

Neele Bernshausen

Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen –

Theoretische Rahmung und Bedarfsanalyse, Konzeption und Evaluation eines Fortbildungsseminars für Mitarbeiter\*innen zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen



Neele Bernshausen

# Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen –

Theoretische Rahmung, Konzeption und Evaluation eines  
Fortbildungsseminars für Mitarbeiter\*innen zur professionellen Gestaltung  
von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen



© 2023 Neele Bernshausen

Neele Bernshausen hat diese Studie als Dissertation am Fachbereich 21 der Philipps-Universität Marburg eingereicht und wurde damit am 05.10.2022 promoviert.

Umschlaggestaltung: Neele Bernshausen (tredition Cover-Designer)

Lektorat, Korrektorat: Neele Bernshausen mit Unterstützung diverser Personen in verschiedenen Phasen der Textüberarbeitung (siehe Danksagung)

Druck und Distribution im Auftrag der Autorin: tredition GmbH, An der Strusbek 10, 22926 Ahrensburg, Germany

ISBN Softcover: 978-3-347-75334-1

ISBN Hardcover: 978-3-347-75335-8

ISBN E-Book: 978-3-347-75336-5

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Für die Inhalte ist die Autorin verantwortlich. Jede Verwertung ist ohne ihre Zustimmung unzulässig. Die Publikation und Verbreitung erfolgen im Auftrag der Autorin, zu erreichen unter: tredition GmbH, Abteilung "Impressumservice", An der Strusbek 10, 22926 Ahrensburg, Deutschland.

Die elektronische Fassung ist auf dem Publikationsserver der Philipps-Universität Marburg gespeichert und hier abrufbar: <https://archiv.ub.uni-marburg.de/ubfind/>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutsche Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Das Werk bzw. sein Inhalt stehen unter einer *Creative Commons – Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International – Lizenz*.

Die vollständige Lizenz findet sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



*„What we call the beginning is often the end.  
And to make an end is to make a beginning.  
The end is where we start from.“*

*(T.S. Eliot: Little Gidding)*





# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>I</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>VI</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>VII</b>
<b>1 Am Anfang steht das Ende – Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Thematische Einführung .....	1
1.2 Grundannahmen und Entwicklung der Hauptfragestellung .....	9
1.3 Vorgängerstudie als Basis des Forschungsprojekts .....	10
1.4 Überblendungen individueller und kollektiver Autor*innenschaft .....	11
1.5 Persönlicher Zugang und Erkenntnisinteresse .....	13
<b>2 Theoretischer Hintergrund und Rahmung auf Basis des Vorgängerprojekts</b> .....	<b>15</b>
<b>Anthropologische Perspektive</b> .....	<b>17</b>
2.1 Lebensphase Jugend.....	17
2.1.1 Historische Veränderungen und Entwicklungsaufgaben des Jugendalters .....	17
2.1.2 Soziale Ungleichheiten des Erwachsenwerdens .....	20
2.1.3 Identitätsentwicklung und Sozialisation .....	21
2.1.4 Jugend unter Bewältigungsdruck.....	24
2.2 Übergänge und Rituale.....	28
2.2.1 Einführung und begriffliche Einordnung.....	29
2.2.2 Historische Nachzeichnung: Übergang als Ritus, Statuspassage und Transition .....	31
2.2.3 Risiken des Übergangs in das junge Erwachsenenalter.....	43
2.2.4 Übergänge im Rahmen stationärer Erziehungshilfen .....	44
2.2.5 Rituale: Funktionen, Bedeutung und Schattenseiten.....	47
<b>Außenperspektive</b> .....	<b>53</b>
2.3 ‚Care Leaver‘ und ‚Leaving Care‘ .....	53

## II

2.3.1	Begriffliche Einordnung und rechtlicher Kontext.....	53
2.3.2	Statistische Daten.....	56
2.3.3	Forschungsstand.....	59
2.3.4	Praxisstand: Situation, Anforderungen, Schwierigkeiten und hilfreiche Elemente der pädagogischen Begleitung von Care Leavern.....	67
2.3.5	Aspekte von Macht im Verhältnis der Akteur*innen.....	77
2.3.6	Selbstständigkeit als Schlüsselkategorie?.....	80
2.3.7	Internationale Perspektive .....	83
2.4	Schlussfolgerungen für den Abschluss in der stationären Erziehungshilfe.....	84
	<b>Innenperspektive .....</b>	<b>87</b>
2.5	Beziehung und Bindung (Festhalten) .....	87
2.5.1	Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth .....	88
2.5.2	Auswirkungen auf das weitere Leben: innere Arbeitsmodelle von Bindung.....	91
2.5.3	Beziehung und Bindung in der stationären Erziehungshilfe.....	93
2.5.4	Anforderungen an Mitarbeiter*innen .....	98
2.6	Abschied (Loslassen).....	102
2.6.1	Vom Wert psychodynamischer Betrachtungsweisen für die Pädagogik .....	103
2.6.2	Abschied in Psychoanalyse und Psychotherapie – eine Annäherung .....	106
2.6.3	Abschied in der stationären Erziehungshilfe .....	120
2.6.4	Emotionen und Affekte (Trauer, Angst, Wut und Freude).....	129
2.6.5	Übertragung, Abwehr und Widerstand im Abschied.....	138
2.6.6	Anforderungen an Mitarbeiter*innen .....	142
2.7	Schlussfolgerungen für den Abschied in der stationären Erziehungshilfe .....	145
<b>3</b>	<b>Forschungsdesign .....</b>	<b>147</b>
3.1	Methodologische Einbettung.....	147
3.2	Ablauf und Phasen des Forschungsprojekts .....	150
3.3	Ziele und Fragestellungen des Forschungsprojekts .....	151
3.4	Forschungsfeld und Feldzugang .....	152
3.5	Stichprobe.....	153
3.6	Forschungsmethoden und Datenauswertung.....	155

3.6.1	Qualitative Erhebungen (Interviews) .....	156
3.6.2	Quantitative Erhebung (Fragebogen) .....	163
<b>4</b>	<b>Bedarfsanalyse innerhalb des St. Elisabeth-Vereins .....</b>	<b>166</b>
4.1	Beschreibung des Trägers .....	167
4.2	Bedarf aus Sicht der Mitarbeiter*innen und jungen Menschen (Teil I) .....	169
4.2.1	Beschreibung der Studie .....	169
4.2.2	Sekundäranalyse der Daten .....	172
4.2.3	Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen .....	188
4.3	Bedarf aus Sicht der Leitungs- und Führungsebenen (Teil II) .....	192
4.3.1	Beschreibung der Studie .....	192
4.3.2	Analyse der Daten .....	195
4.3.3	Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen .....	210
4.4	Schlussfolgerungen für die Konzeptentwicklung und Gestaltung der Fortbildung .....	212
<b>5</b>	<b>Konzeptentwicklung und Gestaltung des Fortbildungsseminars .....</b>	<b>215</b>
5.1	Erwachsenenbildung und Weiterbildung .....	215
5.1.1	Begriffsklärungen .....	215
5.1.2	Merkmale und Herausforderungen des Weiterbildungsbereichs .....	216
5.1.3	Das Lernen Erwachsener .....	219
5.1.4	Erwachsenengerechte Didaktik und Methodik: Vorüberlegungen .....	221
5.2	Zielsetzung: Förderung von Abschluss- und Abschiedskompetenz .....	223
5.2.1	Herleitung und Anlehnung an pädagogische und psychologische Kompetenzverständnisse .....	223
5.2.2	Erläuterung und Darstellung der Abschluss- und Abschiedskompetenz im Detail ...	229
5.3	Programmplanung des Fortbildungsseminars .....	232
5.3.1	Inhaltsanalyse .....	233
5.3.2	Erste didaktische Reduktion (TZI-Modell) .....	233
5.3.3	Entwicklung der Lernziele .....	240
5.3.4	Festlegung der Lehrskizze .....	242
5.4	Darstellung des Fortbildungskonzepts (Version 1) .....	243
<b>6</b>	<b>Evaluation und Weiterentwicklung des Fortbildungsseminars .....</b>	<b>247</b>

6.1	Einführende Grundlagen .....	247
6.1.1	Was ist Evaluation? .....	247
6.1.2	Formative Evaluation .....	250
6.1.3	Selbstevaluation.....	253
6.2	Standards der DeGEval .....	255
6.3	Beschreibung der Studie .....	261
6.4	Durchführung und Evaluation Version 1 .....	265
6.4.1	Teilnehmer*innen .....	265
6.4.2	Evaluation der Fragebögen .....	266
6.4.3	Evaluation der Interviews .....	269
6.4.4	Umsetzung der Ergebnisse in die Fortbildung (Version 2).....	290
6.5	Durchführung und Evaluation Version 2 .....	292
6.5.1	Teilnehmer*innen .....	292
6.5.2	Evaluation der Fragebögen .....	293
6.5.3	Evaluation der Interviews .....	297
6.5.4	Umsetzung der Ergebnisse in die Fortbildung (Version 3).....	314
6.6	Durchführung und Evaluation Version 3 .....	315
6.6.1	Teilnehmer*innen .....	315
6.6.2	Evaluation der Fragebögen .....	318
6.6.3	Evaluation der Interviews .....	321
6.6.4	Umsetzung der Ergebnisse in die Fortbildung (Version 3 = Version 4).....	345
6.7	Zwischenfazit zur Durchführung und Evaluation .....	345
<b>7</b>	<b>Diskussion und Reflexion .....</b>	<b>348</b>
7.1	Diskussion der Ergebnisse.....	348
7.1.1	Rückbezug wichtiger empirischer Ergebnisse auf den theoretischen Hintergrund ...	348
7.1.2	Kritische Diskussion der Forschungsfragen .....	350
7.2	Reflexion des Forschungsprojekts.....	354
7.2.1	Reflexion der Nähe zum Feld.....	354
7.2.2	Reflexion zum methodischen und evaluativen Vorgehen.....	359
<b>8</b>	<b>Am Ende steht der Anfang – Fazit und Ausblick .....</b>	<b>362</b>

<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>367</b>
<b>Danksagung .....</b>	<b>390</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>391</b>
Anhang A.1: Bedarfsanalyse Teil I .....	392
Kategoriensystem zur Bedarfsanalyse Teil I .....	392
Anhang A.2: Bedarfsanalyse Teil II.....	395
Interviewleitfaden zur Bedarfsanalyse Teil II (Leistungs- und Führungsebenen).....	395
Inhaltlich-semantische Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl (2011) .....	397
Kategoriensystem zur Bedarfsanalyse Teil II.....	398
Anhang B: Seminarkonzeption.....	402
Lehrskizze der ersten Fortbildung .....	402
Lehrskizze der zweiten Fortbildung .....	407
Lehrskizze der dritten Fortbildung .....	413
Anhang C.1: Evaluation Fragebogen.....	419
Fragebogen an die Teilnehmer*innen der Fortbildung.....	419
Anhang C.2: Evaluation Interviews.....	424
Einverständniserklärung Kontaktaufnahme .....	424
Interviewleitfaden Evaluation.....	425
Kategoriensystem Evaluation .....	429

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasenmodell der Transition.....	38
Abbildung 2: erweitertes Phasenmodell der Transition.....	41
Abbildung 3: Zusammenführung therapeutischer und pädagogischer Perspektiven auf Abschied..	107
Abbildung 4: Vergleich der Abschieds-Phasenmodelle in Therapie und Erziehungshilfen.....	123
Abbildung 5: Phasen des Forschungsprojekts .....	150
Abbildung 6: Stationen des Materials .....	160
Abbildung 7: Skizze des Kategoriensystems Bedarfsanalyse Teil I.....	171
Abbildung 8: Skizze des Kategoriensystems Bedarfsanalyse Teil II.....	195
Abbildung 9: Entwicklung der Abschluss- und Abschiedskompetenz .....	229
Abbildung 10: Ergebnis der Inhaltsanalyse .....	233
Abbildung 11: TZI-Modell für die didaktische Planung und Reduktion .....	234
Abbildung 12: Module und darin thematisierte Themenfelder der Fortbildung.....	243
Abbildung 13: Skizze des Kategoriensystems Evaluation.....	263
Abbildung 14: Verteilung der ersten Gruppe nach Konzeptionsbereich .....	265
Abbildung 15: Verteilung der ersten Gruppe nach Berufserfahrung in Jahren .....	266
Abbildung 16: Gesamtbewertung der Fortbildung durch die erste Gruppe.....	268
Abbildung 17: Verteilung der zweiten Gruppe nach Konzeptionsbereich .....	292
Abbildung 18: Verteilung der zweiten Gruppe nach Berufserfahrung in Jahren .....	293
Abbildung 19: Vergleich der Gesamtbewertung durch die erste und zweite Fortbildungsgruppe ....	295
Abbildung 20: Verteilung der dritten Gruppe nach Berufserfahrung in Jahren .....	318
Abbildung 21: Vergleich der Gesamtbewertung aller drei Fortbildungsgruppen.....	320

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Methodische Schritte aller Einzelerhebungen des Forschungsprojekts.....	155
Tabelle 2: Skizze des Interviewleitfadens Bedarfsanalyse Teil II.....	193
Tabelle 3: Skizze des Interviewleitfadens zur Evaluation .....	262









# 1 Am Anfang steht das Ende – Einleitung

## 1.1 Thematische Einführung

„Zugegeben, ich selbst bin sehr schlecht in Abschieden. Die einzige Strategie, mit der ich überhaupt damit klarkomme: Einfach so tun, als würde morgen alles genauso weitergehen wie bisher – Abschiedsverleugnung ist mein bester Freund. Sobald ich außer Sichtweite bin, breche ich natürlich in Tränen aus. Alles in allem kein sehr souveränes Konzept“ (Hartmann o. J.).

Was die Autorin eines jungen Onlinemagazins in diesen Zeilen über das nahende Ende ihrer Arbeit im Redaktionsteam beschreibt, findet auch in weiten Teilen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens ein Spiegelbild: vielen von uns fehlt ein solches ‚souveränes Konzept‘ zum bewussten Abschied von einer Lebensphase oder einem zur Heimat gewordenen Lebensort – vor allem aber zum Abschied von persönlich bedeutsamen Menschen. Nicht selten wird Abschiedsverleugnung daher zum sprichwörtlich ‚besten Freund‘. Die Folge ist, dass der Schmerz der Trennung, des Loslassens und des Weggehens erst dann zugelassen und durchlebt wird, wenn sich die Wege bereits getrennt haben.

Seit jeher wenden wir uns statt dem Abschiednehmen viel leichter dem Beginn, Aufbruch und Start in eine neue Lebensphase zu. Während der Anfang meist freudig begrüßt wird, fristet das Ende im Bewusstsein unserer Gesellschaft noch immer ein Schattendasein:

„Vieles, was mit Beenden, Trennen oder Abschiednehmen zu tun hat, ruft bei den meisten von uns Empfindungen wach, die mit etwas Unangenehmem oder Bedrohlichem verbunden sind und die uns unwillkürlich sofort an den Verlust von Sicherheit, von wichtigen Bindungen oder von geliebten Personen denken lassen. Am liebsten möchte man sich gar nicht mit diesem Thema beschäftigen“ (Müller-Ebert 2008, S. 13).

Dabei ist es vor allem das Ende einer jeden Lebensphase, das den Grundstein für den Beginn von etwas Neuem legt. Ohne sich vom Alten bewusst verabschiedet zu haben, mit den positiven und negativen Erinnerungen an die vergangene Zeit in Kontakt getreten zu sein und eine Form des inneren Friedens damit geschlossen zu haben, können wir uns kaum unbeschwert auf das anstehende Neue einlassen. Dabei zeigt sich jeder Abschied sehr individuell – es gibt „[...] fünfzigundeine Variante zu gehen“ (Thimm 1992, S. 158). Neben den uns persönlich wohlvertrauten Varianten existieren „[...] noch viele andere Arten des Abschieds und Abschiednehmens; laute und leise, sachliche und berührende“ (Hartmann o. J.). Doch was bedingt diese ganz unterschiedlichen Formen, Abschied zu nehmen? Inwiefern spielen unsere frühen Erfahrungen mit Beziehung und Abschied hier eine Rolle? Und auf welche Weise schreibt sich jede neue Erfahrung mit Abschied tief in unsere inneren Muster ein? – diese und weitere Fragen sind im gesellschaftlichen Diskurs bislang nur unzureichend reflektiert worden.

Auch mit Blick auf die (sozial-)pädagogische Disziplin fällt auf, dass zwar in wenigen Teilbereichen „[...] ein Boom hinsichtlich des Trennungsthemas zu verzeichnen [ist]“ (Thimm 1992, S. 159). So steigt die Zahl der Untersuchungen zur Problematik von Scheidungsfamilien sowie die Anzahl

psychosozialer Einrichtungen, die Trennungsberatung anbieten. Auch in populärwissenschaftlichen Schriften findet eine verstärkte Auseinandersetzung mit Trennung, Trauer und Tod statt (Thimm 1992, S. 159). Jenseits dieser markanten Beispiele gilt jedoch: „Die sozialpädagogische Praxis bleibt von diesen wichtigen oder gar aufregenden Akzentsetzungen bisher merkwürdig unberührt“ (Thimm 1992, S. 159). Das Thema des Abschieds scheint insofern auch im Feld der Pädagogik<sup>1</sup> bislang nur im Zusammenhang mit Trennung, Scheidung oder gar dem Tod eine explizite Rolle zu spielen. Dabei gehört zu jeder Form der pädagogischen Arbeit – in einem übergreifenden Sinne verstanden als Förderung, Unterstützung und Begleitung von Menschen in ganz unterschiedlichen Lebenslagen – auch der Abschied in allen denkbaren Formen dazu. Abschied von einem Tag, Abschied von Zusammenarbeit, Abschied von Menschen und vergangenen Zeiten oder Abschied von zu überwindenden Gewohnheiten – das Thema durchzieht das gesamte pädagogische Feld auf leise, dafür aber umso wirkmächtigere Art und Weise.

Die grundlegende Verleugnung des Abschiedsthemas trifft nicht nur auf die übergeordnete Ebene unserer Gesellschaft und das pädagogische Feld im Allgemeinen, sondern in besonderer Weise auch auf die stationären Erziehungshilfen<sup>2</sup> zu:

„Man redet immer nur vom Leben in der Wohngruppe, vom Leben im betreuten Wohnen [...]. Aber man redet nie davon, wie es ist beim Abschied“ (E01, 239-241).

Der junge Mensch, der hier rückblickend über seine Lebensphase in stationären Erziehungshilfen berichtet, bringt deutlich auf den Punkt, was auch in weiten Teilen des gesamten Arbeitsfeldes ein zentrales Problem darstellt: während der Beginn sowie das Leben innerhalb der Hilfe umfassend thematisiert werden, scheint ihr Ende in auffallender Art und Weise nahezu verschwiegen zu werden (Thimm 1992; Wißmach et al. 2018b). So weist auch Thimm darauf hin, „[...] dass in den Einrichtungen eine Kultur des Abschiednehmens fehlt“ (Thimm 1992, S. 158).

Die hier vorliegende Forschungsarbeit soll einen Beitrag zur Überwindung dieses Desiderats leisten. Die intensive Auseinandersetzung mit der Beendigung stationärer Erziehungshilfen, genauer gesagt mit der Frage, wie Mitarbeiter\*innen die Abschlüsse und Abschiede in ihren Wohngruppen professionell gestalten können, steht dabei im Zentrum.

Wohngruppen als eine spezifische Ausgestaltungsform stationärer Erziehungshilfen stellen für einen begrenzten Zeitraum den vorübergehenden Lebensmittelpunkt ihrer betreuten Kinder und

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit wird zumeist der Oberbegriff ‚Pädagogik‘ verwendet. Zwar ist das Forschungsfeld der stationären Erziehungshilfen grundsätzlich dem sozialpädagogischen Bereich zuzuordnen, jedoch bewegen sich die gesamte Arbeit sowie ihre Fragestellungen auch im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Evaluation.

<sup>2</sup> Zu den allgemeinen ‚Hilfen zur Erziehung‘ zählt das SGB VIII ein breites Spektrum sozialer, erzieherischer, beratender und therapeutischer Angebote (Trede und Winkler 1997, S. 220). Können oder wollen junge Menschen aus ganz unterschiedlichen Gründen nicht mehr im Rahmen ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen, können sie unter anderem in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe aufgenommen werden. Auch hier zeigen sich die Angebotsformen sehr vielfältig: neben Wohngruppen innerhalb größerer Einrichtungen existieren auch dezentral und autonom organisierte Wohnformen oder Kleinsteinrichtungen (Moch 2019, S. 1).

Jugendlichen außerhalb deren Herkunftsfamilien dar. Wie lang diese Zeitspanne real andauert, zeigt sich individuell sehr verschieden, sodass in der Praxis von einem überschaubar kurzen bis hin zu einem mehrjährigen Lebensabschnitt in Wohngruppen vieles vorhanden ist. Mit dem formalen, äußeren Abschluss der Hilfe und dem Auszug aus der Wohngruppe geht auch das Ende einer bisweilen turbulenten und von vielen Höhen und Tiefen begleiteten Lebensphase einher. Dabei sind die jungen Menschen auf Grund ihrer biografischen Vorerfahrungen und Belastungen in der Regel nicht mit genügend positiven, progressiven Strategien ausgestattet, die ihnen einen bewusst zelebrierten, einvernehmlichen und friedvollen Abschied ermöglichen würden (Schnoor 2018b). Eine gesellschaftlich idealisierte Form von Abschied, bei der beide Seiten geklärt und befriedet auseinandergehen und sich anschließend freudig dem Neuen zuwenden, erscheint unter diesen Voraussetzungen im Kontext von Wohngruppen kaum erreichbar. Vielmehr haben die meisten der hier aufwachsenden jungen Menschen in ihrem bisherigen Lebensverlauf bereits eine Vielzahl ungewollter und abrupter Beziehungsabbrüche erlebt. Sie sind – ob auf eigene oder äußere Initiative hin – (mindestens) von ihren Eltern als primäre Bezugspersonen getrennt worden und besitzen in der Regel kaum ein tragfähiges soziales Netzwerk, das diese Verlusterfahrung wirksam ausgleichen könnte. Auf diese Weise treten Viele bereits mit dem sprichwörtlich ‚schweren Rucksack‘ belastender Beziehungs- und Abschiedserfahrungen in die Wohngruppe ein (Schnoor 2018a). Dort angekommen wird unter Umständen bereits der Aufbau von tragfähigen Beziehungen, die sich zumeist als wegweisend für den gesamten Hilfeverlauf erweisen (Schleiffer 2015; Schnoor 2018a), nachhaltig negativ beeinflusst. Spätestens zum Hilfeabschluss hin treten viele der nicht verarbeiteten und dennoch im Unterbewusstsein weiterhin aktiven Erfahrungen mit Beziehung und Abschied wie in einem Brennglas wieder aktiv hervor und beeinflussen das äußere Geschehen. Dass ein gelingender und vor allem einvernehmlicher Hilfebeendigungsprozess<sup>3</sup> in Wohngruppen unter diesen Grundbedingungen zumindest deutlich erschwert wird, erscheint evident (Schnoor 2018b).

So zeigt auch der Blick in die Praxis, dass sich die Zusammenarbeit und das gemeinsame Leben zwischen den Mitarbeiter\*innen<sup>4</sup> und den jungen Menschen in der Wohngruppe zum Ende der Hilfe hin häufig noch einmal zuspitzt. Selbst wenn bis zu diesem Zeitpunkt eine positive, tragfähige Beziehung aufgebaut werden konnte und der bisherige Hilfeverlauf von allen Seiten als gelingend empfunden wird, können die tief ins Innere eingeschriebenen, biografisch erworbenen Selbstschutzmechanismen dazu führen, dass sich die jungen Menschen mit dem sprichwörtlichen

---

<sup>3</sup> Die Begriffe ‚Hilfebeendigung‘ oder ‚Beendigung von Hilfen‘ werden in dieser Arbeit synonym zum Ausdruck ‚Abschluss und Abschied‘ verwendet, um den Text sprachlich zu glätten. Alle Begriffe umfassen – sofern nicht anders vermerkt – sowohl äußere als auch innere Anteile von Abschluss/Abschied.

<sup>4</sup> Die gendergerechte Sprache durch den Genderstern (\*), wie sie im Rahmen dieser Arbeit Verwendung findet, erinnert an die soziale Konstruktion von Geschlecht (Diewald und Steinhauer 2017). Der Genderstern erfüllt dabei die Funktion eines ‚Jokers‘ und bringt ein Kontinuum der Kategorie Gender/Geschlecht zum Ausdruck. Er verweist somit darauf, dass diese Kategorien und ihre Bedeutung jeweils sozial und kulturell konstruiert werden. Alle direkten Zitate in dieser Arbeit werden in ihrer jeweiligen Originalfassung wiedergegeben.

‚lauten Knall‘ verabschieden müssen, um überhaupt gehen zu können (Schnoor 2018b). Hierdurch reinszenieren sie nicht nur für sich selbst die oft bereits wohlvertraute Erfahrung eines plötzlichen Abbruchs der Beziehung, weil sie den Schmerz einer bewusst reflektierten, inneren Verarbeitung des Abschieds womöglich nicht auszuhalten im Stande sind. Auch für alle anderen Beteiligten – die zurückbleibenden Mitbewohner\*innen in der Wohngruppe und insbesondere auch die Mitarbeiter\*innen – bleibt nach jeder negativen Abschluss- und Abschiedserfahrung zumindest ein schaler Beigeschmack übrig. Dieser kann dazu führen, künftige Abschiedssituationen aus Selbstschutz vermeiden zu wollen. Auf der anderen Seite kann auch der stille, kaum wahrnehmbare Abschied, der in einem nahezu beiläufig zur Kenntnis genommenen Weggang des jungen Menschen mündet, Merkmal einer Vermeidung des Abschiedsthemas sein. Diese fast unauffälligen, stillen Hilfeabschlüsse, die zunächst scheinbar ganz ohne die überschäumenden, oft als negativ empfundenen Emotionen über die Bühne gehen, erscheinen jedoch nur auf den ersten Blick erstrebenswerter und komplikationsloser. Ihre inneren Auswirkungen sind mitunter genauso weitreichend wie die des oben beschriebenen, ‚lauten Knalls‘. In beiden Fällen findet zwar der äußere Abschluss der Hilfe statt – der darüber hinaus notwendige, schrittweise, innere Abschieds- und Loslösungsprozess wird hingegen kaum bewusst reflektiert und durchlebt (Schnoor 2018b). Mit welchen Folgen ein solches Ungleichgewicht zwischen Außen und Innen einhergehen kann und wie der dringend notwendige Ausgleich zwischen beiden Ebenen in der Praxis hergestellt werden kann, wird Inhalt und Fokus der hier vorliegenden Forschungsarbeit sein.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema des Abschlusses und Abschieds in Wohngruppen ist auch deshalb von zentraler Bedeutung, weil sich ihm letztlich keiner der Beteiligten entziehen kann. So gehören der Auszug junger Menschen und die Beendigung von Hilfen stetig wiederkehrend zum Alltag des Wohngruppenlebens dazu. Im Sinne der jungen Menschen, aber auch der zurückbleibenden Mitbewohner\*innen und der Mitarbeiter\*innen, sollte daher ein möglichst gelingender Umgang mit den Herausforderungen dieser letzten, gemeinsamen Phase gefunden werden. Noch wird das Ende von Hilfen jedoch deutlich von den äußeren Anforderungen des Abschlusses dominiert (Schnoor 2018b; Thimm 1992). Die teils langwierige Suche nach Wohnraum, Antragstellungen bei Behörden oder auch die Organisation des Umzugstags nehmen schnell einen Großteil der im Alltag zur Verfügung stehenden Ressourcen ein (Wißmach et al. 2018a). Was dabei allzu leicht aus dem Blick gerät, ist zum Beispiel die innere Reflexion, das kurze Durchatmen, die Aussöhnung mit dem Gewesenen oder das intensive Durchleben von Emotionen, die jeden Trennungsprozess in unterschiedlicher Zusammensetzung und Stärke begleiten können. Was in der Praxis also bislang weitgehend fehlt, ist die enge Verknüpfung des äußeren Hilfeabschlusses mit den inneren Anteilen des damit einhergehenden Abschieds. Während sich der Abschluss vor allem auf einer formal-organisatorischen Ebene bewegt und direkt greifbar erscheint, zeigt sich Abschied als innerer Bewältigungsprozess auf psychischer Ebene zumeist weitaus subtiler. Beide Ebenen stehen jedoch in enger Verbindung zueinander, sie beeinflussen sich wechselseitig und tragen entscheidend

zu gelingenden oder weniger gelingenden Übergängen in eine neue Lebensphase nach der Wohngruppe bei. Es ist zu vermuten, dass das bisherige Ungleichgewicht zwischen Außen und Innen einen entscheidenden Beitrag zur Prekarität vieler Hilfebeendigungen geleistet hat (Wißmach et al. 2018b).

Von den Auswirkungen nicht gelingender Hilfebeendigungen sind in erster Linie die jungen Menschen direkt betroffen. Ihr Auszug aus der Wohngruppe geht mit deutlich umfangreicheren Veränderungen im Leben einher, als dies auf der Seite der Mitarbeiter\*innen der Fall ist. Während deren Berufsalltag im natürlichen Kreislauf aus Hilfebeginn und Hilfebeendigung weitergehen wird, verlieren die jungen Menschen darüber hinaus ihren gewohnten Lebensort, die vertrauten Strukturen und Routinen des Wohngruppenalltags und vor allem ihre wichtig gewordenen Bezugspersonen (Schnoor 2018b).<sup>5</sup> Es ist daher als ihr grundlegendes Recht anzusehen, eine individuell angemessene Beendigung ihrer Hilfe erleben zu dürfen (Becker und Wißmach 2018). Die komplexe Aufgabe, eine Grundlage für gelingende Abschlüsse und Abschiede der jungen Menschen zu schaffen, kommt dabei in erster Linie den Mitarbeiter\*innen in der Wohngruppe zu. Sie haben nicht nur die positive Möglichkeit, sondern in einem weiteren Sinne auch die machtvolle Position inne, um darüber zu entscheiden, ob Abschluss und Abschied überhaupt Raum im Gruppenalltag findet und inwiefern er im Sinne der jungen Menschen individuell angemessen gestaltet wird. Gleichzeitig sind die Mitarbeiter\*innen auch diejenigen, die die zum Teil sehr heftigen Emotionen ihrer im Abschiedsprozess befindlichen Kinder und Jugendlichen mit aushalten und auffangen müssen (Schnoor 2018a). Dabei sollen sie auch dann weiter zugewandt an der Seite der jungen Menschen stehen, wenn diese sich zeitweise zutiefst abweisend und konfrontativ verhalten (Thimm 1992). Wenden sich die Mitarbeiter\*innen hingegen gänzlich ab, ziehen sich abrupt aus der gemeinsamen Beziehung zurück oder verleugnen sie gar selbst die anstehende Trennung, so können sie unter Umständen sogar zu einer weiteren Verstärkung der wenig hilfreichen Selbstschutzmechanismen ihrer Betreuten beitragen (Schleiffer 2015). Trotz aller Berufsroutine gehen Abschlüsse und Abschiede nicht spurlos an den Mitarbeiter\*innen vorbei (Schnoor 2018b). Auch bei ihnen können Frust, Enttäuschung, ein Gefühl der Hilflosigkeit oder gar eine überbordende Wut entstehen. Sie können frustriert und enttäuscht darüber sein, all ihre Kräfte und Ressourcen in die jungen Menschen und die Chance eines befriedeten Auseinandergehens investiert zu haben und am Ende doch nur die sprichwörtliche ‚Tür vor der Nase‘ zugeschlagen zu bekommen. Sie können Hilflosigkeit empfinden angesichts der Passivität, zu der sie bei einem eskalierenden Hilfeverlauf am Ende verdammt zu sein scheinen und nicht zuletzt können sie eine alles dominierende Wut auf den jungen Menschen verspüren, der all ihre Bemühungen am Ende doch nicht zu schätzen scheint und

---

<sup>5</sup> Insbesondere wenn sie die stationären Hilfen als so genannte ‚Care Leaver‘ (vgl. Kapitel 2.3) vollends verlassen, stehen sie weitgehend auf sich allein gestellt vor der komplexen Herausforderung, sich in einer noch ungewohnten Lebenssituation orientieren und neu einfinden zu müssen. Die vielfältigen biografischen Belastungen, die sie dabei häufig mit sich tragen, sind hierbei als zusätzliche Bürde zu betrachten.

der stattdessen entweder mit einem ‚lauten Knall‘ oder doch ganz still und leise, ohne ‚Auf Wiedersehen‘ zu sagen, weiterzieht.

Was hier als kurzer Abriss der gelebten Praxis stationärer Erziehungshilfen in Bezug auf Abschluss und Abschied aufgezeigt wurde, findet sich in ähnlicher Weise auch in der dazugehörigen Forschungslandschaft wieder, wo noch immer der Nachweis der Wirksamkeit von Hilfen sehr einseitig im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht (Strahl et al. 2012). Wenn überhaupt zum Beginn und Ende von Hilfen geforscht wird, so steht „das Ende der Hilfe [...] im Vergleich zum Beginn von Hilfen bislang wenig im fachlichen Fokus“ (Pluto 2007, S. 254). Insofern ist die angemessene Gestaltung von Aufnahmen bereits vielfältig theoretisch diskutiert worden, während ähnlich ausgereifte Überlegungen zur gelingenden Gestaltung von Hilfebeendigungen noch weitgehend fehlen (Thimm 1992). Erste Ansätze, die sich diesem Desiderat explizit widmen, finden sich bisher fast ausschließlich im Rahmen der Übergangsforschung, die sich jedoch (zumindest im Erziehungshilfekontext) vor allem auf die spezifische Gruppe der ‚Care Leaver‘ fokussiert (Schröer et al. 2013a). Dass für **alle** betreuten jungen Menschen – unabhängig ihres Alters oder der Frage, ob sie die stationären Hilfen bereits vollständig verlassen oder lediglich in ein anderes Hilfeangebot wechseln – Abschluss und Abschied von zentraler Bedeutung ist, wird im bisherigen Forschungsdiskurs noch nicht ausreichend beachtet. Zudem wird selbst in der Übergangsforschung vor allem die Phase unmittelbar **nach** dem Austritt aus der Hilfe in den Blick genommen – die vorhergehende Beendigungsphase spielt dagegen kaum eine Rolle (Wißmach et al. 2018b).

Dennoch bietet die Übergangsforschung erste, wichtige Hinweise darauf, wie Menschen Übergänge zwischen Lebensphasen grundsätzlich erleben und bewältigen, welche Prozesse sie dabei vollziehen (müssen) und wie sie auf ihrem Weg hilfreich begleitet werden können. Diese grundlegenden Erkenntnisse werden Schritt für Schritt auf den Kontext stationärer Erziehungshilfen übertragen (z. B. Schröer et al. 2013a). Mit wenigen Ausnahmen stehen dabei jedoch nach wie vor die äußeren Aspekte eines Übergangs einseitig im Vordergrund.<sup>6</sup> In logischer Folge bewegen sich auch die auf Forschungserkenntnissen beruhenden Veränderungen der Praxis überwiegend auf der äußeren Ebene praktischer Unterstützungsangebote für junge Menschen, die ihre stationären Hilfen (vollends) verlassen haben. So werden Beratungsangebote für Care Leaver ausgebaut, Behörden sensibilisiert, Ehemaligentreffen organisiert und vor allem für eine formale Verlängerung stationärer Hilfen bis in das junge Erwachsenenalter hinein gestritten (Sievers et al. 2016).

Nicht zuletzt wurden in der Forschung bisher fast ausschließlich die jungen Menschen als Hauptakteur\*innen in den Blick genommen. Die zentrale Bedeutung der Mitarbeiter\*innen, ihre

---

<sup>6</sup> Ausnahmen bilden hier die Arbeiten von van Gennep (2005), Turner (2005), Glaser und Strauss (1971), Hopson und Adams (1977) sowie Welzer (1993). Sie alle nehmen sowohl äußere als auch innere Aspekte von Übergängen gleichermaßen in den Blick, sind jedoch primär in angrenzenden Fachgebieten wie der Ethnologie oder Sozialforschung verortet. Eine Übersetzung ihrer Erkenntnisse auf den pädagogischen Kontext erfolgte durch Wißmach (2018a).



Position und Rolle im Hilfebeendigungsprozess, aber auch ihre eigene Verwobenheit, ihre Bedürfnisse und Schwierigkeiten im Abschiednehmen (Schnoor 2018b), sind in der Forschung bislang weitgehend ausgeklammert worden. Eine intensivere Auseinandersetzung mit den Fragen des inneren Abschieds findet sich dagegen im angrenzenden Fachgebiet der Psychologie. Hier sind erste Ansätze und Überlegungen zur gelingenden, inneren Ablösung beider Seiten – der Klient\*innen, aber vor allem auch der Professionellen – aus der gemeinsamen Beziehung entstanden. Was für das Ende von therapeutischen Beziehungen gilt, kann unter Umständen auch auf den pädagogischen Kontext der Erziehungshilfen adaptiert werden, denn: „Die Reflexion der inneren Welt ist eine notwendige Ergänzung: Pädagogik ist ohne Psychologie nicht denkbar“ (Schnoor 2018b, S. 43).<sup>7</sup>

Den hier beschriebenen Lücken und Ungleichgewichten hat sich erstmals das 2016 bis 2018 durchgeführte Forschungsprojekt ‚Am Ende einer Maßnahme – Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen‘ von Wißmach, Schnoor und Becker gewidmet (vgl. auch Kapitel 1.3). Auf den Ergebnissen dieser Vorgängerstudie baut das hier vorliegende Forschungsprojekt auf. Es hat dabei vor allem zum Ziel, die gelebte Praxis der Hilfebeendigung in Wohngruppen weiterzuentwickeln und setzt dazu unmittelbar an der Professionalisierung der Mitarbeiter\*innen an. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt daher die wissenschaftlich fundierte Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation eines Fortbildungsseminars<sup>8</sup> für Mitarbeiter\*innen zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen. Das Forschungsprojekt wurde im St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg, einem großen, freien und gemeinnützigen Träger, der in den Bereichen der Kinder-, Jugend-, Familien- und Altenhilfe sowie in der Sozialpsychiatrie tätig ist (St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg 2021c), durchgeführt.<sup>9</sup>

### **Zum Aufbau der Arbeit**

Ein Fortbildungskonzept für Mitarbeiter\*innen, das sich dezidiert mit dem Thema von Abschluss und Abschied in Wohngruppen beschäftigt, liegt bislang noch nicht vor und muss daher im Rahmen dieser Arbeit völlig neu entwickelt werden. Hierzu bedarf es in einem ersten Schritt der Erarbeitung

---

<sup>7</sup> Die hier vorliegende Arbeit zeichnet sich durch einen klar pädagogischen Standpunkt und Fokus aus. Pädagogik als interdisziplinäres Feld lebt jedoch immer auch von seinen Bezugswissenschaften. In diesem Sinne werden in dieser Forschungsarbeit auch Erkenntnisse aus dem Fachgebiet der Psychologie mit einbezogen – und dies stets in einer Tiefe und Gestalt, die für das pädagogische Thema und Anliegen der Arbeit hilfreich erscheinen. Das Ziel dieses Vorgehens besteht in Anlehnung an das Vorgängerprojekt vor allem darin, die Ebene des inneren Abschieds in ihrer Bedeutung und ihren Auswirkungen genauer zu durchdringen und relevante Erkenntnisse unmittelbar auf den pädagogischen Kontext zu übersetzen.

<sup>8</sup> Die Begriffe ‚Fortbildung‘ und ‚Seminar‘ sowie die Zusammenführung ‚Fortbildungsseminar‘ werden in dieser Arbeit weitgehend synonym verwendet. Während ‚Seminar‘ auf den aktiven Einbezug der Teilnehmer\*innen sowie die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten verweist, steht beim Begriff ‚Fortbildung‘ die Komponente der beruflichen Weiterentwicklung im Vordergrund. Das in dieser Forschungsarbeit entwickelte Fortbildungsseminar soll beide Perspektiven gleichermaßen berücksichtigen.

<sup>9</sup> Detailliertere Erläuterungen zum Träger finden sich in Kapitel 4.1.

zentraler theoretischer Grundlagen, die sowohl für die Kontextualisierung des Gesamtthemas, als auch unmittelbar für die spätere, inhaltliche Konzeptionierung der Fortbildung relevant sind. Die Struktur der vorliegenden Arbeit folgt der Chronologie der einzelnen Arbeitsschritte des Forschungsprojekts und startet im oben beschriebenen Sinne mit der theoretischen Rahmung in Kapitel 2, in der das Gesamtthema (in Anlehnung an das Vorgängerprojekt) aus drei einander ergänzenden Perspektiven in den Blick genommen wird:

1. **Anthropologische Perspektive:** hier werden zunächst die besonderen Herausforderungen und Schwierigkeiten der ‚Lebensphase Jugend‘ aufgezeigt, mit denen die junge Generation konfrontiert ist (2.1). Anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit Übergängen im Lebensverlauf sowie Ritualen, die diese Übergänge seit jeher begleiten (2.2).
2. **Außenperspektive:** am Beispiel junger Menschen, die ihre stationären Hilfen in Richtung Selbstständigkeit verlassen (‚Care Leaver‘) und damit in die Lebensphase ‚Leaving Care‘ eintreten, wird die Prekarität vieler Hilfeabschlüsse aus einer äußeren Perspektive aufgezeigt.
3. **Innenperspektive:** im Zweiklang aus ‚Beziehung und Bindung (Festhalten)‘ (2.5) sowie ‚Abschied (Loslassen)‘ (2.6) wird die innere, psychodynamische Bewältigung von Abschied in den Blick genommen. Hier fließen pädagogische und psychologische Erkenntnisse zusammen.

Nach der theoretischen Rahmung wird im dritten Kapitel zum empirischen Teil dieser Arbeit übergeleitet und das Forschungsdesign der eigenen Studie dargestellt. Kapitel 4 umfasst den ersten empirischen Schritt, führt den St. Elisabeth-Verein als Träger, in dessen Rahmen das Projekt durchgeführt wurde, ein (4.1) und arbeitet in Form einer Bedarfsanalyse den bestehenden Professionalisierungsbedarf aus Sicht der Mitarbeiter\*innen und der jungen Menschen (Teil I, Kapitel 4.2) sowie aus Sicht der Leitungs- und Führungsebenen des St. Elisabeth-Vereins (Teil II, Kapitel 4.3) heraus. Kapitel 5 bewegt sich im Feld der Erwachsenenbildung und Weiterbildung und beschreibt detailliert die Konzeptentwicklung und Gestaltung der Fortbildung. Der zweite empirische Schritt, der für die Hauptforschungsfrage dieser Arbeit von zentraler Relevanz ist (vgl. Kapitel 1.2), findet sich in Kapitel 6. Hier erfolgt die formative, das heißt auf Verbesserung und Weiterentwicklung zielende Evaluation der Fortbildung in drei Durchläufen. Nach Abschluss des empirischen Teils wird im siebten Kapitel dieser Arbeit eine überblickende Perspektive zum eigenen Forschungsprojekt eingenommen. Dazu werden ausgewählte empirische Ergebnisse auf die Theorierahmung rückbezogen und die Forschungsfragen der Arbeit kritisch diskutiert (7.1) sowie anschließend der eigene Forschungsprozess aus Sicht der Autorin reflektiert (7.2). Das abschließende, achte Kapitel fasst wichtige Erkenntnisse der gesamten Arbeit in einem Fazit zusammen, stellt Forderungen für die weitere Forschung und Praxis auf und gibt einen Ausblick in die Zukunft.

## 1.2 Grundannahmen und Entwicklung der Hauptfragestellung

Aus der vorangegangenen Einführung in das Thema ist deutlich geworden, dass die Gestaltung (gelingender) Abschlüsse und Abschiede eine immer wiederkehrende, dabei aber auch äußerst komplexe Herausforderung für die Mitarbeiter\*innen in stationären Erziehungshilfen darstellt. Die Grundannahme dieser Arbeit lautet daher, dass die Mitarbeiter\*innen einer intensiven, fachlichen Unterstützung und Begleitung bedürfen, damit sie auch auf lange Sicht die Hilfebeendigungen in ihren Wohngruppen möglichst gelingend gestalten und rahmen können. Häufen sich in ihrer beruflichen Praxis negative und belastende Erfahrungen mit Abschluss und Abschied, so werden unter Umständen (unbewusste) Selbstschutzmechanismen bei ihnen aktiv, die zwar vor erneutem Schmerz schützen, aber auch den Aufbau tragfähiger Beziehungen zu den jungen Menschen nachhaltig verhindern können. Darüber hinaus sind Mitarbeiter\*innen, die kaum mehr Beziehung eingehen (können) oder sich schnell daraus zurückziehen, vermutlich irgendwann nicht mehr dazu in der Lage, die problematischen, biografisch bedingten Abschiedserfahrungen ihrer jungen Menschen mit aufzufangen und auszuhalten. Die positive Chance, trotz schwieriger Bedingungen ein dennoch möglichst gelingendes Ende der gemeinsamen Zeit in der Wohngruppe für beide Seiten anzubahnen, schwindet in diesem Fall zusehends.

Auf Basis dieser Grundannahmen soll mit dem Forschungsprojekt ein wesentlicher Beitrag zur fachlichen Unterstützung und Begleitung der Mitarbeiter\*innen geleistet werden, der letztlich allen Beteiligten in der Wohngruppe zu Gute kommen kann. Ziel ist es, dem bereits umfassender beforschten und auch in der pädagogischen Praxis deutlicher im Fokus stehenden Prozess der Aufnahme in Wohngruppen eine ebenso hohe Aufmerksamkeit auf die Beendigung von Hilfen an die Seite zu stellen. Es gilt, beide Phasen, den Anfang und das Ende, gleichermaßen angemessen zu würdigen – nicht zuletzt, weil jedes Ende auch den darauf folgenden Start in eine neue Lebensphase entscheidend mitprägt.

Die primäre Fragestellung dieser Arbeit ist im Lichte der bisher beschriebenen Grundannahmen zu betrachten. In drei aufeinander aufbauende Einzelaspekte gegliedert, beschreibt sie das Ziel der Weiterentwicklung und Professionalisierung der Mitarbeiter\*innen genauer und führt dazu den Vorschlag der ‚Abschluss- und Abschiedskompetenz‘ ein. Sie lautet:

*F.1) Wie muss ein Fortbildungsseminar zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in der stationären Erziehungshilfe gestaltet sein...*

*F.1a) ... damit die Teilnehmer\*innen ein gesteigertes Problembewusstsein über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden (im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen) empfinden?*

*F.1b) ... damit die Teilnehmer\*innen im Verstehen grundlegender emotionaler und psychodynamischer Prozesse unterstützt werden?*

*F.1c) ... damit sich die Teilnehmer\*innen nach dem Seminarbesuch handlungsfähiger in der konkreten Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede fühlen?*

An dieser Stelle sind bereits die drei Kompetenzebenen ‚Problembewusstsein‘, ‚Verstehen‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘ angesprochen, die das Konzept der Abschluss- und Abschiedskompetenz von Mitarbeiter\*innen genauer beschreiben. Wie der Begriff entwickelt wurde, an welche bereits bestehenden Konzepte dabei Anlehnung gesucht wird und auf welche Weise er die Konzeption und Evaluation der Fortbildung rahmt, wird an späterer Stelle in dieser Arbeit (Kapitel 5.2) noch genauer verdeutlicht. Fest steht jedoch, dass das Ziel der Förderung von Abschluss- und Abschiedskompetenz im Zentrum des gesamten Forschungsprojekts steht, die Hauptforschungsfrage prägt und viele einzelne Schritte im Forschungsprozess (vgl. Kapitel 3) begleiten wird.<sup>10</sup>

### **1.3 Vorgängerstudie als Basis des Forschungsprojekts**

Wie bereits knapp beschrieben baut die hier vorliegende Forschungsarbeit unmittelbar auf einem vorhergehenden Projekt auf, das in Kooperation zwischen der Philipps-Universität Marburg und dem St. Elisabeth-Verein von 2016 bis 2018 durchgeführt wurde. Unter dem Titel ‚Am Ende einer Maßnahme: Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen‘ arbeiteten Wißmach, Schnoor, Becker, Dreute und Kahn detailliert heraus, wie die Hilfebeendigungen in den Wohngruppen des St. Elisabeth-Vereins derzeit gestaltet werden und wie sie von den Hauptprotagonist\*innen – aktuelle und ehemalige Bewohner\*innen sowie Mitarbeiter\*innen – empfunden und erlebt wurden (Wißmach und Becker 2018, S. 11). Die Forscher\*innen haben sich mit ihrem Projekt somit einem zentralen Desiderat gewidmet, das Schaffner und Rein wie folgt skizzieren:

„Die stationären Jugendhilfeangebote sind hierbei [bei Hilfebeendigungen; N.B.] weitgehend auf sich allein gestellt und haben ihre eigenen Praxen entwickelt, über die bislang nur wenig bekannt ist“ (Schaffner und Rein 2014, S. 16).

Zur detaillierten Darstellung dieser Praxen im St. Elisabeth-Verein wurde zunächst eine quantitative, standardisierte Fragebogenerhebung als Vorstudie mit insgesamt 153 Mitarbeiter\*innen und Bewohner\*innen aus 22 Wohngruppen durchgeführt. Anschließend erfolgte eine qualitativ vertiefende Studie, die mittels zwölf Gruppendiskussionen (Mitarbeiter\*innen und Bewohner\*innen) sowie 13 Einzelinterviews (ehemalige Bewohner\*innen) das subjektive Erleben von Abschluss und Abschied aus Sicht der Beteiligten herausgearbeitet hat. Die Ergebnisse der Studie wurden entlang der befragten Personengruppen ausdifferenziert und bieten somit einen umfassenden und facettenreichen Einblick in den Ist-Stand der Hilfebeendigungspraxis in den Wohngruppen des St.

---

<sup>10</sup> Jenseits der hier skizzierten Hauptforschungsfrage haben sich im Verlauf des vorwiegend qualitativen Forschungsprozesses weitere Fragestellungen ergeben. Diese werden in den Ausführungen zum Forschungsdesign in Kapitel 3.3 noch einmal detaillierter erörtert.

Elisabeth-Vereins. Um wichtige Erkenntnisse im Forschungsprozess fortlaufend zu reflektieren und sie immer wieder in das Feld zurück zu spiegeln, wurde ein wissenschaftlicher Beirat installiert, der das gesamte Projekt von Beginn an begleitete (Wißmach 2018b, S. 67; Wißmach und Becker 2018, S. 11).<sup>11</sup>

Mit der Erarbeitung des Ist-Stands der aktuellen Hilfebeendigungspraxis eines stellvertretenden, großen Erziehungshilfeträgers hat das Vorgängerprojekt eine zentrale Lücke im bisherigen Diskurs geschlossen und darüber hinaus die Basis für die hier vorliegende Dissertation gelegt. Deren Fokus besteht nun vor allem darin, die Mitarbeiter\*innen in ihrer professionellen Abschluss- und Abschiedsgestaltungspraxis zu unterstützen. Dazu werden zentrale Erkenntnisse des Vorgängerprojekts erneut aufgegriffen, ergänzt und in eine Fortbildungskonzeption übersetzt, die der Praxis unmittelbar zu Gute kommen soll. Beide Projekte beinhalten somit in unterschiedlicher Fragestellung und Gestalt ihren eigenen, individuellen Beitrag zum bislang noch weitgehend unbeleuchteten Thema des Abschlusses und Abschieds in Wohngruppen. Mit dem sehr engen Zusammenspiel und der chronologischen Aufeinanderfolge der zwei Forschungsprojekte gehen (in Analogie zum Film) notwendigerweise auch Überblendungen individueller und kollektiver Autor\*innenschaft einher, die im Folgenden genauer erörtert werden.

#### **1.4 Überblendungen individueller und kollektiver Autor\*innenschaft**

Das Ineinandergreifen individueller und kollektiver Wissens- und Erkenntnisproduktion sowie die damit notwendigerweise einhergehenden Überblendungen sind für die hier vorliegende Dissertationsarbeit von immenser Bedeutung. Bei einem Forschungsprojekt wie diesem, das sowohl chronologisch als auch inhaltlich unmittelbar auf der vorhergehenden Forschungsarbeit einer Gruppe weiterer Wissenschaftler\*innen aufbaut, stellt der Versuch einer möglichst eindeutigen Zuordnung individueller Forschungsleistung bisweilen eine große Herausforderung dar. Da Wissen immer auch in Interaktion mit Anderen erzeugt wird (Schmidt 2003), ist mit Blick auf die vorliegende Arbeit festzuhalten, dass einige ihrer Teile im Ursprung auf die enge Zusammenarbeit mit dem Vorgängerprojekt zurückzuführen sind.

So gingen mit den Redaktionskonferenzen, zu denen sich die Forscher\*innengruppe des Vorgängerprojekts im Vorfeld ihrer Publikationsveröffentlichung regelmäßig zusammenfand und an denen zeitweise auch die Autorin dieser Arbeit mitwirkte, eine Vielzahl gemeinsamer Gespräche und Reflexionsprozesse einher. Auch Absprachen und Abstimmungsprozesse zwischen den

---

<sup>11</sup> Der wissenschaftliche Beirat setzte sich aus den Projektverantwortlichen, Vertreter\*innen des städtischen und kommunalen Jugendamtes, Mitarbeiter\*innen des St. Elisabeth-Vereins in verschiedenen Funktionen, Vertreter\*innen der Philipps-Universität Marburg sowie ehemals betreuten jungen Menschen aus Wohngruppen des Vereins zusammen.

Forscher\*innen beider Projekte eröffneten einen wertvollen Kommunikationsraum, der zu einer kollektiven Wissens- und Erkenntnisproduktion beitrug. Die aus diesem fruchtbaren Austausch entstandenen gemeinsamen Denkmuster, Wahrnehmungen, Argumentationslinien und vor allem eine gemeinsam getragene Haltung zum Thema Abschluss und Abschied vereinen beide Forschungsprojekte in besonderem Maße. Neben der Publikation des Vorgängerprojekts, welche die dort erarbeiteten, konkreten Ergebnisse schriftlich fixiert hat, entstand somit ergänzend auch ein nicht direkt greifbarer, vorwiegend verbaler ‚Wissens- und Erkenntnisraum‘, der sich vor allem für das nachfolgende Projekt und somit auch für die hier vorliegende Arbeit als wirkmächtig erwiesen hat. Es sind insofern maßgeblich diese kollektiven Erkenntnisprozesse, die sich wie ein roter Faden durch den eigenen Forschungsprozess hindurchgezogen und ihn maßgeblich geprägt haben.

Sichtbar wird dies vor allem in Kapitel 2, das sich der theoretischen Rahmung und Einbettung des Gesamtthemas widmet.<sup>12</sup> Es orientiert sich in weiten Teilen eng am argumentativen Aufbau, dem Sprachgebrauch, den zentralen Denklinien sowie den konkreten Ergebnissen des Vorgängerprojekts. So werden etwa die bereits im Rahmen der Vorgängerpublikation erarbeiteten Überlegungen zu Übergängen und Ritualen (2.2), zu Care Leavern und Leaving Care (2.3), zu Beziehungs- und Bindungsaspekten (2.5) sowie zum Thema des inneren Abschieds (2.6) erneut aufgegriffen. Darüber hinaus sind auch die Auffächerung des Gesamtkapitels in seine drei kennzeichnenden Perspektiven (Anthropologische Perspektive, Außen- und Innenperspektive) oder die Dyade vom ‚Festhalten‘ und ‚Loslassen‘ als Beispiele einer spezifischen Dialektik zu verstehen, deren Ursprung im Vorgängerprojekt zu verorten ist.

Das erneute Aufgreifen bereits erarbeiteter Inhalte geschieht vor dem Hintergrund, das Vorgängerprojekt zu würdigen, sein Potenzial zu nutzen und zu erweitern sowie seine Erkenntnisse im Kontext darauf aufbauender Forschung erneut fruchtbar zu machen. Auf diese Weise gelingt es, das nachfolgende, selbst verantwortete Forschungsprojekt (das vor allem im empirischen Teil ab Kapitel 3 beschrieben wird) umfassend theoretisch einzubetten und auf Basis des Vorgängerprojekts zu rahmen.<sup>13</sup> Neben der veröffentlichten Publikation (Wißmach et al. 2018b) wird dazu, wie bereits beschrieben, immer wieder auch auf den in der Zusammenarbeit entstandenen ‚verbalen Wissens- und Erkenntnisraum‘ zurückgegriffen. Kapitel 2 ist gemäß seiner Zielsetzung (Hintergrund und Rahmung) vorwiegend nicht als eigenständiger, theoretischer Beitrag zum Diskurs zu werten. Ergänzend zum erneuten Aufgreifen bereits erarbeiteter Inhalte werden jedoch ausgewählte Aspekte weiter vertieft, zum Teil mit neuen Überlegungen ergänzt oder mit eigenen Schwerpunkten

---

<sup>12</sup> Darüber hinaus sind – wenngleich etwas subtiler – auch die Einleitung (Kapitel 1) sowie das Fazit (Kapitel 8) in Duktus und Argumentation vom Ineinandergreifen beider Forschungsprojekte geprägt.

<sup>13</sup> Zudem haben viele der ursprünglich bereits im Vorgängerprojekt erarbeiteten und in der jetzigen Arbeit erneut aufgegriffenen Theorieinhalte Eingang in das Konzept der Mitarbeiter\*innen-Fortbildung (Kapitel 5) gefunden. Nicht zuletzt um detailliert nachvollziehen zu können, weshalb die Fortbildung ihre letztendliche ‚Gestalt‘ im Sinne ihres spezifischen Konzepts erhalten hat, erscheint eine umfassende theoretische Rahmung auf Basis des Vorgängerprojekts daher hilfreich.

versehen. Diese Erweiterungen werden so explizit wie möglich an entsprechender Stelle im Text kenntlich gemacht. Zusammengefasst betrachtet hat das Vorgängerprojekt die unabdingbare Basis für die hier vorliegende Dissertationsarbeit gelegt. Es gilt nun, sich den dort sowie in der erweiterten Forschungslandschaft aufgedeckten Desiderata (vgl. Kapitel 2.3.3) zu widmen und die begonnene Forschung an ausgewählter Stelle (hier: Professionalisierung der Mitarbeiter\*innen) weiter zu intensivieren.

Aus den an dieser Stelle nur ausschnittweise skizzierten Überblendungen individueller und kollektiver Autor\*innenschaft geht hervor, dass die gebotene, sehr trennscharfe Abgrenzung selbst initiiert Forschung von der Vorgängerforschung vor großen Herausforderungen steht. Sie muss und wird im Text so deutlich wie möglich erfolgen. An den Stellen der Arbeit, wo sich diese angestrebte Trennschärfe jedoch mit Blick auf kollektive Wissens- und Erkenntnisprozesse nicht aufrechterhalten lässt, werden die damit einhergehenden Überblendungen so explizit wie möglich aufgedeckt.

## **1.5 Persönlicher Zugang und Erkenntnisinteresse**

Die enge Verzahnung von wissenschaftlicher Forschung und Praxis nimmt einen zentralen Stellenwert in diesem Projekt ein. Als ‚forschende Praktikerin‘ und ‚praktizierende Forscherin‘ möchte die Autorin den Mehrwert einer engen Verknüpfung beider Ebenen sowohl im Aufbau des Projekts, in seinen grundlegenden Fragestellungen als auch im Sinne der eigenen Haltung angemessen verkörpern. Der Hauptfokus des Projekts liegt dezidiert auf einer hilfreichen Unterstützung und Weiterentwicklung der Hilfebeendigungspraxis der Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen. Somit sind es vor allem die Perspektiven der Mitarbeiter\*innen, ihr professionelles Handeln sowie ihre individuellen Wünsche und Bedarfe, die auch das Forschungsvorgehen entscheidend prägen. Von den Erkenntnissen der Forschung sollen sie möglichst unmittelbar profitieren können. Das Anliegen der Autorin besteht vor allem darin, die Mitarbeiter\*innen für das Themenfeld der Abschlüsse und Abschiede in ihren Wohngruppen zu sensibilisieren, sie zu ermutigen und in ihrer pädagogischen Praxis zu unterstützen sowie in ihrem professionellen Handeln zu stärken. Dabei steht eindeutig das ‚Wie‘ ihrer Weiterentwicklung und Professionalisierung im Fokus.

Die deutliche Nähe zum beforschten Feld und die persönliche Involvierung in Forschungsgegenstand und -prozess wird einerseits als gewinnbringende Stärke, andererseits aber auch als komplexe Herausforderung in diesem Projekt zu Tage treten. Mit den Anforderungen und Risiken dieser besonderen Situation muss daher ein adäquater Umgang gefunden werden. Ein klar an wissenschaftlichen Kriterien und bewährten Forschungsmethoden orientiertes Vorgehen (vgl. Kapitel 3.1 und 3.6), die beständige Diskussion und Rückkopplung wichtiger (Zwischen-)Ergebnisse in Forschung und Praxis (vgl. Kapitel 3.2) sowie die eigene, intensive Reflexion des

Forschungsprozesses (vgl. Kapitel 7.2) erscheinen zentral, um trotz bestehender Involvierung einen möglichst unabhängigen Fokus zu bewahren. Nur auf diese Weise kann es gelingen, immer wieder ein Stück weit aus der eigenen Involvierung herauszutreten und den Forschungsprozess auch aus der ‚Vogelperspektive‘ heraus zu betrachten. Ziel ist es, ein der Praxis entspringendes, zentrales Thema der pädagogischen Arbeit in Wohngruppen mit Hilfe von Forschung neu zu durchleuchten, zu bearbeiten und die daraus gewonnenen Erkenntnisse wieder in die Praxis zurückfließen zu lassen.

Der eigene Beitrag dieser Dissertation bewegt sich daher sowohl auf der Ebene von Forschung, indem das Desiderat der Beendigung von Hilfen weiter untersucht wird, als auch der Ebene der Praxis, indem erstmals eine explizite Unterstützung und Begleitung der Mitarbeiter\*innen im Sinne ihrer Hilfebeendigungspraxis erfolgt.



## 2 Theoretischer Hintergrund und Rahmung auf Basis des Vorgängerprojekts

Die theoretische Rahmung als Ausgangspunkt dieses Forschungsprojektes nimmt einen mehrperspektivischen und dennoch zielgerichteten Fokus ein. Mit ihrer Hilfe soll einführend begründet werden, weshalb es eine Fortbildung zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung für Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen braucht. Dabei steht nicht eine einzelne, abgrenzbare Theorie im Vordergrund, sondern es wird aus verschiedenen, für die pädagogische Praxis der Mitarbeiter\*innen relevanten Blickwinkeln auf Hilfebeendigungen in Wohngruppen geschaut. Hierbei wird im Wesentlichen ein pädagogischer Standpunkt eingenommen, der jedoch an relevanten Stellen um psychologische und psychodynamische Perspektiven erweitert wird. Ziel ist in Analogie zum Vorgängerprojekt, das Außen und das Innen, also den äußeren Abschluss einer Hilfe und den dazugehörigen inneren Abschied von Menschen, von einem Lebensort und von einer Lebensphase zusammenzudenken.

Die Argumentationsstruktur führt dabei vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Außen zum Innen und vom Groben zum Feinen. Mit den Kapiteln über die ‚Lebensphase Jugend‘ (2.1) und ‚Übergänge und Rituale‘ (2.2) wird zunächst die anthropologische Perspektive eröffnet. Sie ergründet Jugend als eigenständige und hoch voraussetzungsreiche Lebensphase und widmet sich Übergängen als vulnerablen Stationen des menschlichen Lebensverlaufs, von denen junge Menschen in stationären Erziehungshilfen besonders betroffen sind. Anschließend erfolgt die theoretische Annäherung aus einer Außenperspektive. Hierzu nimmt das Kapitel ‚Care Leaver und Leaving Care‘ (2.3) die rechtliche, sozialpolitische und pädagogische Situation junger Menschen in den Blick, die die stationären Hilfen verlassen. Darüber hinaus erfolgt hier auch die umfassende Einbettung der eigenen Studie in den bisherigen Stand der Forschung. Die Außenperspektive auf den Abschluss von Hilfen wird anschließend ergänzt um die Innenperspektive auf Abschied, die sich wiederum in den Zweiklang ‚Beziehung und Bindung (Festhalten)‘ (2.5) sowie ‚Abschied (Loslassen)‘ (2.6) aufgliedert. Die Innenperspektive nimmt die innere Seite, also das Erleben von Abschied sowie die damit einhergehenden, unbewussten Dynamiken der menschlichen Psyche in den Blick.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Differenzierung in die drei genannten Perspektiven nicht als vollständig trennscharf, sondern vielmehr als grobe Gewichtung zu verstehen ist. So weisen etwa die Außen- und die Innenperspektive immer wieder gemeinsame Schnittmengen auf und sind ohne die jeweils andere Perspektive nicht vollständig zu erfassen. Daher werden an einigen Stellen des Textes ganz bewusst Aspekte einer anderen Perspektive mit eingewoben. Eine vollständige Perspektiventrennung erscheint für diese Forschungsarbeit weder angemessen noch zielführend. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Aufgliederung der theoretischen Rahmung in die drei genannten Perspektiven sowie die damit einhergehende Dialektik Ergebnis der in Kapitel 1.4 benannten Überblendungen individueller und kollektiver Arbeitsprozesse sind.

Mit Hilfe der drei verschiedenen Perspektiven soll zunächst unter engem Einbezug der Erkenntnisse der Vorgängerstudie ein grundlegendes Verständnis für die Relevanz von Abschluss und Abschied in Wohngruppen geschaffen werden. Ziel ist es, das Thema zunächst in seiner Breite zu erfassen und es (erneut) umfassend zu kontextualisieren. Darüber hinaus dient die theoretische Einbettung auch der Verortung des eigenen, empirischen Forschungsprojekts sowie der Erarbeitung konkreter Inhalte, die für die künftige Fortbildungskonzeption (vgl. Kapitel 5) von Bedeutung sein werden.

## **Anthropologische Perspektive**

### **2.1 Lebensphase Jugend**

Die Auseinandersetzung mit der Lebensphase der Jugend fördert ein grundlegendes Verständnis für die vielfältigen Chancen, aber auch für Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen Heranwachsende auf ihrem Weg zwischen Kindheit und Adoleszenz konfrontiert sind. Viele dieser Herausforderungen und Schwierigkeiten potenzieren sich noch einmal für diejenigen, die in der stationären Erziehungshilfe aufwachsen. Sie sind meist größeren Risiken der Bewältigung dieser Lebensphase und der damit einhergehenden Übergangsprozesse ausgesetzt als Gleichaltrige, die in der eigenen Herkunftsfamilie<sup>15</sup> erwachsen werden. Allen jungen Menschen gemeinsam ist, dass sie ihren Platz in der Welt suchen und ihren eigenen Weg, wer sie sein und wie sie leben wollen, finden müssen.

Was genau die Lebensphase Jugend auszeichnet, wie sie sich historisch verändert hat, welche komplexen Aufgaben sich in ihr stellen und welche Schwierigkeiten bei ihrer Bewältigung entstehen können, ist Thema dieses Kapitels, das eine punktuelle Erweiterung des im Vorgängerprojekt erarbeiteten Theoriestandes darstellt.

#### **2.1.1 Historische Veränderungen und Entwicklungsaufgaben des Jugendalters**

Deutschlands demographische Entwicklung verweist auf ein Absinken der Geburtenraten seit dem Beginn der Industrialisierung.<sup>16</sup> Die junge Generation der unter 30-Jährigen ist zahlenmäßig schwächer vertreten, wodurch es ihr zunehmend schwer fällt, auch gesellschaftspolitisch Gehör zu finden. Der noch eher überschaubar wirkende, meist vorbestimmte Lebensverlauf etwa aus dem Jahre 1900, der ohne spürbaren Übergangszeitraum nur aus den beiden Phasen des Kindheits- und des Erwachsenenalters bestand, hat sich erweitert um eine ausdifferenzierte Jugendphase und das Stadium des Seniorenalters als historisch neue Lebensphasen. Das Individuum ist heute deutlich weniger durch religiöse und kulturelle Vorgaben festgelegt, während die Selbstbestimmung bei Lebensführung und persönlichen Zielen zunimmt. Hieraus ergibt sich eine große Varianz verschiedener Lebensentwürfe. Auch die Übergänge zwischen den einzelnen Lebensphasen sind unscharf geworden, sie zeigen sich heute fließend und offen (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 9ff.).

Das Stadium des Heranreifens zwischen Kindheit und Adoleszenz wird zu einer eigenen Lebensform (Erikson 1998, S. 131) und die Jugendphase wird auch zeitlich immer weiter entgrenzt. Verstand man

---

<sup>15</sup> Dass auch das Aufwachsen sowie die Bewältigung der Lebensphase Jugend innerhalb der eigenen Herkunftsfamilie mit Herausforderungen und Risiken einhergehen kann, ist evident. Das nun folgende Kapitel dieser Arbeit hat jedoch zum Ziel, die zumeist bestehenden Ungleichheiten sichtbar zu kontrastieren.

<sup>16</sup> Seit 2012 steigt die Zahl der Geburten in Deutschland zwar wieder leicht an, sie liegt jedoch noch immer unterhalb der Zahlen etwa aus dem Jahr 1990. Für die Grundannahmen dieses Kapitels erscheint dieser Anstieg der letzten Jahre daher (noch) nicht relevant (Pötzsch 2018).

darunter früher noch die geringe Zeitspanne zwischen 14 und 18 Jahren, so dauert die Jugendphase heute insgesamt zum Teil über 15 Jahre an und umfasst den Altersrahmen zwischen zwölf und 27 Jahren (Böhnisch und Schröder 2012, S. 208). Durch die deutliche Verlängerung von Ausbildungszeiten, den Wegfall der traditionellen Ehe als Monopol für die einzig ‚zulässige‘ Lebensform für Erwachsene wurden Lebenswege so individuell, dass nur noch eine globale Aussage über den Endzeitpunkt der Lebensphase Jugend möglich scheint. Tillmann konstatiert, dass „[...] die meisten Menschen irgendwann zwischen dem 20. und 30. Lebensjahr in den Status eines ‚vollgültigen‘ Erwachsenen über[wechseln]“ (Tillmann 2006, S. 196f.). Jugend wird so in neuerer Zeit zu einem psychosozialen Moratorium zwischen Erreichung der Geschlechtsreife und dem davon deutlich abgekoppelten, vollen Erwachsenenstatus (Tillmann 2006, S. 197).

Nicht nur Beginn und Endzeitpunkt der Jugend sind unscharf geworden: auch innerhalb dieser Lebensphase zeigen sich individuelle, zeitliche Inkonsistenzen. Typischerweise übernehmen Jugendliche in Teilbereichen, etwa beim Konsum oder der Partizipation schon früh eine Erwachsenenrolle, wohingegen die Bindung an eine\*n Partner\*in, die Familiengründung und die Übernahme einer Erwerbstätigkeit oft zeitlich um Jahre versetzt erfolgt. Jugendliche haben demzufolge zur selben Zeit verschiedene soziale Positionen mit je unterschiedlichen Handlungsspielräumen und zugesprochenen Werten inne und müssen die hieraus entstehenden Spannungen mitunter lange aushalten (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 42f.).

Tillmann fasst zusammen, wie sich die Lebensphase Jugend historisch verändert hat. Es zeige sich

„[...] in der Tat ein anderes Bild der *Lebensphase* Jugend: Bisher bekannte gesellschaftliche Regelungen, Normierungen, Selbstverständlichkeiten sind verloren gegangen, an ihre Stelle sind Unklarheiten, neue Möglichkeiten und erhöhte Risiken getreten [Hervorhebung im Original; N.B.]“ (Tillmann 2006, S. 272).

Die Anforderungen an junge Menschen auf dem Sprung ins Erwachsenwerden sind also hoch voraussetzungsreich und im Unterschied zu vorhergehenden Generationen erwarten Jugendliche heute kaum mehr vorstrukturierte Berufs- und Lebenslaufbahnen. Gefordert wird vielmehr ein hohes Maß an Improvisationstalent und Eigenorganisation (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 139). Es liegt nahe, dass Jugendliche ohne ausreichende Ausstattung an Ressourcen aus ihrer bisherigen Biografie große Schwierigkeiten haben dürften, diese komplexen Anforderungen gelingend bewältigen zu können.

Welche Entwicklungsaufgaben kennzeichnen nun aus heutiger Sicht die Lebensphase Jugend, worin unterscheidet sie sich von der Kindheit und wann gilt diese Phase als bewältigt? Hurrelmann und Bauer sehen im Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren die vier grundlegenden Entwicklungsaufgaben der Jugend (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 108). Konkret äußern sich diese Entwicklungsaufgaben unter anderem in der Erwartung der Gesellschaft an die Jugend,

- eine existenzsichernde Erwerbsarbeit aufzunehmen,
- sich emotional und praktisch vom Elternhaus loszulösen,
- Eigenständigkeit und Anpassbarkeit bei der Verhaltenssteuerung zu erlernen sowie

- ein Normen- und Wertesystem zu entfalten, welches sozial verantwortliches Handeln ermöglicht (gesamte Aufzählung: Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 109ff.).

In Anbetracht dieser Entwicklungsaufgaben zeigen sich die Anforderungen an Jugendliche von einer deutlich anderen Qualität, als sie es im Kindesalter noch waren. Es wird nun ein höheres Maß an Bewusstheit, Selbstreflexion und Verantwortungsübernahme von ihnen erwartet und sie werden durch ihre soziale Umwelt stets daran gemessen, wie gut sie die Entwicklungsaufgaben bewältigen, die zum Übergang in den Erwachsenenstatus notwendig erscheinen (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 109ff.).

An dieser Stelle lohnt ein detaillierter Blick auf den Entwicklungsaspekt der Loslösung vom Elternhaus. In Bezug auf das Aufwachsen in der stationären Erziehungshilfe finden sich hierin Anknüpfungspunkte zum Abschluss und Abschied Wohngruppen. Hurrelmann und Quenzel unterteilen die Loslösung vom Elternhaus in fünf Ebenen (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 154ff.):

1. auf der psychischen Ebene orientieren sich persönliche Einstellungen und daraus resultierende Handlungsweisen junger Menschen nicht mehr primär an den eigenen Eltern, sondern sie werden nun vermehrt von Gleichaltrigen übernommen,
2. in Bezug auf die emotionale und intime Ebene werden statt der Eltern die selbst gewählten Partner\*innen zu Liebesobjekten,
3. auf kultureller Ebene entwickeln junge Menschen einen von den Eltern unterscheidbaren Lebensstil,
4. räumlich gesehen wird der Standort des Wohnens aus dem Elternhaus ausgelagert und schlussendlich auch
5. materiell die finanzielle Abhängigkeit von den Eltern beendet.

Hier wird deutlich, wie komplex sich allein die Loslösung aus dem Elternhaus darstellt, die ihrerseits wiederum nur einen Teilaspekt aller Entwicklungsaufgaben der Jugend darstellt. Junge Menschen in der Erziehungshilfe, die ihre Wohngruppe als eine Art von ‚Ersatzelternhaus‘ irgendwann verlassen, können in aller Regel nicht von der nötigen Zeit und dem nötigen Raum profitieren, diesen komplexen Loslösungsprozess schrittweise und individuell angepasst zu vollziehen. Hurrelmann und Quenzel verweisen folgerichtig darauf, dass keine allgemeingültige Schwelle der Reifung und kein festes Alter definiert werden kann, in dem alle jungen Menschen gleichermaßen ihren Übergang ins Erwachsenenalter passieren könnten (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 34). Erwachsenwerden ist ein in Tempo und Ausgestaltung sehr individueller Prozess. Er ist gekennzeichnet durch Vor- und Rückschritte und vollzieht sich in Teilen unbewusst:

„Der Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenstatus erfolgt insgesamt fließend. Er stellt sich in kleinen, kaum merklichen Schritten ein und ist den Jugendlichen oft selbst unbewusst. Er ist entsprechend offen, wenig strukturiert und kann auch kaum gezielt geplant werden“ (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 35).

Während einem wachsenden Teil der Jugendlichen heutzutage ermöglicht wird, einen individuell eigenen, selbstgesteuerten Rhythmus des Erwachsenwerdens vorzugeben (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 38f.), sehen sich vor allem Heranwachsende in stationären Erziehungshilfen einer von außen getakteten, nicht selten an finanziellen Gesichtspunkten orientierten Vorgabe ihrer Übergänge ausgesetzt. Zum Teil wird hier durch äußeren Druck der Übergang in eine nächste Lebensphase forciert, die im Inneren noch nicht ausreichend vorbereitet werden konnte. An diesem Punkt zeigen sich deutlich die sozialen Ungleichheiten des Aufwachsens junger Menschen, die im folgenden Kapitel noch einmal genauer skizziert werden.

### **2.1.2 Soziale Ungleichheiten des Erwachsenwerdens**

Betrachtet man die Lebensphase Jugend unter dem Blickwinkel sozialer Ungleichheit, so zeigen sich sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen jugendlicher Lebenswege. Die soziale Herkunft erweist sich hierbei noch immer als einer der entscheidenden Faktoren. Die Shell Jugendstudien der letzten Jahre unterscheiden dabei drei Gruppen junger Menschen: sie ordnen circa 40 % der heutigen Jugend als pragmatisch und leistungsorientiert ein. Mit Geschick und Ausdauer werden Entwicklungsaufgaben gelöst, mit Spaß und Leidenschaft persönliche Lebenswege entwickelt und den meisten Herausforderungen des Lebens selbstbewusst begegnet. Diese Jugendlichen stammen meist aus Elternhäusern mit einem vergleichsweise hohen Bildungsgrad und einem abgesicherten, sozioökonomischen Hintergrund. Eine zweite Gruppe von ebenfalls etwa 40 % der Jugendlichen kommt mit den Anforderungen der Lebensphase Jugend dagegen eher gut bis befriedigend zurecht. Sie versuchen zwar, das Optimum aus den gegebenen Möglichkeiten auszuschöpfen und kommen unter großen persönlichen Anstrengungen auch zu tragfähigen Lösungen, sie überspielen dabei aber auch viele Ängste und verinnerlichen ihre Zweifel. Die Eltern dieser Heranwachsenden weisen meist einen mittleren sozioökonomischen Status auf. Die dritte Gruppe, eine zahlenmäßig noch immer sehr konstante Minderheit der restlichen 20 % ist den Bewältigungsanforderungen ihrer Jugend dagegen nicht ausreichend gewachsen. Sie verharren oft in prekären Lebenslagen, sind auf Transfergeld angewiesen und das Bildungsniveau ihrer Familien ist relativ gering. Ein Fünftel aller Jugendlichen befindet sich demzufolge in einer marginalisierten gesellschaftlichen Position, die zu Beeinträchtigungen des Wohlbefindens in allen Bereichen führen kann. Sie fühlen sich von den Anforderungen des Lebens nahezu überrollt (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 51). Jugend als relativ unbefangene Zeit für das Experimentieren und Aufspüren eigener Lebenswege steht hier unter Druck. Böhnisch macht vor allem die Bildungskonkurrenz unter Jugendlichen, riskante Übergänge sowie eine frühe Belastung durch psychosoziale Probleme hierfür verantwortlich. Während die Bildungsjugend mittlerer und oberer sozioökonomischer Status eine höhere kulturelle und materielle Sicherheit umgibt, welche die Risiken ihres Heranwachsens abmildern kann, ist die Lebensphase Jugend für benachteiligte junge Menschen, mit denen insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe oft gut vertraut ist, auch heute noch überschattet (Böhnisch 2016, S. 157).

Die Familie ist trotz des festzustellenden Wandels ihrer äußeren Formen – von den großen Familienverbänden des 20. Jahrhunderts hin zu den heutigen, kleinen und oft zergliederten Einheiten – noch immer von zentraler Bedeutung in Bezug auf die Prägung und Sozialisation ihrer Mitglieder. Eltern fungieren zumindest anfangs als wichtigste Vermittler\*innen der äußeren Welt, sie strukturieren und ordnen Erfahrungen vor und ermöglichen deren individuelle Bewertung. Im Zuge steigender ökonomischer Ungleichheit erhöht sich aber auch die Zahl der Familien, in denen auf Grund pluraler Armut die Rahmenbedingungen für eine günstige Persönlichkeitsentwicklung nicht gegeben sind (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 142ff.).

Die Ausführungen in diesem Kapitel deuten darauf hin, dass soziale Ungleichheiten auch mit ungleichen Bedingungen des Erwachsenwerdens einhergehen und sich im Lebensverlauf weiter verfestigen können. Heranwachsende aus der Erziehungshilfe sind von diesen Ungleichheiten oft in besonderem Maße betroffen. Ihr Aufwachsen und damit auch ihre Übergänge in neue Lebensphasen sind vorbelastet, vulnerabel und oft risikoreich.

### **2.1.3 Identitätsentwicklung und Sozialisation**

Wie werden Kinder und Jugendliche nun zu dem, was und wie sie sein wollen oder sollen und wie vollzieht sich die Einbettung in die soziale Umwelt? Wichtige Hinweise zu dieser Fragestellung liefern Sozialisationstheorien.

Sozialisationstheorien gelten als Vereinigung verschiedener Theorien aus den Bereichen Soziologie und Psychologie und beschäftigen sich damit, wie Menschen mit ihrer individuellen, genetischen Ausstattung, ihrem Temperament und ihrer Persönlichkeit zu gesellschaftlichen Subjekten werden können, welche die von der Gesellschaft, Ökonomie und Kultur an sie gestellten Anforderungen möglichst selbstreflexiv bewältigen können. Die Entwicklung von Persönlichkeit geschieht dabei in produktiver Auseinandersetzung mit individuellen Grundmerkmalen, also der inneren Realität, sowie der sozialen und physikalischen Umwelt als äußerer Realität. Menschen werden nicht als passive Konsument\*innen, sondern vielmehr als aktive Produzent\*innen ihrer eigenen Entwicklung gesehen (Hurrelmann 2006, S. 7ff.). Sozialisation vollzieht sich im rahmenden Wechselspiel von persönlicher Anlage und einflussnehmender Umwelt und bedingt eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen Innen und Außen. Der dynamische und produktive Sozialisationsprozess hat zum Ziel, die innere und die äußere Realität gleichermaßen verarbeiten zu können und bedarf für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung wichtiger Vermittler\*innen aus der sozialen Umwelt. Vor allem Familien, Kindergärten und Schulen stellen hier wichtige Sozialisationsinstanzen dar. Zunächst fungiert vor allem die Familie als primäres Unterstützungssystem bei der Erschließung und ‚Übersetzung‘ äußerer Realitäten. Familien nehmen somit die früheste und gleichzeitig auch nachhaltigste Prägung der Persönlichkeitsentwicklung vor. Spätestens ab der Kindergarten- und Schulzeit wechseln die Betreuungsformen vieler Kinder innerhalb des Tagesverlaufs, sodass nun eine weitaus größere Personenzahl mit je eigenen biographischen Erfahrungen, erlernten und

gelebten Erziehungsstilen sowie sozialen Anforderungen auf Heranwachsende einwirken (Hurrelmann 2006, S. 24ff.).

Dieser Aspekt scheint insbesondere für die Kinder- und Jugendhilfe von großer Bedeutung: für ihre betreuten jungen Menschen wächst die Zahl der Bezugspersonen mit der Herausnahme aus dem Familiensystem noch einmal deutlich an. Die innere Verarbeitung der an sie herangetragenen, äußeren Anforderungen wird dadurch komplexer und eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung kann zumindest erschwert werden. Hinzu kommt, dass die spätere Sozialisation im Erziehungssystem immer auf der vorherigen Primärsozialisation innerhalb der Familie aufbaut. Welche Herausforderungen sich hier ergeben können, haben etwa die vergangenen Ausführungen zu sozialen Ungleichheiten aufgezeigt. Mit oft ungünstigeren Grundvoraussetzungen aus der Primärsozialisation ausgestattet, sehen sich diese Heranwachsenden hohen gesellschaftlichen Anforderungen ausgesetzt, was zu Spannungen im Sozialisationsprozess führen kann und das Erwachsenwerden erheblich beeinflusst.

Wird der Blick nun über die Kindheitsphase hinaus auf die Jugend und Adoleszenz erweitert, so treten neben den bisher benannten Sozialisationsinstanzen der Familie, des Kindergartens und der Schule weitere Instanzen und soziale Organisationen aus den Bereichen Arbeit, Freizeit und Unterhaltung in den Fokus, die einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Durch diesen Prozess der sozialen Differenzierung verbreitern sich die Effekte von Sozialisation, da eine immer größer werdende Anzahl von Systemen relevant wird, mit denen Heranwachsende in Kontakt treten (Hurrelmann 2006, S. 32ff.).

Hurrelmann fasst zusammen, dass alle Lebensphasen einer je spezifischen Bewältigung der sich ergebenden Entwicklungsaufgaben bedürfen. Jeder Mensch bleibt ein Leben lang Produzent der eigenen Entwicklung, die Persönlichkeit formt sich stets weiter und vermag im Idealfall, die strukturellen Anforderungen des Lebens möglichst gelingend zu verarbeiten (Hurrelmann 2006, S. 32ff.).

„Entwicklungsaufgaben sind Zielprojektionen, die in jeder Kultur existieren, um die Anforderungen zu definieren, die ein Kind, ein Jugendlicher, Erwachsener und ein alter Mensch zu erfüllen haben. Sie werden in einem Prozess der Selbstregulation bearbeitet. In jeder Lebensphase hat ein Mensch Vorstellungen der künftigen Entwicklung, die ihrerseits das Ergebnis vorausgegangener Auseinandersetzungen mit biologischen Vorgaben, Temperament, persönlichen Wünschen und Ansprüchen, sozialen Erwartungen und gesellschaftlichen und materiellen Umweltanforderungen darstellen“ (Hurrelmann 2006, S. 35f.).

Die ‚Arbeit an sich selbst‘ in Kombination mit permanenten Bemühungen um Strukturierung und Gestaltung der eigenen Persönlichkeit stellt sich allen Gesellschaftsmitgliedern insofern ein Leben lang. Zum Ende des zweiten Lebensjahrzehnts erreichen sie im Normalfall einen so hohen Grad der Verarbeitungsfähigkeit, dass eine gelingende Abstimmung zwischen den erlebten, inneren Ansprüchen und den äußeren Erwartungen möglich wird, die auf gewachsenen psychischen Grundstrukturen, erlebten Erfahrungen und persönlichen Kompetenzen aufbaut und eine flexible Reaktion auf die Anforderungen weiterer Lebensabschnitte erlaubt (Hurrelmann 2006, S. 36f.).



Identität ist also nicht starr, kein „[...] Panzer der Persönlichkeit“ (Erikson 1998, S. 20), sie ist nicht von vorneherein festgelegt und somit auch nicht unveränderbar (Erikson 1998, S. 20). Sie geschieht zum Großteil unbewusst und in vielschichtiger, produktiver Auseinandersetzung mit sozialen Gegenübern:

„[...] in psychologischen Ausdrücken [sic!] wendet die Identitätsbildung einen Prozeß gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung an, einen Prozeß, der auf allen Ebenen des seelischen Funktionierens vor sich geht, durch welches der Einzelne sich selbst im Lichte dessen beurteilt, wovon er wahrnimmt, daß es die Art ist, in der andere ihn im Vergleich zu sich selbst und zu einer für sie bedeutsamen Typologie beurteilen; während er ihre Art, ihn zu beurteilen, im Lichte dessen beurteilt, wie er für sich selbst im Vergleich zu ihnen und zu Typen wahrnimmt, die für ihn relevant geworden sind. Dieser Vorgang ist glücklicher- und notwendigerweise zum größten Teil unbewußt [...]“ (Erikson 1998, S. 18f.).

Erikson verdeutlicht hiermit, wie junge Menschen zu dem werden, was sie glauben, im Lichte der anderen zu sein – oder sein zu müssen. Die Komplexität von Identitätsbildungsprozessen, die eine hinreichend lange Zeit in Anspruch nehmen muss und vermutlich niemals vollständig abgeschlossen werden kann, stellt junge Menschen insofern vor große Herausforderungen.

Ein reflektiertes Selbstbild gilt als Voraussetzung für die Entwicklung einer Ich-Identität, die von Hurrelmann als Grundlage für die autonome Handlungsfähigkeit des Menschen und eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet wird: „Lässt sich Identität nicht herstellen, kommt es zu Störungen der Entwicklung im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich“ (Hurrelmann 2006, S. 38). Durch die Lebensbedingungen vieler betreuter junger Menschen in der Erziehungshilfe mit ihren brüchigen Biografien, häufigen Wohnort- und Bezugspersonenwechseln, Beziehungsabbrüchen und anderen Diskontinuitäten erscheint evident, dass eine solchermaßen gelingende Identitätsbildung zumindest deutlich erschwert wird. Diese Heranwachsenden dürften nur in seltenen Fällen die so wichtige Kontinuität im Selbsterleben aufweisen, die auf einem positiven Selbstbild fußt (Hurrelmann 2006, S. 38f.).

Erwachsen zu werden und sich in die Gesellschaft einzufinden kostet Kraft und setzt Heranwachsende unter Stress. Als besonders stressauslösende Bewältigungsmomente im Rahmen der Sozialisation identifiziert Pearlin vor allem schwierige Übergänge im Lebenslauf, etwa den aus der Jugend in das Erwachsenenalter (Pearlin 1987). Innerhalb eines Übergangs kommt es zu Veränderungen der Ich-Identität, der persönlichen Einstellungen und zur Aneignung neuer Normen (Tillmann 2006, S. 20). Ein von außen allzu stark beeinflusster Identitätsbildungsprozess in Richtung Konformität kann jedoch zu starken Widersetzlichkeitsreaktionen der Heranwachsenden führen, denn „[...] im sozialen Dschungel der menschlichen Existenz gibt es ohne ein Gefühl der Identität tatsächlich auch kein Gefühl, lebendig zu sein“ (Erikson 1998, S. 133). Durch den Versuch äußerer Akteur\*innen, Reifungs-, Sozialisations- und Identitätsbildungsprozesse zeitlich verdichtet voranzutreiben – was jungen Menschen, die ihre stationären Hilfen verlassen (sollen), nicht selten geschieht – werden demzufolge Widerstände, weitere Brüche der Biografie und künftige Schwierigkeiten in der gelingenden, selbstgesteuerten Übergangsbewältigung provoziert. Hinzu kommt, dass die Bewältigung dieser Anforderungen immer auch von den aktivierbaren sozialen

Hilferessourcen abhängt (Hurrelmann 2006, S. 57), die für Heranwachsende in Erziehungshilfen allzu oft begrenzt sind.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Sozialisation und Identitätsentwicklung junger Menschen eines Kinder- und Jugendhilfesystems sowie einer sie umgebenden Politik bedarf, die die komplexen Anforderungen des Heranwachsens erkennt und entsprechende Rahmenbedingungen schafft. Neben der Unterstützung von Familien als primärer Sozialisationsinstanzen muss die Kinder- und Jugendhilfe in ihren Angeboten die Handlungspotenziale junger Menschen fördern und ihre sozialen und personalen Ressourcen stärken. Unter diesen Bedingungen sind sie deutlich besser in der Lage, sich produktiv mit ihren eigenen Realitäten auseinanderzusetzen und ihre Ich-Identität zu stärken. Alle Aktivitäten der Kinder- und Jugendhilfe werden auf höherer Ebene durch die Politik gerahmt. Diese muss im Großen ermöglichen, was die Kinder- und Jugendhilfe im Kleinen umsetzen kann. Im Rahmen der Bildungs-, Familien-, Freizeit- und Partizipationspolitik kann sie die heranwachsende Generation unterstützen, Freiräume zugestehen sowie die Grundbedingungen dafür schaffen, dass die Entwicklungsaufgaben der Jugend erfolgreich bewältigt werden können. Die Umsetzung jugendpolitischer Strategien sollte dabei an Zielgruppen und Milieus orientiert sein, um den erheblichen sozialen und ökonomischen Ungleichheiten der Gesellschaft Rechnung tragen zu können. Heranwachsende sollten dort kompensatorisch gefördert werden, wo sich ihre individuellen Herausforderungen zeigen. Insbesondere Kinder und Jugendliche aus Herkunftsfamilien mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund benötigen eine aktive Kinder- und Jugendpolitik wohl am dringendsten. Sie sind jedoch gleichzeitig auch diejenigen, die die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe vielfach ablehnen. Politik muss daher empathisch versuchen, ehrliche Anerkennung, positive Erfahrungsräume und echte Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, um diesen jungen Menschen authentisch zu bestätigen, dass sie Teil der Gesellschaft sind und sie ihre eigene Zukunftsperspektive entwickeln und wahrnehmen können (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 253ff.). Es muss daher um mehr als nur die frühe, strategische Vorbereitung auf das Leben als erwachsene Person gehen. Das Experimentieren und die Reibung an der Gesellschaft sollte als Kennzeichen der Lebensphase Jugend anerkannt werden. Heute jedoch müssen sich junge Menschen allzu oft „[...] so elastisch wie möglich in die Gesellschaft einfädeln, an der man sich nicht mehr richtig reiben kann“ (Böhnisch und Schröer 2012, S. 209).

#### **2.1.4 Jugend unter Bewältigungsdruck**

Auf welche Weise sich Heranwachsende den Aufgaben der Lebensphase Jugend stellen und welche Bewältigungsstrategien sie dabei anwenden, zeigt sich individuell sehr verschieden. Deutlich scheint aber, dass die Sozialisations- und Entwicklungsprozesse des Jugendalters mit einem permanenten Bewältigungsverhalten unter zum Teil ungünstigen situativen Bedingungen einhergehen. Jugend wird insofern zum „Prozess der permanenten Bewältigung von Lebensanforderungen“ (Hurrelmann 2006, S. 269). Generelles Ziel von Lebensbewältigung ist die Aufrechterhaltung psychosozialer Handlungsfähigkeit auch unter widrigen Bedingungen und in kritischen Lebenskonstellationen

(Böhnisch 2016, S. 20). Die gelingende Lebensbewältigung geschieht dabei unter Rückgriff auf erlernte, konstruktive Strategien und auf Grundlage von persönlicher Resilienz (Hurrelmann 2006, S. 269ff.). Sie zeichnet sich durch individuelle Handlungsfähigkeit und ein gestärktes Selbstwertgefühl aus (Böhnisch 2016, S. 20ff.), was zu einer Steigerung psychischen Wohlbefindens und dem Gefühl von körperlicher Integrität führt (Hurrelmann 2006, S. 269ff.). Im Falle nicht gelingender Lebensbewältigung wird die eigene Hilflosigkeit hingegen nicht selten abgespalten (Böhnisch 2016, S. 20ff.). Eine verzerrte Realitätsverarbeitung, psychische Erkrankungen und körperliche Leiden können dann die Folge sein (Hurrelmann 2006, S. 269ff.). Das auf diese Weise phänomenologisch Sichtbare hängt untrennbar mit den begleitenden, innerpsychischen Aspekten zusammen (Tillmann 2006, S. 11).

An dieser Stelle findet sich der Anschluss an das Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch, wo neben sozialen und gesellschaftlichen Aspekten auch psychodynamische Fragestellungen einbezogen werden (Böhnisch 2016) – das Außen und das Innen also in der Frage, wie junge Menschen ihre Lebensumstände und -aufgaben bewältigen, zusammengedacht werden. Böhnisch fokussiert nicht nur das individuelle Betroffensein von Menschen und ihr daraus resultierendes Bewältigungsverhalten, sondern er analysiert und diagnostiziert auch die gesellschaftlichen Bedingungen, auf deren Grundlage Lebensbewältigung geschieht. Eine gelingende Lebensbewältigung ist ihm zufolge nur dort möglich, wo die eigene Hilflosigkeit und Ohnmacht angesichts komplexer (Entwicklungs-)Aufgaben thematisiert werden darf (Böhnisch 2016, S. 11ff.).

„Immer dort, wo Menschen die soziale Orientierung verloren haben, sich wertlos fühlen 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 zu können, setzt ein somatisch angetriebener psychosozialer Bewältigungsmechanismus der Abspaltung ein, der antisoziale oder selbstdestruktive Züge annehmen kann und die Betroffenen zur Klientel werden lässt“ (Böhnisch 2016, S. 18).

Schon hier zeigt sich, wie wichtig interessierte, zugewandte Wegbegleiter\*innen für Heranwachsende sind. Wo junge Menschen mit den komplexen Aufgaben ihrer Heranreifung auf sich allein gestellt und überfordert sind, droht die gelingende Bewältigung der Lebensphase Jugend zu scheitern und ‚Betroffene zur Klientel‘ zu werden.

Im Rahmen dieser Arbeit sind vor allem die Ausführungen Böhnischs über den Bewältigungsdruck der Lebensphase Jugend relevant. Entwicklungsaufgaben und Sozialisationsanforderungen, die individuelle Situation sowie die gesellschaftlichen Verhältnisse gleichermaßen zu bewältigen, ist für Heranwachsende mit Druck verbunden. Böhnisch benennt vier verschiedene Sozialsysteme, die Bewältigungsdruck auslösen:

1. **Das Familiensystem:** Unter anderem im Rahmen der Erziehungshilfen sind nicht selten überforderte Herkunftsfamilien anzutreffen, die einen enormen Bewältigungsdruck erzeugen. Die Familie muss heutzutage vieles ersetzen, was das gesellschaftliche Leben nicht mehr zu erbringen vermag: sozialer Rückhalt, Bindung, Vertrauen und

Gegenseitigkeit. Damit sind viele Familien überfordert und verkommen zu einem Zusammenschluss bedürftiger, überforderter Einzelmitglieder (Böhnisch 2016, S. 57ff.). Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die meist keinen ausreichenden Rückhalt im Familiensystem finden, müssen sich in kritischen Lebenskonstellationen oft schon früh selbst behaupten (Böhnisch 2016, S. 151): „Sie leben nicht in einer geschützten Familienkindheit, sondern in einer offenen Bewältigungskindheit“ (Böhnisch 2016, S. 151) und stehen auch als Jugendliche weiter unter Bewältigungsdruck (Böhnisch 2016, S. 151).

2. **Die Gleichaltrigengruppe:** Im Rahmen ihrer Jugendphase schließen sich Heranwachsende oft Cliques an, die als Gruppe ihrerseits dynamische Bewältigungsmuster beinhalten. Die persönliche Clique inszeniert eine Bewältigungsform der Abspaltung und zeigt ihre gruppenspezifische Stärke kollektiv nach außen. Individuelle Befindlichkeiten haben hier zum Teil keinen Platz mehr, wodurch erneut Bewältigungsdruck entstehen kann (Böhnisch 2016, S. 57ff.).
3. **Die Schule:** Sie stellt eine der zentralen Sozialisationsinstanzen dar, deren Bewältigungsdruck erzeugen kann (Böhnisch 2016, S. 57ff.). Scheitern Heranwachsende am Schulalltag und seinen Anforderungen, werden sie oft der Kinder- und Jugendhilfe zugewiesen, ohne die im Grunde durch die Schule selbst verursachten Bewältigungsprobleme zu erkennen: „Schule als Ort der Leistungskonkurrenz und Auslese setzt *vergleichbare* SchülerInnen voraus [Hervorhebung im Original; N.B.]“ (Böhnisch 2016, S. 65).
4. **Die digitalen Medien:** Neben Familie, Cliques und Schule stellen auch die digitalen Medien einen zunehmend wichtiger werdenden Sozialisationsfaktor dar (Böhnisch 2016, S. 74). Sie verdichten sich dabei zu einer „parasozialen Welt“ (Böhnisch 2016, S. 74), die die Rezeption der erlebten sozialen Wirklichkeit erlaubt. In virtuellen Räumen suchen Heranwachsende nach Anerkennung und Selbstwirksamkeit, sodass vielen Medien mittlerweile eine bewältigungspraktische Relevanz zugesprochen werden muss (Böhnisch 2016, S. 74ff.).

Lebensbewältigungsfallen und Bewältigungsdruck drohen insgesamt betrachtet also vor allem im jugendlichen Alter. Die zum Teil kritischen Lebenskonstellationen können nun aufbrechen und damit ihre oft unvorbereiteten Jugendlichen einem noch größeren Druck aussetzen. Im Idealfall münden Übergangssituationen dabei über ein vorhandenes Unterstützungsnetzwerk relativ vorhersehbar in einen neuen, gesicherten Status. Die Zahl der prekären und risikobehafteten Übergänge steigt nach Böhnisch jedoch enorm an. Hierdurch entsteht eine große Gruppe sozial benachteiligter junger Menschen, die Schwierigkeiten in der Bewältigung ihres Lebens und seiner Übergänge aufweisen (Böhnisch 2016, S. 157f.).

Die Lebensphase Jugend steht grundsätzlich für alle ihre Heranwachsenden unter Bewältigungsdruck. Wird jenseits dieser allgemeinen Ebene nun spezifischer die Kinder- und Jugendhilfe in den Fokus genommen, so ist erneut festzuhalten, dass sich der vorhandene

Bewältigungsdruck hier noch einmal potenziert. Der fiskalische Druck, dem sich die Kinder- und Jugendhilfe meist ausgesetzt sieht, zwingt ihre Mitarbeiter\*innen verstärkt dazu, scheinbar abweichendem Verhalten mit noch mehr Druck, Repression und Kontrolle zu begegnen. Hierdurch kann Kinder- und Jugendhilfe ihrerseits Bewältigungsprobleme aufwerfen. Nur die Aufdeckung der Bewältigungslage junger Menschen trägt dabei dazu bei, dass der Hilfeprozess nicht scheitern muss. Auf diese Weise kann auch vermieden werden, den eigenen professionellen Halt nur in den beobachtbaren Symptomen zu suchen oder eine auf den ersten Blick abweichende oder deviante Lebenskarriere immer weiter zu zementieren (Böhnisch 2016, S. 83ff.). Gelingt dieser Perspektivwechsel hingegen nicht,

„[...] hat der/die Jugendliche in den Kontrollaugen der Jugendhilfeadministration und ihrer SozialarbeiterInnen nicht ein Kinder- und Jugendleben hinter sich, sondern eine Reihe von Aufgriffen, Überweisungen, Beratungen, Trainingskursen, Heimeinweisungen etc. Er/sie ist dem Jugendhilfesystem vertraut, man weiß mit sich gegenseitig umzugehen, beide [...] orientieren sich nun gegenseitig am typisierenden Karrieremodell. Die Jugendhilfe hat ihre Klientel im Griff [...]“ (Böhnisch 2016, S. 88).

Was folgt aus den hier beschriebenen Aspekten der Lebensbewältigung und vor allem des Bewältigungsdrucks der Lebensphase Jugend für die Sozialpädagogik im Allgemeinen, aber auch für die Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen im Speziellen? Böhnisch weist darauf hin, dass die Betrachtung individueller Bewältigungskonzepte junger Menschen manche scheinbaren Paradoxien ihres Verhaltens erklären kann. Ein erster Schritt besteht also im Bewusstsein darüber, dass das auf den ersten Blick abweichende Verhalten zwar zunächst wenig zielführend erscheinen mag, aber dennoch das derzeit einzige Mittel sein könnte, mit welchem sich junge Menschen ein Mindestmaß an Selbstwert und Anerkennung sichern können. Es ist geboten, ihre Bewältigungslage einzeln aufzuschlüsseln und so einer weiteren Bearbeitung im Rahmen der pädagogischen Arbeit zugänglich zu machen (Böhnisch 2016, S. 79ff.). Das Ziel sollte dabei sein, ihre psychosoziale Handlungsfähigkeit zu steigern. Ein solcher Zugang fußt auf einer grundlegend akzeptierenden Haltung und Anerkennung einer Person, ohne ihr Verhalten zwingend gutheißen zu müssen (‘Reframing’). Die Adressat\*innen pädagogischer Arbeit müssen Selbstwirksamkeit erfahren und soziale Anerkennung spüren können. Erst wenn dies gelingt, können sie realisieren, dass sie ihr bisheriges, wenig zielführendes Verhalten nicht länger benötigen. Ihre teilweisen Hemmnisse, eigene Bewältigungsschwierigkeiten zu thematisieren, gelten dabei jedoch als Schlüsselproblem einer pädagogischen Beziehung. Professionelle laufen dann schnell Gefahr, mit gebräuchlichen Alltagstheorien den entstandenen leeren Raum zu füllen (Böhnisch 2016, S. 105ff.). Es muss daher gelingen, ein Milieu der alternativen Erfahrungsräume (Böhnisch spricht von ‚funktionalen Äquivalenten‘) zu bieten, in denen Menschen „[...] die nachholende Chance des Aus-sich-heraus-sprechen-Könnens erhalten“ (Böhnisch 2016, S. 109). Hier stehen weniger ihre Defizite, sondern vielmehr ihre Ressourcen und Stärken im Fokus. Neben den oft sehr einseitig fokussierten äußeren Phänomenologien treten ihre innere Befindlichkeiten in die Mitte der pädagogischen Beziehung (Böhnisch 2016, S. 112ff.).

In Bezug auf das Thema der Abschlüsse und Abschiede in Wohngruppen<sup>17</sup> kann dies zum Beispiel bedeuten, die oft vorzufindenden destruktiven Verhaltensweisen junger Menschen – etwa ihren selbstgewählten Hilfeabbruch oder eine sich zum Ende hin zuspitzende Eskalationsspirale – als ihre derzeit einzige Möglichkeit anzuerkennen, sich zu verabschieden und einen Lebensabschnitt beenden zu können. Selbstbestimmt zu gehen erlaubt in diesem Falle genau jenes Mindestmaß an Kontrolle und Selbstwirksamkeit, das zur Bewältigung des Übergangs notwendig erscheint. Es ist Aufgabe der Professionellen, schon im Vorfeld Möglichkeiten zur Thematisierung innerer Hilflosigkeit und Überforderung für die jungen Menschen zu schaffen. Dies eröffnet zumindest die Chance auf einen bisher in dieser Form ‚unbekannten‘, bewussten und individuell gelingenden Abschluss und Abschied. Ein solcher alternativer Erfahrungsraum kann mit den von Böhnisch geforderten nachholenden Chancen und der Möglichkeit, ‚aus sich selbst heraus sprechen zu können‘, einhergehen. Neben den äußeren Verhaltensweisen der zu verabschiedenden jungen Menschen geraten nun ihre zugrunde liegenden inneren Befindlichkeiten, Herausforderungen und biografischen Abschiedserfahrungen in den Fokus der Mitarbeiter\*innen. Nur wenn das Außen und das Innen gemeinsam gedacht werden, kann die Bewältigung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen gelingen. Diese Vorannahme untermauert auch Wißmach, indem er festhält, dass eine gelingende Hilfebeendigung nur dort möglich ist, wo die Gefahr einer empfundenen Handlungsunfähigkeit sowohl auf Seiten der jungen Menschen als auch auf Seiten der Mitarbeiter\*innen bewusst gemacht wurde. Dieses Bewusstsein muss dabei nicht jederzeit präsent und abrufbar sein, aber es muss ein konstruktiver Umgang damit gefunden werden, der gelingende Abschlüsse und Abschiede trotz aller Widrigkeiten ermöglichen kann (Wißmach 2018a, S. 23f.).

## 2.2 Übergänge und Rituale

Nach der vorangegangenen Einführung in Merkmale, Schwierigkeiten und Ungleichheiten der Lebensphase Jugend wird die anthropologische Perspektive der theoretischen Rahmung nun um den Blick auf Übergänge im Lebensverlauf sowie die sie begleitenden Rituale ergänzt. In diesem Kapitel steht also die Frage im Zentrum, wie (junge) Menschen den Übergängen in ihrem Lebensverlauf begegnen und in welcher Weise Rituale hierfür eine zentrale Rolle spielen können.

Die detaillierte Auseinandersetzung mit Übergängen und Ritualen findet sich grundlegend bereits bei Wißmach (2018a) und Kahn (2018a, 2018b) in der Vorgängerstudie. An Stellen, wo im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit noch einmal punktuelle Erweiterungen und Vertiefungen vorgenommen wurden, wird dies kenntlich gemacht. Darüber hinaus werden Gedanken und

---

<sup>17</sup> Die in diesem Absatz skizzierten Schlussfolgerungen und Übertragungen auf den Kontext von Abschluss und Abschied in Wohngruppen entspringen zu einem großen Anteil kollektiven Erkenntnisprozessen aus der Zusammenarbeit beider Forschungsprojekte (vgl. auch Kapitel 1.4).

Erkenntnisse, die auch durch kollektive Wissensproduktionsprozesse und die enge Zusammenarbeit beider Forschungsprojekte entstanden sind, so klar wie möglich gekennzeichnet.

### 2.2.1 Einführung und begriffliche Einordnung

Im Rahmen der Übergangsforschung sind verschiedene Theorie- und Denkansätze entstanden, die im Zusammenspiel mit ihrem jeweiligen historischen Kontext (etwa ab Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute) zu lesen sind. Ihre historische Entwicklung und weitere Ausdifferenzierung spiegelt die bereits erwähnte Entstandardisierung und Individualisierung von Lebensverläufen wieder (Wiethoff 2014, S. 77; Wißmach 2018a, S. 15f.). Auch die zunehmende erziehungswissenschaftliche und pädagogische Fokussierung auf Übergänge ist vor diesem Hintergrund zu verstehen. Wie in Kapitel 2.1 über die Lebensphase Jugend gezeigt wurde, werden die Möglichkeiten individueller Lebensführung im Rahmen heutiger Gesellschaften immer vielfältiger. In vergangenen Zeiten noch fest zugeschriebene Lebensalterrollen weichen auf, verlieren an Stabilität und können zeitlich nicht mehr eindeutig voneinander abgegrenzt werden. Auch die dazwischen liegenden Übergänge verlängern sich zeitlich, werden offener in ihrem Ausgang (Meuth et al. 2014, S. 7f.) und gehen mit Verunsicherung und Vulnerabilität einher. Menschen im Übergang sehen ihre Identitätsbalance und die Anschlussfähigkeit der neuen Lebensphase an ihre bisherige Biografie als gefährdet an (Wißmach 2018a, S. 17).

Das gesamte menschliche Leben ist von Umbrüchen und Übergangsprozessen durchzogen. Lebensverläufe schreiten in Phasen voran und verlangen ihren Individuen die stetige Anpassung an neue Anforderungen ab. Die Dynamik der Veränderung beschreibt der Ethnologe und Ritualforscher van Gennep wie folgt:

„Für Gruppen wie für Individuen bedeutet leben unaufhörlich sich trennen und wieder vereinigen, Zustand und Form verändern, sterben und wiedergeboren werden. Es bedeutet handeln und innehalten, warten und sich ausruhen, um dann erneut, aber anders zu handeln. Und immer sind neue Schwellen zu überschreiten: die Schwelle des Sommers oder die des Winters, der Jahreszeit oder des Jahres, des Monats oder der Nacht; die Schwelle der Geburt, der Adoleszenz oder der Reife; die Schwelle des Todes und – für die, die daran glauben – die Schwelle zum Jenseits“ (van Gennep 2005, S. 182).

Sich in einem Zustand des ‚dazwischen‘ zu befinden, nicht mehr im Alten zu verweilen, aber auch noch nicht im Neuen angekommen zu sein, ist insofern immanenter Teil des Lebens. Beelmann zeichnet für Lebensphasen des Übergangs die Metapher einer Brücke, über die der Mensch zu neuen Ufern hinüberwechselt. Die Form dieser Brücke kann dabei sehr unterschiedlich sein: neben standfesten, sicheren Überführungen sind Übergänger\*innen immer wieder auch mit fragilen, instabilen Brücken konfrontiert, deren vorsichtiges Betreten bereits verunsichern und ängstigen kann (Beelmann 2011, S. 19). Im Übergang wird die bisherige Art und Weise der Lebensbewältigung in Frage gestellt, Identität gerät ins Wanken und auch die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmungen werden herausgefordert. Individuen erleben ihre Übergänge dabei nicht nur passiv, sie konstituieren sie mit ihren subjektiven Handlungsweisen und Bewältigungsstrategien auch selbst immer wieder neu (Schröer et al. 2013b, S. 11). Nicht nur die äußeren Strukturen des Übergangs,

sondern auch das innere Erleben der Individuen stehen demnach im Fokus der Übergangsforschung (Beelmann 2011, S. 20). Übergänge als Zustandswechsel können insofern nur in der gleichzeitigen Betrachtung der umgebenden sozialen Strukturen sowie den daraus entstehenden, inneren Handlungen und Haltungen nachvollzogen werden (Walther 2014, S. 14f.).

Wurde das Thema der Übergänge lange Zeit sehr einseitig nur auf den Eintritt junger Menschen in die Arbeitswelt beschränkt (Walther 2013, S. 13), so geraten Übergänge heute aus deutlich vielfältigeren Perspektiven in den Fokus der Forschung. Eine erste grundlegende Differenzierung unterscheidet zwischen Übergängen in der Lebensspanne (biografietheoretische Perspektive) und Übergängen zwischen verschiedenen sozialen Systemen (systemtheoretische Perspektive).

Übergänge in der Lebensspanne sind als Teil biografischen Handelns zu verstehen, das die Herstellung subjektiver Kontinuität zum Ziel hat. Die angestrebte Wahrung von Integrität und Kontinuität im Übergang erfolgt dabei unter Rückgriff auf differierende, strukturelle Rahmenbedingungen und ungleich verteilte soziale Ressourcen (Walther und Stauber 2007, S. 29ff.) – Sackmann und Wingers sprechen hier von ungleichen Lebensverwirklichungschancen (Sackmann und Wingers 2001, S. 5). Ziel des Individuums im Übergang ist es, den Anschluss an seine bisherigen Entscheidungssituationen und Bewältigungsstrategien herzustellen. Wo sich Biografien mehr und mehr von standardisierten ‚Normallebensläufen‘ entfernen, erscheint daher der Versuch, Übergänge verschiedener Individuen in ähnlichen Lebensphasen zu vergleichen, obsolet (Walther und Stauber 2007, S. 29ff.). Vielmehr steigen die individuellen Gestaltungsanforderungen an Übergänger\*innen immens (Beelmann und Rosowski 2011, S. 9):

„Aus dem ruhig fließenden Fluss des Normallebenslaufs, dessen Gefälle von Schleusen überbrückt wurde [...], ist ein unruhiges Gewässer voller Stromschnellen und Untiefen geworden; aus den Passagieren auf dem Linienboot in der Schleuse mehr oder weniger geübte WildwasserfahrerInnen mit unterschiedlich tauglichem Material“ (Walther und Stauber 2007, S. 38).

Übergänge in der Lebensspanne werden häufig zum Anlass pädagogischer Interventionen, entweder in Form der Vorbereitung auf diesen Übergang, der Begleitung der damit zusammenhängenden Prozesse oder auch der Kompensation seiner Auswirkungen auf das Individuum und in besonderem Maße dann, wenn ein Scheitern am gesellschaftlich definierten ‚Normallebenslauf‘<sup>18</sup> droht (Meuth et al. 2014, S. 7). Immer häufiger sind vor allem junge Menschen dazu angehalten, sich zwischen verschiedenen Optionen zu entscheiden, diese Entscheidungen individuell zu verantworten und gleichzeitig abschätzen zu können, welche der gebotenen Optionen am besten in die eigene Biografie passen könnte. Auch wenn die Vielfalt an Übergangsverläufen prinzipiell deutlich zunimmt, werden weniger verbreitete Übergangsformen dennoch als abweichend deklariert und entsprechend behandelt (Walther 2013, S. 16f.).

---

<sup>18</sup> Die hier erwähnte ‚Normalität‘ reproduziert sich durch individuelle und gesellschaftliche geteilte Vorstellungen über die quantitative Verbreitung eines Übergangsentwurfs als auch durch normative Erwartungen über gesellschaftskonformes Verhalten (Walther 2014, S. 19; Walther und Stauber 2013, S. 26).



Übergänge finden aber nicht nur im Verlauf der Lebensspanne, sondern auch zwischen verschiedenen sozialen Systemen statt. Die systemtheoretische Perspektive ergänzt somit den Blick auf das Individuum um Merkmale und Zusammenhänge der sozialen Systeme, die ihrerseits am Übergang beteiligt sind (Wiethoff 2014, S. 94) und versteht Übergänge als Ablösung von einem alten System und Anschluss an ein neues System.<sup>19</sup> Hierin besteht ein wichtiger Anknüpfungspunkt der Forschung über Hilfebeendigungen in stationären Erziehungshilfen, da diese ebenfalls soziale Systeme darstellen und Übergänge rahmen. Die äußere Abschlussphase in einem sozialen System, einer Institution oder Organisation, geht mit dem inneren Übertritt aus dem damit zusammenhängenden sozialen System einher. Das Individuum muss seinen Platz in einem neuen sozialen Umfeld finden. Welche Personen hier welche Rollen innehaben und wie die (impliziten) Regeln des neuen Systems gestaltet sind, scheint zunächst noch fremd. Systemkompetenz wird somit zur Schlüsselqualifikation, die die Orientierung und Integration in das neue System überhaupt erst ermöglicht. Bereits hier wird deutlich, dass es nicht allein individueller Fähigkeiten bedarf, um Übergänge zwischen sozialen Systemen gelingend zu bewältigen. Eine neue Rolle in einem noch fremden System einzunehmen, ist eher als vielschichtiger Lernprozess zu verstehen, der mit einem Statuswechsel einhergehen muss. Bührmann hebt an dieser Stelle hervor, dass der gelingende Eintritt in ein neues soziales System eines deutlich markierten, bewussten Abschlusses aus dem vorherigen System bedarf (Bührmann 2008, S. 9f.), was insbesondere für das hier vorgelegte Forschungsprojekt von besonderer Relevanz ist.

Die biografie- und systemtheoretischen Perspektiven auf Übergänge ergänzen und verschränken sich. So gehen Übergänge im Lebensverlauf häufig auch mit Übergängen zwischen sozialen Systemen einher. Sie zu bewältigen stellt insbesondere junge Menschen vor große Herausforderungen. Bevor sich diese Arbeit den Risiken von Übergängen in Kapitel 2.2.3 näher widmet, wird zunächst die historische Entwicklung des Übergangsbegriffs nachgezeichnet.

## **2.2.2 Historische Nachzeichnung: Übergang als Ritus, Statuspassage und Transition**

Die folgenden Ausführungen, die sich eng am argumentativen Aufbau von Wißmach (2018a) orientieren, haben zum Ziel, die historische Entwicklung des Übergangsbegriffs vom ‚Ritus‘ über die ‚Statuspassage‘ bis hin zum Begriff der ‚Transition‘ abzubilden und Übergänge damit in ihrer Vielschichtigkeit genauer zu fassen. Insbesondere im ersten Teil, ‚Übergang als Ritus‘, wird der Begriff der Rituale eingeführt. Die detaillierte Auseinandersetzung mit Funktion, Bedeutung und Schattenseiten von Ritualen erfolgt in Kapitel 2.2.5.

---

<sup>19</sup> Ausgangspunkt einer systemtheoretischen Sichtweise auf Übergänge war die Kritik an allzu linearen Erklärungsmodellen für eigentlich sehr komplexe Wandlungsprozesse. Eine umfassende, systemische Betrachtung im Sinne einer systemischen Theorie steht in der Übergangsforschung jedoch noch aus (Bührmann 2008, S. 33f.).

### Übergang als Ritus (van Gennep, Turner)

Der Ethnologe Arnold van Gennep gilt als einer der ersten Übergangsforscher, der sich Anfang des 20. Jahrhunderts systematisch mit Übergängen und deren Begleitung durch gesellschaftliche Rituale beschäftigt hat. Van Gennep konstatiert, dass das Leben natürlicherweise aus Wechseln von einer in die nächste Altersstufe und von einer in die andere Tätigkeit besteht, wobei diese Wechsel von rituellen Handlungen begleitet werden können. Das Leben selbst bringe die Notwendigkeit ständiger Übergänge mit sich und ähne in diesem Punkt allen anderen Abläufen der Natur, von denen der Mensch abhängig sei. Im gesamten Universum existieren Übergangsmomente und Phasen der Bewegung, die sich mit Momenten des Stillstands abwechseln, etwa im Verlauf der Jahreszeiten oder dem Wechsel der Mondphasen (van Gennep 2005). Van Gennep sieht Übergänge vor allem als Wechsel zwischen sozialen Gruppierungen innerhalb einer Gesellschaft und nimmt dabei insbesondere archaische Riten in den Blick, die Übergänge begleiten. Sie bestehen aus speziellen Handlungen von oft kultischer Bedeutung und markieren den Übergang in eine neue Gruppierung. Riten können somit als Techniken zur Bewältigung nichtalltäglicher Besonderheiten verstanden werden, die Übergänge auch optisch sichtbar werden lassen (Bührmann 2008, S. 18).

Van Gennep dokumentierte im Rahmen seiner Forschung eine große Vielfalt einzelner Riten, die er in ihrer Gesamtheit als ‚Ritual‘ bezeichnet. Er unterteilt Übergangsriten dabei anhand ihres zeitlichen Ablaufs in Trennungsriten, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten und Angliederungsriten. Im Zusammenspiel haben sie zum Ziel, das Individuum von einer genau definierten (Lebens-)Situation hin zu einer anderen, ebenfalls genau definierten Situation und in einen neuen Status zu überführen. Im eröffnenden Modus der **Trennung** (‚rites de séparation‘) erfolgt die rituell begleitete Loslösung aus einem vorher fest verankerten Status (van Gennep 2005) und der Austritt aus der ‚alten Welt‘ (Bührmann 2008, S. 19f.). Die nun folgende Phase der **Umwandlung** (‚rites de marge‘) zeichnet sich durch Unbestimmbarkeit und Unberechenbarkeit aus. Gewohnte Beziehungen haben sich verändert und bieten nun keine Ordnung und Struktur mehr (van Gennep 2005). Diese auch als Schwellenphase bezeichnete Zeit dient der Vorbereitung auf das Neue, sie wird begleitet von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit und setzt vertraute Regeln außer Kraft (Bührmann 2008, S. 19f.). In der dritten Phase, der **Angliederung** (‚rites d’agrégation‘), die etwa durch ein gemeinsames Mahl oder den Austausch von Gaben und Geschenken symbolisiert wird, nimmt das Individuum laut van Gennep eine neue, wiederum klar definierte Position im Leben ein, die von eigenen Regeln und Anforderungen begleitet wird (van Gennep 2005). Das Individuum tritt nun in die so genannte ‚neue Welt‘ ein (Bührmann 2008, S. 19f.). Die begleitenden Rituale jeder Phase sorgen für die Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der sozialen Ordnung der Gesellschaft. Übergänge, die zunächst eine Gefahr für diese Ordnung darstellen können, werden auf diese Weise kontrollier- und formbar (van Gennep 2005) und nicht zuletzt auch für die Gesellschaft kann die Ungewissheit, mit der Übergänge nicht nur für das betreffende Individuum gewöhnlich einhergehen, gemindert werden (Walther 2014, S. 23).

Die moderne Übergangsforschung weist darauf hin, dass die von van Gennep beschriebenen, festen Riten, die den Übergang von einem gesicherten, normierten Zustand in den nächsten markieren, heute in dieser Form kaum noch anzutreffen sind (Beelmann und Rosowski 2011, S. 9). Darüber hinaus geht das lineare Übergangsmodell van Gennep's noch von einem sehr geradlinigen Verlauf von Übergängen aus und kann daher keine Antwort auf die Frage nach der jeweiligen Bewältigung eines Übergangs liefern (Wißmach 2018a, S. 17f.). Dennoch gilt: auch wenn sich die Untersuchungen van Gennep's auf archaische Gesellschaften beziehen und die Übergänge moderner Zeiten davon abweichen, so ermöglicht sein Dreiphasenmodell dennoch nähere Beschreibungen und Erklärungen auch von Übergängen der heutigen Zeit (Bührmann 2008, S. 21).

Victor Turner entwickelte den Ansatz van Gennep's weiter und fokussiert in seinen Forschungsarbeiten vor allem den mittleren Teil, die Umwandlungs- oder Schwellenphase, die einen Zustand des ‚dazwischen‘ formiert. Nicht zuletzt mit Blick auf die an späterer Stelle erfolgende Auseinandersetzung mit Abschluss- und Abschiedsprozessen in der stationären Erziehungshilfe erscheint die Beschäftigung mit dieser mittleren Phase im Sinne Turners hilfreich.

Turner spricht wie schon van Gennep von Übergängen als Status- oder Positionswechsel zwischen zwei Zuständen und meint damit „[...] jeden kulturell definierten, stabilen oder wiederkehrenden Zustand“ (Turner 2005, S. 94). Turner zufolge ist der Mensch in der mittleren Umwandlungs- oder Schwellenphase durch Ambiguität gekennzeichnet. Der von ihm zu durchschreitende, kulturelle Bereich weist nur wenige oder gar keine Merkmale sowohl des vergangenen, als auch des zukünftigen Zustandes mehr auf (Turner 2005, S. 94). Turner beschäftigt sich mit den Eigenschaften des Schwellenzustandes auf der einen Seite und der Person, die sich in dieser Phase befindet und die er als ‚Grenzgänger‘, ‚Neophyt‘ oder ‚Schwellenwesen‘ bezeichnet, auf der anderen Seite. Beides, Zustand und Person, sind nach Turner „[...] notwendigerweise unbestimmt, da dieser Zustand und diese Personen durch das Netz der Klassifikationen, die normalerweise Zustände und Positionen im kulturellen Raum fixieren, hindurchschlüpfen“ (Turner 2005, S. 95). Weiter hält er fest:

„Schwellenwesen sind weder hier noch da, sie sind weder das eine noch das andere, sondern befinden sich zwischen den vom Gesetz, der Tradition, der Konvention und dem Zeremonial fixierten Positionen“ (Turner 2005, S. 95).

Symbole, die die hier angesprochene Unbestimmtheit und Ambiguität zum Ausdruck bringen, haben daher in vielen Gesellschaften, die Übergänge ritualisieren, eine hohe Bedeutung (Turner 2005, S. 95). Turner sieht in diesen Symbolen die elementaren Bausteine und Moleküle eines Rituals, die stets für mehr als nur für sich selbst stehen: „Alles ist mehr – und oft eine ganze Menge mehr – als es erscheint“ (Turner 2005, S. 21). Das im Außen zelebrierte Ritual weist insofern Wirkungen im Inneren auf, die weit über das hinausgehen können, was unmittelbar gesehen, erlebt und erinnert wird.

In Form von Metaphern wird der mittlere Schwellenzustand nach Turner häufig mit dem Tod, mit Dunkelheit und Unsichtbarkeit, aber auch mit Bisexualität, der Wildnis oder der Sonnenfinsternis

gleichgesetzt. Schwellenwesen werden symbolisch als nackte Gestalten ohne Besitztümer dargestellt. Sie zeigen nach Turner damit nach außen, dass sie derzeit keinen festen Status innehaben, keine Insignien besitzen und ihnen keine eigene Rolle oder gesellschaftliche Position zusteht. Sie weisen nichts mehr auf, was sie von anderen Schwellenwesen unterscheiden könnte. Im Verhalten sind sie laut Turner oft passiv und demütig, sie gehorchen strikt und nehmen selbst willkürliche Bestrafungen klaglos hin (Turner 2005, S. 95).

„Es ist, als ob sie auf einen einheitlichen Zustand reduziert würden, damit sie neu geformt und mit zusätzlichen Kräften ausgestattet werden können, die sie in die Lage versetzen, mit ihrer neuen Station im Leben fertig zu werden“ (Turner 2005, S. 95).

Schwellenwesen gleichen demzufolge einer leeren Tafel, auf die das für ihren neuen Status relevante Wissen und die Weisheit der umgebenden Gruppe und Gemeinschaft gleichsam eingeschrieben wird. In Ritualen archaischer Gesellschaften sind Schwellenwesen oft körperlichen Torturen und Demütigungen ausgesetzt, die die Zerstörung des alten Zustandes symbolisieren und gleichzeitig einen Härte-test darstellen, der das Schwellenwesen auf seine neuen Verantwortlichkeiten vorbereiten soll (Turner 2005, S. 102f.): „Es muß ihnen klar gemacht werden, daß sie für sich genommen Ton und Staub, also bloße Materie sind und ihre Form allein durch die Gesellschaft erhalten“ (Turner 2005, S. 103). Neben dieser martialischen Sichtweise kann die Schwellenphase aber auch als Zeit des Rückzugs von gewohnten sozialen Handlungsweisen verstanden werden, die den Raum für eine Überprüfung zentraler Werte und Axiome der Gesellschaft und Kultur, in der die Individuen eingebettet sind, eröffnet (Turner 2005, S. 160).

Turner zeigt in seinen Ausführungen sehr anschaulich die Vulnerabilität von Übergänger\*innen, das Bild einer Lebensphase des ‚Dazwischen-Seins‘ sowie die Verletzlichkeit der Gesellschaft in Momenten des Übergangs auf. Seine Vorstellungen können (inspiriert von den Erkenntnissen der Vorgängerstudie) in Teilen auch auf den Abschluss und Abschied aus Wohngruppen übertragen werden. Im physischen Außen noch in der Wohngruppe zu verweilen, im Inneren aber bereits mit der eigenen Umwandlung und Zuwendung zu einer neuen Lebensphase und einem neuen Ort beschäftigt zu sein; sich als Schwellenwesen zu erleben, das nicht mehr ganz dem Alten zugehörig ist, aber auch noch nicht im Neuen angekommen ist; die Unsicherheiten und schwierigen sozialen Dynamiken, die durch den Abschied eines Gruppenmitglieds bei den Zurückbleibenden ausgelöst werden – all dies bietet erste Anknüpfungspunkte an die äußere Situation und die innere Verfassung sowohl derer, die ihre Wohngruppe verlassen als auch derer, die sie bei diesem Übergang begleiten.

Van Gennep und Turner haben mit ihren Ausführungen zum ‚Übergang als Ritus‘ einen ersten, wichtigen Grundstein gelegt. Die deutlich komplexeren Übergänge moderner Gesellschaften verlangen jedoch eine differenziertere Betrachtung (Wiethoff 2014, S. 81), worauf auch Wißmach (2018a) verweist. Einen ersten Versuch, dieser Komplexität Rechnung zu tragen, haben Glaser und Strauss mit ihrem Konzept vom ‚Übergang als Statuspassage‘ unternommen.

### Übergang als Statuspassage (Glaser und Strauss)

Auf Basis soziologischer Studien beschäftigten sich Glaser und Strauss in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts mit Übergängen im Lebenslauf, die sie unter dem Begriff ‚status passage‘ als Prozess von Statuswechseln summieren. Als ‚status‘ wird hierbei der soziale Zustand oder die soziale Position eines Individuums im Vergleich zu einer anderen Person beschrieben. Der Teilbegriff der ‚passage‘ umfasst hingegen die Zwischenperiode zwischen zwei festen Status, die von dem Individuum zu bewältigen ist. In der ‚status passage‘ wechseln Individuen also von einem sozialen Zustand in einen anderen. Beispielhaft sei hier der Wechsel von Studierenden zu Absolvent\*innen eines Studiengangs genannt (Bührmann 2008, S. 22). Wie schon van Gennep und Turner sehen auch Glaser und Strauss Übergänge als „[...] Bewegungssequenzen von normativ definierten Lebensabschnitten [...]“ (Bührmann 2008, S. 23). Der markante Unterschied besteht in erster Linie darin, dass im Konzept der Statuspassagen erstmals auch nicht-standardisierte und nicht-vorstrukturierte Passagen mitgedacht werden, wodurch das Konzept eine universelle Bedeutung erhält (Glaser und Strauss 1971, S. 3). Übergänge werden als weniger ritualisiert und formalisiert angesehen wie noch bei van Gennep. Die eigenverantwortliche Gestaltung des Lebens im Zuge der Freisetzung des Subjekts aus traditionellen Lebensbezügen wird hingegen deutlicher hervorgehoben (Wißmach 2018a, S. 18).

Als Besonderheiten von Statuspassagen moderner Gesellschaften bezeichnen Glaser und Strauss deren steigende Individualisierung. Den Autoren zufolge müssen pluralisierende Übergänge mit immer weniger Hilfe durch traditionelle soziale Regulationsmechanismen bewältigt werden. Darüber hinaus werden verschiedene Statuspassagen zum Teil gleichzeitig oder zumindest überlappend durchlaufen. So gehen manche der natürlichen, biologischen Statusübergänge zugleich mit sozialen Zustandswechseln einher – etwa das Erwachsenwerden mit der Elternschaft und dem Einstieg in den Beruf (Glaser und Strauss 1971, S. 142ff.). Der gesamte Lebenslauf wird so zu einer Art ‚Rolltreppe des Lebens‘ (Glaser und Strauss bezeichnen dies als ‚universal escalator‘), auf der sich alle Menschen bewegen (Glaser und Strauss 1971, S. 171). Die symbolische Rolltreppe wird umrahmt von Menschen, die den Übergang begleiten und anleiten, ihn aber auch überprüfen und kontrollieren, den so genannten ‚control agents‘ (Glaser und Strauss 1971, S. 78). In Bezug auf Wohngruppen nehmen beispielsweise die Mitarbeiter\*innen eine solche Funktion wahr (Wißmach 2018a, S. 19). Statuspassagen beinhalten klare Regeln über den Zeitpunkt, zu dem der Wechsel des Status ansteht und darüber, durch wen er initiiert wird. Die Sequenzen einer Statuspassage gliedern sich in einzelne Schritte und Handlungsweisen, die bestimmen, wann die Passage als bewältigt gilt (Glaser und Strauss 1971):

„Those passages are governed by fairly clear rules concerning when the change of status should be made, by whom and by whose agency. There are also prescribed sequences of steps the person must go through to have completed the passage and regularized actions that must be carried out by various relevant participants in order that the passage actually be accomplished“ (Glaser und Strauss 1971, S. 3).

Glaser und Strauss beschreiben Statuspassagen anhand sechs verschiedener Dimensionen: ihrer Reversibilität, Dauer, Gestalt, Erwünschtheit, Multiplizität und Kontextualität (Glaser und Strauss 1971), die in jeweils unterschiedlicher Ausprägung und Relevanz die jeweilige Statuspassage prägen (Wißmach 2018a, S. 18). Wißmach bezieht einige dieser Dimensionen genauer auf den Hilfeabschluss in Wohngruppen, der ebenfalls eine Statuspassage darstellt. Ihm zufolge zeigt sich die Reversibilität, also Umkehrbarkeit der Statuspassage, vor allem in der vorhandenen oder verwehrten Möglichkeit, nach einem Auszug im Bedarfsfall erneut in die Wohngruppe aufgenommen zu werden. Diese Entscheidung obliegt jedoch in aller Regel dem zuständigen Jugendamt als Kostenträger. In Bezug auf Dauer und Gestalt spricht Wißmach von einem Zeitraum von im günstigen Fall etwa sechs Monaten zwischen der Festlegung des Hilfeabschlusses und dem konkreten Auszug. In der Praxis zeigen sich jedoch deutliche Abweichungen von diesem Halbjahreshorizont. Auch unter der Dimension der Erwünschtheit unterscheiden sich Hilfeabschlüsse. Hier stellt sich etwa die Frage, ob der Abschluss auf Wunsch des jungen Menschen oder eher auf äußeren Druck des Jugendamts eingeleitet wurde. Als besonders prekär, insbesondere für Care Leaver, erweist sich die Schlüsseldimension der Multiplizität: Junge Menschen, die die stationären Erziehungshilfen verlassen, sehen sich nicht selten mit drei Statuspassagen konfrontiert, die gleichzeitig oder zumindest in schneller Abfolge bewältigt werden müssen. Neben dem eigentlichen Auszug steht oft parallel der Übergang von der Schule in die Berufswelt an, während im Hintergrund der langwierige Übergang von der Jugend in das junge Erwachsenenalter zu bewältigen ist. Dass diese parallelen Statuspassagen aufeinander Einfluss nehmen werden, erscheint evident (Wißmach 2018a, S. 18f.). Der Wert des Statuspassagen-Konzepts von Glaser und Strauss wird hier klar erkennbar: Es verdeutlicht die Prekarität der Lebensphase Leaving Care, in der Übergänge oft unfreiwillig und unumkehrbar verlaufen und sich in ihrer Gleichzeitigkeit überlagern (Köngeter et al. 2012).

Das Konzept der Statuspassage bietet zwar ein grundlegendes Erklärungsmodell individueller Veränderungsprozesse. Die zugrundeliegenden sozialen Dynamiken innerhalb der ‚passage‘, beispielsweise die Interaktion zwischen allen am Übergang beteiligten Personen, werden jedoch nur eingeschränkt beachtet (Bühmann 2008, S. 25). Vielmehr wird die Person im Übergang verkürzt als „[...] einsamer Wanderer zwischen den in sich stabilen Welten“ (Bühmann 2008, S. 25) betrachtet. Die Annahme von Glaser und Strauss ist, dass klar voneinander abgrenzbare Statuspassagen durch lineare Entwicklungen bewältigt werden (Weinhardt 2013, S. 40f.). Zudem verkürzt das Konzept der Statuspassagen den Blick auf Übergänge allzu häufig nur auf das (Nicht-)Erreichen des nächsten, gesellschaftlich anerkannten Status. Nach Schröer fehlt hier das Eingeständnis, dass Biografie grundsätzlich ein offenes und bewegliches Konstrukt darstellt (Schröer et al. 2013b, S. 14). Darüber hinaus ist zu kritisieren, dass das Konzept nur im Außen der institutionellen Rahmung und Linearität verharrt und die innere Seite der Übergangsbewältigung weiterhin außer Acht gelassen wird. Hier bietet das im Folgenden beschriebene Transitionsmodell nach Hopson und Adams und

seine Weiterentwicklung durch Welzer sowie Wißmach wertvolle Ergänzungen, die es als sehr anschlussfähig an die Thematik des Abschlusses und Abschieds in Wohngruppen erscheinen lassen.

### **Übergang als Transition (Hopson und Adams; Welzer; Wißmach)**

Die Transitionsforschung als Zweig der Sozialpsychologie sieht Übergänge als biografische Wandlungsphasen und als Veränderung eingelebter Zusammenhänge, wie sie sich etwa bei einem Umzug in einen neuen Wohnort oder bei der Scheidung zwischen Ehepartner\*innen zeigen. Die Person in der Transition wird dabei vor konkrete Bewältigungsanforderungen gestellt und muss lernen, mit einer neuen Situation umzugehen und sich veränderten Anforderungen zu stellen. Die Transitionsforschung betrachtet dabei sowohl die Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in die der Prozess der Transition eingebettet ist (hierzu gehört beispielsweise die aktuelle Lage auf dem Arbeitsmarkt), als auch das individuelle Bewältigungsvermögen der Person (etwa ihre individuellen Strategien bei der Bewerbung für einen Arbeitsplatz) (Bührmann 2008, S. 25f.).

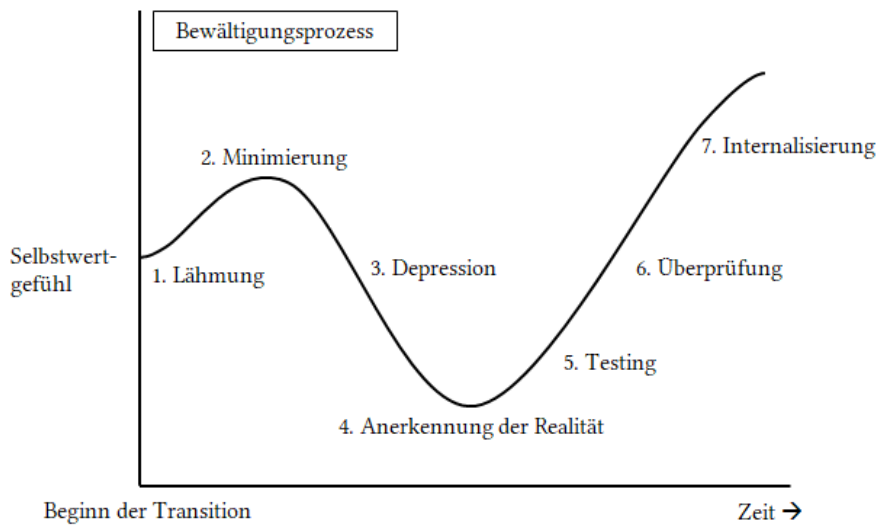
Jede Transition stellt ein Übergangsstadium dar, das mit tiefgreifenden Veränderungen einhergeht:

„Psychosoziale Übergangsstadien sind die Zeiten, in denen wir unser Weltbild und unsere Möglichkeiten, Teil dieser Welt zu sein, neu festlegen. Wir erfahren dies als etwas, das uns zustößt; doch zu den Folgen gehören bedeutende Veränderungen im Kernland unseres Selbst. In solchen Zeiten sind wir auf einzigartige Weise geöffnet für Hilfe und Schädigung. Wir brauchen Schutz, brauchen Beruhigung und Zeit, uns wieder zu fangen, und Hilfe bei der Aufstellung von Bauplänen für die Zukunft“ (Parkes 1974, S. 13).

In den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts forschten Hopson und Adams zu Transitionen und definierten sie als „[...] perceived discontinuity in a person`s life space“ (Hopson und Adams 1977, S. 5). Sie stellen fest, dass Transitionen einerseits mit persönlichen Wachstumschancen und Entwicklungen einhergehen können, andererseits aber auch Schmerz und Leid auf physischer und psychischer Ebene mit sich bringen (Hopson und Adams 1977, S. 3). In welchem Maße eine Transition als einschneidend erlebt wird, zeigt sich dabei sehr verschieden: während etwa die Adoleszenz in manchen Kulturen als tiefe Identitätskrise angesehen wird, so nimmt sie in anderen Zusammenhängen eine eher untergeordnete Bedeutung ein. Eine Transition unterscheidet sich von einer bloßen Veränderung im Leben nicht zuletzt dadurch, dass sie als Unterbrechung, harter Einschnitt und Diskontinuität empfunden wird. Transitionen bestehen sowohl auf der individuellen Mikroebene als auch in Form von Makrotransitionen, etwa bei Naturkatastrophen oder Kriegen (Hopson und Adams 1977, S. 6).

Das vielfach rezipierte und von anderen Autor\*innen später erweiterte Transitionsmodell nach Hopson und Adams zeigt dabei erstmals auf, wie Individuen ihre Transitionen erleben und wie sie dabei von den Menschen ihrer Umgebung unterstützt werden können (Hopson und Adams 1977, S. 3). Die Autoren unterscheiden sieben Phasen der Transitionsbewältigung, die sich vor allem auf die

inneren Empfindungen einer Person sowie ihre Reaktionen auf die erlebte Diskontinuität beziehen (Hopson und Adams 1977, S. 9).<sup>20</sup>



**Abbildung 1: Phasenmodell der Transition (vgl. Hopson/Adams 1977 und Wißmach 2018a)**

1. In der Phase der Lähmung wird die Person von den Geschehnissen, die den Wandel auslösten, überwältigt. Sie fühlt sich unfähig zu handeln und zu verstehen, was gerade passiert: „In other words, the initial phase of transition is experienced by many people as a feeling of being frozen up“ (Hopson und Adams 1977, S. 11). Je erwartbarer die Transition ist und je subjektiv positiver ihr Anlass ist (z. B. bei einer Heirat), desto weniger Lähmung wird in dieser Phase ausgelöst (Hopson und Adams 1977, S. 11).
2. In der zweiten Phase („Minimierung“) werden erste Versuche unternommen, der Lähmung zu entkommen. Die Veränderung wird trivialisiert und ein nahezu euphorisches Gefühl stellt sich ein. Die Phase der Minimierung ist als immanent wichtiger und produktiver Teil der Bewältigung zu betrachten (Hopson und Adams 1977, S. 11).
3. Nach und nach rücken die stattgefundenen Veränderungen nun in das Bewusstsein der Person. Diese Entwicklung mündet zumeist in eine Phase der Depression, die mit einer allmählichen Realisierung eines sehr tiefgreifenden Wandels einhergeht. Der Mensch zeigt sich in dieser Phase frustriert über seine anfänglichen Schwierigkeiten, sich produktiv mit neuen Anforderungen, neuen Beziehungen (Hopson und Adams 1977, S. 11) und neuen „[...] ways of being [...]“ (Hopson und Adams 1977, S. 11) auseinanderzusetzen.
4. Wird sich der Mensch dann umfassender seiner neuen Realitäten gewahr, tritt er in die vierte Phase, die Anerkennung der Realität, ein. Der stattgefunden Wandel wird nun erstmals akzeptiert, die Sehnsucht nach dem, was einmal war, nimmt ab. Gleichzeitig

<sup>20</sup> Hopson und Adams widmen sich insofern dem zentralen, inneren Aspekt von Übergängen, der in den vorangegangenen Forschungen nicht ausreichend berücksichtigt wurde.



erwacht der Wunsch, auf dem neu eingeschlagenen Pfad weiter voranzuschreiten (Hopson und Adams 1977, S. 12).

5. In der nun folgenden, fünften Phase des Testings wird die Person aktiv, testet die neue Situation aus und versucht sich in neuen Verhaltensweisen. Stereotype Vorstellungen über andere Menschen in derselben Situation begleiten diese Phase (Hopson und Adams 1977, S. 12).
6. Die Phase der Überprüfung umfasst die kognitiven Bemühungen, zu verstehen, warum und wie genau die Dinge nun anders sind. Der Wandel im Leben wird nun auch auf einer tieferen, rationalen Ebene durchdrungen (Hopson und Adams 1977, S. 12).
7. Im Rahmen der abschließenden Internalisierung werden die stattgefundenen Veränderungen in das Selbstbild integriert und als erlebter Teil in die eigene Biographie eingeschrieben (Hopson und Adams 1977, S. 12).

Das hier visualisierte Modell scheint auf den ersten Blick einem idealtypischen Verlauf zu folgen. Schon Hopson und Adams weisen aber auf deutliche, individuelle Abweichungen und Lesarten hin (Hopson und Adams 1977, S. 12f.). In Bezug auf das Selbstwertgefühl beispielsweise veranschaulicht die Grafik eher das hypothetische Wachstumspotenzial, das mit Transitionen einhergehen kann. Nur wenn die Transition im hier dargestellten Phasenverlauf umfassend erlebt und reflektiert werden konnte, gehen Hopson und Adams von einem nach der Transition im Vergleich zu vorher stärker ausgeprägten Selbstwertgefühl aus (Hopson und Adams 1977, S. 13). Von welcher Dauer die einzelnen Phasen sind und mit welchen persönlichen Strategien ihnen begegnet wird, ist individuell sehr verschieden (Hopson und Adams 1977, S. 14ff.). Auch die Frage, wie aufgeschlossen ein Mensch den Wandlungsprozessen seines Lebens generell gegenübersteht oder in welchem Maße ihn äußere Normen dabei beeinflussen, kann als Beispiel individueller Lesarten des Transitionsmodells dienen (Hopson und Adams 1977, S. 21).

Wie erfolgreich eine Transition verläuft, ist keinesfalls nur von der einzelnen Person abhängig: das soziale Umfeld sowie kulturelle und gesellschaftliche Aspekte gelten als weitere Einflussfaktoren, die fördernd oder hindernd wirken können: „Successful transitions demand work on all [...] fronts“ (Hopson und Adams 1977, S. 22). Um die gelingende Bewältigung einer Transition zu fördern und das Potenzial eines Entwicklungsschubs zu nutzen, sollten im Rahmen der Begleitung insbesondere die proaktiven Strategien des Individuums forciert werden (Hopson und Adams 1977, S. 24). Wird die anstehende Veränderung bewusst in den Blick genommen und kann sich das Individuum aktiv darauf einstellen, wird ihre Bewältigung vermutlich leichter fallen. Auch hier wird wieder deutlich, dass Transitionen immer in ihrer kontextuellen Einbettung betrachtet werden müssen und dass jeder Mensch Begleitung und Unterstützung in Phasen des Wandels benötigt. Gleiches kann für die gelingende Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen festgehalten werden. Diese oft tiefgreifende Transition wird sicher gelingender bewältigt werden können, wenn alle Beteiligten sich bewusst gemeinsam darauf vorbereiten können und der ausziehende junge Mensch

nicht den Eindruck erhält, die damit verbundenen, vielfältigen Anforderungen gänzlich ohne Begleitung und auf sich allein gestellt bewältigen zu müssen.<sup>21</sup>

Das Transitionsmodell erlaubt die Ableitung direkter Handlungskonsequenzen für Menschen der sozialen Umgebung, die die Person in der Transition begleiten. Diese sollen das Individuum nicht durch den gesamten Transitionsprozess ‚tragen‘, sondern ihre Unterstützung den jeweiligen Anforderungen einer Phase anpassen (Wiethoff 2014, S. 85). Mit Hilfe des Modells können sie die Situation des\*der Übergänger\*in differenziert verstehen und Rückschlüsse auf das eigene Vorgehen und eine gelingende Begleitung ziehen (Wiethoff 2014, S. 93):

„Der jeweilige Stand des Selbstbewusstseins und die davon abhängigen Gedanken des Übergängers spielen die entscheidende Rolle bei der Entscheidung, wie in einem bestimmten Moment mit ihm gearbeitet werden kann und worauf besonderen Wert gelegt werden muss. Ein Jugendlicher, der sich bspw. gerade in der Depression befindet, wird anders auf eine Beratung reagieren und andere Interventionen benötigen, als ein Jugendlicher, der gerade dabei ist, die neue Situation in der fünften, der Testing-Phase auszuprobieren“ (Wiethoff 2014, S. 93f.).

Hierin liegt der Wert des Transitionsmodells nach Hopson und Adams für das hier vorgelegte Forschungsprojekt im Sinne der anstehenden Fortbildungskonzeption: mit Hilfe des Modells können die Mitarbeiter\*innen der Wohngruppen für sich selbst, aber auch für ihre betreuten jungen Menschen nachvollziehen, was beim Abschlusses einer Hilfe und dem begleitenden, inneren Abschied von Menschen und einer vertrauten Lebenssituation vonstattengehen kann.

Das Modell von Hopson und Adams ist von verschiedenen Forscher\*innen weiterentwickelt worden. An dieser Stelle sind insbesondere die Arbeiten des Transitionsforschers Welzer sowie mit Blick auf das hier vorliegende Forschungsprojekt die Arbeit von Wißmach (2018a) von großer Bedeutung. Welzer betont, dass Transitionen von einem in den nächsten Lebenszusammenhang nicht nur bei Heranwachsenden, sondern gleichermaßen auch bei Erwachsenen stattfinden. Immer unterbricht die Transition den auf den ersten Blick gleichförmig erscheinenden Lebensverlauf und führt zu Brüchen, an denen Sozialisationsprozesse durchlaufen und individuell relevante Erfahrungen gemacht werden (Welzer 1993, S. 8). Schon jede als positiv wahrgenommene Transition stellt Individuen dabei vor große Herausforderungen, die sie meist nicht ohne Unterstützung bewältigen können (Welzer 1993, S. 37): „[...] man wird daran ermessen können, vor welche Schwierigkeiten die Bewältigung negativer Transitionen das Subjekt stellen kann“ (Welzer 1990, S. 38). Nicht zuletzt, weil die soziale Unterstützung bei der Bewältigung negativer Transitionen vermutlich geringer ausfallen dürfte (Welzer 1990, S. 38). Welzer unterstreicht in seinen Arbeiten insbesondere die Einbettung des Subjekts in seine soziale Umwelt: „Ein Übergänger verändert durch seine Abwesenheit den sozialen Zusammenhang, aus dem er kommt und durch seine Anwesenheit den, zu dem er Zugang sucht“ (Welzer 1993, S. 8). Individuelle Entwicklung und Sozialisation wird so zur Sozialisation aller Mitglieder eines ‚Beziehungsgeflechts‘ (Welzer 1993, S. 11), deren Wissensbestände, Gewohnheiten,

---

<sup>21</sup> Die hier genannten Schlussfolgerungen finden ihren Ursprung in gemeinsamen Reflexionsprozessen aus der Projektzusammenarbeit.

Handlungs- und Deutungsrouinen ständigen Modifikationen unterworfen werden (Welzer 1993, S. 37).

Welzer grenzt sich bewusst von anderen Übergangskonzepten ab. Er kritisiert vor allem die Vorstellung von fest definierten Ausgangs- und Endpunkten des Übergangs: „Solche fixen Punkte gibt es allenfalls in der analytischen Konstruktion, nicht aber in der kontingenten sozialen Wirklichkeit“ (Welzer 1993, S. 8). Auch stellt er die Annahme eines durch relative Ruhelage gekennzeichneten Ausgangspunkts, der durch eintretende Veränderungen gestört wird, eine Adaptierung notwendig macht und nach erfolgreichem Übergang dann erneut in relativer Ruhelage endet, deutlich in Frage und teilt ein solch lineares Verständnis von Übergängen nicht (Welzer 1993, S. 24). Auch die Vorstellung vom ‚Übergang als Statuspassage‘ sieht Welzer als nicht mehr passfähig für die moderne Gesellschaft an, da der hierin postulierte, normative Übergang von einem in den nächsten fest definierten Lebensabschnitt der heute vorzufindenden Häufung biografischer Veränderungsaufgaben nicht mehr gerecht werden könne. Mittlerweile sei von einer „[...] De-Standardisierung der Passagen [und] ihre[r] Loslösung von stabilen Altersstufungen [...]“ (Welzer 1993, S. 9) auszugehen. Auch die einseitige Fokussierung auf gelingende, positiv empfundene Passagen bei gleichzeitiger Ausblendung nicht gelingender Passagen (z. B. derjenigen, die ohne zur Seite stehende ‚control agents‘ bewältigt werden müssen) und deren Folgen wird von Welzer kritisiert (Welzer 1993, S. 26f.).

Worin besteht nun konkret Welzers Erweiterung des Transitionsmodells nach Hopson und Adams? Er fügt dem bekannten Modell ein Einleitungs- und ein Lösungsereignis hinzu, die dem eigentlichen Beginn der Transition, also der Freisetzung in den Übergang, vorausgehen. Die Zeit zwischen dem Einleitungs- und dem Lösungsereignis ist nach Welzer von Uneindeutigkeit und Diskontinuität bestimmt (Welzer 1990, S. 43ff.) Die folgende Darstellung, die auch bei Wißmach (2018a) zu finden ist, veranschaulicht die Ergänzungen Welzers am Modell nach Hopson und Adams:

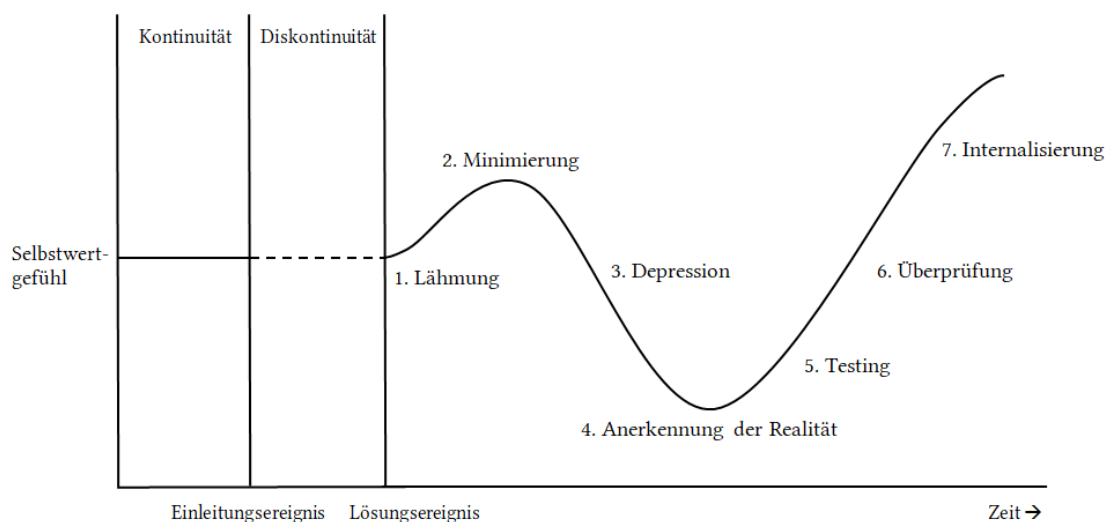


Abbildung 2: erweitertes Phasenmodell der Transition (vgl. Welzer 1990 und Wißmach 2018a)

Das in diesem Modell idealtypisch als kontinuierlich dargestellte Selbstwertgefühl einer Person wird durch ein Einleitungsereignis in eine Diskontinuität gebracht. Das sich anschließende Lösungsereignis löst den Transitionsprozess dann endgültig aus. Welzer nennt hier das Beispiel vom ersten Verdacht auf das Vorliegen einer schweren Krankheit (Einleitungsereignis), das eine solche Diskontinuität des Selbstwertgefühls einleiten kann, hin zur wirklichen Diagnosestellung (Lösungsereignis), die den realen Beginn der Transition darstellt (Welzer 1990, S. 44). Bezogen auf den Hilfeabschluss in Wohngruppen<sup>22</sup> besteht das Einleitungsereignis nach Wißmach in der Festlegung und Ankündigung des bevorstehenden Auszugs, etwa im Rahmen des Hilfeplangesprächs. Der Vollzug der Veränderung im Lösungsereignis ginge dann mit dem Auszugstag einher, an dem der junge Mensch die Wohngruppe real verlässt (Wißmach 2018a, S. 21). Das siebenstufige Phasenschema und die Erläuterungen, wie in den einzelnen Phasen der jetzt ausgelösten Transition die Bewältigung mit und durch das Individuum geschieht, behält Welzer in Anlehnung an Hopson und Adams bei. Nach einer durchlebten Transition ist die Person nicht mehr die, die sie zuvor war. Ihre Erfahrungen wurden in einem langen und manchmal schmerzhaften Prozess verarbeitet und in sich selbst und die eigene Biografie eingeschrieben (Welzer 1990, S. 40f.).

Einschränkend gibt Welzer aber zu bedenken, dass solche Modelle immer davon ausgehen, dass das die Transition auslösende Ereignis abgeschlossen ist. Sie können daher keine Antwort auf die Frage liefern, wie die transitorische Bewältigung eines noch nicht abgeschlossenen, nicht klar zu umreißen Ereignisses aussehen könnte. In derart unstrukturierten Situationen komme das Modell an seine Grenzen (Welzer 1988, S. 189f.). An dieser Stelle weist ergänzend auch Schnoor auf die Ungleichzeitigkeit von äußerem Lösungsereignis und innerem Ablösungsprozess bei Transitionen hin (Schnoor 2018a).

Als Ergebnis aller in diesem Kapitel dargestellten, in ihrem jeweiligen historischen Kontext zu lesenden Perspektiven auf Übergänge lassen sich folgende Gemeinsamkeiten festhalten: Übergänge stellen mehr als nur punktuelle Ereignisse dar, sie sind als sich entwickelnde Prozesse eingebettet in einen zeitlichen Verlauf und heute durch ein hohes Maß an Individualität, Pluralität und Gleichzeitigkeit geprägt. Übergänge umfassen sich wechselseitig beeinflussende, inhärente, soziale Prozesse, da neben der direkt betroffenen Person noch weitere Menschen des alten- sowie des neuen Systems am Übergangsprozess beteiligt sind (Bührmann 2008, S. 37f.). An einigen Stellen ist bereits angeklungen, dass Übergänge nicht nur mit der Chance der persönlichen Weiterentwicklung und des Aufbruchs verbunden sind, sondern auch mit großen Risiken einhergehen können. Hier sticht insbesondere der im folgenden Kapitel erörterte Übergang von der Jugend in das (junge) Erwachsenenalter als potenziell risikoreich hervor.

---

<sup>22</sup> Die Phasen des Hilfeabschlusses werden in Kapitel 2.6.3 noch einmal tiefergehend betrachtet.

### 2.2.3 Risiken des Übergangs in das junge Erwachsenenalter

Die bereits in Kapitel 2.1 erwähnten, entgrenzten Lebensverläufe führen nach Böhnisch zu offenen und sehr riskanten Übergangskonstellationen (Böhnisch 2016, S. 133).

„Während viele Übergangssituationen über biografische Umwege, verlängerte Statuspassagen und ein familial wie institutionell gestütztes ‚Übergangsmanagement‘ bewältigt werden und entsprechend absehbar in einen neuen gesicherten Status münden, mehren sich prekäre Übergangskonstellationen, deren Ausgang ungewiss ist“ (Schröer et al. 2013b, S. 14).

Es entstehen vermehrt Lebenslagen und Übergänge, die von einem scheinbaren Normallebenslauf aus betrachtet weder vorgesehen noch wohlfahrtsstaatlich abgesichert sind. Während sich die Dauer institutionalisierter Lebensphasen mehr und mehr verkürzt, verlängern sich die zwischen ihnen liegenden Übergänge weiter. Der bislang enge und eindeutige Zusammenhang zwischen einer Lebensentscheidung und dem daraus folgenden Lebensverlauf weicht dabei immer stärker auf (Walther 2014, S. 25f.). Übergänge können so zu einer Zumutung werden und mit individueller Verletzung und Ausgrenzung, aber auch mit der Negierung von Hilfsansprüchen einhergehen. Es entstehen Überforderungssituationen, bei denen professionelle Hilfe und Begleitung erforderlich werden (Truschkat und Stauber 2013, S. 228).

Als ein für diese Arbeit (und insbesondere für Care Leaver) relevanter und durch deutliche Risiken gekennzeichneter Übergang gilt der Eintritt in das (junge) Erwachsenenalter. Wie junge Menschen ihre Übergänge erleben und bewältigen können, hängt nicht zuletzt auch von kulturellen und ökonomischen Voraussetzungen ihrer Herkunftsfamilie ab. Heranwachsende abgesicherter sozioökonomischer Milieus, die ihre Schulzeit mit einem höheren Abschluss verlassen, besitzen viel eher die Möglichkeit, den auf die Schulzeit folgenden Übergang in das Berufsleben und die Erwachsenenwelt trotz aller Unsicherheiten weitgehend befreit und abgesichert als Zeit des Experimentierens, Orientierens und Revidierens getroffener Entscheidungen zu nutzen – etwa in Form nachschulischer Auslandsaufenthalte oder orientierender Praktika. Ihre hierbei erworbenen neuen Erfahrungen fließen wiederum in den weiteren Lebensweg ein. Diese Heranwachsenden werden auch bei Fehlentscheidungen meist durch ein verlässliches familiäres Unterstützungsnetzwerk aufgefangen (Thielen et al. 2013, S. 7). Sie können ihre im Übergang einmal getroffenen Entscheidungen wieder revidieren – ein Phänomen, was in unserer heutigen Gesellschaft nahezu zur Normalität von Adoleszenzprozessen geworden ist und für das Stauber und andere den Begriff der ‚Yoyo-Übergänge‘ geprägt haben (Stauber 2007). Sie entstehen, weil sich insbesondere der Übergang in das (junge) Erwachsenenalter für die meisten jungen Menschen als nicht oder nur bedingt vorab planbar erweist. Viele Entscheidungen in dieser Phase sind jedoch von großer Tragweite für das weitere Leben. Einmal getroffene Entscheidungen erweisen sich nicht selten als fehlerhaft und müssen wieder revidiert werden, woraus biografische Dilemmata entstehen können. Zum Teil drohen die eigenen Selbstkonzepte dann derart zu verschwimmen, dass die jungen Menschen gar nicht mehr erwachsen werden wollen (Walther und Stauber 2007, S. 35ff.). Wem aus strukturellen oder persönlichen Gründen die Möglichkeit von Yoyo-Übergängen verwehrt

bleibt – was für Care Leaver in besonderem Maße zutrifft – sieht sich folgerichtig seinen Gleichaltrigen gegenüber deutlich im Nachteil.

Böhnisch und Schröer gehen in ihrer Argumentation noch einen Schritt weiter und stellen fest, dass der Übergang in das Erwachsenenleben derzeit in der (politischen) Öffentlichkeit überhaupt nicht als prekäre Übergangslage anerkannt und gehört wird und somit auch sozialpolitisch aus dem Fokus gerät. Statt der sozialen Umstände, die so manches Scheitern am Übergang hervorrufen, wird in verengter Perspektive allein dem Individuum, das am Übergang gescheitert zu sein scheint oder einen erhöhten Unterstützungsbedarf aufweist, die Schuld zugeschrieben (Böhnisch und Schröer 2012, S. 108f.). Die Autoren sprechen daher auch von der ‚Bewältigungsfalle‘ des Übergangs (Böhnisch und Schröer 2012, S. 211) und Müller von einer ‚übergangenen Lebenslage‘ (Müller 1996).

Jeder Übergang in das (junge) Erwachsenenalter ist von biografischen Umwegen gekennzeichnet, was die Notwendigkeit intensiver Unterstützung mit sich bringt, damit junge Menschen in einen abgesicherten Erwachsenenstatus münden können. Ob und inwiefern dies für junge Menschen in der stationären Erziehungshilfe gelingt, ist Thema des nun folgenden Kapitels.

#### **2.2.4 Übergänge im Rahmen stationärer Erziehungshilfen**

Die Zusammenhänge und Schnittmengen der Übergangsforschung und der Kinder- und Jugendhilfeforschung sind bislang noch kaum systematisch untersucht und festgehalten worden (Zeller und Köngeter 2013, S. 569). Dennoch versucht diese Arbeit einige Merkmale und Besonderheiten von Übergängen im Rahmen der Erziehungshilfen zu erfassen. Dabei stehen ganz bewusst nicht die Übergänge in den freiwilligen, niederschweligen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit (etwa in Tageseinrichtungen) im Fokus, sondern es werden ganz im Sinne des Forschungsprojekts und seiner Fragestellungen detailliert die einschneidenden Leistungen der stationären Erziehungshilfe betrachtet, die zum Beispiel in Form von Wohngruppenangeboten umgesetzt werden. Zu diesem Zweck erfolgt die eingangs von Kapitel 2 angesprochene Verzahnung der äußeren und inneren Perspektive auf Übergänge in die Hilfen sowie aus ihnen heraus. Die komplexen Anforderungen dieser Übergänge können im Sinne von Wißmach, Schnoor und Becker (2018b) nur nachvollzogen werden, wenn Außen und Innen zusammengedacht werden.

Als zentrale Akteur\*innen von Übergangsprozessen in der stationären Erziehungshilfe benennen Zeller und Köngeter die Eltern, ihr(e) Kind(er), das Jugendamt sowie die pädagogische Einrichtung. Dabei ist Übergangsbegleitung und -gestaltung sowohl Aufgabe pädagogischer Institutionen als auch eine direkte Auswirkung ihrer Arbeit, da sie ihrerseits Übergänge erzeugen und erzwingen können. Die Autor\*innen weisen folgerichtig darauf hin, dass sich die gesamte stationäre Erziehungshilfe daher ihrer Rolle als mächtiger Übergangsagentin und ihrer Möglichkeiten der Einflussnahme auf Übergänge der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen bewusst werden muss. In ihrer ambivalenten Rolle kann sie Übergänge sowohl verschärfen, also etwa aus

Kostengründen stark beschleunigen, als auch sie abmildern und positiv beeinflussen (Zeller und Königeter 2013, S. 569ff.).

Insbesondere die stationäre Erziehungshilfe hat es zumeist mit jungen Menschen zu tun, „[...] die aus schwierigen und schwierigsten Verhältnissen stammen“ (Günder 2007, S. 31). Ihre besonderen Problemlagen können sich auf der gesellschaftlichen, individuellen und vor allem auf der familiären Ebene zeigen (Günder 2007, S. 34).

„Bei Kindern und Jugendlichen, die in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung fremdplatziert werden, handelt es sich um eine Gruppe junger Menschen, die fast immer in ihrem noch kurzen Leben unterschiedlichen und sich kumulativ verstärkenden Risikofaktoren ausgesetzt waren“ (Schleiffer 2015, S. 108).

Bevor es zur Aufnahme in ein stationäres Hilfeangebot kommt, haben die vorherigen ambulanten und niedrigschwelligeren Unterstützungen meist nicht den gewünschten oder notwendigen Erfolg erzielen können. Der Umzug in ein stationäres Hilfeangebot, etwa eine Wohngruppe, ist für die jungen Menschen mit dem Bruch ihrer bisherigen Biographie und der Trennung von Eltern und weiteren Bezugs- und Betreuungspersonen verbunden (Schleiffer 2015, S. 108). Schon von Beginn an und für die gesamte Dauer ihrer Hilfe sind die jungen Menschen dabei nach Schnoor mit dem Beendigungsthema konfrontiert – sowohl in Bezug auf ihren zukünftigen eigenen Abschluss und Abschied, als auch den ihrer Mitbewohner\*innen und Betreuer\*innen. Insbesondere bei kurzen Aufenthalten können sich Anfang und Beendigung überlagern, sodass für ein wirkliches Ankommen und eine persönliche Entwicklung innerhalb dieser Lebensphase zu wenig Zeit verbleibt. Hinzu kommt, dass die jungen Menschen bei ihrer Aufnahme noch den Austritt aus ihrer vorherigen Lebenssituation zu bewältigen haben. Der äußere Abschluss ist dann bereits vollzogen, während die innere Ablösung noch nicht abgeschlossen werden konnte. In die Anfangszeit des Kennenlernens und des Beziehungsaufbaus in der Wohngruppe mischen sich daher vorherige Abschieds- und Übergangserfahrung meist unbemerkt mit ein (Schnoor 2018b, S. 31). Schnoor weist daher darauf hin, dass es die Aufgabe stationärer Erziehungshilfe ist,

„[...] dass zwischen dem Einzug und dem Auszug der Jugendlichen eine hinreichend lange und produktive Phase des Ankommens beziehungsweise der Beheimatung gelingt und die Wohngruppe nicht als heimatlose Wartezone oder prekärer Transitbereich erlebt wird“ (Schnoor 2018b, S. 31).

Grundsätzlich werden die jungen Menschen also während ihrer gesamten Lebensphase in der Wohngruppe mit Übergängen verschiedenster Art und Auswirkung konfrontiert. Im Rahmen dieser Arbeit sind jedoch vor allem die Übergänge am Ende einer Hilfe, die mit dem Auszug aus der Wohngruppe einhergehen, von besonderem Interesse.

Das Ende, also der Abschluss von Hilfen, kann unterschiedliche Verläufe annehmen, was auch als Ergebnis der Forschung im Rahmen des Vorgängerstudie zu betrachten ist: Von einer zu frühen über eine zur rechten Zeit angestrebte bis hin zu einer verzögerten Beendigung sind in der Praxis viele Formen vorhanden (Pluto 2007, S. 225). Pluto weist darauf hin, dass jede Hilfe von einer Vielzahl einbezogener Personen und von multiplen Verantwortungen durchzogen ist. Diese Verantwortungsdiffusion kann es erschweren, den geeigneten Zeitpunkt für den Übergang zu

bestimmen. Der Autorin zufolge darf eine Hilfebeendigung nur über einen Definitionsprozess bestimmt werden, der die aktuelle Situation mit dem Beginn der Hilfe vergleicht und Entwicklungen aufzeigt. Jede am Hilfeprozess beteiligte Person wird diese Entwicklungen jedoch individuell unterschiedlich bewerten, weshalb es sich oft als schwierige Aufgabe erweist, den passenden Zeitpunkt der Beendigung hieraus abzuleiten (Pluto 2007, S. 230f.). Schnoor weist darauf hin, dass die meisten Auszüge nicht zu einem Zeitpunkt erfolgen, an dem die jungen Menschen bereits erwachsen geworden sind, sondern im günstigsten Fall zu einem bezogen auf individuelle Reife, innere Stabilität und erworbene Kompetenzen passenden Zeitpunkt (Schnoor 2018b, S. 31).

„Die Beendigung der Maßnahme markiert nur einen Punkt auf dem Kontinuum der Entwicklung des Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund wäre es wünschenswert, wenn der Abschied wachstumsfördernd gestaltet werden kann und nicht in einer kränkenden, traumatisierenden Form stattfindet. Aber die Bedingungen in der Jugendhilfe sind dafür nicht günstig“ (Schnoor 2018b, S. 31).

Weitere Unterschiede in der Hilfebeendigung ergeben sich auch durch die Frage, auf wessen Initiative sie primär zurückgeht: Sind es die Mitarbeiter\*innen, ist es der junge Mensch selbst oder ist es das kostentragende Jugendamt? Der Blick auf die inhaltlichen Begründungen für einen Hilfeabschluss zeigt, dass neben dem Erreichen der Altersgrenze, ab der keine weitere Hilfe mehr gewährt wird, auch finanzielle Restriktionen des Jugendamts sowie eine mangelnde Mitwirkung oder Problemeinsicht bei einer der beteiligten Akteur\*innen eine Rolle spielen können. Sind die Ziele der Hilfe erreicht und wird somit die Notwendigkeit zur Weiterführung der Hilfe nicht mehr erkannt, wird sie ebenfalls zu einem Abschluss gebracht (Pluto 2007, S. 225f.). In jedem Fall sind Beginn und Ende einer Hilfe und damit der Übergang zeitlich klar geregelt und unterscheiden sich allein dadurch vom Leben in der Herkunftsfamilie. Spätestens beim Erreichen der Altersgrenze, ab der die jungen Menschen nicht mehr in die Zuständigkeit der Erziehungshilfe fallen, steht der Übergang an. Wohngruppen können Begleitung und Unterstützung daher nur auf Zeit anbieten. Den hier lebenden jungen Menschen ist damit verwehrt, „[...] was in der Familie keine Frage ist“ (Pluto 2007, S. 227). Während dort die Beziehung zwischen Eltern und Kindern oft weiterbesteht, sind Beziehungen in der Erziehungshilfe von vorübergehender Dauer. Die Unterschiede zwischen dem Auszug aus dem Elternhaus und dem Abschluss einer Hilfe verdeutlichen nach Pluto die Notwendigkeit, diese Beendigungen professionell zu bearbeiten (Pluto 2007, S. 227f.), wozu auch diese Arbeit einen Beitrag leisten will.

In jedem Fall geht ein jeder Übergang aus der Wohngruppe heraus mit dem „[...] Abschied vom Vertrauten und dem Wagnis des Neuen [...]“ (Schnoor 2018b, S. 30) einher. Wie tolerant junge Menschen für Veränderungen sind und wie sehr sie am Vertrauten festhalten, ist dabei individuell sehr verschieden und wird auch durch biografische Vorerfahrungen mitbestimmt. Die eigenen Ablösungserfahrungen aus früherer Zeit bilden nach Schnoor die Grundlage dafür, wie den späteren Übergängen im Leben begegnet wird. Die sich hier abzeichnenden, individuellen Übergangsmuster formen sich zum Teil schon früh heraus und führen dazu, dass sich Übergänge und Abschiede im Lebensverlauf oft auffallend ähneln (Schnoor 2018b, S. 30).



Dass das Ende einer Hilfe als einschneidender Übergang erlebt wird, darf im Grundsatz für alle Hilfebeendigungen in Wohngruppen gelten, also auch für die Fälle, in denen die jungen Menschen die Erziehungshilfe nicht endgültig verlassen, aber zumindest von einer in die andere Einrichtung oder Betreuungsform wechseln. Das in seinen Auswirkungen jedoch besonders herausragende Dilemma dieses Übergangs speziell für Care Leaver, also die jungen Menschen, die die Erziehungshilfen vollends verlassen, wird an späterer Stelle (Kapitel 2.3) vertiefend erörtert.

### **2.2.5 Rituale: Funktionen, Bedeutung und Schattenseiten**

Im nun folgenden Kapitel findet eine intensive Auseinandersetzung mit Ritualen, ihrer grundlegenden Bedeutung sowie ihren verschiedenen Funktionen statt. Hierbei spielen die Ausführungen und Erkenntnisse von Kahn (2018a, 2018b) aus der Vorgängerpublikation eine entscheidende Rolle. Sie werden in diesem Kapitel in Auszügen erneut aufgegriffen, inhaltlich weiter ausdifferenziert sowie mit der Darstellung der Schattenseiten von Ritualen ergänzt. Wie schon van Genneep (2005) festhielt, können Rituale eine herausragende Rolle in der Gestaltung und Begleitung von Übergängen (insbesondere auch der stationären Erziehungshilfe) einnehmen. Neben ihrer hilfreichen Funktion weisen Rituale jedoch nicht zuletzt historisch betrachtet auch deutliche Schattenseiten auf. Beide Seiten werden nun genauer erläutert.

Rituale gehören nach Gebauer und Wulf zum ältesten Erbe der Menschheit und bezeichnen eine kulturellen Handlungsablauf, der sich aus bestimmten Worten, Gesten und Handlungen zusammensetzt. Rituale gehen in ihrer Wirkung dabei stets über ihre im Außen sichtbaren, gleichsam physischen Anteile hinaus. Sie haben einen verbindlichen Charakter für alle Beteiligten und sind als kulturelle Aufführungen des Lebens zu verstehen (Gebauer und Wulf 1998, S. 141). Eine symbolische Ritualisierung von Übergängen ist daher als wichtige soziale Praxis der Gestaltung von Übergangsphasen anzusehen (Walther 2014, S. 22). Insbesondere in der heutigen, von Wandel und Veränderung geprägten Gesellschaft bieten Rituale Verlässlichkeit, Stabilität und Vertrautheit:

„Die Macht der Riten besteht möglicherweise in ihrer Antithese zur komplexen, immer schwerer durchschaubaren gesellschaftlichen Realität. Riten widersetzen sich dem Wandel, tragen den Charakter des Vertrauten, Stablen, bilden unausgesprochene Übereinkünfte dort, wo Lebensweisen, Meinungen, sozialer Stand und politische Orientierungen auseinandergehen“ (Dalferth 1999, S. 388).

Die psychische und soziale Verfassung der Person im Übergang wird durch das Ritual nach außen sichtbar gemacht, die (für die Gemeinschaft) bedrohlichen Seiten eines Übergangs erscheinen beherrschbar und seine subjektiv empfundenen Gefahren werden abgemildert (Friebertshäuser 2001, S. 494f.). Rituale erzeugen dabei Gemeinsamkeit, die weniger im gemeinsamen Denken als vielmehr im gemeinsamen Agieren, der Performance, ihren Ausdruck findet (Sting 2013, S. 475f.).

Im Ritual selbst kann Vertrautes und Erwartbares von allen Beteiligten antizipiert werden (Dalferth 1999, S. 388). Bedeutsam ist hierbei der kollektive Charakter von Ritualen, denn sie vollziehen sich zumeist in gemeinschaftlichen Zusammenhängen und vermitteln dem Individuum die Gewissheit, Teil eines größeren Ganzen zu sein. Durch das gemeinsame Erleben des Rituals werden die sozialen

Bindungen einer Gemeinschaft gefestigt und erneuert (Friebertshäuser 2001, S. 495). Zwar kann auch der einzelne Mensch rituelle Handlungen selbst erzeugen – diese bleiben jedoch stets

„[...] das Produkt eines ‚modus operandi‘ [...], dessen Produzent jedoch nicht er ist und den er nicht bewußt beherrscht, dem aber eine über das subjektive Handeln des einzelnen hinausweisende Intentionalität zugrunde liegt“ (Gebauer und Wulf 1998, S. 151).

Kahn greift in ihrem Text die Ausführungen von Schmid (2010) auf, der Rituale anhand ihrer psychischen, sozialen, spirituellen und zeitlichen Funktion unterscheidet. Im Zuge ihrer **psychischen Funktion** dienen rituelle Handlungen dem Ausdruck von Gefühlen. Eine gleichbleibende, standardisierte Form des Rituals mit strukturgebenden Regeln kann Ängste verringern und durch Sicherheit beruhigen. Rituale können so die für den Trennungsprozess wichtige Emotion der Trauer ins Fließen bringen. Trotz eines standardisierten Vorgehens in der rituellen Handlung wird auch der individuelle Gefühlsausdruck in der Regel nicht eingeschränkt. Die **soziale Funktion** von Ritualen ergibt sich aus ihrer gemeinschaftsstiftenden Wirkung durch geteilte, tiefe Erfahrungen im Ritual selbst. Übergänge bedeuten immer auch den Umbruch eines alten in ein neues soziales System. Rituale unterstützen beim Verlassen des alten Systems und erleichtern das Ankommen im Neuen. Der Mensch erfährt, dass er diesen Übergang nicht auf sich allein gestellt bewältigen muss, sondern sich der Unterstützung der Gemeinschaft sicher sein kann. Rituale weisen auch eine **spirituelle Funktion** auf. Menschen werden von Ritualen emotional tief ergriffen, woraus sich oft grundlegende Sinnfragen für sie ergeben. Es wird hinterfragt, wer man selbst ist und wohin man sich im Leben wenden sollte. Im Zuge ihrer **zeitlichen Funktion** schaffen Rituale Struktur, indem sie den Anfang und das Ende eines Übergangs klar hervorheben (Schmid 2010, S. 341).

Mit der Frage, welche Bedeutung und Funktion Rituale speziell in der pädagogischen Arbeit der stationären Erziehungshilfe damals wie heute übernehmen können, beschäftigen sich Dalferth und Friebertshäuser genauer. Pädagog\*innen werden qua ihres Berufes häufig zu Begleiter\*innen und Gestalter\*innen von Ritualen – etwa beim Abschied aus Wohngruppen als lebensgeschichtlich bedeutsamem Übergang, der durch Rituale aus dem Alltag herausgehoben und somit in pädagogisches Handeln eingewoben wird (Friebertshäuser 2001, S. 492). An die Stelle der einstmals strikt geregelten, formalisierten und auf Unterwerfung zielenden Strukturen der stationären Erziehungshilfen ist nach Dalferth heute durch eine deutlich stärkere Individualisierung der Betreuungsformen und -inhalte „[...] ein Mangel an inneren Verbindlichkeiten, an überindividuellen, befriedigenden Handlungsmustern festzustellen“ (Dalferth 1999, S. 386). Er bezeichnet diesen Prozess auch als ‚Entritualisierung‘ (Dalferth 1999, S. 387). Die betreuten Kinder und Jugendlichen beharren hingegen auf ihren rituellen, der eigenen Stabilisierung dienenden Gewohnheiten – und dies insbesondere an den Nahtstellen des Alltags, die sie als belastend empfinden können:

„[...] dem Übergang zwischen Tag und Traum, Begrüßung und Abschied, Kommen und Gehen als Kennzeichen steter Veränderung, das Beharren auf dem eigenen Sitzplatz als Symbol dafür, einen Platz in der Gruppe gefunden zu haben und zu beanspruchen, sich nicht durch neuaufgenommene Kindern [sic!] verdrängen zu lassen“ (Dalferth 1999, S. 392).

Die Etablierung sinnstiftender Rituale im Erziehungshilfealltag, die Dalferth als ‚rituelle Klammern‘ bezeichnet, muss seiner Ansicht nach genau dort einsetzen, wo Defizite erkennbar sind, etwa in der Begleitung von Übergängen. Das Dilemma der Erziehungshilfe bestehe darin, eine positive Lebenswelt für die betreuten jungen Menschen zu schaffen, während sie selbst enorm von allgemeingesellschaftlichen Veränderungs- und Entritualisierungsprozessen betroffen sei (Dalferth 1999, S. 393f.). Ergänzend zum Aspekt der Entritualisierung der Gesellschaft hält Friebertshäuser fest:

„Es scheint so, dass Rituale einerseits ihre ursprünglich transzendente Bedeutung verloren haben, dass sie aber unter bestimmten Umständen ihren alten Zauber noch zu entfalten vermögen und ganz eigene Kräfte in sich bergen“ (Friebertshäuser 2001, S. 492).

Die zentrale Bedeutung von Ritualen in der Begleitung von Übergängen in der stationären Erziehungshilfe ergibt sich nicht zuletzt auch aus der besonderen Biografie vieler dort betreuter, junger Menschen. So kommen sie nicht selten aus Herkunftsfamilien, die verstärkt von der Auflösung tradierter Familien- und Rollenstrukturen betroffen sind. Viele haben daher schon vielfältige Verluste vertrauter sozialer Beziehungen erleben müssen (Friebertshäuser 2001, S. 497f.). Die Erfahrung einer entwicklungsgerechten und entlastenden Begleitung von Übergängen und das ‚Zurückgreifen-Können‘ auf eine stabile soziale Bezugsgruppe sowie hilfreiche Alltagsgewohnheiten fehlen ihnen zum Teil völlig (Dalferth 1999, S. 388). Zudem bringt das Aufwachsen und Leben in der stationären Erziehungshilfe weitere von Brüchen gezeichnete Lebensbedingungen mit sich. Eine hohe Mitarbeiter\*innenfluktuation oder häufig wechselnde Gruppenzusammensetzungen erzeugen schwierige Bedingungen, unter denen gemeinschaftsstiftende Rituale eine tragende Bedeutung erlangen können (Friebertshäuser 2001, S. 499).

Insbesondere den Aufnahme- und Abschiedsritualen im Erziehungshilfealltag sollte daher im Sinne Kahns (2018a) eine deutliche Aufmerksamkeit geschenkt werden. Während der Aufnahmetag für die Mitarbeiter\*innen meist eine Routine darstellt, so ist er für die betreffenden jungen Menschen von herausragender Bedeutung. Sie erinnern sich oft noch für lange Zeit an diesen Tag. Die tägliche Routine jedoch bedingt laut Günder, dass

„[...] in vielen Einrichtungen [...] die einfachsten und zugleich wichtigsten Grundsätze nicht beachtet [werden]. Da wird zum Beispiel erst wenn das Kind schon da ist, damit begonnen, sein zukünftiges Zimmer einzuräumen; es steht vor einem noch unbezogenen Bett, womit seine Heimatlosigkeit und Hoffnungslosigkeit noch unterstrichen werden“ (Günder 2007, S. 139).

Günder schlägt daher eine Reihe von Aufnahme Ritualen vor, die die Integration in die Gruppe erleichtern können. Dazu zählen beispielsweise die gemeinsame Überreichung eines Geschenks, ein festliches Essen in der Gruppe oder ein Spieleabend zum Kennenlernen (Günder 2007, S. 139).

Wird nun die Rahmung von Abschieden durch Rituale betrachtet, so ist hier in besonderem Maße festzustellen, „[...] daß in den Einrichtungen eine Kultur des Abschiednehmens fehlt“ (Thimm 1992, S. 158). Dabei hat beispielsweise der Abbruch einer stationären Hilfe zur Folge, dass sich der junge Mensch „[...] zu einem unfreiwilligen und häufig orientierungslosen Wanderer mach[t]“ (Friebertshäuser 2001, S. 500) und seine verdrängten Ängste reaktiviert werden. Thimm plädiert aus

diesem Grund für eine Abschiedskultur, die einer kurzfristigen, hektischen und unreflektierten Verabschiedung der jungen Menschen entgegenwirken kann. Hierzu gehören etwa die gemeinsame Rückschau auf die Vergangenheit, die Analyse der aktuellen Situation sowie der gemeinsame Blick in die Zukunft (Conen 1988, S. 287; Thimm 1992, S. 161). Ein Abschiedsfest, zukunftsorientierte Geschenke oder ein Andenken an die gemeinsame Zeit können Elemente eines Rituals sein, das die Verabschiedung hilfreich begleitet (Friebertshäuser 2001, S. 500). Reflexiv eingesetzte Aufnahme- oder Abschiedsrituale wirken sinnstiftend und führen bei den jungen Menschen zu einem Gefühl von Gemeinschaft, Solidarität und emotionaler Zuwendung. Durch das Miterleben von Abschiedsritualen ihrer Mitbewohner\*innen können bei den jungen Menschen hilfreiche Ideen entwickelt werden, wie sie selbst mit den durch Übergangsanforderungen ausgelösten Krisensituationen umgehen können (Friebertshäuser 2001, S. 502).

„Die rituelle Inszenierung von Statuspassagen spricht den Menschen zunächst jenseits der kognitiven Ebene an und konstituiert sich durch die Verbindung von Handeln, Erleben und Erfahren. Das performative Element bringt mehr zum Ausdruck, als die gesprochenen Worte zu vermitteln vermögen. [...] Die Ebene des Erlebens führt dazu, dass Rituale Spuren hinterlassen können. Denn authentische Erfahrungen und Gefühle können sich einem Menschen einprägen und dauerhaft wirksam bleiben“ (Friebertshäuser 2001, S. 503).

Insbesondere bei Abschiedsritualen steht insofern im Fokus, „[...] das Gehen als einen alltagsentzogenen Vorgang zu markieren“ (Thimm 1992, S. 161).

Mit der gelebten, rituellen Begleitung von Hilfebeendigungen in den Wohngruppen des St. Elisabeth-Vereins hat sich das Vorgängerprojekt (hier vor allem Kahn) empirisch beschäftigt. Die Verabschiedung als Trennungsritual junger Menschen geschieht hier zwar nicht in allen Wohngruppen auf dieselbe Art und Weise, sie besteht jedoch grundsätzlich aus einer gemeinsamen Aktivität und einem Geschenk. Zu den Aktivitäten zählt Kahn etwa einen Restaurantbesuch, ein gemeinsames Essen in der Wohngruppe oder auch eine sportliche Unternehmung. Als Geschenke werden personalisierte Kaffeetassen, ein Fotoalbum, persönliche Briefe oder Bilder sowie alltagspraktisch benötigte Haushaltsartikel genannt (Kahn 2018a, S. 101f.). Die Funktion dieser im Außen sichtbaren Elemente der Gestaltung von Abschlüssen besteht darin, den notwendigen inneren Abschied zu rahmen. Ihr großer Wert liegt weniger in ihrem greifbaren, praktischen Nutzen, als vielmehr in ihrer emotionalen, inneren Bedeutung. So nimmt das Fotoalbum als wichtiges Erinnerungsstück an die Zeit in der Wohngruppe oft einen wichtigen Platz bei den jungen Menschen ein. Es lässt an Personen und an eine erlebte Zeit erinnern und erlaubt (zumindest bei einer positiven Beziehung) darüber hinaus auch die Aufrechterhaltung einer stabilisierenden, inneren Verbindung zu wichtig gewordenen Menschen. Das Fotoalbum kann daher in der unsicheren Zeit des Übergangs in einen neuen Lebensabschnitt inneren Halt bieten. Konnte dagegen keine positive, tragfähige Beziehung aufgebaut werden, ist nach Schnoor nicht von einer solchen Stabilisierungswirkung auszugehen (Schnoor 2018b, S. 43).

Jenseits aller Gemeinsamkeiten von Trennungs- und Abschiedsritualen, die den Beteiligten eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Abschiedsthema ermöglichen sollen: bei der Umsetzung

dieser Rituale muss trotz aller Routine, Verlässlichkeit und Regelgeleitetheit immer der jeweilige Einzelfall betrachtet werden. Die Form der Verabschiedung ist daher in jedem Fall auf die Wünsche und Vorstellungen vor allem der ausziehenden jungen Menschen abzustimmen (Becker und Wißmach 2018, S. 106). Dass Abschiedsrituale niemals einen zwanghaften Charakter annehmen dürfen, betont auch Schmid: „Sinnentleerte ‚Zwangsrituale‘ wirken eher blockierend“ (Schmid 2010, S. 342). Es muss daher vor allem folgendes reflektiert werden: Wer nimmt am Abschied teil? Welche Aktivität und welches Geschenk passen zu dem ausziehenden jungen Menschen und zum Rest der Gruppe? Diese Fragen sollten im Vorhinein gut abgewogen und die verschiedenen Bedürfnisse unbedingt mit einbezogen werden. Becker und Wißmach weisen darüber hinaus darauf hin, dass bei nicht-einvernehmlichen, kritischen Abschlüssen und Abbrüchen – die einen hohen Anteil aller Hilfebeendigungen ausmachen dürften – abzuwägen ist, ob und welche rituelle Rahmung hier überhaupt möglich ist und angebracht erscheint. Nicht zuletzt ein zeitlich beengter Rahmen zwischen Einleitungs- und Auslösungsereignis stelle eine faktische Begrenzung aller Überlegungen rund um die Abschluss- und Abschiedsgestaltung dar (Becker und Wißmach 2018, S. 106f.).

Dass Rituale in der Begleitung von Übergängen als potenziell kritische Momente des Lebens hilfreich sein können, haben die an Kahn angelehnten, bisherigen Ausführungen gezeigt. Andererseits können Rituale aber auch negative Auswirkungen und Schattenseiten aufweisen, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben dürfen. Rituale als Begleiter für Übergänge geraten immer dann in Verruf, wenn aus ihren festen Handlungsabfolgen ein allzu stereotypes Verhalten folgt, wenn Rituale für menschenunwürdige Praktiken missbraucht werden und wenn sich in ihnen bestehende Machtverhältnisse zementieren (Friebertshäuser 2001, S. 491). Rituale bergen neben positiven Chancen also auch eine Tendenz zur Manifestation von Machtstrukturen und hierarchischen Verhältnissen und sie können zur Unterdrückung missbraucht werden. Ohne Offenheit für Diskussion und Kritik, ohne Reflexivität und Freiwilligkeit muss der Einsatz von Ritualen in der pädagogischen Arbeit daher negative Auswirkungen haben. Für den hier geforderten, reflexiven Einsatz von Ritualen bedarf es einer genauen Prüfung der Rahmenbedingungen sowie einer forschenden Offenlegung der Sichtweisen aller Beteiligten, um langfristige Effekte und unerwünschte Wirkungen überprüfen zu können (Friebertshäuser 2001, S. 503f.): „Die Erforschung der Rituale im pädagogischen Alltag hat gerade erst begonnen. Vielleicht wird die Forschung uns noch bisher unbekannt Dimensionen dieser Thematik offenbaren“ (Friebertshäuser 2001, S. 504).

Die negative Kraft von Ritualen ist vor allem ihrer archaischen Historie geschuldet, die zum Teil bis in unsere Gegenwart hinein wirkt. Insbesondere in totalen Institutionen wie Klöstern, dem Gefängnis oder gar beim Militär existieren bis heute verbindliche Initiations- oder Aufnahme-rituale. Als Beispiel hierfür werden rigide Kleidervorschriften oder die vollständige Rasur langer Haare genannt (Friebertshäuser 2001, S. 495f.). Friebertshäuser arbeitet jedoch auch Unterschiede zwischen Übergangsritualen archaischer Gesellschaften und denen der Moderne heraus. Heutige Riten

erscheinen ihr zufolge meist ausdifferenzierter und spezialisierter – für verschiedene Lebensbereiche sind insofern verschiedenste Rituale entwickelt worden. So gelten etwa für die Einweisung in ein Gefängnis naturgemäß andere Regeln als für die Aufnahme einer Therapie. Zum zweiten sind neben der modernen Gesellschaft auch die in ihr verwobenen Rituale einer Säkularisierung unterworfen: Zwar werden Taufe, Kommunion oder Heirat noch heute sichtbar inszeniert, die Bedeutung ihrer spezifischen, religiös-sakralen Elemente ist jedoch in den Hintergrund getreten. Zum dritten benennt Friebertshäuser die steigende Tendenz zur Individualisierung von Übergangsritualen. Die Individuen moderner Gesellschaften vollziehen den Übergang in eine neue Lebensphase zum Teil in Eigenregie, bestimmen seine Art, Form und Zeitpunkt oft selbst oder können manche der früher noch als unabdingbar geltenden Übergänge sogar in Gänze meiden.<sup>23</sup> So stellt etwa die Ehe nicht mehr die Voraussetzung für den Bezug einer gemeinsamen Wohnung oder die Geburt von Kindern dar (Friebertshäuser 2001, S. 496f.).

Als Quintessenz dieses Kapitels bleibt für die stationäre Erziehungshilfe und die Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus Wohngruppen in Anlehnung an die Ergebnisse der Vorgängerstudie festzuhalten, dass die hier gelebten Rituale der Situation und den beteiligten Menschen angemessen erscheinen müssen und vor allem den Wünschen der Verabschiedeten entsprechen sollten. Auf diese Weise können sie die unsichere Lebensphase von Abschied und Übergang hilfreich begleiten und als bedeutsam markieren. Äußere Rituale vermögen die innere Verarbeitung dieser Umbruchszeit zu rahmen und ihnen eine angemessene Form zu verleihen. Gewünschte, freiwillige, bewusst zelebrierte und individuell angepasste Rituale stärken dann das produktive Gemeinschaftsgefühl und beugen einem möglichen Machtmissbrauch sowie der Unterdrückung einzelner Beteiligter im Ritual vor. In dieser Form sind sie als gemeinsam getragene Rituale moderner Prägung zu verstehen, deren „[...] suggestive Kraft [...] ungebrochen ist“ (Dalferth 1999, S. 388).

---

<sup>23</sup> In diesem Punkt ist vor allem der Übergang von Care Leavern in die Selbstständigkeit als besonders prekär zu betrachten und von den Ausführungen Friebertshäusers zu unterscheiden. Vergleiche dazu auch Kapitel 2.3.

## Außenperspektive

### 2.3 ‚Care Leaver‘ und ‚Leaving Care‘

Das nun folgende Kapitel widmet sich einer besonders vulnerablen Gruppe junger Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe, den so genannten ‚Care Leavern‘, die in hohem Maße von Schwierigkeiten des Übergangs in das Erwachsensein und den damit einhergehenden Fragen einer gelingenden Abschluss- und Abschiedsgestaltung betroffen sind. Neben der Darstellung der rechtlichen und statistischen Situation von Care Leavern (2.3.1 und 2.3.2) erfolgt in diesem Kapitel auch die detaillierte Erarbeitung des aktuellen Forschungsstandes (2.3.3), der dieser Arbeit zugrunde liegt. Darüber hinaus wird verdeutlicht, mit welchen Situationen, Anforderungen und Schwierigkeiten Care Leaver konfrontiert sind und weshalb sie als systematisch benachteiligte Gruppe im System der Erziehungshilfen anerkannt werden müssen (2.3.4). Bis hierhin bezieht das Kapitel in seiner grundlegenden Perspektive und Argumentation immer wieder auch die Ausführungen des Vorgängerprojekts mit ein und fächert sie unter Rückgriff auf weitere Quellen deutlich breiter aus. Darüber hinaus werden in den letzten drei Unterkapiteln ergänzend auch eigene Akzente im Sinne der allgemeinen Care-Leaver-Debatte gesetzt. Dazu zählen Aspekte von Macht im Verhältnis der Akteur\*innen (2.3.5) sowie die Frage, ob Selbstständigkeit als alleiniges Indiz und Schlüsselkategorie ausreichend sein kann, einen (scheinbar) nicht mehr vorhandenen Hilfebedarf junger Menschen festzustellen (2.3.6.). Zum Schluss folgt ein kurzer Einblick in internationale Praxisansätze, mit der die Situation von Care Leavern zu verbessern versucht wird (2.3.7). Erklärtes Ziel der Auseinandersetzung mit der spezifischen Adressat\*innengruppe der Care Leaver in diesem Kapitel ist es, aus einer Außenperspektive zu einem tieferen Verständnis über die hohe Bedeutung einer gelingenden Abschluss- und Abschiedsgestaltung in Wohngruppen zu kommen – nicht nur, aber insbesondere auch für Care Leaver.

#### 2.3.1 Begriffliche Einordnung und rechtlicher Kontext

Als ‚Care Leaver‘<sup>24</sup> werden in angelsächsischer Tradition junge Menschen bezeichnet, die zumindest temporär im Rahmen stationären Erziehungshilfen aufgewachsen sind und diese nun zurück in ihre Herkunftsfamilie oder in Richtung Selbstständigkeit wieder verlassen (Zeller 2016, S. 807). Des Weiteren umfasst der Begriff auch diejenigen, die ihre Einrichtungen bereits verlassen haben und nun gänzlich ohne Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe leben (Sievers et al. 2016, S. 9). Der Begriff Care Leaver bezieht sich also auf konkrete Personen. Demgegenüber umfasst ‚Leaving Care‘ in Anlehnung an das Statuspassagen-Konzept nach Glaser und Strauss die dazugehörige

---

<sup>24</sup> Auch wenn die Verwendung eines eigenständigen Begriffs für eine bestimmte Menschengruppe Stigmatisierungsanteile bergen kann, bietet sich hier nach Sievers, Thomas und Zeller (2016, S. 9) die Möglichkeit, die besonderen Anforderungen, denen diese jungen Menschen ausgesetzt sind, sichtbar zu machen. Auch aus diesem Grund etabliert sich dieser Begriff zusehends auch in der deutschen Fachliteratur.

Lebensphase der jungen Menschen nach dem Verlassen ihrer stationären Hilfen (Sievers et al. 2016, S. 20). Die Phase der Vorbereitung auf diesen Austritt wird darüber hinaus als ‚Before Leaving Care‘ bezeichnet (Schaffner und Rein 2014, S. 15). Grundsätzlich verlassen Care Leaver mit dem Austritt ihr gewohntes Fürsorge- und Unterstützungsnetzwerk, ohne dass zwingend geklärt ist, wer anschließend in welcher Form als Begleitung und Unterstützung noch an den weiteren Entwicklungsschritten teilhaben wird. Die Tragweite dieses institutionell eingebetteten Abschlusses und Abschieds bedarf daher nach Sievers, Thomas und Zeller besonderer Beachtung (Sievers et al. 2016).

Die rechtlichen Grundlagen für stationäre Erziehungshilfen finden sich im SGB VIII. Hiernach hat jeder junge Mensch das Recht auf Förderung seiner Entwicklung hin zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Das Recht auf Erziehung obliegt zunächst den Eltern des Kindes, jedoch wacht der Staat über die Ausübung dieser Erziehungsverantwortung (§1 SGB VIII). Ist das Wohl von Heranwachsenden in Gefahr oder durch die erfahrene Erziehung nicht gewährleistet, haben die Sorgeberechtigten Anspruch auf Hilfen zur Erziehung (§27 SGB VIII) – eine so genannte ‚Muss-Vorschrift‘, die einen Rechtsanspruch gegenüber dem öffentlichen Träger darstellt (Struck 2016, S. 672f.). Die hierunter fallenden Hilfeformen sind sehr vielfältig. Ziel einer stationären Hilfe, z. B. in Wohngruppen, kann die Rückführung in die Herkunftsfamilie, die Vorbereitung der Erziehung in einer anderen Familie oder auch die Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben nach einer hinreichend langen Zeit in einer stationären Hilfe sein (§34 SGB VIII).

Für Care Leaver ist vor allem §41 als Soll-Leistung des SGB VIII von besonderer Relevanz, der sich mit den Hilfen für junge Volljährige beschäftigt. In Absatz 1 heißt es: „Junge Volljährige erhalten geeignete und notwendige Hilfe [...], wenn und solange ihre Persönlichkeitsentwicklung eine selbstbestimmte, eigenverantwortliche und selbstständige Lebensführung nicht gewährleistet“ (§41 Abs. 1 SGB VIII). ‚Soll-Leistungen‘ sind prinzipiell im gleichen Maße verpflichtend wie die ‚Muss-Vorschrift‘ der Hilfen zur Erziehung nach §27, sie können aber beim Vorliegen atypischer Umstände, die vom öffentlichen Träger darzulegen und zu begründen sind, abweichend beschieden werden (Struck 2016, S. 672f.). Der Übergang in Hilfeangebote nach §41 geht dabei mit dem Statuswechsel von zu-erziehenden Minderjährigen hin zu selbst anspruchsberechtigten Erwachsenen einher, was laut Gesetz eine deutlich umfassendere Partizipation im Hilfeprozess nach sich ziehen sollte (Stauber und Walther 2016, S. 154). Grundsätzlich wird die Hilfe nach §41 jedoch „[...] in der Regel nur bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres gewährt<sup>25</sup>; in begründeten Einzelfällen soll sie für einen begrenzten Zeitraum darüber hinaus fortgesetzt werden“ (§41 Abs. 1 SGB VIII). Grundvoraussetzung für jede

---

<sup>25</sup> Vor der aktuellen SGB VIII-Reform aus 2021 war selbst die Hilfestellung bis zum 21. Lebensjahr noch nicht als Anspruchsnorm gesetzlich festgelegt.



Hilfegewährung ist eine erkennbare Mitwirkungsbereitschaft<sup>26</sup> der jungen Erwachsenen (Nüsken 2013, S. 10). Die Hilfegewährung ist jedoch nicht davon abhängig, dass es sich um die Fortsetzung einer vorhergehenden Erziehungshilfe für Minderjährige bzw. deren Eltern handelt, sondern sie kann davon unabhängig von den jungen Erwachsenen als erstmalige Leistung selbst beantragt werden, wenn diese das 18. Lebensjahr vollendet haben (Schellhorn 2000, S. 263). Die unscharfe Altersbegrenzung nach oben findet ihren Ursprung in der Annahme und Voraussetzung, dass der Erfolg der Hilfe bis zum 21. Lebensjahr möglich ist oder zumindest erkennbar sein soll. Er muss sich daher nicht bis zum genannten Zeitpunkt vollständig eingestellt haben, aber in absehbarer Zeit als erreichbar angesehen werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass bei mangelnder Erfolgsaussicht keine Hilfen gewährt werden müssen (Schellhorn 2000, S. 265f.). Entscheidend ist, dass die individuell gewährten Hilfen geeignet sind, die jungen Erwachsenen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und eigenständigen Lebensführung zu unterstützen (Will 2001, S. 688):

„In der Praxis herrscht oft Unklarheit darüber, wann eine Hilfe für junge Volljährige als geeignet anzusehen ist. [...] [D]ie zuständigen Leistungsträger [versuchen dennoch] die Hilfen zu verweigern, wenn die jungen Volljährigen Hilfearten abbrechen oder wechseln wollen“ (Will 2001, S. 688).

Mit der aktuellen SGB VIII-Reform aus 2021 ist der §41 zum Teil neu geregelt und dabei die Nachbetreuung nach Hilfebeendigungen nun auch gesetzlich verankert worden. So sieht §41a vor, dass junge Volljährige „[...] innerhalb eines angemessenen Zeitraums nach Beendigung der Hilfe bei der Verselbstständigung im notwendigen Umfang und in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form beraten und unterstützt“ (§41a Abs. 1 SGB VIII) werden sollen. Die Begriffe ‚Beratung‘ und ‚Unterstützung‘ weisen jedoch bereits darauf hin, dass es sich hier primär um nicht-materielle Hilfen handelt wie beispielsweise die Unterstützung bei bestimmten Behördengängen oder bei der Suche nach einer eigenen Wohnung (Schellhorn 2000, S. 267f.). Der mit der Reform neu hinzugefügte Passus, dass die einmal erfolgte Beendigung einer Hilfe „[...] die erneute Gewährung oder Fortsetzung einer Hilfe [...] nicht aus[schließen]“ (§41 Abs. 1 SGB VIII) darf, ist jedoch grundsätzlich als wichtige Errungenschaft im Sinne einer verbesserten Unterstützung für Care Leaver zu bewerten.

Zusammengefasst betrachtet sind die Hilfen für junge Volljährige als Errungenschaft des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) aus dem Jahre 1990, das seit 2021 als Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) bezeichnet wird, zu betrachten, die die fachliche Zuständigkeit der

---

<sup>26</sup> Schon bei der Antragstellung auf Hilfen nach §41 zeigt sich die hohe Relevanz dieses Mitwirkungskriteriums. Darüber hinaus ist sie auch für den Verlauf und die Ausgestaltung der gesamten Hilfe wichtig. Eine scheinbar fehlende Mitwirkung muss nach Will dabei aber geradezu als Zeichen der Notwendigkeit einer Hilfe betrachtet werden, da der junge Mensch den gestellten Anforderungen in Schule, Beruf, Freizeit und Alltag offenbar (noch) nicht gerecht werden kann. Viel häufiger komme es in der Praxis jedoch zu einer Fehlinterpretation des gezeigten Verhaltens als Zeichen mangelnder Bereitschaft zur Mitarbeit. Auf der anderen Seite dürfe die Teilnahme am Hilfeprozess auch nicht gegen den Willen des jungen Menschen erzwungen werden und Mitwirkung verkürzt als Bereitschaft, die Hilfe aktiv anzunehmen, verstanden werden. Das Ausräumen zwischen diesen beiden Lesarten ist nach Will als Gratwanderung zu bezeichnen, die mit sozialpädagogischen Mitteln bewältigt werden muss (Will 2001, S. 686).

Kinder- und Jugendhilfe auf den Personenkreis der jungen Erwachsenen erweitert. Hierdurch soll den bis zur Volljährigkeit meist noch nicht abgeschlossenen Erziehungs- und Persönlichkeitsentwicklungsprozessen junger Menschen Rechnung getragen werden, die eine eigenverantwortliche Lebensführung noch erschweren (Schellhorn 2000, S. 262ff.). Die Jugend- und Familienministerkonferenz hat bereits 2012 beschlossen, dass sie das SGB VIII stetig weiterentwickeln und auf sich ändernde Bedarfe anpassen will (Struck 2016, S. 681). Hierzu gehört auch die Sicherung eines gelingenden, adäquaten Übergangs in eine eigenständige Lebensform, insbesondere durch weitere Unterstützung nach §41 (Struck 2016, S. 682).

### 2.3.2 Statistische Daten

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage, wie sich das Recht auf Hilfen zur Erziehung und insbesondere auf Hilfen für junge Volljährige in den Statistiken der Kinder- und Jugendhilfepraxis Deutschlands niederschlägt und welche Trends dabei zu beobachten sind. Als Grundlage für die folgenden statistischen Einblicke dient der ‚Monitor Hilfen zur Erziehung 2021‘, der die offizielle Datenbasis des Statistischen Bundesamtes analysiert. Der ‚Monitor Hilfen zur Erziehung‘ wird alle zwei Jahre von der am Forschungsverbund des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und der TU Dortmund angegliederten und vom Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend geförderten ‚Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik‘ (AKJ<sup>Stat</sup>) herausgegeben (Fendrich und Tabel 2021).

Mit insgesamt 963.020 Hilfen zur Erziehung weist die Statistik für das Jahr 2020 nach einem bis dahin kontinuierlichen Anstieg des Fallzahlenvolumens seit 2010 erstmals wieder einen Rückgang um 5,3 % gegenüber dem Vorjahr 2019 auf. Dennoch bleibt mit Blick auf die gesamte letzte Dekade mit einem Plus von 11 % die deutliche Tendenz eines steigenden Fallzahlenvolumens nach §27/§41 SGB VIII erkennbar. Nach der 2015 bis 2017 rasanten Entwicklung der Gesamtzahl erzieherischer Hilfen im Zuge des gestiegenen Unterstützungsbedarfs für unbegleitete, minderjährige Geflüchtete hat sich diese Dynamik seit 2018 jedoch wieder etwas abgeschwächt (Fendrich und Tabel 2021, S. 1). Der darauffolgende, deutliche Rückgang zwischen 2019 und 2020 ist nach Fendrich und Tabel nicht auf einen grundsätzlich sinkenden Bedarf, sondern viel mehr auf die Auswirkungen der SARS-CoV-2-Pandemie zurückzuführen. So sei die Zahl beendeter Hilfen

„[...] um bemerkenswerte 7 % zurückgegangen, während bei den am 31.12. laufenden Hilfen kaum Veränderungen registriert wurden [...]. Mit Blick auf die aktuelle Entwicklung im Coronajahr 2020 bedeutet das, dass Hilfen zur Erziehung unter Umständen eher fortgeführt als beendet wurden. Gleichzeitig wurden auch deutlich weniger neue Hilfen begonnen als in den Vorjahren (- 6 %). Das könnte auch mit den restriktiveren Mobilitätsanforderungen während des Lockdowns zusammenhängen“ (Fendrich und Tabel 2021, S. 2f.).

Auch mit Blick auf die unterschiedlichen Formen begonnener Hilfen zur Erziehung werden die Auswirkungen der Pandemie für das Jahr 2020 klar erkennbar. Fendrich et al. konstatieren, dass sich die Zahlen ambulanter Hilfen sowie der Erziehungsberatung bis zum Jahr 2019 kontinuierlich erhöht haben. Erst im Jahr 2020 gehen die Zahlen zurück, was vor allem auf Kontaktbeschränkungen,

Schulschließungen und Mobilitätseinschränkungen zurückzuführen ist. Der Anteil stationärer Hilfen in Form von so genannten ‚Fremdunterbringungen‘ (umfasst ‚Heimerziehung‘ sowie ‚Vollzeitpflege‘) ist hingegen seit 2016 gesunken (Fendrich und Tabel 2021, S. 3ff.), was vor allem auf den nachlassenden Unterstützungsbedarf der unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten zurückgeführt werden kann (Fendrich et al. 2020, S. 4).

Für die Care-Leaver-Diskussion ist vor allem die Altersverteilung bei den beendeten Hilfen besonders relevant: die meisten Hilfen zur Erziehung werden noch immer im Alter von 18 Jahren, also mit dem Eintritt in die Volljährigkeit, beendet. An zweiter Stelle folgen die Hilfebeendigungen mit 17 Jahren und an dritter Stelle diejenigen mit 16 Jahren (Tabel et al. 2019, S. 3). Zwar zeigt sich auch, dass die Zahl der Hilfebeendigungen im Alter von 19 und 20 Jahren im Vergleich zu den Vorjahren deutlich gestiegen ist. Dieser noch sehr zaghafte, erste Hinweis deutet darauf hin, dass sich das Alter bei Hilfebeendigungen in den kommenden Jahren etwas nach hinten verschieben könnte. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Volljährigkeit noch immer die dominierende, harte Zäsur in der Praxis der (weiteren) Gewährung von Hilfen zur Erziehung darstellt.<sup>27</sup> Pothmann spricht davon, dass allein das Älterwerden augenscheinlich ausreicht, um eine Hilfe zum Abschluss zu bringen. Junge Volljährige gelten daher noch immer als „[...] vergessene Klientel“ (Pothmann 2011, S. 32). Auch Graßl bestätigt, dass die Vollendung des 18. Lebensjahrs als feststehende Grenze der Hilfestellung mehr und mehr zementiert erscheint und darüber hinaus sogar Versuche unternommen werden, schon ab dem 16. Lebensjahr andere, kostengünstigere Lösungen zu finden. Selbst wenn Hilfen für junge Volljährige gewährt werden, sind diese mit wenigen Monaten zumeist nur von kurzer Dauer (Graßl 2011, S. 56ff.). Den stationären Hilfen zur Erziehung ist insofern noch immer der Trend zur frühen und verfrühten Verselbstständigung inhärent (Sievers et al. 2016, S. 21):

„Leaving Care kann vor diesem Hintergrund als eine Statuspassage im Lebenslauf gesehen werden, in der im öffentlichen Hilfesystem beschleunigte Übergänge ins Erwachsenenleben institutionalisiert und damit (Zeit-)Räume für individuelle Übergänge und Entwicklungsprozesse eingeengt werden“ (Sievers et al. 2016, S. 22).

Die Praxis der Hilfestellung in Deutschland geht von einer sehr linearen Perspektive auf Entwicklung aus, da mit der Notwendigkeit der separaten Antragstellung auf Hilfen für junge Volljährige nach §41 SGB VIII auch in der Praxis eine formale Hürde gezogen wurde, die sich wie ein Nadelöhr für die Inanspruchnahme weiterer Erziehungshilfe auswirkt. Die persönliche Antragstellung sowie die damit zusammenhängende Begründungspflicht markieren eine Zugangsbarriere, die erst überwunden werden muss (Sievers et al. 2016, S. 30). Darüber hinaus muss in Bezug auf Sozialpolitik und Erziehungshilfe auch kritisch hinterfragt werden, inwiefern sich in den letzten Jahren zu sehr auf jüngere Kinder fokussiert und vor allem dort die Angebote ausgebaut

---

<sup>27</sup> So verweist auch der ‚Monitor Hilfen zur Erziehung 2021‘ darauf, „[...] dass für einen Großteil der Hilfeempfänger/-innen die Hilfe weniger als 1 Jahr nach Erreichen der Volljährigkeit endet (Fendrich et al. 2021, S. 56).

wurden. Hierdurch wurde die bewusste oder unbewusste Verdrängung anderer Alters- und Lebensphasen ins Abseits beschleunigt (Pothmann 2011, S. 36) und dazu beigetragen, dass Jugendliche und vor allem junge Erwachsene häufig nur mehr als Randgruppe wahrgenommen werden (Trede 2011, S. 42f.).

„So wichtig es ist, die Aufmerksamkeit – und auch die Geldmittel – auf Frühe Hilfen zu richten, so problematisch ist es, dabei die Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer mehr als Kostenbelastung anzusehen“ (Graßl 2011, S. 59).

Noch immer scheinen sich insbesondere Investitionen im Bereich der Frühen Hilfen zu lohnen – hier sind Ressourcen offenbar noch mit verhältnismäßig geringem Aufwand zu aktivieren und Korrekturen des Familiensystems versprechen Erfolg. Werden die zur Verfügung stehenden, ohnehin schon knappen Mittel jedoch zu einseitig verteilt, droht die Gefahr, dass die notwendigen Finanzen aus einer restriktiveren Gewährungspraxis für ältere Jugendliche freigesetzt werden sollen und diese in der Folge „[...] nur noch als Menschen mit sowieso schon gescheiterten Erziehungs- und Bildungskarrieren wahrgenommen [werden], in die es sich nicht mehr zu investieren lohnt“ (Rosenbauer 2011, S. 77). Dies führt zu der statistisch belegbaren Diskrepanz zwischen den längeren, sich verändernden Übergangsprozessen in das Erwachsenenalter einerseits und dem Mangel an unterstützenden, institutionellen Kontexten andererseits (Sievers et al. 2016, S. 20). Noch werden die Veränderungen der Lebenslage Jugend von der Erziehungshilfe also nicht ausreichend anerkannt und es kommt zu einer Entkoppelung der Kinder- und Jugendhilfepraxis von den Entwicklungen und Veränderungen von Jugend (Schröer 2011, S. 6f.) und jungem Erwachsenenalter.

Neben der Zäsur der Volljährigkeit, die sich wie bereits erläutert in der gesamtdeutschen Statistik niederschlägt, muss auch auf den Aspekt der regionalen Unterschiede in der Gewährungspraxis erzieherischer Hilfen hingewiesen werden, von deren Auswirkungen Care Leaver in besonderem Maße betroffen sein dürften. Diese hängen nach Nüsken vor allem mit sozialstrukturellen Belastungen wie Arbeitslosigkeit oder Wohnungsnot unter jungen Menschen sowie der Haushaltslage der Kommune zusammen, was zu einem mehr oder weniger ausgeprägten Kostendruck auf die Jugendämter führt.<sup>28</sup> Darüber hinaus können auch Drittvariablen wie individuelle Entscheidungen der Mitarbeiter\*innen öffentlicher Träger eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Bei denjenigen, die einer verhältnismäßig geringen Anzahl an Anträgen auf Hilfen für junge Volljährige stattgeben, bedarf es offenbar verstärkt Begründungen aus dem Bereich der

---

<sup>28</sup> Auf institutioneller wie auch auf gesellschaftspolitischer Ebene wird deutlich, dass inhaltlich und fachlich fundierte begleitete Übergänge in der stationären Erziehungshilfe von den finanziellen Rahmenbedingungen der öffentlichen Träger abhängen. Weniger die stattfindenden Leistungsreduktionen der Jugendämter, als vielmehr die sehr unterschiedliche finanzielle Ausstattung der zugehörigen Kommune oder des Landkreises stehen hier im Fokus. An dieser Stelle werden die Folgen sozialpolitischer Vorgaben und einseitiger Prioritätensetzung des Gesetzgebers deutlich sichtbar. Becker und Wißmach fordern daher, „[...] dem Gestaltungsrahmen bei den Übergängen aus den stationären Hilfen zur Erziehung wieder mehr Gewicht einzuräumen, und so Möglichkeiten zu eröffnen, den [...] psychodynamischen als auch praktischen Aspekten dieser Abschiede stärker Rechnung zu tragen“ (Becker und Wißmach 2018, S. 108).

psychischen Notlagen, um einen individuellen Hilfebedarf legitimieren zu können. In einigen Fällen werden die Hilfen nach §41 SGB VIII sogar nur unter Beteiligung der Jugendamtsleitung gewährt, was eine zusätzliche Hürde im Antragsprozess darstellt (Nüsken 2008, S. 275f.).

Zusammengefasst betrachtet hat der Blick in die Statistik aufgezeigt, dass vor allem ältere Jugendliche und junge Erwachsene in der derzeitigen Erziehungshilfelandchaft systematisch benachteiligt werden, obwohl sie einer deutlich intensiveren Unterstützung bedürfen als viele ihrer Gleichaltrigen. Wie sehr sich diese Diskrepanz nicht nur in der Statistik, sondern auch im wissenschaftlichen Forschungsstand widerspiegelt, zeigen die nachfolgenden Ausführungen.

### 2.3.3 Forschungsstand

Zu Beginn dieses Kapitels stellt sich zunächst die Frage, weshalb die Aufarbeitung des Forschungsstandes zu Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen thematisch dem Kapitel über Care Leaver zugeordnet wurde. Der Grund hierfür liegt in der mangelhaften Forschungs- und Datenlage des Themas selbst. Die wenigen Anknüpfungspunkte der Erforschung von Übergängen, Abschlüssen und Abschieden in den Erziehungshilfen finden sich bislang ausschließlich im Bereich der Care-Leaver-Forschung – wenn auch noch in sehr marginalem Umfang.<sup>29</sup> Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die Thematik zwar grundsätzlich für die gesamte Erziehungshilfe von hoher Relevanz ist, sich jedoch als besonders brisant und weitreichend explizit für Care Leaver erwiesen hat. Ihr Abschied aus der stationären Hilfe ist zumeist tiefgreifender und endgültiger, es fehlt ihnen in der Regel das tragfähige soziale Netzwerk, das die Folgen eines (manchmal wenig gelungenen) Hilfeabschlusses mit auffangen und die innere Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen begleiten könnte.

Die Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstands für die vorliegende Arbeit geschah auf zwei Wegen:

1. Systematische Suche über wissenschaftliche Datenbanken
2. Handrecherche: Sichtung aktueller Publikation aus der Care-Leaver-Forschung auf Hinweise zu thematisch nahestehenden Forschungsprojekten und wissenschaftlichen Studien

#### 1. Systematische Suche über wissenschaftliche Datenbanken

Die systematische Suche über wissenschaftliche Datenbanken wurde im Verlauf des Forschungsprojekts mehrfach wiederholt und aktualisiert. Hierzu wurden der ‚Katalog Plus‘<sup>30</sup> der Philipps-Universität Marburg, der die hiesigen Bibliotheksbestände untersucht, sowie die

---

<sup>29</sup> Deutlich umfangreicher ausgearbeitet sind Erkenntnisse über die Gestaltung von Abschieden in der Psychotherapie sowie der Sterbebegleitung und Hospizarbeit.

<sup>30</sup> <https://hds.hebis.de/ubmr/index.php>

fachspezifische (d. h. erziehungswissenschaftliche), bibliographische Literaturdatenbank ‚FIS-Bildung‘<sup>31</sup> befragt.

Bei beiden Datenbanken erfolgte die Recherche zielgerichtet als Schlagwortsuche verschiedener mit dem Gesamtthema in Zusammenhang stehender Begriffe, die mit Hilfe der so genannten ‚Boole’schen Operatoren‘ AND und OR miteinander verknüpft wurden. Die daraus folgende Suchstrategie sah wie folgt aus: [Übergang OR Abschluss OR Abschied OR Beendigung OR Ende] AND [Erziehungshilfe OR stationäre Erziehung OR Jugendhilfe OR Kinderheim OR Wohngruppe OR Care Leaver]. Alle gefundenen Treffer (Katalog Plus: 33 Treffer, FIS-Bildung: 86 Treffer) wurden auf ihre inhaltlich-thematische Relevanz für die vorliegende Arbeit gesichtet. Unter diesen relevanten Treffern findet sich der Verweis auf eine einzige Studie, deren Fokus zentral auf der Phase der Beendigung stationärer Hilfen liegt: es handelt sich hierbei um die dieser Arbeit vorausgehende Studie ‚Am Ende einer Maßnahme: Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen‘. Alle weiteren Treffer sind zumeist äußeren Aspekten der Übergangsgestaltung bei Care Leavern (v. a. Übergangmanagement, Übergang Schule-Beruf, Verselbstständigung, Bildung) zuzuordnen oder beziehen sich klar auf die Lebensphase **nach** dem Austritt aus stationären Hilfen. Dieser erste Befund weist darauf hin, dass sich die wissenschaftliche Forschung dem eingegrenzten Themenkomplex von Abschluss und Abschied in Wohngruppen zumindest in Deutschland bislang kaum explizit genähert hat.

## 2. Sichtung aktueller Publikationen aus der Care-Leaver-Forschung (Handrecherche)

Ergänzend zur systematischen Suche über wissenschaftliche Datenbanken wurden in Form einer Handrecherche aktuelle Publikationen aus dem Bereich ‚Care Leaver‘ und ‚Leaving Care‘ auf Hinweise zu bisherigen Studien und Forschungsergebnissen gesichtet. Häufiger genannte Studien wurden daraufhin im Original auf relevante Aspekte von Beendigung, Übergang, Abschluss und Abschied im weitesten Sinne untersucht. Die folgenden Ausführungen ziehen insofern einen Querschnitt durch die bisherige Forschungslandschaft. Neben den häufig rezipierten, meist großen und quantitativ angelegten Untersuchungen aus dem breiten Spektrum der Erziehungshilfen werden auch kleinere, qualitative, thematisch enger gefasste und praxisorientierte Studien beschrieben.

Strahl, Mangold und Ehlke bestätigen die ersten Erkenntnisse aus der systematischen Datenbankrecherche und halten fest, dass sowohl in der fachlichen Auseinandersetzung, als auch in der öffentlichen Wahrnehmung und der wissenschaftlichen Forschung die Lebenssituation von Care Leavern erst ganz allmählich in den Fokus der Forschung rückt (Strahl et al. 2012, S. 43). Dabei liegen insbesondere zur Beendigung von Hilfen noch immer kaum forschungsbasierte Erkenntnisse vor – Pluto spricht folgerichtig von einem Desiderat der Forschungslandschaft: „das Ende der Hilfe ist [...] im Vergleich zum Beginn von Hilfen bislang wenig im fachlichen Fokus“ (Pluto 2007, S. 254).

---

<sup>31</sup> [https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/erweiterte\\_suche.html](https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/erweiterte_suche.html)

Bisherige Untersuchungen zur Beendigung rücken meist die Lebensbewährung ehemaliger Erziehungshilfeadressat\*innen (Pongratz und Hübner 1959), ihren schulischen und beruflichen Erfolg (Bieback-Diel et al. 1983), ihre Legalbewährung (Bürger 1990) oder die Wirkung stationärer Hilfen im Allgemeinen in den Mittelpunkt (Sievers et al. 2016, S. 23; Strahl et al. 2012, S. 43).

Zu den häufig rezipierten, großen Erziehungshilfestudien mit hoher Reichweite gehören ‚Albus‘, ‚JES‘ und ‚JULE‘. Die ‚Albus-Studie‘ ist den Studien der Wirkungsforschung in der Erziehungshilfe zuzurechnen. Unter dem Kurztitel ‚Wirkungsorientierte Jugendhilfe‘ haben Albus et al. im Rahmen ihrer breit angelegten Begleitstudie zum Bundesmodellprogramm ‚Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§78a ff SGB VIII‘ unter anderem erarbeitet, wie die Ausgaben der Erziehungshilfen zukünftig anders, nämlich abhängig von den erzielten Wirkungen einer Hilfe, gesteuert werden könnten. Zu diesem Zweck entwickelte und erprobte das Projekt Modelle an verschiedenen Standorten und beschrieb die institutionellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Praxis (Albus et al. 2010). Die Gruppe der Care Leaver wurde in dieser Studie hingegen nicht in den Blick genommen (Strahl et al. 2012, S. 43) und nur vereinzelt finden sich Hinweise darauf, wie eine wirkungsorientierte, methodisch abgesicherte Beendigung stationärer Hilfen aussehen könnte. Die Studie spricht hier von „Methoden zur Hilfausfädelung und Nachbetreuung“ (Albus et al. 2010, S. 57). In der Ausfädelungsphase sollen die „Anwesenheitszeiten in der Einrichtung (z. B. Tagesgruppen) schrittweise [...] reduzier[t]“ (Albus et al. 2010, S. 57) werden, was jedoch zumindest bei vollstationären Hilfen ad absurdum geführt werden dürfte. Darüber hinaus sollen Beratungsgutscheine in der Verselbstständigungsphase den ehemaligen Adressat\*innen ermöglichen, sich bei aufkommenden Fragen und Unsicherheiten auch nach Hilfeende noch an ihre gewohnten Ansprechpartner\*innen wenden zu können. Beratungsgutscheine refinanzieren und institutionalisieren somit Tätigkeiten, die in der Kinder- und Jugendhilfepraxis zum Alltag gehören und bislang oft ehrenamtlich geleistet werden (Albus et al. 2010, S. 57). Als dritten Aspekt nennt die Studie das „[...] regelmäßige und strukturierte Kontakthalten mit jungen Menschen nach der Hilfe“ (Albus et al. 2010, S. 57), was zu einer nachhaltigen Sicherung positiver Hilfeverläufe beitragen soll (Albus et al. 2010, S. 57). Insgesamt wird deutlich, dass die Albus-Studie die Lebensphase rund um den Austritt aus Hilfen nur in ersten Ansätzen überhaupt in den Blick nimmt: von einer umfassenden Wahrnehmung der Komplexität dieser Lebensphase inklusive der inneren Anteile zu ihrer Bewältigung zeigt sie sich weit entfernt.

Eine von zweien vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) initiierten, repräsentativen und groß angelegten Studien ist die so genannte ‚Jugendhilfe-Effekt-Studie‘ (kurz: JES-Studie) von Schmidt und Schneider, die auf der breiten Basis von 233 einbezogenen Hilfen für junge Menschen im Vergleich mehrerer Hilfearten die ‚Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe‘ (Schmidt und Schneider 2002) in fünf Regionen Deutschlands untersucht. Als prospektive Längsschnittuntersuchung angelegt, wurde der Erfolg der

Hilfen an ihrem Beginn, in der Mitte, am Ende sowie ein Jahr nach dem Ende ermittelt und so Erkenntnisse über die Stabilität der vorgefundenen Effekte ermöglicht. Darüber hinaus wurden nicht nur die jungen Menschen, sondern zusätzlich alle am Hilfeprozess Beteiligten (Jugendamt, leistungserbringende Träger sowie die Eltern) einbezogen. Ziel war es, fördernde und hemmende Wirkfaktoren zu bestimmen, die den Erfolg der Hilfe beeinflussen. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass Erziehungshilfe grundsätzlich erfolgreich sein kann, da sie in der überwiegenden Zahl der Fälle eine Verbesserung erreicht. Auf der anderen Seite scheitert sie, wenn es zu mangelnder Kooperation der verschiedenen Akteur\*innen kommt und die Hilfe ungeplant abgebrochen wird (Schmidt und Schneider 2002). Die JES-Studie gibt also wertvolle Hinweise darauf, welche äußeren Faktoren zu einem vorzeitigen Abbruch von Hilfen – in diesem Falle eine mangelnde Kooperation – führen können. Sie blickt jedoch nicht näher auf die Situation junger Menschen am Hilfeende sowie die inneren Anteile ihres Abschieds.

Die zweite vom BMFSFJ initiierte Untersuchung ist die so genannte ‚JULE-Studie‘, die im Vergleich zur JES-Studie einen eher „[...] breiteren, sozialpädagogisch orientierten Zugang wählt [...]“ (Sievers et al. 2016, S. 25). Die Forschungsgruppe ‚JULE‘ beschäftigt sich unter dem Titel ‚Leistungen und Grenzen von Heimerziehung‘ im Rahmen ihrer Evaluation stationärer und teilstationärer Hilfeverläufe unter anderem mit dem Verlauf und möglichen Faktoren für den Erfolg einer Hilfe. Sie bestätigt im Grundsatz die Ergebnisse der JES-Studie und gibt an, dass für die Erziehungshilfen eine überwiegend positive Bilanz gezogen werden kann, da sie mehrheitlich als hilfreich für die Entwicklung der jungen Menschen erlebt werden (BMFSFJ 2002). Mit Blick auf die Hilfebeendigung in der stationären Erziehungshilfe weist die JULE-Studie darauf hin, dass in weniger als 50 % der Fälle die Hilfe mit fachlicher Begründung und vor allem geplant zu Ende geführt wurde. Viel häufiger wird die Beendigung einer Hilfe von den Jugendämtern nur zur Kenntnis genommen. Dies kann sowohl Folge einer zu hohen Arbeitsbelastung der einzelnen Mitarbeiter\*innen sein, aber auch als Indiz dafür gewertet werden, dass sich das Jugendamt im fortschreitenden Verlauf der Hilfeplanung immer weniger verantwortlich fühlt. Besonders prekär zeigt sich dies bei älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im schlimmsten Fall in völlig ungesicherte Lebensverhältnisse und ohne Aussicht auf eine feste Bleibe aus der Hilfe entlassen werden (Baur und Hamberger 2002, S. 156f.). Als Hauptgrund für die Beendigung von Hilfen (ca. 23 %) wird in der Studie vor allem die (so gewertete) Kooperationsverweigerung seitens der jungen Menschen in Form des Weglaufens aus der Einrichtung, der Eskalationen und der Verweigerungshandlungen angeführt. Daneben wird in ca. 4 % der Fälle die vorzeitige Hilfebeendigung durch die jungen Menschen selbst herbeigeführt und in ca. 11 % gelten dagegen die Eltern als auslösender Faktor. Zu fast 9 % beendet die Einrichtung oder das Jugendamt vorzeitig die Hilfe. Die JULE-Studie weist darauf hin, dass diese hohen Zahlen auf Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit der verschiedenen, am Hilfeprozess beteiligten Gruppen zurückzuführen sind (Hamberger 2002a, S. 222f.) – Hamberger spricht hier von „[...] der spezifischen Dynamik des Scheiterns von erzieherischen Hilfen“



(Hamberger 2002a, S. 223). Die hohe Bedeutung einer aktiven Planung und Gestaltung von Hilfebeendigungen tritt hier deutlich hervor. In der abschließenden Hilfeplanung müssen alle Beteiligten explizit auf die Vorbereitung des nahenden Übergangs hinarbeiten und es müssen Optionen und Angebote eröffnet werden, die die jungen Menschen bei Schwierigkeiten weiter unterstützen (Hamberger 2002a, S. 228). Für die gelingende Begleitung junger Menschen auf ihrem Weg aus der Erziehungshilfe heraus ist dabei die enge Kooperation zwischen allen Beteiligten, vertrauensvolle Beziehungen und verlässliche Bündnisse sowie die Möglichkeit zur Einflussnahme auf Entscheidungen für die jungen Menschen sehr wichtig (BMFSFJ 2002). Die JULE-Studie gibt also erste Hinweise zur gelingenden Beendigung von Hilfen und zeigt auf, dass Kooperation und verlässliche Bündnisse junge Menschen im Übergang stärken, aber ähnlich wie die anderen beiden großen, quantitativ ausgerichteten Studien ‚Albus‘ und ‚JES‘ nimmt sie die tiefgreifende Prekarität der Passage Leaving Care sowie innere Aspekte des Abschieds nicht ausreichend in den Blick. Ihnen allen fehlt „[...] eine hinreichende Perspektive auf den Prozess des Übergang selbst und die Herausforderungen, die damit einhergehen“ (Sievers et al. 2016, S. 25).

Eine stärker subjektorientierte Forschung, die die Perspektive junger Erwachsener (auch auf ihre Übergänge) in der Erziehungshilfe mit einbezieht, bildet sich erst seit etwa 20 Jahren stärker heraus (Sievers et al. 2016, S. 23). So hat Finkel im Rahmen qualitativer Untersuchungen die Brüchigkeit der Jugendhilfeverläufe von Mädchen und jungen Frauen, insbesondere an Stationen des Übergangs, hervorgehoben. Mithilfe biografischer Fallstudien zeigt sie individuelle Bewältigungs-, Umgangs- und Lösungsstrategien mit Brüchen im Lebenslauf auf, von denen die Fremdunterbringung in einer stationären Hilfe eine sehr tiefgreifende ist (Finkel 2004). Finkel stellt fest, dass die Unterstützungsangebote der stationären Erziehungshilfe nur in der Weise genutzt werden, wie sie mit den biografischen Vorerfahrungen der Betroffenen in Einklang gebracht werden können. Individuelle Deutungen und Konzepte beeinflussen demnach die Wahrnehmung der Verhältnisse in der stationären Hilfe sowie das eigene Verhalten. Sie bilden zudem die Grundlage dafür, ob Unterstützungsangebote überhaupt angenommen werden können (Finkel 2004, S. 314). Finkel resümiert, dass das Aufwachsen und Leben in einer stationären Hilfe in Bezug auf den Start in das Erwachsenenleben sowohl Chance als auch Risiko sein kann, öffentliche Erziehung aber immer auf die biografischen Perspektiven der jungen Menschen einwirkt und dort ihre Spuren hinterlässt (Finkel 2004, S. 323).<sup>32</sup> Finkel unterstreicht in ihrer Studie die Bedeutung biografischer Vorerfahrungen. Aus ihren Ausführungen kann geschlussfolgert werden, dass die Art und Weise, wie junge Menschen den Abschluss ihrer Hilfe und den Abschied von wichtig gewordenen Menschen erleben, von ihren bisherigen biografischen Erfahrungen beeinflusst ist und vermutlich auch den weiteren Lebensweg prägt.

---

<sup>32</sup> Die Überlegungen und Schlussfolgerungen Finkels treffen ihrer Ansicht nach auf weiblich wie männlich gelesene Personen weitgehend gleichermaßen zu (Finkel 2004, S. 314).

Auch Normann nimmt in ihrer qualitativen, biografischen Studie einen subjektorientierten Fokus ein. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass junge Menschen ihre Zeit in stationären Erziehungshilfen als kritisches Lebensereignis erfahren. Je nachdem, wie gut es ihnen später gelingt, diese Lebensphase als Teil ihrer Gesamtbiografie zu integrieren, wird sie in unterschiedlichem Maße als hilfreich erinnert. Normann zeigt individuelle Bewältigungsbilanzen ehemaliger Adressat\*innen auf, indem sie sie retrospektiv ihre Erfahrungen mit der Zeit in der Erziehungshilfe ausführen lässt. Die Studie geht also der Frage nach, in welchem Maße die in der stationären Erziehungshilfe entwickelten Perspektiven für die weitere Biografie hinderlich oder förderlich waren. Normann nähert sich dem Thema der Wirksamkeit von Erziehungshilfen insofern auf eine qualitativ-rekonstruierende Art und Weise und stellt das ‚Wie‘ der Aneignungspraxis erzieherischer Hilfen in den Vordergrund (Normann 2004).

Eine aktuelle, qualitative und subjektorientierte Studie aus dem Jahr 2020 liegt bei Rein vor, die sich unter dem Titel ‚Normalität und Subjektivierung – eine biografische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe‘ mit Hilfe biografisch-narrativer Interviews mit den zeitlichen Sequenzen der Biografie bis zum Eintritt in die Jugendhilfe, während der Zeit in der Hilfe sowie im anschließenden Übergang aus der Hilfe hinaus beschäftigt. Mit Hilfe der Interviews zeigt Rein Prozesse der ‚Entnormalisierung‘ im Kontext der Jugendhilfe sowie der ‚Selbstnormalisierung‘ und des ‚Ringens um Normalität‘ im Zuge der weiteren Biografie auf (Rein 2020).

Finkel, Normann und Rein haben sich zu unterschiedlichen Zeiten auf qualitative Weise dem inneren Erleben in Erziehungshilfen, der Verarbeitung der hierbei gesammelten Erfahrungen und den Auswirkungen auf die weitere Biografie genähert. Der Stellenwert ihrer Studien für die hier vorgelegte Arbeit besteht auch in der Haltung, die Adressat\*innen selbst zu Wort kommen zu lassen und neben dem ‚Außen‘ explizit auf das ‚Innen‘ zu schauen.

Eine etwas größere, in Teilen qualitativ durchgeführte Untersuchung liegt in Form der Begleitstudie zum Bundesmodellprogramms ‚Implementierung und Qualifizierung integrierter, regionalisierter Angebotsstrukturen in der Jugendhilfe am Beispiel von fünf Regionen‘ (kurz: INTEGRA) (1998-2003) vor, das die flexible, integrierte und sozialräumliche Organisation von Erziehungshilfen zum Ziel hat und dies in fünf Modellregionen testete und evaluierte. Die Studie weist in ihren Ergebnissen darauf hin, dass für junge Menschen in Erziehungshilfen das Wissen über mögliche Optionen auf weitere Unterstützung für die Zeit nach dem Ende ihrer Hilfe sehr entscheidend ist (Zeller 2006) – ein Aspekt, der offenbar für die gelingende Beendigung sehr relevant ist, auch wenn stationäre Hilfen in dieser Studie nicht berücksichtigt wurden und somit „[d]ie Problematik der Fremdplatzierung [...] in dieser Reformstrategie unbehandelt [...]“ (Gabriel et al. 2007, S. 27) bleiben muss.

Messmer schließt diese Lücke und untersucht, unter welchen Voraussetzungen gelingende Hilfebeendigungen und sich anschließende Übergänge in eine eigenständige Lebensführung ermöglicht werden können (Messmer 2013, S. 423). Während andere Studien die retrospektive

Perspektive der Adressat\*innen berücksichtigen, nimmt Messmer vielmehr die konkreten Hilfemaßnahmen und Unterstützungsformen in den Blick, mit denen der Übergang aus dem institutionellen Unterstützungssystem heraus geplant und umgesetzt wird. Hierzu wurden Fachpersonen und junge Menschen in Einzel- und Gruppeninterviews bzw. -diskussionen befragt. Ergänzend kamen auch ethnografische Beobachtungen zum Einsatz (Messmer 2013, S. 425f.). Messmer untersuchte vor allem die Voraussetzungen beruflicher, sozialer und persönlicher Integration der jungen Menschen nach ihrem Hilfeaustritt (Messmer 2013, S. 428ff.). Die Studie zeigt, dass in Bezug auf die Unterstützungsangebote innerhalb der Hilfe, die zu dieser Integration beitragen sollen, die Perspektive der Fachpersonen von der der jungen Menschen zum Teil erheblich abweicht. In Fragen der beruflichen Integration, auf die die Fachpersonen zumeist großen Wert legten, fühlten sich die Heranwachsenden mehrheitlich gut unterstützt. Sie merkten dabei jedoch an, dass die alleinige Fokussierung ihrer Betreuer\*innen auf diesen isolierten Part nicht zielführend sei. Für die ergriffenen Maßnahmen zur Unterstützung der sozialen und persönlichen Integration identifiziert die Studie von Messmer hingegen noch deutlichen Aufholbedarf. Je näher der Übergang rücke, desto bedeutender würden vor allem Fragen der persönlichen Selbstständigkeit, die jedoch durch die Einrichtung in der Regel kaum adäquat unterstützt würden. Aushandlungsprozesse und Partizipation etwa würden auch bei den älteren Jugendlichen zu wenig Platz finden (Messmer 2013, S. 432). An dieser Stelle wird deutlich, dass einseitige Interventionen und Hilfeangebote von Fachpersonen, die sich nur an den äußeren Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts orientieren, nicht zielführend sind, wenn „[...] individuelle und soziale Entwicklungsbedürfnisse eher unberücksichtigt bleiben“ (Messmer 2013, S. 433). Dies kann als weiterer Hinweis darauf gewertet werden, dass den inneren Anteilen des Übergangs aus der stationären Erziehungshilfe, von denen die soziale und persönliche Integration einen Teilausschnitt darstellt, bislang zu wenig Beachtung geschenkt wurde.

Mit den „Gelingensfaktoren für einen erfolgreichen Prozess der Ablösung und Integration in die Zeit nach dem Heim“ (Kress 2012, S. 10) beschäftigen sich Hansbauer und Kress in einem längsschnittlichen Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt. Ihre Studie bietet eine erste Grundlage für die systematische Erforschung komplexer Übergänge von Care Leavern (Sievers et al. 2016, S. 27). Die Fragestellung der Studie lautet, welche Kompetenzen und Eigenschaften förderlich sind, damit junge Menschen den biografischen Schritt aus der Hilfe zur Erziehung in die Selbstständigkeit erfolgreich bewältigen können. Darüber hinaus weist die Studie auf die daraus abzuleitenden, strukturellen Konsequenzen für die Erziehungshilfe hin. Als ein Teilthema skizziert sie detailliert Bedeutung und Formen von Beziehung zu den verschiedenen Akteur\*innen in der stationären Erziehungshilfe und plädiert für eine institutionalisierte und niedrigschwellige Nachbetreuung junger Menschen, damit Übergänge sich künftig an den Bedürfnissen junger Menschen orientieren und so gelingen können (Kress 2012).

Im Vergleich zu Diskurs und praktischer Realität in Deutschland zeigen sich auf internationaler Ebene bereits eine Vielzahl an Bemühungen, den Übergang in das Erwachsenenalter für Care Leaver zu verbessern (Strahl et al. 2012, S. 43) und sich aus forschender Sicht der Komplexität ihrer Übergänge zu nähern. So hat das Projekt ‚Nach der stationären Erziehungshilfe – Care Leaver in Deutschland‘ der ‚Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen‘ (IGfH) und der Universität Hildesheim zum Ziel, die Lebenssituation von Care Leavern in den Fokus der europäischen Sozialpolitik zu rücken. Es zeigt Maßnahmen, Angebote und Unterstützungsformen der verschiedenen Länder auf und vergleicht sie systematisch, um Formen gelingender Praxis zu identifizieren sowie vor allem Möglichkeiten ihres Transfers und ihrer Adaption auf andere Länder zu diskutieren (Strahl et al. 2012, S. 44f.).<sup>33</sup> Auch die ‚Ageing out of Care‘-Studie von ‚SOS-Kinderdörfer International‘ geht in internationaler Perspektive den Missständen von Übergängen der aus Pflegefamilien oder anderen Betreuungseinrichtungen entlassenen jungen Menschen nach. Sie bezieht sich auf 13 Länder Zentralasiens und Europas und zeigt die Schwierigkeiten von Care Leavern in der Zeit nach dem Hilfeaustritt auf (Lerch und Stein 2010). Beide Studien stehen stellvertretend für internationale Forschungsansätze und zeigen, dass sich vor allem außerhalb Deutschlands der Blick auf die Lebenssituation und Schwierigkeiten von Care Leavern im Übergang wandelt. Wegweisende Praxisbeispiele einer verbesserten Begleitung von Care Leavern im internationalen Kontext skizziert das Kapitel 2.3.7 noch einmal genauer.

Dem Forschungsdesiderat der Beendigung von stationären Hilfen nähert sich auch Pluto in ihrer Arbeit zur ‚Partizipation in den Hilfen zur Erziehung‘. Sie nimmt – wenn auch explizit unter dem Forschungsinteresse der Partizipation – die Phase der Beendigung von Hilfen in den Blick und zeigt deren Prekarität auf. Pluto hält fest, dass das Ende von Hilfen im Vergleich zu ihrem Beginn bislang noch zu wenig im fachlichen Fokus steht. Viele Hilfebeendigungen entziehen sich ihr zufolge einer fachlichen Kontrolle und werden eher auf der Grundlage eines äußeren Kostendrucks vollzogen. Daneben zeigt Pluto Gründe und Formen der Beendigung auf und weist darauf hin, dass dem Ende vor allem Handlungsmacht und die damit verbundene Gefahr von Machtmissbrauch inhärent ist (vgl. auch Kapitel 2.3.5) (Pluto 2007). Der Wert dieser Studie für das hier vorgelegte Forschungsprojekt besteht vor allem darin, dem Ende stationärer Hilfen explizit Beachtung zu schenken und sich ihr auf eine qualitativ forschende Weise zu nähern, bei der die Sichtweisen aller an der Hilfebeendigung beteiligten Personengruppen mit einbezogen werden. Die Ergebnisse der Forschung von Pluto fließen daher an verschiedenen Stellen in die Ausführungen dieser Arbeit ein.

Im direkten Praxisbezug beschäftigen sich Nüsken und Lukaszyc 2019 mit Fragen der gelingenden Übergangsgestaltung. Im Rahmen des Modellprojekts ‚Hilfe zur Selbstständigkeit – gelingende

---

<sup>33</sup> Eine Adaption ist zwingend notwendig, da internationale Forschungsergebnisse zwar zweifelsohne wichtige Impulse liefern, jedoch nicht ohne weiteres importiert und auf den deutschen Kontext übertragen werden können (Schaffner und Rein 2014, S. 11).

Übergänge gestalten‘ entstanden an vier Modellstandorten in Nordrhein-Westfalen lokale Übergangskonzepte für Care Leaver, „[...] die mit ihrem [sic!] Prozessbeschreibungen und Instrumenten nun zur Verfügung stehen und als Beispiele zur Orientierung und Anregung dienen können“ (Nüsken und Lukasczyk 2019, S. 59). Hier wurden vor allem Übergänge von stationären zu nachgelagerten, ambulanten Hilfen zur Erziehung, etwa das Betreute Wohnen, in den Blick genommen. Die Studie von Nüsken und Lukasczyk steht stellvertretend für aktuelle Bemühungen, nicht nur Care Leaver und die Komplexität ihrer Lebenssituation in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken, sondern dabei vor allem ihre Übergangsprozesse zu untersuchen. Zudem soll Forschung hier explizit zu unmittelbaren Verbesserungen in der Praxis führen.

In diese Bemühungen reiht sich auch die dieser Forschungsarbeit vorausgehende Studie ‚Am Ende einer Maßnahme – Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen‘ von Wißmach, Schnoor und Becker ein. Sie nimmt in Bezug auf Übergänge vor allem die Phase des äußeren Abschlusses und inneren Abschieds in Wohngruppen in den Blick. In die mehrperspektivische Querschnittsuntersuchung wurden die Sichtweisen sowohl von Mitarbeiter\*innen, als auch von aktuellen und ehemaligen Bewohner\*innen in den Wohngruppen des St. Elisabeth-Vereins einbezogen. Die Studie zeigt auf, wie Abschluss und Abschied derzeit gestaltet und erlebt werden und verbindet dabei die äußeren, formal-organisatorischen Aspekte des Hilfeabschlusses mit den hierin verwobenen, psychodynamischen Aspekten des Abschieds, des Loslassens und der inneren Bewältigung von Übergängen (Wißmach et al. 2018b).

Als Resümee der Aufarbeitung des derzeitigen Forschungsstands muss festgehalten werden, dass eine systematische Erforschung von Leaving Care, Übergang, Abschluss und Abschied in der Erziehungshilfe bis heute aussteht. Es gilt, diese Forschungslücke zu schließen und der Praxis Hilfestellungen für eine gelingende Gestaltung von Übergängen, Abschlüssen und Abschieden anzubieten. Einen eigenen Beitrag für diese umfassende Aufgabe möchte diese Arbeit leisten.

#### **2.3.4 Praxisstand: Situation, Anforderungen, Schwierigkeiten und hilfreiche Elemente der pädagogischen Begleitung von Care Leavern**

Durch die formale Gültigkeit des SGB VIII bis zum 27. Lebensjahr und der Verwendung des damit zusammenhängenden Begriffs der ‚jungen Volljährigen‘ wird die Lebenslage junger Erwachsener im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe zwar prinzipiell anerkannt, die diese Phase kennzeichnenden offenen Suchprozesse und ‚Yoyo-Übergänge‘ (vgl. Kapitel 2.2.3) finden in der institutionellen Praxis hingegen oft keinen Raum (Stauber und Walther 2016, S. 152). Die Lebensphase ‚Leaving Care‘ zeichnet sich vielmehr durch eine starke Altersnormierung aus, obwohl sich die biografischen Voraussetzungen junger Menschen deutlich auf ihren individuellen Übergang aus der Hilfe hinaus auswirken (Sievers et al. 2016, S. 21). Wenn – wie in der Praxis oft üblich – das Hilfeende vorschnell eingeleitet und erzwungen wird, kann dies als schmerzliches Ereignis wahrgenommen werden und zu neuen biografischen Unsicherheiten führen (Fröhlich-Gildhoff 2003, S. 170). Schon hier wird

deutlich: aus Sicht von Care Leavern ist also vor allem eine für sie nachvollziehbare und fachlich gestaltete Hilfebeendigung von zentraler Bedeutung (Nüsken 2011, S. 105).

Mit der Beendigung ihrer Hilfe müssen Care Leaver zumeist ad hoc die volle Verantwortung für ihr Leben übernehmen (Wißmach 2018a), während dieser Prozess bei Gleichaltrigen, die nicht in stationärer Erziehungshilfe aufgewachsen sind, sukzessiver und subtiler vonstattengeht (Sievers et al. 2016). Care Leaver müssen früher auf eigenen Beinen stehen (vgl. auch Kapitel 2.3.2), obwohl sie auf Grund ihrer vielfältigen biografischen Belastungen eigentlich eine längere Entwicklungszeit benötigen würden (Graßl 2011, S. 59) – „[...] der Weg in die Selbstständigkeit [wird] auf dem Hintergrund der genannten Lebens- und Startbedingungen zum Gratwandel“ (Schlegel-Brocke 1983, S. 26). Der 15. Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung spricht in diesem Zusammenhang von einem „Strukturdilemma organisierter Hilfe“ (BMFSFJ 2017, S. 438), da die jungen Menschen neben den generell an ihre Altersgruppe gestellten Anforderungen zusätzlich noch den Übergang aus der institutionellen Hilfe heraus bewältigen müssen. Sie werden zum Teil ganz ohne Nachsorge in die Selbstständigkeit entlassen (BMFSFJ 2017, S. 438).<sup>34</sup> Eine Care Leaverin bringt das Dilemma dieser Lebensphase auf den Punkt:

„[...] ich denke, alle Jugendlichen in der Jugendhilfe haben ihre Päckchen zu tragen. Das braucht Anerkennung. Und Geduld. Und den Abstand zu den eigenen Lebensentwürfen, die man vielleicht für sich richtig findet, die aber auf die jeweiligen Jugendlichen nicht passen müssen. Das sollten sich Menschen in Machtpositionen – Sozialarbeiter\_innen, Sachbearbeiter\_innen, etc. – klar machen. Ich finde es immer noch einen Skandal, dass von Jugendlichen in der Jugendhilfe mehr Lebensreife (und das auch noch viel früher) erwartet wird, als von gleichaltrigen Peers“ (Staudinger 2017, S. 67).

Insbesondere die eintretende Volljährigkeit der Jugendlichen wird von den oben angesprochenen ‚Menschen in Machtpositionen‘ häufig als Indikator für einen scheinbar abgeschlossenen Reifungsprozess fehlinterpretiert. Volljährigkeit stellt „[...] eine formale Zäsur [dar], mit der die individuelle Verantwortung für Erfolg und Misserfolg, Gelingen oder Scheitern ohne Ansehen der individuellen Lage schonungslos einsetzt“ (Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. 2011, S. 4). Dabei können sich Care Leaver meist nicht an einem ‚normalbiografischen Lebensentwurf‘ orientieren, der Hinweise darauf zu bieten hätte, wie Übergänge gemeistert werden können. So wird ihr Weg in ein selbstständiges Leben brüchig und vage und es müssen viele zukunftsweisende Entscheidungen in dichter Folge getroffen werden (Strahl et al. 2012, S. 41):

„Für die Gruppe der Careleavers kommt zu den allgemeinen Anforderungen des Eintritts ins Erwachsenenalter die Beendigung der ausserfamilialen Hilfen hinzu. Die junge Erwachsenenphase der jungen Menschen aus der Jugendhilfe ist insofern um einen strukturellen Übergang ‚reicher‘ bzw. wird durch diesen strukturellen Übergang zusätzlich herausgefordert“ (Strahl et al. 2012, S. 42).

Die prekäre Lage von Care Leavern zeichnet sich auch dadurch aus, dass der Schritt, die stationäre Hilfe zu verlassen, oft nicht revidierbar ist (Strahl et al. 2012, S. 42): „Dass jedoch ein ehemals vorhandener Hilfebedarf mit Eintritt in die Volljährigkeit nicht mehr virulent ein soll, scheint mehr

<sup>34</sup> Darüber hinaus ist hinlänglich bekannt, dass auch junge Menschen, die in ihrer Herkunftsfamilie leben, selbst mit 18 Jahren zumeist noch kein völlig eigenständiges Leben führen können (Graßl 2011, S. 59).

als unwahrscheinlich“ (Strahl et al. 2012, S. 42). Mit der Hilfebeendigung verlieren Care Leaver langjährige Beziehungen zu wichtigen Personen und müssen den Übergang aus einem oft hoch strukturierten und fremdbestimmten, aber auch vertrauten und geschützten Alltag bewältigen. Die zahlreichen Schwierigkeiten sozialer, emotionaler und ökonomischer Art, mit denen sie geballt konfrontiert sind, verschränken und verstärken sich gegenseitig. Ihr Übergang in die Selbstständigkeit geschieht nicht selten zu einem biografisch unpassenden Zeitpunkt und wurde nicht selbst bestimmt (Messmer 2013, S. 423f.). Care Leaver gelten daher trotz aller vorhandener Unterschiede in ihrer persönlichen Resilienz (Stohler und Gehrig 2014, S. 94) als höchst vulnerable, sozial benachteiligte und dringend auf Unterstützung angewiesene Personengruppe, die vor allem einer fließenden, länger andauernden Unterstützung bedarf (Sievers et al. 2016, S. 21).

Aus welchen Teilbereichen setzt sich nun der herausfordernde und komplexe Übergang in die Selbstständigkeit zusammen? Welche Anforderungen ergeben sich dabei sowohl für Care Leaver selbst als auch für die institutionelle und pädagogische Begleitung? Fest steht, dass ein gelingender Übergang deutlich mehr als lediglich die Organisation von passendem Wohnraum oder die Schaffung einer beruflichen Perspektive umfassen muss. Vielmehr lassen sich differierende, miteinander verwobene Teilübergänge identifizieren, die nun genauer beschrieben werden.

### **Übergang in den eigenen Wohnraum**

Der Bezug des eigenen Wohnraums stellt zwar nur einen von mehreren zu bewältigenden Teilübergängen von Care Leavern dar, er ist aber sicher derjenige, der sich in der gesellschaftlichen Wahrnehmung am präsentesten zeigt. Bis heute gelten Erziehungshilfen schon dann als erfolgreich beendet, wenn die jungen Menschen faktisch ihren eigenen Wohnraum bezogen haben. Dabei steht dieser Teilübergang in enger Verbindung zur Bedeutung tragfähiger sozialer Beziehungen (Sievers et al. 2016, S. 92).

Das Ende ihrer Hilfe kann bei Care Leavern zu starken Unsicherheiten und dem lähmenden Gefühl führen, der nun eingetretenen Situation einfach hilflos ausgesetzt zu sein. Fehlt ihnen zusätzlich ein tragfähiges soziales Beziehungsnetz, kann der (erzwungene und verfrühte) Umzug in die eigene Wohnung zu Desillusionierung, Einsamkeit, Isolation und depressiven Tendenzen führen. Wenn mit dem Auszug auch die sofortige Beendigung aller Hilfen ohne ein Angebot der weiteren Betreuung einhergeht, können diese aufkeimenden Gefühle nicht mehr adäquat aufgearbeitet und professionell begleitet werden. Das schützende Umfeld der stationären Hilfe ist nun nicht mehr direkt greifbar und die Anforderungen des realen, ungeschützten Alltags prallen plötzlich und ungefiltert auf die jungen Menschen ein. Aus diesem Grund ist eine an individuellen Bedürfnissen und bisherigen Entwicklungsschritten orientierte, flexible Steuerung der Betreuungsintensität im Übergang hilfreich, bei der den jungen Menschen schrittweise immer mehr Eigenverantwortung übergeben wird. Zu diesen Angeboten zählt unter anderem das ‚Betreute Wohnen‘ als Form der pädagogischen Einzelbetreuung in der eigenen Wohnung mit flexibler Betreuungsintensität. Auch das so genannte

‚Trainingswohnen‘, das dem bisher gewohnten Leben in der Wohngruppe noch stärker ähnelt, bietet eine schrittweise Selbstständigkeitsentwicklung und Verantwortungsübernahme. Hier beziehen die jungen Menschen ein räumlich abgetrenntes Appartement, welches sich noch im Haus der Wohngruppe befindet. Sie werden also weiterhin von ihren bekannten Betreuer\*innen begleitet und können sich Schritt für Schritt an ihre Selbstständigkeit herantasten (Sievers et al. 2016, S. 92ff.).

Trainingswohnen und Betreutes Wohnen müssen als Phase der Übung und Erprobung begriffen werden, um in einem noch geschützten Rahmen wertvolle Erfahrungen sammeln zu können. Es bedarf Zeit, um hier die notwendigen, tragfähigen Beziehungen zu den Mitarbeiter\*innen, aber auch zu einem eigenen, sozialen Unterstützungsumfeld aufbauen zu können. Sievers, Thomas und Zeller konstatieren, dass aus Sicht der meisten Fachkräfte eine Mindestspanne von sechs Monaten für eine gelingende Übergangsbegleitung notwendig ist. Sie plädieren außerdem klar für die Möglichkeit junger Menschen, auch nach dem Hilfeende in ein stationäres Hilfeangebot zurückkehren und getroffene Entscheidungen damit noch einmal revidieren zu können. In vielen anderen Ländern existiert diese Möglichkeit bereits, während sich Deutschland hier noch mit großem Entwicklungsbedarf zeigt (Sievers et al. 2016, S. 92ff.)

### **Kompetenztraining und persönliche Entwicklung**

Zentrale Kompetenzen, die ein eigenständiges und selbstverantwortliches Leben junger Erwachsener ermöglichen, sind nach Ansicht vieler pädagogischer Fachkräfte der adäquate Umgang mit Geld, die Einhaltung einer Tagesstruktur, eine angemessene Körperhygiene und Kleiderpflege, gesunde Ernährung und Kochfertigkeiten, die Gesundheitsvorsorge, hauswirtschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten, ein angemessener Medienumgang sowie die eigenständige Erledigung von Behördenangelegenheiten. Der Nachweis dieser Fertigkeiten ist daher in vielen Einrichtungen für den Verselbstständigungsprozess zentral. Die oft einseitig durch den Kostenträger gewährte Zeitspanne zum Erlernen dieser Fertigkeiten wird von vielen Fachkräften jedoch als zu gering eingeschätzt. Über die hier skizzierten, praktischen Kompetenzaspekte hinaus braucht es emotionale Stabilität und ein ausreichendes Selbstwertgefühl der jungen Menschen als Grundvoraussetzung, um gut für sich sorgen zu können. Hierzu zählen etwa die Fähigkeiten, Absprachen einzuhalten und zielorientiert zu handeln, sich vor negativen Einflüssen abzugrenzen und adäquate Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Darüber hinaus müssen junge Menschen auch lernen, adäquat mit Krisen umzugehen und die eigene Biografie schrittweise aufzuarbeiten (Sievers et al. 2016, S. 105ff.).

Dass die hier beschriebenen, hoch voraussetzungsreichen und umfassenden Reifungsprozesse je nach Person unterschiedlich viel Raum und Zeit benötigen, ist evident. Insbesondere die Aufarbeitung der eigenen Biografie stellt einen komplexen Schlüsselprozess des Erwachsenwerdens dar. Für Care Leaver erscheint er besonders zentral, weil mit dem Verlassen der Wohngruppe in der Regel auch das Verhältnis zu den eigenen Eltern wieder bedeutsamer wird und neu austariert



werden muss (Sievers et al. 2016, S. 116ff.). Grundlage ist die Erkenntnis, dass „[...] die Aussöhnung mit belastenden biografischen Erfahrungen [...] im Grunde für alle jungen Menschen einen wesentlichen Gelingensfaktor für den Übergang in ein eigenständiges Leben“ (Sievers et al. 2016, S. 116) darstellt. Neben der Aufarbeitung der Vergangenheit sollte auch die Planung der Zukunft im Fokus der pädagogischen Arbeit mit Care Leavern stehen. Positive Zukunftsszenarien können Entwicklung fördern und dem oft eher defizitären Blick auf sich selbst und die eigenen Fähigkeiten entgegenwirken. Sie zu entwickeln, fällt auf Grund des kurzen, meist linearen Übergangs von Care Leavern ins Erwachsenenleben aber oft besonders schwer (Sievers et al. 2016, S. 119f.).

Beide Aspekte, ‚Kompetenztraining‘ und ‚persönliche Entwicklung‘, müssen ihre adäquate Beachtung finden und sich in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander befinden. Steht in der Arbeit der Fachkräfte die Erlangung alltagspraktischer Kompetenzen einseitig vor den deutlich komplexeren, persönlichen Reifungsprozessen im Vordergrund, wird die gelingende Begleitung von Care Leavern in das Leben als Erwachsene einseitig erschwert.

### **Bedeutung sozialer Beziehungen**

Für Care Leaver sind in der Zeit ihres Übergangs verschiedene Personengruppen relevant, zu denen die gewohnten, sozialen Beziehungen zum Teil wieder neu justiert werden müssen. Neben den direkten Betreuer\*innen aus der Hilfeeinrichtung betrifft dies weitere Bezugspersonen jenseits des institutionellen Rahmens, die eigene Herkunftsfamilie, Freund\*innen und Peers sowie im weiteren Sinne das gesamte, sozialräumliche Netzwerk, in das Care Leaver für eine gelingende Übergangsbegleitung eingebunden werden sollten. Verschiedene Facetten der Bedeutung dieser sozialen Beziehungen für Care Leaver werden nun genauer beschrieben.

Wie schon in den Ausführungen zum Teilübergang in den eigenen Wohnraum angedeutet, fühlen sich viele Care Leaver nach dem Umzug in die eigene Wohnung einsam und auf sich allein gestellt. Ihr Auszug ist mit Veränderungen der Beziehung zu zentralen Bezugspersonen einhergegangen. Die während der Zeit in der Wohngruppe entstandenen sozialen Beziehungen sind nun nicht mehr selbstverständlich verfügbar. Schon 1992 weist Wieland darauf hin, dass „[...] die Zeit nach dem Auszug aus dem Heim [...] in der Regel so schwierig [verlief], daß niemand sein Leben allein bewältigen konnte“ (Wieland 1992, S. 102). Ob Kontakte über den Auszug hinaus bestehen bleiben, liegt oft in der Hand der Hilfeeinrichtung und hängt wesentlich davon ab, ob sie über Leitlinien zur Kontaktgestaltung verfügt oder nicht. Vereinzelt existieren Mentoring- oder Patensysteme, die eine gewisse soziale Kontinuität auch über den Abschluss und Abschied hinaus aufrechterhalten wollen. Diese Bemühungen tragen auch der Tatsache Rechnung, dass viele Care Leaver sowohl in der Herkunftsfamilie als auch im Rahmen der Erziehungshilfe schon viele Wechsel und Beziehungsabbrüche verarbeiten mussten (Sievers et al. 2016, S. 121ff.). Das Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend weist in diesem Zusammenhang auf die grundsätzlich

schwierigere Situation von Care Leavern im Vergleich zu jungen Menschen, die in ihren Familien aufwachsen, hin:

„Verselbstständigung meint [...] nicht das Auflösen der sozialen Beziehungen. Auch in familialen Kontexten wird der Prozess der Verselbstständigung nicht mit einem Bruch von familialen Beziehungen und Ressourcen gleichgesetzt, sondern als Transformation dieses Beziehungsgefüges begriffen“ (BMFSFJ 2017, S. 439).

Beim Übergang von einer betreuungsintensiven Einrichtung in eine andere, weniger intensive Betreuungsform steht für Care Leaver meist ein Wechsel der Betreuungspersonen an, da eine kontinuierliche Weiterbetreuung durch den\*die Bezugserzieher\*in nicht zwingend vorgesehen ist. Grundsätzlich gilt eine solche Betreuungskontinuität zwar als zentraler Faktor einer gelingenden Hilfe, in manchen Fällen wird jedoch auch bewusst der ‚Neustart‘ mit anderen Betreuungspersonen am neuen Wohn- und Lebensort forciert. Besonders in diesen Fällen gilt der bewusste, möglichst gelingende Abschied aus der bisherigen Einrichtung als Grundvoraussetzung für einen gelingenden Übergang. Dabei sind aufkeimende Konflikte mit der bisherigen Bezugsperson im Rahmen des Abschiedsprozesses oft unvermeidbar und sogar folgerichtig. Es kommt jedoch darauf an, den Übergang nicht als neuen, schmerzlichen Bruch in der Biografie inszenieren zu müssen. Als Ansätze einer gelingenden Abschiedsgestaltung benennen Sievers, Thomas und Zeller positive Rituale wie eine Abschiedsfeier in der Gruppe, ein exklusives Abschiedsritual mit dem\*der Bezugsbetreuer\*in, das Anfertigen eines Abschiedsbuches sowie konkrete, verlässliche Absprachen über die zukünftige Kontaktgestaltung (Sievers et al. 2016, S. 124ff.).

Zur Qualität von Beziehungen zwischen den jungen Menschen in der Erziehungshilfe und ihren (Bezugs-)Betreuer\*innen hält Munsch fest, dass vollständige Beziehungsabbrüche nach Möglichkeit vermieden werden sollten. Untersuchungen ergeben jedoch immer wieder, dass Beziehungsabbrüche eher die Regel denn eine Ausnahme darstellen. Dabei gilt vor allem ein positives Beziehungsverhältnis als Basis einer gelingenden Betreuung. Aus Sicht der jungen Menschen vermögen oft nur ihre vertrauten Betreuer\*innen instinktiv zu bemerken, wenn etwas mit ihnen ‚nicht stimmt‘ und können dann entsprechend adäquat darauf reagieren. Die Entwicklung eines solch förderlichen und vertrauten Verhältnisses braucht vor allem Zeit. Je mehr unerwünschte Beziehungsabbrüche junge Menschen in ihrer bisherigen Geschichte bereits verkraften mussten, desto schwerer wird es ihnen grundsätzlich fallen, sich wieder auf eine neue Beziehungen zu anderen Betreuungspersonen einzulassen. Neben tiefen und exklusiven Beziehungen schätzen es einige junge Menschen jedoch auch, ein weniger intensives Verhältnis zu mehreren Mitarbeiter\*innen der Wohngruppe gleichzeitig zu haben (Munsch 2004, S. 242ff.). In jedem Fall ist festzuhalten, dass die Bedeutung der gelebten Beziehungen in der Regel bis weit über das Hilfeende hinausragt (Wieland 1992, S. 111). Konnten hingegen keine tragfähigen, positiven Beziehungen aufgebaut werden, so wird dies (auch in der Rückschau) von vielen Care Leavern als besonders negativ beschrieben, sie fühlen sich oft abgewertet und nicht ausreichend wahrgenommen. Diese

nicht-tragfähigen Beziehungen kennen viele schon aus der Zeit in ihren Herkunftsfamilien, was den Aufbau einer eigenen, stabilen Identität ohnehin erschweren dürfte (Günder 2007, S. 117f.).

Die Frage der sozialen Beziehungen ist für Care Leaver jedoch nicht nur im Hinblick auf ihre Betreuer\*innen relevant: über diesen Personenkreis hinaus bedürfen sie weiterer Bezugspersonen, die nach Möglichkeit schon frühzeitig und dauerhaft an ihrer Seite stehen. Noch vor dem Hilfeabschluss sollte daher gemeinsam reflektiert werden, welche Personen und Kontakte den jungen Menschen besonders wichtig sind und wie sie die Beziehungen zu ihnen aufrechterhalten können, um sich ein tragfähiges, soziales Netz aus ‚Schlüsselpersonen‘ aufspannen zu können (Sievers et al. 2016, S. 130):

„Diese Perspektive illustriert, wie hilfreich es sein kann, wenn Übergänge kontinuierlich und längerfristig durch Schlüsselpersonen begleitet werden. Diese müssen nicht unentwegt präsent, aber im Bedarfsfall erreichbar sein (Sievers et al. 2016, S. 130).

Hilfreich und beruhigend wirkt hier allein das subjektive Gefühl, im Zweifelsfall auf ein Hilfenetz wichtiger Personen zurückgreifen zu können. Ob diese Hilfe überhaupt real in Anspruch genommen werden muss, ist dagegen zunächst weniger entscheidend (Munsch 2004, S. 232f.).

Auch zur eigenen Herkunftsfamilie müssen Beziehungen neu austariert werden. Der Stellenwert der Familie wird dabei von den Fachkräften sehr unterschiedlich bewertet. Mitunter wird sie eher als ‚Störfaktor‘ wahrgenommen und eine innere oder äußere Distanzierung des jungen Menschen zur Familie (zum Teil unbewusst) befördert. Andere Fachkräfte sehen die Eltern wiederum in einer zentralen Schlüsselposition und beziehen sie aktiv auch in die Gestaltung der Übergangsphase mit ein. Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass die Familie – auch wenn sie physisch nicht präsent ist – mindestens im Bewusstsein von Care Leavern eine wichtige Rolle einnimmt. Die Beziehung zu ihr gewinnt in der Phase des Auszugs wieder stärker an Bedeutung und die jungen Menschen stehen vor der Herausforderung, (wieder) angemessene Formen des Umgangs zu ihrer Herkunftsfamilie finden zu müssen. Entscheiden sie sich für eine stärkere Distanzierung oder gar den totalen Kontaktabbruch, reißt dies eine weitere soziale Lücke in der schwierigen Zeit des Übergangs, die geschlossen werden muss (Sievers et al. 2016, S. 134ff.). Doch selbst wenn sie sich eine Rückkehr in die Familie wünschen, so ist dies oft nicht ohne weiteres realisierbar. Durch den Aufenthalt in der Hilfeeinrichtung hat nicht selten ein Prozess der Entfremdung zwischen Eltern und Kind stattgefunden, sodass im Falle einer Rückkehr Konflikte, welche in vielen Fällen die damalige Aufnahme überhaupt erst auslösten, reaktiviert werden. Im schlimmsten Fall werden die jungen Menschen dann erneut aus ihrer Familie ausgestoßen (Bieback-Diel 1983, S. 151).

In Zeiten des Übergangs ist auch der Kontakt zu Freund\*innen und Peers bedeutsam. Junge Menschen orientieren sich generell überwiegend an Gleichaltrigen, was sowohl positive als auch negative Auswirkungen mit sich bringen kann. Eine allzu starke Identifizierung mit bestimmten Milieus, die die Konzentration und aktive Auseinandersetzung mit der zu bewältigenden Gegenwart erschweren, kann im Übergang sogar hinderlich sein. Es gilt daher bereits vor dem Hilfeabschluss

auszutariieren, welche Kontakte in welcher Intensität den jungen Menschen gut tun und eine Ressource darstellen, vor welchen sie sich andererseits aber auch abzugrenzen müssen, ohne sich dabei generell zu isolieren. Im Sinne der vergleichbaren Herausforderungen der Lebensphase des Übergangs wird insbesondere die Vernetzung mit anderen Care Leavern als sehr hilfreich eingeschätzt (Sievers et al. 2016, S. 139ff.).

Wißmach weist abschließend darauf hin, dass Care Leaver dabei unterstützt werden, sich frühzeitig ein tragfähiges, soziales Netzwerk in einem Lebensumfeld außerhalb von Herkunftsfamilie und stationärer Hilfeinrichtung aufzubauen (Wißmach 2018a, S. 25f.). Durch Integration in ortsansässige Vereine sowie die Förderung von Freundschaften zu jungen Menschen außerhalb der Wohngruppe wird der individuelle Sozialraum um wichtige Komponenten ergänzt. Ziehen Care Leaver wieder in die Nähe ihres ursprünglichen Heimatortes, so müssen sie zunächst für sich herausfinden, inwieweit die vormaligen, sozialen Bindungen dort noch vorhanden und hilfreich sind (Sievers et al. 2016, S. 143f.).

Als zentrale Konsequenz aus den bisher ausgeführten Aspekten der Bedeutung sozialer Beziehungen und ihrer Transformation in Zeiten des Übergangs fordern Sievers, Thomas und Zeller folgerichtig den fließenden Ausklang von stationären Hilfen. Dabei müsse vor allem der umfassend vorbereitete und eng begleitete Abschiedsprozess besondere Beachtung finden, der sowohl durch die jungen Menschen als auch die Fachkräfte möglichst mit positiven Erinnerungen und Botschaften gerahmt werden sollte. Eine wertschätzende Erfahrung im Abschiednehmen ermöglicht es, in Beziehung zu bleiben, weitere Ziele mutig ins Auge zu fassen und bisherige Entwicklungsschritte angemessen zu würdigen. Auf diese Weise muss das Hilfeende nicht als neuerlicher Bruch in der Biografie wahrgenommen und inszeniert werden (Sievers et al. 2016; Schnoor 2018b). Es gilt, den Übergang in die Selbstständigkeit fortan als eingebettet in sozialen Beziehungen zu denken und dies als Gemeinschaftsaufgabe anzunehmen, denn: „Die öffentliche Verantwortung für Care Leaver endet nicht mit der stationären Unterbringung“ (Sievers et al. 2016, S. 198).

### **Übergang in Ausbildung und Arbeit**

Neben dem Bezug des eigenen Wohnraums gilt auch der Übergang in Ausbildung und Arbeit als zentraler Aspekt des Erwachsenwerdens. Aus der bisherigen Praxis einer oft mit Erreichung der Volljährigkeit endenden Hilfeförderung bei Care Leavern folgt, dass sich die jungen Menschen zu diesem Zeitpunkt noch mitten in (schulischer) Ausbildung befinden und somit an der nachfolgenden Schwelle der Integration in den Arbeitsmarkt bereits auf sich allein gestellt sein werden. Benachteiligt sind Care Leaver im Vergleich zu ihren in der Familie aufwachsenden Gleichaltrigen in punkto Ausbildung auch in finanzieller Hinsicht, da sie selbst nach der SGB VIII-Reform aus dem Jahr 2021 im Zuge der gesetzlich geregelten Kostenbeitragspflicht noch immer 25 % (vor der Reform waren es sogar 75 %) ihres Einkommens an den Kostenträger Jugendamt abführen müssen (§94 Abs. 6 SGB VIII). Prekär ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass junge Menschen mit

höheren Bildungsambitionen nicht selten aus Kostengründen zur Aufnahme einer Berufsausbildung oder Lehre angehalten werden, um die Hilfe früher einstellen zu können. Mit dem Hilfeende entsteht insgesamt eine materiell sehr schwierige Situation für Care Leaver, da sie sich schon früh selbst um die Sicherung ihres eigenen Lebensunterhalts kümmern müssen, was krisenhafte Entwicklungen fördern kann (Sievers et al. 2016, S. 145ff.) – „[...] das Angewiesen-Sein auf Transferleistungen auch nach der Erziehungshilfe [ist] strukturell angelegt“ (Sievers et al. 2016, S. 148). Eine längere Hilfgewährung könnte hier bessere Bildungsabschlüsse, eine bessere Integration in den Arbeitsmarkt sowie weniger Druck und Versagensängste ermöglichen. Das Hilfeende wäre dann angepasst an den Entwicklungsstand des jungen Menschen und würde die Erreichung persönlicher Bildungsziele weniger gefährden (Sievers et al. 2016, S. 148ff.).

### **Nachbetreuung und Ehemaligenarbeit**

Selbst wenn Care Leaver nach dem Ende ihrer stationären Hilfe noch (für oft nur drei bis sechs Monate) ambulant weiterbetreut werden, müssen sie dennoch verhältnismäßig schnell auf eigenen Beinen stehen (Wißmach 2018a, S. 24ff.). Eine noch darüber hinausgehende Nachbetreuung und Anlaufmöglichkeit stellt insofern einen wichtigen Schlüsselfaktor einer langfristig gelingenden Hilfe dar. Bislang jedoch ist vorgesehen, dass die Betreuungsintensität schnell abnimmt. Der Grundcharakter einer auslaufenden Unterstützung ist daher immanent angelegt. Die zentrale Bewährungsprobe steht jedoch erst mit dem realen Ende jeglicher, institutioneller Erziehungshilfe an. In Deutschland ist ein niedrigschwelliges, weiteres Unterstützungssystem, etwa durch Beratungsangebote für Care Leaver, noch zu wenig ausgebaut (Sievers et al. 2016, S. 154ff.). Dies negiert „[...] das grundlegende Bedürfnis jedes Menschen, und vor allem auch der Care Leaver, nach einem ‚sicheren Ort im Rücken‘ oder einem ‚Hafen als Anlaufpunkt‘“ (Sievers et al. 2016, S. 157). Der Bedarf an weitergehender Begleitung und Unterstützung wird allzu oft nur von Ehrenamtlichen abgedeckt. Es gilt daher zukünftig, institutionelle und professionelle Angebote zum Beispiel im Bereich Mentoring und Pat\*innenschaften zu installieren. Ergänzend hilft Care Leavern die Gewissheit, sich im Falle auftretender Probleme auch wieder an ihre ehemalige Einrichtung wenden zu dürfen. Eine aktive Ehemaligenarbeit und Kontaktpflege kann helfen, gewachsene Beziehungen weiter leben zu dürfen.<sup>35</sup> Die Etablierung einer solchen Ehemaligenkultur sowie die Analyse der weiteren Lebenswege von Care Leavern stehen in Deutschland erst am Anfang und bedürfen weiterer Aufmerksamkeit aus Forschung und Praxis (Sievers et al. 2016, S. 157ff.).

---

<sup>35</sup> Die sich aus dieser Form der Ehemaligenarbeit ergebenden Fragen zum Verhältnis von Beruf und Ehrenamt und einer professionellen Haltung im Spannungsfeld Nähe und Distanz können an dieser Stelle nicht raumgreifender diskutiert werden. International finden sich hierzu bereits Ansätze und Konzepte, die in zusammenfassender Perspektive bei Sievers et al. (2016) zu finden sind.

### **Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen**

Alle in diesem Kapitel dargestellten, strukturellen Herausforderungen für Care Leaver, die grundlegend bereits bei Wißmach (2018a) im Vorgängerprojekt skizziert wurden, münden in konkreten Handlungsempfehlungen zur Veränderung der bisherigen Praxis. Als solche identifizieren Sievers et al. (2016, S. 195ff.):

- die Vorbereitung auf das Leben in der eigenen Wohnung in abgestuften und reversiblen Selbstverantwortungsgraden. Der Übergang in die Eigenständigkeit darf nicht länger als linearer Prozess ohne Rückkehroption betrachtet werden;
- die frühzeitige Klärung der wirtschaftlichen Situation der jungen Menschen. Care Leaver müssen bei der Aufrechterhaltung einer finanziellen Grundabsicherung unterstützt werden;
- die Förderung der persönlichen Eigenständigkeit lange vor dem konkreten Auszug. Verlässliche soziale Bindungen fördern diese Eigenständigkeit;
- die Orientierung am psychischen und physischen Wohlbefinden. Der Auszug aus der Hilfeeinrichtung, die Dauer des Übergangs sowie der nachfolgende Unterstützungsbedarf lassen sich nicht einseitig anhand des Lebensalters terminieren. Die Fürsorgeverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe darf nicht mit dem Ende stationärer Hilfe als abgeschlossen betrachtet werden;
- die Unterstützung bei der Durchsetzung des Rechts auf Hilfen für junge Volljährige sowie die Ausweitung weitere Rechte von Care Leavern;
- die Schaffung von Orten des Zurückkommens sowie die Möglichkeit der Aufrechterhaltung von Beziehungen (Stichwort Ehemaligenarbeit, Patenschaften);
- die Sicherstellung offener, reversibler Übergänge mit Möglichkeiten zur Rückkehr in stationäre Settings ohne hohe Antragshürden, sofern dies notwendig ist und gewünscht wird.

Eine auf diese Weise veränderte Fachlichkeit geht nicht mehr von einem automatischen Hilfeende mit 18 Jahren aus, sondern hat die individuelle Ausgestaltung von Hilfen zur Erziehung zum Ziel. Die derzeit sehr restriktive Gewährungspraxis für junge Volljährige mit all ihren Risiken des Scheiterns der ganzen Hilfesgeschichte „[...] ist also weder ökonomisch noch sozial ein probates Mittel“ (Sievers et al. 2016, S. 199). Für eine Verlängerung erzieherischer Hilfen bis in das dritte Lebensjahrzehnt hinein sollte es keiner defizitorientierten und damit pathologisierenden Begründungen auf Seiten der jungen Menschen mehr bedürfen. Vielmehr müssen Care Leaver als eigenständige Gruppe mit spezifischen Bedürfnissen wahrgenommen und unterstützt werden. Die hier beschriebenen Voraussetzungen für eine gelingende Übergangsbegleitung sind von den Kommunen, Dachorganisationen sowie den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zu schaffen

(Sievers et al. 2016, S. 199f.). Erste, internationale Ansätze einer verbesserten Begleitungspraxis für Care Leaver finden sich in Kapitel 2.3.7.

### 2.3.5 Aspekte von Macht im Verhältnis der Akteur\*innen

An vielen Stellen des vorangegangenen Kapitels ist deutlich geworden, dass Care Leaver strukturell benachteiligt sind und die Lebensphase ‚Leaving Care‘ von Kontrolle, Normierung und Macht begleitet sein kann.<sup>36</sup> Mit einzelnen, den Theoriestand des Vorgängerprojekts erweiternden Schlaglichtern auf Macht und Machtverhältnisse in Bezug auf die Hilfebeendigung beschäftigt sich das nun folgende Kapitel.

Aus einer ersten, übergeordneten Perspektive heraus sieht Frommann schon im Begriff ‚Erziehung‘ ein Ungleichgewicht und asymmetrisches Machtverhältnis und spricht damit die Verwobenheit von erzieherischen und gesellschaftlichen Machtprozessen an:

„Zunächst zur Erziehung. Was ist das für ein selbstbewusstes Wort! Es lässt Bewegung und Forderung anklingen, der Höhenunterschied ist unüberhörbar, die Richtung scheinbar eindeutig. Es gibt jemanden, der erzieht, und andere, die erzogen werden. [...] Die Erwachsenen sind schon da, sie werden mehr oder weniger gekonnt dafür sorgen, dass Kinder und Jugendliche das Ziel erreichen, an dem sie selbst vor langer Zeit schon angekommen sind [...]“ (Frommann 2008, S. 226),

Wenn diese Erziehung versage, gälten Kinder und Jugendliche als krank oder schwer erziehbar – dabei seien es die Pädagog\*innen, die nicht weiter die Augen davor verschließen dürften, dass sie „[...] ganz hinten im Gefolge der Mächtigen die Nachfolgenden anzupassen hatten“ (Frommann 2008, S. 227). Anderenfalls verkomme Erziehung zur bloßen Anpassung an äußere Normen und Pädagog\*innen würden zu Erfüllungsgehilf\*innen asymmetrischer Verhältnisse unserer Gesellschaft (Frommann 2008). Auch Böhnisch weist auf diese enge Verbindung zwischen erzieherischen und gesellschaftlichen Macht- und Abhängigkeitsprozessen hin. Er betont, dass Menschen als soziale Wesen immer schon aufeinander angewiesen sind und ihre strukturelle Verwobenheit einen zentralen, gesellschaftlichen Stabilitätsfaktor darstellt. Böhnisch zufolge kann dieses ‚aufeinander angewiesen sein‘ jedoch auch schnell zu Abhängigkeitsbeziehungen führen, was mithin auch für die Hilfebeziehungen in der Sozialen Arbeit gilt. Auch sie weisen Abhängigkeitsverhältnisse auf und beinhalten ein mehr oder minder stark ausgeprägtes Machtgefälle (Böhnisch 2016, S. 100f.). Hierbei gelten insbesondere die stationären Erziehungshilfen noch immer als Orte umfassender, sozialer Kontrolle und massiven Eingriffs in die Lebensverhältnisse und Biografien der jungen Menschen und ihrer Familien (Winkler 2000, S. 779):

„Heime als pädagogische Institutionen [sind] strukturell total [...], da sie als ein absichtsvoll gestalteter Alltag Lebenswirklichkeiten mit nur geringen Rückzugsmöglichkeiten und zudem [...] für lange Zeit bestimmen“ (Winkler 2000, S. 779).

---

<sup>36</sup> Dass auch Rituale bzw. ritualisierte Handlungen zwischen Menschen Aspekte von Kontrolle, Normierung und Macht aufweisen können, ist in Kapitel 2.2.5 bereits beschrieben worden.

Die im Rahmen stationärer Erziehungshilfen aufwachsenden jungen Menschen werden bisweilen als ‚Fürsorgeobjekte‘ wahrgenommen, die sich erwartungsgemäß zu verhalten haben – dabei sollten ihre individuellen Wege des Erwachsenwerdens mit allen damit einhergehenden Bewältigungsanstrengungen eigentlich als persönliche Leistung auf Grundlage der eigenen Biographie Anerkennung finden. Allzu oft jedoch werden ihre Anstrengungen und Versuche, den eigenen Weg innerhalb des Hilfesystems zu finden, entwertet und stigmatisiert. Hieraus erfolgen Abhängigkeiten, die zum Teil sogar zum Hilfeende hin immer weiter verstärkt werden, während das Ausprobieren verschiedener Lebensentwürfe und eine echte Teilhabe nachhaltig verhindert werden (Böhnisch 2016, 100f.). Aus dieser engen Abhängigkeit heraus werden die jungen Menschen dann zeitlich beschleunigt in eine Selbstständigkeit entlassen, der sie (noch) nicht gewachsen sein können: „Abhängigkeit und Ausgesetztsein gehen dann ineinander über“ (Böhnisch 2016, S. 101).

An dieser Stelle ist bereits die Bedeutung des (Un-)Selbstständigkeitsaspekts angesprochen. Hier findet sich der Anschluss an Wolf, der sich mit den ‚Machtprozessen in der Heimerziehung‘ beschäftigt. Er identifiziert verschiedene Machtquellen: von körperlicher Stärke über gesellschaftliche Deutungsprozesse bis hin zur Tatsache, dass stationären Hilfen Teil eines staatlichen Erziehungs- und Sanktionssystems sind (Wolf 1999). Im Rahmen der Machtquelle ‚Orientierungsmittel‘ spricht Wolf von einem ‚Unselbstständigkeitsgewinn‘ sowohl für die jungen Menschen, als auch für die Mitarbeiter\*innen. Auch wenn es zunächst paradox erscheinen mag: ein gewisses Maß an Unselbstständigkeit bei den jungen Menschen zu erhalten, scheint Wolf zufolge das Leben und Arbeiten in Wohngruppen zu stabilisieren. Die **Verhinderung** von Selbstständigkeit (als wichtige Voraussetzung für einen gelingenden Übergang aus der Wohngruppe heraus) wirke für die jungen Menschen zunächst entlastend und minimiere ihr Risiko des unmittelbaren Scheiterns. Für die Mitarbeiter\*innen diene die Unselbstständigkeit ihrer Betreuten dagegen der eigenen Kontrolle und sie konstruiere und verfestige darüber hinaus die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit. Neben diesen kurzfristigen und auf den ersten Blick womöglich positiv erscheinenden Wirkungen weist eine konstruierte und aktiv aufrecht erhaltene Unselbstständigkeit vor allem für die jungen Menschen langfristig schwerwiegende Folgen auf (Wolf 1999, S. 227):

„Die Unselbstständigkeitsgewinne in der Heimgruppe erweisen sich als vorprogrammierte Risiken für die Zeit nach der Heimentlassung. [...] Das mit dem Lernen, Ausprobieren und Experimentieren notwendigerweise verbundene Risiko des Scheiterns wird auf diese Weise aus der Heimerziehung ‚hinausorganisiert‘ und muß dann ohne die materiellen und immateriellen Ressourcen des Heimes von den jungen Erwachsenen allein bewältigt werden“ (Wolf 1999, S. 227f.).

Die Kontrolle über Geschwindigkeit und Ausmaß von Verselbstständigung und Verantwortungsübernahme zu behalten und damit auch über die Gestaltung des Lebens innerhalb und außerhalb der Wohngruppe zu bestimmen, gilt als wirkvolles Machtinstrument der Pädagog\*innen, dem ein unübersehbarer Einfluss auch auf die Gestaltung des Hilfeendes innewohnt. Der für das Erwachsenwerden und ‚auf eigenen Beinen stehen‘ entscheidende Prozess des Experimentierens und Scheiterns wird zunächst nachhaltig verhindert und schlussendlich in eine Zeit nach dem Auszug verschoben, was dazu führt, dass einige junge Menschen zumindest partiell



daran scheitern müssen. Was sie bisher gelernt und erreicht haben, erweist sich nicht selten als dysfunktional, weil es nicht ohne weiteres auf das Leben in der Selbstständigkeit übertragen werden kann. Wolf spricht daher von ‚vorenthaltenen Lernchancen‘ im Rahmen der Erziehungshilfe (Wolf 1999, S. 227f.).

Für den Abschluss und Abschied in Wohngruppen scheint auch die Frage, wer zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form das Hilfeende bestimmt und somit die letztendliche Kontrolle über diese Lebensphase behält, von zentraler Bedeutung zu sein. Je nach Situation und Person kann sich grundsätzlich jede der beteiligten Seiten dieser Machtoption bedienen. Auf diese Weise verkommt die Beendigung einer Hilfe insbesondere im Rahmen konfliktiver Hilfeverläufe schnell zu einem machtvollen Drohmittel. Die Drohung kann sich sowohl auf eine baldige Beendigung als auch auf ihr Gegenteil, die Nicht-Beendigung, beziehen. Die jungen Menschen können damit drohen, die Hilfe abzubrechen oder aus der Einrichtung wegzulaufen und sich bewusst provokativ verhalten, um den Abbruch der Hilfe selbst herbeizuführen (Pluto 2007, S. 252ff.). Damit behalten sie ein Mindestmaß an Handlungsfähigkeit und Kontrolle in einem Hilfesystem bei, das in vielen Angelegenheiten über ihren Kopf hinweg entscheidet. Sie entziehen sich somit einer gemeinsamen Entscheidung über das passende Hilfeende und führen es lieber selbstbestimmt und abrupt herbei: „An der Beendigungsthematik scheint sich die von den Kindern und Jugendlichen empfundene Ohnmacht über ihren Heimaufenthalt besonders zu zeigen“ (Pluto 2007, S. 253). Selbstbestimmt zu gehen und sich zu trennen, kann aus Sicht der jungen Menschen insofern als Aspekt von Macht, aber auch von Flucht oder Selbstbehauptung mit zumindest kurzfristig stabilisierender Funktion verstanden werden (Schnoor 2018b, S. 37). Als ungleich schwerwiegender erweist sich dagegen die bewusst eingesetzte Drohung mit dem nahenden Ende von Seiten der Mitarbeiter\*innen oder des Jugendamts, dessen strukturell angelegte Machtposition eine solche Drohkulisse qua Amt begünstigt. So wird unter Umständen damit gedroht, die Hilfe zu beenden, wenn der junge Mensch bestimmte Auflagen nicht erfüllt. An dieser Vorgehensweise ist nicht zuletzt problematisch, dass spätestens zu diesem Zeitpunkt die so wichtige, gemeinsame Arbeits- und Vertrauensbasis in den Köpfen der Beteiligten aufgekündigt wird. Pluto zeigt auf, dass insbesondere im Ende einer Hilfe ein ausgeprägtes Maß an Handlungsmacht steckt. Um die Situation des einseitigen und machtvollen Hilfeabbruchs von Seiten der jungen Menschen zu verhindern, umgehen viele Mitarbeiter\*innen die Themen von Trennung und Abschied und verpassen damit die Chance, alle Beteiligten frühzeitig auf das nahende Ende und die damit einhergehenden Herausforderungen einzustimmen (Pluto 2007, S. 252ff.). Dabei gilt doch insbesondere in der Phase der Vorbereitung auf das Hilfeende, den jungen Menschen den Raum dafür zu eröffnen, über sich selbst, ihr Leben und ihre Erfahrungen mit Trennung und Abschied zu sprechen. Sie darin nicht zu hören oder gar zum Schweigen zu bringen, wäre hingegen als weiteres Kennzeichen des patriarchalen Machtsystems innerhalb der stationären Erziehungshilfe zu werten (Winkler 2017, S. 23).

Wodurch zeichnet sich nun angesichts der in Schlaglichtern in diesem Kapitel skizzierten Aspekte von Macht eine professionelle, pädagogische Haltung der Mitarbeiter\*innen aus? Hamberger verweist hier auf die Notwendigkeit einer (selbst-)kritischen Haltung zu Macht und die Bedeutung des Wissens über asymmetrische Beziehungsverhältnisse, wie sie in der stationären Erziehungshilfe von Beginn an angelegt sind. Hierzu zählt er „Kritik und Selbstkritik, Parteilichkeit, Schutz und Solidarität, aber auch die bewußte Gestaltung von Rahmenbedingungen [...]“ (Hamberger 2002b, S. 576). Sich des eigenen Machtpotenzials besonders bei der Beendigung von Hilfen bewusst zu werden, es weder zu verschweigen, noch sich seiner Mechanismen unreflektiert hinzugeben, scheint Grundvoraussetzung dafür zu sein, dass Fachkräfte in Jugendamt und Hilfeeinrichtung die Hilfen nicht im Spiegel einseitiger, machtvoller Interventionen zu Lasten der jungen Menschen beenden.

Den wichtigen Aspekt der (Un-)Selbstständigkeit, der für die Hilfebeendigung besonders bei Care Leavern von zentraler Bedeutung ist, wird im nun folgenden Kapitel dieser Arbeit noch einmal detaillierter aufgegriffen.

### **2.3.6 Selbstständigkeit als Schlüsselkategorie?**

Sowohl für die kostentragenden Jugendämter als auch für die pädagogischen Fachkräfte der Erziehungshilfe gilt das Erreichen von Selbstständigkeit allzu oft verkürzt als Indiz dafür, eine Hilfe bald beenden zu können. Mit den verschiedenen Aspekten von Selbstständigkeit und der Frage, ob sie als alleinige Schlüsselkategorie ausreichen kann, um eine Hilfe gelingend und zum passenden Zeitpunkt zu beenden, beschäftigt sich das folgende, den Theoriestand der Vorgängerstudie um neue Gedanken ergänzende Kapitel.

Selbstständigkeit markiert das Fernziel der meisten stationären Erziehungshilfen, während auf dem Weg dorthin von Verselbstständigung und ‚verselbstständigt werden‘ gesprochen wird (Sievers et al. 2016, S. 34). Der Begriff selbst umfasst dabei im ursprünglichen Wortsinn, ohne fremde Hilfe stehen zu können. Im pädagogischen Fokus hingegen markiert er die Zielkategorie einer abgeschlossenen, gelungenen Erziehung. Pries definiert Selbstständigkeit deutlich umfassender als Vermögen eines Menschen, das eigene Leben den individuellen Vorstellungen entsprechend zu gestalten und in den unterschiedlichsten Lebenssituationen autarke und begründete Entscheidungen treffen zu können. Erst wenn diese Fähigkeit zu einer eigenständigen Lebensführung so weit ausgeprägt ist, dass der Mensch keiner oder kaum noch fremder Hilfe dazu mehr bedarf, so besitzt er nach Pries vollkommene Selbstständigkeit (Pries 2003, S. 13ff.). Kötters, Krüger und Brake ergänzen Pries‘ Grundgedanken und unterteilen den Prozess der Selbstständigkeit in die praktische Ebene der Selbstbestimmung in allen Alltagsbereichen, die soziale Ebene im Zuge der Ablösung von der eigenen Familie und die kognitive Ebene als Fähigkeit zu biografischer Selbstreflexion, zur Entwicklung von Zukunftsentwürfen und zur Verortung des eigenen Ichs in der Welt (Kötters et al. 1996, S. 100ff.). Angesichts der in diesen Definitionen vorzufindenden Komplexität von

Selbstständigkeitsprozessen stellt sich jedoch bereits an dieser Stelle mit Rosenbauer die Frage, ob vollumfängliche Selbstständigkeit überhaupt je erreicht werden kann (Rosenbauer 2011, S. 74).

Die Realität der stationären Erziehungshilfe zeigt, dass vor allem Care Leavern Selbstständigkeit nahezu „[...] zwanghaft verordnet“ (Pries 2003, S. 38) und verkürzt als Fähigkeit definiert wird, alles allein zu schaffen, selbstständig zu lernen, selbstständig zu arbeiten und selbstständig zu leben (Pries 2003, S. 39). Als Zeichen einer noch ungenügend entwickelten Selbstständigkeit gilt bis heute, noch von externer Unterstützung und Strukturierung abhängig zu sein, woraus folgt, dass Beides im Rahmen von pädagogischen Verselbstständigungsprozessen sukzessive abgebaut wird. Als Zielvorstellung dient dabei nicht selten der scheinbar ‚normale‘ Entwicklungsverlauf junger Menschen, der auf der Vorstellung eines durchschnittlich selbstständigen Lebens aufbaut. Pädagog\*innen orientieren sich an äußerlich sichtbaren Indikatoren wie der Erfüllung alltagspraktischer Pflichten und Fertigkeiten (die dann lediglich nach ‚Können‘ oder ‚Nicht-Können‘ klassifiziert werden) oder der Einordnung in das Regelsystem der Einrichtung. Diese Orientierung am scheinbaren ‚Normallebenslauf‘ greift jedoch oft ins Leere, da in der Erziehungshilfe aufwachsende junge Menschen der Dynamik dieser Anforderungen an Selbstständigkeit oft nicht gewachsen sind (Rosenbauer 2011, S. 66).

„In alltagspragmatischer Hinsicht sind Fähigkeiten wie morgens allein und pünktlich aufzustehen, sich eigenständig zu versorgen oder Geld einteilen zu können ohne Frage relevante und anerkannte Erziehungsziele. Doch Selbstständigkeit erschöpft sich nicht allein in solch funktionalen Einheiten“ (Rosenbauer 2011, S. 66).

Zudem stellt sich die Frage, wie und unter welchen Bedingungen die Selbstständigkeit der betreuten jungen Menschen überhaupt gefördert werden kann. Pries identifiziert zwei sich gegenseitig bedingende Voraussetzungen für Selbstständigkeit. Zum einen die emotionale Sicherheit, also das Gefühl, angenommen und erwünscht zu sein, experimentieren zu können und dabei eigene Grenzen setzen zu dürfen. Zum anderen ist für die Selbstständigkeitsentwicklung auch Freiraum notwendig, der Eigenständigkeit respektiert, ausprobieren und erproben lässt, jungen Menschen das Träumen erlaubt und Grenzerfahrungen ermöglicht. Beide Seiten müssen in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen, damit Heranwachsende ihren Weg in die Selbstständigkeit finden können. Auf diese Weise können sie experimentieren, dürfen scheitern und wieder neu beginnen und das Risiko ihrer Experimentierwege bleibt überschaubar. Junge Menschen bedürfen dabei ihnen zugewandter Bezugspersonen, die einen äußeren Rahmen und die nötige Sicherheit bieten. Damit Selbstständigkeit voranschreiten kann, braucht es ihre aktive Ermunterung und das Gefühl, gefordert und gleichzeitig angenommen zu werden. Es bedarf Überschaubarkeit von Situationen, ein steigendes Selbstbewusstsein durch die erfolgreiche Bewältigung vorheriger Aufgaben und vor allem individuell gestaltete Entwicklungsschritte (Pries 2003, S. 85ff.):

„Selbstständigkeit ist offensichtlich das Resultat aus einem Erziehungsprozess, der sich durch eine besonders aufmerksame und individuelle Begleitung des Kindes auszeichnet: Das Gleichgewicht zwischen Geborgenheit und Freiheit/Autonomie ist von grundlegender Bedeutung. Später zeigt sich, dass Erwachsene Selbstständigkeit weiterhin als eine Verbindung aus diesen zwei Komponenten empfinden“ (Pries 2003, S. 90).

Die Irrigkeit der Annahme, dass Menschen schon mit dem bloßen Erreichen der Volljährigkeitsgrenze zu vollkommen autonomen, selbstständigen Menschen herangereift sind, wird hier sehr deutlich. Dies zeigt, dass die alleinige Orientierung an der Kategorie der alltagspraktischen Selbständigkeit für Care Leaver nicht zielführend sein kann. Selbst wenn die Erziehung und Begleitung zur Selbstständigkeit aus rechtlicher Sicht mit der Volljährigkeit abgeschlossen zu sein scheint, so beinhaltet das Leben doch weit darüber hinaus immer wieder Phasen des Ausprobierens und Scheiterns. Institutionelle Erziehung stößt hier an ihre Grenzen (Pries 2003, S. 111).

Sievers, Thomas und Zeller weisen auf ein weiteres Paradox hin, das mit der Schlüsselkategorie der Selbstständigkeit in der Erziehungshilfe einhergeht:

„Jugendliche und junge Erwachsene in stationären Erziehungshilfen müssen sich als verantwortungsvolle Akteur\_innen im Hilfeprozess unter Beweis stellen, wenn sie dem Schritt in ein eigenverantwortliches Leben in eigener Wohnung näherkommen wollen und sollen“ (Sievers et al. 2016, S. 34).

Für eine weitere Fortführung der Hilfe seitens der Kostenträger dürfen sie jedoch auch nicht allzu kompetent auftreten und in den schriftlichen Berichten ihrer Betreuer\*innen beschrieben werden, sonst stehen Sinn und Zweck der weiteren Hilfe schnell in Frage. Die Entwicklung zur Selbstständigkeit erhält für Care Leaver somit neben der individuellen auch eine formale und strategische Komponente, da sowohl die Selbstständigkeitsentwicklung als auch der noch vorhandene Hilfebedarf passgenau parallel erkennbar bleiben müssen. Der Erwerb konkreter Fähigkeiten (z. B. ‚Kochen können‘) sowie zugeschriebene Anzeichen innerer Reife (z. B. ‚Einhaltung von Absprachen und Regeln‘, ‚Verantwortungsbewusstsein‘) gelten vor allem für pädagogische Fachkräfte als wichtige Indikatoren für Selbstständigkeit. Wenn die jungen Menschen irgendwann kaum noch Ansprechpartner\*innen für ihre eigenen Belange benötigen, gilt dies als Zeichen bereits erlangter Selbstständigkeit und Emanzipation vom Hilfesetting.

„Es bleibt festzuhalten, dass die Zielkategorie ‚Selbstständigkeit‘ in den stationären Erziehungshilfen komplexer ist, als sie sich auf den ersten Blick [...] darstellt. Die *offensichtlichen* Fähigkeiten für eine eigenständige Haushaltsführung [...] sind aber am Hilfeende begleitet von einer Neuordnung der sozialen Lebenswelt, welche die erreichten Schritte und Fähigkeiten auf eine schwierige Probe stellt. Eine eigenverantwortliche Lebensführung ist dabei nicht auf kontinuierlichen Zuwachs angelegt, sondern Selbstständigkeit [sic!] kann auch wieder abnehmen oder sich als fragil erweisen, wenn z. B. die Rahmenbedingungen des Übergangs aus stationären Erziehungshilfen überfordernd sind [Hervorhebung im Original; N.B.]“ (Sievers et al. 2016, S. 46).

Selbstständigkeit und Eigenständigkeit sind mehr als nur individuelle Eigenschaften, denn sie sind immer auch von den zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig. Eine verlässliche Begleitung ist unabdingbar, um das Erreichte festigen und erhalten zu können (Sievers et al. 2016, S. 46). Darüber hinaus steht Selbstständigkeit für mehr als nur für sich selbst, sie ist als Arrangement in komplexe Lebens- und Lernfelder eingewoben und somit immer relational zu verstehen (Rosenbauer 2011, S. 65). Wolf prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der ‚relationalen Selbstständigkeit‘ und fasst sie als kontextgebundene und gesellschaftliche Erwartungsstruktur. Selbstständigkeit kann diesem Verständnis zufolge nur als etwas zu einem anderen in Beziehung stehendes begriffen werden, das vom Lebensumfeld, von Alter und Geschlecht und von den gesellschaftlichen Verhältnissen

abhängig ist. Der Mensch allein ist insofern nicht selbstständig oder unselbstständig, sondern er ist es nur in der gegebenen sozialen und historischen Situation (Wolf 2002). Hiermit gelingt insbesondere für die Erziehungshilfe und die Care-Leaver-Diskussion der Perspektivwechsel von der (Un-)Selbstständigkeit der Einzelperson hin zu den bedingenden Strukturen der Erziehungshilfe, was mit der Abkehr von der Vorstellung eines scheinbar linearen, treppenartig verlaufenden Modells von Verselbstständigung einhergehen muss: „Jugendhilfe braucht mehr konzeptionelle Phantasie, um flexible, in Intensität und Inhalt variierende, den Lebenswelten und Lebensthemen der jungen Menschen adäquate Hilfen zu entwickeln“ (Rosenbauer 2011, S. 72).

### 2.3.7 Internationale Perspektive

Während in Deutschland die Lebensphase Leaving Care bislang nur unzureichend systematisch erforscht wurde und Studienerkenntnisse bislang kaum Eingang in die sozialpolitische Praxis gefunden haben, finden sich in internationaler Perspektive vermehrt praktische und sozialpolitische Beispiele einer verbesserten Begleitung von Care Leavern. Mit einer Auswahl dieser internationalen Beispiele endet die Auseinandersetzung mit Care Leavern und der Lebensphase Leaving Care im Rahmen dieser Arbeit.

In einigen Ländern ist der rechtliche Rahmen für die Gewährung von Erziehungshilfen bis in das Erwachsenenalter hinein bereits ausgebaut worden. Auch für Deutschland fordern Sievers, Thomas und Zeller daher, den Anspruch auf Hilfen für junge Volljährige nach §41 SGB VIII mit deutlich niedrigeren formalen Hürden zu versehen. In diesem Zusammenhang dürfen nicht nur diejenigen jungen Menschen beachtet werden, die bereits vor dem Eintritt in ihre Volljährigkeit im Hilfesystem waren, sondern es muss zu einer Durchlässigkeit der Hilfeformen und zur Reversibilität von Angeboten kommen. Ein Beispiel hierfür bietet Norwegen, wo im Rahmen eines über den hiesigen praktizierten Hilfeplanprozess hinausgehenden ‚pathway planning‘ schon vor dem 18. Geburtstag vorgesehen ist, im Zuge partizipativ gestalteter Gespräche den Bedarf einer Weiterführung der Hilfe festzuhalten. Entscheidet sich der junge Mensch gegen weitere Unterstützung, so muss das zuständige Jugendamt darlegen, warum die Implementierung weiterer Unterstützung nicht geglückt ist. Dem Jugendamt kommt hier also eine besondere Verantwortung für eine gute Übergangsbegleitung zu (Child Welfare Act 2013): „Nicht die Fortführung einer Hilfe über das 18. Lebensjahr hinaus ist hier begründungspflichtig (wie in Deutschland), sondern das Nicht-Gewähren von Leistungen“ (Sievers et al. 2016, S. 171). Im Kontrast dazu sieht Großbritannien von der bloßen, linearen Verlängerung von Hilfen in höhere Altersstufen ab, baut jedoch im Zuge des ‚Children Leaving Care Act‘ das System nachgehender Betreuung deutlich aus. Konkret kommen hier Angebote der Beratung, der finanziellen Unterstützung oder der ambulanten Begleitung zum Tragen. So können etwa auf Wunsch persönliche Begleiter\*innen installiert werden, die im weiteren Lebensverlauf beraten, begleiten und unterstützen (Children Leaving Care Act 2000).

Care Leaver können auch von spezialisierten Unterstützungsangeboten für bestimmte Untergruppen profitieren. Jedoch ist die Möglichkeit zur Inanspruchnahme solcher Angebote oft an restriktive Voraussetzungen wie die Aufnahme oder den erfolgreichen Verlauf einer Berufsausbildung gekoppelt. So sieht die Stadt Ontario in Kanada im Rahmen ihres ‚Extended Care and Maintenance Programm‘ (ECM) weitere Unterstützungsleistungen für die Dauer der beruflichen Ausbildung vor. Dazu zählt etwa finanzielle Unterstützung in den Bereichen Wohnen, Lebensmittelversorgung oder Studiengebühren (Knoke 2009).

Jenseits spezialisierter Angebote gilt es, die Sensibilität aller Institutionen, mit denen Care Leaver häufig in Kontakt stehen, für deren besondere Bedarfe zu steigern. Zu diesen Institutionen gehören etwa Ausbildungsstätten, das Kreisjobcenter oder die allgemeinen Gesundheitseinrichtungen, die den Ausbau der Dienstleistungsinfrastruktur für Care Leaver deutlicher in den Fokus rücken sollten. In Großbritannien wird mit dem ‚Buttle UK Quality Mark‘ ein Zertifikat an Hochschulen vergeben, die sich in besonderer Weise den Bedürfnissen von Care Leavern widmen. Hier können Studieninteressierte schon bei ihrer Bewerbung angeben, ob sie besondere Unterstützung in Form von Beratung oder Hilfen bei der Beantragung finanzieller Mittel zum Lebensunterhalt wünschen. Auch die Bereitstellung einer kostengünstigen Wohnmöglichkeit für Care Leaver kann ein hilfreiches Angebot darstellen. Darüber hinaus beraten eigens geschulte Studienberater\*innen in allen Fragen des Übergangs in das Erwachsenenleben (Starks 2013).

Die hier skizzierten, institutionellen Gestaltungsmöglichkeiten sind als beispielhafte Ausschnitte zu verstehen, die stark von den sozialpolitischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Länder abhängen. Sie sind daher nicht ohne weiteres zu vergleichen, auf Deutschland zu übertragen oder in eine Rangreihenfolge zu bringen. Sie zeigen jedoch auf, welche Chancen in einer verbesserten, spezialisierten Dienstleistungsstruktur für Care Leaver liegen, um sie gelingend im Übergang begleiten zu können (Sievers et al. 2016, S. 175).

## **2.4 Schlussfolgerungen für den Abschluss in der stationären Erziehungshilfe**

Sowohl die ‚Anthropologische Perspektive‘ als auch die ‚Außenperspektive‘ haben in unterschiedlichen Konnotationen vor allem auf die sichtbaren, äußeren und bewussten Aspekte von Hilfebeendigungen verwiesen und damit den Abschluss in Wohngruppen als Teilaspekt der theoretischen Einbettung in dieser Arbeit gerahmt. Beide Perspektiven sind in ihrer grundlegenden Argumentation sowie ihrer spezifischen Blickrichtung deutlich von den Ausführungen im Vorgängerprojekt und den mit der engen Zusammenarbeit einhergegangenen, kollektiven Erkenntnisprozessen geprägt (vgl. dazu Kapitel 1.4).

Das nun folgende Kapitel stellt den jeweils wesentlichen Kern der drei thematischen Schwerpunkte ‚Lebensphase Jugend‘, ‚Übergänge und Rituale‘ sowie ‚Care Leaver und Leaving Care‘ noch einmal heraus und bettet sie in Anbetracht ihrer unterschiedlichen Funktionen in das Forschungsprojekt ein. Es wird verdeutlicht, welche Aspekte eher der grundlegenden Verortung in den Forschungs- und Praxisdiskurs dienen und aus welchen Teilen (und in welcher Form) darüber hinaus direkte Ableitungen für das zu konzipierende Fortbildungsseminar zur professionellen Abschluss- und Abschiedsgestaltung für Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen gezogen werden können. Hierdurch werden beide dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegenden Zugänge – theoretisch und praktisch – gleichermaßen gewürdigt.

Die Jugend erweist sich als breit gefasste und komplexe Lebensphase mit vielfältigen Chancen, Herausforderungen und Risiken, in der sich vieles bisher bekannte dynamisch und zeitlich verdichtet ändert. Junge Menschen sind dabei in ihrer Entwicklung und ihren Zielen weitaus weniger festgelegt und vorbestimmt, als es in früheren Zeiten der Fall war. Darüber hinaus unterscheidet sich die Art und Weise, wie Jugend erlebt und bewältigt wird. Die sozialen Ungleichheiten des Erwachsenwerdens treten in dieser Lebensphase besonders deutlich zu Tage und bedingen die Frage, ob Jugend eher als Moratorium des Ausprobierens oder eher als eine Zeit verwehrtter Chancen und Entfaltungsmöglichkeiten empfunden wird. Heranwachsende müssen sich nicht nur mit sich selbst und ihrer eigenen Entwicklung auseinandersetzen, sondern werden auch von und in eine soziale Gemeinschaft sozialisiert, die ihrerseits hohe Anforderungen an jedes Individuum stellt. Es gilt, aktive\*r Produzent\*in des eigenen Lebens zu werden und sich mit dem eigenen ‚Ich‘ in der Welt zu verorten. Die Jugend gilt dabei als Lebensphase mit einem ausgeprägten Bewältigungsdruck. Auf dem Weg zwischen Kindheit und Adoleszenz wartet sie mit vielfältigen Hindernissen und risikoreichen Weggabelungen auf, die es zu bewältigen gilt. In diese ohnehin sehr komplexe und voraussetzungsreiche Lebensphase kommt der Abschluss aus stationären Erziehungshilfen als zusätzliche Anforderung noch hinzu, die den Biografieverlauf (erneut) abrupt unterbricht, Anpassungen notwendig macht und einen grundlegenden Wandel der bisherigen Lebenssituation mit sich bringt. Das Leben in der stationären Erziehungshilfe, und im Besonderen der Abschluss von Hilfen, ist daher als zusätzliches Belastungsmoment für junge Menschen zu werten, die mit der Bewältigung ihrer Jugend ohnehin schon großen Herausforderungen ausgesetzt sind. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Lebensphase Jugend in dieser Arbeit dient in erster Linie dazu, in die Relevanz des Themas einzuführen und es insgesamt zu kontextualisieren. Sie verortet das vorliegende Forschungsprojekt aus einer ersten, übergeordneten Perspektive im Theoriediskurs und nimmt daher eine wichtige Funktion jenseits direkter Ableitungen für die später erfolgende Konzeptionierung der Fortbildung ein.

Neben der Lebensphase Jugend sind vor allem Übergänge im Lebensverlauf heute unsicherer und unvorhersehbarer geworden und gelten als vulnerable und risikoreiche Stationen des Lebens. Junge Menschen, die (zumindest teilweise) in der stationären Erziehungshilfe aufwachsen, sind dabei

zumeist mit einer höheren Anzahl an Übergängen in kürzerer Zeit konfrontiert, was zu einer von vielen Brüchen gekennzeichneten Biografie führen kann. Gleichzeitig weisen ihre Übergänge schwierigere Bedingungen auf. Die Möglichkeit des Ausprobierens und Zurückkommens, also des Revidierens getroffener Entscheidungen im Sinne der so genannten ‚Yoyo-Übergänge‘, bleibt diesen jungen Menschen in der Regel verwehrt. An dieser Stelle tritt die hilfreiche Funktion von Ritualen in den Fokus, die Übergangsprozesse seit jeher begleiten. Neben ihren nicht zu vergessenden historischen Schattenseiten verfügen sie vor allem über die Qualität, Übergängen einen würdigen Rahmen zu verleihen. Aus diesem Grund sind sie insbesondere für die Gestaltung von Abschlüssen von herausragender Bedeutung. Rituale lassen Abschlüsse bewusst sichtbar werden und verleihen ihnen ihren gebührenden Stellenwert. Sie bieten Sicherheit und Orientierung in einer Zeit, in der mit dem Auszug aus der Wohngruppe umfassende und einschneidende Veränderungen anstehen. Die Auseinandersetzung mit Übergängen und Ritualen bietet neben ihrer forschungstheoretischen Relevanz auch auf der Praxisebene Unterstützung für die professionelle Gestaltung von Hilfebeendigungen durch die Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen, weshalb dieses Themenfeld unmittelbar und in angemessenem Rahmen Eingang in das Fortbildungskonzept finden muss.

Auch wenn der dritte thematische Zugang, die Beschäftigung mit Care Leavern und der Lebensphase ‚Leaving Care‘, nur einen spezifischen Ausschnitt aus dem weiten Feld der stationären Erziehungshilfen darstellt, so ist er aus zwei Gründen hilfreich für die Auseinandersetzung mit Hilfebeendigungen. An der Gruppe der Care Leaver zeigt sich die Prekarität vieler Hilfeabschlüsse besonders eindrücklich. Care Leaver sind von den Auswirkungen (nicht) gelingender Hilfebeendigungen am weitreichendsten betroffen, da ihnen in der Regel das sichernde, haltgebende Netz der nachfolgenden Betreuung fehlt, welches die Folgen des vorhergehenden Abschlusses mit aufzufangen und abzumildern vermag. Die Lebensphase ‚Leaving Care‘ erscheint wie ein Brennglas all der Schwierigkeiten und Probleme, die generell mit dem Abschluss von stationären Hilfen für alle hier aufwachsenden und lebenden jungen Menschen einhergehen können. Darüber hinaus finden sich nur im Bereich der Care-Leaver-Forschung überhaupt erste Ansätze der Auseinandersetzung mit Abschluss und Abschied, während das restliche Forschungsfeld der Erziehungshilfen von diesem Thema bislang scheinbar unberührt bleibt. Die Funktion dieses dritten, thematischen Zugangs besteht also darin, das existierende Forschungsdesiderat herauszuarbeiten und unter einem spezifischen Blickwinkel aufzuzeigen, dass die (gelingende) Beendigung von Hilfen für alle dort lebenden jungen Menschen von großer Bedeutung ist. Das Thema markiert die Relevanz der Endphase stationärer Erziehungshilfen und verweist auf die Notwendigkeit der Etablierung eines Fortbildungsangebots für Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen. Hier stellt die Gestaltung von Abschlüssen nicht nur eine stetig wiederkehrende Anforderung des Berufs, sondern gleichzeitig auch eine seiner größten Herausforderungen dar.



## Innenperspektive

Die dritte Perspektive, die die theoretische Rahmung im Rahmen dieser Forschungsarbeit abschließt, ist die so genannte ‚Innenperspektive‘. Sie umfasst den Zweiklang aus ‚Beziehung und Bindung (Festhalten)‘ sowie ‚Abschied (Loslassen)‘ und beschäftigt sich mit der Frage, wie Beziehung und Bindung im menschlichen Zusammenleben zunächst aufgebaut und gehalten werden kann (2.5) und wie sie im Rahmen des Abschieds wieder transformiert und gelöst werden muss (2.6). Analog zur Anthropologischen- und Außenperspektive kann auch für die Innenperspektive festgehalten werden, dass ihr Aufbau, ihre Argumentation und leitenden Gedanken sowie ihre Blickrichtung vom Vorgängerprojekt und der Zusammenarbeit inspiriert wurden. Es ist in jedem Fall von Überblendungen individueller und kollektiver Erkenntnis- und Wissensprozesse auszugehen.

### 2.5 Beziehung und Bindung (Festhalten)

Schnoor verweist darauf, dass innerer Abschied und Loslösung nur dann notwendig werden, wenn zuvor positive, relevante Beziehungen zwischen Menschen entstehen konnten (Schnoor 2018b, S. 28).<sup>37</sup> Bevor sich die ‚Innenperspektive‘ dieser Arbeit also dem zentralen Aspekt des inneren Abschieds in Wohngruppen nähert, muss dargelegt werden, wie Beziehung und Bindung entsteht und wodurch sie beeinflusst werden kann. Die detaillierte Auseinandersetzung mit Beziehung und Bindung, die (inspiriert durch das Vorgängerprojekt) auch unter dem Schlagwort ‚Festhalten‘ summiert werden kann, startet in diesem Kapitel mit der Skizzierung der Bindungstheorie nach Bowlby und Ainsworth (2.5.1). Anschließend werden die Auswirkungen früher Bindungserfahrungen auf das weitere Leben im Sinne innerer Arbeitsmodelle diskutiert (2.5.2). Im dritten und vierten Teil des Kapitels folgt dann der spezifische Blick auf Beziehungs- und Bindungsaspekte in den stationären Erziehungshilfen (2.5.3) sowie die komplexen Anforderungen, die sich hieraus für die pädagogischen Mitarbeiter\*innen ergeben (2.5.4).

Das Kapitel widmet sich einem von Schleiffer beschriebenen Desiderat der bislang mangelnden Rezeption und Übersetzung psychologischer Erkenntnisse der Bindungsforschung auf den pädagogischen Kontext der Erziehungshilfen. Dem Autor zufolge liegt diese Forschungslücke unter anderem darin begründet, dass die Kernfamilie in der Bindungsforschung bis heute einen sehr zentralen Stellenwert einnimmt, während sich die Erziehungshilfe vor allem mit den negativen Auswirkungen und Problemlagen prekärer Familienverhältnisse auseinandersetzen muss. Trotz der

---

<sup>37</sup> Bowlby beschreibt den engen, oft mit tiefen Gefühlen verbundenen Zusammenhang zwischen Beziehung/Bindung und Abschied/Verlust wie folgt: „Die Entstehung einer Bindung wird als ‚sich verlieben‘ bezeichnet, die Aufrechterhaltung einer Bindung als ‚jemanden lieben‘ und der Verlust eines Partners als ‚um jemanden trauern‘. Entsprechend löst der drohende Verlust Angst aus und der tatsächliche Verlust verursacht Kummer“ (Bowlby 2001, S. 161).

zum Teil wenig förderlichen Umstände, mit denen die in Erziehungshilfen betreuten jungen Menschen in ihrem Zuhause noch konfrontiert waren, pflegen sie in der Regel auch weiterhin Bindungsbeziehungen zu ihren Herkunftsfamilien. Was aus professioneller Sicht folglich zunächst paradox erscheinen mag, führt oft zur Ausblendung der Bindungsthematik im pädagogischen Kontext der Erziehungshilfe. Darüber hinaus stehen die gleichsam ‚natürlichen‘ Bedürfnisse vieler junger Menschen nach Nähe, sozialem Zugang und engen Beziehungen in scheinbar konträrem Gegensatz zum zeitlich limitierten, oft einseitig auf Selbstständigkeitstraining ausgelegten Zusammenleben in stationären Hilfeinrichtungen (Schleiffer 2015, 65f.). Die nun folgenden Ausführungen widmen sich der beschriebenen Forschungslücke und greifen, inspiriert von den Ausführungen Schnoors (2018b), psychologische Aspekte von Beziehung und Bindung im pädagogischen Rahmen der stationären Erziehungshilfen auf.

### **2.5.1 Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth**

Die aus psychoanalytischen Wurzeln hervorgegangene Bindungstheorie nach John Bowlby beschäftigt sich mit der unverzichtbaren sozialen Funktion von Eltern und anderen engen Bindungspersonen für das heranwachsende Kind. Ihr Ziel ist es, die Entstehung und Entwicklung psychischer Sicherheit auf der individuellen Ebene zu ergründen (Grossmann und Grossmann 2006, S. 611). Entwickelt im Kontext der Frage, inwiefern Heimunterbringungen<sup>38</sup> die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden beeinflussen, stellt die Bindungstheorie dem zunächst negativ assoziierten Begriff der Abhängigkeit von den Eltern – insbesondere von der Mutter – den Begriff der Bindung als einer überlebenswichtigen Funktion jedes sozialen Wesens gegenüber (Bowlby 2001, S. 98). Bindung und Abhängigkeit werden nach Bowlby also klar unterschieden. Abhängigkeit zeigt sich ihm zufolge unspezifisch im Sinne der Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung von Nähe. Abhängigkeit ist jedoch nicht an eine bestimmte Person gebunden und geht nicht zwingend mit starken Emotionen einher. Sie unterscheidet sich insofern von der dauerhaften Bindung an ein spezifisches Gegenüber, das nicht ohne weiteres austauschbar ist (Bowlby 2001, S. 162): „[...] Bindung besteht kontinuierlich und über Raum und Zeit hinweg“ (Grossmann und Grossmann 2006, S. 70).

Das Streben nach engen, emotionalen Bindungen ist ein zutiefst menschliches Bedürfnis (Strauß 2002) und viele dieser Bindungen bleiben bis in das Erwachsenenalter hinein bestehen. Bindung als überlebenswichtige Schutzfunktion existiert gleichberechtigt neben dem ebenfalls natürlichen Nahrungs- und Sexualtrieb (Bowlby 2008, S. 98) und muss vom so genannten ‚Bindungsverhalten‘ unterschieden werden, das nur unter Belastung gezeigt wird (Grossmann und Grossmann 2006, S. 70):

---

<sup>38</sup> Der heutzutage überholte Begriff ‚Heimunterbringung‘ ist in seinem zurückliegenden historischen Kontext zu sehen und wird daher nur in den sich auf die Historie beziehenden inhaltlichen Abschnitten dieser Arbeit in seiner ursprünglichen Form verwendet.

„Eine (passive oder aktive) *Bindung* setzt ein durch spezifische Faktoren gesteuertes starkes Kontaktbedürfnis gegenüber bestimmten Personen voraus und stellt ein dauerhaftes, weitgehend stabiles und situationsunabhängiges Merkmal des Bindungssuchenden dar. Zum Bindungsverhalten gehören hingegen sämtliche auf ‚Nähe‘ ausgerichteten Verhaltensweisen des Betroffenen [Hervorhebung im Original, N.B.]“ (Bowlby 2008, S. 22).

Bindung wird dabei ähnlich wie die physiologische Steuerung der Körpertemperatur oder des Blutdrucks über ein Bindungsverhaltenssystem individuell gesteuert. Das Maß an Nähe und an Distanz stellt hierbei den Gradmesser der jeweiligen Bindung dar. Ein ausgeglichener Zustand entsteht erst, wenn sich die Beziehung zu persönlich bedeutsamen Menschen oder den damit einhergehenden äußeren Umständen im Rahmen der Verhaltensgrenzen bewegen (Bowlby 2008, S. 22). Das in der Kindheit angelegte Bindungsverhalten tritt bis ins Erwachsenenalter hinein auf – insbesondere in ängstigenden oder stressauslösenden Situationen (Bowlby 2008, S. 3f.). Bowlby begreift es daher als „[...] universales, regelhaft aktivierbares Verhalten [...]“ (Bowlby 2008, S. 4). Wird ein Kind von seiner primären Bindungsperson getrennt, so wird sein Bindungsverhaltenssystem aktiviert, durch das es erneut Nähe herstellen möchte. Das Kind sucht die Nähe zu einem situativ kompetenteren Menschen, der Fürsorge bei Angst, Erkrankung, Müdigkeit und anderen Versorgungsdefiziten verspricht (Bowlby 1975, S. 21, 2008, S. 21). Das Bindungsverhaltenssystem sichert evolutionsbiologisch betrachtet als eigenständiges, stammesgeschichtlich vorprogrammiertes Regulationssystem daher das Überleben der schwachen und wehrlosen Jungen einer Art (Grossmann und Grossmann 2006, S. 76). Ist der Zustand wiederhergestellter Nähe eingetreten, wird das Bindungsverhaltenssystem wieder deaktiviert und Exploration ermöglicht (Strasser 2007, S. 12).

Dem Bindungsverhaltenssystem des Kindes steht dabei das Pflegeverhaltenssystem der (meist erwachsenen) Bindungsperson gegenüber. Besteht keine Korrespondenz dieser beiden Systeme, so ist das Überleben des Kindes nicht gewährleistet. Die Bindungsforschung richtet ihr Augenmerk auf die heikle Beziehung zwischen dem natürlichen Explorationsverhalten, das die Erkundung der Umgebung ermöglicht, sowie dem damit zusammenspielenden Bindungsverhaltenssystem, das Nähe wiederherstellt, aufrechterhält und ein Leben lang aktiv bleibt. Hieraus folgt, dass Selbstständigkeit und Autonomie nur dann möglich werden, wenn sich beide Seiten auch zeitweise voneinander trennen können. Für eine (vorübergehende) Trennung bedarf es der emotionalen Sicherheit, dass die Loslösung von beiden Protagonist\*innen akzeptiert und gewünscht wird. Dieser Umstand gilt mithin auch für die Jugend- und Adoleszenzphase (Schleiffer 2015, S. 25ff.) und erweist sich daher als besonders relevant für den Abschied aus Wohngruppen. Damit sich junge Menschen von ihren Betreuer\*innen und weiteren, wichtigen Personen aus der Wohngruppe lösen und trennen können, braucht es offenbar die Gewissheit, dass ihr Abschied beiderseits ehrlich akzeptiert und gewünscht wird.

Mary Ainsworth entwickelte die Bindungstheorie Bowlbys im Zuge empirisch-experimenteller Bindungsforschung weiter (Bowlby 1973). Zum Aspekt des Bindungsverhaltens untersuchte sie in einer Längsschnittstudie die Interaktion von Babys und Kleinkindern im Alter zwischen zwei und 15

Monaten mit ihren Müttern. Sie dokumentierte deren gezeigte Bindungsverhaltensmuster und fasste sie zu einem Katalog von ca. 16 Kategorien zusammen, die von Weinen, Nachlaufen, Schreien bis hin zum Vergraben des Gesichtes im Schoß der Mutter reichen (Ainsworth 2003b, S. 102ff.). Ainsworth benennt vier fließend ineinander übergehende und sich teilweise überlappende Hauptphasen der Bindungsentwicklung von Kindern im ersten Lebensjahr. Am Beginn ihres Lebens zeichnen sich Neugeborene noch durch eine unterschiedslose Ansprechbarkeit durch alle sie umgebenden Personen aus („Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen“). Darauf folgend differenziert sich ihre Ansprechbarkeit mit acht bis zwölf Wochen aus und konzentriert sich dabei meist auf die Mutter, wobei die Ansprechbarkeit auf andere Menschen grundsätzlich bestehen bleibt („Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft“). In der dritten Phase mit etwa sechs bis sieben Monaten entwickelt sich eine schärfer definierte und enger werdende Bindung an die Mutter bei gleichzeitiger Minderung der Freundlichkeit gegenüber anderen Personen. Kleinkinder beginnen hier, ihre Mutter als sichere Basis für erste Explorationsausflüge zu nutzen. Diese Episode wird schlussendlich abgelöst durch die Phase des Bindungsaufbaus an eine oder mehrere bekannte Personen – also über die Person der Mutter hinaus (Ainsworth 2003b, S. 107ff.; Grossmann und Grossmann 2006, S. 73ff.).

Schon hier wird deutlich, dass Bindung immer als interaktiver Prozess zwischen Bindungspartner\*innen zu verstehen ist (Ainsworth 2003b, S. 102ff.). Ainsworth identifiziert im Rahmen ihrer experimentellen „Fremden Situation“<sup>39</sup> folgende Bindungstypen bei Kindern:

- Kinder mit **sicherer Bindungsqualität** an ihre Bezugspersonen erkunden in deren Gegenwart offen und neugierig den Raum. Verlässt die Bezugsperson den Raum, zeigen diese Kinder offen ihre Beunruhigung oder verringern ihr Erkundungsverhalten. Bei der Rückkehr der Bezugsperson suchen sie sofort den Kontakt zu ihr, beruhigen sich schnell wieder und explorieren erneut (Ainsworth et al. 2015).
- Kinder mit **unsicher-vermeidender Bindungsqualität** erkunden während des gesamten Untersuchungszeitraums und zeigen nur wenig Anzeichen von Beunruhigung, wenn die Bezugsperson den Raum verlässt. Bei ihrer Wiederkehr vermeiden diese Kinder Augen- und Körperkontakt sowie Nähe und gehen nicht direkt in Interaktion (Ainsworth et al. 2015).
- Im Falle einer **unsicher-ambivalenten Beziehungsqualität** explorieren die Kinder dagegen sehr wenig und klammern sich stark an ihre Bezugsperson. In der Trennungsphase zeigen sie sich außerordentlich verzweifelt und suchen bei der Wiederkehr der

---

<sup>39</sup> Die „Fremde Situation“ als Untersuchungsaufbau sieht vor, dass elf bis 20 Monate alte Kinder mit ihrer Bezugsperson, meist der Mutter, in einen unbekanntem Raum gebracht werden. Dort erfolgt zunächst die Konfrontation mit einer fremden Person und anschließend die Trennung von der Mutter (zunächst in Anwesenheit, dann auch in Abwesenheit der fremden Person). Schließlich kehrt die Mutter in den Raum zurück, wodurch das kindliche Bindungssystem aktiviert wird. In allen Phasen der „Fremden Situation“ werden die Verhaltensmuster des Kindes untersucht und ausgewertet (Ainsworth et al. 2015).

Bezugsperson zwar Kontakt und Nähe, lassen sich hierdurch jedoch kaum beruhigen. Sie zeigen ein ambivalentes Verhalten in Form von starker Anhänglichkeit, aber auch deutlichem Ärger (Ainsworth et al. 2015).

- Main und Solomon ergänzten später eine vierte, **desorganisierte/desorientierte Beziehungsqualität**. Hier sind die Verhaltensmuster der drei erstgenannten Bindungstypen von unklassifizierbarem, starrem, bizarrem oder stereotypem Verhalten überlagert. Es kann kein eindeutiges Bild der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson abgelesen werden (Main und Solomon 1986).

Ainsworth hat die Bindungsforschung um neue Blickwinkel ergänzt und unter anderem zum Bindungsverhalten neue Perspektiven eingebracht. Sie hebt die aktive Rolle des Kindes beim Aufbau einer Bindung hervor und sieht es nicht länger als lediglich passiven Konsumenten elterlicher Zuneigung und Liebe. Zudem weist Ainsworth darauf hin, dass Bindung auch über Signale aus der Ferne beeinflusst werden kann, wodurch die Vorstellung obsolet wird, dass allein die unmittelbare Verfügbarkeit eines engen, körperlichen Kontakts zwischen Mutter und Kind entscheidend für Bindung sei. Zum dritten – und dies weist eine deutliche Relevanz für die Beschäftigung mit Beziehung und Bindung im Rahmen stationärer Erziehungshilfen auf – verdeutlicht Ainsworth, dass eine Bindungsbeziehung auch zu anderen fürsorglichen Personen als ausschließlich der Mutter aufgebaut werden kann. Die bislang geltende, enge Mutter-Kind-Dyade muss im Verständnis von Ainsworth im Hinblick auf Bindungskontexte daher neu bewertet werden (Grossmann und Grossmann 2003b, S. 98f.).

Der Wert der Bindungstheorie für die hier vorliegende Forschungsarbeit besteht im Sinne Schnoors darin, Abschied als Auflösung und Transformation von bestehenden Beziehungen zu betrachten. Während die Aufnahme in eine Wohngruppe mit dem Aufbau von Nähe und persönlicher Beziehung einhergeht, erfolgt mit dem Abschied die Distanzierung und Loslösung voneinander. Zudem ist davon auszugehen, dass die Bindungshintergründe der Kinder und Jugendlichen in Wohngruppen ihre Fähigkeit, wieder Beziehungen einzugehen, erheblich beeinflusst (Schnoor 2018a, 2018b). Von den Auswirkungen früher Bindungserfahrungen auf das weitere Leben handelt daher das nachfolgende Kapitel.

### 2.5.2 Auswirkungen auf das weitere Leben: innere Arbeitsmodelle von Bindung

Die Entwicklung des Bindungsverhaltens von Kindern wird in erster Linie von den alltäglichen Bindungserfahrungen beeinflusst, die sie mit und durch ihre Bezugspersonen erleben. Das heranwachsende Kind zieht aus diesen Erfahrungen eine Fülle an Informationen, die im weiteren Lebensverlauf „[...] gewissermaßen zu abstrakten Durchschnittswerten verarbeitet und zu mentalen Repräsentanzen verinnerlicht [werden], die von der Bindungstheorie als internale Arbeitsmodelle bezeichnet werden“ (Schleiffer 2015, S. 32f.). Bowlby bezeichnet diesen Vorgang als ‚Internalisierungsprozess‘ (Bowlby 2008, S. 105ff.), der die erfahrungsabhängigen Annahmen des

Kindes über die Art und Weise, wie seine Bezugspersonen auf seine Bindungswünsche reagieren werden, abbildet. Die im Laufe der Zeit neu hinzukommenden Bindungserfahrungen werden dabei mit bereits vorliegenden Erfahrungen abgeglichen, woraus generelle Erwartungshaltungen und immer stabilere, innere Arbeitsmodelle entstehen (Schleiffer 2015, S. 33ff.):

„Solche Internalen Arbeitsmodelle entwickelt das Kind allmählich über seine Umwelt, seine Bindungspersonen und später über sich selbst. Es braucht diese Modellvorstellungen, um abschätzen zu können, was die anderen tun und was mit ihm geschehen wird“ (Grossmann und Grossmann 2006, S. 79).

Bindungserfahrungen werden demzufolge abgespeichert, organisiert, zu Mustern abstrahiert und verdichtet und das eigene Verhalten in zukünftigen bindungsrelevanten Situationen daran ausgerichtet. Innere Arbeitsmodelle gehen in ihrer Bedeutung jedoch weit über die bloße Ansammlung von Verhaltensregeln zum Umgang mit bindungsrelevanten Personen hinaus (Strasser 2007, S. 13f.). Sie verkörpern vielmehr kumulierte Vorstellungen und ein komplexes Organisationsmuster über sich selbst, die Umwelt und die sich darin bewegenden Beziehungen (Strauß 2002), also auch die Frage, in welchem Maß sich das Individuum als bedeutsam für seine jeweiligen Bindungspersonen empfindet (Schleiffer 2015, S. 39): „Sein Selbstwert entspricht dann eben dieser Wertschätzung, die es bei seinen Bezugspersonen wahrnimmt“ (Schleiffer 2015, S. 39).

Jedes innere Arbeitsmodell ist abhängig von individuellen Erfahrungen und unterscheidet sich von Person zu Person. Positive Arbeitsmodelle zeichnen sich durch ein hohes Maß an Integrität zwischen innerer und äußerer Bindungserfahrung aus (Grossmann und Grossmann 2006, S. 35). Sicher gebundene Kinder etwa aktualisieren im weiteren Lebensverlauf regelmäßig ihr inneres Arbeitsmodell und können neue, bindungsrelevante Erlebnisse und Informationen dort internieren. Unsicher-ambivalent- und unsicher-vermeidend gebundene Kinder hingegen können in dieser notwendigen Aktualisierung behindert sein. Selbst wenn neue Bezugspersonen ihnen in einer bisher unbekanntem, positiven Art und Weise begegnen, können sie ihr inneres Arbeitsmodell kaum aktualisieren, sofern ihre Interaktionsmuster unkorrigiert weiter bestehen bleiben (Bowlby 2008, S. 106). Schon hier wird deutlich, dass Abschied – verstanden als Auflösung von Beziehung und Bindung – die individuelle Bindungsgeschichte von Kindern und Jugendlichen aus Wohngruppen berührt. Inwiefern sie Vertrauen aufbauen und Nähe zulassen können, wie sie Beziehungen in der Wohngruppe leben und auflösen können – all das scheint durch ihre bisherigen Bindungserfahrungen beeinflusst zu sein. Dieser Umstand gilt mithin auch für die Mitarbeiter\*innen, die ihrerseits nicht losgelöst von der eigenen Bindungsgeschichte in professionellen Beziehungen agieren. Es gilt, zumindest die Chance einer anderen, positiveren Abschiedserfahrung zu ermöglichen, um schlussendlich auch diese Erfahrungen in das innere Arbeitsmodell aufnehmen zu können (siehe auch Schnoor 2018a, 2018b).

Grossmann und Grossmann bestätigen und untermauern diese ersten Annahmen im Rahmen ihrer ‚Regensburger Längsschnittstudie‘, in der sie sich mit dem Einfluss von Bindung auf die Entwicklung psychischer Sicherheit beschäftigen (Grossmann und Grossmann 2006). Analog zu

Bowlby gehen die beiden Autor\*innen davon aus, dass die Erfahrungen mit den eigenen Eltern die spätere Fähigkeit eines jeden Menschen beeinflussen, liebevolle Bindungen einzugehen. Sie schlussfolgern, dass „[d]ie Bindungen eines Menschen [...] ein grundlegendes Organisationsprinzip in seiner emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung“ (Grossmann und Grossmann 2006, S. 602) darstellen und Bindungserfahrungen somit in komplexer Art und Weise auf das gesamte Leben einwirken. Auch Strasser spricht in Anlehnung an Grossmann und Grossmann von Kontinuitäten in den Bindungserfahrungen bis ins junge Erwachsenenalter hinein (Strasser 2007, S. 10).<sup>40</sup> Insbesondere die Lebensphasen der mittleren Kindheit und des Jugendalters erwiesen sich in ihren Untersuchungen als aussagekräftig für die späteren, inneren Arbeitsmodelle des jungen Erwachsenenalters (Strasser 2007, S. 187f.).<sup>41</sup>

Inspiziert von den Überlegungen Schnoors (2018b) bleibt zu vermuten, dass die Kontinuität von Bindungserfahrungen im Lebensverlauf auch von einer gewissen Kontinuität im Abschiedserleben begleitet wird. Diesem Gedanken folgend würde sich jede neue Erfahrung mit Abschied – verstanden als Auflösung oder zumindest einschneidende Transformation von Beziehung und Bindung – ebenfalls in das innere Erleben eines jeden Menschen einschreiben, sich dort verdichten und zu generellen Erwartungshaltungen darüber zusammenfügen, wie sich Abschied anfühlt und wie dieser Herausforderung begegnet werden sollte.

### 2.5.3 Beziehung und Bindung in der stationären Erziehungshilfe

„Auch haben wir noch nicht die Beziehungen eines Kindes zu solchen Personen erwähnt, die die Eltern ersetzen, Personen, an die es gebunden sein könnte und die eine wichtige Rolle in seinem Leben spielen könnten; das gilt insbesondere für diejenigen Kinder, die bei ihnen die Sicherheit finden, die sie gesucht haben, aber von ihren eigenen Eltern nicht bekommen konnten“ (Ainsworth 2003a, S. 349).

Die Bindungsforschung hat anderen Bindungen als denen zu den eigenen Eltern bislang noch nicht ausreichend Rechnung getragen und es bedarf „[...] neuer Formen der Erfassung bindungsrelevanter Merkmale nach der Kleinkindzeit“ (Grossmann und Grossmann 2003a, S. 311). Hierzu gehört im Rahmen dieser Arbeit auch die Auseinandersetzung mit Beziehungs- und Bindungsaspekten in der stationären Erziehungshilfe als einem Ort des Aufwachsens und Lebens außerhalb der eigenen Herkunftsfamilie.

Auf den ersten Blick scheinen sich die Aspekte ‚stationäre Erziehungshilfe‘ und ‚Bindung‘ per se gegenseitig auszuschließen. Bindung als ein auf Dauer angelegtes, enges Band zu einem Fürsorge

---

<sup>40</sup> Eine allzu vereinfachende Vorstellung über absolute Kontinuitäten der Bindungsqualität im Kleinkindalter mit ihrer Repräsentation im jungen Erwachsenenalter muss hingegen relativiert werden. Die Bindungsforschung hat zwar zentrale, biographische Zusammenhänge auf dem Weg zu positiven, inneren Arbeitsmodellen herausgearbeitet, diese Zusammenhänge sind jedoch unter quantitativen Gesichtspunkten zumeist nicht als statistisch signifikant zu werten (Grossmann und Grossmann 2006, S. 521).

<sup>41</sup> Dagegen scheinen kritische Lebensereignisse, die erst im jungen Erwachsenenalter auftreten, innere Arbeitsmodelle nur noch wenig erschüttern zu können. Strasser schlussfolgert, dass sich in dieser Altersphase die verschiedenen Ebenen des inneren Arbeitsmodells immer weiter annähern und verzahnen, sich also nach und nach zu einem großen Ganzen zu integrieren (Strasser 2007, S. 187f.).

und Schutz bietenden Gegenüber, dessen Nähe gesucht und geschätzt wird, scheint zunächst in konträrem Gegensatz zur Herausnahme von Kindern und Jugendlichen aus ihrer Familie zu stehen. Mit der Trennung von ihren primären Bindungspersonen müssen sich diese jungen Menschen zunächst in einer ihnen fremden Umgebung ohne vertraute Personen neu einfinden (Schleiffer 2015, S. 7ff.). Stationäre Erziehungshilfen als eine Form der Fremdplatzierung<sup>42</sup> sind nach Schleiffer jedoch „[...] ganz sicher ein bindungsrelevantes Thema“ (Schleiffer 2015, S. 11). Schon Bowlby begründete in den 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts seine Bindungstheorie auf Erkenntnissen über die psychologischen Folgen von Trennung und Verlust im so genannten ‚Heimkontext‘ (Schleiffer 2015, S. 15) und sprach sich seinerzeit explizit gegen Heimunterbringungen aus:

„Man sollte nie vergessen, daß auch schlechte Eltern, Eltern, die ihre Kinder vernachlässigen, immer noch viel für sie tun. Abgesehen von den traurigsten Fällen, gewähren sie Unterkunft und Nahrung, sie trösten das Kind, wenn es traurig ist, lehren es einfache Dinge und geben ihm vor allem jene dauerhafte menschliche Zuwendung, auf der sein Gefühl der Sicherheit beruht. Ein Kind kann unterernährt und schlecht gehalten sein, aber solange es von seinen Eltern nicht ganz abgelehnt wird, fühlt es sich sicher in dem Wissen, daß es Menschen gibt, [...] die [...] versuchen werden, so lange für das Kind zu sorgen, bis es sich selber weiterhelfen kann. Wenn man dies bedenkt, wird man verstehen, weshalb Kinder in schlechten Familienverhältnissen besser gedeihen als in guten Heimen [...]“ (Bowlby 1973, S. 96).

Fremdplatzierung gilt gemeinhin als letzter Lösungsversuch für gravierende Probleme innerhalb des Familiensystems. Daneben kann sie jedoch auch ihrerseits Anlass für die Entstehung oder Verstärkung ebensolcher Probleme bieten. Bowlby untersuchte im Rahmen seiner Deprivations- und Hospitalismusforschung das Schicksal von Kindern in Heimeinrichtungen, denen eine ausreichend sichere Adressierung und Bindung an Ersatzpersonen verweigert wurde. Zur damaligen Zeit wurde das Aufwachsen ohne Familie als Ursache für die Beeinträchtigung des Kindes identifiziert. Heutzutage ist hingegen die mitunter prekäre psychische und physische Versorgung innerhalb der Herkunftsfamilie ein wesentlicher Grund für eine Inobhutnahme (Schleiffer 2015, S. 74). Ungeachtet der Tatsache, dass die Verhältnisse stationärer Unterbringungen zu Bowlbys Zeiten nur wenig vergleichbar sein dürften mit den Hilfeangeboten heutiger Zeit, so ist das zentrale Thema der Bindungsqualität zu den Eltern und die ersatzweise Erfüllung von Bindungsbedürfnissen durch Ersatzpersonen noch immer von großer Relevanz für die stationäre Erziehungshilfe (Schleiffer 2015, S. 16).

Junge Menschen, die durch das Jugendamt in Obhut genommen werden, sind häufig mindestens einer Form von körperlicher und emotionaler Vernachlässigung ausgesetzt. Körperlich vernachlässigte Kinder werden nicht ausreichend ernährt, gepflegt, geschützt und vor physischen Gefahren geschützt. Diese Form der Vernachlässigung ist meist von außen beobachtbar und relativ

---

<sup>42</sup> In diesem Kapitel wird an einigen Stellen bewusst der Terminus ‚Fremdplatzierung‘ verwendet, da er in besonderer Weise zum Ausdruck bringt, dass Kinder und Jugendliche in einer für sie fremden Umgebung meist ohne Mitspracherecht einfach ‚platziert werden‘ (Frommann 2008, S. 202ff.). Der Begriff verweist in einer sprachlich sehr klaren Art und Weise schon auf die möglichen Folgen für Bindung und Beziehung. Die Wortwahl erscheint daher besonders in diesem Teil der Arbeit angemessen, auch wenn ansonsten weiterhin der geläufigere Begriff der ‚stationären Erziehungshilfe‘ verwendet wird.



eindeutig. Emotionale Vernachlässigung äußert sich hingegen wesentlich subtiler. Eine gering ausgeprägte Fähigkeit zur Empathie seitens der Eltern, das Ignorieren seelischer Bedürfnisse nach Nähe, Zuwendung und Schutz sind Beispiele für diese Form der Vernachlässigung. Die natürlichen Bedürfnisse Heranwachsender nach liebevoller Zuwendung werden hier nur ungenügend erfüllt oder gar systematisch frustriert (Schleiffer 2015, S. 82ff.). Besonders einschneidende und traumatisierende Erfahrungen wie Missbrauch und Misshandlung erweisen sich als äußerst pathogen, weil es den betreffenden Kindern und Jugendlichen nicht gelingt, sie zu kohärenten und organisierten Bindungskonzepten zu verarbeiten (Schleiffer 2009, S. 217). Existieren auch dauerhaft keine ausreichenden Kompensationsmöglichkeiten innerhalb der Familie, steht irgendwann die Herausnahme aus dem Familiensystem im Raum.<sup>43</sup> Hierbei wird das grundsätzliche Vertrauen des Kindes in die Welt und in die Personen, die für die eigene Unversehrtheit Sorge tragen sollten, schwer erschüttert (Schleiffer 2015, S. 89ff.).<sup>44</sup> Stehen die primären Bindungspersonen nun nicht mehr zur Verfügung, müssen ergänzende und ersetzende Bindungspersonen gefunden werden (Schleiffer 2009, S. 217).<sup>45</sup>

Wer im Rahmen stationärer Erziehungshilfen aufwächst, hat zumeist eine Vielzahl von Bindungsabbrüchen erlebt, woraus einerseits manifeste Bindungsstörungen, andererseits aber auch deutlich erhöhte Bindungsbedürfnisse resultieren können (siehe auch Schnoor 2018b). Die sich hieraus ergebenden Anforderungen für die Erziehungshilfe sind komplex. Sie soll nach Möglichkeit die Schädigungen bisheriger Bindungserfahrungen bearbeiten und neue, korrigierende Erfahrungen ermöglichen. Dabei stellt sich die Frage, ob stationäre Erziehungshilfe in diesem Punkt überhaupt positiv wirken kann oder ob sie nicht vielmehr ihrerseits neue Schädigungen erst hervorruft, etwa durch das weit verbreitete Schichtdienstmodell ihrer Mitarbeiter\*innen. Esser befragte hierzu ehemalige Bewohner\*innen von SOS-Kinderdörfern und fand heraus, dass viele von ihnen rückblickend ihre Zeit im Kinderdorf als überwiegend positiv bewerten. Als wichtigsten Schlüsselaspekt benennen dabei gut 81 % der Befragten das Vorhandensein einer Bindungsperson, an die sie sich stets vertrauensvoll wenden konnten. Esser merkt zwar einschränkend an, dass die Ergebnisse seiner Studie nicht als repräsentativ zu werten sind, da sich Angebote der Jugendhilfe

---

<sup>43</sup> Im Rahmen der gesetzlich verankerten, subsidiären Hilfpolitik geschieht dieser umfassende Eingriff erst, wenn familienunterstützende und ambulante Maßnahmen nicht zum gewünschten Erfolg führen konnten (Schleiffer 2015, S. 98f.).

<sup>44</sup> Festzustehen scheint aber auch, dass die Bindung an die Eltern meist das ganze Leben über in irgendeiner Form bestehen bleibt und nie gänzlich verschwindet (Ainsworth 2003a, S. 341).

<sup>45</sup> Die Frage, ob Mitarbeiter\*innen in stationären Erziehungshilfen überhaupt Bindungspersonen sein können, wird sehr kontrovers diskutiert. Grossmann und Grossmann benennen nur die primären Bezugspersonen eines Kindes (meist seine Eltern) als Bindungspersonen, mit denen das Kind die häufigsten sozialen Interaktionen hat. Die unfreiwillige Trennung von ihnen löst beim Kind Leid und physiologischen Stress aus (Grossmann und Grossmann 2006, S. 71). Strasser hingegen fasst unter ‚Bindungsperson‘ auch weitere „[...] besonders signifikante Bezugspersonen“ (Strasser 2007, S. 202), wozu insbesondere bei langer Helfedauer und konstanten Beziehungen in einigen Fällen durchaus auch die Mitarbeiter\*innen in Erziehungshilfen gezählt werden könnten.

sehr stark voneinander unterscheiden und eine valide Aussage über alle stationären Kontexte hinweg nicht möglich sei. Dennoch erscheint grundlegend, dass trotz ungünstiger Eingangsvoraussetzungen gute Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche möglich sind, wenn ihnen tragfähige Beziehungen angeboten werden, die sie ihrerseits auch annehmen können (Esser 2014, S. 145ff.). Auch Studien zur (weitgefassten) Wirksamkeit von stationärer Erziehungshilfe kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass es vor allem die gelingende, kooperative Beziehungsarbeit zwischen den jungen Menschen und ihren Betreuer\*innen ist, die die Wirksamkeit einer Hilfe entscheidend beeinflusst (Gehres 1997; Kress 2012; Wieland 1992). Es bedarf offenbar so genannter ‚signifikant Anderer‘, also für die Heranwachsenden individuell bedeutsamer Bezugspersonen, die sich ihren Bindungsbedürfnissen gegenüber interessiert, aufmerksam und sensibel zeigen und somit den gesamten Hilfeprozess positiv beeinflussen können (Winkler 2017, S. 29). Pädagogische Arbeit (nicht nur in Wohngruppen) ist als ko-konstruktiver, von Beziehungsaspekten beeinflusster Prozess zwischen den Mitarbeiter\*innen und den jungen Menschen zu verstehen (Schnoor 2018b, S. 43):

„Pädagogik vollzieht sich in einem interpersonalen Feld durch wechselseitige, authentische Einflussnahme. Die Vorstellung, dass Pädagogen etwas bei Jugendlichen bewirken können, ohne selbst davon berührt zu werden, ist unhaltbar. Die Anerkennung der Wechselhaftigkeit von Beziehungen verändert auch das Verständnis darüber, was pädagogisch wirksam ist: Es ist nicht die pädagogische Intention, auch nicht die pädagogische Interventionsmethode [...], sondern wirksam ist das, was der Eine im Anderen auslöst. [...] Je nach Art und Intensität der beiderseitigen Beziehung bleibt keiner ungerührt“ (Schnoor 2018b, S. 43).

Welche Bindungskonzepte lassen sich nun unter den jungen Menschen in stationären Hilfen identifizieren? Im Rahmen einer explorativen Datenanalyse untersuchten Schleiffer und Mitarbeiter\*innen die Bindungskonzepte junger Menschen und fanden heraus, dass eine psychopathologische Belastung auf Grund der vielfältigen Risikofaktoren, derer sie ausgesetzt sind, der Regelfall ist. Die jungen Menschen verfügen daher überdurchschnittlich häufig über unsichere Bindungskonzepte (Schleiffer 2015, S. 117).<sup>46</sup> Wie in Kapitel 2.5.1 einführend erläutert, benennt die Bindungstheorie drei organisierte und ein erst später hinzugefügtes, desorganisiertes Bindungskonzept (Bowlby 1973). Zu den organisierten Konzepten gehört die sichere Bindung, die sich durch feinfühlig, adäquat adressierende Reaktionen der Bezugspersonen äußert. Ein sicher gebundenes Kind sucht im Zweifelsfall aktiv nach Hilfe und kann diese auch annehmen. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder weisen hingegen Ängste davor auf, dass ihre Bindungsbedürfnisse möglicherweise nicht adäquat beantwortet werden. Sie erfahren, dass ihre Autonomie sehr geschätzt wird und lassen sich ihre negativen Affekte oft nicht anmerken. Die dritte Gruppe organisierter

<sup>46</sup> Einschränkend zu seinen eigenen, aber auch anderen Untersuchungen merkt Schleiffer an, dass die Übertragbarkeit der Ergebnisse nicht ohne weiteres möglich ist und sich stationäre Angebote stark voneinander unterscheiden. Auch die angewandte Methodik könnte Schwierigkeiten in Bezug auf ihre Objektivität aufweisen. Zu vermuten bleibt aber, dass durch gehäuft auftretende, äußere Bedingungen (z. B. das Schichtdienstmodell) der Aufbau exklusiver, bindungsrelevanter Beziehungen zumindest erschwert sein dürfte. Hierzu seien jedoch weitere Studien nötig (Schleiffer 2015, S. 120).

Bindungskonzepte, die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder, können die Antwortbereitschaft ihrer Bezugspersonen nicht richtig einordnen und vorhersagen, da sie in Abhängigkeit von der momentanen, psychischen Befindlichkeit der Bezugspersonen stark variiert. Das Bindungsverhaltenssystem solcher Kinder ist dauerhaft aktiviert. Neugier und Explorationsdrang können sie sich scheinbar kaum leisten. Desorientiert und desorganisiert gebundene Kinder hingegen zeigen in Situationen der Trennung sehr widersprüchliche, bisweilen bizarre Affekte. Sie befinden sich in einem nur schwer aufzulösenden Dilemma, da die Person, von der sie eigentlich Sicherheit und Schutz erwarten dürfen, auch die Person ist, die ihnen Leid und Schmerz zufügt. Psychisch und physisch misshandelte Kinder weisen oft ein desorientiertes/desorganisiertes Bindungsmuster auf und sind in ihrem Internalisierungsprozess und dem Aufbau innerer Arbeitsmodelle behindert (Schleiffer 2009, S. 217f.).

Im Rahmen stationärer Erziehungshilfen ist nicht zu erwarten, dass die jungen Menschen ein sicheres Bindungsverhalten mit sich bringen. Erhebliche Schwierigkeiten beim Aufbau einer tragfähigen Beziehung dürften daher hier als Regelfall angesehen werden. Einige der jungen Menschen zeigen auch ein undifferenziertes Bindungsverhalten – sie können dann nicht mehr zwischen fremden und vertrauten Personen unterscheiden oder wenden sich allen Menschen in derselben Art und Weise zu. Wenn sie sich in ihrem Bindungsverhalten dagegen sehr distanziert zeigen, so hat dies meist den Zweck, sich selbst vor weiteren Bindungsenttäuschungen zu bewahren. Wiederum andere Kinder und Jugendliche können sich nur durch extreme Nähe und die unbedingte Anwesenheit der Bezugsperson emotional beruhigen – sie zeigen ein gesteigertes Bindungsverhalten (Schnoor 2018b, S. 35).

Das Bindungsverhalten junger Menschen in Erziehungshilfen ist geprägt von ihren bisherigen Bindungserfahrungen. Sowohl die gelungenen, aber insbesondere auch die problematischen Erfahrungen von Vernachlässigung, Gewalt, zu frühen und langen Trennungen oder unberechenbaren und kränkenden Beziehungsabbrüchen schreiben sich in ihre Bindungsmuster ein. Sie werden dort zu weitgehend stabilen inneren Repräsentanzen verwoben, die auch im späteren Leben und in anderen sozialen Konstellationen erhalten bleiben und die Erwartungen an sich selbst und das Gegenüber entscheidend beeinflussen (Schnoor 2018b, S. 34). Es erscheint für die stationäre Erziehungshilfe nahezu unmöglich, diesen Kreislauf zu durchbrechen. Schleiffer merkt jedoch an, dass problematische Bindungserfahrungen aus der Kindheit und die daraus resultierenden, späteren Bindungskonzepte junger Menschen zwar eine auffällige Kontinuität aufweisen, jedoch zumindest graduell in Richtung höherer, aber auch niedrigerer Bindungssicherheit verändert werden können. Grundlage solcher Veränderungen sind neue Bindungserfahrungen, die konträr zur eigenen Erwartungshaltung stehen. Ungünstige biografische Bindungserfahrungen können insofern zumindest ansatzweise bearbeitet und in die Lebensgeschichte integriert werden, wodurch sie nicht mehr gänzlich abgewehrt werden müssen (Schleiffer 2015, S. 57). Hierin liegt eine große Chance für die stationäre Erziehungshilfe. Sie kann die erlebten Bindungserfahrungen nicht ungeschehen

machen oder überdecken, aber sie kann dabei helfen, sie in die Biografie zu integrieren und einen adäquaten Umgang mit ihnen zu finden. Durch die Ermöglichung neuer Erfahrungen – wozu auch der Abschied gehört – kann sie zumindest Anreize geben, Bindung und Beziehung in einer anderen als der bisher gewohnten Art und Weise zu erleben. Wie gut ihr das im Einzelfall gelingt, zeigt sich sehr unterschiedlich (siehe auch Schnoor 2018b).

Bindung und Abschied stehen nach Schnoor (nicht nur) in der stationären Erziehungshilfe in einem engen Zusammenhang. Von außen initiierte und forcierte Hilfebeendigungen werden im Zusammenspiel mit traumatischen Trennungserfahrungen aus der Kindheit als wiederholte Zurückweisung und Kränkung empfunden und können erneut traumatisieren. Nicht zuletzt dürfte auch die Fähigkeit, sich in einer neuen Lebensphase wieder neuen Bezugspersonen und neuen Lebensaufgaben zuzuwenden, erheblich gestört werden (Schnoor 2018b, S. 35). Beziehungsabbrüche begleiten die Biografien vieler junger Menschen seit ihrer Kindheit. Schon bei der Aufnahme in eine Wohngruppe haben einige von ihnen bereits eine Vielzahl vorheriger Lebensstationen hinter sich, die mit jeweils unterschiedlichen Abschiedserfahrungen einhergingen. Diese prägen wiederum die Bereitschaft und Fähigkeit, sich wieder auf neue Beziehungen einlassen zu können. Das Leben in der Wohngruppe ist dabei vom stetigen Auf- und Abbau von Beziehungen gekennzeichnet: Mitarbeiter\*innen wechseln, jährlich kommen neue Anerkennungspraktikant\*innen hinzu und Mitbewohner\*innen verlassen diesen Lebensort. Beziehungsaufbau und Abschied sind folglich ständig präsente Themen, mit denen alle Beteiligten ihren Umgang finden müssen (Schnoor 2018a, S. 98f.). Die Begegnung zwischen den Mitarbeiter\*innen und den jungen Menschen in Wohngruppen wird durch die biografisch erworbenen, individuellen Bindungsmuster beeinflusst, die beide Seiten mit in die Beziehung einbringen. Daneben spielen auch das Konzept der Wohngruppe und insbesondere die Ausgestaltung des Nähe-Distanz-Verhältnisses eine Rolle (Schnoor 2018b, S. 34).

Jenseits der individuellen Bindungsmuster und institutionellen Beziehungsangebote ist Abschied vor allem als Ausdruck realer, gelebter Beziehungen zu sehen. Abschied setzt voraus, dass zuvor eine Beziehung aufgebaut werden konnte. Jede Hilfe findet irgendwann ihren äußeren Abschluss – der innere Abschied hingegen ist nur notwendig, wo Beziehung besteht (Schnoor 2018a, S. 97f.):

„Die Beziehung im professionellen Rahmen changiert zwischen Professionalität und Mitmenschlichkeit. Für die Jugendlichen ist es aber wichtig, nicht nur ‚eine Nummer‘ für die Betreuenden gewesen zu sein [Hervorhebung im Original; N.B.]“ (Schnoor 2018a, S. 98).

#### **2.5.4 Anforderungen an Mitarbeiter\*innen**

Im vorherigen Kapitel wurde bereits skizziert, dass Beziehung und Bindung und insbesondere die Bindungskonzepte junger Menschen die Mitarbeiter\*innen der stationären Erziehungshilfe vor enorme Herausforderungen stellen. Dieser Aspekt soll nun, auf Grundlage der Vorgängerstudie und unter Rückgriff auf weitere Autor\*innen, vertieft werden.

In der Praxis zeigt sich, dass die meist unsicheren und desorganisierten Bindungskonzepte der Heranwachsenden auch auf die Mitarbeiter\*innen übertragen werden können, indem ihnen

beispielsweise kein Vertrauen entgegengebracht und ihre Unterstützungsangebote gänzlich ablehnt oder sogar als Bedrohung erlebt werden (Schleiffer 2009, S. 219f.).<sup>47</sup> Zum Teil wenden die jungen Menschen dabei jene erlernten, aber wenig hilfreichen Methoden an, die sie in der Vergangenheit selbst erfahren mussten (Bowlby 2001, S. 177ff.). Hieraus entsteht das Paradox, dass diejenigen, die einer Hilfe eigentlich am deutlichsten bedürfen, sie in vielen Fällen am wenigstens annehmen können. Ihr hilfeaversives Verhalten hat große Auswirkungen auf die Mitarbeiter\*innen, die sich in ihrer Helfer\*innenrolle herabgesetzt und in ihrer beruflichen Identität gefährdet sehen. Ihr innerer Rückzug aus der gemeinsamen Beziehung liegt jetzt sehr nahe. Bemerkend die jungen Menschen die Hilflosigkeit ihrer Helfer\*innen, erkennen sie darin einen weiteren Beweis ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer akkumulierten Bindungserfahrungen, was dazu führt, dass sich die Mitarbeiter\*innen nicht mehr als ihre Bindungspersonen eignen und nicht als sichere Basis zur Verfügung stehen können.<sup>48</sup> In diesem Fall sind bindungskorrigierende Erfahrungen nicht nur ausgeschlossen, sondern sie wirken sogar in negativem Sinne verstärkend (Schleiffer 2009, S. 219f.).

Jungen Menschen in Erziehungshilfekontexten fällt es oft schwer, ihre ureigenen Bindungsbedürfnisse zu offenbaren. Die Ursache hierfür kann im mangelnden Vertrauen in die Antwortbereitschaft des erwachsenen Gegenübers liegen, sodass die Leugnung ihrer eigenen Bindungsbedürfnisse nahezu folgerichtig erscheint. Es ist jedoch davon auszugehen, dass ihr Bindungsverhaltenssystem deutlich aktiviert ist. Dies vermutlich sogar stärker als das von sicher gebundenen Kindern, die in ihren Herkunftsfamilien eine adäquate Adressierung erfahren haben. Bindungsbedürfnisse unsicher gebundener Kinder und Jugendlicher werden von ihnen selbst vermutlich verzerrt wahrgenommen und geäußert. In der Folge sind diese Bedürfnisse auch für die Mitarbeiter\*innen nur schwer zu identifizieren und einzuordnen (Schleiffer 2015, S. 122f.). Schleiffer differenziert die Auswirkungen der drei unsicheren Bindungskonzepte auf den Erziehungshilfealltag und die Mitarbeiter\*innen noch einmal genauer:

- Bindungsvermeidende Kinder und Jugendliche deaktivieren augenscheinlich ihr Bindungsverhaltenssystem und lehnen Hilfe weitgehend ab, was bei den Mitarbeiter\*innen zu Frustration und Kränkung führen kann. Diese Heranwachsenden wirken abgehärtet und kühl und halten sich oft oberflächlich an bestehende Regeln. Eine innere Beziehung zu ihren Betreuer\*innen bricht schnell wieder ab oder kann gar nicht erst entstehen. Auch die Mitarbeiter\*innen schränken ihre Beziehungsangebote daraufhin ein, um für sich die Gefahr einer weiteren Kränkung zu minimieren. Zu den in dieser Situation aus der Wohngruppe

---

<sup>47</sup> Dieser Aspekt ist vor allem auf die asymmetrisch konfigurierte Hilfebeziehung, die Abhängigkeiten produziert, zurückzuführen (vgl. dazu Kapitel 2.3.5) (Schleiffer 2009, S. 219f.).

<sup>48</sup> Bowlby merkt dazu an: „Jeder, der über keine solche Basis verfügt, ist wurzellos und sehr einsam“ (Bowlby 2001, S. 163). Heranwachsende in stationären Erziehungshilfen scheinen hier in besonderem Maße gefährdet, insbesondere wenn sie nur wenig Chancen erhalten, konstante, tragfähige Beziehungen aufzubauen.

ausziehenden jungen Menschen besteht oft zeitnah kein Kontakt mehr (Schleiffer 2015, S. 122ff.).

- Die Gruppe der unsicher-ambivalent gebundenen Kinder und Jugendlichen zeigt dagegen ein starkes, nahezu übertriebenes Bindungsverhalten, in dem sie sich zum Teil emotional mit den Betreuer\*innen verstricken und die nötige Distanz nicht wahren können. Auch sie haben wenig Vertrauen in die aufgebaute Beziehung (Schleiffer 2015, S. 122ff.).
- Desorganisiert-desorientiert gebundene Kinder und Jugendliche weisen kaum nachvollziehbare Strategien auf. Ihr eigenes Bindungsverhalten sowie das ihres Gegenübers können sie nicht adäquat einschätzen, weshalb sie in der Folge misstrauisch auf sämtliche Bindungsangebote reagieren können. Auch hier fällt es den Mitarbeiter\*innen schwer, das Verhalten der jungen Menschen zu verstehen, sie fühlen sich bisweilen hilflos und ziehen sich emotional zurück (Schleiffer 2015, S. 122ff.).

Strategien unsicherer Bindungskonzepte, wie sie in der stationären Erziehungshilfe häufig anzutreffen sind, wirken sich also deutlich auf die Qualität der pädagogischen Beziehung aus. Können junge Menschen ihre Bindungsbedürfnisse nicht adäquat äußern, bedarf es einer hohen Feinfühligkeit der Mitarbeiter\*innen, um diese Bedürfnisse dennoch wahrzunehmen und sie nicht einfach unbeantwortet zu lassen. Die Heranwachsenden hingegen nehmen wahr, dass ihre Verhaltensweisen die Mitarbeiter\*innen verunsichern und zum Teil sogar ängstigen. Umgekehrt ängstigen diese dann erneut mit ihrem Reaktionsverhalten die ihnen anvertrauten jungen Menschen und können ihnen nicht mehr als sichere Basis zur Verfügung stehen, ihnen keine Beruhigung, keinen Schutz und keinen Trost mehr bieten. Eine derart ungeschützte, die eigenen Bindungsbedürfnisse negierende Umgebung bestätigt die jungen Menschen in ihren Erwartungshaltungen. Unsichere oder desorganisierte Bindung kann dann als Anpassung an nicht-hilfreiche Beziehungsangebote verstanden werden. Der innere Rückzug der Mitarbeiter\*innen erscheint nun folgerichtig und findet seine Gestalt in der bloßen Bereitstellung alltagspraktischer Angebote bei gleichzeitiger Ausblendung von Bindungsanteilen in der pädagogischen Beziehung (Schleiffer 2015, S. 125f.): „Der Zwangskontext umfasst schließlich nicht nur das ‚ins Heim gesteckte Kind‘, sondern auch seine professionellen Helfer und Helferinnen, die zu einer Hilfekommunikation verpflichtet sind“ (Schleiffer 2015, S. 126). Es gilt, die Entwicklung einer derart desorganisierten Hilfekommunikation zu verhindern (Schleiffer 2015, S. 129):

„Die Bindungskommunikation in [sic!] Heim erweist sich als wenig anschlussfähig. Werden die Bindungswünsche verleugnet, kann diese Verleugnung dann von Seiten der professionellen HelferInnen sozialpädagogisch durchaus ‚korrekt‘ rationalisiert werden mit dem Verweis auf die bei den Jugendlichen anstehende Verselbstständigung, die doch auch eine emotionale Unabhängigkeit umfasse. Abhängigkeit wird dann als Unreife angesehen, die es zu überwinden gelte. Erwachsensein wird mit Unabhängigkeit, mit einem Nicht-Angewiesen-Sein auf Andere gleichgesetzt. In einem psychoanalytischen Sinne kann diese Betonung von Selbstständigkeit allerdings nur als Gegenagieren verstanden werden angesichts einer Klientel, dessen Verhalten sich leicht auch als Ausdruck von Nichtdankbarkeit verstehen lässt“ (Schleiffer 2015, S. 124f.).

Neben den bisher beschriebenen Schwierigkeiten, die das Aufwachsen in der stationären Erziehungshilfe in Bezug auf Beziehung und Bindung mit sich bringt, besteht jedoch auch die große Chance, eine sichere, gemeinsame Basis und eine gute Bindungsbeziehung zu finden, von der aus Heranwachsende explorieren und die eigenen inneren Arbeitsmodelle verstehen und neu bewerten können. Einzelne Betreuer\*innen können dabei durchaus zu bindungsrelevanten Personen avancieren. Selbst wenn eine solche Beziehung im engeren Sinne noch nicht als echte Bindungsbeziehung bezeichnet werden kann, so zeigt sich jedes entstandene, emotionale Band als durchaus wirksam, weil es nicht beliebig austauschbar oder gar vollständig zu ersetzen ist. Emotionale Bande, die zumindest Komponenten von Bindung aufweisen, gehören somit zu den wichtigsten Beziehungen im sozialen Umfeld aller Heranwachsenden, da sie für ein Gefühl von Sicherheit sorgen können (Ainsworth 2003a, S. 350ff.). Dies dürfte in besonderem Maße für das Leben in Wohngruppen gelten. Wie für viele andere pädagogische Bereiche gilt auch hier die Anerkennung der Bedeutung eines sicheren Bindungsaufbaus im Rahmen verlässlicher und bedeutungsvoller Beziehungen zwischen den jungen Menschen und ihren Betreuer\*innen als zentrales Merkmal pädagogischer Fachlichkeit (Maurer 2017, S. 164f.). Zu dieser Fachlichkeit gehört auch, dass sich Mitarbeiter\*innen ihrer eigenen Bindungs- und Beziehungserfahrungen bewusst werden, über ihre persönlichen Bindungsbedürfnisse reflektieren und möglicherweise erlebte Bindungsenttäuschungen in den Blick nehmen (Schleiffer 2015, S. 135ff.).

Bindungsrelevante Mitarbeiter\*innen nehmen eine starke, schützende Rolle ein und erfüllen wichtige Funktionen für ihre betreuten Kinder und Jugendlichen (Grossmann und Grossmann 2006, S. 595). Ehemalige Bewohner\*innen aus stationären Hilfen bestätigen, dass sich ihre einprägsamsten und positivsten Erinnerungen zumeist auf ihre Bezugsbetreuer\*innen oder andere ihnen nahe stehende Erwachsene beziehen (Staudinger 2017, S. 64ff.). Zu ihnen bestand – wenn auch in unterschiedlichem Maße – eine exklusive, individuelle Beziehung, die nach Möglichkeit auch im durchstrukturierten Alltag von Wohngruppen ihren Raum finden sollte (Schleiffer 2009, S. 221). Das oftmals vorzufindende Schichtdienstmodell markieren Ehemalige als deutliches Problem, während eine nicht-distanzierte Haltung und emotionale Zuwendung einzelner Betreuer\*innen immer wieder sehr positiv erinnert wird. Raum für Entwicklung zu geben, zuzuhören und professionelle Nähe zulassen zu können, gilt daher als wichtiges Kennzeichen eines positiven Beziehungsaufbaus (Staudinger 2017, S. 64ff.).

Wenn es gelingt, eine verlässliche Beziehungsbasis zu bilden, so können die jungen Menschen ihre früheren, schmerzlichen Erfahrungen hinterfragen, ihrem inneren Arbeitsmodell nachspüren und es in manchen Teilen neu strukturieren. Die Mitarbeiter\*innen können dies aktiv unterstützen, indem sie zur gemeinsamen Reflexion darüber ermutigen, wie die jungen Menschen ihren heutigen Bezugspersonen begegnen, inwiefern diese Beziehungen Spiegel früherer Erfahrungen sein könnten und durch welche Vorannahmen ihr heutiges Beziehungsverhalten geprägt ist. Es gilt, die aktuellen Wahrnehmungen mit denen aus der Vergangenheit abzugleichen und zu ergründen, inwiefern die

eingeschriebenen Selbst- und Fremdbilder mittlerweile überholt sein könnten. Die Entstehungsgeschichte und inneren Strukturen der inneren Arbeitsmodelle von Bindung können auf diese Weise nachvollzogen und einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden (Bowlby 2001, S. 112ff.). Auf dieser Grundlage besteht die Chance, auch den Abschied aus der Wohngruppe nicht als neuerlichen Bruch in der Biografie oder als Kränkung und Zurückweisung relevanter Bezugspersonen wahrnehmen zu müssen (Schleiffer 2015, S. 116; siehe auch Schnoor 2018a, 2018b).

## 2.6 Abschied (Loslassen)

Nach der Auseinandersetzung mit Aufbau und Erhalt von (Bindungs-)Beziehungen als einem zentralen, pädagogischen Auftrag der Arbeit in stationären Erziehungshilfen folgt nun – wichtige Gedanken des Vorgängerprojekts erneut aufgreifend, weiterführend und um neue Aspekte ergänzend – die Beschäftigung mit der Frage, wie diese Beziehungen im Abschied wieder gelöst und transformiert werden (müssen).

So individuell jede zwischenmenschliche Beziehung ausgestaltet wird, so verschieden zeigen sich auch die damit einhergehenden Abschiede (Schnoor 2018b, S. 28) und es gibt „[...] fünfzigundeine Variante zu gehen“ (Thimm 1992, S. 158). Jeder Abschied ist als Ausdruck der ihm vorangegangenen Beziehung zu verstehen. Im Abschied erfolgt die Trennung von Heimat, den Eltern, Freund\*innen und Kindern oder es wird der Tod eines nahestehenden Menschen betrauert (Thimm 1992, S. 158). Anfang und Ende sind dabei eng verknüpft, aber dennoch sehr unterschiedlich konnotiert: „Kommen ist Sehnsuchtsfeld, voller Hoffnungen bzw. Projektionen. Gehen bedeutet: Das war’s“ (Thimm 1992, S. 158). Zurück bleiben Erleichterung, Schmerz oder gar Gleichgültigkeit. Dabei ist das ganze Leben und insbesondere der Alltag auf beinahe beiläufige Art und Weise vom Kommen und Gehen durchzogen: „Ein kurzes Kopfnicken, eine rituelle Floskel, eine flüchtige Berührung, ein knapper Händedruck“ (Thimm 1992, S. 158). In positiver Lesart dient dieses allgegenwärtige Zusammenspiel aus Begrüßung und Abschied dazu, anstehende Lebensaufgaben als Möglichkeit zur Veränderung und Weiterentwicklung zu erleben (Novick und Novick 2008, S. 9).

Dabei gilt (nicht nur, aber insbesondere auch für den Abschied in Wohngruppen): erst wenn Nähe aufgebaut wurde, muss angesichts des nahenden Abschieds die innere Trennung und Loslösung aus der gemeinsamen Beziehung erfolgen: „Zugespitzt könnte man es so formulieren: ohne Verbundenheit kein Abschied“ (Schnoor 2018b, S. 31). Junge Menschen in stationären Erziehungshilfen erleben zumeist viele Beziehungsabbrüche und Abschiede in kurzer Zeit. Sie sind daher besonders gefährdet, eine lähmende Angst vor dem Verlassenwerden zu entwickeln, die einen gesunden Trennungsprozess nachhaltig verhindern kann (Kerschbaum 2018, S. 24):

„Meinen ersten großen Abschied habe ich mit sechs Jahren erlebt. Ein Ereignis, das ich nie vergessen werde. Damals lebte ich noch bei meiner Mutter, die ein Alkoholproblem hatte und psychisch krank war. Es war nachmittags, als es an der Tür klingelte. Meine Mutter sagte leicht angetrunken: ‚Leonie, mach nicht die Tür auf!‘ Ich überlegte mit meinem damals vierjährigen Bruder Daniel, ob wir die Tür



öffnen sollten oder nicht. Wir schauten aus dem Fenster und sahen unsere Betreuerin vom Jugendamt. Wir hatten große Angst. Unsere Mutter versuchte weiterhin, uns daran zu hindern, die Tür zu öffnen. Ich war überfordert, weil ich nicht wusste, was ich machen sollte. Da die Betreuerin vom Jugendamt nicht locker ließ und weiter klingelte, öffnete mein Bruder irgendwann die Tür. Die Betreuerin kam die Treppe hochgelaufen und sagte: ‚Leonie und Daniel, pack ein paar Sachen zusammen, wir fahren zu den Pferden‘. Ich freute mich riesig, weil ich Pferde liebte. Zu diesem Zeitpunkt wusste ich nicht, dass dies der endgültige Abschied vom Leben mit meiner Mutter sein würde. Wir fuhren nicht zu den Pferden, sondern ins Kinderheim“ (Kerschbaum 2018, S. 24).

Dieser bildliche, biografische Bericht einer jungen Frau über ihren (nicht erfolgten) Abschied von der Familie verdeutlicht sehr anschaulich, dass das Ende jeder Lebensphase entscheidend durch das innere Erleben des damit einhergehenden Abschieds geprägt wird (siehe auch Schnoor 2018a, 2018b). Das nun folgende Kapitel widmet sich, geprägt von den Ausführungen Schnoors im Rahmen der Vorgängerstudie, den inneren, psychodynamischen Aspekten des Abschieds in Wohngruppen.

Zunächst erfolgt die Zusammenführung und Verschränkung psychodynamischer und pädagogischer Perspektiven (2.6.1). Anschließend werden Erkenntnisse aus dem therapeutischen Kontext über die gelingende Gestaltung von Abschieden zusammengetragen (2.6.2) und mit dem pädagogischen Bereich des Abschieds in Wohngruppen zusammengeführt (2.6.3). Die zwei darauffolgenden Kapitel widmen sich der ‚nahe der Oberfläche‘ liegenden, emotionalen Ebene von Abschied (2.6.4) sowie der noch tiefer im Bereich des Unbewussten gelagerten Ebene der psychodynamischen Prozesse von Übertragung, Abwehr und Widerstand (2.6.5). Im Zusammenspiel ermöglichen beide Ebenen ein tieferes Verständnis für die inneren Prozesse, die den äußeren Abschluss der Hilfe begleiten und beeinflussen. Zum Schluss werden noch einmal die spezifischen Anforderungen an Mitarbeiter\*innen, die sich aus Fragen des inneren Abschieds ergeben (2.6.6), explizit herausgearbeitet.

### **2.6.1 Vom Wert psychodynamischer Betrachtungsweisen für die Pädagogik**

Die Betrachtung innerseelischer, psychodynamischer Prozesse kann eine wertvolle Ressource und Ergänzung für pädagogisches Handeln und Verstehen sein – insbesondere in der Auseinandersetzung mit Fragen des Abschieds in Wohngruppen. Die Lehre der Psychodynamik geht davon aus, dass hinter allen von außen sichtbaren, manifesten Symptomen oder Verhaltensweisen eine weitere, meist unbewusste innere Ebene liegt, in der sich die subjektive Wahrnehmung, die Bewertung von Verhalten sowie deren Störungen verbergen. Die Psychodynamik vermag diese Ebene genauer zu erfassen (Mentzos 2011, S. 13) und blickt dabei auf die vielfältigen Wechselwirkungen innerseelischer Kräfte, also auf das Zusammenspiel von bewussten und unbewussten Anteilen, von Wünschen und Ängsten sowie von Bedeutungen und Vorstellungen (Schnoor 2011a, S. 8). Das heutige psychodynamische Denken und Handeln entstammt hauptsächlich der Übernahme, Korrektur, Transformation und Ergänzung weiter Teile der Psychoanalyse (Mentzos 2011, S. 51), in der ebenfalls das äußere Verhalten eines Menschen als vorrangig durch unbewusste Antriebe bestimmt betrachtet wird (Fisseni 1998, S. 25).

Inwiefern kann nun die Auseinandersetzung mit psychodynamischen Wechselwirkungen für die Pädagogik im Allgemeinen, aber insbesondere auch für die pädagogische Arbeit mit Abschieden in Wohngruppen, wie sie erstmals im Rahmen der Studie ‚Am Ende einer Maßnahme: Abschluss und Abschied in stationären Erziehungshilfen‘ (Wißmach et al. 2018b) eingeführt wurde, hilfreich sein? Burchartz führt dazu aus, dass eine von psychodynamischen und psychoanalytischen Aspekten inspirierte Pädagogik nicht nur die äußere Welt als das Alltagshandeln der Menschen berührt. In gleichem Maße wirkt sie – wenn auch kaum gezielt – auf das Unbewusste und die innere Seite ein, die dem äußeren Geschehen zu Grunde liegt (Burchartz 2010, S. 44).

„Die Vokabel ‚psychoanalytisch‘ bezieht sich auf eine Beschäftigung mit der inneren Welt der Gedanken, Affekte und Phantasien, wobei in der Psychoanalyse selbst jeder Eingriff in das reale Leben des Analysanden vermieden wird. Stattdessen beschäftigt sich die Psychoanalyse mit der unbewussten inneren Welt und bemüht sich um ein Verstehen der unbewussten Dynamik im Seelenleben der betreffenden Patienten“ (Günter 2010, S. 249).

Eine ausschließlich deskriptive, äußere Erfassung von Verhalten und Erleben würde dazu führen, die unter der beobachtbaren Oberfläche liegenden Kräftespiele bewusster und unbewusster Emotionen, Motivationen und kognitiver Prozesse außer Acht zu lassen und so einen wichtigen Teil des Ganzen auszuklammern (Mentzos 2011, S. 20). Die zentrale Bedeutung unbewusster Prozesse kann nach Mentzos jedoch heute kaum noch negiert werden (Mentzos 2011, S. 24). Eine psychodynamisch inspirierte Pädagogik beachtet demzufolge die Verwobenheit des Außen und des Innen. Schnoor differenziert zwischen der äußeren, faktischen Realität (etwa der Wohnungs- oder Arbeitsplatzsituation) und der damit eng verwobenen, inneren Realität, die sich auf individuelle Wahrnehmung und Verarbeitung bezieht. Diese innere Realität wird durch frühkindliche Interaktionserfahrungen geprägt und beeinflusst die Selbst- und Fremdwahrnehmung jedes Menschen entscheidend mit. Vor allem negative innere Bilder können dazu führen, immer wieder belastende soziale Konstellationen einzugehen und die eigene Problemlage somit weiter zu manifestieren (Schnoor 2011b, S. 23).

Mit den hier angesprochenen, äußeren Auswirkungen innerer Realitäten sieht sich die pädagogische Arbeit immer wieder konfrontiert. Die von ihr angebotene Hilfestellung in der äußeren Welt kann und muss sie daher mit der Betrachtung zugrundeliegender Beziehungsstrukturen und seelischer Nöten des betreffenden Menschen verbinden. Diese Prämisse findet vor allem über das Angebot eines tragfähigen und angemessenen Beziehungsrahmens ihren Ausdruck, der den inneren Konflikten der Adressat\*innen mit all ihren Gedanken und Gefühlen Raum gibt. Hintergrund ist, dass sich viele Adressat\*innen pädagogischer Arbeit auf Grund ihrer Nöte dazu gezwungen sehen, ihre innere Welt im sozialen Miteinander von Beziehungen auszuagieren, was sie selbst erheblich behindern und pädagogische Unterstützungsangebote ins Leere laufen lassen kann. Erst die gemeinsame Reflexion über die Innenwelt erlaubt dann eine an die Adressat\*innen angepasste, unterstützend wirkende, pädagogische Hilfestellung (Günter 2010, S. 249ff.; Meuth 2014, S. 120ff.). In einer stabilen, hilfreichen und angemessenen pädagogischen Beziehung können die nicht verbalisierbaren oder nicht aushaltbaren intrapsychischen Spannungen reinszeniert werden

(Mentzos 2011, S. 44): „Bei der Rollenverteilung solcher Reinszenierungen werden dann bevorzugt Personen ‚gewählt‘, die auch in der aktuellen Situation dem Betreffenden sehr nahe stehen“ (Mentzos 2011, S. 44).<sup>49</sup> Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass eine rein funktionalistische Herangehensweise an die Herausforderungen sozialpädagogischer Adressat\*innen zu kurz greifen muss. Psychodynamische Erkenntnisse können die pädagogische Arbeit und ihre Problemwahrnehmungen erweitern und so entscheidend zu ihrem Erfolg beitragen (Schnoor 2013, S. 10). Psychodynamisches Denken und Verstehen ist daher längst nicht mehr nur in klinischen Berufsfeldern bedeutend, sondern erlangt auch in pädagogischen Kontexten mehr und mehr Relevanz (Kirsch und Bauer 2017, S. 7).

Als äußerst hilfreich erweist sich ein psychodynamisch inspirierter, pädagogischer Fokus in besonderem Maße auch für die Auseinandersetzung mit Abschied in Wohngruppen – bislang jedoch „[...] tut sich Heimerziehung wesentlich leichter mit der Begleitung der äußeren als der inneren Ablösung“ (Thimm 1992, S. 162). Der Wert psychodynamischer Perspektiven besteht hier darin, das subjektive Erleben aller am Abschied beteiligten Personen in den Blick zu nehmen, die ihre innere Loslösung von wichtig gewordenen Menschen bewältigen müssen. Hintergrund ist die Annahme, dass die Wirkung der Beendigung einer Hilfe nicht im Außen, sondern im Innen stattfindet. Eine der zentralen Fragen, der auch die Forscher\*innen des Vorgängerprojekts intensiv nachgegangen sind, lautet also, wie Abschied individuell erlebt wird: Wie vollzieht sich der Auszug im subjektiven Erleben? Wird er herbeigesehnt oder fühlen sich die jungen Menschen herausgedrängt aus der Wohngruppe? Überwiegen Freude und Erleichterung oder machen sich Angst, Panik und das Gefühl von Verlorenheit breit? In jedem Fall wirken sich diese subjektiven Wahrnehmungen auf die Fähigkeit aus, sich dem äußeren Abschluss und Auszug produktiv stellen zu können (Schnoor 2018a, S. 93f.).

„Die notwendigen Kompetenzen für einen erfolgreichen Wechsel bestehen deshalb nicht nur in der Handhabung von Waschmaschinen, dem Herstellen von Mahlzeiten oder dem Umgang mit Geld, sondern sie bewegen sich auch auf einer psychischen Ebene“ (Schnoor 2018a, S. 95).

Dem Hilfeabschluss als zunächst rein äußerem Konflikt, dem mit äußeren Maßnahmen und Angeboten begegnet wird, stehen vielfach innere, deutlich komplexere Konflikte gegenüber. Diese lagern sich zum Teil an die äußere Ebene an und werden in Form von externalisierten Konflikten des Alltags sichtbar (Mentzos 2011, S. 43). Die äußere Konfliktebene muss daher übersetzt werden in die Sprache der Dynamik innerseelischer Kräfte. Um zu verstehen, welche Bedürfnisse und Wünsche etwa durch den äußeren Auszug aus dem Elternhaus (oder aus der Wohngruppe) angestoßen oder verwehrt bleiben, müssen die zugrundeliegenden, alten Konflikte rekonstruiert und in ihrer Bedeutung für die momentane, äußere Situation analysiert werden (Volger 2011, S. 51). Die

---

<sup>49</sup> Dass auch der Abschied in Wohngruppen als Spiegel von Beziehungen und biografischen Vorerfahrungen solche Reinszenierungen mit sich bringen kann, wurde an einigen Stellen dieser Arbeit bereits angedeutet und soll in Kapitel 2.6.5 weiter vertieft werden.

Grundannahme hierbei lautet, dass jeder Abschied in seinem Erleben und seiner Verarbeitung internalisiert wird. Trennungserfahrungen werden demzufolge nicht nur bewusst wahrgenommen, sondern tief in intrapsychische Strukturen eingewoben. Dieser Prozess der Assimilation verändert den Menschen bei jedem erneuten Erleben ein wenig mehr (Mentzos 2011, S. 62). An dieser Stelle scheint sich die auf der Arbeit von Schnoor (2018b, S. 30) basierende Vermutung zu bestätigen, dass sich Abschiedserfahrungen im Lebensverlauf kumulieren und verdichten und somit das Erleben und Verhalten in künftigen Abschiedssituationen entscheidend mitbestimmen. Hierdurch wird die Relevanz von bewussten, möglichst gelingenden Abschiedserfahrungen in Wohngruppen besonders deutlich.

Eine psychodynamische Perspektive auf Abschied in Wohngruppen ermöglicht schlussendlich auch, sich der Beschränkungen bewusster Einflussnahme auf die Gestaltung von Abschlüssen gewahr zu werden. Alle sichtbaren Handlungen einer Hilfebeendigung finden ihren Ursprung in unbewussten Vorgängen, ohne deren genaue Betrachtung sie nicht nachzuvollziehen sind, was zu Unverständnis, Lähmung und Frustration bei allen Beteiligten führen kann (Schnoor 2018a, S. 93). Die äußeren Gestaltungs- und Handlungsoptionen aber zumindest zu erweitern im Sinne eines „[...] verträglichen Endes der Maßnahme [...]“ (Schnoor 2018a, S. 93), könnte das Ergebnis einer gelingenden Gestaltung von Hilfebeendigungen sein, die auch die innere Seite des Abschieds mitdenkt.

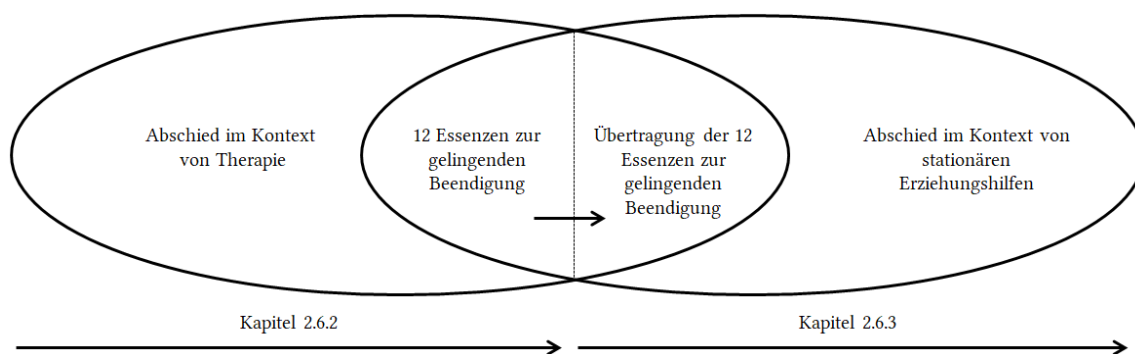
### **2.6.2 Abschied in Psychoanalyse und Psychotherapie – eine Annäherung**

Wie Kapitel 2.3.3 gezeigt hat, findet die Auseinandersetzung mit Fragen des inneren Abschieds im Bereich der Erziehungshilfen bis heute kaum statt. Graduell ein wenig anders zeigt sich diese Situation im Rahmen von Psychoanalyse und Psychotherapie.<sup>50</sup> Auch hier steht zwar eine wirklich umfassende, wissenschaftliche Betrachtung der Beendigung von Therapien noch ganz am Anfang, es finden sich jedoch mittlerweile vermehrt Ansätze, die sich diesem Themenkomplex widmen. Ob und inwiefern die hier gewonnenen Erkenntnisse auf den pädagogischen Kontext des Abschieds in Wohngruppen übertragbar sind, ist das Thema dieses und des nächsten Kapitels.

Die folgende Abbildung veranschaulicht den argumentativen Faden und das Zusammenspiel von Kapitel 2.6.2 und 2.6.3:

---

<sup>50</sup> Im Folgenden wird (außer in direkten Zitaten) ‚Psychoanalyse‘ und ‚Psychotherapie‘ aus Gründen der verbesserten Lesbarkeit stets unter dem gemeinsamen Oberbegriff ‚Therapie‘ gefasst, auch wenn sich beide Richtungen in ihrem Grundverständnis, ihrer Herangehensweise und ihren Zielen unterscheiden. Eine konsequente Differenzierung beider Stränge erscheint jedoch für diese Arbeit nicht sinnvoll. Vielmehr geht es darum, unter dem Oberbegriff der Therapie nach Hinweisen auf eine gelingende Abschiedsgestaltung zu suchen, die sich womöglich auf den pädagogischen Kontext übertragen lassen. Die verschiedenen in diesem Kapitel zur Untermauerung herangezogenen Autor\*innen fokussieren dabei zum Teil nur Psychoanalyse, nur Psychotherapie oder auch beide Formen gleichermaßen. Darüber hinaus wird in der hier vorliegenden Arbeit konsequent nicht von Patient\*innen, sondern von Klient\*innen gesprochen, um einer generellen Pathologisierung von Menschen, die eine Therapie in Anspruch nehmen, entgegenzutreten.



**Abbildung 3: Zusammenführung therapeutischer und pädagogischer Perspektiven auf Abschied (eigene Darstellung)**

Zunächst wird der Abschied in Therapie in seinen Grundlagen und als Phasenstruktur detailliert erörtert, was eine Erweiterung der Forschung aus der Vorgängerstudie darstellt. Die Inspiration zu diesem Kapitel ist im persönlichen Austausch der Forscher\*innen untereinander sowie in den kollektiven Erkenntnisprozessen beider Projekte (vgl. auch Kapitel 1.4) zu verorten. Am Ende von Kapitel 2.6.2 werden dann die Essenzen der inhaltlichen Auseinandersetzung von Abschied in Therapien in Form von zwölf Grundsätzen zusammengetragen. Diese Essenzen werden anschließend unmittelbar auf die pädagogische Arbeit in Wohngruppen übertragen (Kapitel 2.6.3). Zum Schluss erfolgt (analog zu den vorherigen Ausführungen im therapeutischen Kontext) auch hier die detaillierte Einbettung in Grundlagen und Phasenstruktur des Abschieds in der stationären Erziehungshilfe. Kapitel 2.6.3 bezieht in deutlichem Ausmaß die Ausführungen aus der Vorgängerstudie, hier besonders von Wißmach, Dreute und Kahn (2018a) sowie von Schnoor (2018b) mit ein.

Bevor der Abschied in Therapien in seiner Phasenstruktur genauer dargelegt wird, erfolgt zunächst in Form eines Exkurses die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Menschen den grundlegenden Veränderungen in ihrem Leben individuell begegnen. Dies ist für das Verständnis der weiteren Ausführungen in diesem Kapitel essentiell. Anschließend wird begründet, warum in dieser Arbeit Anlehnung an Abschied im therapeutischen Kontext gesucht wird und wie sich der dortige Ist-Stand der Beendigung von Therapien beschreiben lässt.

#### **Exkurs: geschlossenes vs. offenes System der Selbstregulation**

Jack und Kerry Kelly Novick, zwei führende Autor\*innen zum Thema des gelingenden Abschieds in Psychoanalyse und Psychotherapie, unterscheiden im Hinblick auf die Verarbeitung von Erlebnissen sowie die Art, sich Veränderungen und neuen Situationen zu stellen, zwei verschiedene Formen der Selbstregulation: das offene und das geschlossene System (Novick und Novick 2008, S. 18ff.). Im offenen System der Selbstregulation erleben Menschen ihre Umwelt grundsätzlich als berechenbar und Konflikte als lösbar, was dazu führt, dass sie durch negative Erfahrungen nicht so leicht überwältigt werden können. Die Interaktion mit der Welt durch freudvolle Beziehungen und eine realistische Wahrnehmung des Selbst und des Anderen hilft

ihnen dabei, für neue Erfahrungen offen zu bleiben und den Schwierigkeiten des Lebens kreativ zu begegnen. Das offene System gründet auf der Realität der Veränderung, der Weiterentwicklung, des Verlustes und der Sterblichkeit. Dagegen werden Menschen, deren Selbstregulation (zumindest in Teilen) dem geschlossenen System zugeordnet werden kann, von ihren Gefühlen der Hilflosigkeit, der Verzweiflung und des Schmerzes viel eher überwältigt. Sie wenden sich dann teils von der Realität ab und können in omnipotente Phantasien über Problemlösungen verfallen, die mit Kontrolle und Verletzung Anderer einhergehen. Diese Reaktionen dienen zunächst nur dem Selbstschutz, der jedoch alternative, der individuellen Weiterentwicklung dienliche Wege der Problemlösung nachhaltig verhindern kann. Im geschlossenen System werden Menschen im Verlauf der Zeit immer resistenter gegenüber Veränderungen – das zur festen Struktur gewordene, geschlossene System reguliert Empfindungen von Freude, Sicherheit und Selbstachtung über Macht und wird so zu einer Art ‚zeitlosen Universums‘. Während das offene System das Selbst zu transformieren versucht, strebt das geschlossene System danach, Andere zu verändern. Novick und Novick weisen darauf hin, dass Menschen im Verlauf ihrer Entwicklung und in verschiedenen Lebensphasen zwischen den beiden Selbstregulationssystemen wechseln und sich immer wieder neu entscheiden müssen, wie sie einem neuen Erlebnis, einer Veränderung, einem Problem oder einem Konflikt begegnen (Novick und Novick 2008, S. 18ff.).

Bezogen auf die stationären Erziehungshilfen ist davon auszugehen, dass den Kindern und Jugendlichen auf Grund ihrer biografischen Vorerfahrungen oft nur das geschlossene System der Selbstregulation zur Verfügung steht. Sie auf dem Weg zu einer Selbstregulation gemäß des offenen, Weiterentwicklung ermöglichenden Systems zu begleiten und dessen Funktionalität zu verbessern (Novick und Novick 2008, S. 19), muss Ziel pädagogischer Arbeit in diesem Feld sein. Dies scheint insbesondere für den Abschied in Wohngruppen relevant. Können die Beteiligten dem Abschied und den damit verbundenen Herausforderungen, Konflikten und Veränderungen im Rahmen eines offenen Selbstregulationssystems begegnen, so vermag dieser Abschied viel eher seinen Schrecken zu verlieren und individuelle Weiterentwicklung zu ermöglichen. Dies zu fördern, hat auch die hier vorliegende Forschung zum Ziel.

Aus welchem Grund wird nun in dieser Arbeit in Fragen des Abschieds nach Erkenntnissen aus dem therapeutischen Bereich als einem vom rein pädagogischen Kontext abweichenden Fachgebiet gesucht? Grundlage hierfür ist die aus der Vorgängerstudie hervorgegangene Annahme, dass Abschied vor allem durch unbewusste, psychodynamische Aspekte geprägt wird, mit denen sich der therapeutische Kontext in aller Regel expliziter auseinandersetzt.

Zunächst ist mit Pluto darauf hinzuweisen, dass sich auf dem Gebiet der Beendigung von Therapien zwar einige Hinweise für eine unter psychodynamischen Gesichtspunkten gelingende Abschiedsgestaltung in der Erziehungshilfe finden mögen, die jeweiligen Ausgangsvoraussetzungen

beider Felder aber sehr verschieden sind (Pluto 2007, S. 223). Deutliche Analogien zwischen beiden Bereichen finden sich jedoch bereits in der Frage, welchen Stellenwert die Beendigung im Vergleich zu Aufnahme und Beginn einnimmt. Sowohl für die Erziehungshilfen als auch für den therapeutischen Kontext gilt: Während sich die Aufnahme auf eine gute wissenschaftliche und praktische Basis gründen kann, ist das Thema der Beendigung ein eher „[...] trostloses Kapitel“ (Novick und Novick 2008, S. 11) – es gilt sogar als „[...] Achilles-Ferse der psychoanalytischen Behandlungstechnik“ (Bergmann 1998, S. 309). Hinweise auf eine psychodynamische Erforschung der Beendigung finden sich also auch im Therapiekontext bislang nur sehr vereinzelt (Diederichs 2006, S. 9).<sup>51</sup> Novick und Novick konstatieren in Bezug auf diesen Missstand:

„Die wichtigsten Ursachen von Missverständnissen und falschen Vorstellungen im Zusammenhang mit der Beendigung finden sich [...] im persönlichen Widerstreben der meisten Menschen, sich schmerzhaften Gefühlen zu stellen“ (Novick und Novick 2008, S. 13).

Dieses Widerstreben trägt bereits bei Freud zu der bis heute teils gängigen Praxis der ‚forcierten Beendigung‘ bei. Hier wird die Entscheidung zur Beendigung zu früh und vor allem ohne Einbezug der Klient\*innen allein von den Therapeut\*innen getroffen (Novick und Novick 2008, S. 23). Dabei sind sich manche Therapeut\*innen über ihre eigenen Verlustgefühle, die zum Ende der Zusammenarbeit hin auftauchen, nicht oder nicht ausreichend bewusst und sie unterschätzen die Auswirkungen einer Beendigung zum rechten oder zum falschen Zeitpunkt. Ihre eigenen Verlustgefühle üben erheblichen Einfluss auf die praktische Handhabung der Beendigung aus: „Abschiede rühren an die intensivsten und frühesten Gefühle, und jeder [...] reagiert mit starken Empfindungen auf das Analyseende“ (Novick und Novick 2008, S. 16). Es gilt folglich, sich diesen intensiven Gefühlen zu stellen und die Beendigung unter psychodynamischen Aspekten bewusst in den Blick zu nehmen. Erklärtes Ziel ist es, sowohl den verfrühten Abbruch der therapeutischen Beziehung als auch ihre Unendlichkeit zu verhindern (Novick und Novick 2008, S. 67).

Ein Abschied beginnt jedoch nicht erst, wenn das reale Ende der Zusammenarbeit naht. Vielmehr ist das Ende schon dem Anfang einer jeden therapeutischen Beziehung inhärent. Beendigungsphänomene zeigen sich in jeder Phase der gemeinsamen Arbeit und sie stehen mit den vergangenen, aktuellen und zukünftigen Aspekten von Abschied, Trennung, Autonomie und Bindung in untrennbarem Zusammenhang (Novick und Novick 2008, S. 21). Zudem stellt ausnahmslos jede therapeutische Beziehung immer eine Beziehung mit bereits eingebautem Ende dar. Auch wenn sich Kontakt und Beziehung zunächst intensivieren, schwingt der Abschied doch zu jeder Zeit bereits leise mit (Novick und Novick 2008, S. 49). Hiermit ist ein Umstand angesprochen, der gleichermaßen auch für Beziehungen in Wohngruppen gelten kann: „Beide Reisegefährten lernen einander kennen und müssen sich damit auseinandersetzen, dass ihre Beziehung irgendwann zu Ende gehen wird“ (Novick und Novick 2008, S. 49).

---

<sup>51</sup> Ausnahmen bilden hier die Arbeiten von Rieber-Hunscha (2005) und Müller-Ebert (2001).

Daraus schlussfolgernd sollten Therapeut\*innen schon zu Beginn der gemeinsamen Arbeit klären, wie ihre Klient\*innen in ihrer bisherigen Biografie Beziehungen und einzelne Lebensphasen beendet haben. Dies kann beide Seiten für eingeschliffene Abschiedsmuster sensibilisieren, die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in der folgenden Zusammenarbeit zeigen werden (Novick und Novick 2008, S. 34). Übertragen auf die pädagogische Arbeit in Wohngruppen sollte die Erarbeitung bisheriger Abschiedsmuster der jungen Menschen (und womöglich auch der Mitarbeiter\*innen) schon im Verlauf der Hilfe erfolgen. Erkenntnisse über die Art und Weise des Erlebens vergangener Abschiedserfahrungen können die Verbindung zu aktuellen oder künftig zu erwartenden Verhaltensweisen schaffen, die etwa den verfrühten Abbruch der Zusammenarbeit nach sich ziehen könnten (Novick und Novick 2008, S. 44). Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen können dazu beispielsweise die ihnen vorliegenden Akten und Berichte über die jungen Menschen gezielt nach Hinweisen auf Abschiedsmuster durchleuchten. Darüber hinaus sollten sie mit den Heranwachsenden selbst, aber auch mit früheren Einrichtungen, den Eltern oder dem Jugendamt aktiv darüber ins Gespräch gehen.

Für die Therapie ebenso wie für pädagogisches Handeln muss es Ziel sein, die vorgefundenen Muster des Abschiednehmens in das gemeinsam geteilte Wissen und die Beziehung zwischen Therapeut\*in und Klient\*in, zwischen Pädagog\*in und jungem Menschen, einzuarbeiten. Dabei ist zu beachten, dass das ‚Wie‘ der Beendigung professioneller Beziehungen häufig widerspiegelt, wie das Elternhaus verlassen wurde. Wenn im bisherigen Leben nahezu jedem Abschied durch einen verfrühten und abrupten Beziehungsabbruch aus dem Weg gegangen wurde und nie Raum für einen bewussten, individuell gelingenden Abschied bestand, so ist besonders auf sich wieder anbahnende Hinweise in der gemeinsamen Beziehung zu achten, die auf ein ähnliches Abschiedserleben und -verhalten hindeuten könnten. Nur so besteht die Chance, diese wenig hilfreichen Abschiedsmuster durchbrechen zu können (Novick und Novick 2008, S. 35).

### **Phasen der Beendigung („Straßenkarte“)**

Die bisherigen Ausführungen haben die Grundlage für die Auseinandersetzung mit Abschied in Psychoanalyse und Psychotherapie gelegt, aus denen sich auch Erkenntnisse über Abschiede in pädagogischen Settings ziehen lassen. Der folgende Teil widmet sich nun dem Dreiphasenmodell von Abschied im Rahmen der Beendigung von Therapien. Hierzu werden die Arbeiten von Novick und Novick (2008) sowie Rieber-Hunscha (2005) zusammengeführt. Laut den Autor\*innen gliedern sich die einzelnen Phasen wie folgt auf:<sup>52</sup>

1. Vorbereitung auf die Beendigung ↔ Beginn der Abschlussphase,

---

<sup>52</sup> Die jeweils erste Konnotation jeder der drei Phasen entstammt den Arbeiten von Novick und Novick, die jeweils zweite Konnotation der Lesart nach Rieber-Hunscha. Inhaltlich beziehen sich die Autor\*innen dabei in allen Phasen auf die gleiche Zeitspanne, weshalb beide Ausdrucksweisen in dieser Arbeit synonym verwendet werden.



2. Beendigung ↔ Abschlussphase,
3. Nach der Beendigung ↔ Postterminale Phase.

Analog zum Bild einer Straßenkarte kann die Beendigung von Therapien als zeitliche Phasenfolge mit jeweils eigenen Bewältigungsaufgaben verstanden werden (Novick und Novick 2008, S. 93). Im Idealfall tritt die Beschäftigung mit der Beendigung der gemeinsamen Beziehung zu einem Zeitpunkt in den Vordergrund, an dem ein gewisses Zutrauen in die gemeinsame Arbeit entwickelt werden konnte und die Klient\*innen vermehrt gemäß ihres ‚offenen Systems‘ agieren – den anstehenden Veränderungen also überwiegend positiv entgegensehen. Die (insbesondere in der Psychoanalyse angestrebte) Zeitlosigkeit der Beziehung verändert sich spätestens ab dem Moment, an dem über den Abschied offen gesprochen und er kognitiv wahrnehmbar wird. Auf der sinnbildlichen Straßenkarte beginnt dann die Phase der ‚Vorbereitung auf die Beendigung‘ (Novick und Novick 2008, S. 96f.).<sup>53</sup>

### **1. Vorbereitung auf die Beendigung ↔ Beginn der Abschlussphase:**

Nun gilt es zu prüfen, wie realistisch eine Beendigung ist. Im Idealfall besteht der beiderseits geteilte Eindruck, dass ein gelingender Abschied in individuell variierender, aber absehbarer Zeit möglich ist (Novick und Novick 2008, S. 96f.; Rieber-Hunscha 2005, S. 66). Mit der offenen Thematisierung der Beendigung startet auf beiden Seiten nun die innere Loslösung und die Auseinandersetzung mit dem Ende der Zusammenarbeit sowie mit der gemeinsamen Beziehung. Abschied beginnt insofern nicht erst, wenn eine Trennung real vollzogen und damit einhergehende Trennungskonflikte gelöst wurden, sondern Abschied setzt diese Konflikte überhaupt erst in Gang (Rieber-Hunscha 2005, S. 66).

Eine Vorbereitung auf die Beendigung geht meist mit einer hohen emotionalen Intensität einher. Beide Seiten empfinden tiefe Gefühle über die nahende Trennung und den Verlust und sind versucht, ihre Angst vor dem Abschied und ihren Schmerz abzuwehren und damit wieder in den Kreislauf des geschlossenen Systems zu gelangen. Eine ‚reibungslose‘ Vorbereitungsphase ist daher sehr unwahrscheinlich. Umso wichtiger ist, dass beide Seiten sich selbst und ihre Gefühle beobachten und sie als Signale ihrer Abschiedsmuster erkennen (Novick und Novick 2008, S. 105f.). Diese frühe Auseinandersetzung und gemeinsame Thematisierung kann dabei helfen, Abbruchsignale zu erkennen und frühzeitig gegenzusteuern (Novick und Novick 2008, S. 93). Zunächst sollten die gezeigten emotionalen Reaktionen auf den nahenden Abschied als Zeichen eines produktiven Trennungsprozesses interpretiert werden. Das mögliche Gegenteil, der emotionale Rückzug einer oder beider Seiten, der nur auf den ersten Blick eine unaufgeregte, ‚störungsfreie‘ Trennung verspricht, würde dagegen bedeuten, dass es „[...] praktisch nichts mehr [gibt], wovon sie Abschied nehmen könnte[n]“ (Novick und Novick 2008, S. 154). Sich über die

---

<sup>53</sup> Auch den von Novick und Novick beschriebenen, der ‚Vorbereitung der Beendigung‘ vorausgehenden Phasen (‚Anfangsphase‘ sowie ‚mittlere Phase‘) sind Momente der Beendigung inhärent. Diese sind in die Anfangsüberlegungen dieses Kapitels bereits eingeflossen.

eigenen Emotionen im Abschied gewahrt zu werden und diese ausagieren zu dürfen, muss daher als wichtiger Bestandteil einer gelingenden Vorbereitung auf die Beendigung anerkannt werden. Dabei wirkt Abschied wie ein Spiegel von Beziehungen: Konnte bisher ein respektvolles, wechselseitig bereicherndes und wertschätzendes Bündnis aufgebaut werden, macht der Abschied traurig, er ist aber nicht (mehr) vernichtend. Er kann schmerzhaft sein, aber der Schmerz kann seinerseits auch durch positive Erinnerungen ausgeglichen werden (Novick und Novick 2008, S. 155).

Die Klient\*innen sollen und dürfen in der Vorbereitungsphase größere Verantwortung für sich selbst und die gemeinsame Arbeit übernehmen (Novick und Novick 2008, S. 29). Ihre Bestrebungen nach mehr Selbstständigkeit und Autonomie in eigenen Entscheidungen sollten mit Wohlwollen begleitet werden, da sie Ausdruck der Entwöhnung von der Person des\*der Therapeut\*in sind. Dies stellt insofern eine zentrale Grundlage für eine gelingend verarbeitete Trennung dar (Rieber-Hunscha 2005, S. 173ff.). Gemeinsam muss nun geprüft werden, ob die Klient\*innen für den Abschied schon ausreichend gut gerüstet sind und welche Arbeit noch für die verbleibende Zeit zu tun ist (Novick und Novick 2008, S. 108). Hierzu zählen Novick und Novick die Reflexion darüber, ob die mit der unabwiesbaren Realität des nahenden Abschieds, der Trennung und des Verlusts einhergehenden Ängste in adaptiver Weise verarbeitet werden können, oder ob (weiterhin) nur die wenig hilfreichen, omnipotenten Lösungsstrategien des geschlossenen Systems zur Verfügung stehen (Novick und Novick 2008, S. 101f.).

Für die hier vorgestellten inhaltlichen Anforderungen der Vorbereitungsphase bedarf es bestimmter Rahmenbedingungen. Insbesondere ein Mangel an Zeit, um die eigenen Emotionen adäquat ausleben zu können und sich im individuellen Tempo mit dem nahenden Abschied auseinanderzusetzen, kann negative Folgen mit sich bringen:

„Man kann die Trauer um eine reale Trennung nicht simulieren. Wenn keine Zeit bleibt, um über wertvolle Arbeit und wichtige Beziehungen zu trauern, ist der ‚Abschied‘ etwas Erschreckendes, das vermieden werden muss“ (Novick und Novick 2008, S. 143).

Es gilt daher, die notwendigen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, die mit Abschied zusammenhängenden Ängste, ungelösten Konflikte, Gefühle und Überzeugungen zu bearbeiten (Novick und Novick 2008, S. 109). Zum Teil ist von unerwarteten, sehr heftigen Reaktionen der Klient\*innen auszugehen, wenn die Zeit zur Gefühlsverarbeitung zu kurz angesetzt ist. Vormalige, eigentlich überwunden geglaubte Methoden der situativen Angstbewältigung können dann verstärkt wieder auftauchen und die Beteiligten in ihre alten Funktions- und Beziehungsmodi verfallen lassen. Die Gefahr eines verfrühten Abbruchs ist jetzt sehr präsent (Novick und Novick 2008, S. 104ff.). Passende zeitliche Rahmenbedingungen zeichnen sich dagegen vor allem durch Flexibilität aus. Wenn in der Vorbereitungsphase die Beziehung zueinander empfindlich gestört und die gemeinsame Arbeit in eine Sackgasse gerät, ist es von Vorteil, eine Abschlussituation ohne Feindseligkeit herstellen zu können, die die Tür für eine Wiederaufnahme der Arbeit offen lässt (Novick und Novick 2008, S. 159).

Welche Grundvoraussetzungen und inneren Haltungen müssen auf Seiten der Therapeut\*innen entwickelt werden, um zu einer gelingenden Beendigungsphase beitragen zu können? Nach Novick und Novick sollten Therapeut\*innen zu innerer Ruhe und Ausgeglichenheit finden, um ihre Aufgaben der Vorbereitungsphase gut erfüllen zu können. Ohne sich innerlich zurückzuziehen, müssen sie Initiative abgeben und Autonomie positiv anerkennen können, ohne selbst von den Gefühlen des Verlassenwerdens überwältigt zu werden (Novick und Novick 2008, S. 105f.): „Wir müssen in der Lage sein, auf die befriedigende Bestätigung unserer kompetenten Ich-Aktivität zu verzichten und dennoch zu spüren, dass wir für den Patienten wichtig sind“ (Novick und Novick 2008, S. 106). Von der Bedürftigkeit des Gegenübers abhängig zu sein, kann die Zusammenarbeit dagegen in eine Sackgasse münden lassen. Es gilt, die individuellen Fortschritte von Klient\*innen zu bewundern, mitzufühlen und zuzuhören. Gleichzeitig muss anerkannt werden, dass es künftig noch anderer Menschen bedürfen wird, die diese Funktion nach dem Ende der Behandlung übernehmen und die weitere progressive Entwicklung fördern können (Novick und Novick 2008, S. 157f.).

Schließlich muss in der Vorbereitungsphase ein passender Termin zur Beendigung der Therapie (‘die letzte Stunde’) gefunden und festgelegt werden. Rieber-Hunscha weist darauf hin, dass diese terminliche Festlegung im Idealfall erst erfolgen sollte, wenn die oben beschriebene, inhaltliche Arbeit der Beendigungsvorbereitung abgeschlossen ist und die Klient\*innen für die nachfolgende Beendigungsphase bereit zu sein scheinen. Im Idealfall weisen ergebnis- und zielorientierte Kriterien auf den hierfür passenden Zeitpunkt hin. Klient\*in und Therapeut\*in können dann meist offen und befreit über den nächsten logischen Schritt der Beendigung sprechen (Rieber-Hunscha 2005, S. 61ff.). Jenseits dieses angestrebten Ideals finden sich viele weitere Wege und Möglichkeiten, wie es zu einer Terminsetzung kommt. In jedem Fall dürfen – wie es in der bisherigen Praxis noch immer häufig der Fall ist – nicht nur äußere Kriterien als alleiniges Indiz für den Beendigungszeitpunkt herangezogen werden, da hier die innere Befindlichkeit und Bereitschaft zum Abschied nicht hinreichend widerspiegelt wird. Weiterentwicklung muss vielmehr auf der Grundlage innerer Dimensionen bewertet werden, ehe sich konkrete Handlungen und Konsequenzen daraus ergeben (Novick und Novick 2008, S. 139). Nichts desto trotz können aber äußere Ereignisse wie Krankheit, Umzug oder Tod das baldige Ende einläuten und den bisher ruhigen Verlauf der Zusammenarbeit aufwühlen. Auch der von Klient\*innen oder Therapeut\*innen unerwartet und plötzlich geäußerte Beendigungswunsch – etwa, weil Erfolge der Zusammenarbeit ausbleiben oder sich Symptome zügig bessern – kann hier einen Auslöser darstellen. Darüber hinaus kann das baldige Ende auch intuitiv wahrgenommen werden. Insbesondere die unerwarteten Veränderungen in Verhaltensweisen und Beziehungen sind oft als Hinweise auf eine unbewusste Beschäftigung mit dem Abschied zu verstehen. Demgegenüber kann es aber auch zu einer auffälligen, lang anhaltenden Vermeidung der Trennungsthematik kommen. Die unbewusste Vermeidung der rechtzeitigen Beschäftigung mit Trennung und Abschied weist dabei unter Umständen auf bislang ungelöste Trennungsängste hin,

die gemeinsam bearbeitet werden müssen, ehe sie zu gravierenden Trennungskonflikten und erneuten Abschiedstraumatisierungen führen (Rieber-Hunscha 2005, S. 61ff.).

Die gemeinsame, antizipatorische Festlegung eines Beendigungstermins, die von Rieber-Hunscha als ‚aktives Timing‘ bezeichnet wird, gilt als Ideal und Voraussetzung dafür, dass beide Seiten noch genügend Zeit für die innere und äußere Einstellung auf den nahenden Abschied haben (Rieber-Hunscha 2005, S. 66).

„Ich antwortete, dass wir offenbar beide [der Patient und die Therapeutin; N.B.] überlegt hätten, wie wir uns auf einen ‚guten Abschied‘ vorbereiten könnten. Ich erklärte ihm, dass man sich eine gewisse Zeit nehmen müsse, um die Arbeit des Abschiednehmens zu erledigen. In dieser Zeit sei eine Menge zu tun, und deshalb sei es wichtig, schon vorher zu klären, ob wirklich alle Beteiligten bereit seien“ (Novick und Novick 2008, S. 134).

Die individuellen Trennungsbedingungen, also die benötigte Zeit zum Abschiednehmen sowie die eigenen Fähigkeiten, sich binden und wieder trennen zu können, werden auf diese Weise berücksichtigt (Rieber-Hunscha 2005, S. 66f.). Das terminlich festgelegte Ende holt die Dimension der Zeit, die im Verlauf der Behandlung oft in den Hintergrund tritt, wieder ins Zentrum des Bewusstseins und beide Seiten werden sich der Begrenzung und Realität der gemeinsamen Arbeit wieder gewahr (Rieber-Hunscha 2005, S. 151ff.). In vielen Fällen ist es hilfreich, das konkrete Beendigungsdatum in einem längeren Prozess immer wieder neu zu verhandeln und dem derzeitigen Stand des inneren Abschiedsprozesses anpassen zu können. Unabhängig vom konkreten Auslöser ist es die Aufgabe der Therapeut\*innen, für die rechtzeitige innere Einstellung auf das nahende Ende zu achten und das Timing bestmöglich darauf abzustimmen. Selbst eine erzwungene, von außen induzierte Terminsetzung kann unter Umständen noch positiv verarbeitet werden, sofern genügend Zeit für die Bearbeitung der nahenden Trennung verbleibt (Rieber-Hunscha 2005, S. 157ff.).

Grundsätzlich gilt die mutuelle, das heißt in beiderseitigem Einvernehmen und offen besprochene Terminsetzung als die beste Voraussetzung für eine aktiv bejahte, an den jeweiligen Trennungsfähigkeiten ausgerichtete Beendigung (Rieber-Hunscha 2005, S. 151ff.). Jenseits dieses Ideals findet die Terminsetzung in der Praxis natürlich auch einseitig durch die Klient\*innen oder die Therapeut\*innen statt. Auf den ersten Blick ist dieses Vorgehen nur im Lichte eines plötzlichen Abbruchs der Behandlung und als Zeichen für Widerstand und Abwehr der Beendigung zu verstehen. Bei genauerem Hinsehen werden mitunter aber auch inhaltliche Begründungen erkennbar, die sogar für eine gewachsene Trennungsfähigkeit dieser Klient\*innen sprechen können. Sieht man die vorzeitige und einseitige Festlegung des Abschiedstermins als Erfolg im Sinne einer zunehmenden Handlungsfähigkeit und als Zeichen der gelingenden Ablösung, so erscheint sie in einem ganz anderen, progressiveren Licht (Rieber-Hunscha 2005, S. 157ff.).

## **2. Beendigung ↔ Abschlussphase:**

Die nun folgende ‚Phase der Beendigung‘ wird definiert als Zeitraum zwischen der Festsetzung eines Beendigungsdatums und dem real vollzogenen Ende der Therapie (Novick und Novick 2008, S. 167).

Die klare, zeitliche Limitation unterscheidet diese Phase von der vorhergehenden ‚Vorbereitung auf die Beendigung‘ (Novick und Novick 2008, S. 175).

Die Beendigungsphase dient der Internalisierung des Bündnisses mit dem\*der Therapeut\*in (Novick und Novick 2008, S. 29), was ohne die bislang völlig unterschätzte Vorbereitungsphase nur ungenügend gelingen kann (Novick und Novick 2008, S. 102). Es gilt nun, gemeinsam auf Vergangenes zu schauen, nachzuerleben, das bisher Entwickelte innerpsychisch zu integrieren und Erfolge zu konsolidieren (Novick und Novick 2008, S. 153). Dabei geraten auch die meist zu Beginn der Therapie vereinbarten Ziele wieder in den Blick, die einen oft idealtypischen Charakter aufweisen und zu hoch gegriffen sein können. Ziele verändern und verfeinern sich im Verlauf der Therapie immer wieder, kommen dadurch der Realität näher und können oft nur in kleinen Teilschritten erreicht werden. Es erscheint daher zentral, schon im gesamten Verlauf der Therapie, insbesondere aber in der Phase ihrer Beendigung, offen und ehrlich über Ziele und Ergebnisse zu reflektieren. Dabei müssen neben den subjektiven Erfahrungen auch (neue) Einsichten ihren Raum finden und das Unerreichte und Unbefriedigende ausgesprochen werden dürfen. Diese resümierenden Gespräche können mit nicht unerheblichen psychischen Spannungen auf beiden Seiten einhergehen. Auch die unbefriedigenden, schmerzenden Anteile der Zusammenarbeit (die zudem als ‚natürlicher‘, immer wiederkehrender Teil des Lebens gelten) anzuerkennen und aktiv zu durchleben, gilt nach Rieber-Hunscha als wertvolle Erfahrung und Teil eines erwachsenen Selbstbewusstseins. Sich mit Realitäten anzufreunden und zu einem inneren Frieden über die Therapie zu gelangen, kann nur dort gelingen, wo auf die unbedingte Erreichung von Zielen, die sich als unrealistisch erwiesen haben, verzichtet wird (Rieber-Hunscha 2005, S. 189ff.). Es gilt,

„[...] **die ‚nackte‘, nicht mehr korrigierbare Wahrheit der gemeinsam erlebten [...] Geschichte** zu erkennen, zu bearbeiten, zu bewerten und sich damit abzufinden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für einen gelingenden Ablösungs- und Trennungsprozess im Hier-und-Jetzt und in der Zukunft [Hervorhebung im Original; N.B.]“ (Rieber-Hunscha 2005, S. 194).

Der gemeinsame Blick auf die Vergangenheit wird ergänzt um die Perspektive auf die Zukunft nach dem Ende der Zusammenarbeit. Auch sie gilt als Merkmal einer gelingenden Beendigungsphase. Was sind die konkreten Wünsche und Vorstellungen für die Zukunft? Worin bestehen noch offene Fragen? Welche der erarbeiteten Ergebnisse und Erkenntnisse können weiterhin hilfreich sein? Der Blick in die Zukunft beeinflusst die innere Einstellung der Klient\*innen zum nahenden Abschied entscheidend mit. Eine intensiv thematisierte Zeit nach der Beendigung wird greifbar, realistisch und verliert einen Teil ihres möglichen Schreckens, vor dem manche wohl lieber zurückweichen möchten (Rieber-Hunscha 2005, S. 196).<sup>54</sup> In der Vorbereitung auf den letzten Tag der Zusammenarbeit sollte erfragt werden, wie sich die Klient\*innen diesen Tag konkret vorstellen und was sie sich dafür wünschen (Novick und Novick 2008, S. 205).

<sup>54</sup> Wenn die Zeit nach dem Ende von einer oder beiden Seiten hingegen vollständig verschwiegen wird, kann dieses Schweigen erneut auf Vermeidung hindeuten (Novick und Novick 2008, S. 201f.).

Für beide Seiten stellt sich mit Blick auf die Zukunft auch die Frage, ob und wie der weitere Kontakt gestaltet werden kann. Hier muss zwischen Nähe und Distanz abgewogen werden, denn der Wunsch nach einer auch zukünftig noch sehr engen Beziehung kann unter Umständen dem Bestreben entspringen, das Gefühl des Alleinseins nicht zulassen zu wollen. Es gilt dann gemeinsam herauszuarbeiten, dass der innere Abschied in jedem Fall über den konkreten letzten gemeinsamen Tag hinausgehen wird und sich die damit verbundenen, intensiven Gefühle zeitweise sogar noch verstärken werden. Ein positives inneres Bild vom Gegenüber und der gemeinsamen Arbeit kann helfen, mit dieser und zukünftigen schwierigen Situationen besser umgehen zu können (Novick und Novick 2008, S. 201ff.).

Die Phase der Beendigung wird wie die Phase der Vorbereitung erneut begleitet von beiderseitigen, oft intensiven Emotionen über den Abschied. Es gilt, sich nicht nur von Personen, sondern auch von Orten, Zeiten und ein Stück weit auch von Aspekten des eigenen Selbst zu verabschieden, die die Person nun hinter sich lässt (Novick und Novick 2008, S. 153). Gewohnheiten und ein vertrautes soziales Gefüge fallen bald weg, was zu Einsamkeit und seelischem Leid führen kann – und dies vermutlich umso stärker, je länger und intensiver die gemeinsam erlebte Zeit andauerte (Rieber-Hunscha 2005, S. 194). Eine gelungene Beendigung lässt die Klient\*innen trauern und dabei (zum Teil erstmals) erfahren, dass sie Abschied nehmen können, ohne von ihrer Trauer vollständig überwältigt zu werden (Novick und Novick 2008, S. 182). Das Zulassen und Erleben der Trauer deutet darauf hin, dass bis hierher eine tragfähige Beziehung aufgebaut werden konnte und sich die Klient\*innen des Verlustes dieser Beziehung bewusst werden. Trauer ist somit grundsätzlich als Merkmal des Agierens gemäß des offenen-, nicht des omnipotenten, geschlossenen Systems zu werten (Novick und Novick 2008, S. 198). Der Gegenpart, also die Trauer der Therapeut\*innen, wird hingegen zumeist verleugnet. Die Annahme, sie müssten möglichst neutral auf den Abschied von ihren Klient\*innen reagieren, zeugt jedoch geradezu von einer omnipotenten Sichtweise (Novick und Novick 2008, S. 199). Therapeut\*innen sollten demzufolge nicht nur die angemessene Trauer ihrer Klient\*innen zulassen und aushalten können, sondern sich vor allem auch ihrer eigenen Gefühle über die Beziehung bewusst werden. Die vielleicht schwierigste Aufgabe besteht für sie darin, die eigene Haltung und Arbeitsweise ob des nahenden Abschieds nicht zu verändern, sondern weiterhin konstant und zugewandt an der Seite ihrer Klient\*innen zu stehen (Novick und Novick 2008, S. 175f.). Diese gelebte Konsistenz in der inneren und äußeren Haltung beraubt Klient\*innen nicht abrupt der so wichtigen Beziehung und ermöglicht ihnen das Abschiednehmen auf eine individuell stimmige Art und Weise (Novick und Novick 2008, S. 205). Neben der Trauer kommen auch tief verborgene Ängste vor Trennung und Verlust in dieser Phase wieder deutlich zum Vorschein (Novick und Novick 2008, S. 180). Dabei sollten sich Therapeut\*innen bewusst mit den Trennungsgefühlen ihrer Klient\*innen auseinandersetzen, auf die gegen diese Trennung gerichteten Abwehrmechanismen wie beispielsweise plötzlichen Rückzug, gesteigerte Wut oder sogar eine

scheinbare, emotionale Abgestorbenheit reagieren „[...] und sich als Container zur Verfügung stellen“ (Novick und Novick 2008, S. 180).

Wenn nicht ausschließlich die äußere Zielerreichung, sondern vielmehr eine spürbar gesteigerte Festigkeit der progressiven, entwicklungsfördernden Bestrebungen der Klient\*innen die Grundlage für die Festlegung des konkreten Beendigungszeitpunkts darstellt, kann die Beendigung zu einer fruchtbaren, letzten gemeinsamen Arbeitsphase werden – auch wenn sie alte Konflikte und Unterschiedlichkeiten zu reaktivieren vermag (Novick und Novick 2008, S. 175). Die Frage nach einem standardisierten Verfahrensvorschlag zur Handhabung von Beendigungen muss dabei klar verneint werden. Die Variabilität insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung des Abschlusses ist nun sogar höher als in jeder anderen Phase der Zusammenarbeit (Novick und Novick 2008, S. 178). Der Wunsch nach festgelegten Standards, die mit der ‚richtigen Technik‘ einen gelingenden Abschied zur Folge haben, beruht nach Novick und Novick auf der omnipotenten Vorstellung, sich vor den eigenen Verlust- und Trennungsschmerzen schützen zu können (Novick und Novick 2008, S. 200).

### **3. Nach der Beendigung ↔ Postterminale Phase:**

Auch wenn die Zeit nach der Beendigung einer Therapie im Grunde genommen keine eigenständige Behandlungsphase mehr darstellt, so muss doch festgehalten werden, dass „[...] ein Großteil der in der Therapie geleisteten Arbeit durch die Ziele der postanalytischen Phase determiniert und an der Qualität des Lebens nach der Therapie gemessen [wird]“ (Novick und Novick 2008, S. 211). Therapie ist somit kein Selbstzweck, sondern sie leitet eine lange Phase der Weiterentwicklung ein und dient letztendlich der „[...] Vorbereitung auf das Leben danach“ (Novick und Novick 2008, S. 211). Die Klient\*innen haben nun die Aufgabe, sich ihre in der Therapie erarbeiteten und unterstützten, offensystemischen Fähigkeiten auch im weiteren Leben nutzbar zu machen (Novick und Novick 2008, S. 211).

Wenn die gemeinsame Arbeit überwiegend erfolgreich verlaufen ist, konnte das Funktionieren des offenen Selbstregulationssystems verbessert werden. Wurde darüber hinaus auch der Abschied voneinander als gelungen erlebt, verspüren viele Klient\*innen irgendwann den Wunsch, ihre Therapeut\*innen über positive Entwicklungen und Neuigkeiten in Kenntnis zu setzen. Dieser Wunsch sollte eine angemessene Aufmerksamkeit von den Therapeut\*innen erfahren, also freudig und zugewandt begrüßt und keinesfalls blockiert werden (Novick und Novick 2008, S. 225). Dabei sind im besten Falle schon in der Vorbereitungs- und Beendigungsphase die Phantasien und Vorstellungen beider Seiten über Art und Intensität des Kontaktes nach der gemeinsamen Arbeit erarbeitet worden. In der Praxis befürchten einige Klient\*innen jedoch, dass ihre Therapeut\*innen sie nach der Behandlung unmittelbar vergessen könnten oder sie sehnen sich insgeheim nach einem über das professionelle Verhältnis hinausgehenden Kontakt. Manche Therapeut\*innen verhalten sich bei einem erneuten Aufeinandertreffen dann zum Teil reserviert und kühl, was wiederum ihr

Gegenüber verletzen kann. In beiden Fällen scheint nicht gelungen, die gemeinsame Beziehung auf angemessene Art und Weise in die posttherapeutische Zeit zu transformieren (Novick und Novick 2008, S. 211ff.).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass zumindest in der Psychoanalyse die Initiative zur Kontaktaufnahme grundsätzlich nur den Klient\*innen zusteht. Novick und Novick konstatieren sogar, dass eine Kontaktaufnahme seitens der Therapeut\*innen eine deutliche Veränderung ihrer therapeutischen Haltung darstellt, die sich dann sogar negativ auf den weiteren Entwicklungsweg ihrer Klient\*innen auswirken kann (Novick und Novick 2008, S. 216). Ihre Aufgabe für die Zeit nach der Beendigung einer Therapie bestehe demzufolge vorwiegend darin, sich ihre konsistente Haltung „[...] auch gegen inneres oder äußeres Drängen auf eine Veränderung der Beziehung zu bewahren“ (Novick und Novick 2008, S. 211) und ihren Klient\*innen so Weiterentwicklung zu ermöglichen.

### **Essenzen der inhaltlichen Auseinandersetzung: Zwölf Grundsätze zur gelingenden Beendigung von Therapien**

Rieber-Hunscha fasst die bisher ausführlich erfolgte, inhaltliche Auseinandersetzung dieses Kapitels zu den nachfolgend aufgeführten zwölf kompakten Grundsätzen der gelingenden Beendigung von Therapien zusammen<sup>55</sup> und legt damit die Basis für die Adaption dieser Erkenntnisse auf den Abschied in stationären Erziehungshilfen in Kapitel 2.6.3:

1. **Das Beenden als Thema der gesamten Therapie:** Die Beendigungsthematik begleitet jede Therapie (zumindest gedanklich) schon von Anfang an und unterliegt dabei fortwährenden Veränderungsprozessen. Zu Beginn der Therapie erscheint das Ende noch als abstrakter, nur schwer greifbarer Gedanke, der im Verlauf der Zeit sogar ganz in Vergessenheit geraten kann. Erst wenn es auf den realen Abschluss der Therapie zugeht, wird er wieder konkret greifbar.
2. **Zielsetzung einer Beendigung zur rechten Zeit:** Die notwendige und hinreichende Dauer eines Therapieprozesses zeigt sich individuell sehr verschieden, sie sollte daher dem Bedarf der Klient\*innen angepasst werden. Dabei gilt es, sowohl eine allzu frühe Beendigung als auch die Unendlichkeit der therapeutischen Beziehung zu vermeiden.
3. **Das richtige Timing als Verantwortung der Therapeut\*innen:** Es ist Aufgabe der Professionellen, das individuell passende Timing der Beendigung sicherzustellen. Dabei ist die Vermeidung von Trennung und Abschied zunächst als zutiefst menschliches Widerstandsphänomen zu verstehen. Aus diesem Grund sollte die Thematisierung von Abschied nicht erst unmittelbar vor dem vereinbarten letzten Termin stattfinden. Vielmehr kann und muss eine frühzeitige Auseinandersetzung die produktiven

---

<sup>55</sup> An einigen, gekennzeichneten Stellen werden ihre Ausführungen um Aspekte von Novick und Novick ergänzt.



Ablösungsbestrebungen von Klient\*innen aktiv herbeiführen und einen gelingenden Trennungsprozess fördern.

4. **Anpassung an Verlauf und Ergebnisse:** Ziele und Ergebnisse der Zusammenarbeit sowie mögliche Veränderungen auf Seiten der Klient\*innen sollten immer im Blick behalten werden. Dabei müssen sich Therapeut\*innen der Gefahr eines plötzlichen Abbruchs der Therapie gewahr sein. Bei einer nur sehr schleppenden, langsamen Entwicklungen oder einer nicht ausreichenden persönlichen Passung beider Seiten dürfen sie keinesfalls einfach passiv abwarten, sondern müssen die möglicherweise drohende, vorzeitige Beendigung aktiv thematisieren. Wann immer möglich, sollte auch bei einer kurzfristigen, ungeplanten Beendigung die sinnvolle Gestaltung einer (verkürzten) Abschlussphase besprochen werden.
5. **Trennungsvorbereitung:** Im Idealfall erfolgt die reale Beendigung der Therapie erst nach einer angemessenen Vorbereitungsphase, in der die Trennung und die ‚Zeit danach‘ antizipatorisch besprochen werden konnten. Hierzu gehören auch Absprachen über einen möglichen, künftigen Kontakt nach der Beendigung (Novick und Novick 2008, S. 201ff.).
6. **Beginn der Beendigungs-/Abschlussphase:** Die Abschlussphase beginnt, wenn der Abschied kognitiv ins Bewusstsein rückt und beide Seiten in der Lage sind, offen darüber zu sprechen. Mit der Festlegung des Datums der letzten, gemeinsamen Sitzung rückt das Ende der Therapie unmissverständlich näher. Die mit dieser Phase einhergehenden Trennungsreaktionen (etwa Angst, Widerstand oder Symptomverschärfung) gelten in der Regel als wichtige Grundvoraussetzung für die positive Überwindung der Trennung.
7. **Terminsetzung:** Wurde ein Termin für die letzte gemeinsame Sitzung festgelegt, der auch von den Klient\*innen bejaht werden kann, ist dies als Zeichen eines gelingenden Trennungsprozesses zu werten.
8. **Abhängigkeiten und Gewohnheiten lösen:** Für eine gelingende Ablösung sind Selbstbestimmung und Mitsprachemöglichkeiten der Klient\*innen von entscheidender Bedeutung. Deren individuelle Vorstellungen über die Gestaltung des Therapieendes sind unbedingt zu beachten. Zudem sind sie in ihrer Eigenverantwortung und ihren Autonomie- und Ablösungsbestrebungen zu fördern (Novick und Novick 2008, S. 29).
9. **Besprechen von Zielen und Ergebnissen der Therapie:** Die rückschauende Thematisierung und Bewertung der Therapie mit allen (realistischen oder unrealistischen) Erwartungen an die gemeinsame Arbeit gilt als eine der wichtigsten Aufgaben in der Abschlussphase. Sie fördert eine adäquate, vielseitige und realistische Einschätzung der Klient\*innen in Bezug auf die nun zu Ende gehende Zusammenarbeits- und Lebensphase. Die Perspektive auf die Vergangenheit wird ergänzt um den gemeinsamen Blick in die Zukunft, wobei Wünsche, Vorstellungen und letzte offene Fragen miteinander diskutiert werden sollten.
10. **Die letzten Stunden:** Die Gestaltung der letzten Therapiestunden sollte weitgehend den Klient\*innen überlassen werden, während die Therapeut\*innen möglichst offen auf sich

zukommen lassen, was geschehen kann. Sie sollten auf widersprüchliche Gefühle von Trauer und Freude sowie von Enttäuschung und Hoffnung gefasst sein.

11. **Postterminale Phase:** In dieser Phase geschehen – bedingt durch die Konfrontation mit einer veränderten, realen Situation – empfindliche innere Umstrukturierungsprozesse, die mit Schwankungen in der Befindlichkeit einhergehen können. Auf diese Unsicherheiten sollten die Klient\*innen im Verlauf der Therapie vorbereitet werden. Auf mögliche Kontaktversuche sollten die Therapeut\*innen offen und zugewandt reagieren (Novick und Novick 2008, S. 225).
12. **Beachtung eigener Trennungskonflikte:** Auch Therapeut\*innen sehen sich im Trennungsprozess hohen psychischen Anforderungen ausgesetzt. Sie sollten ihre persönliche Haltung zu Abschied und dem Beendigungsthema daher intensiv reflektieren und sich ihre möglicherweise störenden Einflüsse auf den Trennungsprozess ihrer Klient\*innen bewusst machen (gesamte Aufzählung: Rieber-Hunscha 2005, S. 263ff.).

### 2.6.3 Abschied in der stationären Erziehungshilfe

#### **Übertragung der Essenzen: Zwölf Grundsätze zum gelingenden Abschied in der stationären Erziehungshilfe**

Die am Ende des vorherigen Kapitels zusammengetragenen Grundsätze für eine gelingende Beendigung von Therapien lassen sich zum Teil auch auf die pädagogische Arbeit mit Hilfebeendigungen in Wohngruppen übertragen. Es sei jedoch noch einmal auf die eingangs erwähnten Differenzierungen beider Kontexte verwiesen: So unterscheiden sich therapeutische- von stationär-pädagogischen Settings per se in ihrem Anliegen und nicht zuletzt auch in Fragen des Umfangs und der Auswirkungen einer Beendigung. Das Ende einer Hilfe und pädagogischen Begleitung junger Menschen, die ihren vorübergehenden Lebensmittelpunkt in einer Wohngruppe gefunden haben und nun weite Teile ihres bisherigen Lebenskontextes verlieren werden, ist daher nur zum Teil mit der Beendigung einer ambulanten, therapeutischen Zusammenarbeit und Beziehung zu vergleichen, die sich zumeist auf die Bearbeitung und Behandlung umgrenzter Themen auf psychischer Ebene konzentriert. Es bedarf daher der Adaption und Übersetzung therapeutischer Grundsätze auf den Abschied in stationären Erziehungshilfen, was nun unter Rückgriff auf die Vorgängerstudie von Wißmach, Schnoor und Becker umgesetzt wird.

Auch in Wohngruppen ist der **(1) Abschied als Thema der gesamten Hilfe** von Beginn an mitzudenken. Das gleichsam ‚natürlich eingebaute‘ Ende erscheint am Anfang noch weit entfernt, es darf und wird in der Zwischenzeit nahezu vergessen. Spätestens mit dem Einleitungsereignis (z. B. dem Hilfeplangespräch, das den nahenden Auszug aus der Wohngruppe terminlich verankert) gerät das Ende und der damit einhergehende Abschied plötzlich in die Wahrnehmung aller Beteiligten zurück (siehe auch Schnoor 2018b; Wißmach et al. 2018a). Dieser dauerhaften und umfassenden Bedeutung des Abschiedsthemas sollten sich alle Seiten gewahr werden. Auch in Wohngruppen

scheint eine **(2) Hilfebeendigung zur rechten Zeit** von hoher Bedeutung zu sein. In der Praxis kommt es jedoch häufig zu einer verfrühten, durch äußere Faktoren und Akteur\*innen herbeigeführten Beendigung, die dem Entwicklungsstand der jungen Menschen nicht mehr ausreichend Rechnung tragen kann (siehe auch Wißmach 2018a). Dennoch muss zumindest auf die Bedeutung des Versuchs der Mitarbeiter\*innen hingewiesen werden, ein möglichst passendes **(3) timing** sicherzustellen. Sie sollten sich als aktive Fürsprecher\*innen der jungen Menschen verstehen und das Ziel verfolgen, einen an den **(4) persönlichen Bedürfnissen und dem bisherigen Entwicklungsstand** orientierten Abschluss- und Abschiedsprozess zu ermöglichen (Becker und Wißmach 2018; siehe auch Wißmach et al. 2018a). Daneben müssen sie Entwicklungen, die auf die Gefahr eines plötzlichen Hilfeabbruchs hindeuten können, genau im Blick behalten. Hierzu gehören etwa Hinweise auf eine mangelnde Passung der Hilfe mit den Bedürfnissen des jungen Menschen oder sich leise anbahnende, wenig hilfreiche, biografische Abschiedsbewältigungsmuster. Bei den ersten Anzeichen sollten die Mitarbeiter\*innen zumindest den Versuch unternehmen, das abrupte Ende noch abzuwenden. Die gemeinsame **(5) Vorbereitung auf den Abschied** scheint analog zum therapeutischen Kontext Dreh- und Angelpunkt einer gelingenden Hilfebeendigung zu sein. Auch hier steht im Vordergrund, die nahende Trennung, die ‚Zeit danach‘ sowie einen für alle Beteiligten angemessenen, zukünftigen Kontakt antizipierend zu besprechen (Becker und Wißmach 2018; siehe auch Wißmach et al. 2018a). Der **(6) Beginn der Beendigungs- und Abschlussphase** wird auch in Wohngruppen spätestens mit der offenen Verbalisierung des Auszugsdatums eingeleitet (siehe auch Wißmach et al. 2018a). Mit den oben beschriebenen, kritischen Zuspitzungen und Trennungsreaktionen ist jetzt in besonderem Maße zu rechnen (siehe auch Schnoor 2018b). Kann der junge Mensch dem **(7) Termin seines Auszugs** mit Vorfreude entgegensehen, trägt dies grundsätzlich zu einem gelingenden, weiteren Trennungsprozess bei. Neben der Freude werden sich in aller Regel jedoch auch Empfindungen der Trauer, der Angst und der Wut einstellen (siehe auch Schnoor 2018b). Das Thema der **(8) Ablösung von Gewohnheiten und Abhängigkeiten** scheint im Kontext von Wohngruppen besonders bedeutend und gleichzeitig anspruchsvoll zu sein. Neben der Ablösung von Betreuer\*innen und Mitbewohner\*innen müssen sich die jungen Menschen auch von ihrem Wohnumfeld, von (engen) Strukturen und Routinen sowie ihrem gewohnten Alltag verabschieden (siehe auch Schnoor 2018b). Im Zuge der Vorbereitungsphase sollte daher der **(9) gemeinsame Blick auf die vergangene Lebensphase in der Wohngruppe und die Zukunft nach dem Auszug** erfolgen. Neben positiven Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse und erreichte Ziele müssen hier auch Enttäuschungen und Belastendes, Wünsche, Ziele und noch offene Fragen ihren Platz finden (siehe auch Wißmach et al. 2018a). **(10) Die letzte Zeitspanne** ist auch in der Wohngruppe eng an den Bedürfnissen der jungen Menschen auszurichten: Von der praktischen Vorbereitungs- und Umzugsunterstützung bis hin zu vermehrten Gesprächs- und Reflexionsangeboten und schönen, gemeinsamen Erlebnissen sind hier viele Optionen denkbar (siehe auch Wißmach et al. 2018a). Die **(11) Zeit nach dem Auszug** geht mit zum Teil schwerwiegenden Veränderungen einher: gewohnte Routinen und Ansprechpartner\*innen fehlen,

die Einstellung auf neue Menschen und eine neue Heimat fällt zu Beginn meist schwer. Daher erscheint auch hier sehr wichtig, die jungen Menschen auf zu erwartende Befindlichkeitsschwankungen und Unsicherheiten vorzubereiten. Die **(12) eigenen Schwierigkeiten beim Thema Trennung und Abschied** zeigen sich auch für Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen von hoher Relevanz. Wie sie in ihrer bisherigen Biografie Abschiede selbst erlebt haben, auf welche Weise sie Trennungen verarbeiten konnten und welche Strategien sie dabei angewendet haben, kann einen erheblichen Einfluss auf ihre Gestaltungspraxis von Abschlüssen und Abschieden im professionellen, pädagogischen Rahmen haben. Es gilt, sich diesen persönlichen Themen bewusst zu stellen (siehe auch Schnoor 2018b).

Nach der Übersetzung der zwölf kompakten Grundsätze zur gelingenden Beendigung des therapeutischen Kontextes auf die pädagogische Arbeit in Wohngruppen wird nun das aus dem Traditionsmodell nach Welzer (Kapitel 2.2.2) heraus entwickelte und von Wißmach (2018a, S. 20ff.) auf den Erziehungshilfekontext übertragene Phasenmodell des Hilfeabschlusses in Wohngruppen erneut aufgegriffen und mit inhaltlichen Überlegungen untermauert. Auf diese Weise werden die übersetzten zwölf kompakten Grundsätze in ihren umfassenderen Kontext rückgebunden. In die folgenden Ausführungen fließen Ergebnisse der vorausgehenden Studie ‚Am Ende einer Maßnahme – Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen‘ von Wißmach, Schnoor und Becker (2018b) mit ein. Ihr besonderer Wert liegt darin, dass sie die äußere Seite des Abschlusses einer stationären Hilfe mit den zugrundeliegenden psychodynamischen Prozessen des inneren Abschieds verbindet. Da das Außen und das Innen niemals völlig getrennt voneinander betrachtet werden können, fließen in alle erörterten Phasen der Hilfebeendigung in Wohngruppen bewusst Aspekte beider Perspektiven zusammen.

Analog zur Beendigung von Therapien lässt sich nach Wißmach, Dreute und Kahn auch der Abschluss stationärer Erziehungshilfen als dreistufiges Phasenmodell darstellen, zu dem der innere Abschied als querliegend zu betrachten ist (Wißmach et al. 2018a, S. 71):

1. Beendigung (Vorbereitung auf Abschluss und Abschied)
2. Ende (Auszug des jungen Menschen)
3. Übergang (Nachbereitung von Abschluss und Abschied)

Die folgende Abbildung dient der ersten Orientierung und greift sowohl Übereinstimmungen, als auch Unterschiede der beiden Phasenmodelle aus Therapie und stationärer Erziehungshilfe auf und ermöglicht damit vor allem die Einordnung zeitlicher und begrifflicher Differenzen:<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Die Abbildung ist als symbolische, grob kontrastierende Darstellung zu werten, die keine exakten Aussagen über die genaue Zeitdauer einzelner Phasen oder deren Vergleich erlaubt.

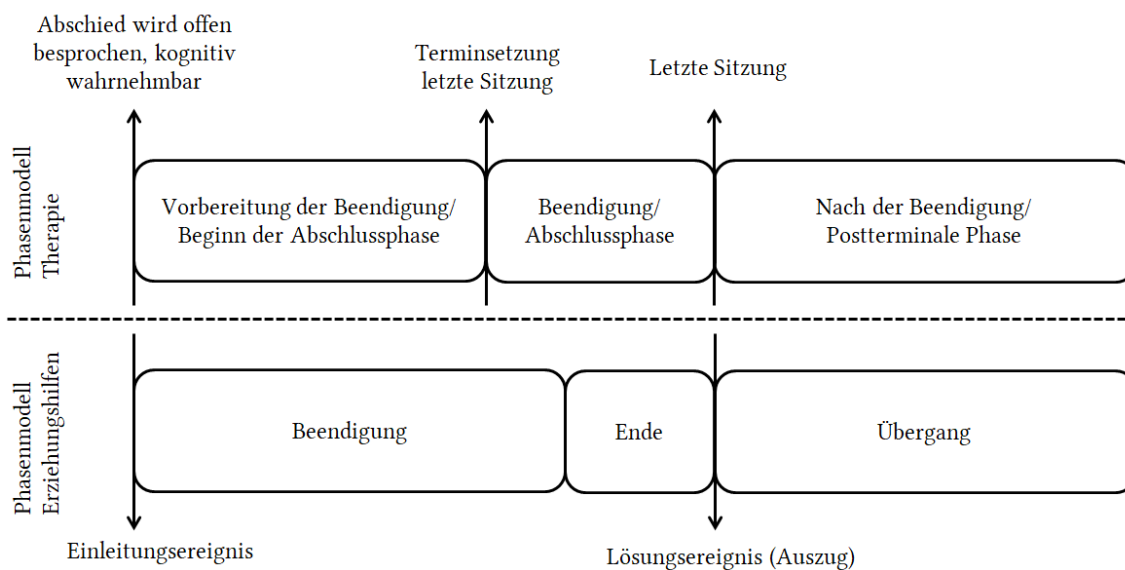


Abbildung 4: Vergleich der Abschieds-Phasenmodelle in Therapie und Erziehungshilfen (Phasenmodell Erziehungshilfen in Anlehnung an Wißmach/Dreute/Kahn 2018)

## Phasen der Hilfebeendigung in Wohngruppen

### 1. Beendigung (Vorbereitung auf den Hilfeabschluss):

Die Beendigungsphase beginnt nach Wißmach, Dreute und Kahn mit einem äußeren, von der Art des Abschlusses bestimmten Einleitungsereignis und endet mit dem realen Auszug aus der Wohngruppe als Lösungsereignis (Wißmach et al. 2018a, S. 72ff.).

Für den Verlauf dieser Phase ist daher relevant, durch wen und wie der Beschluss zur Hilfebeendigung initiiert wurde. Bei einem Abschluss, der im allseitigen Einvernehmen vollzogen wird, ist in der Regel das Abschluss-Hilfeplangespräch der klar bestimmbare Auslöser. Bei kritischen, weniger einvernehmlichen Abschlüssen zeigt sich das Einleitungsereignis diffuser, es ist mehr als Entwicklung und weniger als konkretes Ereignis bestimmbar. Eine sich immer weiter steigende Ablehnung der Hilfe durch die jungen Menschen kann hierfür ein Beispiel sein. Insbesondere bei fremdbestimmten Abschlüssen ist dagegen die einseitige Entscheidung des kostentragenden Jugendamts ein häufiger Auslöser der Hilfebeendigung, während bei abrupten Abbrüchen (vor allem im Nachhinein) oft gar kein explizites Einleitungsereignis mehr benannt werden kann (Wißmach et al. 2018a, S. 73ff.).

Inhaltlich findet (analog zum therapeutischen Kontext) in dieser Phase die Vorbereitung aller Beteiligten auf den nahenden Auszug und das Hilfeeende statt (Wißmach et al. 2018a, S. 73). Die Vorbereitung umfasst einerseits die formale Ebene, wozu beispielsweise die Organisation des Umzugs, die Wohnungssuche oder die notwendigen, behördlichen Antragsstellungen zählen. Darüber hinaus dient etwa das Angebot gemeinsamer Reflexionsgespräche zur Thematisierung emotionaler Bewältigungsaspekte einem reflektierten Verlauf des Hilfeabschlusses sowie der

Vorbereitung aller Beteiligten auf emotionaler Ebene. Zuletzt spielt auch die Vorbereitung im Sinne der praktischen Verselbstständigung der jungen Menschen zum Ende der Hilfe hin eine immer größere Rolle (Wißmach et al. 2018a, S. 77ff.). Auf die zentrale Bedeutung reflektierender Gespräche über die Vergangenheit und die Zukunft wurde bereits in den Ausführungen zum therapeutischen Kontext hingewiesen. Mit ihrer Hilfe können vor allem die jungen Menschen, aber grundsätzlich auch alle weiteren Beteiligten, eine Bilanz der gemeinsamen, bisher erlebten Zeit ziehen (Wißmach et al. 2018a, S. 78f.). Ziel dabei ist auch, Veränderungen hervorzuheben: Wie sah die Situation des jungen Menschen noch zu Beginn der Hilfe aus und welche Veränderungen sind heute zu sehen? Conen schreibt dazu: „Ich habe noch nie erlebt, daß keine positiven Veränderungen aufgezeichnet werden konnten“ (Conen 1988, S. 287). Für die Perspektive auf die Zukunft sollte neben der Vorbereitung des konkreten Auszugs nicht versäumt werden, gemeinsam das Bild einer Zukunft zu zeichnen, die der junge Mensch für sich persönlich als erstrebenswert erachtet. Darüber hinaus sollte ein Gefühl von Mut und Sicherheit für die nun anstehende, ungewisse Übergangszeit vermittelt werden. Auch transparente, individuell abgestimmte Absprachen bezüglich eines möglichen weitergehenden Kontakts gehören untrennbar zu einer gelingenden Vorbereitungsarbeit im Rahmen der Beendigungsphase dazu (Thimm 1992, S. 159ff.).

Die Komplexität aller Themen, die während der Beendigungsphase präsent werden, zeigt deutlich: eine gelingende Abschluss- und Abschiedsvorbereitung setzt die Mitarbeit der jungen Menschen voraus. Die entscheidende Frage besteht nach Schnoor jedoch darin, ob sie auf psychischer Ebene überhaupt zu einer aktiven Mitarbeit in der Lage sind oder ob ihre Ängste und inneren Konflikte diese Beteiligung nicht vielmehr absorbieren. Das Ausagieren innerer Konflikte in Form von oft sehr heftigen Reaktionen fußt in der Regel darauf, dass der anstehende Auszug mit einem tiefgreifenden, inneren und äußeren Umbruch einhergehen wird. In derartigen Belastungssituationen brechen sich Abwehrmechanismen Bahn, um den empfundenen emotionalen Schmerz zu lindern. Verleugnung, ein sehr passives Verhalten oder im Gegenteil das selbst herbeigeführte, abrupte Ende – all diese Mechanismen dienen der inneren Stabilisierung der jungen Menschen und dem Erhalt von Kontrolle über die eigene Lebenssituation (Schnoor 2018a, S. 95f.). Mit dem Näherrücken des Auszugstermins werden die Anforderungen des inneren Abschieds greifbarer:

„Gerade angesichts ihrer schwierigen Biografie besteht in dieser Phase die Gefahr, dass Emotionen wie Angst, Schmerz, Wut, Ärger, Rache, Enttäuschung, Rivalitäts- und Konkurrenzthemen, Scham- und Schuldgefühle oder das Gefühl des Verlassen-Seins ausagiert [...] werden“ (Schnoor 2018b, S. 45),

was die Erledigung der anstehenden äußeren Aufgaben erschweren kann (Schnoor 2018b, S. 45).

Der äußere Abschluss und der innere Abschied finden zumeist zeitlich versetzt statt. Der für alle Seiten wünschenswerte, in der Praxis jedoch nur selten anzutreffende Idealfall ist, dass zu Beginn der Vorbereitungsarbeit in der Beendigungsphase schon ausreichend Kompetenzen für eine umfassende Verantwortungsübernahme für das eigene Leben vorhanden sind und der natürliche Wunsch der jungen Menschen nach einem Aufbruch in die neue Lebensphase spürbar größer wird. Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass ein solch fortgeschrittener Stand der

antizipierenden, inneren Bewältigung des anstehenden Übergangs zumeist nicht gegeben ist. Der äußere Abschluss und der innere Abschied verlaufen daher oft ungleichzeitig. Tritt schon vor dem Einleitungsereignis ein äußerer Grund ein, der die innere Loslösung bereits anschiebt (z. B. durch den Weggang nahe stehender Betreuer\*innen), würde der junge Mensch schon frühzeitig auf Distanz gehen, obwohl er noch eine Weile in der Wohngruppe lebt. Der Abschied ist hier dem Auszug vorgelagert. In einem anderen Fall durchlaufen die jungen Menschen zwar die Schritte des äußeren Abschlusses, die zum Auszug führen, müssen jedoch keinen inneren Abschied nehmen, weil sie vielleicht nie emotional angekommen sind und keine tragfähigen Beziehungen aufbauen konnten. Im dritten, vielleicht häufigsten Fall erfolgt der innere Abschied dem äußeren Auszug nachgelagert: Verleugern die jungen Menschen den nahenden Auszug und weigern sich, an den dafür notwendigen Schritten aktiv mitzuarbeiten, kann dies als Hinweis darauf gewertet werden, dass sie sich vor dem inneren Abschied (noch) schützen müssen und sich der Veränderung (noch) nicht gewahr werden können (Schnoor 2018b, S. 44f.). Auch Bieback-Diel spricht individuelle Unterschiede im Ablösungsverhalten an und bestätigt damit, dass die innere Ablösung zeitlich versetzt erfolgen kann. Sie verzögert sich vor allem dann, wenn große Angst vor der Zukunft besteht oder Selbstständigkeit nicht in ausreichendem Maße gefördert wurde. Dieses Verhalten wird nach Bieback-Diel vorwiegend von augenscheinlich angepassten, als unproblematisch empfundenen jungen Menschen gezeigt. Zum anderen können die Jugendlichen das genau entgegengesetzte Ablösungsverhalten zeigen und ihren starken Wunsch nach Freiheit und dem Auszug noch während ihrer Zeit in der Wohngruppe intensiv ausagieren und sich auf diese Weise frühzeitiger ablösen (Bieback-Diel 1983, S. 90).

Die Beendigungsphase geht nicht nur für die jungen Menschen, sondern auch für die Mitarbeiter\*innen mit komplexen Anforderungen einher. Auch sie müssen sich aus über die Jahre gewachsenen, zum Teil sehr engen Beziehungen herauslösen. Zudem müssen sie sich mit der Tatsache arrangieren, dass sie für die jungen Menschen unwichtiger werden und ihre Hilfe vielleicht nicht länger benötigt wird (Schnoor 2018b, S. 46). Auf der anderen Seite kann sich angesichts eines schwierigen Hilfeverlaufs auch Freude und Erleichterung einstellen, wenn die Zeit des Auszugs naht (Schnoor 2018b, S. 41). Pluto weist daher darauf hin, dass sich die Mitarbeiter\*innen zum Beispiel im Rahmen von Supervision auf den nahenden Abschied vorbereiten sollten (Pluto 2007, S. 255), um hier ihre Beziehung zu den bald ausziehenden jungen Menschen sowie eigene Schwierigkeiten des Loslassens in einem geeigneten Rahmen thematisieren zu können (Conen 1988, S. 287).

Nicht nur für die Beendigung von Therapien ist die Frage des ‚timings‘ von zentraler Bedeutung. Für die pädagogische Arbeit mit Abschluss und Abschied kommen neben den Forscher\*innen der Vorgängerstudie auch weitere Autor\*innen übereinstimmend zu dem Schluss, dass eine Zeitspanne von sechs Monaten für die Beendigungsphase zumeist passend erscheint, damit sich alle Beteiligten

hinreichend auf den Auszug vorbereiten und ihre individuellen Anliegen thematisieren können (Conen 1988; Thimm 1992; Wißmach et al. 2018a).<sup>57</sup> Zu bedenken ist aber, dass insbesondere für die jungen Menschen ein Zeithorizont von sechs Monaten bis zur Hilfebeendigung als sehr lang empfunden werden kann. Diese Spanne in all ihren Anforderungen zu überblicken, stellt eine große Herausforderung für sie dar, bei deren Bewältigung sie Unterstützung benötigen: „Wenn man nicht weiß, ob man in der nächsten Woche noch dieselben Freunde hat oder sich für die gleichen Dinge interessiert, tut man sich schwer, die eigene Zukunft zu planen“ (Pluto 2007, S. 247). Auch manche Mitarbeiter\*innen befürchten, dass bei einer zu frühen oder zu intensiven, gemeinsamen Thematisierung des nahenden Hilfeendes die Beziehungsqualität als Basis der gemeinsamen alltäglichen Arbeit empfindlich gestört werden könnte. Nicht selten sind diese Befürchtungen jedoch nach Pluto darauf zurückzuführen, dass die Mitarbeiter\*innen selbst in ihrer Ausbildung und Berufslaufbahn nicht darauf vorbereitet wurden, professionell Abschied zu nehmen (Pluto 2007, S. 245f.). Dieser Diskrepanz widmet sich unter anderem das hier vorgelegte Forschungsprojekt.

Für die Phase der Beendigung von Therapien und Erziehungshilfen gilt gleichermaßen, dass es zentrale Aufgabe der Professionellen ist, das nahende Ende ins Bewusstsein zu heben, den Raum für die aktive, gemeinsame Reflexion von Beziehungs-, Vergangenheits- und Zukunftsaspekten zu eröffnen und langsam antizipierend voneinander Abschied zu nehmen. Die Vorbereitung auf Abschluss und Abschied beginnt demzufolge nicht erst, wenn sprichwörtlich ‚die Koffer gepackt werden‘.

## **2. Ende (Auszug des jungen Menschen):**

Mit dem Auszug der jungen Menschen aus der Wohngruppe, was auch als Lösungsereignis bezeichnet wird, findet die Beendigungsphase ihren Abschluss. Es folgt die greifbare, aber kurze Phase des Endes, die vor allem mit Überlegungen zu einer gelingenden Verabschiedung mit Hilfe von Übergangsritualen, Erinnerungsstücken und Geschenken einhergeht (Wißmach et al. 2018a, S. 72). All diese Aspekte sind in Kapitel 2.2.5 bereits detailliert erarbeitet worden, weshalb sie hier nur noch einmal im Überblick skizziert werden.

Ob eine bewusste, gemeinsame Verabschiedung stattfindet, hängt erneut von der Art des Abschlusses, also wie einvernehmlich und stimmig das Ende eingeläutet und bis hierher erlebt wurde, ab. Im positiven Fall kommt es zu einer Verabschiedung in Form einer ritualisierten Aktivität oder Unternehmung (Wißmach et al. 2018a, S. 80ff.). In erster Linie ist es die gemeinsame Abschiedsfeier, die einer solchen Verabschiedung einen würdigen Rahmen verleihen kann. Sie kann sowohl vor dem Auszug, am gleichen Tag oder sogar nachgelagert stattfinden und bietet vor allem die Gelegenheit, die gemeinsame Zeit auf positive Art und Weise abzurunden „[...] und sich auf

---

<sup>57</sup> Thimm weist an dieser Stelle jedoch auch auf die in der Gesellschaft weit verbreitete Ansicht hin, dass eine kurz Trennungssequenz einfacher zu bewältigen sei als der lang andauernde Abschied (Thimm 1992, S. 158).



dieser Basis befriedet zu trennen“ (Schnoor 2018b, S. 46). Neben der Feier spielen vor allem persönliche Geschenke eine bedeutsame Rolle. Hierzu gehört in den meisten Fällen ein Fotoalbum, das die erlebte Zeit in der Wohngruppe fotografisch dokumentiert, aber auch praktische Geschenke wie ein ‚Überlebenspaket‘ mit für die erste, eigene Wohnung benötigten Haushaltsutensilien (Wißmach et al. 2018a, S. 80ff.). In jedem Fall bietet die rituelle Begleitung des Auszugs mit Geschenken und Erinnerungsstücken als Gesten der Verbundenheit allen Beteiligten Orientierung und Halt in dieser oft sehr unsicheren Phase (Schnoor 2018b, S. 46).

Auf der anderen Seite finden Auszüge immer wieder auch ohne eine gemeinsame, bewusste Verabschiedung statt. Der Grund hierfür kann im klar geäußerten Wunsch des jungen Menschen liegen, der eine gemeinsame Abschiedsfeier oder andere Aktivität aus individuellen Beweggründen heraus ablehnt. Darüber hinaus ist eine bewusste Verabschiedung auch bei einem plötzlichen, unerwarteten Hilfeabbruch in der Regel nicht möglich. Ein solches Ende ohne Verabschiedung stellt für viele Mitarbeiter\*innen eine große Belastung dar und es fällt ihnen nicht leicht, einen angemessenen Umgang damit zu finden. Das Ende kann auf diese Weise nicht mehr bewusst reflektiert und die innere Bewältigung dadurch empfindlich gestört werden. Nur im Falle, dass im Verlauf der Hilfe keine gemeinsame Beziehungsbasis aufgebaut werden konnte, kann ein Ende ohne Verabschiedung sogar als Erleichterung empfunden werden (Wißmach et al. 2018a, S. 83f.).

### **3. *Übergang (Nachbereitung des Hilfeabschlusses):***

Die Phase des Übergangs aus der Wohngruppe stimmt zeitlich mit der ‚postterminalen Phase‘ im therapeutischen Kontext überein. Sie startet, wenn der Auszug vollzogen wurde und die jungen Menschen zumindest äußerlich an ihrem neuen Lebensort angekommen sind. Die Ungleichzeitigkeit von Abschluss und Abschied bedingt jedoch, dass sie im Inneren zumeist noch intensiv mit dem vorangegangenen Abschied beschäftigt sind und sich daher noch nicht wirklich auf das Neue einlassen können (Schnoor 2018b, S. 44).

Die Phase des Übergangs wird wie die Beendigungs- und die Endphase von der Art des äußeren Abschlusses beeinflusst und ist vorwiegend vom Nebeneinander alter Kontakte und neuer Beziehungen geprägt. Unterschiede zeigen sich vor allem in Qualität und Umfang des Kontakts zur ehemaligen Wohngruppe. Insbesondere für Care Leaver, die die stationären Hilfen vollständig verlassen, spielen die ehemaligen Betreuer\*innen in der Anfangszeit der Selbstständigkeit oft noch eine sehr bedeutsame Rolle. Umgekehrt wünschen sich auch die meisten Mitarbeiter\*innen einen weitergehenden, wenn auch nur sporadischen Kontakt zu ihren ehemals betreuten jungen Menschen. Sie beschreiben diesen Kontakt als wichtigen Bestandteil ihres Arbeitslebens, insbesondere wenn zuvor eine tragfähige Beziehung aufgebaut werden konnte. Zuletzt wird auch aus der Perspektive der Ehemaligen heraus die Bedeutung eines weitergehenden Kontakts ersichtlich. Für sie sind selbst abrupte Abschlüsse ohne Verabschiedung besser zu bewältigen, wenn ihnen die Möglichkeit einer Kontaktaufnahme zu ihrer alten Wohngruppe gewährt wird. An dieser

Stelle wird erneut deutlich, dass Kontaktangebote sogar nachträglich korrigierende Abschiedserfahrungen ermöglichen können (Wißmach et al. 2018a, S. 85ff.).

Die Option eines ungezwungenen, informellen Kontakts kann das innere Erleben der Übergangsphase entscheidend mit beeinflussen. Selbst wenn bei manchen Wohngruppenkonzepten Beziehungen aus fachlichen Erwägungen heraus eher auf Basis professioneller Distanz gestaltet werden, so zeigt die Studie von Wißmach, Schnoor und Becker, dass insbesondere dem Kontakt zu ehemaligen Bezugsbetreuer\*innen eine besondere Bedeutung zukommt – auch, weil diese Personen verstärkt elterliche Verantwortung übernommen haben (Becker und Wißmach 2018, S. 107). Becker und Wißmach plädieren daher dafür, das Kontakthalten „[...] als ein Recht eines jeden Jugendlichen oder als selbstverständlicher Bestandteil einer Abschieds- und Übergangskultur zu verstehen“ (Becker und Wißmach 2018, S. 107), auch wenn nicht alle jungen Menschen diese Option in Anspruch nehmen können und wollen.

„Zur Bewältigung des Abschlusses ist die Möglichkeit des Kontakts für alle beteiligten Akteur/innen von großer Wichtigkeit. Auch hier gibt es natürlich diejenigen, die ohne Beziehung und aufgrund der ‚Fehlplatzierung‘ im Transit verbleiben und keinen Kontakt zur Bewältigung brauchen. Im soziodynamischen Geschehen der Wohngruppe ist ansonsten aber die Möglichkeit einer allmählichen Ablösung für alle wichtig“ (Wißmach et al. 2018a, S. 87).

Die psychodynamische Perspektive legt an dieser Stelle ergänzend nahe: je stärker positive (Beziehungs-)Erfahrungen aus der Wohngruppenzeit internalisiert werden konnten, desto weniger ist der reale Kontakt in der Übergangsphase wirklich notwendig. Hier kann die innere, haltgebende Verbindung auch ohne direkte Kontakte aufrechterhalten und eine innere Stabilität auch über die Trennung hinweg erreicht werden (Schnoor 2018b, S. 46f.). Als besonders belastend erweisen sich hingegen vorherige Kontaktversprechungen in der Beendigungs- und Auszugsphase, die dann im Nachhinein nicht mehr eingehalten werden (können). Hier ist von einem hohen Kränkungs- und Belastungspotenzial auszugehen (Wißmach et al. 2018a, S. 85ff.).

Neben dem Kontakt zu den vertrauten Personen müssen sich die jungen Menschen in der Phase des Übergangs wieder neuen Beziehungen zuwenden. Wie gut sie diese Anforderung meistern, hängt nicht zuletzt auch davon ab, wie abrupt, schwierig und unverarbeitet sie die Ablösung von der Wohngruppe erlebt haben. Grundsätzlich gilt ein (konzeptionell eingebettetes oder individuell vereinbartes) Nachsorgeangebot, z. B. in Form von Fachleistungsstunden, als Chance für einen sukzessiven, ‚natürlichen‘ Übergang, der eine gewisse Kontinuität im Beziehungserleben ermöglicht und so zumeist besser bewältigt werden kann. Auch die Mitarbeiter\*innen müssen qua Amt wieder neue Beziehungen zu neu aufgenommenen Bewohner\*innen aufbauen, was ihnen umso schwerer fallen dürfte, je enger die vorherige Beziehung war und je weniger Zeit zwischen dem Ende der einen- und dem Beginn der nächsten Hilfe verbleibt (Wißmach et al. 2018a, S. 87ff.).

Als eine übergreifende und umfassende Aufgabe für die jungen Menschen im Übergang gilt die Internalisierung der jetzt zurückliegenden Lebensphase in die eigene Biografie. Es gilt, Frieden zu schließen mit den schönen, aber auch den unangenehmen Aspekten, die das Zusammenleben

bereithielt. Auf den ersten Blick konträr zueinander stehende Gefühle der Dankbarkeit und Erleichterung, aber auch der Enttäuschung und Kränkung dürfen dabei gleichberechtigt nebeneinander bestehen und zu einer individuell kohärenten Lebensgeschichte verbunden werden. Die innere Aussöhnung mit dem zurückliegenden Lebensabschnitt, die auch durch den Abstand zu traumatischen und schwierigen Erinnerungen unterstützt wird, gilt als Voraussetzung für einen unbelasteten Start in die neue Lebensphase (Schnoor 2018b, S. 47). Nicht nur die Ablösung, sondern vor allem die Integration des erlebten Verlusts in das eigene Leben ist entscheidend und es gilt, der nun veränderten Lebenssituation eine individuell angemessene Bedeutung zu verleihen (Krüger 2017, S. 513). Angesichts dieses hoch voraussetzungsreichen Prozesses muss jedoch eines gewahrt bleiben:

„Möglicherweise ist [...] die Annahme, dass man eine professionelle und zugleich über Jahre gewachsene familienähnliche Beziehung emotional neutral und routiniert beenden kann, auch eine omnipotente Phantasie, denn Trennungen sind schwer: ‚Raus aus dem Nest ist nie einfach‘“ (Schnoor 2018b, S. 47).

Die Phase des Übergangs und die Nachbereitung des Hilfeendes hält für die Mitarbeiter\*innen Anforderungen auf verschiedenen Ebenen bereit: zum einen gilt es, die professionell begleitete Auseinandersetzung mit dem erlebten Hilfeabschluss zu suchen, was analog zur Vorbereitungsphase zum Beispiel in Form von Supervision erfolgen kann. Hier besteht die Chance, sich den durch die Hilfebeendigung berührten, eigenen Empfindungen begleitet zu widmen. Insbesondere der Aufarbeitung abrupter oder konfliktiver Abschlüsse kommt hier eine besondere Bedeutung zu (Wißmach et al. 2018a, S. 91). Auf einer anderen, alltagspraktischen Ebene muss das frei gewordene Zimmer gereinigt, umgestaltet, gegebenenfalls renoviert und vor allem wieder neu vergeben werden. Das Zimmer stellt dabei weit mehr als nur einen physischen Raum dar – es ist als Ort der Erinnerung und als ehemaliger Schutzraum eines ausgezogenen jungen Menschen anzuerkennen. Es kann entweder durch neu einziehende Bewohner\*innen, oder aber nach dem ‚Rotationsprinzip‘ durch einen jungen Menschen, der bereits in der Gruppe lebt, wieder neu belegt werden (Wißmach et al. 2018a, S. 90f.):

„Ein Rotationsprinzip im Sinne des Neubezugs durch eine/n Mitbewohner/in scheint hier ein bewussterer, sensiblerer Umgang mit dem Auszug zu sein, weil der alte Raum nicht vollkommen neu besetzt wird“ (Wißmach et al. 2018a, S. 91).

#### **2.6.4 Emotionen und Affekte (Trauer, Angst, Wut und Freude)**

Der Abschied in Wohngruppen wird begleitet von vielfältigen, ambivalenten und sich gegenseitig überlagernden Emotionen. Auf dieses Ineinandergreifen hat bereits Schnoor (2018b) in der Vorgängerstudie hingewiesen. Im Rahmen dieser Arbeit werden nun die Primäremotionen der Trauer, der Angst, der Wut und der Freude in ihrer Bedeutung für den Abschied noch einmal genauer betrachtet. Sie sind dabei als stellvertretend für viele weitere, feine Abstufungen zu betrachten, die mit der jeweiligen Primäremotion in Verbindung stehen.

In Bezug auf Abschied werden unter dem Begriff der Emotionen die gefühlsmäßigen Reaktionen auf eine reale Trennung gefasst, die von Affekten als durch die innere Verlustverarbeitung ausgelöst, intrapsychischen Prozessen begleitet werden (Rieber-Hunscha 2005, S. 71). Affekte sind dabei nicht starr fixiert, sondern zeichnen sich durch eine je nach Situation und Person unterschiedliche Zusammensetzung, Flexibilität und Stärke aus. Das Zusammenspiel aller Einzelaffecte beeinflusst dabei die innere Befindlichkeit eines Menschen entscheidend mit. Für psychische Ausgeglichenheit ist daher der Wechsel zwischen positiven und negativen Emotionen in all ihren Nuancen und Schattierungen von großer Bedeutung. Affektive Schwankungen sind also zunächst nicht als Ausdruck psychischer Störung, sondern eher als Zeichen psychischer Offenheit zu betrachten. Erst wenn Affekte nicht mehr beeinflusst werden können oder über einen langen Zeitraum zu intensiv und einseitig ausgelebt werden, nehmen sie pathologischen Charakter an. In diesem Zuge würde etwa die Auflösung negativer Affekte und ihre Umwandlung in eine progressive, positive Richtung deutlich erschwert (Rieber-Hunscha 2005, S. 74ff.).

### **Trauer**

Trennungs- und Abschiedsprozesse werden am häufigsten mit der Emotion der Trauer in Verbindung gebracht. Hierzu findet sich in der Literatur eine Vielzahl an Modellen, die den Trauerprozess als Abfolge von zu durchschreitenden Phasen betrachten (siehe auch Schnoor 2018b).

Eines der bekanntesten Trauerphasenmodelle stammt von Bowlby. Ihm zufolge durchleben Menschen, die mit dem Verlust einer geliebten Person zurechtkommen müssen, vier Phasen der Trauer: die ‚Phase der Betäubung‘, die ‚Phase der Sehnsucht‘, die ‚Phase der Desorganisation und Verzweiflung‘ sowie die ‚Phase der Reorganisation‘. Die Phase der Betäubung ist zumeist nur von kurzer Dauer und gekennzeichnet durch die Überwältigung vom trennungsauslösenden Ereignis sowie der Unfähigkeit, die Trennung oder den Tod des geliebten Menschen wahrhaben zu können. Die eigenen Gefühle werden verdrängt und es scheint, als ob die trauernde Person überhaupt nichts mehr fühlt. Zwischenzeitlich kann die Betäubung aber auch durch starke emotionale Ausbrüche, Schmerzempfindungen und vor allem Wut unterbrochen werden. Die Realität des Verlustes scheint dabei nur langsam ins Bewusstsein zu dringen. Die nachfolgende Phase der Sehnsucht geht mit der intensiven Suche nach der verlorenen Person einher und stellt eine Reanimierung kindlicher Verhaltensweisen dar. Der erlittene Verlust wird nun – wenn auch anfangs nur episodisch – immer bewusster wahrgenommen. Trauernde sind jetzt sehr ruhelos, ihre Gedanken kreisen um die Suche nach der verlorenen Person, sie weinen viel und empfinden intensive, innere Schmerzen (Bowlby 2001, S. 106ff.). Die Phase der Desorganisation und Verzweiflung wird begleitet von ambivalenten Gefühlen zwischen zorniger Erwartung der Rückkehr der geliebten Person und der trauernden, stillen Verzweiflung der Wartenden. Hoffnung und Verzweiflung wechseln sich lange Zeit ab, irgendwann jedoch kommt es zur Reorganisation des eigenen Lebens und zur emotionalen Loslösung von der verlorenen Person (Bowlby 2001, S. 68f.).

Bowlby konstatiert, dass die Dauer der einzelnen Phasen zwar individuell und altersabhängig verschieden sein kann, grundsätzlich jedoch von einer interpersonellen Ähnlichkeit der beschriebenen Phasenfolge in allen menschlichen Trauerprozessen auszugehen ist (Bowlby 2001, S. 68f.). Die Darstellung von Trauer hat in der Psychodynamik eine lange Tradition und so ähnelt Bowlbys Modell vielen anderen Trauermodellen in ihrem grundlegenden Aufbau: sie alle beschreiben den Weg vom Nicht-Wahrhaben-Wollen des Verlustes über die intensive Emotionsauslebung und den Versuch, das kritische Ereignis zu verhindern oder hinauszuschieben bis hin zur allmählichen Realisierung und Neuorientierung nach überstandener Trauer. Zu kritisieren ist, dass diese Phasenmodelle einen idealtypischen Verlauf von Trauer suggerieren. Hierzu merkt Schnoor an, dass Menschen die einzelnen Phasen sowohl mehrfach als auch in einer anderen Reihenfolge durchlaufen können. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass manche schon in einer der ersten Phasen verharren und in ihrem Trauerprozess nicht voranschreiten können (Schnoor 2018b, S. 40). Auch liegt diesen Phasenmodellen zumeist die Vorstellung von einer „Ein-Personen-Psychologie“ (Schnoor 2018b, S. 41) zu Grunde. Unterschiede der sozialen Lage und die Frage der (pädagogischen) Unterstützung, die die Person im Trauerprozess erhält, werden demnach nicht näher in den Blick genommen (Schnoor 2018b, S. 41). Neben Schnoor kritisiert auch Krüger die weit verbreiteten Trauerphasenmodelle und weist darauf hin, dass Verlustbewältigung und Trauer nicht bloß als eindimensionale, gegliederte Prozesse klar abgrenzbarer Phasen verstanden werden dürfen. Vielmehr sei von einem individuellen, sehr komplexen Bewältigungsprozess auszugehen, der einer vereinfachenden Schematisierung nicht zugänglich sei. Aktuellere theoretische Modelle negieren daher diese vereinfachende Vorstellung der vermeintlichen Abschließbarkeit und Ausschließlichkeit von Trauer und betrachten sie als eine von mehreren, parallel existierenden Bewältigungsaufgaben (Krüger 2017, S. 512f.).

Trotz aller berechtigter Kritik an den Phasenmodellen bleibt jedoch grundsätzlich festzuhalten, dass Abschiede (neben anderen Emotionen) untrennbar mit Trauer einhergehen:

„[...] ein genuiner Abschied bringt immer auch Trauer mit sich. Er setzt die Fähigkeit voraus, den Anderen als eine wichtige Person anzuerkennen und die Traurigkeit, die mit der Trennung einhergeht, zu ertragen“ (Novick und Novick 2008, S. 54).

Trauer gilt gemeinhin als Kehrseite von Bindung. Sie tritt ein, wenn Bindungsbeziehungen getrennt werden sollen (Grossmann und Grossmann 2006, S. 67ff.). Für die Bewältigung eines Verlustes kann und darf Trauer dabei nicht vermieden werden. Lindernd wirkt aber die Gewissheit, dass Trauer dazu dient, positive Entwicklungsschritte zu internalisieren und für die Zukunft nutzbar zu machen (Novick und Novick 2008, S. 200). Erhält die notwendige Trauer hingegen nicht ihren angemessenen Raum, so kann ihr Kummer pathologische Züge annehmen (Bowlby 2001, S. 118ff.). Ein Trauer- und Trennungsprozess wird dann konstruktiv, wenn der schmerzhaft erlebte Verlust verbalisiert und ausgehalten werden kann, wenn Trauer ihren Raum findet, aber die unveränderbare Realität des Verlustes auch als Teil des Lebens akzeptiert werden kann, mit der Neubeginn und positive Veränderungen möglich werden. In den letzten gemeinsamen Stunden oder Tagen vor dem

Abschied können sich dann abgemilderte und weitgehend neutralisierte, ins Bewusstsein integrierte Affekte der Traurigkeit und der skeptischen Hoffnung, aber auch der enttäuschten Erwartungen und gespannten Freude einstellen. Dies gilt als Zeichen dafür, dass die unabweisbare Realität der Trennung erkannt wurde und nun nicht mehr gefürchtet werden muss (Rieber-Hunscha 2005, S. 80f.).

Der Abschied aus Wohngruppen kann in unterschiedlichem Maß Trauerreaktionen bei allen Beteiligten auslösen. Wie bei anderen Übergängen im Lebensverlauf geht der Auszug der jungen Menschen mit dem Verlust von Gewohntem und Vertrautem einher. Die Dimension ihres Verlustes zeigt sich sehr umfangreich: Nicht nur ihren Wohn- und Lebensmittelpunkt, sondern auch Beziehungen zu nahestehenden Mitbewohner\*innen und Betreuer\*innen sowie die sichernden Strukturen und gewohnten Routinen des Alltags müssen sie hinter sich lassen. Darüber hinaus kann sich die Trauer auch auf ungenutzte oder gar fehlende Chancen beziehen, die die Erziehungshilfe ihnen bieten konnte (Schnoor 2018b, S. 39). Über den Weg der Trauer nehmen die jungen Menschen innerlich Abschied, schließen mit der vergangenen Lebensphase ab und können auf diese Weise frei werden für das Neue. Trauer und Loslösung können sich noch während des Aufenthalts in der Wohngruppe vollziehen, aber auch nachträglich nach dem Auszug ihren Raum finden, während die neue Lebenssituation bereits mit weiteren komplexen Anforderungen aufwartet (Schnoor 2018a, S. 100).

Nach Bowlby bedürfen Trauernde vor allem einer vertrauenswürdigen Person an ihrer Seite, die ihnen beisteht und bei der Überwindung des Verlusts helfen kann. Für diese Beistandspersonen gilt es, die Sichtweise und die Gefühle der Trauernden zugewandt anzunehmen und zu akzeptieren, auch wenn manche ihrer Verhaltensweisen zunächst unerklärlich erscheinen mögen (Bowlby 2001, S. 118). Die Anforderung an pädagogische Mitarbeiter\*innen, die Trauerprozesse ihrer Kinder und Jugendlichen zu begleiten und zu rahmen, erscheint daher hoch voraussetzungsreich – und dies insbesondere, da sich ihre eigenen Trauerprozesse mit denen der jungen Menschen überlagern dürften (siehe auch Schnoor 2018b, S. 41f.).

### **Angst**

Angst gilt als weitere, primäre Begleitemotion im Leben eines jeden Menschen und so erscheint auch bei Trennung und Abschied ein gewisses Maß an Angst unumgänglich. Erst wenn diese Emotion überbordend intensiv wahrgenommen wird und nicht mehr steuerbar erscheint, so wird sie – analog zur Trauer – zu einer regressiven, die eigene Weiterentwicklung behindernden Gefahr. Damit Angst also progressiv wirken und überwunden werden kann, muss sie sich nach Möglichkeit immer wieder mit anderen Affekten abwechseln (Rieber-Hunscha 2005, S. 89f.).

Eine progressive ‚Angst vor dem Ende‘ fördert – was zunächst paradox erscheinen mag – explizit die eigene Trennungsfähigkeit, sofern eine bewusste innere Auseinandersetzung mit ihr stattfindet. Dann kann die Angst den für Trennung notwendigen Lösungsprozess schrittweise in Gang setzen

und Trennungsfähigkeit steigern. Nur wenn Angst gespürt, bewusst gemacht und aktiv bearbeitet werden kann, bleibt sie von erträglicher Intensität und Dauer und es kann etwas Positives, Reifes aus ihr erwachsen. Die natürliche Furcht vor einer nahenden Trennung liegt darin begründet, dass ein Umbruch weg von Gewohntem und Vertrautem hin zu einer ungewissen Zukunft stattfindet. Das Fremde wird im Vorfeld in argwöhnischem Licht betrachtet und manchmal gefürchtet. Angst vor der Trennung gilt als Ausdruck des gewöhnlichen, menschlichen Strebens nach dem Festhalten an gewohnten Routinen und Situationen. Verhaltensweisen des Zögerns, Nachdenkens und Zauderns dienen der meist unbewussten Vermeidung einer Trennung. Aber auch das übereilte Fallenlassen und Abwenden kann wirksam sein, um den Schmerz und die Angst der Trennung nicht allzu intensiv spüren zu müssen (Rieber-Hunscha 2005, S. 89f.).

Wie viele andere Emotionen und Affekte zeigt auch die Angst wellenförmige Ausprägungen. Manchen Menschen gelingt es, sich ihrer Angst frühzeitig gewahr zu werden und sie schnell zu überwinden, Andere benötigen eine weitaus längere Zeit für diesen Prozess, insbesondere wenn ihre Angst an frühere, leidvolle Trennungserfahrungen anknüpft. Da erwünschte zwischenmenschliche Beziehungen einen besonderen Stellenwert einnehmen, muss die Trennung solcher Beziehungen zwangsläufig mit Angst vor dem Verlust einhergehen. In der Praxis zeigt sich die wellenförmige Bewegung (insbesondere in der Vorbereitungsphase auf einen Abschied) im stetigen Pendeln zwischen Trennungsangst und Trennungswunsch. Wenn der reale Abschied, also der letzte gemeinsame Tag naht, sollte der Trennungswunsch die Trennungsangst nach Möglichkeit weitgehend besiegt haben. Es ist jedoch davon auszugehen, dass ein gewisses Maß an innerer Ungewissheit und Unsicherheit immer zurückbleiben wird (Rieber-Hunscha 2005, S. 91ff.).

Angst vor einer Trennung entsteht nicht nur bei den Klient\*innen in Therapie oder den jungen Menschen in Wohngruppen, sondern oft auch auf Seiten der Professionellen. Als Grundvoraussetzung für eine gelingende Trennung müssen sie zwingend zwischen ihren eigenen Reaktionen auf die nahende Trennung und den durch die Gegenseite induzierten, übertragenen Ängsten unterscheiden. Eigene Ängste können durch psychische Konflikte jedweder Art aktualisiert werden und ihrerseits Abwehr und Vermeidung provozieren. Wie Professionelle mit ihrer Angst umgehen, beeinflusst den Verlauf der Trennung daher entscheidend mit. Ihre Angst vor dem Verlust ihrer Klient\*innen, mit denen eine teils jahrelange, im Idealfall befriedigende und intensive Beziehung bestand, vermischt sich bisweilen mit der Furcht vor deren wachsender Selbstständigkeit. Wenn Klient\*innen bald auf eigenen Beinen stehen und einer weiteren Unterstützung nicht länger bedürfen, besteht auf der Gegenseite auch Angst davor, sich die eigenen Schwächen einzugestehen (Rieber-Hunscha 2005, S. 101ff.). Zugespitzt könnte formuliert werden, dass dann die Angst besteht, sich selbst zu verlieren, wenn die nahende Trennung unerträglich erscheint (Novick und Novick 2008, S. 82). Um diesem sich selbst verstetigenden Prozess vorzubeugen, sieht es Rieber-Hunscha als wichtige Aufgabe von Begleitpersonen im Abschiedsprozess an, die Angst ihres Gegenübers zuzulassen und zu thematisieren. Gleichzeitig sollten sie aber darauf zu achten, dass diese Ängste in

ihrer Intensität nicht zu überwältigend werden. Wenn dies dennoch eintritt, so sollten Professionelle verständnisvoll und beruhigend einwirken, um die Angst nicht weiter zu verstärken (Rieber-Hunscha 2005, S. 99).

Neben der Trauer erscheint auch die Angst als ein weiterer, negativer Affekt grundsätzlich notwendig und hilfreich für einen gelingenden Abschied zu sein, sofern sie nicht alle weiteren Emotionen überdeckt und das innere Erleben vollumfänglich zu beherrschen droht. Es kommt auch hier darauf an, Angst zuzulassen, aktiv zu thematisieren und zu durchleben, um sie zu überwinden zu können und frei für zu werden für den anstehenden Übergang.<sup>58</sup>

## **Wut**

„Die Häufigkeit, mit der Wut als Bestandteil normaler Trauer auftritt, ist unseres Erachtens gewöhnlich unterschätzt worden – vielleicht weil sie so fehl am Platze und so anstößig erscheint“ (Bowlby 2001, S. 110).

Wut stellt einen zumeist intensiven Affekt dar, der den Trauer- und Abschiedsprozess bis zur Phase der Loslösung immer wieder begleitet. Zudem gilt Wut gemeinhin als unmittelbare, natürliche Reaktion auf einen erlebten Verlust. Wut auf eine verlorene Person zu empfinden ist nach Bowlby daher nicht unbedingt Ausdruck eines psychopathologischen Geschehens im Rahmen der Trauer, sondern muss als wesentlicher und notwendiger Bestandteil des Trauerprozesses seine Anerkennung finden. Die primäre Funktion von Wut im Abschied besteht darin, den Bemühungen eines Menschen, die verlorene Person wiederzugewinnen und sie daran zu hindern, ihn erneut zu verlassen, mehr Kraft zu verleihen – auch wenn, wie im Falle des Todes, diese Bemühungen manchmal vergeblich sein mögen. So unrealistisch und wenig zielführend die Wut auf den ersten Blick wirken mag, so stellt sie doch eine notwendige Bedingung für einen gesunden Trauerprozess dar. Erst wenn jede erdenkliche Anstrengung unternommen wurde, die geliebte Person zurückzugewinnen, ist der Raum frei für das Eingeständnis der eigenen Niederlage und die Umstellung auf eine Zeit und Welt, in der der Verlust der geliebten Person als nicht mehr veränderbar akzeptiert werden kann. Insbesondere wenn eine Trennung plötzlich und unerwartet passiert, bricht sich die heftige Emotion der Wut bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen ihre Bahn. Psychopathologisch auffällige Trennungs- und Trauerprozesse zeigen sich dagegen vor allem in der Unfähigkeit, die mit dem Abschied verbundenen Wut- und Sehnsuchtsgefühle und den Drang des Schimpfens auf die verlorene Person offen auszuleben. Das menschliche Grundbedürfnis, die eigene Wut zu externalisieren und damit zu lindern, wird dann nach innen verdrängt und abgespalten. Die Wut besteht jedoch aktiv weiter und beeinflusst und verzerrt Gefühle und Verhalten in auffälliger Weise (Bowlby 2001, S. 70ff.).

---

<sup>58</sup> Diese schlussfolgernden Gedanken sind in ihrem Ursprung auf die in Kapitel 1.4 erörterten, kollektiven Reflexionsprozesse zurückzuführen.



Nach Schnoor fällt insbesondere in der Auseinandersetzung mit Übergängen und Abschieden auf, dass etwa das Transitionsmodell von Welzer (vgl. Kapitel 2.2.2) die Phase des Zorns und der Wut scheinbar ausklammert,

„[...] wodurch sich die Frage stellt, ob heftige Emotionen in den hier beschriebenen Übergängen nicht vorkommen. Da in der pädagogischen Praxis in dieser Zeit häufig ein schwieriges Verhalten der Jugendlichen beobachtet wird, sind hier Zweifel angebracht“ (Schnoor 2018b, S. 40).

Für die Primäremotionen Trauer, Angst und Wut gilt gleichermaßen, dass sie ihren adäquaten Raum und ihre Zeit benötigen, um ausgesagt und ausgelebt zu werden. In welcher Intensität und Verlaufsform dies notwendig ist, variiert individuell. Festzustehen scheint aber: nur wenn sich alle am Abschied beteiligten Personen auch den negativen, auf den ersten Blick unbequemen und unliebsamen Affekten stellen, kann der Abschied aus der Wohngruppe gelingen und der Weg für den Übergang in eine neue Lebensphase wirklich frei werden.<sup>59</sup>

### **Freude**

Neben den bis zu dieser Stelle erörterten, meist als negativ empfunden Emotionen und Affekten muss auch auf die positiven Gefühle – hier stellvertretend die Freude – hingewiesen werden, die beim Abschied der Wohngruppe eine Rolle spielen (können).<sup>60</sup>

Während negative Emotionen laufende Aktivitäten abbremsen, steht Freude als Signal dafür, eine Aktivität weiter fortzusetzen (Krause 2000, S. 336). Krause spricht davon, dass die Freude „[...] vor diesem Hintergrund das mächtigste Selbst- und Fremdbelohnungssystem [ist], das die Menschen haben“ (Krause 2000, S. 336). Empfindet der Mensch mit Blick auf ein bestimmtes Vorhaben, einen Entwicklungsschritt oder ganz konkret den Übergang von einer in die nächste Lebensphase auch freudige Gefühle, so bestärkt ihn diese Freude offenbar darin, den anstehenden Schritt weiter zu verfolgen und sich den damit verbundenen Herausforderungen aktiv zu stellen: „Positive Emotionen sind die Antriebsfeder unseres Lebens; sie bringen uns dazu, Dinge zu tun, die im Großen und Ganzen gut für uns sind“ (Ekman 2010, S. 276).

In Bezug auf den Abschied aus Wohngruppen kann sich die Primäremotion der Freude etwa darin äußern, ganz „[...] unbekümmert ins Unbekannte zu springen [...]“ (Schnoor 2018b, S. 41) und dem nächsten Entwicklungssprung entgegenzufiebern. Hier siegen die Vorfreude und Neugier auf die Zukunft über alle möglicherweise noch bestehenden Zweifel und Unsicherheiten. Empfindungen von Freude stellen sich jedoch nicht nur ein, wenn Auszug und Abschied zu einem der individuellen Entwicklung und Reife angepassten Zeitpunkt passieren: auch wenn im bisherigen Verlauf der Hilfe keine tragfähige Beziehung zu den Mitbewohner\*innen und Mitarbeiter\*innen aufgebaut werden

<sup>59</sup> Diese schlussfolgernden Gedanken sind in ihrem Ursprung auf die in Kapitel 1.4 erörterten, kollektive Reflexionsprozesse zurückzuführen.

<sup>60</sup> Ekman weist darauf hin, dass sich die gesamte Emotionsforschung zumeist auf die negativen Emotionen konzentriert. Unsere Aufmerksamkeit liegt seiner Ansicht nach oft auf Gefühlen, „[...] die für uns selbst und andere problematisch werden (können)“ (Ekman 2010, S. 264).

konnte, erleben nicht nur die jungen Menschen, sondern oft auch ihre Betreuer\*innen den Abschied regelrecht als Erleichterung und Befreiung. Auch in diesem Fall überwiegt die Freude über den Auszug die anderen, negativen Affekte. In den meisten Fällen jedoch tritt Freude gepaart mit Sorgen und Ängsten vor dem auf, was die jungen Menschen zukünftig erwartet (Schnoor 2018b, S. 41), denn „Trennungswunsch und Trennungsangst sind zugleich vorhanden, auch wenn in der Regel eine Seite überwiegt“ (Schnoor 2018b, S. 41).

### **Bedeutung für den Abschied**

Für alle vier in dieser Arbeit beschriebenen Primäremotionen gilt, dass sie in individuell unterschiedlicher Zusammensetzung, Dauer und Stärke im Abschied eine Rolle spielen. Sie zeigen beispielhaft, welche komplexen inneren Prozesse dem Abschluss einer Hilfe zu Grunde liegen. Im Folgenden wird ihre Bedeutung für den Abschied daher noch einmal explizit herausgearbeitet.

Jeder Abschied löst vielfältige, bisweilen auch ambivalente Emotionen aus. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass die meisten Abschiede aus Wohngruppen zu schwierigen Momenten avancieren können (Schnoor 2018b, S. 31). Neben der dominierenden Trauer mischen sich Gefühle von Verlorenheit, Angst, aber auch Befreiung und Erleichterung mit ein. Neben der Angst vor der Trennung besteht das Streben nach Unabhängigkeit. Die Vorfreude auf den neuen Lebensabschnitt mischt sich mit Sorgen um die Zukunft (Schnoor 2018b, S. 41). Die Vorstellung vom einheitlichen Schema eines ausschließlich mit Trauer und anderen, negativen Emotionen besetzten Abschieds erscheint daher nach Krüger obsolet (Krüger 2017, S. 524).

Die vielleicht wichtigste Ursache für heftige, emotionale Regungen im Abschied liegt darin begründet, dass mit der nahenden Trennung die Bindung zu einer oder mehreren wichtigen Personen aufgelöst werden soll. In dieser Beziehung überwiegt zumeist der Wunsch nach Nähe, sodass jeder Versuch von Dritten, diese Bindung aufzulösen, heftigen Widerstand hervorrufen wird. Bowlby weist darauf hin, dass viele intensive Emotionen der Menschen ihren Ursprung in der Bildung, dem Erhalt, dem Abbruch oder der Erneuerung von Bindungen finden (Bowlby 2001, S. 89ff.). So ähnelt die Angst vor einer nicht selbst initiierten Trennung von der Bindungsperson der Angst vor dem Abreißen der Verbindung zu einem sicheren Hafen, einem inneren Stützpunkt (Bowlby 2001, S. 165f.). Die Tatsache, dass Abschiede intensive Emotionen berühren, verweist also zum einen auf die Bedeutung, die der verlorenen Person zugesprochen wird, zum anderen aber auch auf die Qualität der Beziehung zu den Menschen, die bei dieser Verlustbearbeitung zur Seite stehen und unterstützen (Krüger 2017, S. 524).

Auch negative Emotionen und Affekte übernehmen während Trennung und Abschied in ihrer Vielfalt, ihrem Zusammenspiel und ihren spezifischen Veränderungen im Zeitverlauf eine wichtige Funktion. Sie entstehen im Zuge der schrittweisen Bewusstwerdung über die nahende Trennung schon in der Phase der Vorbereitung auf einen Abschied und stehen für eine menschliche,

angemessene und meist unbewusste Reaktion auf den gedanklich bereits antizipierten, bedrohlich wirkenden und bald real folgenden Verlust (Rieber-Hunscha 2005, S. 76f.):

„Negative Affekte bei antizipierter Trennung sind meist Ausdruck einer positiven Haltung zur und Bindung an die Therapie und den Therapeuten<sup>61</sup>, deren Verlust in der Zukunft droht. Die negative emotionale Reaktion gehört wie die Kehrseite einer Medaille zu jeder Beziehung und Bindung, die lieber bestehen bleiben als getrennt werden soll“ (Rieber-Hunscha 2005, S. 77).

Negative Affekte sind also Ausdruck momentaner Verzweiflung, dienen aber in positiv-konstruktiver Hinsicht der späteren Ablösung vom Gegenüber und dem gelingenden Trennungsprozess. Die Integration von Kummer, Wut oder Trauer mit positiven Gefühlen des Glücks, der Freude und des Stolzes gelten als Basis der Fähigkeit, sich trennen und lösen zu können. Zu ihrer Auflösung müssen sie durchlebt und vom Umfeld angenommen werden, selbst wenn sie aus Sicht der Beteiligten zunächst unerwünscht erscheinen mögen (Rieber-Hunscha 2005, S. 74ff.).

Es scheint also sowohl für das Arbeitsfeld Therapie wie auch für die pädagogische Arbeit mit Abschied in Wohngruppen zu gelten, sich der Expression von Affekten zu öffnen und negativen Reaktionen auf die Trennung ihren Raum zu lassen, damit der Abschiedsprozess voranschreiten kann. Das Erleben von Trennung und Abschied knüpft an alte, zum Teil nie verarbeitete Trennungsprozesse und Reaktionen an. Es gilt, die (oft erstmalige) Chance zu wahren, dass die Äußerung negativer Affekte nicht zu einer erneut traumatisierenden Trennung führen muss, sondern das Gegenüber die gegen ihn gerichteten Affekte aushalten, zu verbalisieren und konstruktiv zu bearbeiten weiß. Hier geschieht ein Stück weit Trauer- und Bewältigungsarbeit vergangener Erfahrungen (Rieber-Hunscha 2005, S. 78f.), was von besonderer Bedeutung für Abschiede in Wohngruppen zu sein scheint, die zumeist an mannigfaltige, negative Abschiedserfahrungen aus der jeweiligen Biografie der jungen Menschen (und unter Umständen auch der Mitarbeiter\*innen) anknüpfen (Schnoor 2018b, S. 30ff.).

Welche Schlussfolgerungen aus den bisherigen Ausführungen sind nun für Professionelle aus dem therapeutischen-, vor allem aber dem pädagogischen Bereich der Erziehungshilfe zu ziehen? Nach Rieber-Hunscha sollten sie versuchen, auf die gegen sie gerichteten, negativen Affekte möglichst ohne übersteigerte emotionale Gegenreaktion oder Abwertung zu reagieren. Nur dann kann sich für ihre Klient\*innen das Gefühl einstellen, trotz einer emotional schwierigen Situation und ihres oft destruktiven Verhaltens weiter gehalten zu werden und vertrauen zu können. Auf der anderen Seite sind auch Professionelle eigenen Affekte und Spannungen ausgesetzt, die sie trotz fachlicher Kompetenz in ihrem Handeln beeinflussen werden. Daher sollten sie sich nicht nur auf die Emotionen ihres Gegenübers, sondern in gleichem Maße auch auf die Intensität und Zusammensetzung der eigenen Affekte bewusst konzentrieren. Die Gefahr, dass sie sich auf Grund eines ablehnenden, schwierigen, von emotionalen Durchbrüchen geprägten Verhaltens ihrer in der

---

<sup>61</sup> Gleiches dürfte für tragfähige Beziehungen zwischen den jungen Menschen und den Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen gelten.

Trennung befindlichen Klient\*innen persönlich angegriffen fühlen, ist sehr groß. Hieraus folgt nicht selten ihr passiver, innerer Rückzug aus der gemeinsamen Arbeit und Beziehung, ihre eigene Vermeidung des Abschiedsthemas oder gar die Entwertung des Gegenübers (Rieber-Hunscha 2005, S. 81ff.). Unter diesen Voraussetzungen kann Abschied kaum gelingen.

An diesem Punkt ist bereits eine weitere, tiefer im Unbewussten liegende Ebene angesprochen, die bereits bei Schnoor (2018b, S. 37ff.) beschrieben wurde und im nachfolgenden Kapitel der psychodynamischen Mechanismen nun noch einmal weiter vertieft wird.

### **2.6.5 Übertragung, Abwehr und Widerstand im Abschied**

Für den Abschied in Wohngruppen sind vor allem die unbewussten, psychodynamischen Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung, der Abwehr und des Widerstands von besonderer Bedeutung (siehe auch Schnoor 2018b). Auch wenn sie nur einen kleinen Ausschnitt aller innerseelischer Zusammenhänge darstellen und daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben können, so ist ihre Auswahl vor allem im Licht ihrer Relevanz für den pädagogischen Kontext des Abschieds in Wohngruppen zu betrachten.

#### **Übertragung und Gegenübertragung**

Der Auszug aus der Wohngruppe ist als interaktionelles Geschehen zwischen Individuen zu verstehen: neben den Mitarbeiter\*innen und den ausziehenden jungen Menschen gehören als Akteur\*innen auch die zurückbleibenden Mitbewohner\*innen untrennbar zum Abschiedsgeschehen dazu. Die ganze Wohngruppe wird so zu einer Art ‚Bühne‘ für die Trennungsgestaltung und der Auszug zum szenischen Auslösereiz, der unbewusste Anteile der Beziehungsdynamik in Form von Übertragung und Gegenübertragung sichtbar werden lässt (Schnoor 2018b, S. 35).

„Übertragung ist das Erleben von Gefühlen, Trieben, Einstellungen, Phantasien und Abwehr gegenüber einer Person in der Gegenwart, die zu dieser Person nicht passen, sondern die eine Wiederholung von Reaktionen sind, welche ihren Ursprung in der Beziehung zu wichtigen Figuren der frühen Kindheit haben und unbewußt auf Figuren der Gegenwart verschoben werden. Die beiden hervorstechendsten Merkmale einer Übertragungsreaktion sind: sie ist eine Wiederholung und sie ist unangemessen“ (Greenson 2007, S. 167).

Nicht nur im Rahmen psychoanalytischer Arbeit, sondern in jeder Form von Beziehung kann es zu Übertragungen kommen. Im Kontext dieser Arbeit sind darunter etwa Regungen der jungen Menschen ihren Betreuer\*innen gegenüber zu verstehen, die nicht der aktuellen Situation und dem derzeitigen Verhältnis, sondern früheren Beziehungserfahrungen entstammen. Diese frühen Regungen werden im Hier und Jetzt neu belebt, es handelt sich um „[...] Wiederholungen und nicht Neuschöpfungen [...]“ (Freud 2010, S. 27), in denen insbesondere heftige Gefühle wie Liebe, Hass oder Eifersucht auf das Gegenüber übertragen werden können (Freud 2010, S. 27f.). War die ursprüngliche Beziehungserfahrung belastend und von Konflikten geprägt, so wird auch die Übertragungsbeziehung in ähnlicher Weise empfunden (Schnoor 2018b, S. 36).

Der Auszug als szenischer Auslösereiz ist in besonderer Weise dazu geeignet, eine Übertragung und Reinszenierung alter Beziehungskonflikte anzuschleppen und in sich immer weiter zuspitzender Art und Weise in einem Abbruch der Hilfe zu enden (Schnoor 2018b, S. 36). Durch ihr berufliches Amt und ihre erzieherische Funktion übernehmen die Mitarbeiter\*innen per se Rollen, die immer wieder Übertragungen auslösen können (Schnoor 2018b, S. 36). Die durch den nahenden Auszug reaktivierten, biografischen Vorerfahrungen mit Abschied werden in die aktuelle Beziehung der Beteiligten hineingetragen, die sich diesen Affekten dann in der Regel hilflos ausgeliefert sehen (Schnoor 2018a, S. 96).

Auf die Übertragungsangebote ihrer betreuten jungen Menschen reagieren die Mitarbeiter\*innen nicht selten mit Gegenübertragungen (Schnoor 2018b, S. 36), also der eigenen Übertragungsreaktion auf die Kinder und Jugendlichen: „[...] das ‚gegen‘ in ‚Gegenübertragung‘ bedeutet ‚analog‘, ‚doppelt‘ wie das ‚gegen‘ in ‚Gegenstück‘“ (Greenson 2007, S. 357). Somit ergänzen sich Übertragung und Gegenübertragung auf subtile Weise und beeinflussen die gemeinsame Beziehung unbewusst, aber dennoch folgenreich. Ein solches Zusammenspiel äußert sich etwa im unbewussten Versuch einer oder mehrerer Beteiligter, die anstehende Trennung in gleicher Form und Gestalt herzustellen, wie es aus den früheren Trennungserfahrungen in der Herkunftsfamilie bereits bekannt und vertraut ist (Schnoor 2018b, S. 35ff.).

### **Abwehr**

Ein weiterer, unbewusster Mechanismus, der die gemeinsame Beziehung und Zusammenarbeit besonders in der Phase von Abschied und Trennung beeinflussen kann, ist die Abwehr. Nach der psychoanalytischen Lehre umfasst der Oberbegriff der Abwehr verschiedene Mechanismen der menschlichen Psyche, die allesamt dazu dienen, Unlust zu vermeiden, schmerzhaft Gefühle in ihrer Wucht abzumildern oder sie sogar ganz vergessen zu lassen (Freud 2010).<sup>62</sup>

„Aus psychoanalytischer Sicht lässt sich menschliches Verhalten jeweils als Kompromiss eines Konflikts zwischen dem Ich und dem Es auffassen. Dabei bedient sich das Ich der Abwehrmechanismen zum Schutz gegen Triebansprüche beziehungsweise damit verbundene Vorstellungen und Affekte, um Unlust zu vermeiden“ (Werner und Langenmayr 2005, S. 17).

Oft kommen Abwehrmechanismen bei durch Belastungen, Konflikte oder Traumata ausgelösten emotionalen Reaktionen zum Tragen. Diese werden durch Abwehr nicht aufgelöst, aber sie werden weniger bewusst gespürt und erscheinen zunächst erträglicher (Mentzos 2011, S. 45). Grundsätzlich gilt jedoch, dass sich jeder Mensch unbewusst seiner Abwehrmechanismen bedient, weshalb sie nicht als grundsätzlich pathologisch eingeordnet werden dürfen. So fasst Mentzos unter dem weitverbreiteten Mechanismus der Intellektualisierung „[...] die Tendenz, alles unter kognitiven

---

<sup>62</sup> Es existiert eine große Vielfalt an bekannten und beschriebenen Abwehrmechanismen. Nach Anna Freud bestehen die zentralen Mechanismen in der ‚Verdrängung‘, der ‚Regression‘, der ‚Reaktionsbildung‘ und der ‚Isolierung‘ sowie im ‚Ungeschehenmachen‘, der ‚Projektion und Introjektion‘, der ‚Sublimierung‘, der ‚Wendung gegen die eigene Person‘ sowie der ‚Verkehrung ins Gegenteil‘ (Freud 2010, S. 51).

Aspekten zu betrachten und dadurch Emotionales abzudrängen“ (Mentzos 2011, S. 46), was als gleichsam natürlicher und zunächst nicht pathologischer Vorgang zu werten ist.

Abwehrmechanismen bestimmen die Grenzen zwischen dem Bewussten und dem Unbewussten (Werner und Langenmayr 2005, S. 17). Neben ihren auf den ersten Blick gewinnbringenden Folgen der Abmilderung von schmerzhaften Gefühlen und der Vermeidung von Unlust sind sie jedoch immer auch mit einer verzerrten Realitätswahrnehmung (Freud 2010) und möglichen Störungen im zwischenmenschlichen Bereich verbunden (Mentzos 2001). Auch muss beachtet werden, dass die im Rahmen der Abwehr ins Unbewusste verschobenen Wünsche und Triebe dort ihre Dynamik beibehalten und weiterhin versuchen werden, Befriedigung zu erhalten (Fisseni 1998, S. 40). Hier wird erneut deutlich, dass Abwehr nicht zur dauerhaften Lösung, sondern lediglich zu einer Verlagerung von unangenehmen Gefühlen in den unbewussten Teil der menschlichen Psyche führt.

Abschlüsse und Abschiede in Wohngruppen sind als potenziell schwierige und risikoreiche Geschehnisse in besonderem Maße dazu geeignet, Abwehrmechanismen auszulösen. Diese verhelfen zunächst dazu, die mit dem Auszug verbundenen, negativen Gefühle und den Schmerz zu umgehen oder abzumildern zu können (Schnoor 2018b, S. 37). Von besonderer Bedeutung ist die psychodynamische Abwehr auch für den plötzlichen Abbruch von Hilfen. Thimm weist darauf hin, dass grundsätzlich jeder Abbruch und jeder (nicht stattgefundene) Abschied, bei dem Raum und Zeit zur bewussten Reflexion und Gestaltung fehlte, das Potenzial hat, an ähnliche, vergangene Szenen mit nicht-integriertem Abschiedsschmerz anzuknüpfen und dabei Abwehr zu mobilisieren. Im Abbruch findet die Bewältigung von Gefühlen daher nicht statt. Was zurückbleibt, ist die Berührungsangst gegenüber neuerlichen Situationen, die bei den jungen Menschen erneut das Gefühl auszulösen vermag, erneut ‚nicht am richtigen Platz‘ zu sein (Thimm 1992, S. 160). Der Abbruch einer Hilfe ist somit als Endpunkt nicht verstandener und nicht reflektierter Dynamik zu verstehen und kann sowohl durch die Wohngruppe, die die Verhaltensweisen oder die Symptomatik des jungen Menschen als nicht aushaltbar empfindet, als auch durch die Adressat\*innen selbst (Thimm 1992, S. 160) oder etwa das Jugendamt herbeigeführt werden.

Neben den jungen Menschen setzen auch die Mitarbeiter\*innen unbewusst Abwehrmechanismen ein, um ihr inneres Gleichgewicht zu bewahren oder wiederherzustellen. Agieren jedoch beide Seiten mit unbewusster Abwehr, so können sich die jungen Menschen nicht mehr konstruktiv auf den nahestehenden Auszug und Übergang vorbereiten (Schnoor 2018b, S. 39).

### **Widerstand**

Den engen Zusammenhang zwischen Abwehr und Widerstand zeigen Werner und Langenmayr auf. Sie weisen darauf hin, dass Abwehrmechanismen den Grundstein für Widerstand legen können (Werner und Langenmayr 2005, S. 17). Bei Widerstand handelt es sich um einen innerpsychischen Mechanismus, der nicht ausschließlich, aber doch auffallend häufig im Verlauf einer jeden Trennung auftreten kann. Er gilt als allgemein menschlicher Vorgang, der sich gegen alles richten kann, was

negativ erlebt wird, für die betreffende Person derzeit nicht aushaltbar erscheint oder Ängste in ihr auslöst. Im Widerstand muss das Negative vermieden oder mindestens auf Abstand gehalten werden. Ähnlich wie der Abwehr kommt auch dem Widerstand neben einer kurzfristig erleichternden Wirkung zumeist eine regressive Funktion zu, da Negatives zwar auf den ersten Blick vermieden werden kann, zugleich aber auch dessen Lösung nachhaltig verhindert wird. In progressiver Lesart besteht eine hilfreiche Funktion von Widerstand dagegen im Selbstschutz vor traumatischer Überwältigung (Rieber-Hunscha 2005, S. 112f.).

Insbesondere die Angst vor einer nahenden Trennung kann Widerstand verursachen, sodass in der Abschlussphase einer Therapie (und gleiches dürfte für die Hilfebeendigung in der Erziehungshilfe gelten) Widerstand erkannt und bearbeitet werden muss, um einen gelingenden Abschied ermöglichen zu können. Können die gezeigten Widerstandsreaktionen hingegen nicht adäquat besprochen und verarbeitet werden oder sind sie von zu langer Dauer und zu großer Intensität, dann erweist sich Widerstand als hinderlich oder gar pathologisch für das Abschiedsgeschehen. Findet die Angst vor dem Ende also nicht ihren angemessenen Raum, muss Widerstand gegen die Trennung die logische Folge sein. Dabei zeigt sich Widerstand in vielfältiger Form: er kann sowohl gegen den Akt der Beendigung selbst, als auch gegen Ziele der Zusammenarbeit, die Selbstständigkeit als solche oder gegen die Folgen einer Beendigung gerichtet sein. Tritt Widerstand in der Trennungsphase auf, muss dies nach Rieber-Hunscha eigentlich als untrügliches Zeichen dafür gewertet werden, dass die Zusammenarbeit nicht sofort beendet werden kann, ohne ihren Erfolg nachhaltig zu gefährden. Der Autorin zufolge müssen Widerstandsreaktionen daher zunächst überwunden werden, ehe die gemeinsame Arbeit am gelingenden Abschied produktiv fortgesetzt werden kann (Rieber-Hunscha 2005, S. 112f.).

Ob überhaupt Widerstand in der Beendigung auftritt und welche Gestalt er annimmt, ist wie bei allen den Abschied begleitenden Aspekten individuell sehr unterschiedlich und kaum vorhersehbar. Zum Teil kann die produktive Eigendynamik von Widerstand sogar erst im Nachhinein vollends durchdrungen werden. Bei einem überwiegend progressiven Beendungsverlauf werden Widerstände trotz natürlicher Pendelbewegungen des Trennungsprozesses nach und nach abgebaut. Je näher der Abschied rückt, desto seltener und weniger intensiv werden dann die entsprechenden Reaktionen. Dies gilt als Zeichen, dass die Realität des nahenden Endes schrittweise immer besser akzeptiert werden kann. Analog zu einem Theaterstück kann es dennoch zu dramatischen Zuspitzungen des Widerstands kurz vor dem Ende kommen, wobei längst vergessene oder bereits bearbeitete Themen wieder an die Oberfläche des Bewusstseins gelangen (Rieber-Hunscha 2005, S. 120f.).

Diese für den therapeutischen Kontext erarbeiteten Grundsätze und Gedanken zu Widerstand lassen sich nicht ohne Einschränkungen auf die Praxis der Hilfebeendigungen in Wohngruppen übertragen. Konnte eine tragfähige Beziehung zwischen den Mitarbeiter\*innen und den jungen Menschen aufgebaut werden, ist analog zu therapeutischen Settings sicher von

Widerstandsreaktionen gegen die nahende Trennung auszugehen. Die prekären äußeren Bedingungen vieler Hilfebeendigungen führen jedoch auch dazu, dass der erforderliche Raum, den Widerstand noch gemeinsam zu bearbeiten, ehe der Auszug erfolgen muss, oft nicht zur Verfügung steht. An dieser Stelle tritt erneut deutlich hervor, wie prekär viele Hilfeabschlüsse in Bezug auf die inneren Aspekte des begleitenden Abschieds erlebt und gestaltet werden (müssen) (siehe auch Schnoor 2018b).

### 2.6.6 Anforderungen an Mitarbeiter\*innen

Die Anforderungen an Mitarbeiter\*innen, die sich aus der inneren Seite des Abschieds als Grundlage der äußeren Hilfebeendigung ergeben, erweisen sich als hoch voraussetzungsreich. Im Unterschied zu den äußeren Routinen und Herausforderungen des Hilfeabschlusses wird die gelingende Bewältigung des inneren Abschieds im Wesentlichen durch unbewusste, psychodynamische Aspekte bestimmt (Schnoor 2018b). Becker und Wißmach halten daher fest, dass

„[...] ein überindividuell gemeinsamer Standard zur Gestaltung von Abschieden und Abschlüssen nicht möglich ist. Vielmehr gilt es, die unbewussten, individuellen Vorgänge zu verstehen und einen bewusst reflektierenden Umgang mit ihnen zu finden“ (Becker und Wißmach 2018, S. 107).

Die unbewusste, innere Seite des Abschieds muss daher als wirksamer und handlungsleitender Steuerungsmechanismus anerkannt und angenommen werden (Volger 2011, S. 61). Volger beschreibt damit die grundlegende Basis der vielfältigen Anforderungen an Mitarbeiter\*innen: der bislang unterbelichteten, inneren Seite des Abschieds seine zentrale Relevanz zuzugestehen und seine unbewussten, psychodynamischen Mechanismen ins Bewusstsein aller Beteiligten zu heben. Im Folgenden werden einzelne Schlaglichter dieser Anforderung noch einmal skizziert.

Insbesondere in Momenten von Verlust und Abschied sind für die jungen Menschen tragfähige, haltgebende Beziehungen (vgl. Kapitel 2.5) zu den Betreuer\*innen von hoher Bedeutung (Krüger 2017, S. 522). Dabei müssen sich die Mitarbeiter\*innen der Vergänglichkeit dieser Beziehungen bewusst sein und dies als Grundhaltung auch angemessen verkörpern. Sie dürfen die jungen Menschen nicht „der ungebrochenen Kraft des Verlustes überlassen [...]“ (Krüger 2017, S. 522), sondern müssen Abschiede flankieren, vorbereiten, absichern, bearbeiten, kontextualisieren und „[...] einem neuen Verständnis zugänglich [machen]“ (Krüger 2017, S. 522). Neben stabilen und belastbaren Bündnissen sind vor allem angemessene Rituale wichtiger Bestandteil einer gelingenden pädagogischen Begleitung von Abschied, Trennung und Übergang (Kahn 2018a, 2018b; Krüger 2017, S. 522). Dabei ist zunächst zu beachten, dass sich junge Menschen generell in einer „[...] Lebensphase des ‚Nein Danke!‘ an die ‚Adresse der Alten‘ befinden“ (Thimm 1992, S. 160), was dazu führen kann, dass sie ihre Verbundenheit, Bedürftigkeit und Angewiesenheit eher in indirekter oder aggressiver Form zeigen: der idealisierte, schrittweise und sanfte Abschied dürfte daher nach Thimm eher eine Ausnahme darstellen. Meist vollzieht sich das Abschiednehmen daher in der Erledigung formaler Anforderungen und einer als aggressiv erlebten Dynamik zwischen Losreißen und Ausstoßen. Es ist Aufgabe der Mitarbeiter\*innen, eine Abschiedskultur entgegen dieser äußeren Widerstände zu



etablieren (Thimm 1992, S. 160f.) – auch wenn die jungen Menschen ihre Beziehungen zu Erwachsenen als scheinbar unwichtig kultivieren und hierdurch ihre Fassade demonstrieren. Es gilt, sich darauf zu besinnen, dass die Mitarbeiter\*innen mehr Bedeutung für die jungen Menschen erlangt haben, als diese auszuhalten, zu ertragen oder gar zu zeigen im Stande sind (Thimm 1992, S. 162). Die Mitarbeiter\*innen (er-)tragen insofern schwierige Verhaltensweisen, Emotionen und Affekte ihrer Betreuten und geben den jungen Menschen trotz oft widriger Umstände in dieser letzten Phase des Zusammenlebens den Halt, den sie selbst oft nicht mehr finden können. Dabei müssen sie nicht nur für die Kinder und Jugendlichen da sein. Ihre Aufgaben und Anforderungen in Bezug auf den inneren Abschied erstrecken sich zu gleichen Teilen auch auf sich selbst.

So kommen für die Mitarbeiter\*innen im Laufe ihrer Berufstätigkeit viele Aufnahmen und Abschiede in zeitlich dicht gedrängter Folge zusammen, die oft nicht den notwendigen Raum zur Reflexion und zum eigenen, inneren Abschiednehmen gewähren können (Schnoor 2018a, S. 99). Die enge Verwobenheit von Aufnahme und Abschied stellt sie vor die stetig wiederkehrende Aufgabe, sich erneut von einem betreuten jungen Menschen verabschieden zu müssen. Auch wenn sich die Beziehungen zu einzelnen Heranwachsenden natürlich unterscheiden, so kommen doch im Laufe einer Berufslaufbahn eine Vielzahl von Beziehungsaufnahmen und Abschieden zustande. Sich immer wieder offen dem Neuen zuzuwenden, stellt Professionalität und Belastbarkeit der Mitarbeiter\*innen daher auf eine harte Probe. Als eine wichtige Voraussetzung für ihr professionelles Handeln gilt, dass sie die vergangenen Abschlüsse und Abschiede ausreichend reflektieren und verarbeiten konnten, um nicht innerlich auszubrennen. Anderenfalls könnte etwa ihre eigene Angst vor der Trauer des Abschieds dazu führen, dass sie der Aufnahme neuer Beziehungen ablehnend oder gar vermeidend gegenüberstehen (Schnoor 2018b, S. 32).

Abschied zu nehmen ist jedoch nicht nur als stetig wiederkehrende Aufgabe der Mitarbeiter\*innen qua Amt zu sehen. Auch wenn für sie die Tragweite einer Hilfebeendigung auf den individuellen Verlust eines (unter Umständen wichtig gewordenen) jungen Menschen begrenzt ist – die anderen Bereiche ihres beruflichen und privaten Lebens also im Wesentlichen unangetastet bleiben (Schnoor 2018b, S. 41) – so stellt Abschied grundsätzlich auch für die Mitarbeiter\*innen ein bewegendes Ereignis dar, das mit Schmerz, Enttäuschung oder Erleichterung verbunden sein kann. Auch sie müssen eine schrittweise, innere Loslösung vollziehen, um ihre betreuten Kinder und Jugendlichen wirklich ziehen lassen zu können. Deren schwierige Verhaltensweisen, die sich insbesondere in der Abschiedsphase häufen können, werden von ihren Betreuer\*innen nicht selten als kränkende Zurückweisung empfunden. Sehr konflikthafte Auszüge haben so die Macht, in der Wahrnehmung Aller noch lange nachzuhallen (Schnoor 2018b, S. 42).

Aus diesem Grund muss insbesondere der Abschiedsvorbereitung ein angemessener Raum gewidmet werden. In dieser Phase werden auch bei den Mitarbeiter\*innen schwerwiegende, zum Teil belastende Fragestellungen, Gedanken und Gefühle aufgeworfen: „Es gäbe noch so viel zu tun...“, ‚Hätte ich doch...‘ und damit implizit: ‚Wir haben zu wenig getan‘“ (Thimm 1992, S. 159). Der

hier angedeutete und zum Ende hin zunehmende ‚Rettungselan‘ (Conen 1988, S. 285; Thimm 1992, S. 159) korrespondiert nicht selten mit Schwierigkeiten des Loslassens und der Befürchtung, bald überflüssig zu sein (Schnoor 2018b, S. 46). Eine scheinbar ausbleibende Dankbarkeit der jungen Menschen verstärkt dieses Gefühl noch. Zudem müssen die Mitarbeiter\*innen Reinszenierungen der jungen Menschen im Abschiedsprozess aushalten, „[...] eine Probe aufs Exempel zu machen, ob ‚die mich loswerden wollen‘, mit der Beanspruchung der Aushaltfähigkeit und -bereitschaft von Mitarbeitern und anderen Jugendlichen“ (Thimm 1992, S. 159).

Nach Schnoor (2018a, 2018b) sind alle hier skizzierten, äußeren Verhaltensweisen als Spiegel innerer, psychodynamischer Mechanismen der Beteiligten zu verstehen. Die Mitarbeiter\*innen sollten vor allem die innere Seite des Abschieds im Blick behalten, sie thematisieren, ins Bewusstsein heben und so einer zumindest anfänglichen Bearbeitung zugänglich machen. Analog zur psychoanalytischen Arbeit existiert – wenngleich in anderer Form – auch in der gelingenden Abschiedsbegleitung in Wohngruppen daher die komplexe Anforderung, Unbewusstes bewusst zu machen (Freud 2010, S. 37). Alle Beteiligten müssen sich ihrem inneren Abschied stellen, damit die positiven Errungenschaften der bisherigen Zusammenarbeit nicht gefährdet werden (Novick und Novick 2008, S. 229). Hierfür sollten die Mitarbeiter\*innen beispielsweise sensibel darauf achten, wann die jungen Menschen womöglich einen Hilfeabbruch provozieren wollen oder ob sie ihren Auszug und Abschied vielleicht sogar eher hinauszuzögern versuchen. Eine unbewusste Verzögerungstaktik der jungen Menschen kann bei ihren Betreuer\*innen dazu führen, dass „[...] notwendige Prozesse des ‚aus dem Nest Schubsens‘ aus unbegriffener Eigenbeteiligung versäum[t] [werden]“ (Thimm 1992, S. 160).

Sich der Überlagerung fremder und eigener Mechanismen des Umgangs mit Schwierigkeiten im Abschied bewusst zu werden, scheint daher von zentraler Relevanz zu sein. Dies gilt insbesondere für Betreuer\*innen, die dem jungen Menschen in der Beziehung sehr nahe stehen (Schnoor 2018a, S. 97f.). Für sie ist nach Thimm besonders wichtig, sich mit ihrer biografischen Abschiedsgeschichte zu beschäftigen:

„Unser Arbeitsauftrag lautet auch: statt Maskenspiel Erlaubnis zum Gefühl. Für die Trennungsbegleitung können wir Sicherheit nur aus der Klärung eigener Trauer, von Angst, Verzweiflung und Einsamkeit durch unser lebensgeschichtliches Gehen und Verlieren finden“ (Thimm 1992, S. 162).

Die Mitarbeiter\*innen sollten zunächst für sich herausfinden, welche lebensgeschichtlichen Erfahrungen sie individuell mit Abschied verbinden. Diese Erfahrungen beeinflussen ihre grundsätzliche Fähigkeit, sich überhaupt auf Beziehung einlassen zu können, aber auch die Qualität der Beziehungen zu den betreuten jungen Menschen und die Frage, wie leicht oder schwer sich die Mitarbeiter\*innen wieder aus ihnen herauslösen können (Conen 1988, S. 286; Thimm 1992, S. 161f.). Für die anzunehmenden Trennungsschwierigkeiten junger Menschen bedarf es daher der Sicherheit und Schutz bietenden Begleitung durch Betreuer\*innen, die diesen notwendigen Rahmen nur dann

gewährleisten können, wenn sie ihre eigenen Anteile von Trauer, Angst, Verzweiflung und Einsamkeit im Abschied reflektieren konnten (Thimm 1992, S. 162).

Unter den hier in einzelnen Schlaglichtern beschriebenen Voraussetzungen besteht zumindest die Chance, den jungen Menschen eine andere, bisher zumeist unbekannte und progressive Art des Abschiednehmens zu ermöglichen. Die Pädagog\*innen können dabei zu einer Art ‚Modell für das Abschiednehmen‘ avancieren (Conen 1988, S. 288) und es ihren Betreuten ermöglichen, sich von Vergangenen zu verabschieden und einen Neuanfang zu wagen, denn: zum Zyklus eines gelingenden Lebens gehört auch, Erlebnisse und Erfahrungen der Vergangenheit nicht einfach zu verdrängen oder zu negieren, sondern damit in Kontakt zu kommen und die darin liegende, individuelle Bewältigungsleistung zu erkennen (Maurer 2017, S. 163).

## **2.7 Schlussfolgerungen für den Abschied in der stationären Erziehungshilfe**

Die ‚Innenperspektive‘ hat – inspiriert von den Ausführungen zur Psychodynamik von Abschied im Rahmen der Vorgängerstudie – in ihren zwei einander ergänzenden Schwerpunkten vor allem die nicht ohne Weiteres sichtbaren, inneren und unbewussten Aspekte von Hilfebeendigungen in den Blick genommen und damit den Abschied in Wohngruppen als Teil der theoretischen Einbettung gerahmt. Das nun folgende Kapitel stellt den jeweils wesentlichen Kern der thematischen Schwerpunkte zu ‚Beziehung und Bindung (Festhalten)‘ sowie ‚Abschied (Loslassen)‘ noch einmal heraus und bettet beide Teile in Anbetracht ihrer Funktion in das Forschungsprojekt ein. Es wird verdeutlicht, an welchen Stellen die Ausführungen eher der grundlegenden Verortung in den Forschungs- und Praxisdiskurs dienen und aus welchen Teilen (und in welcher Form) darüber hinaus Ableitungen für das zu konzipierende Fortbildungsseminar gezogen werden können. Analog zu den ‚Schlussfolgerungen für den Abschluss in der stationären Erziehungshilfe‘ (2.4) sollen auch hier erneut beide dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegenden Zugänge – theoretisch (auf Basis der vorhergehenden Studie) und praktisch – gleichermaßen gewürdigt werden.

Die frühen Beziehungs- und Bindungserfahrungen prägen das gesamte weitere Leben eines jeden Menschen entscheidend mit. Auf welche Weise geäußerte Bindungsbedürfnisse von den primären Bezugspersonen aufgenommen und beantwortet wurden, legt den Grundstein für einen individuellen Bindungstyp, der sich immer weiter in Bindungserwartungen und Bindungsverhalten einschreibt. Alle hinzukommenden Erfahrungen verdichten sich mit zunehmendem Alter zu einem immer stabileren und komplexeren, inneren Arbeitsmodell von Bindung. Neue, davon abweichende Erfahrungen können diesem grundlegenden Arbeitsmodell jedoch entgegenstehen und es grundlegend in Frage stellen. Für die stationäre Erziehungshilfe ergibt sich daraus Herausforderung und Chance zugleich: zum einen ist sie vorwiegend mit unsicheren und desorganisierten Bindungskonzepten ihrer betreuten Kinder und Jugendlichen konfrontiert, was einen gelingenden Beziehungsaufbau behindern und die positive Wirkung einer Hilfe deutlich erschweren kann. Zum

anderen besteht unter gewissen Voraussetzungen die Möglichkeit, dass die jungen Menschen mit der Unterstützung ihrer Betreuer\*innen ihre inneren Arbeitsmodelle bewusst reflektieren, in ihren Ursprüngen nachvollziehen und so einer Bearbeitung zugänglich machen können. Dies erhöht die Chance, auch die Loslösung aus der gemeinsamen Beziehung – den Abschied – gemeinsam konstruktiver zu gestalten, als es in den Erfahrungen des bisherigen Lebens oft der Fall war. Grundsätzlich stellen der Aufbau und Erhalt tragfähiger Beziehungen zentrale Grundpfeiler der pädagogischen Arbeit in Wohngruppen dar. Eine hilfreiche und den jeweiligen Bedürfnissen angemessene Beziehungsarbeit durchzieht daher den gesamten beruflichen Alltag der Pädagog\*innen. Die Ausführungen zu Beziehung und Bindung setzen der Frage des inneren Abschieds einen Ausgangspunkt voran, da Abschied nur im Zusammenspiel mit der nun aufzulösenden, gelebten, für beide Seiten wichtig gewordenen Beziehung verstanden werden kann. Die Funktion von Kapitel 2.5 liegt demzufolge vor allem in der theoretischen Einbettung und Kontextualisierung des Abschiedsthemas in seinen Ursprung. Die Erarbeitung und Begründung einer expliziten Arbeitseinheit der späteren Fortbildung steht hingegen weniger im Fokus.

Der Abschied als Lösung von Beziehungen ist vor allem von unbewussten, psychodynamischen Aspekten geprägt. Es liegt daher nahe, psychodynamische Mechanismen des Seelenlebens auf ihre Übertragbarkeit auf den pädagogischen Kontext hin zu überprüfen. So finden sich im Bereich der Psychoanalyse und Psychotherapie erste Ansätze zu einer gelingenden Abschiedsgestaltung bei der Beendigung von (therapeutischen) Beziehungen. Sie markieren vor allem die bewusste, gemeinsame Vorbereitung auf den nahenden Abschied mit allen begleitenden, oft als negativ wahrgenommenen Emotionen und Verhaltensweisen als zentralen Baustein einer Trennung und Loslösung, die nicht als neuerlicher Bruch inszeniert werden muss, sondern die Chance auf Neubeginn und Weiterentwicklung im Übergang wahrt. Den Professionellen beider Kontexte kommt dabei die komplexe Aufgabe zu, das vielschichtige Zusammenspiel verschiedener Emotionen, Affekte und psychodynamischer Verarbeitungsmechanismen in ihrer Bedeutung für den Abschied anzuerkennen und sich ihnen zu stellen, statt ihnen auszuweichen und sich einseitig nur um die organisatorischen Anforderungen des äußeren Abschlusses zu kümmern. Bei dieser Aufgabe sind sie nicht zuletzt auch durch ihre eigene, biografische Abschiedsgeschichte geprägt, die ihre professionelle Abschiedsgestaltung zu beeinflussen vermag. Die Ausführungen in Kapitel 2.6 dienen neben der wissenschaftlichen Einbettung des Gesamthemas vor allem auch der Erarbeitung konkreter Fortbildungsinhalte. So wird das Phasenmodell von Abschied dem Fortbildungsseminar seinen strukturierenden Rahmen verleihen. Darüber hinaus findet die Auseinandersetzung mit den Primäremotionen Trauer, Angst, Wut und Freude sowie die Mechanismen von Übertragung, Abwehr und Widerstand Eingang in das Fortbildungskonzept. Ziel ist es, die bereits bestehenden Erkenntnisse aus dem therapeutischen Kontext adäquat zu übersetzen und somit unmittelbar für die pädagogische Abschiedsarbeit in Wohngruppen nutzbar zu machen.

### 3 Forschungsdesign

Nach der ausführlichen Darstellung des theoretischen Hintergrunds und der inhaltlichen Rahmung auf Basis des Vorgängerprojekts in Kapitel 2 leitet das nun folgende, dritte Kapitel zum eigenen, empirischen Teil dieser Arbeit über. Dazu wird das gesamte Forschungsdesign aller Einzelerhebungen detailliert beschrieben. Nach einer methodologischen Einbettung (3.1) werden der Ablauf und die Phasen des Forschungsprojekts (3.2), seine Ziele und Fragestellungen (3.3), das Forschungsfeld und der Feldzugang (3.4) sowie die Stichprobe (3.5) dargestellt. In Kapitel 3.6 erfolgt dann die detaillierte Erörterung der verwendeten Forschungsmethoden sowie des Datenauswertungsprozesses.

#### 3.1 Methodologische Einbettung

Während in den Anfängen empirischer Sozialforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts „[...] noch ein relativ unbefangener und unideologischer Umgang hinsichtlich der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden“ (Kuckartz 2014, S. 27) vorherrschte, vollzog sich ab den 1950er Jahren eine vermehrt oppositionelle, teils feindliche Gegenüberstellung beider Forschungsrichtungen. Auch die bis heute weit verbreitete Rede von den ‚beiden Paradigmen‘ unterstützt die Vorstellung zweier grundlegend verschiedener Methodenrichtungen, die scheinbar völlig verschiedenen Regeln und Logiken folgen würden (Kuckartz 2014, S. 27). Derart plakative Gegenüberstellungen blenden jedoch die in der Realität anzutreffende Heterogenität und Vielfalt beider Ansätze aus, die sich nicht in einem scheinbaren Dualismus erschöpfen kann (Kuckartz 2014, S. 28). Auch Flick spricht von „[...] alte[n] und unfruchtbare[n] Methodendebatten um Grundsatzfragen [...]“ (Flick 2016, S. 122), weshalb sie auch im Rahmen dieser methodologischen Einbettung nicht weiter vertieft werden.

Es soll daher genügen, auf die grundlegenden Assoziierungen quantitativer und qualitativer Forschung hinzuweisen: Während die quantitative Forschung dem Modell des naturwissenschaftlichen Messens folgt, mit standardisierten Erhebungsinstrumenten und Vorannahmen an das Feld und die Fragestellung herantritt, numerische Daten generiert, Hypothesen testet und eine möglichst große Repräsentativität der abgeleiteten Erkenntnisse erreichen möchte, zeichnet sich qualitative Forschung durch Zirkularität ihrer Prozesse und die Beachtung wechselseitiger Abhängigkeiten der einzelnen Forschungsbestandteile aus (Flick 2016, S. 122ff.; Kuckartz 2014, S. 28). Qualitative Forschung will den Blick der Beforschten sowie ihre Motive und Deutungen erfassen (Kuckartz 2014, S. 28) und räumt dem untersuchten Feld und den Daten den Vorrang gegenüber theoretischen Vorannahmen ein: „Diese sollen nicht an den untersuchten Gegenstand herangetragen, sondern in der Auseinandersetzung mit dem Feld und darin

vorfindlicher Empirie ‚entdeckt‘ und als Ergebnis formuliert werden“ (Flick 2016, S. 124). Die Komplexität des Materials soll also nicht reduziert, sondern dargestellt und verdichtet werden (Flick 2016, S. 124). Qualitative Forschung rückt dabei mehr das Verstehen und weniger das Erklären in den Vordergrund ihres Erkenntnisinteresses (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2019, S. 120f.).

In diesen Begründungskontext qualitativer Forschung lässt sich auch das methodische Vorgehen der beiden Teilstudien zur Bedarfsanalyse (Kapitel 4) einordnen. Für die Ermittlung des Bedarfs (an ein künftiges Fortbildungsseminar zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen) stehen die individuellen Deutungen, Bedürfnisse und Motive der Mitarbeiter\*innen und der jungen Menschen (Teil I) sowie der Leitungs- und Führungskräfte (Teil II) im Zentrum. Mit Hilfe der aus der Bedarfsanalyse gewonnenen Erkenntnisse wird eine Fortbildungskonzeption erstellt, die dem untersuchten Feld und den Bedürfnissen aller an Abschluss und Abschied beteiligten Personengruppen möglichst umfassend gerecht werden soll. Hier erscheint daher ein rein qualitatives Forschungsvorgehen angebracht, welches die Grundlage für den darauffolgenden, zentralen Kern dieses Forschungsprojekts bildet: die dreistufige, formative Evaluationsstudie. Sie weist einen anderen Untersuchungsgegenstand und andere Fragestellungen auf, weshalb hier ein methodenkombinierendes Studiendesign gewählt wurde, das im Folgenden genauer begründet wird.

Um der Angemessenheit von Forschungsmethoden in Bezug auf den zu untersuchenden Gegenstand und die Fragestellung (Flick 2016, S. 124) gerecht zu werden und die Stärken der verschiedenen Forschungsrichtungen auf hilfreiche Weise zusammenführen zu können, finden methodenkombinierende Forschungsdesigns eine immer stärkere Verbreitung. Sie verweisen auf ein aktuelles, modernes Verständnis von Forschung und entsprechen in besonderem Maße der Komplexität heutiger Forschungsfragen (Kuckartz 2014, S. 27f.). Unter Methodenkombination werden häufig die drei zentralen Begriffe der Triangulation, Methodenintegration und der Mixed-Methods gefasst. Triangulation und Mixed-Methods werden dabei bis heute verkürzt gleichgesetzt, sie beziehen sich jedoch auf verschiedene Diskursstränge. Triangulation gilt als paradigmunenabhängig, hat primär die Validierung, also Bereicherung von Perspektiven zweier oder mehrerer Forschungsstränge zum Ziel und fokussiert im Gegensatz zu Mixed-Methods nicht auf ausgefeilte Designtypen für konkrete Forschungsfragen, die je nach Passung zur Anwendung kommen. Triangulation kann Mixed-Methods beinhalten (Methodentriangulation), sich aber auch nur auf die Triangulation verschiedener Forscher\*innenperspektiven oder Datenkombinationen desselben Paradigmas beziehen. Mixed-Methods geht hingegen über eine reine Triangulation hinaus und bietet konkrete, projektbezogene und an Forschungsproblemen orientierte Methodendesigns an (Kuckartz 2014, S. 48ff.).

Kuckartz definiert Mixed-Methods wie folgt:

„Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von

Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase oder bereits in früheren Projektphasen“ (Kuckartz 2014, S. 33).

Für die Fragestellungen und das Erkenntnisinteresse der in dieser Arbeit vorgelegten formativen Evaluationsstudie bietet die Anwendung eines Mixed-Methods-Designs im Vergleich zu einem rein qualitativen Vorgehen deutliche Vorteile. So kann mit Hilfe eines im direkten Anschluss an das Fortbildungsseminar ausgegebenen, quantitativen Fragebogens der weitgehend unverfälschte und unmittelbare erste Eindruck der Seminarteilnehmer\*innen erfasst werden. Die Befragten können niedrigschwellig, zeitnah und anonym zu den Inhalten und Rahmenbedingungen des Seminars Auskunft geben und spontane Verbesserungsideen festhalten. Um aber darüber hinaus im Sinne der Fragestellungen dieser Arbeit zu durchdringen, welche Reflexionsprozesse durch den Seminarbesuch angestoßen werden konnten, wie das Seminar im Detail erlebt wurde und inwiefern es Einfluss auf die künftige Abschluss- und Abschiedspraxis der Teilnehmer\*innen ausüben könnte, muss die Forschung um eine vertiefende, qualitative Interviewstudie mit einzelnen Teilnehmer\*innen ergänzt werden. Auf diese Weise kann das ‚Wie‘ der Aneignung der Fortbildung gründlich durchdrungen und adäquate Änderungen am Seminarkonzept vorgenommen werden.

Zum Abschluss der methodologischen Einbettung werden nun die vier Mixed-Methods-Kriterien ‚Implementation‘, ‚Priorität‘, ‚Phase der Integration‘ und ‚Rolle der Theorie‘ (Creswell 2003) auf die Evaluationsstudie dieses Forschungsprojekts übertragen:

1. **Implementation:** Die evaluativen Teilerhebungen aller drei Fortbildungsdurchgänge erfolgen jeweils in derselben Reihenfolge. Nach der Erhebung quantitativer Daten via Fragebogen mit möglichst allen Seminarteilnehmer\*innen erfolgt die qualitative Erhebung in Form von Einzelinterviews mit noch einmal jeweils drei Personen (‚sequenzielles, vertiefendes Design‘).
2. **Priorität:** Das Augenmerk der Evaluationsstudie liegt (gemäß Erkenntnisinteresse und Fragestellungen des gesamten Forschungsprojekts) auf den qualitativen Elementen und lässt sich wie folgt systematisch darstellen: ‚quant → QUAL‘. Die quantitativen Daten aus dem Fragebogen berühren die zentralen Fragestellungen des Forschungsprojekts nur an der Oberfläche. Sie bieten einen ersten Einblick und dienen der im Fort- und Weiterbildungsbereich geläufigen Absicherung einer unmittelbaren, anonymen Seminarbewertung. Nicht zuletzt liegt die Funktion der quantitativ erhobenen Daten auch in der Auswahl geeigneter Interviewpartner\*innen für die nachfolgende qualitative Interviewstudie nach quotierenden Merkmalen (vgl. auch Kapitel 3.5/3.6.2).
3. **Phase der Integration:** Die Zusammenführung der Daten erfolgt zu einem verhältnismäßig späten Zeitpunkt am Ende eines jeden zyklischen Evaluationsprozesses, nämlich bei der Interpretation der Ergebnisse sowie deren Umsetzung in den nächsten Fortbildungsdurchlauf (6.4.4, 6.5.4, 6.6.4) gemäß des formativen Evaluationsvorgehens.
4. **Rolle der Theorie:** das hier dargelegte Forschungsvorgehen im Sinne der Mixed-Methods ist nicht durch einen einzelnen, theoretischen Rahmen bestimmt. Vielmehr sind

es die grundlegenden Fragestellungen der Arbeit (Förderung von Abschluss- und Abschiedskompetenz) und Zielsetzungen der formativen Evaluation (Weiterentwicklung der Fortbildung), die das Forschungsdesign maßgeblich prägen.

### 3.2 Ablauf und Phasen des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt besteht aus fünf chronologisch aufeinander aufbauenden Teilschritten:

1. **Bedarfsanalyse (08/2018 - 12/2018):** Die Analyse des Bedarfs für ein Fortbildungsseminar gliedert sich auf in zwei Teilstudien:
  - Teil I: Bedarf aus Sicht der Mitarbeiter\*innen und der jungen Menschen (Sekundäranalyse von bereits vorliegendem Interviewmaterial der Vorgängerstudie)
  - Teil II: Bedarf aus Sicht der Leitungs- und Führungsebenen (qualitative Primärstudie mit eigens erhobenen Interviewdaten)
2. **Konzeption (12/2018 - 02/2019):** Unter Rückgriff auf die Ergebnisse von Theorierahmung und Bedarfsanalyse erfolgte die Konzeption eines Fortbildungsseminars für Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen.
3. **Durchführung und Evaluation Version 1 (02/2019 - 11/2019):** Durchführung der ersten Version des Fortbildungskonzepts sowie anschließende, formative Evaluation (quantitativ und qualitativ) und Konzeptanpassung zu Version 2.
4. **Durchführung und Evaluation Version 2 (11/2019 - 02/2020):** Durchführung der zweiten Version des Fortbildungskonzepts sowie anschließende, formative Evaluation (quantitativ und qualitativ) und Konzeptanpassung zu Version 3.
5. **Durchführung und Evaluation Version 3 (02/2020 - 05/2020):** Durchführung der dritten Version des Fortbildungskonzepts sowie anschließende, formative Evaluation (quantitativ und qualitativ) und Konzeptanpassung zu Version 4.

Über seinen gesamten Verlauf wurde das Projekt von einem Forschungsbeirat begleitet, der aus Vertreter\*innen des städtischen und kommunalen Jugendamts, der Philipps-Universität Marburg sowie Mitarbeiter\*innen des St. Elisabeth-Vereins in verschiedenen Funktionen bestand.

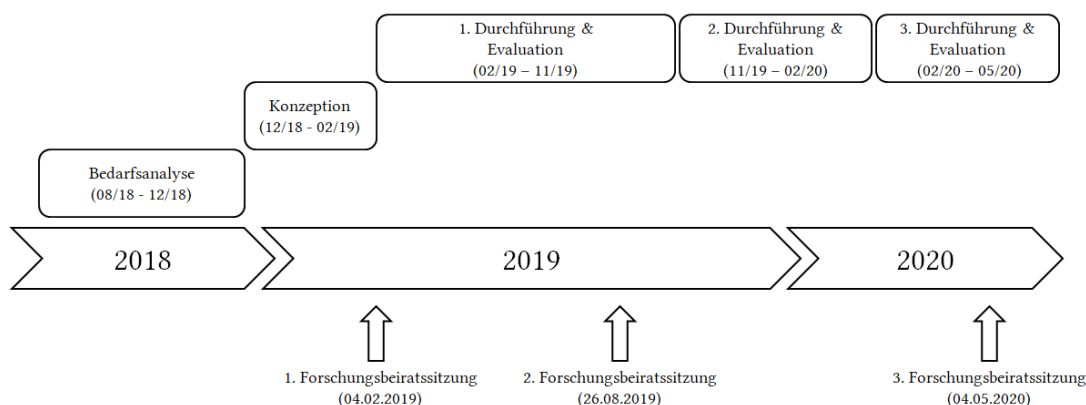


Abbildung 5: Phasen des Forschungsprojekts (eigene Darstellung)



### 3.3 Ziele und Fragestellungen des Forschungsprojekts

Das Ziel des Forschungsprojekts besteht in einer an theoretischen Vorüberlegungen und dem Bedarf des Forschungsfeldes orientierten Konzeption, Durchführung und Weiterentwicklung eines Fortbildungsseminars zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen. Wissenschaft und Praxis werden also unmittelbar aufeinander bezogen. Das Ziel besteht darin, einen forschungspraktischen Beitrag zur Weiterentwicklung der Abschluss- und Abschiedsgestaltung zu liefern. Hierzu wird an der Professionalisierung der Mitarbeiter\*innen angesetzt, die in ihrer Abschluss- und Abschiedskompetenz (vgl. auch Kapitel 1.2 und 5.2) gefördert werden sollen.

Aus dieser Zielsetzung leiten sich die Hauptfragestellung der Studie und ihre Ausdifferenzierung in drei konkrete Forschungsfragen ab:

*F.1) Wie muss ein Fortbildungsseminar zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in der stationären Erziehungshilfe gestaltet sein...*

*F.1a) ... damit die Teilnehmer\*innen ein gesteigertes Problembewusstsein über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden (im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen) empfinden?*

*F.1b) ... damit die Teilnehmer\*innen im Verstehen grundlegender emotionaler und psychodynamischer Prozesse unterstützt werden?*

*F.1c) ... damit sich die Teilnehmer\*innen nach dem Seminarbesuch handlungsfähiger in der konkreten Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede fühlen?*

Im Sinne des qualitativen, zyklischen und zirkulären Forschungsvorgehens (Flick 2016, S. 132ff.; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2019, S. 106) wurde die in drei Unteraspekte gegliederte Hauptfragestellung F1 im Verlauf des Projekts um weitere Forschungsfragen ergänzt, die ihrerseits immer wieder reformuliert, verfeinert und ausdifferenziert wurden. Hierzu gehören:

*F.2) Welche theoretischen Grundlagen müssen (in welcher Form) bei der Entwicklung des Fortbildungskonzepts berücksichtigt werden?*

*F.3) Welchen Bedarf sieht das Feld in Bezug auf das zu konzipierende Fortbildungsseminar?*

*F.4) Wie muss die Fortbildung aus Sicht der Erwachsenenbildung didaktisch und methodisch konzipiert werden?*

*F.5) Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der formativen Evaluation für die Weiterentwicklung und Verbesserung des Fortbildungsseminars ziehen?*

Die im Projektverlauf ergänzten Fragestellungen F.2 bis F.5 rahmen den Aufbau und die einzelnen Arbeitsschritte des Forschungsprojekts (F.2 = Kapitel 2, F.3 = Kapitel 4, F.4 = Kapitel 5, F.5 = Kapitel 6). Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht jedoch die leitende Fragestellung F.1. In ihrer Ausdifferenzierung in die drei genannten Teilaspekte des Problembewusstseins, des Verstehens und

der Handlungsfähigkeit als Komponenten von Abschluss- und Abschiedskompetenz bildet sie zudem die Grundlage für die Lernziele der Fortbildung (Kapitel 5.3.3) sowie die formative Evaluation in drei Durchläufen (Kapitel 6).

### 3.4 Forschungsfeld und Feldzugang

Das Forschungsfeld der vorliegenden Untersuchung ist auf Grund des Studienaufbaus und der Fragestellungen als „[...] theoriegeleitet vorab definiert [...]“ (Akremi 2019, S. 316) zu bezeichnen. Es besteht im Rahmen der Bedarfsanalyse aus den Mitarbeiter\*innen, jungen Menschen und Ehemaligen (Teil I) sowie den Leitungs- und Führungskräften (Teil II) des St. Elisabeth-Vereins. Für die dreistufige Evaluationserhebung besteht das Forschungsfeld aus den an der Fortbildung teilnehmenden pädagogischen Fachkräften aus den stationären Erziehungshilfesettings des St. Elisabeth-Vereins.

Der Zugang zum Forschungsfeld war vor allem durch die begleitende berufliche Tätigkeit der Forscherin im St. Elisabeth-Verein Marburg geprägt und erwies sich daher als komplikationsarm. So konnte etwa in der Durchsicht des internen Qualitätsmanagementsystems schnell eruiert werden, ob und welche Grundüberlegungen, Konzepte und Methoden zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung bereits verschriftet vorliegen (vgl. 4.1). Auch der Zugang zu potenziellen Interviewpartner\*innen für die Bedarfsanalyse (Teil II) gestaltete sich durch interne Kenntnisse der Forscherin über Struktur, Aufbau und personelle Besetzung des Vereins als unproblematisch. Durch die zeitlich dichte Überleitung der Vorgängerstudie zum eigenen Forschungsprojekt war auch der Zugriff auf das bereits erhobene Interviewmaterial für die Bedarfsanalyse Teil I gesichert.

Als neuralgischer Punkt erwies sich dagegen im Vorfeld jedes Fortbildungsdurchgangs die Frage, ob genügend Anmeldungen für das Seminar zustande kommen würden. Hierzu wurde auf verschiedenen, internen Kommunikationswegen (Flyer, Informations-E-Mail über interne Verteiler an den gesamten Verein, persönliche Ansprache möglicher Interessent\*innen durch Mitarbeiter\*innen in übergeordneten Funktionen) auf das Seminar aufmerksam gemacht. Aus den in Kapitel 6 noch genauer darzulegenden, vorwiegend didaktischen Erwägungen heraus lag die angestrebte Spanne der Teilnehmer\*innenzahl zwischen neun und 16 je Semindurchlauf. Wurde die Mindestteilnehmer\*innenzahl erreicht und konnte das Seminar wie geplant durchgeführt werden, bestand eine weitere Hürde darin, genügend potenzielle Studienteilnehmer\*innen für die vertiefenden Interviews zu gewinnen. Während des Seminars wurde auf die Bedeutung der Evaluation im Rahmen des Forschungsprojekts hingewiesen und die Seminarteilnehmenden immer wieder ermutigt und bestärkt, sich für ein Interview bereitzustellen, um aktiv an der Weiterentwicklung des Konzepts und der explizit bedarfsorientierten Ausrichtung des Seminars mitwirken zu können. Ziel war es, jeweils deutlich mehr als drei Freiwillige zu gewinnen, damit die kriteriengeleitete, bewusste Fallauswahl (Stichprobenziehung) durch Mitarbeiter\*innen der

Universität auf einer möglichst breiten Basis erfolgen konnte. Zudem konnte die Forscherin auf diese Weise keine eigenen Rückschlüsse darauf ziehen, welche Personen letztlich ausgewählt und interviewt wurden.

Schon hier wird deutlich, dass die Rollenverschränkung der Forscherin (als Wissenschaftlerin, Referentin und sozialpädagogischer Fachkraft im St. Elisabeth-Verein) sowohl Vorzüge als auch Herausforderungen mit sich brachte. Eine intensive Reflexion dieser Prozesse findet sich am Ende dieser Arbeit in Kapitel 7.2.1.

### **3.5 Stichprobe**

In Bezug auf die Stichprobe muss zwischen der Sekundäranalyse (Bedarf aus Sicht der Mitarbeiter\*innen und der jungen Menschen) und allen weiteren Teilstudien, die als Primärerhebungen eigenes Material generiert haben, unterschieden werden.

#### **Stichprobe der Sekundäranalyse (Bedarfsanalyse Teil I)**

Für die Ermittlung des Bedarfs aus Sicht der Mitarbeiter\*innen und der jungen Menschen wurde auf bereits vorliegendes Datenmaterial der Vorgängerstudie zurückgegriffen. Die Stichprobenziehung umfasste insofern in diesem Falle die Beschaffung dieses Datenmaterials (Akremi 2019, S. 319). Es bestand aus den anonymisierten, schriftlichen Transkripten von zwölf teilstandardisierten, problemzentrierten und leitfadengestützten Gruppeninterviews, die im Rahmen des Vorgängerprojekts mit den Mitarbeiter\*innen und Mitbewohner\*innen in den stationären Erziehungshilfewohngruppen geführt wurden sowie 13 ebenfalls teilstandardisierten, problemzentrierten und leitfadengestützten Einzelinterviews mit ehemaligen Jugendlichen des St. Elisabeth-Vereins. Das vorliegende Material wurde dann anhand eigener Kriterien und Fragestellungen (vgl. auch Kapitel 4.2.1) sekundäranalytisch erneut ausgewertet.

#### **Stichprobe der Primärerhebungen (Bedarfsanalyse Teil II & Evaluationserhebungen)**

Die Stichprobe der Primärerhebungen dieses Forschungsprojekts besteht aus insgesamt 32 Studienteilnehmer\*innen<sup>63</sup>, die sich über alle in Kapitel 3.2 beschriebenen und aufeinander aufbauenden Einzelerhebungen verteilen.

---

<sup>63</sup> Mit dem Begriff der Studien-, bzw. Forschungsteilnehmer\*innen werden in dieser Arbeit die Akteur\*innen bezeichnet, die im Rahmen der empirischen Erhebungen beforscht wurden und damit selbst aktiv am wissenschaftlichen Prozess mitgewirkt haben. Sie werden nicht als passive Subjekte, sondern vielmehr als aktiv agierende Personen betrachtet, die erheblich zur Ausgestaltung und den Ergebnissen der Forschung beigetragen haben (DGSA 2020). Insbesondere die qualitativen Interviews haben einen gemeinsamen Reflexionsraum eröffnet, in welchem beide Gesprächspartner\*innen auf Augenhöhe miteinander in Austausch gehen konnten.

An den qualitativen Erhebungen nahmen insgesamt zwölf Personen (jeweils drei Interviews in der Bedarfsanalyse Teil II sowie in der ersten, zweiten und dritten Evaluationserhebung) teil. Die Stichprobenziehung in allen Teilerhebungen erfolgte jeweils als „[...] kriteriengeleitet bewusste Auswahl [...]“ (Akremi 2019, S. 321) anhand relevanter Quotierungsmerkmale. Im Falle der Bedarfsanalyse Teil II bestand diese Quotierung darin, die Sichtweise von drei Personen aus jeweils verschiedenen Geschäftsbereichen und Leitungs- und Führungsebenen auf einen möglichen Fortbildungs- und Professionalisierungsbedarf im St. Elisabeth-Verein darzulegen. In den drei Evaluationserhebungen wurden die Quotierungsmerkmale durch die Informationen aus dem vorgeschalteten, quantitativen Fragebogen ermittelt. In den ersten beiden Durchgängen betraf dies die ‚Berufserfahrung in Jahren‘ sowie die ‚Zugehörigkeit zu einem Konzeptionsbereich‘. In der dritten Evaluationserhebung die Merkmale ‚Berufserfahrung in Jahren‘ sowie ‚mindestens ein\*e Fachberater\*in‘<sup>64</sup>. Im Sinne qualitativer Forschung diente diese Quotierung der Berücksichtigung von Vielfalt und Varianz verschiedener Ansichten und Personen.<sup>65</sup> Neben der Quotierung anhand von Merkmalen wurde die jeweilige Stichprobe in den drei Evaluationserhebungen durch die Bereitschaft der Seminarteilnehmer\*innen zur Interviewteilnahme mitbestimmt. Im ersten Durchlauf erklärten sich sieben der zwölf Teilnehmenden, im zweiten Durchlauf neun von zwölf und im dritten Durchlauf sechs von zwölf Personen zur Studienteilnahme bereit. Jeweils drei dieser freiwilligen Personen wurden dann im Rahmen der oben beschriebenen, quotierten Fallauswahl durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität (daher ohne Kenntnis der Forscherin) ausgewählt und befragt.

Die zwölf Interviews aller qualitativen Teilerhebungen fanden zu Bedingungen statt, die die Teilnahme an der Studie möglichst niedrigschwellig und attraktiv gestalten sollten. Die drei Interviews der Bedarfsanalyse Teil II fanden an einem von den Befragten gewählten, ungestörten Ort und zu einem Zeitpunkt ihrer Wahl statt. Die neun Interviews der Evaluationsstudie wurden als telefonische Befragungen zu einem für die Befragten passenden Zeitpunkt durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität durchgeführt. Dieses Vorgehen hatte zum Ziel, mögliche organisatorische und individuelle Hürden zur Studienteilnahme zu senken und die Befragung zeitnah in einem Korridor von maximal 14 Tagen nach Seminarende durchführen zu können. Die Grundannahme dabei war, dass die Gedanken, Erlebnisse und Erfahrungen zur und mit der Fortbildung noch möglichst aktuell und nur wenig durch den weiteren beruflichen Alltag der

---

<sup>64</sup> Die Fachberater\*innen unterstützen, begleiten und beraten kontinuierlich Mitarbeiter\*innen, die im Rahmen einer Familienwohngruppe Kinder und Jugendliche in ihren Privathaushalt aufgenommen haben und sie dort langfristig professionell betreuen.

<sup>65</sup> Die bewusst selektive und systematische Auswahl von interessierenden Daten und Gesprächspartner\*innen findet sich nach Meyer vor allem bei Evaluationsprojekten wieder, die weniger an der Repräsentation einer Grundgesamtheit, als vielmehr an spezifischen und hoch selektiven Informationen interessiert sind. Grundlage hierfür dürfen jedoch niemals willkürliche, sondern nur inhaltliche Entscheidungskriterien bilden (Meyer 2007, S. 231ff.).

Befragten überlagert sein sollten. Außerdem konnte durch dieses Vorgehen den von üblichen Normalarbeitszeiten abweichenden Schichtdienstmodellen vieler Teilnehmer\*innen Rechnung getragen werden. Über die Festlegung des maximalen Zeitkorridors wurde zudem ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit der Befragungsbedingungen und Ergebnisse aller drei Evaluationserhebungen sichergestellt. Um die Erinnerung der Befragten an das besuchte Fortbildungsseminar zu stützen, wurde ihnen im Vorfeld ein Fotoprotokoll mit allen im Seminarverlauf erarbeiteten Inhalten und Materialien durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin via E-Mail zugesendet.

An der quantitativen Fragebogenerhebung konnten von den insgesamt 36 Teilnehmer\*innen der Fortbildung (je zwölf pro Durchlauf) nur 30 Personen teilnehmen. Die ursprünglich geplante Vollerhebung im Rahmen der Fragebogenstudie wurde nur in den ersten beiden Fortbildungsdurchgängen erreicht. Im dritten Durchlauf konnten sechs der zwölf Teilnehmenden auf Grund von Erkrankungen, der beginnenden SARS-CoV-2-Pandemie sowie individuellen, organisatorischen Schwierigkeiten den zweiten Seminartag nicht mehr besuchen und somit auch nicht in die Fragebogenstudie einbezogen werden.

Detailliertere Angaben zu den Studienteilnehmer\*innen finden sich in der Darstellung der jeweiligen Studienergebnisse (4.2.1, 4.3.1, 6.4.1, 6.5.1 und 6.6.1).

### 3.6 Forschungsmethoden und Datenauswertung

Bevor die angewendeten Forschungs- und Datenauswertungsmethoden des hier vorliegenden Forschungsprojekts im Detail erläutert werden, bietet die folgende Tabelle einen ersten orientierenden Überblick über die methodischen Schritte aller Einzelerhebungen:

	Bedarfsanalyse Teil I	Bedarfsanalyse Teil II	1. Evaluation	2. Evaluation	3. Evaluation
Fragebogenerstellung			✓	✓	✓
Fragebogenauswertung			✓	✓	✓
Leitfadenerstellung Interview		✓	✓	✓	✓
Durchführung problemzentriertes Interview (Witzel)		✓	✓	✓	✓
Auswertung Interview: inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz)	✓	✓	✓	✓	✓

Tabelle 1: Methodische Schritte aller Einzelerhebungen des Forschungsprojekts (eigene Darstellung)

### 3.6.1 Qualitative Erhebungen (Interviews)

Zwar existiert im Gesamtkontext qualitativer Sozialforschung eine Vielzahl unterschiedlichster Forschungsmethoden, eine zunehmend zentrale Rolle spielt aber insbesondere das qualitative Interview. Es ermöglicht vor allem, „[...] dass die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“ (Lamnek 2010, S. 301). Das qualitative Interview bietet somit Kontrollmöglichkeiten, die es als methodisch und methodologisch gut abgesichert gelten lassen (Lamnek 2010, S. 301). Dabei identifiziert Lamnek eine Vielzahl verschiedener Interviewformen:

„Nun sind nicht nur die einzelnen Formen sehr unterschiedlich, sondern manchmal herrscht unter Bezugnahme auf diese ein geradezu babylonisches Sprachengewirr, weil die Terminologie nicht einheitlich und übereinstimmend gefasst ist“ (Lamnek 2010, S. 302).

Diese Vielfalt an Interviewformen sei durch die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen in der qualitativen Sozialforschung entstanden. Methode und Anwendung der jeweiligen Interviewform habe sich daher an der jeweiligen Fragestellung, dem Forschungsgegenstand und der Population auszurichten (Lamnek 2002, S. 172).

Im Rahmen des hier vorgelegten Forschungsprojekts ist eine solche Angemessenheit der Methode vor allem im problemzentrierten Interview nach Witzel erfüllt, welches teilstandardisiert (d. h. mit einer Kombination offener und theoriegeleiteter Fragetypen (Flick 2016, S. 214)) und leitfadengestützt durchgeführt wird. Es begreift die Befragten als Expert\*innen ihrer Handlungen und Orientierungen, „[...] die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können“ (Witzel 2000, S. 7). Das problemzentrierte Interview ist dialogisch und nicht-direktiv angelegt und orientiert sich an einem bestimmten Problem bzw. Thema (Witzel 2000). Ziel ist die „[...] möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, S. 2). Es kombiniert induktives und deduktives Vorgehen und zeigt sich dabei offen für die Modifizierung bereits bestehender Konzepte und Vorannahmen der Forschenden. Diese Vorannahmen können etwa durch ein Literaturstudium, die eigenen Erkundungen im Untersuchungsfeld oder die Ermittlung von Expert\*innenwissen entstanden sein (Lamnek 2010, S. 333), was auf das hier vorgelegte Forschungsprojekt im Sinne seiner Theorierahmung und Bedarfsanalyse in besonderer Form zutrifft. Aus den gesammelten Informationen filtern Forschende die relevanten Aspekte des Problembereichs heraus und verknüpfen und verdichten sie zu einem eigenen theoretischen Konzept (Lamnek 2010, S. 333) – in diesem Fall das Fortbildungskonzept mit seiner Zielsetzung der Förderung von Abschluss- und Abschiedskompetenz. Das für die qualitative Forschung zentrale Prinzip der Offenheit ist trotz theoretischer Vorannahmen noch immer gewährleistet, da die Interviewten durch Erzählanreize zu eigenen Narrationen und Relevanzsetzungen angeregt werden (Witzel 2000, S. 3). Auch unter Beachtung der drei von Witzel beschriebenen Grundpositionen des problemzentrierten Interviews, der Problemorientierung, der Gegenstandsorientierung und der Prozessorientierung (Witzel 2000, S.

3ff.) zeigt sich die Passung zwischen dieser Interviewform und dem dieser Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsgegenstand:

1. **Problemorientierung:** Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf gesellschaftlich relevante Problemstellungen, an deren Rekonstruktion die Befragten mitarbeiten möchten (in diesem Falle die bedarfsgerechte Konzeption und Weiterentwicklung des Fortbildungsseminars). Die vorgängigen Annahmen der Forschungsperson (hier zentral: Kompetenzelemente Problembewusstsein, Verstehen und Handlungsfähigkeit) werden dabei genutzt, um die Explikationen der Befragten verstehen und nachvollziehen zu können. Die Befragten werden durch am Problem orientierte Fragestellungen und eine im Gesprächsverlauf sich immer präziser zuspitzende Kommunikation darin unterstützt, ihre subjektive Sichtweise im Detail darzulegen.
2. **Gegenstandsorientierung:** Das problemzentrierte Interview zeigt sich gegenüber den unterschiedlichsten Anforderungen des zu untersuchenden Gegenstands flexibel. So kann etwa die Gesprächstechnik auf den individuellen Interviewverlauf oder die Reflexivität der Befragten angepasst werden und dabei stärker auf freie Narrationen oder eher auf unterstützende, konkrete Nachfragen setzen.
3. **Prozessorientierung:** Die Forschungserkenntnisse bilden sich in der ständigen, reflexiven Überarbeitung bestehenden und neuen Wissens erst nach und nach heraus. Die Überwindung von Vorannahmen der Forschenden ist hier im Forschungsprozess selbst bereits angelegt. Der sensible und akzeptierende Kommunikationsprozess, der die subjektiven Rekonstruktionen der Befragten in den Mittelpunkt stellt, lässt Vertrauen, Offenheit und das Gefühl, in der eigenen Problemwahrnehmung ernstgenommen zu werden, entstehen. So können vorab bestehende oder im Interviewverlauf gebildete Interpretationen über den Forschungsgegenstand gemeinsam kommunikativ validiert werden. Die Prozessorientierung bezieht sich somit auf den Forschungsprozess und den Forschungsgegenstand gleichermaßen (gesamte Aufzählung: Witzel 2000, S. 3ff.).

Qualitative Interviews sowie deren Auswertung finden sich in unterschiedlicher Ausprägung in allen Teilstudien dieses Forschungsprojekts wieder. Während in der Bedarfsanalyse Teil I in Form einer Sekundäranalyse bereits vorliegendes Interviewmaterial ausgewertet wurde, sind bei allen weiteren Erhebungen (Bedarfsanalyse Teil II sowie die drei Evaluationserhebungen) eigene, problemzentrierte und teilstandardisierte Interviewleitfäden erstellt sowie Interviewdaten erhoben und ausgewertet worden. Im Folgenden wird in chronologischer Reihenfolge der Prozess der Leitfadenerstellung, der Interviewführung sowie der qualitativen Auswertung der Interviewdaten nachgezeichnet.

## Erstellung der Interviewleitfäden

Der Leitfaden des problemzentrierten Interviews besteht aus Fragen und Erzählanreizen, die auf dem Vorwissen der Forschungsperson basieren und auf ein bestimmtes Problem fokussieren. Der Leitfaden soll dabei den Erzählstrang der befragten Person möglichst ungestört zum Tragen kommen lassen. Er vermag es aber auch, ein ins Stocken geratenes Gespräch immer wieder aufleben zu lassen oder ihm bei Bedarf eine neue Wendung geben zu können. Anhand des Leitfadens kann die Forschungsperson ihr problemzentriertes Interesse in Form von exmanenten Fragen immer wieder einbringen (Flick 2016, S. 210). Grundsätzlich dient er als Gedächtnisstütze und Hintergrundfolie zu den Forschungsthemen und sichert die Vergleichbarkeit der Interviews ab (Witzel 2000, S. 6). Witzel unterscheidet in diesem Zuge erzählgenerierende von verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien im Interview. Zu den erzählgenerierenden Strategien gehört die vorformulierte Eingangsfrage, die das Gespräch auf das zu untersuchende Problem zentriert und gleichzeitig so offen formuliert ist, dass die befragte Person sie mit eigenen Worten und Gestaltungsmitteln füllen kann. Im weiteren Kommunikationsverlauf dienen allgemeine Sondierungsfragen und Nachfragen der sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht der Befragten (Witzel 2000, S. 7). Hierzu greift die Forschungsperson „[...] die thematischen Aspekte der auf die Einleitungsfrage folgenden Erzählsequenz auf, um mit entsprechenden Nachfragen den roten Faden weiterzuspinnen und zu detaillieren, den die Befragten in dieser Sequenz angeboten haben“ (Witzel 2000, S. 7). Ad-hoc-Fragen werden hingegen notwendig, wenn interessierende Problembereiche von den Befragten (un-)bewusst ausgeklammert werden. Zu den verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien im Interview zählt Witzel die Zurückspiegelung, Verständnisnachfragen und Konfrontationen, die je nach Interviewverlauf zur Anwendung kommen können (Witzel 2000, S. 8). Der individuelle Wechsel zwischen erzählgenerierenden und verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien ermöglicht die sinnvolle Kombination von Deduktion (Zuordnung von Erzählaspekten zu vorgängigen Mustern) und Induktion (Suche nach neuen Mustern). Die komplexe Strategie, bereits bestehendes Vorwissen für zielgerichtete Fragen zu nutzen, ohne die Sicht der Befragten zu überdecken, stellt dabei hohe Anforderungen an die Forschungsperson (Witzel 2000, S. 8f.).

Die Fragen der Leitfäden für die Bedarfsanalyse Teil II sowie die Evaluationserhebungen entstanden nach dem so genannten ‚SPSS-Schema‘. Zunächst wurden möglichst viele Teilaspekte des Forschungsinteresses in Form von unsortierten, spontanen Fragen zusammen getragen (‚S = Sammeln‘). Anschließend wurde der so entstandene Fragenkatalog auf eine möglichst offene Formulierung, Präzision, eventuelle Dopplungen mit anderen Fragen und die Passgenauigkeit zum Interviewsetting überprüft (‚P = Prüfung‘). Der überarbeitete Fragenkatalog wurde dann nach inhaltlichen Aspekten gebündelt (‚S = Sortieren‘). Abschließend erfolgte für jedes Fragenbündel die Sortierung in Einleitungsfragen, den ersten Gesprächsfluss aufrechterhaltende Fragen und



spezifische Nachfragen sowie die Ergänzung einer Abschlussfrage, die alles bis dato noch nicht zur Sprache Gekommene aufgreifen soll (,S = Subsumieren‘) (Helfferich 2019, S. 677f.).

Eine Skizze der Interviewleitfäden zur Bedarfsanalyse Teil II sowie zur Evaluationsstudie finden sich in Kapitel 4.3.1 bzw. 6.3. Die vollständigen Leitfäden sind in Anhang A.2 und C.2 dieser Arbeit einzusehen.

### **Durchführung der problemzentrierten Interviews**

Die zwölf Interviews aller qualitativen Teilerhebungen fanden wie bereits in Kapitel 3.5 skizziert auf eine Weise statt, die Teilnahmhürden möglichst gering halten und dem Erkenntnisinteresse der Forschung gerecht werden sollte. So wurden die face-to-face-Interviews der Bedarfsanalyse Teil II an einem von den Befragten gewählten, ungestörten Ort und zu einem Zeitpunkt ihrer Wahl durchgeführt. Die für die Evaluationsinterviews durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität ausgewählten Gesprächspartner\*innen (vgl. zum Auswahlverfahren auch Kapitel 3.5 und 3.6.2) wurden eigenständig durch sie kontaktiert und die Telefoninterviews mit Hilfe des vorbereiteten Leitfadens und unter Einbeziehung der übersandten Fotoprotokolle durchgeführt. Diese ergänzen in Form von Fotografien der erstellten und bearbeiteten Fortbildungsmaterialien den Interviewprozess als Stimulus (Helfferich 2019, S. 675). Alle Gespräche wurden in Form von Audioaufnahmen gesichert, da dieses Vorgehen im Gegensatz zu Gesprächsprotokollen die präzise und authentische Erfassung des Kommunikationsprozesses erlaubt (Witzel 2000, S. 5).

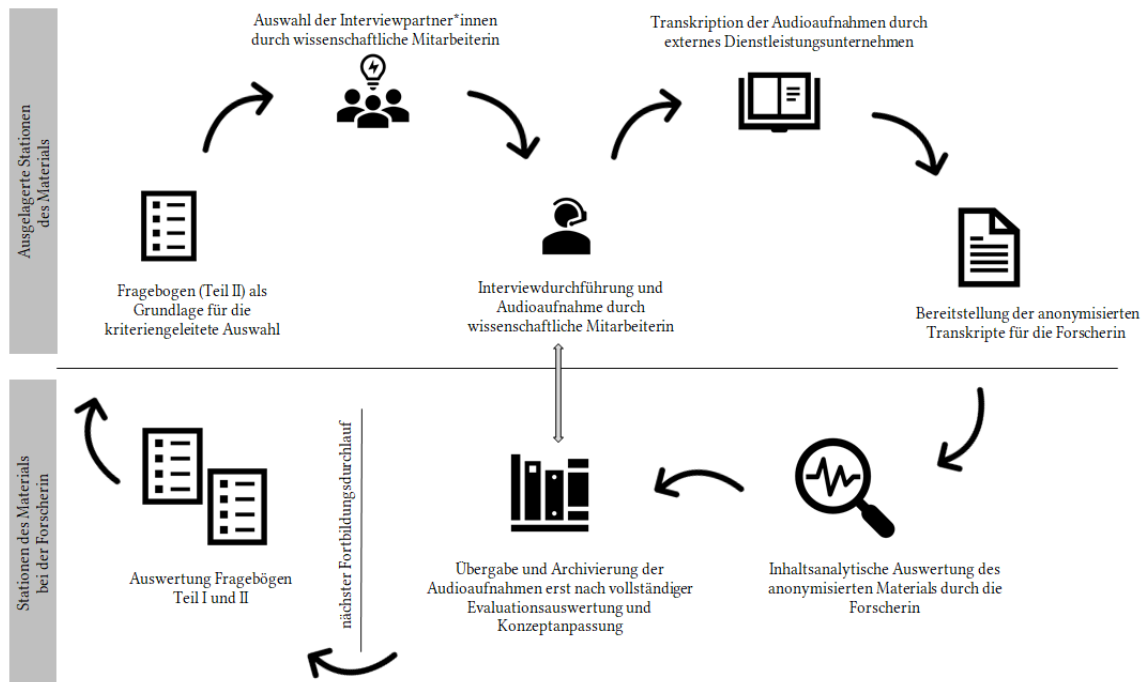
In allen erhobenen Interviews wurden vor der eigentlichen Befragung der Hintergrund und das Erkenntnisinteresse der Forschung offengelegt sowie der Schutz personenbezogener Daten und die Anonymisierung im Verlauf der weiteren Datenverarbeitung zugesichert. Die Aufzeichnung der Interviews wurde erst nach dem expliziten Einverständnis der Befragten gestartet.

### **Interviewtranskription**

Auch in Bezug auf ihren Transkriptionsprozess unterscheiden sich die Interviews der Teilerhebungen dieses Forschungsprojekts. In der Bedarfsanalyse Teil II erfolgte sowohl die Interviewführung als auch die Transkription durch die Forscherin selbst. Diesem Arbeitsschritt lag das im Anhang A.2 zu findende Transkriptionssystem nach inhaltlich-semantischen Regeln nach Dresing und Pehl (2011, S. 14ff.) zu Grunde. Äußerungen, die Rückschlüsse auf die befragte Person zulassen, wurden anonymisiert. Dabei wurden beispielsweise Namen und Orte in eckige Klammern gesetzt, z. B. [Wohngruppe] oder [Bundesland]. Direkte Zitate wurden nach Bedarf sprachlich leicht geglättet, wobei der Sinn der jeweiligen Aussage erhalten wurde.

Die im Rahmen der Evaluationserhebungen durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin geführten Interviews und die daraus entstandenen Audiodokumente hingegen wurden unmittelbar von ihr an ein externes Dienstleistungsunternehmen für Transkriptionen weitergeleitet. Erst nach der dortigen Verschriftlichung der Audioaufnahmen (ebenfalls nach den inhaltlich-semantischen

Transkriptionsregeln) erhielt die Forscherin die anonymisierten Transkripte zur weiteren Auswertung. Die folgende Abbildung veranschaulicht noch einmal die Stationen des Datenmaterials von der Erhebung bis zur Auswertung im Überblick:



**Abbildung 6: Stationen des Materials (eigene Darstellung)**

Durch das hier beschriebene Vorgehen war die Forscherin zu keinem Zeitpunkt der Evaluation darüber in Kenntnis, welche der Teilnehmer\*innen aus den Semindurchläufen, die sich für ein mögliches Interview zur Verfügung gestellt haben, letztlich zum Gespräch ausgewählt wurden. Da die Auswahl der Interviewpartner\*innen, die eigentliche Befragung sowie die Transkription der Audioaufnahmen von externen Personen übernommen wurden, konnte sich die Forscherin weitgehend unbefangen dem Evaluations- und Auswertungsprozess widmen. Erst nach Abschluss eines Evaluationsdurchlaufs und der damit verbundenen Anpassung des Seminkonzepts wurden die Audiodateien an die Forscherin übergeben. Eine tiefergehende Reflexion dieses evaluativen Vorgehens findet sich in Kapitel 7.2.2.

### **Auswertung der problemzentrierten Interviews: inhaltlich strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse**

Sämtliche Interviews aller Teilerhebungen (Bedarfsanalyse Teil I und II, Evaluationsstudie) wurden computergestützt mit dem Programm ‚f4 analyse‘ in Anlehnung an die Methode der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet.

Das Auswertungsverfahren für problemzentrierte Interviews ist nach Flick prinzipiell nicht festgelegt, in der deutlichen Mehrzahl der Fälle kommen jedoch inhaltsanalytische Verfahren zur Anwendung (Flick 2016, S. 213). Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich „[...] in zahlreichen Forschungsprojekten bewährt“ (Kuckartz 2018, S. 97) und stellt ein systematisches, regelgeleitetes,

kategorienbasiertes Auswertungsverfahren dar, das vorwiegend bei verbalen Daten, wie sie beispielsweise in Form von Interviews produziert werden, eingesetzt wird (Kuckartz 2018, S. 52f.). Die in qualitativer Forschung oft vorzufindende Fülle an Datenmaterial in systematischer Weise zu reduzieren und kategorienbasiert auszuwerten, bewahrt dabei „[...] vor voreiligen, nur auf wenige Fälle bezogenen Schlussfolgerungen und schützt die Forschenden vor der Suggestion des Einzelfalls“ (Kuckartz 2018, S. 53). In einem mehrstufigen Verfahren werden zunächst deduktive (d. h. aus der Theorie oder dem Leitfaden stammende) und anschließend auch induktive (d. h. aus dem Material stammende) Kategorien gebildet und aus ihrer Kombination ein ausgefeiltes Kategoriensystem entwickelt, anhand dessen Textsequenzen aus den vorliegenden Interviews codiert, also der jeweiligen Kategorie zugeordnet werden (Kuckartz 2018, S. 97ff.).

Die Auswertung der Interviews aus allen Teilerhebungen begann mit der initiierten Textarbeit an den ausgedruckten Transkripten (Schritt 1). Sie umfasste das gründliche, sequenzielle Lesen jedes einzelnen Interviews, wobei Wichtiges, Bemerkenswertes und erste Auswertungsideen am Rand notiert sowie Schlüsselwörter im Text farbig markiert wurden. Nach Abschluss der ersten Textarbeit wurden alle Transkripte in ‚f4 Analyse‘ importiert und alle Anmerkungen in Form von Memos in das Programm übertragen.

Für die deduktive Entwicklung thematischer Hauptkategorien in Schritt 2 (‚A-priori-Kategorienbildung‘ (Kuckartz 2018, S. 64)) standen die Forschungsfragen und insbesondere die Interviewleitfäden im Zentrum. In der Bedarfsanalyse Teil I (Sekundäranalyse) wurden in Anlehnung an die Erkenntnisse aus dem Vorgängerprojekt die Phasen von Abschluss und Abschied (Beendigung, Ende und Übergang) als vorläufige Hauptkategorien festgelegt. Für die Bedarfsanalyse Teil II sowie die Evaluationserhebungen stellten die Themenblöcke der jeweiligen Interviewleitfäden die Basis für die vorläufigen Hauptkategorien dar. Bei der Durchsicht des Materials wurde besonders auf das Auftauchen möglicher weiterer Themenschwerpunkte geachtet, die ihrerseits neue Hauptkategorien ergeben könnten. Für alle Hauptkategorien wurde eine erste inhaltliche Beschreibung (in Funktion einer schriftlich fixierten Zuordnungs- bzw. Codierregel) für das spätere Kategoriensystem festgehalten.

In Schritt 3 erfolgte ein erster Codierprozess durch das gesamte Material entlang der bisherigen Hauptkategorien. Eine Codiereinheit entsprach einer auch außerhalb ihres Kontextes verständlichen Sinneinheit, die aus mindestens einem zusammenhängenden Satz bestehen musste, zum Teil aber auch einen oder sogar mehrere Absätze umfasste. Die Codierung vollständiger Sinneinheiten diente dabei auch der Vermeidung von Mehrfachcodierungen derselben Kategorie innerhalb eines Absatzes. Wenn es zum Verständnis erforderlich war, wurde die Interviewfrage mitcodiert (Kuckartz 2018, S. 104). Auf diese Weise wurde jedes Interviewtranskript Zeile für Zeile durchgesehen und sinntragende Codiereinheiten der jeweiligen Hauptkategorie zugeordnet. Nicht sinntragende Textteile blieben uncodiert. Für die Hauptkategorien der Evaluationserhebungen ergab sich in diesem Schritt, dass der Fragenblock ‚Fragen zum Einstieg‘ keine eigene Hauptkategorie mehr

repräsentierte, da sich die hierunter versammelten Inhalte präzise den anderen Hauptkategorien zuordnen ließen. An einigen Stellen konnten Textsegmente gleichzeitig mehreren Hauptkategorien zugeordnet werden, da sie sowohl Aspekte der einen- wie auch der anderen Kategorie enthielten: „So codierte Textstellen können sich überlappen oder verschachtelt sein“ (Kuckartz 2018, S. 102).<sup>66</sup> Mit jeweils drei (Bedarfsanalyse Teil I und II) bzw. vier (Evaluationserhebungen) Hauptkategorien erschien das vorläufige Kategoriensystem weder zu feingliedrig noch zu umfangreich und insbesondere für die spätere Ergebnisdarstellung als hinreichend gut geeignet (Kuckartz 2010, S. 203ff.). Um die Qualität des Codierprozesses zu sichern, wurde in Schritt 3 sowie später in Schritt 6 (Codieren des kompletten Materials anhand des um Subkategorien ausdifferenzierten Kategoriensystems) in Zusammenarbeit mit einer weiteren, methodisch vertrauten Forschungsperson aus den Geisteswissenschaften konsensuell codiert. Auf diese Weise wurde das Kategoriensystem in beiden Phasen immer wieder angepasst, überarbeitet und präzisiert.

In Schritt 4 und 5 erfolgte softwareunterstützt die Zusammenstellung aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen sowie die Bestimmung induktiver Subkategorien durch offenes Codieren innerhalb jeder Hauptkategorie. Dabei wurden zunächst ungeordnet und lose, also ungeachtet ihrer Abstraktions- oder Verallgemeinerungsebene, sämtliche Themen und Schlagwörter, die bei der Materialdurchsicht ins Auge fielen, als vorläufige Subkategorien festgehalten. Durch diesen Schritt wird insbesondere dem Kriterium der Offenheit in der qualitativen Inhaltsanalyse Rechnung getragen. Die in allen Teilerhebungen auf diese Weise entstandene, zunächst noch sehr umfangreiche Subkategorienliste wurde durch Systematisierung, Ordnung und Bündelung inhaltlich ähnlicher Subkategorien in mehreren Schritten überarbeitet und präzisiert. Durch das leitende Prinzip „[...] so einfach wie möglich, so differenziert wie nötig“ (Kuckartz 2018, S. 108) wurden die Subkategorien so ausgestaltet, dass singuläre Codierungen vermieden und jeder Subkategorie mindestens zwei bis drei, besser jedoch fünf oder mehr Codierungen zugeordnet werden konnten. Bezüglich der Anzahl der Subkategorien wurde pragmatisch vorgegangen und so dem zumindest in den Primärerhebungen eher geringen Sample-Umfang von jeweils drei Interviews Rechnung getragen (Kuckartz 2018, S. 110). Abschließend wurden die Haupt- und Subkategorien in einem ausdifferenzierten Kategoriensystem zusammengeführt und jeweils mit Definitionen, Anwendungshinweisen, Ankerbeispielen sowie Leitideen zur Abgrenzung zu anderen Kategorien versehen. Die auf diese Weise entstandenen, vollständigen Kategoriensysteme aller Erhebungen finden sich in Anhang A.1, A.2 und C.2.

---

<sup>66</sup> Die häufig erhobene Forderung, Kategorien in der Inhaltsanalyse müssten disjunkt und präzise definiert sein, wird nach Kuckartz häufig missverstanden. Gemeint sei hierbei explizit nicht, dass jede Textstelle nur einer einzigen Kategorie zugeordnet werden können muss. Dies gelte „[...] nur für jene Teile eines Kategoriensystems, die bewusst so konstruiert sind, dass sich Subkategorien wechselseitig ausschließen. Bei thematischer Codierung ist aber davon auszugehen, dass in einem Textabschnitt durchaus mehrere Themen angesprochen sein können, sodass dann auch die entsprechenden Kategorien zuzuordnen sind“ (Kuckartz 2018, S. 103).

Schritt 6 umfasst den zweiten Codierprozess des kompletten Materials anhand des nun ausdifferenzierten Kategoriensystems. Auch dieser Schritt geschah durch konsensuelles Codieren mit einer zweiten Forschungsperson. Dabei wurde darauf geachtet, ob für jede Subkategorie hinreichend viel Material herangezogen werden konnte oder ob sie gegebenenfalls noch einmal präzisiert oder erweitert werden müssen.

Die arbeitsreiche Phase 7 der Analyse, die die Ergebnispräsentation und Visualisierung der Forschungsergebnisse umfasst, wird in Kapitel 4 (Bedarfsanalyse) und 6 (Evaluation) genauer dargestellt. Im Mittelpunkt dieses Auswertungsprozesses standen gemäß der Zielsetzung einer strukturierenden Inhaltsanalyse die Themen und Subthemen der Befragten. Kuckartz unterscheidet unterschiedlich komplexe Formen der Auswertung. Dem Forschungsschwerpunkt der formativen Evaluation Rechnung tragend stand vor allem die kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien, die Darstellung von Zusammenhängen innerhalb einer Hauptkategorie sowie die Darstellung von Zusammenhängen zwischen Hauptkategorien im Vordergrund (Kuckartz 2018, S. 117f.). Letzteres ist bei den Evaluationserhebungen schon im Kategoriendesign selbst angelegt, da in Form eigener Subkategorien die Zusammenhänge zwischen Problembewusstsein, Verstehen und Handlungsfähigkeit untersucht werden (vgl. dazu Kapitel 6.3).

### **3.6.2 Quantitative Erhebung (Fragebogen)**

Im vorliegenden Forschungsprojekt kamen quantitative Methoden in Form eines Fragebogens bei den drei Evaluationserhebungen zur Anwendung. Im Sinne der Mixed-Methods wurden die quantitativen Daten aus der Fragebogenauswertung an späterer Stelle mit den Ergebnissen der qualitativen Erhebung verschränkt und trugen so zur formativen Evaluation und Weiterentwicklung der Fortbildung bei.

#### **Konstruktion und Aufbau des Fragebogens**

Der Evaluationsfragebogen ergänzte und begleitete die zentrale, qualitative Interviewerhebung und sicherte im unmittelbaren Anschluss an das Fortbildungsende wichtige erste Eindrücke der Teilnehmer\*innen. Bei seiner Konstruktion wurde auf verständliche Formulierungen, die Vermeidung suggestiver oder stereotyper Formulierungen sowie den Bedeutungsgehalt von Begriffen im Sinne einer adäquaten Operationalisierung geachtet (Kirchhoff et al. 2010, S. 21). Überdies wurde ein Pretest mit zwei Personen durchgeführt (Kirchhoff et al. 2010, S. 24), um den Fragebogen und seine vorgesehenen Antwortitems auf Schlüssigkeit und Stimmigkeit zu überprüfen.

Der Fragebogen war zweigeteilt und bestand aus einem anonymen und einem nicht-anonymen Abschnitt, die nun im Folgenden genauer beschrieben werden.

#### ***Anonymer Teil des Fragebogens (Seminarbewertung)***

Der erste Teil des Fragebogens erlaubte die anonyme, direkte, spontane und unmittelbare Bewertung des Seminars. Zu den vier Themenschwerpunkten (Itembatterien), Veranstaltungsdurchführung und

Organisation', ‚Beurteilung des Inhalts', ‚Beurteilung der Referentin' sowie ‚Gesamtbewertung' in jeweils unterschiedlichen Items konnten die Befragten auf einer vierstufigen Likert-Skala (Kirchhoff et al. 2010, S. 21f.) (von ‚trifft voll und ganz zu' bis ‚trifft gar nicht zu') angeben, in welchem Maße sie den Antwortvorgaben zustimmen.<sup>67</sup> Zusätzlich wurden sie im Schwerpunkt ‚Gesamtbewertung' gebeten, das Seminar anhand der gängigen Schulnoten von 1 bis 6 zu bewerten. Im fünften und letzten Abschnitt, den ‚Anmerkungen zum Fortbildungsseminar', wurden die Befragten dazu eingeladen, in Form von Freitextantworten persönliche Hinweise zu ‚Das fand ich besonders gelungen' und ‚Das fand ich nicht gelungen' festzuhalten.

### ***Nicht-anonymer Teil des Fragebogens (Auswahl der Interviewpartner\*innen)***

Der zweite, nicht-anonyme Teil des Fragebogens diente in erster Linie der Auswahl möglicher Interviewpartner\*innen sowie der Erfassung relevanter berufsbiografischer Daten. Er teilte sich in folgende Abschnitte auf:

1. ‚Angabe des Namens' (offene Frage bzw. Freitextantwort),
2. ‚Teilnahmemotivation und Zugang zum Seminar': zwei halboffene Fragen (‚Ich besuche dieses Seminar, weil...' und ‚Wie bist du auf das Seminar aufmerksam geworden?'), bei denen Mehrfachantworten zulässig waren,
3. sowie ‚Weitere Angaben': geschlossene Frage zur Berufserfahrung in der stationären Erziehungshilfe in Jahren sowie eine halboffene Frage zur Zugehörigkeit zu einem Konzeptionsbereich des St. Elisabeth-Vereins.

### **Zielsetzung des Fragebogens**

Die beiden unterschiedlichen Zielsetzungen des anonymen sowie des nicht-anonymen Fragebogenteils wurden den Teilnehmer\*innen vorab ausführlich erläutert und beide Abschnitte getrennt voneinander eingesammelt und archiviert.

Zielsetzung der gesamten Fragebogenerhebung ist ausdrücklich nicht die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage nach der Förderung von Abschluss- und Abschiedskompetenz. Vielmehr schließt der Fragebogen eine wichtige Lücke zwischen dem unmittelbaren Seminarerleben und dem erst einige Tage später stattfindenden, qualitativen Interview. Auf diese Weise hält er die unmittelbaren, weitgehend unverfälschten Eindrücke aller Teilnehmer\*innen fest und legt darüber hinaus die Grundlage der kriteriengeleiteten Auswahl der späteren Interviewpartner\*innen.

---

<sup>67</sup> Bei der Konstruktion der Likert-Skalen wurde bewusst auf die oft übliche ‚neutrale Mitte' (Kirchhoff et al. 2010, S. 22) verzichtet. Angesichts der verhältnismäßig geringen Anzahl an Fragebögen pro Auswertungsdurchlauf in der Evaluation sollte so eine eindeutige Positionierung der Befragten erreicht werden, die auch die Nutzung der Ergebnisse im Sinne der formativen Weiterentwicklung des Seminarkonzepts besser unterstützen kann.

### Auswertung des Fragebogens

Die Auswertung der Fragebögen geschah mit Hilfe der Software ‚SPSS‘.<sup>68</sup> Nach dem Rücklauf am jeweiligen Seminarendende wurde jeder Fragebogen mit einer eindeutigen ID gekennzeichnet. Anschließend wurden alle Items verkodet, als Variablen in SPSS definiert und alle Werte eingetragen (Janssen 2010, S. 18ff.). In Anbetracht der oben beschriebenen, engen Zielsetzung umfasste die Auswertung des Fragebogens einfache Häufigkeitsverteilungen sowie an geeigneten Stellen die Angabe des Medians als zentralem Lagemaß bei ordinal skalierten Daten (Janssen 2010, S. 34ff.), der im Gegensatz zum arithmetischen Mittel unempfindlich gegenüber Ausreißern ist.<sup>69</sup>

Die Darstellung der Auswertungsergebnisse findet sich in den jeweiligen Ergebniskapiteln der Evaluation: 6.4.2, 6.5.2 und 6.6.2. Das Mixing der Daten (qualitativ und quantitativ) erfolgt in der ‚Umsetzung der Ergebnisse in die Fortbildung‘: 6.4.4, 6.5.4 und 6.6.4.

---

<sup>68</sup> Die Abkürzung des Softwareprogramms ‚SPSS‘ ist nicht mit gleichnamigen Schema der Leitfadenerstellung (‚Sammeln, Prüfung, Sortieren, Subsumieren‘) gleichzusetzen, das an früherer Stelle in diesem Kapitel bereits beschrieben wurde.

<sup>69</sup> Nicht zuletzt auf Grund der jeweils geringen Fallzahl in den drei Evaluationserhebungen ( $n = 12$ ,  $n = 12$  und  $n = 6$ ) bieten sich keine tiefergehenden Auswertungen an, da hier nicht mit statistisch signifikanten Ergebnissen zu rechnen ist.

## 4 Bedarfsanalyse innerhalb des St. Elisabeth-Vereins

Nachdem das Forschungsdesign dieser Arbeit in Kapitel 3 kompakt skizziert wurde, folgt nun die Darstellung und Auswertung des ersten, empirischen Studienteils: die Bedarfsanalyse.

Eine „[...] systematische Bedarfs- und Bedürfnisexploration [...]“ (Meisel 2011, S. 372) gilt als wichtigste Grundvoraussetzung für eine zielgerichtete Planung von Fort- und Weiterbildungen. Neben der Auswertung von Fachliteratur und statistischen Verfahren können hier auch Teilnehmer\*innenbefragungen oder Expert\*innengespräche zur Anwendung kommen. Ziel ist es, mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen zwischen dem ‚Wünschenswerten‘ und dem ‚Machbaren‘ abzugleichen (Meisel 2011) und Bildungsangebote möglichst eng an den (Professionalisierungs-)Interessen von Adressat\*innen auszurichten. In diesem Arbeitsschritt werden Seminarplaner\*innen nicht selten mit Erwartungen konfrontiert, die den eigenen Vorstellungen und ersten Programmentwürfen deutlich entgegenstehen können. So kann sich aus einer Bedarfsanalyse die Notwendigkeit einer abweichenden Schwerpunktsetzung für die weitere Planung entwickeln. Solche Anpassungsnotwendigkeiten sollten so umfassend wie möglich berücksichtigt werden, da anderenfalls eine mangelnde Resonanz auf das Bildungsangebot droht (Wittpoth 2013, S. 184).

Die Basis der Bedarfsanalyse im hier vorliegenden Forschungsprojekt findet sich grundsätzlich bereits in der theoretischen Rahmung (Kapitel 2). Dort erfolgte in Anlehnung an Meisel (2011) die Auswertung der relevanten Fachliteratur sowie der aktuellen Studienlage. In Kapitel 4 wird die Bedarfsanalyse nun weiter konkretisiert und präzisiert. Dabei soll genauer herausgearbeitet werden, welchen Fortbildungsbedarf die verschiedenen Akteur\*innen des St. Elisabeth-Vereins identifizieren, die direkt oder indirekt mit dem Thema Abschluss und Abschied in Wohngruppen konfrontiert sind. Die Bedarfsanalyse gliedert sich dazu in zwei Teilstudien auf. Nach einer einführenden Beschreibung des Trägers (Kapitel 4.1) wird im ersten Teil (Kapitel 4.2) an bereits aus der Vorgängerstudie vorliegendem Interviewmaterial der Bedarf aus Sicht der Mitarbeiter\*innen und der jungen Menschen in Form einer Sekundäranalyse erarbeitet. Bei dieser Teilstudie wird die Perspektive von Personen, die in ihrer Praxis unmittelbar an der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden beteiligt sind, in den Mittelpunkt gestellt. Im zweiten Teil der Bedarfsanalyse (Kapitel 4.3) wird zusätzlich im Rahmen einer eigenen Primärerhebung die bislang noch nicht beforschte Perspektive der Leitungs- und Führungsebenen des St. Elisabeth-Vereins auf einen möglichen Fortbildungsbedarf erhoben.

In beiden Teilstudien sollen sowohl gelingende als auch schwierige und herausfordernde Aspekte der derzeitigen Abschluss- und Abschiedspraxis in den Wohngruppen in ihrer Vielfalt herausgearbeitet werden. Darüber hinaus wird nach unmittelbaren Veränderungswünschen aus Sicht der Befragten gesucht. Nicht alle erarbeiteten Aspekte können und werden später Eingang in die künftige Fortbildung finden. Daher werden in Kapitel 4.2.3 und 4.3.3 die jeweiligen Erkenntnisse



noch einmal im Überblick zusammengefasst und in Kapitel 4.4 übergeordnete Schlussfolgerungen beider Teilanalysen für die Konzeption der Fortbildung gezogen.

#### 4.1 Beschreibung des Trägers

Die Studie wurde im St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg durchgeführt, der als großer, exemplarischer Träger der Kinder- und Jugendhilfelandchaft in Deutschland betrachtet werden kann (Becker 2018, S. 57).<sup>70</sup> Die stationäre Betreuung und Begleitung junger Menschen findet hier in differenzierten Wohngruppenkonzepten statt, die verschiedene konzeptionelle Ausrichtungen aufweisen und somit individuellen Bedarfen Rechnung tragen können. In grober Differenzierung lassen sich im vollstationären Bereich die Konzepte ‚Familienanaloge Wohngruppen‘ (auch als ‚Außenwohngruppen‘ (AWG) bezeichnet), ‚Mädchenwohngruppen‘ (MWG), ‚Intensiv Betreutes Wohnen‘ (IBW) sowie ‚Jugendwohngruppen‘ (WG) unterscheiden (Becker 2018, S. 59). Weitere vollstationäre Hilfeangebote mit einer deutlich familiäreren Akzentuierung bestehen in Form von Pflegefamilien, ‚Familienintegrativen Wohngruppen‘ bzw. ‚Familienwohngruppen (FWG)‘<sup>71</sup> sowie ‚Intensiven Sozialpädagogischen Einzelmaßnahmen‘ (ISPE) (St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg 2021d). Neben den bisher skizzierten, eher betreuungsintensiven Angeboten finden sich auch weniger betreuungsintensive Settings im Bereich der stationären Hilfen.<sup>72</sup> Hierzu zählen die Jugendapartmenthäuser, in denen die betreuten jungen Menschen schon in autonomen Apartments leben, gleichzeitig aber noch eine regelmäßige Betreuungspräsenz durch Mitarbeiter\*innen vor Ort erfahren. Darüber hinaus bietet das Betreute Wohnen eine punktuelle, gezielte Unterstützung durch Betreuungspersonen für junge Menschen, die bereits in einer selbstangemieteten Wohnung leben (Becker 2018, S. 59ff.).

Die Überleitungen der jungen Menschen (meist von den betreuungsintensiven in weniger intensive Angebote) finden auf sehr unterschiedliche Art und Weise statt. Der selbst definierte Anspruch des St. Elisabeth-Vereins besteht darin, einen sanften, begleiteten Übergang zu ermöglichen und somit

---

<sup>70</sup> Der St. Elisabeth-Verein ist neben der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe auch in den Bereichen Altenpflege, Sozialpsychiatrie sowie weiterer Tochtergesellschaften tätig (St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg 2021c). Für diese Arbeit relevant ist die Tochtergesellschaft ‚St. Elisabeth-Verein Innovative Sozialarbeit GISA gGmbH‘, die mit Fort- und Weiterbildungsangeboten, der Durchführung interner und externer Seminare und Coachings sowie der Organisationsentwicklung im Allgemeinen betraut ist (GISA 2021). Das durch die Autorin dieser Arbeit konzipierte, durchgeführte und evaluierte Fortbildungsseminar zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen ist als internes Seminar in der ‚GISA‘ angeboten worden.

<sup>71</sup> Der im St. Elisabeth-Verein geläufige Begriff der ‚familienintegrativen Wohngruppen‘ wird mittlerweile je nach Region durch den Ausdruck ‚Familienwohngruppen‘ ersetzt. Im Rahmen dieser Arbeit werden beide Begriffe synonym verwendet, da sie sich auf dieselbe konzeptionelle Grundlage beziehen.

<sup>72</sup> Im St. Elisabeth-Verein stehen neben den hier genannten Formen noch weitere Betreuungskonzepte zur Verfügung. Da diese jedoch nicht den alleinigen Lebensmittelpunkt der betreuten jungen Menschen darstellen, werden sie im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft.

abrupte Beziehungsabbrüche zu den vertrauten Betreuer\*innen möglichst zu verhindern. Becker gibt an dieser Stelle jedoch zu bedenken, dass die Refinanzierung eines schrittweisen, individuell angepassten und sanften Übergangs nicht automatisch gesichert ist. Vielmehr hingen Übergänge noch immer deutlich von Einzelvereinbarungen und der grundlegenden finanziellen Ausstattung der jeweils kostentragenden Kommunen ab (Becker 2018, S. 63f.).

Bei der Durchsicht der bereits existierenden Standards aus dem internen Qualitätsmanagement des St. Elisabeth-Vereins finden sich in Bezug auf Übergänge vorwiegend äußere, administrative Aspekte, zu denen neben Verwaltungsprozessen auch inhaltliche und formale Anforderungen gehören. Darüber hinaus verweist Becker jedoch auch auf so genannte ‚kultur-atmosphärische Standards‘ der Gestaltung von Übergängen:

„Die kultur-atmosphärischen Standards betreffen Aspekte, die angenehme, gastfreundliche und offene Bedingungen definieren, um auf diese Weise mögliche Fragen, Bedenken, Erwartungen und Ängsten aller Beteiligten einen angemessenen Rahmen zu geben“ (Becker 2018, S. 58).

Im direkten Vergleich fällt zudem auf, dass sich zunächst zahlreiche Hinweise für die Gestaltung von Aufnahmen-, jedoch nur vereinzelt auch für die Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden finden (Becker 2018, S. 58), was bereits als Desiderat im Vorgängerprojekt identifiziert wurde. Die so genannte ‚Eingangsqualität‘, die die Handlungsziele rund um die Aufnahme beschreibt, nimmt demzufolge formal und inhaltlich einen deutlich größeren Raum ein als die Hinweise und Regelungen zur Beendigung von Hilfen. Für diese finden sich als administrative Handlungsziele zum einen „[...] Klarheit über die Perspektive nach der Entlassung“ (Becker 2018, S. 59), womit die organisatorische Planung des Übergangs an den neuen Lebensort gemeint ist, zum anderen kostenrelevante Aspekte des Rechnungsabschlusses und schließlich auch die Forderung nach einem Abschlussbericht, der den Gesamtverlauf der Hilfe resümierend beschreibt (Becker 2018, S. 59). In Bezug auf kultur-atmosphärische Aspekte der Hilfebeendigung findet sich im Qualitätsmanagement nur ein einziges Handlungsziel dieser Prägung, das knapp wie folgt beschrieben wird: „Die angemessene Verabschiedung des jungen Menschen hat stattgefunden“ (Becker 2018, S. 59). Bereits an dieser Stelle deuten sich markante Unterschiede zwischen der Gestaltung von Aufnahmen und der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden an – was vermutlich sowohl für das Bewusstsein über die Bedeutung des jeweiligen Prozesses als auch für die Schwerpunktsetzung in der gestaltenden Praxis gilt. Aus dem internen Qualitätsmanagement lassen sich insofern erste, bereichs- und konzeptübergreifende Erkenntnisse gewinnen. Darüber hinaus haben sich im Verlauf der Zeit aber vor allem bereichsspezifische Ausprägungen der gelebten Abschluss- und Abschiedsgestaltung entwickelt. Diese finden nach Becker ihren Ursprung in je nach Konzept differierenden Selbstverständnissen und Ansprüchen an ein angemessenes Nähe- und Distanzverhältnis zwischen den Mitarbeiter\*innen und den betreuten jungen Menschen (Becker 2018, S. 64f.). In welcher Ausprägung Nähe und Distanz in (professionellen) Beziehungen gelebt wird, scheint demzufolge einen deutlichen Einfluss darauf zu haben, wie Abschlüsse und Abschiede bewertet und in der Praxis umgesetzt werden.

Jenseits des Qualitätsmanagements existieren im St. Elisabeth-Verein bereits praktische Ansätze, wie die Übergänge junger Menschen besser begleitet und gestaltet werden können. So hat das Regionalzentrum Biedenkopf das sozialraumorientierte Projekt ‚Care-Leaver-LDK‘ (für: Lahn-Dill-Kreis) ins Leben gerufen. Seit 2015 werden in diesem Rahmen vielfältige Betreuungs-, Begegnungs- und Beratungsangebote für (künftige) Care Leaver konzipiert und ausgebaut. Im Laufe der Zeit haben sich dabei verschiedene Subprojekte etabliert. So bietet etwa das Programm ‚Erwachsen werden‘ in Form von zehn Sammelordnern thematisch gegliederte Materialien für Care Leaver, die als „[...] Anregung, Arbeitshilfe, Orientierung und Bildungsinput dienen“ (Schiebener 2020, S. 2). Beim Subprojekt ‚Leaving Care – do it like a pro‘ werden monatliche Gruppenabende organisiert, an denen Care Leaver und aktuell betreute junge Menschen, aber auch Freund\*innen, Nachbar\*innen, Wegbegleiter\*innen und weitere Personen zusammenkommen und Kontakte pflegen können. Dabei werden je nach Interessenslage der Adressat\*innen auch Gastreferent\*innen eingeladen und „[...] Themen wie Identität und Pluralismus, Anti-Gewalt-Training, Steuererklärung, Existenzgründung, aber auch zum Umgang mit Gefühlen, Wohnungssuche, Ausbildungs- und Arbeitssuche“ (Schiebener 2020, S. 2) miteinander besprochen. Ein drittes Subprojekt besteht in einem wöchentlichen, offenen Angebot getreu dem Motto ‚Come together – für alle Lebenslagen‘ für Jugendliche ab 21 Jahren. Hier können Interessierte niedrigschwellig und ohne programmatische Vorgaben zusammenkommen, sich gegenseitig helfen und Unterstützung durch das hauptamtliche Personal erhalten (Schiebener 2020, S. 3).

Das hier knapp skizzierte Projekt ‚Care-Leaver-LDK‘ stellt zusammengefasst betrachtet vor allem die jungen Menschen sowie verschiedene Möglichkeiten ihrer bedarfsorientierten, niedrigschwelligen und praktischen Unterstützung in den Mittelpunkt. Damit unterscheidet sich dieses Projekt von dem in dieser Arbeit vorgestellten Forschungsprojekt, das vor allem bei den Mitarbeiter\*innen aus den stationären Hilfen ansetzt und deren letzte, gemeinsame Phase mit den jungen Menschen in der Wohngruppe in den Blick nimmt. Beide Projekte stehen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern sind als ergänzende Beiträge zu einer verbesserten Gestaltung von Übergängen zu sehen, die an jeweils unterschiedlichen Punkten ansetzen und differierende Ziele anstreben.

## **4.2 Bedarf aus Sicht der Mitarbeiter\*innen und jungen Menschen (Teil I)**

### **4.2.1 Beschreibung der Studie**

Um eine Fortbildung zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen an den Bedarfen und Interessen des Praxisfeldes ausrichten zu können, bedarf es in einem ersten Schritt einer Auseinandersetzung mit der Sichtweise von Personen, die unmittelbar mit diesen Themen konfrontiert sind. Dazu gehören in erster Linie die Mitarbeiter\*innen aus den Wohngruppen sowie die aktuell und ehemals betreuten jungen Menschen.

Für die erste von zwei Teilstudien der Bedarfsanalyse wurde das transkribierte und anonymisierte Datenmaterial aus den Einzelinterviews und Gruppendiskussionen der Vorgängerstudie ‚Am Ende einer Maßnahme: Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen‘ von Wißmach, Schnoor und Becker (2018b) im Rahmen einer Sekundäranalyse strukturierend inhaltsanalytisch ausgewertet.<sup>73</sup> Ziel dieser Auswertung war es, erste Hinweise im Datenmaterial auf einen möglichen Professionalisierungsbedarf der Abschluss- und Abschiedsgestaltung zu finden. An dieser Stelle ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Zielsetzung der Vorgängerstudie vor allem darin bestand, den Ist-Stand der Hilfebeendigungspraxis in den Wohngruppen des St. Elisabeth-Vereins zu erfassen (Wißmach und Becker 2018, S. 11). Die zu diesem Zweck durchgeführte Datenerhebung ergab also vor allem Hinweise darauf, wie Abschlüsse und Abschiede gestaltet werden, was sich aus Sicht der Befragten bewährt hat und an welchen Stellen Verbesserungsbedarfe gesehen werden. Für die Sekundäranalyse im Rahmen dieser Arbeit galt daher, aus dem ursprünglich für eine andere Fragestellung erhobenen Datenmaterial zentrale Bedarfshinweise inhaltlicher, formaler und organisatorischer Art zu extrahieren, die für die nachfolgende Konzeptionsphase der Fortbildung genutzt werden können.

Der Forschungsfrage der Bedarfsanalyse (F3: ‚Welchen Bedarf sieht das Feld in Bezug auf das zu konzipierende Fortbildungsseminar?‘) folgend umfasste die Auswertung neben den gelingenden Aspekten der derzeitigen Praxis (was sich aus Sicht der Befragten bewährt hat und beibehalten werden soll) auch häufiger benannte Schwierigkeiten und Problemstellungen sowie die unmittelbar geäußerten Änderungs- und Verbesserungswünsche für die Zukunft. Alle über diese präzisierete Fragestellung hinausgehenden Aspekte des Datenmaterials wurden im Rahmen der Sekundäranalyse nicht erneut ausgewertet und interpretiert.

Die Auswertung geschah mit Hilfe der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) (vgl. auch Kapitel 3.6). Die Hauptkategorien wurden dabei zuvor deduktiv festgelegt und spiegeln die drei im Vorgängerprojekt erarbeiteten, zeitlichen Phasen von Abschluss und Abschied wieder (vgl. auch Kapitel 2.6.3):

1. die Beendigungsphase, in der die Vorbereitung auf Abschluss und Abschied erfolgt,
2. die Phase des Endes und Auszugs sowie
3. die Phase des Übergangs.

---

<sup>73</sup> Die Qualität von Sekundäranalysen bemisst sich unter anderem darin, ob eine ausreichende Passung der Daten für das aktuelle Forschungsvorhaben gegeben ist, ob der Zugang zu relevanten Kontextinformationen der ursprünglichen Datenerhebung gesichert ist und ob die angewendeten Methoden für das bereits vorliegende Material angemessen erscheinen (Medjedović 2019). Alle drei Aspekte können im Rahmen der hier durchgeführten Sekundäranalyse ausdrücklich bejaht werden. Beide Studien beziehen sich auf denselben thematischen Bereich (Abschluss und Abschied in der stationären Erziehungshilfe) und dasselbe Forschungsfeld (Wohngruppen im St. Elisabeth-Verein). Der Zugang zu Kontextinformationen (z. B. Interviewbedingungen, methodisches Vorgehen der Vorgängerstudie) war durch die direkte Aufeinanderfolge und Verzahnung beider Forschungsprojekte stets gewährleistet. Auch die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse erweist sich mit Blick auf das vorliegende Interviewmaterial als angemessen.

Die Subkategorien ergaben sich im Rahmen eines mehrfachen, offenen Codierprozesses induktiv aus dem Material selbst.<sup>74</sup> Die folgende Abbildung skizziert das im Verlauf der Inhaltsanalyse entwickelte Kategoriensystem im Überblick. In vollständiger Form ist es in Anhang A.1 dieser Arbeit zu finden.

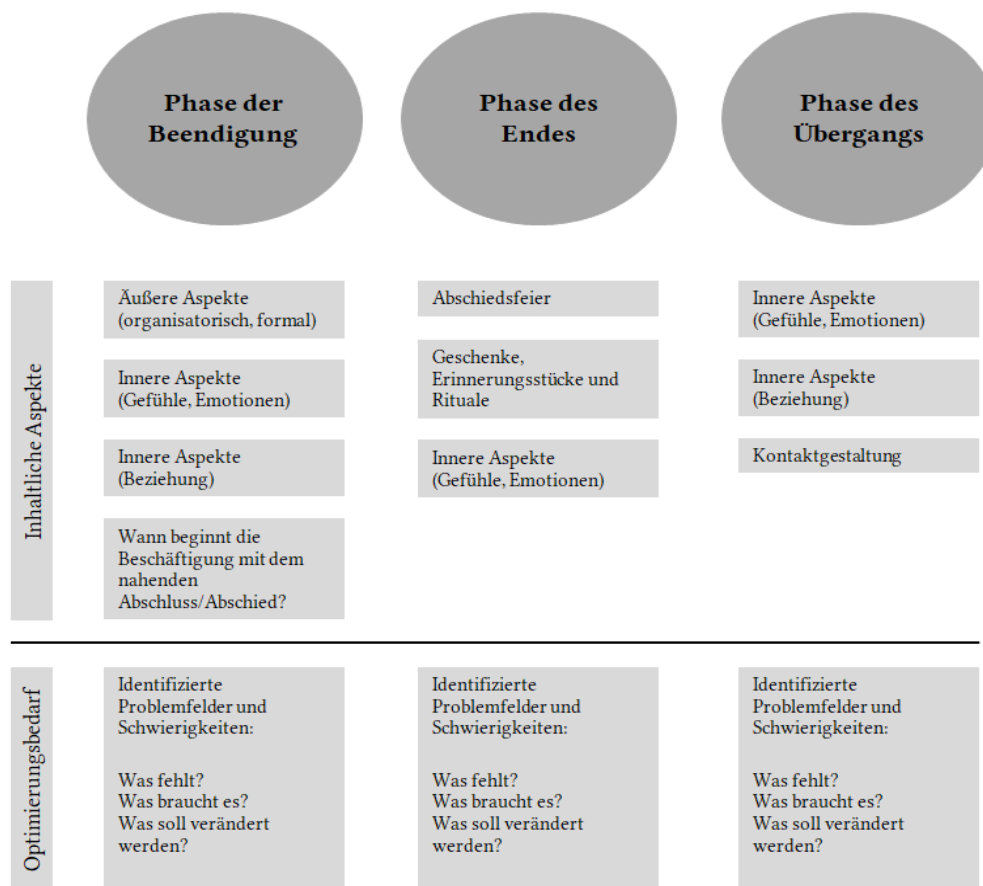


Abbildung 7: Skizze des Kategoriensystems Bedarfsanalyse Teil I (eigene Darstellung)

Das nachfolgende Kapitel stellt nun die Ergebnisse der sekundäranalytischen Auswertung detailliert dar. Dabei wird bewusst auf einen trennscharfen Vergleich oder die stetige Kontrastierung der Perspektiven einzelner Personengruppen (Mitarbeiter\*innen, aktuelle sowie ehemalige Bewohner\*innen) verzichtet. Die zentrale Frage ist nicht, was etwa die jungen Menschen anders bewerten als ihre Betreuer\*innen, sondern vielmehr, wodurch sich die Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden derzeit und künftig auszeichnen soll, wenn sie die Bedürfnisse möglichst **aller** beteiligter Personengruppen angemessen berücksichtigen und zu gelingenden Übergängen beitragen soll. Die (direkten und indirekten) Zitationsangaben erlauben dennoch den Rückschluss auf die jeweilige Personengruppe. Dabei steht ‚MD‘ für die Gruppendiskussionen mit den

<sup>74</sup> Dabei ist zu beachten, dass viele Inhaltsaspekte phasenübergreifend, also über alle Hauptkategorien hinweg von Bedeutung sind. So findet eine Abschiedsfeier nicht immer unmittelbar vor oder gar am Auszugstag selbst statt. Dennoch ist diese Subkategorie der Hauptkategorie ‚Phase des Endes – der Auszug‘ zugeordnet worden, weil sie von ihrer Grundthematik her dort zu verorten ist.

Mitarbeiter\*innen, ‚JD‘ für die Gruppendiskussionen mit den jungen Menschen sowie ‚E‘ für die Einzelinterviews mit den Ehemaligen. Für jeden ausgewerteten Aspekt wird jeweils nur eine, stellvertretende Quelle aus den Interviews angegeben. Es gilt, die Vielfalt des Inhalts herauszuarbeiten und nicht, die quantitative Häufigkeit einer einzelnen Aussage im Datenmaterial zu überprüfen.

#### 4.2.2 Sekundäranalyse der Daten

##### Phase der Beendigung - Vorbereitung auf Abschluss und Abschied

###### *Äußere Aspekte (organisatorisch/formal)*

Die Phase der Beendigung ist auf der äußeren, formal-organisatorischen Ebene vor allem mit viel Stress verbunden. Es gilt, den Auszug aus der Wohngruppe und den Übergang in einen neuen Lebensabschnitt praktisch vorzubereiten. Hierzu gehören etwa Absprachen mit Behörden, die Anbindung an Schule, Ausbildung oder Studium, notwendige Antragsstellungen oder die Beschaffung von Möbeln für die eigene Wohnung. In dieser Phase braucht es vor allem genügend Zeit, um alles gut organisieren und vorbereiten zu können. Insbesondere für die Bezugsbetreuer\*innen entstehen jetzt viele, zusätzliche Termine und das Belastungsempfinden steigt stark. Wird dieses Gefühl irgendwann zu dominant, so wirkt sich dies deutlich auf die Qualität der Abschluss- und Abschiedsgestaltung aus, die dann als lästige Pflicht wahrgenommen wird (MD01, 224-228). Sind die äußeren Anforderungen des Abschlusses erst einmal abgeschlossen, so entsteht bei vielen Mitarbeiter\*innen häufig Erleichterung und der Wunsch, einmal durchzuatmen „[...] weil es einfach so viel ist“ (MD02, 336).

Für die jungen Menschen stellen die äußeren Aspekte des Hilfeabschlusses insbesondere bei Übergängen in die eigene Wohnung eine enorme Herausforderung dar, die sie oft nur mit viel Unterstützung durch ihre Betreuer\*innen meistern können. Alles selbstständig schaffen zu können, erscheint vielen völlig unmöglich. Sie wünschen sich daher Unterstützung und Begleitung bei der Wohnungssuche, beim Schreiben von Bewerbungen oder anderen formal-organisatorischen Angelegenheiten (JD01, 32-34). Fühlen sie sich bei der Bewältigung dieser Anforderungen hingegen allein gelassen, so stellen sich existenzielle Bedrohungsängste bei ihnen ein – dies gilt in besonderem Maße für kurzfristige, auf äußeren Druck hin eingeleitete Hilfebeendigungen (E04, 1182-1191). In der Folge kann es dazu kommen, dass die innere Bewältigung des Abschieds mit all seinen emotionalen Anforderungen unterdrückt und abgewehrt wird (E04, 1249-1250). Die jungen Menschen fühlen sich hier sehr unter Druck gesetzt und ihnen wird die individuell benötigte Zeit genommen, sich auch emotional mit dem nahenden Abschied vertraut zu machen (E06, 2127-2139). Wiederholt äußern sie daher den Wunsch, gemeinsam mit dem\*der Bezugsbetreuer\*in das Zimmer in der Wohngruppe auszuräumen und zu reinigen, das Umzugsfahrzeug zu beladen und dann von den vertrauten Menschen in die neue Wohnung gebracht zu werden (E11, 3729-3734).

Hinter den dominierenden äußeren Anforderungen des Abschlusses steht die Beschäftigung mit dem inneren Abschied schnell zurück: „[...] also bei dem letzten Abschied war es wirklich so ein, ja wir müssen noch einen Abschied machen, wie kriegen wir das unter [?]“ (MD01, 49-50). Die äußere Seite des Abschlusses mit all ihren komplexen Anforderungen wird überwiegend als stressig und sehr anspruchsvoll, aber grundsätzlich dennoch beherrschbar beschrieben. Die Bewältigung des inneren Abschieds scheint dagegen weitaus schwieriger zu sein.

### ***Innere Aspekte (Gefühle/Emotionen)***

Der innere Abschied wird meist von einem Wechselbad verschiedenster Gefühle begleitet. Die jungen Menschen berichten von ihrer Freude über mehr Freiheit und Selbstbestimmung in der eigenen Wohnung und die innere Erleichterung, die oft als zu streng wahrgenommenen Regeln des Wohngruppenalltags nun hinter sich gelassen zu haben. Daneben existiert aber auch Unsicherheit über die Zukunft, Angst vor dem Alleinsein, Wut und Verzweiflung über aufkommende Probleme sowie Trauer um die verloren gegangenen Beziehungen zu wichtigen Menschen, zu denen nun kein täglicher Kontakt mehr besteht. Die Sortierung und Verarbeitung der eigenen Gefühle braucht aus Sicht der jungen Menschen Zeit, ehe sie sich wieder stabil fühlen können (JD01, 66-98).

Der Abschied wird grundsätzlich immer wieder als prägendes Erlebnis beschrieben (JD01, 109-110), das das vorläufige Ende einer intensiven und vieles verändernden Lebensphase markiert. Die jungen Menschen berichten von der Schwierigkeit und manchmal auch Unmöglichkeit, sich auf die inneren Folgen der Hilfebeendigung wirklich vorbereiten zu können. Selbst wenn das Auszugsdatum seit langer Zeit feststeht, so wird der persönliche Abschied zumeist verdrängt: „[...] man hat es zwar im Hinterkopf, so der Tag wird kommen, dann musst du dich von denen verabschieden, alles gut. [...] wenn der Tag dann wirklich da ist, ist das wie, als hätte man vorher nichts gewusst [...]“ (JD01, 186-188). An anderer Stelle wird beschrieben: „Existenzmäßig denk ich mir schon, das kriegst du auf jeden Fall hin, aber dann dieses Emotionale so [...] jetzt bam, allein, fertig“ (JD01, 228-229).

Um die jungen Menschen bei der inneren Verarbeitung ihres Abschieds gelingend unterstützen zu können, ist es für die Mitarbeiter\*innen außerordentlich wichtig, ein harmonisches Abschiedsfest zu gestalten, „[...] wo man sich schön verabschiedet und auch im Guten auseinander gehen will [...]“ (MD01, 16-20). Als schwierig wird benannt, wenn sich die jungen Menschen nicht auf die Vorbereitung einlassen können, sich entziehen und so der unausweichlichen Situation entfliehen wollen (MD01, 231-232). Hier tritt das Motiv der psychodynamischen Abwehr des Abschieds hervor.

Der Abschied wird als Brennglas der bisherigen Entwicklung der jungen Menschen betrachtet. So berichten einige Mitarbeiter\*innen von wieder aufkommenden starken Emotionen, Ängsten und Sorgen ihrer Betreuten, die längst überwunden zu sein schienen (MD02, 445-447). Ob und inwieweit sich die jungen Menschen überhaupt in die Vorbereitung ihres Hilfeendes mit einbeziehen lassen, hängt aus Sicht der Mitarbeiter\*innen auch damit zusammen, wie sehr sie sich im bisherigen Hilfeverlauf auf das Gruppengefüge einlassen konnten und wie nah sie den Anderen emotional

standen. So entscheiden sich manche für ein eskalatives und ‚lautes‘ Ende, um überhaupt Abschied nehmen zu können, andere hingegen für einen stillen, schnellen, fast unbemerkten Abgang (MD03, 822-1040). Dabei stellt das eskalative Ende aus Sicht vieler Mitarbeiter\*innen nahezu ein Sinnbild für die gesamte stationäre Erziehungshilfe dar (MD03, 1035-1040). In dieser Form ‚zu gehen‘ scheint ihrer Erfahrung nach häufig vorzukommen und ist im Berufserleben insgesamt sehr präsent.

Grundsätzlich wünschen sich auch die befragten jungen Menschen weitgehend, die Beendigungsphase einvernehmlich und harmonisch zu gestalten. Sie wollen in dieser Phase „[...] einen netten Umgang mit diesen Menschen“ (JD01, 16-17) erleben. Sie wollen spüren, dass sie ihren Betreuer\*innen nicht gleichgültig sind und dass sie von ihnen emotional aufgefangen werden (JD01, 18-21). Einige befürchten dagegen, auf Grund ihrer schwierigen Verhaltensweisen nicht mehr positiv zugewandt von ihren Betreuer\*innen verabschiedet werden zu können. Sie wünschen sich daher, „[...] dass man trotzdem Anerkennung zeigt und nicht sagt: ‚Ok, Hab und Gut, da bitteschön, darfst jetzt eben nicht mehr bleiben‘“ (JD01, 41-43).

Um überhaupt im Guten auseinander zu gehen und einen einvernehmlichen Abschied erleben zu können, müssen die möglicherweise noch im Hintergrund schwelenden Konflikte und das, was bisher unausgesprochen blieb, miteinander geklärt werden (MD03, 1004-1006).

### ***Innere Aspekte (Beziehung)***

Neben den bislang beschriebenen, emotionalen Aspekten von Abschied nehmen vor allem Beziehungsaspekte in vielen Interviews und Diskussionen eine tragende Rolle ein. Dabei wird nicht nur die Beziehung zwischen den Mitarbeiter\*innen und den jungen Menschen, sondern auch die Beziehung der Bewohner\*innen untereinander diskutiert.

Intensive, tiefe Beziehungen gehen dabei oft mit Schwierigkeiten, einander wieder loslassen zu können, einher:

„Es kommt halt auch auf die Bindung drauf an, also wenn man eine gute Bindung hat, dann fällt es einem schwer, loszulassen und zu verabschieden. [...] und bei anderen, die ja nie Kontakt herstellen wollten oder denen alles egal ist dann, sagt man: ‚Ok ist jetzt gut, dass du gehst [...] muss wohl so sein, hier kannst du nichts lernen‘“ (MD01, 207-211).

Entscheidend ist hier auch die Aufenthaltsdauer in der Wohngruppe (MD04, 1340-1343). Eine längere, gemeinsame Zeit geht häufig mit tieferen Beziehungen einher, die es den Mitarbeiter\*innen unter Umständen erschweren, sich wieder professionell zu distanzieren. Die Grenzen zwischen dem privaten und beruflichen Lebensbereich drohen dann zu verschwimmen (MD04, 1346-1347). Aus diesem Grund erscheint es wichtig, sich stets der eigenen (Berufs-)Rolle bewusst zu sein und sich die Grenzen des eigenen Einflusses immer wieder zu verdeutlichen – „[...] es sich auch einzugestehen und auch da wieder professionell zu sein und zu sagen [...] ‚Nein du kannst und wirst nicht alle retten können‘“ (MD05, 2101-2103). Darüber hinaus ist es bei engeren Beziehungen aus Sicht der Mitarbeiter\*innen oft schwerer, den jungen Menschen zu verdeutlichen, dass sie sich weiter



praktisch verselbstständigen müssen und dass Phasen der Loslösung und des Übergangs zum natürlichen Kreislauf des Lebens gehören (MD03, 1056-1060).

Für beide Seiten erscheint eine gemeinsame, bewusste Reflexion über den Abschied besonders wichtig. Anderenfalls droht er sich in eine zum Teil sehr lange Folge vergangener Abschiede einzureihen, die nicht adäquat verarbeitet werden konnten und tiefe seelische Wunden zurückgelassen haben:

„Es gibt halt eine [Betreuerin], an der ich halt sehr, sehr, sehr gehangen habe. Also ich hatte zwei, aber eine, die besonders halt gut war. Also die ich heute noch liebe. Also, wenn ich sie sehen würde, ja, ich würde weinen“ (E09, 3046-3048).

Wird den jungen Menschen bereits im Vorfeld der weitere Kontakt zu nahe stehenden Betreuer\*innen verwehrt und werden die Gründe dafür nicht offen gelegt, so verstärkt sich dieser negative Effekt noch weiter (E09, 3075-3078, 3092-3095).

Beziehungsaspekte des Abschieds sind jedoch nicht nur für die jungen Menschen, sondern auch für die Mitarbeiter\*innen von großer Bedeutung. Auch sie werden vom Abschied im Lichte der gelebten Beziehung geprägt und einige Kinder und Jugendliche hinterlassen auch bei ihnen deutliche Spuren (MD04, 1383-1386). Für ihren eigenen Verabschiedungsprozess erweist sich dabei als entscheidend, wie viel Nähe sie selbst zulassen wollen und können. Neben individuellen Aspekten bedingt auch das zu Grunde liegende Wohngruppenkonzept die eigene Position im Spannungsfeld von Nähe und Distanz (MD04, 1443-1453). Nähe macht auch verletzlich, sodass das Abschiednehmen und Loslassen den Mitarbeiter\*innen bei starker Nähe manchmal schwerer fällt (MD04, 1467-1468). Es gilt daher, die richtige Balance aus Nähe, Anteilnahme sowie der ebenfalls notwendigen Distanz zu finden (MD05, 1964-1971).

Auch unter den jungen Menschen einer Wohngruppe – denen, die ausziehen und denen, die bleiben – spielen Beziehungsaspekte im Abschied eine Rolle, denn auch sie müssen einander loslassen und die gelebte Beziehung transformieren. Die Verabschiedung eines Gruppenmitglieds hat insofern auch Auswirkungen auf die zurückbleibenden Jugendlichen, weshalb sie in der Beendigungsphase ebenfalls unterstützt werden müssen. Dies gilt besonders, wenn sich der ausziehende junge Mensch einem gemeinsamen Gruppenritual wie der Abschiedsfeier entzieht (MD01, 241-250). Die Zurückbleibenden berichten ergänzend, dass ihnen grundsätzlich Abschiede von Mitbewohner\*innen, zu denen sie kein gutes Verhältnis aufbauen konnten, leichter fallen (JD05, 2543-2545). In jedem Fall muss der nahende Abschied allen Beteiligten ins Bewusstsein gerufen und präsent gemacht werden (MD03, 806-807).

Zusammengefasst betrachtet sind es vor allem die gelebten Beziehungen in der Wohngruppe, die die jungen Menschen schon beim Gedanken an das Leben nach dem Auszug sehr beschäftigen. Die erlebte Gemeinschaft und die Gewöhnung an Abläufe und Strukturen sind zwei Aspekte, die sie in diesem Zusammenhang besonders hervorheben. Viele beunruhigt, dass bedeutsame Menschen, mit denen sie zum Teil eine lange Zeit zusammen gelebt haben, bald nicht mehr in gewohnter Weise

Teil ihres Alltags sein werden (JD01, 306-312). Bislang gab ihnen die vertraute Umgebung Sicherheit und die Vorstellung, nicht allein zu sein, Geborgenheit (E06, 1953-1957). Wenn die Wohngruppe zum Familienersatz geworden ist, fällt der Abschied naturgemäß sehr schwer: „Dass es wirklich was familiäres gibt, was man vorher nicht gekannt hatte und dann [...] muss man halt wirklich gehen“ (E01, 288-289). Manche fühlen sich sogar regelrecht verraten:

„[...] dass mir die Abtrennung von den Personen oder von den Betreuern, die mich persönlich näher rangelassen haben oder mehr Nähe gezeigt haben [...] dass das anstrengender war. Und auch da teilweise Gedanken kamen ob man jetzt verraten wurde [...]“ (E05, 1767-1770).

Zum Abschluss bleibt festzuhalten, dass das Leben in der Wohngruppe nicht notwendigerweise mit dem Aufbau enger und tragfähiger Beziehung einhergehen muss. Wer innerlich nie wirklich in der Wohngruppe ankommen ist und sich auf die die Gruppe sowie den Ort nicht einlassen konnte, der benötigt aus Sicht der Befragten auch keinen Abschied (MD03, 940-941). Bei fehlenden positiven Beziehungen sehen auch die jungen Menschen einen Abschied weder als notwendig noch als erwünscht an (JD02, 990-991). Dies gilt umso mehr, wenn sie den Eindruck haben, ihre Betreuer\*innen sehnen ihren Auszug ohnehin herbei (JD02, 995-997).

### ***Wann beginnt die Beschäftigung mit dem nahenden Abschluss/Abschied?***

Zu welchem Zeitpunkt die Beschäftigung mit dem nahenden Abschluss und dem damit einhergehenden Abschied beginnt, ist individuell sehr verschieden und hängt unter anderem von der Aufenthaltsdauer und der aufgebauten Beziehungsintensität ab. Je länger die Lebensphase in der Wohngruppe andauerte und je enger die Beziehungen dabei waren, desto mehr Zeit bedarf es, bis sich die jungen Menschen der Beendigung wirklich gewahr werden (MD02, 543-550). In vielen Fällen begreifen sie erst kurz vor oder sogar am eigentlichen Auszugstag, dass der nächste Schritt nun ansteht. Für manche vollzieht sich diese Erkenntnis beim Packen des Koffers, für andere während der letzten Umarmung der vertrauten Menschen oder beim Ankommen am neuen Wohnort (JD03, 1372-1390). Selbst wenn in der Zusammenarbeit immer wieder aktiv der Auszug, die Verselbstständigung oder der neue Lebensort thematisiert werden, so geschieht die innere Bewusstwerdung der jungen Menschen oft zeitlich versetzt. Sie selbst äußern, sich erst dann aktiv, frühzeitig und vorbereitend mit Abschied beschäftigen zu können, wenn ihre Bereitschaft zum Auszug zu diesem Zeitpunkt bereits vorhanden ist (JD02, 1112-1113). In einigen Passagen wird auch ihre Angst vor einer aktiven Beschäftigung mit dem Thema des Abschieds deutlich. Sie fürchten, bei einer zu frühzeitigen Auseinandersetzung in eine psychische Krise zu geraten, die es ihnen erschwert, sich weiter den notwendigen äußeren Anforderungen des Hilfeabschlusses zu stellen (JD06, 3437-3438). Das Motiv der (vorübergehenden) Abwehr der inneren Verabschiedung, um im Außen funktionsfähig zu bleiben, tritt hier erneut zu Tage: „Und dann fängst du irgendwann schon an, die Tage zu zählen und dann machst du dir totale Hektik und Panik und brichst zusammen, was weiß ich. Deswegen immer schön nach hinten schieben“ (JD06, 3437-3438). Aus der Rückschau berichten ehemalige Jugendliche, dass ihnen die oft üblichen sechs Monate der Vorbereitungszeit auf

den Abschluss dabei geholfen haben, sich den damit einhergehenden Anforderungen stellen zu können (E01, 62-77).

Für die Mitarbeiter\*innen startet die Vorbereitung auf das Ende mit formal-organisatorischen Aufgaben, also meist deutlich früher als bei den jungen Menschen. Auch in ihren Aussagen findet sich jedoch wieder, dass erst ein konkretes Ereignis – etwa das Abschiedsfest oder das Fahren zum neuen Wohnort – den Beginn des inneren Abschieds markiert und die notwendige Loslösung einleitet (MD01, 172-193). Manchmal sei auch kein eindeutiger Zeitpunkt auszumachen, sondern eher ein sich einschleichendes Gefühl „[...] wo man merkt, so jetzt hat er sich quasi auf den Weg gemacht“ (MD04, 1650). Auch vermehrte Konflikte, die auf eine baldige Beendigung der Hilfe oder gar einen Abbruch hindeutet, führen zu einer bewussteren Beschäftigung der Mitarbeiter\*innen mit dem nahenden Ende (MD04, 1668-1669).

Jenseits der konkreten Auszüge schwingt das Grundthema ‚Abschied‘ in den Wohngruppen kontinuierlich im Hintergrund mit. Schon im Zuge der Aufnahme neuer junger Menschen wird ihr späterer Abschied leise mitgedacht, auch wenn er zu dieser Zeit noch wenig greifbar ist (MD04, 1347-1349). Die Mitarbeiter\*innen berichten, dass auch den jungen Menschen zumeist sehr bewusst sei, dass die gemeinsame Zeit begrenzt ist, da sie sich in einer öffentlichen Einrichtung befinden – es „[...] kommen und gehen Menschen“ (MD04, 1778). Das Ende des Zusammenlebens stellt insofern eine unausweichliche Tatsache dar (JD01, 165-166), sodass viele junge Menschen besser auf die Abschiede ihrer Mitbewohner\*innen vorbereitet werden wollen. Oft fehlt es ihnen an aktiven Gesprächsangeboten über die eigenen Empfindungen, die mit dem nahenden Auszug in Verbindung stehen (JD01, 363-372). Künftig sollten sich die Mitarbeiter\*innen daher vermehrt auch den zurückbleibenden jungen Menschen widmen, damit auch sie den Abschied besser verarbeiten können (JD01, 395-405).

Nähern sich Jugendliche der Vollendung ihres 18. Lebensjahrs, tritt das Thema der Hilfebeendigung automatisch präsenter in den Vordergrund. Selbst wenn sie auf eigenen Wunsch und Antrag hin noch länger in der Wohngruppe verbleiben, sehen viele Mitarbeiter\*innen eine erhöhte und im Hintergrund schwelende Gefahr abrupter Beendigungen: „So manchmal hat man so ein Gefühl: ‚Und morgen packt sie ihre Koffer und ist weg‘“ (MD02, 509-510). Darüber hinaus muss jetzt auch verstärkt mit einer möglichen Hilfebeendigung von Seiten des Jugendamtes gerechnet werden (MD04, 1685).

### ***Identifizierte Problemfelder und Schwierigkeiten: Was fehlt? Was braucht es? Was soll verändert werden?***

Die von den Befragten (zum Teil nur indirekt) erwähnten Problemfelder und Schwierigkeiten sind in die bisherigen Subkategorie-Auswertungen zur Phase der Beendigung an vielen Stellen bereits inhaltlich eingeflossen. Im Datenmaterial finden sich trotz abweichender Fragestellung der Originalstudie gelegentlich auch explizit benannte Veränderungswünsche und Hinweise darauf, wie

den Problemfeldern aus Sicht der Mitarbeiter\*innen und der jungen Menschen künftig anders begegnet werden sollte. Diesen praxisorientierten und konkreten Hinweisen widmen sich die folgenden Ausführungen.<sup>75</sup>

Immer wieder wird deutlich, dass die Bedingungen des Aufwachsens in stationären Erziehungshilfen sich von denen in den meisten Herkunftsfamilien eklatant unterscheiden. Junge Menschen aus Wohngruppen müssen schneller erwachsen werden und haben zudem „[...] eh schon so ein schweres Päckchen zu tragen. [...] Das finde ich schon manchmal sehr, sehr hart“ (MD02, 746-749). Expliziter Wunsch der Mitarbeiter\*innen ist daher, ihre betreuten Kinder und Jugendlichen umfassender auf Abschluss und Abschied vorbereiten zu können. Dies trifft insbesondere auf die Begleitung von Care Leavern in die Selbstständigkeit zu. Hier soll der Fokus auf innere Abschiedsaspekte, zum Beispiel eine mögliche Einsamkeit und das Gefühl innerer Leere nach dem Auszug sowie weitere, unerwartete Herausforderungen gerichtet werden (MD04, 1882-1886).

In Bezug auf ihre eigene Arbeit äußern die Mitarbeiter\*innen, künftig mehr Zeit in eine gründliche Planung investieren zu wollen, damit Hilfebeendigungen passender auf die Bedürfnisse der betreuten jungen Menschen abgestimmt werden können. Insbesondere größere Gemeinschaftsaktionen zum Abschied, die den üblichen Rahmen eines gemeinsamen Essens in der Wohngruppe übersteigen würden (z. B. Ausflüge, Unternehmungen), bedürfen aus ihrer Sicht deutlich größerer Planungskapazitäten, die sie gern bereitstellen wollen (MD02, 652-662). Im Alltag der Wohngruppe könnte dies etwa bedeuten, sich in den regulären Teambesprechungen trotz voller Tagesordnung die Zeit für die Planung von Abschlüssen und Abschieden zu nehmen (MD02, 671-676). Darüber hinaus wünschen sich einige Mitarbeiter\*innen mehr Handlungssicherheit in den äußeren, formalen Anforderungen der Vorbereitung des Hilfeabschlusses, etwa in der Antragsstellung (MD02, 710-714).

## **Phase des Endes – der Auszug**

### ***Abschiedsfeier***

Eine gelingende Abschiedsfeier zeichnet sich für die Mitarbeiter\*innen vor allem dadurch aus, dass sich alle Anwesenden wohl fühlen (MD01, 36-37). Im Mittelpunkt stehen für sie dabei die individuellen Vorlieben und Wünsche der zu verabschiedenden jungen Menschen (MD01, 66-68). Wichtig ist ihnen, eine einladende und familiäre Atmosphäre ohne zeitlichen Druck zu schaffen, die nicht von anderen Dingen überlagert wird (MD06, 2789-1798). Im besten Fall sollten alle Beteiligten,

---

<sup>75</sup> Nicht jede dieser identifizierten Schwierigkeiten und Problemfelder kann im begrenzten Rahmen eines Fortbildungsseminars aufgegriffen und bearbeitet werden. Manches würde den Umfang übersteigen, anderes entzieht sich hingegen dem direkten Einfluss der Mitarbeiter\*innen aus den Wohngruppen. Welche Aspekte in die Überlegungen zur Fortbildungskonzeption Eingang gefunden haben, wird in Kapitel 5 beschrieben.

also alle Jugendlichen und alle Mitarbeiter\*innen des Teams, an der Feier teilnehmen (MD03, 786-787). Dabei übernimmt sie die zentrale Funktion eines Übergangsrituals, an das sich viele gern zurückerinnern (MD03, 790-791). Es ist „[...] gut ein Symbol zu haben oder ein Ritual zu haben wo man sagt, da investieren wir jetzt nochmal Energie, da sind wir noch mal alle präsent, denn danach wird es diese Präsenz nicht mehr geben“ (MD03, 801-803).

Eine von außen aufgezwungene und von dem jungen Menschen nicht erwünschte Abschiedsfeier wird hingegen als Qual für alle Beteiligten beschrieben (MD03, 846-848). In einem solchen Fall sollte erwogen werden, auf eine persönliche Feier zu verzichten und stattdessen im Nachgang ein Erinnerungsstück wie das Fotoalbum postalisch nachzusenden (MD03, 850-855) – losgelöst von der Frage, wie sich der junge Mensch in der letzten Zeit verhalten hat (MD03, 1044-1046).

In einigen Gruppierungen wird der Umgang mit Abschiedsfeiern pragmatischer und flexibler gehandhabt. Hier wird etwa das konkrete Datum der Feier vom Auszugsdatum losgelöst und je nach Bedarf und Interesse zu einem späteren Termin umgesetzt. Dies bietet für die Befragten den Vorteil, sich insbesondere nach emotional belastenden oder übereilten Auszügen in ruhigerer Atmosphäre wieder zu begegnen. Für alle Beteiligten besteht dann auch die Chance, die eigenen Gefühle sortiert und im inneren Abschiedsprozess bereits ein Stück weit vorangeschritten zu sein (MD01, 60-66). Für einige der jungen Menschen bedarf es offenbar eines größeren (zeitlichen) Abstands zum Auszug, damit sie eine rituelle Feier überhaupt annehmen und für sich nutzen können (MD06, 2538-2541). Sollte jedoch selbst eine nachträgliche Feier keine Zustimmung finden, kann auf das Angebot einer Einzelaktion mit dem jungen Menschen und einem\*einer nahestehenden Betreuer\*in nach dem Auszug zurückgegriffen werden (MD06, 2560-2566).

Auch für die Mitarbeiter\*innen ist eine Abschiedsfeier wichtig, um im eigenen Verarbeitungsprozess voranzuschreiten: „Ich glaube auch wir Kollegen brauchen diesen Abschied, um tatsächlich Abschied nehmen zu können“ (MD06, 2528-2529). Fehlt dieses gemeinsame Ritual, dann fällt der Abschied oft sogar schwerer, weil man „[...] dann selber für sich irgendwie einen Weg finden muss das loszulassen und entweder hat man dann vorher nochmal einen Dienst und kann persönlich Abschied nehmen oder man sieht sich halt nie wieder“ (MD06, 2508-2511).

In Bezug auf ihre eigenen Vorstellungen zur Abschiedsfeier benennen die jungen Menschen immer wieder die Bedeutung ihrer Individualität (JD01, 27). Einen Abschied zu feiern, ist dabei schön und traurig zugleich:

„[...] es war aber auch ein sehr schöner Abschied, weil es ja alles schön / Es war so familiär. Es war ein schöner Abend, es war aber auch ein trauriger Abend, ja. Man war zusammen, man hat viel geredet, man hat sich erinnert über Sachen die damals passiert sind“ (E08, 2655-2658).

Manche können eine exklusive, aus dem üblichen Alltag herausgehobene Abschiedsfeier für sich nicht gut annehmen. Sie wünschen sich eher, noch einmal für eine begrenzte Zeit und ohne allzu hohe Erwartungen mit allen wichtigen Menschen an einem gemeinsamen Tisch zu sitzen und in

diesem Zuge eine kurze Verabschiedung mit einem kleinen Geschenk zu zelebrieren (JD01, 610-614). Anschließend wollen viele die Wohngruppe zeitnah verlassen:

„Man hat dann auch nicht mehr so diesen Druck beim Gehen, so dass man eben noch einmal Tschüss sagen muss oder so. Sondern man packt seine Sachen gemütlich mit den besten Freunden und dann geht es ganz leicht so von der Bühne“ (E02, 669-671).

Werden die Wünsche der jungen Menschen nicht respektiert, kann die Abschiedsfeier als sehr unangenehm empfunden werden (JD01, 639-642): „Es ist ja eigentlich auch schwachsinnig. Warum soll man sich dahinsetzen und irgendetwas machen, wo man keine Lust drauf hat“ (E02, 809-810). Wichtig ist den befragten Jugendlichen, dass ihre Betreuer\*innen das Ritual der Abschiedsfeier selbst wertschätzen und mit Überzeugung und Präsenz dabei sind. Wird die Feier hingegen eher als lästige Pflicht betrachtet oder häufig auf die Uhr geschaut, so hat dies gravierende, negative Affekte auf die jungen Menschen: „Und damit hat sie [die Betreuerin; N.B.] alles kaputt gemacht und deswegen habe ich darauf keinen Bock“ (JD02, 1300-1301). Vor allem individuell gestaltete Abschiedsfeiern bleiben positiv in Erinnerung:

„Ich hab das nicht gebraucht, irgendwo her zu gehen, auf einen Ausflug, nee ich fand das ganz schön, da bei uns im Garten zu grillen, auf der Wiese zu sitzen, auf Bänken, an Tischen zu sitzen, wo alle Jugendlichen sind, mit denen zusammen zu reden. Ich fand das ganz schön so. Ich wollte auch gar nicht sowas Großes haben, ja ich wollte schon eher sowas familiäres haben [...]“ (E08, 2703-2708).

An dieser Stelle wird deutlich, dass nicht allein das äußere Angebot einer Abschiedsfeier zu einem gelingenden Abschluss und Abschied beiträgt, sondern dass dieses zentrale Ritual auch von einer inneren Haltung und Wertschätzung begleitet sein muss, damit es positiv auf die jungen Menschen wirken kann. Die Auswertung hat eindeutig gezeigt, dass die Abschiedsfeier als zentrales Ritual der Beendigung eine herausragende Bedeutung für die Wohngruppen einnimmt. Verschiedene Möglichkeiten ihrer Gestaltung sowie die individuellen Erfahrungen der Mitarbeiter\*innen müssen daher in der Fortbildung ihren Raum finden.

### ***Geschenke, Erinnerungsstücke und Rituale***

Neben der Abschiedsfeier als zentralem Ritual sind es vor allem die überreichten Geschenke und Erinnerungsstücke, die für die Jugendlichen den Abschied positiv prägen. Eine herausragende Rolle nimmt hier das Fotoalbum ein, da es die Zugehörigkeit zur Wohngruppe visualisiert (JD03, 1505-1507) und eine zentrale Funktion in der Erinnerungskultur einnimmt. Insbesondere die befragten Ehemaligen geben an, in gewissen Zeitabständen gern wieder in ihr Fotoalbum zu schauen und sich so an ihre Wohngruppenzeit zurückzuerinnern (E02, 342-343). Auch die Mitarbeiter\*innen sind sich sicher, dass zumindest nach einiger Zeit, wenn die starken Emotionen der Trauer oder der Wut nicht mehr so sehr im Vordergrund stehen, die überreichten Geschenke und Erinnerungsstücke einen wichtigen Platz im Leben der jungen Menschen einnehmen können (MD03, 1048-1050).

Neben vielen wohngruppenübergreifenden Gemeinsamkeiten bei Geschenken und Erinnerungsstücken für die ausziehenden jungen Menschen treten in den Interviews vor allem

gruppenbezogene Traditionen hervor, die von allen Beteiligten sehr geschätzt werden und die Zugehörigkeit zur eigenen Wohngruppe symbolisieren (E03, 1492-1498).

### ***Innere Aspekte (Gefühle/Emotionen)***

Die Gestaltung des Auszugstags sollte aus Sicht der Befragten über die im Qualitätsmanagement knapp beschriebene Forderung einer ‚angemessenen Verabschiedung‘ (vgl. Kapitel 4.1) hinausgehen. Der Abschied sollte nicht nach einem starren Standard erfolgen „[...] weil wir das halt so machen“ (MD01, 53), sondern alle Beteiligten sollten sich bewusst darauf einlassen können.

Wie der Auszug erlebt wird, hängt entscheidend davon ab, ob es sich um einen geplanten Hilfeabschluss mit ausreichender Vorbereitungszeit oder eher um einen plötzlichen Abbruch handelt, der von tiefgreifenden Eskalationen begleitet wird. Bei geplanten Hilfebeendigungen sind die Mitarbeiter\*innen (nicht nur) am Auszugstag zwar mit vielfältigen und sich auf den ersten Blick manchmal auch widersprechenden Emotionen ihrer jungen Menschen konfrontiert, doch ein gelingender, einvernehmlicher Abschied bleibt möglich (MD02, 401-405). Ein Hilfeabbruch hingegen verunmöglicht aus ihrer Sicht einen gelingenden Abschiedsprozess und erschwert die Vorbereitung auf die kommende Lebensphase. Viele Mitarbeiter\*innen wünschen sich daher, die Zahl der Abbrüche deutlich zu verringern. Ein gelungener Abschied ist für sie erst dann gegeben, wenn sie ihre Jugendlichen ruhigen Gewissens ausziehen lassen können (MD02, 723-725) und Einigkeit besteht, dass der richtige Zeitpunkt für den nächsten Schritt gekommen ist (MD04, 1413-1414).

Fühlen sich die jungen Menschen schon längere Zeit ihrer Wohngruppe nicht mehr zugehörig oder ihr sogar entwachsen, so wurde der richtige Zeitpunkt für den Auszug sogar überschritten. Der Abschied fällt dann zwar leicht (E07, 2231-2237), er erinnert jedoch mehr an die Flucht aus einem System denn an einen persönlichen Abschied. Finden junge Menschen keinen Anschluss (mehr) an ihre Bezugspersonen, so wird der eigene Abschied oft sogar herbeigesehnt (E05, 1634-1638). Gehäuft findet sich in den Interviews jedoch der Hinweis, dass es für die jungen Menschen enorm wichtig ist, sich bis zum letzten Tag ihres Lebens in der Wohngruppe als zugehörig zu empfinden. Es scheint, als seien sie in dieser letzten Phase besonders empfänglich für (unbewusst) ausgesendete Signale, die ihnen zu verstehen geben, dass ihr Auszug möglicherweise herbeigesehnt wird (E07, 2372-2378).

Die Mitarbeiter\*innen investieren viel Kraft in die Vermeidung von Abbrüchen. Sie suchen nach deeskalierenden Wegen (z. B. Beurlaubung in eine andere Gruppe), um etwas Abstand voneinander zu gewinnen, sich dann geklärt wieder zu begegnen und gemeinsam einen Neustart zu wagen. Allzu oft gelingt dieses Ziel jedoch nicht. Die Mitarbeiter\*innen berichten daher an vielen Stellen, dass sie sich vor allem von Hilfeabbrüchen überfordert fühlen: „[...] wir jetzt als Team können auch dann oft nicht mehr“ (MD06, 2441-2442). Nicht selten stellt sich das gesamte Team dann die Frage, ob und wie der Abbruch vielleicht zu vermeiden gewesen wäre (MD06, 2442-2447). Manchmal jedoch werden Abbrüche auch als Entlastung empfunden. Sie markieren das Ende einer nicht selten konfliktgeladenen, aufreibenden Zeit, die an den eigenen Kräften zehrt. Nach einem Moment des

Aufatmens kommt manchmal das Gefühl des Mitleids auf, wenn die jungen Menschen in ihre alten, destruktiven Lebenskontexte zurückkehren. Die Befürchtung, dass bisher erreichte Entwicklungsschritte und Veränderungen dort schnell zunichte gemacht werden, ist dann sehr präsent (MD02, 472-476). Durch äußeren Druck eingeleitete Hilfebeendigungen führen bei den Mitarbeiter\*innen zu Gefühlen der Lähmung und Machtlosigkeit (MD02, 492-499).

Aus Sicht der jungen Menschen sind vor allem diejenigen Beendigungen als negativ zu bezeichnen, bei denen keine Vorbereitung erfolgte und wo der Auszug über ihren Kopf hinweg entschieden wurde (JD02, 1163-1165). Positive Beendigungen zeichnen sich für sie dadurch aus, dass sie neben aller Unsicherheit, Angst und Trauer auch Freude als begleitende Emotion verspüren (JD03, 1407). Auch das Wissen, dass der Auszug akzeptiert und bejaht wird (JD03, 1463) und die Option, im Nachgang weiter Kontakt halten zu dürfen (JD05, 2412-2414), erleichtert das Ende. ‚Auf Wiedersehen‘ zu sagen bedeutet für sie nicht zwingend etwas Endgültiges, sondern sie verleihen dadurch ihrem Wunsch nach weitergehendem Kontakt Ausdruck (E01, 212-217). Die zurückbleibenden Jugendlichen wünschen sich in Bezug auf nahende Auszüge ihrer Mitbewohner\*innen, möglichst weit im Voraus Bescheid zu wissen (JD06, 3202-3204). Nur dann verbleibe noch genügend Zeit, die eigenen Gefühle zu klären und sich auf die anstehenden Veränderungen mit neuen Mitbewohner\*innen einzustellen:

„Und wenn ich dann hier höre, jemand zieht aus und dann kommt jemand neues, dann drehe ich total am Rad. Dann bin ich wie ein anderer Mensch [...], der nichts auf die Reihe bekommt, habe nur noch Stimmungsschwankungen und sowas. Aber das ist so eine Art zur Verarbeitung“ (JD06, 3228-3231).

***Identifizierte Problemfelder und Schwierigkeiten: Was fehlt? Was braucht es? Was soll verändert werden?***

Die Mitarbeiter\*innen weisen deutlich darauf hin, dass sie Vorgaben, Standards und Checklisten bezüglich ihrer Abschluss- und Abschiedsgestaltungspraxis klar ablehnen. Vielmehr wünschen sie sich größere Handlungsfähigkeit durch den Austausch mit Kolleg\*innen, um praxisnahe Anregungen zu erhalten, die dann auf die individuelle Situation angepasst werden können (MD03, 966-986).

„Aber auch eine [...] Auseinandersetzung damit. Bewusst machen, dass eben Abschied wichtig ist. Dass Abschied schon beginnt, bevor die Tür da unten wieder zugeht, nachdem der junge Mensch im Auto sitzt. Und was kann man tun [...]? Und wann fängt das denn eigentlich an?“ (MD04, 1808-1811).

Zwar haben die Wohngruppen bereits vielfältige, eigene Rituale und Traditionen entwickelt, manches geschehe jedoch eher intuitiv:

„[...] Wir haben einfach kein gutes Abschiedsmanagement. [...] Wir machen das so, wie wir das irgendwie für richtig halten, wie wir das aus der eigenen Emotion heraus oder aus der eigenen Sozialisation in irgendeiner Art und Form für richtig empfinden. Aber eine Diskussion darüber oder ein Austausch darüber hat glaube ich nie stattgefunden. [...] Das ist weder für die Jugendlichen, noch für die Mitarbeiter gut“ (MD04, 1376-1381).

Hier wird der Bedarf der Mitarbeiter\*innen an Räumen zur professionellen Reflexion, Diskussion und zum gemeinsamen Austausch über Abschlüsse und Abschiede sehr deutlich vor Augen geführt.



Im Material finden sich Hinweise darauf, dass hier die Klärung der eigenen Rolle in der Beziehung zu den jungen Menschen sowie Fragen des Nähe-Distanz-Verhältnisses von Bedeutung sind. Auch die immense Herausforderung, sich im Verlauf der eigenen Berufskarriere immer wieder neu dem Auf- und Abbau von Beziehungen stellen zu müssen, wird von den Mitarbeiter\*innen als Problemfeld benannt (MD04, 1367-1370).

Ihr selbst erklärtes, handlungsleitendes Ziel besteht darin, Abschlüsse und Abschiede nicht nur für die Betreuten, sondern auch für sich selbst und das gesamte Team positiv zu gestalten und erleben zu dürfen (MD04, 1725-1738). Die mit ausreichend Zeit geplanten und an den Bedürfnissen der jungen Menschen orientierten Hilfebeendigungen bleiben ihnen nachhaltig in positiver Erinnerung (MD04, 1737-1745). Durch äußeren Druck initiierte, über den Kopf des jungen Menschen hinweg geplante Auszüge, bei denen die innere Bewältigung keinen Raum findet, erinnern sie hingegen negativ (MD04, 1744-1751).

Die jungen Menschen äußern klar ihren Unterstützungsbedarf bei der inneren Bewältigung von Abschied, der wie folgt konkretisiert werden kann: „Ablenkung ganz viel zum Beispiel, also eigentlich hilft da nur Ablenkung. Oder man befasst sich komplett damit und verarbeitet es. Dass man darüber spricht und sowas, alles frei lässt, was gerade einen so bedrückt“ (JD06, 2958-2976). Hier wird die Ambivalenz der jungen Menschen zwischen psychodynamischer Abwehr und bewusster Beschäftigung mit dem Abschied sehr deutlich. Die Mitarbeiter\*innen können ihre Jugendlichen unterstützen, indem sie mit ihnen über die Gefühle sprechen, die der (eigene oder fremde) Abschied auslöst (JD06, 3058-3065). Diese können sich, je näher der reale Auszug rückt, weiter intensivieren und zu heftigen Ausbrüchen führen: „Ich heule, ich schlage irgendwas kaputt, keine Ahnung. Halt alles, was man dann so macht“ (JD06, 3107-3108).

## **Phase des Übergangs – Nachbereitung von Abschluss und Abschied**

### ***Innere Aspekte (Gefühle/Emotionen)***

Die eigenen Gefühle nach dem Auszug aus der Wohngruppe werden von den Ehemaligen als gewöhnungsbedürftig und ‚komisch‘ beschrieben (E01, 12). Zunächst überwiegt bei vielen das Gefühl von Einsamkeit, insbesondere wenn sie zuvor für eine lange Zeit in der Wohngruppe lebten und intensive Kontakte aufbauen konnten (E01, 23-25). Ihnen fehlt nun die bislang gewohnte Möglichkeit, bei Fragen oder Problemen innerhalb der Wohngruppe sofort Ansprechpartner\*innen zu finden. Dies belastet einige Ehemalige nach ihrem Auszug sehr (E01, 84-89) und es fehlt ihnen dadurch ein Stück weit Sicherheit (E04, 1233). Viele haben in ihrer Wohngruppenzeit abendlich Gespräche mit ihren Betreuer\*innen geführt, den Tag reflektiert oder einfach miteinander gesprochen: „Setzt sich einfach hin, quatscht ein bisschen mit denen und das kann man halt den ganzen Tag machen, wann man will. Und das habe ich im Endeffekt schon ein bisschen vermisst, ja“ (E02, 974-976). Wenn der zunächst einsam erscheinende Alltag dann zur Routine geworden ist und

mit neuen Inhalten gefüllt werden konnte, kann die neu entstandene Ruhe und das häufigere Alleinsein auch irgendwann genossen werden (E05, 1737-1738). Als ‚Zuhause‘ wird die neue Umgebung jedoch erst wahrgenommen, wenn sie mit Gemeinschaft und Leben gefüllt wird (E04, 1402-1407).

Zum Teil übersteigen die emotionalen Anforderungen die Ressourcen der jungen Menschen und es kann zu einem inneren Absturz kommen (E05, 1676-1678). Auf eigenen Beinen zu stehen, berge immer auch die Gefahr, erst einmal umzufallen (E05, 1708-1711). Dennoch ist der Schritt raus aus der Wohngruppe, hinein in Selbstständigkeit und mehr Freiheit auch ein sehr wichtiger für die meisten jungen Erwachsenen (E01, 44-45). Ihnen fällt die Einhaltung der Regeln in der Wohngruppe, aus der sie langsam entwachsen, zunehmend schwerer (E02, 905-906). Ihre neu gewonnenen Freiheiten leben sie in der Anfangszeit daher meist intensiv aus (E02, 920). Auch hier wird deutlich, wie wichtig das Abwarten des individuell richtigen Zeitpunkts zum Auszug ist. Dies ermöglicht einen Abschluss, der von den Ehemaligen unter anderem als „gute Entscheidung“ (E03, 1016) bezeichnet wird. „Und ja, irgendwann ist man halt rausgewachsen [...]. Deswegen war es eine gewisse Erleichterung“ (E05, 1607-1608). Unreflektierte, unbearbeitete Abschiede können dagegen dazu führen, den Auszug nachträglich sogar zu bereuen (E09, 3145-3148), was vermutlich die weitere Entwicklung hemmt.

### ***Innere Aspekte (Beziehung)***

Eine große Herausforderung für junge Menschen in der Phase des Übergangs besteht darin, sich nun auf neue Betreuer\*innen (oder andere Wegbegleiter\*innen) einlassen zu müssen. Besonders wenn sie in der Vergangenheit enge Beziehungen zu den Betreuer\*innen in ihrer Wohngruppe aufbauen konnten, fällt ihnen der Wechsel zu neuen Betreuungspersonen sehr schwer (E02, 419-421). Das liegt darin begründet, dass ihnen die früheren Betreuer\*innen zum Teil sehr vertraut geworden sind und Persönliches miteinander erlebt und besprochen wurde. Beide Seiten haben sich in verschiedenen Lebenslagen und mit individuellen Stärken und Schwächen im Verlauf der Zeit intensiv kennengelernt (E03, 1058-1061):

„[...] es kommen ja nicht nur Menschen aufeinander, sondern auch so eine gemeinsame Geschichte dann, wo man viel erzählt hat, sich viel geöffnet hat. Und wenn das dann auf einmal weg ist, das ist schon eine Umstellung. Das ist nicht so leicht“ (E03, 1064-1067).

Aus diesem Grund äußern die jungen Menschen den klaren Wunsch, auch nach dem Auszug noch einige Zeit von ihren vertrauten (Bezugs-)Betreuer\*innen begleitet zu werden. Sie befürworten es, schrittweise und bedarfsangepasst in eine andere Betreuungsform mit neuen Pädagog\*innen wechseln zu dürfen (E03, 1034-1041).

### ***Kontaktgestaltung***

Das Thema der Kontaktgestaltung nach dem Auszug scheint für alle Seiten sehr zentral zu sein. Die Mitarbeiter\*innen wünschen sich vor allem zu denjenigen jungen Menschen weiteren Kontakt, zu denen sie eine enge Beziehung aufbauen konnten. Dabei interessiert sie vor allem, wie sich der weitere Lebensweg ihrer Ehemaligen gestaltet und wie sie mit den Anforderungen ihres neuen

Lebensabschnitts zurecht kommen (MD04, 1355-1362). Kontaktpflege zu den Ehemaligen steht für die Mitarbeiter\*innen in engem Zusammenhang mit gelebter, ‚echter‘ Beziehung: „Und Beziehungen beendet man ja auch nicht einfach, indem man sagt ‚Hier der andere geht weg und jetzt ist Schicht im Schacht und wir hören nie wieder was voneinander‘“ (MD04, 1706-1708). Die Jugendlichen sollen „[...] wissen, wo sie anrufen müssen, wenn sie Probleme haben. [...] das ist das Wichtigste, was man ihnen mitgeben kann“ (MD02, 682-684). Wo einzelne Mitarbeiter\*innen noch Kontakt zu Ehemaligen pflegen, sollte dies im Team offengelegt und transparent gemacht werden. Dann kann ein weitergehender Kontakt sogar bei der nachträglichen Verarbeitung des inneren Abschieds hilfreich sein (MD04, 1476-1479).

In Konzepten, in denen noch eine übergangsweise Nachbetreuung durch die ehemalige Wohngruppe (meist durch den\*die Bezugsbetreuer\*in) vorgesehen ist, berichten die Mitarbeiter\*innen von teilweise noch immer sehr intensiven Beziehungen zu ihren betreuten jungen Menschen. Dann fällt es oft auch schwer, sich schrittweise aus dieser Beziehung herauszulösen und angesichts des nahenden Endes der Zusammenarbeit in eine innere Distanz zu gehen. Die Mitarbeiter\*innen beschreiben die Herausforderung, in dieser Situation als Einzelperson und Ansprechpartner\*in all das auffangen zu müssen, was vorher als ganzes Team geleistet wurde (MD02, 433-437). Neben den Vorteilen, die die schrittweise Überleitung in eine andere Betreuungsform im Sinne einer Nachbetreuung hat, treten hier auch die damit einhergehenden Herausforderungen und Schwierigkeiten deutlich hervor.

Kontakt halten zu dürfen ist nicht nur für die Mitarbeiter\*innen von Interesse, sondern auch für die jungen Menschen von tiefer Bedeutung. Ihnen ist wichtig, den Kontakt zu ihrer ehemaligen Wohngruppe nicht gezwungenermaßen aufgeben zu müssen. Ihr Gefühl der Einsamkeit ist in der ersten Zeit nach dem Auszug aus der oft sehr engen Wohngruppengemeinschaft nur schwer zu ertragen. Auch hier gilt: je länger die Lebensphase in der Wohngruppe andauerte, desto enger wird häufig auch die Beziehung zur Gruppe beschrieben (JD01, 264-269). Ein plötzlicher Kontaktabbruch ist für viele junge Menschen daher nicht nachvollziehbar (JD01, 376-380). Aus diesem Grund stehen Möglichkeit und Erlaubnis zu weiterem Kontakt auch für sie im Zentrum der Frage nach dem gelingenden Abschluss und Abschied (JD02, 944), da er ihnen den Übergang in eine neue Lebensphase erleichtern kann (JD04, 1682). Darüber hinaus wollen sie spüren, dass ihr ehemaliges Umfeld sich noch für sie und ihren weiteren Werdegang interessiert (E05, 1775-1776). Wenn der Kontakt weiter gehalten werden darf, kann dies sogar über einen nicht gelungenen Abschied oder eine verpasste Abschiedsfeier hinweghelfen (E01, 123-134). Hier wird deutlich, dass Betreuer\*innen, die sich auch nach einem Auszug noch zugewandt und interessiert zeigen, für die jungen Menschen mindestens so wichtig sind wie eine Abschiedsfeier oder ein Erinnerungsgeschenk. In diesem Sinne besteht also immer auch die Chance, einen zunächst nicht als gelungen empfundenen Abschied in der Rückschau noch zum Positiven hin wenden zu können. Wird der Kontakt dagegen unerwartet und vollständig abgebrochen, so fehlt den jungen Menschen zunächst ein zentraler Bezugspunkt. Sie

berichten, in „[...] ein ganz anderes System“ gefallen zu sein, in dem sie sich „[...] erst einmal so reinfinden“ (E02, 495-496) mussten: „Wir waren ja eine Einheit. Wir haben alles zusammen gemacht“ (E02, 539-540). Auch aus Sicht der zurückbleibenden Mitbewohner\*innen markiert ein Auszug im Idealfall nicht als Ende der gemeinsamen Beziehung. Viele halten noch Jahre später den Kontakt aufrecht, auch wenn sie nicht mehr zusammen wohnen (MD02, 611-616).

Jenseits der Frage nach weitergehendem Kontakt bedarf es zum Abschiednehmen jedoch immer auch eine Transformation der gemeinsamen Beziehung. Für die jungen Menschen ist es besonders verletzend, wenn ihren Betreuer\*innen diese Transformation aus verschiedenen Gründen nicht gelingen will/kann und sie daher trotz einer bislang engen Beziehung den Kontakt einfach beenden, ohne offen über die Gründe gesprochen zu haben:

„Und eben durch dieses enge Verhältnis was man miteinander entwickelt hat und dann auch die Versprechen die am Ende gegeben wurden, wenn man eben [...] raus ist kann man ja mal irgendwas unternehmen einfach nur auf einer anderen Ebene – nicht mehr [...] dieses strikte Betreuer zu Betreuender. [...] und das wurde so nicht eingehalten. Dieser Bruch, beziehungsweise diese Enttäuschung oder vielleicht auch diese Täuschung fand ich am unangenehmsten“ (E05, 1805-1811).

Die tiefe Kränkung und der Eindruck, bewusst getäuscht worden zu sein, wirken auf diesen jungen Menschen offenbar nachhaltig negativ ein. In einem solchen Fall sei es besser, ganz bewusst nur eine lose, oberflächliche Beziehung zu führen oder im Vorfeld klar zu verdeutlichen, dass es keinen weiteren Kontakt mehr geben wird (E05, 1815-1817). Junge Menschen im Übergang benötigen demzufolge ein hohes Maß an Sicherheit und Vertrauen in Fragen der weiteren Kontaktgestaltung, um sich nicht im Nachhinein verraten und fallen gelassen zu fühlen.

***Identifizierte Problemfelder und Schwierigkeiten: Was fehlt? Was braucht es? Was sollte verändert werden?***

Die Interviews und Gruppendiskussionen der Vorgängerstudie geben ganz unterschiedliche, inhaltlich breit gestreute Hinweise darauf, welche Problemfelder und Schwierigkeiten in der Übergangsphase identifiziert werden und wodurch ihnen aus Sicht der Befragten am besten begegnet werden kann.

Die Mitarbeiter\*innen führen an, dass ihre Betreuten die eigene Zukunft außerhalb der Wohngruppe oft als zu komplikationslos und damit unrealistisch einschätzen. In erster Linie würde für viele der Zugewinn an Autonomie und Selbstbestimmung klar im Vordergrund stehen. Es sei daher oft nicht leicht, die jungen Menschen für zukünftige Schwierigkeiten und eine realistische Sicht auf die eigene Zukunft zu sensibilisieren (MD02, 369-372). In der Folge erleben die Mitarbeiter\*innen nicht selten psychische Krisen ihrer Ehemaligen, wenn diese sich dann mit der unmittelbaren Realität und den Anforderungen ihrer neuen Lebensphase konfrontiert sehen (MD02, 416-418).

Den Mitarbeiter\*innen fällt die Gestaltung gelingender Abschlüsse und Abschiede sowie das ‚Ziehen-lassen‘ ihrer Betreuten in den Übergang erst dann leicht, wenn sie auch den Eindruck haben, ihre Betreuten seien nun bereit, um gestärkt und selbstbewusst den nächsten Schritt zu gehen

(MD04, 1458). Unsicherheiten über die zu erwartende Zukunft oder gar die Rückkehr der jungen Menschen in ihre vormaligen, oft prekären Verhältnisse hemmen die Mitarbeiter\*innen hingegen in ihrer gelingenden Abschluss- und Abschiedsgestaltung. In besonderem Maße gilt dies für unerwartete Hilfeabbrüche, die der junge Mensch nicht selbst zu verantworten hat sowie für langjährige, enge Beziehungen (MD01, 213-217). Hier tritt auch das Motiv der eigenen Enttäuschung deutlich hervor. Viele Mitarbeiter\*innen investieren viel Kraft in eine gelingende Entwicklung der ihnen anvertrauten jungen Menschen. Sollten Abschluss und Abschied dann wider Erwarten eskalativ verlaufen oder sich der weitere Lebensweg der jungen Menschen anders entwickeln als zunächst erwartet, fühlen sich die Mitarbeiter\*innen hilflos und enttäuscht. Einer derart schwierigen Entwicklung können sie dann oft nur noch passiv zuschauen (MD03, 1082-1094).

Nach einer Hilfebeendigung wünschen sie sich genügend Zeit für alle Beteiligten, um das Erlebte zu verarbeiten. Nicht förderlich sei es, unmittelbar mit möglichen Neuaufnahmen konfrontiert zu werden und so den Druck der Neubelegung des frei gewordenen Platzes in der Wohngruppe zu spüren (MD01, 301-304): „[...] wenn wir es uns wünschen könnten, dann liegt schon mal so eine Woche dazwischen auf jeden Fall zum Durchatmen, ein bisschen das Zimmer wieder her richten, auf ein neues Mädchen einstellen“ (MD06, 2863-2865). Der innere Abschied aller Beteiligten, die Sortierung der damit zusammenhängenden Gefühle braucht also offenbar mehr Zeit, als bislang im (Berufs-)Alltag zur Verfügung steht. Es braucht Zeit, um auch den neu aufgenommenen jungen Menschen offen begegnen zu können und sie nicht mehr im Spiegel der Verabschiedeten zu betrachten (MD02, 596-599). Aus diesem Grund zieht in einigen Wohngruppen ein bereits dort lebender junger Mensch in das frei werdende Zimmer ein (MD04, 1763-1765). Auch ein neuer Farbanstrich oder ein verändertes Mobiliar in diesem Zimmer können hier unterstützend wirken (MD05, 2124-2126).

Insbesondere der Umgang mit Abbrüchen und der Wunsch, diese in professionellem Rahmen reflektieren zu können, sind deutlich benannte, konkrete Änderungswünsche der Mitarbeiter\*innen (MD04, 1391-1392). Sie empfinden Abbrüche als Extremsituation für Alle:

„Und die Kinder, die explodieren dann, die Kinder machen dann was kaputt, die [...] ziehen sich völlig zurück, sprechen mit gar niemandem mehr. Also eine Extremsituation für den jungen Menschen und für uns eben auch. Aber von uns wird eben erwartet, dass wir damit erwachsen oder professionell umgehen, wobei keiner eben definiert was bedeutet denn professionell?“ (MD04, 1554-1558).

Ein weiterer Veränderungs- und Zukunftswunsch der Mitarbeiter\*innen liegt in der Etablierung fließender Übergänge zwischen den betreuenden Systemen, beispielsweise bei der Überleitung junger Menschen in das Betreute Wohnen. Eine intensive und von Zeitdruck befreite Übergabephase, bei der auch der junge Mensch gehört wird und mitbestimmen darf, kann dabei helfen, sich gut in die neue Situation einzufinden und sich nicht allein gelassen zu fühlen (MD05, 2019-2028). Die jungen Menschen selbst wünschen sich eine Betreuungsperson an ihrer Seite, mit der sie gut zurechtkommen (JD01, 482-484) – im Idealfall ist dies eine nahestehende

Betreuungsperson aus der ehemaligen Wohngruppe, die die Nachbetreuung am neuen Lebensort übernimmt (JD01, 510-515).

Neben der formalen und personellen Frage der weiteren Betreuung wollen die jungen Menschen spüren, dass sie und ihr weiterer Werdegang ihren ehemaligen Betreuer\*innen nicht gleichgültig sind. Sie wünschen sich, dass sich weiter regelmäßig nach ihnen erkundigt wird und die Betreuer\*innen nachfragen, wie es ihnen geht und wo sie noch Unterstützung benötigen (JD01, 443-449). Offenbar brauchen die jungen Menschen auch nach ihrem Auszug noch einen persönlichen, sicheren und zuverlässig verfügbaren Ankerpunkt, auf den sie im Bedarfsfall zurückgreifen können.

#### **4.2.3 Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen**

Nach der ausführlichen Erörterung etablierter, gelingender Aspekte der derzeitigen Abschluss- und Abschiedspraxis, häufig benannten Schwierigkeiten und Herausforderungen sowie den konkreten Veränderungswünschen für die Zukunft werden die Erkenntnisse der drei zeitlichen Phasen nun weiter zusammengefasst. Dabei sollen vor allem erste, konkrete Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung der Fortbildung gezogen und zusätzlich herausgearbeitet werden, welche Aspekte hier keinen Eingang finden können. Dieser Schritt wird im zweiten Teil der Bedarfsanalyse in Kapitel 4.3.3 wiederholt. Die Zusammenführung der Schlussfolgerungen beider Teilstudien findet sich dann in Kapitel 4.4.

#### **Phase der Beendigung – Vorbereitung auf Abschluss und Abschied**

Das für die Vorbereitung auf Abschluss und Abschied absolut essentielle Element ist die verfügbare Zeit. Die äußeren und inneren Anforderungen der Beendigungsphase brauchen einen hinreichenden, zeitlichen Rahmen, damit sie individuell gelingend bewältigt werden können. Aus diesem Grund wirkt sich eine durch externen Druck zeitlich stark beschleunigte Beendigungsphase, in der keine Rücksicht mehr auf individuelle Befindlichkeiten und Reifungsprozesse genommen werden kann, negativ auf den gesamten Abschluss- und Abschiedsprozess aus. In der Praxis bedeutet dies, dass der nahende Abschluss und Abschied frühzeitig und offen zwischen allen Beteiligten besprochen werden muss. Bei genügend Zeit wird die äußere Vorbereitung des Hilfeabschlusses zwar als stressig und herausfordernd, aber durchaus auch als plan- und handelbar beschrieben. Die Mitarbeiter\*innen beginnen meist einige Monate im Voraus mit der äußeren Organisation einer Hilfebeendigung, während die innere Vorbereitung und der Abschied selbst oft erst viel später beginnen – bei vielen jungen Menschen sogar erst am Tag des Auszugs oder in der nachfolgenden Übergangsphase. Die Bewältigung des inneren Abschieds erscheint anspruchsvoller und birgt vermutlich ungleich größere Risiken. Die Folgen nicht reflektierter und nicht verarbeiteter Abschiede gelten als weitaus gravierender sowohl für die jungen Menschen, als auch für die Mitarbeiter\*innen. Aus diesem Grund sollte die Fortbildung einen Schwerpunkt auf die inneren, psychodynamischen Aspekte von Abschied legen.

Die Grundemotionen, die die Beendigungsphase vorwiegend begleiten, sind Trauer, Angst, Wut und Freude. Wie die jungen Menschen den Abschied und die Vorbereitung auf das Hilfeende erleben, gestalten und zulassen können, zeigt sich in der Praxis sehr verschieden: vom weitgehend harmonischen, einvernehmlich geplanten Abschied auf der einen Seite bis hin zum unvorhersehbaren, lauten, eskalativen Ende auf der anderen Seite sind viele Zwischentöne vorhanden. Wichtig scheint hier, alle Beteiligten in die Vorbereitung der nahenden Hilfebeendigung mit einzubeziehen, ihre individuellen Vorstellungen und Wünsche zu beachten und ihnen Möglichkeiten zur Reflexion und zum offenen Austausch anzubieten – dies gilt sowohl für die Ausziehenden, als auch für die in dieser Frage bislang nur wenig beachteten Mitbewohner\*innen. Alle sollten adäquate Möglichkeiten erhalten, sich mit den meist unbewussten Aspekten ihres inneren Abschieds auseinanderzusetzen.

Eine lange Helfedauer und enge Beziehungen gehen zumeist mit einer lang andauernden und emotional herausfordernden Abschiedsphase einher. Die Wohngruppe ist hier zu einem Familienersatz geworden und das Loslassen fällt allen Beteiligten schwer. Die Mitarbeiter\*innen sehen sich mit hohen Anforderungen an eine ehrliche Reflexion über die eigene Berufsrolle, ihr Nähe-Distanz-Verhältnis sowie mögliche eigene, biografisch bedingte Schwierigkeiten mit Abschied konfrontiert. Ein kurzer Aufenthalt in der Wohngruppe und ein fehlender Beziehungsaufbau münden dagegen eher in eine kurze Abschiedsphase. In diesem Fall stellt die Wohngruppe für die jungen Menschen mehr eine ‚Durchgangsstation‘ denn ein wirkliches Zuhause dar. Sie können sich oft weniger gut auf Beziehungsangebote einlassen und verabschieden sich kürzer und unmittelbarer. In manchen Fällen braucht es für sie sogar gar keinen gemeinsamen, ritualisiert zelebrierten Abschied.

Der hier skizzierte Zusammenhang zwischen Abschied und Beziehung wird bereichsübergreifend insbesondere von den Mitarbeiter\*innen auffallend häufig thematisiert. Das Zulassen professioneller Nähe und der bewusste Beziehungsaufbau scheinen in einigen Fällen mit Schwierigkeiten im späteren Loslassen und Abschiednehmen einherzugehen. Hiermit ist ein herausfordernder Balanceakt zwischen Nähe und Distanz angesprochen, der die befragten Mitarbeiter\*innen in ihrer pädagogischen Praxis in herausragendem Maße beschäftigt. Er verweist auf einen hohen Bedarf an Reflexion, Kompetenzerweiterung und Professionalisierung, damit Hilfebeendigungen für alle Seiten gelingend gestaltet werden können.

Als einen weiteren, zentralen Aspekt der Beendigungsphase ergibt die Analyse des Interviewmaterials die Notwendigkeit einer Reflexion der Mitarbeiter\*innen über ihre eigenen, biografischen Abschiedserfahrungen. Lebensgeschichtliche Einflüsse können bei ihnen dazu führen, sehr lang an nahestehenden jungen Menschen festzuhalten und den Abschied möglichst hinauszögern zu wollen. Darüber hinaus kann es aber auch zu ihrer übereilten, unvorhersehbaren Flucht aus der Beziehung heraus kommen, was meist mit einem für die jungen Menschen nur schwer zu verarbeitenden Kontaktabbruch einhergeht. Ihr innerer Abschied wird dadurch erschwert

oder sogar vollständig verhindert und sie leiden zum Teil noch Jahre später unter diesem abrupten Ende der gemeinsamen Beziehung. Eine bewusste, offene und transparente Verabschiedung beider Seiten voneinander scheint daher von besonderer Bedeutung zu sein. Sie kann sowohl als größere, gemeinsam zelebrierte Abschiedsfeier stattfinden, aber auch in kleinerer Form (etwa beim letzten Aufeinandertreffen vor dem eigentlichen Auszug) ihren Raum finden.

Die Wünsche, Vorstellungen und Schwierigkeiten, die die (ausziehenden und zurückbleibenden) jungen Menschen in Bezug auf die Beendigungsphase äußern, zeigen ihren Bedarf an intensiver, praktischer und emotionaler Unterstützung in der Vorbereitung auf den Auszug. Der nahende Abschied muss ihnen allen ins Bewusstsein rücken und sie wünschen sich, dabei nicht allein gelassen zu werden. Wichtig scheint auch, bis zum Schluss das verbindende Gefühl haben zu dürfen, noch zur Gruppe dazuzugehören. Stellt sich bei den bald ausziehenden jungen Menschen jedoch eine leise Ahnung oder gar die klare Gewissheit ein, in der Wohngruppe nicht mehr erwünscht zu sein, so ist ein gelingender, innerer Abschied vorerst nicht mehr möglich. In diesem Fall beschränkt sich die Vorbereitungsphase nur noch auf die äußeren Aspekte des Hilfeabschlusses, während die inneren Anteile des Abschieds abgewehrt werden müssen und so nicht bearbeitet werden können.

### **Phase des Endes**

Der Auszug eines jungen Menschen aus der Wohngruppe markiert den vorläufigen Endpunkt einer oft sehr prägenden und intensiven Lebensphase. Auszuziehen bedeutet auch, Abschied zu nehmen von vertrauten Strukturen, Ritualen, Regeln und Gewohnheiten, vor allem aber von den Menschen, die sie ein Stück ihres Lebenswegs begleitet haben.

Für die Abschiedsfeier, die entweder am Tag des Auszugs oder auch im Nachhinein stattfinden kann, ist für alle Beteiligten wichtig, dass möglichst alle in der Wohngruppe lebenden und arbeitenden Menschen empathisch und authentisch dabei sind und sich bewusst Zeit für diese ritualisierte Feier nehmen. Die jungen Menschen wünschen sich oft eine gemeinsame, aber zeitlich begrenzte und eher kleinere Zusammenkunft. Eine ihnen aufgezwungene oder nicht ihren Vorstellungen und Wünschen entsprechende Feier lehnen sie hingegen klar ab. Eine nach dem Auszug stattfindende, nachträgliche Abschiedsfeier ermöglicht es allen Seiten, wieder mit genügend innerem Abstand auf eine zum Teil krisenbehaftete Zeiten der Beendigungsphase zurückzublicken. Auf diese Weise wird die Chance auf ein gewinnbringendes Abschiedsritual, das zum Zeitpunkt des konkreten Auszugs manchmal noch nicht möglich ist, gewahrt. Die Abschiedsfeier (wie auch jede andere bewusst zelebrierter Form des inneren Abschieds) nimmt die Funktion eines Übergangsrituals ein, das für alle Befragten enorme Bedeutung aufweist.

Zum Thema der Abschiedsfeier gehören auch Geschenke und symbolisierende Erinnerungsstücke an die vergangene Zeit in der Wohngruppe. Die in diesem Rahmen etablierten, gruppenspezifischen Traditionen werden überwiegend als sehr positiv beschrieben. Auch für den Fall, dass der Auszug abrupt und ohne die Möglichkeit zur bewussten Verabschiedung erfolgt, muss auf die Überreichung



von Geschenken oder Erinnerungsstücken nicht verzichtet werden. Auch postalisch an den neuen Wohnort versandt, übernehmen sie die Funktion der greifbaren, verbildlichten Erinnerung an eine prägende Lebensphase und unterstützen auf diese Weise die individuelle Verarbeitung des Erlebten.

In Bezug auf den Auszugstag wünschen sich die meisten jungen Menschen, ihre persönlichen Gegenstände gemeinsam mit einer nahestehenden Betreuungsperson zu packen, ihr Zimmer zu reinigen und anschließend zum neuen Wohnort gebracht zu werden.

Für die Gestaltung der Phase des Endes betonen die Befragten übereinstimmend, dass ihnen Individualität, Freiraum und Kreativität sehr wichtig sind. Verbindliche, starre Standards im Sinne eines Qualitätsmanagements künftig festzuschreiben, lehnen sie klar ab. Die bisherige Praxis der individuellen oder auch gruppenübergreifenden Traditionen muss daher aus Sicht der Bedarfsanalyse Teil I unbedingt beibehalten werden.

### **Phase des Übergangs – Nachbereitung von Abschluss und Abschied**

Für die Phase des Übergangs nach dem Auszug erscheinen vor allem drei Aspekte zentral: die weitere Kontakt- und Beziehungsgestaltung, Fragen der eigenen Verarbeitung von Abschied auf Seiten der Mitarbeiter\*innen sowie praktische und organisatorische Überlegungen.

Schon in der Beendigungsphase sollten offene und transparente Vereinbarungen über einen möglichen, weiteren Kontakt zwischen den verabschiedeten jungen Menschen und den Mitarbeiter\*innen getroffen worden sein. Die Transparenz und Verlässlichkeit dieser Absprachen in der Übergangsphase sind insbesondere für die jungen Menschen von herausragender Bedeutung. Werden die vereinbarten Kontaktabsprachen wider Erwarten nicht eingehalten, so empfinden sie dies als deutlichen Vertrauensmissbrauch, der ihre innere Verarbeitung des gesamten Abschluss- und Abschiedsprozesses negativ beeinflussen kann. Ein von allen Seiten erwünschter, weiterer Kontakt, der mit aufrichtigem und persönlichem Interesse aneinander einhergeht, kann ihnen dagegen selbst über nicht gelungene Hilfebeendigungen hinweghelfen. Besteht also auch nach dem Auszug noch die Möglichkeit, den Abschied gemeinsam zu reflektieren und offene Fragen zu klären, so eröffnet dies eine nachträgliche Chance, (nicht nur) den jungen Menschen eine positive Abschiedserfahrung und neue, wertvolle Erlebnisse zu ermöglichen.

In der Praxis sehen Verabschiedete, zu denen vorher eine tragfähige Beziehung bestand, in ihren ehemaligen Betreuer\*innen noch immer ihre zentralen Ansprechpersonen bei aufkommenden Problemen oder Fragen. Insbesondere im Übergang in die Selbstständigkeit empfinden die jungen Menschen anfangs innere Leere und Einsamkeit. Die eigene Wohnung wird noch nicht als Zuhause wahrgenommen, weil die gewohnten und ihnen zugewandten Menschen dort fehlen. Die Anfangszeit einer neuen Lebensphase stellt daher eine sehr vulnerable Zeit dar. Neben der Freude über hinzugewonnene Freiheiten steht die große Herausforderung, dem Leben neue, eigene Strukturen verleihen zu müssen. Aus diesem Grund werden Abschlüsse und Abschiede, die nicht ausreichend vorbereitet, insgesamt nicht gelungen und auch im Nachgang nicht mehr bearbeitet

werden konnten, von den jungen Menschen oft bereut. Die Art und Weise der Hilfebeendigung beeinflusst ihren weiteren Werdegang daher in jedem Fall sehr deutlich.

Was es in der Übergangsphase braucht, ist die Veränderung und Transformation der bisher gelebten Beziehung, da sich die gewohnten Rollen und Positionen durch den Auszug verändert haben. Dieser Aspekt scheint insbesondere in Fragen der Nachbetreuung junger Menschen am neuen Lebensort durch ihre ehemaligen Betreuer\*innen wichtig zu sein. Bei einer tragfähigen Beziehung wünschen sich viele junge Menschen explizit diese Form der Nachbetreuung durch bekannte, vertraute Betreuer\*innen. Ist eine solche Beziehungskonstanz nicht möglich oder konzeptionell nicht vorgesehen, so sollte der Übergang aber zumindest schrittweise und bedürfnisadäquat geschehen. Eine bewusst eingebaute Überschneidungszeit bietet den jungen Menschen die Möglichkeit, in Ruhe Vertrauen zu neuen Bezugspersonen aufzubauen und sich schrittweise aus der alten (pädagogischen) Beziehung herauslösen zu können.

Jenseits interpersoneller Beziehungsaspekte zu den verabschiedeten jungen Menschen brauchen die Mitarbeiter\*innen vor allem Raum, um für sich allein oder im Kreise ihren Kolleg\*innen (z. B. Supervision) den Abschluss und Abschied zu reflektieren. Hier steht vor allem die Aufarbeitung emotional belastender Hilfebeendigungen im Fokus. Neben der allgemeinen Reflexion darüber, wie die Mitarbeiter\*innen das Erlebte empfunden haben und wie es möglicherweise noch nachwirkt, kann hier auch die eigene Rolle in diesem Prozess sowie das Nähe- und Distanzverhältnis zu dem verabschiedeten jungen Menschen thematisiert werden.

Auf der praktisch-organisatorischen Ebene besteht eine gelingende Übergangsphase für die Mitarbeiter\*innen vor allem darin, nach einem Auszug das frei werdende Zimmer in der Wohngruppe nicht sofort neu belegen zu müssen. Sie wünschen sich die Möglichkeit, einen kurzen Moment innezuhalten und durchatmen zu können. Nach einigen Tagen das Zimmer zu renovieren, zu streichen oder auch nur umzugestalten, kann sie im Loslassen des Bisherigen und in der Öffnung für einen neuen jungen Menschen in der Wohngruppe unterstützen.

## **4.3 Bedarf aus Sicht der Leitungs- und Führungsebenen (Teil II)**

### **4.3.1 Beschreibung der Studie**

Nachdem der Bedarf der Mitarbeiter\*innen sowie der (aktuellen und ehemaligen) jungen Menschen auf Grundlage des Datenmaterials der Vorgängerstudie ermittelt wurde, folgt im zweiten Teil der Bedarfsanalyse nun die Auseinandersetzung mit der bislang noch nicht erhobenen Perspektive der Führungs- und Leitungsebenen des St. Elisabeth-Vereins. In Anlehnung an die erste Teilstudie und unter Berücksichtigung der Forschungsfrage F3 (,Welchen Bedarf sieht das Feld in Bezug auf das zu konzipierende Fortbildungsseminar?') soll auch hier herausgearbeitet werden, an welchen Punkten die derzeitige Abschluss- und Abschiedspraxis als gelingend und wünschenswert beurteilt wird,

worin noch Probleme und Schwierigkeiten gesehen werden und was sich die Befragten vom künftigen Fortbildungsseminar erhoffen. Hierbei ist zu beachten, dass die befragten Führungskräfte nicht unmittelbar Teil des Praxisfeldes sind. Sie sind insofern nicht (mehr) direkt an der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden beteiligt. Sie können jedoch ihre außenstehende und leitende Perspektive hilfreich in den Forschungsprozess einbringen.<sup>76</sup>

Wie in Kapitel 3 bereits begründet wurde, ist die Ermittlung des Bedarfs aus Sicht der Führungs- und Führungskräfte in Form von problemzentrierten Interviews durchgeführt worden. Die folgende Tabelle skizziert die Themenblöcke des zu Grunde liegenden Interviewleitfadens, der in vollständig ausformulierter Form in Anhang A.2 zu finden ist.

	Einleitungsfrage	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Abschluss und Abschied in der stationären Erziehungshilfe (theoretische Perspektive)	Abschied in Wohngruppen – was fällt dir spontan dazu ein?	Was bringst du mit Abschied noch in Verbindung? Gibt es noch etwas Weiteres?	Was ist für dich ein ‚gelungener Abschied‘? Was fällt dir ein, wenn du an den Kreislauf aus Neubeginn und Abschied denkst?
Abschluss und Abschied im St. Elisabeth-Verein (praktische Perspektive)	Wie sieht die derzeitige Abschiedspraxis (in deinem Verantwortungsbereich) im St. Elisabeth-Verein aus?	Welche anderen Praxen/Rituale/Traditionen sind dir noch bekannt?	Welche Unterschiede in der Abschiedsgestaltung innerhalb des Vereins bemerkst du? Worin könnten diese Unterschiede begründet sein?
Fortbildung zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung	Was wünschst du dir von einem Fortbildungsseminar zum Thema der Abschiedsgestaltung in Wohngruppen?	Gibt es noch einen weiteren Wunsch?	Wo siehst du Verbesserungsbedarf in der bisherigen pädagogischen Praxis des Vereins? Welche Inhalte dürfen in diesem Seminar nicht fehlen?

**Tabelle 2: Skizze des Interviewleitfadens Bedarfsanalyse Teil II (eigene Darstellung)**

Zum Einstieg in jedes Interview nahmen die Gesprächspartner\*innen zunächst eine allgemeine, weite und eher theoretisch fundierte Perspektive auf Abschluss und Abschied miteinander ein. Im Anschluss wurde spezifischer und enger gefasst auf die konkrete, gelebte Praxis der Abschluss- und

<sup>76</sup> Bereits an dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Befragten der pädagogischen Praxis und den konkreten Problemstellungen in den Wohngruppen in sehr unterschiedlichem Maß nahe stehen. Je näher sie dem Praxisfeld noch standen, desto mehr konkrete Erfahrungen und Erkenntnisse haben sie mitteilen können. Je weiter sie sich qua Amt vom direkten Praxisfeld entfernt haben, desto eher bewegten ihre Aussagen auf einer übergeordneten Ebene. Eine weitere Einschränkung im Forschungsprozess ist darin zu sehen, dass das Interview mit BA\_B zeitlich zu kurz war, um die Sichtweisen der betreffenden Leitungs- und Führungskraft wirklich umfassend zu erfassen und abbilden zu können.

Abschiedsgestaltung innerhalb des von den Befragten verantworteten Bereichs im St. Elisabeth-Verein geschaut. Aus diesen beiden Interviewblöcken können erste, indirekte Hinweise auf gelingende und herausfordernde Aspekte, offene Fragestellungen und Probleme der gelebten pädagogischen Praxis herausgefiltert werden. Im letzten Interviewteil standen dann unmittelbare Wünsche, Vorstellungen und Anforderungen an das zukünftige Fortbildungsseminar im Zentrum.

Im zweiten Teil der Bedarfsanalyse wurden drei Leitungs- und Führungskräfte befragt, die jeweils unterschiedlichen Geschäftsbereichen und Hierarchieebenen im St. Elisabeth-Verein angehören. Dieses Forschungsvorgehen soll trotz niedriger Fallzahl einen möglichst vielseitigen Blick auf den Fortbildungsbedarf gewährleisten. Die damit einhergehende Grundannahme ist, dass Personen verschiedener Hierarchieebenen, die dem direkten Praxisfeld in unterschiedlichem Maße nahe stehen, auch verschieden auf diese Praxis und den möglichen Fortbildungsbedarf blicken. Die Datenauswertung erfolgte nach der in Kapitel 3.6.1 erörterten, inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dabei wurden die Hauptkategorien vorab deduktiv aus dem Interviewleitfaden festgelegt:

1. Abschluss und Abschied in der stationären Erziehungshilfe (theoretische Perspektive),
2. Abschluss und Abschied im St. Elisabeth-Verein (praktische Perspektive) sowie
3. Fortbildungsseminar zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung.

Die Subkategorien entstanden im Zuge eines offenen Codierprozesses induktiv aus dem Material. Dabei ist zu beachten, dass viele inhaltliche Aspekte über mehrere Sub- oder gar Hauptkategorien hinweg von Bedeutung sind. So finden sich sowohl in der Hauptkategorie der theoretischen Perspektive (stationäre Erziehungshilfe) als auch der praktischen Perspektive (St. Elisabeth-Verein) Subkategorien, die sich den (konzeptionellen oder individuellen) Unterschieden in der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden widmen. Bei der Zuordnung der Codes wurde auf die größtmögliche, aber nicht ausschließliche Übereinstimmung mit der jeweiligen Kategorie geachtet. Auf diese Weise finden sich ähnliche Aussagen in verschiedenen Hauptkategorien wieder, weil die Befragten mit ihnen jeweils einen etwas anderen Blickwinkel eingenommen haben.

Das im Forschungsprozess entstandene und immer weiter verfeinerte Kategoriensystem (vollständig siehe Anhang A.2) kann wie folgt skizziert werden:

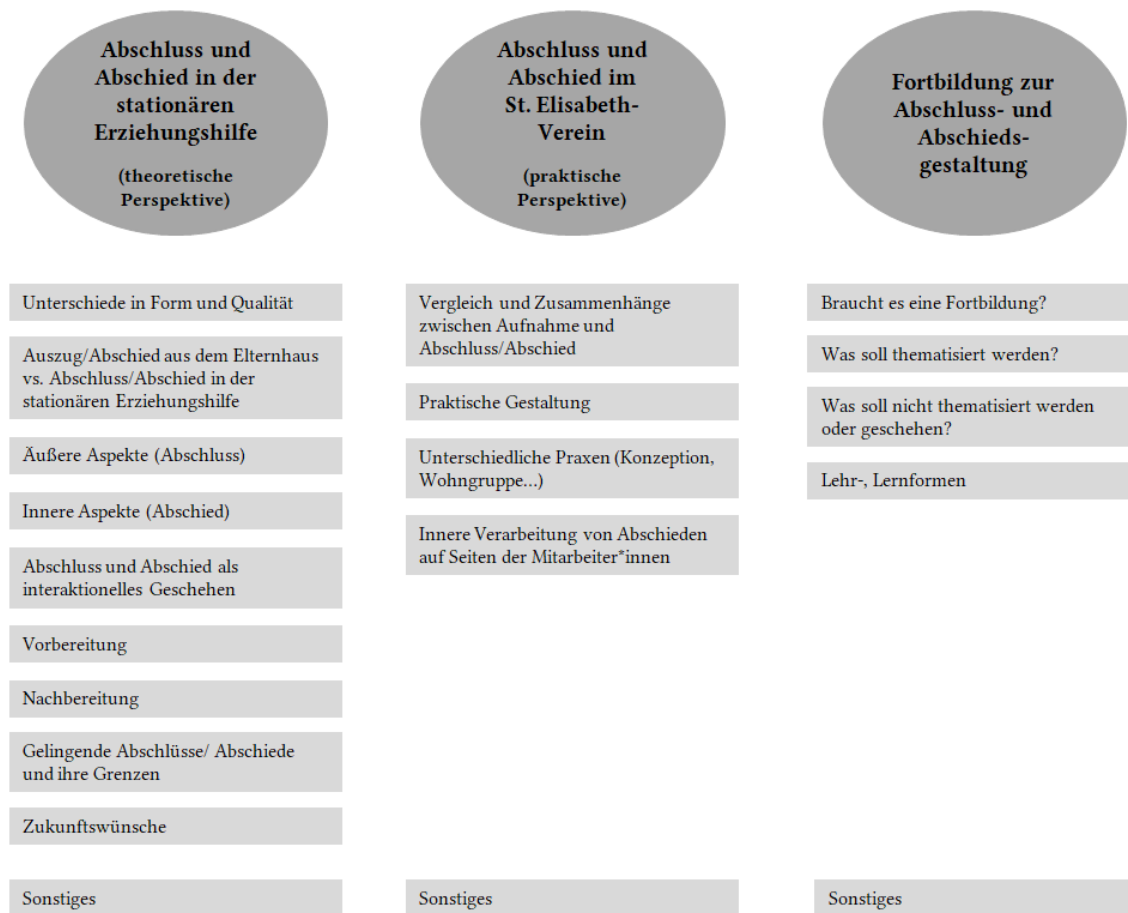


Abbildung 8: Skizze des Kategoriensystems Bedarfsanalyse Teil II (eigene Darstellung)

#### 4.3.2 Analyse der Daten

##### **Abschluss und Abschied in der stationären Erziehungshilfe (theoretische Perspektive)**

###### *Unterschiede in Form und Qualität von Abschlüssen und Abschieden*

Abschlüsse und Abschiede in der stationären Erziehungshilfe können aus Sicht der befragten Leitungs- und Führungskräfte in ihrem Verlauf und im Erleben der Beteiligten ganz unterschiedliche Formen und Qualitäten annehmen. Darüber hinaus werden sie von zumeist vielfältigen Gefühlen und Emotionen begleitet. Neben Trauer und Unsicherheit spielt auch die Emotion der Freude hier eine zentrale Rolle (BA\_A, 6). Wie die Qualität einer Hilfebeendigung beurteilt wird, hängt vom jeweiligen Bewertungsmaßstab ab: „[...] das sind dann vielleicht auch manchmal unsere mittelständischen Maßstäbe, die wir da überstülpen und zehn Jahre später erleben wir, dass die jungen [Menschen; Anpassung N.B.] ganz gut gesettelt sind“ (BA\_B, 55).

Wann ein Abschluss und Abschied als gelungen oder nicht gelungen wahrgenommen wird, zeigt sich folglich für jeden Menschen verschieden. Der grundsätzlich von allen Beteiligten geteilte Wunsch, im Guten auseinander gehen zu können, kann jedoch durch belastende Faktoren negativ beeinflusst werden. Zu diesen Faktoren zählt etwa die biografische Vorgeschichte der betreuten

jungen Menschen, die vor allem den inneren Abschied erschweren kann (BA\_C, 22). Aus diesem Grund wird es aus Sicht der Befragten häufig „[...] zum Schluss hin nochmal schwierig [...]“ (BA\_C, 28). Eine bewusst geplante Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden ist insbesondere bei unvorhersehbaren Abbrüchen von Hilfen dann nahezu unmöglich (BA\_B, 7).

Die jeweilige Form und Qualität einer Hilfebeendigung zeigt sich besonders deutlich im Lichte der persönlichen Beziehungen, wie sie zu diesem Zeitpunkt bestehen:

„Und natürlich werden die Abschiede so sein, wie die Beziehungen sind. Es gibt Jugendliche, da wird eine Gruppe befreit sein, wenn die gehen. Da wird ein Abschied anders aussehen als welche, an denen das Herz hängt. Das ist halt so“ (BA\_B, 13).

Analog zum ersten Teil der Bedarfsanalyse tritt auch hier wieder das Motiv des Abschieds als Spiegel von gelebten Beziehungen wieder deutlich hervor.

### ***Auszug/Abschied aus dem Elternhaus vs. Abschluss/Abschied in der stationären Erziehungshilfe***

Übereinstimmend berichten die Befragten von eklatanten Unterschieden zwischen dem Auszug aus dem Elternhaus und der Beendigung stationärer Erziehungshilfen.

Im familiären Kontext bleibt auch nach dem Auszug in der Regel eine (mehr oder weniger enge) Beziehung bestehen, sodass der junge Mensch von den Eltern weiterhin als zur Familie zugehörig betrachtet wird. So behalten die jungen Menschen ein Stück weit ihren festen Platz im Familiensystem und werden von diesem im Hintergrund weiter unterstützt. Die Bewältigung insbesondere der inneren Anteile von Abschied gelingt auf Grund dieser Beziehungskontinuität aus Sicht der Befragten häufig besser als im Kontext der Erziehungshilfen (BA\_A, 28-34). Dabei spielen auch feste Rituale innerhalb des Familiensystems eine wichtige Rolle (BA\_A, 60). In allen Interviews findet sich die Einschätzung wieder, dass junge Menschen, die in ihren Familien statt in der stationären Erziehungshilfe aufwachsen, „[...] noch viel länger Kind sein dürfen sozusagen und das auch sehr gut ausnutzen“ (BA\_C, 99). Nicht zuletzt durch die oft hohe Fluktuation unter den Mitarbeiter\*innen ist es in Wohngruppen oft nicht möglich, eine ähnliche Beziehungskontinuität und Unterstützung zu bieten:

„[...] in den Gruppierungen, es ist ein Kommen und Gehen, also ja, also wie im Krankenhaus: Das Bett ist halt wieder zu füllen, dann wird die Krankenschwester nicht mit mir in ein herzliches Austauschritual einsteigen, aber sie wird mich einfach wenn sie gut drauf ist, gut verabschieden und mir alles Gute wünschen. Und mehr erwarte ich auch nicht“ (BA\_A, 60).

Dabei fällt auf: je enger sich die konzeptionelle Ausrichtung der Wohngruppe am Familienmodell orientiert, desto ähnlicher erweisen sich demzufolge auch die Bedingungen des Aufwachsens:

„Ich denke, wenn man den ganzen Pflegeelternkontext nimmt, also Erziehungsstellen, Integrative [Wohngruppen] und so weiter und so fort, dann werden Kinder in der Regel verabschiedet aus einer Familie. Es werden Übergänge geschaffen und ich glaube, dass da Beziehungsangebote, sofern man sich nicht sehr im Zank und so da auseinanderbringt, aber in normalen Übergängen bleiben diese Kinder oder diese jungen Leute dann doch irgendwie ein Teil der Familie“ (BA\_A, 28).

Und später heißt es: „[...] da glaube ich, da müssen wir auch nicht so viel schätze ich hinschauen, weil da werden die Menschen intuitiv in einem familiären Denken sein“ (BA\_A, 34).<sup>77</sup> Insbesondere für weniger an familiären Kontexten orientierten Wohngruppenkonzepte bedarf es demzufolge einer intensiveren Bewusstmachung der Bedeutung von Abschluss und Abschied:

„Und dann ist die Frage, Sorge ich mich mehr um die Verabschiedung oder um, dass der Platz belegt wird oder sonstige Sachen. Es gibt einfach Mechanismen, bei der unsere Fokussierung auf etwas anderes Wert legt [...]. Und deswegen ist es umso wichtiger, der Entlassung auch genau diese Wertigkeit zu geben“ (BA\_A, 60, 64).

Die bisher skizzierten Unterschiede des Auszugs aus dem Elternhaus und des Abschlusses stationärer Erziehungshilfen münden teilweise im Bestreben, die Gestaltung von Übergängen stärker an familiären Kontexten zu orientieren:

„Aber bei uns ist ja schon der Anspruch, wenn die [jungen Menschen; Anpassung N.B.] in Not sind und das möchten, dass sie dann auch nochmal anklopfen können. Das ist ja im Grunde ein Ersatzzuhaus, manche haben ja gar keines mehr [...]. Das machen unsere Söhne und Töchter ja auch“ (BA\_B, 21-23).

Nicht zuletzt der Kostendruck eines unbelegten Platzes in der Wohngruppe setze hier jedoch Grenzen und unterscheide den Auszug aus der Wohngruppe von dem aus der eigenen Familie (BA\_B, 77-79).

### ***Äußere Aspekte: Abschluss***

Zu den äußeren Aspekten, die bei der Gestaltung von Hilfebeendigungen beachtet werden müssen, zählen die Befragten vor allem organisatorische und formale Anforderungen. Die Sicherung der Finanzierung des Lebensunterhalts nach dem Auszug, die Beantragung von unterstützenden Hilfeleistungen (BA\_A, 44), die Wohnungssuche und -ausstattung (BA\_C, 6, 10) sowie alltagspraktische und hauswirtschaftliche Fähigkeiten stehen hier oft im Fokus: „[...] wo immer, also häufig bei Hilfeplangesprächen geguckt wird: Können die waschen, kochen, bügeln? Herzlichen Glückwunsch, ja, können sie. Also auf Wiedersehen“ (BA\_C, 89). Dieses Zitat verdeutlicht, dass der Fokus der Mitarbeiter\*innen nicht nur auf äußeren Abschlussaspekten liegen darf, da auch der innere Abschied seinen angemessenen Raum benötigt. Die Begleitung und Unterstützung des inneren Abschieds bedarf daher einer tiefgehenden Professionalisierung: „Im Prinzip ist es tatsächlich viel Organisatorisches und wenig anderes, was so abgehakt wird. Wo wir wieder bei dem Punkt sind: Da müssen wir besser hingucken. Wir müssen das besser irgendwie hinkriegen auch“ (BA\_C, 109).

Ein weiterer, äußerer Aspekt des Abschlusses umfasst den finanziellen Druck, der auf den Wohngruppen lastet, wenn einer ihrer jungen Menschen verabschiedet wurde. Bedingt durch die Anforderung, den freien Platz möglichst schnell nachzubelegen, bleibt oft nicht genug Zeit, um

---

<sup>77</sup> Dass auch die familiär ausgerichteten Betreuungsformen Schwierigkeiten in der Gestaltung von Hilfebeendigungen aufweisen und daher bei den Mitarbeiter\*innen Fortbildungsinteresse und -bedarf besteht, wurde im dritten Durchlauf der Fortbildung (Kapitel 6.6) sehr deutlich.

selbst innerlich Abschied zu nehmen und das Erlebte verarbeiten zu können (BA\_C, 73). Zum Teil entsteht sogar die paradoxe Situation, „[...] dass du im Prinzip schon Vorstellungsgespräche haben musst, wenn die Gruppe noch voll belegt ist, damit du dann auch möglichst schnell nachbelegen kannst. Das ist ja die Kehrseite der Medaille“ (BA\_C, 75).

Insgesamt ist aus Sicht der Befragten festzuhalten, dass die Seite des inneren Abschieds bislang noch zu wenig beachtet und daher unterversorgt ist. Während es für die äußeren, formalen und organisatorischen Herausforderungen auch nach dem Auszug noch Beratungsstellen für die jungen Menschen gibt, fehlen solche Angebote für die inneren Anteile des Abschiednehmens:

„Und gut, für die emotionalen Dinge könntest du halt auch nicht auf irgendeine Beratungsstelle gehen. Das ist halt auch schwierig. Die helfen dir vielleicht mal, ein Formular auszufüllen, aber das ist ja nicht alles. [...] Das müsste viel mehr in den Blick genommen werden“ (BA\_C, 229).

Die einseitige Fokussierung äußerer Abschlussaspekte betrifft dabei nicht nur die direkte Praxis in den Wohngruppen, sondern auch die Arbeit der mitbeteiligten Institutionen, z. B. das Jugendamt:

„Dann, wenn du dann nochmal darauf drängst, die Hilfe muss noch weitergehen, weil der braucht da ja auch noch die Sicherheit, die Stabilität, den Rückhalt oder was weiß ich was noch alles, das ist halt oft das, was vergessen wird oder was dem Jugendamt egal ist. Vielleicht dem einzelnen Mitarbeiter nicht, aber wo die halt auch ihre Vorgaben haben ganz klar“ (BA\_C, 91).

Die Überlagerung des inneren Abschieds durch den äußeren Abschluss tritt hier deutlich hervor.

### ***Innere Aspekte: Abschied***

Um junge Menschen in stationären Erziehungshilfen bei ihrem inneren Abschied gut unterstützen zu können, bedarf es vor allem der Empathie der Mitarbeiter\*innen. Als Grundvoraussetzung für Empathie nennen die Befragten das Bewusstsein darüber, dass der innere Abschied grundsätzlich von zentraler Bedeutung ist (BA\_A, 8). Jeder Abschied berührt Emotionen auf Seiten aller Beteiligten. Der bislang dominierende äußere Part des Hilfeabschlusses führt dazu, dass die inneren Anteile von Abschied insbesondere in der Vorbereitungsphase nicht ausreichend Beachtung finden. So kann es passieren, dass „[...] das Bewusstsein oder die Verabschiedung von den jungen Menschen erst im Nachhinein stattgefunden hat. Vorher war es halt tatsächlich überwiegend Stress“ (BA\_C, 10).

In vielen Interviewpassagen wird auch der Einfluss biografischer Erfahrungen auf das Erleben von Abschied sehr deutlich. Trennungen aus der eigenen Lebensgeschichte, die nicht adäquat verarbeitet werden konnten, können in der Wohngruppe zu Abbrüchen und sich zuspitzenden Situationen führen:

„Dass das häufig auch Thema ist vielleicht, was da mit reinspielt, dass die dann nicht so einen guten Abschied nehmen können, sondern dass es nochmal richtig knallen muss, dass man dann sagen kann ‚Okay, gut, dass ich jetzt hier weg bin‘. Dass man diese Gefühle von Trennung oder wie kann ich gut verabschieden, auch gar nicht zulassen kann“ (BA\_C, 24).

Am Hilfeeende braucht es daher aus Sicht der Interviewten eine offene Aussprache über alle miteinander geteilten, positiven wie negativen Erlebnisse und Erfahrungen: Was hat uns verbunden? Was hat uns verärgert? Was hat uns gestört? Was bleibt? All dies sind Fragen und Aspekte eines inneren Abschieds, die ihren Raum im Miteinander finden sollten (BA\_A, 12).



### ***Abschluss und Abschied als interaktionelles Geschehen***

Abschluss und Abschied betrifft nicht nur die ausziehenden jungen Menschen, sondern in jedem Fall auch die zurückbleibenden Mitbewohner\*innen sowie die Mitarbeiter\*innen (BA\_C, 66-67). Eine professionelle Abschluss- und Abschiedsgestaltung umfasst daher auch, sich den Bedürfnissen aller genannter Personengruppen zu widmen. Dazu gehört, miteinander ins Gespräch zu kommen über die individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle jedes Einzelnen angesichts des nahenden Auszugs. Es sollte ein Austausch über die Vergangenheit mit allen bisher gesammelten Erlebnissen und Erfahrungen stattfinden und gemeinsam in die Zukunft mit den damit verbundenen Wünschen geschaut werden. Auf diese Weise nimmt eine professionelle Abschluss- und Abschiedsgestaltung auch das interaktionelle Geschehen mit in den Blick (BA\_A, 12). In welchem Maße eine Hilfebeendigung das interaktionelle Geschehen in der Wohngruppe beeinflussen kann, wird im folgenden Interviewausschnitt sehr deutlich:

„Naja der Abschied bedeutet ja nicht nur einen Neubeginn für den Jugendlichen, [...] sondern das bedeutet auch für die Gruppe einen Neubeginn mit einem Neuem [...]. Und das habe ich schon erlebt, ist auch nicht so einfach, wenn eine über Jahre betreute, lieb gewordene Jugendliche geht und dann kommt so ein kleiner Knaller, der alles durcheinanderwirbelt. Also die ganze Gruppe strukturiert sich ja um, das ganze System verändert sich mit dem kleinen Element, was sich da verändert. Und das ist schon auch eine Anstrengung“ (BA\_B, 39).

Die zurückbleibenden Mitbewohner\*innen müssen sich nach einem Auszug wieder einen neuen Platz im sozialen Gefüge suchen oder ihre alte Position behaupten: „Hat ja auch immer Auswirkungen auf alle, ne? [...] Verliere ich meine Position? Also es sind ja konkrete Bedrohungen, nicht nur Bereicherungen, oder konkret empfundene Bedrohungen“ (BA\_B, 44-47). Dabei prägen die Veränderungen des interaktionellen Gruppengefüges auch die Bereitschaft der Mitarbeiter\*innen zur Aufnahme neuer Jugendlicher:

„Und eine einzige Aufnahme kann ja wieder das ganze Gruppengefüge verändern und sorgt auch erstmal für Unruhe, vielleicht ist das auch so ein Punkt [der verändert werden sollte; N.B.]. Dass die Mitarbeiter da auch, ich will jetzt nicht sagen, die haben keinen Bock auf Neuaufnahmen oder so, aber dass die dann einfach auch gestärkter dann auch reingehen und sagen: ‚Schön, und jetzt wollen wir mal was Neues‘“ (BA\_C, 58).

### ***Vorbereitung von Abschlüssen und Abschieden***

In den Interviews mit den Leitungs- und Führungskräften finden sich viele Hinweise darauf, wie Abschlüsse und Abschiede gelingend vorbereitet werden können. Hierzu gehört wie bereits erwähnt die gemeinsame Reflexion über die bisher erlebte Zeit in all ihren Facetten, aber auch der gemeinsame Blick in die Zukunft. So muss etwa die Frage geklärt werden, ob und in welcher Form sich der junge Mensch weitere Unterstützung wünscht und ob diese Hilfestellung durch die Wohngruppe geleistet werden kann. Ein über den Auszug hinausgehender, angemessener Kontakt wird als positiv gewertet. Er Sorge dafür, dass die Ehemaligen in ihrer alten Wohngruppe noch die sprichwörtlichen ‚offenen Türen‘ vorfinden, die sie etwa für Besuche nutzen können (BA\_A, 16-18). Neben Überlegungen zu einem weiteren Kontakt zur alten Wohngruppe sollte jedoch im Vorfeld des

Auszugs auch ein darüber hinausgehendes, tragfähiges soziales Netzwerk aufgebaut werden, das die jungen Menschen im Übergang ebenfalls stützen kann (BA\_A, 102).

Neben äußeren Aspekten des Hilfeabschlusses sollte vor allem die innere Vorbereitung auf den nahenden Abschied bereits in der Vorbereitungsphase ihren angemessenen Raum finden (BA\_A, 36), damit sie nicht im Druck der organisatorischen Vorbereitung unterzugehen droht (BA\_C, 10).

„Also, was mir jetzt nochmal so deutlicher geworden ist, was man häufig aus dem Blick verliert ist, dass man die Gruppe halt auch gut darauf vorbereiten muss, dass da jemand geht und dass da sich einiges verändert. Natürlich weiß man das eigentlich, aber das ist mir jetzt nochmal so richtig bewusst halt auch geworden, dass man da besser auch hingucken muss und die Gruppe auch besser vorbereitet auf den Nächsten“ (BA\_C, 233).

### ***Nachbereitung von Abschlüssen und Abschieden***

Inbesondere Abschlüsse und Abschiede, die aus verschiedenen Gründen als nicht gelungen empfunden werden, bedürfen einer Nachbereitung. Die Mitarbeiter\*innen dürfen dabei mit ihren Empfindungen von Enttäuschung oder Ratlosigkeit nicht allein gelassen werden:

„Da bin ich mir dann immer unsicher, wie kann man so etwas gut wieder nacharbeiten, damit auch nicht die Schutzfunktion irgendwann ein ‚nur nicht zu tief, zu tief einlassen, damit das nicht wieder passiert‘ [zur Folge hat; N.B.]. Also wie kann man das so ein bisschen besprechen und verarbeiten? Ich glaube, das ist schon auch wichtig, dass Enttäuschungen ein Stück des Lebens sind und dass man deswegen sich nicht mehr zurückziehen kann [...], damit ich nicht enttäuscht werde, lasse ich mich auf keine anderen Beziehungen ein oder so. Sondern das muss begleitet werden, es muss Raum sein, das zu besprechen“ (BA\_A, 72).

Neben der gemeinsamen Reflexion und Nachbereitung in den wöchentlichen Teamsitzungen kann hier vor allem die Supervision von großem Nutzen sein (BA\_B, 95). Hier sollten auch die teilweise unterschiedlichen Wahrnehmungen eines Abschiedsverlaufs ihren gleichberechtigten Raum finden (BA\_A, 100). Eine Nachbereitung ist auch im Sinne der notwendigen Transformation der gemeinsamen Beziehung relevant: „Und es ist halt so, das sind Arbeitsbeziehungen, aber oft wachsen auch echte Beziehungen daraus“ (BA\_B, 21).

Mit der Herausforderung der eigenen Nachbereitung auf Seiten der Mitarbeiter\*innen steht erneut die Frage der weiteren Kontaktgestaltung nach dem Auszug in engem Zusammenhang. An einigen Stellen wird es als hilfreich beschrieben, wenn die Mitarbeiter\*innen einen adäquaten Kontakt zu den verabschiedeten jungen Menschen aufrechterhalten können (BA\_A, 82). Wie dieser Kontakt gestaltet wird und welchen Umfang er annimmt, sei jedoch individuell sehr verschieden und müsse auch die eigenen Belastungsgrenzen berücksichtigen (BA\_A, 84). In jedem Fall sollte jedoch ein niedrighwelliges Kontaktangebot seitens der Wohngruppe an die Ehemaligen aufrechterhalten werden (BA\_A, 90). Auf diese Weise besteht zumindest die Chance, dass die jungen Menschen auch bei nicht gelungenen Hilfebeendigungen nach einer gewissen Zeit wieder den Kontakt suchen und das Erlebte ein Stück weit aufarbeiten können (BA\_C, 36). Auch die Mitarbeiter\*innen können auf diese Weise wieder zu einem positiveren inneren Bild über den jungen Menschen gelangen und ihren inneren Frieden mit dem Erlebten schließen (BA\_C, 163).

### *Gelingende Abschlüsse/Abschiede und ihre Grenzen*

Wodurch sich ein gelingender Abschluss und Abschied auszeichnet, wird von den Befragten sehr unterschiedlich bewertet. Grundsätzlich aber sollte das innere Bewusstsein und die Haltung der Mitarbeiter\*innen davon geprägt sein, jeden jungen Menschen ungeachtet seiner gezeigten Verhaltensweisen wertzuschätzen (BA\_A, 9). Das oberste Ziel der Zusammenarbeit ist dabei unter anderem die „[...] Prävention für ein gutes, zukünftiges Leben“ (BA\_A, 44). Neben formalorganisatorischen und finanziellen Aspekten wird hier vor allem die Etablierung eines tragfähigen sozialen Netzwerks genannt, das Unterstützung in der emotional herausfordernden Zeit nach dem Auszug bieten kann. Darüber hinaus wird zur Prävention für ein gutes, zukünftiges Leben auch der „[...] Umgang mit Gesundheit, also im Sinne von Ernährung, von Bewegung, von Sport, von psychischem Ausgleich“ (BA\_A, 44) gezählt. Die verschiedenen Bausteine der Prävention sind dabei eng mit dem Thema der Verabschiedung verwoben:

„Und unter dem Gesichtspunkt als Prävention für ein gelingendes, gutes Leben sehe ich die Verabschiedung mit all diesen Facetten, in der Notwendigkeit der Abklärung auch wie im Care Leaver-Kontext zu gucken: Habe ich alle Bausteine besetzt, sind sie da und wo gibt es die emotionale Sicherheit dazu, ja, so verstehe ich also Verabschiedung auch als Prävention für ein gelingendes Leben“ (BA\_A, 44).

Jenseits des Präventionsaspekts stehen für die Befragten die folgenden Elemente einer gelingenden Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden klar im Vordergrund (BA\_A, 14, 16, 82-84; BA\_B, 17, 21; BA\_C, 52):

- die gemeinsame Reflexion über das Erlebte und die Vergangenheit,
- der Blick in die Zukunft und die Frage, wie diese individuell lebenswert sein kann,
- der Einbezug individueller Wünsche in den gesamten Hilfebeendigungsprozess,
- ein feierliches, durch Rituale geprägtes Abschiedsfest, an dem möglichst viele persönlich bedeutsame Menschen teilnehmen,
- das Aufbewahren und Überreichen von Erinnerungsstücken, die an die Zeit in der Wohngruppe erinnern sowie
- transparente Vereinbarungen zu Art und Umfang des Kontakts, der nach dem Auszug aufrechterhalten werden darf.

An dieser Stelle wird eine Übereinstimmung mit den geäußerten Vorstellungen und Wünschen aus der Bedarfsanalyse Teil I über gelingende Abschlüsse und Abschiede sehr deutlich.

Worin liegen aber die Grenzen einer gelingenden Hilfebeendigung, wie sie soeben skizziert wurde? Bei dieser Frage stehen vor allem der existierende Kostendruck der Wohngruppen sowie weitere externe Faktoren (z. B. Anforderungen der Jugendämter) im Fokus. Die notwendige Zeit und Ruhe für die Planung von Abschlüssen und Abschieden sei somit nur in seltenen Fällen ausreichend vorhanden. Die Vorstellung eines ausschließlich an den individuellen Bedürfnissen der jungen

Menschen angepassten Hilfebeendigungsprozesses muss daher geradezu realitätsfern erscheinen (BA\_C, 91):

„Und das ist auch so das Drama, diese Willkür, was die jungen Leute auch so beschreiben. Hätte ich einen anderen Sozialarbeiter, dann könnte ich da ja noch viel mehr Unterstützung kriegen, [...] natürlich ist es immer gut, man betrachtet es individuell. [...] das ist schon das Gefühl, was auch ankommt, was es natürlich auch nicht einfach macht, [...] wenn die jungen Leute sagen: ‚Hätte ich jetzt bloß ein anderes Jugendamt, hätte ich vielleicht noch die Chance länger betreut zu werden, weil ich es brauche und weil ich ja mitarbeiten will‘“ (BA\_C, 103).

### **Zukunftswünsche**

Bezogen auf die Wünsche und Vorstellungen der Befragten über die Zukunft der Abschluss- und Abschiedsgestaltung in den stationären Erziehungshilfen wird vor allem die Digitalisierung als Herausforderung und Chance angesprochen (BA\_B, 125). So werde sich die Gestaltung des weiteren Kontakts nach dem Auszug durch Digitalisierungsprozesse vermutlich verändern. Daher gelte es, sich in diesem Punkt auch dem Wandel der Zeit anzupassen. Vielleicht könnten persönliche Treffen sogar an Bedeutung verlieren, während der Austausch über digitale Verteiler mehr in den Vordergrund rückt. Angesichts dieser Veränderungen müssten junge Menschen, die verabschiedet werden, präventiv mit den entsprechenden digitalen Möglichkeiten ausgestattet werden (BA\_A, 120-122).

Um trotz des existierenden Kostendrucks und externer Einflüsse gelingende Abschlüsse und Abschiede gestalten zu können, bedarf es aus Sicht der Befragten einer deutlichen Prioritätensetzung: insbesondere dem bislang vernachlässigten inneren Abschied sollte in Zukunft mehr Beachtung zukommen, damit die oft knapp bemessene Vorbereitungszeit auf den Auszug nicht ausschließlich durch äußere Abschlussaspekte eingenommen wird (BA\_C, 109). Dabei sollten die Individuen mit ihren persönlichen Bedürfnissen, Vorstellungen und Wünschen stets im Zentrum stehen – eine Vereinheitlichung und Standardisierung von Hilfebeendigungen lehnen die Befragten hingegen konsequent ab:

„Das darf sich auf keinen Fall verändern, dass man es generalisiert oder so. Das fände ich schlecht, wenn es da im QM plötzlich einen Zettel gäbe, der sagt: So und so. Das darf auf keinen Fall passieren. Das wäre sehr schwierig, das würde ich auch nicht durchsetzen wollen“ (BA\_C, 203).

Ein weiterer Wunsch für die Zukunft besteht darin, dass Auszüge erst zu einem Zeitpunkt erfolgen sollten, an dem die jungen Menschen auch wirklich bereit dazu sind (BA\_C, 209).

„Der Wunschtraum wäre ja, ganz entspannt alles Organisatorische vorbereiten, damit man sich auch gut auf die andere Schiene konzentrieren kann [...] Würde auch heißen, man braucht viel Zeit, viel Personal und keine Ahnung, ja das war es glaube ich“ (BA\_C, 205).

Dass dieser Wunsch gleichsam fiktiv ist und natürliche Grenzen aufweist, wird direkt im Anschluss deutlich: „Aber ob das umsetzbar ist?“ (BA\_C, 205).

Zuletzt wird in einem Interview als Wunsch für die Zukunft benannt, dass die Jugendämter wenigstens zum Ende der Hilfe hin auf die Heranziehung der jungen Menschen zum Kostenbeitrag

(vgl. Kapitel 2.3.1) verzichten. Wenn vom letzten Monatsgehalt in der Ausbildung im Rahmen der Kostenbeitragspflicht 75 % an das Jugendamt abgetreten werden<sup>78</sup> müssen, so erschwere dies den Start in ein eigenständiges Leben erheblich, da Wohnungsmiete und andere finanzielle Verpflichtungen im schlimmsten Falle nicht mehr bedient werden könnten (BA\_C, 211).

„Das ist für viele problematisch, wo dann ihr ganzes Sparguthaben, was sie halt ansparen mussten, schon weg ist [...]. Dann haben sie gar keine Sicherheit mehr. [...] Das wäre auch gut, wenn es dafür eine gute Regelung gäbe in 10 Jahren, dass einfach der Start auch finanziell abgesichert ist“ (BA\_C, 213).

Darüber hinaus sollte künftig die weitere Unterstützung der Ehemaligen, die bislang häufig ehrenamtlich aus den Wohngruppen heraus geleistet wird, besser refinanziert werden. Hierzu müssten entweder mehr zentrale Anlaufstellen geschaffen werden oder Mitarbeiter\*innen für diese Arbeit (teilweise) freigestellt werden, damit der Personalschlüssel der Wohngruppen nicht weiter belastet werden muss. Jeder junge Mensch sollte daher in Zukunft genau die Beratung und Unterstützung erfahren können, die individuell benötigt wird, um gelingend in den neuen Lebensabschnitt starten zu können (BA\_C, 221-223).

## **Abschluss und Abschied im St. Elisabeth-Verein (praktische Perspektive)**

### ***Vergleich und Zusammenhänge zwischen Aufnahme und Abschluss/Abschied***

Aus den Interviews mit den Leitungs- und Führungskräften wird ersichtlich, dass der Fokus der pädagogischen Arbeit im St. Elisabeth-Verein in der Vergangenheit stärker auf der Gestaltung von Aufnahmen als auf den Hilfebeendigungen ruhte. Es besteht daher die Notwendigkeit, Angebote zu einer Weiterentwicklung und Professionalisierung der derzeitigen Praxis zu schaffen. Die Rede ist von einem ‚blinden Fleck‘, der in Zukunft näher beleuchtet werden muss (BA\_A, 50). Aufnahmen hätten in der Vergangenheit nicht zuletzt aus finanziellen Gründen heraus deutlicher im Fokus gestanden: „Also es ist ja, der Arbeitsplatz muss gesichert werden, das Bett muss belegt werden [...]“ (BA\_A, 60). Was hier mittlerweile selbstverständlich erscheint – etwa die Schaffung einer einladenden Atmosphäre beim Aufnahmegespräch durch Blumen und Gebäck – ist bei den Hilfebeendigungen noch nicht in ähnlicher Weise institutionalisiert und verinnerlicht (BA\_A, 134).

Neben dem unmittelbaren Vergleich wird immer wieder auch das enge Zusammenspiel aus Aufnahme und Beendigung verdeutlicht. Mit jeder Verabschiedung gehe unweigerlich auch die Notwendigkeit des Neustarts mit einem neu aufgenommenen jungen Menschen einher (BA\_B, 39). Die dabei stattfindenden Veränderungen sorgen nicht selten für Unruhe im Gruppengefüge. Alle Beteiligten, insbesondere aber die Mitarbeiter\*innen, müssen sich dann wieder auf einen neuen Menschen einstellen und ihm möglichst unbefangen und offen begegnen (BA\_C, 58).

---

<sup>78</sup> Mit der aktuellsten SGB VIII-Reform ist dieser Satz zunächst auf 25 % herabgesenkt worden (§94 Abs. 6 SGB VIII) und in 2023 für die meisten Fälle gänzlich abgeschafft worden.

### ***Praktische Gestaltung***

Wie differenziert die Frage nach der konkreten Gestaltungspraxis von Abschlüssen und Abschieden im jeweiligen Verantwortungsbereich der befragten Führungs- und Leitungskräfte beantwortet werden kann, hängt offenbar entscheidend davon ab, wie nah oder fern die befragte Person der direkten Praxis in den Wohngruppen steht. Zwei Personen geben daher an, nicht im Detail zu wissen, wie Abschlüsse und Abschiede derzeit konkret gestaltet werden (BA\_A, 50; BA\_B, 51). Dennoch können auch aus diesen Interviews wichtige Erkenntnisse darüber abgeleitet werden, welche persönlichen Zielvorstellungen für die Praxis existieren.

Für alle Befragten ist wichtig, dass Abschlüsse und Abschiede im St. Elisabeth-Verein heute und in Zukunft sehr individuell gestaltet werden können. Institutionalisierte Standards wie ein verbindliches Abschiedsritual werden daher klar abgelehnt (BA\_A, 8). Dass aber in jedem Falle eine individuelle Abschiedsfeier stattfinden und personalisierte Erinnerungsstücke angefertigt und überreicht werden sollen, zählt zum festen Repertoire dessen, was in den Wohngruppen weiterhin umgesetzt werden soll (BA\_B, 51). Wird die Abschiedsfeier von dem jungen Menschen jedoch aus persönlichen Gründen abgelehnt (BA\_C, 107), können diese und ähnliche Rituale auch zeitlich nach hinten verlagert werden: „Wenn du da auch manchmal schon merkst, es ist für den sowieso gerade schwierig, Abschied zu finden, dann sagt man auch vielleicht vier Wochen später: ‚Komm doch nochmal am Sonntag zum Grillen vorbei [...]‘“ (BA\_C, 123).

Neben dem Fotoalbum als Erinnerungsstück für die gemeinsame, vergangene Zeit werden zum Teil weitere, individuell passende Geschenke für die Zukunft und den Übergang überreicht. Hierzu zählen besondere Anschaffungen für den Haushalt (etwa ein besonderes Haushaltsgerät, was sich der junge Mensch explizit wünscht) oder „[...] auch so eine Art Startpaket in der eigenen Wohnung [...]“ (BA\_C, 147).

### ***Unterschiedliche Abschluss- und Abschiedspraxen (je nach Konzeption, Wohngruppe etc.)***

Aufschlussreich für die spätere Konzeption des Fortbildungsseminars waren vor allem auch die Schilderungen der Befragten über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Praxis der verschiedenen Geschäfts- und Konzeptionsbereiche des Vereins oder auch der einzelnen Wohngruppen.

Ein zentraler Unterschied wird zwischen den Konzeptionsbereichen, die sich sehr nah am Familiensystem orientieren (z. B. familienintegrative Wohngruppen) sowie den weiteren, ‚herkömmlichen‘ Wohngruppenbereichen gesehen. Im ersten Fall vermuten die Befragten einen bereits jetzt stark an den Bedürfnissen der jungen Menschen orientierten, familienähnlichen Abschied, während im zweiten Fall von höherer Fluktuation, geringerer Beziehungskontinuität und kürzerer Aufenthaltsdauer der jungen Menschen auszugehen ist. Insbesondere hier seien Abschlüsse und Abschiede oft noch „[...] nicht optimal abgestimmt“ (BA\_A, 34). Neben der geringeren Beziehungskontinuität werden aber auch die Komplexität von Hilfeverläufen sowie die stärkere

Ausprägung psychischer Krankheitsbilder der jungen Menschen als Einflussfaktoren aufgezeigt (BA\_A, 42). Nicht zuletzt werden Hilfebeendigungen auch durch die Frage, ob die Herkunftsfamilie für die jungen Menschen noch greifbar ist und ob sie ein tragfähiges Netz bilden kann, geprägt (BA\_A, 48).

Besonders herausgehoben werden die lediglich auf kurzfristige Krisenintervention ausgelegten Konzeptionsbereiche wie etwa die Inobhutnahmegruppen. Bei zumeist sehr kurzer Aufenthaltsdauer in diesen Gruppen sei ein umfassender Abschluss- und Abschiedsprozess nicht unbedingt notwendig:

„Manchmal muss es [die umfassende Abschluss- und Abschiedsgestaltung; N.B.] auch gar nicht erledigt werden, weil alles rundum da ist, weil nur die Krise jetzt zu bewältigen war und dann ist es auch gut. Also es gibt da jetzt nicht das reine Rezept, wo man sagt: Nur das ist gut, wenn es so und so erfolgt“ (BA\_A, 48).

Schon im Rahmen der theoretischen Einbettung (Kapitel 2) wurde aufgezeigt, dass der äußere Abschluss einer Hilfe immer stattfindet, während der innere Abschied nicht immer möglich, notwendig oder gar gewünscht ist.

An einigen Stellen ist bereits angeklungen, dass vor allem die konzeptionelle Verortung auf dem Nähe-Distanz-Kontinuum (neben weiteren, individuellen Unterschieden) den Abschluss und Abschied mit beeinflussen kann (BA\_B, 65):

„[...] das nicht-loslassen-können [...] wird hier bei uns nicht sanktioniert, sondern es ist eher so, dass es gepflegt wird, weil dann Beziehungen über Jahre weiter bestehen [...]. Es ist dann manchmal so, dass die [jungen Menschen; Anpassung N.B.] mit ihren Kindern noch zu den Mitarbeitern kommen zu Besuch oder auch zu Mitarbeitern, die gar nicht mehr bei mir arbeiten“ (BA\_B, 81).

Eine andere interviewte Person verneint dagegen die Frage nach Unterschieden, die in der jeweiligen Konzeption der Wohngruppe begründet sein könnten: „Das hat mit der Konzeption nicht so viel zu tun [...]. Das wäre dann auch eher individuell. Nee, ich glaube nicht. Ich würde es gar nicht so fest machen“ (BA\_C, 159).

Die Schilderungen über bereichsübergreifende, konzeptionelle, wohngruppenbezogene und individuelle Unterschiede in der Abschluss- und Abschiedsgestaltung im St. Elisabeth-Verein machen eines erneut sehr deutlich: Eine Vereinheitlichung und Standardisierung dieser Praxis ist momentan nicht vorhanden und wird auch für die Zukunft klar abgelehnt. Die Frage, ob sich unterschiedliche ‚Kulturen‘ der Gestaltung von Hilfebeendigungen in den verschiedenen konzeptionellen Bereichen des Vereins etabliert haben, kann nicht eindeutig beantwortet werden.

### ***Innere Verarbeitung von Abschieden auf Seiten der Mitarbeiter\*innen***

Der Abschied stellt einen stets wiederkehrenden Teil der alltäglichen Arbeit von Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen dar und geht mit hohen Anforderungen an ihre Empathiefähigkeit einher:

„Also was ich damit in Verbindung bringe ist sicherlich immer die Fragestellung, wie kann [eine] Kollegin oder [ein] Kollege das entsprechend gut verarbeiten. Das ist so die Frage, wie empathisch erfolgt das noch, wenn man das permanent macht [...]“ (BA\_A, 8).

Die permanente Herausforderung des Abschiednehmens kann dabei auch zu Selbstschutzmechanismen bei ihnen führen, was in besonderem Maße für abrupte und eskalative Hilfebeendigungen zu gelten scheint. Andererseits gehören auch diese unliebsamen Formen der Hilfebeendigung untrennbar zur Berufspraxis der Mitarbeiter\*innen dazu:

„Da findet man denke ich schon seinen Frieden in dem Moment, wo man sagt: Habe ich alles probiert? Ist nicht gelungen, es gehört also auch zum Geschäft. Der andere darf auch Nein sagen. Das ist das Rationale, dass das passiert“ (BA\_A, 70).

Neben den hier angedeuteten rationalen Verarbeitungsaspekten wird es für die Mitarbeiter\*innen in Bezug auf den inneren Abschied immer dann schwierig, wenn eine Hilfe unerwartet negativ verläuft. Entsteht also im Hilfeverlauf zwischen den Beteiligten

„[...] ein Misstrauen oder Unehrllichkeit oder Gewalt oder irgendwelche besonderen Geschichten, die man in diesem Fallverlauf so nicht hatte, wo man emotional total überrascht ist über das, was da gelaufen ist und man hat es falsch eingeschätzt und wo sich dann so etwas auch bei einem selbst als Enttäuschung vielleicht auftut. Das ist nicht immer einfach denke ich [...], weil man da also auch in seiner Zwischenmenschlichkeit nicht nur der Professionelle war, sondern dass man so etwas wie Beziehung dann auch verdichtet hat, gelebt hat [...]“ (BA\_A, 72).

Die Bedeutung der inneren Ebene für die eigene Verarbeitung von Abschied wird hier besonders hervorgehoben. Ein unerwartet negativer Hilfeverlauf kann bei den Mitarbeiter\*innen mit Empfindungen des Versagens und der tiefen Enttäuschung einhergehen. Hier wird der Bedarf einer Nachbereitung von Abschied erneut deutlich, damit die zu erwartenden Selbstschutzmechanismen der Mitarbeiter\*innen nach Möglichkeit nicht dauerhaft dazu führen, dass sie sich neuen Beziehungen zu anderen jungen Menschen präventiv verschließen (BA\_A, 72). Das Motiv ihrer Enttäuschung tritt besonders dann hervor, wenn sie viel Zeit und Kraft in die Hilfe der jungen Menschen investiert haben, die Beendigung aber dennoch nicht einvernehmlich geschehen konnte.

„Also was ja ganz oft so ist, [...] ist, dass man sich dann halt oft auch so Gedanken macht und sagt: ‚Ja Mensch, jetzt habe ich mir da, weiß ich nicht, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 Jahre den Arsch aufgerissen für den Jugendlichen und jetzt tritt er alles zum Schluss nochmal so mit Füßen‘. Das ist das, was häufig beschrieben wird auch von den Mitarbeitern. Das war alles total umsonst“ (BA\_C, 161).

Als zentrale Aspekte, die die innere Verarbeitung von Abschied bei den Mitarbeiter\*innen entscheidend prägen, werden immer wieder die Beziehung zu den jungen Menschen sowie das damit einhergehende, fragile Gleichgewicht aus Nähe und Distanz hervorgehoben. Der eigene Abschied scheint insbesondere bei einer vorher sehr engen Beziehung schwer zu fallen. Aus diesem Grund spielen auch psychodynamische Mechanismen wie die Übertragung immer wieder eine Rolle:

„Ja, dass es dann schwer ist, auf diesen Platz ein, jetzt sagen wir mal viel jüngerer, schwierigeres [Kind] zu nehmen, was dann vielleicht in der Übertragung auch noch an eine[s] erinnert, mit [dem] man mal gescheitert ist oder so“ (BA\_B, 75).

Nach der Darstellung von Aspekten, die die Verarbeitung von Abschied für die Mitarbeiter\*innen prägen und zum Teil auch erschweren, stellte sich in den Interviews auch die gegenteilige Frage, wodurch sie in einer produktiven, gelingenden Verarbeitung unterstützt werden können. Auch hier wird der weitergehende Kontakt nach dem Auszug als präventiver, hilfreicher Faktor beschrieben:



„Rückblickend muss es [die Frustration; N.B.] dann ja nicht mehr so sein, weil sich eben auch der Blickwinkel wieder verschiebt und weil dann auch der Kontakt vielleicht nochmal da ist und sich das dann alles wieder relativiert“ (BA\_C, 163).

Nicht nur für die jungen Menschen, sondern auch für die Mitarbeiter\*innen scheint also zu gelten, dass nicht gelingende Abschiede auch im Nachhinein noch verarbeitet werden können. Auf diese Weise kann die Wahrnehmung des gesamten Hilfeverlaufs wieder zum Positiven hin verändert werden. Diese Veränderung und Korrektur ist möglich, wenn nach dem Auszug weiterhin ein adäquater Kontakt zueinander gehalten wird, der es erlaubt, wieder miteinander ins Gespräch zu kommen, sofern beide Seiten dafür bereit sind.

Direkte Erfahrungen mit gänzlich unverarbeiteten Abschieden ihrer Mitarbeiter\*innen, die eine andauernde Beeinträchtigung zur Folge hatten, haben die Befragten bislang nicht machen müssen (BA\_B, 83; BA\_C, 173). Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Mitarbeiter\*innen in der Praxis ihre individuellen Wege finden, um mit belastenden Abschiedserfahrungen adäquat umzugehen. Sie dabei zu unterstützen, mit möglichem Frust, Enttäuschung und Schuldgefühlen umzugehen, kann jedoch als hilfreicher Part einer künftigen Fortbildung gesehen werden, die die Mitarbeiter\*innen in ihrer Professionalisierung und Weiterentwicklung unterstützt.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Verarbeitung von Abschied aus Sicht der befragten Führungs- und Leitungskräfte eher individuell mit Blick auf die einzelnen Mitarbeiter\*innen zu betrachten ist. Dass das (negative) Erleben von Abschied ein gesamtes Team mit all seinen Dynamiken beeinflussen könnte, wird dagegen eher ausgeschlossen (BA\_C, 173).

## **Fortbildungsseminar zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung**

### ***Braucht es eine Fortbildung?***

Die Auswertung der Interviews ergibt erste Hinweise zu der Frage, wie hoch der Bedarf an einer Fortbildung zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden eingeschätzt wird: „Ich habe vorhin so überlegt, ob man das überhaupt wirklich braucht. Weil es gibt so wahnsinnig viele Themen“ (BA\_B, 99). Zum einen existiert im St. Elisabeth-Verein bereits ein verbindliches Fortbildungsprogramm für neue Mitarbeiter\*innen. Zum anderen werden die bereits jetzt getätigten finanziellen Ausgaben für Fort- und Weiterbildung insgesamt als hoch eingeschätzt, sodass eine gewisse Scheu besteht, ein weiteres Thema in diesen verpflichtenden Kanon aufzunehmen (BA\_B, 99). Hieraus ergibt sich, dass die Fortbildung nur auf freiwilliger Basis angeboten werden sollte.

Die Befragten sehen in der noch zu konzipierenden Fortbildung jedoch grundsätzlich eine

„[...] wertvolle Geschichte [...], die aber nicht der große Renner sein wird im Sinne von: Jetzt haben wir was Neues. Sondern, dass wir uns über das bewusst machen, dass in den selbstverständlichen Abläufen auch kleine Chancen und Wunder beinhaltet sind“ (BA\_A, 142).

Die im Fortbildungsrahmen miteinander erarbeiteten Themen und Fragestellungen werden für die Teilnehmer\*innen nicht gänzlich neu sein. Dies liegt natürlich auch darin begründet, dass sich

bereits viele praktische Ansätze und Ideen der Abschluss- und Abschiedsgestaltung in den Wohngruppen etabliert und bewährt haben. Grundsätzlich sollte dieses existierende Potenzial also genutzt und im Rahmen eines umfassenden kollegialen Austauschs unter den Teilnehmer\*innen erweitert werden. Auf diese Weise kann jede Person individuell neue Anregungen für die eigene Praxis aus der Fortbildung mitnehmen.

### ***Was soll thematisiert werden?***

Die Schilderungen der befragten Leitungs- und Führungskräfte zu ihren individuellen Wünschen an die Fortbildung sowie zu den Themen und Fragestellungen, die aus ihrer Sicht dort Eingang finden sollten, beziehen sich auf verschiedene Ebenen. Neben sehr konkreten Themenwünschen werden auch übergeordnete Vorstellungen über bestimmte Blickwinkel und die inhaltliche Tiefe, in die sich das Seminkonzept begeben sollte, geäußert.

Auf einer ersten, konkreten Ebene wird benannt, welche Themen und Inhaltsaspekte die Fortbildung unbedingt mit einbeziehen sollte. Hierzu gehören für die Vorbereitung auf Abschluss und Abschied das gemeinsame, reflektierende Gespräch zwischen dem ausziehenden jungen Menschen und den Betreuer\*innen über die **Vergangenheit**, also die bisher erlebte Zeit in der Wohngruppe. Daneben sollte auch der gemeinsame Blick in die **Zukunft** erfolgen, der neben der organisatorischen Planung des anstehenden Übergangs auch den Austausch über Emotionen und Gefühle mit einschließt (BA\_A, 92-94). Als Merkmal für einen gelingenden Abschluss und Abschied sollte die Fortbildung auch die Notwendigkeit der Schaffung eines tragfähigen **sozialen Netzwerks** im Sinne der Prävention für ein gelingendes Leben thematisieren. Hierzu gehört, alle Beteiligten in den Übergang einzubinden (z. B. Jugendamt, Eltern, Vormünd\*in etc.) und deren Wert für eine persönliche Unterstützung der jungen Menschen zu verdeutlichen (BA\_A, 100). Auch das Thema der **Rituale** in ihrer zentralen Bedeutung für die Begleitung eines Übergangs zwischen zwei Lebensabschnitten sollte zur Sprache kommen: „Ich glaube, das als Ritual zu leben erscheint mir wichtig, weil wir hatten eine Phase der Belanglosigkeit und Gleichgültigkeit, was viele Rituale angeht“ (BA\_A, 100).

Neben den bisher thematisierten, konkret inhaltlichen Aspekten bezieht sich eine weitere Betrachtungsebene der Befragten auf verschiedene Blickwinkel sowie die inhaltliche Tiefe, in die sich die Fortbildung aus ihrer Sicht begeben sollte. Dazu gehört die Anforderung, den Fortbildungsteilnehmer\*innen die Sichtweise der jungen Menschen im Sinne ihres individuellen Erlebens von Abschluss und Abschied näher zu bringen:

„Aber auch wie vielleicht mit einer Auswertung der Befragung [aus der Vorgängerstudie; N.B.] dieser jungen Menschen, was wünschen die sich? Was wäre für die wichtig? Und wie können wir einen Abschied ganz bewusst positiv gestalten und denen da noch was mitgeben in das Leben, so“ (BA\_B, 101).

Die in diesem Zitat angesprochene ‚Auswertung der Befragung‘ der jungen Menschen aus der Vorgängerstudie (Kapitel 1.3) findet im Rahmen dieser Bedarfsanalyse ihren Raum. Sie stellt sicher,

dass möglichst vielseitige Perspektiven aller beteiligter Personengruppen in der Fortbildung aufgegriffen werden.

In Bezug auf inhaltliche Tiefe und grundlegende Herangehensweise im Seminaaraufbau wird der Wunsch nach besonderer Berücksichtigung der inneren Anteile von Abschied geäußert. Hier sollte vor allem die Bedeutung der bisherigen Abschiedsbiografie herausgearbeitet werden:

„[...] es ist mir auch besonders wichtig, dass man irgendwie so die emotionale Schiene nochmal genauer betrachtet. Und dass man vielleicht auch dahin guckt, welche Erfahrungen haben die jungen Leute schon mit Abschieden gehabt in der Vergangenheit. Was bedeutet das jetzt auch für neue Abschiede, die jetzt bevorstehen sozusagen aus der stationären Hilfe. Und wie können wir darauf gut reagieren oder im Vorfeld das schon gut hinkriegen, dass das ein positiver Abschied wird. Ich finde, das wäre ein wichtiger Punkt“ (BA\_C, 177).

Aus Sicht dieser befragten Person sind die äußeren, organisatorischen Anforderungen des Hilfeabschlusses bereits Teil der eingeübten Praxisroutine der Mitarbeiter\*innen. Die bisherige Vernachlässigung der inneren Anteile von Abschied habe hingegen Schwierigkeiten mit sich gebracht: „Das wäre mir schon so das Wichtigste glaube ich, weil ich denke, dass da viele Ursachen auch so drin begründet sind. Also viele Probleme, die es so gibt in der Abschiedssituation“ (BA\_C, 193). Auch andere Befragte befürworteten eine deutliche Fokussierung des Fortbildungskonzepts auf die inneren Anteile von Abschied. In diesem Zuge sollen etwa Möglichkeiten der Selbstfürsorge der Teilnehmer\*innen (insbesondere in der Vor- und Nachbereitung von Hilfebeendigungen) aufgegriffen und bestärkt werden. Konkret wird benannt, in Zukunft das reguläre Angebot der Teamsupervision bewusst als Möglichkeit zur individuellen und kollektiven Reflexion erlebter Abschlüsse und Abschiede zu nutzen (BA\_A, 100).

Grundsätzlich sollte im Fortbildungsseminar deutlich werden, dass es ein tiefes Bewusstsein für die Bedeutung von Abschluss und Abschied braucht und dass die Individualität der Beteiligten auch weiterhin ihren angemessenen Raum erhält:

„[...] wir brauchen einfach nur ein Bewusstsein aller Kolleginnen und Kollegen, dass dieses im Sinne eines gelingenden weiteren Lebens ein wichtiger präventiver Baustein ist [...], so denke ich, nicht mehr und nicht weniger. Und auch nicht ein Baustein, den alle durchlaufen müssen, sondern es müssen Denkanstöße da sein, [...] es muss Spaß machen, darüber nachzudenken, was Fritz braucht und Gabi nicht“ (BA\_A, 114, 116).

### ***Was soll nicht thematisiert werden/geschehen?***

Die Gegenfrage im Interview, was aus Sicht der Befragten in der Fortbildung nicht geschehen darf und keinesfalls thematisiert werden sollte, war zum Teil schwer zu beantworten oder löste sogar Irritationen aus: „Was darf denn nicht passieren?“ (BA\_C, 197). Die erste, unmittelbare verbalisierte Antwort bei zwei Befragten war, dass es aus ihrer Sicht nichts gäbe, was nicht passieren darf. Nach kurzem Überlegen wurden jedoch noch konkrete Vorstellungen geäußert: Ziel der Fortbildung dürfe keinesfalls sein, die Aufrechterhaltung des weiteren Kontakts zwischen den Ehemaligen und den Mitarbeiter\*innen zu unterbinden oder als grundsätzlich unprofessionell zu markieren (BA\_B, 111). An anderer Stelle wurde noch einmal betont: „Wir brauchen keinen Beauftragten für Verabschiedung in der Heimerziehung, keine weitere Stabstelle oder so etwas“ (BA\_A, 114).

Erneut wird deutlich, dass die Fortbildung nicht vorgeben darf, worin der vermeintlich einzig ‚richtige Weg‘ gelingender Abschluss- und Abschiedsgestaltung besteht. Im Gegenteil: Die bewährten Praxen aus den verschiedenen Wohngruppen sollten in ihrer Vielfalt anerkannt und in kollegialem Austausch weiter verbreitet werden.

### ***Lehr-, Lernformen***

Neben inhaltlichen Wünschen an die Fortbildung finden sich auch Hinweise didaktischer und methodischer Art, die im Konzept berücksichtigt werden sollten. Hier wird zum einen der wohngruppenübergreifende, kollegiale Austausch genannt:

„Also vermutlich wird sehr viel auch schon vorhanden sein, aber vielleicht unterschiedlich verteilt in den Gruppen. Also da wird es ja darum gehen, vielleicht in den Austausch zu gehen, zu schauen, was gibt es für andere Praxen, wie auch immer und dass alle da mit einem guten Rüstzeug ausgestattet werden“ (BA\_A, 99).

In einem anderen Interview findet sich der Hinweis, dass die Fortbildung auch die Möglichkeit zur konkreten, persönlichen Fallarbeit bieten sollte:

„Eine fallbezogene Arbeit, also wo die [Teilnehmer\*innen] selbst Fälle einbringen, wo ein Abschied für sie gelungen oder nicht gelungen ist oder für sie sehr schwer war, mit Schwierigkeiten behaftet war. Und dann vielleicht auch hinzugucken, wie war denn der Neubeginn mit dem neuen Kind, sowas. [...] Auf jeden Fall selbsterfahrungsbezogen, sonst macht es keinen Sinn“ (BA\_B, 99-101).

### **4.3.3 Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen**

Am Ende der Bedarfsanalyse mit den Führungs- und Leitungskräften stellt sich erneut die Frage, welche ersten Schlussfolgerungen für die Konzeptentwicklung der Fortbildung gezogen werden können. Aus der ersten Teilstudie der Bedarfsanalyse, die bereits bestehendes Datenmaterial sekundäranalytisch ausgewertet hat, ließen sich nahezu ausschließlich indirekte, inhaltliche Hinweise herausfiltern, die im Seminarkonzept berücksichtigt werden sollten. Der zweite Teil der Bedarfsanalyse beruht hingegen auf primär erhobenen Interviewdaten, die neben inhaltlichen Aspekten aus theoretischer und praktischer Perspektive nun auch direkte Hinweise auf Rahmenbedingungen, Didaktik und Methodik der künftigen Fortbildung liefern.

### **Abschluss und Abschied in der stationären Erziehungshilfe (theoretische Perspektive)**

Schon aus einer allgemeinen, theoretischen Perspektive der stationären Erziehungshilfe heraus lassen sich wertvolle Hinweise für eine bedarfsgerechte Konzeption der Fortbildung ziehen. So verdeutlichen die befragten Leitungs- und Führungskräfte an vielen Stellen, dass insbesondere den inneren Anteilen des Abschieds eine stärkere Gewichtung verliehen werden muss. Auf der äußeren, formal-organisatorischen Ebene des Hilfeabschlusses zeigt sich aus ihrer Sicht hingegen ein deutlich geringerer Professionalisierungsbedarf. Darüber hinaus betonen sie aber auch, dass eine gelingende Abschluss- und Abschiedsgestaltung jetzt und in Zukunft immer ihre Begrenzungen erfahren wird. Für die Fortbildung heißt das, im Rahmen dieser Begrenzungen zu agieren und der Vielfalt gelingender Wege einer professionellen Abschluss- und Abschiedsgestaltung einen angemessenen Raum zu geben. Das Fortbildungskonzept muss der Individualität der beteiligten Personen sowie den

verschiedenen, etablierten Praxen in den Wohngruppen gerecht werden. Eine Fortbildung kann zum Austausch anregen, zur Reflexion einladen und Inhalte vermitteln – die begrenzenden, äußeren Rahmenbedingungen (z. B. Kostendruck, Politik der Jugendämter etc.) jedoch kann sie nur bedingt beeinflussen. Es gilt also, auf der Ebene der direkten Berufspraxis der Mitarbeiter\*innen anzusetzen und sie umfassend dabei zu unterstützen, die Abschlüsse und Abschiede in ihren Wohngruppen für alle Beteiligten möglichst gelingend gestalten zu können.

### **Abschluss und Abschied im St. Elisabeth-Verein (praktische Perspektive)**

Den Äußerungen der befragten Leitungs- und Führungskräfte kann entnommen werden, dass die verschiedenen Konzeptionsbereiche im St. Elisabeth-Verein sehr unterschiedlich mit Abschlüssen und Abschieden umgehen. Diese Vielfalt und Individualität wird klar als Stärke wahrgenommen und in den Interviews folgerichtig der Anspruch verbalisiert, sie zu würdigen und in der Praxis weiter beizubehalten. Auch für die Planung der Fortbildung muss dieser Anspruch daher als Leitidee Berücksichtigung finden. Für die didaktisch-methodische Ebene der Fortbildung folgt daraus, dass Formate des kollegialen Austauschs unter den Teilnehmer\*innen im Vordergrund stehen sollten, die die Verbreitung gelingender Praxiserfahrungen, Ansätze und Ideen fördern. Auf diese Weise kann die Professionalität der Teilnehmer\*innen gestärkt und insbesondere ihre praktische Handlungsfähigkeit in der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden gefördert werden.

Für die Praxis der Gestaltung von Hilfebeendigungen im St. Elisabeth-Verein wird zudem die zentrale Bedeutung einer bewussten Vor- und Nachbereitung deutlich. Sie kann alle Beteiligten (und insbesondere auch die Mitarbeiter\*innen) in ihrer reflektierten, inneren Verabschiedung unterstützen, die notwendig ist, um geklärt und gestärkt in neue Beziehungen zu neuen (Mit-)Bewohner\*innen eintreten zu können.

### **Fortbildungsseminar zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung**

Die zu konzipierende Fortbildung sollte zunächst das Ziel verfolgen, das Bewusstsein der Teilnehmer\*innen für die hohe Bedeutung einer professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden zu entwickeln und zu schärfen. Darüber hinaus gilt es, den Fokus neben den äußeren Anforderungen des Abschlusses insbesondere auch auf die Ebene des inneren Abschieds zu lenken. Im Rahmen von Fallarbeit und verschiedenen Formaten des kollegialen Austauschs sollen dann konkrete Anregungen für die praktische Handlungsfähigkeit gegeben werden, die das bereits vorhandene Potenzial der einzelnen Wohngruppen und Mitarbeiter\*innen breiter streuen. Inhaltlich stehen hier vor allem Ideen zur Gestaltung einer Abschluss- und Abschiedsvorbereitung (z. B. reflektierende Gespräche über die Vergangenheit und Zukunft), dem konkreten Auszug (z. B. über Rituale) und der Abschluss- und Abschiedsnachbereitung (z. B. im Rahmen der Supervision) im Zentrum. Auch die Selbstfürsorge der Mitarbeiter\*innen, die ihre persönliche Abschiedsbiografie mit in den professionellen Arbeitskontext einbringen und mit der stetigen Herausforderung aus Beziehungsaufbau und Abschied umgehen müssen, muss in der Fortbildung Raum finden.

Insgesamt steht die Professionalisierung der Mitarbeiter\*innen und nicht die Schaffung von Standards für das Qualitätsmanagement im Fokus. Dabei muss die Fortbildung der Individualität von Menschen, ihren persönlichen Erfahrungen mit Abschied sowie der Unterschiedlichkeit von Hilfeverläufen und -beendigungen unbedingt Rechnung tragen.

#### **4.4 Schlussfolgerungen für die Konzeptentwicklung und Gestaltung der Fortbildung**

Nachdem zu jeder der beiden Teilstudien der Bedarfsanalyse Zusammenfassungen und erste Schlussfolgerungen erarbeitet wurden, werden die gesamten Erkenntnisse der Studie nun noch einmal stichwortartig und gebündelt skizziert. Ziel ist es, eine tragfähige Basis inhaltlicher sowie didaktisch-methodischer Hinweise zu entwickeln, auf der die Konzeptionsphase in Kapitel 5 aufbauen kann. Von besonderer Bedeutung ist dabei auch die bewusste Abgrenzung, für welche Anliegen bzw. an welchen Punkten die Fortbildung explizit nicht ansetzen kann – worin also ihre Begrenzungen und Limitationen liegen.

##### **Skizzierung von Inhaltsaspekten, Themengebieten und Schwerpunkten**

###### ***Phase der Beendigung/Vorbereitung von Abschluss und Abschied:***

- Zeit als wertvollste Ressource
- Varianz dieser Phase von einvernehmlich/harmonisch bis eskalativ/abrupt/laut
- Beteiligte Personengruppen und ihre Bedürfnisse
- Bedeutung von Individualität und Authentizität
- Äußere vs. innere Herausforderungen
- Grundemotionen: Freude, Trauer, Angst und Wut
- Beziehung und Abschied
- Nähe und Distanz
- Biografische Abschiedserfahrungen der Mitarbeiter\*innen
- Vergangenes reflektieren und Zukünftiges planen

###### ***Phase des Endes/Auszug:***

- Veränderungen durch den Auszug
- Abschiedsfeier:
  - Zeitpunkt
  - Beteiligte
  - Individualität und Authentizität
  - Umfang und Dauer
  - Geschenke und Erinnerungsstücke

- Gestaltung des Auszugstags
- Rituale (Bedeutung und Praxis)

#### ***Phase des Übergangs/Nachbereitung von Abschluss und Abschied:***

- Kontakt- und Beziehungsgestaltung:
  - Transparenz und Verlässlichkeit
  - Möglichkeiten und Grenzen
  - Beziehungstransformation
- Bedeutung der Mitarbeiter\*innen nach dem Auszug
- Einsamkeit und Leere in der eigenen Wohnung
- Gelingende Überleitung in andere (pädagogische) Systeme
- Reflexion der Mitarbeiter\*innen (individuell/Team)
- Nachbereitung = Vorbereitung auf einen neuen jungen Menschen
- Organisatorische und praktische Aspekte

#### ***Phasenübergreifende Aspekte:***

- Fokus vor allem auf den inneren Abschied legen
- Begrenzungen einer gelingenden Abschluss- und Abschiedsgestaltung thematisieren und akzeptieren
- Individualität als Stärke herausstellen und fördern
- Der Individualität von Hilfeverläufen, Menschen und Erfahrungen Rechnung tragen

Die hier skizzierten Inhaltsaspekte, Themengebiete und Schwerpunkte müssen aus Kapazitätsgründen in sehr unterschiedlicher Form und Tiefe Eingang in das Fortbildungskonzept finden. Nicht alles kann in entsprechender Breite und Intensität thematisiert werden, sodass einige Aspekte zusammengefasst, gekürzt oder als Teil einer weiteren Seminareinheit bearbeitet werden.

#### ***Didaktik/Methodik:***

- Formate des kollegialen Austauschs
- Fallarbeit
- Möglichkeiten zur Reflexion schaffen

Die Hinweise aus den Interviews zu Didaktik und Methodik können in der Fortbildungskonzeption vollumfänglich berücksichtigt werden.

#### ***Begrenzungen/Limitationen:***

- Keine Einführung von Standards im Qualitätsmanagement
- Keine Verpflichtung zur Fortbildungsteilnahme

- Fortbildung kann und wird die gegebenen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit (z. B. Kosten- und Belegungsdruck, sozialpolitische Aspekte) nicht wesentlich verändern können.

In Bezug auf die Begrenzungen und Limitationen ist darauf hinzuweisen, dass sich viele der benannten Herausforderungen und Schwierigkeiten dem direkten Einfluss der Mitarbeiter\*innen (die Adressat\*innen der Fortbildung sind) per se entziehen. Hierzu gehören etwa Aspekte der übergeordneten Sozialpolitik, der Kosten- und Belegungsdruck der Wohngruppen oder die Haltung der jeweiligen Jugendamts-Mitarbeiter\*innen zu Abschluss und Abschied. Darüber hinaus müssen einige der benannten Herausforderungen ihren Platz in anderen Unterstützungsformaten (z. B. Supervision) finden. Dies gilt beispielsweise für eine umfassende und intensive Nachbereitung von belastenden Abschluss- und Abschiedserfahrungen. Die Fortbildung kann an dieser Stelle nur einen ersten Einstieg und Anregungen zur gelingenden Nachbereitung bieten und einen Reflexionsraum für ausgewählte Erfahrungen eröffnen. Eine vollumfängliche und nachhaltig wirksame Aufarbeitung dauerhaft belastender Abschiedserlebnisse kann sie nicht leisten. Darüber hinaus sind manche der benannten Praxisprobleme und Schwierigkeiten eher als Aufgabe der Organisationsentwicklung und Leitung zu definieren. Ein Beispiel hierfür ist die Frage, welcher zeitliche Abstand der Wohngruppe und insbesondere den Mitarbeiter\*innen nach einem Abschied zugestanden wird, ehe der freigewordene Platz neu belegt werden muss.



## 5 Konzeptentwicklung und Gestaltung des Fortbildungsseminars

Das nun folgende Kapitel der Forschungsarbeit beschreibt die Konzeptentwicklung und Gestaltung einer Fortbildung zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen, die im Februar 2019, November 2019 und Februar/März 2020 für Mitarbeiter\*innen der stationären Erziehungshilfen im St. Elisabeth-Verein angeboten wurde.

Kapitel 5.1 startet mit einführenden Überlegungen zum Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Hier werden zunächst Begriffsklärungen vorgenommen und wichtige Grundlagen erörtert, anschließend Besonderheiten des Lernens Erwachsener herausgearbeitet und schließlich Vorüberlegungen zur Didaktik und Methodik in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Erwachsene getroffen. In Kapitel 5.2 wird das Konzept der Abschluss- und Abschiedskompetenz als übergeordnete Zielsetzung des Fortbildungsseminars beschrieben. Hierzu wird der Prozess der Herleitung sowie Aufbau und Inhalt dieses neu entwickelten Kompetenzbegriffs detailliert erörtert. Kapitel 5.3 zeichnet schließlich den genauen Weg der Fortbildungsplanung und -konzeption nach. Zum Abschluss wird in Kapitel 5.4 das entstandene Seminarkonzept dargestellt.

### 5.1 Erwachsenenbildung und Weiterbildung

#### 5.1.1 Begriffsklärungen

Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung erweisen sich in der Literatur als sehr uneindeutig konnotierte Begriffe. Kade et al. verweisen darauf, dass hierunter neben der Wissenschaft vom institutionalisierten Lernen Erwachsener auch die soziale Realität, also das Praxisfeld von Erwachsenenbildner\*innen sowie das darauf bezogene universitäre Studium verstanden werden kann (Kade et al. 2007, S. 11).<sup>79</sup> Wittpoth nimmt eine differenziertere Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen anhand ihrer jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung vor.<sup>80</sup> Ihm zufolge steht Erwachsenenbildung in der Regel für nicht-berufliche, allgemeine Lehr-Lern-Aktivitäten, während der Begriff Weiterbildung meist als stellvertretend für berufliche Bildung verwendet wird. Innerhalb des Weiterbildungssegments wird dann noch einmal unterschieden in Maßnahmen der Fortbildung und der Umschulung, wobei Fortbildung an bereits vorhandene Qualifikationen des Berufslebens ansetzt, während Umschulung für eine grundlegend andere Berufstätigkeit qualifizieren soll (Wittpoth 2013, S. 108f.). Das für dieses Forschungsprojekt konzipierte, durchgeführte und evaluierte

---

<sup>79</sup> Die hier vorgelegte Arbeit nimmt vor allem die wissenschaftliche Dimension vom Lernen Erwachsener sowie das Praxisfeld in den Blick.

<sup>80</sup> Andere Autor\*innen differenzieren nach Rechtsformen, dem Grad der Formalisierung oder der Trägerschaft von Bildungsangeboten (Wittpoth 2013, S. 110f.).

Seminar ist diesen Definitionen zufolge in allgemeiner Lesart dem Bereich der Weiterbildung und in spezifischer Lesart dem Bereich von Fortbildungen, die an vorhandenen Qualifikationen ansetzen, zuzurechnen. Darüber hinaus ist es als Bestandteil von ‚off-the-job‘-Weiterbildungsangeboten zu verstehen, die außerhalb der täglichen Arbeit in Form von Kursen, Tagungen oder Seminaren stattfinden (Weisser 2002, S. 141).

### 5.1.2 Merkmale und Herausforderungen des Weiterbildungsbereichs

Der gesamte Weiterbildungsbereich weist eine äußerst heterogene Organisationsstruktur auf. Anbieter\*innen von Weiterbildung sind vor allem öffentlich geförderte Einrichtungen, kommerziell agierende Betriebe oder gemeinnützige Organisationen (Schiersmann 2007, S. 252). Weiterbildung ist dabei stets in engem Zusammenhang mit den zu Grunde liegenden gesellschaftlichen Veränderungen zu betrachten. Angesichts sich rasch wandelnder Anforderungen im Bereich des beruflichen Wissens sowie der notwendigen Fähigkeiten jedes einzelnen Menschen steht auch Weiterbildung vor enormen Herausforderungen. Mit dem Wandel der Anforderungen ging auch ein Wandel der Begriffe und Ziele von ‚Bildung‘ über ‚Qualifikation‘ bis hin zu ‚Kompetenz‘ einher (Schiersmann 2007, S. 249). Aktuell gilt die Förderung und Entwicklung von Kompetenz als zentrales Motiv von Erwachsenenbildung und insbesondere auch von beruflicher Fort- und Weiterbildung (Gonon und Kraus 2011; Weisser 2002). In diesem Sinne hat auch die hier vorgelegte Forschungsarbeit die Förderung von Kompetenz oder genauer gesagt, von Abschluss- und Abschiedskompetenz, zum Ziel. Sie entspricht damit einer modernen Lesart beruflicher Weiterbildung. Genaueres zur Herleitung und Ausgestaltung dieses neu entwickelten Kompetenzbegriffs findet sich in Kapitel 5.2.

Organisationen und Personen, die Weiterbildung anbieten, stehen unter dem Druck, auf Veränderungen der Interessen potenzieller Teilnehmer\*innen sowie sich stetig anpassender Förderstrukturen und Marktbewegungen unmittelbar zu reagieren. Lehrende und Referent\*innen sind dabei zumeist frei- oder nebenberuflich tätig, sodass hier in vielen Fällen (noch) nicht von einer eigenen Profession gesprochen werden kann. Umgekehrt ist jedoch im Sinne der Weiterbildung ein hohes Maß an Professionalität des Weiterbildungspersonals zu fordern – „[d]amit ist ein wissenschaftlich basiertes, situationsspezifisch angemessenes und reflektiertes berufliches Handeln gemeint“ (Schiersmann 2007, S. 252). Dieser Anspruch an Professionalität gilt mithin auch für die in dieser Arbeit entwickelte und durchgeführte Fortbildung. Eingebettet in den Rahmen einer Promotion soll sie auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhend auf die beruflichen Fragestellungen ihrer Teilnehmer\*innen zugeschnitten sein und im Rahmen eines formativen Evaluationsprozesses schrittweise und angemessen reflektiert werden.

Die einführenden Gedanken in diesem Kapitel haben gezeigt, dass Fort- und Weiterbildungsangebote zwingend auf die Bedarfe des Feldes zugeschnitten sein müssen. Ohne eine Anpassung an den Bedarf findet Weiterbildung schlichtweg „[...] nicht statt, weil keine aktuellen

Themen angeboten werden, niemand interessiert ist, so dass sich keine Teilnehmer einfinden“ (Wittpoth 2013, S. 179). Passgenau erscheinen daher diejenigen Angebote, die für Lernende aus ihrem subjektiven Empfinden heraus aktuell benötigt werden und die sie thematisch interessieren (Hof 2011). Dabei unterscheidet Iller die Teilnehmer\*innenorientierung, also die Ausrichtung an realen, angemeldeten Teilnehmer\*innen, von der Adressat\*innenorientierung im Sinne potenzieller, zukünftiger Teilnehmer\*innen. Beide Perspektiven müssen Eingang in die Planung und Konzeption von Fort- und Weiterbildungsangeboten finden (Iller 2011). Zentral ist daher nicht unbedingt, ob Lehrende oder eine Organisation eine Thematik als relevant und zielführend beschreiben, sondern entscheidend für das Gelingen von Fort- und Weiterbildung ist die Frage, ob mögliche Adressat\*innen den Inhalt als ebenso bedeutungsvoll erachten (Siebert 1997, S. 53). Die enge Orientierung am Feld darf dabei jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit jeder praktischen Umsetzung des ermittelten Bedarfs „[...] nur *eine* mögliche Linie aus einer Vielzahl von weiteren Linien verfolgt wird“ (Weisser 2002, S. 209). Die Zielsetzung besteht demzufolge eher darin, die zunächst plausibelste Linie zu verfolgen und die hierbei erworbenen Erfahrungen und Bewertungen für neue Bedarfsermittlungen sinnvoll auszuwerten und zu nutzen (Weisser 2002, S. 209). Die vorliegende Arbeit folgt dieser Argumentation und orientiert sich zunächst am ermittelten Bedarf (Kapitel 4), verfolgt anschließend die plausibelste Linie (Kapitel 5) und wertet schließlich die Erfahrungen und Bewertungen der Teilnehmer\*innen für neue Bedarfsermittlungen und die formative Konzeptanpassung (Kapitel 6) aus.

Neben der Orientierung am Bedarf des Feldes werden in der Literatur weitere Voraussetzungen zum Gelingen von Fort- und Weiterbildungsangeboten genannt. Seitter fasst hierunter die vier basalen Kategorien der Zeit, des Raums, der Individuen und Personen sowie der Inhalte (Seitter 2011). Konkret bedeutet dies: Fort- und Weiterbildung muss dort stattfinden, wo es Interessierte gibt, zu einer günstigen Zeit und in einem adäquaten Umfang angeboten werden und zuletzt inhaltlich das bieten, was unverzichtbar ist und unter den gegebenen Umständen sinnvoll gelernt werden kann (Weisser 2002, S. 207).

Als besondere Herausforderung gilt der Kontext beruflicher Weiterbildung auch und gerade für bislang noch unerfahrene Erwachsenenbildner\*innen, die sich zum ersten Mal mit der Planung und Umsetzung eines Bildungsangebots beschäftigen. Die Auseinandersetzung mit dieser speziellen Ausgangslage sowie hilfreichen Lösungsansätzen ist in dieser Forschungsarbeit besonders relevant, da auch die Autorin als ‚Novizin‘ an den Arbeitsbereich der Fort- und Weiterbildung herantrat. Zum häufigsten Problem unerfahrener Erwachsenenbildner\*innen zählt nach Knowles, Holton und Swanson das Gefühl der Angst oder Überforderung. Hierfür sei es hilfreich, einen detaillierten, zeitlich-inhaltlichen Plan des Seminarablaufs zu entwerfen (vgl. Anhang B), der der eigenen Hektik und Überforderung entgegenwirken kann. Zusätzlich können so genannte ‚Eisbrecher‘ zum Einstieg den Umgang mit der Seminargruppe auflockern. Dabei dürfen und sollen Noviz\*innen jedoch auch für sich annehmen, dass Unsicherheit ein nachvollziehbares Gefühl in dieser ungewohnten Situation

ist. Eine weitere Befürchtung noch unerfahrener Erwachsenenbildner\*innen bezieht sich vor allem auf die eigene Glaubwürdigkeit. Dem kann vor allem mit der selbstbewussten Haltung eines\*einer Expert\*in begegnet werden, der\*die Lerninhalte auch mit persönlichen Erfahrungen ergänzt und bereichert. Eine womöglich fehlende Mitarbeit der Seminargruppe hingegen kann durch offene Fragen, Kleingruppenarbeit und aktive Animation wieder in Gang gesetzt werden (Knowles et al. 2007, S. 290ff.).

In Bezug auf Anpassungs- und Änderungswünsche des Inhalts sollten Noviz\*innen ihre Seminargruppe stets um offene Rückmeldung bitten. Die Angst, nicht alle Fragen umfassend beantworten zu können, ist nach Knowles, Holton und Swanson dabei in vielen Fällen unbegründet. Zum einen könnten die meisten Schlüsselfragen vorbereitet und antizipiert werden. Darüber hinaus stelle auch das offene Eingeständnis, im Moment keine Antwort zu wissen – verbunden mit einer Weiterleitung der Frage an die Gruppe – kein grundlegendes Problem dar. Sich immer wieder Feedback einzuholen, wird vor allem für Noviz\*innen als positiv erachtet. Rückmeldungen verhelfen ihnen dazu, Erwartungen und Bedürfnisse (künftig) besser erfassen zu können. Zu guter Letzt kann auch der vorab eingeübte sichere Umgang mit Medien, Materialien und Räumlichkeiten trotz geringer, praktischer Vorerfahrung in der Weiterbildung aktiv zu einer gelungenen Lehr-Lern-Situation beitragen (Knowles et al. 2007, S. 290ff.).

Um den Anforderungen im didaktisch-methodischen Bereich und den Herausforderungen als Novizin gerecht werden zu können sowie sich ausreichende Kompetenzen anzueignen hat die Autorin im Vorfeld ihrer Fortbildungsplanung und -durchführung an Kursen des ‚Hochschuldidaktischen Netzwerks Mittelhessen‘ (HDM) an der Philipps-Universität Marburg teilgenommen. Hier standen vor allem die Themenbereiche ‚Lehren und Lernen‘, ‚Präsentieren und Visualisieren‘, ‚Gruppendynamik und Gruppenleitung‘ sowie der ‚Methodenkoffer‘ im Vordergrund. In Bezug auf das fachliche und inhaltliche Anforderungsprofil an Personen in der beruflichen Weiterbildung weist Weisser darauf hin, dass vor allem diejenigen als Referent\*innen tätig sind, die „[...] über ausgewiesene fachliche Kompetenzen in den Gebieten, die sie in der Weiterbildung vermitteln“ (Weisser 2002, S. 179), verfügen. Dies gilt auf Grund der langjährigen Berufserfahrung der Autorin im Feld der stationären Erziehungshilfe auch für die hier vorgelegte Forschungsarbeit. Die Autorin verfügt über umfassende Bereichs- und Branchenkenntnisse, sodass sie die zu planende Fortbildung möglichst zielgenau mit Inhalten, Personen, Strukturen und der konkreten Nachfrage verbinden kann (Weisser 2002, S. 205).

Nach dem eher organisationalen und professionsbezogenen Blick auf das Feld der beruflichen Fort- und Weiterbildung in diesem Kapitel werden nun vor allem die Adressat\*innen und Teilnehmer\*innen als erwachsene Lernende in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt.

### 5.1.3 Das Lernen Erwachsener

Den folgenden Ausführungen liegt die Frage zu Grunde, worin mögliche Unterschiede zwischen dem Lernen Erwachsener und dem Lernen in Kindheit und Jugendzeit bestehen und welche Schlussfolgerungen daraus für die Entwicklung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten zu ziehen sind. Dieses Kapitel nimmt also einen bildungszentrierten Zugang zum Feld ein (Kade et al. 2007, S. 73).

Grundsätzlich gilt, dass das Lernen Erwachsener heute in nahezu allen Bereichen, im Alltag, in der Freizeit und im Beruf stattfindet. Dabei wird ein breites Kontinuum von institutionellem, zielgerichtetem und zertifiziertem Lernen über selbstgesteuerte oder nicht-intendierte Formen der Aneignung (,en-passant-Lernen‘) bis hin zu komplexeren Lernformen abgedeckt (Reischmann 2011). Während lernende Erwachsene historisch betrachtet zunächst nur im Rahmen der Volksbildung in den Blick genommen wurden und Lernen in enger Verbindung mit Kollektivierung stand, dient die heutige Erwachsenenbildung eher der individuellen Kultivierung. Dabei steht vor allem die lebenslauf- oder zeitbezogene Perspektive des ,lebenslangen Lernens‘ im Fokus (Kade et al. 2007; Seitter 2011).

Als klare Zielgruppe von Lernen werden bis heute in der Regel sehr einseitig ausschließlich Kinder und Jugendliche wahrgenommen. Erwachsene Lernende haben die Schule als gesellschaftlich anerkannte Lernzeit bereits abgeschlossen und scheinen daher von einer direkten Entwicklungsnotwendigkeit befreit (Gonon und Kraus 2011). Zudem sind sie lebensweltlich und biografisch bereits stark eingebunden (Weisser 2002, S. 222) und stehen der Erwachsenenbildung als Institution zunächst unabhängig und bisweilen indifferent gegenüber (Kade et al. 2007, S. 74f.). Im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen sind Erwachsene in viel stärkerem Maße Subjekte ihrer Entscheidungen und nehmen in der Regel freiwillig an Bildung teil. Aus diesem Grund muss sich Erwachsenenbildung und Weiterbildung viel deutlicher an ihren individuellen Bedarfen und Erwartungen orientieren. In besonderem Maße gilt dies in Bezug auf eine erwachsenengerechte Didaktik, in der sich Lehrende und Lernende auf Augenhöhe im Lehr-Lernprozess begegnen (Gonon und Kraus 2011). Lernende Erwachsene dürfen demzufolge nicht als unterwürfige, passive Subjekte missverstanden werden (Knowles et al. 2007, S. 65), die in erzieherischer Absicht womöglich geformt und denen Wissen eingetrichtert werden könnte (Nezel 1992, S. 212). Vielmehr muss Erwachsenen stets ein hohes Maß an Eigendynamik und Selbststeuerung zugestanden werden (Knowles et al. 2007, S. 65).

Nicht nur Kindern und Jugendlichen, sondern auch Erwachsenen ist jedoch ein grundlegendes Bedürfnis nach Lernen und Wissen inhärent. Bevor sie überhaupt in Lernprozesse einsteigen, möchten sie wissen, aus welchem Grund sie etwas lernen sollen und sie möchten sich der damit verbundenen Vor- und Nachteile bewusst werden. Als autonome, weitgehend selbstgesteuerte Subjekte reagieren sie somit oft widerständig, wenn ihnen Lernen von außen aufgezwungen werden

soll. Dies gilt insbesondere für ihre biografisch bedingten Erfahrungen mit verschiedenen Wegen des Lernens. Hier haben Erwachsene zumeist schon Vorlieben und Abneigungen entwickelt, die in Bildungsangeboten ihre Berücksichtigung finden müssen.<sup>81</sup> Im Kontext beruflicher Weiterbildung zeigen Erwachsene zumeist dann eine aktive Bereitschaft zum Lernen, wenn ihnen Inhalt und Form des Bildungsangebots für reale Situationen ihres Berufs helfen kann, damit sie künftige Aufgaben gelingender meistern können. Sie sind also vor allem daran interessiert, für konkrete Anwendungskontexte und persönlich bedeutsame Situationen zu lernen. Aus diesem Grund besteht die wirkmächtigste Antriebsfeder für ihr Lernen in einer von innen heraus kommenden Motivation, die zu höherer Arbeitszufriedenheit, persönlichem Wachstum und Kompetenzzuwachs führen kann (Knowles et al. 2007, S. 58ff.). Das intrinsische Lernmotiv sorgt so für besonders nachhaltige Lernerfolge und ein hohes Maß an Zufriedenheit. Zentrale Aufgabe von Weiterbildung ist daher, diese innere Motivation zu wecken und zu fördern. Darüber hinaus spielen bisweilen auch externe Faktoren wie eine bessere Bezahlung, soziales Ansehen oder berufliche Aufstiegsoptionen eine Rolle, die Erwachsene ebenfalls zum Lernen anregen können (Schellhammer 2017, S. 60ff.).

Bei der Frage, wie sich fördernde Bedingungen für das Lernen Erwachsener gestalten lassen, sehen Knowles, Holton und Swanson vor allem Aspekte des allgemeinen Wohlbefindens beim Lernen im Zentrum. Hierzu zählen eine adäquate Raumtemperatur, eine ausreichende Belüftung, eine gute Akustik im Raum sowie die Möglichkeit zur Erfrischung an Getränken (Knowles et al. 2007, S. 105ff.). Darüber hinaus trägt auch ein ausreichendes Platzangebot, die Vermeidung von störendem Lärm und eine sinnvolle Pausengestaltung zu hilfreichen Lernbedingungen bei (Schellhammer 2017, S. 64). Döring ergänzt diese allgemeine Ebene der Lernbedingungen um spezifischere Überlegungen zu einem motivierenden Seminarkonzept. Ihm zufolge werden Erwachsene auf inhaltlicher Ebene vor allem dadurch motiviert, dass ihnen interessante und individuell bedeutsame Themen angeboten werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Relevanz eines Themas deutlich herauszustellen und Inhalte zu präsentieren, die anschlussfähig an die Lebensrealität der Adressat\*innen sind. Auf didaktisch-methodischer Ebene wirken dagegen eine abwechslungsreiche Medienwahl, verschiedene Lehr- und Sozialformen sowie ein transparentes Seminarkonzept motivierend (Döring 1995, S. 137). Vor allem die auf Zusammenarbeit und Gruppenloyalität ausgerichteten Arbeitsformen fördern eine Atmosphäre der Ungezwungenheit, Sicherheit, Fürsorge und Akzeptanz, die für gelingendes Lernen unverzichtbar ist (Knowles et al. 2007, S. 105ff.). Nicht zuletzt tragen auf der Beziehungsebene vor allem wissende, mitreißende Lehrende entscheidend zur Motivation und zum individuellen Lernerfolg bei, die den zu vermittelnden Inhalt in der Tiefe durchdrungen haben und ein vertrauensvolles Arbeitsklima schaffen können (Döring 1995, S. 137).

---

<sup>81</sup> Dieser Aspekt zeigte sich sehr eindrucksvoll im dritten Fortbildungsdurchlauf. Die zumeist berufs- und lebenserfahrenen Teilnehmer\*innen brachten hier eindeutige Vorlieben und Abneigungen gegen bestimmte Lernformen mit sich, die sie unmissverständlich zum Ausdruck brachten (vgl. Kapitel 6.6).

Es wird deutlich, dass Erwachsene auf sehr unterschiedliche Weisen lernen (Stichwort Lernstile) und bereits individuelle Präferenzen mit sich bringen. Diese angemessen und ausgewogen zu bedienen, gilt als wichtige Anforderung an Bildungsangebote für Erwachsene (Siebert 1997, S. 28ff.). Nach Schellhammer besteht bei didaktischen Vorplanungen jedoch immer auch die Gefahr, „[...] es allen irgendwie recht machen“ (Schellhammer 2017, S. 68) zu wollen. Hierdurch werde mitunter zu viel Gewicht auf Methode und Passung gelegt, während der Inhalt und der authentische Umgang mit den Lernenden vernachlässigt werden. Schellhammer betont daher:

„Viel wichtiger ist das Wissen um die Tatsache, dass Menschen unterschiedlich lernen und dass man versucht, eine bunte didaktische Mischung oder flexible Vielfalt zu entwickeln, die auch zu einem selbst passt. Aus diesem methodischen ‚Blumenstrauß‘ können die Teilnehmer/innen dann ihre präferierten ‚Lernkanäle‘ nutzen. [...] Bei allen didaktischen Überlegungen sollte man als Erwachsenenbildner/in immer auch sensibel sein für die eigenen Lern-Präferenzen, denn es kann leicht sein, dass man bezüglich der eigenen Disposition etwas ‚kopflastig‘ denkt und handelt“ (Schellhammer 2017, S. 68).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Bildungsangebote für Erwachsene Lernprozesse stets nur anregen, also das individuelle und selbstgesteuerte Lernen ermöglichen und erleichtern können (Weisser 2002, S. 220). Gleichzeitig eröffnet sich immer auch ein Eigenraum des Lernens, der sich einer direkten Steuerung entzieht und in seinen Wirkungen nicht eindeutig berechenbar ist. Weiterbildung initiiert insofern Aneignungsprozesse, die nur bedingt antizipierbar sind (Weisser 2002, S. 134). Der durch ein Bildungsangebot eröffnete Freiraum kann und soll auf ganz unterschiedliche Weise von den Teilnehmer\*innen<sup>82</sup> genutzt werden (Weisser 2002, S. 142).

#### **5.1.4 Erwachsenenerechte Didaktik und Methodik: Vorüberlegungen**

Didaktik und Methodik gelten als zentrale Schlüsselbegriffe der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, zugleich erweisen sie sich jedoch bis heute als sehr unscharf. Im Rahmen dieser Arbeit wird unter dem Begriff der Didaktik in Anlehnung an Siebert die Vermittlung zwischen Struktur und Inhalt, genauer gesagt den Lern- und Motivationsstrukturen von Erwachsenen und dem von ihnen zu lernenden Inhalt verstanden (Siebert 1997, S. 1f.). Für Lehrende beinhaltet didaktisches Handeln dabei hauptsächlich die Phase der Vorbereitung von Bildungsangeboten, also die Gesamtheit aller zugrunde liegender Planungen und Entscheidungen über Lernziele, Inhalte, Materialien und Methoden vor dem Beginn einer Bildungsveranstaltung (Siebert 1997, S. 2ff.). Im Gegenzug zum Begriff der Didaktik umfasst ‚Methodik‘ auf deutlich praktischerer Ebene die konkrete Art und Weise des Arrangements zwischen Lehrenden, Lernenden und Inhalt. Methodische Überlegungen beziehen sich insofern auf die reale Durchführung und das konkrete Vorgehen in Bildungsveranstaltungen für Erwachsene (Schüßler 2011; Siebert 1997).

---

<sup>82</sup> In diesem Sinne werden die ‚Teilnehmer\*innen‘ der in dieser Arbeit entwickelten Fortbildung als eigenständig agierende, aktive Produzent\*innen eigener Lernprozesse angesehen. Die Vorstellung von Lernen als ausschließlich passiver Wissensaufnahme erscheint daher (nicht nur in dieser Arbeit) obsolet.

Für eine erwachsenengerechte Didaktik und Methodik müssen grundsätzlich vor allem die Praxis und die Erfahrungen der Teilnehmer\*innen mit einbezogen werden (Nezel 1992, S. 223). Trotz sorgfältiger didaktisch-methodischer Vorplanungen auf Seiten der Lehrenden können sich im realen Seminarverlauf jedoch Einflüsse und Wechselwirkungen einstellen, die das bisherige Konzept auf den Prüfstand stellen. So kann sich etwa eine ursprünglich als nützlich erachtete Methode später als wenig zweckdienlich erweisen. Eine stetige Prüfung der Eignung des didaktischen Grundverständnisses sowie der eingesetzten Methoden für den Lehr-Lern-Verlauf ist daher immanent wichtig (Schüßler 2011) und findet in dieser Arbeit in Form der formativen Evaluation ihren angemessenen Raum.

Die für diese Forschungsarbeit konzipierte Fortbildung bezieht die bisher beschriebenen Überlegungen zur erwachsenengerechten Didaktik und Methodik mit ein. Vor dem Arbeitsschritt der konkreten Konzeptentwicklung auf methodischer Ebene galt es zunächst, Anlehnung an ein übergeordnetes, didaktisches Leitmodell zu suchen. Grundsätzlich bedient sich Erwachsenenbildung und Weiterbildung dabei je nach Passung einer großen Vielfalt didaktischer Leitmodelle<sup>83</sup>, die sich nicht per se gegenseitig ausschließen. Sie setzen jedoch unterschiedliche Foki auf Bildungsprozesse von Erwachsenen und ergänzen sich auf diese Weise (Siebert 1997, S. 93). Schellhammer weist an dieser Stelle aber auch darauf hin, dass Erwachsenenbildner\*innen letztlich ihrem persönlichen Stil folgen und ihr eigenes, didaktisches Modell entwickeln sollen, was ihnen bestmöglich entspricht. Dieser eigene Stil werde beeinflusst vom zugrundeliegenden Welt- und Menschenbild, persönlichen Werten, aber auch von den Leitvorstellungen weiterer beteiligter Akteur\*innen, etwa den Träger\*innen der jeweiligen Bildungseinrichtung: „Professionelles Handeln bedeutet, *begründet* zu handeln und nicht *aus dem Bauch heraus* oder schlicht einem Trend folgend [Hervorhebung im Original; N.B.]“ (Schellhammer 2017, S. 69).

Den Überlegungen Schellhammers folgend orientiert sich das übergeordnete, didaktische Handeln in dieser Arbeit an den Grundannahmen sowie dem Welt- und Menschenbild der konstruktivistischen Didaktik.<sup>84</sup> Hier wird Lernen nicht mehr nur als bloße Reaktion auf ein Lehrangebot, sondern vielmehr als eigenverantwortlicher und selbstgesteuerter Prozess von Individuen beschrieben, der zwar von außen angestoßen werden kann, dabei aber immer relativ und unvorhersehbar bleibt. Insbesondere Erwachsene lernen demzufolge nur, was eine Relevanz für sie besitzt und ihnen brauchbar erscheint (Siebert 1997). Bildungsangebote müssen aus konstruktivistisch-didaktischer Sicht Räume eröffnen, die den einzelnen Individuen die Erarbeitung eigener Wirklichkeiten

---

<sup>83</sup> Zu den in der Literatur beschriebenen Leitmodellen gehören unter anderem die bildungstheoretische Didaktik, die lehr-, lerntheoretische Didaktik, die curriculumtheoretische Didaktik, die identitätstheoretische Didaktik sowie die Ermöglichungsdidaktik (Gudjons et al. 1993; Siebert 1997).

<sup>84</sup> Nach Bönsch et al. und Reich wird vor allem ein kompetenzorientiertes didaktisches Vorgehen (vgl. Kapitel 5.2), vom pädagogischen Konstruktivismus bzw. der konstruktivistischen Didaktik gestützt (Bönsch et al. 2010; Reich 2012), was die Verbindung beider Diskurse deutlich unterstreicht, die auch in dieser Forschungsarbeit fortgeführt wird.



ermöglicht, welche sie dann aktiv in den gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess einbringen können. Ein konstruktivistisches, didaktisches Grundverständnis wirkt inhaltlichen Verkürzungen entgegen und geht mit der klaren Abkehr von scheinbar eindeutigen Wahrheiten oder der Vorstellung allumfassend wissender Lehrender einher (Reich 1996, S. 87f.):

„Warum aber sollten die Lehrer hier alles besser wissen? Könnten sie nicht immer auch von ihren Schülern lernen, was sie nicht wissen, ohne gleich darüber in Belustigung oder wissendes Lächeln zu verfallen?“ (Reich 1996, S. 88)

In Fragen der gelingenden Vermittlung von Inhalten fordert die konstruktivistische Didaktik eine grundsätzliche Offenheit für verschiedene Methoden. Diese sollen die konstruktiven Bearbeitungsmöglichkeiten jeder einzelnen Person fördern, verschiedene Blickweisen akzeptieren, neue Perspektiven fördern und die Bedürfnisse der Lerngruppe angemessen beachten. Medien sollen aus diesem Grund nicht vorwiegend rezeptiv, sondern vielmehr aktivierend und verstärkend eingesetzt werden (Reich 1996, S. 88f.).

Das hier skizzierte, konstruktivistische Verständnis von Didaktik weist eine hohe Passung zu den didaktischen Grundfragen dieser Arbeit und ihrem erwachsenenpädagogischen Vorgehen auf. So haben vor allem die Ergebnisse der Bedarfsanalyse aufgezeigt, dass aus Sicht der meisten Befragten das Ziel individuell gestalteter, an Situation, Fähigkeiten und Bedürfnissen orientierten Abschlüsse und Abschiede eine zentrale Rolle spielen muss. In diesem Zusammenhang wurde deutlich geäußert, dass das zu konzipierende Fortbildungsseminar keinesfalls mit der Vorstellung und Vermittlung einer standardisierten Art und Weise der Abschluss- und Abschiedsgestaltung einhergehen darf. Statt festlegender und einengender Standards wurde wiederholt und deutlich der Bedarf an Räumen zur Reflexion, zum kollegialen Austausch und zur praktischen Ideensammlung benannt. Auf diese Weise sollen die Teilnehmer\*innen in der Erarbeitung ihrer individuell passfähigen Ideen und Lösungen bestmöglich unterstützt werden. Im Sinne konstruktivistischer Didaktik dürfen sie ihre eigenen Wirklichkeiten, ihre persönlichen Gedanken, Gefühle, Erfahrungen und Vorstellungen über Abschluss und Abschied in das Seminargeschehen einbringen und so zur gemeinsamen Erarbeitung all der vielfältigen und individuellen Gestaltungswege bei Hilfeendigungen beitragen.

## **5.2 Zielsetzung: Förderung von Abschluss- und Abschiedskompetenz**

### **5.2.1 Herleitung und Anlehnung an pädagogische und psychologische Kompetenzverständnisse**

Mit dieser Forschungsarbeit wird ein eigenständiger Beitrag zum bestehenden Forschungs- und Wissenschaftsdiskurs geleistet, der unter anderem in der induktiven Entwicklung eines eigenen, am thematischen Kontext orientierten Kompetenzbegriffs besteht: der ‚Abschluss- und Abschiedskompetenz‘. Der Begriff beschreibt, wodurch sich im Verständnis dieser Arbeit Professionalität der Mitarbeiter\*innen in der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in ihren

Wohngruppen auszeichnet. Das nun folgende Kapitel bettet den Entstehungs- und Ergebnisprozess dieses neu entwickelten Kompetenzbegriffs in den allgemeinen Kompetenzdiskurs ein und verdeutlicht, an welchen der bereits bestehenden Kompetenzauffassungen hierzu Anlehnung gesucht wird, an welchen Punkten jedoch auch bewusst ein eigener Fokus eingenommen und abweichende Schwerpunkte gesetzt werden.

In Kapitel 5.1 wurde bereits skizziert, dass die Entwicklung und Förderung von Kompetenz heute als zentrales Motiv der Erwachsenenbildung und insbesondere der beruflichen Fort- und Weiterbildung gilt (Gonon und Kraus 2011; Weisser 2002). Aus diesem Grund liegt auch das didaktische Interesse bei der Planung und Umsetzung von Fort- und Weiterbildungen verstärkt auf dem Prozess und den Ergebnissen von Lernen, also dem Kompetenzerwerb der Lernenden. Nicht mehr nur die Lehrperson und der durch sie eingebrachte thematische Input, sondern vielmehr die aktiven und konstruktiven Aneignungsprozesse von Lernenden stehen im Zentrum didaktischer Bemühungen (Bönsch et al. 2010; Michalke-Leicht 2011; Weirer und Paechter 2019). Hiermit geht auch eine Fokusverschiebung von den Lehrenden zu den Lernenden einher. Rücken Lernende verstärkt in den Mittelpunkt, so sind Settings, Inhalte und Methoden insgesamt danach auszurichten, inwieweit sie der Förderung ihrer Kompetenzen dienlich erscheinen (Weirer und Paechter 2019, S. 29). Dabei sind ihre individuellen Zugangsweisen und Lernwege zu berücksichtigen und ihr selbstorganisiertes und aktives Lernen explizit zu fördern (Michalke-Leicht 2011).

Mit Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs muss an dieser Stelle jedoch die Frage beantwortet werden, was unter dem Begriff ‚Kompetenz‘ summiert werden kann. Wird er im allgemeinen Sprachgebrauch noch rein auf Aktivität, äußere Handlung und Ausführung reduziert, so kommt nach wissenschaftlichem Verständnis ergänzend auch „[...] der Begriff ‚Wissen‘ in so gut wie allen Definitionen von Kompetenz vor [...]“ (Weirer und Paechter 2019, S. 21). Um, wie von Weinert in seiner vielfach rezipierten Kompetenzdefinition beschrieben, „[...] Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014, S. 28), bedarf es daher einer fundierten Wissensbasis, die die Analyse von Problemen sowie darauf aufbauende Lösungswege ermöglichen kann (Weirer und Paechter 2019, S. 22). Analog zu Weinert findet sich auch bei Weinberg (1996), Klieme (2004) sowie Feindt und Meyer (2010) die Auffassung von Kompetenz als „[...] Verbindung zwischen Wissen und Können“ (Klieme 2004, S. 12). Kompetenz dient diesem Verständnis nach der Befähigung zur Bewältigung ganz unterschiedlicher Anforderungen und Situationen der eigenen Lebenswelt (Klieme 2004, S. 12), die sowohl gewohnter als auch ungewohnter Natur sein können (Tschekan 2011). Um die beiden Elemente Wissen und Können miteinander zu verbinden, bedarf es im Verständnis dieser Arbeit vor allem Raum und Zeit für intensive Reflexionsprozesse. So hat etwa die Bedarfsanalyse aufgezeigt, dass Räume zur Reflexion über Abschlüsse und Abschiede in Wohngruppen von verschiedenen Seiten explizit gefordert wurden. Aus diesem Grund setzt die Fortbildung einen solchen, vorwiegend reflexiven

Schwerpunkt für die Teilnehmer\*innen, der der Verknüpfung ihres Wissens und Könnens und somit ihrer Kompetenzentwicklung dienlich ist.

Jenseits der in der Literatur breit geteilten, grundlegenden Verortung der Verbindung von Wissen und Können muss der Kompetenzbegriff im pädagogischen Diskurs als äußerst vielschichtig und schillernd (Schott und Azizi Ghanbari 2012), mittlerweile häufig bemüht und dadurch auch unscharf bezeichnet werden:

„Frühen Bemühungen zur Entwicklung einer spezifisch pädagogischen Kriterien genügenden Begriffstypologie zum Trotz, besitzt Kompetenz jedoch bis heute nicht den Status eines vollgültig eingemeindeten Begriffs im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Kontext“ (Müller-Ruckwitt 2008, S. 194).

Müller-Ruckwitt spricht in diesem Zusammenhang davon, dass jede Annäherung an konkret greifbare Definitionen von Kompetenz derzeit nur über ein „[...]“ terminologisches Koordinatensystem [möglich sei], innerhalb dessen ‚Kompetenz‘ verortet scheint“ (Müller-Ruckwitt 2008, S. 194).

Ungeachtet der vielfältigen Definitionsversuche von Kompetenz durch verschiedene Autor\*innen ist den meisten dieser Definitionen dennoch gemein, dass sie die drei Ebenen der Kenntnisse, der Fertigkeiten und der Einstellungen als Grundpfeiler von Kompetenz benennen (Baartman et al. 2007; Feindt und Meyer 2010; Orth 1999; Schulz 1993; Weirer und Paechter 2019; Ziener 2013), sie dabei aber jeweils unterschiedlich zueinander in Beziehung setzen (Weirer und Paechter 2019, S. 21). Ein in diesem Sinne stellvertretendes und häufig rezipiertes Konzept, an dessen grundlegendem Rahmen sich auch die Abschluss- und Abschiedskompetenz orientiert, ist das Kompetenzverständnis nach Schulz. Der Autor beschreibt Kompetenz als „[...] die zur individuellen und gesellschaftlichen Reproduktion erforderlich erachteten Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen [...]“ (Schulz 1993, S. 33). An anderer Stelle führt er näher aus: „Von Kompetenz sprechen wir, wenn wir jemandem zusammenfassend die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen zuschreiben wollen, die man [...] braucht, um einen bestimmten Aufgabenbereich im Leben zu beherrschen“ (Schulz 1983, S. 155). Der Kompetenzbegriff von Schulz verweist also auf die folgenden drei Dimensionen von Kompetenz (Müller-Ruckwitt 2008, S. 209):

1. die **kognitive Dimension** in Form von **Kenntnissen**,
2. die **pragmatische Dimension**, unter die er praktische **Fertigkeiten** fasst, sowie
3. die **emotionale Dimension** in Form von individuellen **Einstellungen** und Haltungen.

Im Rahmen der kognitiven Dimension (1.) werden Informationen geordnet, verbunden, wieder getrennt oder neu zusammengefügt. Über die bloße Kenntnisnahme von Sachverhalten hinausgehend werden hier auch Erkenntniszusammenhänge generiert, die zu neuen Überzeugungen führen können. Die pragmatische Dimension (2.) von Kompetenz verlässt die kognitiv-gedankliche Ebene und zielt allein auf äußere Aktivitäten gegenüber den Dingen. In der emotionalen Dimension (3.) werden Menschen hingegen in ihren Wahrnehmungen angesprochen und nicht selten auch

emotional berührt, was zu ihrer individuellen und grundlegenden Einstellung gegenüber dem Thema führt (Schulz 1979, S. 26).

Das vorgeschlagene Kompetenzverständnis der Abschluss- und Abschiedskompetenz übernimmt die soeben beschriebene, im Diskurs weit verbreitete und von Schulz detailliert herausgearbeitete Dreiteilung in Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen als äußeren Rahmen. Ein bewusster und deutlicher Unterschied besteht im Sinne von Weirer und Paechter (2019, S. 21) jedoch in der hierarchischen Anordnung bzw. Reihenfolge der drei Einzeldimensionen. Für Schulz stellt die kognitive Dimension der Kenntnisse die Basis von Kompetenz dar, auf der der Erwerb praktischer Fertigkeiten (pragmatische Dimension) aufbaut. Im Zusammenspiel beider Dimensionen wird dann im dritten Schritt die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen (emotionale Dimension) ermöglicht. In diesem Punkt unterscheidet sich das Kompetenzverständnis der Autorin dieser Arbeit von den Ausführungen von Schulz. In der Logik der Abschluss- und Abschiedskompetenz bildet zunächst die grundlegende Haltung und Einstellung (emotionale Dimension) zum Thema des Abschlusses und Abschieds die Basis von Kompetenz. Auf Grundlage dieser Haltungsebene ergänzen dann Kenntnisse (kognitive Dimension) und schließlich auch praktische Fertigkeiten (pragmatische Dimension) die Kompetenz der Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen. Die hier beschriebene, von Schulz abweichende Gewichtung und Reihenfolge der drei Kompetenzdimensionen wird im nachfolgenden Kapitel anhand einer bildlichen Metapher noch einmal genauer herausgearbeitet. Zunächst bleibt jedoch festzuhalten, dass die (stellvertretene) Dimensionstrias von Schulz den grundlegenden Rahmen für die Entwicklung der Abschluss- und Abschiedskompetenz geboten hat.

Jenseits der Suche nach einem orientierenden Rahmen galt es, auch Anregungen inhaltlicher Art für das neu zu entwickelnde Kompetenzmodell zu suchen. Im pädagogischen Diskurs wurden bislang jedoch (selbst für den thematisch weit gefassten Bereich von Abschied, Übergang, Trennung, Trauer, Verlust und ähnlicher Stichwörter) noch keine explizit ausgearbeiteten Kompetenzmodelle beschrieben. Nur im Fachgebiet der Psychologie, das in der hier vorliegenden Arbeit bereits an mehreren Stellen nutzbar gemacht und auf den pädagogischen Kontext übertragen wurde, findet sich ein Kompetenzmodell, das sich explizit mit der Thematik von Trennung und Abschied beschäftigt: die ‚Trennungskompetenz‘ nach Müller-Ebert.<sup>85</sup> Hier ergeben sich an vielen Stellen inhaltliche Anregungen für die Entwicklung des eigenen Modells der Abschluss- und Abschiedskompetenz.

---

<sup>85</sup> Wie schon im Rahmen der theoretischen Einbettung in Kapitel 2 immer wieder verdeutlicht wurde, wird auch bei dieser Übertragung des psychologischen Kompetenzkonzepts auf den pädagogischen Diskurs beachtet, dass die jeweiligen Kontexte stark voneinander abweichen. So sind Trennungen in Psychotherapien nicht ohne weiteres mit dem Abschluss und Abschied in Wohngruppen zu vergleichen. Beides findet unter gänzlich verschiedenen Bedingungen statt und basiert auf jeweils anderen Grundlagen. In diesem Sinne werden im Konzept nach Müller-Ebert zwar inhaltliche Anregungen gesucht, die jedoch auf den Kontext der Situation in der pädagogischen Wohngruppenarbeit übersetzt werden müssen.

Als Trennungskompetenz bezeichnet Müller-Ebert grundsätzlich „[...] die Kunst, Psychotherapien zu beenden“ (Müller-Ebert 2001) und führt dazu aus:

„Nicht nur der Beginn und die Einleitung einer Psychotherapie erfordern ein besonderes Handlungs- und Bewußtseinsrepertoire vom Therapeuten, sondern auch die Beendigung einer Therapie macht eine reflektierte und fachgerechte Strategie notwendig, die ich im weiteren Trennungskompetenz nenne“ (Müller-Ebert 2001, S. 25).

Nach Müller-Ebert verdichten sich im Zuge einer solchen, reflektierten und fachgerechten Strategie der Beendigung theoretische und praktische Anteile gemeinsam zur Trennungskompetenz (Müller-Ebert 2001, S. 27ff.). Aus dem Konzept von Müller-Ebert wurden inhaltliche Anregungen wie folgt übernommen und adaptiert:

1. In Bezug auf **Einstellungen** und **Haltungen** (als Basisebene der Abschluss- und Abschiedskompetenz) benennt Müller-Ebert vor allem ein Bewusstsein über die alltäglichen Trennungsverleugnungen der Gesellschaft, also die tendenzielle Bevorzugung von Neubeginn und Initiative bei gleichzeitiger Verschweigung von Abschied und Trennung als wichtiges Merkmal von Trennungskompetenz (Müller-Ebert 2001, S. 27ff.). Auch im pädagogischen Kontext der Wohngruppen findet sich zumindest in Ansätzen eine solche Verleugnung und Vermeidung der Trennungsthematik wieder. So hat etwa die Bedarfsanalyse aufgezeigt, dass dem Beginn von Hilfen, also der Aufnahme in eine Wohngruppe, bislang eine weitaus höhere Bedeutung und Beachtung zuteilwurde als der Beendigung. In diesem Sinne kann ein grundlegendes Problembewusstsein über die zentrale Bedeutung, die Abschlüsse und Abschiede für alle Beteiligten einnehmen, eine erste Ebene von Abschluss- und Abschiedskompetenz beschreiben, die sich auf die innere Einstellung und Haltung der Mitarbeiter\*innen zu diesem Thema bezieht. Auf diese Weise kann Problembewusstsein auch einer weiteren Verleugnung und Vermeidung entgegenwirken.
2. Für die auf Einstellung und Haltung aufbauende, zweite Kompetenzebene der **Kenntnisse** finden sich bei Müller-Ebert unter anderem Hinweise auf das Wissen über biografisch bedingte Unterschiede von Trennungsfähigkeit (Stichwort Trennungsmuster). Darüber hinaus kann das Wissen über Möglichkeiten korrigierender Trennungserfahrungen im Zuge gelingender und reflektierter Trennungsprozesse zur Kompetenzebene der Kenntnisse gezählt werden. Auch das kognitive Durchdringen des im Abschiedsprozess aktivierten, emotionalen Beziehungsgeschehens zwischen Therapeut\*innen und ihren Klient\*innen stellt einen weiteren Aspekt von Trennungskompetenz im Sinne Müller-Eberts dar (Müller-Ebert 2001, S. 27ff.). Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass sich Müller-Ebert in Bezug auf die Ebene der Kenntnisse vor allem auf ein Verstehen der inneren Aspekte von Trennung, Loslösung und Abschied bezieht. Für die Entwicklung der Abschluss- und Abschiedskompetenz im pädagogischen Diskurs dieser Arbeit können ihre Ausführungen als ‚Verstehen der inneren Seite des Abschieds‘ übersetzt werden, die in Form von emotionalen

und psychodynamischen Prozessen dem äußeren Abschlussgeschehen zu Grunde liegt und dort zu Handlungsunsicherheiten der Mitarbeiter\*innen führen kann.

3. Auch für die dritte Kompetenzdimension der praktischen **Fertigkeiten** finden sich inhaltliche Anregungen im psychologischen Trennungskompetenzkonzept nach Müller-Ebert. Hierzu zählt sie die Gesamtheit des von außen sichtbaren und wirksamen Handlungsrepertoires von Psychotherapeut\*innen in der Beendigung von Therapien. Konkret sind damit etwa die aufmerksame Wahrnehmung von Beendigungshinweisen, das Zeitbewusstsein sowie die Kontrolle der Gegenübertragung auf Seiten der Therapeut\*innen gemeint. Im Zentrum der praktischen Fertigkeiten sieht die Autorin aber vor allem die technischen Strategien zur Einleitung und Durchführung von Beendigungen: das realistische Zeitmanagement, das konkrete Vorgehen bei krisenhaften Beendigungsverläufen sowie die Möglichkeiten zur Verhinderung abrupter Therapieabbrüche. In Bezug auf die äußere Gestaltung von Trennungen spielen vor allem Übergangsrituale und aktiv eröffnete Reflexionsräume eine zentrale Rolle (Müller-Ebert 2001, S. 30ff.). Übertragen auf den pädagogischen Kontext der Abschluss- und Abschiedskompetenz umfasst die Dimension der praktischen Fertigkeiten also die Gesamtheit der greifbaren, praktischen Elemente und konkreten Gestaltungsmethoden für Hilfebeendigungen in Wohngruppen.

Den Gedanken Müller-Eberts folgend zeichnet sich Abschluss- und Abschiedskompetenz der Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen insgesamt dadurch aus, auf Grundlage eines reflektierten Problembewusstseins über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden zu einem durchdringenden Verstehen der zugrundeliegenden inneren Prozesse des Abschieds zu einer praktischen Handlungsfähigkeit zu gelangen, die die gelingende, äußere Gestaltung von Hilfebeendigungen ermöglichen kann. Auf diese Weise wird das Konzept der Trennungskompetenz nach Müller-Ebert für den pädagogischen Kontext der Abschluss- und Abschiedskompetenz inhaltlich fruchtbar gemacht. Der äußere Rahmen der Dreiteilung in die Kompetenzdimensionen der Einstellungen, der Kenntnisse und der Fertigkeiten wurde hingegen aus dem pädagogischen Kompetenzkonzept von Schulz übernommen. Die folgende Abbildung veranschaulicht das Zusammenspiel der Kompetenzverständnisse von Schulz, Müller-Ebert und der hier vorliegenden Arbeit noch einmal im Überblick:

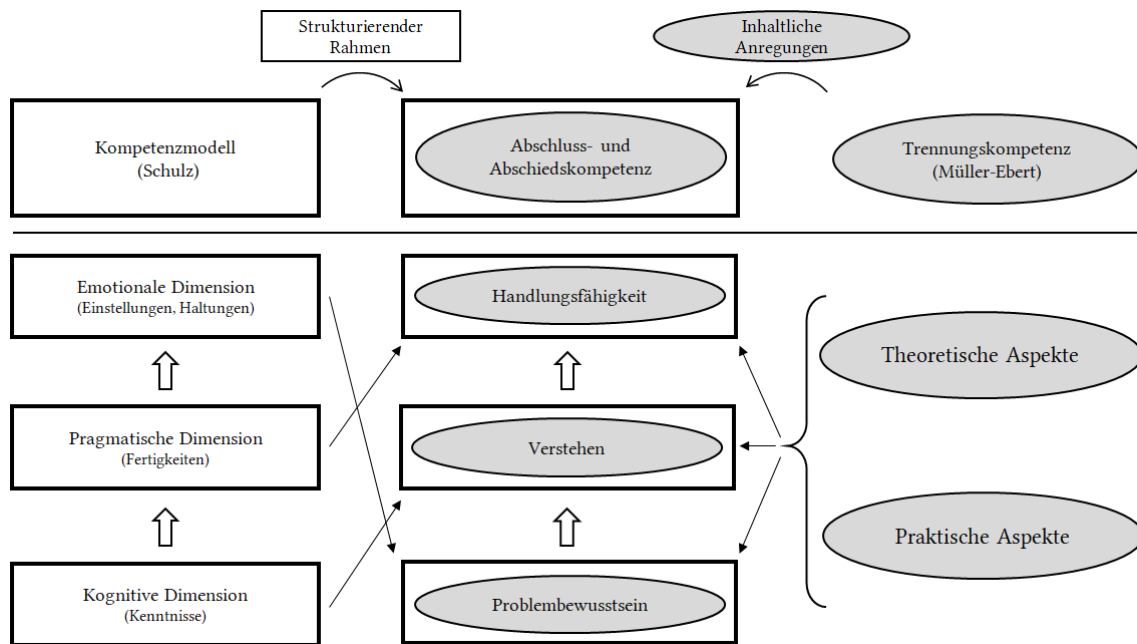


Abbildung 9: Entwicklung der Abschluss- und Abschiedskompetenz (eigene Darstellung)

### 5.2.2 Erläuterung und Darstellung der Abschluss- und Abschiedskompetenz im Detail

Das hier entwickelte Verständnis von Abschluss- und Abschiedskompetenz für Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen gliedert sich in die einander bedingenden Ebenen des Problembewusstseins, des Verstehens und der Handlungsfähigkeit auf. Das folgende Kapitel erläutert diese drei Kompetenzbereiche noch einmal genauer und verknüpft sie dabei jeweils mit der bildlichen Metapher eines Raums, den die Fortbildungsteilnehmer\*innen betreten. Dieses bildlich-beschreibende Vorgehen ist ganz im Lichte des Fort- und Weiterbildungskontextes zu sehen. Auch hier wird vielfach mit Bildern, Darstellungen, Symbolen oder Metaphern gearbeitet, um Inhalte zu verdeutlichen und Zusammenhänge sichtbar zu machen. In diesem Sinne wechseln auch die nun folgenden Ausführungen immer wieder bewusst von der theoretischen Kompetenzebene hin zur metaphorisch beschreibenden Ebene des Raums.

#### Problembewusstsein

Auf der ersten Kompetenzebene des Problembewusstseins wird vor allem die emotionale Kompetenzdimension angesprochen, die zu einer problemorientierten Einstellung und Haltung zum Grundthema ‚Abschluss und Abschied‘ führt. Konkret äußert sich Problembewusstsein darin, dass die Mitarbeiter\*innen künftig anstehende Hilfebeendigungen aktiv und eigeninitiativ in den Blick nehmen und sich der damit verbundenen Gesamthematik bewusst stellen. Sie setzen die Bedeutung des Beginns von Hilfen (verstanden als Aufnahme neuer Bewohner\*innen) in ein angemessenes und gleichwertiges Verhältnis zur Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden ausziehender junger Menschen. Das Problembewusstsein wirkt auf diese Weise einer Verleugnung und Vermeidung des

Abschluss- und Abschiedsthemas entgegen und stellt die erste, unabdingbare Voraussetzung dafür dar, dass Mitarbeiter\*innen gemeinsam mit ihren betreuten Jugendlichen individuell gelingende Abschlüsse und Abschiede gestalten und erleben können.

In Form einer Metapher formuliert, kann Problembewusstsein mit dem Betreten eines großen, vorerst noch düsteren Raums übersetzt werden, in welchem die Mitarbeiter\*innen in einem ersten Schritt lediglich das Licht anschalten. Dieser Raum stellt sinnbildlich die Gesamtheit des Themas ‚Abschluss und Abschied in Wohngruppen‘ dar. Durch das Einschalten des Lichts werden sich die Mitarbeiter\*innen aus ihrer noch entfernten Position nun eines zentralen Themas und Problems gewahr, dem sie sich qua Amt immer wieder zuwenden müssen: dem Abschluss von Hilfen und dem damit einhergehenden inneren Abschied aller Beteiligten. Bisher können sie jedoch in dem erleuchteten Raum noch keine genaueren Details erkennen. Sie stehen noch in einer distanzierten, den Gesamtüberblick bewahrenden Position, aus der heraus sie zunächst die innere Einstellung und Haltung entwickeln, sich dem gesamten Thema in ähnlich aktiver Art und Weise zu widmen, wie sie es bei der Gestaltung von Aufnahmen tun.

### **Verstehen**

Das Verstehen als zweite Ebene der Abschluss- und Abschiedskompetenz bezieht sich auf die kognitive Dimension der Kenntnisse, also vor allem auf das Durchdringen zu Grunde liegender Erkenntnisse und Wissensbestände. Konkret äußert sich ‚Verstehen‘ darin, die dem äußeren Abschluss zu Grunde liegenden inneren Abschiedsprozesse analysieren und nachvollziehen zu können. Die Mitarbeiter\*innen verstehen, dass (und auf welche Weise) den von außen wahrnehmbaren, oft schwierigen Geschehnissen und Verhaltensweisen beim Abschluss von Hilfen immer auch emotionale und psychodynamische Prozesse des inneren Abschieds zu Grunde liegen. Zu dieser Kompetenzebene zählen etwa Kenntnisse über die Bedeutung der bisherigen Abschiedsbiografie, über das Nähe-Distanz-Verhältnis beim Abschied, über die grundlegenden Emotionen (Freude, Angst, Wut und Trauer) oder über die psychodynamischen Mechanismen der Übertragung, der Abwehr und des Widerstands. Darüber hinaus verstehen die Mitarbeiter\*innen, in welcher Weise sie selbst mit ihren eigenen Abschiedserfahrungen, ihrer individuellen Persönlichkeit und ihrer Biografie in den Prozess eingewoben sind.

Im Bild der Metapher verbleibend nähern sich die Mitarbeiter\*innen auf Basis ihres erlangten Problembewusstseins, also ihrer inneren Haltung und Einstellung, nun dem mittlerweile ‚ausgeleuchteten‘ Gesamtthema des Abschlusses und Abschieds näher an. Im Zuge des Verstehens erkennen sie jetzt auch Details, Einzelaspekte und Zusammenhänge im Raum, die sich vor allem auf die enge Verknüpfung der inneren Seite des Abschieds mit der äußeren Seite des Abschlusses beziehen. Auf diese Weise können Mitarbeiter\*innen das oft schwierige und belastende Äußere mit den zu Grunde liegenden inneren Prozessen erklären und verbinden.



## Handlungsfähigkeit

Die dritte Abschluss- und Abschiedskompetenzebene der Handlungsfähigkeit baut auf der inneren Haltung (Problembewusstsein) und den Kenntnissen (Verstehen) auf und umfasst vorwiegend praktische Fertigkeiten. Sie spricht also das greifbare, professionelle Handlungsrepertoire der Mitarbeiter\*innen in der äußeren Gestaltung von Abschlüssen an, das den inneren Abschied rahmt. Hierzu gehören vor allem die vielfältigen, im St. Elisabeth-Verein etablierten Elemente und Methoden aus dem Bereich der Ritualgestaltung in den drei Phasen der Hilfebeendigung, die bedürfnisorientiert und individuell stimmig angepasst und zelebriert werden. Auf diese Weise ermöglichen äußere Rituale eine gelingende, akzeptierte und dem inneren Abschied einen würdigen Rahmen verleihende Gestaltung von Hilfebeendigungen.

Auf die gedankliche Ebene der Raum-Metapher zurückkehrend, wählen die Mitarbeiter\*innen in dem erleuchteten Raum, in welchem sie sich nun ausgiebig bewegt, umgeschaut und Details erkannt und zugeordnet haben, aus einem ‚bunten Koffer‘ an Methoden und Gestaltungselementen diejenigen aktiv heraus, die ihnen selbst, den anderen Beteiligten und der jeweiligen Beendigungssituation angemessen erscheinen. Sie sind dadurch in der Lage, stimmige Abschlüsse zu gestalten, die die inneren Aspekte mit einbeziehen und so zu einem möglichst gelingenden Ende einer Hilfe beitragen können.

## Zusammenfassung

Ziel des gesamten Forschungsprojekts und insbesondere des zu entwickelnden Fortbildungsseminars ist die Förderung von Abschluss- und Abschlusskompetenz der teilnehmenden Mitarbeiter\*innen, die sich wie folgt zusammenfassend operationalisieren lässt: ‚Durch die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen...

1. ... empfinden die Mitarbeiter\*innen ein gesteigertes **Problembewusstsein** über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen.
2. ... werden die Mitarbeiter\*innen im **Verstehen** grundlegender emotionaler und psychodynamischer Prozesse des Abschieds unterstützt.
3. ... fühlen sich die Mitarbeiter\*innen **handlungsfähiger** in der konkreten Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede in ihrer beruflichen Praxis‘.

Im Zuge der hier gewählten Formulierung der drei Kompetenzelemente wird deutlich, dass das Fortbildungskonzept die individuelle **Unterstützung** der teilnehmenden Mitarbeiter\*innen in ihrer subjektiven Kompetenzentwicklung zum Ziel hat. Im Sinne des formativ-evaluativen Vorgehens geht es in dieser Arbeit explizit **nicht** um eine Messung und Beurteilung **realer** Kompetenzerweiterungen. Die Frage lautet vielmehr, inwiefern sich die Teilnehmer\*innen in ihrem Problembewusstsein, ihrem Verstehen und ihrer Handlungsfähigkeit durch den Besuch der Fortbildung gefördert und unterstützt **fühlen**. Dabei behalten sie klar die eigene Deutungshoheit

über ihr individuelles Problembewusstsein, ihr Verstehen und ihre Handlungsfähigkeit. Auf Basis dieser Grundannahme sind die einzelnen Kompetenzebenen ganz bewusst nicht mit einer Aufzählung feingliederiger, zähl- und messbarer Einzelaspekte des jeweiligen Bereichs versehen, anhand derer die Kompetenzerweiterung einengend beurteilt werden könnte.

Abschließend soll an dieser Stelle noch einmal auf die oft ungünstigen Bedingungen verwiesen werden, unter denen Abschluss- und Abschiedskompetenz zum Tragen kommen muss. Wie in Kapitel 2.3 bereits beschrieben, finden Abschlüsse und Abschiede und somit auch das professionelle Handeln der Mitarbeiter\*innen unter zumeist prekären Bedingungen statt. Darunter sind vor allem die knappen monetären und zeitlichen Ressourcen zu verstehen, die die so bedeutsamen Momente des bewussten Innehaltens und Verstehens, des Eingehens auf die individuellen Bedürfnisse junger Menschen, aber auch der inneren Verarbeitung auf Seiten der Mitarbeiter\*innen, deutlich erschweren. Damit ist auch ein zentraler Kritikpunkt am gesamten Kompetenzdiskurs angesprochen: dieser geht allzu oft mit einer ausschließlich individualisierten und somit die äußeren Bedingungen und Schwierigkeiten ausblendenden Sinnlogik einher. Der Kompetenzdiskurs entbehrt dabei nicht einer gewissen ökonomischen Verwertungslogik und Output-Orientierung im Sinne äußerer, messbarer Qualifikationen (Koch und Straßer 2008). Das Kompetenzverständnis der hier vorgelegten Arbeit ist insofern als ein dem Bildungsbegriff nahestehendes Konzept zu verorten, das sich einer rein individualisierten und an den Ergebnissen orientierten Kompetenzauffassung bewusst entgegenstellt. Die Autorin möchte einen bewussten Gegenpunkt setzen und ‚Kompetenz‘ in Teilen anders lesen, als es im derzeitigen Diskurs noch allzu oft geschieht. Auf diese Weise trägt die Arbeit zu einem vielfältigeren und differenzierteren Kompetenzdiskurs bei. Im Vorschlag der Abschluss- und Abschiedskompetenz wird Weite und Raum geschaffen, wohingegen Enge und Einseitigkeit möglichst vermieden werden soll. Dabei werden sowohl die Kritik am Gesamtdiskurs als auch die äußeren Bedingungen des Kompetenzerwerbs und seiner berufspraktischen Ausübung stets mitgedacht.

Das Konzept der Abschluss- und Abschiedskompetenz ist als zentraler Bestandteil des gesamten Forschungsprojekts zu verstehen. Es findet sich daher in der Hauptfragestellung (vgl. Kapitel 1.2 und 3.3), in den Lernzielen des konzipierten Fortbildungsseminars (vgl. Kapitel 5.3.3) und in der formativen Evaluation (vgl. Kapitel 6) als Herzstück des empirischen Teils dieser Arbeit wieder.

### **5.3 Programmplanung des Fortbildungsseminars**

Nach der Erläuterung wichtiger Grundlagen zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung sowie der ausführlichen Herleitung und Darstellung der Fortbildungszielsetzung wird nun die Konzeptionsarbeit und Programmplanung in ihren einzelnen Schritten beschrieben. Zum konkreten Vorgehen der Programmplanung liegt bei Döring eine detaillierte (und daher insbesondere für Noviz\*innen geeignete) Handreichung für die Konzeptionierung von Fort- und

Weiterbildungsseminaren vor, an der sich die vorliegende Arbeit im Wesentlichen orientiert. Über die Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse, der ersten didaktischen Reduktion, der Festlegung der Lernziele sowie der weiteren Reduktion der Inhalte zur Lehrskizze wird hier der zentrale und im begrenzten Rahmen einer Fortbildung nutzbare Extrakt aus einer breiten Vielfalt an Grundthemen und Theorien gewonnen.

### 5.3.1 Inhaltsanalyse

Im ersten Schritt der Programmplanung werden Themen, die einer künftigen Fort- oder Weiterbildung inhaltlich zu Grunde liegen, genau analysiert. Hierzu beschäftigen sich Seminarplaner\*innen mit dem Gesamtumfang des Themas, seinem Zusammenhang mit den Adressat\*innen sowie der Auflistung, Akzentuierung und fachlichen Eingrenzung der identifizierten Teilthemen (Döring 2008, S. 36f.). Der Arbeitsschritt der Inhaltsanalyse findet vor allem in Kapitel 2 – hier als theoretischer Hintergrund und Rahmung bezeichnet – sowie in der Bedarfsanalyse (Kapitel 4) seinen ausführlichen Raum. Die folgende Abbildung verdeutlicht das zentrale Ergebnis dieser Analyse noch einmal im Überblick:

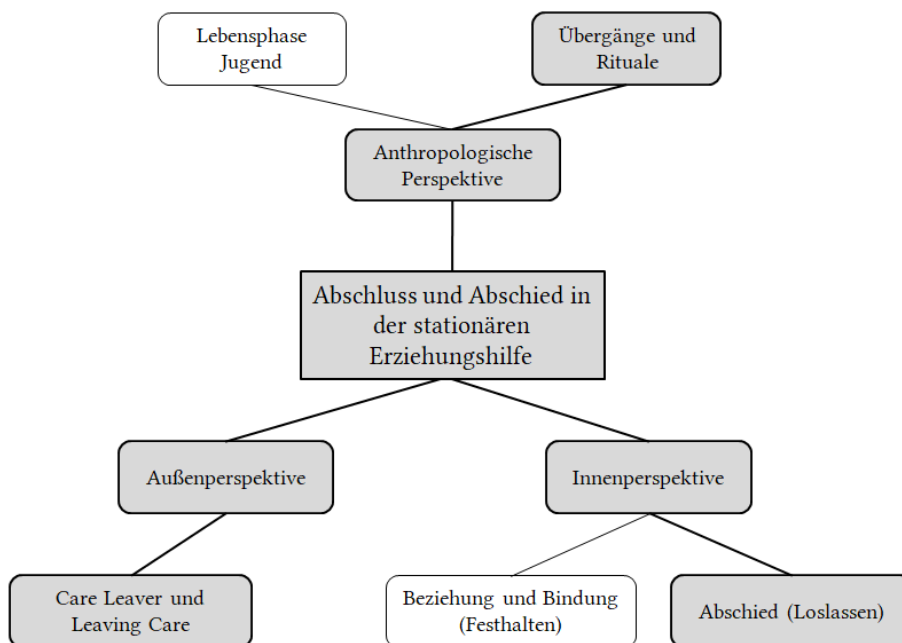


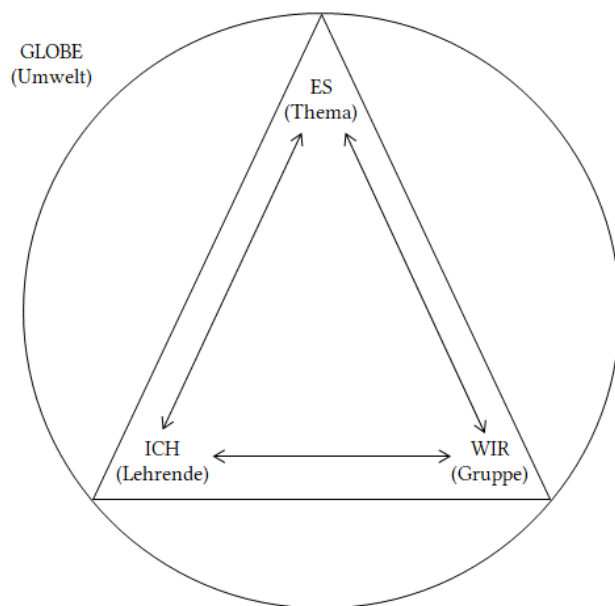
Abbildung 10: Ergebnis der Inhaltsanalyse. Grau hinterlegte Themenfelder sind unmittelbar in die Fortbildungskonzeption aufgenommen worden, weiß hinterlegte Felder dienen ergänzend der Einbettung in den Forschungs- und Praxisdiskurs (eigene Darstellung)

### 5.3.2 Erste didaktische Reduktion (TZI-Modell)

Nach Abschluss der Inhaltsanalyse sieht die Programmplanung nach Döring die so genannte ‚erste didaktische Reduktion‘ vor – ein Arbeitsschritt, der Themen und Inhalte reduziert und damit die Grundlage für die Entwicklung von Lernzielen (vgl. 5.3.3) legt. Die im Rahmen der Inhaltsanalyse zuvor identifizierten (Teil-)Themen werden hierbei unter Aspekten des zu konzipierenden Seminars

betrachtet und auf diese Weise weiter verkürzt. Es wird geprüft, wie sich das Thema in Bezug auf Eigenheiten des Inhalts, festgelegte Institutionsbedingungen, zeitliche Vorgaben sowie Merkmale und Eigenheiten der Teilnehmer\*innen weiter eingrenzen lässt (Döring 2008, S. 38f.).

Für die vorliegende Arbeit verlieh das Meta-Modell der ‚Themenzentrierten Interaktion‘ (kurz: TZI) nach Ruth Cohn dem Arbeitsschritt der ersten didaktischen Reduktion seinen Rahmen. Hierzu liegt bei Schellhammer ein konkretes Verfahren zur Anwendung des TZI-Modells für die didaktische Planung von Bildungsangeboten für Erwachsene vor (Schellhammer 2017). Schellhammer konstatiert, dass das TZI-Modell, wenngleich es ursprünglich nicht explizit für didaktische Überlegungen entwickelt wurde, wichtige Anhaltspunkte für die Auseinandersetzung mit der komplexen Lehr-Lern-Situationen bieten kann (Schellhammer 2017, S. 53). Konkret umfasst das TZI-Modell vier Ebenen bzw. Aspekte, die bei didaktischen Planungen reflektiert werden sollten. Übersetzt in die Form eines Dreiecks stehen nach Schellhammer der Inhalt (Thema), die Lehrenden (Ich) sowie die lernende Gruppe (Wir) in einem sich wechselseitig beeinflussenden Verhältnis. Zusätzlich wird dieses Dreieck vom so genannten ‚Globe‘, der Gesamtheit aller äußeren Umwelteinflüsse, umschlossen. Der Globe steht dabei in einer engen Verbindung zum pädagogischen Geschehen innerhalb des Dreiecks.



**Abbildung 11: TZI-Modell für die didaktische Planung und Reduktion (vgl. Schellhammer 2017, S. 53)**

Eine didaktische Planung und Reduktion nach dem TZI-Modell zielt darauf ab, die drei Faktoren des Inhalts, der Lehrenden und der Lernenden angemessen zu würdigen und ausgeglichen zu gewichten. Hierdurch kann eine allzu einseitige Fokussierung im Planungsprozess – z. B. nur auf den Inhalt – weitgehend vermieden werden. Nach Schellhammer liegt vor allem in einer einseitigen Gewichtung einzelner Spitzen des TZI-Dreiecks die Hauptursache für Störungen und Hemmnisse während des späteren Seminarverlaufs (Schellhammer 2017, S. 53).

Im Folgenden wird das TZI-Modell im Sinne Schellhammers in seine soeben beschriebenen Einzelaspekte unterteilt und mit Hilfe zentraler Leitfragen der Arbeitsschritt der ‚ersten didaktischen Reduktion‘ für die Fortbildung in dieser Arbeit nachgezeichnet.

### **Ich (Lehrende/Referentin/Lernbegleiterin<sup>86</sup>)**

Für die Perspektive des Ichs, also die Sicht der Autorin als Planerin und künftiger Referentin, schlägt Schellhammer folgende, beispielhafte Leitfragen vor (Schellhammer 2017, S. 53f.):

- Welche Kenntnisse, welches Wissen ist es, welches ich vermitteln soll?
- Warum wurde gerade ich für diese Aufgabe angefragt?
- Was sind meine Kompetenzen und meine ‚Lieblingsmethoden‘, diese zu ermitteln?
- Wie möchte ich auftreten?
- Welche Werte sind mir in meinem erwachsenenbildnerischen Handeln wichtig?
- Wie geht es mir mit dem Thema und dem Setting?
- Wie passt der Auftrag zu mir?

Sowohl auf persönlichen Vorlieben und Werten als auch auf den Ergebnissen der Bedarfsanalyse aufbauend, möchte die Referentin in der Fortbildung in erster Linie Raum zum kollegialen Praxisaustausch unter den Teilnehmer\*innen sowie zur individuellen und kollektiven Reflexion über Abschlüsse und Abschiede schaffen. Die lehrende Vermittlung einiger zentraler Erkenntnisse aus den drei theorieanalytischen Perspektiven (Anthropologische Perspektive, Außen- und Innenperspektive) ist demzufolge zwar als wichtiger, aber immer nur ergänzender Beitrag zu verstehen. Er dient vorwiegend der erklärenden und verstehenden Verbindung äußerer Abschlussaspekte mit Fragen der inneren Bewältigung von Abschied.

Sehr deutlich ist an dieser Stelle festzuhalten, dass das Ziel der Referentin sowie der Fortbildung keinesfalls ist, einengende Standards zur Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden zu entwickeln und festzulegen. Vielmehr soll die bereits gelebte Individualität verschiedener Gestaltungswege und Ideen weiter verbreitert und gefördert werden. Die Teilnehmer\*innen werden dabei als Expert\*innen ihrer eigenen Praxis angesehen und wertgeschätzt, die mit ganz unterschiedlichen Biografien und beruflichen Erfahrungen an das Thema herantreten. Zu dieser Haltung gehört auch, sowohl Berufsanfänger\*innen als auch berufserfahrene Kolleg\*innen mit ihren individuellen Sichtweisen gleichermaßen einzubinden und so die Seminargruppe von der entstehenden Perspektivvielfalt profitieren zu lassen.

---

<sup>86</sup> Schellhammer verwendet an dieser Stelle stets den Begriff der ‚Lehrenden‘. Im Sinne der kompetenzorientierten Ausrichtung der Fortbildung und der ihr zu Grunde liegenden, konstruktivistischen Grundannahmen jedoch erscheint eine Ergänzung erforderlich: mit Blick auf die wissenschaftlich-thematische Expertise kann auch von der ‚Referentin‘ und mit Blick auf die eigene Arbeitsweise, die dem gesamten Prozess zu Grunde liegt, nach Feindt und Meyer (2010) von der ‚Lernbegleiterin‘ gesprochen werden.

An diesem Punkt tritt die Verknüpfung zweier Rollen in einer Person zu Tage: einmal als Kollegin aus der pädagogischen Arbeit in Wohngruppen und einmal als Referentin und Lernbegleiterin, die in der Fortbildung Entwicklungsprozesse anstoßen und rahmen will. Diese Doppelrolle birgt sowohl Vorteile als auch Herausforderungen. Zu den Vorteilen gehört, als Praktikerin aus demselben Arbeitsbereich mit ähnlichen Erfahrungen ein Seminar für die Praxis entwerfen und anbieten zu können, das den Bedürfnissen der teilnehmenden Kolleg\*innen möglichst umfassend entspricht. Die Referentin als eine auf Augenhöhe agierende Kollegin kann sich dabei vermutlich feinfühlig in die Situation und mögliche Schwierigkeiten aus dem Berufsalltag der Teilnehmer\*innen hineinversetzen. Durch den ähnlichen Praxishintergrund kann ein niedrigschwelliges, vertrauensvolles und gleichwertiges Agieren aller Personen im Seminar entstehen. Im Idealfall fühlen sich die Teilnehmer\*innen hierdurch in ihren Erfahrungen und ihrer Arbeit, vor allem aber in den damit einhergehenden Unsicherheiten ernstgenommen. Zu den Herausforderungen der Doppelrolle gehört dagegen sicher, ein gelingendes Maß an Sicherheit bezüglich der eigenen wissenschaftlichen Expertise zum Thema Abschluss und Abschied zu verkörpern, das die Perspektive der Praxis in Wohngruppen fruchtbar ergänzen und erweitern kann. Es bedarf dazu eigener Klarheit über die verschiedenen Funktionen als Wissenschaftlerin, Seminarleitung, Referentin und Praktikerin, die von einer souveränen, authentischen und dennoch zurückhaltenden Arbeitsweise und Haltung begleitet sein sollte.

Das Grundthema des Abschlusses und Abschieds in Wohngruppen begeistert die Autorin dieser Arbeit sowohl aus berufspraktischer als auch aus forschend-wissenschaftlicher Sicht. Hiermit geht ein hohes Maß an intrinsischer Motivation einher, gezielt zu Verbesserungen und zur Unterstützung der Praxis beizutragen. Gleichzeitig stellt die Aufgabe, als Referentin im Bereich der Fort- und Weiterbildung für Erwachsene tätig zu werden, eine neue und bisher unbekannte Erfahrung dar, zu der noch keine praktischen Vorerfahrungen existieren. Der Forschungs- und Fortbildungsauftrag, das Setting sowie das Thema weisen jedoch eine gute Passung zur Autorin auf, die über Berufspraxis in Wohngruppen und damit auch in der Gestaltung von Hilfebeendigungen verfügt. In diesem Rahmen gelang es, zu tieferen Einblicken in die inneren Strukturen des Trägers zu kommen. Schlussendlich verbindet und ergänzt die Autorin ihre praktische Expertise mit dem wissenschaftlichen Know-how eines mehrjährigen Forschungsprozesses zum Thema.

### **Wir (Lernende)**

Für die Auseinandersetzung mit dem ‚Wir‘, der gemeinsamen Lerngruppe in der Fortbildung, verweist Schellhammer auf die folgenden, möglichen Leitfragen (Schellhammer 2017, S. 54):

- Was für eine Zielgruppe wird vor mir sitzen?
- Wo kommen die Menschen her (sozio-kultureller Kontext)?
- Altersgruppe?
- Für welchen Zusammenhang möchten sie sich neues Wissen aneignen?

- Wie groß ist die Gruppe?
- Wie finde ich Kontakt?
- Welche Methoden können gerade gut für diese Gruppe sein?
- Kennen sich die Menschen untereinander?
- Wie könnte ich diese Menschen am besten motivieren?

Die Zielgruppe der Fortbildung besteht aus den Mitarbeiter\*innen der stationären Erziehungshilfen im St. Elisabeth-Verein. Sie betreuen und begleiten junge Menschen, deren derzeitiger Lebensmittelpunkt in der jeweiligen Wohngruppe liegt. Der sozio-kulturelle Kontext sowie die Altersspanne der Teilnehmer\*innen werden vermutlich sehr durchmischt sein. An Berufsbildern können sowohl Fachkräfte verschiedener pädagogischer Professionen (Erzieher\*innen, Diplom-, Bachelor- oder Masterabsolvent\*innen von Fachhochschulen und Universitäten etc.), als auch (Anerkennungsjahr-)Praktikant\*innen vertreten sein. Die Motivation zur Fortbildung dürfte bei einem Großteil dem eigenen Wunsch nach Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in der Abschluss- und Abschiedsgestaltung entspringen. In Anlehnung an Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener in Fort- und Weiterbildungen (vgl. Kapitel 5.1.3) werden sie sich voraussichtlich praxisbezogene, eng an ihrem Lebens- und Berufsalltag orientierte Inhalte mit der Möglichkeit zum kollegialen Austausch erhoffen. Die angestrebte Gruppengröße liegt je Seminareinheit bei neun bis 16 Teilnehmenden. Diese Entscheidung liegt darin begründet, dass die Fortbildung sowohl hilfreiche Gruppendynamiken und einen vielfältigen Austausch ermöglichen will, gleichzeitig aber auch einen möglichst sicheren und überschaubaren Rahmen bieten soll, in dem auch belastende, emotionale Empfindungen zum Thema Abschied geäußert werden könnten. Die Kontaktaufnahme zu Interessierten und die aktive Bewerbung des Fortbildungsangebots erfolgt vor allem über vereinsinterne Kommunikationswege (Flyer, Email-Verteiler) sowie persönliche Ansprache durch die Autorin und weitere Personen in bereichsübergreifenden Positionen im St. Elisabeth-Verein.

Durch den vereinsinternen Kontext ist sicher davon auszugehen, dass sich einige der Teilnehmer\*innen bereits persönlich aus dem gemeinsamen Arbeitsbereich kennen und auf diese Weise eine vertraute und arbeitsfähige Basis im Seminar entstehen kann. Um diese Besonderheit als Potenzial sinnvoll nutzen zu können, eignen sich auf methodischer Ebene vor allem kommunikative, dialogische Arbeitsformen wie die Kleingruppen- und Partner\*innenarbeit, ‚Murmelrunden‘ sowie die vorwiegend gemeinschaftliche Erarbeitung von Inhalten im Plenum. Diese Arbeitsformen können an geeigneter Stelle durch gezielte und zeitlich begrenzte, inhaltliche Inputs der Referentin zu ausgewählten Teilaspekten ergänzt werden. Für Seminareinheiten der persönlichen, biografischen Reflexion eigener Abschiedserfahrungen, bei denen sensible und persönlich bedeutsame Themen berührt werden, bietet sich hingegen eher die Einzelarbeit an.

Die Motivation der Teilnehmer\*innen zur Mitarbeit soll durch eine hohe Transparenz über die grundlegende Ausrichtung sowie über Inhalte und Arbeitsformen des Seminars geweckt werden.

Hierzu trägt auch die bereits zu Seminarbeginn durch die Referentin erläuterte Absage an eine mögliche Standardisierung und Festlegung der künftigen Abschluss- und Abschiedsgestaltung der Teilnehmer\*innen bei. Hierdurch soll den möglicherweise noch bestehenden Befürchtungen und Bedenken in dieser Richtung frühzeitig präventiv begegnet werden. Die klare Orientierung am Bedarf der Teilnehmer\*innen, der vor allem in der Schaffung von Räumen zur Reflexion und zum Praxisaustausch besteht, stellt dagegen ein Grundmerkmal der Fortbildung dar, das die Motivation zur Mitarbeit steigern soll. In Bezug auf die vortragenden Inputeinheiten durch die Referentin wird darüber hinaus darauf geachtet, die konkrete Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf den beruflichen Alltag der Teilnehmer\*innen deutlich herauszuarbeiten.

### **Es (Thema)**

Die Leitfragen für die Perspektive des ‚Es‘ lauten nach Schellhammer (2017, S. 54):

- Was ist das Thema?
- Wie baut es sich logisch auf?
- Wie passt das Thema zur Lebenswelt der Zielgruppe?
- Was habe ich mit dem Thema zu tun?
- Mit welchen Methoden lassen sich am besten welche Inhalte vermitteln?
- Wie kann ich die Inhalte abwechslungsreich und kreativ, auch mit ‚offenen‘ Phasen, an die Teilnehmenden bringen?

Das Gesamthema der Fortbildung lautet: ‚Zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen‘. Es berührt dabei in jeweils unterschiedlichem Maße die verschiedenen Teilthemen, die in Kapitel 2 dieser Arbeit herausgearbeitet wurden. Formal teilt sich die gesamte Fortbildung in zwei Seminartage zu jeweils sieben Stunden auf und wird in die vier inhaltlichen Module ‚Grundlagen‘, ‚Beendigung‘, ‚Auszug‘ und ‚Übergang‘ aufgegliedert. Dieser am Phasenverlauf von Abschluss und Abschied (vgl. Kapitel 2.6.3) angelehnte Aufbau ermöglicht ein am direkten Berufsalltag und der konkreten Praxis der Teilnehmer\*innen orientiertes Seminarerleben. Das Gesamthema berührt eine stetig wiederkehrende Aufgabe und Herausforderung in der pädagogischen Wohngruppenpraxis, mit dem die Teilnehmer\*innen qua Amt konfrontiert sind. Dabei beeinflussen und belasten die Mitarbeiter\*innen insbesondere die krisenhaften, eskalativen Hilfebeendigungen enorm. Ihre hierbei erworbenen Erfahrungen kumulieren sich im Verlauf ihrer Berufsbiografie weiter auf.

Neben den Teilnehmer\*innen ist auch die Autorin dieser Arbeit in das Thema involviert. Sie ist zwar im Moment des Seminars als Referentin tätig, zählt prinzipiell jedoch auch selbst zur Adressat\*innengruppe. Als Forschende möchte sie das Thema aus einer distanzierteren Position heraus umfassend ergründen und den Theorie-Praxis-Transfer vorantreiben.



In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Inhalt und Methodik lässt sich grob unterscheiden zwischen Inhaltsaspekten einerseits, die bislang nur wenig Teil der berufspraktischen Auseinandersetzung waren und andererseits den breit gestreuten Erfahrungsaspekten der Teilnehmer\*innen. Ersteres umfasst meist innere, psychodynamische Aspekte des Abschieds, aber auch Fragen von Übergängen sowie der Bedeutung von Abschiedsritualen. Für die Aneignung dieser Themen eignen sich vor allem zeitlich begrenzte Inputeinheiten durch die Referentin, die zunächst eine Wissens- und Verständnisgrundlage bilden und anschließend mit aktivierenden Methoden erweitert werden müssen, um die Teilnehmer\*innen in ihrer Praxis abholen und einbeziehen zu können. Im Gegensatz dazu werden auch die vielfältigen Praxiserfahrungen der Teilnehmer\*innen im Seminar eine tragende Rolle spielen. Hierzu zählen zum Beispiel die gelebten Abschiedsrituale in verschiedenen Wohngruppen. Hier können die Teilnehmer\*innen mit methodischer Unterstützung durch verschiedene Formate des kollegialen Austauschs von den Ideen und Erfahrungen der Gruppe profitieren und für sich passende Aspekte herausgreifen. Jenseits dieser groben Zweiteilung wird eine angemessene Methoden- und Materialvielfalt angestrebt, die den verschiedenen Bedürfnissen entgegenkommt und die vorhandenen Seminarräumlichkeiten bestmöglich nutzt. Ausreichende Puffer- und Pausenzeiten ermöglichen auch kurzfristige Änderungen des Seminarplans und eine enge Orientierung an der jeweiligen Gruppe.

Unter Beachtung der hier beschriebenen Gedanken zum ‚Es‘ wird das Gesamtthema der Fortbildung in kleinere Schritte bzw. Module unterteilt und mit Hilfe jeweils angemessener Methoden eine abwechslungsreiche, motivierende und praxisnahe Auseinandersetzung gefördert.

### **Globe (Umwelt)**

Zur Beschäftigung mit dem ‚Globe‘, der die bisher beschriebenen drei Spitzen des TZI Modells (Ich (Lehrende), Wir (Lerngruppe) sowie Es (Thema)) umschließt und rahmt, schlägt Schellhammer (2017, S. 54) folgende Leitfragen vor:

- In welchen Räumen werde ich sein?
- Welche technischen Möglichkeiten gibt es dort?
- Was ist die sinnvollste Pausengestaltung?
- Wer ist mein Auftraggeber?
- Welche Erwartungen sind an mich gerichtet?
- In welchem ökologischen/politischen/konfessionellen Umfeld wird die Fortbildung angeboten?
- Welche ‚Umweltfaktoren‘ bringen die Teilnehmenden mit?

Die Räumlichkeiten für die Fortbildung bestehen aus einem großen Seminarraum, drei separaten, kleineren Arbeitsräumen, einer Aufenthaltsecke mit Sofa und Tisch, einer Küche mit Pausenverpflegung, WC`s und einem Balkon. Die zur Verfügung stehenden, technischen Ressourcen umfassen einen Beamer mit Leinwand sowie ein TV-Gerät. Darüber hinaus sind alle Räume

reichhaltig mit Pinn- und Magnetwänden, Whiteboards, Flipcharts, Papier sowie einem umfangreichen Materialkoffer ausgestattet.

Die Pausen können individuell und flexibel gestaltet werden. Angestrebt wird eine größere Mittagspause (45-60 Minuten, Vollverpflegung durch Catering) sowie mehrere, über die Seminarzeit verteilte Kurzpausen. Weitere Pufferzeiten für eventuell benötigte Zusatzpausen werden ebenfalls eingeplant. Getränke und Obst stehen während der gesamten Zeit zur freien Verfügung.

Der St. Elisabeth-Verein ist Auftraggeber dieser internen Fortbildung und somit zugleich auch Arbeitgeber der Teilnehmer\*innen sowie der Referentin. Die inhaltlichen Erwartungen des Auftraggebers sind in der Bedarfsanalyse Teil II bereits ausführlich erörtert worden. Formal besteht die Erwartung, die im Vorfeld vereinbarten Rahmenbedingungen (drei Semindurchläufe inkl. Evaluationen in einem festgelegten Zeitraum) einzuhalten. Darüber hinaus gilt es, transparent über den Prozessfortschritt zu informieren und die Ergebnisse nutzbar zu machen. Über das angelegte Forschungsprojekt hinaus könnte eine Öffnung der Fortbildung auch für andere Träger angestrebt werden, was dem Projekt sowie der Auseinandersetzung mit dem Thema mehr Gewicht verleiht.

Die individuellen Umweltfaktoren der Teilnehmer\*innen sind im Vorfeld nur schwer zu greifen. In Einzelfällen kann es sicher vorkommen, dass manche sich nicht aus rein freien Stücken, sondern eher auf äußeren Druck hin (z. B. durch ihre Leitung) zum Seminar anmelden. Darüber hinaus sind sie sowohl am jeweiligen Seminartag als auch grundlegend von ihrem beruflichen und privaten Hintergrund, ihrer Biografie und ihren Erfahrungen geprägt, die sie mit einbringen werden. Ihr unterschiedliches Lebensalter sowie ihre Berufserfahrung stellen weitere, wichtige Umweltfaktoren dar, die das Seminarerleben und den Verlauf prägen werden. Auf der Ebene struktureller Umweltfaktoren sei erneut vor allem auf die schwierigen, zum Teil prekären Bedingungen verwiesen, unter denen die Teilnehmer\*innen gemeinsam mit ihren Betreuten Abschlüsse und Abschiede gestalten und erleben.

### **5.3.3 Entwicklung der Lernziele**

Nach den Arbeitsschritten der Inhaltsanalyse und der ersten didaktischen Reduktion schlägt Döring die Formulierung von Lernzielen vor, die der weiteren Seminarplanung eine konkrete Richtung geben. Lernziele sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und weisen darauf hin, mit welcher Gewichtung und welcher Intensität einzelne inhaltliche Teilaspekte behandelt werden sollen (Döring 2008, S. 39f.). Sie stellen insofern eine wesentliche Steuerungsgröße in der Fort- und Weiterbildung dar (Weisser 2002, S. 223).

In Bezug auf ihre Genauigkeit und Detailliertheit lassen sich Lernziele differenzieren in:

1. Richtlernziele, die sich auf die übergreifende Gesamtplanung einer Fortbildungsmaßnahme beziehen und dabei auch institutionelle und bildungspolitische Aspekte einbeziehen können,
2. Groblernziele zur Planung von Abschnitten einer Fortbildungsmaßnahmen sowie

3. Feinlernziele für die einzelnen inhaltlichen Sequenzen und Übungseinheiten auf der Ebene des Seminarablaufs (Döring 2008, S. 40f.).

Jede einzelne Ebene präzisiert und konkretisiert dabei die darüber liegende Lernzielebene. Ob bei Erwachsenen im Vorfeld überhaupt Feinlernziele definiert werden sollen, wird in der Literatur äußerst kontrovers diskutiert. Da das Lernen Erwachsener unbedingt Freiräume und die Möglichkeit zur individuellen Schwerpunktsetzung braucht, „[...] ist der Konstruktion von Feinlernzielen eine klare Grenze zu setzen“ (Döring 2008, S. 41). Die vorliegende Arbeit folgt dieser Argumentation und konzentriert sich daher ganz bewusst auf die Ebene der Richt- und Groblernziele.

Neben ihrer Genauigkeit und Differenziertheit sind Lernziele „[...] weiterhin zu unterscheiden hinsichtlich der Könnensbereiche, auf die sich beziehen“ (Döring 2008, S. 41). Döring unterscheidet hier die folgenden drei Bereiche (Döring 2008, S. 41):

1. kognitiver Bereich: Ebene des Wissens, Denkens und Verstehens,
2. affektiver Bereich: Ebene der Werte, Gefühle und Einstellungen,
3. psychomotorischer Bereich: Ebene des Handelns und Könnens.

In der beruflichen Fort- und Weiterbildung dominiert zwar zumeist klar der kognitive Bereich, für viele Settings und Teilnehmer\*innen ist jedoch auch der affektive und der psychomotorische Bereich von besonderer Bedeutung (Döring 2008, S. 41). Das zu konzipierende Fortbildungsseminar bezieht vor allem den kognitiven und affektiven Bereich mit ein. Auf der dritten, psychomotorischen Ebene des Handelns und Könnens sollen jedoch zumindest Grundlagen gelegt und vielfältige Anregungen gegeben werden. Die reale Erweiterung der Handlungsfähigkeit in der gelingenden Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden wird dagegen erst zu einem späteren Zeitpunkt in der beruflichen Praxis der Teilnehmer\*innen zum Tragen kommen können.

Nach diesen theoretischen Vorüberlegungen zur Konstruktion von Lernzielen verschiedener Ebenen werden nun die für diese Arbeit entwickelten Lernziele knapp im Überblick dargestellt. Sie stimmen dabei mit den Dimensionen der Abschluss- und Abschiedskompetenz (vgl. Kapitel 5.2) überein. Das **Richtlernziel** orientiert sich an der Zielsetzung des gesamten Forschungsprojekts und lautet:

„Durch die Teilnahme am Fortbildungsseminar fühlen sich die Mitarbeiter\*innen in der professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in ihren Wohngruppen unterstützt“.

Das übergeordnete Richtlernziel wird auf drei **Groblernziele** der Fortbildung heruntergebrochen, die den Einzeldimensionen der Abschluss- und Abschiedskompetenz entsprechen:

„Durch die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen...“

1. ... empfinden die Mitarbeiter\*innen ein gesteigertes **Problembewusstsein** über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen.

2. ... werden die Mitarbeiter\*innen im **Verstehen** grundlegender emotionaler und psychodynamischer Prozesse des Abschieds unterstützt.
3. ... fühlen sich die Mitarbeiter\*innen **handlungsfähiger** in der konkreten Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede in ihrer beruflichen Praxis‘.

Das Grobziel des Problembewusstseins ist dabei in erster Linie dem affektiven Lernzielbereich der Werte, Gefühle und Einstellungen zuzuordnen. Das Verstehen bezieht sich dagegen eher auf den kognitiven Lernzielbereich, während sich die Handlungsfähigkeit auf der Lernzielebene des Handelns und Könnens wiederfindet.

Die explizite Formulierung von Richt- und Groblernzielen dient in dieser Arbeit der klaren Fokussierung auf die Förderung von Abschluss- und Abschiedskompetenz im Rahmen der Programmplanungsphase. Lernziele sollen die Qualität der Fortbildung unterstützen und die Regelgeleitetheit und Nachvollziehbarkeit des Planungsprozesses sichern. Sie sind insofern eher als Hintergrundfolie der Planung und nicht als den Teilnehmer\*innen gegenüber offen zu kennzeichnende Lernziele zu verstehen. Hintergrund dieses Vorgehens ist zum einen die Haltung, dass die erwachsenen Lernenden zunächst mit ihrer eigenen Motivation und ihren ganz subjektiven Erwartungen und Zielen an die Fortbildung herantreten sollen. Ihre Beeinflussung durch eine von außen vorgegebene Zielfokussierung auf Lernzielebene soll daher unbedingt vermieden werden. Zum anderen soll das hier geschilderte Vorgehen in der späteren Evaluationsstudie die Erhebung möglichst unverfälschter, authentischer und differenzierter Ergebnisse fördern, die vielfältige Hinweise darauf geben können, inwieweit der Fortbildungsbesuch das Problembewusstsein, das Verstehen und die Handlungsfähigkeit adressieren und fördern konnte.

#### 5.3.4 Festlegung der Lehrskizze

Nach der Festlegung von Lernzielen sieht die Programmplanung nach Döring die weitere didaktische Reduktion vor, die unter Berücksichtigung des bisher Erarbeiteten den Seminarstoff endgültig festlegt und zur Ausarbeitung einer detaillierten Lehrskizze führt. Die Lehrskizze visualisiert und vereint didaktische Vorüberlegungen, Inhalte und Methoden, aber auch die äußere Struktur sowie den zeitlichen Ablauf und bildet so eine konkrete Arbeitsgrundlage zur Durchführung einer Fortbildung (Döring 2008, S. 44f.). Auf diese Weise erfährt der zunächst noch theoretische Inhalt seine praktische Übersetzung und kann für den Rahmen einer beruflichen Fortbildung nutzbar gemacht werden.

Die im Rahmen dieses Forschungsprojekts erarbeitete Lehrskizze für eine Fortbildung zur professionellen Abschluss- und Abschiedsgestaltung in Wohngruppen wird im nun folgenden Kapitel beschrieben, welches die Arbeitsphase der Konzeptentwicklung abschließt.

### 5.4 Darstellung des Fortbildungskonzepts (Version 1)

Die Darstellung des Fortbildungskonzepts erfolgt zunächst in einer skizzierenden Form, die einen ersten Einblick in Inhalt und Ablauf des Seminars bietet. Die vollständig ausgearbeiteten Lehrskizzen aller drei Semindurchläufe (als verdichtete Darstellung des Konzepts) mit Angaben zu geplanten Zeitkorridoren, im Bedarfsfall verzichtbaren Seminareinheiten, zu Inhalten, Sozialformen und den jeweils verwendeten Materialien und Medien finden sich dagegen in Anhang B. Dort kann auch nachvollzogen werden, welche Arbeitseinheit auf welche Kompetenzebenen abzielt und wie die auf den Ergebnissen der formativen Evaluation aufbauenden Anpassungen und Änderungen des Seminars die Lehrskizzen für den jeweils nächsten Durchlauf verändert haben.

Das Fortbildungsseminar zur professionellen Abschluss- und Abschiedsgestaltung in Wohngruppen erstreckt sich über insgesamt zwei Seminartage und gliedert sich dabei in die vier inhaltlichen Module ‚Grundlagen‘, ‚Beendigung‘, ‚Auszug‘ und ‚Übergang‘ auf. Der Seminarverlauf nimmt somit einen chronologischen Weg durch die Phasen einer Hilfebeendigung und ermöglicht auf diese Weise ein eng an der beruflichen Realität und dem Arbeitsalltag der Mitarbeiter\*innen orientiertes Seminarerleben.

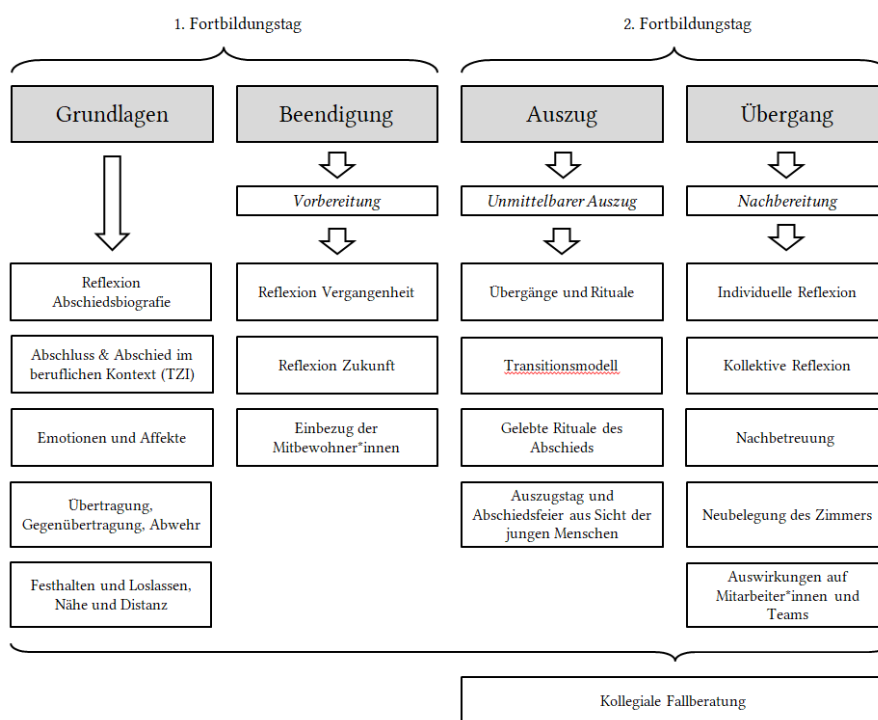


Abbildung 12: Module und darin thematisierte Themenfelder der Fortbildung sowie ihre Aufteilung auf zwei Fortbildungstage (eigene Darstellung)

#### Erster Seminartag

Vor dem Start der vier inhaltlichen Module beginnt der erste Seminartag zunächst mit einem ersten Einstieg und der Vorstellungsrunde in der Seminargruppe. Hierzu wählt sich jede Person aus einer Auswahl vorab vorbereiteter Zitate zum Thema Abschied, Trennung und Loslösung eine persönlich ansprechende Zitatkarte aus und stellt sie in Verbindung mit dem eigenen Namen, der

Berufstätigkeit und gegebenenfalls der Berufserfahrung der Gruppe vor. In einem zweiten Schritt erarbeiten die Teilnehmer\*innen im Zuge der obligatorischen Bedarfsabfrage mit ihren Sitznachbar\*innen ihre persönlichen Anforderungen und Wünsche an die Fortbildung. Hierbei werden sie durch die Fragestellungen ‚Was ist mir wichtig am Thema?‘, ‚Was erwarte ich von der Fortbildung?‘, ‚Was möchte ich hier nicht?‘ sowie ‚Mein Beitrag zum Gelingen...‘ geleitet. Nach der Zusammenführung der Ergebnisse der Bedarfsabfrage im Plenum wird das vorgeschlagene Seminarprogramm für die kommenden zwei Tage durch die Referentin vorgestellt und Fragen zum Ablauf geklärt.

Das erste, inhaltliche Modul der ‚Grundlagen‘ startet mit einer Einzelarbeit zur Reflexion der bisher erworbenen, biografisch bedingten Abschiedserfahrungen. Diese Reflexionsübung dient einer ersten Beschäftigung mit der Frage, worin sich in subjektiver Perspektive ein positiver Abschied von einem negativen Abschied unterscheidet. Nach Abschluss dieser Übung verschafft sich die ganze Seminargruppe gemeinsam anhand des TZI-Modells, das mit Hilfe von Klebeband und Seilen auf den Boden des Seminarraums visualisiert wird, einen Überblick über die verschiedenen Einzelaspekte, die mit dem Gesamtthema ‚Abschluss und Abschied‘ in Verbindung stehen. Dabei steht die Dreiecksspitze des ‚Ichs‘ für die Positionen und Bedürfnisse der einzelnen Beteiligten, das ‚Wir‘ für die Auswirkungen einer Hilfebeendigung auf das soziale Gefüge der gesamten Wohngruppe, das ‚Es‘ für die organisatorischen und formalen Anforderungen und der ‚Globe‘ für alle weiteren, äußeren Rahmenbedingungen, die das Ende beeinflussen können. Nach dem Überblick über die Dimensionen des Themas widmet sich die nächste Seminareinheit dann den ‚Emotionen und Affekten‘ des Abschieds. Hier wird der Fokus der Teilnehmer\*innen auf die innere Seite gelenkt und in Form von Kleingruppenarbeiten die vier Hauptemotionen der Freude, der Trauer, der Wut und der Angst erarbeitet. Alle vier Emotionen wirken in unterschiedlicher Gestalt und Ausprägung auf den Abschiedsprozess ein und nehmen jeweils wichtige Rollen in der inneren Verarbeitung von Abschied ein. Ein Lehrvortrag der Referentin zum Thema ‚Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr‘ ergänzt die Beschäftigung mit der inneren Seite des Abschieds um Einblicke in eine noch tiefer liegende, meist unbewusste Ebene der psychodynamischen Mechanismen, die den Abschied begleiten können. Das Grundlagenmodul schließt mit einer gemeinsamen Einheit im Plenum zum Thema ‚Nähe und Distanz‘ und der Frage, inwiefern Unterschiede, die in den verschiedenen Konzeptionsbereichen des St. Elisabeth-Vereins bei diesem Aspekt bestehen, den Abschied und die Art und Weise, einander (nicht) loszulassen, beeinflussen könnten.

Das zweite, inhaltliche Modul über die Phase der ‚Beendigung‘ startet am Nachmittag des ersten Seminartags und beschäftigt sich vor allem mit praktischen Elementen und Methoden der Vorbereitung auf Abschluss und Abschied. Die erste von drei Kleingruppen setzt sich dabei mit Möglichkeiten der ‚Reflexion über die Vergangenheit‘ im Sinne der bewussten, gemeinsamen Auseinandersetzung mit positiven und negativen Aspekten der bisher erlebten Zeit in der Wohngruppe auseinander. Die zweite Gruppe arbeitet das Pendant der ‚Reflexion über die Zukunft‘

heraus, während sich die dritte Gruppe mit der Möglichkeiten des ‚Einbezugs der zurückbleibenden Mitbewohner\*innen‘ in den Abschluss- und Abschiedsprozess beschäftigt. Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeiten werden anschließend im Plenum zusammengetragen und für Alle nutzbar gemacht.

Der erste Seminartag endet mit einer Ausstiegsrunde im Plenum zu noch offenen Fragen, Wünschen für den nächsten Tag und dem Angebot, sich bei Bedarf und Interesse am zweiten Seminartag kollegiale Beratung für vergangene oder künftige Hilfebeendigungen einholen zu können. Die Teilnehmer\*innen sollen dazu reflektieren, ob sie Beratungsbedarf haben und ob sie ihr konkretes Anliegen in die Gruppe einbringen möchten.

### **Zweiter Seminartag**

Der zweite Seminartag startet wie schon der Erste mit einer kurzen Einstiegsrunde im Plenum. Dabei gilt es herauszufinden, wie es den Teilnehmer\*innen aktuell geht, wie sie den ersten Seminartag erlebt haben, ob sie etwas nachhaltig beschäftigt hat oder ob wichtige Fragen ungeklärt geblieben sind.

Nach der Eingangsrunde startet das Modul ‚Auszug‘ mit einem Lehrvortrag der Referentin zum Thema ‚Übergänge und ihre Begleitung durch Rituale‘. Hier wird die Besonderheit und Vulnerabilität von Übergangssituationen im Lebensverlauf sowie die hilfreiche Begleitung und Rahmung durch Rituale veranschaulicht. Dabei wird auch das Transitionsmodell nach Hopson und Adams detailliert erläutert. Ziel ist es, die im Außen zumeist deutlich wahrnehmbaren Verhaltensschwankungen junger Menschen im Abschied mit Erklärungen zu den zu Grunde liegenden inneren Verarbeitungsprozessen zu verknüpfen. Nach dieser Inpoteinheit wechselt das Seminarkonzept zurück in eine aktivierende Arbeitsform und lässt die Teilnehmer\*innen zunächst in Partner\*innenarbeit und anschließend auch im Plenum die Vielfalt ihrer individuellen, bewährten und gelebten Rituale des Abschlusses und Abschieds herausarbeiten. Zum Abschluss des Moduls ‚Auszug‘ bewegen sich die Teilnehmer\*innen anschließend durch eine im Seminarraum vorbereitete, visuelle Ausstellung mit Zitaten von Mitarbeiter\*innen und (ehemaligen und aktuellen) Jugendlichen. An verschiedenen Stationen im Seminarraum werden hier die zum Teil sehr verschiedenen Perspektiven der einzelnen Personengruppen auf Rituale und Gestaltungsideen verdeutlicht.

Am späten Vormittag des zweiten Seminartags startet schließlich das letzte Modul zum Thema ‚Übergang‘. In einer ersten Übungseinheit stehen alltagspraktische Elemente und Methoden der Gestaltung der Übergangsphase, also der Zeit nach dem Auszug, im Mittelpunkt. In Kleingruppen beschäftigen sich die Teilnehmer\*innen nach Wahl entweder mit dem Thema der ‚Nachbetreuung‘ bereits ausgezogener junger Menschen, Fragen der individuellen und persönlichen, aber auch der teambezogenen und kollektiven Reflexion des erlebten Hilfeabschlusses oder mit dem Thema der ‚Renovierung und Neugestaltung des Zimmers‘, das der ausgezogene junge Mensch verlassen hat.

Nachdem die Ergebnisse dieser Kleingruppenarbeit im Plenum vorgestellt wurden, folgt ein letzter, kurzer Lehrvortrag zu den Auswirkungen von Abschieden auf die Betreuer\*innen und das gesamte Team. In dieser Einheit kommt erneut die innere, psychodynamische Ebene des Abschieds zur Sprache. Nach der Mittagspause wird in der noch verbleibenden Seminarzeit eine moderierte, kollegiale Fallberatung angeboten. Je nach Vorlieben und Bedürfnislage können die Teilnehmer\*innen hier Beratung durch ihre Kolleg\*innen erhalten: zu in der Vergangenheit erlebten Hilfebeendigungen, die bis heute noch innerlich bewegen oder aber zu künftig anstehenden Abschlüssen und Abschieden, die bereits jetzt Unsicherheiten, Zweifel oder Sorgen auslösen. Durch diese Übungseinheit wird zum einen ein wichtiger Reflexionsraum für die Teilnehmer\*innen eröffnet und zum anderen in die Methode der kollegialen Beratung eingeführt, damit diese bei Interesse auch künftig zur Vor- und Nachbereitung von Abschlüssen und Abschieden genutzt werden kann.

Im Sinne des thematischen Ausstiegs und der Abrundung schließt der zweite Seminartag mit einer Plenumsrunde zum TZI-Modell, das bereits den Rahmen zur thematischen Einführung am ersten Seminartag geboten hat. Mit Blick auf die einzelnen Spitzen des TZI-Dreiecks und den sie umgebenden Globe werden die Teilnehmer\*innen zu einer Reflexion darüber eingeladen, welche Teile des Dreiecks sie in ihrer bisherigen beruflichen Praxis noch nicht ausreichend im Blick hatten, welche Aspekte ihnen vielleicht auch völlig neu waren und inwiefern sich ihre Haltung und Sichtweise durch den Seminarbesuch verändert haben könnte. Es gilt also, die individuelle Verarbeitung der gehörten, selbst erarbeiteten und erlernten Inhalte unmittelbar nach dem Seminar noch einmal herauszuarbeiten. Auf formaler Ebene schließt der zweite Seminartag mit dem Ausfüllen des Evaluationsfragebogens durch alle Teilnehmer\*innen (vgl. auch Kapitel 3.6.2).



## 6 Evaluation und Weiterentwicklung des Fortbildungsseminars

Das sechste Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Evaluation und Weiterentwicklung des Fortbildungsseminars. Zunächst wird grundlegend in das Thema der Evaluation eingeführt und die beiden zentralen Kennzeichen der hier vorliegenden Evaluationsstudie („formativ“ und „selbstevaluierend“) herausgearbeitet. Kapitel 6.2 setzt sich mit Fragen der Qualität von Evaluationen auseinander und wendet die vielfach rezipierten Standards der ‚Deutschen Gesellschaft für Evaluation‘ auf die Evaluationsstudie dieser Arbeit an. Im anschließenden Kapitel 6.3 wird (ergänzend zu den detaillierten Ausführungen zum Forschungsdesign in Kapitel 3) die Evaluationsstudie zusammenfassend skizziert. Den Schwerpunkt von Kapitel 6 stellt die detaillierte Beschreibung, Evaluierung und Weiterentwicklung der drei Fortbildungsdurchgänge zur jeweils nächsten Version (Kapitel 6.4, 6.5 und 6.6) dar. Ein erstes Zwischenfazit zur Durchführung und Evaluation rundet das Gesamtkapitel ab.

### 6.1 Einführende Grundlagen

#### 6.1.1 Was ist Evaluation?

Dem Wortstamm von ‚Evaluation‘ folgend kann der Begriff übersetzt werden mit ‚Bestimmung des Wertes einer Sache‘ (Balzer und Beywl 2015). Eine solche Bestimmung bzw. Bewertung findet zwar auch im alltäglichen Handeln statt, Balzer und Beywl plädieren jedoch klar dafür, die Begriffe ‚Evaluation‘ und ‚evaluieren‘ nur „[...] für das wissenschaftlich abgestützte, systematische Beschreiben und Bewerten zu reservieren“ (Balzer und Beywl 2015, S. 15). In einem wissenschaftlichen Verständnis wird Evaluation bzw. Evaluationsforschung<sup>87</sup> von Bortz und Döring daher wie folgt definiert:

„Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzepts, des Untersuchungsplans, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Bortz und Döring 2002, S. 96).

Entscheidend für die Abgrenzung von wissenschaftlicher Evaluation zur Alltagsbewertung ist dabei immer, dass Evaluationen „[...] zur Bestimmung des Wertes (Güte und Tauglichkeit) eines Evaluationsgegenstandes systematisch, umfassend und objektiv durchgeführt werden [...]“ (Balzer und Beywl 2015, S. 15).

---

<sup>87</sup> Die Begriffe Evaluation und Evaluationsforschung werden bei vielen Autor\*innen und so auch im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet (Flick 2006b, S. 13). Balzer und Beywl betonen, dass die begriffliche Differenzierung in Evaluation und Evaluationsforschung aktuell rückläufig ist (Balzer und Beywl 2015, S. 16).

Die Vielzahl der Anwendungsfelder für Evaluationen korrespondiert mit einer ebenso großen Vielfalt an Evaluationsmethoden (Balzer und Beywl 2015, S. 15) sowie mit unterschiedlichen Traditionen und Zugängen. Lange Zeit waren Evaluationen nahezu ausschließlich als nachgängige, ex-post angelegte Programmevaluationen ausgerichtet. Heute existieren darüber hinaus „[...] genauso ex-ante sowie ongoing situierte Zugänge, die unterschiedliche Funktionen wahrnehmen (von proaktiv über klärend bis begleitend und wirkungsfeststellend)“ (Müller-Kohlenberg 2004, S. 4). Evaluationen können dabei sowohl als komplexer Steuerungsansatz in der Organisationsentwicklung verstanden werden, als auch – wie in der hier vorliegenden Arbeit – als fokussierte Reflexion der eigenen Arbeit mit dem Ziel der Weiterentwicklung (Müller-Kohlenberg 2004, S. 4).

Mit dem klar definierten Ziel der Bewertung unterscheidet sich Evaluation deutlich von anderen Forschungszeigen. Sie stellt die Untersuchung des Funktionierens eines Gegenstands oder Programms ins Zentrum und fragt, ob etwas wirkt beziehungsweise wie es genau wirkt und funktioniert (Flick 2006b, S. 14). Insbesondere die Abgrenzung zwischen Evaluationsforschung und Grundlagenforschung wird im aktuellen Diskurs immer wieder aufgegriffen.<sup>88</sup> Evaluation gilt zumeist als wissenschaftliche Dienstleistung, die als typische Zwecksetzung die Bewertung verfolgt (Balzer und Beywl 2015, S. 19). Es geht ihr nur selten um Theoriebildung und Generalisierbarkeit von Erkenntnissen, sondern darum, „[...] das durch Informationen gesicherte Handeln in der Praxis [...]“ (Balzer und Beywl 2015, S. 19) im Sinne einer ‚Handlungswissenschaft‘ in den Vordergrund zu stellen (Balzer und Beywl 2015, S. 19). Lüders spricht hier auch vom Verständnis der Evaluationsforschung als Praxisforschung (Lüders 2006, S. 46). Jenseits aller Unterschiede müssen Evaluationen jedoch analog zur Grundlagenforschung ebenso klaren, wissenschaftlichen Kriterien genügen. Im Unterschied zur Grundlagenforschung erweisen sich jedoch auch schwache Belege und vorsichtige Vermutungen für die praktische Verwertung von Evaluationsergebnissen bis zu einem gewissen Grad als nützlich (Stockmann und Meyer 2014, S. 216).

Die Qualität einer Evaluation wird entscheidend von den Stärken und Schwächen der eingesetzten Methoden beeinflusst und „[...] jede Datenerhebung ist auf spezifische Weise einem Fehlerrisiko ausgesetzt, welches potentiell zu einer mehr oder weniger starken Verfälschung der Ergebnisse führen kann“ (Meyer 2007, S. 225). Neben dem klassischen, quantitativen Forschungsverständnis tritt in heutigen Evaluationen auch eine qualitative Vorgehensweise vermehrt hervor. Ihr Ziel ist insbesondere, die subjektive Perspektive von Beteiligten in der Evaluation genauer herauszuarbeiten. Hierzu konstatiert Flick, dass die Bewertung des Erfolgs einer Intervention, einer Maßnahme oder

---

<sup>88</sup> Bisweilen hängt der Evaluation der zweifelhafte Ruf als ‚Forschung zweiter Klasse‘ nach, die sich als minderwertig gegenüber der Wissenschaftlichkeit einer Grundlagenforschung zeige. Zu diesem Bild tragen sicher auch die manchmal notwendigen Kompromisse zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisbedürfnissen bei. Evaluierende müssen in ihrer Arbeit häufig den Ausgleich zwischen Wissenschaft und dem Feld suchen (Balzer 2005, S. 20f.).

eines Programms zwar von außen nach extern festgelegten, quantitativen Kriterien erfolgen kann. Aufschlussreich werde Evaluation aber vor allem dann, wenn sie auch die subjektiven Perspektiven der Beteiligten zusammenführt und kontrastiert (Flick 2006b, S. 19). An dieser Stelle wird die bereits in Kapitel 3 erörterte Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, die die Stärken beider Richtungen in besonderer Weise zu nutzen vermag, erneut deutlich. So attestieren mehrere Autor\*innen heutigen Evaluationen eine steigende Tendenz zur Anwendung von Mixed-Methods-Designs (Balzer und Beywl 2015, S. 101; Flick 2006b, S. 15ff.; Kuckartz und Busch 2012, S. 142; Stockmann und Meyer 2014, S. 213). Nach Kuckartz sind sie im Feld der Evaluation sogar schon als Regelfall zu bezeichnen (Kuckartz 2014, S. 95): „Nur Zahlen zu berichten, das greift im Feld der Evaluationen meist ebenso zu kurz wie die Beschränkung auf Worte und verbale Äußerungen in einer qualitativen Evaluationsstudie“ (Kuckartz 2014, S. 52). Gerade bei Evaluationen von Bildungsprogrammen für Erwachsene finden sich Methodenkombinationen wieder. Das Hauptinteresse dieses Evaluationsfeldes besteht nicht ausschließlich in der Rechtfertigung des Bildungsprogramms, sondern vielmehr in der stetigen Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen (Knowles et al. 2007, S. 118). Es bedarf der Perspektiven der Teilnehmer\*innen und der Auseinandersetzung mit ihrem Denken, Wahrnehmen und Fühlen, um verwertbare Aussagen über ein Bildungsangebot und die ihm zu Grunde liegenden Prozesse treffen zu können (Knowles et al. 2007, S. 120).

Zum Abschluss dieser Einführung in Grundlagen der Evaluation steht die Frage nach den notwendigen Kompetenzen von Evaluierenden im Zentrum. Nach Rädiker und Niklesz sollten Evaluierende vielseitig orientiert und ausgebildet sein und nicht nur über Kenntnisse in den verschiedenen Evaluationsansätzen, -designs und -methoden verfügen, sondern auch spezifisches Wissen im jeweiligen Handlungsfeld mitbringen (Rädiker und Niklesz 2012, S. 200). Jenseits dieser allgemeinen Anforderungsebene zeigt sich der Professionalisierungsgrad im Praxisfeld der Evaluation in Deutschland noch vergleichsweise gering und es kann (noch) nicht von einem Berufsfeld mit klaren Zugängen und Grenzen gesprochen werden. Ein eindeutiges Anforderungsprofil steht also bis heute noch aus, was zur Entwicklung einer nahezu unüberschaubaren Vielfalt möglicher Profile von Evaluierenden geführt hat (Rädiker und Niklesz 2012, S. 206). Insbesondere Pädagog\*innen führen Rädiker und Niklesz zufolge Evaluation nur selten als Hauptaufgabe, sondern vielfach als Teilaufgabe neben anderen Tätigkeiten aus. Dabei dominieren im Bereich der Berufstätigen zumeist interne, selbstevaluative Studien über die eigene Tätigkeit (Rädiker und Niklesz 2012, S. 216). In besonderem Maße trifft dies auch auf die in dieser Arbeit vorgelegte Evaluationsstudie zu. Auch hier muss die Autorin sowohl über evaluative als auch feldbezogene Kenntnisse verfügen, die Evaluationsstudie als Teilaufgabe und Nebentätigkeit neben ihrer pädagogischen Praxis ausführen und die Evaluationsebene und -tiefe entsprechend der zur Verfügung stehenden Ressourcen sinnvoll planen. Die Autorin untersucht dabei im Sinne der

Selbstevaluation (vgl. auch Kapitel 6.1.3) die eigene Arbeit, das dreimalig durchgeführte Fortbildungsseminar.

Stockmann und Meyer differenzieren die Kompetenzen von Evaluierenden noch einmal genauer und unterscheiden dabei interne und externe Evaluationsstudien. Bei einer internen Evaluation wird sowohl die Durchführung, als auch die Evaluierung eines Programms von ein und derselben Organisation vorgenommen. Externe Evaluationen werden hingegen von Personen durchgeführt, die weder der durchführenden Organisation noch dem\*der Mittelgeber\*in angehören. Im Hinblick auf die Kompetenzen von Evaluierenden ergeben sich hier Unterschiede. So ist bei externen Evaluierenden oft von einer größeren Unabhängigkeit und Glaubwürdigkeit sowie einer höheren Methodenkompetenz auszugehen. Andererseits wird ihnen häufig eine geringere Sachkenntnis zugesprochen und es besteht eine höhere Gefahr von Umsetzungsproblemen und Abwehrreaktionen der Studienteilnehmer\*innen. Bei internen Evaluierenden ist dagegen einerseits von einer größeren Sachkenntnis über das zu evaluierende Programm, einem geringeren Aufwand und einer unmittelbaren Umsetzung auszugehen. Bei ihnen bestehen jedoch nicht selten auch Gefahren der fehlenden Unabhängigkeit und Distanz sowie der ‚Betriebsblindheit‘ (Stockmann und Meyer 2014, S. 88f.). Um insbesondere diese von Stockmann und Meyer beschriebenen Gefahren interner Evaluationsstudien in dieser Arbeit abmildern zu können, wurde der gesamte Evaluationsprozess regelmäßig in einem begleitenden Forschungsbeirat sowie in universitären Kolloquien diskutiert. Darüber hinaus wurden die Arbeitsschritte der Interviewführung mit den Fortbildungsteilnehmer\*innen sowie die Transkription des Datenmaterials an ein externes Dienstleistungsunternehmen ausgelagert.<sup>89</sup>

Die zwei zentralen Kennzeichen der vorliegenden Evaluationsstudie (formative Evaluation und Selbstevaluation) werden nun noch einmal gesondert betrachtet.

### 6.1.2 Formative Evaluation

Die bis heute weit verbreiteten, summativen Evaluationen haben die **abschließende Bewertung** eines Evaluationsgegenstandes zum Ziel. Hier soll also die Frage beantwortet werden, inwiefern die gewünschten Veränderungen real herbeigeführt werden konnten (Knowles et al. 2007, S. 162). Summative Evaluationen gehen insofern mit einer zusammenfassenden, bilanzierenden Bewertung der Ergebnisse von Programmen oder Maßnahmen einher (Flick 2006b, S. 14; König 2007, S. 42; Stockmann und Meyer 2014, S. 84).

---

<sup>89</sup> Eine Auslagerung der Interviewführung stellt nach Meyer keine Ausnahme, sondern insbesondere im Feld der Evaluationen sogar die gängige Praxis dar. So übernehmen vor allem bei mündlichen Befragungen in der Regel nicht die Informationsinteressent\*innen, sondern vorwiegend neutrale Personen als Interviewer\*innen diesen Arbeitsschritt (Meyer 2007, S. 227).

Den summativen Evaluationen stehen formative Evaluationen gegenüber, die sich vor allem **auf den Prozess** selbst beziehen, mit dem auf bestimmte Ergebnisse hingearbeitet werden soll (Knowles et al. 2007, S. 162). Formative Evaluationen zeichnen sich dadurch aus, im laufenden Prozess immer wieder Zwischenergebnisse zu generieren, die (gegebenenfalls) zu einer Anpassung der Strategie und damit Optimierung des Evaluationsgegenstandes führen sollen. Die formative Evaluation ist somit als Teil eines Anpassungs- und Lernprozesses zu sehen und dient nicht allein der Bewertung des Gegenstandes (Knowles et al. 2007, S. 163f.). Mit ihrer Hilfe sollen die zu Grunde liegenden Verläufe und Prozesse detaillierter untersucht werden. Grundannahme dabei ist, dass bereits Zwischenergebnisse auf die untersuchte Praxis angewendet werden können. Auf diese Weise können formative Evaluationen die Praxis ständig weiterentwickeln und ‚formen‘ (König 2007, S. 42) – sie sind „[...] aktiv-gestaltend, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd angelegt [...]“ (Stockmann und Meyer 2014, S. 84). Insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist ein formatives Verständnis von Evaluation mittlerweile weit verbreitet. Hier beinhaltet Evaluation „[...] nicht nur Aspekte der Erfolgskontrolle und abschließenden Bewertung, sondern auch prozedurale Aspekte und ist in der Lage Handlungswissen zu erzeugen und so pädagogische Praxis zu verbessern“ (Kuckartz und Rädiker 2012, S. 5).

In dieses Verständnis lässt sich auch die Evaluationsstudie dieser Arbeit einreihen. In ihrem formativen Rahmen soll nicht abschließend bewertet werden, welche realen (oder messbaren) Veränderungen in Bezug auf die Abschluss- und Abschiedskompetenz der Mitarbeiter\*innen durch den Fortbildungsbesuch erzielt werden konnten. Vielmehr besteht ihr Ziel darin, den Prozess der Weiterentwicklung und Verbesserung der Fortbildung, die die Kompetenzförderung ihrer Teilnehmer\*innen zum Ziel hat, qualitativ darzustellen. Balzer und Beywl weisen hier ergänzend darauf hin, dass nicht der Eindruck entstehen dürfe, in formativen Evaluationen würden überhaupt keine Bewertungen vorgenommen. Im Gegenteil: in jeder Evaluation müsse bewertet werden, was die jeweiligen Ergebnisse bedeuten und wie sie zu bewerten sind, „[...] denn ohne Bewertung handelt es sich nicht um eine Evaluation“ (Balzer und Beywl 2015, S. 115). So sind im Rahmen dieser Evaluationsstudie die Seminarbewertungen durch die befragten Teilnehmer\*innen als Hinweise für die Optimierung der Fortbildung dem Verbesserungsprozess zu Grunde zu legen.

Die bisherigen Ausführungen haben den Grundcharakter formativer Evaluationen als ‚verbesserungsorientierte Evaluationen‘ (im Gegensatz zu ‚entscheidungsorientierten Evaluationen‘ (Balzer und Beywl 2015, S. 60)) herausgearbeitet. Verbesserungsorientierte Evaluationen können grundsätzlich zu verschiedenen Zeitpunkten ansetzen: vor einer Maßnahme, um die Bedürfnisse und Wünsche des Feldes zu klären oder aber im Verlauf der Maßnahme, um seine Durchführung zu begleiten (Balzer 2005, S. 196f.). Weder die Legitimität des Evaluationsgegenstands noch seine Fortführung stehen dabei grundsätzlich in Frage (Beywl et al. 2011, S. 21). Auch in der hier vorgelegten Studie startet die Evaluation vor dem Beginn der Maßnahme mit einer Bedarfsanalyse. Dieser Schritt kann als Pre-Evaluation bezeichnet werden, die im Sinne Balzers die Bedürfnisse und

Wünsche des Feldes vorab klärt. Der zentrale Evaluationsteil umfasst dann schließlich die Begleitung des Evaluationsgegenstandes, also die Implementierung, Anpassung und Weiterentwicklung der Fortbildung in drei Zyklen.

Formative Evaluationen können verschiedene Forschungsdesigns beinhalten (Balzer 2005). Bei dem hier angewendeten Evaluationsdesign handelt es sich um ein (dreimalig durchgeführtes) ‚Ein-Gruppen-Design mit Posttest-Messung‘, welches den Fokus klar „[...] auf diejenigen [legt], die an der zu evaluierenden Maßnahme teilnehmen“ (Balzer und Beywl 2015, S. 85). Der Zusatz ‚Posttest-Messung‘ beschreibt, dass die Messung, also die eigentliche Evaluation, erst nach Ablauf der Maßnahme stattfindet. Es findet (im Unterschied zu Mehr-Gruppen-Designs) kein Vergleich mit anderen Maßnahmen (in diesem Falle anderen Fortbildungsangeboten) oder Personengruppen, die nicht an der Maßnahme beteiligt sind, statt. Darüber hinaus wird nicht der Zustand vor der Maßnahme mit dem Zustand nach der Maßnahme verglichen. Eine Posttest-Messung erlaubt vielmehr, die Situation nach Abschluss der Maßnahme zu beschreiben und für künftige Veränderungen nutzbar zu machen. Dieses Evaluationsdesign eignet sich insbesondere, wenn sich eine Maßnahme noch in der Entwicklungsphase befindet und das Interesse nicht auf finalen Endergebnissen, sondern auf der Identifikation von Verbesserungsmöglichkeiten liegt (Balzer und Beywl 2015, S. 85f.). Bei Evaluationsstudien wie der hier vorliegenden, die vorwiegend oder ausschließlich auf qualitativen Verfahren basieren, soll der Evaluationsgegenstand mit seinen natürlichen Stärken und Schwächen untersucht werden, ohne allzu stark in seine Umgebung und Umsetzung einzugreifen. Sie beziehen meist eine eher geringe Anzahl von Beteiligten unter Einsatz offener Datenerhebungsverfahren ein. Die Vorgehensweise ist in der Regel induktiv, d. h. die Evaluierenden lassen sich von den Gegebenheiten des Feldes leiten und reagieren flexibel auf sich ändernde Bedingungen (Balzer 2005, S. 232ff.).

Was mit dem hier beschriebenen Evaluationsdesign nicht möglich ist, ist der direkte Vergleich mit der Situation vor der Maßnahme. Dennoch können und sollen Veränderungen im Prozess nachgezeichnet werden. Balzer rät an dieser Stelle pragmatisch dazu, „[...] bei den Beteiligten ihre Einschätzung zu diesen Veränderungen zu erfragen“ (Balzer 2005, S. 221). Dieser Idee folgend werden auch hier die interviewten Fortbildungsteilnehmer\*innen danach befragt, wie sie mögliche Veränderungen in ihrer Abschluss- und Abschiedskompetenz durch den Seminarbesuch beurteilen. Ein solcher, indirekter Schluss auf Veränderungen ist natürlich immer vorsichtig zu interpretieren und mit gewissen Schwierigkeiten verbunden. Grundsätzlich ist das Ein-Gruppen-Design mit Posttest-Messung besonders geeignet, wenn vorwiegend Modifikationshinweise und Beschreibungen des Status quo eines Evaluationsgegenstandes interessieren und die Genauigkeit der Veränderungsmessung nur eine nachrangige Rolle spielt (Balzer 2005, S. 221; Balzer und Beywl 2015, S. 87). An dieser Stelle ist daher noch einmal deutlich zu betonen, dass im Rahmen der Evaluationsstudie in dieser Arbeit keine Aussagen über reale Veränderungen der Hilfebeendigungspraxis durch den Besuch der Fortbildung getroffen werden können. Vielmehr steht

die Frage im Raum, in welcher Weise die Teilnehmer\*innen sich in ihrer Kompetenzerweiterung gefördert und unterstützt fühlen und wie sie mögliche Veränderungen und Wirkungen beschreiben.

Die formative Evaluation von (Bildungs-)Programmen, die sich noch in der Entstehung befinden, wird nach Beywl, Bestvater und Friedrich häufig in Form einer Selbstevaluation durchgeführt. Selbstevaluierende konzentrieren sich dabei vor allem auf den klar umrissenen Evaluationsgegenstand der eigenen Lehrveranstaltung oder zumindest auf einzelne ihrer Komponenten (Beywl et al. 2011, S. 21). Das Feld der Selbstevaluation wird im nun folgenden Kapitel detaillierter erörtert.

### 6.1.3 Selbstevaluation

Bereits in Kapitel 6.1.1 wurde erwähnt, dass Evaluationen von internen oder externen Personen durchgeführt werden können. Bei internen Evaluationen wird die Bewertung von derselben Organisation vorgenommen, die auch den Evaluationsgegenstand selbst durchführt. Wird darüber hinaus diese Evaluation von Personen durchgeführt, die gleichzeitig mit der operativen Durchführung des Programms selbst betraut sind, handelt es sich um eine so genannte ‚Selbstevaluation‘ (Stockmann und Meyer 2014, S. 88):

„Unter Selbstevaluation werden systematische, datenbasierte Verfahren der Beschreibung und Bewertung verstanden, bei denen die praxisgestaltenden Akteure identisch sind mit den evaluierenden Akteuren“ (Müller-Kohlenberg 2004, S. 5).

Selbstevaluierende sind insofern neben ihrer Evaluationstätigkeit gleichzeitig auch Mitglieder der Organisation, des Netzwerks oder der Gemeinschaft, die die zu evaluierende Maßnahme trägt. Der Gegenstand ihrer Evaluation ist demzufolge die eigene Praxis (Müller-Kohlenberg 2004, S. 6). Zwar tragen Selbstevaluierende die maßgebliche Verantwortung für den Evaluationsprozess, sie müssen jedoch nicht zwingend jeden einzelnen Arbeitsschritt auch eigenständig ausführen (Hense 2006, S. 90). Dazu konkretisiert Hense genauer:

„Selbstevaluation ist ein Evaluationsansatz, bei dem die Praktiker, die für Konzeption und/oder Durchführung des Evaluationsgegenstands verantwortlich sind, weitgehend eigenständig über Ziele, Vorgehen und Verwendung der Evaluationsergebnisse entscheiden und wesentliche Schritte selbstverantwortlich durchführen“ (Hense 2006, S. 90).

Selbstevaluierende sind somit sowohl als Forscher\*innen, als auch als Praktiker\*innen, die ihre eigene Praxis systematisch beforschen, zu betrachten.

Um das Feld der Selbstevaluation noch genauer fassen zu können, schlägt König vier zentrale Bestimmungsmerkmale vor. Neben dem bereits erwähnten Merkmal, dass es in Selbstevaluationen um die Beschreibung und Bewertung des eigenen beruflichen Handelns geht, sieht es König als notwendig an, jene Ausschnitte der Praxis möglichst exakt zu definieren, die einer Beschreibung und Bewertung unterzogen werden sollen, denn: „Die Gesamtheit des beruflichen Handelns ist in aller Regel viel zu komplex“ (König 2007, S. 43). Drittens kann Gegenstand der selbstevaluativen Beschreibung und Bewertung sowohl das berufliche Handeln als auch seine Auswirkungen (in Form von Ereignissen, Entwicklungen oder Reaktionen) sein. Das vierte Bestimmungsmerkmal bezieht

sich auf die Orientierung von Selbstevaluationen an klaren Kriterien. Als Bezugspunkte für die Bewertung werden selbstformulierte Kriterien herangezogen, deren Herkunft und Bedeutung transparent begründet werden muss (König 2007, S. 43). In Bezug auf methodische Fragen weisen Beywl, Bestvater und Friedrich darauf hin, dass es für Selbstevaluationen keine standardisierte Vorgehensweise gibt. So muss jede Selbstevaluation „[...] auf die jeweilige einzigartige selbstevaluative Fragestellung zugeschnitten werden“ (Beywl et al. 2011, S. 23).

Die Selbstevaluation in der hier vorliegenden Arbeit folgt den bisherigen Ausführungen. Die eigene Praxis besteht in der Durchführung der Fortbildung als klar umrissenem Ausschnitt des gesamten beruflichen Handelns der Autorin. Gegenstand ist die Beschreibung und Bewertung dieses Handelns sowie seiner Auswirkungen im Sinne der Abschluss- und Abschiedskompetenz. Die Selbstevaluation bezieht sich dabei auf die vorab definierten Kriterien der Kompetenzbereiche Problembewusstsein, Verstehen und Handlungsfähigkeit. Diese sind in Kapitel 5.2 ausführlich erörtert und begründet worden. Die Selbstevaluation ist in Bezug auf ihre Methodik in besonderer Weise der vorwiegend qualitativen Fragestellung angepasst worden (vgl. Kapitel 3).

Selbstevaluationen gehen grundsätzlich mit spezifischen Herausforderungen und Chancen einher. So steht etwa die selbstevaluierende Person dem Evaluationsgegenstand fachlich, in Bezug auf ihre Werte als auch organisational oft sehr nahe und befindet sich dadurch in einer herausfordernden Doppelrolle (Beywl et al. 2011, S. 18). Dabei liegt die Hauptmotivation für Selbstevaluation nicht selten in der eigenen Professionalisierung und Entwicklung (Beywl et al. 2011, S. 23), was auch für die hier vorliegende Arbeit zutrifft. Als größten Vorteil einer Selbstevaluation benennen Beywl, Bestvater und Friedrich, „[...] dass durch Insider mit intimer Fachkenntnis evaluiert wird“ (Beywl et al. 2011, S. 24). Darüber hinaus können die Ergebnisse der Evaluation so zeitnah zur Verfügung gestellt werden, dass sie für den Gegenstand nützlich sind. Sie sind in aller Regel gewünscht und werden akzeptiert, da die Initiative zur Evaluation von der evaluierenden Person selbst ausgeht. Als deutliche Herausforderung markieren die Autoren insbesondere im Rahmen von Evaluationen der eigenen Lehrtätigkeit dagegen, dass die Lehre häufig ausschließlich aus der Innenperspektive betrachtet wird und dass die beruflichen Interessen der Evaluierenden häufig eng mit dieser professionellen Tätigkeit verknüpft sind. Die nicht erhobene Perspektive von Außenstehenden könnte sich jedoch von der eigenen Sichtweise deutlich unterscheiden (Beywl et al. 2011, S. 24). Die von den Autoren als hilfreich erachtete Außenperspektive wird in der Selbstevaluationsstudie dieser Arbeit jedoch in besonderem Maße einbezogen. So bilden ausschließlich die individuellen Sichtweisen der Fortbildungsteilnehmer\*innen die Basis, auf der die formative Weiterentwicklung und Verbesserung des Evaluationsgegenstandes aufbaut. Von dieser Besonderheit abgesehen ist es jedoch auch als deutliches Grundmerkmal qualitativer Forschung zu sehen, in den Forschungsgegenstand involviert zu sein und dies wissenschaftlich, methodisch abgesichert und offen zu reflektieren. Eine nur auf den ersten Blick neutral und unabhängig erscheinende Bewertung von Ergebnissen ist hingegen nicht das Ziel qualitativen Forschungsvorgehens. Zusammengefasst



betrachtet kann festgehalten werden, dass zwar auch die eigene Person bei Selbstevaluationen immer mit im Fokus steht, grundsätzlich jedoch der Leitsatz „Programme, nicht Personen werden evaluiert“ (Beywl et al. 2011, S. 24) das Vorgehen prägen sollte.

Schon eingangs wurde erwähnt, dass Selbstevaluationen vor allem in den Praxisfeldern Sozialer Arbeit und im Bereich Schule (und Erwachsenenbildung) sehr verbreitet sind (Müller-Kohlenberg 2004, S. 4f.). Sie werden jedoch „[...] zu einem nicht unerheblichen Teil von Personen durchgeführt, die kaum oder wenig in Theorie und Methoden der Evaluation ausgebildet sind“ (Müller-Kohlenberg 2004, S. 5). Um dennoch eine hohe Qualität von Selbstevaluationen sicherzustellen, hat die ‚Deutsche Gesellschaft für Evaluation‘ (kurz: DeGEval) umfassende Qualitätsstandards für Evaluationen entwickelt, die nachfolgend genauer beschrieben und auf die eigene Evaluationsstudie übertragen werden.

## 6.2 Standards der DeGEval

Noch hat die Diskussion um die Qualität von Evaluationen nach Flick noch keine hinreichende Verbreitung gefunden. In besonderem Maße trifft dies auf qualitative Evaluationsforschungen zu. In den USA jedoch hat das ‚Joint Committee on Standards for Educational Evaluation‘ einen Vorschlag zur Qualitätssicherung von Evaluationen vorgelegt, der schließlich 1999 ins Deutsche übersetzt wurde und hier eine deutliche Verbreitung erfahren hat (Flick 2006a, S. 425f.). Nach einer ersten Revision der Ursprungfassung (aus dem Jahre 2002) im September 2016 umfasst der Vorschlag der ‚Deutschen Gesellschaft für Evaluation‘ (kurz: DeGEval) insgesamt 25 Standards, die in die vier Eigenschaften bzw. Gruppen ‚Nützlichkeitsstandards‘ (N1 - N8), ‚Durchführbarkeitsstandards‘ (D1 - D3), ‚Fairnessstandards‘ (F1 - F5) sowie ‚Genauigkeitsstandards‘ (G1 - G9) unterteilt werden (DeGEval 2016). Darüber hinaus gibt die DeGEval ‚Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation‘ heraus (Müller-Kohlenberg 2004), die im Wesentlichen die allgemeinen Evaluationsstandards enthalten, sie aber um spezifische Rahmenbedingungen für Selbstevaluationen erweitern.

Zu den wichtigsten Rahmenbedingungen der Selbstevaluation zählt die DeGEval (Müller-Kohlenberg 2004):

- Gestaltungsspielräume im Sinne eines ergebnisoffenen und veränderungsbereiten Selbstevaluationsprozesses,
- die eindeutige Definition und Terminierung der Selbstevaluationsaufgabe zwischen den Selbstevaluierenden und den Beteiligten („Stakeholdern“),
- die Verantwortungsdelegation, d. h. die Übertragung der Entscheidungskompetenz für die gesamte Untersuchung und die Ergebnisse auf die Selbstevaluierenden,

- die Datenhoheit über das erhobene Material, die ausschließlich bei den Selbstevaluierenden liegen sollte (,Verfahren hinsichtlich Informationsweitergabe und Veröffentlichungen‘),
- Transparenz und Vertrauen als Grundlage des Verhältnisses zwischen Organisation und Selbstevaluierenden sowie
- ein ausreichendes Maß an Ressourcen personeller und finanzieller Art, die für die Selbstevaluation zwingend notwendig sind und verfügbar sein müssen.

Darüber hinaus sollen Selbstevaluationen – wie alle anderen Formen von Evaluation – die vier oben beschriebenen Gruppen grundlegender Standards erfüllen. Diese konkretisieren die Anforderungen an eine qualitativ hochwertige, d. h. nützliche, durchführbare, faire und genaue Selbstevaluation. Für den Fall, dass einzelne Empfehlungen in der konkreten Evaluation nicht anwendbar sind oder adaptiert werden müssen, so ist die Begründung hierfür offenzulegen (Müller-Kohlenberg 2004).

In diesem Sinne werden nun die Standards der DeGEval im Überblick skizziert und gleichzeitig auf die eigene Evaluationsstudie übertragen.

### **Nützlichkeit (N1 – N8)**

Zu den am Evaluationsgegenstand (Fortbildung) oder der Evaluation beteiligten und davon betroffenen Personen (,Stakeholder‘) (N1) zählen in erster Linie die Mitarbeiter\*innen aus den Wohngruppen des St. Elisabeth-Vereins sowie die aktuellen und zukünftig betreuten jungen Menschen. Weitere wichtige Stakeholder sind der Verein als Arbeit-, Auftrag- und Finanzgeber, die Evaluatorin als durchführende und gleichzeitig auch selbst betroffene Person, die Mitglieder des projektbegleitenden Forschungsbeirats sowie in einem allgemeinen Sinne auch der universitäre Kontext, in den die Evaluation als Promotionsprojekt eingebunden ist. Auch die Jugendämter als Kostenträger der stationären Hilfen sind als sekundär Beteiligte zu betrachten.<sup>90</sup> Die Interessen von möglichst allen beteiligten und betroffenen Parteien sind in der theoretischen Rahmung sowie in der Bedarfsanalyse erarbeitet und in der Planung und Durchführung der Evaluation berücksichtigt worden.

Der Zweck der Evaluationsstudie (N2) besteht in der formativen, auf Weiterentwicklung und Verbesserung zielenden Bewertung der Fortbildung in drei aufeinander aufbauenden Durchgängen. Dabei basiert die Entwicklung des Evaluationsgegenstandes auf der Bedarfsanalyse (Pre-Evaluation), die die Interessen der Mitarbeiter\*innen, der jungen Menschen sowie der Führungsebenen des Vereins zusammenführt.

Standard N3, die fachliche und methodische Kompetenz sowie die Glaubwürdigkeit der Evaluatorin, werden durch das vorab absolvierte, wissenschaftliche Studium unterstützt. In diesem Rahmen

---

<sup>90</sup> Nach Balzer müssen an der Evaluation beteiligte Akteur\*innen nicht zwingend nur natürliche Personen sein. Die Einbeziehung von Institutionen, Organisationen, Systemen oder Programmen als ,weitere Beteiligte‘ dient somit auch der weiteren Objektivierung des Evaluationsgegenstandes (Balzer 2005, S. 185f.).

wurden Grundkenntnisse der Evaluation vermittelt und ein eigenes Evaluationsprojekt in Form einer Forschungswerkstatt durchgeführt. Im Rahmen der Promotion wurden die theoretischen Evaluationskenntnisse noch einmal deutlich erweitert. Darüber hinaus ist auf die Ausführungen in Kapitel 6.1.1 zu verweisen, die das Fehlen eines allgemein bindenden Anforderungsprofils sowie eine damit verbundene Vielfalt möglicher Profile von Evaluierenden aufgezeigt hat.

„Auswahl und Umfang der erfassten Informationen sollen die adäquate Beantwortung der zu untersuchenden Fragestellungen zum Evaluationsgegenstand ermöglichen“ (DeGEval 2016) und die Informationsbedürfnisse der Stakeholder berücksichtigen (N4). Dieser Standard wird vor allem erfüllt durch die vorgeschaltete Bedarfsanalyse und die klare Fokussierung der Fortbildungskonzeption auf die Entwicklung und Förderung von Abschluss- und Abschiedskompetenz. Die Fragestellung der formativen Evaluation ist hier nicht, ob der Besuch der Fortbildung real zu einer messbaren Kompetenzerweiterung geführt hat, sondern inwiefern sich die Teilnehmer\*innen in ihrer Kompetenzerweiterung unterstützt fühlen. Wichtige (Zwischen-)Ergebnisse wurden immer wieder diskutiert und an die Stakeholder zurückgemeldet.

Der Nützlichkeitsstandard N5 umfasst die Forderung nach Transparenz von Werthaltungen der Beteiligten und Betroffenen. Er wird durch das vorwiegend qualitative Evaluationsdesign, die vorgeschaltete Bedarfsanalyse sowie die transparente Fortbildungsausrichtung (als Raum für Austausch und Reflexion) besonders berücksichtigt. In diesem Sinne wirken die Werthaltungen der Beteiligten und Betroffenen direkt auf den Evaluationsgegenstand und die Evaluation ein.

Die in Standard N6 geforderte Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung findet vor allem in den Sitzungen des begleitenden Forschungsbeirats, einem nach dem ersten Evaluationsdurchlauf veröffentlichten Artikel in der Mitarbeiter\*innen-Zeitschrift ‚Der grüne Faden‘ sowie der späteren Dissertationsschrift ihren Raum. Dabei sind die jeweiligen (Zwischen-)Ergebnisse an die jeweilige Adressat\*innengruppe und ihre Interessen angepasst aufbereitet worden (Balzer 2005, S. 243f.).

In Standard N7 heißt es: „Evaluationsvorhaben sollen so rechtzeitig begonnen und abgeschlossen werden, dass ihre Ergebnisse in anstehende Entscheidungs-, Verbesserungs- oder sonstige Nutzungsprozesse einfließen können“ (DeGEval 2016). Den Grundgedanken einer formativen Evaluation entsprechend, startete die pre-evaluative Bedarfsanalyse ca. sechs Monate vor der ersten Seminare durchführung. Danach schloss sich an jede Seminare durchführung unmittelbar die jeweilige Evaluationsphase an. Durch einen hinreichend großen, zeitlichen Abstand von jeweils mehreren Monaten zur nächsten Seminare durchführung fand so jede formative Evaluationsetappe ihren benötigten Raum.

Nutzung und Nutzen der Evaluation (N8), also die Ermunterung der Beteiligten und Betroffenen, die Evaluation mitzutragen und ihre Ergebnisse zu nutzen, wurde vor allem durch ein hohes Maß an Transparenz der Seminarleitung während der Fortbildung selbst erreicht. Hier wurde von Beginn an offen und klar über die Einbettung des Seminars in ein formatives Evaluations- und

Promotionsprojekt berichtet und immer wieder betont, wie wichtig die individuelle Perspektive der Teilnehmer\*innen auf das Seminar sowie alle damit verbundenen Erlebnisse und Erfahrungen ist. Auf diese Weise wurden die Teilnehmer\*innen als Expert\*innen und zentrale Stakeholder der Evaluation adressiert und zur Teilnahme ermuntert. Auch die Einbindung in den Forschungsbeirat unterstützte die Umsetzung dieses Standards. Um den Nutzen der Evaluation über das Projektende hinaus zu sichern, soll künftig die weitere Etablierung des Evaluationsgegenstands in interne und externe Fort- und Weiterbildungszusammenhänge angestrebt werden. Auf diese Weise wird der Personenkreis, der von der Evaluation profitiert, noch einmal deutlich erweitert.

### **Durchführbarkeit (D1 – D3)**

Zur Sicherung des Qualitätsstandards der Durchführbarkeit müssen Evaluationen laut DeGEval zunächst angemessene Verfahren verwenden (D1). Die Evaluation soll dabei professionell und den Erfordernissen entsprechend durchgeführt werden, andererseits soll aber auch „[...] der Aufwand für die Beteiligten und Betroffenen in einem adäquaten Verhältnis zum intendierten Nutzen der Evaluation gehalten [...]“ (DeGEval 2016) werden. Die Professionalität der Evaluation in der hier vorliegenden Studie zeigt sich zum einen in ihrer universitären Einbettung und der sorgfältigen Analyse und Umsetzung der DeGEval-Standards. Den Erfordernissen und Rahmenbedingungen entsprechend wird ein formatives Evaluationsdesign gewählt. Um Aufwand und Ertrag für alle Beteiligten in ein adäquates Verhältnis zu bringen, greift etwa die Bedarfsanalyse auf geeignetes, bereits bestehendes Datenmaterial zurück und ergänzt es mit der Erhebung des bislang nicht einbezogenen Sichtweise der Führungsebenen des St. Elisabeth-Vereins. Die qualitativen Interviews als Schwerpunkt der Evaluation werden zudem als Telefoninterviews zu einem für die Gesprächspartner\*innen passenden Zeitpunkt durchgeführt, um die Einschränkungen durch das Schichtdienstsystem zu berücksichtigen und die Hürden der Evaluationsteilnahme senken zu können.

Durchführbarkeitsstandard D2 beschreibt das möglichst diplomatische Vorgehen in Evaluationen, mit dem eine hohe Akzeptanz der Beteiligten und Betroffenen erreicht werden soll. Ergänzend zum spezifischen Vorgehen bei der Datenerhebung (s. o.) soll die Akzeptanz vor allem dadurch gefördert werden, im persönlichen Gespräch während der Fortbildung auf den Charakter und die Zielsetzung der formativen Evaluation und die damit zusammenhängende Bedeutung subjektiver Perspektiven transparent hinzuweisen.

Die Fragestellung der Evaluation wurde bewusst so gewählt, dass sie möglichst niemanden unter- oder überfordern soll und somit eine breite Akzeptanz erfährt. Dadurch scheinen Aufwand und Nutzen der Evaluation (D3) im hier vorliegenden Projekt in einem angemessenen Verhältnis zueinander zu stehen. Es ist davon auszugehen, in insgesamt drei formativen Seminar- und Evaluationsdurchläufen hinreichende Bewertungsergebnisse für die Entwicklung eines

Fortbildungskonzepts extrahieren zu können, das der Abschluss- und Abschiedskompetenz von Mitarbeiter\*innen in hohem Maße dienlich sein kann.

### **Fairness (F1 – F5)**

Zur Sicherstellung der Fairness in einer Evaluation sind in Bezug auf die formalen Vereinbarungen (F1) die Rechte und Pflichten jeder an der Evaluation beteiligten Partei schriftlich festzuhalten. Der Standard F1 ist im Rahmen der Evaluationsstudie in dieser Arbeit pragmatisch ausgelegt worden. Zwischen der Evaluatorin und dem Auftraggeber (St. Elisabeth-Verein) bestand die mündliche Übereinkunft, eine Fortbildung zu entwickeln, dreimalig durchzuführen und nach jedem Durchlauf zu evaluieren. Im weiteren Projektverlauf wurde ergänzend die Organisation und Ausrichtung eines Fachtags zur Ergebnispräsentation mündlich vereinbart. Im Gegenzug wurde die Evaluatorin (schriftlich vertraglich vereinbart) zeit- und teilweise von ihrer regulären Diensttätigkeit in den stationären Hilfen freigestellt. Für die Evaluation selbst gilt, dass alle interviewbereiten Personen der Zusammenarbeit mit der Evaluatorin im Sinne der Kontakterlaubnis schriftlich zugestimmt haben.

Während der gesamten Datenerhebung und Auswertung wurde der Schutz der individuellen Rechte aller einbezogenen Personen (F2) durch Freiwilligkeit, Transparenz über den Evaluationszweck und die Fragestellung sowie die umfassende Anonymisierung aller Daten gewahrt.

Um eine umfassende und faire Prüfung (F3) des Evaluationsgegenstandes – insbesondere angesichts der hier vorliegenden Selbstevaluation der eigenen Tätigkeit – zu gewährleisten, wurden die Arbeitsschritte der Datenerhebung und Transkription ausgelagert und an externe, weitgehend neutrale und dennoch mit der Thematik ausreichend vertraute Personen und Dienstleister\*innen übergeben. Die umfangreiche Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen des Evaluationsgegenstandes spiegelt sich in der gesamten Dissertation, insbesondere aber in der Auswertung der Daten (Kapitel 6.4, 6.5 und 6.6), in der Reflexion des evaluativen Vorgehens (Kapitel 7.2.2) sowie im Fazit (Kapitel 8) wieder.

Die Forderung nach einer unparteiischen Durchführung und Berichterstattung (F4) wurde ebenfalls durch die Auslagerung einzelner Arbeitsschritte auf neutrale Personen sowie die intensive Diskussion von Zwischenergebnissen (Forschungsbeirat, Promotionskolloquien) unterstützt. Durch die mit qualitativer Forschung meist einhergehende Verbundenheit der Forschungsperson in ihren Forschungsprozess ist jedoch nicht von vollständig neutralen Ergebnissen und Vorgehensweisen auszugehen.

Standard F5 schließt die Fairnessstandards der DeGEval ab und bezieht sich auf die Offenlegung von Ergebnissen und Berichten. Dieser Standard wird durch die Einbettung der Evaluation in den Forschungsbeirat, die Berichterlegung in der Mitarbeiter\*innenzeitschrift sowie die spätere Veröffentlichung der Dissertationsschrift, eindeutig sichergestellt.

### **Genauigkeit (G1 – G9)**

Der vierte Aspekt der Qualitätsstandards der DeGEval bezieht sich auf die Genauigkeit einer Evaluation. Zunächst soll der Evaluationsgegenstand und seine Umsetzung „[...] genau und umfassend beschrieben und dokumentiert werden“ (DeGEval 2016) (G1), was hier in ausführlicher Form in dieser Dissertation geschieht.

Die Kontextanalyse (G2) findet in Kapitel 2 (theoretischer Hintergrund und Rahmung auf Basis des Vorgängerprojekts), sowie den einführenden und theoretischen Vorüberlegungen in Kapitel 5 und 6 ihren Raum. Auch die Bedarfsanalyse in Kapitel 4 ist in einem weiteren Sinne der Kontextanalyse zuzuordnen. Hier wurde der Kontext des Ist-Standes der Gestaltung von Hilfebeendigungen in den Wohngruppen des St. Elisabeth-Vereins erhoben, auf dem der Evaluationsgegenstand und die eigentliche Evaluation aufbauen.

Die Genauigkeitsstandards G3 - G5 (‘Beschreibung von Zwecken und Vorgehen’, ‘Angabe von Informationsquellen’ sowie ‘valide und reliable Informationen’) sind durch die Einbettung in einen Promotionsprozess besonders beachtet worden. Eine detaillierte Darlegung des Evaluationszwecks, aller zu Grunde liegender Fragestellungen sowie der konkreten Vorgehensweisen und Methoden findet hier ebenso ihren Raum wie die Dokumentation der verwendeten Informationsquellen im Text und im Literaturverzeichnis. In den Auswertungskapiteln der Evaluation werden alle relevanten Ergebnisse in anonymisierter Form wiedergegeben. Darüber hinaus genügen Aufbau und methodische Durchführung der Evaluationsstudie den wissenschaftlichen Kriterien qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 3).<sup>91</sup>

Die systematische Fehlerprüfung (G6) bzw. die Auseinandersetzung mit Fehlern in der Evaluation ist als Grundmerkmal der Dissertation zu betrachten und wird darüber hinaus durch das konsensuelle Codieren des Materials sowie die Diskussion von Zwischenergebnissen in verschiedenen Formaten (s. o.) unterstützt.

Zur Umsetzung des Standards G7 (‘Angemessene Analyse qualitativer und quantitativer Informationen’ (DeGEval 2016)) wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, das die Stärken beider Forschungsrichtungen vereinen soll und ausführlich method(olog)isch in Kapitel 3 eingeführt wurde.

Zur Sicherstellung begründeter Bewertungen und Schlussfolgerungen in der Evaluation (G8) wurde zunächst der Evaluationsgegenstand mit Hilfe expliziter Kriterien (Zielsetzung der Abschluss- und Abschiedskompetenz, unterteilt in die Ebenen des Problembewusstseins, des Verstehens und der Handlungsfähigkeit) konzipiert. Diese Zielkriterien verliehen darüber hinaus auch der späteren,

---

<sup>91</sup> Über ein rein quantitatives Forschungsverständnis hinausgehend können sich diese Kriterien nicht in Validität und Reliabilität erschöpfen. Die Standards der DeGEval müssten dahingehend erweitert werden.

formativen Evaluation ihren Rahmen.<sup>92</sup> Sämtliche Bewertungen und Schlussfolgerungen erfolgen daher ausschließlich auf Grundlage der erhobenen und analysierten Daten unter Anwendung passender, etablierter und reflektierter Forschungsmethoden.

Um für etwaige Meta-Evaluationen (G9) verfügbar und nützlich zu sein, wird die vorliegende Evaluationsstudie im Rahmen der Veröffentlichung als Dissertation „[...] dokumentiert, archiviert und soweit wie möglich zugänglich gemacht [...]“ (DeGEval 2016).

### 6.3 Beschreibung der Studie

Eine detaillierte Einführung in das Forschungsdesign dieser Evaluationsstudie findet sich in Kapitel 3. Im nun folgenden Teil werden die bisherigen Ausführungen um Skizzen des Interviewleitfadens sowie des im Forschungsprozess entstandenen Kategoriensystems ergänzt, um die nachfolgende Auswertung der Ergebnisse adäquat einordnen zu können.

Die formative Selbstevaluationsstudie dieser Arbeit gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Teilerhebungen auf. In jedem Evaluationsdurchlauf wurde mit Hilfe des Fragebogens zunächst der unmittelbare, erste Eindruck aller Fortbildungsteilnehmer\*innen nach dem Seminarende erhoben. In einer Zeitspanne von maximal 14 Tagen im Anschluss wurden ergänzend drei kriteriengeleitet ausgewählte Teilnehmer\*innen in problemzentrierten Interviews vertiefend befragt. In diesen Interviews stand vor allem die übergeordnete Fortbildungszielsetzung der Abschluss- und Abschiedskompetenz (Kapitel 5.2) im Fokus. Der zu Grunde gelegte Interviewleitfaden kann wie folgt skizziert werden. In seiner vollständigen Form ist er in Anhang C.2 dieser Arbeit zu finden.

---

<sup>92</sup> Die Bewertungen und Schlussfolgerungen, die die Kompetenzförderung betreffen, werden darüber hinaus durch allgemeinere Bewertungen des Evaluationsgegenstandes aus der Sicht der Erwachsenenbildung ergänzt. Hierunter fällt vor allem die Auswertung der Fragebögen sowie die vierte Hauptkategorie („Gesamtbewertung“) aus den qualitativen Interviews. Beides befasst sich zwar nicht unmittelbar mit den Zielkriterien der Abschluss- und Abschiedskompetenz, analysiert den Evaluationsgegenstand jedoch aus der Erwachsenenbildungsperspektive und wendet dabei ebenfalls systematische, regelgeleitete Kriterien an.

	Einleitungsfrage	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Einstieg in das Gespräch	Wenn du zurückdenkst an das Fortbildungsseminar: Was fällt dir spontan dazu ein?	Was fällt dir noch dazu ein? Hast du noch weitere Erinnerungen oder Gefühle?	Wie gut fühlst du dich nach dem Besuch des Seminars nun auf kommende Abschiede in deinem Beruf vorbereitet?
Problembewusstsein	Wenn du über die Bedeutung von Abschieden ganz allgemein nachdenkst: Was fällt dir dazu ein?	Gibt es noch etwas Weiteres? Noch etwas zur Bedeutung von Abschieden?	Wenn du die Bedeutung der Gestaltung von Aufnahmen vergleichst mit deinen im Seminar erworbenen Kenntnissen über die Gestaltung von Abschieden: Was fällt dir dazu ein?
Verstehen	Die Emotionen und die inneren Zusammenhänge, also die Psychodynamik von Abschieden: Was bringst du damit ganz spontan in Verbindung?	Was bringst du damit noch in Verbindung? Hast du noch weitere Ideen?	Was hat sich durch das Seminar bei dir verändert in Bezug auf die Emotionen und die Psychodynamik des Abschieds?
Handlungsfähigkeit	Handlungsfähig und kompetent in der praktischen Gestaltung von Abschieden in der Erziehungshilfe zu sein: Was denkst du dazu spontan?	Was gehört noch zur Handlungsfähigkeit dazu? Fällt dir noch etwas ein?	Was glaubst du: Welche der praktischen Elemente und Methoden, die im Seminar erarbeitet wurden, können am deutlichsten zu deiner Handlungsfähigkeit beigetragen haben?
Abschlussbewertung/ Gesamtüberblick	Wenn du an die Gesamtbewertung des Seminars aus deiner ganz persönlichen Sicht denkst: Was fällt dir als erstes dazu ein?	Was ist noch wichtig für deine Gesamtbewertung des Seminars? Gibt es noch etwas Weiteres, was dir dazu einfällt?	Welcher Teil des Seminars hat für dich persönlich den größten Nutzen gehabt? Inwiefern hat das Seminar deinen Erwartungen entsprochen?

**Tabelle 3: Skizze des Interviewleitfadens zur Evaluation (eigene Darstellung)**

Mit Hilfe der Interviews soll vor allem die zentrale Forschungsfragestellung des Dissertationsprojekts beantwortet werden, die lautet:

*F.1) Wie muss ein Fortbildungsseminar zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in der stationären Erziehungshilfe gestaltet sein...*

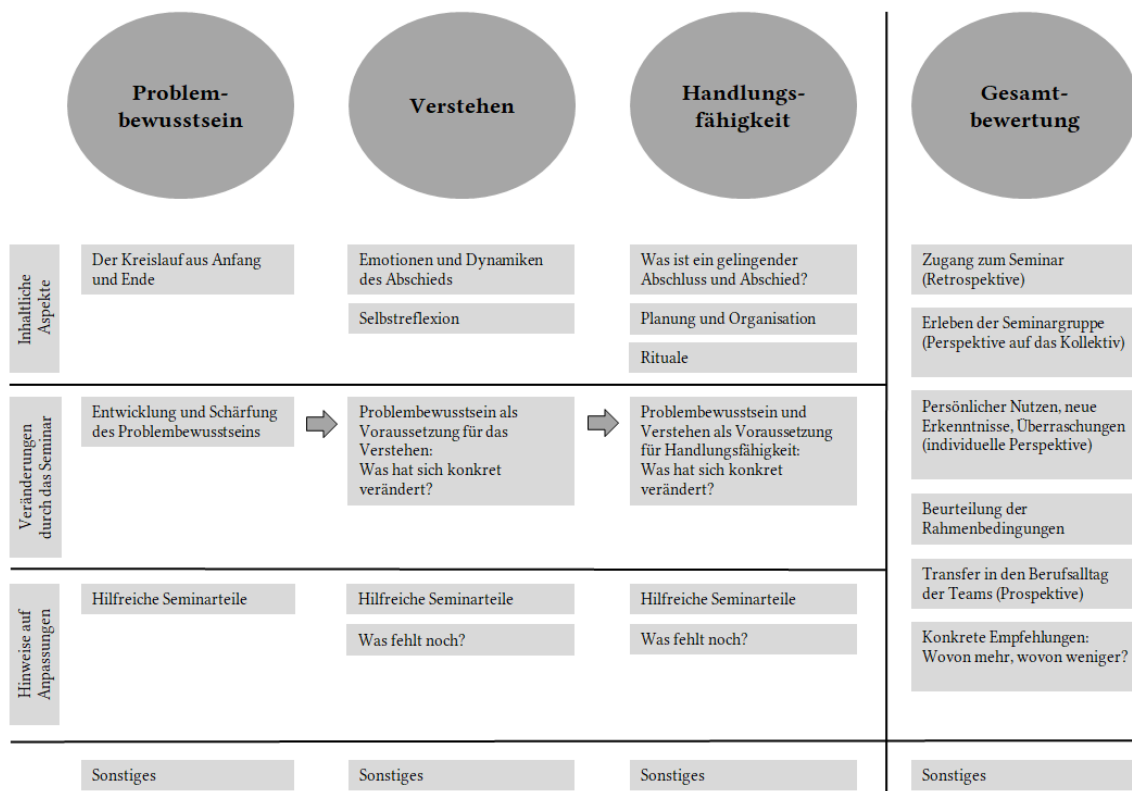
*F.1a) ... damit die Teilnehmer\*innen ein gesteigertes Problembewusstsein über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden (im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen) empfinden?*

*F.1b) ... damit die Teilnehmer\*innen im Verstehen grundlegender emotionaler und psychodynamischer Prozesse unterstützt werden?*



*F.1c) ... damit sich die Teilnehmer\*innen nach dem Seminarbesuch handlungsfähiger in der konkreten Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede fühlen?*

Nach der Durchführung und Transkription der Interviews erfolgte die strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse des Materials nach Kuckartz (2018). Die drei zentralen Hauptkategorien (‚Problembewusstsein‘, ‚Verstehen‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘) wurden bereits im Vorfeld deduktiv festgelegt und im Auswertungsverlauf durch eine vierte Hauptkategorie (‚Gesamtbewertung‘) induktiv ergänzt. Diese dient zwar auf den ersten Blick nicht unmittelbar der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage (s. o.), liefert aber dennoch bedeutsame Hinweise auf die formative Weiterentwicklung des Evaluationsgegenstands, da sie die Bewertung aus der übergeordneten Perspektive der Fort- und Weiterbildung von Erwachsenen ermöglicht. In einem mehrstufigen, offenen Codierprozess wurden Subkategorien entwickelt, verfeinert, wieder zusammengefasst und schließlich ein ausgefeiltes Kategoriensystem erstellt, das das gesamte Material ordnen und präzisieren konnte. Eine Übersicht über das Kategoriensystem bietet die folgende Abbildung. In seiner vollständigen Form ist es in Anhang C.2 zu finden.



**Abbildung 13: Skizze des Kategoriensystems Evaluation (eigene Darstellung)**

In der in den nächsten Kapiteln folgenden Auswertungsdarstellung werden im Text immer wieder Querverbindungen zwischen den einzelnen Haupt- und Subkategorien gezogen. Zum Teil finden sich diese Verbindungen aber auch schon im Aufbau des Kategoriensystems selbst wieder. Dies gilt insbesondere für die Subkategorien ‚Problembewusstsein als Voraussetzung für das Verstehen [...]‘ sowie ‚Problembewusstsein und Verstehen als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit [...]‘. Hier

werden mögliche Zusammenhänge der drei Kompetenzebenen besonders deutlich herausgearbeitet. Analog zur Bedarfsanalyse gilt daher auch für die Evaluationsstudie, dass eine vollständige Trennung der drei Kompetenzbereiche und damit eine (scheinbar) eindeutige Zuordnung einzelner Interviewpassagen zu den Hauptkategorien weder durchgängig möglich ist noch angestrebt wird. Vielmehr überlagern sich die Kompetenzebenen immer wieder gegenseitig. Alle Codes wurden daher jeweils der Kategorie zugeordnet, zu der sie die größte Übereinstimmung aufweisen.

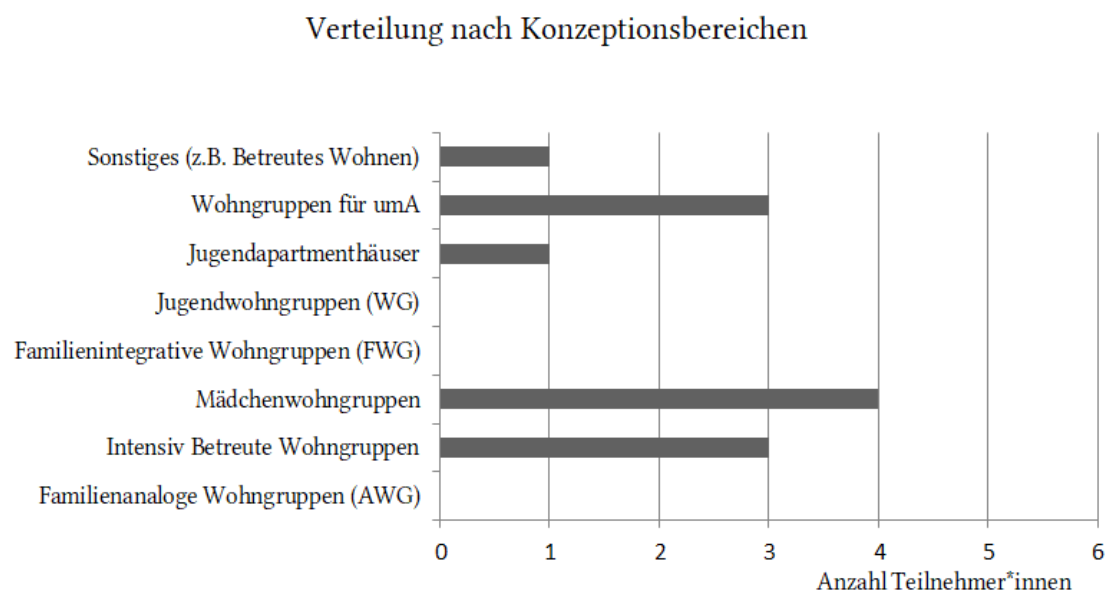
Der Fokus der Evaluation liegt gemäß ihrer formativen Zielsetzung vor allem darauf, die Veränderungen durch das Seminar sowie die Hinweise auf Anpassungen des Konzepts (siehe Kategoriensystem zweite und dritte Reihe) aus dem Datenmaterial herauszufiltern. Aus diesem Grund werden Subkategorien, die sich vor allem auf inhaltliche Aspekte beziehen (siehe Kategoriensystem erste Reihe) nur in Ausschnitten und bewusst verkürzt dargestellt. Der Hintergrund dafür ist, dass in diesen Subkategorien etliche inhaltliche Aspekte auftauchen, die bereits in der theoretischen Einbettung (vor allem Kapitel 2.6.3) und der Bedarfsanalyse ausführlich erörtert wurden und sich vor allem auf die jetzige Praxis der Gestaltung von Hilfebeendigungen beziehen. Im Sinne des qualitativen Forschungsgedankens, sich bei der Auswertung vor allem von der vorzufindenden Vielfalt des Materials leiten zu lassen, sind zwar zunächst alle Aspekte in die Evaluationsauswertung eingeflossen. Für die zielorientierte Darstellung des Evaluationsprozesses in dieser Dissertation sind die benannten Subkategorien jedoch deutlich verkürzt worden. Entscheidend war, ob ein allgemein benannter, inhaltlicher Aspekt in früheren Teilen dieser Arbeit noch nicht in der Form benannt wurde oder ob er im Kontext seines Erzählzusammenhangs Verbindungen zur Fortbildung aufweist. Wo dies nicht der Fall war und die Befragten sich lediglich auf die Schilderung bereits bekannter, inhaltlicher Aspekte ihrer Praxis beziehen, sind die jeweiligen Codes aus der Auswertung herausgenommen worden. Durch dieses konstante Vorgehen sollten nicht-hilfreiche Redundanzen zu den bisherigen Teilen dieser Arbeit sowie zum Vorgängerprojekt vermieden werden.

In den nun folgenden Kapiteln 6.4, 6.5 und 6.6 werden nach einer Beschreibung der teilnehmenden Gruppen die Ergebnisse der drei jeweiligen Evaluationserhebungen entlang der Hauptkategorien ausführlich dargestellt. Die Auswertung jeder Hauptkategorie endet mit einem Zwischenfazit. Am Ende jedes Evaluationsdurchlaufs werden dann übergreifende Schlussfolgerungen für die nächste Version der Fortbildung gezogen und die vorgenommenen Konzeptanpassungen genauer beschrieben.

## 6.4 Durchführung und Evaluation Version 1

### 6.4.1 Teilnehmer\*innen

An der ersten Fortbildung (25.02.2019-26.02.2019) nahmen insgesamt zwölf Mitarbeiter\*innen aus den stationären Erziehungshilfen des St. Elisabeth-Vereins teil. Sie wurden über einen internen Flyer, eine Informations-E-Mail der GISA gGmbH sowie über persönliche Gespräche und Empfehlungen auf die Fortbildung aufmerksam. Die folgende Abbildung verdeutlicht, aus welchen konzeptionellen Bereichen die Teilnehmer\*innen stammten:<sup>93</sup>



**Abbildung 14: Verteilung der ersten Gruppe nach Konzeptionsbereich (eigene Darstellung)**

Die Zielgruppe der Fortbildung sind Mitarbeiter\*innen aus Wohngruppen, die den jeweiligen Lebensmittelpunkt mehrerer betreuter junger Menschen darstellen.<sup>94</sup> Eine Ausnahme stellt in diesem Sinne das ‚Betreute Wohnen‘ dar, in dem zumeist Einzelbetreuung in der eigenen Wohnung stattfindet. Die dort tätigen Mitarbeiter\*innen stehen und arbeiten jedoch sinnbildlich an der gegenüberliegenden Seite von Übergängen aus den Wohngruppen heraus und sind daher in vergleichbarem Maße mit Fragen (nicht) gelingender Abschluss- und Abschiedsgestaltungen sowie ihrer Folgen konfrontiert. Aus diesem Grund wurde auch das Betreute Wohnen bewusst in die ausgeschriebene Zielgruppe des ersten Fortbildungsdurchlaufs aufgenommen.

Neben der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Konzeptionsbereich kann die Gruppe der Teilnehmer\*innen auch nach ihren Angaben zur Berufserfahrung unterschieden werden.

<sup>93</sup> Die Angaben orientieren sich an den Auswahlmöglichkeiten im Evaluationsfragebogen.

<sup>94</sup> Zum stationären Erziehungshilfebereich ordnet der St. Elisabeth-Verein noch weitere Settings hinzu, die aus verschiedenen Gründen nicht zur Zielgruppe der Fortbildung gezählt wurden. Zu den Gründen gehört beispielsweise, dass diese Settings keinen dauerhaften Lebensort bieten (z. B. Inobhutnahmegruppen) oder dass der Lebensmittelpunkt der jungen Menschen weiterhin in den Herkunftsfamilien liegt (z. B. Wochengruppen).

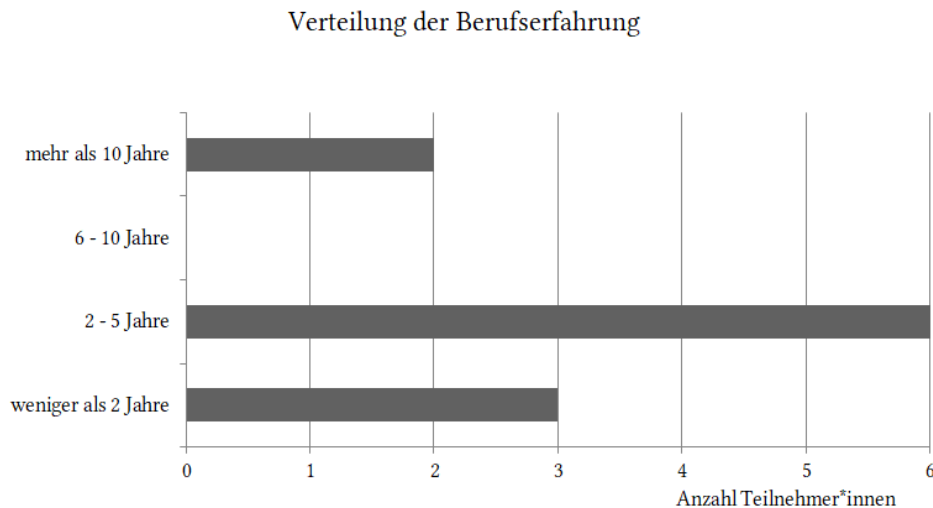


Abbildung 15: Verteilung der ersten Gruppe nach Berufserfahrung in Jahren (1 missing) (eigene Darstellung)

Im ersten Fortbildungsdurchlauf zeigt sich grundsätzlich eine breite Streuung der bisherigen Berufserfahrung. Mit einer Anzahl von neun der insgesamt zwölf Teilnehmer\*innen, die erst seit fünf oder weniger Jahren in der stationären Erziehungshilfe beschäftigt sind, waren dennoch vergleichsweise viele Berufsanfänger\*innen vertreten.

#### 6.4.2 Evaluation der Fragebögen

Nach dem in Kapitel 3.6.2 ausführlich beschriebenen Forschungsvorgehen zu den Fragebögen werden nun die wichtigsten Auswertungsergebnisse skizziert.

##### Veranstaltungsdurchführung und Organisation

Im ersten Fragenblock ‚Veranstaltungsdurchführung und Organisation‘ wurde unter anderem danach gefragt, in welchem Maße der so genannte ‚rote Faden‘ der Veranstaltung für die Befragten zu erkennen war. Die Auswertung zeigt, dass für elf Personen (92 %) der rote Faden ‚voll und ganz‘ und für eine Person immerhin ‚überwiegend‘ zu erkennen war (8 %). Der Aussage, sich aktiv eingebracht haben zu können, stimmen alle Befragten zu. Auch die Gestaltung von Zeiten und Pausen entsprach zu 92 % (n=11) ‚voll und ganz‘ den Vorstellungen der Teilnehmer\*innen.

##### Beurteilung des Inhalts

Aufschlussreich sind die Angaben zum Vorwissen über die Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden. Hier gibt die Hälfte der Befragten (n=6) an, sich vor dem Seminarbesuch ‚überwiegend‘ in der Gestaltung auszukennen, jeweils drei Personen (25 %) antworten, sich ‚wenig‘ oder ‚gar nicht‘ ausgekannt zu haben – der Median liegt hier bei 3,00 (‚trifft wenig zu‘). Diese Antwortverteilung kann darauf hindeuten, dass die Teilnahme am Seminar weniger attraktiv sein könnte für Mitarbeiter\*innen, die sich bereits ‚voll und ganz‘ in der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden auskennen. Das Motiv, vor allem dann an Fortbildung teilzunehmen, wenn Unsicherheiten im beruflichen Alltag bestehen, scheint hier erfüllt zu sein.

Auf die Frage, ob das Seminar einen guten Einblick in das Thema geben konnte, geben elf Befragte (92 %) ‚trifft voll und ganz zu‘ an, während eine Person (8 %) meint, einen ‚überwiegend‘ guten Einblick bekommen zu haben. Auch die Einschätzung des Transfers von Seminarerkenntnissen für die Berufspraxis wurde im Fragebogen erhoben (‚Für meine Berufspraxis habe ich viel Nützliches erfahren‘): Hier geben 67 % (n=8) an, dass die obige Aussage ‚voll und ganz‘ zutrifft. Für 17 % trifft sie ‚überwiegend‘ und für 8 % nur ‚wenig‘ zu. Der negativ formulierten Aussage, dass die Thematik **zu oberflächlich** behandelt wurde, stimmen dagegen 83 % der Befragten ‚gar nicht zu‘. Für immerhin zwei Personen, die bei dieser Aussage ‚trifft wenig zu‘ angekreuzt haben, scheint die inhaltliche Tiefe der Fortbildung noch nicht ausreichend gewesen zu sein. Für den nächsten Durchlauf lässt sich daraus schlussfolgern, dass sich die Inhalte durchaus mehr ‚in die Tiefe‘ begeben, also anspruchsvoller und voraussetzungsreicher werden dürfen.

### Beurteilung der Referentin

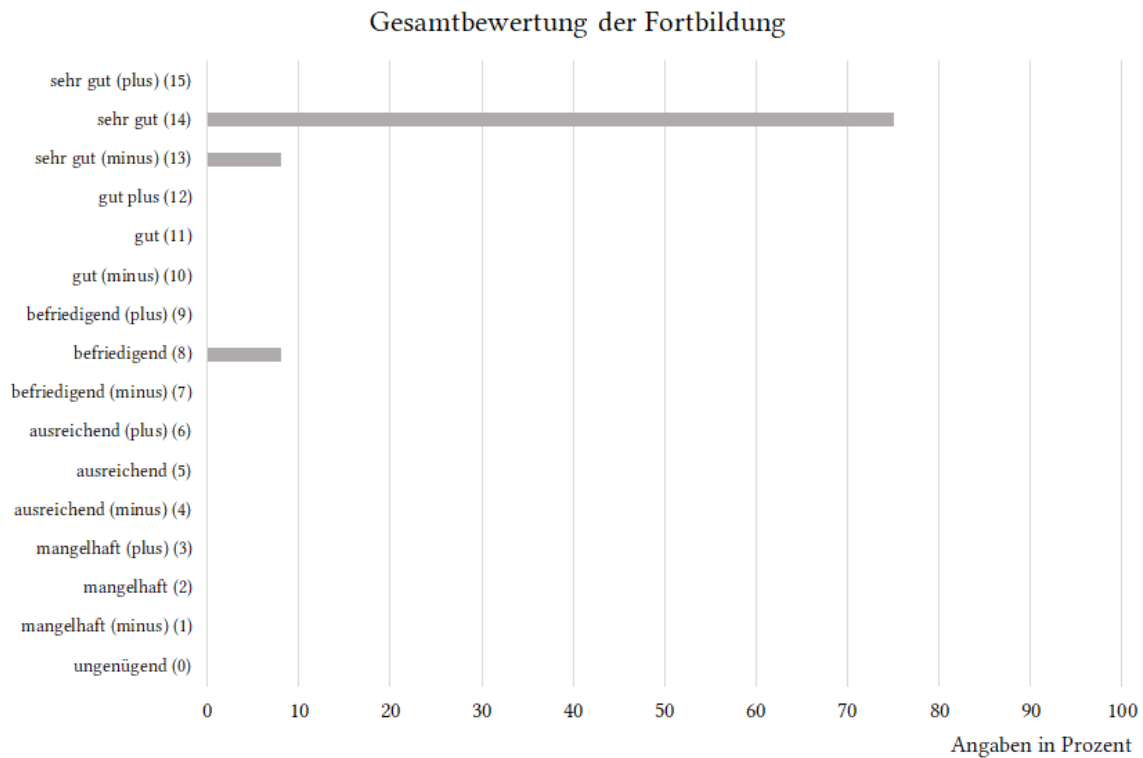
Alle fünf Items, die auf die Beurteilung der Referentin abzielten, sind positiv bewertet worden. Den Aussagen ‚Die Referentin wirkte fachlich kompetent‘, ‚Die Referentin verstand es, das Thema anschaulich und gut zu vermitteln‘, sowie ‚Die Referentin konnte ein gutes und förderliches Lernklima schaffen‘ stimmten jeweils elf Befragte (92 %) ‚voll und ganz‘ und jeweils eine Person (8 %) ‚überwiegend‘ zu. Beim negativ formulierten Item ‚Die Referentin ging **nur ungenügend** auf Nachfragen ein‘ stimmten 92 % der befragten Personen ‚gar nicht‘ zu.<sup>95</sup> Alle Befragten äußern einstimmig, dass die Referentin ‚aufgeschlossen für Vorschläge und Kritik‘ war.

### Gesamtbewertung

Mit der Qualität des Fortbildungsseminars zeigten sich elf Befragte ‚voll und ganz‘ zufrieden, während eine Person ‚überwiegend‘ zufrieden war. Alle würden das Seminar ihren Kolleg\*innen weiterempfehlen (‚trifft voll und ganz zu‘: 83 %; ‚trifft überwiegend zu‘: 8 %). Die abschließende Gesamtbeurteilung der Fortbildung erfolgte mittels Angabe in Schulnoten von 1 - 6. Im Zuge des Auswertungsprozesses wurde die Kategorisierung nach Schulnoten noch einmal zu differenzierteren Kategorien nach Notenpunkten von 1 - 15 erweitert.<sup>96</sup> Der Median der Seminarbewertung liegt bei 14 Punkten (Schulnote: 1), die Angaben reichten von ‚sehr gut‘ (14 Punkte; n=9; 75 %) über ‚sehr gut minus‘ (13 Punkte; n=1; 8 %) bis hin zu ‚befriedigend‘ (8 Punkte; n=1; 8 %).

<sup>95</sup> Eine Person wertete diese Aussage jedoch mit ‚trifft voll und ganz zu‘. Auf Grund aller sonstigen Angaben dieser Person sowohl im Fragenblock zur Beurteilung der Referentin als auch im übrigen Rest des Fragebogens, bei der stets die höchste/positivste Antwortkategorie ausgewählt wurde, konnte davon ausgegangen werden, dass es sich hier um ein missverständenes Item handelt. Die Antwort wurde daher als ‚missing‘ gewertet (8 %), da von einem inkonsistenten Antwortverhalten bzw. dem Missverstehen der negativen Frageformulierung auszugehen war.

<sup>96</sup> Hierdurch mussten etwa Zwischenangaben im Fragebogen wie ‚1-‘ nicht als ‚missing‘ aus der Wertung herausgenommen werden. Eine uneindeutige Angabe (‚2-3‘), die keine klaren Rückschlüsse auf die exakte Bewertung durch die befragte Person zulässt, wurde dennoch als fehlend markiert.



**Abbildung 16: Gesamtbewertung der Fortbildung durch die erste Gruppe in Notenpunkten (eigene Darstellung)**

Der fünfte Abschnitt des Fragebogens bietet Raum für Freitextantworten auf die Frage nach besonders gelungenen und weniger bzw. nicht gelungenen Aspekten der Fortbildung.

Als besonders gelungen werteten die Befragten mit Blick auf Methodik und Didaktik die ‚abwechslungsreichen Lehr-, Lernmethoden‘, die Möglichkeit zu kollegialem Austausch, die vielseitigen Seminarunterlagen, die ‚anschaulichen Präsentationen und Visualisierungen‘ sowie das Vorgehen, die Ergebnisse überwiegend in der Gruppe gemeinsam zu erarbeiten, wodurch sie sehr einprägsam waren. Darüber hinaus wurden das Theorie-Praxis-Verhältnis und die Umsetzbarkeit der Inhalte für die eigene Berufspraxis als sehr gelungen bezeichnet. Eine Person merkt an, dass die Lehrvorträge/Inputs eine gute Länge aufwiesen und angemessen über die zwei Seminartage verteilt waren. In Bezug auf das Seminarerleben wurde die ‚gute Stimmung‘ der Gruppe sowie die Möglichkeit, jederzeit Fragen zu stellen und bei Bedarf tiefer in relevante Teilthemen einzusteigen, positiv erinnert. Zuletzt wurde auch der Umstand, dass es überhaupt eine Veranstaltung zu diesem Thema gibt, als gelungen markiert und darauf verwiesen, dass das Seminar ein ‚Bewusstsein für die Bedeutung des Gesamtthemas‘ schaffen konnte.

Die Gegenfrage nach den weniger oder gar nicht gelungenen Aspekten der Fortbildung ergab insgesamt drei Antworten im Freitext. Diese bezogen sich auf die Qualität der Pausenverpflegung und das Fehlen eines Gesamtskripts, anhand dessen der\*die Teilnehmer\*in die Inhalte in Zukunft

noch einmal für sich nachvollziehen möchte.<sup>97</sup> Die dritte Anmerkung bezog sich auf den engen Zuschnitt des Fortbildungskonzepts auf den Bedarf von stationären Wohngruppen. Für abweichende Arbeitsbereiche wie das Betreute Wohnen sei der Inhalt daher weniger relevant.

### **Zwischenfazit**

Die Auswertung der Fragebögen lässt den Schluss zu, dass die erste Fortbildungsverion die Bedarfe der Teilnehmer\*innen offenbar sehr gut adressieren konnte und nur wenige Anpassungen vorgenommen werden müssen. So ergeben die Veranstaltungsdurchführung und Organisation sowie das Auftreten und Rollenverständnis der Referentin auf den ersten Blick nur wenig Verbesserungspotenzial. Für den zweiten Fortbildungsdurchlauf sollte jedoch die Umsetzbarkeit in die eigene berufliche Praxis verbessert werden. Hierfür stehen die folgenden Fragestellungen im Raum: Muss die Zielgruppe angepasst und verkleinert werden auf Mitarbeiter\*innen aus den Wohngruppen, für die das Konzept nach der ersten Auswertung sehr passgenau erscheint? Sollte die Fortbildung weiterhin thematisch eher breit aufgestellt sein, womöglich zu Lasten der Qualität und inhaltlichen Tiefe einzelner Aspekte?

Darüber hinaus ergeben die Antworten im Bereich der offenen Fragen (Freitext) erste konkrete Verbesserungshinweise. So werden die Begleitmaterialien der Gruppenarbeiten (Basistexte), die die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Aufgabe erleichtern sollen, künftig knapper gestaltet, damit sie mehr Eigenleistung der Teilnehmer\*innen erfordern. Zudem wird den Kleingruppen künftig freigestellt, ob sie die Basistexte als Unterstützung für ihre Gruppenarbeiten im Arbeitsprozess überhaupt nutzen oder lieber eigenständig an den Inhalten arbeiten wollen.

### **6.4.3 Evaluation der Interviews**

Im Folgenden werden wichtige Ergebnisse der qualitativen Interviewerhebung dargestellt, die für die Evaluationsfragestellung (Hauptforschungsfrage) einen zentralen Stellenwert einnimmt. Dabei stehen die Abschluss- und Abschiedskompetenzelemente ‚Problembewusstsein‘, ‚Verstehen‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘ sowie die im Forschungsprozess ergänzte, vierte Hauptkategorie der ‚Gesamtbewertung‘ im Fokus.

#### **Kompetenzelement ‚Problembewusstsein‘**

Die Hauptkategorie ‚K1 – Problembewusstsein‘ umfasst alle Hinweise aus den Interviews, die sich der gleichnamigen ersten Ebene der Abschluss- und Abschiedskompetenz zuordnen lassen. Die folgenden Ausführungen geben Aufschluss darüber, an welchen Stellen und auf welche Weise die

---

<sup>97</sup> Der hier geäußerte, explizite Wunsch nach einem Skript ist jedoch bereits im Gesamtkonzept der Fortbildung angelegt. So hat jede\*r interessierte Teilnehmer\*in alle erarbeiteten Inhalte und Ergebnisse in Form eines detaillierten Fotoprotokolls wenige Tage nach der Veranstaltung per E-Mail zugesendet bekommen. Aus diesem Grund wird der hier beschriebene Verbesserungsvorschlag zunächst nicht in die weitere Auswertung aufgenommen.

Teilnahme am Fortbildungsseminar das Problembewusstsein der Mitarbeiter\*innen angesprochen, berührt oder verändert haben könnte. Dabei unterteilen sich die Analyseergebnisse in drei Subkategorien. Die Subkategorie ‚Der Kreislauf aus Anfang und Ende‘ umfasst inhaltliche Aspekte, die im bisherigen Verlauf dieser Arbeit noch nicht zur Sprache gekommen sind, wohingegen sich ‚Entwicklung und Schärfung des Problembewusstsein‘ sowie ‚Seminarteile, die das Problembewusstsein besonders gefördert haben‘ direkt auf das Seminar, seine möglichen Wirkungen und Hinweise auf notwendige Anpassungen beziehen.

### ***Der Kreislauf aus Anfang und Ende***

Gefragt nach ihrer persönlichen Interpretation der ‚Bedeutung von Abschluss und Abschied‘ verweisen die Befragten immer wieder auf den engen Zusammenhang zwischen Anfang und Ende, zwischen der Aufnahme und der Beendigung:

„Also ein Abschied [...] hat vielleicht so die Bedeutung, dass was vorbei geht. Aber dass auch was Neues beginnen darf. Dass ich was loslassen muss, was mir lieb geworden ist oder vielleicht auch was loslassen darf, was für mich schwierig war. Weil ein Abschied heißt immer auch Veränderung. Also das bedeutet für mich, dass ich mein Leben irgendwie anders gestalten muss“ (B3, 30).

Mit jedem Abschied geht demzufolge auch ein Lebensabschnitt vorbei. Gleichzeitig birgt jeder Abschied auch die Chance auf einen Neuanfang. In diesem Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass Abschlüsse und Abschiede nicht nur für die jungen Menschen in Wohngruppen von tiefgreifender Bedeutung sind, sondern sie immer auch aus der Perspektive der Mitarbeiter\*innen betrachtet werden sollten. Auch die Mitarbeiter\*innen **müssen** loslassen, was ihnen ‚lieb geworden ist‘ und **dürfen** sich von dem verabschieden, was für sie ‚schwierig war‘. Hiermit sind vermutlich auch die ganz unterschiedlichen Qualitäten der jeweiligen Beziehung zu dem jungen Menschen angesprochen. Die Befragten nehmen Bezug darauf, dass Abschied immer Veränderung bedeutet und dass das Leben anschließend anders als zuvor gestaltet werden muss – was verdeutlicht, dass der Kreislauf aus Anfang und Ende unweigerlich das gesamte Leben begleitet.

Mit Blick auf die eigene Praxis werden die Befragten im Interviewgespräch dazu eingeladen, Aufnahmen und Abschlüsse bzw. Abschiede in ihrer Bedeutung miteinander zu vergleichen. Ihre Antworten ergeben erste Hinweise auf das vorhandene Problembewusstsein, das im Rahmen dieser Arbeit praxisorientiert operationalisiert wird als Erkenntnis, dass die Gestaltung von Hilfebeendigungen mindestens so bedeutend ist wie die Gestaltung von Aufnahmen.

Bei allen drei Befragten wird die gleichwertige Bedeutungszumessung im Interview erkennbar. B1 geht in der Bewertung noch einen Schritt darüber hinaus:

„Ich würde sagen, der Abschied ist bedeutungsvoller. Weil, die Aufnahme, da wird ja nicht groß gefeiert. Das ist erstmal neu für den Jugendlichen. Der muss erstmal die ganze Gruppe kennenlernen und die [anderen] Jugendlichen, die Mitarbeiter, das Zimmer. [...] Aber bei dem Abschied, das ist tatsächlich nochmal was komplett anderes. Herzlicher, würde ich fast sagen“ (B1, 58).

Der hier angesprochene Aspekt der Herzlichkeit lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass zum Zeitpunkt der Aufnahme noch keine Beziehung zwischen den Mitarbeiter\*innen und dem jungen



Menschen bestehen kann. Im Abschied hingegen kristallisieren sich die gemeinsame Beziehung und damit auch der emotionale Aspekt der Herzlichkeit deutlicher heraus.

### ***Entwicklung und Schärfung des Problembewusstseins***

Inwiefern konnte nun der Besuch der Fortbildung das Problembewusstsein der Befragten entwickeln und schärfen?

An mehreren Stellen ist von einem generell gewachsenen Bewusstsein für die Bedeutung der Abschluss- und Abschiedsthematik insgesamt sowie von einer Sensibilisierung die Rede. B1 drückt die eigene Entwicklung dazu in Prozentangaben aus: „Aber um das Bewusstsein von einem Abschied tatsächlich noch einmal ganz, ganz neu erlebt zu haben, für die Jugendlichen, würde ich tatsächlich auch auf 90 Prozent gehen“ (B1, 20). Hier wird deutlich, dass die Fortbildung das Problembewusstsein von B1 deutlich geschärft hat.

B2 konkretisiert, dass er\*sie nun ein „[...] bisschen wacher so durch den Alltag mit den Jugendlichen geh[t]“ (B2, 58). Auch der gewählte Begriff der ‚Wachheit‘ kann als Hinweis auf ein verstärktes Problembewusstsein interpretiert werden. B2 nimmt das Thema nun offenbar bewusster in den Blick und führt aus, sich als aktiv verantwortliche\*r Pat\*in für Abschlüsse und Abschiede im Team zu sehen und das Thema dort stabiler zu verankern (B2, 58). Auch B3 verdeutlicht, dass ihm\*ihr die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden jetzt mehr bewusst ist (B3, 18). Dies bezieht die befragte Person insbesondere auf traditionelle, gruppenspezifische Rituale, in diesem Fall das Fotoalbum als Abschiedsgeschenk: „Bei uns im Team wird das gemacht, aber mir war nicht bewusst, wie wichtig das eigentlich ist. Und ich denke, jetzt habe ich mehr Verständnis dafür, was das, was wir machen, eigentlich bedeutet und wie wichtig das auch ist“ (B3, 87). Die bisher eingeübte Praxis, individuelle Fotoalben für die bald ausziehenden jungen Menschen zu überreichen, ist durch den Seminarbesuch mit einem gestiegenen Bewusstsein über die Bedeutung dieses Übergangsobjekts unterfüttert worden.

Aus Sicht einer befragten Person hängt Problembewusstsein immer auch mit der eigenen, inneren Haltung zusammen (B2, 22). B2 spricht sich mit Blick auf alle Mitarbeiter\*innen dafür aus, sich den Grundthema Abschluss und Abschied bewusst zuzuwenden, den damit verbundenen Herausforderungen also nicht mit einer ablehnenden Haltung zu begegnen:

„Also mir fällt dazu ein, dass es ein total wichtiges Thema ist erstmal. Also dass es im Prinzip total wichtig ist, dass sich jeder, der mit Jugendlichen zusammenarbeitet, darüber bewusst werden muss, wie wichtig es ist, den Jugendlichen einen Abschied, in welcher Form auch immer, zu gewährleisten“ (B2, 28)

Die zentrale Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden wird hier noch einmal explizit aufgegriffen. In welcher Form das Hilfeende dann konkret gestaltet wird, ist für B2 offenbar zweitrangig. Viel wichtiger scheint zunächst, die Bedeutung des Grundthemas bewusst wahrzunehmen. Neben der individuellen Haltung ist jedoch auch die Übertragung dieser Haltung auf das gesamte Team entscheidend: „[...] dass man dann auch gemeinsam als Team da eine Haltung

entwickelt. Dass man frühzeitig überlegt, wie muss das vorbereitet werden? Also dass man nicht sagt: ‚Hupps, jetzt muss er ausziehen und tschüss‘ (B2, 28). Eine gemeinsame, problembewusste Haltung fördert einen gelingenden und frühzeitig vorbereiteten Beendigungsprozess erheblich.

Auf die verschiedenen Formen der Gestaltung geht auch B3 ein und verdeutlicht zugleich, was die Fortbildung mit Blick auf das eigene Problembewusstsein anregen konnte:

„[...] oft muss es nicht was Riesiges sein. Man kann auch was Kleines machen. Und ich denke, das ist mir auch so hängen geblieben vom Seminar: Auch wenn man nicht das große Fest macht, kann man trotzdem einen Abschied mit kleineren Ritualen gut gestalten“ (B3, 85).

Eine gelingende Abschluss- und Abschiedsgestaltung zeigt sich also individuell sehr verschieden und muss nicht dem scheinbaren Idealbild der großen, gemeinsamen Feier entsprechen.

Aus Sicht der Befragten ist in vielen Teams bereits ein individuelles Maß an Problembewusstsein vorhanden. Zum Teil fehle es jedoch noch an der notwendigen Eigeninitiative zu einer bewussten Gestaltung von Hilfebeendigungen. B2 bemerkt in diesem Zusammenhang eine „[...] Diskrepanz zwischen ‚wir wollen es irgendwie alle und jeder sieht es irgendwie so‘, aber so aus der Praxis heraus merkt man dann doch, irgendwie wird es gar nicht so gelebt“ (B2, 34). Der Ausdruck ‚es zu leben‘ pointiert dabei noch einmal die Bedeutung einer eigeninitiativen, aktiv bejahenden, inneren Haltung zu Abschluss und Abschied.

### ***Seminarteile, die das Problembewusstsein besonders gefördert haben<sup>98</sup>***

Ergänzend zu den bisher beschriebenen Veränderungen im Problembewusstsein ergeben die Interviews auch Hinweise darauf, welche konkreten Seminarteile hierbei förderlich wirken konnten.

Zwei Befragte nennen bei der Frage, was ihnen die zentrale Bedeutung von Abschluss und Abschied am ehesten näher gebracht hat, unmittelbar das (von Welzer und Wißmach weiterentwickelte) Transitionsmodell nach Hopson und Adams (B1, 62; B2, 34). Das Modell bot ihnen augenscheinlich einen guten Überblick über die inneren und äußeren Aspekte, die mit Abschluss und Abschied verbunden sind. Auf diese Weise konnte das eigene Bewusstsein über die Tragweite und Bedeutung dieses Lebensabschnitts offenbar weiter geschärft werden.

Alle weiteren Nennungen sind als singuläre Wertungen jeweils nur einmal vorgenommen worden. B2 sieht den grundsätzlichen Aufbau der Fortbildung, also den roten Faden, als gewinnbringend an, um sich der Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden bewusst zu werden: „So der Aufbau [...], den fand ich echt gut, weil man auch erstmal so ein bisschen überhaupt in das Thema reinkommen

<sup>98</sup> Die Hauptkategorie ‚Problembewusstsein‘ umfasst im Gegensatz zu ‚Verstehen‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘ keine Subkategorie ‚Was fehlt noch zu [Nennung der Hauptkategorie]‘ auf. Die grundlegende Annahme hierfür ist, dass sich das Problembewusstsein in weiten Teilen einem rein rationalen Zugang entzieht. Demzufolge ist für die Befragten nicht klar zu benennen, was ihnen an fachlichen Inhalten in der Fortbildung fehlen würde, um das eigene Problembewusstsein weiter schärfen zu können. Daher wurde im Interviewleitfaden auf eine solche Frage bewusst verzichtet, was sich folgerichtig auch in einer fehlenden Subkategorie der Auswertung niederschlägt.

konnte, sich wirklich Gedanken machen, was ist denn überhaupt ein Abschied?“ (B2, 22). Später gibt B2 an, dass auch der kollegiale Austausch in den Partner\*innen- und Kleingruppenarbeiten die Diskrepanz zwischen der hohen Bedeutung eines Gestaltungselements und der tatsächlichen Handhabung in der Praxis aufzeigen konnte. Für B3 waren die Lehrvorträge ‚Auswirkungen von Abschieden – Dynamiken und Zusammenhänge‘ sowie ‚Übergänge und Rituale‘ diejenigen Seminarteile, die das eigene Problembewusstsein besonders gefördert haben (B3, 45, 47).

### ***Zwischenfazit***

Die Auswertung der Hauptkategorie ‚Problembewusstsein‘ zeigt, dass den Befragten die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden (insbesondere im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen) nach der Fortbildungsteilnahme sehr bewusst ist. Hieraus darf jedoch keinesfalls unmittelbar geschlussfolgert werden, dass dieses bereits vorhandene oder gesteigerte Problembewusstsein ausschließlich durch die Fortbildung hervorgerufen wurde. Vielmehr müssen das individuelle Vorwissen, die Berufserfahrung im Allgemeinen sowie auch weitere Erlebnisse und Erfahrungen im Zeitraum zwischen dem Seminarende und der Befragung als weitere Wirkfaktoren in Betracht gezogen werden. Dennoch kann auf Grund einiger eindeutiger Aussagen die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Fortbildung das Problembewusstsein bei den Teilnehmer\*innen stärken konnte.

Auf Grund der spontanen Benennung bei zwei Befragten wird die Beschäftigung mit dem Transitionsmodell im zweiten Fortbildungsdurchlauf weiter ausgebaut, da es besonders geeignet erscheint, einen Überblick über die Gesamthematik zu geben und einen Bewusstseinszuwachs zu ermöglichen.

### **Kompetenzelement ‚Verstehen‘**

#### ***Emotionen und Dynamiken des Abschieds***

In Bezug auf die Emotionen und Dynamiken, die mit Abschied einhergehen, finden sich im Interviewmaterial vor allem viele bereits in der Theorierahmung sowie in der Bedarfsanalyse erörterte Aspekte. Hierzu gehören die Vielfalt der Grundemotionen Freude, Trauer, Angst und Wut, die in individueller Art und Weise zum Abschied dazugehören und die Loslösung begleiten.<sup>99</sup>

Als ein bislang noch unbeleuchteter Aspekt werden im Folgenden die persönlichen Interpretationen der Befragten, was sie mit emotionalen und psychodynamischen Aspekten des Abschieds verbinden,

---

<sup>99</sup> Wie schon in Kapitel 2.6.4 über die Emotionen und Affekte des Abschieds beschrieben wurde, ist noch einmal deutlich darauf hinzuweisen, dass Freude, Trauer, Angst und Wut lediglich vier Grundemotionen in einer noch groben Lesart darstellen. Sie sind als stellvertretend für eine enorme Vielzahl feinerer Abstufungen von Gefühlen zu verstehen, die bei jedem Menschen in unterschiedlicher Zusammensetzung zu Tage treten.

skizziert. Die Gesprächspartner\*innen beleuchten unter dieser Fragestellung ganz unterschiedliche Aspekte. B1 etwa benennt hier die Gefahr der Spaltung von Teams durch die innere Zerrissenheit der jungen Menschen im Abschiedsprozess, die nicht genau wissen, wo sie hingehören und wo ihr Lebensmittelpunkt ist. Auch die Unfähigkeit, sich aus Bindungen lösen zu können, wird als psychodynamischer Abschiedsaspekt benannt (B1, 68, 76, 86). Für B2 stehen dagegen die schwierige Balance zwischen Festhalten und Loslassen, die Bedeutung biografischer Vorerfahrungen mit Abschied sowie die sehr begrenzte Beeinflussbarkeit innerer Verarbeitungsprozesse während des Abschieds im Zentrum (B2, 48, 54, 56). B3 nimmt in Bezug auf die Psychodynamik des Abschieds eine systemische, interaktionelle Perspektive ein. Die Person betont, dass jeder Abschied Auswirkungen auf alle Beteiligten sowie ihr Zusammenspiel hat:

„Also mit Psychodynamik bringe ich dann noch in Verbindung, dass es immer mehrere Personen gibt, die damit verbunden sind. Also es gibt zum Beispiel den Mitarbeiter, den Jugendlichen und die anderen Mitbewohner. Und zwischen all denen gibt es eben so Übertragungen, Gegenübertragungen. Also [...] wie der eine reagiert, das macht mit allen anderen im System auch was“ (B3, 57).

Wie der innere Abschied erlebt wird, werde dabei auch vom individuellen Charakter einer Person beeinflusst. Während manche Menschen im Abschied die Nähe zum Gegenüber suchen, wahren andere Personen eher Distanz. Beide Varianten beeinflussen den Abschied und das emotionale Empfinden aller Beteiligten entscheidend mit (B3, 61).

### ***Selbstreflexion***

Die Fortbildung beinhaltet an mehreren Stellen die Einladung, sich selbst, die eigenen Abschiedserfahrungen sowie persönliche Entwicklungen durch den Seminarbesuch zu reflektieren.

Eine befragte Person berichtet, sich in der Fortbildung erstmals dem Thema Abschluss und Abschied auch selbstreflexiv genähert zu haben: „[...] sich wirklich Gedanken machen, was ist denn überhaupt ein Abschied, was für biografische Erfahrungen hat man selber mit Abschied? (B2, 22). Der Ausdruck, ‚sich wirklich Gedanken machen‘ pointiert dabei ein tieferes Verstehen der eigenen, biografischen Anteile von Abschied. B2 konnte im Seminar reflektieren, wie seine\*ihre eigene Haltung und Erfahrung mit Abschied die pädagogische Arbeit beeinflussen könnte:

„[...] aber ich fand irgendwie so dieses Einordnen in: Was macht denn das eigentlich mit mir und wie sehe ich mich da selbst, was Loslassen und Festhalten irgendwie bedeutet so? Bin ich eher ein Typ, der keine Probleme damit hat, jemanden loszulassen oder bin ich eher jemand, der vielleicht ein bisschen klammert so und das fand ich irgendwie gut, sich da nochmal näher mit zu beschäftigen“ (B2, 54).

Eine selbstreflexive Haltung drückt sich für B3 auch darin aus, auf sich selbst zu hören, in welcher Form eine Abschluss- und Abschiedsgestaltung authentisch gelebt werden kann und den eigenen Bedürfnissen und Stärken entspricht:

„Dass man die Dinge wirklich selbst ausprobiert hat und dadurch auch für sich selbst sieht: Was kann ich gut anbieten? Was entspricht mir auch? Es ist glaube ich schwierig, wenn jemand ein Fotobuch macht, der überhaupt keinen Zugang zu einem Fotobuch hat. Also muss ich auch immer nachdenken: Okay, was entspricht mir? Entspricht mir ein langer Abschiedsspaziergang? Dann kann ich das gut anbieten“ (B3, 93).

Aus der Selbstreflexion erfolgen auch positive Anreize für das Verstehen von Abschiedsprozessen – dies wird an mehreren Interviewstellen sehr deutlich. Hier werden vor allem die Fähigkeit, sich in den zu verabschiedenden jungen Menschen hineinzusetzen (B1, 77-78), das Erkennen von Grenzen der Beeinflussbarkeit von Abschieden (B2, 56) sowie insbesondere die Einordnung der Emotion Wut als hilfreiches und verbreitetes Element des Abschiedsprozesses genannt (B3, 67).

Als Ergebnis der selbstreflexiven Prozesse aus der Fortbildung sieht B3 die Erkenntnis, dass er\*sie als Mitarbeiter\*in „[...] sehr vorsichtig sein muss mit seinen eigenen Erfahrungen, die man hatte. Dass man die nicht zu sehr in den Jugendlichen hinein projiziert“ (B3, 59). Vor allem negative, biografische Abschiedserfahrungen könnten dazu führen, noch für lange Zeit an einem jungen Menschen festhalten zu wollen (B3, 59).

Die bisher skizzierten, hilfreichen Erkenntnisse einer selbstreflexiven Seminar ausgerichtung werden jedoch auch von herausfordernden Aspekten begleitet. Einen selbstreflexiven Zugang zu einem emotional oft sehr aufgeladenen Thema wie dem Abschied zu wählen und sich auf diesen Zugang einzulassen, kann den Teilnehmer\*innen auch schwer fallen und Widerstände hervorrufen:

„Also ich war erstmal so ein bisschen also nicht überrascht, aber was so ein bisschen mir schwerer gefallen ist, mich wirklich mit meinen eigenen Abschieden auseinanderzusetzen, das fand ich ein bisschen befremdlich, [...] also wir machen natürlich Supervision und da geht man auch schon mal so ein bisschen in die eigene Biografie, aber das passiert doch irgendwie noch gar nicht so umfassend, zumindest bei uns. Obwohl es ja total wichtig ist. Aber das war eher befremdlich [...]. Also das war so, da musste ich tatsächlich total lange auch überlegen. Obwohl ich wusste, das ist total anonym, war es für mich irgendwie trotzdem eine Hemmschwelle, mich damit auseinanderzusetzen. Ich weiß nicht. Also ja, das war irgendwie komisch [...]“ (B2, 88).

Ungeachtet aller positiver Wirkungen eines solchen Überraschungs- und Irritationsmoments in einer Fortbildung muss daher sehr genau darauf geachtet werden, die Grenze zur Überforderung oder gar der Herausbildung von Widerstand aufmerksam und sensibel zu beobachten.

### ***Problembewusstsein als Voraussetzung für das Verstehen: Was hat sich konkret verändert?***

Betrachtet man die verschiedenen Begleitemotionen des Abschieds, scheint sich bei den Teilnehmer\*innen die Wahrnehmung insbesondere der auf den ersten Blick unliebsamen Emotionen der Angst, der Trauer und vor allem der Wut durch den Seminarbesuch verändert zu haben:

„Vielleicht würde ich auch das Thema Wut jetzt anders einordnen. Mit dem Hintergrundwissen, dass diese Wut auch eine Emotion ist, die einfach so zum Thema Abschied dazugehören kann. Dass es einfach sein kann, dass Jugendliche richtig wütend werden oder eben so sich dadurch abgrenzen. Randalieren, genau. Dass das irgendwie so zu der Trennung dazu gehört“ (B3, 67).

Neben der Wut müsse auch die Angst ihren Platz haben und ausgelebt werden dürfen (B3, 59). Es gilt also, der Vielfalt aller Emotionen, nicht nur den als positiv erlebten, ihren Raum zuzugestehen.

Auch die interaktionelle Perspektive kommt zur Sprache. In diesem Kontext bedeutet ‚Verstehen‘, zu erkennen, dass Abschied nicht nur auf den ausziehenden jungen Menschen einwirkt, sondern auch die zurückbleibende Gruppe und die Mitarbeiter\*innen beeinflusst werden. Die Auswirkungen von Abschied auf die Wohngruppe finden insbesondere in der Abschiedsnachbereitung ihren Raum. B1 betont im Interview, dass er\*sie gemeinsam mit dem Team nun eines genauer beachten will: „Wie

war der Abschied und geht es einem Kollegen tatsächlich nochmal nahe und warum?“ (B1, 42). Inwiefern sich die eigene Sichtweise auf einen erlebten Auszug durch den Seminarbesuch verändert hat und welche Verstehensprozesse dabei angestoßen werden konnten, berichtet B1 an anderer Stelle:

„Wir hatten zum Beispiel einen Jugendlichen, der konnte sich einfach nicht lösen. Der ist einfach noch zwei Wochen länger bei uns geblieben. Und das konnte ich auch schlecht aushalten. ABER im Hinblick auf dieses Seminar und dieses Transaktionsmodell [= Transitionsmodell; N.B.] war für mich nochmal ein anderes Bewusstsein tatsächlich, wo ich dachte, na ja, der kann einfach jetzt noch nicht Abschied nehmen und wir haben ja die Kapazität. Und dann darf der jetzt auch noch bleiben, so“ (B1, 76).

Für diesen jungen Menschen war der passende Zeitpunkt der gelingenden Ablösung offenbar noch nicht eingetreten. Die befragte Person bringt hier zum Ausdruck, nach der Fortbildungsteilnahme auf tieferer Ebene verstehen zu können, aus welchen Gründen der junge Mensch noch länger in der Wohngruppe bleiben wollte und musste. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass das Verstehen der inneren Aspekte von Abschied direkten Einfluss auf pädagogische Entscheidungen und die Praxis haben kann. In diesem Beispiel konnte die herausfordernde Balance zwischen Festhalten und Loslassen und die Findung des richtigen Zeitpunkts für die Loslösung des jungen Menschen durch die Kompetenz des Verstehens unterstützt werden.

Das Kompetenzelement ‚Verstehen‘ ermöglicht also, sich feinfühlig in die Situation der ausziehenden jungen Menschen hineinzusetzen:

„Ich denke auch, bei Abschieden, die negativ ausfallen werden, wird sich was verändern, weil ich oft manchmal einfach nicht verstanden habe, warum die Jugendlichen gerade so bescheuert sind, ich sage es jetzt einfach mal so. Und ich glaube, durch dieses Seminar kann ich jetzt ein bisschen [...] mehr mich in die Jugendlichen hinein versetzen“ (B1, 78).

Sich in ein Gegenüber hineinversetzen zu können geht mit emotionaler Anteilnahme an den Bewältigungsanforderungen des Anderen einher. Selbst bei negativ erlebten Hilfebeendigungen und Abbrüchen kann sich so irgendwann ein Gefühl der Erleichterung einstellen, wenn die Mitarbeiter\*innen verstehen, aus welchen Gründen es möglicherweise zu diesem Abbruch kam, auch wenn sie ihn nicht mehr verhindern konnten.

Ein weiterer, mit der Ebene des Verstehens zusammenhängender Aspekt besteht darin, sich – angestoßen durch den Seminarbesuch – über „diese verschiedenen Facetten des Übergangs“ (B2, 30) bewusst zu werden und individuell zu überlegen, was der junge Mensch an konkreter Unterstützung für den Übergang benötigt. Die einzelnen Facetten zu verstehen und zu fokussieren, sich darüber klar zu werden, was ein Abschied für junge Menschen wirklich bedeutet, die im ungünstigen Fall nach dem Auszug weitgehend ohne äußere Unterstützung ihr Leben meistern müssen, sind Kennzeichen, die B2 in Bezug auf sein\*ihre Verstehen äußert (B2, 44). Das Verstehen hilft dabei, die eigene Sprachlosigkeit zu überwinden, das Innere nach außen zu verbalisieren und so die jungen Menschen gelingend zu unterstützen:

„Ich denke, ich war am Anfang [meiner Berufslaufbahn; N.B.] ganz, ganz vorsichtig. Obwohl ich eigentlich mehr der Nähe-Mensch bin, war ich am Anfang sehr vorsichtig und traue mich jetzt eher mehr Nähe zuzulassen. Und [...] was sich bei mir verändert hat: Ich glaube, ich würde jetzt viel mehr

Dinge ansprechen. Also viel mehr sagen, so Dinge besprechen, gemeinsame Zukunft besprechen: „Wenn du an den Abschied denkst, wie geht es dir dabei? Was sind deine Zukunftspläne? Was macht dir Angst? Was war schön? Was sind noch schöne gemeinsame Erinnerungen?“ (B3, 63)

Viele Teilthemen der Fortbildung, die die innere Seite des Abschieds berühren, stellen geläufige pädagogische Grundfragen dar, etwa das fragile Verhältnis aus Nähe und Distanz. Die Mitarbeiter\*innen sehen sich insofern fortwährend mit der geforderten Ausgewogenheit dieses Verhältnisses konfrontiert. Auch in der Fortbildung wurden einige dieser Grundfragen thematisiert, jedoch speziell unter der Perspektive des Abschieds:

„Also wir als Einrichtung oder als Gruppe schreiben uns auch immer sehr hoch auf die Fahne, dass wir gut mit Nähe und Distanz umgehen oder dass es professionell ist und dass wir da einfach immer ganz gut mit uns auch in Reflexion sind, zu schauen, bin ich zu nah dran oder kann ich vielleicht noch ein bisschen mehr reinbuttern so? Und das halt in Bezug auf Abschied nochmal sich genauer anzugucken, fand ich sehr sinnvoll auch, um auch die Jugendlichen nochmal besser verstehen zu können, weil die sind auch sehr unterschiedlich“ (B2, 54).

Auf individuell verschiedene Art und Weise sind Abschlüsse und Abschiede seit jeher Teil des Wohngruppenalltags. Prozesse des Verstehens ergänzen und verdeutlichen nun diese gelebte Praxis:

„Und ich denke, jetzt habe ich mehr Verständnis dafür, was das, was wir machen, eigentlich bedeutet und wie wichtig das auch ist. Dann auch die Feier an sich, da haben wir ganz viel gehört, dass Jugendliche das ganz unterschiedlich wahrnehmen können. Manche wollen das gar nicht, für manche ist das was ganz schwieriges, für manche ist es super wichtig. Und ich denke einfach, dass man da auf den Jugendlichen hört. Wir haben zum Beispiel jetzt eine Jugendliche, für die ist das Abschiedsfest SO wichtig. Und dann muss man das auch wahrnehmen und sagen: ‚Okay, das ist für DEINEN Abschied wichtig, deshalb ist es MIR auch wichtig‘“ (B3, 87).

Dieser Gesprächsausschnitt zeigt, dass die Abschiedsfeier als gelebtes Ritual der Wohngruppen nun in ihrer tieferen, ritualisierten Bedeutung wirklich verstanden wurde. Durch den Seminarbesuch wurde für B3 offenbar deutlich, warum die Feier so bedeutsam ist, aus welchen Gründen sie aber auch schwierig zu ertragen sein kann. Für die befragte Person ist daher für die Zukunft wichtig, sich individuell auf den jungen Menschen einzulassen und seine zugemessene Bedeutung der Feier für sich zu akzeptieren, um einen gelingenden Abschiedsprozess zu fördern.

Nach den bisher erfolgten, inhaltlichen Ausführungen zu den Prozessen des Verstehens, die durch den Seminarbesuch mit angestoßen werden konnten, stellt sich nun die Frage, inwiefern das Verstehen auf dem Problembewusstsein aufbaut. Dass die eigene Abschluss- und Abschiedskompetenz nicht beim Problembewusstsein enden kann, sondern als nächsten Schritt in das Verstehen übergehen muss, verdeutlicht hierbei B2 sehr anschaulich:

„Ich persönlich finde es aber viel wichtiger, dass man das [Planung und Organisation, den äußeren Abschluss gestalten; N.B.] natürlich macht, [...] jeder braucht da ja auch so seine Struktur, aber trotz allem, dass man mehr so zu dieser Ebene übergeht, dass man guckt, was macht es denn mit den Jugendlichen und da auch guckt, was braucht der Jugendliche in der Situation“ (B2, 28).

Sich nicht nur der äußeren Seite des Hilfeabschlusses zu widmen, sondern im Sinne des Verstehens durchdringen zu wollen, was der junge Mensch und alle weiteren Beteiligten benötigen, um sich im Inneren voneinander loslösen zu können, ist also als Merkmal einer professionellen Abschluss- und Abschiedsgestaltung zu betrachten. Inwieweit B2 den Übergang zur Ebene des Verstehens mit seiner\*ihrer Seminarteilnahme verbindet, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Nicht zuletzt muss also darauf hingewiesen werden, dass eine Fortbildung natürlich nur Anstöße an den Prozess des Verstehens geben kann. Im Rahmen ihrer engen Grenzen kann sie niemals das vollständige Durchdringen aller inneren Aspekte des Abschieds ermöglichen. Diese spürbare Grenze wird auch in einem der Interviews deutlich hervorgehoben:

„Also das war jetzt nicht so, ich war in dem Seminar und bin in die Gruppe und [...] da hat sich ein Schalter umgelegt so, das war [es] jetzt nicht, aber ich glaube, das ist einfach, ergibt sich im Prozess des Erarbeitens und sich des immer wieder bewusst machen“ (B2, 58).

Der ‚Prozess des Erarbeitens‘ und das ‚immer wieder bewusst machen‘ wurde auch durch die Wiederholung von teils bekannten Inhalten im Rahmen der Fortbildung gefördert: „Aber trotzdem, dass man sie [die bekannten Inhalte; N.B.] WIEDER gehört hat und wieder in dem Zusammenhang vielleicht darüber nachgedacht hat, das hat schon insgesamt ein größeres Verständnis so für das Thema Abschiede gebracht“ (B3, 103).

Welche Auswirkungen die Kompetenzerweiterung im Bereich des ‚Verstehens‘ auf die pädagogische Praxis haben kann, wird sich erst in Zukunft erweisen. Zum Zeitpunkt der Interviews können darüber noch keine belastbaren Aussagen getroffen werden. Für die Befragten war es zum Teil eher schwierig, zu benennen, was sich auf der Ebene des Verstehens durch den Seminarbesuch verändert haben könnte: „Also ich hatte seitdem noch keinen Abschied in der Wohngruppe. Deshalb ist es auch ein bisschen schwierig zu beantworten, was sich seitdem verändert hat“ (B3, 63).

### ***Seminarteile, die das Verstehen besonders gefördert haben***

Als hilfreiche Elemente der Fortbildung, die Prozesse des Verstehens mit anstoßen konnten, benennen die Befragten:

- die reflexive Einzelarbeit zu den eigenen, biografischen Abschiedserfahrungen (B2, 54),
- die Einheit ‚Festhalten und Loslassen, Nähe und Distanz‘ (B2, 54),
- die Kleingruppenarbeiten im Allgemeinen (B1, 80; B3, 69-73), besonders diejenige zu den
- Emotionen des Abschieds (B3, 69) sowie
- den Lehrvortrag: ‚Die innere Seite des Abschieds – Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr‘ (B3, 69).

Was zunächst überraschen mag: es werden vor allem die inputorientierten, vortragenden Seminarteile als hilfreich für das Verstehen bezeichnet. Hieraus kann die erste, vorsichtige Schlussfolgerung gezogen werden, dass insbesondere über die inneren Aspekte von Abschied bislang noch wenig Vorwissen und Kenntnisse vorhanden waren.

### ***Was fehlt noch zum Verstehen?***

Die Frage, was aus ihrer Sicht noch zum Verstehen fehlen könnte, war für die Befragten nur schwer zu beantworten. B2 betont, dass ihm\* ihr zwar nichts explizit zum Verstehen fehlt, betont dabei aber auch die Grenzen einer gelingenden Abschluss- und Abschiedsgestaltung:



„Also mir fehlt nichts, aber ich glaube, es ist halt wichtig, sich über diese Grenzen auch bewusst zu werden, dass man auch nur begrenzt jemanden gut verabschieden kann, weil jemand so in sich verstrickt ist, verharrt ist und da einfach gar nicht anders kann. [...] Aber wenn ich das jetzt auf das Seminar betrachte so, da würde ich jetzt sagen, dass mir da nichts gefehlt hat“ (B2, 56).

B3 antwortet auf die Frage, was zum Verstehen noch fehlt, dass es „[...] immer ganz schwierig [ist], an etwas zu denken, was nicht da ist. Also jetzt zu sagen, was mir fehlt. Ich glaube, da fällt mir gerade nichts ein“ (B3, 75). Die Äußerungen beider Personen können darauf hindeuten, dass Prozesse des Verstehens nur wenig rational zugänglich sind und daher auch Möglichkeiten ihrer Erweiterung nicht direkt verbalisierbar sind.<sup>100</sup> Dass jedoch kein relevantes, noch fehlendes Thema oder Teilaspekt bis in das Bewusstsein der Teilnehmer\*innen gedrungen ist, spricht andererseits auch dafür, dass die Ebene des Verstehens offenbar umfassend adressiert werden konnte.

### ***Zwischenfazit***

Für den nächsten Fortbildungsdurchlauf werden die Einheiten, die vor allem auf das Verstehen der Teilnehmer\*innen zielen, in ihrer bisherigen Form und Breite beibehalten, da sie in ihrer Gesamtheit als äußerst gelungen und hilfreich beschrieben wurden. Zudem besteht offenbar auf der Kompetenzebene des Verstehens noch ein deutlicher Professionalisierungsbedarf, was ebenfalls dafür spricht, die dazugehörigen Seminareinheiten nicht zu verkürzen. Dazu haben die Interviews gezeigt, dass jede befragte Person individuell unterschiedliche Schwerpunkte setzt und kein einzelner Seminarteil als besonders hilfreich oder gar nicht hilfreich herausgestellt wurde.

## **Kompetenzelement ‚Handlungsfähigkeit‘**

### ***Was ist ein gelingender Abschluss/Abschied?***

Neben bereits bekannten Aspekten zur Frage, was einen gelingenden Abschluss und Abschied aus Sicht der Mitarbeiter\*innen auszeichnet, wird in den Evaluationsinterviews vor allem die Bedeutung des Einbezugs der Mitbewohner\*innen explizit benannt. Nicht nur der ausziehende junge Mensch und seine individuellen Bedürfnisse sollten Beachtung finden (B2, 28), sondern auch die verbleibenden Jugendlichen müssen aktiv in den Beendigungsprozess einbezogen werden:

„Die Jugendlichen halt richtig mitgestalten lassen. Also nicht nur beim Zimmer renovieren, auch bei diesen Abschiedssachen. Also dass die mit beim Menü kochen helfen, dass die auch so ein Stück besser Abschied nehmen können. Dass die auch Teil davon sind“ (B1, 108).

Die wichtigste Weichenstellung für ein gelingendes Ende stellt die aktive Vorbereitungsarbeit dar. Dazu bedarf es einer bestimmten Haltung im Team<sup>101</sup>, die fördert, dass der Tag des Auszugs und der

<sup>100</sup> Im Sinne des ‚Johari-Fensters‘ könnte hier auch von einem ‚blinden Fleck‘ oder einer Wahrnehmungslücke im Selbstbild der Teilnehmer\*innen gesprochen werden.

<sup>101</sup> Dieser Verweis auf die notwendige ‚Haltung im Team‘ kann auch mit dem Problembewusstsein als erster Kompetenzebene in Verbindung gebracht werden.

folgende Übergang in die neue Lebensphase nicht überraschend und überfordernd eintritt, sondern möglichst in Ruhe und geplant absolviert werden kann (B2, 28).

B3 fasst pointiert zusammen, was in allen drei Interviews mit jeweils unterschiedlichen Worten zum Ausdruck gebracht wird: „Also ich denke, ein gelingender Abschied [ist] ein Abschied, der so durchgeführt wird, wie es für alle Beteiligten gut ist“ (B3, 24). Hier kommt die Bedeutung der Individualität in der Gestaltung der Hilfebeendigung, die Notwendigkeit des Einbezugs aller beteiligter Personen und vor allem die Vielfalt von Übergangsprozessen, die trotz aller Unterschiedlichkeiten gelingen können, noch einmal sehr deutlich zur Geltung.

### ***Planung und Organisation***

Auch die Herausforderung der Planung und Organisation des Hilfeabschlusses kommt in den Evaluationsinterviews zur Sprache. Hier wird jedoch ergänzend auch der Zusammenhang zum persönlichen Engagement der Mitarbeiter\*innen, das über die Grenzen der festgelegten Dienstzeiten hinausgehen kann, besonders hervorgehoben.

Die Limitation besteht nach Ansicht von B2 darin, dass die herkömmliche Dienstplanstruktur eine umfassende Abschluss- und Abschiedsgestaltung erschweren kann. Daher sei das Engagement jedes\*r Einzelnen besonders gefragt: „[...] jeder hat so seinen festen Dienst und für so eine Erarbeitung würde es bedeuten, dass man sich auch nochmal außerhalb dessen zusammensetzt. Also halt Engagement zeigen, Initiative zeigen“ (B2, 64). Insbesondere eine sehr umfassende Vorbereitungsarbeit muss daher zum Teil als Idealbild betrachtet werden, das im pädagogischen Alltag der Wohngruppen nicht immer umsetzbar ist. Nicht jede\*r Mitarbeiter\*in kann und wird dazu bereit sein, außerhalb der regulären Schichtdienste weitere Dienstzeit in die Vorbereitung von Hilfebeendigungen zu investieren.

An späterer Stelle wird aber auch berichtet, dass es im St. Elisabeth-Verein prinzipiell viel Gestaltungsfreiraum gebe:

„Also wir sind da total uneingeschränkt. Wir können da schon auch viel, ja, uns außerhalb der Zeiten irgendwie hinsetzen und was erarbeiten. [...] Deswegen würde ich jetzt auch nicht sagen, dass es im Dienstplan mehr Zeit bräuchte. Klar könnte es immer mehr Zeit geben, aber ich glaube, letztlich fehlt es an nichts, aber es kann mehr von engagierten Mitarbeitern geben vielleicht, die sich für das Thema auch irgendwie stark machen wollen“ (B2, 74).

Auch wenn B2 kaum strukturelle Limitationen empfindet, die das dienstliche Engagement für eine umfassende Planung von Abschlüssen und Abschieden beschränken würden, so ist ergänzend auf die bereits an früherer Stelle in dieser Arbeit beschriebenen, äußeren Begrenzungen hinzuweisen, die den Prozess von Hilfebeendigungen maßgeblich mit beeinflussen (vgl. Kapitel 2.3 sowie Kapitel 4).

### ***Rituale***

Eine neue Perspektive auf das Themenfeld der Rituale besteht in der Auffassung, dass die jungen Menschen ein ureigenes Recht auf Rituale haben: „Und ja, es besteht die Möglichkeit, wir haben da

irgendwie feste Rituale, auch du hast das Recht, dieses Ritual zu bekommen, so“ (B2, 28). Bislang standen Rituale nur in Bezug auf ihre positiven Wirkungen (und herausfordernden Aspekte) im Fokus. Nun wird verdeutlicht, dass es auch als Recht der jungen Menschen betrachtet werden kann, rituell verabschiedet zu werden. Darüber hinaus wird die zentrale Bedeutung von Ritualen für die eigene Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter\*innen in den Interviews sehr deutlich (B2, 70).

„Ja, ich hatte es kurz schon angesprochen, das mit den Ritualen, das finde ich äußerst wichtig. Also ich habe die Erfahrung gemacht bei uns in der Gruppe, dass auch Jugendliche nicht so gerne Abschied nehmen wollten, aber trotzdem indirekt dieses Ritual doch durchlaufen wollen und ich glaube, das kann einfach sehr viel Sicherheit geben, dass es einfach da ist und der Jugendliche dann selbst entscheidet, möchte ich daran teilhaben oder möchte ich so was für mich oder kann es vielleicht etwas anderes sein?“ (B2, 30).

Gelebte Rituale unterstützen die Handlungsfähigkeit in außerordentlicher Weise: „Ich glaube, durch das ‚etwas leben‘ fühlt man sich auch mehr handlungsfähig, weil es einfach irgendwie ritualisiert und fest ist“ (B2, 68).

Abschiedsrituale mitzerleben, ermöglicht es den zurückbleibenden jungen Menschen, sich auf ihren eigenen, zukünftigen Abschluss und Abschied vorzubereiten (B1, 48). Ihre persönliche, innere, noch unbewusste Vorbereitungsarbeit beginnt daher schon an dieser frühen Stelle.

### ***Problembewusstsein und Verstehen als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit: Was hat sich konkret verändert?***

Die Teilnehmer\*innen konnten viele konkrete Ideen zur Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden (und somit zur Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit) aus der Fortbildung mitnehmen, die künftig in den jeweiligen Teams umgesetzt werden könnten (B3, 18). Die Befragten haben dabei verinnerlicht, dass nicht der Umfang, sondern überhaupt das grundlegende Angebot eines individuell passenden Rituals entscheidend ist (B3, 85). Abschluss und Abschied mit einem Ritual zu würdigen, kann dabei als Ausdruck von Problembewusstsein interpretiert werden, während das Ritual selbst allen Beteiligten und insbesondere den Mitarbeiter\*innen Sicherheit verleiht und ihre Handlungsfähigkeit unterstützt.

Handlungsfähigkeit baut daher auf der grundlegenden Haltung des Problembewusstseins auf. Darüber hinaus kann auch das Kompetenzelement des Verstehens die eigene Handlungsfähigkeit bedingen und fördern. Im Rahmen der Fortbildung haben unter anderem die Einblicke in das Erleben und die Gefühlswelt der jungen Menschen in Bezug auf Abschied den Eindruck verstärken können, nun handlungsfähiger zu sein: „Aber mit diesem Seminar, was eben nochmal einen ganz anderen Einblick in die Jugendlichen gegeben hat, glaube ich werde ich auch nochmal tatsächlich wesentlich kompetenter als in der Vergangenheit“ (B1, 110). Der enge Zusammenhang der drei Kompetenzebenen wird auch in anderen Interviewpassagen deutlich:

„Also ich glaube, wenn die Mitarbeitenden Interesse haben, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen [Kennzeichen für Problembewusstsein; N.B.], und da sich so ein bisschen öffnen für Neues und nicht mit Scheuklappen durch die Gegend laufen so [Kennzeichen für Verstehen; N.B.], dann haben wir wirklich auch eine Chance, das gut zu machen [Kennzeichen für Handlungsfähigkeit; N.B.]“ (B2, 64).

In der pädagogischen Arbeit in Wohngruppen müssen Abschlüsse und Abschiede qua Amt regelmäßig wiederkehrend gestaltet werden, was auf den ersten Blick schon von einem Mindestmaß an Handlungsfähigkeit zu zeugen scheint. Wird diese Aufgabe jedoch eher bloß ‚abgehandelt‘ als wirklich mit Leben gefüllt, kann sie nicht zum gewünschten Ziel einer gelungenen Hilfebeendigung führen. Auf die Frage, wie kompetent sich B2 in der Gestaltung fühlt, antwortet er\* sie:

„Wenig aktuell noch, würde ich sagen, weil das irgendwie so nichts Halbes und nichts Ganzes ist. Also ich tue mich immer sehr schwer, wenn ich hinter was nicht so richtig stehe und das als so was Gutes erachte. Also ich habe so den Eindruck, das wird irgendwie so abgehandelt bei uns aktuell noch und damit ist gut“ (B2, 72).

Hier wird anschaulich verdeutlicht, dass allein der Besuch einer Fortbildung durch ein einzelnes Teammitglied längst nicht ausreichend sein kann, um die reale Gestaltungspraxis in den Wohngruppen zu verändern. Zusätzlich müssen auch die eigene Haltung und das Bewusstsein aller Teammitglieder verändert werden, damit die durch den Seminarbesuch erweiterte Handlungsfähigkeit zum Tragen kommen kann. Dies zeigt: wenn nicht auch der Rest des Teams Interesse an einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Thema und der eigenen Haltung dazu hat, kann sich in der Praxis kaum etwas bewegen. B3 sieht in seinem\*ihrem Team daher noch Veränderungsbedarf. Nicht nur die Fähigkeit zu handeln, sondern auch der dazugehörige, klare Wille sind also entscheidend: „Also wenn ich was nicht will, dann kann ich es auch nicht. Und wenn ich einen Abschied nicht gut gestalten möchte, dann kann man das auch nicht“ (B3, 83).

Insgesamt zeigt die Auswertung der Interviews, dass in den meisten Teams eine Handlungsfähigkeit durchaus bereits vorhanden war. Es besteht also der breit geteilte Eindruck, handlungsfähig in der gestaltenden Praxis zu sein. Das Problembewusstsein und das Verstehen scheinen hingegen bisher nicht in gleicher Weise ausgeprägt zu sein. Vermutlich existiert keine Wohngruppe, in der zum Abschluss und Abschied junger Menschen überhaupt nichts gestaltet und gerahmt wird. So zählt etwa das Fotoalbum als obligatorisches Erinnerungsstück und Geschenk in nahezu jeder Gruppe zum festen Repertoire. Die Fortbildung konnte die Handlungsfähigkeit jedoch untermauern, indem sie den Hintergrund und die besondere Bedeutung eines solchen Geschenks als Übergangsobjekt aufgezeigt hat, welches das Innen im Außen sichtbar macht und die Erinnerung an einen wichtigen Lebensabschnitt symbolisiert: „Bei uns im Team wird das gemacht, aber mir war nicht bewusst, wie wichtig das eigentlich ist“ (B3, 87).

### ***Seminarteile, die die Handlungsfähigkeit besonders gefördert haben***

Als Seminarteile, die für die Weiterentwicklung der Handlungsfähigkeit förderlich waren, werden der kollegiale Austausch während der Kleingruppenarbeiten (B1, 102) sowie die Einheit im Plenum ‚Gelebte Rituale des Abschieds‘ benannt, in der eine vielfältige Sammlung von Gestaltungsideen für Rituale entstehen konnte (B1, 102; B2, 70). Darüber hinaus wird auch die Kleingruppenarbeit zu möglichen Elementen einer Abschluss- und Abschiedsnachbereitung (B1, 104; B2, 70) sowie die Fallarbeit in Form der kollegialen Fallberatung in der Fortbildung als unterstützend beschrieben (B1, 104).

Die Einschätzung der Befragten, dass insbesondere eine Nachbereitung von Abschlüssen und Abschieden als hilfreich für die eigene Handlungsfähigkeit gewertet wird, kann darüber hinaus darauf hindeuten, dass eine gründliche, nachträgliche Reflexion erlebter Hilfebeendigungen zum Gefühl eines praktischen Kompetenzzuwachses führen kann. Die Vermutung liegt nahe, dass ‚Reflexion‘ und ‚Aktion‘ in engem Zusammenhang zueinander stehen, was erneut die Verbindung der beiden Kompetenzebenen Verstehen und Handlungsfähigkeit unterstreicht.

### ***Was fehlt noch zur Handlungsfähigkeit?***

Fiel den Befragten die Beantwortung der Frage, was ihnen zur Kompetenzerweiterung im Bereich ‚Verstehen‘ noch fehlt, sehr schwer, finden sich hingegen hierzu für den Bereich der Handlungsfähigkeit detaillierte Hinweise im Interviewmaterial. Diese Auffälligkeit könnte zum einen darin begründet sein, dass ein Kompetenzbereich, der sich klar auf äußere, gestaltende und somit unmittelbar greifbare Aspekte bezieht, deutlich präsenter im eigenen Bewusstsein verortet ist und somit leichter verbalisiert werden kann. Zum anderen liegt der Schluss nahe, dass für die Seminareinheiten, die vorwiegend auf Handlungsfähigkeit abzielen, tatsächlich größeres Verbesserungspotenzial besteht als für die Einheiten zum Bereich Verstehen.

Während die Bedarfsanalyse deutlich ergab, dass jeder vorgegebene Standard oder Leitfaden zur Gestaltungspraxis klar abgelehnt wird, findet sich in den Evaluationsinterviews mehrfach der explizite Wunsch nach einem solchen Handbuch oder Leitfaden zur gelingenden Abschluss- und Abschiedsgestaltung. Dabei wird jedoch immer wieder betont, dass ein Leitfaden nur von den jeweiligen Gruppen selbst entwickelt und nicht durch den Arbeitgeber vorgegeben werden darf. In dieser Form könne er die Handlungsfähigkeit dann sinnvoll unterstützen (B1, 114).

„Ja, also dass man praktisch wie so einen roten Faden hat, wie wir als Gruppe so Abschiede handhaben wollen. Also dass wir so bestimmte Rituale einführen. [...] Also zum Beispiel ein Fotobuch. Dass es IMMER ein Fotobuch für den Jugendlichen gibt. Egal, ob der in der Gruppe feiern will, oder mit der zuständigen Person alleine. Dass es trotzdem immer diese kleinen Rituale gibt. [...] Dass es da schon aufgeschrieben ist, wie man es machen könnte“ (B1, 116).

Ein gruppenbezogener Leitfaden kann die eigene Handlungsfähigkeit also erweitern, er muss dabei aus Sicht der Befragten aber in jedem Fall weiterhin Individualität ermöglichen. Die Chance besteht darin, einen Rahmen für die eigene Praxis zu schaffen, „[...] woran man sich orientieren kann, aber nicht muss [...]“ (B2, 16). Als vorteilhaft wird ein Leitfaden auch deshalb bewertet, weil somit nicht bei jeder anstehenden Hilfebeendigung neu überlegt werden müsse, wie sie am besten gestaltet werden könnte (B2, 20). Darüber hinaus kann er dazu verhelfen, dass sich die aus der Fortbildung mitgenommenen Erkenntnisse nicht mit der Zeit wieder im pädagogischen Alltag verlieren. Vielmehr hätten die Teilnehmer\*innen eine konkrete Arbeitshilfe an der Hand, die sie zur Weiterbearbeitung mit in ihre jeweiligen Wohngruppen nehmen könnten (B2, 58).

Neben einer konkreten Hilfestellung für die Arbeit fehlt aus Sicht der Befragten vor allem die Ressource der Zeit sowie manchmal das individuelle Engagement, um handlungsfähiger zu werden. Hier seien also alle Mitarbeiter\*innen gefragt, „[...] die sich für das Thema auch irgendwie stark

machen wollen“ (B2, 74). Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik konnte die Fortbildung die Bereitschaft zum Engagement bei den Teilnehmer\*innen sicher fördern. Welche Seminarinhalte und Erkenntnisse in Zukunft jedoch wirklich Einzug in den Wohngruppenalltag finden, liegt in der Verantwortung der Teilnehmer\*innen und wird sich erst in Zukunft erweisen können.

Um diesen Theorie-Praxis-Transfer zu unterstützen, sollte die Fortbildung im nächsten Durchlauf das Angebot beinhalten, mit der Erstellung eines gruppenspezifischen Leitfadens zu beginnen:

„Ich würde es gut finden, [...] wenn irgendwie das Seminar vielleicht noch mehr Möglichkeit bietet, etwas zu entwickeln. Also nicht komplett, also ich glaube, das würde auch gar keinen Sinn machen, aber [...] begleitend vielleicht, dass man so einen Einstieg irgendwie hat. Also dass zumindest was vorab schon mal grob steht so“ (B2, 76).

B3 benennt den ähnlich praktisch orientierten Wunsch, Gestaltungselemente im Rahmen der Fortbildung real einüben zu können. Er\*Sie bezieht sich hier konkret auf Möglichkeiten der Gestaltung eines Fotobuchs (B3, 97). In Abwägung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und in Anerkennung der vermutlich deutlich davon abweichenden Bedürfnisse berufserfahrenerer Teilnehmer\*innen kann diesem Wunsch jedoch nicht in dieser Form entsprochen werden. Er entspringt unter Umständen der bisherigen Unerfahrenheit der befragten Person bei der Gestaltung von Fotobüchern und wird sich mit steigenden Erfahrungswerten auch außerhalb der Fortbildung lösen lassen.

Auch strukturelle und organisationale Aspekte hemmen die eigene Handlungsfähigkeit und erschweren somit eine gelingende Abschluss- und Abschiedsgestaltung. Dazu zählen die Befragten etwa die Anzahl der Überstunden bei einzelnen Teammitgliedern (B3, 81). Ein weiteres strukturelles Problem ist in der hohen Zahl der ungeplanten und plötzlichen Hilfeabbrüche zu sehen. Auch hierdurch wird das Gefühl, handlungsfähig zu sein, gelähmt: „[...] ein Abbruch ist auch ein Abschied, aber der viel viel schneller und ungeplanter funktioniert. Und ich denke, da ist man dann irgendwie in der Handlungsfähigkeit oft ganz stark eingeschränkt“ (B3, 81). Im Falle eines Abbruchs fehlt es vor allem an Zeit zur Vorbereitung einer gelingenden Gestaltung des Hilfeendes. Geschieht der Abbruch unerwartet sogar von einem auf den anderen Tag, so kann von Gestaltungsmöglichkeiten überhaupt keine Rede mehr sein.

Handlungsfähigkeit braucht Zeit, um praktische Erfahrungen zu sammeln. Im Verlauf der Berufslaufbahn entwickelt sich die eigene Handlungsfähigkeit aus Sicht der Befragten insofern immer weiter fort und festigt sich (B3, 93). Je mehr Hilfebeendigungen durchlebt und gestaltet wurden, desto sicherer dürften sich die Mitarbeiter\*innen daher fühlen und desto authentischer und individueller sollten die eigenen Ansätze werden: „Und ich denke, da muss man einfach ganz viel auch in der Praxis ausprobieren und sich trauen, einfach mal zu machen und zu testen“ (B3, 93).

Die Ausführungen zur Subkategorie ‚Was fehlt noch zur Handlungsfähigkeit‘ ergeben, dass die Fortbildung nicht alle benannten Felder auffangen und bearbeiten kann. Dies betrifft wie erwartet

vor allem die strukturelle und organisationale Ebene. Im Detail jedoch – etwa bei der Erarbeitung eines gruppenspezifischen Leitfadens – sollte künftig noch näher auf die aktive Unterstützung der Handlungsfähigkeit der Teilnehmer\*innen Bezug genommen werden.

### ***Sonstiges zu Handlungsfähigkeit***

Unter ‚Sonstiges zur Handlungsfähigkeit‘ werden neue Aspekte, die bislang keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten, zusammengefasst. So finden sich in mehreren Passagen Überlegungen der Befragten, was sie mit dem Begriff der Handlungsfähigkeit grundsätzlich assoziieren.

B2 beschreibt Handlungsfähigkeit wie folgt:

„Also ich bezog das jetzt hauptsächlich so ein bisschen darauf, inwiefern fühle ich mich befähigt, etwas zu verändern oder es anzugehen, zu handeln? Für die eigene Befähigung etwas tun zu können. So würde ich das jetzt für mich übersetzen. Und mich in der Lage fühlen, genügend Ressourcen dafür zu haben, es zu tun“ (B2, 66).

Die Betonung der Handlung, das Thema aktiv anzugehen oder befähigt sein, etwas zu tun – all dies bezieht sich auf eine praktische Lesart des Kompetenzbegriffs, die sich auch in der für diese Arbeit zugrunde gelegten Idee der Abschluss- und Abschiedskompetenz wiederfindet.

B3 nimmt einen anderen Blickwinkel ein und betrachtet Handlungsfähigkeit in Form von kleinen, aufeinander aufbauenden Teilschritten und Ideen zur Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden:

„Also zum Beispiel, dass ich handlungsfähig bin, ein Fotobuch zu gestalten, dazu muss ich erst mal wissen: Was ist ein Fotobuch? Was brauche ich dafür? Also dass man Ideen hat und auch weiß, wie man sie umsetzen kann“ (B3, 79).

### ***Zwischenfazit***

Aus der Befragung der Interviewpartner\*innen zum Kompetenzelement ‚Handlungsfähigkeit‘ lassen sich eindeutige Verbesserungsideen für den nächsten Semindurchlauf ableiten. Hierzu gehört die Möglichkeit für die Teilnehmer\*innen, mit der Erstellung eines gruppenspezifischen Leitfadens beginnen zu können, der künftig in den jeweiligen Teams weiter ausgebaut und mit Inhalten versehen werden muss. Durch diese Anpassung soll vor allem der Theorie-Praxis-Transfer verbessert werden. Die Möglichkeiten des kollegialen Austauschs und vor allem die Einheit ‚Gelebte Rituale des Abschieds‘, die zu vielfältigen Gestaltungsideen beigetragen hat, werden dagegen in der bisherigen Form beibehalten.

## **Gesamtbewertung**

### ***Zugang zum Seminar (Retrospektive)***

Alle Gesprächspartner\*innen geben an, schon Vorerfahrungen mit dem Thema Abschluss und Abschied zu haben und erstmal relativ offen und ohne große Erwartungen an das Seminar herantreten zu sein. Der Inhalt einiger Seminarteile war darüber hinaus aus anderen Kontexten

bereits bekannt (z. B. kollegiale Fallberatung als Methode sowie das TZI-Modell), sodass das Seminar auch zur Vertiefung von Kenntnissen und Fertigkeiten genutzt wurde. Trotz allem bestand die Erwartung, auch Neues zu erlernen und Hilfreiches für die eigene Praxis mitnehmen zu können:

„[...] ich dachte ja eher, ich bin auch schon lange dabei und ich wüsste alles über Abschiede. Deswegen hatte ich ehrlich gesagt gar keine großen Erwartungen. Aber ich bin tatsächlich richtig mit einem guten Gefühl am ersten und am zweiten Tag wieder rausgegangen, wo ich dachte, tatsächlich konnte ich was für meine Arbeit mitnehmen“ (B1, 132).

B2 hat sich im Vorfeld bereits auf wissenschaftlicher Ebene im Rahmen der Masterarbeit mit einem ähnlichen Thema beschäftigt und wollte das Seminar somit für den Praxistransfer nutzen (B2, 18). Insbesondere das TZI-Modell, das B2 zwar bereits kannte, mit dem er\*sie sich jedoch in der eigenen, wissenschaftlichen Arbeit bisher nicht beschäftigen wollte, „[...] weil das halt echt ziemlich schwer zu durchblicken war“ (B2, 34), wurde nun tiefer durchdrungen. Dabei konnte B2 Ideen entwickeln, wie das Modell auf Abschlüsse und Abschiede adaptiert werden kann (B2, 34).

### ***Erleben der Seminargruppe (Perspektive auf das Kollektiv)***

Die Seminaratmosphäre und insbesondere das Erleben der Gruppe wird immer wieder außerordentlich positiv beschrieben: „[...] es war eine gute Atmosphäre, also in den kleinen Teams auch. Man hat immer schön und gut auch zusammengearbeitet“ (B1, 120). Es wird berichtet, dass die Motivation der gesamten Gruppe sehr ausgeprägt war und die Zusammenarbeit Spaß gemacht hat (B1, 148). B2 bemerkt, „[...] dass da die einzelnen Leute wirklich sich für das Thema auch interessierten und nicht irgendwie nur die Zeit absitzen [...]“ (B2, 14). Darüber hinaus bestand eine hohe Sensibilität für die Bedürfnisse der anderen: „[...] ich glaube, wir hatten einen ganz guten Groove so miteinander. Jeder wusste irgendwie, jetzt bräuchte man mal ein Püschchen und das war dann irgendwie für alle gut. Wir waren da einfach gut im Austausch“ (B2, 86). Zur guten Atmosphäre trug auch die begrenzte Gruppengröße von zwölf Teilnehmer\*innen bei, denn: „Wenn es viel größer wird, dann dauern manche Sachen viel länger und dadurch wird es ermüdend“ (B3, 103).

Als wichtige Grundvoraussetzungen für ein gelingendes Gruppenerleben konnte die Fortbildung eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit schaffen:

„Man hatte so das Gefühl, wir sind alle irgendwie, obwohl wir ja viele auch nicht kannten so, hatte ich auch den Eindruck, dass es eine ganz gute, stimmige Gruppe war. Wir hatten auch einen ganz vertrauensvollen Umgang miteinander, das fand ich sehr gut“ (B2, 14).

Insbesondere die Kleingruppenarbeiten und alle Formate des kollegialen Austauschs haben diese positive Arbeitsatmosphäre fördern können (B2, 20).

### ***Persönlicher Nutzen, neue Erkenntnisse und Überraschungen (individuelle Perspektive)***

Die Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden stellt eine zwar nicht alltägliche, aber dennoch immer wiederkehrende Anforderung an die Mitarbeiter\*innen der Wohngruppen dar. Die Grundthematik ist daher allen Befragten (wenn auch in unterschiedlichem Maße) durch ihre eigene Praxis vertraut. Dennoch konnte der Besuch der Fortbildung noch einmal andere Perspektiven und



Erkenntnisse ermöglichen. Hier beziehen sich die Befragten vor allem auf die innere Ebene des Abschieds, das ‚sich-hinein-versetzen-können‘<sup>102</sup> in die jungen Menschen und die Auseinandersetzung mit der Frage, warum sich Abschiedsprozesse trotz eines bisher gelingenden Hilfeverlaufs dennoch schwierig gestalten (B1, 18, 62). Eine weitere, neue Perspektive konnte die bereits bekannte Methode der kollegialen Fallberatung eröffnen, indem sie als unterstützende Weise, wie Abschlüsse und Abschiede im Team nachbereitet werden können (B1, 22) eingeführt wurde. Als überraschender und teilweise auch befremdlicher Aspekt der Fortbildung wird die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie (B2, 88; B3, 119-121) sowie die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Wut für den Ablösungsprozess beschrieben (B3, 119-121).

Worin besteht nun der persönliche Nutzen des Fortbildungsbesuchs für die Befragten? Insbesondere die berufserfahrenen und mit dem Thema praktisch vertrauten Teilnehmer\*innen nutzen das Seminar zur Vertiefung ihres Wissens und ihrer Kenntnisse (B2, 18) und berichten, ihre Kompetenzen erweitert zu haben. Dies gilt grundsätzlich auch für B3 als Berufseinsteiger\*in, der\*die sich zum Zeitpunkt der Befragung trotz Kompetenzerweiterung jedoch weiterhin als unerfahren empfindet (B3, 89).

Die Befragten sehen sich nach dem Fortbildungsbesuch in einer Art Pat\*innenschaftsrolle für das Abschluss- und Abschiedsthema und wollen es in ihren jeweiligen Teams künftig deutlicher ins Bewusstsein rufen und tiefer in der pädagogischen Arbeit verankern: „[...] was ich mir auf jeden Fall, ja, so ein bisschen auf die Fahne geschrieben habe ist auf jeden Fall das Thema nochmal im Team einfach gut anzugehen, ja, und da einfach gut die Jugendlichen darauf vorzubereiten“ (B2, 58). Mit Blick auf die Zukunft will B3 mehr Nähe zu den jungen Menschen zulassen und Abschiede proaktiver mit ihnen besprechen. Dabei sollen vor allem Emotionen und Gefühle umfassender beachtet und gemeinsam verbalisiert werden (B3, 63).

Als individuell nützlichsten Seminarteil wird mehrfach das Transitionsmodell nach Hopson und Adams benannt. B3 erlebte darüber hinaus auch die Einheit ‚Festhalten und Loslassen, Nähe und Distanz‘ als besonders hilfreich (B3, 123).

### ***Beurteilung der Rahmenbedingungen***

Zu den in dieser Subkategorie zusammengeführten Rahmenbedingungen zählen unter anderem die Bewertung der Seminarleitung, methodische-didaktische Aspekte, der rote Faden der Veranstaltung sowie der allgemeine, organisatorische Ablauf. Die Aussagen der Interviewten ergänzen somit die Erkenntnisse aus dem vorgängigen Fragebogen und bereichern sie mit tiefergehenden Details.

---

<sup>102</sup> Positiv hervorgehoben wird an dieser Stelle, dass die Forschungsergebnisse der Vorgängerstudie in die Fortbildung eingeflossen sind, was einen „[...] praktischen Bezug irgendwie zu den Jugendlichen [...]“ (B3, 123) ermöglichte.

Ähnlich wie beim Seminarerleben (Perspektive auf das Kollektiv) fallen auch die Rückmeldungen zu den Rahmenbedingungen insgesamt sehr positiv aus. Konkret wird die intensive Vorarbeit und Vorbereitung der Seminarleitung (B1, 120), die bildliche Gestaltung der Materialien (B3, 16) sowie der stetige, methodische Wechsel zwischen eher rezipierenden und eher aktivierenden Seminareinheiten positiv herausgestellt (B2, 12). Eine befragte Person resümiert, dass die Fortbildung „[...] sehr sehr abwechslungsreich von den Methoden her gestaltet und dadurch sehr kurzweilig [war]. Also die zwei Tage sind total schnell vergangen. Und wir haben dabei extrem viele Informationen bekommen“ (B3, 12). Der inhaltliche Aufbau der Veranstaltung und ihr roter Faden werden als stimmig und in sich logisch beschrieben (B2, 22). Die vortragenden Inpoteinheiten der Seminarleitung werden auf Grund ihrer Kürze und Prägnanz sowie ihrer angemessenen Verteilung über die zwei Tage als hilfreich bewertet:

„Und ich fand diese theoretischen Inputs, die waren auch in einem sehr, sehr guten Ausmaß. Ich habe mich sehr auf die Theorie auch gefreut, [...] weil ich das einfach immer super interessant finde. Und ja, ich finde, das war wirklich SO gut aufgeteilt, dass man dabei nicht müde wurde“ (B3, 101).

Die Pausenregelung entsprach weitgehend den Vorstellungen der Befragten, eine Person gibt jedoch an, dass sie die ursprünglich geplante, volle Stunde Mittagspause als zu lang empfunden hätte (B1, 136). Daher wurde die Mittagspause an beiden Tagen bewusst verkürzt, um den Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen zu entsprechen: „Die [Seminarleitung] hat uns da gut abgeholt, sie hat uns immer wieder gefragt ‚Passt das noch so? Braucht ihr eine Pause? Wann wollen wir Mittag essen?‘“ (B2, 86).

Insgesamt betrachtet scheinen die Rahmenbedingungen im ersten Durchlauf weitgehend stimmig gewesen zu sein, sodass sich aus diesem Auswertungsteil zunächst keine direkten Anpassungserfordernisse im Sinne der formativen Evaluation ergeben.

### ***Transfer in den Berufsalltag der jeweiligen Teams***

Die Auseinandersetzung mit dem Transitionsmodell nach Hopson und Adams half einer befragten Person dabei, die Beweggründe eines ausziehenden jungen Menschen, der sich noch nicht von der Wohngruppe lösen konnte, besser zu verstehen. Da die Wohngruppe den frei-werdenden Platz nicht unmittelbar neu belegen musste und die Rahmenbedingungen für einen fließenden Übergang daher gegeben waren, hat sich das Team dafür entschieden, dem jungen Menschen die nötige Zeit zu geben, bis die eigene Bereitschaft erkennbar wurde, gehen zu können (B1, 76). In diesem Fall hat die Teilnahme an der Fortbildung in unerwarteter Weise zu einer unmittelbaren Veränderung der Praxis führen können. Darüber hinaus ist zum Befragungszeitpunkt (14 Tage nach Fortbildungsende) jedoch nicht von weiteren, direkten Änderungen auszugehen, da diese sich vermutlich erst mit weiteren Hilfebeendigungen im Verlauf der Zeit einstellen werden.

In den Interviews finden sich jedoch Passagen, in denen zumindest von angestrebten Veränderungen der Praxis in den Teams berichtet wird. B1 benennt hier etwa die kollegiale Fallberatung, die er\*sie als Möglichkeit der Abschluss- und Abschiedsnachbereitung künftig gern im Team umsetzen würde.

Darüber hinaus möchte B1 weitere Kolleg\*innen zur Teilnahme an der Fortbildung ermutigen (B1, 112). Die Entwicklung eines gruppenspezifischen Leitfadens oder eigenen Abschluss- und Abschiedskonzepts wollen zwei Befragte in ihren Teams aktiv vorantreiben (B1, 114; B2, 16). Hierzu brauche es – das wurde auch an anderer Stelle dieser Auswertung bereits deutlich – den Willen und das Engagement, die aktuelle Praxis gemeinsam zu verbessern und die Seminarerkenntnisse möglichst nicht im Berufsalltag versanden zu lassen (B2, 34, 58).

### ***Konkrete Empfehlungen: Wovon mehr, wovon weniger?***

Zu den Seminarteilen, die die Befragten gern weiter vertieft hätten, gehört die Einheit zu ‚Festhalten und Loslassen – Nähe und Distanz‘ (B1, 142) sowie die Abschluss- und Abschiedsnachbereitung unter der Fragestellung, wie sich die Situation der jungen Menschen und die des Teams nach einem Auszug darstellt (B1, 154-158). B3 gibt einen ähnlichen Hinweis und wünscht sich eine detailliertere Auseinandersetzung mit den Folgen nicht gelungener Hilfebeendigungen: „Vielleicht so ein Thema, was im Nachhinein aufgekommen ist: Was macht ein schlechter Abschied mit mir oder mit dem Jugendlichen? [...] Also die Bedeutung von Nicht-Abschieden, [...] von nicht bewusst gestalteten Abschieden“ (B3, 113).

An mehreren Stellen wird der Wunsch nach weiteren, praxisnahen und konkreten Ideen deutlich, um etwas Greifbares mit in die Gruppen nehmen zu können (z. B. B2, 76). Zugleich wird aber auch erwähnt, dass es dazu „[...] tatsächlich einfach nochmal einen Tag mehr gebraucht [...]“ (B2, 84) hätte. Den Wunsch nach einem dritten Seminartag teilt auch B3 vor dem Hintergrund, hier etwas praktisch einüben zu können (B3, 97). Neben der Kapazitätserweiterung wird angeregt, weitere Formate zum Thema Abschluss und Abschied (auch über den Fortbildungsrahmen hinaus) anzubieten: „Ist was angedacht, wie geht es jetzt weiter, bezieht sich das nur auf die Seminare, kommt da noch mehr, [...] haben wir da Zugriff darauf?“ (B2, 90). B2 wünscht sich an dieser Stelle vor allem ein erweitertes Angebot hinsichtlich der Themen Nachbetreuung und Übergangsgestaltung (B2, 90).

Als vollends verzichtbar wird dagegen kein einziger Seminarteil angegeben. Für B3 hätten es jedoch auch keinesfalls noch mehr Seminarinhalte und -einheiten sein dürfen. Konkret seien seine\*ihre Kapazitäten nach der ersten kollegialen Fallberatungseinheit erschöpft gewesen und ein weiterer Durchlauf hätte folgerichtig in eine Überforderung geführt (B3, 111).<sup>103</sup>

### ***Zwischenfazit***

In der Gesamtschau der bisherigen Ergebnisse aus der Hauptkategorie ‚Gesamtbewertung‘ ist zu schlussfolgern, dass die Fortbildung Menschen mit ganz unterschiedlichen Vorkenntnissen und

---

<sup>103</sup> Ob die Teilnehmer\*innen eine oder zwei Beratungseinheiten in Anspruch nehmen wollen, war ihnen freigestellt und wurde gemeinsam in der Gruppe besprochen. Sie entschieden sich dafür, es bei einem Durchlauf zu belassen und die verbleibende Zeit für eine ausführliche Seminarreflexion zu nutzen.

persönlichen Zugängen einen Mehrwert gebracht hat. Das Grundverständnis einer überwiegend kommunikativen, aktiven, gruppenbezogenen und eigenständigen Erarbeitung der Inhalte, die nur an wenigen Stellen durch die Seminarleitung vorgegeben werden, muss daher weiterhin beibehalten werden. Für die Erhaltung der positiven, vertrauten und offenen Arbeitsatmosphäre sollte die Gruppengröße weiterhin auf 16 Teilnehmer\*innen beschränkt bleiben. In Bezug auf die Rahmenbedingungen ergeben sich keine konkreten Anpassungserfordernisse.

Besonders sensibel muss auch im nächsten Fortbildungsdurchlauf bei Seminareinheiten vorgegangen werden, die eine Beschäftigung mit der eigenen Biografie der Teilnehmer\*innen beinhalten.

Mit Blick auf zu erweiternde Seminarinhalte soll vor allem den Einheiten ‚Festhalten und Loslassen – Nähe und Distanz‘ sowie ‚Auswirkungen von Abschieden – Dynamiken und Zusammenhänge‘ künftig mehr Zeit zur Verfügung stehen. Darüber hinaus sollte die Lehrskizze künftig Raum für den Beginn einer gruppenspezifischen Leitfadenerstellung bereithalten. Die hierfür notwendigen Kapazitäten könnten durch eine bewusste Begrenzung der kollegialen Fallberatung auf nur einen Durchgang oder bei Bedarf sogar den vollständigen Verzicht auf diese Einheit bereitgestellt werden. Die zweite Seminargruppe sollte ihren Bedürfnissen entsprechend selbst entscheiden können, in welchem Umfang sie die Seminarzeit für die eine oder die andere Alternative nutzen möchte.

#### **6.4.4 Umsetzung der Ergebnisse in die Fortbildung (Version 2)**

Im Folgenden werden die zentralen, formativen Anpassungen, die für den zweiten Fortbildungsdurchlauf vorgenommen wurden, beschrieben. Die in Anhang B zu findenden, vollständigen Lehrskizzen markieren die veränderten Aspekte noch einmal kompakt im Überblick.

Um den Wünschen der Befragten nach einer unmittelbaren beruflichen Verwertbarkeit der Erkenntnisse zu entsprechen und gleichzeitig eine größere inhaltliche Tiefe zu ermöglichen, wird der Adressat\*innenkreis der Fortbildung im nächsten Durchlauf auf Mitarbeiter\*innen aus den stationären Wohngruppen verkleinert. Für diese Personengruppe scheint die Grundausrichtung der Fortbildung sehr stimmig zu sein. Die Grundannahme lautet, dass bei einer homogeneren Teilnehmer\*innenschaft ausführlicher und tiefer auf die individuell relevanten Themen eingegangen werden kann. Würde der Adressat\*innenkreis (inkl. Betreutes Wohnen) hingegen beibehalten oder gar auf weitere, angrenzende Tätigkeitsbereiche erweitert, so müsste vermutlich auch eine größere Vielfalt an Inhalten abgedeckt werden, um alle Teilnehmer\*innen in ihren Fragestellungen und beruflichen Herausforderungen abholen zu können. Dies geschähe vermutlich zu Lasten der inhaltlichen Tiefe der Fortbildung.

Im Sinne der formativen Weiterentwicklung des Konzepts wird nun aufgezeigt, welche Aspekte und Seminarteile in ihrer bisherigen Form beibehalten werden, was ausgebaut und erweitert wird und an

welchen Stellen Kürzungen vorgenommen werden. Durch die beschriebenen Anpassungen soll dem Bedarf der Teilnehmer\*innen der zweiten Gruppe noch einmal umfassender entsprochen werden.

### **Was wird beibehalten?**

Grundsätzlich werden die Seminareinheiten, die vorwiegend der Förderung des ‚Verstehens‘ dienen, mindestens in ihrer bisherigen Ausprägung beibehalten. Für die Befragten waren hier jeweils unterschiedliche Teile relevant, sodass keine eindeutige Tendenz erkennbar ist. Insgesamt betrachtet konnte die Fortbildung jedoch insbesondere auf der Ebene des Verstehens große Zuwächse ermöglichen, sodass die auf diesen Kompetenzbereich abzielenden Elemente keinesfalls verkürzt werden dürfen. Sehr anschaulich zeigt sich dies in dem mehrfach benannten, überraschenden Lernmoment, dass die Emotion der Wut zumeist eine wichtige und progressive Rolle im Abschiedsprozess einnimmt. In Bezug auf Handlungsfähigkeit waren eindeutig die Formate des kollegiales Austauschs sowie die Einheit ‚Gelebte Rituale des Abschieds‘ aus Sicht der Befragten hilfreich und werden daher in ihrer bisherigen Präsenz beibehalten.

Jenseits inhaltlicher Aspekte ergibt sowohl die Fragebogen- als auch die Interviewauswertung, dass die grundlegenden Rahmenbedingungen unverändert beibehalten werden können.

### **Was wird ergänzt, ausgebaut und erweitert?**

Die Evaluation hat eindeutig ergeben, dass das erweiterte Transitionsmodell nach Hopson und Adams einen in vielerlei Hinsicht hilfreichen und für den vermuteten Kompetenzzuwachs aus Sicht der Befragten sogar zentralen Seminarteil darstellt. Der Vorstellung dieses Modells sowie der anschließenden Phase des Austauschs im Plenum (Einheit ‚Rituale und Übergänge‘) sollte daher im nächsten Durchgang mehr Raum gegeben werden.

Ebenfalls eindeutig abzuleiten ist der Wunsch der Befragten nach einer einführenden Arbeitshilfe im Sinne eines gruppenspezifischen Leitfadens zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung. Die Arbeitshilfe zum Leitfaden wird im zweiten Fortbildungsdurchlauf jedoch nur in begrenztem Umfang formal-organisatorische Aspekte thematisieren, da hier bereits ausreichende Kompetenzen vorhanden sind. Darüber hinaus finden sich im internen Qualitätsmanagement des St. Elisabeth-Vereins Arbeitshilfen zu dieser äußeren Ebene des Hilfeabschlusses. Die für die Arbeit am Leitfaden notwendigen, zeitlichen Ressourcen werden durch eine Verkürzung der kollegialen Fallberatung (auf möglicherweise nur einen Beratungsdurchlauf) geschaffen. Darüber hinaus können die Teilnehmer\*innen der zweiten Gruppe je nach Bedarf entscheiden, an welchem der beiden Angebote sie in welcher Ausprägung arbeiten wollen.

Ebenfalls erweitert wird auch der Lehrvortrag zum Thema ‚Auswirkungen von Abschieden – Dynamiken und Zusammenhänge‘. Hier wird vor allem die Frage, welche Auswirkungen Abbrüche und andere unerwartete, abrupte Hilfebeendigungen auf Mitarbeiter\*innen und die jungen Menschen haben können, neu thematisiert. Der Seminareinheit ‚Festhalten und Loslassen – Nähe

und Distanz‘ wird im zweiten Durchlauf ebenfalls etwas mehr Zeit gewidmet, um tiefer in die Thematik einsteigen zu können.

### Was wird gekürzt oder tritt etwas mehr in den Hintergrund?

Die Basistexte zu allen Kleingruppenarbeiten, die als einführende Arbeitshilfen in das jeweilige Thema dienen, werden gekürzt. Das Maß an Eigenleistung, das die Kleingruppen zur Auseinandersetzung mit dem Thema aufbringen müssen, wird somit erhöht.

## 6.5 Durchführung und Evaluation Version 2

### 6.5.1 Teilnehmer\*innen

Analog zum ersten Durchlauf nahmen auch an der zweiten Fortbildung (18.11.2019-19.11.2019) zwölf Mitarbeiter\*innen des St. Elisabeth-Vereins aus verschiedenen Settings teil. Zusätzlich zu den bekannten Informationswegen (Flyer, E-Mail der GISA, persönliche Ansprache) wurden Interessierte über einen kurz zuvor erschienenen Artikel in der internen Mitarbeiter\*innenzeitschrift ‚Der grüne Faden‘ über die Zwischenergebnisse des ersten Durchlaufs informiert und zur Teilnahme an der zweiten Fortbildung eingeladen.

Die folgende Abbildung zeigt, aus welchen Settings die Teilnehmer\*innen stammten:

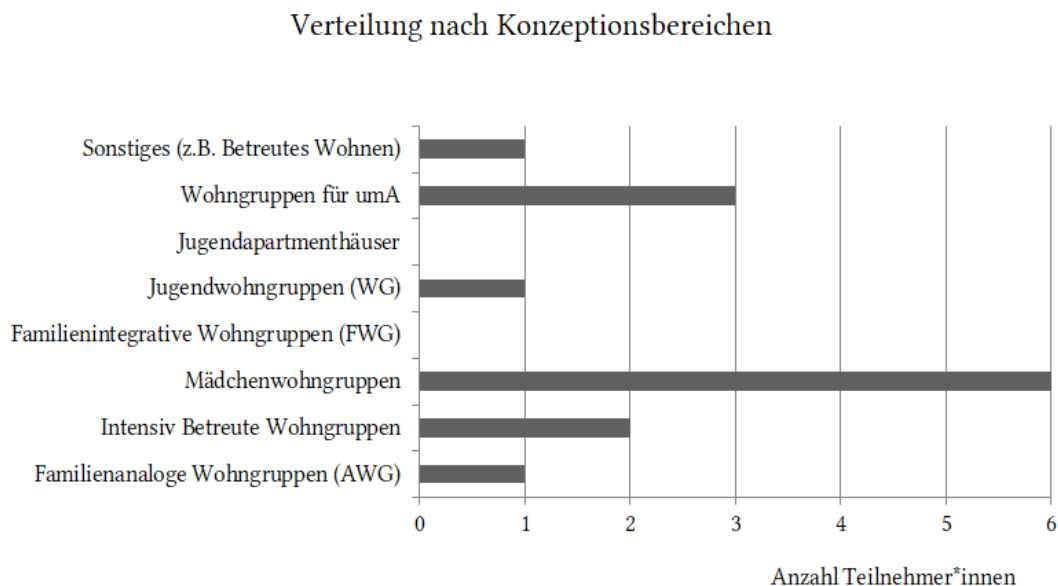
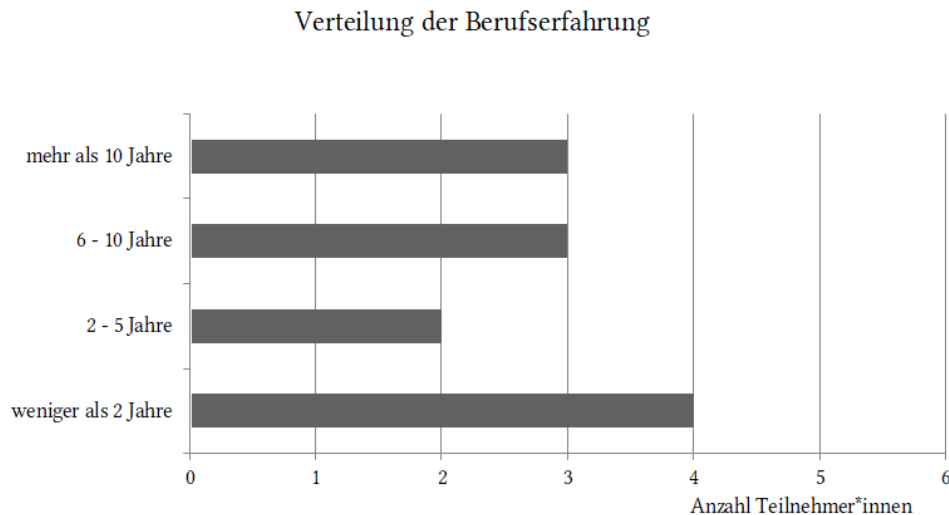


Abbildung 17: Verteilung der zweiten Gruppe nach Konzeptionsbereich (eigene Darstellung)

Der zweite Fortbildungsdurchlauf wurde zu einem großen Teil von Mitarbeiter\*innen aus dem Mädchenwohngruppenbereich besucht. Abweichend zur ersten Gruppe sind darüber hinaus auch die Familienanalogen Außenwohngruppen (AWG) und die Jugendwohngruppen (WG) vertreten. Auch wenn – als Schlussfolgerung aus der ersten Evaluation – der Bereich des Betreuten Wohnens bewusst nicht mehr als Zielgruppe der Fortbildung adressiert wurde, fand sich erneut ein\*e

Teilnehmer\*in aus diesem Arbeitsbereich im Seminar ein. Ob und inwiefern diese Person von der Teilnahme profitieren konnte, wird in der Auswertung später noch genauer herausgearbeitet.

Auch in den Angaben zur eigenen Berufserfahrung in stationären Erziehungshilfen finden sich Unterschiede zur ersten Seminargruppe, wie die folgende Abbildung verdeutlicht:



**Abbildung 18: Verteilung der zweiten Gruppe nach Berufserfahrung in Jahren (eigene Darstellung)**

Die knapp größte Gruppe der Teilnehmer\*innen bestand erneut aus Berufseinsteiger\*innen mit weniger als zwei Jahren Erfahrung in den stationären Hilfen. Umgekehrt fanden sich aber auch deutlich mehr Personen ein, die eine höhere Berufserfahrung aufweisen. Die Verteilung erscheint hier im Vergleich zur ersten Gruppe als ausgewogener. In einer anderen Lesart kann aber auch davon gesprochen werden, dass die zweite Gruppe weitaus heterogener ist, was mit deutlich diversifizierenden Bedarfen der einzelnen Teilnehmer\*innen einhergehen könnte. In jedem Fall bietet sich für diesen zweiten Evaluationsdurchlauf an vielen Stellen eine Gegenüberstellung von Berufseinsteiger\*innen und berufserfahrenen Mitarbeiter\*innen an.

### 6.5.2 Evaluation der Fragebögen

Umfang und Vorgehen der Fragebogenauswertung erfolgte analog zur ersten Evaluation über einfache Häufigkeitstabellen und die Auswertung des Medians für ordinalskalierte Daten. Bei der Eingabe der Werte fiel im Gegensatz zur ersten Evaluation auf, dass sich keinerlei ‚missings‘ oder fehlende Werte ergaben, mit denen ein adäquater Umgang in der Auswertung gefunden werden müsste. Dies ist vermutlich der eindeutigeren Kennzeichnung negativ formulierter Items durch Rotfärbung und Unterstreichung sowie der genaueren Ausfüllanweisung bei Fragenblock 4 (Gesamtbewertung in Schulnoten), zuzuschreiben (siehe Anhang C.1).

### Veranstaltungsdurchführung und Organisation

Im Themenblock ‚Veranstaltungsdurchführung und Organisation‘ zeigte sich ein mit dem ersten Seminardurchlauf vergleichbares Bild: Die Fragen nach der Erkennbarkeit des roten Fadens der

Veranstaltung und die Zufriedenheit mit der Zeiten- und Pausenregelung beantworten alle Befragten (n=12) mit ‚trifft voll und ganz zu‘. 92 % gaben an, die Gelegenheit erhalten zu haben, sich aktiv einzubringen. Für eine Person (8 %) trifft dies immerhin ‚überwiegend zu‘.

### **Beurteilung des Inhalts**

Das Vorwissen der Befragten in Bezug auf die Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden zeigt im zweiten Seminardurchlauf eine im Vergleich zur ersten Gruppe breitere Streuung: Etwas mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, sich vor dem Seminarbesuch ‚wenig‘ (n=6; 50 %) bis ‚gar nicht‘ (n=1; 8 %) in der Gestaltung auszukennen, während vier Personen (33 %) beschreiben, sich ‚überwiegend‘ und immerhin eine einzige Person (8 %) ‚voll und ganz‘ auszukennen. Der Median aller Angaben liegt wie in der ersten Gruppe bei 3,00 (‚trifft wenig zu‘).

Alle Befragten finden, einen guten Einblick in das Thema erhalten zu haben (‚trifft voll und ganz zu‘: 92 %; ‚trifft überwiegend zu‘: 8 %) und für ihre Berufspraxis viel Nützliches erfahren zu haben (‚trifft voll und ganz zu‘: 58 %; ‚trifft überwiegend zu‘: 42 %). An dieser Stelle zeigt sich trotz einer leichten Steigerung im Vergleich zur ersten Fragebogenauswertung – bei der eine Person angab, nur wenig Nützliches für die eigene Berufspraxis erfahren zu haben – und einem Median von erneut 1,00 (‚trifft voll und ganz zu‘) noch leichtes Verbesserungspotenzial. Im nächsten Fortbildungsdurchlauf sollte daher die direkte Verwertbarkeit der Erkenntnisse für den beruflichen Alltag noch stärker in den Fokus rücken. Keiner der befragten Personen empfand die Thematik als zu oberflächlich behandelt. Dieses negativ formulierte Item beantworteten alle zwölf Befragten mit ‚trifft gar nicht zu‘.

### **Beurteilung der Referentin**

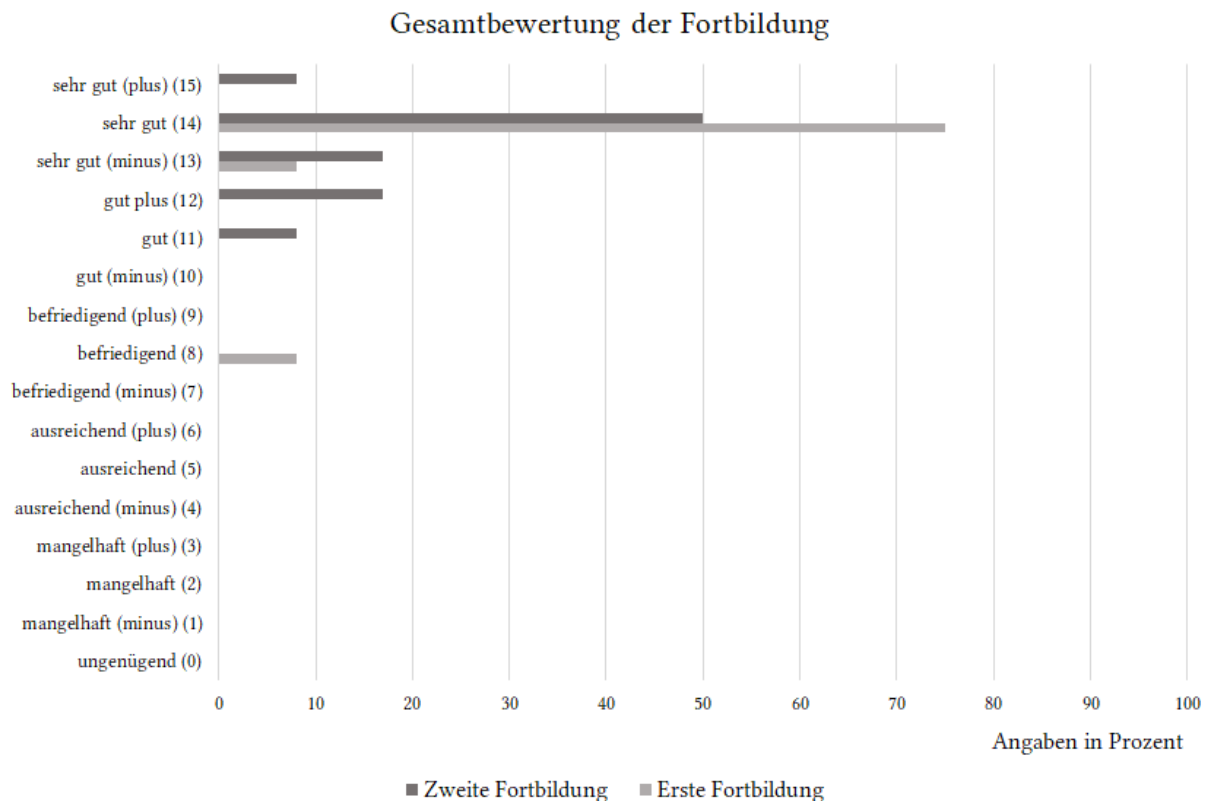
Analog zur ersten Seminargruppe fiel auch in der zweiten Evaluation die Beurteilung der Referentin überwiegend positiv aus. Der Aussage, dass die Referentin fachlich kompetent wirkte, stimmen zehn Befragte (83 %) vollständig zu, für zwei Befragte (17 %) trifft dies ‚überwiegend zu‘. Alle Befragten geben in Form der höchst möglichen Bewertungskategorie an, dass die Referentin das Thema ‚anschaulich und gut vermitteln konnte‘ und dass sie ‚aufgeschlossen war für Vorschläge und Kritik‘. Dem negativ formulierten Item ‚Die Referentin ging nur ungenügend auf Nachfragen ein‘ stimmten alle Befragten ‚gar nicht zu‘. Ein ‚gutes und förderliches Lernklima‘ konnte für 83 % ‚voll und ganz‘ und für 17 % (n=2) immerhin ‚überwiegend‘ geschaffen werden. Erneut zeigt sich auch in der zweiten Seminargruppe, dass sich aus der Beurteilung der Referentin nur wenig Optimierungsbedarf für den nächsten Durchlauf ergibt.

### **Gesamtbewertung**

Mit der Gesamtqualität der Fortbildung sind elf Befragte (92 %) ‚voll und ganz‘ zufrieden. Eine Person gibt an, mit der Qualität ‚überwiegend‘ zufrieden gewesen zu sein. Wie schon in der ersten Gruppe können alle Befragten das Seminar ihren Kolleg\*innen empfehlen. Die Gesamtbewertung in Form von Schulnoten (1 - 6), die im Zuge der Auswertung auf eine Punkteskala (1 - 15) übersetzt



wurde, ergibt eine Gesamtspanne von 15 („sehr gut plus“; entsprechend der Schulnote 1+) bis elf Notenpunkten („gut“, entsprechend der Schulnote 2).



**Abbildung 19: Vergleich der Gesamtbewertung durch die erste und zweite Fortbildungsgruppe in Notenpunkten (eigene Darstellung)**

Der Median liegt hier mit 14 Notenpunkten („sehr gut“) genauso hoch wie in der ersten Gruppe. Ein Unterschied besteht darin, dass keine Person mehr eine im befriedigenden (7-9 Notenpunkte) oder noch schlechteren Bereich liegende Gesamtbewertung abgegeben hat. Der Eindruck, dass die Gesamtqualität der Fortbildung für die meisten Mitarbeiter\*innen stimmig ist, bestätigt sich also im zweiten Durchlauf deutlich.

Die Auswertung der Freitextantworten („Das fand ich besonders gelungen“, „Das fand ich nicht gelungen“) weist überwiegend Übereinstimmungen zur Bewertung der ersten Gruppe auf. Darüber hinaus werden aber auch neue, bisher unbekannte Aspekte beleuchtet.

Als besonders gelungen empfinden die Befragten in didaktisch-methodischer Hinsicht die abwechslungsreichen Methoden und Modelle zur Veranschaulichung, die Visualisierungs- und Präsentationsarten der einzelnen Seminareinheiten, die klare Gliederung sowie die Vielfalt der Arbeitsformen (Einzel-, Partner\*innen- und Kleingruppenarbeit). Der Anteil zwischen den theoriebasierten und den eher auf die Praxis bezogenen Seminarteilen wird als ausbalanciert bezeichnet. Auf Grund der eingebrachten Beispiele weist das Seminar für eine Person eine hohe Praxisrelevanz auf. Bezogen auf die Bewertung der Referentin empfinden die Befragten die Vortragsweise und Anleitung, die fachliche Kompetenz und klare Kommunikation sowie die

Aufgeschlossenheit als besonders gelungen. Auch die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis in der Person der Referentin wird als Positivbeispiel benannt. So werden speziell die eingebrachten, wissenschaftlichen Erkenntnisse und Bezüge als hilfreich empfunden. Mit Blick auf konkrete Inhalte, die als besonders gelungen empfunden wurden, werden die theoriebasierten Input-Einheiten im allgemeinen sowie die Ausführungen zu Abwehrmechanismen und dem Transitionsmodell im speziellen genannt. Die Inhalte waren im gewählten Umfang gut zu fassen. Zuletzt beziehen sich die Befragten auch auf die Atmosphäre in der Seminargruppe. Diese wird wie im ersten Durchlauf als grundsätzlich sehr angenehm beschrieben und die Möglichkeit, eigene Themenschwerpunkte und Praxiserfahrungen einzubringen, positiv herausgehoben.

Auf die Gegenfrage, welche Aspekte der Fortbildung als weniger bzw. gar nicht gelungen angesehen werden, antworten lediglich zwei der insgesamt zwölf Befragten. Eine Person weist darauf hin, dass sie sehr viel gesessen habe und daher gelegentliche Bewegungseinheiten für den Körper sowie zur Steigerung der Konzentration als sinnvoll empfunden hätte. Die zweite Person merkt an, dass ihr teilweise der direkte Praxisbezug gefehlt habe und nennt als konkretes Beispiel das Transitionsmodell. Vor allem der letzte Hinweis untermauert noch einmal die Auswertung des Items ‚Für meine Berufspraxis habe ich viel Nützliches erfahren‘ im Fragenblock 2, bei dem bereits Verbesserungspotenzial im Hinblick auf die berufliche Verwertbarkeit identifiziert wurde. Darüber hinaus werden aktivierende Bewegungseinheiten (so genannte ‚Aktivierungsspiele‘ oder ‚Energizer‘) als mögliche Option im nächsten Semindurchlauf etabliert, um bei Bedarf angemessen auf ähnliche Wünsche nach körperlicher Bewegung reagieren zu können.

### **Zwischenfazit**

Die zweite Fragebogenauswertung ergibt vor allem viele Ähnlichkeiten, aber in einigen Punkten ergänzend auch Unterschiede zur ersten Durchführung. Die inhaltliche Tiefe des Seminars erscheint für die Befragten auf den ersten Blick diesmal passgenau zu sein. Im Sinne der formativen Weiterentwicklung wurden für die zweite Fortbildung inhaltlich verkürzte Basistexte für die Kleingruppenarbeiten angefertigt, die nur bei Bedarf (z. B. mangelnde Praxiserfahrung einzelner Teilnehmer\*innen mit dem jeweiligen Thema der Kleingruppe) mit in die Arbeitsphasen gegeben wurden. Die Kleingruppen konnten also eigenständig entscheiden, ob sie sich diese Form der Unterstützung wünschen oder lieber ohne eine Hilfestellung arbeiten wollen. Dieses Vorgehen hat sich als zielführend erwiesen, da alle Kleingruppen die Basistexte nutzen wollten. Es gab sowohl im Seminar selbst als auch in der Evaluation keine Rückmeldungen mehr darüber, dass die Basistexte zu detailreich gestaltet seien. Der Individualität in der Arbeitsweise, dem Maß an eigener Praxiserfahrung sowie der Motivation zu hoher Eigenleistung bei der Bearbeitung inhaltlicher Themen in den Kleingruppenarbeiten kann so auch für zukünftige Semindurchläufe Rechnung getragen werden.

Die Veranstaltungsdurchführung und Organisation des Seminars sowie der Beurteilung der Referentin weisen analog zum ersten Semindurchlauf erneut kaum Verbesserungspotenzial auf. Die Gesamtqualität scheint stimmig zu sein, was die Bewertung in Form von 14 Punkten im Median zeigt. Wie schon in der ersten Evaluation liegt in der Frage der direkten Nutzbarkeit der Seminarerkenntnisse für die Berufspraxis das größte Anpassungspotenzial, wenngleich die Bewertung auch hier durchgängig im oberen Bereich angesiedelt ist. Der Einschätzung von 42 % der Befragten, für die die praktische Verwertbarkeit nur ‚überwiegend‘ zutrifft, soll im dritten Fortbildungsdurchlauf dennoch stärker Rechnung getragen werden.

In der zweiten Seminargruppe ergab sich erneut die Möglichkeit, die grundlegende Relevanz der Fortbildung für die an stationäre Wohngruppen angrenzenden Arbeitsgebiete zu überprüfen. Die Ausschreibung und Bewertung adressierte diesmal explizit nur Mitarbeiter\*innen aus den stationären Wohngruppen, wodurch eine verbesserte Passung der Inhalte sowie ihrer Tiefe für diese homogenere Zielgruppe erreicht werden sollte. Dennoch fand sich auch in der zweiten Fortbildung ein\*e Teilnehmer\*in aus dem Betreuten Wohnen ein. Diese Person empfand ihre Teilnahme am Seminar offenbar als sehr hilfreich und wertvoll, obwohl sich ihr Arbeitsbereich in wesentlichen Punkten von Wohngruppen unterscheidet.<sup>104</sup> Die kritische Rückmeldung aus der ersten Gruppe, die zur Anpassung der Zielgruppe für die Ausschreibung geführt hat, ist somit als Einzelwertung zu sehen, die vermutlich eher auf individuellen Vorlieben und Ansprüchen beruhte.

### 6.5.3 Evaluation der Interviews

In die folgende Darstellung der Interviewauswertung des zweiten Semindurchlaufs fließen im Wesentlichen nur noch Erkenntnisse ein, die im ersten Durchlauf keine Erwähnung fanden oder nur sehr oberflächlich thematisiert wurden. Der Fokus der Auswertung liegt also klar auf der formativen Evaluationsfragestellung der Weiterentwicklung und Verbesserung der Fortbildung. Darüber hinaus werden aus den bereits erörterten Gründen Subkategorien, die sich vorwiegend auf inhaltliche Aspekte beziehen (vgl. Kategoriensystem in Kapitel 6.3) im Sinne der Evaluationsfragestellung zielgerichtet verkürzt.

#### **Kompetenzelement ‚Problembewusstsein‘**

##### ***Der Kreislauf aus Anfang und Ende***

In Bezug auf den engen Zusammenhang zwischen Anfang und Ende berichtet eine befragte Person davon, dass in der Vergangenheit eine Aufnahme in der Wohngruppe auf Grund des vorhergehenden Abschieds misslungen war. Sie beschreibt, „[...] dass eine Aufnahme gar nicht funktionieren konnte, weil vorher der Abschied auch schon nicht gut gelaufen ist und wir da in

---

<sup>104</sup> Diesen Schluss lässt das Fehlen negativer Rückmeldungen im Fragebogen – insbesondere in Bezug auf das Item ‚Für meine Berufspraxis habe ich viel Nützliches erfahren‘ sowie die Freitextantworten zu ‚Das fand ich nicht gelungen...‘ zu.

irgendwas reingestolpert sind, was man vielleicht besser hätte sein lassen sollen" (B4, 22). B4 kommt daher zu dem Schluss, dass „[...] der Abschied, bevor sie zu uns kommen, fast wichtiger ist als der, dass wir sie weitergeben" (B4, 32). Hier wird ein bisher unbekannter Aspekt beleuchtet und die Bedeutung von Abschieden verschiedener Lebensphasen miteinander in Beziehung gesetzt. Eine gelingende Aufnahme hängt daher wesentlich von Art und Erleben des vorhergehenden Abschieds ab (B6, 47).

Auch bei den Emotionen und Gefühlen, die einen Hilfeabschluss begleiten, werden neue Aspekte genannt. So berichtet B5, dass ein Abschied mit Aufatmen einhergehen kann, weil bestimmte, kraftraubende Aufgaben künftig wegfallen werden. Dies gelte besonders, wenn die Hilfe als „[...] anstrengender Fall, der jetzt zu Ende geht [...]" (B5, 50) wahrgenommen wird und wenn Hoffnung auf eine Beruhigung schwieriger Gruppendynamiken nach dem Auszug besteht (B5, 50). Auch in Bezug auf die eigene Haltung und Motivation werden Unterschiede zwischen Aufnahmen und Beendigungen gesehen:

„Also das heißt, bei Aufnahmen würde ich sagen, ist man erst mal gespannt und zuversichtlich und auch sehr bemüht. Und bei Abschieden kann es auch mal sein, dass dann vielleicht das Gegenteil der Fall ist und man eher schludrig ist oder ein bisschen nicht so da hinterher ist" (B5, 50).

Hier kann vermutet werden, dass B5 in der bisherigen Berufspraxis dem Abschluss und Abschied noch eine untergeordnete Bedeutung beigemessen hat, die sich daraufhin auch in Haltung (im Sinne des Problembewusstseins) und Motivation ausgedrückt hat.

### ***Entwicklung und Schärfung des Problembewusstseins***

Eine Weiterentwicklung und Schärfung des Problembewusstseins wird an mehreren Stellen in den Interviews deutlich. So wurde verinnerlicht, dass noch nicht abgeschlossene Lösungsprozesse aus dem vorherigen Lebensumfeld bei der Aufnahme in die Wohngruppe von immenser Bedeutung sein können (B4, 32). In diesem Sinne wurde das Problembewusstsein besonders für diejenigen Abschiede geschärft, die der Aufnahme vorausgegangen sind. Auch das konkret geäußerte Vorhaben, künftig rechtzeitig mit der Vorbereitung der Hilfebeendigung zu beginnen, zeugt von einer individuellen Weiterentwicklung des Problembewusstseins (B4, 34).

Auch B4 als berufserfahrene Person erkennt eine Schärfung des eigenen Problembewusstseins:

„[...] ich bin zwar ein alter Hase in dem Beruf, aber trotzdem nochmal dieses wichtige Thema die zwei Tage reflektiert [zu haben; N.B.] [...], damit es nicht so aus dem Blickbereich einfach rausfällt. Und gerade weil wir jetzt auch [...] einen sehr unglücklichen Auszug hatten, fand ich es nochmal wichtig, das auch da für mich reflektieren zu können, ja" (B4, 100).

Auch wenn Hilfebeendigungen untrennbar zum Berufsalltag in Wohngruppen dazugehören, konnte die Fortbildung die Relevanz des Themas noch einmal verdeutlichen und die eigene Reflexion fördern (B4, 114).

B5 besitzt im Gegensatz zu B4 noch sehr wenig Berufserfahrung im Bereich der stationären Hilfen und gibt an, „[...] dass mich die Thematik bisher noch gar nicht beschäftigt hatte, weil ich mir da

noch nicht wirklich Gedanken drüber gemacht habe über das Thema" (B5, 14). B5 konnte insofern vom Seminar profitieren,

„[...] dass es mich ein bisschen sensibilisiert hat und mir auch ein bisschen so diesen Druck genommen hat, dass jetzt jeder Abschied irgendwie sehr gut gestaltet werden muss, damit auch eine Maßnahme gut war, sondern dass im Austausch auch ein bisschen rauskam, dass auch ein schlechter Abschied nicht eine endgültige negative Erfahrung für den Klienten gewesen sein muss, sondern es auch oftmals eine Zeit braucht, bis der dann vielleicht auch positive Aspekte seiner Maßnahme bei uns in der Wohngruppe doch noch für sich sehen kann" (B5, 22).

Auch die Redewendungen ‚sensibilisiert‘ und ‚diesen Druck genommen‘ können als Hinweis für gewachsenes Problembewusstsein gelesen werden. Nicht die letztendliche Gestalt, die der Hilfeabschluss annimmt, ist entscheidend. Wichtiger ist, das Thema Abschluss und Abschied differenziert zu betrachten und sich den damit verbundenen Herausforderungen aktiv zuzuwenden. Im folgenden Zitat wird das gestiegene Problembewusstsein durch B5 genauer konkretisiert:

„Und es [das Seminar; N.B.] hat mich auch ein bisschen wehmütig gemacht noch mal, weil ich gedacht habe: ‚Klass, an diesem Abschiedsprozess hängt doch viel für den Jugendlichen und auch für seinen zukünftigen Blick auf diese Zeit‘, dass man da vielleicht sich schon manchmal ein bisschen zu schnell aus der Verantwortung zieht, die man eigentlich für gute Abschiede tragen sollte" (B5, 52).

Die Erkenntnis, dass der\*die Mitarbeiter\*in Verantwortung übernehmen muss für jeden einzelnen Abschied, ist dabei als Kennzeichen des Problembewusstseins aufzufassen.

Die Kontrastierung der Veränderungen im Bereich des Problembewusstseins zwischen B4 (berufserfahren) und B5 (Berufsanfänger\*in) zeigt, dass das Seminar an jeweils verschiedenen Aspekten des Problembewusstseins ansetzen konnte: Während B4 die Fortbildung nutzen konnte, um sich der Bedeutung von Hilfebeendigungen (wieder) stärker bewusst zu werden und sich selbst darin zu bestärken, das Thema nicht wieder aus dem Blick geraten zu lassen, scheint B5 im Zuge des Seminars überhaupt erst zu einem wirklichen Problembewusstsein über das Thema gekommen zu sein. Bei B4 kann daher von einer ‚Schärfung des Problembewusstseins‘ und bei B5 von ‚Entwicklung des Problembewusstseins‘ gesprochen werden.

Für B6 hat das Seminar die Auseinandersetzung mit der Grundthematik erweitern können und zu einem umfassenden, professionellen Blick auf die Bedeutung von Abschluss und Abschied geführt:

„Also nicht nur aus menschlicher Sicht, warum es nett ist jemanden zu verabschieden, sondern einfach auch aus professioneller Sicht, warum es so ungemein wichtig ist so die Maßnahmen zu einem wirklich guten Ende beziehungsweise zu einer richtig guten Überleitung zu bringen, um das Gelingen der Maßnahme eben auch dauerhaft zu sichern" (B6, 20).

### ***Seminarteile, die das Problembewusstsein besonders gefördert haben***

Analog zur ersten Seminargruppe wurde auch im zweiten Durchlauf eindeutig das Transitionsmodell nach Hopson und Adams von allen Befragten als Seminarteil benannt, der die Entwicklung und Schärfung des Problembewusstseins besonders fördern konnte. B6 beschreibt die Wirkung der Beschäftigung mit dem Transitionsmodell wie folgt:

„Ich weiß nicht, das war visuell einfach so, dass man das gut nachfühlen konnte [...]. Also man kennt ja die Situation aus der Praxis heraus und wenn man das dann mal so visualisiert vor sich hat und sieht,

an welchen Stellen es überall Herausforderungen gibt, dann macht das ja irgendwie ganz plakativ deutlich, warum das so wichtig ist beziehungsweise wo da die Herausforderungen liegen" (B6, 51).

### ***Zwischenfazit***

Die Auswertung der Hauptkategorie ‚Problembewusstsein‘ konnte neben einigen bereits aus der ersten Evaluation bekannten inhaltlichen Aspekten vor allem zeigen, dass die Fortbildung sowohl für Berufsanfänger\*innen als auch für berufserfahrene Mitarbeiter\*innen auf der Ebene des Problembewusstseins wirksam sein kann. Die vermutete Wirkung stellt sich dabei auf verschiedenen Ebenen und sicher auch in unterschiedlicher Intensität ein. Für die dritte Seminardurchführung ist die hohe Relevanz des Transitionsmodells noch einmal unterstrichen worden.

### **Kompetenzelement ‚Verstehen‘**

#### ***Emotionen und Dynamiken des Abschieds***

Im Themenbereich der Emotionen und Dynamiken des Abschieds finden sich in den Interviews der zweiten Seminargruppe vor allem Schilderungen nicht gelingender Hilfebeendigungen und ihrer Auswirkungen. Besonders bei diesen Abschieden dominiert aus Sicht von B4 die Emotion Wut, die zunächst als negativ empfunden wird. Mit ausagierter Wut gehe auch Lähmung einher, die sich irgendwann in einer „[...] Scheißegal-Haltung bei den Jugendlichen“ (B4, 54) manifestiert. Ist diese Haltung erst einmal erreicht, wird die Situation für alle Beteiligten unerträglich: „[...] jetzt kann ich mich eh benehmen, wie ich will, es ändert ja eh nichts mehr daran. Also das war schon sehr schwierig für alle auszuhalten. Und das waren halt sehr wenig gelingende Abschiede“ (B4, 54). B4 hat bisher nur wenige, gelungene Abschiede erlebt und äußert daher folgerichtig dass die meisten Abschiede der jungen Menschen bisher Negativerfahrungen für ihn\*sie waren. Am Ende der Hilfe folgt dann zumeist der Versuch einer Reinszenierung vertrauter Mechanismen:

„[...] es ist für sie ja nicht so einfach, die Abschiede zu nehmen und [sie] stellen sich ja ihre Situation wieder her, wie sie es kennengelernt haben, man muss im Streit gehen. Und dass das auch anders sein darf, [...] also das fand ich sehr gut dahin zu gucken [im Seminar; N.B.]“ (B4, 104).

Reinszenierungen stellen ohne Zweifel eine große Belastung für alle Beteiligten dar. Als weitaus gravierender wird jedoch die Unterdrückung negativer, im Inneren ungebremst weiterhin aktiver Gefühle wie der Wut bewertet:

„[...] es ist oftmals auch eine unausgesprochene Wut. Das finde ich dann noch kritischer. Auch gerade bei den Klienten hat man dann oft das Gefühl oder ich hatte dann das Gefühl, dass man unterschwellig merkt, dass die gerade sehr wütend sind. Noch nicht mal speziell auf irgendjemanden, sondern auch vielleicht einfach auf dieses Ganze, warum denen das genauso passieren musste und warum die vielleicht auch selber so überreagieren, aber es in dem Moment nicht anders können und dann einfach quasi diese Wut aber nicht zur Sprache kommt, sondern sie sie in sich reinfressen und das eben einfach zu einem noch blöderen Gefühl bei so einem Abschied für alle Beteiligten beiträgt [...]“ (B5, 66).

Die besondere Betonung nicht gelingender Abschiede sowie unliebsamer, negativer Emotionen geht in den Interviews mit dem Wunsch einher, künftig verstärkt auf die positiven Aspekte einer

beendeten Hilfe zurückzuschauen und sich die Stärken und Ressourcen, die der junge Mensch bisher entwickeln konnte, bewusst zu machen (B5, 90). Hierin kommt auch die Hoffnung der Befragten zum Ausdruck, dass neben den negativen Erlebnissen im Verlauf der Zeit auch vermehrt positive Aspekte der gemeinsamen Zeit in das Bewusstsein der jungen Menschen rücken, die den Gesamteindruck positiv prägen (B5, 22).

Insgesamt jedoch dominiert aus Sicht von B5 die Zahl nicht gelungener Abschiede die eigene Berufspraxis bislang noch deutlich (B5, 40). Für positive Abschiede brauche es neben den Angeboten der Mitarbeiter\*innen vor allem auch die persönliche „[...] Motivation des Jugendlichen [...], was er quasi bereit ist, mitzunehmen, und was er bereit ist, auch verändern zu wollen, um vielleicht erfolgreicher seine Zukunft zu gestalten“ (B5, 40). Die deutliche Betonung des Eigenanteils junger Menschen an einem gelingenden Abschied ist in dieser klaren Form in der ersten Evaluation nicht hervorgehoben worden. B5 resümiert:

„Also, ja, wenn der Klient einfach gar nicht möchte, dann kann man sich noch so im Kreis drehen, dann wird er seinen schlechten, in Führungszeichen schlechten, Abschied kriegen. Weil die wissen dann doch schon, welche Hebel die in Bewegung setzen müssen, damit es ein blöder Abschied wird, sage ich mal“ (B5, 92).

Die vielfältigen Hürden, die mit Abschied als einer gemeinsamen Bewältigungsaufgabe von allen Beteiligten einhergehen, treten hier deutlich zu Tage.

Der Eindruck, dass B5 die Abschiede in seiner\*ihrer Wohngruppe mit allen Begleiddynamiken bisher überwiegend negativ erlebt hat, geht mit Veränderungswünschen für die Zukunft und die gemeinsame Arbeit im Team einher:

„Und wenn ein Abschied schlecht verlaufen ist, dass es auch im Team thematisiert wird und nicht unter den Tisch fallen gelassen wird. Das habe ich auch so ein bisschen bei uns immer vermisst in meinem Team, weil einfach der Alltag und die neuen Aufnahmen und die Jugendlichen, die noch da sind, natürlich auch Aufmerksamkeit fressen. Und dann hat man natürlich eher so das Gefühl ‚Cool, jetzt müssen wir uns um den Klienten schon mal nicht mehr kümmern, dann haben wir mehr Zeit für die anderen‘, als dass man das nochmal irgendwie so reflektiert, überlegt: ‚Okay, wie kommt es denn jetzt eigentlich, dass es so ein negativer Abschied da war?‘“ (B5, 44).

Aus dieser Beschreibung tritt der Wunsch nach Zeit für die Reflexion und Nachbereitung deutlich hervor. Darüber hinaus zeigt dieses Zitat, wie sehr die Anforderungen des Wohngruppenalltags eine wirklich tiefgehende Beschäftigung mit Abschied und der Frage, warum er auf diese Weise verlaufen ist und welche Mechanismen dem äußeren Agieren zugrunde lagen, überlagern können. Für ein wirkliches Verstehen der inneren Seite von Abschied verbleibt oft keine Zeit. Daraus folgend verspürt B5 eine „[...] innere Unruhe [...], wenn man nicht das Gefühl hat, dass etwas zu einem endgültigen Abschluss gebracht worden ist, also wenn offene Themen zurückbleiben, die nicht bearbeitet werden oder nicht zur Sprache gekommen sind“ (B5, 62). Hier werde zwangsläufig die Chance verpasst, eine negative Abschiedserfahrung wirklich hinter sich zu lassen. Die hilfreiche Rückschau auf die positiven Aspekte der Hilfe, „[...] indem man sich zum Beispiel daran erinnert, dass man in dieser Zeit viel gelernt hat oder dass man viel Zuneigung erfahren hat“ (B5, 62) werde deutlich erschwert.

### ***Selbstreflexion***

Nahende Abschiede, die für die Mitarbeiter\*innen schwierig und kraftraubend sind, beeinflussen ihre Ressourcen und ihren Willen, sich trotz widriger Umstände den kommenden Aufgaben zu stellen:

„Weil wenn eine Beziehung einfach angespannt ist und ein Abschied in das Haus steht, ist es manchmal sehr schwer, sich dann auch zu überwinden und dem trotz dieser Anspannung noch die Bedeutung beikommen zu lassen und das trotzdem noch anzustreben, dann sich vielleicht doch noch mal auszusprechen oder ein gutes Abschlussgespräch zumindest zu haben [...]“ (B5, 70).

In diesem Fall kommt es häufiger dazu, dass die Mitarbeiter\*innen (auch aus Selbstschutz) in eine stärkere Distanz zu den jungen Menschen gehen, noch bevor diese ausziehen. Eine distanzierte Haltung im Abschied bringt jedoch auch Schwierigkeiten mit sich, insbesondere wenn die Mitarbeiter\*innen aus der eigenen Biografie heraus eher noch einmal Nähe suchen, um Abschied zu nehmen und gut loslassen zu können. Die hier angesprochene Diskrepanz kann

„[...] eine gewisse Herzlichkeit und Emotionalität bei Abschieden auch verhinder[n] [...]. Ich meine, dann wird ein Abschied automatisch unspektakulärer und auch trockener, denke ich, wie wenn man jetzt das Gefühl hat: ‚Oh, da geht gerade echt jemand, mit dem ich echt durch dick und dünn gegangen bin [...]‘“ (B5, 70).

Analog zum ersten Evaluationsdurchlauf hat der selbstreflexive Zugang mancher Seminarteile wieder eine Herausforderung für die Teilnehmer\*innen dargestellt:

„Und für mich persönlich auch, dass ich da teilweise dran zu knabbern hatte, weil ich auch einen Bezugsjugendlichen auf sehr unschöne Art und Weise habe gehen sehen und ich da noch ein bisschen selber so das Verantwortungsgefühl dafür hatte und dann irgendwie dachte: ‚Okay, vielleicht hast du auch dazu beigetragen, dass er sich nicht so gut in der Maßnahme halten konnte, wie es vielleicht hätte laufen können‘“ (B5, 44).

Sich den eigenen Anteilen an nicht gelungenen Abschiedsprozessen zu stellen, scheint also einen wichtigen, aber auch schmerzhaften Selbstreflexionsprozess anzustoßen. Auch das Motiv der Überraschung tritt in Bezug auf selbstreflexive, biografische Zugänge des Seminars ähnlich wie in der ersten Gruppe erneut hervor: „Das ist halt schon, dass man sehr ins Nachdenken und ins Grübeln kommt und es ist ein Thema, was sehr nah an einen rangeht auch“ (B6, 16). Diese Erfahrung wird daher als wertvoll, aber auch „[...] ein bisschen komisch [...]“ (B6, 133) beschrieben. Die Einzelarbeit am Beginn der Fortbildung zur ‚Reflexion biografischer Erfahrungen mit Abschied‘ hat den Befragten gezeigt, dass ihre eigenen Abschiedsbiografien eng mit ihrem professionellen, pädagogischen Umgang mit Abschied verknüpft sind. Sich dieser Thematik zu widmen, scheint zwar nachhaltig wirksam zu sein, jedoch zunächst auch widerstrebende Gefühle bei den Teilnehmer\*innen auslösen zu können.

### ***Problembewusstsein als Voraussetzung für das Verstehen: Was hat sich konkret verändert?***

Die Fortbildung hat das grundlegende Verstehen der Befragten im Sinne von „[...] Erklärungen, warum es manchmal nicht funktioniert oder wo jemand da noch feststeckt [in der Transition; N.B.]“ (B4, 32) fördern können. Für viele äußere Aspekte, die im Wohngruppenalltag in Bezug auf Hilfebeendigungen sehr präsent sind, fehlte bisher eine Verknüpfung mit inneren



Zusammenhängen, die das Verhalten der jungen Menschen bedingen können: „Und warum sie manchmal so in einem Loch sitzen und es gar nicht so gut geht und man sich fragt, warum funktioniert es nicht? Oder was hindert sie daran, dass es besser gehen kann [...]?“ (B4, 42).

Eine langjährige Berufserfahrung geht nicht zwingend mit einer umfangreicheren Kompetenz auf der Ebene des Verstehens einher. Für B4 besteht persönlich aber dennoch ein direkter Zusammenhang. Auf die Frage, was sich durch den Besuch der Fortbildung in Bezug auf das Verstehen verändert habe, antwortet B4:

„Ach nein. Ich glaube nicht. Also ich glaube [...], mit diesen vielen Erfahrungen, die ich über die Jahre [gemacht] habe, hat sich da [...] nicht viel verändert. Ich habe eher das Seminar mal wieder genutzt, um so ein bisschen zu sortieren. Aber nicht, dass sich was verändert hat, nein“ (B4, 58).

Je nach Vorwissen und Erfahrung der Teilnehmer\*innen scheint die Fortbildung nicht mehr unbedingt neue Erkenntnisse oder ‚Aha-Erlebnisse‘ hervorrufen zu können, sondern eher auf einer subtileren Ebene wirksam zu sein. Berufserfahrene Kolleg\*innen wie B4 scheinen das Seminar daher eher als Auffrischung zu nutzen und das Angebot zu schätzen, bereits vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten wieder neu zu sortieren.<sup>105</sup>

Kontrastierend zu den Erfahrungen von B4 berichtet B5 als Berufsanfänger\*in, vor allem die Seminarteile, die der Förderung des Verstehens dienen, als hilfreich empfunden zu haben:

„Ich fand es irgendwie spannender, den psychischen Vorgang in das Auge zu fassen, was es auch innerlich mit einem Klienten, aber auch innerlich mit dem Betreuerteam macht, wie man einen Abschied gestaltet [...], gerade wenn mal ein Fall ist, so dass in unserer Gruppe viele negative Abschiede in letzter Zeit gewesen sind oder in diesem Jahr und ich wenig Erfahrung mit einem sehr positiven Abschied gemacht habe bisher“ (B5, 24).

Besonders die Auseinandersetzung mit praxisnahen Inhalten wie dem Transitionsmodell empfand B5 als „[...] ziemlich spannend, weil ich eben genau das auch live schon beim Klienten mal mitbeobachtet habe, dass er dann eben in eine Lähmung beziehungsweise Depression verfallen ist und er quasi auch selber ein Stück weit den Abschied herbeizwingen wollte“ (B5, 36). Die Äußerungen von B5 deuten darauf hin, dass sein\*ihre grundlegendes Bewusstsein über diesen nicht gelungenen Abschied zwar bereits vorhanden war, die Teilnahme an der Fortbildung jedoch zu einem tieferen Durchdringen und Verstehen der zugrundeliegenden psychodynamischen Mechanismen führen konnte. Auf diese Weise konnte B5 in seiner\*ihre Kompetenz maßgeblich gefördert werden.

### ***Seminarteile, die das Verstehen besonders gefördert haben***

Bei der Nennung der Seminarinhalte, die das Verstehen besonders fördern konnten, wird ähnlich wie in der ersten Gruppe der Lehrvortrag ‚Die innere Seite des Abschieds – Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr‘ genannt (B4, 62; B6, 71). Interessanterweise war dieser Teil auch

<sup>105</sup> Dabei ist ‚sortieren‘ vermutlich weniger auf einen bewusst rationalen Vorgang zurückzuführen. Viel eher ist davon auszugehen, dass das Erleben, also die praktischen Erfahrungen mit Abschluss und Abschied, einer Reflexion bedürfen, damit sie innerlich verarbeitet und geordnet werden können.

für die berufserfahrene Person B4 von hoher Relevanz: „Also das glaube ich, ist so eins, wo ich nochmal gedacht habe, da muss man genauer hinschauen, was es mit uns macht“ (B4, 62). Ergänzend dazu wird erneut das Transitionsmodell aufgezählt (B5, 24, 46).

B6 konnte sich nicht auf einen speziellen Seminarteil beschränken und hält daher fest: „Welches es am stärksten gefördert hat? Kann ich gar nicht so genau sagen [...]. Es war das Ganze“ (B6, 69). Die Komposition aller Seminarteile scheint insofern passgenau gewesen zu sein, das Verstehen von B6 umfassend zu fördern. Dieser Befund spricht auch dafür, dass sich Bildungsprozesse einer quantitativen Logik im Sinne einzeln abgrenzbarer Lerneinheiten, die eine vorher definierte Wirkung auslösen, entziehen. Vielmehr scheint erst das Zusammenspiel verschiedener Themen und Lernangebote zur Weiterentwicklung des Verstehens bei B6 geführt zu haben.

### ***Was fehlt noch zum Verstehen?***

Die Befragten der zweiten Seminargruppe geben erneut nur wenige, konkrete Hinweise auf Inhalte, die aus ihrer Sicht noch zum Prozess des Verstehens fehlen könnten, was für ein hohes Maß an Zufriedenheit mit dem Angebot spricht. B5 bezeichnet jedoch die grundlegende Problematik „[...] wie man es schaffen kann, eine Gesprächsatmosphäre oder auch eine Vertrauensbasis auch zu seinem Umfeld zu haben, das einfach gute Abschiede überhaupt ermöglicht“ (B5, 70) als offen gebliebene Fragestellung. Dieser Wunsch ist aus Sicht der Autorin jedoch dem Bereich grundlegender, pädagogischer Problemstellungen (in diesem Fall der Gesprächstechniken) zuzuordnen, denen sich die Fortbildung aus Kapazitätsgründen nicht widmen kann. Es ist davon auszugehen, dass sich mit steigender Berufserfahrung und durch den Besuch weiterer Fort- und Weiterbildungsangebote<sup>106</sup> die Kompetenzen von B5 in diesem Feld erweitern werden. Um dennoch ein niedrighschwelliges Angebot hierfür bieten zu können, wird für den dritten Fortbildungsdurchlauf ein einführendes Handout zur Gesprächsführung, das sich vor allem auf systemische Frageformulierungen bezieht, für interessierte Teilnehmer\*innen erstellt.

Alle weiteren Benennungen, was zum Verstehen aus Sicht der Befragten noch fehlt, entziehen sich dem begrenzten Einfluss der Fortbildung:

- Weitere Praxiserfahrungen in der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden (B6, 105),
- fehlende zeitliche Ressourcen im Berufsalltag (B6, 105), die nachhaltig verhindern, dem inneren Abschied einen würdigen Rahmen zu verleihen und sich näher mit psychodynamischen Hintergründen beschäftigen zu können sowie
- die Herausforderung der Entwicklung einer inneren Haltung und Bereitschaft, sich weiter mit Fragen des inneren Abschieds auseinanderzusetzen (B5, 74).

---

<sup>106</sup> Im St. Elisabeth-Verein gehört etwa eine Veranstaltung zum Thema ‚Schwierige Gespräche professionell gestalten‘ zum Kanon der Einführungsfortbildungen für neue Mitarbeiter\*innen.

Um diese persönliche Haltung und Bereitschaft zu entwickeln, brauche es Zeit und Engagement:

„Ich glaube, verändern wird sich da erst was, wenn man es auch lebt und wenn man diese Erkenntnisse in den Alltag einfließen lässt. Aber dazu braucht man glaube ich auch die persönliche Bereitschaft und muss sich vielleicht noch mal damit auseinandersetzen. Und das, denke ich, muss ich erst noch mal sacken lassen und vielleicht da nach und nach da einzelne Aspekte noch mal mir rauspicken [...]. Aber das ist, denke ich, einfach eine persönliche Sache, die, da kann man auch die Seminare dieser Welt alle besuchen, [wenn] man nicht selber [...] bereit ist [sich damit] auseinanderzusetzen und zu lernen und verändern, dann ist das schwierig“ (B5, 74).

Es gilt, trotz aller Herausforderungen, die Erkenntnisse aus der Fortbildung „[...] so ein bisschen im Hinterkopf zu haben“ (B6, 67). Darüber hinaus spricht aus den Ausführungen der Befragten vor allem der Wunsch nach einer über den Rahmen der Fortbildung hinausgehenden Begleitung und Unterstützung. Hierfür wäre künftig etwa ein weiterführendes Beratungs- oder Coachingangebot, in dem sich Interessierte mit Fragen und Herausforderungen ihrer individuellen Abschluss- und Abschiedsgestaltungspraxis auseinandersetzen und dabei fachliche Begleitung erfahren können, sicher hilfreich (vgl. auch Kapitel 8).

### ***Zwischenfazit***

Die Auswertung der Hauptkategorie ‚Verstehen‘ bestätigt weitgehend die Erkenntnisse der ersten Evaluation. Wieder werden unterschiedliche Schwerpunkte der befragten Teilnehmer\*innen in Bezug auf ihren Kompetenzerwerb im Bereich Verstehen deutlich. In ähnlicher Weise werden auch unterschiedliche Seminarteile als individuell hilfreich beschrieben. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit der inneren, psychodynamischen Seite von Abschied insbesondere für Berufseinsteiger\*innen gewinnbringend ist und hier zu gänzlich neuen Erkenntnissen führt. Berufserfahrene Kolleg\*innen hingegen profitieren eher, indem sie ihre bisherige Praxis für sich reflektieren und ordnen können.

Der Kompetenzbereich des Verstehens spielt auch im zweiten Seminar eine entscheidende Rolle und die dazugehörigen Seminareinheiten prägen die Teilnehmer\*innen offenbar sehr nachhaltig. Sie werden daher in ihrer Präsenz und Ausgestaltung erneut beibehalten. Um dem Wunsch nach Kompetenzvermittlung im Bereich der Gesprächsführung zumindest in Ansätzen nachkommen zu können, werden im dritten Semindurchlauf Anregungen zur systemischen Gesprächsführung auf einem Handout für Interessierte zur Mitnahme angeboten.

### **Kompetenzelement ‚Handlungsfähigkeit‘**

#### ***Was ist ein gelingender Abschluss/Abschied?***

Bei der Auswertung dieser Subkategorie wird die dominierende Erfahrung nicht gelungener Abschlüsse und Abschiede in der Praxis der Befragten erneut sehr deutlich. Bahnt sich bereits eine schwierige, eskalative Hilfebeendigung an, fällt das Gegensteuern oft sehr schwer:

„Und wenn der Klient selber irgendwie diese Zeit einfach nur als Horror oder nur Stress oder nur negativ wahrgenommen hat, dann finde ich ist es schwierig, da irgendwie noch gegenzusteuern und

ihm zumindest am Ende noch einen positiven Impuls mitgeben zu können. Man kann ihm einfach nur immer wieder signalisieren, dass es irgendwie trotz allem okay ist, dass er seine Entscheidungen da trifft, ja, und dass es zwar irgendwo schade ist, aber das Leben ja auch ohne Jugendhilfe für ihn irgendwie weitergehen muss und er sich vielleicht doch noch mal auf ein, zwei positive Punkte aus dieser Zeit erinnern kann. Auch wenn die meiste Zeit vielleicht kacke war“ (B5, 86).

„Gelingen“ kann daher je nach Situation auch lediglich darin bestehen, ehrliches Verständnis für die Entscheidung der jungen Menschen zu signalisieren. Was bleibt, ist die Hoffnung, dass mit einigem zeitlichen Abstand auch die positiven Aspekte der Zeit in der Wohngruppe wieder in den Vordergrund rücken.

### **Rituale**

Das Themenfeld Rituale kam im zweiten Semindurchlauf deutlich seltener zur Sprache und wurde darüber hinaus insbesondere von B5 sehr kritisch bewertet. So könnten Rituale zwar die Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter\*innen unterstützen und dies zunächst unabhängig davon, wie sie individuell zum Thema Rituale stehen – „aber ich persönlich bin jetzt nicht so der Fan von Ritualen, aber ich denke, das kann hilfreich sein, wenn man sich handlungsfähig fühlen will“ (B5, 86). In Zeiten, in denen Abschlüsse und Abschiede in einer Wohngruppe auffallend häufig nicht gelingen, scheint das gemeinsame Zelebrieren haltgebender Rituale schwierig oder gar unmöglich zu sein:

„[Da] habe ich immer bisschen in dem Seminar drüber geschmunzelt, über diese Fotoalben, weil ich da immer gedacht habe: Naja, was ist denn mit den Klienten, die nie wirklich in der Gruppe angekommen sind, die nicht so bei allem dabei waren, wo nicht überall die Kamera gezückt wurde und von denen es vielleicht gerade mal ein Foto gibt, wenn es gut läuft? Was gibt man denen dann mit? [...] Also das hat mir eher nur ein Schmunzeln abgerungen, sage ich mal, weil das für mich eben einfach diese Standardsachen sind. Und das liest sich alles so nach Friede, Freude, Eierkuchen, Kaffeetrinken. Aber der Alltag hat mir persönlich gezeigt, dass es meistens schwierig ist, es so friede-, freude-, eierkuchenmäßig auch über die Bühne zu bringen, sondern es eher überhaupt um die kleinen Dinge geht, die man vielleicht noch rausholen kann, wenn es doch eben alles in allem ein eher holpriger Abschied ist, ja“ (B5, 86, 90).

Aus diesem Zitat spricht womöglich auch die in vielen weiteren Interviewpassagen von B5 indirekt zum Ausdruck gebrachte innere Sehnsucht nach geplanten, gelingenden Abschluss- und Abschiedserfahrungen, die er\*sie bisher noch nicht sammeln konnte. Die durch Rituale unterstützte Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter\*innen wird eingeschränkt, wenn sie keine Beziehung zu den jungen Menschen aufbauen konnten und diese sich dem Abschied und den begleitenden Ritualen entziehen (müssen).<sup>107</sup>

<sup>107</sup> Darüber hinaus muss die Bedeutung von Ritualen auch über die bereits etablierten Erinnerungsstücke (Fotobuch) und Aktivitäten (gemeinsames Essen) hinaus in den Blick genommen werden. Es gilt, individuell angepasste Formen der Verabschiedung zu schaffen, die die etablierten und in größerem Rahmen zelebrierten Rituale beinhalten können, aber explizit nicht müssen.

***Problembewusstsein und Verstehen als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit: Was hat sich konkret verändert?***

Von einer auch durch den Seminarbesuch gesteigerten Handlungsfähigkeit für die Zukunft trotz widriger Umstände berichtet B5 wie folgt:

„Naja, in erster Linie die Bereitschaft, entgegen aller Widerstände sage ich mal dem Klienten trotzdem alle Angebote zu machen, die es so gibt bei Abschiedsgestaltungen, quasi auch hartnäckig zu bleiben, ihm quasi auch immer wieder zu sagen: ‚Hier, wie wäre es denn mit einem Ausflug? Wie wäre es denn, wenn wir noch mal alle Jugendlichen zusammentrommeln oder wir als Betreuer noch mal mit dir vielleicht einen Nachmittag verbringen?‘ Sowas. Und immer wieder das Gespräch zu ihm suchen und nochmal die Zeit vielleicht zu rekapitulieren“ (B5, 86).

Die eigene Bereitschaft, unabhängig der sonstigen Begleitumstände zumindest Angebote zu einer individuell passenden Gestaltung der Hilfebeendigung zu schaffen, kann als Kennzeichen für Handlungsfähigkeit angesehen werden, die den jungen Menschen zumindest die Chance eröffnet, sich individuell angemessen zu verabschieden.

Konkret dazu befragt, wie kompetent und handlungsfähig sich B5 nach dem Seminarbesuch fühlt, antwortet er\*sie jedoch:

„Tatsächlich nicht kompetent, weil ich bisher einfach erst einmal einen positiven Abschied miterlebt habe und wir da dann ein Grillfest geplant hatten und dann aber der Klient leider da abgesagt hat, so dass das auch nicht stattgefunden hat“ (B5, 94).

Sich handlungsfähig zu fühlen, hat offenbar vor allem mit dem konkreten Erleben positiver Hilfebeendigungen zu tun. Da diese Positiverfahrung für die befragte Person bislang ausgeblieben ist, konnte sich noch keine Handlungsfähigkeit einstellen.

Eine weitere Person hingegen empfindet sich nach dem Seminarbesuch als handlungsfähiger und bezieht dies beispielhaft auf die Ideensammlung der verschiedenen Wohngruppensettings zu den ‚gelebten Ritualen des Abschieds‘ während der Fortbildung (B6, 95). B6 sieht sich insofern „[...] wesentlich besser vorbereitet als vorher“ (B6, 20). Bestanden die eigenen Fähigkeiten zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung bislang nur aus der Übernahme von Erfahrungen der anderen Kolleg\*innen, so berichtet B6 nun von einer „[...] Fülle an eigenen Ideen [...]“ (B6, 20). Er\*Sie wisse nun, was man „[...] konkret tun kann, verschiedene Möglichkeiten, das Ganze praktisch zu gestalten und das eben auch in einer Art und Weise, die man mit der begrenzten Zeit, die man im Alltag auch zur Verfügung hat, auch umsetzen kann“ (B6, 25). Konkret beschreibt B6 mit Blick auf die Zukunft:

„Dass ich mir vorgenommen habe für Neuaufnahmen schon ein Fotobuch anzulegen, ein leeres Fotobuch, und das schon [...] ganz praktisch, das einfach schon zu Beginn des Jugendlichen in der Wohngruppe anfangs zu füllen, um dann eben auch bei ganz spontanen Auszügen, bei irgendwelchen Abbrüchen trotzdem was zu haben und dann nicht im chaotischen Alltag noch wild zu suchen nach irgendwelchen Fotos und nach Möglichkeiten dem Jugendlichen was mitzugeben“ (B6, 81).

Diese Äußerungen zeigen auch, dass die Bedeutung des Fotobuchs als Geschenk, Erinnerungsstück und Übergangsobjekt tiefgreifend durchdrungen wurde und mit der Notwendigkeit, auch im turbulenten Alltag handlungsfähig zu bleiben, verknüpft werden konnte. Die Verbindung beider Kompetenzebenen tritt deutlich hervor. Wenigstens „[...] was mitzugeben [...]“ (B6, 81) scheint auch

unter den schwierigen Umständen vieler Abschlüsse und Abschiede Kennzeichen einer bestehenden Handlungsfähigkeit zu sein.

### ***Seminarteile, die die Handlungsfähigkeit besonders gefördert haben***

Als besonders hilfreich für die eigene Handlungsfähigkeit empfanden die Befragten analog zur ersten Gruppe den Austausch mit Kolleg\*innen aus den verschiedenen Wohngruppensettings über praktische Ideen der Abschluss- und Abschiedsgestaltung. Dies gilt sowohl für gelingende als auch für nicht gelingende Hilfebeendigungen: „[d]ass jeder es doch ein bisschen anders macht und jeder noch so ein paar kleine Tricks und Kniffe hat, die einfach sehr schön waren [...]. Einfach das Schatzkästchen nochmal ein bisschen zu füllen“ (B4, 84). Für B5 waren überraschenderweise weniger die bewusst auf eine Förderung der Handlungsfähigkeit zielenden Seminareinheiten, sondern vielmehr die übergreifende Beschäftigung mit psychodynamischen Aspekten von Abschied relevant (B5, 90). Aufgrund der hervorstechenden Dominanz nicht gelingender Hilfebeendigungen in der Wohngruppe von B5, die zu einem Gefühl der Handlungsunfähigkeit bei ihm\* ihr führen, erscheint die untergeordnete Bedeutung praktischer, gestalterischer Seminareinheiten für diese Person gut erklärbar. B6 wiederum gibt an, dass kein einzelner Teil, sondern eher ihr Zusammenspiel die eigene Handlungsfähigkeit stärken konnte (B6, 89).

### ***Was fehlt noch zur Handlungsfähigkeit?***

Im Gegensatz zur ersten Seminargruppe werden im zweiten Durchlauf nur wenige konkrete Angaben darüber gemacht, was noch zur eigenen Handlungsfähigkeit fehlt und wodurch die Wirkung der Fortbildung in diesem Kompetenzbereich noch verbessert werden könnte.

Erneut wird die fehlende praktische Erfahrung in der Gestaltung von Hilfebeendigungen in der jetzigen Wohngruppe (B4, 86-90) sowie mangelnde Erfahrung der Abschluss- und Abschiedsgestaltung auch unter widrigen Umständen (s. o.) (B5, 82) benannt. Hierfür bedarf es persönlicher Entwicklung sowie der Bereitschaft, sich auch im Berufsalltag umfassend mit den Themen der Fortbildung auseinanderzusetzen (B5, 82, 92). Auch die fehlende Ressource der Zeit kommt erneut zur Sprache: „Ja weniger das Wissen, glaube ich, sondern einfach die Zeit“ (B6, 103).

### ***Zwischenfazit***

Um die Handlungsfähigkeit von Mitarbeiter\*innen verschiedenster Erfahrungshintergründe zu fördern, muss vor allem denjenigen Teilnehmer\*innen Rechnung getragen werden, die noch keine oder kaum gelingende Hilfebeendigungen miterleben und gestalten konnten. Die Auseinandersetzung mit nicht gelingenden Abschlüssen und Abschieden jedweder Art muss im nächsten Semindurchlauf daher einen besonderen Raum finden. Hier sollte thematisiert werden, welche gestalterischen Möglichkeiten sich auch bei schwierigen Hilfebeendigungen möglicherweise noch bieten könnten. Erste Ideen zu dieser Frage sind zwar sowohl in der ersten als auch der zweiten Fortbildung immer wieder angesprochen worden, aber die Auseinandersetzung fand bisher noch

nicht in Form einer eigenen, expliziten Seminareinheit statt. Dies könnte zu dem Eindruck von B5 beigetragen haben, nicht ausreichend auf die Gestaltung solche Abschlüsse und Abschiede vorbereitet zu sein. Durch die beschriebene Konzeptanpassung soll auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass (ungeachtet aller Angebote und Gestaltungsversuche durch die Betreuer\*innen) Abbrüche und andere Formen nicht gelingender Beendigungen in einigen Wohngruppen gehäuft vorkommen.

## **Gesamtbewertung**

### ***Zugang zum Seminar (Retrospektive)***

Die Aussagen der Befragten über ihren individuellen Zugang zur Fortbildung zeigen sich in der zweiten Evaluation differenzierter als in der ersten Auswertung. Die berufserfahrene Person B4 berichtet von planerischen und organisatorischen Hürden im Vorfeld, sodass sie froh war, „[...] dass ich das noch geschafft habe hinzugehen, weil ich vorher schon ein paar Informationen dazu hatte und ich neugierig war“ (B4, 12). Aus dem klaren Bewusstsein, dass „[...] es einfach ein wichtiges Thema ist, das Abschiednehmen“ (B4, 12) ergab sich für sie die konkrete Motivation zur Teilnahme. Die Erwartung von B4 war, in den zwei Seminartagen Zeit für eine Reflexion des Gesamtthemas zu bekommen und kürzlich erlebte, nicht gelungene Abschiede in der eigenen Wohngruppe für sich einordnen zu können (B4, 100).

B5 als Berufsanfänger\*in hat sich im Vorfeld mit dem Thema einer professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in der stationären Erziehungshilfe „[...] noch gar nicht beschäftigt [...]“ (B5, 14). Für diese Person scheinen die geringen Erfahrungswerte mit gelingenden Abschlüssen und Abschieden die Motivation für den Seminarbesuch darzustellen (B5, 24). Folgerichtig ist B5 „[...] ehrlich gesagt mit keinen großen Vorerwartungen reingegangen. Desto mehr ich dabei saß und mir das angehört habe, umso mehr habe ich gemerkt: ‚Krass, ich habe doch die Rolle von Abschied unterschätzt‘“ (B5, 108). Darüber hinaus berichtet B5 von einer gewissen Skepsis im Vorfeld der Teilnahme, ob man für die Bearbeitung dieses Themas wirklich zwei volle Seminartage benötige. Im Anschluss an die Fortbildung konnte die befragte Person diese Fragestellung jedoch klar bejahen (B5, 108).

B6 äußert als Motivation für den Seminarbesuch, dass er\*sie die Referentin im Vorfeld bereits persönlich kannte und daher die Erwartung hatte „[...] dass sie sehr, sehr viel Zeit und Mühe in das Thema investieren wird und auch in das Seminar“ (B6, 125).

Alle befragten Personen haben sich aus ganz unterschiedlichen Motiven heraus für die Fortbildung entschieden und sind mit differierenden Erwartungen und Interessen an die zwei Seminartage herangetreten. Mit dieser Motivvielfalt wird auch eine Schwierigkeit deutlich, der sich jede

Fortbildungskonzeption per se stellen muss: den sehr unterschiedlichen Zugängen und Bedürfnissen aller Seminarteilnehmer\*innen gerecht zu werden.

### ***Erleben der Seminargruppe (Perspektive auf das Kollektiv)***

Aussagen über das Erleben der Seminargruppe finden sich in der zweiten Erhebung nur sehr vereinzelt. Betont wurde, dass die Anwesenheit und Mitarbeit von Kolleg\*innen aus den verschiedenen Wohngruppensettings und Konzeptionsbereichen einen deutlichen Mehrwert der Fortbildung darstellt (B4, 84). Aus Sicht der Befragten bestand ein guter kollegialer Austausch untereinander, sodass alle Teilnehmer\*innen von den Erfahrungen und Gestaltungsideen der anderen bezüglich gelingender und weniger gelingender Hilfebeendigungen profitieren konnten (B4, 116).

### ***Persönlicher Nutzen, neue Erkenntnisse und Überraschungen (individuelle Perspektive)***

Der größte persönliche Nutzen bestand für B4 im Lehrvortrag ‚Auswirkungen von Abschieden‘, der den Blick auf die Dynamiken in Teams, Wirkungen nicht gelingender Hilfebeendigungen sowie den Gesamtzusammenhang zwischen Aufnahme und Abschluss/Abschied aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet hat (B4, 102). Überraschend war für B4, wie wichtig die Thematik im Allgemeinen für alle Beteiligten ist (B4, 114).

B5 benennt als größten Nutzen, sich der zentralen Bedeutung von Abschluss und Abschied bewusst geworden zu sein und darüber hinaus durchdrungen zu haben, die Gestaltung der letzten, gemeinsamen Phase in der Wohngruppe an der individuellen Situation und den Bedürfnisse der jungen Menschen auszurichten:

„Also für mich die Haupteckentnis war eigentlich, dass es eben auch klientenspezifisch ist, wie ein Abschied gestaltet werden kann, dass es eben nicht irgendwie den perfekten Leitfadens gibt, der auf alle Fälle angewendet werden kann, sondern dass es auch immer abhängig davon ist, was der Klient oder die Klientin mitbringt und inwieweit sie sich überhaupt auf so einen Abschiedsprozess einlassen möchte“ (B5, 18).

Schwierigkeiten hatte B5 jedoch damit, die Ergebnisse des Seminars auf die eigene Praxis zu übertragen, die sich – wie bereits mehrfach erwähnt – vor allem durch nicht gelingende Hilfebeendigungen und Abbrüche auszeichnete. Zum Umgang mit dieser besonderen Situation im Seminar merkt B5 jedoch auch an:

„[...] aber am zweiten Tag [wurde] auch noch mal speziell darauf eingegangen [...] und die anderen Seminarteilnehmer [sind] auch noch mal speziell auf meine Situation befragt worden [...] im Plenum. Das fand ich auch ganz cool. Genau, dass ich da noch mal ein paar Tipps bekommen habe, was man denn zumindest noch als Möglichkeit machen kann, wenn man schon nicht den besten Abschied hinlegt mit einem Jugendlichen“ (B5, 20).

Wie schon an früherer Stelle erörtert, empfand B5 die zusammengetragenen ‚Rituale des Abschieds‘ im Vergleich zur Beschäftigung mit den psychodynamischen Aspekten des Abschieds als deutlich weniger hilfreich und relevant (B5, 24). Überrascht zeigte er\*sie sich von der Ausstellung im Rahmen der Einheit ‚Gestaltung des Abschiedstags/Abschiedsfeier‘, da die hier ausgestellten Zitate der



Jugendlichen auf B5 „[...] oftmals sehr emotionslos gewirkt haben und auch fast so ein bisschen enttäuscht“ (B5, 40).

B6 gibt an, am deutlichsten vom Transitionsmodell profitiert zu haben und nach dem Seminarbesuch einen Kompetenzzuwachs zu verspüren. Dies wird mit Blick auf angestrebte Veränderungen der eigenen Gestaltungspraxis für die Zukunft weiter konkretisiert (B6, 121). Überrascht und nachhaltig geprägt zeigt sich B6 von dem biografischen, selbstreflexiven Zugang zur Abschiedsthematik: „Also wie sehr ich selbst mitschwinge und [...] wie relevant mein eigenes Erleben oder meine eigenen Erfahrungen zu dem Thema halt sind, die ich mitbringe, wie ich selbst mit Abschieden umgehe [...]“ (B6, 133).

Die Erwartungen an das Seminar wurden bei B4 erfüllt, bei B6 sogar übertroffen (B4, 106; B6, 123).

### ***Beurteilung der Rahmenbedingungen***

Die Rahmenbedingungen der Fortbildung wurden wie schon in der ersten Gruppe sehr positiv bewertet und erweitern somit die Angaben im Fragebogen. Die Befragten beziehen sich vor allem auf Vorbereitung, Organisation und den roten Faden der Veranstaltung, die Qualität der Materialien und Handouts (B4, 92, 94), die Abwechslung der verschiedenen Lernformate sowie die vielfältigen Blickwinkel auf die Gesamthematik im Sinne ihrer äußeren und inneren Aspekte. Darüber hinaus wird die enge Teilnehmer\*innenorientierung (B5, 24, 98) und die Praxisrelevanz der Inhalte (B6, 12) positiv bewertet. B6 ergänzt die bisherigen Nennungen um die angenehme Arbeitsatmosphäre, die passende Größe der Kleingruppen sowie die Tatsache, dass die Referentin selbst in der Praxis der Wohngruppenarbeit tätig ist (B6, 113).

Auch im zweiten Fortbildungsdurchlauf ergeben sich in Bezug auf die Rahmenbedingungen keine Anpassungserfordernisse für die nächste Gruppe.

### ***Transfer in den Berufsalltag der jeweiligen Teams***

Der Transfer von Seminarerkenntnissen in die Praxis der Abschluss- und Abschiedsgestaltung in den Teams kann aus Sicht von B4 nicht allein durch eine Fortbildungsteilnahme einzelner Kolleg\*innen erreicht werden: „[...] also erst mal fühle ich mich kompetent. Es hängt aber viel von dem Team, der Gruppe ab, in der man arbeitet“ (B4, 80). Darüber hinaus kann auch eine fehlende, praktische Erfahrung der Gestaltung von Hilfebeendigungen den Theorie-Praxis-Transfer negativ beeinflussen (B4, 86).

Konkrete Vorhaben, die Erkenntnisse in den eigenen Berufsalltag und das Team zu übertragen, finden sich nur im Interview mit B6. Wie bereits skizziert, möchte diese Person das obligatorische Fotobuch als Abschiedsgeschenk künftig schon ab der Aufnahme eines jungen Menschen mit Inhalten zu füllen beginnen (B6, 81, 121). Hier wird der Abschied schon am Anfang leise mitgedacht.

***Konkrete Empfehlungen: Wovon mehr, wovon weniger?***

Eine befragte Person erläutert, dass die Thematik auch mehr als zwei Seminartage hätte füllen können und dass es viele Einzelaspekte gab, zu denen die Gruppe dann noch intensiver und ausgedehnter gearbeitet hätte. Die Seminarleitung sei jedoch stets auf individuelle Vertiefungswünsche eingegangen und hätte bei Bedarf den Raum für eine breitere Auseinandersetzung geboten (B4, 94, 110).

Aus Sicht von B5 wurde besonders auf die nicht gelingenden Hilfebeendigungen und Abbrüche zu wenig eingegangen (B5, 14). Hierzu hätte sich die befragte Person eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Verlauf sowie möglichen Ursachen und Erklärungsansätzen für nicht gelingende Beendigungen anhand konkreter Praxisbeispiele im Seminar gewünscht (B5, 100, 114). Für die biografische Einzelarbeit am Beginn des Seminars („Reflexion biografischer Erfahrungen mit Abschieden“) äußert B5 ebenfalls den Wunsch nach einem intensiveren Austausch über die persönlichen Abschiedserfahrungen der anderen Teilnehmer\*innen (B5, 68). Unter Berücksichtigung der Aussagen anderer Befragter kann diesem Wunsch jedoch nicht entsprochen werden. Der selbstreflexive und sehr persönliche Zugang in dieser Einheit hat viele überraschende, irritierende und bewegende Momente ausgelöst. Für das Gelingen der Einheit erscheint daher auch weiterhin elementar wichtig, den Teilnehmer\*innen freizustellen, was und wie viel sie von sich und ihrer Abschiedsbiografie mit dem Rest der Gruppe teilen wollen, damit niemand überfordert wird und persönliche Grenzen gewahrt bleiben.

Ähnlich wie bei B4 ergibt das Interview von B6 nur wenige, konkrete Anpassungshinweise. Er\*Sie äußert den Wunsch, dass die Fortbildung auch über das Ende des Forschungsprojektzeitraums hinweg angeboten werde sollte:

„Es wäre schön, wenn es das Seminar öfters gäbe. Also wenn das weiterhin angeboten werden würde, weil ich das eine unglaubliche Bereicherung finde und das Thema sehr relevant. Genau, unsere Maßnahmen leben ja davon, dass sie irgendwie einen guten Abschluss finden und die Arbeit, die investiert wurde, sollte möglichst, ja, einen würdigen Abschluss finden. [...] Deswegen fände ich das schön, wenn das eben weitergeführt werden würde, mehr Mitarbeitern zur Verfügung stände [...]“ (B6, 119).

Eine Weiterführung des Fortbildungsangebots bzw. dessen Erweiterung im Sinne der dauerhaften Unterstützung und Professionalisierung der Mitarbeiter\*innen (vgl. Kapitel 8) wird daher für die Zukunft angestrebt.

Die Frage nach verzichtbaren oder zu kürzenden Seminarteilen kann im Rahmen der Auswertung nicht eindeutig beantwortet werden: „Also es gab jetzt keinen Teil, wo ich sagen würde: ‚Hm, das war jetzt eher langweilig‘ oder [...] den ich überflüssig fand“ (B6, 127). Lediglich zur kollegialen Fallarbeit äußerte B4, dass er\*sie auf Grund intensiver Vorerfahrungen am ehesten auf diesen Teil hätte verzichten können, ergänzt aber gleichzeitig, dass diese Einheit gerade für jüngere und unerfahrene Kolleg\*innen „[...] eigentlich eine sehr wichtige Erfahrung gewesen [...]“ (B4, 108) sei.

Auch B6 nimmt Bezug zur kollegialen Fallberatung und wünscht sich hier zwar grundsätzlich mehr Zeit, gibt aber auch zu bedenken, dass

„[...] dadurch, dass das am Ende war und die Aufmerksamkeit auch so ein bisschen am Ende war und die Luft so ein bisschen raus war, weiß ich nicht, wie es gewesen wäre, [...] noch einen zweiten Fall zu bearbeiten. Der hätte vielleicht dann darunter gelitten, dass eben die Aufmerksamkeit nicht mehr so da war. Aber es war natürlich irgendwie sehr interessant, das hat es nochmal sehr praktisch gemacht [...]“ (B6, 131).

Die Äußerungen von B4 und B6 zur kollegialen Fallberatung bestärken noch einmal die Ergebnisse der ersten Evaluation und das daraufhin formativ angepasste Vorgehen, die zweite Beratungseinheit zur Wahl zu stellen und dabei die noch vorhandenen Aufnahmekapazitäten und individuellen Wünsche der Teilnehmer\*innen einzubeziehen. Auch die Option, nach Bedarf ganz auf die Fallarbeit zu verzichten und stattdessen mit der Erarbeitung eines gruppenspezifischen Leitfadens zu beginnen, hat sich offenbar bewährt.

### ***Zwischenfazit***

Der individuelle Zugang zum Seminar zeigt sich in der dritten Gruppe sehr vielseitig, was dafür spricht, die Bedürfnisse der Teilnehmer\*innen wie bisher zu Beginn des ersten Seminartags zu erfragen, um die Inhalte flexibel auf den Bedarf abstimmen zu können. Auch die Beurteilung der Gruppe sowie der Rahmenbedingungen ergeben keine weiteren Anpassungserfordernisse. Welchen Nutzen die Befragten aus der Fortbildung ziehen konnten, variiert in der zweiten Gruppe erheblich. Für alle drei Befragten war jedoch ein grundsätzlicher, persönlicher Nutzen deutlich erkennbar.

Der Transfer der Erkenntnisse in den Berufsalltag kann nur begrenzt beeinflusst werden. Persönliche Anforderungen und Motivlagen sowie Erschwernisse des praktischen Berufsalltags spielen hier eine große Rolle. Eine möglichst praxisnahe und an konkreten Schwierigkeiten und Fragestellungen orientierte Konzeptausrichtung ist daher auch für die dritte Durchführung von hoher Bedeutung.

Eine konkrete Änderung besteht darin, zum Thema der nicht gelingenden Hilfebeendigungen eine eigene Einheit vorzubereiten, die in Zukunft je nach Bedarf der jeweiligen Gruppe zum Einsatz kommen kann. Alle weiteren Teilthemen können beibehalten werden, da keines als überflüssig bewertet wurde.

### ***Abschließende Anmerkung***

Zum Abschluss der Gesamtauswertung aller Hauptkategorien fällt auf, dass der in der ersten Gruppe nachdrücklich vorgebrachte Wunsch nach einem gruppenspezifischen Leitfaden zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung in der zweiten Gruppe keine Erwähnung fand. Vielmehr entschieden sich die Teilnehmer\*innen eindeutig für eine intensive, kollegiale Fallberatungseinheit. Die Arbeitshilfe zur Leitfadenerstellung wurde daher der Gruppe am Ende des ersten Seminartags ausgeteilt, sodass jede Person individuell die wichtigsten Erkenntnisse für die eigene Wohngruppe notieren und so für einen späteren Praxistransfer nutzbar machen konnte. In diesem Punkt unterscheiden sich die

Bedarfe der ersten und zweiten Gruppe demzufolge erheblich. Das bisherige Vorgehen der flexiblen Handhabung sollte daher auch für die dritte Gruppe beibehalten werden.

#### **6.5.4 Umsetzung der Ergebnisse in die Fortbildung (Version 3)**

##### **Was wird ergänzt, ausgebaut und erweitert?**

Das deutlichste aus dem zweiten Fortbildungsdurchlauf abzuleitende Verbesserungspotenzial liegt in der Steigerung der direkten, praktischen Verwertbarkeit der Seminarerkenntnisse für die eigene, berufliche Praxis. Das Seminarkonzept wird daher wie folgt angepasst:

1. Da sich das Transitionsmodell wie schon in der ersten Evaluation als absolut zentraler und hilfreichster Seminarteil herausstellte und speziell in Bezug auf dieses Modell der Wunsch nach einem direkteren Praxisbezug geäußert wurde, werden in der Erläuterung des Modells die einzelnen Transitionsphasen ergänzt und erweitert. Für jede Phase werden zukünftig neben den möglichen Verhaltensweisen und den zugrunde liegenden, inneren Prozessen auch Ansätze einer hilfreichen, professionellen Begleitung aufgezeigt, mit deren Hilfe Pädagog\*innen die jungen Menschen bestmöglich unterstützen können.
2. Als zweite Alternative zur kollegialen Fallberatung (neben der Leitfadenerstellung) können die Teilnehmer\*innen zu konkreten Fallbeispielen nicht gelingender Hilfebeendigungen arbeiten. Die Beispiele können dabei entweder von den Teilnehmer\*innen selbst als auch in anonymisierter Form durch die Referentin bereitgestellt werden. Anhand dieser Fallarbeit am Ende des zweiten Seminartags werden alle bisherigen Erkenntnisse noch einmal zusammengeführt und auf die Praxis übertragen, um die eigene Handlungsfähigkeit zu fördern. Hierdurch wird auch den nicht gelingenden Hilfebeendigungen künftig expliziter Rechnung getragen und durch vielfältige Wahloptionen flexibel auf die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe geachtet.
3. Die Seminareinheit ‚Abschluss- und Abschiedsvorbereitung‘ wird zukünftig vier Kleingruppen umfassen. Die neu entstehende, vierte Gruppe wird sich genauer mit der Frage beschäftigen, auf welche Weise biografische Abschiedserfahrungen und individuelle Muster aus der Vergangenheit der jungen Menschen in der Praxis zielführend aufgearbeitet werden können.
4. Die Einheit ‚Die innere Seite des Abschieds – Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr‘ wird ergänzt um den Aspekt, inwiefern Abschiedserlebnisse der Vergangenheit das Erleben und Verhalten in aktuellen und künftigen Abschiedssituationen beeinflussen können.
5. Zur Einführung in hilfreiche Gesprächstechniken, die den Austausch mit den jungen Menschen zu herausfordernden Aspekten (etwa des Loslassens und Abschiednehmens) erleichtern sollen, wird ein einführendes Handout zur Mitnahme und eigenen Vertiefung vorbereitet.

Ebenfalls ergänzt werden Ansätze zur kurzweiligen, körperlichen Betätigung in Form von so genannten ‚Aktivierungsspielen‘ oder ‚Energizern‘ im Seminar. Ob diese zur Anwendung kommen, wird im dritten Semindurchlauf immer wieder zwischendurch erfragt.

### **Was wird gekürzt oder tritt etwas mehr in den Hintergrund?**

Etwas in den Hintergrund tritt die im zweiten Durchlauf fest im Programm verankerte Erarbeitung eines gruppenbezogenen Leitfadens zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung. Der dritten Gruppe wird individuell freigestellt, ob sie mit dieser Erarbeitung im Rahmen der Fortbildung starten wollen. Der Leitfaden wird daher von einem festen Konzeptbestandteil zu einer Wahloption zurückgestuft, die nur bei eindeutigem Interesse zur Anwendung kommt. Auf diese Weise kann weiter flexibel auf den Bedarf der jeweiligen Gruppe eingegangen werden.

### **Was wird beibehalten?**

Alle übrigen Seminarteile sowie die begleitenden Rahmenbedingungen werden in ihrer bisherigen Präsenz und Gestalt beibehalten.

## **6.6 Durchführung und Evaluation Version 3**

### **6.6.1 Teilnehmer\*innen**

Am 17.02.2020 und 02.03.2020<sup>108</sup> wurde das Fortbildungsseminar zum dritten Mal durchgeführt. Erneut nahmen zwölf Mitarbeiter\*innen aus dem St. Elisabeth-Verein teil, diesmal jedoch ausschließlich aus dem Konzeptionsbereich<sup>109</sup> der ‚Familienwohngruppen‘ des Regionalzentrums Thüringen. Hier besteht bereits eine deutliche Differenz zu den ersten beiden Gruppen.<sup>110</sup> Während die bisherigen Teilnehmer\*innen aus ganz unterschiedlichen Settings stammten, wurde der dritte Semindurchlauf exklusiv für eine konzeptionell homogene Teilnehmer\*innenschaft angeboten. Dieses veränderte Vorgehen ist auch als Folge der Evaluationsergebnisse aus den ersten beiden Semindurchläufen zu bewerten. Aus der zweiten Evaluation ergab sich ein Seminkonzept, das

---

<sup>108</sup> Im Gegensatz zu den ersten beiden Durchläufen entstand in der dritten Gruppe ein zeitlicher Abstand von zwei Wochen zwischen den beiden Seminartagen. Diese Besonderheit weist organisatorische Ursachen auf: da die Teilnehmer\*innen aus den Familienwohngruppen Kinder und Jugendliche in ihrem eigenen Haushalt betreuen, demzufolge bei Abwesenheit für eine externe Betreuung sorgen müssen und zudem örtlich sehr weit über das ganze Bundesland verteilt sind, wären zwei direkt aufeinander folgende Seminartage für einige Interessierte nicht zu bewältigen gewesen.

<sup>109</sup> Mit ‚Konzeptionsbereich‘ ist eine spezifische, gemeinsame, fachliche Ausrichtung der Einrichtungen gemeint, die diesem Bereich angehören. Im St. Elisabeth-Verein werden etwa die Mädchenwohngruppen (MWG), das Intensiv Betreute Wohnen (IBW) oder auch die Familienwohngruppen (FWG) als Konzeptionsbereich bezeichnet.

<sup>110</sup> Ein weiterer Unterschied bestand darin, dass zwei Personen als Fachberater\*innen im Bereich der Familienwohngruppen tätig sind. Dieses Unterscheidungsmerkmal wurde auch in die Quotierungsüberlegungen für die Auswahl der Interviewpartner\*innen mit einbezogen.

inhaltlich und didaktisch-methodisch sehr flexibel auf die Bedarfe von Mitarbeiter\*innen der ‚herkömmlichen‘ Wohngruppenkonzepte angepasst werden kann. Im Sinne der formativen Weiterentwicklung galt es nun, die Fortbildung auch Interessierten anzubieten, deren Berufsalltag in einigen Aspekten vom bisher Bekannten abweicht. Darüber hinaus ermöglichte diese dritte Seminare durchführung eine Überprüfung<sup>111</sup> der überwiegend positiven Ergebnisse der ersten beiden Gruppen, da hier ausgeschlossen werden konnte, dass sich die Teilnehmer\*innen und die Seminarleitung im Vorfeld bereits kannten. Der mögliche Forschungsbias der persönlichen Bekanntheit konnte auf diese Weise ausgeschlossen und eine weitgehend unvoreingenommene Herangehensweise beider Seiten an die Fortbildung ermöglicht werden. Nicht zuletzt konnte durch die Anpassung der Zielgruppe auch dem künftigen Ziel der Etablierung der Fortbildung für breiter variierende Bedarfe und andere Träger Anschub geleistet werden.

Im dritten Fortbildungsdurchlauf wurde sowohl die Bewerbung als auch die Informationsweitergabe an mögliche Interessierte durch die dortige Geschäftsbereichsleitung koordiniert. Insofern unterschieden sich auch die Kommunikationswege deutlich von den vorherigen beiden Gruppen. Nach ersten Absprachen zwischen Seminarleitung und Geschäftsbereichsleitung über den Bedarf und die konkreten Fragestellungen der Zielgruppe wurde die Fortbildung unter allen Mitarbeiter\*innen der Familienwohngruppen in Thüringen durch die Geschäftsbereichsleitung beworben und die Anmeldung der Interessent\*innen intern organisiert.

Für die adäquate Einordnung der späteren Auswertungsergebnisse muss bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass von den zwölf Teilnehmer\*innen des ersten Tages nur sechs Personen auch den zweiten Seminartag besuchen und an der Fragebogenerhebung am Seminarende teilnehmen konnten. Auf Grund von Krankheit, organisatorischen Schwierigkeiten sowie der beginnenden SARS-CoV-2-Pandemie hat sich die Hälfte der Gruppe dazu entschließen müssen, dem zweiten Seminartag trotz großem Interesse fernzubleiben.

Worin bestehen die konkreten Unterschiede im Bedarf und in der Berufsrealität von Mitarbeiter\*innen der Familienwohngruppen im Vergleich zur bisherigen Zielgruppe? Auch die Mitarbeiter\*innen der Familienwohngruppen sind als pädagogische Fachkräfte im St. Elisabeth-Verein tätig. Sie betreuen einen oder mehrere junge Menschen in ihrer eigenen Familie, also in ihrem privaten Haushalt und im eigenen sozialen Umfeld. Die Familienwohngruppen „[...] zeichnen sich durch intensive und kontinuierliche Beziehungsarbeit zwischen den zu Betreuenden und den Pädagogen aus, da es keinen Betreuerwechsel durch einen Schichtdienst gibt“ (St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg 2021b). Den Mitarbeiter\*innen obliegt also die vollständige Versorgung, Erziehung und Förderung der betreuten jungen Menschen (St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg 2021b). Die Betreuung in der eigenen Familie schafft einen Lebensraum, der einer Ergänzungsfamilie gleicht und im

---

<sup>111</sup> Im Sinne des qualitativen Forschungsgedankens ist diese ‚Überprüfung‘ als Ansatz der Kontrastierung von Ergebnissen und nicht als Schaffung einer Kontrollgruppe in quantitativer Logik zu verstehen.

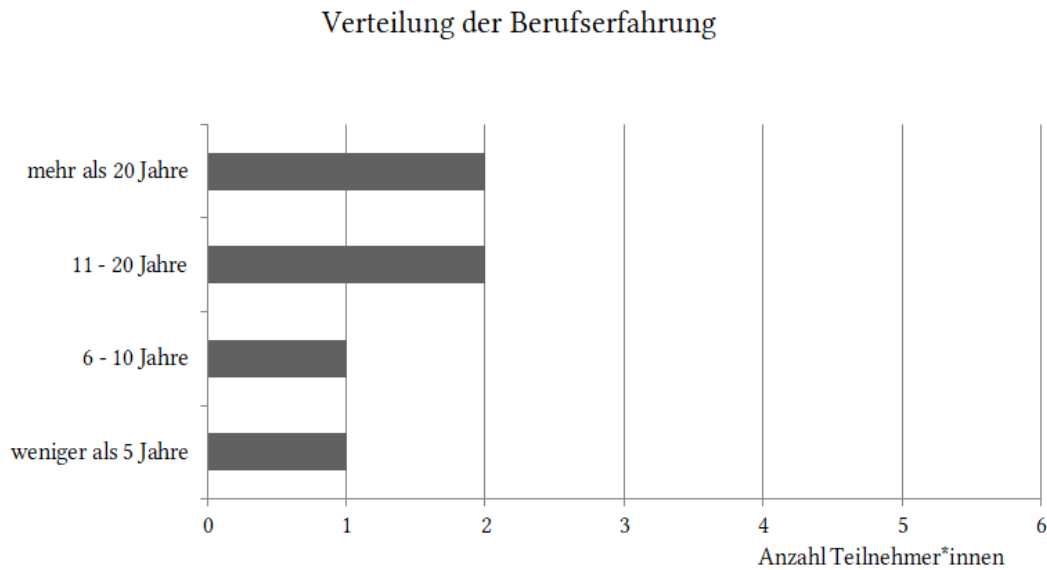
Bedarfsfall auch zu einer langfristigen Ersatzfamilie avancieren kann. Im Zentrum der Hilfe steht, emotionale Sicherheit zu schaffen und individuelle Zuwendung zu bieten. Die Mitarbeiter\*innen sind dafür in ein vielfältiges, internes und externes Beratungs- und Unterstützungsangebot eingebettet, das ihnen als verbindlicher Standard für ihre Arbeit zusteht (St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg 2021a). Aus der Perspektive der Fortbildungsplanung ist davon auszugehen, dass durch das deutlich höhere Maß an Beziehungsnähe und das familiär geprägte Aufwachsen vor allem die innere Loslösung voneinander und der emotionale Abschied schwerer fallen dürften. Neben der Loslösung aus dem Familienkontext muss auch der Abschied aus dem weiteren sozialen Umfeld der Mitarbeiter\*innen bewältigt werden. Die betreuten Kinder und Jugendlichen haben sich vermutlich tiefer in das Leben und den Alltag der Mitarbeiter\*innen hinein verwoben. Insbesondere bei einer langen Hilfedauer von mehreren Jahren sind vermutlich Beziehungen entstanden, die denen zu leiblichen Kindern stark ähneln. Auch die Gefahr von Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen dürfte hier im Vergleich zur Arbeit in herkömmlichen Wohngruppen höher sein.

Die Vorgespräche zwischen Seminarleitung und Geschäftsbereichsleitung bestätigen diese Vorannahmen: als besonders herausfordernd wird in den Familienwohngruppen vor allem der innere Abschied der Mitarbeiter\*innen bewertet. Das Loslassen der jungen Menschen und das Zulassen des Abschieds gelten auch aus Sicht der Geschäftsbereichsleitung als schwierige Herausforderung für die Mitarbeiter\*innen, weshalb sich hier der größte Professionalisierungs- und Unterstützungsbedarf ergibt.

Durch die konzeptionelle Homogenität wird die Teilnehmer\*innenschaft im Unterschied zu den ersten beiden Gruppen in der folgenden Abbildung lediglich anhand der Verteilung der Berufserfahrung skizziert:<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Da aus den Vorgesprächen bekannt war, dass die meisten Mitarbeiter\*innen eine langjährige Berufs- und Lebenserfahrung in Jahren aufweisen, wurde die Skalierung des Items im Fragebogen entsprechend angepasst.



**Abbildung 20: Verteilung der dritten Gruppe nach Berufserfahrung in Jahren (6 fehlende Angaben) (eigene Darstellung)**

Trotz der bereits oben begründeten, geringen Anzahl von nur sechs Angaben ist die klare Tendenz zu einer weitaus höheren Berufserfahrung der dritten Gruppe im Vergleich zu den ersten beiden Gruppen zu erkennen. Zwei Drittel der Befragten sind mehr als elf Jahre insgesamt in stationären Hilfen tätig.

### 6.6.2 Evaluation der Fragebögen

#### Veranstaltungsdurchführung und Organisation

Die geschlossene Itematterie ‚Veranstaltungsdurchführung und Organisation‘ zeigt ein vollständig homogenes Bild. Alle drei zu bewertenden Aussagen (‚Der rote Faden der Veranstaltung war für mich klar erkennbar‘, ‚Ich hatte die Gelegenheit, mich aktiv einzubringen‘ und ‚Die Zeiten- und Pausenregelung entsprach meinen Vorstellungen‘) wurden von allen Befragten einheitlich mit ‚trifft voll und ganz zu‘ bewertet.

#### Beurteilung des Inhalts

Die Abfrage der Vorerfahrungen der Teilnehmer\*innen zeigt im direkten Vergleich zu den ersten beiden Gruppen das homogenste Bild. Vier Befragte (67 %) geben an, sich ‚überwiegend‘ mit der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden auszukennen, auf zwei Befragte (33 %) trifft diese Aussage ‚wenig‘ zu. Der Median liegt hier bei 2,00 (‚trifft überwiegend zu‘) und weist somit den höchsten Wert im Vergleich aller drei Gruppen auf. Diese Besonderheit korreliert mit einem im Schnitt ebenfalls deutlich höheren Lebensalter und einer höheren Berufserfahrung in der dritten



Gruppe.<sup>113</sup> In der eigenen Berufslaufbahn bereits viele Abschlüsse und Abschiede erlebt zu haben, stärkt vermutlich den persönlichen Eindruck, sich bereits gut mit der Grundthematik auszukennen.

Weitere Items zur Beurteilung des Inhalts („Das Seminar hat mir einen guten Einblick in das Thema gegeben“ und „Für meine Berufspraxis habe ich viel Nützliches erfahren“) wurden von allen Befragten einheitlich mit „trifft voll und ganz zu“ bewertet. Das negativ formulierte Item „Die Thematik wurde zu oberflächlich behandelt“ wurde folgerichtig von allen Personen mit der höchsten negativen Ausprägung „trifft gar nicht zu“ beantwortet.

Während in den ersten beiden Seminarendurchläufen noch Verbesserungspotential in Hinblick auf die direkte berufliche Verwertbarkeit des Seminars festgestellt werden konnte, scheint die dritte Seminargruppe mit dem gesamten Inhalt und seiner Verwertbarkeit in höchstem Maße zufrieden zu sein. Dies könnte auf die zielgenaue Ausrichtung der Seminarinhalte auf die spezifischen Besonderheiten und Fragestellungen der Familienwohngruppen zurückzuführen sein.

### **Beurteilung der Referentin**

Ein ähnlich homogenes Bild zeigen die Stellungnahmen in der Itematterie zur Beurteilung der Referentin. Auch hier ist in allen positiv formulierten Items ausnahmslos die höchstmögliche Wertung „trifft voll und ganz zu“ gewählt worden, während im negativ formulierten Item „Die Referentin ging nur ungenügend auf Nachfragen ein“ von fünf der sechs Befragten<sup>114</sup> „trifft gar nicht zu“ angekreuzt wurde.

### **Gesamtbewertung**

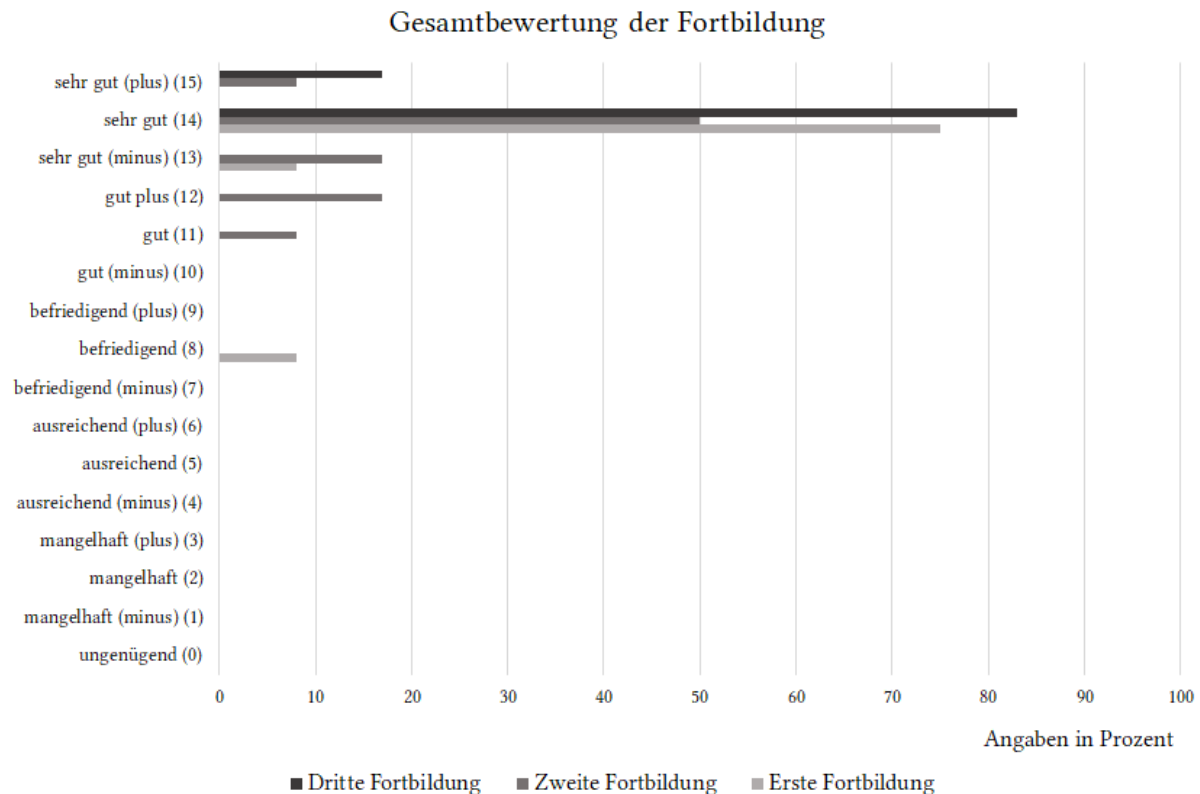
Die Befragten der dritten Seminargruppe waren übereinstimmend mit der Qualität des Fortbildung „voll und ganz zufrieden“ und stimmen in der höchstmöglichen Ausprägung der Aussage, dass sie dieses Seminar ihren Kolleg\*innen weiterempfehlen können, „voll und ganz zu“.

Die abschließende Bewertung des Seminars in Schulnoten ergibt einen Median von 14,00 (sehr gut, 83 %) – eine der sechs befragten Personen gab hier eine Bewertung von 15 Notenpunkten (sehr gut plus) an. Der Median liegt also erneut bei 14 Notenpunkten, mit noch einmal gestiegener Tendenz, da keine schwächeren Nennungen im Bereich „gut“ oder „befriedigend“ mehr zu verzeichnen sind. Das Fortbildungskonzept im Gesamten scheint für die Teilnehmer\*innen des dritten Durchlaufs daher in sich sehr stimmig gewesen zu sein.

---

<sup>113</sup> Auch die Personen, die nicht mehr am zweiten Seminartag und somit auch nicht an der Fragebogenerhebung teilnehmen konnten, zeichnen sich durch ein im Schnitt höheres Lebensalter und eine höhere Berufserfahrung aus. Die hier beschriebene Tendenz trifft also nicht nur auf die sechs Befragten, sondern auf alle Teilnehmer\*innen der dritten Gruppe zu.

<sup>114</sup> Hier ergab sich ein missing durch Nichtausfüllen des Items.



**Abbildung 21: Vergleich der Gesamtbewertung aller drei Fortbildungsgruppen in Notenpunkten (eigene Darstellung)**

In den Freitextantworten des Evaluationsbogens (‚Das fand ich besonders gelungen‘ und ‚Das fand ich nicht gelungen‘) finden sich ausschließlich positive Anmerkungen. Eine Person bezeichnete das Seminar als ‚anschaulich, gut erklärt und verständlich‘, eine andere als ‚kurzweilig, interessant und aufschlussreich‘. Etwas detaillierter formuliert eine Person, dass sie die ‚Fachlichkeit, das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre‘ sowie ‚die sachliche und interessante Wissensvermittlung‘ als besonders gelungen empfand. Andere Befragte hoben den Praxisbezug der Referentin, die gut geplante Arbeit in Kleingruppen sowie den Eindruck, dass ‚alle erreicht werden konnten‘, als besondere Stärken der Fortbildung heraus. Neben den fachlichen Aspekten, die das Seminar positiv auszeichneten, wurde auch der Einbezug emotionaler Komponenten in der Seminaerausrichtung als besonders gelungen gekennzeichnet. Eine befragte Person fasst ihren Gesamteindruck mit den Worten ‚sehr gute fachliche Aufarbeitung; gute Struktur der Weiterbildung; sehr positive Ausstrahlung der Moderatorin‘ zusammen.

Die Aussagen lassen darauf schließen, dass die Teilnehmer\*innen der dritten Gruppe die Fortbildung aus einer übergeordneten Perspektive heraus betrachten und das eigene Erleben und Fühlen im Vordergrund der direkten Bewertung stand. Im Unterschied zu den ersten beiden Fragebogenevaluationen finden sich hier keine als ‚besonders gelungen‘ oder ‚nicht gelungen‘ bewerteten, konkreten Inhalte und Themen der Fortbildung, sodass diese Ebene in der Auswertung eher in den Hintergrund gerückt zu sein scheint.

## **Zwischenfazit**

Die Auswertung der Fragebögen der dritten Gruppe ergibt keine konkreten Hinweise mehr für eine weitere Optimierung des Fortbildungskonzepts. Als Zwischenfazit kann daher festgehalten werden, dass das Konzept und seine Materialien offenbar auch für Settings, die sich in einigen Punkten deutlich von den bisher adressierten, ‚herkömmlichen‘ Wohngruppenkonzepten unterscheiden, flexibel zusammengestellt werden kann und daher von einer hohen Passgenauigkeit für verschiedenste Bedarfe auszugehen ist. Für die Zukunft scheint die Fortbildung daher für einen breiteren Verwendungskontext angeboten werden zu können.

### **6.6.3 Evaluation der Interviews**

Wie in den ersten beiden Evaluationen tauchen auch in den Subkategorien der dritten Auswertung, die sich vor allem mit inhaltlichen Aspekten befassen (vgl. Kategoriensystem in Kapitel 6.3), erneut viele bereits bekannte Themen auf. Vor dem Hintergrund des deutlich anders strukturierten Familienwohngruppen-settings sind einige dieser Aspekte jedoch aus einem bisher unbekanntem Blickwinkel betrachtet oder anders konnotiert worden. Diese neuen Perspektiven finden Eingang in die folgende Auswertungsdarstellung, um der Vielfalt des Materials in qualitativer Weise gerecht zu werden.

#### **Kompetenzelement ‚Problembewusstsein‘**

##### ***Der Kreislauf aus Anfang und Ende***

Bezogen auf den engen Zusammenhang zwischen Anfang und Ende fällt in der dritten Gruppe insbesondere die positive Einstellung der Befragten auf. Jeder Mensch bringe für jeden Neubeginn und jeden Abschied jeweils „[...] dann noch mal auch was eigenes mit sich“ (B7, 44). B8 empfindet Hilfebeendigungen nicht als vollständige Abkehr von der bisherigen Lebenssituation und berichtet, dass es für ihn\*sie Abschiede im Leben „[...] nicht so rigoros gibt [...]“ (B8, 32). So kommt er\*sie auch zu dem Schluss: „Ich schaue immer: Abschied ist zwar eine Veränderung, ne? Auch zur Selbstständigkeit, oder auch um sich zu distanzieren mal. Aber das muss nicht gleich was schlimmes sein. Und so versuche ich das auch immer zu gestalten“ (B8, 34). Diese unbekanntere, deutlich positivere Sichtweise auf Abschied ist in den bisherigen Interviews nur wenig zur Sprache gekommen. Es fällt auf, dass das Grundthema von Abschluss und Abschied bei den Befragten der Familienwohngruppen als gleichwertig zum Auszug der eigenen Kinder aus dem Elternhaus angesehen wird: „Das ist eben auch so was, was in familienintegrativen- oder überhaupt in der stationären Jugendhilfe leider eben so ist, dass es irgendwann einen Abschied geben muss. Weil in Familie ist das auch so. Wer Kinder hat, die werden irgendwann die Familie verlassen“ (B9, 42). Zudem sehen die Befragten den Kreislauf aus Anfang und Ende als Teil des alltäglichen Lebens und nicht nur als Besonderheit beim Ein- und Auszug: „Abschiede sind im Tag überall schon verteilt, ne? Ich sage mal: ins Bett zu gehen, ist nun nicht der Abschied, aber vom Grund her schon, ne? Wir

verabschieden den Tag und der nächste Morgen ist ein neuer Morgen. Und jeder Morgen ist ein neuer Anfang“ (B8, 74).

Dennoch ist auch für die Befragten der dritten Gruppe deutlich, dass die Bedingungen der stationären Erziehungshilfe negative Abschluss- und Abschiedserfahrungen der jungen Menschen oft weiter verstärken. B8 schildert dies sehr plastisch am konkreten Beispiel der Aufnahme eines betreuten Kindes:

„Und da [in der vorherigen Einrichtung; N.B.] war ich immer stundenweise tätig und daher kannte ich den [Name des jungen Menschen; N.B.] schon, da habe ich gesagt: ‚Mache ich doch gerne‘. Wohnraum hatte ich. Und da lief das nachher nämlich ganz blöd. Da saß dann seine Betreuerin, der Junge, mein damaliger Mann und ich am Tisch und dann fragte sie: ‚Ja, wollen sie ihn nun behalten oder nicht?‘ [...] Es war nicht so geplant, sonst hätten wir dazu nicht ‚ja‘ gesagt. Und fühlte mich natürlich dann auch total schlecht dem Jungen gegenüber. Und vor allem in dieser Runde, das so auf den Tisch zu knallen, ne? [...] Und dann fragte sie [die Betreuerin; N.B.] eben halt den Jungen, was er dazu sagt und er sagte denn: ‚Na ja, kenne ich ja schon, ne?‘ Das war das. Also diese vielen Abbrüche, Beziehungsabbrüche. Und das war dann, sage ich mal, halt ein bescheidener Abschied“ (B8, 44-46).

Die enge Verwobenheit zwischen Anfang und Ende tritt aus dieser Erzählung sehr deutlich hervor. Seit dieser Erfahrung achtet B8 bei jeder Aufnahme daher konsequent auf Hinweise von „[...] HASS auf irgendwelche Leute, VERLUST von Beziehung oder eben diese BindungsSTÖRUNG [...]“ (B8, 50), denn:

„Es gibt nun mal Schädigungen oder eben Störungen, die wir dann nicht wieder weg reparieren können, weil die in früher Kindheit liegen. Ich sage dann immer: ‚Festplatte ist geschrieben‘. Und wir müssen dann gucken mit dem, was das Kind mitbringt, das Beste draus zu machen“ (B8, 50).

Nach einem oft sehr emotionalen Abschied in den Familienwohngruppen wird eine ausreichende zeitliche Distanz bis zur nächsten Aufnahme als hilfreich bewertet: „Weil dann kann ich mal weder mehr ‚Ich‘ sein. [...] Also ich freue mich auch dann darüber, einfach mal wieder nur für mich hier in unserem Haus zu sein“ (B8, 60).

An mehreren Stellen der Interviews wird deutlich, dass die Befragten enorme Ressourcen und Kräfte in die Hilfen der jungen Menschen investieren. Sie selbst sehen hierin einen deutlichen Unterschied zur Arbeit in ‚herkömmlichen‘ Wohngruppen:

„Aber ich habe mir eben oder wir haben uns vorgenommen, mein Mann trägt das ja mit, eben bitte nicht wegzulaufen, wenn es schwer wird. In der [herkömmlichen] Jugendhilfe geht das dann immer: ‚Hm, ja ist zwar blöd. Aber das Kind ist halt so besonders, wir kriegen das in dieser Wohnform nicht mehr betreut‘. Und dann wird es abgegeben. Und dann gibt es da einen Abschied und dann gibt es eine Neuaufnahme, dann kommt es in eine neue Einrichtung, dann geht wieder alles von vorne los. [...] Ja und was das eben mit den Kindern macht. Eben von, dass sie innerlich halt dann, ja, einfach kalt sind. Und damit sie überleben, dass sie einfach dann alles so wegschieben und, ja, nur noch von einem ins andere gehen“ (B8, 60-62).

Die Bereitschaft und Fähigkeit der jungen Menschen, sich nach solchen Erfahrungen wieder auf neue Beziehungen einlassen zu können, wird dann erheblich beeinträchtigt (B8, 62). Für die Mitarbeiter\*innen der Familienwohngruppen ist es daher besonders wichtig, ihren Betreuten auch in schwierigen Phasen über viele Jahre hinweg konstant und verlässlich zur Seite zu stehen und eine weitere Verstärkung der oft hohen Frequenz von Beziehungsabbrüchen zu vermeiden.

### ***Entwicklung und Schärfung des Problembewusstseins***

Das Problembewusstsein der Befragten über die Bedeutung der Grundthematik, insbesondere aber auch für die Bedeutung einzelner Gestaltungselemente, konnte durch die Fortbildung geschärft werden:

„Dieses mit dem Tagebuch [=Würdigungstagebuch als Methode der Nachbereitung; N.B.] zum Beispiel. Dass man sich auch im Nachgang nochmal gut Sachen klärt, also wirklich BEWUSST auch klärt, diese BEWUSSTEN Geschichten zu machen. [...] Das nehme ich nochmal mit. Und es wirklich jetzt nochmal insgesamt zu sehen, also was auch alles daran hängt. Also wie umfangreich das ist, wie viel Personen da auch an so einem Abschied beteiligt sind, ne? Das ist einem nochmal bewusst geworden“ (B7, 20).

Hier wird die Verknüpfung zwischen einem Gestaltungselement (Tagebuch), das dem Kompetenzbereich ‚Handlungsfähigkeit‘ zuzuordnen ist, mit der Weiterentwicklung des Kompetenzbereichs ‚Problembewusstsein‘ sehr deutlich. Am Beispiel des Tagebuchs wurde für B8 greifbar, dass Abschlüsse und Abschiede in der Arbeit bewusster in den eigenen Fokus gerückt werden sollten. Die Teilnahme an der Fortbildung konnte diesen Blick auf die Gesamtdimension und die Bedeutung der Grundthematik offenbar unterstützen.

Abschluss und Abschied nicht nur als punktuelles Ereignis (etwa bei der letzten Umarmung, bevor der junge Mensch die Familie verlässt), sondern als langfristigen und herausfordernden Prozess zwischen vielen beteiligten Personen anzunehmen, kann ebenfalls als Hinweis auf eine Weiterentwicklung und Schärfung des Problembewusstseins gedeutet werden:

„Dass das auch ein langwieriger Prozess sein kann. [...] Also dass man es beeinflussen kann, das ist mir nochmal bewusst geworden. Zu einem gewissen Teil. [...] Dass man sich Hilfe holen kann, das ist nochmal wichtig. [...] Dass es ja eigentlich niemanden nur alleine betrifft, sondern dass das ja, egal in welcher Form man dann Abschied nimmt, immer auch ein paar Leute mehr betrifft drum herum. [...] Das ist nochmal klar geworden in der Gruppe dann auch, dass es unsere Partner mit betrifft oder alle Menschen, die dann halt auch zum Beispiel mit den Kindern zu tun hatten“ (B7, 24-26).

Dazu gehört auch die Erkenntnis, dass neu aufgenommene junge Menschen zunächst Zeit brauchen, um ihren Abschied und Übergang aus der vorherigen Lebenssituation zu bewältigen, ehe sie in ihrer neuen Umgebung überhaupt innerlich ankommen können (B7, 32, 34).

Das gestiegene Problembewusstsein von B8 äußert sich in der eigenen Erkenntnis, dass er\*sie bereits jetzt mit der eigenen Vorbereitung auf einen Abschied begonnen hat, der eigentlich erst in fernerer Zukunft anstehen wird:

„Eben dass ich mir da jetzt auch schon Gedanken eigentlich gemacht habe, wie der Abschied gestaltet wird, obwohl ich noch gar nicht direkt mit dem Abschluss konfrontiert bin. So, das habe ich zum Beispiel dadurch herausgefunden: dass ich im Kopf schon in der Abschiedsplanung eigentlich bin. So und das wird mir eben durch die Fortbildung eben auch bewusst“ (B8, 10).

In den Interviews finden sich weitere Hinweise darauf, dass die Befragten anstehende Hilfeleistungen zukünftig deutlich früher und eigeninitiativer angehen möchten (B8, 74): „Na ich werde jetzt eben aktiver mit dieser Vorbereitung, jetzt noch nicht, aber so, wie ich das schon immer ein bisschen im Kopf habe, damit umgehen, dass ich eben bewusster das mache, wie ich das gestalte. [...] Da muss man eben auch schon recht früh in die Spur, sonst wird das ein Abbruch und kein Abschied“ (B8, 12). Zur Unterstützung dieses Vorhabens sind offenbar auch die Seminarunterlagen

hilfreich: „Ja und dass ich eben die Unterlagen eben auch habe, weil wenn man mittendrin ist in dem Thema bei der Weiterbildung, dann sackt [danach] doch vieles weg. Und dass ich eben nachgucken kann, ne? Ich habe es jetzt eben gleich auch auf meine Festplatte gespeichert unter meinem Ordner ‚Weiterbildung‘ und dass man da immer mal reingucken kann [...]“ (B8, 12).

Sich im Rahmen einer Fortbildung intensiv mit dem Abschiedsthema zu beschäftigen, kann die eigene Praxis der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden wieder neu ins Bewusstsein rücken und zu „[...] Aha-Effekten“ (B8, 10) führen. Dabei waren die meisten Inhalte der Fortbildung den Teilnehmer\*innen durchaus schon bekannt: „Man weiß das alles, man hat das alles mal gelernt. Aber das an dieser Position dann nochmal so zu hören und die Bedeutsamkeit dieser Phase, ist schon ganz wichtig“ (B8, 20). Nach dem Seminarbesuch steht das Grundthema nun deutlicher im Fokus: „Also ich habe die Abschiede bisher nie so in den Fokus gerückt. Ich habe die immer GELEBT. Und durch die Weiterbildung [und das] darüber Nachdenken und das aktive Gestalten ist mir [das] bewusster geworden“ (B8, 94). Hier wird deutlich, dass die Befragten bereits umfassende Handlungsfähigkeit besaßen und sich folgerichtig kompetent empfanden, ihnen jedoch bisher zentrale Momente des Innehaltens zur Bewusstwerdung der hohen Bedeutung dieser Praxis fehlte: „Aber dass es das Emotionale alles gibt, das wusste ich, aber ich habe das halt nicht so im Fokus gehabt, ne? So ungefähr: Das läuft schon von alleine. Und alles zusammen jetzt, die ganze Geschichte mit der Weiterbildung hat das, ja, nochmal wichtiger für mich gemacht“ (B8, 108).

Die Fortbildung ermöglichte einen umfassenden Blick auf Themen und Herausforderungen, die auf die Mitarbeiter\*innen in der Beendigung von Hilfen zukommen können (B9, 12). An der Gestaltung eines Abschlusses und Abschieds sollten daher alle davon betroffenen Menschen einbezogen werden: „[...] dass es darauf ankommt zu gucken, [...] wie kann ich für das Kind auch oder für mich selber [...] seinen solchen Abschied organisieren, vorbereiten, strukturieren, dass es für mich selber und das Kind einen letztlich positiven Aspekt hat“ (B9, 36).

### ***Seminarteile, die das Problembewusstsein besonders gefördert haben***

Befragt zu den Seminarteilen, die das eigene Problembewusstsein in Bezug auf die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden besonders fördern konnten, wird erneut das Transitionsmodell nach Hopson und Adams genannt (B7, 38; B9, 46). Es ist „[...] aus meiner Sicht sehr gut oder ist sehr gut dazu da, anderen auch zu erklären, was bedeutet eigentlich so ein Abschied?“ (B9, 46) und es verdeutlicht „[...] wie funktioniert so was vom Grundsatz her“ (B9, 52). Zusätzlich zum Transitionsmodell wurden alle theoretischen Input-Einheiten (B7, 38, 44; B9, 36) sowie die kollegiale Fallberatung als hilfreich für das eigene Problembewusstsein bezeichnet (B8, 52-54).

B8 bezieht sich weniger auf einzelne Seminarteile als vielmehr auf die gesamte Art und Weise der Seminargestaltung und Leitung:

„Naja, dass wir das jetzt auch, sage ich mal aktiv, weil jeder von seinen Erfahrungen erzählt hat, mit der [Seminarleitung] im Hintergrund, die das dann immer fachlich, sage ich mal, begleitet hat und noch mal betont hat: ‚Ja, und genau hier, das ist das‘. Die unterschiedlichen Erfahrungen in der Gruppe so

fachlich in den Fokus gerückt hat. [...] Wir standen nicht nur im Austausch zu unseren Erfahrungen oder zu unseren Plänen, sondern wir wurden durch [die Seminarleitung] dann eben begleitet und gelenkt, das für uns auch ordentlich zu sortieren“ (B8, 52).

### ***Zwischenfazit***

Die Auswertung der Hauptkategorie ‚Problembewusstsein‘ in den Interviews der dritten Gruppe hat einen neuen Aspekt in den Vordergrund gerückt: während Handlungsfähigkeit und Sicherheit in der praktischen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in dieser berufs- und lebenserfahrenen Seminargruppe bereits in hohem Maße vorhanden war, konnte die Fortbildung ergänzend die Bedeutung dieser bekannten Routinen und Abläufe ins Bewusstsein der Mitarbeiter\*innen rücken. Die Vorannahme, dass bei steigender Berufserfahrung in der Gestaltung von Hilfebeendigungen auch ein ausgeprägtes Maß an Problembewusstsein über die Gesamthematik einhergehen müsste, trifft offenbar nicht uneingeschränkt zu. Auch bei einer deutlich ausgeprägten praktischen Handlungsfähigkeit kann das Seminar auf der ersten Kompetenzebene des Problembewusstseins fördernd wirken.

Die Frage, welche Seminarteile hierzu besonders hilfreich waren, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Analog zu den ersten beiden Gruppen zeigte sich erneut, dass jede Person die einzelnen Bestandteile der Fortbildung individuell erlebt, verarbeitet und gewichtet. Hieraus kann für die Zukunft abgeleitet werden, die Vielfalt der Seminarthemen beizubehalten.

### **Kompetenzelement ‚Verstehen‘**

#### ***Emotionen und Dynamiken des Abschieds***

Im Unterschied zu den ersten beiden Evaluationen nimmt für die Befragten der dritten Seminargruppe vor allem die Emotion der Angst eine zentrale Rolle ein. Sie äußern offen Ängste, die sie in Bezug auf künftig bevorstehende Hilfebeendigungen verspüren (B7, 46). Ihre Ängste beziehen sich sowohl auf den weiteren Lebensweg der verabschiedeten jungen Menschen, aber auch auf die eigenen Sorgen vor der weiteren, beruflichen Zukunft. Dieser Aspekt spielt im Rahmen der Familienwohngruppen eine besondere Rolle, da mit der Beendigung einer laufenden Hilfe die Mitarbeiter\*innen nach einer kurzen Übergangsphase in den Status der Arbeitslosigkeit übergehen (B7, 58). Dieser Umstand wird an verschiedenen Stellen immer wieder als sehr belastend bezeichnet. B8 führt dazu aus, dass es wichtig sei, die eigenen Ängste nicht auf die betreuten Kinder und Jugendlichen zu übertragen (B8, 20).

Ein weiterer, bisher unbenannter Aspekt betrifft die Verbindung von Emotionen der jungen Menschen und der Pädagog\*innen im Sinne von Übertragungsreaktionen. B7 bezieht dies insbesondere auf die Emotion der Wut und beschreibt sich selbst als einen Menschen,

„[...] der die Wut ganz gut spürt, also die Gegenübertragung. Das war für mich nochmal eine große Geschichte [in der Fortbildung; N.B.]. Also dass wir unterschwellig oft dann auch die Gefühle unserer

Kinder und Jugendlichen spüren, ohne dass die benannt sind. Und dass man da nicht weiß in dem Moment, warum man vielleicht so fühlt“ (B7, 58).

Die Wut der Mitarbeiter\*innen tritt nicht nur während des Abschluss- und Abschiedsprozesses hervor, sondern sie bezieht sich vor allem auch auf das System der Kinder- und Jugendhilfe:

„Die Wut habe ich zum Beispiel auf unser ganzes Jugendhilfe-System. Eben auch genau zu dem Thema Abschied. Genau zu dem Thema, dass die Kinder schon ein und zwei und drei und was weiß ich wie viele Abschiede hinter sich haben. Abschiedsphase verbindet sich auch immer mit der Wut auf dieses Hilfesystem, die habe ich fortlaufend. Deswegen mache ich zum Beispiel jetzt auch DEN Job. Aus meiner langen Berufstätigkeit habe ich gesagt: ‚So, jetzt reicht es. Ich kann das ganze Elend von diesen Kindern oder den Familien, die ich betreue, nicht mehr ertragen‘. Ich widme mich jetzt EINEM Kind und gucke, dass das stabil EIN Zuhause hat. Egal was kommt“ (B8, 60).

Trotz allen persönlichen Engagements: im Beruf Teil eines übergeordneten Systems zu sein, welches gelingende Abschlüsse und Abschiede erschweren oder verunmöglichen kann, ruft bei B8 eine deutliche Wut hervor. Dieser in der dritten Evaluation erstmals erwähnte Aspekt weitet die Perspektive der unmittelbar mit Hilfebeendigungen verknüpften Emotionen hin zu den Gefühlen, die in Bezug auf das gesamte System und seine Folgen entstehen. Durch den bewussten Wechsel zum Arbeitsbereich den Familienwohngruppen hat B8 sich für eine Veränderung der äußeren Systembedingungen entschieden und konnte die eigene Wut wieder mehr in den Hintergrund treten lassen.

Wann verbinden die Befragten einen erlebten Abschluss und Abschied mit positiven und wann mit negativen Gefühlen? Auch diese Fragestellung ist in den Interviews aufgegriffen worden. Ein insgesamt positives Resümee kann B9 wie folgt ziehen:

„Ich konnte loslassen, ich habe klare Worte gefunden, ich konnte helfen, habe eine gewisse Erleichterung auch. Es war klar, es ist eine endgültige Geschichte, aber trotzdem bleibe ich als Anker für den Jugendlichen oder das Kind da“ (B9, 64).

Der Wunsch, auch über den Auszug hinweg in Kontakt zu bleiben, als wichtige Ansprechperson zur Verfügung zu stehen und auch weiterhin eine wichtige Rolle im Leben der verabschiedeten jungen Menschen zu spielen, findet in den Interviews der dritten Gruppe sehr häufig Erwähnung. Auch hierin ist die Ähnlichkeit dieser Arbeit zum Familienmodell deutlich erkennbar, bei dem ebenfalls in der Regel die Eltern weiterhin wichtiger Teil des Lebens sind und immer wieder von ihren ausgezogenen Kindern adressiert werden. In der Rückschau eher negativ werden Abschlüsse und Abschiede dann empfunden, wenn sich die Hilfe insgesamt als nicht stimmig für den jungen Menschen erwiesen hat:

„Oder dass ganz einfach der Fall passiert, dass ein Kind, nachdem es ein Jahr in der Familie ist, zum Ausdruck bringt: ‚Also das ist nicht die Hilfe, die mir wirklich hilft‘. [...] Es gibt Kinder durchaus, die diese familienintegrativen Settings als zu eng empfinden und dort lieber und besser in einer Wohngruppe aufgehoben sind. Aber da gibt es eben auch einen Abschied. Und das ist aber eben auch für alle Beteiligten und selbst für das Kind [schwierig], was merkt: ‚Ich bin in der Familie, ich komme irgendwie nicht an, irgendwas stimmt nicht. Ich komme in der Schule nicht an, in der Familie nicht an. Ich fühle mich nicht wohl‘. Selbst für ein solches Kind ist es oder kann es eine sehr [...] traumatische Erfahrung sein, dann dieses Setting verlassen zu müssen“ (B9, 64).

Nicht nur für den jungen Menschen, sondern insbesondere auch für die Mitarbeiter\*innen seien solche Umstände nur schwer zu ertragen, denn „[...] er hat sich praktisch auf die Aufgabe gefreut



und stellt dann aber fest, es funktioniert aus irgendwelchen Gründen nicht“ (B9, 64). Dies führe zu Selbstzweifeln, Hilflosigkeit und Ohnmachtsgefühlen. Man hat alles versucht „[...] und trotzdem funktioniert es nicht“ (B9, 64).

### ***Selbstreflexion***

Viele Mitarbeiter\*innen der Familienwohngruppen haben am Anfang ihrer Berufslaufbahn noch in herkömmlichen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe gearbeitet und sich irgendwann bewusst für die Aufnahme eines Kindes oder Jugendlichen in die eigene Familie entschieden. Die dortige Arbeit ist von einem deutlich höheren Maß an Nähe und Beziehungsarbeit gekennzeichnet: „Also dadurch, dass wir auch MEHR am Kind dran sind, dass das sich nochmal anders anfühlt, als vielleicht in einer Gruppe, wenn man da arbeitet und Kinder verabschiedet“ (B7, 46). Die Beschäftigung mit den eigenen, biografisch entwickelten Abschiedsmustern hat dabei zu selbstreflexiven Erkenntnissen bei den Befragten geführt: „Wie unterschiedlich das bei mir ist, da war ich selber erstaunt. War mir bis dato auch nicht so bewusst. Und ja, also man hat schon so ein paar Sachen über sich selber gelernt“ (B7, 60).

Selbstreflexive Erkenntnisse ergaben sich im Rahmen der Fortbildung vor allem in Fragen der Übertragung und Gegenübertragung von Abschiedserfahrungen und Gefühlen der betreuten Kinder und Jugendlichen auf ihre Betreuer\*innen (B7, 58). So überträgt sich aus Sicht der Befragten die Trauer und Wut der jungen Menschen über den bevorstehenden Abschied auch auf andere Familienmitglieder und Beteiligte (B7, 58, 60).

Die Befragten berichten umfassend über individuelle, biografische bedingte Unterschiede, auf welche Weise und in welchem Tempo sie Abschied nehmen können und wollen:

„[...] ja also ich gehe jetzt von meiner privaten Situation aus, wie ich halt bin als Mensch. Also ich gucke immer, [...] dass das nicht so ein Abschied für immer ist. Ich bin da sehr langsam im Abschiednehmen, das ist mal so wirklich Schritt für Schritt“ (B8, 28).

Sich ein eigenes Tempo und eigene Präferenzen beim Abschiednehmen zuzugestehen, möchte B8 auch seinen\*ihren betreuten Kindern und Jugendlichen mit auf den Weg geben:

„Und das versuche ich denn eigentlich auch denen, von denen ich [...] Abschied genommen habe, mitzugeben. Und aber immer so mit dieser ganz leichten Verbindung: Wenn ich dann möchte, kann ich sofort wieder mich bei denen melden. Über Telefon, über Briefe, über Whats-App, so. Und da habe ich auch fast mein ganzes Konstrukt noch von früher mehr oder weniger bestehen“ (B8, 28).

Mit dem Begriff des ‚Konstrukts‘ beschreibt B8 anschaulich, wie sehr die eigenen, biografischen Abschiedsmuster die professionelle Arbeit beeinflussen und dass das Zulassen dieser Individualitäten authentisch, stimmig und kohärent ist. Dieser Aspekt findet sich auch in der Evaluation der ersten beiden Seminargruppen wieder, wo die Notwendigkeit, eine Form der Abschluss- und Abschiedsgestaltung anzubieten, hinter der die Mitarbeiter\*innen auch selbst stehen und die zu ihnen passt, immer wieder Erwähnung fand.

Besonders in den durch Nähe und Beziehungsarbeit gekennzeichneten Familienwohngruppen gilt es, sich auch immer wieder einmal emotional zu distanzieren und sich bewusst zu machen, dass jede Hilfe irgendwann abgeschlossen wird und ein Abschieds- und Loslösungsprozess folgen muss:

„Und das fand ich, das hat bei mir Spuren hinterlassen, dass ich jetzt eben schon vorher immer aufpasse, eben auch bei Neuaufnahmen. [...] von Anfang an grenze ich mich eigentlich ab für mich und sage: ‚Das ist eine bestimmte ZEIT, wo das Kind bei mir aufwächst. Was danach kommt, werden wir sehen‘. Aber es ist erst mal eine bestimmte Zeit. Also meine innere Haltung, ne? Wie eben eigene Kinder auch irgendwann aus dem Haus gehen, gehen dann halt unsere Kinder auch irgendwann aus dem Haus. Und wir müssen sehen, was dann danach kommt“ (B8, 48).

### ***Problembewusstsein als Voraussetzung für das Verstehen: Was hat sich konkret verändert?***

Die Befragten berichten von neuen und vertieften Erkenntnissen über die innere Seite des Abschieds. „Eben die Grundemotionen, die Freude, Wut, Trauer, Angst, was die eben mit uns machen. Und dass wir die nicht ausblenden dürfen“ (B8, 60). Welche Emotionen in welcher Art und Weise im Abschiedsprozess eine Rolle spielen können, war den Befragten zwar grundsätzlich bekannt, „[...] aber ich habe das halt nicht so im Fokus gehabt“ (B8, 108). Insbesondere die unbewussten, psychodynamischen Aspekte des Abschieds können nach dem Seminarbesuch adäquater eingeordnet werden: „Aber es gab schon nochmal so Randsachen mit diesen unterbewussten Geschichten, die mir sehr gefallen haben, die auch ja dann so ein bisschen wissenschaftlich waren, [...], die ich nicht auf dem Schirm mehr so hatte, solche Sachen“ (B7, 20). Insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Transitionsmodell hat aufgezeigt, wie die jungen Menschen den inneren Abschied und ihren Übergang in eine neue Lebensphase bewältigen und welche Herausforderungen sich ihnen dabei stellen:

„Finde ich [...] außerordentlich wichtig und es ist auch sehr anschaulich dargelegt, wie sich so ein Prozess gestaltet, welche Phasen da zu betrachten sind. [...] Und ich habe auch gemerkt in der Arbeit dann mit den Kollegen, dass die gesagt haben: ‚Ja, bei mir war das so, also ich kann das sehr gut nachvollziehen‘, ‚bei mir gab es eben dann bei der Lähmung [eine Transitionsphase; N.B.] ein ganz besonderes Ereignis‘ oder ‚das Kind ist in der Depression [eine weitere Phase; N.B.] hängen geblieben [...]‘. Aber jeder, der das [Transitionsmodell] gesehen hat, und wir haben uns da schon intensiv mit beschäftigt, mit diesem Modell, der hat gesagt: ‚Genau, DAS ist es‘, ‚jetzt verstehe ich das auch sehr gut und kann auch manche Sachen hier besser einordnen‘“ (B9, 46).

Mit Hilfe des Modells konnten die Teilnehmer\*innen besser einordnen, warum Abschiedsprozesse so unterschiedlich verlaufen und worin sie sich anhand der im Seminar vorgestellten Fallbeispiele unterscheiden (B9, 52), was von erweiterten Kompetenzen im Bereich des Verstehens zeugt.

Verstehen bedeutet nicht nur, Aspekte der inneren Abschiedsprozesse junger Menschen zu durchdringen, die ihrem äußeren Verhalten zu Grunde liegen können, sondern auch, sich darüber bewusst zu werden, dass die eigene, emotionale Bewältigung ihren Raum finden muss: „Also [die eigenen] Emotionen sollten ja auch irgendwo kanalisiert werden. Und das hat die Weiterbildung, denke ich, mal geschafft“ (B9, 84). Die Teilnahme an der Fortbildung eröffnete eine Perspektive von außen auf Prozesse, die während eines Abschieds meist unbewusst im Inneren ablaufen. Daraus folgte mehr Verständnis und Klarheit über die eigenen Abschiedsbewältigungsmechanismen (B9, 84):

„Und es wurde auch versucht, das auch [theoretisch/wissenschaftlich; N.B.] zu belegen – in welcher Situation habe ich hier Wut erlebt? Was hat mich wütend gemacht? Warum war ich richtig traurig, als das Kind gegangen ist? Und es wurde aber bearbeitet. Also der Kollege, die Kollegin, die anwesend waren, die sind nicht dann mit ihrer Wut oder mit ihrer Trauer allein gelassen worden, sondern es wurde eben gleich bearbeitet. Und das war ganz wichtig“ (B9, 86).

Besonders deutlich wurde das Verstehen durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit Übertragung und Gegenübertragung in der Seminargruppe gefördert:

„Das ist mir total bewusst geworden, dass das, was ich manchmal spüre in Bezug auf das Kind, was ich jetzt entlasse, gar nicht meine Wut ist, weil ich auch nicht wusste, wo die herkommt. Weil es nicht unbedingt am Verhalten gelegen hat von dem Kind. Sondern dass das einfach die Wut des Kindes ist, dass es vielleicht auch raus muss und auch Ängste hat und sowas. Das hat mir unheimlich geholfen, weil damit konnte ich das [Gefühl der Wut; N.B.] runterfahren und habe es verstanden. Und die ist jetzt eigentlich auch nicht mehr da. Obwohl es gerade schwierig war, aber diese Wut ist einfach weg“ (B7, 60).

Für die im Seminar angestoßenen Veränderungen auf der Ebene des Verstehens war die offene, kollegiale Gesprächsatmosphäre in der Gruppe von besonderer Bedeutung: „Und einfach zu merken, dass es vielen ähnlich geht, vielleicht nicht gleich, aber ähnlich“ (B7, 46). Dass jede\*r Kolleg\*in individuell anders mit Abschied umgeht, hat die gemeinsame Seminararbeit dabei sehr bereichert: „Und man hat trotzdem gesehen, dass jeder auch ein bisschen anders damit umgeht und dass ein bisschen Erfahrung mit reinspielt und wie vielleicht Abschiede bisher gelebt wurden. Oder auch Ängste gesehen bei Kollegen, die jetzt noch nicht so professionelle Abschiede hatten, aber die irgendwann mal vor sich haben. Das war wirklich auch interessant. Und ja, das bringt ja immer so eine Verbindung dann auch zwischen den Kollegen“ (B7, 46).

Die Befragten fühlen sich angesichts der Erkenntnis, dass nicht jeder Abschluss und Abschied gelingen kann und sich einige Faktoren auch ihrem Einfluss klar entziehen, erleichtert: „[...] dass man da wirklich das mit reinnehmen sollte ins Boot, was man beeinflussen kann und was nicht. Dass einem das einfach helfen kann in der Situation, wenn vielleicht auch mal was nicht funktioniert“ (B7, 104). Aus dieser erleichternden Erkenntnis im Seminar folgte ein Glücksempfinden und Entspannung bei B7:

„Und da bin ich wirklich sehr glücklich nach Hause gefahren, weil ich mir einfach von Gefühlen bewusst war, wo ich nicht wusste, wo sie herkommen, und ich das dann [nach dem Seminarbesuch; N.B.] einfach wusste. Und das war eine gute Geschichte. Und ich auch im Umgang mit dem Kind einfach wesentlich entspannter war, was sich natürlich auch aufs Kind wieder [übertragen hat]. [...] Also gleich in der Praxis angewendet (lacht). Und das ist wirklich was, was hängen geblieben ist und was so wichtig für mich war“ (B7, 106).

Hier hat eine Änderung auf der Kompetenzebene des Verstehens zu unmittelbaren Veränderungen in der Praxis der befragten Person führen können. Der Ausdruck, ‚wesentlich entspannter‘ im Umgang mit dem betreuten Kind geworden zu sein, weist auf den engen Zusammenhang zwischen Verstehen und empfundener Handlungsfähigkeit hin.

Analog zur zweiten Seminargruppe zeigt sich die Förderung des Verstehens auch in Gruppe 3 im Bestreben, sich künftig frühzeitig mit den Bedürfnissen der jungen Menschen auseinanderzusetzen, damit diese gelingend Abschied nehmen können. Darüber hinaus wollen die Befragten vermehrt darauf achten, was sie selbst brauchen, um den Abschieds- und Loslösungsprozess gut bewältigen zu

können (B8, 10). Dazu gehört, sich der eigenen Übertragungsbereitschaften bewusst zu werden: „Und eben auch bei mir darauf achten, was übertrage ich auf das Kind von dieser Abschiedsphase und wie spiegelt es mich dann wieder? Das fand ich dann doch schon sehr bedeutsam“ (B8, 20). Es gilt zu verhindern, die bestehenden, negativen Abschiedserfahrungen der jungen Menschen weiter zu verfestigen (B8, 62).

Auch wenn Aussagen über eine reale, isolierte Wirkung des Seminarbesuchs im Rahmen einer formativen Evaluation nicht zulässig sind, so ist nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmer\*innen dennoch eine Wirkung zu erkennen:

„Naja, es ist vieles klarer. Aber es ist ja immer so, dass je näher man an so einem Seminar ist, also an einer Weiterbildung ist, natürlich auch vieles noch so als Bilder im Gehirn abgespeichert sind. Und wir sind da eben auch, sagen wir mal, von der Diskussion da auch in die Tiefe gegangen und haben versucht, also möglichst keine Fragen offen zu lassen. Das gelingt nicht immer, aber es ist eben so gewesen, dass man das Gefühl oder ich das Gefühl hatte, dass das einem jetzt hilft“ (B9, 66).

Auffällig bei der Auswertung der hier beschriebenen Subkategorie ist, dass in keinem Interview konkrete Hinweise darauf zu finden sind, ob und inwiefern das Verstehen auf dem Problembewusstsein aufbaut. Hierin besteht ein Unterschied zu den ersten beiden Seminargruppen, in denen der Zusammenhang beider Ebenen sowie der Einfluss der Fortbildung darauf expliziter thematisiert wurden. In die Auswertung der dritten Gruppe konnten daher nur Veränderungen auf der Ebene des Verstehens beschrieben werden. Die Frage, inwiefern diese Kompetenzerweiterungen mit dem Problembewusstsein der Befragten zusammenhängen könnte, muss unbeantwortet bleiben.

### ***Seminarteile, die das Verstehen besonders gefördert haben***

Für den Kompetenzbereich ‚Verstehen‘ konnten aus Sicht der Befragten alle theoretischen Input-Einheiten unterstützend wirken, da sie die wissenschaftlichen Aspekte der Grundthematik aufgegriffen haben (B7, 66; B9, 86). Ähnlich wie in den ersten beiden Evaluationen tritt erneut das Transitionsmodell als hilfreichster Seminarteil in den Vordergrund (B7, 66; B9, 46).

In herausragendem Maße wurde das Verstehen durch den kollegialen Austausch der Teilnehmer\*innen untereinander gefördert (B8, 60). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich die Gruppenmitglieder zum Teil seit vielen Jahren kennen, vertraut miteinander arbeiten und auch außerhalb des Fortbildungsrahmens miteinander vernetzt sind. Die dadurch entstehende, offene und intensive Arbeitsatmosphäre hat vermutlich zu tiefen Erkenntnissen im Bereich des Verstehens führen können.

Überraschend deutlich wurde in der dritten Gruppe auch die kollegiale Fallberatung als hilfreiche Seminareinheit für das Verstehen bezeichnet (B8, 66, 102-104):

„Also wenn man nach diesen zwei Tagen aus den theoretischen und individuellen Auseinandersetzungen, also Erfahrungen zu diesem Thema, wenn man dann noch mal so ein ERGREIFENDES muss ich sagen, FALLBEISPIEL hat, was man miterlebt und mitgestaltet ja auch, das ist dann, was das so dann so richtig fest macht noch mal in einem, ne?“ (B8, 64).

Die Redewendung ‚in einem festmachen‘ beschreibt anschaulich das verstehende Durchdringen der gesamten Seminarerkenntnisse anhand der konkreten Fallarbeit zum Abschluss der Fortbildung.

### ***Was fehlt noch zum Verstehen?***

Auch den Befragten der dritten Gruppe fällt es sehr schwer, konkret zu benennen, was ihnen noch zum Verstehen der inneren Seite von Abschied fehlen würde (B7, 68, 70; B8, 68; B9, 92). Erneut findet sich der Hinweis, dass einige Inhalte in einem dritten Seminartag noch einmal weiter hätten vertieft werden können (B7, 70). Gleichzeitig wird aber auch darauf hingewiesen, dass keine inhaltlich-thematischen Wünsche, Bedürfnisse und Fragestellungen offen geblieben seien und ein dritter Seminartag daher schnell die (persönlichen und zeitlichen) Ressourcen der Gruppe übersteigen könnte. Insgesamt wird die Fortbildung und besonders die Inhalte, die der Förderung des Verstehens dienen sollte, als „[...] eine runde Sache“ (B9, 92), aus der „[...] alle rausgegangen [sind] und gesagt [haben], das hat mir wirklich was geholfen“ (B9, 92) beschrieben.

### ***Zwischenfazit***

Schon im Rahmen der Evaluation des zweiten Seminardurchlaufs wurde vermutet, dass nicht nur Berufsanfänger\*innen, sondern auch berufserfahrene Kolleg\*innen auf der Kompetenzebene des Verstehens von einem Besuch der Fortbildung profitieren können. Diese Einschätzung konnte im dritten Seminardurchlauf weiter bestärkt werden. Zwar gehen erneut die Hinweise auf hilfreiche Seminarteile auseinander, es wird jedoch durchgehend von einem hohen Nutzen für das Verstehen der inneren Seite von Abschied berichtet, der sich besonders auf das Durchdringen eigener, biografischer Anteile bezieht.

Da keine Nennungen bislang fehlender Inhalte oder weiter auszubauender Seminarteile mehr vorliegen, kann die vorsichtige Schlussfolgerung gezogen werden, dass der jetzige Konzeptentwurf auf vielfältige und ausreichende Weise den Kompetenzbereich des Verstehens fördern kann. Den verschiedenen Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen kann daher selbst bei einer langen Berufserfahrung ausreichend Rechnung getragen werden. Zunächst lassen sich insofern keine weiteren Anpassungserfordernisse auf der Ebene des Verstehens aus der Auswertung ableiten.

## **Kompetenzelement ‚Handlungsfähigkeit‘**

### ***Was ist ein gelingender Abschluss/Abschied?***

Bei der Frage, wodurch sich für die interviewten Personen ein gelingender Abschluss und Abschied auszeichnet, wird neben einigen bereits bekannten Aspekten vor allem deutlich, dass die eigene Vorstellung von einer gelingenden Hilfebeendigung immer nur ein Idealziel sein kann, das in der Realität nur selten umfassend erreicht wird. So äußert etwa B8:

„Wir haben nicht alles in der Hand, den Abschied zu gestalten, aber wir können Sachen planen. Wir können planen: Was machen wir, wenn es nicht fließend geht, sondern abrupt geht? Dass wir mehrere

Handlungsalternativen haben: Plan A, Plan B, Plan C. Damit es den Kindern so gut wie möglich mit dem Abschied geht und uns natürlich auch“ (B8, 92).

Handlungsfähigkeit zeichnet sich also dadurch aus, Alternativen bereitzuhalten, wenn der Beendigungsprozess plötzlich ganz anders verläuft als gedacht und sich darüber hinaus stets bewusst zu sein, dass sich viele Prozesse einer direkten Einflussnahme entziehen.

In den Interviews der dritten Gruppe finden sich vor allem praktische Handlungsansätze und Ideen, die einen gelingenden Abschluss und Abschied aus Sicht der Befragten begleiten. In den Familienwohngruppen wird beispielsweise ein Ordner angelegt, der mit Erinnerungen an die Zeit in der Wohngruppe gefüllt ist und diesen Teil der Biografie der jungen Menschen symbolisiert. Zusätzlich zu diesem Ordner, der dem vielfach erwähnten Fotoalbum weitgehend ähnelt, legen die Mitarbeiter\*innen einen weiteren Ordner schon zu Beginn einer Hilfe an, der ihnen die Organisation der späteren Hilfebeendigung deutlich erleichtert:

„Wir haben ja für unsere Kinder die Unterlagen, weil sie sind ja stationär untergebracht [...]. Aber dass wir dann schon einen Ordner machen mit allem, was wichtig ist fürs Kind: die Geburtsurkunde, die Zeugnisse, die Krankenkassen-Geschichten, die Sozialversicherungs-nummer. So dieses, was eigene Kinder eigentlich nicht so ad hoc brauchen, weil die haben ja die Eltern immer im Hintergrund. Aber bei unseren Kindern wissen wir eben das halt nicht, wie es nachher [nach dem Auszug; N.B.] im Endeffekt wird. Dass diese SACHEN schon alle zusammen sind. [...] Damit das Suchen dann nicht losgeht, wenn es mit einem Mal wirklich kommt so: Schluss, aus, jetzt aber“ (B8, 96).

Wenn „[...] die Papiere alle zusammen sind [...]“ (B8, 98), verbleiben mehr Ressourcen, sich um „[...] diesen emotionalen Abschied [...]“ (B8, 98) zu kümmern, denn es gibt immer „[...] verschiedene INHALTE an diesem Abschied [...], die man alle im Auge behalten muss“ (B8, 98).

Nur selten wird das subjektive Idealziel eines gelingenden Abschlusses und Abschieds in der Praxis vollumfassend erreicht. Hier zeigen die Befragten eine sehr realistische Sichtweise auf die natürlichen Begrenzungen ihrer Arbeit:

„Man wird es sicherlich nie immer richtig schaffen können, ja das ist also, sagen wir mal, das Ziel, dass es einen positiven Aspekt hat, ein positives Ergebnis hat. Aber das wird sicherlich hier und da nahe rankommen, aber nicht, also wahrscheinlich nicht gänzlich erreicht werden“ (B9, 38).

Für B9 ist daher von Bedeutung, das Thema im Gesamten immer im Blick zu behalten, möglichst alle Beteiligten mit einzubeziehen und deren Bedürfnisse so gut es geht zu erfüllen (B9, 38).

### ***Planung und Organisation***

Zur den Herausforderungen der Planung und Organisation von Abschluss und Abschied findet sich in den Interviews der dritten Gruppe überraschend nur ein einziger Hinweis, der sich darauf bezieht, dass die äußeren Aspekte des Hilfeabschlusses insbesondere bei jungen Menschen mit einer geistigen Einschränkung deutlich mehr Raum einnehmen, da der formale Übergang in die nächste Lebensphase hier noch einmal komplizierter zu bewerkstelligen sei (B8, 12). Der äußere Abschluss scheint das Empfinden und Erleben der Mitarbeiter\*innen in Familienwohngruppen im Vergleich deutlich weniger stark zu beeinflussen als aus den ersten beiden Evaluationsdurchläufen bekannt wurde. Während in den ‚herkömmlichen‘ Wohngruppen der organisatorische Aufwand als zu hoch, stressauslösend und belastend beschrieben wurde, spielt dieser Aspekt für die Kolleg\*innen der

Familienwohngruppen offenbar eine untergeordnete Rolle. Dieser Unterschied könnte dadurch begründet sein, dass die Hilfen in den Familienwohngruppen zumeist deutlich länger andauern und abrupte Hilfebeendigungen oder gar Abbrüche eher eine Ausnahme darstellen. Hierdurch bleibt vermutlich insgesamt mehr Zeit für eine individuell stimmige und an den Bedürfnissen der ausziehenden jungen Menschen orientierte Gestaltung von Abschluss und Abschied, sodass die formal-organisatorischen Herausforderungen weniger dominierend in Erscheinung treten.

### ***Rituale***

Der Einbezug von Ritualen ist für die Befragten der dritten Seminargruppe ein zentrales Kennzeichen professionellen Handelns: „Und da muss man ganz einfach auch, wenn man professionell arbeiten will, Rituale ständig auch ganz bewusst in die Arbeit mit einbinden [...]“ (B9, 42). Dabei spielen Rituale sowohl für die jungen Menschen (B8, 90) als auch für die Mitarbeiter\*innen selbst eine zentrale Rolle, die sich beispielsweise in Form eines Würdigungstagebuchs nach dem Auszug noch einmal bewusst mit der gemeinsam erlebten Zeit auseinandersetzen können (B7, 20).

Auf Grund ihrer hohen Berufserfahrung verfügen die Befragten über eine außerordentlich große Fülle an Gestaltungs- und Ritualideen, die sich in der Praxis bewährt haben. Dennoch berichten sie, aus der Fortbildung weitere, konkrete Anregungen für Rituale mitgenommen zu haben, die sie in ihrer Handlungsfähigkeit unterstützen können (B7, 16; B9, 115) und die sie auf ihre betreuten Kinder und Jugendlichen individuell adaptieren wollen (B7, 84).

### ***Problembewusstsein und Verstehen als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit: Was hat sich konkret verändert?***

B7 steht in naher Zukunft der Abschied von seinem\*ihrem betreuten Kind bevor und „[...] deswegen hat mir das [Seminar] wirklich nochmal gut geholfen“ (B7, 12). Insbesondere das Gefühl, künftig besser auf die Herausforderungen einer Hilfebeendigung vorbereitet zu sein, tritt an dieser Stelle deutlich hervor: „Also ich denke schon, dass ich bei zukünftigen Geschichten da noch ein bisschen besser mit umgehen kann. [...] Also ich glaube schon, dass man noch ein bisschen besser vorbereitet ist“ (B7, 16). Für B8 ist darüber hinaus deutlich geworden, dass die eigene Vorbereitung nicht erst beginnt, wenn ein Auszugsdatum feststeht. Auch wenn die nächste Hilfebeendigung vermutlich noch einige Jahre in der Zukunft liegt, gibt B8 an, „[...] dass ich im Kopf schon bei der Abschiedsplanung eigentlich bin“ (B8, 10). Im Zuge des Seminars ist auch die bereits vorhandene Handlungsfähigkeit wieder bewusster wahrgenommen worden, sodass B8 nun „[...] bewusster das mach[t], wie ich das gestalte“ (B8, 12). Aus diesem Zitat wird die Verbindung zwischen Problembewusstsein – etwas bewusst in den eigenen Fokus zu rücken – und der eigenen Handlungsfähigkeit – etwas aktiv zu gestalten – gut erkennbar.

Auch an anderer Stelle wird die Verknüpfung der beiden oben genannten Kompetenzebenen deutlich. Abschied bewusst als stetig wiederkehrenden, untrennbaren Teil des Lebens

wahrzunehmen, der auch den Alltag durchdringt, hat die professionelle Handlungsfähigkeit von B8 steigern können:

„Und dass es tagtäglich eben Abschiede gibt, dass es nicht immer nur den großen Abschied gibt. Und dass man über die kleinen Abschiede alltäglich auch dem Kind Kompetenzen mitgeben kann, wie man mit Abschieden umgehen kann. Und dass es ganz wichtig ist zu gucken, sie [die Seminarleitung; N.B.] hat uns da ja auch Untersuchungsergebnisse [aus der Vorgängerstudie; N.B.] an die Wand gehängt: dass Kinder Abschiede ganz anders erleben. Und dass man das nur weiß, wenn man mit ihnen auch dazu oder andere Möglichkeiten des Austauschs findet, ne? [...] Tägliche Abschiede halt: ‚Tschüss, schönen Tag‘ oder ‚ich wünsche dir viel Spaß in der Schule‘. Ist ja auch ein Abschied. Und über diese kleinen Abschiede die Kinder eben auch stark machen, ja, mit Abschieden gut umgehen zu können, ne? Und unseren Kindern mit häufig traumatischen Erfahrungen mit Abschieden diese ein bisschen positiver zu besetzen“ (B8, 74).

Abschluss und Abschied frühzeitig und eigeninitiativ in den Blick zu nehmen und rechtzeitig mit der Vorbereitung zu beginnen, kann einer Überforderung der Handlungsfähigkeit am Ende der Hilfe präventiv entgegenwirken:

„Das war auch noch so, was ich eben mitnehme, dass man wirklich immer aktiv dabei ist und guckt: Wenn man weiß, der Abschied kommt dann vielleicht, also DIESE große Abschied kommt dann vielleicht doch von heute auf morgen, [...] alle Beteiligten wissen, er wird kommen. [...] Das haben wir ja auch so mitgenommen von der [Seminarleitung] von den Ergebnissen, dass alle irgendwie so einen Abschied, so ein Ritual haben wollen. Die einen klein, die anderen groß. Wie wir das sinnvoll vorbereiten, ne? Dass wir gucken, wie ist die Wahrscheinlichkeit, wie wird diese Abschiedssituation kommen? Haben wir Zeit? Ist das wirklich ein fließender Prozess oder wird das mit einem Mal schlagartig kommen [...]? Wie kriegen wir das dann aber trotzdem hin, dass dieses Kind geleitet wird? Und dass dann nicht kommt: ‚So, jetzt sind die Koffer gepackt, heute ist es so, tschüss‘. Dass wir das vermeiden. Also dass wir keinen Abbruch machen“ (B8, 90).

Sich als handlungsfähig zu erleben bedeutet demzufolge, die individuell vorhandenen Chancen und Möglichkeiten einer aktiven Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden zu nutzen und negative Entwicklungen im Hilfebeendigungsprozess nicht einfach geschehen zu lassen (B8, 74), was wiederum auf die Kompetenzebene des Problembewusstseins verweist. Hierzu konnte der Besuch der Fortbildung aus Sicht der Befragten offenbar hilfreich sein (B9, 18).

Des Weiteren hat die Seminarteilnahme auch dazu geführt, dass sich die Befragten in ihrer bisherigen Abschluss- und Abschiedsgestaltungspraxis positiv bestärkt und bestätigt fühlen:

„Also das nochmal, das was ja auch wichtig ist, wenn es eigentlich nicht so läuft, wie man das möchte, weil von außen Sachen halt passieren, dass man dann einfach für sich selber die Bestätigung nochmal gekriegt hat, dass wir intern und wie wir das gemacht haben, das gut gemacht haben. Das war wichtig“ (B7, 14).

An anderer Stelle beschreibt B7: „Also im Grunde macht man ja schon ganz viel im Alltag. Das ist uns aufgefallen“ (B7, 20). Aus diesem Zitat spricht auch eine gewisse Erleichterung und Beruhigung, dass das, was die Mitarbeiter\*innen bereits im Zuge ihrer Hilfebeendigungen leisten und den jungen Menschen anbieten, absolute Berechtigung hat und große Wertschätzung verdient. Das Seminar konnte diesen reichhaltigen Erfahrungsschatz der Teilnehmer\*innen würdigen, was für die Befragten offenbar von hoher Bedeutung ist (B7, 84). Darüber hinaus zeigen sie sich positiv erleichtert über die gemeinsam geteilte Erkenntnis, dass jede Hilfebeendigung individuell zu betrachten ist und genau in dieser Unterschiedlichkeit auch eine große Stärke liegt: „Und dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, das zu gestalten“ (B8, 74). Nicht einem vorgegebenen, vermeintlich



‚richtigen‘ Weg folgen zu müssen, sondern das Potenzial einer individuell angepassten und den eigenen Stärken entsprechenden Gestaltung zu erkennen (B7, 84; B8, 74), wird als positive Erkenntnis aus der Fortbildung beschrieben, die die eigene Handlungsfähigkeit bestärkt hat. „Dass man sehr individuell, sehr konkret auf das jeweilige Kind oder den jeweiligen Jugendlichen dann entsprechend eingehen kann. Also das ist so die Quintessenz, die mir da schon geholfen hat“ (B9, 32).

Darüber hinaus vermittelte das Seminar die hilfreiche Erkenntnis, mit der herausfordernden Aufgabe der Abschluss- und Abschiedsgestaltung nicht allein zu sein. So sei es nicht nur legitim, sondern professionell und ein wichtiges Kennzeichen von Handlungsfähigkeit, sich Hilfe von anderen Personen einzuholen, wenn es schwierig wird (B7, 24): „Und das ist ja auch nochmal ein gutes Argument und ein guter Hinweis gewesen wirklich, wenn man damit in einer Situation Probleme hat, sich dann auch Hilfe zu holen. Dass das total okay ist“ (B7, 102). Hierfür bieten aus Sicht der Befragten die bereits bestehenden Unterstützungsformen (kollegiale Beratung in der eigenen Regionalgruppe, Beratung mit den Fachberater\*innen, Supervision) wichtige Hilfestellungen in Zeiten, in denen die eigene Handlungsfähigkeit auf eine Probe gestellt wird. Diese Unterstützungsoptionen künftig aktiv und zielgerichtet für Fragen der Abschluss- und Abschiedsgestaltung zu nutzen, hat sich B8 daher zum Ziel gesetzt (B8, 76).

Neben der Bestätigung der eigenen Praxis und der bedeutsamen Erkenntnis, mit den Herausforderungen von Abschluss und Abschied nicht allein sein zu müssen, hat der Besuch der Fortbildung die praktische Handlungsfähigkeit der Teilnehmer\*innen der dritten Gruppe in einigen Punkten bereichern können: „Dann die Erkenntnis einfach, dass man, auch wenn man das jeden Tag lebt und auch denkt, man hat das gut gemacht, dass man immer nochmal was erfährt und weiß, was einem helfen kann“ (B7, 104). Die erarbeiteten Rituale und Gestaltungsideen erweiterten den eigenen Methodenpool, der von B9 auch als „[...] Werkzeugkofferchen, was man so noch irgendwo hat“ (B9, 98) bezeichnet wird. Die Befragten empfinden insbesondere die Idee eines Würdigungstagebuchs, das die Auseinandersetzung mit den positiven und herausfordernden Aspekten der gemeinsam erlebten Zeit für die Mitarbeiter\*innen individuell rahmt, als hilfreiche Anregung (B8, 78): „Das war auch nochmal eine richtig klasse Geschichte, die ich auf alle Fälle dann auch gleich nutze, wenn das [die laufende Hilfe; N.B.] jetzt bei mir abgeschlossen ist“ (B7, 94).

Auch B9 erkennt eine Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit und beschreibt, wie er\*sie eine in die Seminargruppe eingebrachte Gestaltungsidee künftig in die Praxis der Regionalgruppe umsetzen möchte: „Na so ein Kofferfest: Also dass jedes Kind, wenn es geht, eben einen Koffer [...] bekommt mit nützlichen Dingen, die es eben braucht, um das, was jetzt so auf das Kind oder den Jugendlichen zukommt, zu meistern. [...] Und das war so eine Sache, die ich sofort aufgeschrieben habe, wo ich gesagt habe, das kommt in mein Kofferchen, in mein kleines Werkzeugkofferchen“ (B9, 98). Später führt B9 aus, dass es nach seinem\*ihrem Wunsch irgendwann auch

„[...] als Standard im Bereich Jugendhilfe Thüringen festgelegt wird, so eine Geschichte zu machen. Also ein Kofferfest zu machen, ja wo es jetzt nicht um den Koffer geht, sondern eben auch um den Prozess der Übergabe des Koffers und so weiter. Und da eben wirklich ein Fest daraus zu machen“ (B9, 98).

Jenseits der inhaltlichen Anregungen finden sich in den Interviews auch Hinweise dazu, wie die didaktisch-methodische Vorgehensweise der Fortbildung die eigene Handlungsfähigkeit fördern konnte. Hier wird vor allem die enge Verzahnung der wissenschaftlichen und der praktisch-pädagogischen Ebene genannt, die dabei half, dass sich das Erlernte „[...] auch gut irgendwo anheften [...]“ (B7, 16) konnte. Im Vergleich zu den ersten beiden Semindurchläufen fällt zudem auf, dass die Teilnehmer\*innen der dritten Gruppe insbesondere die ausgedruckten Materialien (z. B. Handouts, Fotoprotokolle) als besonders hilfreich für die eigene Handlungsfähigkeit bewerteten. Sie berichten in den Interviews an mehreren Stellen, dass sie sich die Unterlagen sortiert, abgespeichert und abgeheftet haben, damit „[...] man da immer mal reingucken kann. Wie war das denn noch? So dieses, ja. Also ich fühle mich dadurch einfach sicherer in der Gestaltung der Abschiede [...]“ (B8, 12). Die Gewissheit, die Seminarerkenntnisse in Form schriftlicher Unterlagen aufbewahrt und für künftige Fragestellungen jederzeit zugänglich zu haben, steigert in dieser Gruppe offenbar enorm den Eindruck, handlungsfähig zu sein.

### ***Seminarteile, die die Handlungsfähigkeit besonders gefördert haben***

Zu den Seminarteilen, die aus Sicht der Befragten explizit zur Förderung ihrer Handlungsfähigkeit beigetragen haben, gehören die kollegiale Fallberatung (B7, 88), die Einheit zur Vorbereitung von Abschluss und Abschied (B8, 84) sowie als besonders relevanten Teil der Nachbereitung das Würdigungstagebuch (B7, 90, 94). Weiterhin wurde, wie schon von den ersten beiden Gruppen erneut das Transitionsmodell genannt, das für alle Beteiligten Erklärungsansätze bieten kann, von welchen inneren Bewältigungsprozessen Übergangsphasen begleitet werden (B9, 98).

Neben den bisher aufgeführten, singulären Hinweisen beziehen sich die Befragten vor allem auf die bereitgestellten Materialien (Arbeitsblätter, Ergebnishandouts, Fotoprotokolle etc.) als schriftliche Ergebnissicherung der gemeinsamen Arbeit in der Fortbildung. Alle Interviewten geben an, diese Unterlagen in Zukunft erneut heranziehen zu wollen, wenn sich Fragestellungen und Schwierigkeiten bezüglich einer anstehenden Hilfebeendigung ergeben:

„Also ich habe den Korb [an Materialien; N.B.], ich habe den gerade vor mir liegen, ne? Und wenn ich sage: ‚Mensch, da war doch was‘, dann weiß ich, kann ich mir den Korb holen und kann da reingreifen und kann dann, das weckt ja auch meine Erinnerung an diese Weiterbildung, und kann dann sagen: ‚Mensch, da haben wir das, ja DAS könnte jetzt wirklich gut sein. Probier das doch mal aus, mach das doch mal so“ (B8, 86).

Besonders die Ergebnissicherung der gemeinsam erarbeiteten Inhalte in Form von Fotoprotokollen griffbereit zu haben, ist für die Handlungsfähigkeit der Befragten offenbar von hoher Bedeutung: „Also was in der Hand zu haben, das finde ich richtig gut. Und da sich nicht berieseln zu lassen, sondern wirklich auch bei sich selber zu gucken“ (B7, 86). B8 beschreibt die Seminarunterlagen als eine Art Nachschlagewerk zum Thema Abschluss und Abschied:

„Dass man das alles nochmal vorliegen hat in Bildform, wo man eben nochmal drüber guckt und so und sagt: ‚Ja, und das und das hier, genau, das war gut‘. Und Schwerpunkte nochmal setzt, das ist schon toll. Dass man noch was zum Nachschlagen hat. [...] Man hat es mitgemacht und man guckt dann dort nach“ (B8, 117).

Aus der auffallend häufigen Benennung der Seminarunterlagen geht die Schlussfolgerung hervor, die Materialvielfalt des dritten Seminardurchlaufs beizubehalten, aus denen die Teilnehmer\*innen stets individuell entschieden haben, welche Materialien sie für sich mitnehmen wollen und was ihnen im Gegenzug weniger hilfreich erscheint.

### ***Was fehlt noch zur Handlungsfähigkeit?***

Die Frage, was zur individuellen Handlungsfähigkeit noch fehlt, war für die Befragten der dritten Seminargruppe aus gutem Grund nicht einfach zu beantworten. Da die jungen Menschen in den Familienwohngruppen in der Regel einzeln (und nur in wenigen Fällen zu zweit) und vor allem über einen oft sehr langen Zeitraum von zehn bis 15 Jahren betreut werden, finden Hilfebeendigungen hier generell seltener statt.<sup>115</sup> Somit steht auch die eigene Handlungsfähigkeit seltener auf dem Prüfstand, was die Auseinandersetzung mit der Frage, was für ein ausreichendes Maß an diesbezüglicher Kompetenz noch fehlen würde, offenbar erschwert. Vor diesem besonderen Hintergrund müssen daher auch die Aussagen der Interviewten bewertet werden.

B7 gibt an, sich mit dem Stand seiner\*ihrer heutigen Erkenntnissen aus der Fortbildung auch auf vergangene Hilfebeendigungen besser hätte vorbereitet fühlen können:

„Vielleicht kommt es mal zu einer Situation, dass man dann nochmal denkt [was in Bezug auf Handlungsfähigkeit noch fehlt; N.B.], aber für die Geschichten, die ich jetzt so in der Vergangenheit habe und die auch aktuell sind, hat [die Seminarleitung] mir sehr geholfen und da ist im Moment nichts offen. [...] Vielleicht ist irgendwann mal ein Abschied, wo das anders wäre. Aber das weiß man halt nicht [...]“ (B7, 98, 100).

B9 ergänzt, dass alle Aspekte, die im begrenzten Rahmen einer Fortbildung überhaupt erarbeitet werden können, auch ihren angemessenen Raum gefunden haben (B9, 125).

Im Interview mit B8 findet sich der einzige, konkrete Hinweis in dieser Subkategorie:

„Also gewesene [=vergangene; N.B.] Abschiede vielleicht nochmal mehr bespricht, [...] das würde ICH mir wünschen, ne? Dass man einfach solche Fallbeispiele nochmal erlebt und daran auch Unterschiedlichkeiten erkennt. Aber das ist halt immer gruppenabhängig. Wie weit lassen sich Teilnehmer darauf ein? Weil man macht sich ja dann immer so ein bisschen nackig. Und das haben viele nicht so gerne“ (B8, 100).

Hier äußert B8 den expliziten Wunsch, während der Fortbildung verstärkt an konkreten Fallbeispielen zu arbeiten, was zumindest einfürend im Rahmen der kollegialen Fallberatung am Ende des zweiten Seminartags seinen Raum fand. Zu vermuten ist daher, dass B8 in Bezug auf die

---

<sup>115</sup> In diesem Punkt besteht ein markanter Unterschied zu den ‚herkömmlichen‘ Wohngruppen, in denen die Aufenthaltsdauer oft nur einige Monate bis wenige Jahre beträgt und in denen gleichzeitig eine deutlich höhere Anzahl junger Menschen von in der Regel sechs bis acht Kindern oder Jugendlichen betreut wird. An dieser Stelle erscheint evident, dass die Frequenz erlebter Abschlüsse und Abschiede in den herkömmlichen Wohngruppen weitaus höher liegt als in den Familienwohngruppen.

eigene Handlungsfähigkeit besonders von der kollegialen Fallberatung profitieren konnte und diese Form der thematischen Auseinandersetzung daher gern weiter ausbauen würde. An dieser Stelle kann für die Zukunft in Betracht gezogen werden, weitere Formen der Fallarbeit und der Reflexion über erlebte Hilfebeendigungen auch über den Fortbildungsrahmen hinaus zu etablieren.

### ***Zwischenfazit***

Die pädagogische Arbeit der Teilnehmer\*innen der dritten Seminargruppe zeichnet sich durch ein hohes Maß an vorhandener Handlungsfähigkeit aus, die auf einer gewachsenen Berufs- und Lebenserfahrung aufbaut. Darüber hinaus existieren im Bereich der Familienwohngruppen Thüringen breit gefächerte, externe und interne Unterstützungsangebote, die die eigene Handlungsfähigkeit sicher unterstützen. Dennoch kann festgestellt werden, dass jede teilnehmende Person individuell vom Besuch der Fortbildung profitieren konnte. Der eigene ‚Werkzeugkoffer‘ der Handlungsfähigkeit konnte mit konkreten Anregungen und Ideen zur Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden ergänzt und erweitert werden. Im Unterschied zu den ersten beiden Seminargruppen nehmen die schriftlichen Fortbildungsunterlagen darüber hinaus einen besonderen Stellenwert für die Kompetenzebene der Handlungsfähigkeit ein.

Handlungsfähig zu sein, das bedeutet für die Befragten, alle Möglichkeiten der Gestaltung einer Hilfebeendigung aktiv und frühzeitig anzubahnen und sich dabei trotzdem darüber im Klaren zu sein, dass das eigene Idealbild des umfassend gelingenden Endes in der Praxis nur selten erreicht werden kann.

Der Auswertung der Hauptkategorie ‚Handlungsfähigkeit‘ lässt sich kein grundlegender Hinweis zu einer weiteren Verbesserung der Fortbildung auf dieser Kompetenzebene mehr entnehmen. Dem geäußerten Wunsch nach weiteren Möglichkeiten zur Fallarbeit, zum Erfahrungsaustausch und zur Reflexion über vergangene Hilfebeendigungen könnte mit einem weiteren Seminartag oder auch in Form eines über den Fortbildungsrahmen hinausgehenden Angebots entsprochen werden. Hier könnten etwa moderierte Kleingruppentreffen einen Raum für Interessierte bieten, der bei entsprechender Nachfrage und Verfügbarkeit der dafür notwendigen Ressourcen nach Abschluss des Forschungsprojekts eröffnet werden könnte.

## **Gesamtbewertung**

### ***Zugang zum Seminar (Retrospektive)***

Die Befragten sind zumeist ohne große Erwartungen und eher pragmatisch an die Fortbildung herangetreten. Eine Person gibt an, aus der eigenen Erfahrung heraus dem Thema Fort- und Weiterbildung sogar grundsätzlich kritisch gegenüberzustehen:

„Ich hatte mich da irgendwann mal eingetragen [auf der Anmelde-Liste; N.B.], weil ich ja wusste, dass ich auch in dieser Abschiedssituation bin. Ich bin Weiterbildungen immer ziemlich kritisch gegenüber. Dann war es [der Termin; N.B.] dann doch relativ kurzfristig. Ich bin eigentlich ohne Erwartungen

hingefahren, mit der Hoffnung, dass das ein einigermaßen überstehbarer Tag ist [...]. Und ja, da war ich dann halt sehr positiv überrascht, das ist ja dann weit über meine nicht vorhandenen Erwartungen hinausgegangen“ (B7, 108).

B8 als grundsätzlich berufserfahrene\*r Mitarbeiter\*in, der\*die jedoch noch nicht lang im Bereich der Familienwohngruppen tätig ist, wollte von den Erfahrungen der Kolleg\*innen profitieren sowie neuen Input und Ideen mitnehmen, wie Abschlüsse und Abschiede gestaltet werden können (B8, 10).

Darüber hinaus fielen aber auch ganz pragmatische Gründe ins Gewicht:

„Es wurde eigentlich gesagt: ‚Wir haben eine Weiterbildung zum Abschiednehmen, wer macht mit?‘ Und dann habe ich gesagt, okay, weil das hört sich gut an. Ich hätte nun nicht jedes [Seminar] mitgemacht. [...] Also die Herangehensweise war dann eher so die Praktische, okay, Abschiednehmen, ja, ist ein gutes Thema. Es ist hier in Thüringen, ich sage jetzt mal, wir haben eh immer so die Grundpflicht, zwei Weiterbildungen im Jahr zu machen. Ja dann machst du die mal, das hört sich gut an. Das war so die Herangehensweise da ran. Das war nun nicht so: ‚Oh ja, die will ich unbedingt machen‘“ (B8, 112).

B8 berichtet weiter, sich bislang noch nicht auf theoretischer Ebene mit dem Thema beschäftigt zu haben: „Ich habe in meinem Leben hunderttausend Abschiede gelebt und auch gestaltet, aber nie unter dem Aspekt, ja schau dir doch mal die verschiedenen Ebenen und die verschiedenen Sachen des Abschieds an, was da passiert, wie du das gestalten kannst“ (B8, 112).

B9 ist mit der Erwartung in die Fortbildung gegangen, die Zeit nicht bloß abzusitzen, sondern Greifbares mitzunehmen. Diese Erwartung habe sich erfüllt: „Und ich bin da sehr entspannt rausgegangen mit dem Gefühl, also das waren jetzt nicht zwei Tage, die ich auf dem Stuhl gesessen habe, sondern das waren zwei Tage, die mir auch wirklich geholfen haben“ (B9, 137).

### ***Erleben der Seminargruppe (Perspektive auf das Kollektiv)***

Die Schilderungen über das Gruppenerleben sind im dritten Semindurchlauf vor allem davon geprägt, dass sich die Mitarbeiter\*innen der Familienwohngruppen als Einzelkämpfer\*innen empfinden. Arbeits- und Familienalltag sind hier eng miteinander verwoben und die Herausforderungen der Arbeit müssen gänzlich eigenständig (bzw. gemeinsam mit Partner\*innen und anderen Familienangehörigen) bewältigt werden. Im Unterschied zu den ‚herkömmlichen‘ Wohngruppen fehlt hier also ein unmittelbar verfügbares, kollegiales Team, welches den Alltag gemeinsam meistert und zur gegenseitigen Unterstützung und Entlastung beitragen kann. Der kollegiale Austausch innerhalb der Fortbildungsgruppe konnte jedoch zumindest für den Moment ähnlich entlastend und unterstützend wirken. Die Befragten profitierten besonders von dem daraus entstehenden Gefühl, mit ihren Fragestellungen und Problemen rund um Abschluss und Abschied nicht allein zu sein (B7, 46):

„Also das allererste ist eigentlich so diese Harmonie, die so da war. Weil wir uns als Kollegen ja gar nicht so intensiv kennen, weil wir ja alles so Einzelkämpfer sind. Und ich so positiv überrascht war darüber, dass wir doch so eine hohe Teamfähigkeit in dem Moment hatten. Das ist es so, was ganz doll hängen geblieben ist“ (B7, 104).

Zum Teil wird auch von überraschenden Momenten berichtet: „Also das ist so, wo man sich dann auch freut und denkt, ja, man könnte doch auch als Team funktionieren“ (B7, 132). Die Gruppe verspürte eine Verbindung untereinander (B7, 46) und konnte von den Erfahrungen jeder einzelnen

Person profitieren (B8, 10). Sich über die eigenen Erfahrungen auszutauschen und dabei von der Referentin mit fachlichen Einschätzungen dazu begleitet zu werden, wurde als gewinnbringend empfunden (B8, 52).

Das ausgeprägte Vertrauen und die Offenheit in der Gruppe ermöglichte es einer teilnehmenden Person, sehr persönlich über eine Hilfebeendigung zu sprechen, die sie noch bis heute stark belastet. Ihre Schilderungen bewegten auch die anderen Teilnehmer\*innen emotional:

„Wo dann die eine Kollegin auch sagte: ‚Also hätte ich das gewusst, dass das DAS mit mir MACHT, hätte ich mich nicht gemeldet‘ (lacht). Nein, also positiv aber, ne? Also sie war im Nachhinein glücklich darüber, dass sie das gemacht HAT. Aber hätte sie von VORNEHEREIN gewusst, was das mit ihr MACHT, dieser Fall, diese Geschichte, hätte sie es NICHT reingegeben. [...] sie hätte das nicht gewollt, so noch mal, sage ich mal, zu leiden oder daran erinnert zu werden. Aber in der Zusammenfassung nachher fand sie es eben total toll. Ne, dieses: ‚Nein, ich will das nicht, aber es hat mir total gut getan‘“ (B8, 102-104).

Hier zeigt sich deutlich, wie langanhaltend belastend unverarbeitete, negativ empfundene oder von außen erzwungenen Hilfebeendigungen auf die Beteiligten wirken können. Der einfachere Weg scheint auf den ersten Blick zu sein, diese Erlebnisse und Empfindungen nicht noch einmal erzählen und durchleben zu müssen und sich somit vor der wieder aufkeimenden Verzweiflung, Wut, Trauer oder auch Hoffnungslosigkeit zu schützen. Dass die betreffende Person sich aber dennoch aus freien Stücken für die Thematisierung ihres belastenden Fallbeispiels in der Seminargruppe entschieden hat, wird im Nachhinein als sehr positiv gewertet. Diese wertvolle Erfahrung ist in erster Linie durch den empathischen und vertrauensvollen Umgang der Teilnehmer\*innen miteinander möglich geworden.

Offenheit und Vertrauen herrschte nicht nur im sozialen Miteinander, sondern auch gegenüber den didaktisch-methodischen Aspekten der Fortbildung. So äußerten manche Teilnehmer\*innen bereits zu Seminarbeginn klar, dass sie Methoden der Kleingruppenarbeit grundsätzlich als nur bedingt hilfreich empfinden und in anderen Fort- und Weiterbildungen schlechte Erfahrungen damit gemacht haben:

„Wir sind fast alle so ein bisschen allergisch gegen diese Gruppenarbeit, weil alle von uns über 50 sind, sage ich jetzt mal, und in ihrem Leben als Pädagogen auch schon häufig dieses ‚So, wir spielen das jetzt mal‘ hinter sich gebracht haben. Und viele haben damit eben sehr negativ behaftet Erfahrungen, ne? Sich so an den Pranger stellen, so unter dem Motto [...]. Und die [Seminarleitung] hat es aber geschafft, dass das für uns wirklich alle eine Bereicherung war, diese Gruppenarbeit, sich damit auseinanderzusetzen. Und dass da eben auch tolle Ergebnisse für uns rausgekommen sind [...]“ (B8, 60).

Die zunächst breit geteilte Ablehnung der Kleingruppenarbeit konnte im Verlauf der Fortbildung offenbar abgelegt werden, was sicher auch der guten Arbeitsatmosphäre in der Seminarrunde zuzuschreiben ist.

### ***Persönlicher Nutzen, neue Erkenntnisse und Überraschungen (individuelle Perspektive)***

Die Befragten berichten von neuen Erkenntnissen, die sie im Seminar erworben haben, einer Erweiterung ihres fachlichen Horizonts (B7, 10-12; B9, 92) sowie der Ergänzung ihres praktischen

Methodenkoffers (B7, 16; B8, 86; B9, 30). Darüber hinaus profitierten sie von der positiven Bestätigung und Bestärkung ihrer bisher praktizierten Abschluss- und Abschiedsgestaltung (B7, 14).

Das Seminar konnte bereits vorhandenes Wissen auffrischen, Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten aufzeigen sowie den Umfang der Gesamthematik verdeutlichen (B7, 20). Trotz hoher Berufs- und Lebenserfahrung konnten somit noch neue und überraschende Erkenntnisse ermöglicht werden (B7, 104). Was bisher praktisch umgesetzt wurde, ist nun auch in seiner tieferen Bedeutung ins Bewusstsein gerückt und verstanden worden (B8, 94, 108): „[...] also mir ist nichts bekannt, dass einer gesagt hat, also die Weiterbildung hat mir nichts gebracht. Es sind alle rausgegangen und haben gesagt, das hat mir wirklich was geholfen. Sowohl im theoretischen Verstehen als auch im praktischen Handeln, [...] oder auch im Verarbeiten von vergangenen Abschieden“ (B9, 92).

Bezogen auf den individuellen Nutzen berichtet B7 von einer gestiegenen Klarheit über die eigenen Emotionen, die sich verstärkt im Abschluss- und Abschiedsprozess zeigen (B7, 58) und zu einer unmittelbaren Veränderung und Abmilderung des eigenen Wutempfindens führten (B7, 60). Emotionen zu (er-)klären und den Raum zu ihrer Verbalisierung und Bearbeitung zu eröffnen, ist als wichtige Aufgabe der Fortbildung werten, deren Erfüllung aus Sicht von B9 auch gelungen ist (B9, 84). Die Fortbildung konnte also selbstreflexive Momente ermöglichen (B7, 60): „Und ich denke, da konnte der eine oder andere dann schon vielleicht ein bisschen klarer von außen auf diesen Prozess des Abschieds draufgucken“ (B9, 84). Insbesondere auf die Ebene von Übertragung und Gegenübertragung bezogen berichten die Befragten von nunmehr besserem Verständnis (B7, 106). Das verstehende Durchdringen der inneren Seite des Abschieds mit allen begleitenden Emotionen und psychodynamischen Prozessen kann aus Sicht von B7 „[...] in der Situation, wenn vielleicht auch mal was nicht funktioniert“ (B7, 104) hilfreich sein. Von einem Kompetenzzuwachs im Bereich des Verstehens zeugt auch die folgende Schilderung von B8: „Und das [Seminar] hat es jetzt eben für mich gebracht, ne? Nicht mehr nur geschehen zu lassen, sondern mehr zu verstehen. Oder mehr AKTIV zu gestalten unter Berücksichtigung dieser ganzen Sachen, die da mit ablaufen“ (B8, 112). Die enge Verbindung aus Verstehen und Handlungsfähigkeit tritt hier wieder deutlich hervor. Für B9 zeigt sich diese Verbindung am deutlichsten im Transitionsmodell, das er\* sie insgesamt als hilfreichsten Seminarteil bewertet – als „[...] für mich eines der wichtigsten Teile vom theoretischen Draufblicken auf den Vorgang eines Abschieds“ (B9, 52). Die sich aus dem Modell ergebenden „[...] praktischen Ableitungen [...]“ (B9, 52) erweitern dabei nicht zuletzt auch die Handlungsfähigkeit von B9:

„Das war für mich von der Anschauung her sehr gut nachvollziehbar und dann auch weiter transportierbar. Ja, manchmal versucht man dann sich irgendwelche Worte zurechtzulegen und hier [beim Transitionsmodell; N.B.] hat man eine Übersicht. [...] Würde ich immer auch wieder in der Praxis, auch im Rahmen der Fachberatung [anwenden], wenn es denn zu solchen Situationen kommt – Abschiedssituationen und so weiter vorzubereiten sind. Oder vielleicht es auch Krisen gibt, [...] in denen man anhand dieses Modells zeigen kann, wo [in welcher Phase; N.B.] könnte sich das Kind gerade befinden. Und mir ist noch kein besseres Modell vorgekommen, ja, wo man das also so gut auch nachvollziehen kann“ (B9, 135).

Die Befragten äußern, sich nach dem Seminarbesuch sicherer bzw. besser auf künftige Hilfebeendigungen vorbereitet zu fühlen (B8, 12; B9, 30), was als Kennzeichen von Handlungsfähigkeit gedeutet werden kann. B9 gibt an, die Ausrichtung der Fortbildungskonzepts als sehr praxisorientiert zu werten, da die Thematik „[...] eines der wichtigsten Kernthemen trifft, mit denen wir uns hier in der familienintegrativen vollstationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen auch beschäftigen“ (B9, 12). Das hohe Maß an Praxisorientierung bemisst sich für B9 daran, dass viele Ideen und Anregungen für die Vorbereitung und konkrete Gestaltung individuell gelingender Hilfebeendigungen zur Sprache gekommen sind (B9, 18): „Und bei der Handlungsfähigkeit: Viele Kollegen kommen ja zur Fortbildung, die möchten was ganz Praktisches mitnehmen. Und da ist eben auch ganz viel gekommen“ (B9, 98).

Die Gesamtqualität der Fortbildung wird auch im Vergleich zu anderen Fort- und Weiterbildungsangeboten aus der bisherigen Berufslaufbahn als hoch eingeschätzt:

„Ich hatte es ja auch schon in der Abschiedsrunde gesagt, dass das so zwanzig Jahre her ist, dass ich wirklich mal eine Weiterbildung hatte, wo ich auch so rausgegangen bin mit so einem guten Gefühl. Deswegen waren die andern nicht schlecht, aber einfach wirklich, dass das [...] eine hohe Wertigkeit [hatte] - also hohes Niveau. Und aber trotzdem eine angenehme Atmosphäre auch. [...] Es war sehr stimmig einfach. Das will ich einfach nochmal sagen. Das war eine schöne Geschichte“ (B7, 130).

Am nachhaltigsten konnte offenbar unter anderem die kollegiale Fallberatung wirken (B8, 66), mit deren Hilfe alle bisherigen Erkenntnisse der Fortbildung an einem von den Teilnehmer\*innen eingebrachten Fallbeispiel zusammengeführt wurden. Diese Seminareinheit führte zur Verankerung der Lerninhalte, „[...] wo dann in Quintessenz alles nochmal ERLEBT wurde, was wir die zwei Tage lang gesprochen haben. [...] Also dieses FALLbeispiel ist für mich immer das, was ich brauche, damit sich das verortet“ (B8, 110). Der Ausdruck, das zuvor nur Gehörte noch einmal zu erleben, kann als Hinweis gedeutet werden, dass die einzelnen Themenbereiche der Fortbildung zu einem Gesamtverständnis zusammengeführt werden konnten.

### ***Beurteilung der Rahmenbedingungen***

Positiv hervorgehoben wird die angenehme Atmosphäre im Seminar (die das Vertrauen untereinander sowie den Mut, sich zu öffnen, fördern konnte (B8, 104)), die vielschichtigen, ausgewogenen Blickwinkel (B9, 32) sowie das ausgeglichene Theorie-Praxis-Verhältnis (B7, 16; B9, 135). Beide Elemente wurden aus Sicht der Befragten in vielfältiger Weise aufeinander bezogen (B9, 52). Das Niveau und die inhaltliche Tiefe der Veranstaltung erschien adäquat (B7, 130).

Die Befragten äußern, die Referentin habe das Fortbildungskonzept gut auf die speziellen Bedürfnisse der Familienwohngruppen anpassen können. So war für B7 erkennbar, dass kurzfristig und situativ auf individuelle Bedürfnisse eingegangen wurde, damit sich alle gut aufgehoben fühlen. Inhaltsaspekte, die von den Teilnehmer\*innen in der jeweiligen Situation als zentral und bewegend erachtet wurden, konnten unmittelbar aufgegriffen und vertieft werden (B7, 64). Insbesondere die Moderation während der persönlichen Schilderungen eigener Erlebnisse wird positiv herausgehoben. Auf diese Weise konnten belastende Erlebnisse fachlich eingeordnet und sortiert



werden (B8, 52). Darüber hinaus sei gelungen, dass die Referentin mit der Gruppe menschlich harmoniere, sie gleichzeitig aber auch eine hohe Fachlichkeit aufweise, auf individuelle Fragestellungen unmittelbar eingehe und wertschätzend agiere (B9, 131). Die von den Befragten beschriebene, gegenseitige Sympathie hat auch ihre Bereitschaft beeinflusst, an der Evaluation teilzunehmen:<sup>116</sup>

„Und mit einem anderen Dozenten hätten wir vielleicht auch nicht geschrieben: ‚Wir sind für diese Reflexion jetzt oder für diesen Nachgang, was ich jetzt mache, bereit dazu, uns befragen zu lassen‘. Hätten wir dann vielleicht nicht gemacht“ (B8, 122).

Die Befragten schätzen es, dass die Referentin selbst im Bereich der stationären Wohngruppenarbeit tätig ist: „Also da sie ja auch noch arbeitet, ist [es] einfach nicht nur so eine Theoriegeschichte gewesen, sondern einfach auch, man hat gemerkt, sie steht noch in der Materie. Die weiß, von was sie redet, die erlebt das selber“ (B7, 118). Von der Kompetenz einer Fortbildungsleitung hänge auch ab, in welchem Maße die Gesamtthematik auch nach einiger Zeit noch erinnert werden kann (B8, 106).

Neben den bereits beschriebenen Besonderheiten bei der Bewertung von Didaktik und Methodik der Fortbildung im Sinne der anfänglichen Ablehnung von Kleingruppenarbeit (B7, 72; B8, 60) wurde die didaktische Aufbereitung der Inhalte sowie die ausgegebenen Seminarunterlagen positiv bewertet (B8, 118). Darüber hinaus wird die Vorbereitungsarbeit der Referentin, die Gesamtstrukturierung sowie der rote Faden der Veranstaltung als stimmig angesehen (B9, 30, 129).

### ***Transfer in den Berufsalltag***

Auch die Befragten der dritten Seminargruppe wollen sich künftig bewusster und frühzeitiger mit anstehenden Hilfebeendigungen und den individuellen Vorlieben aller Beteiligten auseinandersetzen (B8, 90). Darüber hinaus finden sich in den Interviews vereinzelt auch Hinweise auf konkrete Vorhaben der Übertragung von Seminarerkenntnissen in die Praxis. So will etwa B7 die kollegiale Fallberatung als Methode bei den regelmäßig stattfindenden Regionalgruppen-Beratungen vorschlagen (B7, 44; 88, 102). Auch das bestehende Unterstützungs- und Beratungsangebot soll künftig bewusster für Problemstellungen des Abschlusses und Abschieds genutzt werden. Hiermit ist der Wunsch verbunden, dass „[...] wir da GUT durchkommen und vor allem unsere Kinder gut durchkommen“ (B8, 76). Zudem wollen die Befragten die Fortbildung bei Kolleg\*innen ihrer Regionalgruppe bewerben, die bislang nicht teilnehmen konnten (B7, 126). B8 stellt das Würdigungstagebuch als konkretes Element heraus, das Einzug in seine\*ihre pädagogische Praxis

---

<sup>116</sup> Hierin wird eine der zentralen Herausforderungen einer Selbstevaluation bereits deutlich: Eine das Sampling maßgeblich beeinflussende Frage ist sicher, wie sympathisch die Teilnehmer\*innen die Selbstevaluatorin finden, sodass umgekehrt auch davon auszugehen ist, dass sich eher diejenigen zur Teilnahme bereit erklären, die die Leitung und die Fortbildung als Ganzes eher positiv wahrgenommen haben, während diejenigen mit kritischerer Einstellung weniger die Bereitschaft zeigen dürften, an der Evaluation teilzunehmen.

halten könnte, merkt jedoch auch an, sich dabei noch nicht ganz sicher zu sein. B8 sieht sich selbst als „[...] der praktische Typ [...]“ (B8, 78), der lieber aktiv ist, als in Ruhe zu schreiben (B8, 78).

### ***Konkrete Empfehlungen: Wovon mehr, wovon weniger?***

Auch wenn analog zu den ersten beiden Evaluationsdurchläufen auch in der dritten Gruppe der Wunsch nach einem größeren, zeitlichen Kontingent für die Fortbildung geäußert wird, damit wichtige Aspekte weiter vertieft werden können, muss dennoch festgehalten werden, dass die Beschäftigung mit Abschluss und Abschied anspruchsvoll, emotional berührend und somit auch kräftezehrend ist:

„Nein, also verzichten nicht, weil das war eine stimmige Geschichte. Das hat alles gut zusammengepasst. Es war nur sehr anstrengend und emotional diese kollegiale Fallberatung zum Schluss. Aber darauf verzichten hätte ich trotzdem nicht wollen. Es war dann nur auch gut, dass das dann auch der Schluss war, dass wir dann nach Hause gehen konnten. Also ich wäre dann jetzt danach zum Beispiel nicht mehr aufnahmefähig für andere Sachen gewesen“ (B7, 112).

Hieraus lässt sich ableiten, dass sich die beiden konzipierten Seminartage in Umfang, Anspruch und inhaltlicher Tiefe als absolut ausreichend erweisen. Die Aufnahmekapazitäten der Teilnehmer\*innen scheinen nach dem Seminarende erschöpft zu sein, sodass jede inhaltliche Verdichtung des Konzepts die Gefahr einer Überforderung mit sich bringen würde. Alle Befragten geben aber auch an, in der Rückschau auf keinen der Seminarteile verzichten zu wollen (B9, 141). B7 fühlt sich dahingehend „[...] erstmal gut versorgt [...]“ (B7, 118). Davon unberührt wird auch der Wunsch geäußert, mit etwas zeitlichem Abstand ein Angebot zum weiteren Erfahrungsaustausch über das Erleben und die praktische Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden nutzen zu können (B7, 118). Auch die Empfehlungen von B8 weisen in eine ähnliche Richtung. Er\*Sie wünscht sich weitere Möglichkeiten, um erlebte Hilfebeendigungen zu reflektieren und anhand der unterschiedlichen Verläufe voneinander lernen zu können. Hierzu bedürfe es aber einer Gruppe an Interessierten, die sich auf ein entsprechendes Format einlassen will (B8, 100).

Die Befragten wünschen sich weitere Fortbildungen (auch zu anderen Themen) mit der Referentin, da sie deren Fachlichkeit und die positive Gruppenatmosphäre als gewinnbringend empfunden haben (B7, 118-120). Darüber hinaus wünschen sie sich, Zugang zu den Ergebnissen des Dissertationsprojekts zu erhalten (B8, 126).

### **Zwischenfazit**

Die Auswertung der Hauptkategorie ‚Gesamtbewertung‘ ergibt auf den ersten Blick nach diesem dritten Seminarlauf keine weiteren, direkten Anpassungsnotwendigkeiten. Die Empfehlungen der Befragten beziehen sich vielmehr darauf, das Unterstützungsangebot über den Fortbildungsrahmen hinaus auszuweiten.

#### **6.6.4 Umsetzung der Ergebnisse in die Fortbildung (Version 3 = Version 4)**

##### **Was wird ausgebaut – was wird beibehalten – was wird gekürzt?**

Sowohl den Fragebögen als auch den vertiefenden Interviews lassen sich im dritten Durchlauf keine konkreten Hinweise auf Seminarteile mehr entnehmen, die gekürzt oder ausgebaut werden müssen, um den Bedarfen der Adressat\*innen gerecht werden zu können. Eine zukünftige Ergänzung der Fortbildung um andere Formate kann jedoch in Erwägung gezogen werden, damit Interessierte weitere Möglichkeiten und Räume zur Reflexion in einem moderierten Gruppenrahmen erhalten.

Die Gesamtauswertung des dritten Fortbildungsdurchlaufs spricht klar dafür, das Konzept in seiner jetzigen Vielfalt und Ausgestaltung (Version 3) in Zukunft so beizubehalten. Die vorgenommenen Anpassungen der Lehrvorträge ‚Die innere Seite des Abschieds – Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr‘, ‚Übergänge und Rituale‘ sowie ‚Auswirkungen von Abschieden‘ auf die spezifischen Bedarfe der Mitarbeiter\*innen aus Familienwohngruppen scheinen sich bewährt zu haben. In gleicher Weise konnte die Anpassung der auf die Praxis bezogenen Einheiten ‚Festhalten und Loslassen – Nähe und Distanz‘, ‚Methoden der Abschiedsvorbereitung‘ sowie ‚Methoden der Abschiedsnachbereitung‘ die Bedürfnisse der Teilnehmer\*innen offenbar gut adressieren. Für einen zukünftigen Einsatz nach Abschluss des Forschungsprojekts ist somit ein vielfältiges Repertoire an Materialien und Inhalten entstanden, das je nach Seminargruppe kurzfristig individuell angepasst werden kann. Hierdurch kann den Bedarfen verschiedenster Wohngruppensettings und Adressat\*innen ausreichend Rechnung getragen und ein hohes Maß an Praxisrelevanz gewährleistet werden. Das Fortbildungskonzept ist formativ so weiterentwickelt worden, dass es künftig in variablen Anwendungskontexten und für weitere Jugendhilfeträger angeboten werden kann.

#### **6.7 Zwischenfazit zur Durchführung und Evaluation**

Die formative Evaluation aller drei Seminargruppen hat gezeigt, dass sich die zu vermutenden Wirkungen der Fortbildung als sehr individuell erweisen. So haben etwa Berufseinsteiger\*innen und berufserfahrene Mitarbeiter\*innen den Seminarbesuch auf unterschiedliche Art und Weise für sich nutzen können. Während Berufseinsteiger\*innen eher von neuen Erkenntnissen, Fertigkeiten und ‚Aha-Erlebnissen‘ berichten, nutzten die berufserfahrenen Kolleg\*innen das Seminar eher zur bewussten Reflexion über ihre bisherige Gestaltungspraxis. Diese ist bei vielen zwar zur sicheren Routine des Arbeitsalltags geworden, jedoch gab es dafür bislang noch nicht den Raum eines tieferen, theoretisch-reflexiven Grundverstehens. Für diese Personen stand eher im Vordergrund, die eigene Praxis sowie die subjektiven Gedanken und Empfindungen in Bezug auf Abschluss und Abschied neu sortieren und einordnen zu können.

Die Erkenntnis, dass die Teilnahme an der Fortbildung einen individuell hilfreichen Mehrwert für alle befragten Mitarbeiter\*innen erbringen konnte, legt den positiven Schluss nahe, dass das Seminar

(wenn auch in unterschiedlicher Weise) die drei Kompetenzebenen des Problembewusstseins, des Verstehens und der Handlungsfähigkeit adressieren konnte. Dies ist als vermutlich größte Stärke des Fortbildungskonzepts zu werten. Wie sich die vermuteten Wirkungen in den drei Kompetenzbereichen gezeigt haben, wird nachfolgend noch einmal zusammengefasst.

**Problembewusstsein:** Ein Problembewusstsein über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden – insbesondere im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen – war in unterschiedlichem Ausmaß bei allen Teilnehmer\*innen schon im Vorfeld vorhanden. Im Problembewusstsein lag daher vermutlich auch die Hauptmotivation zur Teilnahme an der Fortbildung. Nur in wenigen Fällen kann davon ausgegangen werden, dass das Problembewusstsein durch den Seminarbesuch überhaupt erst angeregt wurde. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Facetten der Gesamthematik konnte das Problembewusstsein jedoch sowohl bei Berufseinsteiger\*innen als auch bei berufserfahrenen Kolleg\*innen geschärft und weiter vertieft werden.

**Verstehen:** Schon im Zuge der Theorierahmung und Bedarfsanalyse konnte vermutet werden, dass der deutlichste Professionalisierungsbedarf der Adressat\*innen auf der Kompetenzebene des Verstehens zu erkennen ist. Die Seminarevaluation bestätigt klar, dass die deutlichsten Veränderungen voraussichtlich auf dieser Ebene erzielt werden konnten. Zwar gehören Abschluss und Abschied seit jeher untrennbar zum pädagogischen Alltag in Wohngruppen dazu, doch wie das von außen beobachtbare Geschehen des Hilfeabschlusses mit den inneren, emotionalen und psychodynamischen Abschieds- und Bewältigungsprozessen der Beteiligten zusammenhängt, konnte durch den Besuch der Fortbildung tiefgreifend durchdrungen werden. Das äußere Geschehen wird nun durch ein tiefes Verstehen innerer Begleitprozesse ergänzt, das die bisherige, pädagogische Praxis auf hilfreiche Weise erweitert.

**Handlungsfähigkeit:** Je nach Berufserfahrung fühlten sich die Teilnehmer\*innen bereits vor dem Seminarbesuch handlungsfähig in der praktischen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden. Die Anforderung, Hilfebeendigungen einen äußeren Rahmen zu verleihen, gehört für sie immer wiederkehrend zum originären Berufsalltag dazu. Durch die Teilnahme an der Fortbildung konnte der eigene ‚Werkzeugkoffer‘ um individuell passende Ideen und Anregungen erweitert werden. Hier konnten die Teilnehmer\*innen besonders vom Austausch mit Kolleg\*innen über Rituale und bewährte Traditionen der verschiedenen Settings profitieren.

Die Zielsetzung, die Teilnehmer\*innen in ihrer Abschluss- und Abschiedskompetenz zu fördern, konnte erreicht werden. Die deutlichste Wirkung ist auf der Ebene des Verstehens zu vermuten. In Bezug auf das Problembewusstsein und die Handlungsfähigkeit spielt die Berufserfahrung und das Vorwissen der Teilnehmer\*innen eine entscheidende Rolle. Inwiefern hier eine reale Kompetenzerweiterung stattgefunden haben könnte, zeigt sich sehr unterschiedlich und kann nur individuell mit Blick auf einzelne Personen beantwortet werden.

---

Zum Abschluss des Zwischenfazits zur Durchführung und Evaluation bleibt einschränkend anzumerken, dass die Anpassungen des Seminarkonzepts ausschließlich auf Basis individueller Aussagen der befragten Personen vorgenommen werden konnten. Zwar ist über die drei Fortbildungsdurchläufe hinweg ein relativ konstanter Trend zu einer immer geringer werdenden Anpassungsnotwendigkeit zu erkennen, die in einem flexibel anpassbaren, breit aufgestellten Seminarkonzept mündete. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Fortbildung zu anderen Zeiten, an anderen Orten und mit anderen Teilnehmer\*innen abweichende Ergebnisse in der formativen Evaluation ergeben hätte. Ob das nach dem dritten Evaluationsdurchlauf nun vorliegende Konzept also tatsächlich hinreichend vielfältig, anpassbar und thematisch passgenau ist, wird erst die Zukunft zeigen können. Die Grundvoraussetzungen dafür können jedoch als erfüllt betrachtet werden.

## 7 Diskussion und Reflexion

### 7.1 Diskussion der Ergebnisse

Die detaillierte Diskussion der theoretischen und empirischen (Zwischen-)Ergebnisse des Forschungsprojekts sowie ihre Bedeutung für den jeweils nachfolgenden Arbeitsschritt ist bereits am Ende der jeweiligen Kapitel vorgenommen worden. Zur abschließenden Diskussion am Ende dieser Arbeit wird nun an ausgewählten, zentralen Ergebnissen der Bezug von Empirie und Theorie in übergeordneter Perspektive aufgezeigt.

#### 7.1.1 Rückbezug wichtiger empirischer Ergebnisse auf den theoretischen Hintergrund

Viele der im Forschungsprozess gewonnen empirischen Erkenntnisse weisen einen engen Bezug zur einführenden Theorierahmung in dieser Arbeit auf, die in Anlehnung an das Vorgängerprojekt die Erweiterung einer bislang oft sehr einseitigen Sichtweise auf das Thema der Hilfebeendigungen in Wohngruppen fortgeführt hat.

Vor allem die von vielen Fortbildungsteilnehmer\*innen berichteten Irritationen und die staunende Erkenntnis, dass sie selbst als Person eng in den Prozess von Abschluss und Abschied eingewoben sind und mit ihren Erfahrungen und ihrer Biografie entscheidend zu Hilfebeendigungsprozessen beitragen, ist im übertragenen Sinne auch im theoretischen Diskurs wiederzufinden. Die dort bislang vorherrschende Nichtbeachtung der Rolle der Mitarbeiter\*innen bei zugleich sehr einseitiger Verengung des Gesamtthemas nur auf die Perspektive der jungen Menschen spiegelt sich womöglich auch in der Praxis darin wieder, dass sich die Mitarbeiter\*innen ihrer eigenen Involvierung oftmals nicht bewusst sind. Eine Ergänzung des bisherigen theoretischen Diskurses um weitere, ausdifferenzierte Perspektiven, wie sie in dieser Arbeit und im Vorgängerprojekt unternommen wurde, erscheint daher zwingend notwendig. Auf dieser Grundlage vermag dann auch die gelebte Praxis in stationären Erziehungshilfen um weitere Perspektiven ergänzt zu werden, damit die Bedeutung der Mitarbeiter\*innen als zentral beeinflussende Akteur\*innen im Hilfebeendigungsprozess Anerkennung findet.

Auch die empirisch gewonnenen Ergebnisse zum Problembewusstsein, zum Verstehen und zur Handlungsfähigkeit im Rahmen der Evaluation finden ihre Entsprechung in der theoretischen Rahmung dieser Arbeit:

1. Bei den meisten befragten Fortbildungsteilnehmer\*innen war bereits vor dem Seminarbesuch ein (wenn auch unterschiedlich ausgeprägtes) Maß an **Problembewusstsein** für die zentrale Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden vorhanden. Sich des grundlegenden Problems bewusst zu sein, stellte daher folgerichtig auch das Hauptmotiv zur Teilnahme an der Fortbildung dar. Ähnlich verhält es sich im übertragenen Sinne auch mit dem Problembewusstsein des bisherigen Forschungsdiskurses.

Insbesondere die sich stetig weiter intensivierenden Forschungsbemühungen rund um Care Leaver und die Lebensphase Leaving Care verweisen auf ein hohes Maß an Problembewusstsein, sich dem Ende stationärer Erziehungshilfen zu widmen. An der spezifischen Gruppe der Care Leaver wird besonders deutlich, wie prekär viele Hilfebeendigungsprozesse verlaufen und welche weitreichenden Folgen hier zu erwarten sind. Was jedoch bislang in weiten Teilen auch im (Care-Leaver-)Forschungsdiskurs noch fehlt, ist die intensive Auseinandersetzung mit den inneren Bewältigungsanforderungen beim Verlassen stationärer Hilfen. Eine derartige Hinwendung des Diskurses wäre im übertragenen Sinne als Versuch des ‚Verstehens‘ zu werten und würde über den bisherigen Stand der Forschung hinausgehen, der allzu oft noch auf der Ebene des Problembewusstseins verharret. Zurück auf der praktischen Ebene der Fortbildung ist davon auszugehen, dass viele Teilnehmer\*innen durch den Seminarbesuch ihre eigene Kompetenz über das vorhandene Problembewusstsein hinaus erweitern wollten. Beide Ebenen – Praxis und Theorie – sind insofern dazu aufgefordert, sich mit der Tiefe von Abschluss und Abschied in all seinen äußeren und inneren Verbindungen detailliert auseinanderzusetzen. Insofern weisen Praxis- und Forschungsstand auf unterschiedlichen Ebenen starke Übereinstimmungen mit den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit zum Problembewusstsein auf.

2. Die vermutlich deutlichste Wirkung der Fortbildungsteilnahme im Sinne der Professionalität der Mitarbeiter\*innen findet sich laut den Evaluationsergebnissen auf der Ebene des **Verstehens** wieder. Diese Erkenntnis war schon mit Blick auf die theoretische Rahmung vorab zu erwarten. Schon in der theoretischen Auseinandersetzung am Beginn des Projekts und bestärkt durch die Bedarfsanalyse wurde deutlich, dass die innere Seite des Abschieds und ihre enge Verwobenheit mit dem äußeren Geschehen des Hilfeabschlusses erst in der Vorgängerstudie von Wißmach, Schnoor und Becker (2018b) ihren angemessenen Raum fand. Das Hauptaugenmerk sowohl in der theoretischen Rahmung als auch in der Fortbildungskonzeption musste daher darauf liegen, dem bislang dominierenden ‚Außen‘ eine intensive Auseinandersetzung mit dem ‚Innen‘ an die Seite zu stellen. Die Mitarbeiter\*innen sollten darin unterstützt werden, das beobachtbare, äußere Geschehen ihrer Praxis mit den zu Grunde liegenden inneren Prozessen hilfreich zu verbinden. Analog zur Praxis muss die innere Seite auch im theoretischen Diskurs künftig eine angemessene Berücksichtigung finden, damit die bisherigen ‚Wahrnehmungslücken‘, die entscheidend zur Prekarität vieler Hilfebeendigungen beigetragen haben, überwunden werden können. Forschung und Praxis müssen gleichermaßen das Außen und das Innen ‚zusammen denken‘ und ‚zusammen leben‘.
3. Analog zum Problembewusstsein verfügten die meisten Fortbildungsteilnehmer\*innen je nach Berufserfahrung bereits vor dem Seminarbesuch über ein gewisses Maß an **Handlungsfähigkeit**. Dieses empirische Ergebnis aus Bedarfsanalyse und Evaluation bestätigt, dass die äußere Gestaltung von Hilfebeendigungen als wiederkehrende Aufgabe

des pädagogischen Alltags in Wohngruppen zu betrachten ist, mit denen jede\*r Mitarbeiter\*in qua Amt konfrontiert ist. Nichtsdestotrotz wurde in allen Interviewgesprächen immer wieder über die Dominanz schwieriger und für alle Seiten belastender Hilfebeendigungen berichtet. Die Ursache dieses Befunds lässt sich mit Blick auf die theoretische Rahmung dadurch erklären, dass der Fokus bei den meisten Hilfebeendigungen bislang nur auf äußeren, organisatorisch-formalen Aspekten lag. Die innere Bewältigung des Abschieds, die das Außen entscheidend mit beeinflusst, wurde hingegen oft vernachlässigt (Wißmach et al. 2018b). Die empirischen Ergebnisse der Evaluation lassen vermuten, dass die Fortbildung hier zumindest einen gewissen Ausgleich schaffen konnte, indem sie den Raum zur expliziten Auseinandersetzung mit dem inneren Abschied geschaffen hat. Ob die innere Seite in der konkreten Praxis künftig tatsächlich einen gleichberechtigten Platz neben den äußeren Anforderungen des Hilfeabschlusses einnimmt, bleibt abzuwarten. Wie so häufig hängt der Raum, den das Innen einnehmen darf, wiederum entscheidend von den äußeren Begleitumständen ab. So wird auch in Zukunft die meist von außen terminierte verbleibende Zeit bis zum Auszug, der ohnehin dicht getaktete Wohngruppenalltag oder die Überlagerung des Abschieds durch formale und organisatorische Anforderungen des Hilfeabschlusses das Zusammenspiel beider Ebenen maßgeblich beeinflussen.

Anhand der hier beschriebenen, ausgewählten Beispiele konnte gezeigt werden, wie sehr Forschungs- und Praxisdiskurs beim Thema der Abschluss- und Abschiedsgestaltung in Wohngruppen aufeinander bezogen sind und dass sich viele der beschriebenen Defizite gleichermaßen auf beiden Ebenen wiederfinden. Es bedarf daher einer grundlegenden Weiterentwicklung und aktiver Bemühungen in beiden Bereichen, damit die Beendigung von stationären Erziehungshilfen für alle Beteiligten künftig gelingender gestaltet werden kann.

### 7.1.2 Kritische Diskussion der Forschungsfragen

Die in drei Unterfragen ausdifferenzierte Hauptforschungsfrage der Dissertation lautete:

*F.1) Wie muss ein Fortbildungsseminar zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in der stationären Erziehungshilfe gestaltet sein...*

*F.1a) ... damit die Teilnehmer\*innen ein gesteigertes Problembewusstsein über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden (im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen) empfinden?*

*F.1b) ... damit die Teilnehmer\*innen im Verstehen grundlegender emotionaler und psychodynamischer Prozesse unterstützt werden?*

*F.1c) ... damit sich die Teilnehmer\*innen nach dem Seminarbesuch handlungsfähiger in der konkreten Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede fühlen?*



Die Hauptforschungsfrage F.1 konnte in dieser Arbeit – wenn auch mit einigen Einschränkungen – beantwortet werden (vgl. v. a. Kapitel 6). Durch die dreimalig durchgeführte, formative Evaluation wurde differenziert erarbeitet, wie die Fortbildung gestaltet sein muss, damit sie dem identifizierten Bedarf der Praxis möglichst umfassend entspricht und das Problembewusstsein, das Verstehen sowie die Handlungsfähigkeit aus Sicht der Teilnehmer\*innen fördern kann. Mit der dritten Konzeptversion (siehe Anhang B), die die Antwort auf Forschungsfrage F.1 darstellt, ist ein vielfältiges Repertoire an Inhalten, Methoden und Materialien entstanden, das je nach Bedarfskontext und Seminargruppe auch kurzfristig individuell angepasst werden kann. Das Konzept weist eine hohe Praxisrelevanz auf und ist formativ so weiterentwickelt worden, dass es künftig auch für weitere Jugendhilfeträger angeboten werden kann.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass eine qualitative und formative Evaluationsforschung hier gemäß ihrer Zielsetzung nur erfassen kann, inwiefern sich die Teilnehmer\*innen nun als individuell kompetenter **empfinden**. Ein Rückschluss auf bestätigte oder gar messbare Wirkungen einer veränderten Praxis wäre hier keinesfalls zulässig. Hierzu sind längsschnittliche Befragungen und (teilnehmende) Beobachtungen zu späteren Zeitpunkten notwendig, die auch die Perspektive der (aktuellen und ehemaligen) jungen Menschen erfassen müssten. Erst dann könnten beispielsweise die Ergebnisse der Vorgängerstudie, die den Ist-Stand der Praxis **vor** der Fortbildung erhoben hat, mit einer möglicherweise veränderten Praxis **nach** dem Fortbildungsbesuch verglichen werden. Darüber hinaus sind die Ergebnisse immer mit Blick auf den in die Studie einbezogenen Träger (St. Elisabeth-Verein) zu bewerten. Dieser stellt zwar einen großen, für die Kinder- und Jugendhilfelandchaft exemplarischen Träger dar, aber zu anderen Zeiten und an anderen Orten hätte die Evaluation der Fortbildung durchaus abweichende Ergebnisse liefern können. Dies ist nicht als Schwäche der eigenen Studie, sondern als Ergebnis ihrer qualitativen Ausrichtung zu sehen. Zu Gunsten detaillierter und tiefer Erkenntnisse wurde daher bewusst ein formatives, qualitatives Evaluationsdesign gewählt, das bei einem einzelnen Träger durchgeführt wurde. Eine summative Evaluation sowie die reale Übertragbarkeit der gewonnenen Studienergebnisse auf andere Praxiskontexte bleiben daher in Zukunft zu prüfen.<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> Darüber hinaus ist auf weitere Faktoren hinzuweisen, die das Seminarerleben und daher auch die Evaluationsergebnisse beeinflusst haben könnten. Hierzu zählt etwa die tagesaktuelle Befindlichkeit der Teilnehmer\*innen, die eigene Biografie oder der berufliche und private Erfahrungshintergrund mit Abschluss und Abschied. Auch die entstandenen Gruppendynamiken oder persönliche Sympathien und Antipathien haben in diesem Kontext sicher eine Rolle gespielt. Ob zudem die von den Befragten berichteten Kompetenzfortschritte ausschließlich durch den Seminarbesuch entstanden sind, bleibt offen. Im Rahmen qualitativer Forschung können und müssen solche Einflüsse nie gänzlich ausgeschlossen werden – dies wäre vielmehr als Merkmal einer quantitativen Forschungslogik zu verstehen, die Störfaktoren etwa mit Hilfe von Kontrollgruppen zu minimieren versucht. Wichtig ist hingegen, mögliche äußere und innere Einflüsse angemessen zu reflektieren und in Bezug auf die Ergebnisse zu berücksichtigen. Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts war es, den Teilnehmer\*innen ein bedarfsangepasstes Angebot zu machen und sie in ihrer individuellen Kompetenz zu unterstützen. Gemäß dieser Fragestellung scheint das Vorgehen zunächst gelungen. Wie nachhaltig wirksam die Kompetenzfortschritte wirklich sind, wird sich erst in Zukunft zeigen.

Eine im qualitativen Forschungszyklus ergänzte, weitere Forschungsfrage lautete:

*F.2) Welche theoretischen Grundlagen müssen (in welcher Form) bei der Entwicklung des Fortbildungskonzepts berücksichtigt werden?*

Die theoretischen Grundlagen, die für die Konzeption der Fortbildung berücksichtigt wurden, finden sich im theoretischen Hintergrund dieser Arbeit (Kapitel 2) wieder, der maßgeblich vom Vorgängerprojekt inspiriert wurde. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde erneut die im Gesamtdiskurs dominierende, äußere Perspektive der Problematik vieler Hilfeabschlüsse, die sich vor allem an der Gruppe der Care Leaver eindeutig belegen lässt, um weitere, hilfreiche Perspektiven ergänzt. So ist für eine umfassende Betrachtung des Themas auch eine anthropologische Perspektive, die sich mit der Lebensphase Jugend sowie der Bedeutung von Übergängen und Ritualen auseinandersetzt sowie in Übereinstimmung mit Schnoor (2018a, 2018b) insbesondere eine Innenperspektive, die dem äußeren Abschluss einen inneren Abschied an die Seite stellt, von hoher Bedeutung. Jedes Teilthema der theoretischen Rahmung wurde auf seine Relevanz für die Einbettung in den Gesamtdiskurs sowie die inhaltliche Übernahme in die Fortbildungskonzeption geprüft und entsprechend aufbereitet. Natürlich sind weitere – ergänzende oder gar abweichende – theoretische Grundlagen denkbar, die an das Gesamtthema dieser Arbeit angrenzen. In Bezug auf die Forschungsfrage F.2 ist jedoch davon auszugehen, dass ein hinreichend weiter und multiperspektivischer Blick eingenommen wurde, der das Thema in seiner gesamten Breite abdecken und die Forschungsfrage F.2 umfänglich beantworten konnte.

Im Übergang vom theoretischen zum empirisch-praktischen Teil dieses Forschungsprojekts stellte sich die folgende Forschungsfrage:

*F.3) Welchen Bedarf sieht das Feld in Bezug auf das zu konzipierende Fortbildungsseminar?*

Der Bedarf des Feldes konnte auf Grundlage der Ergebnisse der Vorgängerstudie sowie des darüber hinaus primär erhobenen Interviewmaterials detailliert beantwortet werden (Kapitel 4). In der Bedarfsanalyse trat vor allem die Notwendigkeit einer Ergänzung der äußeren Seite des Hilfeabschlusses, der vielfach bereits zur Routine geworden ist, durch die intensive Auseinandersetzung mit der inneren Seite des Abschieds deutlich zu Tage. Die größten Schwierigkeiten der Praxis, die zu nicht gelingenden Hilfebeendigungen führen können, bewegen sich der Bedarfsanalyse zufolge auf einer inneren Ebene, deren Mechanismen einer umfassenden Bewusstwerdung (im Rahmen der Fortbildung, aber auch der Praxis in den Wohngruppen) bedürfen. Zudem ergab die Bedarfsanalyse, dass die Herausforderungen der Hilfebeendigung nicht wie bisher nur aus der Perspektive der jungen Menschen, sondern auch aus der Sicht der Mitarbeiter\*innen und der zurückbleibenden Mitbewohner\*innen betrachtet werden müssen.

Insbesondere in Bezug auf die erste Teilstudie (Bedarf der Mitarbeiter\*innen und der jungen Menschen) ist auf Grund der breiten Datenlage innerhalb des St. Elisabeth-Vereins auf eine gewisse Repräsentativität der Ergebnisse zu schließen. Für die zweite Teilstudie (Bedarf der Leitungs- und

Führungsebenen) ist dagegen eine deutlich kleinere, bewusst gesteuerte Zusammensetzung an Interviewpartner\*innen ausgewählt worden. Diese begrenzte Datenbasis kann damit begründet werden, dass die Perspektive der Leitungs- und Führungsebenen im Verständnis dieser Arbeit nur als **ergänzend** zur unmittelbaren Praxis in den Wohngruppen zu verstehen ist. Erkenntnisleitend war vor allem, welchen Bedarf die Menschen sehen, die in ihrer Arbeit ganz unmittelbar mit Abschluss und Abschied konfrontiert sind.

Insofern kann die Forschungsfrage F.3 gemäß der Zielsetzung des Projekts und innerhalb des St. Elisabeth-Vereins als umfänglich beantwortet betrachtet werden. Analog zu den vorherigen Ausführungen zur Hauptforschungsfrage F.1 muss auch bei der Bedarfsanalyse darauf hingewiesen werden, dass der St. Elisabeth-Verein zwar als großer, exemplarischer Träger gilt, eine Bedarfsanalyse aber bei anderen Trägern durchaus abweichende Ergebnisse hätte liefern können. Die Zukunft wird zeigen, inwiefern die Fortbildungskonzeption auch dem Bedarf weiterer Jugendhilfeträger Rechnung tragen kann.

Da die Autorin dieser Arbeit als ‚Novizin‘ an die Aufgabe der Referentin und Leitung einer Fort- und Weiterbildung für Erwachsene herangetreten ist, wurde auch die folgende Forschungsfrage in den Forschungsprozess mit einbezogen:

*F.4) Wie muss die Fortbildung aus Sicht der Erwachsenenbildung didaktisch und methodisch konzipiert werden?*

Ein wesentliches Ergebnis der Auseinandersetzung mit den didaktisch-methodischen Grundlagen der Fortbildung von Erwachsenen besteht vor allem in der Ausrichtung des hier vorgelegten Fortbildungskonzepts am Grundverständnis einer konstruktivistischen Didaktik. Lernende Erwachsene werden demzufolge als eigenständig agierende Subjekte gesehen, die im gemeinsamen Lernraum der Seminargruppe ihre Lernprozesse individuell organisieren. Dazu bringen sie eine bereits bestehende Lernbiografie sowie individuelle Präferenzen und Abneigungen mit sich, die es bezüglich der Methodik und Arbeitsformen im Seminar zu berücksichtigen gilt. Ein gelingendes Fortbildungsangebot muss sich darüber hinaus eng an den Praxisanliegen der Adressat\*innen (vgl. Bedarfsanalyse) orientieren und an klaren Zielen ausgerichtet werden. Zu diesem Zweck wurde in dieser Arbeit das Konzept der ‚Abschluss- und Abschiedskompetenz‘ entwickelt, das der konzipierten Fortbildung sowie der darauf aufbauenden Evaluation seinen Rahmen verlieh.

Die Ergebnisse der formativen Evaluation lassen darauf schließen, dass zumindest auf didaktischer und methodischer Ebene schon die erste Version der Fortbildung die Bedarfe erwachsener Lernender umfassend adressieren konnte. Die Forschungsfrage F.4 kann daher als vollumfänglich und zielgerichtet beantwortet betrachtet werden (vgl. Kapitel 5).

Mit dem Schwerpunkt des empirischen Teils dieser Arbeit beschäftigt sich neben der Hauptfragestellung F.1 auch die abschließende Forschungsfrage F.5, die lautet:

*F.5) Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der formativen Evaluation für die Weiterentwicklung und Verbesserung des Fortbildungsseminars ziehen?*

Die detaillierten Schlussfolgerungen zu jedem formativen Evaluationsschritt finden sich in Kapitel 6.4.4, 6.5.4 und 6.6.4. Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass sich die Evaluationsergebnisse im Sinne der Forschungsfrage eher auf der Ebene der Weiterentwicklung im Detail und weniger auf der Ebene einer grundlegenden Verbesserung der Fortbildung bewegen. Da die Bewertung der Fortbildung schon nach der ersten Version in vielen Bereichen sehr positiv ausfiel, wurde das Konzept insofern für den jeweils nächsten Durchlauf eher weiterentwickelt als verbessert. In diesem Zuge wurde für die zweite Konzeptversion vor allem verstärkt auf die Auseinandersetzung mit nicht gelingenden Hilfebeendigungen sowie auf den Ausgleich zwischen den Bedarfen von Berufsanfänger\*innen und berufserfahrenen Mitarbeiter\*innen geachtet. Nach der zweiten Durchführung erschien das Konzept insofern für die ‚herkömmlichen‘ Wohngruppensettings hinreichend angepasst, sodass im nächsten Schritt die Zielgruppe verändert werden konnte. In der Evaluation dieses dritten Fortbildungsdurchlaufs zeigte sich, dass das Konzept auch für die in manchen Aspekten abweichende Berufspraxis der Familienwohngruppen stimmig erscheint. Im begrenzten Rahmen von drei Fortbildungsdurchgängen konnte die Forschungsfrage F.5 daher vollumfänglich beantwortet werden. Für eine zukünftige, weiterführende Forschung könnte eine summative, also auf abschließende Bewertung des Gegenstandes zielende Evaluation relevante Erkenntnisse liefern, die die bisher formative Prozessevaluation hilfreich ergänzen. Hierzu wären umfassende Untersuchungen zu deutlich späteren Zeitpunkten notwendig, die eine (möglicherweise) veränderte Praxis vor Ort erforschen.

## **7.2 Reflexion des Forschungsprojekts**

### **7.2.1 Reflexion der Nähe zum Feld**

Ein das gesamte Forschungsprojekt durchziehendes Merkmal besteht in der Nähe der Forscherin zum untersuchten Feld. Neben ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Grundthema des Abschlusses und Abschieds im Rahmen der Dissertation ist sie zugleich als sozialpädagogische Fachkraft im St. Elisabeth-Vereins beschäftigt und somit unmittelbar selbst von den Ergebnissen ihrer Forschung betroffen. Sie wurde zeit- und teilweise von ihrer regulären Arbeitszeit und praktischen Tätigkeit in Wohngruppen freigestellt, um sich in dieser Phase intensiv dem empirischen Forschungsprozess widmen zu können. Das Projekt war insofern kooperativ angelegt und in den internen Rahmen des St. Elisabeth-Vereins eingebettet, was mit einer Verschränkung der Rollen als Forscherin und als Mitarbeiterin einherging. Zusätzlich ist die Forscherin zugleich auch die Person, die die Fortbildung konzipiert, als Referentin durchgeführt und im Sinne der Selbstevaluation formativ weiterentwickelt hat. Diese erneute Rollenverschränkung ist im Praxisfeld

der Fort- und Weiterbildung zwar sehr geläufig, geht aber dennoch mit spezifischen Herausforderungen einher, die in diesem Kapitel genauer erörtert werden. Dem untersuchten Feld als Forschende nahe zu stehen, ist zunächst als ein Grundmerkmal und weit verbreitetes Motiv für qualitative Forschungsarbeiten zu verstehen. Eine angemessene Reflexion der damit einhergehenden Einflüsse und Prozesse ist jedoch unabdingbar.

Im Folgenden werden sowohl die Schwierigkeiten und Herausforderungen, die die Nähe zum Feld mit sich brachten, als auch die damit einhergehenden Vorteile genauer beleuchtet. Zum Schluss wird die Frage beantwortet, auf welche Weise die Forscherin den zwingend notwendigen Ausgleich zwischen Praxisnähe und Forschungsdistanz geschaffen hat.

### **Schwierigkeiten und Herausforderungen der Nähe zum Feld**

Zu den primären Herausforderungen der Nähe zum Feld in diesem Forschungsprojekt zählt in erster Linie die finanzielle Abhängigkeit der Forscherin vom Stakeholder St. Elisabeth-Verein, der zugleich ihr Arbeitgeber ist. Von einer neutralen Grundposition der Forscherin ist insofern nicht auszugehen und ein Forschungsbias bereits an dieser Stelle nicht sicher auszuschließen. Darüber hinaus bestand – wie in (internen) Evaluationsprojekten üblich – eine gewisse Erwartungshaltung des Auftraggebers in Bezug auf den Projektverlauf. Der vorab miteinander vereinbarte Kontrakt von drei Fortbildungsdurchgängen stellte den Gegenwert zur zeitlich befristeten Freistellung der Forscherin dar. Neben dem formativ-evaluativen Forschungsinteresse sollte der Kontrakt auch einen klaren Nutzen für den Auftraggeber im Sinne der Weiterbildung und Professionalisierung seiner Wohngruppen-Mitarbeiter\*innen beinhalten. Eine über diese grundlegenden Aspekte hinausgehende Einflussnahme des Auftraggebers auf das Forschungsprojekt, seine Ziele und Arbeitsschritte sowie sein grundlegendes evaluatives Interesse ist hingegen klar zu verneinen. Jenseits der vorab getroffenen Vereinbarungen konnte die Forscherin über den gesamten Prozess von einem Höchstmaß an Gestaltungsspielräumen in ihrer Forschungsarbeit profitieren, die einer möglichst ergebnisoffenen Haltung und Herangehensweise dienlich war.

Im direkten Bezug auf die Person der Forscherin bestand eine weitere Herausforderung ihrer Nähe zum Feld darin, von den Ergebnissen der Forschung selbst betroffen zu sein. So würde sich eine in Zukunft möglicherweise veränderte Abschluss- und Abschiedskultur im St. Elisabeth-Verein auch unmittelbar auf ihren eigenen Arbeitsalltag auswirken. Hinzu kommt, dass zu einigen Seminarteilnehmer\*innen Bezüge aus früheren oder aktuellen Arbeitskontexten bestanden. Um deren Bewertungen des Gegenstandes von der persönlichen (Beziehungs-)Ebene zu trennen war es notwendig, persönliche Bezüge in den Hintergrund treten zu lassen und die wissenschaftliche Evaluationsfragestellung klar in den Fokus zu rücken.

Durch die Verortung der Forscherin im Praxisfeld des St. Elisabeth-Vereins ist sicher nicht von gänzlich neutralen Angaben oder einem vollständig unbeeinflussten Antwortverhalten der Studienteilnehmer\*innen auszugehen. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass qualitative

Forschung per se keine Neutralität der Forschungsperson oder gar der Ergebnisse anstrebt, da dies für viele Forschungsfragen nicht zielführend ist.<sup>118</sup> Vielmehr bedarf es eines klaren Bewusstseins der Forschungsperson über die eigene Involvierung in Forschungsgegenstand und -prozess sowie einer dazu passenden Ausrichtung des Forschungsvorgehens. Mit anderen Personen, an anderen Orten und zu anderen Zeiten wären die Ergebnisse der Forschung daher sicher abweichend ausgefallen. Die Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen ist jedoch nicht Auftrag und Ziel eines qualitativen Forschungsverständnisses, woran sich auch das hier vorliegende Projekt orientiert. Seine Hauptintention bestand vielmehr darin, einen ersten Vorschlag zu erarbeiten, wie Mitarbeiter\*innen in Wohngruppen im Sinne ihrer Abschluss- und Abschiedskompetenz bestmöglich unterstützt werden können, damit sie die Hilfebeendigungen ihrer Praxis professionell und gelingend gestalten können.

### **Vorteile der Nähe zum Feld**

Den bislang beschriebenen Herausforderungen und Schwierigkeiten der Nähe zum Feld stehen auf der anderen Seite auch deutliche Vorteile gegenüber, die ebenfalls Erwähnung finden müssen. Am prägnantesten treten an dieser Stelle das Vorwissen der Forscherin, mit der sie an das Praxisfeld herantreten ist sowie die daraus entstehende enge Verzahnung von Forschung und Praxis in ihrer Person in den Fokus. Als Fortbildungsreferentin sowohl mit wissenschaftlicher Vorexpertise als auch mit praxisbezogenen Erfahrungen zu Abschlüssen und Abschieden in das Feld der Erwachsenenbildung zu gehen, hat zu einem hohen Maß an Glaubwürdigkeit, Authentizität und einem Agieren auf Augenhöhe mit den Seminargruppen geführt. Im Rahmen der Evaluation wurde wiederholt positiv angemerkt, dass die Referentin das Thema nicht nur theoretisch untermauern, rahmen und die Praxis hilfreich einordnen konnte, sondern durch ihre persönlichen Praxiserfahrungen auch einen eigenen Beitrag zum Seminargeschehen leisten konnte. Durch die Verortung im Praxisfeld des St. Elisabeth-Vereins sowie die teilweise persönlichen Bezüge zu manchen Teilnehmer\*innen konnten zudem die Hürden zur Seminaranmeldung sowie zur aktiven Mitwirkung an der Evaluationsstudie gesenkt werden. Im Sinne Flicks‘ wurde insofern der Aspekt des ‚Forschungsanliegens als Störung‘ (Flick 2016, S. 147) abgemildert. Zwar brachte auch hier die Forschung den gewohnten, durch das Schichtdienstsystem geprägten (Berufs-)Alltag durcheinander. Auch ein persönlicher und langfristiger Nutzen der Forschungsteilnahme war aus Sicht vieler Interviewpartner\*innen sicher nicht direkt erkennbar (Flick 2016, S. 147). Die Nähe der Forscherin zum Feld hat dabei jedoch mit großer Sicherheit zum Abbau mancher innerer Hürden beitragen können.

Auch die positive Arbeitsatmosphäre in den Seminargruppen ist als hilfreiche Wirkung der Nähe zum Feld zu interpretieren. So äußerten die Teilnehmer\*innen wiederholt ihre Wertschätzung

---

<sup>118</sup> Hier stellt sich ohnehin die Frage, ob Neutralität in Forschung überhaupt je existieren kann, oder ob sie nicht vielmehr nur auf den ersten Blick suggeriert wird?

darüber, dass ihnen in dieser Fortbildung keine externe Person, die sich bislang nur theoretisch mit dem Grundthema auseinandergesetzt hat, ihre eigenen Erkenntnisse im wahrsten Sinne des Wortes ‚überstülpen‘ oder einen vermeintlich ‚richtigen Weg‘ vorgeben wollte. Vielmehr nahm die Referentin hier die hilfreiche Funktion eines ‚relevanten Gegenübers‘ ein, die den Problemstellungen der Abschluss- und Abschiedsgestaltung aus forschender und praktischer Sicht nahe steht und die Teilnehmer\*innen in ihrer individuellen Praxis unterstützen konnte.

Nicht nur für die praktische Fortbildungsdurchführung, sondern auch für den wissenschaftlichen Begleitprozess war die Verortung der Forscherin im Feld hilfreich. Mit Hilfe des eigenen Vorwissens konnten die Ergebnisse der Vorgängerstudie adäquat eingeordnet und für die eigene Forschung genutzt werden. Darüber hinaus gelang es, auf Grundlage der vorgeschalteten Bedarfsanalyse in der Konzeptionsphase der Fortbildung zum ‚tiefen Kern des praktischen Problems‘ vorzudringen. Auf diese Weise konnte ein grundlegendes Fortbildungskonzept entstehen, das auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhend die Herausforderungen und Fragestellungen der Praxis offenbar zielsicher adressieren konnte. Die überwiegend positiven Evaluationsergebnisse und die zumeist gering ausgeprägten Anpassungserfordernisse zur nächsten Fortbildungsversion bestätigen, dass die Nähe zum Feld hier hilfreich war.

Die forschende und die praxisbezogene Ebene wurden im Forschungsprojekt eng miteinander verbunden und konnten sich auf diese Weise gegenseitig bereichern und ergänzen. Der explizite Nutzen der Dissertation für die pädagogische Praxis in Wohngruppen wurde insbesondere durch die Nähe zum Feld und die damit einhergehende Rollenverschränkung als Forscherin, Erwachsenenbildnerin und Praktikerin sichergestellt. Aus Sicht der Autorin ermöglichte erst die enge Involvierung in den eigenen Forschungsprozess und -gegenstand das Vordringen zum ‚Kern des Problems‘ und das Hervorlocken tiefer, qualitativer Erkenntnisse. Die hohe Passung des Fortbildungskonzepts zum ermittelten Bedarf ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass die Forscherin sowohl auf Basis der Vorgängerstudie, deren Erkenntnisse sie erneut aufgegriffen und zum Teil erweitert hat, als auch auf Basis ihrer eigenen, langjährigen Berufspraxis in stationären Erziehungshilfen an das Thema herangetreten ist.

Abschließend wird also deutlich, dass sich die beschriebene Nähe zum Feld und die eigene Involvierung in den Forschungsprozess als größte Herausforderung, gleichzeitig aber auch als markanteste Stärke des hier vorliegenden Forschungsprojekts erwiesen hat.

### **Wie wurde den Schwierigkeiten und Herausforderungen begegnet?**

Um einen möglichst gelingenden Ausgleich zwischen den Schwierigkeiten und den Vorteilen der Nähe zum Feld zu schaffen, wurde das Forschungsvorgehen an vielen Stellen angepasst. Dies gilt vor allem für den methodischen Aufbau des Projekts, in dem jeder Arbeitsschritt umfassend abgesichert wurde. Auch wenn ein überwiegend qualitatives Forschungsvorgehen von Beginn an klar im Vordergrund stand, wurden die eingesetzten Methoden soweit standardisiert und im übertragenen

Sinne ‚an die Grenzen des Quantitativen‘ herangeführt, dass die gefundenen Ergebnisse durchaus miteinander vergleichbar und dabei so unabhängig wie möglich von der Person der Forscherin waren. So unterstützten beispielsweise die problemzentrierten und vorstrukturierten Leitfäden in der Bedarfsanalyse und den Evaluationsinterviews die gemeinsame Konzentration beider Gesprächspartner\*innen auf das Thema des Interviews. Auf diese Weise konnte die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und externe Einflussfaktoren minimiert werden. Auch die vorgeschaltete Ergänzung der qualitativen Evaluationsinterviews durch den quantitativ ausgerichteten Fragebogen gab allen Seminarteilnehmer\*innen die Möglichkeit, unmittelbar, niedrigschwellig und anonym eine individuelle Bewertung abzugeben, ohne dass diese von den (nicht) vorhandenen persönlichen Bezügen zur Referentin oder dem eigenen Berufsalltag allzu stark beeinflusst wurde.

Um der Hauptfragestellung dieser Forschungsarbeit trotz bestehender Nähe zum Feld möglichst unbeeinflusst nachgehen zu können, war es aus Sicht der Forscherin zwingend notwendig, die neuralgischen Punkte der Evaluation aus ihrem Verantwortungsbereich auszulagern und an externe Personen und Dienstleister\*innen zu übergeben (vgl. 3.6.1). Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Fortbildung im Einzelnen bewertet wird, inwiefern sie der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer\*innen dienlich war und an welchen Stellen ihr Konzept angepasst werden muss, konnte nur dadurch weitgehend ergebnisoffen erfolgen, dass die Forscherin die Interviews nicht selbst führte und darüber hinaus auch keine Kenntnis darüber erlangte, welche Personen letztlich ausgewählt wurden. Als im Feld stehende Forscherin ist auch sie schlussendlich nicht befreit vom Einfluss persönlicher Bezüge zu den Studienteilnehmer\*innen – dies gilt sowohl in Hinblick auf den gemeinsamen Arbeitskontext im St. Elisabeth-Verein als auch in Bezug auf die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen während der zwei Seminartage. Aus diesem Grund erschien es nicht nur hilfreich, sondern im vorliegenden Fall sogar zwingend notwendig, die Auswahl der Interviewpartner\*innen, die Interviewführung selbst und den Transkriptionsprozess extern auszulagern, um zu anonymem Datenmaterial für die weitere inhaltsanalytische Auswertung durch die Forscherin zu kommen. Ziel war es, einen neutraleren Blick auf das Material, die Evaluationsergebnisse sowie die formativen Anpassungserfordernisse zu erhalten. Nicht zuletzt hat auch die Vorgehensweise des konsensuellen Codierens zu wichtigen Rückmeldungen von außen und einem distanzierteren Fokus auf die eigene Forschung geführt.

Jenseits der beschriebenen Externalisierung einiger methodischer Arbeitsschritte wurden wichtige Zwischenergebnisse und Fragestellungen des gesamten Forschungsprojekts immer wieder mit externen Personen und Gremien beraten. In erster Linie ist hier die Einbindung des Projekts in den Forschungsbeirat zu erwähnen, der aus Vertreter\*innen des städtischen und kommunalen Jugendamts, der Philipps-Universität Marburg sowie des St. Elisabeth-Vereins bestand. Darüber hinaus fanden Rückkopplungen und konstruktive Diskussionen im Rahmen von Promotionskolloquien statt. Auch die Inanspruchnahme von Forschungssupervision hatte zum Ziel, die eigene Involvierung in den Forschungsgegenstand und -prozess immer wieder kritisch zu



hinterfragen und sich seiner Herausforderungen bewusst zu werden. Nicht zuletzt hat auch die Teilnahme an thematisch anknüpfungsfähigen, pädagogischen Fachtagungen den eigenen Blick immer wieder erweitert und die Betrachtung der Forschungsarbeit von einer übergeordneten Ebene heraus erlaubt. Alle hier genannten Formen der Rückbindung des Projekts in Theorie und Praxis dienen letztlich dazu, externen Rückmeldungen und Kritik gegenüber aufgeschlossen zu bleiben und andere Perspektiven aktiv einzubeziehen.

Durch das angepasste Forschungsvorgehen ist die bestehende Verschränkung verschiedener Rollen in der Person der Forscherin nicht einseitig nur als Nachteil anzusehen. Vielmehr sollte sie als (herausforderndes) Potenzial der eigenen Forschungsarbeit Anerkennung finden. Die Vorteile und Stärken der Rollenverschränkung aktiv zu nutzen und gleichzeitig an den kritischsten Punkten zu adäquaten, angepassten Lösungen zu kommen, hat sich als hilfreich erwiesen. Gelingende Forschungsprozesse erschöpfen sich aus Sicht der Autorin nicht darin, dem Gegenstand und Forschungsprozess möglichst distanziert gegenüber zu stehen, sich in einer scheinbar neutralen Position zu wähnen oder sich ausschließlich auf dem vermeintlich ‚sicheren‘ Terrain quantitativer Zahlenkorrelationen zu bewegen. Gelingende Forschung kann auch bedeuten, in qualitativ-konstruktiver Art und Weise den eigenen Bezug und die eigene Involvierung in die Ergebnisse als genuinen Gegenstand der Forschung selbst zu betrachten:

„Bei qualitativer Forschung hat die Person des Forschers eine besondere Bedeutung. Er wird mit seinen kommunikativen Fähigkeiten zum zentralen ‚Instrument‘ der Erhebung und Erkenntnis. Aus diesem Grund kann er auch nicht als ‚Neutrum‘ im Feld und im Kontakt mit den (zu befragenden oder zu beobachtenden) Subjekten agieren“ (Flick 2016, S. 143).

Hierzu bedarf es der authentischen und vor allem transparenten Auseinandersetzung mit unerwarteten Wendungen, Schwachstellen und Ungereimtheiten der eigenen Forschung. Insbesondere bei einer ausgeprägten Nähe zum Feld darf der eigene Fokus nicht einseitig nur auf der Bestätigung vorgängiger Forschungsannahmen ruhen.

### **7.2.2 Reflexion zum methodischen und evaluativen Vorgehen**

Im vorangegangenen Kapitel über die Nähe der Forscherin zum Feld wurden bereits zentrale Aspekte der Reflexion zum methodischen und evaluativen Vorgehen in diesem Forschungsprojekt angesprochen. Darüber hinaus muss jedoch auch jenseits der Involvierung in Forschungsgegenstand und -prozess eine konstruktive und kritische Auseinandersetzung mit dem methodisch-evaluativen Grundaufbau der Arbeit vorgenommen werden.

In Bezug auf die Methodik haben sich die Kombination quantitativer und qualitativer Ansätze sowie das kleinschrittige Forschungsvorgehen in Form mehrerer, aufeinander aufbauender Teilerhebungen (zweiteilige Bedarfsanalyse und dreimalige Evaluation) als hilfreich erwiesen. Während der vorwiegend quantitativ ausgerichtete, anonyme Evaluationsfragebogen die direkte Erfassung übergeordneter Bewertungsaspekte aus Sicht aller Teilnehmer\*innen in der Breite erlaubte, sind die qualitativen Interviews vor allem in die Tiefe vorgedrungen. Im Zuge der Bedarfsanalyse konnte mit

Hilfe des qualitativen Vorgehens der Professionalisierungsbedarf multiperspektivisch und detailliert erfasst werden. Darüber hinaus haben die Evaluationsinterviews qualitative Einblicke in das Hauptanliegen des Forschungsprojekts (Förderung der Abschluss- und Abschiedskompetenz) erlaubt. Mit einem rein quantitativen Forschungsvorgehen hätten die Details der Forschungsfragen kaum in dieser Weise an die Oberfläche gelangen können. Andererseits hätte ein rein qualitativer Aufbau weitaus weniger belastbare oder von der Person der Forscherin unabhängige Erkenntnisse zur Gesamtbewertung der Fortbildung sowie ihren zentralen Anpassungserfordernissen aus Sicht der Erwachsenenbildung zu Tage gefördert. Die Kombination durch Mixed-Methods konnte die Stärken beider Forschungsrichtungen miteinander vereinen und hat sich unter den besonderen Bedingungen des hier vorliegenden Forschungsprojekts (vgl. Kapitel 7.2.1) als äußerst zielführend erwiesen.

In einem weiteren Sinne zählt zum methodischen Vorgehen der Arbeit auch die Festlegung auf das Konzept der ‚Abschluss- und Abschiedskompetenz‘, verstanden als Operationalisierung von Professionalität in der Gestaltung von Hilfebeendigungen. Im Sinne einer zielgerichteten, formativen Evaluation war die Festlegung des Kompetenzbegriffs und seiner drei Ebenen im Vorfeld der Seminare durchführung zwar notwendig, um der Evaluation jeder Fortbildungsversion eine gemeinsame, strukturierende Richtung zu verleihen und ihre Ergebnisse miteinander vergleichbar zu machen. Andererseits hat diese vorgenommene Vorabfestlegung das induktive Hervorlocken anderer Kompetenzverständnisse, wie sie sich aus der individuellen Sicht der Teilnehmer\*innen ergeben hätten, nicht erlaubt. Es liegt daher nahe, dass jenseits des eigenen Kompetenzvorschlags grundsätzlich viele weitere Lesarten von Abschluss- und Abschiedskompetenz bestehen, die ihrerseits sicher zu anderen Evaluationsergebnissen geführt hätten. Zudem ist von einem breiten Interpretationsspielraum in Bezug auf die Begrifflichkeiten ‚Problembewusstsein‘, ‚Verstehen‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘ auszugehen. Auch hier wird deutlich, dass die in dieser Arbeit vorgeschlagene Lesart immer nur als eine von mehreren möglichen Interpretationen verstanden werden darf. Zusammengefasst betrachtet musste ein Ausgleich zwischen den bestehenden Notwendigkeiten einer formativen Evaluation – festzulegen, was genau auf welche Weise evaluiert werden soll – und der notwendigen Offenheit für einen neu entwickelten Evaluationsgegenstand, der auf keine Vorläufer zurückgreifen kann, gefunden werden. Ein solcher Mittelweg ist immer mit Kompromissen und der Beschränkung einer (scheinbar) völlig offenen Herangehensweise der forschenden Person verbunden. Insbesondere im Rahmen qualitativer Projekte sind Kompromisslösungen als geläufiges Begleitmerkmal zu werten, die von den Vorteilen tiefer Erkenntnisse über das ‚Wie‘ des Forschungsgegenstandes ausgeglichen werden.

Als überwiegend positiv ist die Entscheidung für eine prozessbegleitende und formative statt einer abschließend bewertenden und summativen Evaluation zu betrachten. Die Zielsetzung formativer Evaluation ermöglichte ein hohes Maß an persönlicher Offenheit für die Weiterentwicklung des Fortbildungskonzepts, das sich vor allem eng am Bedarf der Praxis orientieren sollte. In diesem

Sinne wurde etwa der Adressat\*innenkreis für den dritten Durchlauf deutlich verändert, um das Konzept auch für andere Wohngruppenkontexte zu erproben. Vor allem formative Evaluationen erlauben und unterstützen eine solch flexible Anpassung des Vorgehens im laufenden Prozess. Zwar können sie die zentrale Frage nach der Wirksamkeit eines Gegenstandes noch nicht beantworten, sie bieten jedoch dem Prozess der Gegenstandsentwicklung und -etablierung einen kalkulierbaren, äußeren Rahmen. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf den gesamten stationären Erziehungshilfekontext kann daher zwar (noch) nicht erfolgen, aber es sind erste Hinweise abzulesen, dass das entwickelte Fortbildungskonzept flexibel auf die Bedarfe verschiedenster stationärer Kontexte angepasst werden kann. Die Fortbildung kann somit als Grundlagenkonzept und ‚Basiswerkzeug‘ verstanden werden, das die professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen hilfreich unterstützt. Auch in Zukunft bedarf es jedoch der stetigen, formativen Anpassung an die jeweiligen Adressat\*innen.

Abschließend soll auf die Stärken qualitativer Evaluationen im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Erwachsenen verwiesen und eine deutliche Empfehlung ausgesprochen werden. Jenseits der in diesem Arbeitsfeld geläufigen, quantitativen Fragebogenauswertungen im unmittelbaren Anschluss an eine Bildungsveranstaltung kann qualitative Evaluationsforschung zum ‚tiefen Kern‘ vordringen und dabei differenziertere Erkenntnisse generieren. Das bedeutsame, innere Erleben der Teilnehmer\*innen in Bildungsveranstaltungen, die von ihnen gewonnenen Erkenntnisse jenseits festgelegter Lernziele sowie ihre individuelle Verarbeitung von Inhalten kann nur im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung genauer erfasst und beschrieben werden. In Anlehnung an die theoretische Rahmung in dieser Arbeit gilt daher auch für die Evaluation von Fort- und Weiterbildungen, dass nicht (nur) die eigentliche Intervention oder die äußere Methode entscheidend ist, „[...] sondern wirksam ist das, was der Eine im Anderen auslöst“ (Schnoor 2018b, S. 43).

## 8 Am Ende steht der Anfang – Fazit und Ausblick

Während Anfang, Aufbruch und Neubeginn seit jeher positiv konnotiert werden und sich die meisten Menschen den damit verbundenen Themen mit Freude zuwenden, fristen der Abschied, das Ende einer Lebensphase sowie die (ungewollte) Loslösung aus persönlich relevanten Beziehungen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung noch immer ein Schattendasein. Müller-Ebert spricht in diesem Zusammenhang von dominierender Trennungsverleugnung bei gleichzeitiger Bevorzugung von Neubeginn und Initiative (Müller-Ebert 2001, S. 27ff.) – eine Zustandsbeschreibung, die sich in nahezu gleicher Weise auch auf den Bereich der stationären Erziehungshilfen übertragen lässt. Auch hier wurde dem Aufnahmeprozess junger Menschen in eine Wohngruppe bislang eine deutlich größere Beachtung zuteil als der gelingenden Verabschiedung:

„Also das heißt, bei Aufnahmen würde ich sagen, ist man erst mal gespannt und zuversichtlich und auch sehr bemüht. Und bei Abschieden kann es auch mal sein, dass dann vielleicht das Gegenteil der Fall ist und man eher schludrig ist oder ein bisschen nicht so da hinterher ist“ (B5, 50).

Nicht nur in der pädagogischen Praxis, sondern auch mit Blick auf den bisherigen Stand der Forschung bestätigt sich dieses Desiderat. So steht eine wirklich systematische Erforschung von Übergängen in der stationären Erziehungshilfe bis heute aus (vgl. Kapitel 2.3.3). Zwar sind deutliche Bemühungen um eine Annäherung an dieses Thema zu verzeichnen, jedoch beschränkt sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Übergängen bislang zumeist auf die Lebensphase Leaving Care und hier vor allem auf die äußere Begleitung junger Menschen in ihrer neuen Lebensphase. Im Zentrum steht bis heute eher die Frage, welche äußeren Angebotsstrukturen zu etablieren sind und welche Veränderungen auf sozialpolitischer Ebene erwirkt werden müssen, damit junge Menschen an den Herausforderungen ihrer Übergänge möglichst nicht scheitern. Weitaus seltener jedoch findet eine wirklich tiefgreifende Auseinandersetzung damit statt, wie die letzte Phase vor dem Auszug und Abschluss der Hilfe sowie der damit einhergehende, innere Abschied aus gelebten Beziehungen gelingend gestaltet werden kann, um auf dieser Basis den Weg für einen Übergang in die neue Lebensphase zu ebnen. Genau an diesem offenkundigen Forschungs- und Praxisdesiderat hat das Forschungsprojekt ‚Am Ende einer Maßnahme: Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen‘ von Wißmach, Schnoor und Becker angesetzt, das dieser Dissertation vorausgegangen ist. In seinem Rahmen wurde detailliert der Ist-Stand der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in den Wohngruppen des St. Elisabeth-Vereins erhoben und dabei vor allem das qualitative Erleben aller Beteiligten in den Mittelpunkt gestellt.

Auf den Ergebnissen dieser Studie fußt die hier vorliegende Arbeit, die die Erweiterung und den Transfer der bisherigen, theoretischen Erkenntnisse in die Praxis der Wohngruppen zum Ziel hatte. Dazu wurde fokussiert auf der Ebene der Mitarbeiter\*innen im Sinne ihrer beruflichen Weiterentwicklung und Professionalisierung angesetzt. Diese sehen sich qua Amt immer wieder neu mit der Herausforderung einer professionellen Gestaltung von Hilfebeendigungen konfrontiert.

Durch ihr individuelles und ‚wohngruppenspezifisches‘ Handeln, ihre Art und Weise, Abschluss und Abschied für alle Beteiligten zu gestalten und zu begleiten, tragen sie entscheidend zu den relevanten Ausgangsbedingungen des anstehenden Übergangs junger Menschen aus stationären Erziehungshilfen bei. Werden die oft prekären Bedingungen sowie die Vielzahl ungeplanter, abrupter und als negativ empfundener Hilfebeendigungen mitgedacht, so zeichnet sich ein gelingender Abschluss und Abschied vorwiegend dadurch aus, unter den gegebenen äußeren und inneren Rahmenbedingungen eine individuell angepasste Form der Verabschiedung zu schaffen. Welche Form und welchen Umfang diese annimmt – von der ausgiebig zelebrierten, ritualisierten Abschiedsfeier, bei der die ganze Gruppe zusammenkommt, bis hin zu einem nachträglichen versandten Brief an den jungen Menschen nach seinem übereilten Auszug – zeigt sich dabei sehr unterschiedlich. Wichtig ist, dass der junge Mensch das Angebot eines individuell stimmigen Abschlusses und Abschieds bekommen hat. Ob dies angenommen werden kann, liegt nicht immer in den Händen der Mitarbeiter\*innen. Unter Umständen braucht es den ‚lauten Knall‘ oder den eiligen, fast unbemerkten Weggang ohne wirkliche Verabschiedung, um überhaupt gehen zu können. Auch künftig werden diese ‚unliebsamen‘ Formen der Hilfebeendigung in der Praxis weiter Bestand haben. Es gilt, eine Art des inneren Friedens damit zu schließen und anderen jungen Menschen dennoch offen und zugewandt zur Seite zu stehen, wenn ihr Auszug naht. Um eine solche, hoch voraussetzungsreiche Aufgabe meistern zu können, brauchen die Mitarbeiter\*innen dauerhaft Begleitung und Unterstützung in Fragen der Abschluss- und Abschiedsgestaltung. Einen ersten Beitrag dazu hat das vorliegende Forschungsprojekt geleistet. In seinem Rahmen wurde ein neuartiges Fortbildungskonzept zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung entwickelt, das die umfassende Unterstützung der Professionalität der Mitarbeiter\*innen zum Ziel hatte.

Das zentrale Ziel der gesamten Arbeit, insbesondere aber der konzipierten Fortbildung bestand in der Weiterentwicklung und Professionalisierung der Praxis. Doch was umfasst eine solche ‚Professionalität‘ im Zusammenhang dieser Arbeit? Sicher ist: professionelles Handeln kann sich keinesfalls nur in punktuellen, einmalig erworbenen Kompetenzen durch den Besuch einer Fortbildung erschöpfen. Vielmehr kann Professionalität nur durch stetige Bemühungen der Mitarbeiter\*innen im Wohngruppenalltag (und im Sinne organisationaler Fürsorge und Begleitung auch der Träger und Institutionen) gesichert werden. Die intensive Auseinandersetzung mit Abschluss und Abschied im begrenzten Rahmen einer Fortbildung kann daher nur einen Auftakt eines umfassenderen Praxisentwicklungsprozesses verkörpern. Zwar konnten individuelle Entwicklungen angestoßen, Reflexionsräume eröffnet und hilfreiche Gestaltungsideen vermittelt werden – für eine wirklich tiefgehende Professionalisierung der Mitarbeiter\*innen bedarf es darüber hinaus jedoch vor allem kontinuierlicher Begleitung ihrer Praxis, um Erfolge und Veränderungen nachhaltig sichern zu können.

### **Eigene Beiträge zum bestehenden Forschungs- und Praxisdiskurs**

Der eigene Beitrag der Dissertation zum bestehenden Forschungs- und Praxisdiskurs besteht in erster Linie darin, der bislang noch zu wenig beachteten Situation der Mitarbeiter\*innen bei Hilfebeendigungen explizit Rechnung zu tragen und ihnen ein Fortbildungsangebot zu unterbreiten, welches sie in ihrer Praxis bestmöglich unterstützen soll. Hierzu wurde auf Grundlage einer Bedarfsanalyse ein neuartiges Fortbildungskonzept entwickelt, das nach jedem Seminardurchlauf gründlich formativ evaluiert und weiterentwickelt wurde. Bislang ist kein weiteres Fortbildungsangebot aus dem Bereich der stationären Erziehungshilfen bekannt, das sich ähnlich explizit mit der letzten Phase des Zusammenlebens in stationären Hilfen beschäftigt und dabei (in Anlehnung an die Gedanken des Vorgängerprojekts) neben den äußeren Aspekten des Abschlusses auch die Herausforderungen des inneren Abschieds mitdenkt.

Zum zweiten besteht der eigene Beitrag zum bestehenden Diskurs im Vorschlag der ‚Abschluss- und Abschiedskompetenz‘, das dem professionellen Handeln der Mitarbeiter\*innen in Form von drei Kompetenzebenen (Problembewusstsein, Verstehen und Handlungsfähigkeit) einen greifbaren Rahmen verleiht. Dieser qualitative Kompetenzvorschlag wurde in Anlehnung an bereits bestehende Kompetenzauffassungen pädagogischer und psychologischer Prägung entwickelt und lässt dabei bewusst den aus Sicht der Autorin notwendigen, individuellen Interpretationsspielraum zu. Im Fokus steht weniger eine feingliedrige, starr vorgegebene oder gar messbare Kompetenzdefinition – vielmehr sollen die Mitarbeiter\*innen auf Grundlage ihrer jeweiligen Bedarfe und Fragestellungen in ihrer persönlichen Abschluss- und Abschiedskompetenz gefördert werden.

Zum dritten hat die hier vorliegende Arbeit die Perspektive einer engen Verzahnung und Nutzbarmachung von Erkenntnissen pädagogischer und psychologischer Fachgebiete im Sinne des Vorgängerprojekts weitergeführt. Nicht nur bei der Entwicklung des Kompetenzvorschlags, sondern auch im Rahmen der einführenden, theoretischen Rahmung sowie in den konkreten Fortbildungsinhalten findet sich die adäquate Übersetzung psychologischer Erkenntnisse auf den pädagogischen Kontext wieder. Die bislang sehr einseitige Fokussierung des pädagogischen Diskurses auf äußere Abschlussaspekte wird auf diese Weise mit Einblicken in die psychische Bewältigung von Abschied wirksam verzahnt.

### **Forderungen für die Zukunft in Forschung und Praxis<sup>119</sup>**

Was folgt am Ende dieser Arbeit aus dem aktuellen Erkenntnisstand für die Zukunft?

1. Die Praxis stationärer Erziehungshilfen darf sich nicht länger einseitig nur auf eine gelingende Begleitung und Rahmung von Aufnahmeprozessen konzentrieren. Auch der

---

<sup>119</sup> Die hier aufgeführten Forderungen sind als Verbindung-schaffende Essenzen beider Forschungsprojekte zu lesen. Es kommt dabei immer wieder zu Überblendungen individueller und kollektiver Gedanken und Ideen (vgl. auch Kapitel 1.4).

Abschluss von Hilfen sowie der damit einhergehende Abschied müssen als gleichsam bedeutende und für den weiteren Biografieverlauf außerordentlich prägende Erfahrungen anerkannt werden. Die rechtzeitig angebahnte, bewusst fokussierte und auf individuelle Bedürfnisse abgestimmte Gestaltung und Begleitung von Hilfebeendigungsprozessen muss Einzug in das professionelle Selbstverständnis der Praxis halten.

2. Um dieser komplexen Herausforderung überhaupt gerecht werden zu können, bedürfen die Mitarbeiter\*innen einer möglichst dauerhaften Unterstützung und Begleitung ihrer professionellen Praxis. Hierzu müssen vor allem aus übergeordneter Ebene der Arbeitgeber\*innen heraus Räume der Auseinandersetzung mit individuellen und strukturellen Herausforderungen von Abschluss und Abschied geschaffen werden. Die Etablierung eines Fortbildungsangebots kann demzufolge nur einen ersten, wichtigen Ansatzpunkt darstellen, der die Förderung individueller Kompetenzentwicklung zum Ziel hat. Darüber hinaus sind weitere Angebote (z. B. Beratung/Coaching) zur Auseinandersetzung mit (belastenden) Abschiedserfahrungen aus der Vergangenheit sowie Fragen und Unsicherheiten bei künftigen Hilfebeendigungen notwendig. Eine auf Dauer angelegte, begleitende Unterstützung der Praxis muss daher das Ziel sein, damit gelingende Hilfebeendigungen für alle Beteiligten – sowohl für die jungen Menschen, aber insbesondere auch für die Mitarbeiter\*innen – gefördert werden.
3. Neben den bislang sehr einseitig fokussierten, äußeren Aspekten des Hilfeabschlusses müssen in Zukunft auch die komplexen Fragestellungen des inneren Abschieds eine gleichwertige Berücksichtigung finden. In erster Linie gilt dies für die oft schwierigen Abschieds- und Bewältigungsprozesse auf Seiten der jungen Menschen. Unter den zumeist prekären, äußeren Umständen ihres Auszugs aus der Wohngruppe droht die Bedeutung ihres inneren Abschieds von wichtigen Bezugspersonen und von einer prägenden Lebensphase manchmal in Vergessenheit zu geraten. Angesichts der Vielzahl abrupter Beziehungsabbrüche gelten insbesondere junge Menschen in stationären Erziehungshilfen als höchst vulnerable Personengruppe, die einer intensiven Unterstützung bei der Bewältigung innerer Abschiede bedarf. Dem hier beschriebenen Ungleichgewicht von äußerem Abschluss und innerem Abschied muss sich die Erziehungshilfepraxis entschieden widmen. Jenseits der zentralen Ebene der jungen Menschen sind die Fragen des inneren Abschieds jedoch auch für die Mitarbeiter\*innen selbst höchst relevant. Durch ihre eigenen, biografisch erworbenen Erfahrungen mit Abschied, ihre möglichen Schwierigkeiten der Loslösung aus Beziehungen, die Herausforderung, ihre Jugendlichen wohlwollend und angemessen ziehen zu lassen sowie die stetige Anforderung des Auf- und Abbaus von Beziehungen im Berufsalltag erscheint auch bei ihnen eine intensive Beschäftigung mit eigenen Abschiedsprozessen unumgänglich.
4. Damit die bis zu dieser Stelle formulierten Forderungen einer veränderten Praxis in den Wohngruppen überhaupt gelingen können, müssen vor allem auf übergeordneter Ebene

tiefgreifende Veränderungen eingeleitet werden. Die derzeitige, allzu oft sehr restriktive Praxis der (Weiter-)Gewährung von Erziehungshilfen darf nicht länger nur finanziellen Gesichtspunkten untergeordnet werden, sondern sie ist in erster Linie an den individuellen Bedarfen der jungen Menschen auszurichten. Hier sind sowohl die Jugendämter als unmittelbare Kostenträger als auch die übergeordnete und rahmende Sozialpolitik gefragt. Der gemeinsame Fokus beider Ebenen darf nicht mehr länger nur auf den frühen Hilfen für junge Kinder ruhen – vielmehr muss auch die individuell angepasste Verlängerung von Hilfen bis in das mittlere Erwachsenenalter hinein (und das ohne abschreckende Antragshürden für die jungen Menschen) zu ihrem erklärten Ziel werden. Nur unter diesen Voraussetzungen können stationäre Erziehungshilfen dem komplexen Prozess des Erwachsenwerdens, der individuellen Selbstständigkeitsentwicklung sowie den persönlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen junger Menschen bei der Beendigung von Hilfen gerecht werden. Bei einer zeitlich stark beschleunigten und nur durch äußeren Druck initiierten Hilfebeendigung droht ansonsten die Wirkung der gesamten, bisherigen Hilfe schnell in Frage zu stehen.

5. Alle hier beschriebenen, notwendigen Veränderungen in der Erziehungshilfepraxis müssen auf wissenschaftlich-forschender Ebene weiter eng begleitet werden. Der bisherige Erkenntnisstand einer allzu oft stark auf äußere Fragestellungen konzentrierten Übergangsforschung muss durch eine Vielzahl weiterer, nach Möglichkeit auch längsschnittlich angelegter Untersuchungen zu Hilfebeendigungen und insbesondere zur inneren Bewältigung von Abschied ergänzt werden. Die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommene Verzahnung pädagogischer und psychologischer Perspektiven hat sich hierfür als sehr fruchtbar erwiesen und sollte weiter fortgeführt werden.

### **Was am Ende bleibt...**

Am Ende dieser Arbeit steht die Erkenntnis, dass jedem Abschluss und Abschied, jedem Ende einer prägenden Lebensphase und jedem gelingenden ‚Loslassen‘ und ‚Weggehen‘ endlich die zentrale Aufmerksamkeit verliehen werden muss, die seiner grundlegenden Bedeutung im natürlichen Kreislauf des Lebens entspricht.

„Menschliches Gedeihen hängt jenseits von romantischer Verklärung davon ab, mit der eigenen Geschichte zu leben. Vergewisserung des Gewesenen, reflektierte Ablösung, gefühltes Abschiednehmen sind dabei unverzichtbare Bestandteile. [...] Ehrlich friedvoller Abschied könnte magnetische Fäden, die Menschen nach vorne ziehen, stärken, ihnen Mut machen, daß das Leben mehr an Begegnung zu bieten haben könnte. Unsere Jugendlichen kennen keine qualifizierte Trennung! Können wir ihnen hier etwas bieten?“ (Thimm 1992, S. 162).

Es ist als Anrecht junger Menschen (nicht nur) in Erziehungshilfen zu werten, eine andere, in vielen Fällen bisher nicht bekannte Erfahrung des Abschieds machen zu dürfen.



## Literaturverzeichnis

**Ainsworth, Mary D. S. (2003a):** Bindungen im Verlauf des Lebens. In: Klaus E. Grossmann und Karin Grossmann (Hg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 341–366.

**Ainsworth, Mary D. S. (2003b):** Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: Klaus E. Grossmann und Karin Grossmann (Hg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 102–111.

**Ainsworth, Mary D. Salter; Blehar, Mary; Waters, Everett; Wall, Sally N. (2015):** Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Classic edition. New York, NY: Routledge (Psychology Press classic editions). Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1018379>.

**Akreml, Leila (2019):** Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–331.

**Albus, Stefanie; Greschke, Heike; Klingler, Birte; Messmer, Heinz; Micheel, Heinz-Günter; Otto, Hans-Uwe; Polutta, Andreas (2010):** Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms "Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII". Münster: Waxmann (Wirkungsorientierte Jugendhilfe, 10). Online verfügbar unter [http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh\\_schriften\\_heft\\_10.pdf](http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh_schriften_heft_10.pdf).

**Baartman, Liesbeth K.J.; Bastiaens, Theo J.; Kirschner, Paul A.; van der Vleuten, Cees P.M. (2007):** Evaluating assessment quality in competence-based education. A qualitative comparison of two frameworks. In: *Educational Research Review* 2 (2), S. 114–129.

**Balzer, Lars (2005):** Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess. Zugl.: Koblenz-Landau, Univ., Diss., [2005]. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.

**Balzer, Lars; Beywl, Wolfgang (2015):** evaluiert. Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich. Bern: hep verlag.

**Baur, Dieter; Hamberger, Matthias (2002):** Die Bewertung der Hilfeverläufe. In: BMFSFJ (Hg.): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 170), S. 136–165.

**Becker, Martin (2018):** Das Forschungsfeld. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen. Dähre: SchöneworthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 55–66.

**Becker, Martin; Wißmach, Stefan (2018):** Zusammenfassung. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen. Dähre: SchöneworthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 106–108.

**Beelmann, Wolfgang (2011):** Veränderung oder Akzentuierung? Eine differenzielle Betrachtung menschlicher Entwicklungsprozesse in Übergangsphasen. In: Wolfgang Beelmann und Elke Rosowski (Hg.): Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten. Berlin: Lit (KomPASS, Bd. 2), S. 19–36.

**Beelmann, Wolfgang; Rosowski, Elke (2011):** Die Gestaltung und Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf. Einleitende Bemerkungen zum Thema. In: Wolfgang Beelmann und Elke Rosowski (Hg.): Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten. Berlin: Lit (KomPASS, Bd. 2), S. 9–18.

**Bergmann, Martin S. (1998):** Die Beendigung der Analyse: Die Achilles-Ferse der psychoanalytischen Behandlungstechnik. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Therapie und Praxis* 13, S. 309–322.

**Beywl, Wolfgang; Bestvater, Hanne; Friedrich, Verena (2011):** Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8309-2577-4>.

**Bieback-Diel, Lieselotte (1983):** Die berufliche und soziale Situation heimentlassener Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Lieselotte Bieback-Diel, Hubertus Lauer und Ruth et al. Schlegel-Brocke (Hg.): Heimerziehung - und was dann? Zur Problematik heimentlassener junger Erwachsener. Frankfurt am Main: ISS Materialien 20, S. 56–205.

**Bieback-Diel, Lieselotte; Lauer, Hubertus; Schlegel-Brocke, Ruth et al. (Hg.) (1983):** Heimerziehung - und was dann? Zur Problematik heimentlassener junger Erwachsener. Frankfurt am Main: ISS Materialien 20.

**BMFSFJ (Hg.) (2002):** Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 170).

**BMFSFJ (2017):** 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter

<https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, zuletzt geprüft am 07.10.2020.

**Böhnisch, Lothar (2016):** Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Zukünfte). Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779944591](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779944591).

**Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang (2012):** Sozialpolitik und Soziale Arbeit. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779950158](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779950158).

**Bönsch, Manfred; Kohnen, Helga; Möllers, Birgit; Müller, Günther; Nather, Wolfgang (2010):** Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule. Dr. A 1. Braunschweig: Westermann (Praxis Pädagogik).

**Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarb. Aufl., Nachdr. Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).

**Bowlby, John (1973):** Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit. Maternal Care and Mental Health. München: Kindler (Kindler-Taschenbücher, 2106 : Geist und Psyche).

**Bowlby, John (1975):** Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler (Kindler-Studienausgabe).

**Bowlby, John (2001):** Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Unter Mitarbeit von Klaus Schomburg und Sylvia Schomburg-Scherff. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

**Bowlby, John (2008):** Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie. München: Reinhardt. Online verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2949805&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2949805&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm).

**Bührmann, Thorsten (2008):** Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim und Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek).

**Burchartz, Arne (2010):** Psychoanalytische Therapie und Pädagogik: Ein Werkstattbericht. In: Evelyn Heinemann und Hans Hopf (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik), S. 33–44.

**Bürger, U. (1990):** Heimerziehung und soziale Teilnahmechancen. Eine empirische Untersuchung zum Erfolg öffentlicher Erziehung. Pfaffenweiler.

**Child Welfare Act (2013):** Act of 17 July 1992 No.100 relating to Child Welfare Services. Ministry of Children, Equality and Social Inclusion. Online verfügbar unter <https://www.regjeringen.no/contentassets/049114cce0254e56b7017637e04ddf88/the-norwegian-child-welfare-act.pdf>, zuletzt geprüft am 06.10.2020.

**Children Leaving Care Act (2000):** Children Leaving Care Act. Online verfügbar unter <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/35/contents>, zuletzt geprüft am 06.10.2020.

**Conen, Marie-Luise (1988):** Ablösung und Beendigung in der sozialpädagogischen Familienhilfe. In: *Soziale Arbeit* 37 (8), S. 280–289.

**Creswell, John W. (2003):** Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 2. ed., [Nachdr.]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ.

**Dalferth, Matthias (1999):** Zur Bedeutung von Ritualen und Symbolen in der Heimerziehung. Rituals and Symbols in Residential Care. In: Herbert E. Colla (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied: Luchterhand, S. 385–395.

**DeGEval (2016):** Standards für Evaluation. Hg. v. DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e.V. Online verfügbar unter <https://www.degeval.org/degeval-standards/kurzfassung/>, zuletzt aktualisiert am 11.05.2017, zuletzt geprüft am 28.02.2021.

**DGSA (2020):** Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit. Online verfügbar unter [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Ueber\\_uns/Forschungsethikkodex\\_DGSA\\_abgestimmt.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Ueber_uns/Forschungsethikkodex_DGSA_abgestimmt.pdf), zuletzt geprüft am 15.02.2021.

**Diederichs, Peter (2006):** Einführung. In: Peter Diederichs (Hg.): Die Beendigung von Psychoanalysen und Psychotherapien. Die Achillesferse der psychoanalytischen Behandlungstechnik? überarb. und erw. Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl. (Bibliothek der Psychoanalyse), S. 9–20.

**Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja (2017):** Duden, richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben. Berlin: Dudenverlag. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5245910>.

**Döring, Klaus W. (1995):** Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. 5. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

**Döring, Klaus W. (2008):** Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Weiterbildung und Qualifikation). Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407295101](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407295101).

**Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (Hg.) (2011):** Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 2. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

- 
- Ekman, Paul (2010):** Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. Unter Mitarbeit von Susanne Kuhlmann-Krieg und Matthias Reiss. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl. (Spektrum-Akademischer-Verlag-Taschenbuch). Online verfügbar unter <http://dnb.info/998416797/04>.
- Erikson, Erik H. (1998):** Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Unter Mitarbeit von Marianne von Eckardt-Jaffé. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Esser, Klaus (2014):** Bindungsaspekte in der stationären Jugendhilfe. Lernen aus der Erfahrung ehemaliger Kinderdorfkinder. In: Alexander Trost (Hg.): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Forschungsergebnisse, Anwendungsbereiche. Dortmund: Borgmann, S. 145–156.
- Feindt, Andreas; Meyer, Hilbert (2010):** Kompetenzorientierter Unterricht. In: *Die Grundschulzeitschrift* 24 (237), S. 29–33.
- Fendrich, Sandra; Pothmann, Jens; Tabel, Agathe (2020):** Nachlassender Anstieg bei den Hilfen zur Erziehung in 2019 – ambulante Hilfen nehmen zu, rückläufige Fremdunterbringungen setzen sich fort. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Online verfügbar unter [https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/Kurzanalyse\\_HzE\\_2019\\_AKJStat.pdf](https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Kurzanalyse_HzE_2019_AKJStat.pdf), zuletzt geprüft am 16.04.2021.
- Fendrich, Sandra; Pothmann, Jens; Tabel, Agathe (2021):** Monitor Hilfen zur Erziehung 2021. Hg. v. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik AKJStat. Online verfügbar unter [http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/documents/Monitor\\_Hilfen\\_zur\\_Erziehung\\_2021.pdf](http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2021.pdf), zuletzt geprüft am 22.03.2022.
- Fendrich, Sandra; Tabel, Agathe (2021):** Hilfen zur Erziehung 2020. Rückgang als Folge der Coronapandemie? Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Online verfügbar unter [https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/Kurzanalyse\\_HzE\\_2020\\_AKJStat.pdf](https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Kurzanalyse_HzE_2020_AKJStat.pdf), zuletzt geprüft am 22.03.2022.
- Finkel, Margarete (2004):** Selbständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen. Weinheim: Juventa (Edition Soziale Arbeit).
- Fisseni, Hermann-Josef (1998):** Persönlichkeitspsychologie. Ein Theorienüberblick. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Flick, Uwe (2006a):** Qualität in der Qualitativen Evaluationsforschung. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzungen. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55674), S. 424–443.

**Flick, Uwe (2006b):** Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik - Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzungen. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55674), S. 9–31.

**Flick, Uwe (2016):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Originalausgabe, 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55694).

**Freud, Anna (2010):** Das Ich und die Abwehrmechanismen. 21. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher Geist und Psyche, 42001).

**Friebertshäuser, Barbara (2001):** Rituale im pädagogischen Alltag. Inszenierungen von Statuspassagen in Institutionen der öffentlichen Erziehung. In: *neue praxis* 31 (5), S. 491–506.

**Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2003):** Einzelbetreuung in der Jugendhilfe. Konzepte, Prozesse und wirksame Faktoren. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2002 u.d.T.: Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Evaluation von Einzelbetreuungen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung nach dem KJHG. Münster: Lit-Verl. (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 24).

**Frommann, Anne (2008):** Menschlichkeit als Methode. Sozialpädagogische und biografische Texte. Mössingen: Talheimer (Talheimer Sammlung kritisches Wissen, 56).

**Gabriel, Thomas; Keller, Samuel; Studer, T. (2007):** Wirkungen erzieherischer Hilfen. Metaanalyse ausgewählter Studien. In: ISA Planung und Organisation (Hg.): Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen. Metaanalyse ausgewählter Studien, Bd. 3. Münster.

**Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1998):** Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55591).

**Gehres, Walter (1997):** Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Focus Soziale Arbeit, Materialien, 2). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-09565-1>.

**GISA (2021):** Über die GISA. St. Elisabeth Innovative Sozialarbeit gGmbH (GISA). Online verfügbar unter <https://www.gisa-marburg.de/ueber-gisa/>, zuletzt geprüft am 16.03.2021.

**Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1971):** Status passage. 1. Auflage. London: Routledge & Kegan Paul Ltd (International library of sociology and social reconstruction).

- Gonon, Philipp; Kraus, Katrin (2011):** Grundbegriffe. In: Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof (Hg.): *Erwachsenenbildung - Weiterbildung*. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, 8448), S. 35–52.
- Graßl, Wolfgang (2011):** Praxissicht eines freien Jugendhelfers. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): *Fertig sein mit 18? Dokumentation zur Fachtagung "Jugendliche und junge Volljährige - eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?"*. Onlineausgabe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf (SPI-Schriftenreihe Dokumentation, 8), S. 56–63.
- Greenson, Ralph R. (2007):** *Technik und Praxis der Psychoanalyse*. 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus E. (2006):** *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-608-94097-8>.
- Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (2003a):** Bindung, innere Arbeitsmodelle und psychologische Anpassung. In: Klaus E. Grossmann und Karin Grossmann (Hg.): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 307–314.
- Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (2003b):** Die Verhaltensorganisation sicherer und unsicherer Bindungserfahrungen in einer kontrollierten Situation. In: Klaus E. Grossmann und Karin Grossmann (Hg.): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 97–101.
- Gudjons, Herbert; Teske, Rita; Klafki, Wolfgang (Hg.) (1993):** *Didaktische Theorien*. 7. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig (PB-Bücher, 1).
- Günder, Richard (2007):** *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe*. 3., völlig neu überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Günter, Michael (2010):** Psychoanalytische Sozialarbeit. In: Evelyn Heinemann und Hans Hopf (Hg.): *Psychoanalytische Pädagogik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele*. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik), S. 249–259.
- Hamberger, Matthias (2002a):** Erzieherische Hilfen im Heim. In: BMFSFJ (Hg.): *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 170), S. 200–258.
- Hamberger, Matthias (2002b):** Heimerziehung aus Sicht der jungen Menschen. In: BMFSFJ (Hg.): *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und*

teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 170), S. 506–576.

**Hartmann, Ilona (o. J.):** Über Abschiede: Mit einem lachenden und einem zuckenden Auge. Hg. v. Mit Vergnügen GmbH. Online verfügbar unter <https://mitvergnuegen.com/2016/lesetipps-3/>, zuletzt geprüft am 04.06.2021.

**Helfferrich, Cornelia (2019):** Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 669–686.

**Hense, Jan (2006):** Selbstevaluation. Erfolgsfaktoren und Wirkungen eines Ansatzes zur selbstbestimmten Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich. Zugl.: München, Univ., Diss., 2005. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, 933). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-631-54723-6>.

**Hof, Christiane (2011):** Theorie des Wissens und der Kompetenzen. In: Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof (Hg.): Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, 8448), S. 219–226.

**Hopson, Barrie; Adams, John (1977):** Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In: John Adams, John Hayes und Barrie Hopson (Hg.): Transition. Understanding & managing personal change. Montclair, N.J.: Allanheld Osmun & Co (Land mark studies), S. 3–25.

**Hurrelmann, Klaus (2006):** Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 9., unveränderte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

**Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich (2015):** Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik). Online verfügbar unter [http://eres.lb-oldenburg.de/redirect.php?url=https://content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407294333](http://eres.lb-oldenburg.de/redirect.php?url=https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294333).

**Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016):** Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie). Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779945161](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779945161).

**Iller, Carola (2011):** Zielgruppen. In: Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof (Hg.): Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, 8448), S. 247–257.

**Janssen, Jürgen (2010):** Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. Unter Mitarbeit von Wilfried Laatz. 7., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Springer.



- 
- Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang; Egloff, Birte (2007):** Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 671).
- Kahn, Theresa (2018a):** Die Verabschiedung aus den Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe als Ritual. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen. Dähre: SchöneworthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 101–105.
- Kahn, Theresa (2018b):** Übergänge und deren Gestaltung durch Rituale. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen. Dähre: SchöneworthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 49–54.
- Kerschbaum, Leonie (2018):** Abschiede. In: Wilma Weiß und Anja Sauerer (Hg.): "Hey, ich bin normal!". Herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen : Perspektiven von Expertinnen und Profis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 24–25.
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter; Schlawin, Siegfried (2010):** Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92050-4>.
- Kirsch, Holger; Bauer, Annemarie (2017):** Psychodynamische Perspektiven in der Sozialen Arbeit. 1st ed. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Psychodynamik kompakt). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5058424>.
- Klieme, Eckhard (2004):** Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* (6), S. 10–13.
- Knoke, Della (2009):** Programs fo youth transitioning from foster care to independence. CECW Information Sheet #70E. University of Toronto Factor-Inwentash Faculty of Social Work. Toronto, ON, Canada. Online verfügbar unter <https://cwrp.ca/sites/default/files/publications/ProgsforYouths70E.pdf>, zuletzt geprüft am 07.10.2020.
- Knowles, Malcolm S.; Holton, Elwood F.; Swanson, Richard A. (2007):** Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen. 6. Auflage. Hg. v. Reinhold S. Jäger. München: Elsevier Spektrum Akademischer Verlag. Online verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2849086&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2849086&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm).
- Koch, Martin; Straßer, Peter (2008):** Der Kompetenzbegriff: Kritik einer neuen Bildungsleitsemantik. In: Martin Koch und Peter Straßer (Hg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. 1. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Forschung - Band 33), S. 25–52.

**Köngeter, Stefan; Schröer, Wolfgang; Zeller, Maren (2012):** Statuspassage "Leaving Care":

Biographische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), S. 261–276.

**König, Joachim (2007):** Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis sozialer Arbeit. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus. Online verfügbar unter [http://haw-hamburg.ciando.com/shop/book/index.cfm/fuseaction/show\\_book/bok\\_id/615](http://haw-hamburg.ciando.com/shop/book/index.cfm/fuseaction/show_book/bok_id/615).

**Kötters, Catrin; Krüger, Heinz-Hermann; Brake, Anna (1996):** Wege aus der Kindheit. Verselbstständigungsschritte ins Jugendalter. In: Peter Büchner, Burkhard Fuhs und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Jugendforschung, 16), S. 99–128.

**Krause, Rainer (2000):** Neue Befunde der Affektforschung zur Depression. In: *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie* (4), S. 331–348.

**Kress (2012):** Übergänge in die Zeit nach dem Heim. Ergebnisse aus einem Projekt mit ehemaligen Jugendlichen aus den Erziehungshilfen. Hg. v. Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. Münster. Online verfügbar unter <https://www.careleaver-kompetenznetz.de/files/diakonierwl-27ff-projektuebergaengeheimunterbringunglangzeituntersuchung2.pdf>, zuletzt geprüft am 04.10.2020.

**Krüger, Tim (2017):** Soziale Arbeit und Verluste. Ergänzung des sozialpädagogischen Diskurses um einen vernachlässigten Begriff. In: *neue praxis* 47 (6), S. 509–527.

**Kuckartz, Udo (2010):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>.

**Kuckartz, Udo (2014):** Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>.

**Kuckartz, Udo (2018):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden). Online verfügbar unter [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok\\_id/2513416](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416).

**Kuckartz, Udo; Busch, Julia (2012):** Mixed Methods in der Evaluationspraxis. In: Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele - Konzepte - Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Erziehungswissenschaft), S. 142–155.

**Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2012):** Vorwort der Herausgeber. In: Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele - Konzepte - Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Erziehungswissenschaft).

- Lamnek, Siegfried (2002):** Qualitative Interviews. In: Eckard König und Peter Zedler (Hg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (UTB Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 8218), S. 157–194.
- Lamnek, Siegfried (2010):** Qualitative Sozialforschung. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Grundlagen Psychologie). Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783621278409](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278409).
- Lerch; Stein (2010):** Ageing out of care. From care to adulthood in european und central asian societies. SOS Children`s villages. Innsbruck. Online verfügbar unter <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/ageing.pdf>, zuletzt geprüft am 04.10.2020.
- Lüders, Christian (2006):** Qualitative Evaluationsforschung - was heißt hier Forschung? In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzungen. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55674), S. 33–61.
- Main, M.; Solomon, J. (1986):** Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern. Procedures, findings and implications for the classification of behaviour. In: Thomas Berry Brazelton und M. Yogman (Hg.): Affective development in infancy. Norwood, NJ: Ablex Publ. Corp, S. 95–124.
- Maurer, Susanne (2017):** Der Beitrag von biographischen Rekonstruktionen für eine gelingende Jugendhilfe. In: Björn Redmann und Ullrich Gintzel (Hg.): Von Löweneltern und Heimkindern. Lebensgeschichten von Jugendlichen und Eltern mit Erfahrungen in der Erziehungshilfe. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 162–168.
- Medjedović, Irena (2019):** Qualitative Daten für die Sekundäranalyse. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–258.
- Meisel, Klaus (2011):** Management der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof (Hg.): Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, 8448), S. 349–377.
- Mentzos, Stavros (2001):** Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Erw. Neuausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 709).
- Mentzos, Stavros (2011):** Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen : mit 8 Abbildungen und 3 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.13109/9783666401237>.
- Messmer, Heinz (2013):** Before Leaving Care. Eine Fallstudie zum fachlichen Handeln beim Übertritt aus der Heimerziehung in die selbstständige Lebensführung. In: *neue praxis* (5), S. 423–438.

**Meuth, Miriam (2014):** 'Wohnen' und 'Ausbildung' als Teilübergänge zwischen Jugend und Erwachsensein. Überlegungen zu einer erweiterten Sicht auf Übergänge. In: Christiane Hof, Miriam Meuth und Andreas Walther (Hg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Beltz Juventa (Übergangs- und Bewältigungsforschung), S. 104–127.

**Meuth, Miriam; Hof, Christiane; Walther, Andreas (2014):** Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: Christiane Hof, Miriam Meuth und Andreas Walther (Hg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Beltz Juventa (Übergangs- und Bewältigungsforschung), S. 7–13.

**Meyer, Wolfgang (2007):** Datenerhebung: Befragungen - Beobachtungen - Nicht-reaktive Verfahren. In: Reinhard Stockmann (Hg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, 6), S. 223–277.

**Michalke-Leicht, Wolfgang (2011):** Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel.

**Moch, Matthias (2019):** Kompetentes Handeln in stationären Erziehungshilfen. Eine empirische Annäherung. 1. Auflage 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Edition Centaurus - Perspektiven Sozialer Arbeit in Theorie und Praxis). Online verfügbar unter <http://www.springer.com/>.

**Müller, Hans-Ulrich (1996):** Fragile Identitäten und offene Optionen. Lebensentwürfe junger Erwachsener in einer westdeutschen Großstadt. In: Andreas Walther (Hg.): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Opladen: Leske + Budrich, S. 123–143.

**Müller-Ebert, Johanna (2001):** Trennungskompetenz. Die Kunst, Psychotherapien zu beenden. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Müller-Ebert, Johanna (2008):** Trennungskompetenz in allen Lebenslagen. Vom Loslassen, Aufhören und neu Anfangen. 2. Aufl. München: Kösel. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-466-30761-6>.

**Müller-Kohlenberg, Hildegard (Hg.) (2004):** Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. Deutsche Gesellschaft für Evaluation. Alfter: Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.

**Müller-Ruckwitt, Anne (2008):** "Kompetenz" - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Zugl.: Bonn, Univ., Diss., 2007. Würzburg: Ergon-Verl. (Bibliotheca Academica Reihe Pädagogik, 6). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89913-615-9>.

---

**Munsch, Chantal (2004):** AdressatInnenorientierung als verlässliche und ganzheitliche Unterstützung in schwierigen Lebenslagen. In: Friedhelm Peters und Josef Koch (Hg.): Integrierte erzieherische Hilfen. Flexibilität, Integration und Sozialraumbezug in der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa-Verl. (Edition Soziale Arbeit), S. 219–246.

**Nezel, Ivo (1992):** Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Bern: Haupt (Uni-Taschenbücher, 1684).

**Normann, Edina (2004):** Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen. Heimkinder erinnern sich. 1. Aufl. Weinheim Bergstr: Juventa (Reihe Votum). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-1836-3>.

**Novick, Jack; Novick, Kerry Kelly (2008):** Ein guter Abschied. Die Beendigung von Psychoanalysen und Psychotherapien. Unter Mitarbeit von Elisabeth Vorspohl. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-86099-871-7>.

**Nüsken, Dirk (2008):** Regionale Disparitäten in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung zu den Hilfen für junge Volljährige. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss, 2007. Münster: Waxmann (Soziale Praxis). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8309-2007-6>.

**Nüsken, Dirk (2011):** Helfen Hilfen für junge Volljährige? Bewertungen aus Nutzersicht. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Fertig sein mit 18? Dokumentation zur Fachtagung "Jugendliche und junge Volljährige - eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?". Onlineausgabe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf (SPI-Schriftenreihe Dokumentation, 8), S. 84–109.

**Nüsken, Dirk (2013):** Junge Volljährige in den Erziehungshilfen. Grundlagen, Leistungsgewährung und Herausforderungen für die Weiterentwicklung. In: *Forum Erziehungshilfen* 19 (1), S. 10–16.

**Nüsken, Dirk; Lukasczyk, Peter (2019):** Hilfe zur Selbstständigkeit - gelingende Übergänge gestalten. Abschlussbericht des Modellprojekts. Hg. v. Landschaftsverband Westfalen-Lippe und LWL-Landesjugendamt Westfalen. Münster. Online verfügbar unter [https://www.gelingendeuebergaenge.lwl.org/media/filer\\_public/fb/e5/fbe5568f-ccf1-4e33-a4d4-c89bab637d80/ideen\\_und\\_konzepte\\_gelingendeuebergaenge.pdf](https://www.gelingendeuebergaenge.lwl.org/media/filer_public/fb/e5/fbe5568f-ccf1-4e33-a4d4-c89bab637d80/ideen_und_konzepte_gelingendeuebergaenge.pdf), zuletzt geprüft am 04.10.2020.

**Orth, Helen (1999):** Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis).

**Parkes, Colin Murray (1974):** Vereinsamung. Die Lebenskrise bei Partnerverlust; psychologisch-soziologische Untersuchung des Trauerverhaltens. 1. - 6. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

**Pearlin, Leonard (1987):** The Stress Process and Strategies of Intervention. In: Klaus Hurrelmann, Franz-Xaver Kaufmann und Friedrich Lösel (Hg.): *Social Intervention. Potential and Constraints: De Gruyter (Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter)*, S. 53–72.

**Pluto, Liane (2007):** Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. Dissertation.

**Pongratz, L.; Hübner, H. O. (1959):** Lebensbewährung nach öffentlicher Erziehung. Eine Hamburger Untersuchung über das Schicksal aus der Fürsorge-Erziehung und der freiwilligen Erziehungshilfe entlassener Jugendlicher: H. Luchterhand.

**Pothmann, Jens (2011):** Auf dem Abstellgleis? Jugendliche und junge Erwachsene in der Kinder- und Jugendhilfe - ein Blick in den Zahlenspiegel. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): *Fertig sein mit 18? Dokumentation zur Fachtagung "Jugendliche und junge Volljährige - eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?"*. Onlineausgabe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf (SPI-Schriftenreihe Dokumentation, 8), S. 22–41.

**Pötzsch, Olga (2018):** Aktueller Geburtenanstieg und seine Potenziale. In: *WISTA - Wirtschaft und Statistik* (3), S. 72–89. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2018/03/aktueller-geburtenanstieg-032018.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2018/03/aktueller-geburtenanstieg-032018.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 25.11.2020.

**Pries, Michael Alexander (2003):** Erziehung zur Selbstständigkeit. Herausforderung an die Pädagogik. Dissertation. Universität Hamburg, Hamburg. Fachbereich Erziehungswissenschaften.

**Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2019):** Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–123.

**Rädiker, Stefan; Niklesz, Aljoscha (2012):** Kompetenzen von Evaluierenden. In: Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele - Konzepte - Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Erziehungswissenschaft), S. 200–220.

**Reich, Kersten (1996):** Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Reinhard Voß (Hg.): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand, S. 70–91.

**Reich, Kersten (2012):** Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5., erw. Aufl. Weinheim: Beltz (Pädagogik und Konstruktivismus).

**Rein, Angela (2020):** Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. 1. Auflage. Bielefeld: transcript; transcript Verlag (Pädagogik).

---

**Reischmann, Jost (2011):** Formen des Lernens Erwachsener. In: Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof (Hg.): *Erwachsenenbildung - Weiterbildung*. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, 8448), S. 111–122.

**Rieber-Hunscha, Inge (2005):** *Das Beenden der Psychotherapie. Trennung in der Abschlussphase*. Stuttgart: Schattauer.

**Rosenbauer, Nicole (2011):** Selbstständigkeit als Ziel?! Jugendliche und junge Volljährige in den Hilfen zur Erziehung. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): *Fertig sein mit 18? Dokumentation zur Fachtagung "Jugendliche und junge Volljährige - eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?"*. Onlineausgabe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf (SPI-Schriftenreihe Dokumentation, 8), S. 64–83.

**Sackmann, Reinhold; Wingers, Matthias (2001):** Vorwort. In: Reinhold Sackmann und Matthias Wingers (Hg.): *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang - Sequenz - Verlauf*. Weinheim: Juventa-Verl. (Statuspassagen und Lebenslauf, / hrsg. von Walter R. Heinz; Bd. 1), S. 5–10.

**Schaffner, Dorothee; Rein, Angela (2014):** Strukturelle Rahmung der Statuspassage Leaving Care in der Schweiz - Sondierung in einem unübersichtlichen Feld. In: Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit (Hg.): *Care Leavers - Übergänge nach Ende der Jugendhilfe*. neue Ausg. Zürich: Seismo (Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, 16/17), S. 9–26.

**Schellhammer, Barbara (2017):** *Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779945369](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779945369).

**Schellhorn, Walter (2000):** *Sozialgesetzbuch achttes Buch - Kinder- und Jugendhilfe*. SGB VIII/KJHG; ein Kommentar für Ausbildung, Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Unter Mitarbeit von Lothar Fischer. 2. Aufl. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

**Schiebener, Lisa (2020):** *18plus und dann? Übergänge und Grenzen zwischen den Hilfen*. Das sozialraumorientierte Projekt Care-Leaver-LDK (Lahn-Dill-Kreis). Hg. v. Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV). St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg. Online verfügbar unter [https://www.erev.de/media/18plus\\_und\\_dann\\_e-verein\\_ldk.pdf](https://www.erev.de/media/18plus_und_dann_e-verein_ldk.pdf), zuletzt geprüft am 16.03.2021.

**Schiersmann, Christiane (2007):** *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90597-6>.

**Schlegel-Brocke, Ruth (1983):** Nachbetreuung heimentlassener junger Erwachsener. In: Lieselotte Bieback-Diel, Hubertus Lauer und Ruth et al. Schlegel-Brocke (Hg.): *Heimerziehung - und was dann? Zur Problematik heimentlassener junger Erwachsener*. Frankfurt am Main: ISS Materialien 20, S. 15–55.

**Schleiffer, Roland (2009):** Zum Nutzen der Bindungsforschung für die Praxis stationärer Erziehungshilfe. In: *Evangelische Jugendhilfe* (4), S. 217–223.

**Schleiffer, Roland (2015):** Fremdplatzierung und Bindungstheorie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Schmid, Ulrike (2010):** Abschiedsrituale. In: Susanne Kränzle, Ulrike Schmid und Christa Seeger (Hg.): *Palliative Care*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, S. 339–346.

**Schmidt, Christina (2003):** Ansätze zur Erhöhung der Nutzungsintensität von Wissensmanagement-Systemen. Hamburg: Diplomica GmbH (Wirtschaft).

**Schmidt, Martin; Schneider, Karsten (2002):** Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 219).

**Schnoor, Heike (2011a):** Einführung. In: Heike Schnoor (Hg.): *Psychodynamische Beratung*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–20.

**Schnoor, Heike (2011b):** Psychodynamische Beratung: Ein Anwendungsgebiet der Psychoanalyse. In: Heike Schnoor (Hg.): *Psychodynamische Beratung*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 21–35.

**Schnoor, Heike (2013):** Einleitung. In: Heike Schnoor (Hg.): *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Orig.-Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl. (Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 41), S. 9–19.

**Schnoor, Heike (2018a):** "Auszug ist für die Jugendlichen ein schwerer Weg." Ergebnisse der Studie aus einer psychodynamischen Perspektive. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): *Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen*. Dähre: SchöneporthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 93–100.

**Schnoor, Heike (2018b):** "Raus aus dem Nest ist nie einfach." Abschied aus der stationären Erziehungshilfe aus einer psychodynamischen Perspektive. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): *Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen*. Dähre: SchöneporthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 28–48.

**Schott, Franz; Azizi Ghanbari, Shahram (2012):** Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen. Münster: Waxmann (Waxmann Studium). Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783830976356](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830976356).



**Schröer, Wolfgang (2011):** Sich an der Lebenslage Jugend orientieren! Ein Aufruf an die Kinder- und Jugendhilfe, die Entgrenzung von Jugend wahrzunehmen. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Fertig sein mit 18? Dokumentation zur Fachtagung "Jugendliche und junge Volljährige - eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?". Onlineausgabe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf (SPI-Schriftenreihe Dokumentation, 8), S. 6–21.

**Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hg.) (2013a):** Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-3120-1>.

**Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (2013b):** Übergänge - Eine Einführung. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 11–20.

**Schulz, Wolfgang (1979):** Unterricht - Analyse und Planung. In: Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (Hg.): Unterricht. Analyse und Planung. 10., unveränd. Aufl. Hannover: Schroedel (Auswahl Reihe B, 1/2), S. 13–47.

**Schulz, Wolfgang (1983):** Das Kompetenzproblem im Umgang mit Methoden und Medien. In: Rainer Dieterich (Hg.): Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften; Kolloquium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg. Paderborn: Schöningh (Schöninghbuch Neue Reihe Pädagogik, 76156), S. 155–161.

**Schulz, Wolfgang (1993):** Die lehrtheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In: Herbert Gudjons, Rita Teske und Wolfgang Klafki (Hg.): Didaktische Theorien. 7. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig (PB-Bücher, 1), S. 29–45.

**Schüßler, Ingeborg (2011):** Methoden der Erwachsenenbildung. In: Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof (Hg.): Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, 8448), S. 449–461.

**Seitter, Wolfgang (2011):** Erwachsenenbildung und Weiterbildung in historischer Perspektive. In: Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof (Hg.): Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, 8448), S. 65–86.

**Siebert, Horst (1997):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 2. Aufl. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).

**Sievers, Britta; Thomas, Severine; Zeller, Maren (2016):** Jugendhilfe - und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen; ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.

- Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (2011):** Vorwort des SPI. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): *Fertig sein mit 18? Dokumentation zur Fachtagung "Jugendliche und junge Volljährige - eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?"*. Onlineausgabe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf (SPI-Schriftenreihe Dokumentation, 8), S. 4–5.
- St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg (2021a):** Familienwohngruppen Thüringen. Online verfügbar unter <https://elisabeth-verein.de/angebote-in-den-regionen/thueringen/familienwohngruppen-thueringen.html>, zuletzt geprüft am 01.04.2021.
- St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg (2021b):** Jugendhilfe Thüringen. Online verfügbar unter <https://elisabeth-verein.de/index.php?id=191>, zuletzt geprüft am 01.04.2021.
- St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg (2021c):** Organigramm. Online verfügbar unter [https://elisabeth-verein.de/fileadmin/user\\_upload/Redaktion/Dokumente/Organigramm/Organigramm-01-02-2021.pdf](https://elisabeth-verein.de/fileadmin/user_upload/Redaktion/Dokumente/Organigramm/Organigramm-01-02-2021.pdf), zuletzt geprüft am 29.03.2021.
- St. Elisabeth-Verein e.V. Marburg (2021d):** Stationäre Angebote und Pflegefamilien. Online verfügbar unter <https://elisabeth-verein.de/index.php?id=209>, zuletzt geprüft am 29.03.2021.
- Starks, Louise (2013):** *Accessing the Impact of the Buttle UK. Quality Mark in Higher Education*. Leeds. Online verfügbar unter [http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/files.buttle.org.uk/Our\\_QM\\_docs/Buttle-QM-report-PDF-final.pdf](http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/files.buttle.org.uk/Our_QM_docs/Buttle-QM-report-PDF-final.pdf), zuletzt geprüft am 07.10.2020.
- Stauber, Barbara (Hg.) (2007):** *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Übergangs- und Bewältigungsforschung - Studien zu Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung).
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2016):** *Junge Erwachsene*. In: Wolfgang Schröer, Norbert Struck und Mechthild Wolff (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 135–163.
- Staudinger, Astrid (2017):** *Saskia: Ich finde, dass nichts wichtiger ist, als ein eigenes Netz zu haben*. In: Björn Redmann und Ullrich Gintzel (Hg.): *Von Löweneltern und Heimkindern. Lebensgeschichten von Jugendlichen und Eltern mit Erfahrungen in der Erziehungshilfe*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 62–67.
- Sting, Stephan (2013):** *Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters*. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 471–485.

- Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (2014):** Evaluation. Eine Einführung. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen, Stuttgart: Budrich; UTB (UTB Sozialwissenschaften, 8337). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838585536>.
- Stohler, Renate; Gehrig, Milena (2014):** Wohnen und Selbstständigkeit: institutionelle Unterstützung prekärer Übergänge ins Erwachsenenalter. In: Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit (Hg.): Care Leavers - Übergänge nach Ende der Jugendhilfe. neue Ausg. Zürich: Seismo (Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, 16/17), S. 94–109.
- Strahl, Benjamin; Mangold, Katharina; Ehlke, Carolin (2012):** Careleavers – aus stationären Hilfen zur Erziehung in die Selbstständigkeit. In: *Sozial Extra* 36 (7-8), S. 41–45. DOI: 10.1007/s12054-012-0085-8.
- Strasser, Karin (2007):** Bindungsrepräsentation im jungen Erwachsenenalter: längsschnittliche Zusammenhänge. 1st ed. Göttingen: Cuvillier Verlag. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5018492>.
- Strauß, Bernhard (2002):** Bindung. In: Wolfgang Mertens (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. 2., durchges. Aufl. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, S. 98–101.
- Struck, Norbert (2016):** Kinder- und Jugendhilfegesetz/SGB VIII. In: Wolfgang Schröer, Norbert Struck und Mechthild Wolff (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 666–682.
- Tabel, Agathe; Pothmann, Jens; Fendrich, Sandra (2019):** 2018 erstmalig über eine Million erzieherische Hilfen – Anstieg ambulanter Hilfen und Rückgang von Fremdunterbringungen. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Online verfügbar unter [http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/Kurzanalyse\\_HzE\\_2018\\_AKJStat.pdf](http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Kurzanalyse_HzE_2018_AKJStat.pdf), zuletzt geprüft am 16.04.2021.
- Thielen, Marc; Katzenbach, Dieter; Schnell, Irmtraud (2013):** Einführung. In: Marc Thielen, Dieter Katzenbach und Irmtraud Schnell (Hg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–12.
- Thimm, Karlheinz (1992):** Gehen als Abbruch, Ablösung, Abschied. Zum Umgang mit Trennung im Heim. In: *Soziale Arbeit* 41 (5), S. 158–162.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006):** Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 14. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlt's Enzyklopädie, 55476).
- Trede, Wolfgang (2011):** Praxissicht eines öffentlichen Jugendhilfeträgers. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Fertig sein mit 18? Dokumentation zur Fachtagung "Jugendliche und junge Volljährige - eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?".

Onlineausgabe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf (SPI-Schriftenreihe Dokumentation, 8), S. 42–55.

**Trede, Wolfgang; Winkler, Michael (1997):** Stationäre Erziehungshilfen: Heim, Wohngruppe, Pflegefamilien. In: Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. 2. durchgesehene Auflage. Opladen: Leske + Budrich (Einführungskurs Erziehungswissenschaft, 4), S. 219–234.

**Truschkat, Inge; Stauber, Barbara (2013):** Beratung im Übergang: organisations- und subjektorientierte Perspektiven. In: Andreas Walther und Marc Weinhardt (Hg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Übergangs- und Bewältigungsforschung), S. 220–235.

**Tschekan, Kerstin (2011):** Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin: Cornelsen (Scriptor Praxis).

**Turner, Victor (2005):** Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Unter Mitarbeit von Sylvia M. Schomburg-Scherf. Frankfurt/New York: Campus-Verl.

**van Gennep, Arnold (2005):** Übergangsriten. (Les rites de passage). Unter Mitarbeit von Klaus Schomburg und Sylvia M. Schomburg-Scherff. 3., erw. Aufl. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Campus-Bibliothek).

**Volger, Ingeborg (2011):** Psychodynamische Beratung: Einzel-, Paar- und Erziehungsberatung. In: Heike Schnoor (Hg.): Psychodynamische Beratung. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 51–62.

**Walther, Andreas (2013):** Schwierige Jugendliche - prekäre Übergänge? Ein biografisch und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. In: Marc Thielen, Dieter Katzenbach und Irmtraud Schnell (Hg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–35.

**Walther, Andreas (2014):** Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Christiane Hof, Miriam Meuth und Andreas Walther (Hg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Beltz Juventa (Übergangs- und Bewältigungsforschung), S. 14–36.

**Walther, Andreas; Stauber, Barbara (2007):** Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Barbara Stauber (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Übergangs- und Bewältigungsforschung - Studien zu Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung), S. 19–40.

- Walther, Andreas; Stauber, Barbara (2013):** Übergänge im Lebenslauf. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23–43.
- Weinberg, Johannes (1996):** Kompetenzlernen. In: *QUEM-Bulletin* (1), S. 3–6.
- Weinert, Franz E. (2014):** Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. s.l.: Beltz Verlagsgruppe (Beltz Pädagogik), S. 17–31.
- Weinhardt, Marc (2013):** Übergänge im Spiegel psychosozialer Beratung. In: Andreas Walther und Marc Weinhardt (Hg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Übergangs- und Bewältigungsforschung), S. 35–46.
- Weirer, Wolfgang; Paechter, Manuela (2019):** Grundpfeiler kompetenzorientierter Didaktik. In: Ursula Fritz, Karin Laueremann, Manuela Paechter, Michaela Stock und Wolfgang Weirer (Hg.): Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele. Opladen, Toronto: Barbara Budrich (UTB, 5146), S. 19–41.
- Weisser, Jan (2002):** Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive. Weinheim: Beltz (Beltz-Studium Erziehung und Bildung).
- Welzer, Harald (1988):** Nach dem Studienabschluß - Arbeitslosigkeit und Berufsanfang als Transition. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 8 (3), S. 182–199.
- Welzer, Harald (1990):** Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 1988. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Psychologie sozialer Ungleichheit, 1).
- Welzer, Harald (1993):** Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Zugl.: Hannover, Univ., Habil.-Schr., 1993. Tübingen: Ed. diskord.
- Werner, Christoph; Langenmayr, Arnold (2005):** Das Unbewusste und die Abwehrmechanismen: Vandenhoeck & Ruprecht (Platon:werke,übersetzung,kommentar).
- Wieland, Norbert (1992):** Ein Zuhause - kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Wiethoff, Christoph (2014):** Übergangsmodelle im Wandel. In: Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt und Dariusz Zifonun (Hg.): Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 77–98.
- Will, Hans-Dieter (2001):** Hilfen für junge Volljährige. In: Vera Birtsch und Klaus Münstermann (Hg.): Handbuch Erziehungshilfen. [Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung]. Münster: Votum-Verl., S. 683–701.

- Winkler, Michael (2000):** Klaus Wolf: Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. (Forschung & Praxis in der Sozialen Arbeit. Bd. 2.). Münster: Votum 1999. [Rezension]. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (5), S. 778–782.
- Winkler, Michael (2017):** Heimkinder und Löweneltern - Vorwort. In: Björn Redmann und Ullrich Gintzel (Hg.): Von Löweneltern und Heimkindern. Lebensgeschichten von Jugendlichen und Eltern mit Erfahrungen in der Erziehungshilfe. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23–31.
- Wißmach, Stefan (2018a):** Der Abschluss einer stationären Erziehungshilfemaßnahme aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen. Dähre: SchöneworthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 15–27.
- Wißmach, Stefan (2018b):** Forschungsdesign. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen. Dähre: SchöneworthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 67–70.
- Wißmach, Stefan; Becker, Martin (2018):** Einführung. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen. Dähre: SchöneworthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 10–14.
- Wißmach, Stefan; Dreute, Carolin; Kahn, Theresa (2018a):** Ergebnisse - Zu den Perspektiven von Mitarbeiter/innen, Bewohner/innen und Ehemaligen. In: Stefan Wißmach, Heike Schnoor und Martin Becker (Hg.): Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen. Dähre: SchöneworthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)), S. 71–92.
- Wißmach, Stefan; Schnoor, Heike; Becker, Martin (Hg.) (2018b):** Am Ende einer Maßnahme. Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen. Dähre: SchöneworthVerlag (Theorie und Praxis der Jugendhilfe, 23 (Jahrgang 2018)).
- Wittpoth, Jürgen (2013):** Einführung in die Erwachsenenbildung. 4., überarb. u. aktualisierte Aufl. Opladen u.a.: Budrich (Einführungstexte Erziehungswissenschaft, 4).
- Witzel, Andreas (2000):** Das problemzentrierte Interview. Forum: Qualitative Social Research. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/228581012\\_Das\\_problemzentrierte\\_Interview/link/00006b5a0cf23f86393c6dcd/download](https://www.researchgate.net/publication/228581012_Das_problemzentrierte_Interview/link/00006b5a0cf23f86393c6dcd/download), zuletzt geprüft am 21.12.2020.
- Wolf, Klaus (1999):** Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum (Forschung & Praxis in der sozialen Arbeit, Bd. 2).

**Wolf, Klaus (2002):** Erziehung zur Selbstständigkeit in Familie und Heim. Münster/Westfalen, Weinheim: Votum-Verl.; Beltz.

**Zeller, Maren (2006):** Die Perspektiven von AdressatInnen als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung flexibler, integrierter und sozialraumorientierter Erziehungshilfen. In: Maria Bitzan (Hg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Juventa-Verl. (Edition Soziale Arbeit), S. 57–71.

**Zeller, Maren (2016):** Stationäre Erziehungshilfen. In: Wolfgang Schröer, Norbert Struck und Mechthild Wolff (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 792–812.

**Zeller, Maren; Köngeter, Stefan (2013):** Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 568–588.

**Ziener, Gerhard (2013):** Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. 3. Auflage. Stuttgart, Seelze: Klett.

## Danksagung

### Ich möchte mich bedanken bei...

... *Prof. Dr. Heike Schnoor*, die mich immer dabei unterstützt hat, wieder Wissenschaft neben meiner pädagogischen Praxis (er)leben zu können und die mich stets ermuntert hat, mir Freiräume für meine Forschung zu schaffen. Danke für deine wertschätzende Begleitung.

... *Prof. Dr. Susanne Maurer* für den wertvollen Raum der Promotionskolloquien und die für mich so wichtige Möglichkeit, mich mit anderen Forscher\*innen austauschen zu können.

... den Forscher\*innen des Forschungsprojekts ‚Am Ende einer Maßnahme: Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen‘: *Prof. Dr. Heike Schnoor, Dr. Stefan Wißmach, Martin Becker, Carolin Dreute und Theresa Becker*. Danke für die intensive Unterstützung und unseren wertvollen Austausch, der mich in meinem Forschungsprozess sehr geprägt hat.

... meinem Arbeitgeber *St. Elisabeth-Verein* und insbesondere bei *Hans-Werner Künkel*, den ich von meinem Projekt überzeugen konnte. Ohne diese Unterstützung hätte meine Forschungsarbeit nicht gelingen können.

... den *Seminarteilnehmer\*innen*, die mich eine große Freude an der Welt von Fort- und Weiterbildung entwickeln ließen. Besonders danke ich allen, die durch ihre Bereitschaft für ein Interview wesentlich zur Weiterentwicklung der Fortbildung beigetragen haben.

... den konstruktiv-kritischen Teilnehmer\*innen des begleitenden Forschungsbeirats, die mir halfen, Wissenschaft und Praxis immer zusammen zu denken: *Werner Meyer, Uta Rodenkirchen, Prof. Dr. Heike Schnoor, Dr. Stefan Wißmach, Martin Becker, Bernd Stolte und Karin Ziegler*.

... den lieben Menschen, die mit scharfem Blick Teile meiner Arbeit gelesen und mir wertvolle Rückmeldungen gegeben haben: *Jule, Anni, Daniela, Philip und Martin*.

... *Theresa Becker* für ihre Unterstützung, ihre Flexibilität und die Interviewführung.

... *Daniela Pastoors* für die Interviewführung und viel mehr noch für das Gefühl, nicht allein zu sein. Danke für jedes bestärkende Gespräch, jeden Tee und jeden Tag im ‚Schreibteam‘.

... *Martin Becker*, weil er stets ein offenes Ohr für mich hat und mir ein sehr wichtiger Wegbegleiter geworden ist.

... *Philip*, weil du mein Leben, meine Liebe und die Begeisterung für Wissenschaft mit mir teilst. Ich danke dir von ganzem Herzen.

... meiner treuen Seele *Noa*. Von dir durfte ich lernen, wie man den rechten Zeitpunkt zum Abschied findet. Du hast mich spüren lassen, was Trauer wirklich ist und warum sie hilft, den Abschied zu überwinden. Ich habe verstanden, was es bedeutet, ein wertvolles Gegenüber zu verlieren. Danke für jeden Tag, den du bei uns warst. Und: Herzlich Willkommen, *Juna!*



---

## **Anhang**

<b>Anhang A.1: Bedarfsanalyse Teil I.....</b>	<b>392</b>
Kategoriensystem zur Bedarfsanalyse Teil I.....	392
<b>Anhang A.2: Bedarfsanalyse Teil II .....</b>	<b>395</b>
Interviewleitfaden zur Bedarfsanalyse Teil II (Leistungs- und Führungsebenen).....	395
Inhaltlich-semantische Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl (2011) .....	397
Kategoriensystem zur Bedarfsanalyse Teil II.....	398
<b>Anhang B: Seminarkonzeption.....</b>	<b>402</b>
Lehrskizze der ersten Fortbildung .....	402
Lehrskizze der zweiten Fortbildung .....	407
Lehrskizze der dritten Fortbildung .....	413
<b>Anhang C.1: Evaluation Fragebogen .....</b>	<b>419</b>
Fragebogen an die Teilnehmer*innen der Fortbildung.....	419
<b>Anhang C.2: Evaluation Interviews .....</b>	<b>424</b>
Einverständniserklärung Kontaktaufnahme .....	424
Interviewleitfaden Evaluation.....	425
Kategoriensystem Evaluation .....	429

## Anhang A.1: Bedarfsanalyse Teil I

### Kategoriensystem zur Bedarfsanalyse Teil I

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiel	Abgrenzung zu anderen Kategorien
KV Phase der Beendigung – Vorbereitung auf Abschluss und Abschied	Alle Textstellen, in denen es um die Zeit vor dem konkreten Auszug aus der Wohngruppe geht (Zeit der Beendigung & Vorbereitung von Abschluss/Abschied)	Mit welchen organisatorischen und formalen Anforderungen der Beendigung sehen sich die Befragten konfrontiert?	„Dann [...] allgemeine Unterstützung in allen Richtungen, sei es jetzt die Wohnung finden, den Job wirklich zu finden, also Bewerbungen schreiben, dass man halt die allgemeine Unterstützung bekommt“	Keine Aussagen, die sich hauptsächlich den anderen beiden Phasen („Ende“ und „Übergang“) zuordnen lassen
KV_1 Äußere Aspekte (organisatorisch/formal)		Welche Gefühle und Emotionen begleiten die Zeit vor dem Auszug?	„[...] und vielleicht auch einfach die Vorfreude auf das Neue, auf das, auf die neuen Erfahrungen, darauf kann man sich sehr freuen“	
KV_2 Innere Aspekte (Gefühle/Emotionen)		Aussagen, die Rückschlüsse auf Beziehungsaspekte im weitesten Sinne bieten. Die interaktive/ interaktionelle Perspektive steht hier im Vordergrund.	„Aber wo wir uns ja schon einig waren, genau, dass es auch ganz oft darum geht, was hat man überhaupt für eine Beziehung zu demjenigen oder von was man da Abschied nimmt“	
KV_3 Innere Aspekte (Beziehung)		Zu welchem Zeitpunkt beginnt die eigene Beschäftigung mit dem Thema Abschluss und Abschied?	„Natürlich kann sich das so, wie heißt es, so wenn man jetzt 18 oder 20, ich weiß ja nicht, wie weit man entwickelt ist, von sich selber aus, dann kann man sagen, ja, du bist jetzt 20 oder du wirst jetzt 18, so wir finden auch schon, dass du so sehr weit bist und dein Jugendamt findet jetzt auch, oder würde sich sagen, ja wir finden, dass du jetzt bald ausziehst [...]“	
KV_4 Wann beginnt die Beschäftigung mit dem nahenden Abschluss/Abschied?		Konkrete Hinweise darauf, was in der pädagogischen Praxis zu einer gelingenden Vorbereitung auf Abschluss und Abschied noch fehlt bzw. was und wie es verbessert werden könnte.		
KV_5 Identifizierte Problemfelder und Schwierigkeiten: Was fehlt? Was braucht es? Was soll verändert werden?				

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiel	Abgrenzung zu anderen Kategorien
KA Phase des Endes – der Auszug	Alle Textstellen, in denen es um den konkreten Abschluss und Abschied in der Wohngruppe bzw. die dazu gehörenden Feierlichkeiten geht (auch wenn diese zeitlich nach dem Auszugsdatum liegen).			Keine Aussagen zur Phase vor oder nach dem Auszug, es geht um die sehr kurze Zeitspanne des eigentlichen Auszugs. Ausnahme: Abschiedsfeier, wenn diese erst nach dem eigentlichen Auszug stattfindet, wird ebenfalls unter der Hauptkategorie KA codiert.
KA_1 Abschiedsfeier		Beschreibungen rund um die Abschiedsfeier im weitesten Sinne (jegliche Form der symbolisierten Verabschiedung, unabhängig von der Ausgestaltung).	„Und ja: Ich glaube ich würde es einfach so/ „Komm wir essen jetzt nochmal einen Kuchen zusammen und dann fahr ich und komme nie wieder“. So jetzt hart ausgedrückt, aber ich bräuhchte keine Abschiedsfeier“	
KA_2 Geschenke, Erinnerungsstücke und Rituale		Welche Geschenke, Erinnerungsstücke und Rituale finden im Zuge von Auszug und Abschiedsfeier Anwendung?	„Natürlich, wie heißt es, vor allem kommen natürlich auch, wie heißt es, also der, die Person, die ausgezogen ist, die hat so ein kleines Abschiedsgeschenk bekommen. So Haushaltsartikel die man braucht, natürlich kann man dann auch so, mit materiellen Dingen eine Person vorbereiten, dass die auszieht“	
KA_3 Innere Aspekte (Gefühle/Emotionen)		Welche Gefühle und Emotionen begleiten den Auszug und die Abschiedsfeier?	„Ok, ja äh ich war ziemlich traurig gewesen. Weil mir die Erzieher dann auch schon, also die Pädagogen schon ganz schön ans Herz gewachsen sind und die Jugendlichen ja auch. Ahm ich weiß, dass es eine Grillfeier war, so eine Grillfeier, der Abschied der war schon schwer, der war/ weil ich schon vier Jahre dort gelebt hatte“	
KA_4 Identifizierte Problemfelder und Schwierigkeiten: Was fehlt? Was braucht es? Was soll verändert werden?		Konkrete Hinweise darauf, was in der pädagogischen Praxis zu einer gelingenden Phase des Endes noch fehlt bzw. was und wie es verbessert werden könnte.		

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiel	Abgrenzung zu anderen Kategorien
KN	Alle Textstellen, in denen es um die Zeit nach dem konkreten Auszug aus der Wohngruppe geht (Zeit des Übergangs & Nachbereitung von Abschluss/Abschied)	Welche Gefühle und Emotionen begleiten die Zeit des Übergangs?	„Und dementsprechend hängt das alles sehr nah miteinander zusammen einfach und ja [...] schon es hat Angst gemacht es war NEU ich bin ein Mensch ich finde Veränderungen IMMER scheiße (lachen)“	Keine Aussagen, die sich hauptsächlich den anderen beiden Phasen (‚Beendigung‘ und ‚Ende‘) zuordnen lassen.
KN_1	Innere Aspekte (Gefühle/Emotionen)	Aussagen, die Rückschlüsse auf Beziehungsaspekte im weitesten Sinne bieten. Die interaktive/interaktionelle Perspektive steht hier im Vordergrund.	„[...] es kommen ja nicht nur Menschen aufeinander, sondern auch so eine gemeinsame Geschichte dann, wo man viel erzählt hat, sich viel geöffnet hat. Und wenn das dann auf einmal wegst, das ist schon eine Umstellung. Das ist nicht so leicht“	
KN_2	Innere Aspekte (Beziehung)	Aussagen über Formen und Intensitäten der Kontaktgestaltung zwischen allen Beteiligten nach dem Auszug aus der Wohngruppe.	„Dann ab da, nach den drei Monaten stand ich halt komplett alleine. Gut, meine Betreuerin war jetzt nicht jede Woche da oder so. Wir haben aber oft telefoniert und [...] ja, wir hatten eigentlich nicht die drei Monate so engen Kontakt, wie als ich dort wohnen würde [...]“	
KN_3	Kontaktgestaltung	Konkrete Hinweise darauf, was in der pädagogischen Praxis zu einer gelingenden Nachbereitung von Abschluss und Abschied noch fehlt bzw. was und wie es verbessert werden könnte.		
KN_4	Identifizierte Problemfelder und Schwierigkeiten: Was fehlt? Was braucht es? Was soll verändert werden?			

## Anhang A.2: Bedarfsanalyse Teil II

### Interviewleitfaden<sup>120</sup> zur Bedarfsanalyse Teil II (Leitungs- und Führungsebenen)

Angestrebte Dauer des Interviews: ca. 45 - 60 Minuten

*Kursiver Text: Handlungen während des Interviews*

#### Ablauf:

Danke, dass du dir Zeit nimmst für dieses Interview. Neben der Sicht der Mitarbeiter\*innen und der Jugendlichen ist es für mich ebenso wichtig zu wissen, was die Vertreter\*innen der verschiedenen Leitungsebenen zum Thema Abschied in Wohngruppen denken.

Alles, was Rückschlüsse auf deine Person zulässt, wird selbstverständlich anonymisiert. Ich würde dieses Interview gern auf Tonband aufzeichnen, um es anschließend wissenschaftlich weiterverwerten zu können. Ist das in Ordnung? *Tonbandgerät aus der Tasche holen.*

Dann würde ich die Aufnahme jetzt starten. *Tonbandgerät anschalten.*

<b>Themenblock: Abschluss und Abschied in Wohngruppen (Theorie)</b>		
<b>Einleitungsfrage</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
Abschied in Wohngruppen – was fällt dir spontan dazu ein?	Was bringst du mit Abschied noch in Verbindung?	Was ist für dich ein ‚gelungener Abschied‘?
	Gibt es noch etwas Weiteres?	Was fällt dir ein, wenn Du an den Kreislauf aus Neubeginn und Abschied denkst?
<b>Themenblock: Abschluss und Abschied im St. Elisabeth-Verein (Praxis)</b>		
<b>Einleitungsfrage</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
Wie sieht die derzeitige Abschiedspraxis (in deinem	Welche anderen Praxen/Rituale/Traditionen sind	Welche Unterschiede in der Abschiedsgestaltung innerhalb

<sup>120</sup> Im Interviewleitfaden und im daraus folgenden Interviewgespräch wurde bewusst der Oberbegriff des ‚Abschieds‘ verwendet und bei Bedarf ergänzend auf den Unterschied zwischen ‚außen‘ und ‚innen‘ hingewiesen. Im bisherigen Sprachgebrauch der Befragten kommt die Unterscheidung zwischen ‚äußerem Abschluss‘ und ‚innerem Abschied‘ noch nicht konsistent vor. Vielmehr verbergen sich hinter dem Oberbegriff ‚Abschied‘ zumeist beide Ebenen der Beendigung von Hilfen. Ziel war es, in den Interviewgesprächen sprachliche Hürden weitgehend zu vermeiden, die eine Distanz zwischen Forscherin und befragter Person hätten aufbauen sowie den Gesprächsfluss unterbrechen können.

Verantwortungsbereich) im St. Elisabeth-Verein aus?	dir noch bekannt?	des Vereins bemerkst du?
		Worin könnten diese Unterschiede begründet sein?
		Abschiednehmen aus Sicht der Mitarbeiter*innen: Was fällt dir dazu ein?
		Welche Erfahrungen hast du mit nicht-bewältigten Abschieden der Mitarbeiter*innen von ihren Jugendlichen gemacht?
		Wie hat sich das konkret in der Praxis gezeigt?
<b>Themenblock: Fortbildung zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung</b>		
<b>Einleitungsfrage</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
Was wünschst du dir von einem Fortbildungsseminar zum Thema der Abschiedsgestaltung in Wohngruppen?	Gibt es noch einen weiteren Wunsch?	Wo siehst du Verbesserungsbedarf in der bisherigen pädagogischen Praxis des Vereins?
		Welche Inhalte dürfen in diesem Seminar nicht fehlen?
		Was sollte in diesem Seminar <u>nicht</u> passieren?
		Wenn du an die Abschiedskultur des St. Elisabeth-Vereins in 10 Jahren denkst – wie sieht sie aus?

**Ausstiegsfrage:** Gibt es sonst noch etwas, was ich dich nicht gefragt habe, du aber trotzdem noch sagen möchtest?

Ich danke dir ganz herzlich für die Teilnahme am Interview.

**Inhaltlich-semantische Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl (2011)**

1. Es wird wörtlich, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend, transkribiert. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.
2. Wortverschleifungen (z. B. ‚noch so’n Buch‘) werden an das Schriftdeutsche („noch so ein Buch“) angenähert. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet.
3. Wort- oder Satzabbrüche werden mit einem Schrägstrich / dargestellt.
4. Die Interpunktion wird im Zweifel zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet. Bei einem kurzen Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
5. Sprechpausen werden unabhängig von ihrer Länge mit drei Punkten in Klammern (...) dargestellt.
6. Zustimmung, bestätigende Lautäußerungen („Mhm“) der interviewenden Person werden nicht transkribiert. Einsilbige Antworten (bejahend/verneinend) werden hingegen immer transkribiert, z. B. als ‚mhm (zustimmend)‘ oder ‚mhm (verneinend)‘.
7. Besonders betonte Wörter werden durch Großschreibung (z. B. ‚EINMAL‘) markiert.
8. Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprecher\*innen wird eine freie, leere Zeile gesetzt. Mindestens am Ende jedes Absatzes wird eine Zeitmarke eingefügt.
9. Emotionale, nonverbale Äußerungen, die den Sprechbeitrag unterstützen, werden in Klammern notiert, z. B. (lachen) oder (seufzen).
10. Die jeweils gleichzeitige Rede beider Personen wird mit zwei Schrägstrichen // gekennzeichnet.
11. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) markiert. Ist ein Wortlaut nicht eindeutig zu verstehen, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern (z. B. (Wort?)) gesetzt.
12. Störungen werden in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
13. Die interviewende Person wird mit ‚I‘ und die befragte Person mit ‚B‘ markiert.
14. Die Transkription wird als .rtf-Datei gespeichert.

## Kategoriensystem zur Bedarfsanalyse Teil II

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiel	Abgrenzung zu anderen Kategorien
KBA1	Abschluss und Abschied in der stationären Erziehungshilfe (theoretische Perspektive)	Aussagen, die allgemeine Hinweise auf Inhalt, Bedeutung und Bewertung von Abschlüssen und Abschieden in der stationären Erziehungshilfe beinhalten.		Keine Aussagen zur konkreten Abschluss- und Abschlusspraxis innerhalb des St. Elisabeth-Vereins
KBA1_A	Unterschiede in Form und Qualität von Abschlüssen und Abschieden	Spektrum verschiedener Qualitäten von Abschlüssen und Abschieden - von ‚einemehrmalig‘ bis ‚Abbruch‘.	„Aber es sind viele Abbrüche und viele Abschiede in der Wohngruppe notwendig und durchlaufen und sie sind qualitativ alle unterschiedlich“ (BA_A, Absatz 6)	
KBA1_B	Auszug/Abschied aus dem Elternhaus vs. Abschluss/Abschied in der stationären Erziehungshilfe	Vergleiche zwischen dem Auszug aus dem Elternhaus (bzw. Familien und familienähnlichen Systemen) und Abschluss und Abschied in der stationären Erziehungshilfe.	„Ich denke, wenn man den ganzen (unv.) Pflegeelternkontext nimmt, also Erziehungsstellen, Integrative und so weiter und so fort, dann werden Kinder in der Regel verabschiedet aus der, aus einer Familie. Es werden Übergänge geschaffen und ähnh ich glaube, dass da die Beziehungsangebote, sofern man sich nicht ähnh sehr ähnh im Zank und so da auseinanderbringt, aber ähnh in normalen Übergängen bleiben diese Kinder oder diese jungen Leute dann ähnh doch irgendwie ein Teil der Familie“ (BA_A, Absatz 28)	
KBA1_C	Äußere Aspekte: Abschluss	Äußere Seite: Formalitäten, Organisatorisches	„Im Prinzip ist es tatsächlich viel Organisatorisches und wenig anderes, was so abgehakt wird“ (BA_C, Absatz 109)	
KBA1_D	Innere Aspekte: Abschied	Innere Seite: Gefühle und Emotionen, Nähe und Distanz, Festhalten und Loslassen	„Abschied in Wohngruppen, fällt mir zu ein, dass das ein Gefühl von Traurigkeit sein kann, auch ein Gefühl von Freude; es ist etwas geschafft, es ist ein guter Übergang möglich (...) ähnh (...) es bleibt (...) manchmal auch Unklarheit zurück, weil etwas nicht geschafft ist, man aber gleich den Eindruck oder das Gefühl hat, wir haben ihn gut ausgetattet oder sie, also sie (?) können starten, es ist alles okay, aber es ist nicht rund und trotzdem weiß man, dass es vielleicht ein Abschied sein wird auch für immer“ (BA_A, Absatz 6)	
KBA1_E	Abschluss und Abschied als interaktionelles Geschehen	Soziale Interaktionen und deren Wirkung auf und zwischen allen am Abschluss/Abschied beteiligten Menschen	„Also die ganze Gruppe strukturiert sich ja um, das ganze System verändert sich mit dem einen kleinen Element, was sich da verändert“ (BA_B, Absatz 39)	



KBA1_F	Vorbereitung von Abschlüssen und Abschieden		Zeit vor dem eigentlichen Auszug: Wie werden können Abschlüsse und Abschiede vorbereitet werden?	„Das kann man im Vorfeld vielleicht auch besprechen aber man kann es auch nochmal in ein gutes Gespräch einmünden lassen und einfach den Rückblick zu finden, aber auch gleichzeitig nochmal zu sagen: Und hier sitzen jetzt Leute, die dich auch vielleicht weiter begleiten können, wenn du deine Not oder deine Freude mitteilen willst“ (BA_A, Absatz 102)
KBA1_G	Nachbereitung von Abschlüssen und Abschieden		Zeit nach dem eigentlichen Auszug: Wie werden können Abschlüsse und Abschiede nachbereitet werden?	„Und dass dann Abschiede eigentlich erst im Nachhinein /, also, beziehungsweise, (...) das Bewusstsein oder die Verabschiedung von den jungen Menschen erst im Nachhinein stattgefunden hat. Vorher war es halt tatsächlich überwiegend Stress“ (BA_C, Absatz 10)
KBA1_H	Gelingende Abschlüsse/Abschiede und ihre Grenzen		Was sind gelingende Abschiede und wodurch werden sie begrenzt/verhindert?	„Also ich denke, ein guter Abschied ist insoweit (räuspern), dass man ähm sich nochmal anschaut, was waren denn unsere gemeinsamen Wege, wo bist du gekommen und wie bist du gekommen, was haben wir gemeinsam erlebt (...) ähm (...) was haben wir gemeinsam für dich, mit dir gemeinsam gesammelt, gemacht, getan“ (BA_A, Absatz 14)
KBA1_I	Zukunftswünsche		Welche konkreten Wünsche und Forderungen bestehen an die Abschluss- und Abschiedskultur in den stationären Erziehungshilfen der Zukunft?	„Was kann besser sein? (...) Der Wunschtraum wäre ja, ganz entspannt alles Organisatorische vorbereiten, damit man sich gut auf die andere Seite konzentrieren kann. Das wäre der Wunschtraum“ (BA_C, Absatz 205)
KBA1_J	Sonstiges	Alle Aussagen, die nicht den anderen Subkategorien aus KBA1 zuzuordnen sind.		

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiel	Abgrenzung zu anderen Kategorien
KBA2 Abschluss und Abschied im St. Elisabeth-Verein (praktische Perspektive)	Aussagen über die konkret gelebte Abschluss- und Abschiedspraxis im St. Elisabeth-Verein bzw. der (Teil-)Bereiche, die von dem*der jeweiligen Interviewpartner*in überblickt werden können.	Vergleiche zwischen der Bedeutung der Gestaltung von Aufnahmen vs. der Gestaltung von Abschlüssen/Abschieden.	„Wir haben ähm ganz konkrete Schritte gemacht, was so die Aufnahme angeht, aber wir haben keine konkreten Schritte gemacht, was die Verabschiedung angeht und deswegen ist es mir ja ein Bedürfnis zu sagen“ (BA_A, Absatz 50)	Keine allgemeinen, theoretischen Aussagen über Bedeutung und Bewertung von Abschlüssen und Abschieden in der stationären Erziehungshilfe, sondern konkrete, praxisbezogene Hinweise.
KBA2_A Vergleich und Zusammenhänge zwischen Aufnahme und Abschluss/Abschied		Wie werden Abschlüsse und Abschiede konkret in den Settings gestaltet? Aussagen über Abschiedsfeier, Geschenke und Erinnerungstücke sowie Rituale.	„Also dass man einfach so ein Gefühl (unv.) hat, das könnte man ja in einem Zweiergespräch machen und ähm man kann es aber auch in einem kleinen in Anführungszeichen festlicheren Rahmen machen, wo, wo es einfach ähm eine schöne, weiß ich, Kaffeetafel gibt oder sonst was, wo man nochmal gemeinsam drüber reden kann, wo man auch Botschaften senden kann [...]“ (BA_A, Absatz 14)	
KBA2_B Praktische Gestaltung		Unterschiede in der Abschluss- und Abschiedspraxis der verschiedenen Konzeptionsbereiche und Wohngruppen.	„Nee, da würde ich schon sagen, es ist eher individuell ist. Das hat mit der Konzeption nicht so viel zu tun“ (BA_C, Absatz 159)	
KBA2_C Unterschiedliche Abschluss- und Abschiedspraxen (je nach Konzeption, Wohngruppe etc.)		Aussagen über die Verarbeitung von Abschlüssen und Abschieden auf Seiten der betreuenden Mitarbeiter*innen.	„Da bin ich mir dann auch ähm immer ähm unsicher, wie kann man so etwas gut wieder nacharbeiten, damit auch nicht die Schutzfunktion irgendwann ein "nur nicht zu tief, zu tief einlassen, damit das nicht wieder passiert" /. Also wie, ähm wie, wie kann man das so ein bisschen besprechen und verarbeiten?“ (BA_A, Absatz 72)	
KBA2_D Innere Verarbeitung von Abschieden auf Seiten der Mitarbeiter*innen		Alle Aussagen, die nicht den anderen Subkategorien aus KBA2 zuzuordnen sind.		
KBA2_E Sonstiges				

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiel	Abgrenzung zu anderen Kategorien
KBA3	Aussagen über konkrete Anforderungen an das zu konzipierende Fortbildungsseminar zur professionellen Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus Wohngruppen.			
KBA3_A	Braucht es eine Fortbildung?	Aussagen über die Notwendigkeit einer Fortbildung zu diesem Thema.	„Ich habe vorhin so überlegt, ob man das überhaupt wirklich braucht (lachen). Weil es gibt so wahnsinnig viele Themen, (...) ähm also wir geben sehr viel Geld für Fortbildungen aus (...) und wir geben sehr viel Geld aus für die Überstundentrückstellungen am Ende des Jahres, weil die Frauen viele Überstunden machen, um (...) Krankheiten, Schwangerschaftsbeschäftigungsverbote ad hoc auszugleichen, Fort- und Weiterbildungen zu machen“ (BA_B, Absatz 99)	
KBA3_B	Was soll thematisiert werden?	Welche Inhalte/Themengebiete sollen im Fortbildungsseminar behandelt werden?	„Ja, dass man sich eher nochmal so die, weiß ich nicht, Bindungsproblematiken oder was auch immer die jungen Menschen haben, angucken und guckt: Was brauchen die denn eigentlich, dass sie dann auch einen guten Abschied hinkriegen, weil in der Vergangenheit hatten sie keine guten Abschiede“ (BA_C, Absatz 113)	
KBA3_C	Was soll nicht thematisiert werden/geschehen?	Welche Inhalte/Themengebiete sollen im Fortbildungsseminar nicht behandelt werden?	„Doch, es gibt was, was nicht passieren darf, es darf nicht verboten werden, den Kontakt aufrecht zu erhalten“ (BA_B, Absatz 111)	
KBA3_D	Lehr-, Lernformen	Aussagen über Lehr-, Lernformen im Fortbildungsseminar, die sich die Befragten (nicht) wünschen.	„Also vermutlich wird sehr viel auch schon vorhanden sein, aber vielleicht unterschiedlich verteilt in den Gruppen. ähm also da wird es ja darum gehen, vielleicht in den Austausch zu gehen, zu schauen, was gibt es für andere Praxen, wie auch immer und dass alle da mit einem guten Rüstzeug ausgestattet werden“ (BA_A, Absatz 99)	
KBA3_E	Sonstiges	Alle Aussagen, die nicht den anderen Subkategorien aus KBA3 zuzuordnen sind.		

## Anhang B: Seminarkonzeption

### Lehrskizze der ersten Fortbildung

#### Lehrskizze Fortbildung „Professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus Wohngruppen“

##### 4 Module: Grundlagen, Beendigung, Auszug, Übergang

**Problemziele:** Durch die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar über die professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen...

1. ... empfinden die Mitarbeiter\*innen ein gesteigertes **Problembewusstsein** über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen.
2. ... werden die Mitarbeiter\*innen im **Verstehen** grundlegender emotionaler und psychodynamischer Prozesse des Abschieds unterstützt.
3. ... fühlen sich die Mitarbeiter\*innen **handlungsfähiger** in der konkreten Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede in ihrer beruflichen Praxis.

Bei Zeitmangel oder Planänderungen verzichtbare Einheiten sind [in Klammern] gesetzt.

25.02.2019 | 09:00-16:00 Uhr

Modul	Zeit	Einheit	Problemziel			Inhalt	Sozialform	Material/Medien
			1	2	3			
	09:00-09:30	Einstieg				Vorstellungsrunde: Name, Arbeitsstelle, Wahl des Zitats (Informationen Seminarbeginn)	Plenum	-Zitate (Abschied) -Informationen zu Seminarbeginn -Liste E-Mails Evaluation
	09:30-09:40	Bedarfsabfrage				-Was ist mir wichtig am Thema? -Was erwarte ich von der Fortbildung? -Was möchte ich hier nicht? -Mein Beitrag zum Gelingen	Partnerarbeit	Moderationskarten
	09:40-09:50	Bedarfsabfrage				Vorstellung der Ergebnisse der Partnerarbeit	Plenum	Partnergruppen bringen Karten an Metaplanwand an

	09:50-09:55	Programm- vorstellung			Programm der Fortbildung vorstellen		Flipchart
<b>Grundlagen</b>	09:55-10:20	Reflexion biografischer Erfahrungen mit Abschieden	x		Erspüren, was ‚positive‘ und ‚negative‘ Abschiede auszeichnet und welche Gefühle damit in Verbindung stehen	Einzelarbeit	Arbeitsblatt
<b>Grundlagen</b>	10:20-10:35	Reflexion biografischer Erfahrungen mit Abschieden	x		Austausch: Freiwillig abstrahierte Inhalte der Einzelarbeit vorstellen	Plenum	Flipchart
<i>Kirzpause</i>	10:35-10:45						
<b>Grundlagen</b>	10:45-11:00	Elemente von Abschluss und Abschied im beruflichen Kontext	x		Gruppe läuft von Spitze zu Spitze (TZI): Austausch über Anforderungen/Erfahrungen an jeder Spitze	Lehrgespräch	-Klebeband (TZI-Dreieck auf dem Boden) -Seile (Globe) -4 Moderationskarten (Ich, Wir, Es, Globe)
<b>Grundlagen</b>	11:00-11:45	Emotionen und Affekte	x		Hauptemotionen des Abschieds (Freude, Trauer, Angst, Wut) in ihrer Bedeutung für Abschiede und berufliche Praxis ausarbeiten.	Kleingruppe (3 Personen)	-Arbeitsanweisung -Zitate aus Studie -wiss. Erkenntnisse -Leitfragen -Flipchart
<b>Grundlagen</b>	11:45-12:15	Emotionen und Affekte	x		Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Metaplanwand
<i>Mittagspause</i>	12:15-13:15						

<b>Grundlagen</b>	13:15-13:30	Emotionen und Affekte	x	Die innere Seite des Abschieds: Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr als Elemente psychodynamischen Verstehens von Abschieden	Lehrvortrag	Powerpoint (auch als Handout)
<b>Grundlagen</b>	13:30-14:15	Festhalten und Loslassen - Nähe und Distanz	x	Kontinuum Festhalten-Loslassen / Nähe-Distanz: Konzeptionelle Unterschiede verdeutlichen und in ihren Auswirkungen auf Abschiede reflektieren.	Lehrgespräch	-Moderationskarten -Metaplanwand -Flipchart Strahl: beruflich vs. privat -Klebeplakate -Flipchart Auswertung -Handout ‚Abschied und Beziehung‘
<i>Kurzpause</i>	14:15-14:30					
<b>Beendigung</b>	14:30-15:15	Elemente der Abschiedsvorbereitung / Beendigung	x	-Reflexion über Vergangenheit -Reflexion über Zukunft -Mitbewohner*innen einbeziehen	Kleingruppe (3-4 Personen)	-Arbeitsanweisung -Basistexte -Flipchart -Stifte
<b>Beendigung</b>	15:15-15:45	Elemente der Abschiedsvorbereitung / Beendigung	x	Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Metaplanwand
	15:45-16:00	Ausstieg		Offene Fragen, Wünsche für morgen, kollegiale Fallberatung vorbesprechen	Plenum	

26.02.2019 | 09:00-16:00 Uhr

Modul	Zeit	Einheit	Groblernziel			Inhalt	Sozialform	Materialien/Medien
			1	2	3			
	09:00-09:20	Einstieg				Was hängt noch nach? Wie geht es den Teilnehmenden?	Plenum	
<b>Auszug</b>	09:20-09:40	Übergänge und ihre Begleitung durch Rituale	x	x		Transitionsmodell zum Verständnis von Übergängen, ihren Risiken und Anforderungen an Mitarbeitende; Rituale	Lehrvortrag/ Lehrgespräch	Flipchart und Powerpoint (auch als Handout) in Kombination
<b>Auszug</b>	09:40-09:55	Rituale des Abschieds aus Wohngruppen			x	Austausch über konkrete Rituale des Abschieds in den Wohngruppen	Partnerarbeit	-Moderationskarten -Stifte
<b>Auszug</b>	09:55-10:15	Rituale des Abschieds aus Wohngruppen			x	Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Karten an Metaplanwand
<b>Auszug</b>	10:15-10:40	Gestaltung des Abschiedstags/der Abschiedsfeier	x	x		Anforderungen an das Abschiedsfest (zentrales Ritual) aus Sicht der Jugendlichen & Mitarbeitenden reflektieren. Ausstellung mit Zitaten	Plenum	-Mitarbeitenden-Zitate und Jugendlichen-Zitate an Wänden/Böden. -Handout ‚Abschied und Auszug‘
<i>Kurzpause</i>	10:40-10:55							
<b>Übergang</b>	10:55-11:40	Elemente der Abschiedsnachbereitung / des Übergangs	x	x	x	-individuelle Reflexion: Abschlussbericht -kollektive Reflexion: Supervision/Intervision -Nachbetreuung	Kleingruppe (3 Personen)	-Arbeitsanweisung -Basistexte -Flipchart -Stifte

<b>Übergang</b>	11:40-12:10	Elemente der Abschiedsnachbereitung/ des Übergangs	x	x	x	-Renovierung und Neubelegung des Zimmers	Plenum	Metaplanwand
<b>Übergang</b>	12:10-12:30	Auswirkungen von Abschieden	x			Auswirkungen von Abschieden auf Mitarbeitende und Teams	Lehrvortrag	Powerpoint (auch als Handout)
<i>Mittagspause</i>	12:30-13:30							
	13:30-14:15	Fallarbeit 1	x	x	x	Kollegiale Fallberatung	Plenum	Arbeitshilfe
<i>Kurzpause</i>	14:15-14:30							
	14:30-15:15	Fallarbeit 2	x	x	x	Kollegiale Fallberatung	Plenum	Arbeitshilfe
	14:30-15:00 / 15:15-15:45	Zusammenfassung / Ausstieg				Gruppe läuft erneut im TZI: Was war neu? Wo besteht Veränderungsbedarf? Was muss zukünftig stärker akzentuiert werden? Individuelle Verarbeitung der Seminarinhalte herausstellen: Was ist ein gelingender Abschied, (wie) können wir ihn erreichen? Wann können wir ihn nicht erreichen?	Lehrgespräch	-Klebeband (TZI Dreieck auf dem Boden) -2 Seile -4 Moderationskarten (Ich, Wir, Es, Globe)
	15:45-16:00	Ausstieg				Evaluationsfragebogen ausfüllen		Evaluationsbogen



## Lehrskizze der zweiten Fortbildung

### Lehrskizze Fortbildung „Professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus Wohngruppen“

#### 4 Module: Grundlagen, Beendigung, Auszug, Übergang

**Groblernziele:** Durch die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar über die professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen...

1. ... empfinden die Mitarbeiter\*innen ein gesteigertes **Problembewusstsein** über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen.
2. ... werden die Mitarbeiter\*innen im **Verstehen** grundlegender emotionaler und psychodynamischer Prozesse des Abschieds unterstützt.
3. ... fühlen sich die Mitarbeiter\*innen **handlungsfähiger** in der konkreten Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede in ihrer beruflichen Praxis.

Bei Zeitmangel oder Planänderungen verzichtbare Einheiten sind [in Klammern] gesetzt.

Änderungen zum ersten Durchlauf sind grau hinterlegt.

18.11.2019 | 09:00-16:00 Uhr

Modul	Zeit	Einheit	Groblernziel			Inhalt	Sozialform	Material/Medien
			1	2	3			
	09:00-09:30	Einstieg				Vorstellungsrunde: Name, Arbeitsstelle, Wahl des Zitats (Informationen Seminarbeginn)	Plenum	-Zitate (Abschied) -Informationen zu Seminarbeginn -Liste E-Mails Evaluation
	09:30-09:40	Bedarfsabfrage				-Was ist mir wichtig am Thema? -Was erwarte ich von der Fortbildung? -Was möchte ich hier nicht? -Mein Beitrag zum Gelingen	Partnerarbeit	Moderationskarten

	09:40-09:50		Bedarfsabfrage				Vorstellung der Ergebnisse der Partnerarbeit	Plenum	Partnergruppen bringen Karten an Metaplanwand an
	09:50-09:55		Programm-vorstellung				Programm der Fortbildung vorstellen		Flipchart
<b>Grundlagen</b>	09:55-10:20	x	Reflexion biografischer Erfahrungen mit Abschieden				Erspüren, was ‚positive‘ und ‚negative‘ Abschiede auszeichnet und welche Gefühle damit in Verbindung stehen	Einzelarbeit	Arbeitsblatt
<b>Grundlagen</b>	10:20-10:35	x	Reflexion biografischer Erfahrungen mit Abschieden				Austausch: Freiwillig abstrahierte Inhalte der Einzelarbeit vorstellen	Plenum	Flipchart
<i>Kurzpause</i>	10:35-10:45								
<b>Grundlagen</b>	10:45-11:00	x	Elemente von Abschluss und Abschied im beruflichen Kontext				Gruppe läuft von Spitze zu Spitze (TZI); Austausch über Anforderungen/Erfahrungen an jeder Spitze	Lehrgespräch	-Klebeband (TZI-Dreieck auf dem Boden) -Seile (Globe) -4 Moderationskarten (Ich, Wir, Es, Globe)
<b>Grundlagen</b>	11:00-11:35	x	Emotionen und Affekte				Hauptemtionen des Abschieds (Freude, Trauer, Angst, Wut) in ihrer Bedeutung für Abschiede und berufliche Praxis ausarbeiten.	Kleingruppe (3 Personen)	-Arbeitsanweisung -Zitate aus Studie -wiss. Erkenntnisse -Leitfragen -Flipchart
<b>Grundlagen</b>	11:35-12:05	x	Emotionen und Affekte				Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Metaplanwand
<i>Mittagspause</i>	12:05-13:00								

<b>Grundlagen</b>	13:00-13:15	Emotionen und Affekte	x	Die innere Seite des Abschieds: Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr als Elemente psychodynamischen Verstehens von Abschieden	Lehrvortrag	Powerpoint (auch als Handout)
<b>Grundlagen</b>	13:15-14:00	Festhalten und Loslassen - Nähe und Distanz	x	Kontinuum Festhalten-Loslassen / Nähe-Distanz: Konzeptionelle Unterschiede verdeutlichen und in ihren Auswirkungen auf Abschiede reflektieren.	Lehrgespräch	-Moderationskarten -Flipchart Strahl: beruflich vs. privat -Klebeplakate -Flipchart Auswertung -Handout „Abschied und Beziehung“
<i>Kurzpause</i>	14:00-14:15					
<b>Beendigung</b>	14:15-14:50	Elemente der Abschiedsvorbereitung / Beendigung	x	-Reflexion über Vergangenheit -Reflexion über Zukunft -Mittbewohner*innen einbeziehen	Kleingruppe (3-4 Personen)	Arbeitsanweisung Basistexte Flipchart Stifte
<b>Beendigung</b>	14:50-15:20	Elemente der Abschiedsvorbereitung / Beendigung	x	Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Metaplanwand
	15:20-15:45	Leitfaden-erarbeitung	x	Beginn der Erarbeitung eines gruppenspezifischen Leitfadens zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung	Einzelarbeit	Arbeitsblatt „Leitfaden Abschluss- und Abschiedsgestaltung“
	15:45-16:00	Ausstieg		Offene Fragen, Wünsche für morgen, kollegiale Fallberatung vorbesprechen	Plenum	

19.11.2019 | 09:00-16:00 Uhr

Modul	Zeit	Einheit	Groblernziel			Inhalt	Sozialform	Materialien/Medien
			1	2	3			
	09:00-09:20	Einstieg				Was hängt noch nach? Wie geht es den Teilnehmenden?	Plenum	
<b>Auszug</b>	09:20-09:50	Übergänge und ihre Begleitung durch Rituale	x	x		Transitionsmodell zum Verständnis von Übergängen, ihren Risiken und Anforderungen an Mitarbeitende; Rituale	Lehrvortrag/ Lehrgespräch	Flipchart und Powerpoint (auch als Handout) in Kombination
<b>Auszug</b>	09:50-10:05	Rituale des Abschieds aus Wohngruppen			x	Austausch über konkrete Rituale des Abschieds in den Wohngruppen	Partnerarbeit	-Moderationskarten -Stifte
<b>Auszug</b>	10:05-10:25	Rituale des Abschieds aus Wohngruppen			x	Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Karten an Metaplanwand
<b>Auszug</b>	10:25-10:45	Gestaltung des Abschiedstags/der Abschiedsfeier	x	x		Anforderungen an das Abschiedsfest (zentrales Ritual) aus Sicht der Jugendlichen & Mitarbeitenden reflektieren. Ausstellung mit Zitaten.	Plenum	-Mitarbeitenden-Zitate und Jugendlichen-Zitate an Wänden/Boden. -Handout ‚Abschied und Auszug‘
<i>Kurzpause</i>	10:45-10:55							

<b>Übergang</b>	10:55-11:30	Elemente der Abschiedsnachbereitung / des Übergangs	x	x	x	-individuelle Reflexion: Abschlussbericht -kollektive Reflexion: Supervision/Intervision -Nachbetreuung -Renovierung und Neubelegung des Zimmers	Kleingruppe (3 Personen)	-Arbeitsanweisung -Basistexte -Flipchart -Stifte
<b>Übergang</b>	11:30-12:00	Elemente der Abschiedsnachbereitung/ des Übergangs	x	x	x	Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Metaplanwand
<b>Übergang</b>	12:00-12:30	Auswirkungen von Abschieden	x	x	x	Auswirkungen von Abschieden auf Mitarbeitende und Teams	Lehrvortrag	Powerpoint (auch als Handout)
<i>Mittagspause</i>	12:30-13:30							
	13:30-14:15	Fallarbeit 1	x	x	x	Kollegiale Fallberatung	Plenum	-Arbeitshilfe -Handout zur Methode
<i>Kurzpause</i>	14:15-14:30							
	14:30-15:15	Option: Fallarbeit 2	x	x	x	Kollegiale Fallberatung	Plenum	Arbeitshilfe
	14:30-15:15	Option: Leitfadenerarbeitung	x	x	x	Beginn der Erarbeitung eines gruppenspezifischen Leitfadens zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung	Einzelarbeit	Arbeitsblatt ,Leitfaden Abschluss- und Abschiedsgestaltung'



## Lehrskizze der dritten Fortbildung

### Lehrskizze Fortbildung „Professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus Wohngruppen“

#### 4 Module: Grundlagen, Beendigung, Auszug, Übergang

**Groblernziele:** Durch die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar über die professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden in Wohngruppen...

1. ... empfinden die Mitarbeiter\*innen ein gesteigertes **Problembewusstsein** über die Bedeutung von Abschlüssen und Abschieden im Vergleich zur Bedeutung von Aufnahmen.
2. ... werden die Mitarbeiter\*innen im **Verstehen** grundlegender emotionaler und psychodynamischer Prozesse des Abschieds unterstützt.
3. ... fühlen sich die Mitarbeiter\*innen **handlungsfähiger** in der konkreten Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede in ihrer beruflichen Praxis.

Bei Zeitmangel oder Planänderungen verzichtbare Einheiten sind [in Klammern] gesetzt.

Änderungen zum ersten Durchlauf sind **grau hinterlegt**.

Änderungen zum zweiten Durchlauf sind unterstrichen.

**18.02.2020 | 09:00-16:00 Uhr**

Modul	Zeit	Einheit	Groblernziel			Inhalt	Sozialform	Material/Medien
			1	2	3			
	09:00-09:30	Einstieg				Vorstellungsrunde: Name, Beschreibung Familie, Wahl des Zitats	Plenum	Zitate (Abschied) Informationen zu Seminarbeginn Liste Emails Evaluation
	09:30-09:40	Bedarfsabfrage				-Was interessiert mich am Thema? -Was erwarte ich von der Fortbildung? -Was möchte ich hier <b>nicht</b> ? -Mein Beitrag zum Gelingen	Partnerarbeit	Moderationskarten





<b>Grundlagen</b>	<u>13:00-13:20</u>	Emotionen und Affekte	x	Die innere Seite des Abschieds: Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr als Elemente psychodynamischen Verstehens von Abschieden	Lehrvortrag	<u>Powerpoint (auch als Handout)</u>
<b>Grundlagen</b>	13:20-14:00	<u>Festhalten und Loslassen - Nähe und Distanz (Besonderheiten familiär-integrativer Wohngruppen)</u>	x	<u>Problemfelder und Besonderheiten der Konzeption FWG in ihren Auswirkungen auf Abschied benennen und reflektieren</u>	Lehrgespräch	<u>-Moderationskarten</u> <u>-2 Flipcharts</u> <u>-Metaplanwand</u> <u>-Klebeplakate</u> <u>-Flipchart Auswertung</u> <u>-Handout „Abschied und Beziehung“</u>
<i>Kurzpause</i>	14:00-14:15					
<b>Beendigung</b>	<u>14:15-14:50</u>	Elemente der Abschiedsvorbereitung / Beendigung	x	<u>-Reflexion über die Vergangenheit</u> <u>-Abschiedsmuster erarbeiten</u> <u>-Reflexion über die Zukunft</u> <u>-zurückbleibende Kinder / Jugendliche einbeziehen</u>	Kleingruppe (3-4 Personen)	Arbeitsanweisung <u>Basistexte</u> Flipchart Stifte <u>Handout zu Gesprächsführung (systemisches Fragen)</u>
<b>Beendigung</b>	14:50-15:20	Elemente der Abschiedsvorbereitung / Beendigung	x	Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Metaplanwand
	<u>15:20-15:45</u>	Optional: Leitfadenerarbeitung	x	<u>Beginn der Erarbeitung eines individuellen Leitfadens zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung</u>	Einzelarbeit	<u>Arbeitsblatt „Leitfaden Abschluss- und Abschiedsgestaltung“</u>
	15:45-16:00	Ausstieg		Offene Fragen, Wünsche für nächste Woche/ Fallberatung besprechen.	Plenum	

03.03.2020 | 09:00-17:00 Uhr

Modul	Zeit	Einheit	Groblernziel			Inhalt	Sozialform	Materialien/Medien
			1	2	3			
	09:00-09:20	Einstieg				Was hängt noch nach? Wie geht es den Teilnehmenden?	Plenum	
<b>Auszug</b>	<u>09:20-10:00</u>	Übergänge und ihre Begleitung durch Rituale	x	x		Transitionsmodell zum Verständnis von Übergängen, ihren Risiken und Anforderungen an Mitarbeitende; Rituale	Lehrvortrag/ Lehrgespräch	Flipchart Powerpoint (auch als Handout) in Kombination
<b>Auszug</b>	10:00-10:15	Rituale des Abschieds aus Wohngruppen			x	Austausch über konkrete Rituale des Abschieds in den Familien	Partnerarbeit	-Moderationskarten -Stifte
<b>Auszug</b>	10:15-10:45	Rituale des Abschieds aus Wohngruppen			x	Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Karten an Metaplanwand
<b>Auszug</b>	<u>10:45-11:00</u>	Gestaltung des Abschiedstags/der Abschiedsfeier	x	x		Anforderungen an das Abschiedsfest (zentrales Ritual) aus Sicht der Jugendlichen & Mitarbeitenden reflektieren. Ausstellung mit Zitaten	Plenum	Mitarbeitenden-Zitate und Jugendlichen-Zitate an Wänden/Boden. Handout ‚Abschied und Auszug‘
<i>Kirzpause</i>	11:00-11:10							
<b>Übergang</b>	<u>11:10-11:45</u>	Elemente der Abschiedsnachbereitung / des Übergangs	x	x	x	- Würdigungstagebuch - Was bleibt vom Jugendlichen in der Familie? - Supervision/Intervention - Renovierung und Neubelegung des Zimmers	Kleingruppe (3 Personen)	-Arbeitsanweisung -Basistexte -Flipchart -Stifte -Handout -Würdigungstagebuch

Übergang	11:45-12:15	Elemente der Abschiedsnachbereitung/ des Übergangs	x	x	x	Vorstellung der Ergebnisse	Plenum	Metaplanwand
<i>Mittagspause</i>	12:15-13:15							
<b>Übergang</b>	13:15-13:45	Auswirkungen von Abschieden	x	x		Auswirkungen von Abschieden auf Mitarbeitende und Familie	Lehrvortrag	Powerpoint (auch als Handout)
	13:45-14:45	Fallarbeit 1	x	x		Kollegiale Fallberatung	Plenum	-Arbeitshilfe -Handout (Methode)
	13:45-14:45	Option zur Fallarbeit 1	x	x		Fallarbeit an konkreten Beispielen nicht-gelungener Abschlüsse/Abschiede	Plenum ODER Kleingruppenarbeit	Flipchart
<i>Kurzpause</i>	14:45-15:00							
	15:00-16:00	Fallarbeit 2	x	x		Kollegiale Fallberatung	Plenum	Arbeitshilfe
	15:00 – 16:00	Option: Fallarbeit 2	x	x		Fallarbeit an konkreten Beispielen nicht-gelungener Abschlüsse/Abschiede	Plenum ODER Kleingruppenarbeit	Flipchart
	15:00-15:30	Option 2: Leitfadenerarbeitung		x	x	Beginn der Erarbeitung eines individuellen Leitfadens zur Abschluss- und Abschiedsgestaltung	Einzelarbeit	Arbeitsblatt Leitfaden Abschluss- und Abschiedsgestaltung



## Anhang C.1: Evaluation Fragebogen

### Fragebogen an die Teilnehmer\*innen der Fortbildung

Die professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus der stationären Erziehungshilfe

#### Evaluation des Fortbildungsseminars – Fragebogen Teil 1 (anonym)

Dieser Fragebogen ist Teil der Weiterentwicklung des Fortbildungsseminars über die professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus der stationären Erziehungshilfe. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung helfen, das Fortbildungsseminar inhaltlich, methodisch und organisatorisch weiterzuentwickeln, damit es in Zukunft noch besser auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter\*innen eingehen kann.

Ich bitte Dich, dir etwa 10 Minuten Zeit zu nehmen, um den Fragebogen auszufüllen. Bitte beantworte alle Fragen nach bestem Wissen und Gewissen. Deine Antworten sollten widerspiegeln, wie Du das Seminar in seinen Facetten tatsächlich empfunden hast, welche Verbesserungsmöglichkeiten Du siehst und an welchen Stellen Du Kritik üben möchtest.

Der erste Teil dieses Fragebogens ist anonym, d.h. es werden keine Namen festgehalten und keine persönlichen Angaben weitergegeben.

Ich danke Dir herzlich für deine Mitwirkung an der Verbesserung des Seminars und würde mich freuen, wenn Du auch als potenzielle\*r Interviewpartner\*in für eine detailliertere Auswertung des Seminars in der nächsten Zeit bereit stehen würdest.

Ankreuzen:   Korrektur bitte durch ‚ausmalen‘ des Kästchens:

#### 1. Veranstaltungsdurchführung und Organisation

	Trifft voll und ganz zu	Trifft überwiegend zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu
Der rote Faden der Veranstaltung war für mich klar erkennbar.				
Ich hatte die Gelegenheit, mich aktiv einzubringen.				
Die Zeiten- und Pausenregelung entsprach meinen Vorstellungen.				

Referentin: Neele Bernshausen

Die professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus der stationären Erziehungshilfe

## 2. Beurteilung des Inhalts

	Trifft voll und ganz zu	Trifft überwiegend zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu
Bereits vor dem Besuch des Seminars konnte ich mich gut in der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus.				
Das Seminar hat mir einen guten Einblick in das Thema gegeben.				
Für meine Berufspraxis habe ich viel Nützliches erfahren.				
Die Thematik wurde <u>zu oberflächlich</u> behandelt.				

## 3. Beurteilung der Referentin

	Trifft voll und ganz zu	Trifft überwiegend zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu
Die Referentin...				
... wirkte fachlich kompetent.				
... verstand es, das Thema anschaulich und gut zu vermitteln.				
... ging <u>nur ungenügend</u> auf Nachfragen ein.				
... war aufgeschlossen für Vorschläge und Kritik.				
... konnte ein gutes und förderliches Lernklima schaffen.				

Referentin: Neele Bernshausen

Die professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus der stationären Erziehungshilfe

#### 4. Gesamtbewertung

	Trifft voll und ganz zu	Trifft überwiegend zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu
Insgesamt bin ich mit der Qualität des Fortbildungsseminars zufrieden.				
Ich kann dieses Fortbildungsseminar meinen Kolleg*innen weiterempfehlen.				

Bitte bewerten Sie das Seminar in Schulnoten (1-6): \_\_\_\_\_

(Bitte keine uneindeutigen Zwischennoten wie z.B. „1-2“ oder „4-5“ - „3+“ oder „1-“, ist hingegen erlaubt)

#### 5. Anmerkungen zum Fortbildungsseminar

Das fand ich besonders gelungen:

---

Das fand ich nicht gelungen:

---

Referentin: Neele Bernshausen

## Evaluation des Fortbildungsseminars – Fragebogen Teil 2 (nicht anonym)

Dieser zweite Teil des Fragebogens dient der Auswahl möglicher Interviewpartner\*innen. Für die Weiterentwicklung des Seminars ist es z.B. interessant, Vergleiche ziehen zu können zwischen Mitarbeiter\*innen, die erst seit kurzer Zeit in der stationären Erziehungshilfe tätig sind und denen, die schon sehr lange dabei sind. Auch mögliche Unterschiede zwischen den Konzeptionsbereichen in Bezug auf den Nutzen, den das Seminar für die jeweiligen Mitarbeiter\*innen hat, könnten hier sehr aufschlussreich sein. In diesem Teil des Fragebogens wird daher dein Name zu Zuordnungs- und Kontaktzwecken benötigt. Die Antworten beziehen sich nicht auf deine persönliche Bewertung des Seminars, sondern auf weitgehend neutrale, zumeist objektive Aspekte.

Falls Du es noch nicht getan hast und bereit bist für ein Einzelinterview zur Vertiefung der Evaluation: Bitte trage Dich noch auf der entsprechenden Kontaktliste ein.

Vielen Dank.

**1. Name:** \_\_\_\_\_

### 2. Teilnahmemotivation und Zugang zum Seminar

Ich besuche dieses Seminar, weil... (*Mehrfachnennungen möglich*)

- ...mich das Thema interessiert
- ...ich mich in der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden bisher unsicher fühlte
- ...ich zur Teilnahme aufgefordert wurde
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

Wie bist du auf das Seminar aufmerksam geworden? (*Mehrfachnennungen möglich*)

- Informations-Email der GISA gGmbH
- Flyer
- Persönlicher Kontakt / Empfehlung
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

Referentin: Neele Bernshausen



Die professionelle Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden aus der stationären Erziehungshilfe

### 3. Weitere Angaben

Seit wie vielen Jahren bist du bereits insgesamt in der stationären Erziehungshilfe tätig (es zählen auch andere Arbeitgeber außer St. Elisabeth-Verein)?

- weniger als 2 Jahre
- 2-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- mehr als 10 Jahre

In welchem Bereich arbeitest du?

- Familienanaloge Außenwohngruppen (AWG)
- Intensiv betreute Wohngruppen (IBW)
- Mädchenwohngruppen (MWG)
- Familienintegrative Wohngruppen
- Jugendwohngruppen (WG)
- Jugendapartmenthäuser
- Wohngruppen für unbegleitete, minderjährige Geflüchtete (umA)
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

Referentin: Neele Bernshausen



## Interviewleitfaden<sup>121</sup> Evaluation

Angestrebte Dauer des Interviews: ca. 45 - 60 Minuten

*Kursiver Text: Handlungen während des Interviews*

Unterstrichener Text: Nachfragen, die nicht ausgelassen werden dürfen

### Ablauf:

Danke, dass du dir Zeit nimmst für dieses Interview. Nachdem du unmittelbar nach dem Seminar bereits den Fragebogen zur Evaluation ausgefüllt hast, interessiert mich nun, wie sehr du dich aus deiner individuellen Perspektive heraus betrachtest jetzt kompetenter in der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden fühlst und wie du den Nutzen, den das Seminar insgesamt für dich hatte, bewertest.

Ich habe dir vor einigen Tagen ja per Mail drei Dokumente (Fotoprotokolle über Problembewusstsein, Verstehen und Handlungsfähigkeit) für dieses Interview zugeschickt. Für das Interview brauchen wir diese Dokumente auf jeden Fall. Hast du sie jetzt gerade vorliegen bzw. kannst du sie jetzt einsehen?

Alles, was Rückschlüsse auf deine Person zulässt, wird selbstverständlich anonymisiert. Ich würde dieses Interview gern auf Tonband aufzeichnen, damit es anschließend wissenschaftlich ausgewertet werden kann. Alles, was du sagst, wird von einem externen Dienstleister hier aus Marburg in Schriftsprache übersetzt und erst im Anschluss an die Referentin weitergegeben. Das bedeutet, dass die Referentin im Nachhinein nicht mehr zuordnen kann, von wem welches Interview und welche Aussagen stammen. Du kannst also ganz frei und ungezwungen reden, das hilft auch der Verbesserung des Seminars für den nächsten Durchlauf enorm.

Ist das Vorgehen so in Ordnung für dich?

*Antwort abwarten.*

Dann würde ich die Aufnahme jetzt starten.

*Tonbandgerät anschalten.*

---

<sup>121</sup> Im Interviewleitfaden und im daraus folgenden Interviewgespräch wurde bewusst der Oberbegriff des ‚Abschieds‘ verwendet und bei Bedarf ergänzend auf den Unterschied zwischen ‚außen‘ und ‚innen‘ hingewiesen. Im bisherigen Sprachgebrauch der Befragten kommt die Unterscheidung zwischen ‚äußerem Abschluss‘ und ‚innerem Abschied‘ noch nicht konsistent vor. Vielmehr verbergen sich hinter dem Oberbegriff ‚Abschied‘ zumeist beide Ebenen der Beendigung von Hilfen. Ziel war es, in den Interviewgesprächen sprachliche Hürden weitgehend zu vermeiden, die eine Distanz zwischen Forscherin und befragter Person entstehen lassen sowie den Gesprächsfluss hätten unterbrechen können.

<b>Fragen zum Einstieg</b>		
<b>Einleitungsfrage</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
Wenn du zurückdenkst an das Fortbildungsseminar: Was fällt dir spontan dazu ein?	Was fällt dir noch dazu ein?	Wie gut fühlst du dich nach dem Besuch des Seminars nun auf kommende Abschiede in deinem Beruf vorbereitet?
	Hast du noch weitere Erinnerungen oder Gefühle?	Inwiefern glaubst du hat dir das Seminar dabei geholfen, alle Facetten, die für dich einen gelingenden Abschied auszeichnen, im Blick zu behalten? Und welche Facetten wären das?

Weil das Seminar schon ein paar Tage her ist, habe ich dir ja zur Erinnerung nochmal einen Teil der Materialien und Ergebnisse aus dem Seminar als Fotocollagen zugesendet. Wir starten mit dem Dokument zu ‚Problembewusstsein‘. Hast du das vor dir?

*Dokument ‚Problembewusstsein‘ aufrufen lassen.*

<b>Zielsetzung Abschluss- und Abschiedskompetenz: ‚Problembewusstsein‘</b>		
<b>Einleitungsfrage</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
Wenn du über die <b>Bedeutung</b> von Abschieden ganz allgemein nachdenkst: Was fällt dir dazu ein?	Gibt es noch etwas Weiteres?	Wenn du die Bedeutung der Gestaltung von <b>Aufnahmen</b> vergleichst mit deinen im Seminar erworbenen Kenntnissen über die Gestaltung von <b>Abschieden</b> : Was fällt dir dazu ein?
	Noch etwas zur Bedeutung von Abschieden?	<u>Welcher Aspekt / Teil des Seminars, den du in den Fotos siehst, hat dir die Bedeutung von Abschieden am deutlichsten näher gebracht?</u>

Okay, jetzt würde ich dir gern weitere Fragen stellen, für die das Dokument ‚Verstehen‘ wichtig ist. Hast Du das vor dir?

*Dokument ‚Verstehen‘ aufrufen lassen.*

<b>Zielsetzung Abschluss- und Abschiedskompetenz: „Verstehen“</b>		
<b>Einleitungsfrage</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
Die Emotionen und die inneren Zusammenhänge, also die Psychodynamik von Abschieden: Was bringst du damit ganz spontan in Verbindung?	Was bringst du damit noch in Verbindung?	Was hat sich durch das Seminar bei dir verändert in Bezug auf die Emotionen und die Psychodynamik des Abschieds?
	Hast du noch weitere Ideen?	<u>Welcher Aspekt/Teil des Seminars hat dein Verstehen von Emotionen und psychodynamischen Prozessen am stärksten befördert?</u>
		<u>Was fehlt dir persönlich noch zum Verstehen der Emotionen und allgemein der inneren Seite des Abschieds?</u>

Jetzt kommen wir schon zum letzten Dokument, das den Titel ‚Handlungsfähigkeit‘ trägt. Hast du das jetzt vorliegen?

*Dokument ‚Handlungsfähigkeit‘ aufrufen lassen.*

<b>Zielsetzung Abschluss- und Abschiedskompetenz: ‚Handlungsfähigkeit‘</b>		
<b>Einleitungsfrage</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
Handlungsfähig und kompetent in der praktischen Gestaltung	Was gehört noch zur Handlungsfähigkeit dazu?	<u>Was glaubst du: Welche der praktischen Elemente und Methoden, die im Seminar</u>

von Abschieden in der Erziehungshilfe zu sein: Was denkst du dazu spontan?		<u>erarbeitet wurden, können am deutlichsten zu deiner Handlungsfähigkeit beigetragen haben?</u>
	Fällt dir noch etwas ein?	Wie kompetent fühlst du dich in der Gestaltung von Ritualen wie z. B. der Abschiedsfeier?
		<u>Was fehlt noch zu einem für dich ganz persönlich ausreichenden Maß an Handlungsfähigkeit?</u>

Meine letzten Fragen an dich beziehen sich auf das gesamte Seminar im Überblick.

<b>Fragen zur Abschlussbewertung / Gesamtüberblick:</b>		
<b>Einleitungsfrage</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
Wenn du an die Gesamtbewertung des Seminars aus deiner ganz persönlichen Sicht denkst: Was fällt dir als erstes dazu ein?	Was ist noch wichtig für deine Gesamtbewertung des Seminars?	Welcher Teil des Seminars hat für dich persönlich den größten Nutzen gehabt?
	Gibt es noch etwas Weiteres, was dir dazu einfällt?	Inwiefern hat das Seminar deinen Erwartungen entsprochen?
		Auf welchen Teil des Seminars hättest du verzichten können und warum?
		Wo hättest du dir ‚mehr‘ gewünscht?
		Was hat dich überrascht?

**Ausstiegsfrage:** Gibt es sonst noch etwas, was dir zum Seminar einfällt, was ich dich nicht gefragt habe, du aber trotzdem noch sagen möchtest?

Ich danke dir ganz herzlich für die Teilnahme am Interview. Mit dem, was du gesagt hast, kann die Referentin nun das Konzept noch besser an die Bedürfnisse deiner Kolleg\*innen hier im Verein anpassen. Danke, dass du daran so engagiert mitgewirkt hast.

## Kategoriensystem Evaluation

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiel	Abgrenzung zu anderen Kategorien
K1 Problembewusstsein	Alle Textstellen, in denen es um das Problembewusstsein über die Bedeutung der Gestaltung von Abschlüssen und Abschieden, insbesondere im Vergleich zur Gestaltung von Aufnahmen, geht.	Beschreibungen von (natürlichen) Kreisläufen aus Aufnahme-Abschied, Anfang-Ende, Vorbereitung-Nachbereitung, Vergleich der Bedeutung/Relevanz von Anfang und Ende.	„Mit den Aufnahmen, dann ist es ja erstmal herzlich und man freut sich auf den Jugendlichen. Weil man erstmal so neutral dran geht. Oder ran geht an den Jugendlichen. Und da auch das Bewusstsein für zu haben, auch wenn das ein schlechtes Ende mit dem Jugendlichen hatte, der geht jetzt auch wieder in was Neues. Und dass man da den Blick nicht verliert. Also auf den Jugendlichen.“ (B1 - 1. Durchlauf, Absatz 53 – 54)	Nur ‚Problembewusstsein‘ (Abschlüsse und Abschiede als wichtige Thematik erkennen), keine detaillierten Aussagen über innere Seite des Abschieds, keine Aussagen über praktische Handlungen. Standpunkt des Betrachters: aus der Ferne (Licht anschalten, bislang noch keine Details erkennen)
K1_A Der Kreislauf aus Anfang und Ende		Was hat sich durch das und im Seminar konkret verändert an der Entwicklung und ggf. Schärfung des eigenen Problembewusstseins. Neue Erkenntnisse gewonnen? Wie bedeutsam wird die Gestaltung von Abschieden angesehen?	„Also was halt einfach sehr gut war oder was noch so konkret auch hingengeblieben ist, ist einfach so ein bisschen auch die Sensibilisierung für das Thema und dass wir einfach da wirklich auch gut mit den anderen Kollegen aus anderen Bereichen in den Austausch gehen konnten“ (B2 - 1. Durchlauf, Absatz 12)	K2_A (Emotionen und Dynamiken des Abschieds) umfasst ebenfalls Gegensatzpaare, die K1_A, (Anfang/Ende) ähnlich sind. K1_A-Gegensatzpaare sind hingegen oberflächlicher und nur beschreibend, nicht analysierend. Die Betrachtung erfolgt aus der Ferne, ohne Detailwissen. K2_A – Gegensatzpaare sind analytischer und auf die innere Seite des Abschieds bezogen.
K1_B Entwicklung und Schärfung des Problembewusstseins		Konkrete Hinweise auf Seminaranteile, die die Entwicklung und Schärfung des Problembewusstseins besonders befördert haben könnten.	„[...] dass wir [...] zusammengesessen haben und überlegt haben, was sind so Elemente der Abschiedsnachbereitung, das fand ich auch nochmal wichtig, wo halt auch einfach eigentlich wichtig ist, dass die Nachbereitung bekommen, aber wie wenig wird es gehandhabt“ (B2 - 1. Durchlauf, Absatz 34)	
K1_C Seminaranteile, die das Problembewusstsein besonders gefördert haben		Alle Aussagen, die nicht anderen Subkategorien aus K1: Problembewusstsein zuzuordnen sind		
K1_D Sonstiges zu Problembewusstsein				

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiel	Abgrenzung zu anderen Kategorien
K2 Verstehen	Alle Textstellen, die Hinweise auf Prozesse des Verstehens der inneren Seite des Abschieds, insbesondere der begleitenden Emotionen und der Psychodynamik, geben.			Nur ‚Verstehen‘ im analytisch-rationalen Sinn (dabei über das bloße ‚Licht anschalten‘ und ein Problem lediglich in seiner Bedeutung erkennen und in den Blick nehmen, hinausgehend). Keine Aussagen über konkrete praktische Elemente, Methoden oder ‚Handwerkszeug‘. Standpunkt des Betrachters: nah am Thema, nimmt Details wahr, erkennt Zusammenhänge und Ursache-Wirkungs-Prinzipien. Fokus auf innerem Abschied, nicht auf äußerem Abschluss.
K2_A Emotionen und Dynamiken des Abschieds		Aussagen über die vier Grundemotionen Freude, Angst, Trauer und Wut und wie sie aufeinander wirken und interagieren. Aussagen über innere Dynamiken und Mechanismen. Auch: Aussagen über Auswirkungen von Abschieden auf die Teamdynamik sowie interaktionale Aspekte im Allgemeinen. Beschreibung von Gegenatzpaaren wie Nähe & Distanz, Festhalten & Loslassen etc.	„Abschied kann auch einfach ganz viel Schmerz und Leid sein. Also das kann für jemanden auch richtig schwierig sein, weil vielleicht dadurch ganz viel Hilfe weg fällt oder gute Freunde wegfallen. Also ich glaube, dass Abschied oft auch eine ganz große Belastung sein kann“ (B3 - 1. Durchlauf, Absatz 32)	Ausnahme: K1_A (Der Kreislauf aus Anfang und Ende) bildet auch Gegensatzpaare ab, die jedoch unter ‚K1: Problembewusstsein‘ codiert werden. K1_A - Gegensatzpaare sind darüber hinaus oberflächlicher und nur beschreibend, nicht analysierend.
K2_B Selbstreflexion		Aussagen über die eigene Biografie sowie ihre Auswirkungen auf Abschiedsgestaltung, Erkenntnisse über sich selbst (Fokus auf Innen, auf Abschiede), auch in der Rolle als Betreuer*in.	„Ich denke, dass man da als Mitarbeiter ganz vorsichtig sein muss mit seinen eigenen Erfahrungen, die man hatte. Dass man die nicht zu sehr in den Jugendlischen hinein projiziert. Also wenn ich als Mitarbeiterin zum Beispiel ein Problem habe Abschied zu nehmen aufgrund irgendwelcher Erfahrungen in meinem Leben, die ich gemacht habe, dass ich dann den Jugendlischen zum Beispiel nicht zu fest halte“ (B3 - 1. Durchlauf, Absatz 59)	K4_C (Persönlicher Nutzen) enthält ebenfalls Erkenntnisse über sich selbst, aus der Ich-Perspektive heraus betrachtet. Unter K2_B (Selbstreflexion) fallen jedoch analytische, auf das eigene Innere, die eigenen Emotionen und (Psycho-) Dynamiken bezogene Erkenntnisse. K4_C umfasst Ich-Aussagen über das Seminar als Ganzes.



K2_C	Problembewusstsein als Voraussetzung für das Verstehen: Was hat sich konkret verändert?	Aussagen, die Hinweise darauf geben, inwieweit das Problembewusstsein eine Voraussetzung für das Verstehen darstellt. Darüber hinaus Hinweise darauf, was sich in Bezug auf das Verstehen im und durch das Seminar konkret verändert hat.	„Ich denke zum einen das Fotoalbum. Bei uns im Team wird das gemacht, aber mir war nicht bewusst, wie wichtig das eigentlich ist. Und ich denke, jetzt habe ich mehr Verständnis dafür, was das, was wir machen, eigentlich bedeutet und wie wichtig das auch ist“ (B3 - 1. Durchlauf, Absatz 87)	
K2_D	Seminarteile, die das Verstehen besonders gefördert haben	Konkrete Hinweise auf Seminarteile, die das Verstehen besonders gefördert haben könnten.	„[...] ich fand irgendwie so dieses Einordnen in ‚Was macht denn das eigentlich mit mir und wie sehe ich mich da selbst, was Loslassen und Festhalten irgendwie bedeutet so?‘ Bin ich eher ein Typ, der keine Probleme damit hat, jemanden loszulassen oder bin ich eher jemand, der vielleicht ein bisschen klammert so und das fand ich irgendwie gut, sich da nochmal, ja, näher mit zu beschäftigen“ (B2 - 1. Durchlauf, Absatz 54)	
K2_E	Was fehlt noch zum Verstehen?	Konkrete Hinweise auf offene Fragen und Themen in Bezug auf das Verstehen und alles, was noch zu einem subjektiv ausreichenden Maß an ‚Verstehen‘ fehlt.	„Was fehlt mir? Also fehlen nichts, ich finde halt, ja, dass es so ein bisschen auch Grenzen gibt, [...] also eigentlich fände ich es immer total wichtig, mit den Jugendlichen auch biografisch zu arbeiten und zu gucken, ja, was tragen die da mit sich und warum reagieren sie vielleicht auf den Abschied so oder so. Also mir fehlt nichts, aber ich glaube, es ist halt wichtig, sich über diese Grenzen auch bewusst zu werden, dass man auch nur begrenzt jemanden gut verabschieden kann, weil jemand so in sich verstrickt ist [...] Aber wenn ich das jetzt auf das Seminar betrachte so, da würde ich jetzt sagen, dass mir da nichts gefehlt hat“ (B2 - 1. Durchlauf, Absatz 56)	
K2_F	Sonstiges zu Verstehen	Alle Aussagen, die nicht den anderen Subkategorien aus K2: Verstehen zuzuordnen sind		

K3	Handlungsfähigkeit	Alle Textstellen, die Hinweise auf individuell empfundene Handlungsfähigkeit in der konkreten, praktischen Ausgestaltung individuell gelingender Abschlüsse und Abschiede in der beruflichen Praxis geben.			Nur ‚praktische Handlungsfähigkeit‘, keine rationale Analyse von Zusammenhängen wie bei ‚Verstehen‘. Es geht um konkrete pädagogische Praxis, den äußeren Abschluss, nicht den inneren Abschied. Standpunkt der Betrachtung: nah am Thema, aber im Gesamtüberblick Fokus insbesondere auf gestaltende, äußere Elemente des Abschlusses, weniger auf ‚innere Seite des Abschieds. Gefühl von Handlungsfähigkeit und Kompetenz im Alltag. Befragte Person hat Abschlüsse und Abschiede (nicht) im Blick und weiß (nicht), wie er* sie sie gelingend gestalten kann.
K3_A	Was ist ein gelingender Abschluss/Abschied?		Hinweise darauf, wodurch sich für die Befragten individuell ein gelingender Abschluss und Abschied auszeichnet.	„Also ich denke, ein gelingender Abschied, ein Abschied, der so durchgeführt wird, wie es für alle Beteiligten gut ist. Das heißt auch, dass ich den Jugendlichen mit einbeziehe und den frage ‚Möchtest du gerne ein Fest haben? Möchtest du gerne ein Fotoalbum haben? Oder möchtest du/ wünschst du dir irgendwas, was wir hier als Gruppe noch mal gemeinsam unternehmen, bevor der Abschied kommt?“ (B3 - 1. Durchlauf, Absatz 24)	
K3_B	Planung und Organisation		Formale, organisatorische und auf planungsbezogene, konkrete Aspekte der Abschluss- und Abschiedsgestaltung („Soll“ und „Ist“)	„Zur Handlungsfähigkeit gehört für mich auch, dass es einen organisatorischen strukturellen Rahmen gibt, der mir die Möglichkeit gibt, das umzusetzen, was ich als Idee im Kopf umsetzen könnte“ (B3 - 1. Durchlauf, Absatz 81)	
K3_C	Rituale		Aussagen über Bedeutung und Ausgestaltung von Ritualen der Verabschiedung	„Aber es gibt auch ein paar Klassiker. Zum Beispiel gemeinsam Essen gehen oder ein Abschiedsgeschenk. (...) Und da sieht man, dass Handlungsfähigkeit/ oft muss es nicht was Riesiges sein“ (B3 - 1. Durchlauf, Absatz 85)	

K3_D	Problembewusstsein und Verstehen als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit: Was hat sich konkret verändert?	Aussagen, die Hinweise darauf geben, inwieweit ‚Verstehen‘ Voraussetzungen für eine praktische Handlungsfähigkeit darstellen. Darüber hinaus Hinweise darauf, was sich im und durch das Seminar verändert hat in Bezug auf die Handlungsfähigkeit.	„Also ich fühle mich unerfahren. Kompetent? Ich glaube, ich würde jetzt, nach dem Seminar, Abschiedsfeiern bewusster wahrnehmen und dadurch vielleicht noch mal kompetenter werden, sie selbst zu gestalten. Ich denke, ich bin froh, dass ich jetzt nicht direkt vor der Aufgabe stehe, einen Abschied ganz alleine zu gestalten. (...) Also wie kompetent fühle ich mich? Ich denke, ich fühle mich kompetent. Aber auf jeden Fall ausbaufähig kompetent“ (B3 - 1. Durchlauf, Absatz 89)	
K3_E	Seminarteile, die die Handlungsfähigkeit besonders gefördert haben	Konkrete Hinweise auf Seminarteile, die die Handlungsfähigkeit besonders gefördert haben könnten.	„Also die Ideensammlung, habe ich ja schon gesagt. Und dazu gehörte ja ganz ganz viel. Auch mit diesem Fotobuch und diese Rituale, die andere Gruppen haben. Das sind ja auch Methoden, praktisch. (...) Oder wir haben ja diese kollegiale Fachberatung zum Schluss gemacht. Das haben wir im Team tatsächlich so auch noch nie gehandhabt. Das fand ich auch sehr, sehr gut. Und das würde ich tatsächlich auch gerne praktisch umsetzen im Team“ (B1 - 1. Durchlauf, Absatz 104)	
K3_F	Was fehlt noch zur Handlungsfähigkeit?	Konkrete Hinweise auf offene Fragen und Themen in Bezug auf die Handlungsfähigkeit und alles, was noch zu einem subjektiv ausreichenden Maß an Handlungsfähigkeit fehlt. Auch: Hinweise auf Handbuch/Leitfaden zu Abschluss/Abschied.	„Dass man die Dinge wirklich selbst ausprobiert hat und dadurch auch für sich selbst sieht: Was kann ich gut anbieten? Was spricht mir auch? Es ist, glaube ich, schwierig, wenn jemand ein Fotobuch macht, der überhaupt keinen Zugang zu einem Fotobuch hat. Also muss ich auch immer nachdenken: Okay, was spricht mir?“ (B3 - 1. Durchlauf, Absatz 93)	
K3_G	Sonstiges zu Handlungsfähigkeit	Alle Aussagen, die nicht den anderen Subkategorien aus K3: Handlungsfähigkeit zuzuordnen sind		

K4	Gesamtbewertung des Seminars	Alle Textstellen, die Aussagen zur Gesamtbewertung des Seminars enthalten.			Codiert werden wertende Aussagen zum Fortbildungsseminar, die nicht den Kategorien Problembewusstsein, Verstehen und Handlungsfähigkeit zugeordnet werden können, sondern sich auf die Bewertung des Seminars als Ganzes bzw. seine Einzelteile beziehen.
K4_A	Zugang zum Seminar (Retrospektive)	Zugangswege zum Seminar und Motivation zum Seminarbesuch. Vorerfahrungen, Erwartungen, Vorgeschichte in Bezug auf das Thema.	„Ehrlich gesagt, hatte ich anfangs überhaupt gar keine Erwartungen. Weil, ich dachte, ja eher, ich bin auch schon lange dabei und ich wüsste alles über Abschiede. Deswegen hatte ich, ehrlich gesagt, gar keine großen Erwartungen.“ (B1 - 1. Durchlauf, Absatz 132)		
K4_B	Erleben der Seminargruppe (Perspektive auf das Kollektiv)	Fokus auf die Gruppe: Gruppenerleben, Gruppendynamik, Stimmung der Gruppe, Zusammenarbeit in (Klein-)Teams, kollegiale Ebene, Austausch.	Fokus auf die Gruppe: „Dann auch, dass/ Also im Allgemeinen, erstmal, dass das, also die ganze Atmosphäre so nett war und auch wirklich alle so Lust auf dieses Seminar hatten. Also ich fand diese Klein-Teams und die Zusammenarbeit auch wirklich nett.“ (B1 - 1. Durchlauf, Absatz 148)		
K4_C	Persönlicher Nutzen, neue Erkenntnisse und Überraschungen (individuelle Perspektive)	Fokus auf individuelles Erleben: Welcher persönliche (größte) Nutzen konnte gezogen werden, welche neuen Erkenntnisse und Überraschungen gab es, was blieb hängen?	„In Prozentzahlen würde ich so auf 70 Prozent sagen. 70 bis 75 Prozent, weil, jeder Jugendliche ist ja auch anders. Und jeder Abschied wird sicher dann auch tatsächlich anders da gefeiert. Aber um das Bewusstsein von einem Abschied nochmal ganz, ganz neu erlebt zu haben, für die Jugendlichen, würde ich tatsächlich auch auf 90 Prozent gehen.“ (B1 - 1. Durchlauf, Absatz 20)	K2_B enthält ebenfalls Erkenntnisse über sich selbst, aus der Ich-Form heraus betrachtet. Unter „Selbstreflexion“ fallen jedoch analytische, auf das eigene Innere, die eigenen Emotionen und (Psychodynamik bezogene Erkenntnisse. K4_C fasst Ich-Aussagen über das Seminar als Ganzes.	
K4_D	Beurteilung der Rahmenbedingungen	Didaktik und Methodik: Vorbereitung, Organisation und Ablauf des Seminars, roter Faden, wie schnell/langsam verging die Zeit, Kompetenz der Referentin.	„Die Zeit ist wirklich unfassbar schnell vorbei gegangen. Ich fand die Nele auch wirklich kompetent und gut vorbereitet.“ (B1 - 1. Durchlauf, Absatz 120)		
K4_E	Transfer in den Berufsalltag der jeweiligen Teams (Prospektive)	Was wird aus dem Seminar in den Gruppenalltag mitgenommen (Fokus auf Teams), welche Herausforderungen stehen für die Teams jetzt an, was muss sich ändern? Seminarteilnehmer*in als Pat*in für die Thematik.	„Also ich habe auf jeden Fall auch viel für mich nochmal so mitnehmen können für unsere Einrichtung [...]. Wir sind jetzt auch so verblieben, dass wir auf jeden Fall auch was für unsere Gruppe selbst auch erarbeiten werden, ein Konzept, ein konkretes.“ (B2 - 1. Durchlauf, Absatz 16)		

K4_F	Konkrete Empfehlungen: Wovon mehr, wovon weniger?		Konkrete Hinweise, welche Seminaranteile ausgebaut oder reduziert werden sollten.	„Ich würde es gut finden, das passt vielleicht auch auf die vorherige Frage, wenn irgendwie das Seminar vielleicht noch mehr Möglichkeit bietet, anzufangen, etwas zu entwickeln. Also nicht komplett, also ich glaube, das würde auch gar keinen Sinn machen, aber das begleitend vielleicht, dass man so einen Einstieg irgendwie hat. Also dass zumindest was vorab schon mal grob steht so“ (B2 - I. Durchlauf, Absatz 76)	
K4_G	Sonstiges zur Gesamtbewertung	Alle Aussagen, die nicht den anderen Subkategorien aus K4: Gesamtbewertung zugeordnet werden können			