

Anne - Laura Weißleder

Matrikelnummer: 036455

# Die Alltagsdimension in therapeutischen Jugendwohngemeinschaften

Bachelor-Arbeit zur Erlangung des Akademischen Grades

„Bachelor of Arts“ (B.A.)

im Studiengang

**„Soziale Arbeit“**

an der

**„Alice Salomon“ - Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin**

**University of Applied Science**

Eingereicht: im Wintersemester 2010/2011

am 02. November 2010

Erstgutachterin: Prof. Dr. Silke Brigitta Gahleitner

Zweitgutachter: Dipl. - Soz. Päd. Florian Landes

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>I</b>
<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Therapeutische Jugendwohngemeinschaften.....</b>	<b>5</b>
1.1 Rechtliche Grundlagen.....	5
1.2 Klientel .....	6
1.3 Der Alltag einer therapeutischen Jugendwohngemeinschaft.....	9
<b>2 Soziologie des Alltags .....</b>	<b>12</b>
2.1 Der Alltagsbegriff in der Soziologie.....	12
2.2 Die Entstehung des Begriffs ‚Lebenswelt‘ in der Phänomenologie Husserls.....	13
2.3 Die Lebenswelt des Alltags.....	14
2.3.1 Der Mensch in der natürlichen Einstellung .....	14
2.3.2 Intersubjektivität .....	16
2.3.3 Soziale Beziehungen .....	17
2.3.4 Der Wissensvorrat .....	18
2.3.5 Handeln .....	20
2.4 Zusammenfassung der zentralen Aspekte der Alltagssoziologie .....	21
<b>3 Lebensweltorientierung.....</b>	<b>23</b>
3.1 Phänomenologie als Wurzel der Lebensweltorientierung .....	23
3.2 Der Alltagsbegriff in der Lebensweltorientierung.....	24
3.2.1 Alltäglichkeit.....	24
3.2.2 Alltagswelten.....	25
3.3 Lebenswelt .....	26

3.4 Lebensweltorientierte Sozialarbeit .....	28
3.5 Lebensbewältigung und Milieubildung .....	29
<b>4 Bindung und Beziehung .....</b>	<b>34</b>
4.1 Grundlagen der Bindungstheorie .....	34
4.1.1 Bindungsverhalten .....	34
4.1.2 Entwicklung einer Bindung .....	35
4.1.3 Konzept der Feinfühligkeit und Bindungsorganisationen .....	36
4.1.4 Desorganisierte Bindung und Bindungsstörungen .....	36
4.1.5 Internale Arbeitsmodelle .....	37
4.2 Begriffsabgrenzung: Bindung und Beziehung .....	38
4.3 Bindung und Beziehungen als Schutz- und Risikofaktoren .....	39
4.4 Bindung und Beziehung im Jugendalter .....	41
4.4.1 Beziehungen und Entwicklung von Jugendlichen .....	42
4.4.2 Beziehung zwischen Jugendlichen und Professionellen .....	43
<b>5 Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung .....</b>	<b>46</b>
5.1 Soziale Netzwerke .....	47
5.1.1 Strukturelle Merkmale .....	48
5.1.2 Beziehungsmerkmale .....	49
5.1.3 Normativer Gehalt .....	50
5.1.4 Funktionale Merkmale .....	50
5.2 Formen sozialer Unterstützung .....	51
5.3 Wirkmechanismen sozialer Unterstützung .....	54
5.3.1 Haupteffektmodell .....	54
5.3.2 Puffereffektmodell .....	55

5.4 Negative Auswirkungen.....	56
<b>6 Die Alltagsdimension einer therapeutischen Jugendwohngemeinschaft .....</b>	<b>57</b>
6.1 Die Rolle Alltagsdimension im gesamten Betreuungsspektrum .....	58
6.2 Das Schaffen eines Schutzraums durch den Milieubezug .....	59
6.3 Die haltgebende Strukturierung des Alltags.....	61
6.4 Veränderung durch Handeln im Alltag .....	63
6.5 Beziehung als Grundlage .....	65
6.6 Die therapeutische Wohngemeinschaft als soziales Netzwerk .....	69
6.7 Das Zusammenspiel der Faktoren in der Alltagsdimension .....	73
<b>7 Implikationen für die Praxis .....</b>	<b>75</b>
<b>8 Literatur .....</b>	<b>79</b>

---

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Entwicklungsmodell der Bindungstheorie ..... 45

Abbildung 2: Inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung ..... 52

---

## Einleitung

Alltag ist ein Begriff, der von jedem Menschen fast täglich gebraucht wird. Wenn jemand über seinen Alltag berichtet, meint er damit das, was er als ‚normal‘ ansieht, das was jeden Tag wiederkehrt – zum Beispiel am Morgen aufstehen, zur Arbeit oder Schule gehen, danach Freunde treffen, den Haushalt führen oder einfach einen gemütlichen Abend zu Hause verbringen. Doch welche Bedeutung hat genau dieses ‚Normale‘ für Menschen? Auch wenn sich viele über den ‚alltäglichen Trott‘ beschweren, ist doch jeder froh zu wissen, was ihn zu Hause erwartet. Damit diese Erwartungshaltung erfüllt wird, bedarf es verschiedener verlässlicher Konstanten im Alltag. Hierzu zählen neben routinierten Aufgaben und Tagesabläufen auch andere Menschen und verlässliche Beziehungen zu ihnen.

Therapeutische Jugendwohngemeinschaften (TWGs) haben sich als eine Form der Heimerziehung darauf spezialisiert, Jugendliche, die Verhaltensauffälligkeiten oder ‚psychische Störungen‘ entwickelt haben, zu betreuen. Sie stellen eine Schnittstelle zwischen psychiatrischer Behandlung und sozialpädagogischer Betreuung dar. Diese Position verlangt ein breites Angebotsspektrum, das sowohl sozialpädagogische Betreuung als auch therapeutische Angebote der TWG sowie eine (externe) Einzeltherapie für die Jugendlichen beinhaltet. Die Bedürfnislage der in einer TWG wohnenden Klientel macht eine intensive Betreuung notwendig, weshalb eine TWG im Gegensatz zu regulären Wohngruppen für Jugendliche eine Betreuung rund um die Uhr gewährleistet.

Diese intensive Betreuung macht die TWG zu einer familienähnlichen Wohnform. Gerade daher ist es möglich, den Jugendlichen viel von dem zu bieten, was ihnen für eine gesunde Entwicklung gefehlt hat. Hierzu zählt neben den familienähnlichen Strukturen, durch die alternative Erfahrungen hinsichtlich positiver Beziehungserlebnisse, einer Tagesstrukturierung und der Vermittlung von Rückhalt gemacht werden können, auch die gesellschaftliche Ebene. Viele der Jugendlichen hatten aufgrund ihres Störungsbildes in der Gesellschaft diskriminierende oder exkludierende Erlebnisse in der Vergangenheit. Daher muss auch ein Teil der Betreuung sein, sozialintegrativ mit den Jugendlichen zu arbeiten, um ihnen die Inklusion in die Gesellschaft zu ermöglichen.

---

Neben der Möglichkeit, in einer Therapie ihre Probleme zu bearbeiten, möchten TWGs ihren BewohnerInnen ein Lebensfeld bieten, in dem sie einen ‚normalen‘ Alltag erleben können. Dazu gehören all die Routinen, welche die meisten Jugendlichen als selbstverständlich ansehen, für die TWG-Klientel teilweise aber neue Erfahrungen darstellen. Morgens vor der Schule geweckt zu werden, einen geregelten Tagesablauf, Ansprechpartner und Vertrauenspersonen für ihre Anliegen zu haben, gemeinsame Freizeitaktivitäten und vieles mehr. Den Jugendlichen soll in der TWG also ein Alltag geboten werden, in dem sie ein Stück weit ‚nachbeelert‘ werden, um sich dann weiterentwickeln zu können.

Während meines Praktikums in einer therapeutischen Wohngemeinschaft für Jugendliche konnte ich hinsichtlich des Alltags in einer TWG eigene Erfahrungen sammeln. Ich hatte das Gefühl, dass die TWG für viele der dort lebenden Jugendlichen eine Art ‚Ersatzfamilie‘ geworden ist und dort genauso wie in einer ‚echten‘ Familie alltägliche Dinge eine große Rolle spielten und auch immer wieder von den KlientInnen eingefordert wurden. Durch ganz banale Tätigkeiten, wie gemeinsames Kochen und Essen, miteinander spielen, einkaufen, Ausflüge unternehmen oder auch nur zusammensitzen und sich unterhalten, entwickelt sich im Betreuungsalltag eine Beziehung zwischen Betreuenden und KlientInnen. Die Jugendlichen konnten diese Beziehung im Alltag in der TWG nutzen und so eine Konstante in ihrem Leben finden, auf deren Grundlage sie die nötige Stabilität für ihre Entwicklung erhielten.

Ich habe während meines Praktikums den Eindruck erhalten, dass Jugendliche, die in ‚zerrütteten‘ Familienverhältnissen aufgewachsen sind und wegen dieses Umstandes teilweise auch ‚psychische Störungen‘ entwickelt haben, eine Lebenswelt brauchen, auf die sie sich stützen und Ressourcen aus ihr ziehen können. Ich habe in meinem Praktikum die Erfahrung gemacht, dass die intensive Betreuung im Alltag einer TWG einen Rahmen bieten kann, in dem durch alternative Erfahrungen die Möglichkeit geboten wird, in verschiedenen Hinsichten neue Verhaltensmuster und Denkweisen zu entwickeln. Hierzu gehört beispielsweise neben der Art der Beziehungsgestaltung die Entwicklung von Bewältigungsstrategien für alltägliche sowie problematische Situationen.

Aus diesen Gedanken habe ich die Fragestellung entwickelt, der ich in dieser Bachelorarbeit nachgehen möchte: **Was ist die Bedeutung der Alltagsdimension in einer therapeutischen Jugendwohngemeinschaft?** Um diese Fragestellung beantworten zu können, soll theoretisch erarbeitet werden, was die Alltagsdimension eigentlich umfasst und welche Faktoren zu ihrer Wirksamkeit beitragen. Die Katam-

nesestudie therapeutischer Wohngruppen in Berlin (2009) hat Interviewaussagen ehemaliger TWG-BewohnerInnen und deren BezugsbetreuerInnen ausgewertet, in denen deutlich wurde, wie wichtig die Alltagsdimension für die Jugendlichen ist. Trotzdem ist dies ein bislang eher unerforschtes Feld, für das es bisher noch keine spezifische Literatur gibt. In dieser Arbeit werden daher verschiedene theoretische Ansätze vorgestellt, die für die Wirksamkeit der Alltagsdimension eine Bedeutung haben.

Im ersten Kapitel des Theorieteils wird die Unterbringungsform TWG und deren Klientel vorgestellt sowie die rechtliche Grundlage für eine Unterbringung erläutert. Des Weiteren werden die Klientel und ihre Besonderheiten näher beschrieben. In diesem Zusammenhang werden die wichtigsten Entwicklungsaufgaben und Grundbedürfnisse der Altersgruppe Jugend dargestellt und anschließend erste zentrale Aufgaben der BetreuerInnen im Alltag der TWG formuliert. Im zweiten Kapitel wird der Alltagsbegriff mit Hilfe der Soziologie des Alltags näher bestimmt. Hierfür wird zuerst die Entstehung des Begriffs in der Soziologie beschrieben, um dann die für die Fragestellung relevanten Aspekte der Alltagssoziologie herauszuarbeiten. Um ein erstes Verständnis der Alltagsdimension entwickeln zu können, wird beschrieben, wie dem soziologischen Alltagsverständnis folgend der Mensch seine Lebenswelt erlebt, welche Rolle die Existenz anderer Menschen und die Beziehungen, die mit ihnen eingegangen werden, im Alltag spielen. Außerdem soll geklärt werden, welche Bedeutung der Modifikation des Wissensvorrats zukommt und was durch Handeln im Alltag erreicht werden kann.

Im dritten Kapitel des Theorieteils wird das Konzept der Lebensweltorientierung vorgestellt. Der Alltagsbegriff aus dem lebensweltorientierten Verständnis wird erläutert und dargestellt, was die lebensweltorientierte Sozialarbeit charakterisiert. Des Weiteren wird das alltagsspezifische Handeln der Lebensweltorientierung beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auch das Konzept der Milieubildung und Lebensbewältigung vorgestellt. Das vierte Kapitel beinhaltet die Grundlagen der Bindungstheorie. Es werden die für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wesentlichen Begriffe der Bindungstheorie definiert und vor allem auf die Internalen Arbeitsmodelle eingegangen. Darauf folgend werden die Begriffe Bindung und Beziehung voneinander abgegrenzt und erörtert, welche Schutz- und Risikofaktoren Bindungen und Beziehungen für Jugendliche darstellen können. Ferner werden Bindungen und Beziehungen im Jugendalter betrachtet und vor allem die Beziehungen zwischen KlientInnen und Professionellen näher beleuchtet.

---

Im letzten Kapitel des Theorieteils werden die Konzepte des sozialen Netzwerks und der sozialen Unterstützung betrachtet. Die Begriffsbestimmung des sozialen Netzwerks erfolgt durch eine Beschreibung der Merkmale, die in der Literatur behandelt werden. Die Wirkung sozialer Unterstützung wird anhand des Haupteffektmodells und Puffereffektmodells, die als Wirkmechanismen diskutiert werden, erläutert. In der Diskussion werden die im Theorieteil vorgestellten Konzepte in Zusammenhang gebracht und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit in der Alltagsdimension einer TWG anhand von Thesen erörtert. Hierfür werden zusätzlich zur Veranschaulichung der theoretischen Erkenntnisse auch Zitate der Interviews aus dem Abschlussbericht der Katamnese studie therapeutischer Wohngruppen in Berlin (2009) herangezogen. Zuletzt werden dann aus den Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit Implikationen für die Praxis formuliert.

---

## 1 Therapeutische Jugendwohngemeinschaften

Therapeutische Jugendwohngemeinschaften zählen zu den stationären Hilfen für Jugendliche, denen eine ‚psychische Störung‘ diagnostiziert wurde. Sie unterscheiden sich sowohl quantitativ als auch qualitativ von regulären Jugendwohngemeinschaften (vgl. Gahleitner, Krause & Rosemeier, 2009, S. 6). In ihrer Quantität heben sie sich dadurch ab, dass eine Betreuung der BewohnerInnen bis zu 24 Stunden gewährleistet wird und dass diese verschiedene Therapieangebote nutzen sollen (vgl. Jannicke, 1989, S. 408). Die hohe Betreuungsqualität wird durch ein multiprofessionelles Team sichergestellt, zu dessen Arbeit „die Einbeziehung der Komplexität eines professionellen Verständnisses von Störungsbildern, Krisenanfälligkeiten, Dynamiken, jedoch auch Ressourcen in der Wahrnehmung der Jugendlichen“ (Gahleitner, Krause & Rosemeier, 2009, S. 6) zählen.

### 1.1 Rechtliche Grundlagen

Die rechtliche Grundlage für die Unterbringung in therapeutischen Jugendwohngemeinschaften ist § 27 i.V.m. §§ 34, 35a oder 41 SGB VIII. In § 27 SGB VIII (Hilfe zur Erziehung) ist festgelegt, dass die Personensorgeberechtigten einen Anspruch auf Hilfe zur Erziehung haben, „wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.“ Eine Möglichkeit, diesen Anspruch zu nutzen ist § 34 SGB VIII, die Heimerziehung, welche dort definiert wird als „Einrichtung über Tag und Nacht“. Als Aufgabe der Heimerziehung wird im Gesetzestext genannt, die Jugendlichen durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung zu fördern. In § 34 SGB VIII werden als Ziele der Heimerziehung die Rückkehr in die Familie, die Erziehung in einer anderen Familie oder die Betreuung in einer auf längere Zeit angelegten Lebensform, welche auf ein selbständiges Leben vorbereitet, genannt.

§ 35a SGB VIII (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche) bestimmt den Personenkreis der Klientel einer TWG näher als Kinder und Jugendliche, die von einer seelischen Behinderung bedroht sind. Die Definition erfolgt in Anlehnung an § 2 SGB IX, in dem der Begriff der Behinderung als Beeinträchtigung der körperlichen Funktion, geistigen Fähigkeit oder seelischen Gesundheit für wahrscheinlich länger als sechs Monate und die damit verbundene Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft bestimmt wird. Bei der Bestimmung der

Störungsbilder wird sich an Klassifikationssystemen wie dem ICD-10<sup>1</sup> orientiert (vgl. Möller & Nix, 2006, § 35a, Rz. 3, 5). Münder, Meysen und Trenczek (2009, § 35a, Rz. 9 - 13) sehen die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Hilfeansatzes, der sich an der Schnittstelle zwischen Sozialpädagogik und Gesundheitswesen befindet, sobald Kinder und Jugendliche nach § 35a SGB VIII betreut werden.

Die Klientel therapeutischer Jugendwohngemeinschaften ist gemäß § 7 SGB VIII in der Regel Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahre. § 41 SGB VIII (Hilfe für junge Volljährige) dehnt den Personenkreis der hilfebedürftigen Kinder und Jugendlichen auf das Alter bis zum vollendeten 21. Lebensjahr aus. Ob Hilfe nach dem SGB VIII bis über das 18. Lebensjahr hinaus beansprucht werden kann, hängt mit der individuellen Situation zusammen. Eine Ursache für die Gewährung von Leistungen nach dem SGB VIII kann auch eine ‚psychische Störung‘ sein (vgl. Münder, Meysen & Trenczek, 2009, § 41, Rz. 6).

## 1.2 Klientel

Die Betreuung in einer TWG wird notwendig, wenn die Jugendlichen als ‚psychisch beeinträchtigt‘ beschrieben werden oder eine ‚psychische Störung‘ festgestellt wurde (vgl. Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2005; Baierl, 2008). Unter einer ‚psychischen Störung‘ wird allgemein verstanden, dass den Jugendlichen eine Diagnose nach dem ICD-10 gestellt wurde. Häfele (2005) zählt folgende ‚psychische Störungen‘ auf, die im Jugendalter gehäuft vorkommen:

- „Identitätskrisen (mit depressiver Verstimmung und Suizidgedanken)
- Störungen der sexuellen Entwicklung
- Autoritätskrisen
- Depersonalitätserlebnisse (neurotischer oder psychotischer Natur; also Entfremdungserlebnisse, Beziehungsideen)
- Neurotische Störungen und Erkrankungen
- Narzistische Krisen (mit Panikreaktionen)

---

<sup>1</sup> Das ICD-10 dient der Systematisierung psychiatrischer Störungen. Es wurde 1991 von der WHO eingeführt und ist das international verbindliche Diagnosesystem (vgl. Möller, Laux & Deister, 2005, S. 66)

- Anorexia nervosa (Pubertätsmagersucht)
- Neurotisch bedingte Dissozialität und Delinquenz
- Persönlichkeitsstörungen (Psychopathien)
- Drogenabhängigkeit
- Psychosen.“ (S. 52)

Ursachen für das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Störungen sind meist lebensgeschichtlich bedingt (vgl. Gahleitner, Krause & Rosemeier, 2009, S. 6). Die Betreuung von Jugendlichen mit solchen Störungsbildern in einer TWG wird meist deshalb notwendig, weil die Eltern oder andere Betreuungsangebote mit den störungsspezifischen Problemen überfordert sind (vgl. Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 9).

### **Entwicklungsaufgaben und Grundbedürfnisse im Jugendalter**

Das Jugendalter zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass die Jugendlichen besondere Entwicklungsaufgaben zu erfüllen haben. Dazu zählen z.B. neue Beziehungen mit Gleichaltrigen herzustellen, ein sozial verantwortliches Leben anzustreben und ein Selbstkonzept zu entwickeln. Hierfür stehen ihnen verschiedene Bewältigungsstrategien zur Verfügung, die bei jedem Jugendlichen unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. Häfele, 2005, S. 51). Neben den Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsstrategien ist auch die Bedeutung der Grundbedürfnisse der Jugendlichen nicht zu unterschätzen. Grawe (2000, 2004) stellt vier Grundbedürfnisse vor, die bei Erfüllung Wohlbefinden und eine gute Entwicklung fördern: Das Bindungsbedürfnis, das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, das Bedürfnis nach Kontrolle und Orientierung sowie das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz. Bei Befriedigung aller vier Grundbedürfnisse, ist ein glückliches Leben mit psychischer Gesundheit möglich (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 14).

Das **Bindungsbedürfnis** hat für die Entwicklung psychischer Gesundheit eine zentrale Bedeutung (s.u. Kapitel 4). Grawe (2004, S. 216) erörtert, dass unsichere Bindungsmuster im Kindesalter einen erheblichen Risikofaktor für die Entwicklung ‚psychischer Störungen‘ im weiteren Leben darstellen. Wird das Grundbedürfnis nach Bindung erfüllt, kann ein Mensch beispielsweise eine gute Emotionsregulation und Beziehungsregulation entwickeln. Mit dem **Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung** wird gemeint, dass angenehme Zustände angestrebt, während

unangenehme Zustände vermieden werden. Die Bewertung, was als Lust oder Unlust angesehen wird, erfolgt automatisch kognitiv-emotional. Entlang dieser Bewertung werden in bestimmten Situationen Annäherungs- oder Vermeidungstendenzen aktiviert (vgl. ebd., S. 261 ff.).

Das **Grundbedürfnis nach Orientierung und Kontrolle** gestaltet sich im Laufe des Lebens entlang positiver und negativer Kontrollerfahrungen, durch die jeder Mensch ein „Modell der Realität“ (ebd., S. 230) entwickelt, in welchem sich seine Lebenserfahrungen abbilden. Positive Kontrollerfahrungen sind solche, bei denen ein Mensch mit seinem Verhalten bestimmte Ziele erwirken konnte. Sie führen unter anderem zu einer positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Die kognitive Komponente der Kontrolle ist die Orientierung. Mit Orientierungsbedürfnis wird demnach gemeint, dass die Situation überblickt werden kann (vgl. Grawe, 2000). Für die gesunde Entwicklung dieses Bedürfnisses ist es wichtig, dass Kindern klare Strukturen und Grenzen vorgegeben werden, innerhalb dieser die Kinder auch an Entscheidungen beteiligt werden (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S.10).

In Bezug auf das **Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz** stellt Grawe (2004) dar, dass Menschen dazu neigen, sich selbst in ihrem Selbstwert besser einzuschätzen, als es der Realität entspricht. Solange die Selbsteinschätzung nicht zu sehr von der Wirklichkeit abweicht, ist dies allerdings eher als Schutzfaktor einzuordnen. Die Entwicklung einer angemessenen Selbstwerteinschätzung hängt wiederum mit den Bindungserfahrungen in der Kindheit zusammen, da ein Kind annimmt, es sei es nicht Wert, besser behandelt zu werden, wenn die Eltern sich nicht feinfühlig um es kümmern (vgl. Grawe, 2000, S. 412). Menschen, die negative Erfahrungen bezüglich ihres Selbstwertes gemacht haben, bilden Vermeidungsstrategien aus, um weiteren selbstwertverletzenden Erfahrungen zu entgehen und neigen dazu sich mit Menschen abzugeben, die ihnen positive Erfahrungen ermöglichen (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 12).

Borg-Laufs und Spancken (2010) stellen eine Studie vor, in der gezeigt wird, dass diese Grundbedürfnisse bei Jugendlichen mit einer ‚psychischen Störung‘ während ihrer Kindheit nicht erfüllt wurden und es daher für die Arbeit mit ihnen umso wichtiger ist, auf die Befriedigung der Bedürfnisse zu achten. Dies gilt sowohl für die therapeutische als auch für die sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010; Borg-Laufs & Spancken, 2010).

### 1.3 Der Alltag einer therapeutischen Jugendwohngemeinschaft

Die Hilfe in einer TWG zielt darauf ab, die Jugendlichen zu einem selbstverantworteten und eigenständigen Leben außerhalb von psychiatrischen oder sozialpädagogischen Institutionen zu befähigen. Die BewohnerInnen sollen also lernen, mit ihren individuellen Störungsbildern leben und sich mit Hilfe von neuen Bewältigungsstrategien weiterentwickeln zu können (vgl. Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 10). Die Interventionen der TWGs sind auf „Stabilisierung, Krisenmanagement, Verbesserung der Beziehungsfähigkeit, (Wieder-)Gewinnen von (Selbst-)Vertrauen, Alltags- bzw. Lebensbewältigung etc. – letztlich eine Verbesserung der Lebensqualität“ (Gahleitner, Ossola & Mudersbach, 2005, S. 95) ausgerichtet. Dies geschieht durch eine gezielte Förderung der Ressourcen und Potentiale sowie durch Unterstützung bei der Bewältigung der individuellen Entwicklungsaufgaben.

Um diese Ziele zu erreichen, muss ein realistischer Alltag geschaffen werden, in dem auch Belastungen ertragen und Konflikte gelöst werden müssen und der den Jugendlichen „sowohl Vertrauen als auch Sicherheit im Handeln“ (Sobczyk, 1993, S. 228) vermittelt. Die Interviews der Katamnesestudie therapeutischer Wohngruppen in Berlin zeigten, „dass es bedeutsamer veränderungsrelevanter Momente oder Prozesse im Alltag bedarf, bevor explizit reflexive Betreuungsgespräche oder Psychotherapie im engeren Sinne wirksam werden können.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 26) Der Alltag ist demnach die Grundlage für die Wirksamkeit aller Interventionen während der Betreuung und wird im Rahmen des ‚therapeutischen Milieus‘ gestaltet.

#### Das therapeutische Milieu

Das therapeutische Milieu schafft einen „pädagogisch-therapeutischen Alltag“ (Heitkamp, 1984, S. 147) und ist ein fester Bestandteil einer TWG (vgl. Lindauer, 2005; Kiehn, 1993; Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009). Gahleitner, Krause und Rosemeier (2009) folgend stellt sich ein therapeutisches Milieu auf mindestens zwei Ebenen her:

- „1 auf der Alltagsebene durch die Etablierung einer stationären Bezugsbetreuung und

- 2 auf der psychotherapeutischen Ebene durch das Angebot einer tragfähigen – vom Alltag entlasteten – therapeutischen Beziehung.“ (S. 7)

Hier wird schon deutlich, dass die Beziehungsebene für die Betreuung in einer TWG eine bedeutende Rolle spielt. Die meisten Jugendlichen, die in einer TWG betreut werden, haben im Laufe ihres Lebens aufgrund negativer Beziehungserfahrungen unsichere Bindungsmuster oder Bindungsstörungen entwickelt (vgl. Schleiffer, 2001), wodurch die Beziehungsarbeit im Betreuungsalltag zentral wird (vgl. Gahleitner, Ossola & Mudersbach, 2005). Um die Beziehungsarbeit so effektiv wie möglich zu gestalten, arbeiten die meisten TWGs mit einem Bezugsbetreuungssystem, durch das den einzelnen BewohnerInnen bestimmte BetreuerInnen zugeordnet werden, die für Gespräche zur Verfügung stehen und ihnen ein verlässliches Beziehungsangebot machen (vgl. Lindauer, 2005), denn erst durch tragfähige Beziehungen wird das pädagogische Handeln im Alltag wirksam.

Zur Herstellung eines therapeutischen Milieus gehört aber auch, den Jugendlichen durch das Vorhandensein eines eigenen Zimmers einen Rückzugsraum für das Alleinsein zu bieten und die Gemeinschaftsräume bedürfnisgerecht auszustatten, um so eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, in welcher die BewohnerInnen sich wohl fühlen können (vgl. ebd., 2005). Den Jugendlichen soll also ein ‚normales‘ Lebensumfeld geboten werden, in dem sie sowohl den MitbewohnerInnen als auch den BetreuerInnen auf eine ‚natürliche‘ Weise begegnen können und in dem sie nicht das Gefühl haben müssen, ständig „psychologisch durchleuchtet“ (Jannicke, 1989, S. 410) zu werden. Allein schon diese alltäglichen Begegnungen haben einen hohen pädagogischen Wert. Durch sie können die Jugendlichen alternative Erfahrungen sammeln, die ihre bisherige Erfahrungsstruktur beeinflusst und somit auch verändern kann (vgl. Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009).

### **Pädagogisches Handeln im Alltag**

Das alltägliche pädagogische Handeln wird durch die Alltagssituationen, in denen Betreuende und BewohnerInnen in der TWG aufeinander treffen, bestimmt: „Pädagogisches Handeln im Heim schließt alle sichtbaren und unsichtbaren, quasi nur erspürbaren, alle geplanten und ungeplanten Abläufe, jede Aussage und jedes Verhalten der Erzieher ein, sofern der zu Erziehende durch seine Anwesenheit unmittelbar oder durch die Folgen dieses Handelns mittelbar betroffen ist.“ (Heitkamp, 1984, S. 143). Die BetreuerInnen wirken also nicht nur durch direkte Interventionen auf die Jugendlichen, sondern auch allein durch ihre Anwesenheit und Vorbildfunktion.

---

Das Ziel pädagogischen Handelns ist immer Veränderungen zu bewirken. In der Wohngruppe treffen Menschen mit unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen aufeinander, die meist auffällig werden, wenn diese Konstruktionen und das daraus resultierende Handeln von der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion abweichen. Aufgabe der BetreuerInnen ist es also auch, das Denken, Fühlen, Erleben und Handeln der Jugendlichen derart zu verändern, dass sie sich in der Gesellschaft zurechtfinden (vgl. Baierl, 2008, S. 55).

### **Strukturierung des Alltags**

Wichtig ist auch, den Jugendlichen eine Alltagsstruktur zu bieten, welche eine Voraussetzung dafür ist, dass ein geregeltes Zusammenleben und damit auch die Stabilisierung der Jugendlichen gewährleistet werden kann (vgl. Sobczyk, 1993, S. 236). Ein klar und vorhersehbar strukturierter Alltag bietet Sicherheit und den nötigen Halt für die BewohnerInnen. Für das Jugendalter ist es typisch, Grenzen auszutesten. Deshalb sollte die TWG einen Rahmen bieten, in denen die Jugendlichen sich frei bewegen können und dessen Grenzen so gesetzt sind, dass sie austesten können, was passiert, wenn sie diese überschreiten (vgl. Baierl, 2008, S. 72). Die Regeln können gewissermaßen als „absichtlich inszenierter Dauerkonflikt“ (Jannicke, 1989, S. 410) angesehen werden. Konflikte, welche unter anderem durch die Strukturen und Regeln einer TWG auftreten können, sind ganz alltäglich und gerade deshalb so wichtig. Im Rahmen der TWG kann eine positive Konfliktlösung geübt werden. Die Jugendlichen sollen so lernen, dass die eigenen Interessen auch zurück gestellt werden müssen und Kompromisse geschlossen werden können, um Konflikte zu lösen (vgl. Kiehn, 1993, S. 167). Die Strukturierung des Alltags unterstützt auch die Forderung nach Kontinuität und Verlässlichkeit, die in der Grundhaltung der BetreuerInnen enthalten sein sollte (vgl. Sobczyk, 1993, S. 242). Nicht nur die Beziehungen sollten verlässlich sein, sondern auch bestimmte Routinen und Rituale, die im Alltag immer wiederkehren und ihn so kontinuierlich machen.

---

## 2 Soziologie des Alltags

### 2.1 Der Alltagsbegriff in der Soziologie

In der soziologischen Diskussion ist fraglich, ob unter dem Begriff Alltag das Gleiche verstanden wird, weshalb immer wieder in Artikeln seine Vieldeutigkeit diskutiert wird. Elias (1978) äußert sich zum Begriff des Alltags, indem er behauptet: „So wie er heute in der Soziologie gebraucht wird, ist dieser Begriff alles andere als einheitlich.“ (S. 22) Eine Begründung dafür könnte laut Elias (1978) sein, dass die Alltagssoziologie darauf beruht, sich vom ‚Nicht-Alltäglichen‘ abzuwenden, anstatt eine neue Theorie zu begründen. Hammerich und Klein (1978) folgend kann die begriffliche Verwirrung auch darauf zurückzuführen sein, dass „der inhaltliche und theoretische Stellenwert einer Soziologie des Alltags bislang weitgehend ungeklärt ist.“ (S. 7)

Dem unklaren Stellenwert der Alltagssoziologie entsprechend, gibt es verschiedene Entwicklungsstränge. Bergmann (1981), der sich mit der Vieldeutigkeit der Alltagsbegriffe in der Soziologie des Alltags auseinandersetzt, formuliert zwei Grundtypen des Begriffs, welche in den verschiedenen soziologischen Ausführungen zum Alltag vorkommen. Zum einen „Alltag als einen sozialen Bereich neben anderen“ (Bergmann, 1981, S. 56) und zum anderen Alltag als „eine Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und sozialer Welt“ (ebd.). Zur Untersuchung der Alltagsdimension in therapeutischen Jugendwohngemeinschaften ist die Bedeutungsgebung ‚Alltag als sozialer Bereich‘ hilfreicher.

Auch bei Schütz und Luckmann (1973/2003), auf deren Ansatz sich die vorliegende Arbeit bezüglich des Alltagsbegriffs in der Soziologie vorwiegend stützen soll, spiegelt sich die Vielfalt der Begriffe wider, die für Alltag verwendet werden: „Die alltägliche Lebenswelt“ (Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 29), „die Lebenswelt des Alltags“ (ebd.), nur „Lebenswelt“ (ebd., S. 53) oder auch nur „Alltag“ (ebd., S. 569). Diese Begrifflichkeiten differenziert zu erläutern, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.<sup>2</sup> Für ein besseres Verständnis soll im Folgenden allgemein der Begriff ‚Alltag‘ verwendet werden.

---

<sup>2</sup> Zum Unterschied der Begriffe Lebenswelt und Alltag vgl. Grathoff, 1989

## 2.2 Die Entstehung des Begriffs ‚Lebenswelt‘ in der Phänomenologie Husserls

Die Phänomenologie, als deren Begründer der Philosoph und Mathematiker Husserl gilt, hatte auf die deutsche Philosophie Anfang des 20. Jahrhunderts einen großen Einfluss, was sich unter anderem in den Sozialwissenschaften und der Psychologie deutlich zeigt (vgl. Held, 1985). Die ursprüngliche Wortbedeutung von Phänomenologie ist die ‚Lehre von den Erscheinungen‘. Diese Übersetzung spiegelt den Kerngedanken der Strömung allerdings nicht ausreichend wider. Husserl leitete den Begriff aus der empirischen Psychologie ab und meint damit „die erste Stufe des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses“ (Fellmann, 2006, S. 25). Des Weiteren bezieht sich Phänomenologie auf die philosophische Psychologie, die auf den Satz der Phänomenalität zurückgeht, der besagt, dass alle Erfahrung unter der Bedingung steht, Tatsache eines Bewusstseins zu sein. Daraus lässt sich schließen, dass die Phänomenologie immer vom subjektiven Erleben der Menschen ausgeht (vgl. ebd.).

Der Begriff der Lebenswelt entstand in der Phänomenologie erstmals aus einer Kritik Husserls am ‚Geist der modernen Wissenschaft‘ (vgl. Held, 1986, S. 5). „Husserl geht es um eine Erneuerung der Philosophie als *Wissenschaft* und als Grundlage wissenschaftlicher Arbeit überhaupt.“ (ebd.) Allerdings durften zur Zeit des Dritten Reichs aufgrund seiner jüdischen Abstammung seine Schriften nicht veröffentlicht werden, sodass sein Werk nicht weiter diskutiert wurde. Erst Ende der 70er Jahre rückte der Lebensweltbegriff als Teil seiner unvollendeten Spätphilosophie wieder in den Fokus (vgl. Held, 1985). In seiner Spätphilosophie führt Husserl Analysen dazu durch, wie die Welt dem Menschen erscheint. Diese Denkweise lässt Husserl die ‚erscheinende Welt‘ als Lebenswelt bestimmen (vgl. Held, 1986).

Obwohl Husserls (1982) Fokus eigentlich nicht auf sozialen Beziehungen lag, weckten seine Ausführungen zum Zusammenleben der Menschen aber das Interesse der Sozialwissenschaften und Sozialphilosophie. Auch lassen sich schon in seinem Werk Verbindungen zur Alltagssoziologie herstellen, da Husserl (1982) selbst von einer „alltägliche[n] Lebenswelt“ (S. 52) spricht. Vor allem Schütz (1932/1981, 1971; Schütz & Luckmann, 1973/2003) nahm die Gedanken Husserls auf und verwendete den Begriff der Lebenswelt im Sinne einer sozialen Lebenswelt (vgl. Held, 1986).

### 2.3 Die Lebenswelt des Alltags

Sprondel und Grathoff (1979) stellen dar, dass Schütz' Analyse des Alltagsbegriffs sich auf Weber wie auch Husserl stützt und er in seiner phänomenologisch orientierten Alltagssoziologie die Idee verfolgt, Sozialwissenschaften mit einer Analyse des Alltags zu unterlegen, da für ihn eine phänomenologische Untersuchung der Alltagsrealität und des menschlichen Handelns im Alltag Grundlage für das Verstehen der Sozialwissenschaften ist. Der Kern des Beitrags von Schütz (1932/1981, 1971; Schütz & Luckmann, 1973/2003) liegt in der Behandlung des Zusammenhangs von der intersubjektiven Fundierung der Lebenswelt in der sozialen Erfahrung. Intersubjektivität meint nicht nur Beziehungen zwischen Personen, sondern auch den „Zusammenhang zwischen der Konstitution von Gegenständlichkeiten und Objektivitäten jedes sozialen Handlungserlebens einerseits und der kommunikativen Bewußtseins- und Erlebensstruktur andererseits“ (Grathoff, 1978, S. 74).

Neben dem Hauptwerk ‚Die Strukturen der Lebenswelt‘ (1973/2003), das Schütz gemeinsam mit Luckmann herausgegeben hat, soll sich in den folgenden Ausführungen auf die Anfänge der Analysen der Lebenswelt von Schütz in seinem Frühwerk ‚Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt‘ (1932/1981) und ‚Das Problem der Relevanz‘ (1971) sowie Schütz' Schüler Berger und Luckmann bezogen werden, die ebenfalls in der Phänomenologie zu verorten sind und sich in ihrem gemeinsamen Werk ‚Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit‘ (1966/1980) explizit auf Schütz stützen.

#### 2.3.1 Der Mensch in der natürlichen Einstellung

Schütz und Luckmann (1973/2003) definieren Alltag als die für den Menschen selbstverständliche Wirklichkeit. „Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt.“ (Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 29) Weiterhin wird beschrieben, dass der Alltag als schlicht gegeben vorgefunden wird, wobei schlicht gegeben all das beinhaltet, was als fraglos und unproblematisch erlebt wird. Berger und Luckmann (1966/1980) charakterisieren den Alltag als „Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird“ (S. 21). Gekennzeichnet ist Alltag auch dadurch, dass die freien Handlungsmöglichkeiten des Menschen unter anderem durch Ereignisse, wie auch dem Handeln anderer Menschen, beschränkt werden, da diese Hindernisse im Alltag bereiten, die überwunden werden müssen. Hinsichtlich der Beschreibung des Alltags als un-

---

mittelbare Wirklichkeit folgen Schütz und demnach auch seine Schüler Husserls Verständnis der Lebenswelt (vgl. Hierdeis & Hug, 1997, S. 53).

Der Begriff der natürlichen Einstellung geht auf Husserl zurück (vgl. Sommer, 1980, S. 36) und beschreibt das Verhältnis eines Menschen zu seiner Wirklichkeit oder anders ausgedrückt, wie der Mensch seinen Alltag erlebt: „Ich erlebe die Alltagswelt im Zustande voller Wachheit. Dieser vollwache Zustand des Existierens in und des Erfassens der Wirklichkeit der Alltagswelt wird als normal und selbstverständlich von mir angesehen, das heißt, er bestimmt meine normale, >>natürliche<< Einstellung.“ (Berger & Luckmann, 1966/1980, S. 24) Vor allem bedeutet dies, dass der Mensch die Welt als fraglos erlebt und sie für ihn selbstverständlich wirklich ist. „Sie ist der unbefragte Boden aller Gegebenheiten sowie der fraglose Rahmen, in dem sich mir die Probleme stellen, die ich bewältigen muss.“ (Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 30) Hiermit wird vor allem gemeint, dass die Eigenschaften des Alltags nicht hinterfragt werden (vgl. Hierdeis & Hug, 1997, S. 54).

Des Weiteren muss der Alltag ausgelegt werden: „Ich muß meine Lebenswelt zu jenem Grad verstehen, der nötig ist, um in ihr handeln und auf sie wirken zu können.“ (Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 33) Die Auslegung der Welt erfolgt mithilfe eines Wissensvorrats, über den jeder Mensch verfügt. Dieser Wissensvorrat besteht aus den eigenen Erfahrungen des Menschen und aus Erfahrungen, die ihm durch Mitmenschen, wie beispielsweise Eltern oder Lehrern, im Laufe seines Lebens übermittelt wurde. Schütz und Luckmann (1973/2003) beschreiben, dass der Mensch davon ausgeht, dass die Welt so bestehen bleibt, wie er sie kennt und der Wissensvorrat damit seine Gültigkeit behält. Daraus ergibt sich die Annahme, dass zum einen erfolgreiche Handlungen aus der Vergangenheit wiederholt werden können und zum anderen die Fähigkeit auf die Welt zu wirken erhalten bleibt. Den Bereich der Lebenswelt, in dem der Mensch handeln kann, bezeichnet Schütz (1971) als „Wirkwelt“ (S. 182). Dass der Wissensvorrat einen Mangel an Einklang aufweist, wird in der natürlichen Einstellung erst bewusst, sobald eine neue Erfahrung auftritt, die nicht in das vorhandene Bezugsschema passt (vgl. Berger & Luckmann, 1966/1980, S. 26 f.).

### 2.3.2 Intersubjektivität

Als Intersubjektivität bezeichnen Schütz und Luckmann (1973/2003) die Tatsache, dass auch andere Menschen in der alltäglichen Lebenswelt existieren, die ein Bewusstsein haben. Hieraus lässt sich folgern, dass der Alltag mit anderen Menschen geteilt wird (vgl. Berger & Luckmann, 1966/1980, S. 25). Bezüglich der Intersubjektivität beschreiben Schütz und Luckmann (1973/2003) verschiedene Annahmen eines Menschen in seiner natürlichen Einstellung:

- „a) die körperliche Existenz von anderen Menschen;
- b) daß diese Körper mit einem Bewußtsein ausgestattet sind, das dem meinem prinzipiell ähnlich ist;
- c) daß die Außenweltdinge in meiner Umwelt und der meiner Mitmenschen für uns die gleichen sind und grundsätzlich die gleiche Bedeutung haben;
- d) daß ich mit meinen Mitmenschen in Wechselbeziehung und Wechselwirkung treten kann;
- e) daß ich mich – dies folgt aus den vorangegangenen Annahmen – mit ihnen verständigen kann;
- f) daß eine gegliederte Sozial- und Kulturwelt als Bezugsrahmen für mich und meine Mitmenschen historisch vorgegeben ist, und zwar in einer ebenso fraglosen Weise wie die „Naturwelt“;
- g) daß also die Situation, in der ich mich jeweils befinde, nur zu einem geringen Teil eine rein von mir geschaffene ist.“ (S. 31)

Die sozialisierte natürliche Einstellung ist von zwei Grundaxiomen gekennzeichnet. Das erste Grundaxiom ist „die Existenz intelligenter (mit Bewußtsein ausgestatteter) Mitmenschen“ (ebd., S. 98) und das zweite die „Erfahrbarkeit der Gegenstände der Lebenswelt für meine Mitmenschen“ (ebd.), die der eigenen Erfahrung prinzipiell ähnlich ist. Aus der Aufschichtung der Lebenswelt<sup>3</sup> lässt sich schließen, dass das

---

<sup>3</sup> Schütz sichtet die Welt in die Dimensionen Raum, Zeit und soziale Beziehungen. Diese Gliederung der Welt entwirft er schon in seinen Frühwerken ‚Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt‘ und ‚Das Problem der Relevanz‘ und führt sie auch in ‚Die Strukturen der Lebenswelt‘ weiter aus. Die Dimensionen ausführlich zu beschreiben, würde den Rahmen dieser Arbeit aber überschreiten.

---

zweite Grundaxiom auf der Auslegung des ersten beruht, da der Mensch weiß, dass die Welt in der eigenen Reichweite nicht identisch ist mit der Welt in der Reichweite des Gegenübers (vgl. Berger & Luckmann, 1966/1980, S. 26). Welches Gewicht die Intersubjektivität im Alltag hat, lässt sich daran erkennen, dass Berger und Luckmann (1966/1980) erklären: „Tatsächlich kann ich in der Alltagswelt nicht existieren, ohne unaufhörlich mit anderen zu verhandeln und mich mit ihnen zu verständigen.“ (S.26)

### 2.3.3 Soziale Beziehungen

Ein Mensch weiß in seiner sozialisierten natürlichen Einstellung nicht nur von der Existenz anderer Menschen, sondern aufgrund der Gliederung der Sozialwelt teilt jeder Mensch seine Welt mit anderen: „Als Mensch unter Menschen *lebe ich mit diesen*.“ (Schütz, 1932/1981, S. 199) Das gemeinsame Leben bringt mit sich, dass die Menschen im Alltag soziale Beziehungen miteinander eingehen, welche Schütz und Luckmann (1973/2003) als ‚Wir-Beziehung‘ bezeichnen. Den Begriff der sozialen Beziehung leitet Schütz (1932/1981) von Weber ab und entwickelt ihn in ‚Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt‘ weiter. Eine soziale Beziehung ergibt sich für Schütz (1932/1981, 1971; Schütz & Luckmann, 1973/2003) aus der ‚wechselseitigen Du-Einstellung‘.

Die Du-Einstellung ist definiert als die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf einen Mitmenschen (vgl. Schütz, 1932/1981, S. 229). In der wechselseitigen Du-Einstellung richten folglich zwei Menschen ihre Aufmerksamkeit gegenseitig aufeinander. Um am Leben eines Mitmenschen teilnehmen zu können, muss ihm in einer „konkreten Wir-Beziehung“ (Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 103) begegnet werden, die durch Unmittelbarkeit gekennzeichnet ist. Unmittelbar bedeutet in diesem Zusammenhang die „Gleichzeitigkeit der Erlebnisabläufe“ (ebd.), also gemeinsam Erfahrungen zu machen.

Wichtig für eine soziale Beziehung ist auch zu begreifen, wie der Mitmensch zugewandt ist, also die Art und Weise der Beziehung zu verstehen. Hier spielt die Erlebnishöhe und Erlebnistiefe der Wir-Beziehung eine Rolle, da sie die Unmittelbarkeit der Beziehung ausmachen. Entlang der Dimension der Erlebnishöhe und -tiefe und dementsprechend der Unmittelbarkeit der Wir-Beziehung unterscheidet sich die Erfahrung des Mitmenschen. Die Erfahrung des Mitmenschen beinhaltet auch die Erfassung eines Menschen seiner eigenen Einstellung sich selbst gegenüber.

Durch Spiegelung erfahren die Partner der Wir-Beziehung sich selbst durch den jeweils anderen (vgl. ebd.). „Die wechselseitige Spiegelung ist von grundlegender Bedeutung für den Sozialisierungsprozess“ (ebd., S. 108). In einer Wir-Beziehung wird auch der Wissensvorrat angewandt, indem er in Situationen, die mit Mitmenschen gemeinsam erfahren werden, eingebracht wird. Innerhalb einer sozialen Beziehung verändert sich der Wissensvorrat, da er durch die Wissensanwendung überprüft und durch den Erwerb neuer Erfahrungen modifiziert wird (Schütz, 1932/1981, S. 235; Schütz & Luckmann, 1973/2003).

### **2.3.4 Der Wissensvorrat**

„In jedem Augenblick meines bewußten Lebens befinde ich mich in einer Situation.“ (Schütz & Luckmann 2003, S. 150) Die Auslegung und Bewältigung von Situationen erfolgt durch den Wissensvorrat. Schütz und Luckmann (1973/2003, S. 177) gehen davon aus, dass sich der Wissenserwerb durch Sedimentierung subjektiver vorangegangener, situationsgebundener Erfahrungen in der Lebenswelt ergibt. Der Wissensvorrat jedes Menschen ist biographisch artikuliert, was bedeutet, dass die Situationen, die man bis zur aktuellen Situation durchlebt hat, in ihrer Intensität, Dauer und Reihenfolge den individuellen Wissensvorrat mitbestimmen (vgl. ebd., S. 164). Ein wichtiges Merkmal des Wissensvorrats ist außerdem, dass er zum größten Teil nicht unmittelbar erworben, sondern erlernt wird (vgl. ebd., S. 332). Der Wissensvorrat hat zwei Grundelemente: Zum einen die Begrenztheit der Situation und zum anderen die Struktur der subjektiven Erfahrung der Lebenswelt.

### **Begrenztheit der Situation**

Die Begrenztheit einer Situation ergibt sich aus der so genannten ‚Transzendenz der Weltzeit‘. Damit wird gemeint, dass der Mensch in seiner natürlichen Einstellung seine Endlichkeit und die Zwangsläufigkeit als ihm auferlegt und unausweichlich erlebt, wodurch sich die Grenze ergibt, innerhalb welcher der Mensch handeln kann (vgl. ebd., S. 86). „Das Wissen um die Unausweichlichkeit meines Todes begrenzt die Zeit für mich.“ (Berger & Luckmann, 1966/1980, S. 30) Die Endlichkeit oder begrenzte Dauer des eigenen Lebens wird einem Menschen bewusst, indem er im Laufe seines Lebens erlebt, wie andere Menschen alt werden und sterben.

Die Zwangsläufigkeit hängt mit dem Prinzip des ‚first things first‘ zusammen, das besagt, dass durch verschiedene Faktoren, wie die Abfolge der Ereignisse in der äußeren Welt oder aber auch dem körperlichen Rhythmus, einigen Handlungen Vorrang gewährt werden muss, während andere zurückgestellt werden müssen (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 85). Bestimmend für die Begrenztheit der Situation ist auch die ‚Historizität der aktuellen Situation‘, womit gemeint wird, dass die Zeit und die der Zeit vorangegangene Geschichte einem Menschen auferlegt ist. Die Endlichkeit, Zwangsläufigkeit und Historizität der Situation sind die so genannten ‚subjektiven Korrelate‘ (vgl. ebd., S. 150).

### **Struktur der subjektiven Erfahrung**

Die Lebenswelt ist einem Individuum in einer grundlegenden zeitlichen, räumlichen und sozialen Gliederung vorgegeben. Nur innerhalb dieser Gliederung kann ein Mensch seine Welt erfahren (vgl. Schütz, 1932/1981; Schütz & Luckmann, 1973/2003). Schütz und Luckmann (1973/2003) bezeichnen den Bereich der Welt, welcher der unmittelbaren Erfahrung eines Menschen zugänglich ist als „Welt in aktueller Reichweite“ (S.71). Dieser Bereich enthält wiederum die so genannte „Wirkzone“ (ebd., S. 77), die das Einflussgebiet beschreibt, auf das der Mensch durch direktes Handeln einwirken kann. Die Welt in aktueller Reichweite hat die zeitliche Dimension der Gegenwart. Die aktuellen Erfahrungen basieren also auf dem Wissensvorrat der Vergangenheit und ihrer Aktualisierung durch die gegenwärtige Erfahrung (vgl. ebd., S. 88). Zuletzt ist die Lebenswelt aufgrund der Intersubjektivität immer auch sozial gegliedert. Hierbei wird zwischen den unmittelbaren Wir-Beziehungen und verschiedenen Anonymitätsgraden unterschieden (vgl. ebd., S. 98 ff.).

### **Bestimmung und Bewältigung von Situationen**

Damit der Mensch in einer Situation handeln und sie somit bewältigen kann, muss er sie bestimmen. Jede Situation ist durch das Wissen um die Grundelemente und die biographische Artikulation bereits vorbestimmt, enthält aber auch offene Elemente, die ausgelegt werden müssen. Eine Situation muss aber nur soweit bestimmt werden, wie es zur Bewältigung notwendig ist. Schütz und Luckmann (1973/2003) benennen das „plan-bestimmte Interesse“ (S. 168) als den Faktor, der den Auslegungsprozess auf das Notwendige begrenzt. Bei der Auslegung wird zwischen Routine-Situationen und problematischen Situationen unterschieden. Problematisch sind solche Situationen, die

nicht in die Routine des Alltags einer Person gehören (vgl. Berger & Luckmann, 1966/1980, S. 26 f.).

Routine-Situationen können mit Hilfe des Gewohnheitswissens ausgelegt und dann auch bewältigt werden, während in problematischen Situationen neue Elemente auftreten, die nicht ohne weiteres mit dem Wissensvorrat ausgelegt werden können. Um die Situation bewältigen zu können, müssen entweder neue Wissens Elemente erworben werden oder alte Wissens Elemente soweit verändert werden, dass die Situation bewältigt werden kann (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 168 f.). Durch das plan-bestimmte Interesse werden diese neuen Wissens Elemente für künftige Situationen routiniert (vgl. ebd., S. 172). Probleme können also an sich als unproblematisch angesehen werden, solange sie die Routinewirklichkeit des Alltags nicht zerstören. Vielmehr werden sie durch die Aneignung von neuem Wissen und Können bereichert (vgl. Berger & Luckmann, 1966/1980, S. 27).

Es muss beachtet werden, dass niemand absolut unvoreingenommen in eine Situation geht, sondern sozialisierte Interpretations- und Motivationsrelevanzen in die Situation einbringt. Diese Interpretations- und Motivationsrelevanzen ergeben sich aus bestimmten Einstellungen, Handlungsentwürfen, vorgeformten Typisierungen und Auslegungen, die im Lauf des Lebens erlernt wurden und somit in den Wissensvorrat eingegangen sind (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 348). Sie bestimmen, ob die aktuelle Situation als Routine- oder problematische Situation erlebt wird und damit auch, ob neue Wissens Elemente zur Bewältigung erworben werden müssen oder nicht. Allerdings besteht kaum ein Interesse daran, neues Wissen zu erwerben, solange der aktuelle Wissensvorrat zur Bewältigung von Problemen ausreicht (vgl. Berger & Luckmann, 1966/1980, S. 44).

### **2.3.5 Handeln**

„Soziale Beziehungen entstehen im gesellschaftlichen Handeln.“ (Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 583) Für Schütz ist es die alltägliche Lebenswelt, welche die Beschreibung des alltäglichen Handelns sowohl ermöglicht als auch begrenzt (vgl. Füssenhäuser, 2005, S. 159). Handeln können Menschen in dem Bereich der Lebenswelt, den Schütz (1971, S. 182) als ‚Wirkwelt‘ beschreibt, also dem Bereich, in dem der Mensch sich aktuell befindet. Der Sinn gesellschaftlichen Handelns bezieht sich von seinem Entwurf her immer auf andere, dabei kann es sowohl mittelbar als auch unmittelbar sein, einseitig oder wechselseitig sein. Die für das soziale Handeln wichtigste Form ist

die unmittelbar wechselseitige Handlung, womit gemeint ist, dass die Person, auf die sich die Handlung bezieht, in der Reichweite der handelnden Person ist und eine ‚Antwort‘ auf die Handlung erfolgt. Unmittelbar wechselseitiges Handeln kann als die Grundform gesellschaftlichen Handelns betrachtet werden, da sie eine entscheidende Rolle bei der Ausbildung der Identität eines Menschen einnimmt und der gesellschaftliche Alltag zum größten Teil aus Handlungen dieser Art besteht (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 557).

In der unmittelbar wechselseitigen Handlung geht es vor allem um das Wirken, das Schütz (1932/1981) erstmals damit beschreibt, „besondere Bewusstseinserebnisse“ (S. 201) durch Handeln hervorrufen zu wollen. Mit einer unmittelbar wechselseitigen Handlung möchte die handelnde Person auch immer ein Wirken der Person erreichen, auf die die Handlung gerichtet ist. Das bedeutet, dass sich die handelnde Person, unter Berücksichtigung der aktuellen Situation und den Eigenarten der Person, auf welche die Handlung gerichtet ist, ein mögliches Wirken vorstellt, dies mit anderen Möglichkeiten abwägt und sich so für die nächsten Schritte entscheidet, welche sie unternehmen muss, um das gewollte Wirken der Person hervorzurufen. Dies geschieht, indem sich die handelnde Person in die Lage der anderen hineinversetzt und unter dem Grundsatz „[d]er Andere ist ungefähr durch solche Motive zu bestimmten Handlungen veranlaßt, die ein entsprechendes Handeln auch bei mir motivieren würden“ (Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 568) seine Entscheidung für ein Wirken trifft. Dabei ist es unwichtig, ob ein Wirken herbeigeführt oder verhindert werden soll.

#### **2.4 Zusammenfassung der zentralen Aspekte der Alltagssoziologie**

Auf Grundlage der Phänomenologie Husserls und in Anlehnung an Weber entwickelte Schütz eine Sozialphänomenologie bzw. Alltagssoziologie. Sein Ausgangspunkt ist hierbei die Annahme, dass die Welt im Handeln erfahren wird und der Mensch so zu seiner Lebenswelt gelangt (vgl. Kraus, 2006, S. 120). Der Mensch erfährt seine Lebenswelt in den Dimensionen des Raums, der Zeit und der sozialen Beziehungen (vgl. Füssenhäuser, 2005, S. 165). Die Lebenswelt bzw. der Alltag zeichnet sich durch die subjektive Wahrnehmung des Menschen aus. Mithilfe eines individuellen Wissensvorrats, der im Laufe des Lebens erlernt wird, können alltägliche Situationen bewältigt werden. Solche Situationen werden meist gemeinsam mit anderen Menschen erlebt, welche den von Schütz und Luckmann (1973/2003) beschriebenen Alltag eines Menschen auch immer mitprägen, was als Intersubjektivität bezeichnet wird. Zu den

---

Menschen im Alltag baut eine Person soziale Beziehungen auf, durch die er sozialisiert und sein Wissensvorrat modifiziert wird. Auch das Handeln einer Person bezieht sich auf seine Mitmenschen. Die bedeutendste Form des Handelns bezeichnen Schütz und Luckmann (1973/2003) als ‚unmittelbar wechselseitige Handlung‘. Durch diese Handlungsart sollen bestimmte Reaktionen und Wirkungen beim Gegenüber hervorgerufen werden.

---

### 3 Lebensweltorientierung

#### 3.1 Phänomenologie als Wurzel der Lebensweltorientierung

Der Alltag eines jeden Menschen findet in dessen Lebenswelt statt. Das Konzept der Alltags- oder Lebensweltorientierung<sup>4</sup> wurzelt in verschiedenen Wissenschaftskonzepten. Hierzu zählen neben der hermeneutisch-pragmatischen Tradition und der kritischen Alltagstheorie die Phänomenologie (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S. 167 f.). So bezeichnen Grunwald und Thiersch (2001, S. 1139) Lebenswelt als einen beschreibenden, phänomenologisch orientierten Begriff. Der phänomenologischen Tradition als eine der Wurzeln der Lebensweltorientierung zur Folge ist Alltag als „ausgezeichnete Wirklichkeit für die Menschen“ (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S. 168) bestimmend für die Lebenswelt. Die Menschen werden in ihren lebensweltlichen Verhältnissen gesehen und können ihre Lebenswelt mitbestimmen. Auch die Intersubjektivität ist ein wichtiges Kennzeichen der Lebenswelt, das Thiersch aus dem Konzept von Schütz übernommen hat. Der Mensch teilt seine Lebenswelt mit anderen, sie ist Ort des wechselseitigen Handelns (vgl. Füssenhäuser, 2005, S. 160).

Thiersch knüpft vor allem an die Analysen der Alltagswelt von Schütz (und damit auch Berger und Luckmann) an, wodurch sie für ihn zum „Kern des Konzepts der Alltags- bzw. Lebensweltorientierung“ (Füssenhäuser, 2005, S. 160) wird. Aus der Sozialphänomenologie von Schütz sind unter anderem die verschiedenen Dimensionen der Lebenswelt entnommen. „Der Mensch wird nicht abstrakt als Individuum verstanden, sondern in der Erfahrung einer Wirklichkeit, in der er sich immer schon vorfindet. Die materiellen und immateriellen (symbolischen) Ressourcen dieser in der Erfahrung präsenten Wirklichkeit sind gegliedert in Erfahrungen des Raumes, der Zeit und der sozialen Beziehungen“ (Grunwald & Thiersch, 2001, S. 169).

Hier lässt sich auch schon eine weitere wichtige Annahme der Lebensweltorientierung erkennen, die aus der Phänomenologie und Alltagssoziologie übernommen wurde: die subjektive Wahrnehmung eines Menschen. „Die phänomenologische Orientierung an der Lebenswelt bedeutet also nicht nur die Hinwendung zum Alltag der Menschen und die Beachtung unterschiedlicher Alltagsbedingungen, sondern immer auch die Berücksichtigung möglicher Unterschiede in der Wahrnehmung der gleichen Alltagsbedingungen.“ (Kraus, 2006, S. 122) Alle bisherigen Erfahrungen und der daraus

---

<sup>4</sup> Die Begriffe Alltagsorientierung und Lebensweltorientierung werden im Folgenden synonym verwendet

erzeugte Wissensvorrat eines Menschen bilden einen einzigartigen biographischen Hintergrund, auf dessen Grundlage der Mensch seine Lebenswelt erfährt. Das wichtigste Element, das aus der Phänomenologie Husserls und der Soziologie des Alltags von Schütz in die Lebensweltorientierung übernommen wurde, ist demnach „die Relevanz der subjektiven Perspektive“ (ebd., S. 121).

### **3.2 Der Alltagsbegriff in der Lebensweltorientierung**

Thiersch (1978, 1992, 2006) strukturiert Alltag in zwei Aspekte: Zum einen als die Alltäglichkeit, womit „generell geltende Verstehens- und Handlungsmuster im Alltag“ (Thiersch, 2006, S. 21) gemeint sind und zum anderen als Alltagswelten, das heißt „konkrete Lebensfelder, in denen Alltäglichkeit sich darstellt.“ (ebd.)

#### **3.2.1 Alltäglichkeit**

Alltäglichkeit wird definiert als „Raum, den ich kenne, ... Menschen, die mir bekannt sind, mit denen ich zu tun habe, ... Erfahrungen, die ich selbst, oder die, die ich kenne, gemacht haben“ (Thiersch, 1978, S. 13). Weiterhin meint Alltäglichkeit „einen Modus des Handelns, eine spezifische Art, Wirklichkeit zu erfahren, sich in ihr zu orientieren, sie zu gestalten.“ (Thiersch, 1992, S. 35) Damit ist vor allem ein Handeln gemeint, das immer pragmatisch orientiert ist. Diese Pragmatik zielt auf Lebensbewältigung ab, das heißt Handlungsmuster zur Bewältigung von Schwierigkeiten und Aufgaben müssen nützlich im alltäglichen Leben sein (vgl. ebd., S. 37). In Bezug auf das soziale Handeln beschreibt Thiersch (2006) wie auch Schütz und Luckmann (1973/2003) das Zusammenleben von Menschen im Alltag, indem er darlegt, dass ein Mensch in sozialen Beziehungen, in denen man sich mit anderen auseinandersetzt und von denen man geprägt wird, erfährt wer er ist, wodurch die Identität eines Menschen geprägt wird.

Des Weiteren sind das Handeln und das Verstehen im Alltag geordnet. Routinen in den Handlungsmustern helfen dabei die verschiedenen Aufgaben, die der Alltag stellt, ohne neue Überlegungen zu bewältigen. Rollen regeln die Überschaubarkeit über Machtstrukturen und Zuständigkeiten im Umgang der Menschen untereinander. Typisierungen in den Deutungsmustern des Alltags setzen die Handlungsmuster fest, wodurch bestimmt wird, was ein Mensch als vertraut oder problematisch ansieht. Außerdem gewähren Ordnungsmuster im alltäglichen Leben Sicherheit und Entlastung (vgl. Thiersch, 2006).

Die Verlässlichkeit bzw. Pragmatik von Handlungen in der Lebensweltorientierung bezieht sich auf Schütz und Luckmann (1973/2003), die davon ausgehen, dass Erfahrungen aus der Vergangenheit auch für die Zukunft gültig bleiben (vgl. Füssenhäuser, 2005, S. 160). Dieser geordnete Alltag ist allerdings immer nur verlässlich, bis neue Erfahrungen gemacht werden, die nicht in die alten Muster hineinpassen. Sobald ein Mensch sich in einer bis dahin unbekanntem Situation wiederfindet, kann er diese nicht mit den bis dahin konstituierten Handlungs- und Deutungsmustern regeln. Es müssen also neue Lösungen gesucht werden, die dann wiederum neue Selbstverständlichkeiten ergeben (vgl. Thiersch, 2006).

Zusammenfassend beschreibt Thiersch (2006) Alltäglichkeit als ein „buntscheckiges, widersprüchliches Gemenge“ (S. 25): Die Alltäglichkeit eines Menschen ist sowohl von Verantwortlichkeit und Zuständigkeit wie aber auch von Routinen und Entlastungen gekennzeichnet. Die Alltäglichkeit ermöglicht eine Offenheit in seinen vielfältigen Aufgaben, schränkt durch eigene Erfahrungen und Routinen aber auch ein. Außerdem wird die Anstrengung von den Aufgaben der Alltäglichkeit zu Entlastungen dem gegenübergestellt, dass auch Anstrengungen unternommen werden, neue Arrangements zu treffen.

### **3.2.2 Alltagswelten**

Alltäglichkeit gliedert sich in Zonen, die so genannten Alltagswelten, die definiert werden als die „spezifischen, konkreten Lebensfelder“ (Thiersch, 2006, S. 26), in denen sich Alltäglichkeit repräsentiert. Alltagswelten sind also beispielsweise Lebenslagen oder lassen sich in institutionellen Arrangements, wie der Familie, Schule oder dem Arbeitsplatz, finden. Thiersch (1992, S. 35) beschreibt in Anlehnung an die Sozialphänomenologie von Schütz (1932/1981, 1971; Schütz & Luckmann, 1973/2003), dass Alltagswelten durch den erfahrenen Raum, die erfahrene Zeit und erfahrene soziale Beziehungen bestimmt sind. Alltagswelten müssen in verschiedenen Dimensionen näher bestimmt werden. In Hinblick auf die materiellen Eigenschaften einer Alltagswelt müssen die Ressourcen betrachtet werden, die real verfügbar sind, aber auch der Status einer Alltagswelt, der das Ansehen unter anderen Alltagswelten ausmacht. Außerdem muss die gesellschaftliche Funktion eines Lebensfeldes betrachtet werden, da sich durch diese die Alltagsaufgaben eines Menschen bestimmen (vgl. Thiersch, 2006).

### 3.3 Lebenswelt

Auch Schubert (1994) bezieht sich in seiner Begriffsklärung der Lebenswelt größtenteils auf die Begriffsbildung von Husserl (1982, 1985, 1986). Er stellt dar, dass der Begriff gerade wegen seines inflationären Gebrauchs immer neue Bedeutungsvarianten erhält. Der einfachsten Definition des Begriffs ist Schubert (1994) folgend „die Lebenswelt die Welt, in der der Einzelne lebt bzw. in der Familien und soziale Gruppen leben.“ (S. 166) Um den Begriff der Lebenswelt in der alltagsorientierten Sozialarbeit greifbarer zu machen, nennt Schubert (1994) fünf Grundmerkmale der Lebenswelt, aus denen sich später die Aufgaben einer lebensweltorientierten Sozialarbeit ableiten lassen, die im 8. Jugendbericht (BMJFFG, 1990) in Form der Handlungsmaxime niedergeschrieben wurden. Diese fünf Grundmerkmale sollen im Folgenden nach Schubert (1994) dargestellt werden.

Das erste Merkmal ist die **Transaktion**, die als ein strukturelles und dynamisches gegenseitiges Austausch- und Beeinflussungsverhältnis definiert wird (vgl. ebd., S. 171). Mit Transaktion wird gemeint, dass die Auffassung von Lebenswelt eines Menschen Einfluss auf das Handeln ausübt. Das Handeln hat wiederum Einfluss auf die Veränderung des Menschen in der Lebenswelt, was sich auf die Lebenswelt an sich auswirkt. Diese Veränderung in der Lebenswelt wirkt sich dann wieder auf die Auffassung des Menschen von der Lebenswelt aus, womit sich der Kreislauf schließt. Schubert (1994) beschreibt also, wie der Mensch sich durch die ständige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt verändert und entwickelt.

Das zweite Grundmerkmal beschreibt die **Ressourcenfunktion** der Lebenswelt als „Reservoir“ (ebd., S. 172), welches Selbstverständlichkeiten und traditionelle Deutungsmuster enthält. Wenn eine Situation übereinstimmend ausgelegt werden soll, schöpfen die an der Situation beteiligten Personen aus diesem Reservoir, jeder hat demnach das gleiche Hintergrundwissen. Da die Entnahmen individuell erfolgen, können sie sich ergänzen, fördern aber auch blockieren (vgl. ebd.). Der Inhalt des Reservoirs stammt aus den drei Bereichen, Kultur, Gesellschaft und Person, die Habermas (1997) definiert:

„*Kultur* nenne ich den Wissensvorrat, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über etwas in einer Welt verständigen, mit Interpretationen versorgen. *Gesellschaft* nenne ich die legitimen Ordnungen, über die die Kommunikationsteilnehmer ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen regeln und damit Solidarität sichern. Unter *Persönlichkeit* verstehe ich die Kompetenzen, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, also instandsetzen, an Verständigungsprozessen teilzunehmen und dabei die eigene Identität zu behaupten.“ (S. 209)

Schubert (1994, S. 173) folgert hieraus, dass die Verständigung zur Koordination von Handlungen auf der Grundlage eines gemeinsamen kulturellen Wissens, gesellschaftlich eingelebten Praktiken und individuellen Fähigkeiten beruht.

Dass sich die Lebenswelt aus verschiedenen **Lebensfeldern** zusammensetzt, ist das dritte Merkmal von Lebenswelt. In den verschiedenen Lebensfeldern, wie beispielsweise Familie, Freunde, Schule oder Arbeit, findet der Alltag eines Menschen statt. Schubert (1994) gibt an, dass die einzelnen Lebensfelder bestimmten Normen und Regeln unterworfen sind, welche von den jeweiligen Teilnehmern des Lebensfeldes entwickelt wurden und die Anforderungen und Möglichkeiten des Lebensfeldes bestimmen. Die Teilnahme an einem Lebensfeld erfordert ein spezielles Alltagswissen, also das Wissen und die Handlungskompetenzen, welche notwendig sind, um den Anforderungen, Normen und Regeln eines Lebensfeldes gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 174). Jedes Lebensfeld verfügt bereits über „sozial vorgefertigte Handlungs- und Beziehungsmuster“ (ebd.), die eine Hilfestellung bei der Kommunikation und Interaktion mit den anderen Teilnehmern des Lebensfeldes sein können.

Das vierte Merkmal ist das Zentrum eines Lebensfeldes, nämlich die **Situation**, in der sich Menschen verständigen. Schubert (1994) nennt verschiedene Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, um in einer Situation mit anderen Menschen in Interaktion treten zu können. So müssen die Interaktionspartner über ähnliche Interpretationen verfügen, um die Situation übereinstimmend zu definieren. Außerdem sind soziale Praktiken vonnöten, da diese die Abstimmung und Koordination der Handlungspläne ermöglichen. Zuletzt braucht es persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen, die der tatsächlichen Ausführung der Handlungen dienen (vgl. ebd., S. 175).

Für das fünfte Merkmal wird erneut Habermas (1997) wichtig, welcher den Lebensweltansatz um den gesellschaftlichen Rahmen erweitert, der sich um die Lebenswelt eines Individuums zieht. Durch die **Gesellschaft** wird ein Hintergrundwissen geschaffen, das jedem Mitglied der Gesellschaft gemeinsam ist. Doch aufgrund der heutigen Gesellschaft, die von Individualisierung und Pluralisierung geprägt ist, verfällt dieses gemeinsame Wissen (vgl. Schubert, 1994, S. 177). Folglich „fehlen die früher gültigen kulturellen Dauerorientierungen“ (ebd., S. 179), weshalb die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Lebensfeldern erschwert wird, da Handlungsstrategien in den verschiedenen Lebensfeldern sehr different orientiert sein können, es ergeben sich also Widersprüchlichkeiten.

### 3.4 Lebensweltorientierte Sozialarbeit

Das Konzept der Alltags- oder Lebensweltorientierung ist „Indiz einer Sozialpädagogik, die Lebenswirklichkeit so, wie sie gegeben ist, ernst nimmt und sich von da aus orientiert“ (Thiersch, 1978, S. 6). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit will Menschen in ihrem Alltag zu Selbstständigkeit, Selbsthilfe und sozialer Gerechtigkeit verhelfen (vgl. Grunwald & Thiersch, 2001, S. 1136). In ihrem Alltag sind die Menschen selbst dafür zuständig, die in ihm auftretenden Probleme und Aufgaben zu bewältigen. Alltagschwierigkeiten erscheinen zwar häufig sehr unauffällig, müssen aber trotzdem mit den individuellen Kompetenzen jedes Menschen angegangen werden (vgl. Thiersch, 2006). Das Konzept konkretisiert sich in den Strukturmaximen, die im 8. Jugendbericht (BMJFFG, 1990) formuliert wurden: Prävention, Dezentralisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation.

Thiersch (2006) definiert das Ziel des Konzeptes folgendermaßen: „Alltagsorientierte Sozialpädagogik will Hilfe zur Selbsthilfe leisten, indem sie hilft, den Adressaten einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen.“ (S. 48) Diese Definition lebensweltorientierter Sozialer Arbeit zeigt, dass die SozialarbeiterInnen überwiegend im Alltag agieren (vgl. Schmidt-Grunert, 2001, S. 65). Um das Ziel des ‚gelingenderen Alltags‘ zu erreichen, muss die Sozialarbeit die KlientInnen in ihrem eigenen Lebensraum verstehen und die Schwierigkeiten in ihrem Alltag angehen, weshalb sich das Konzept der lebensweltorientierten Sozialarbeit an den Grunddimensionen, der Zeit, dem Raum und den sozialen Bezügen der Lebenswelt ihrer KlientInnen orientiert (vgl. Thiersch, 2005, S. 30).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit muss also auf die jeweils individuelle Situation der KlientInnen eingehen, was bedeutet die Lebensweise, das Bewusstsein und Befindlichkeiten zu berücksichtigen (vgl. Münchmeier & Ortmann, 1996, S. 155). Hier wird erneut die ‚Relevanz der subjektiven Perspektive‘ (vgl. Kraus, 2006) deutlich. Zum Verstehen der KlientInnen zählt also auch die Akzeptanz ihrer eigenen Erfahrungen, Interpretationen, Lösungsstrategien und Ressourcen sowie sie in ihren gegebenen Lebenslagen und Bezügen zu sehen (vgl. Thiersch, 2006, S. 49). Lebensweltorientierte Ressourcenarbeit lässt die Defizite eines Menschen zwar nicht außer Acht, fokussiert aber besonders die Ressourcen einer Person, da sie bei ihrer Alltagsbewältigung auf diese angewiesen ist (vgl. Nestmann, 2008). Um mit den KlientInnen einen ‚gelingenderen Alltag‘ zu erreichen, sind Provokation, Unterstützung sowie Veränderung im Alltag selbst und auch in den gesellschaftlichen Bedingungen nötig.

Die Gesellschaft mit zu betrachten, ist wichtig, da Lebenswelt auch immer bedeutet, dass Menschen in die Gesellschaft eingebunden sind, deren Bezüge wie Gesetze, Normen und Werte die Möglichkeiten und Beschränkungen der subjektiven Lebensführung mitgestalten (vgl. Schmidt-Grunert, 2001, S. 66). Besonders in der heutigen Zeit, in welcher die Lebensverhältnisse der Jugendlichen durch Pluralisierung und Individualisierung bestimmt werden, darf die gesellschaftliche Dimension nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Thiersch, 2005). Thiersch (1978, 2005) bezeichnet diese Entwicklungen als ‚Verunsicherung des Alltags‘, durch die Alltag zu einem „Schauplatz von Desorientierung und Ratlosigkeit“ (Thiersch, 2005, S. 44) wird. Aufgabe der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist es also auch, den Jugendlichen zu Orientierung in den gesellschaftlichen Verhältnissen zu verhelfen.

### **3.5 Lebensbewältigung und Milieubildung**

Die Gestaltung des Alltags ist abhängig von der Lebenslage bzw. dem Milieu der KlientInnen (vgl. Schmidt-Grunert, 2001, S. 65). Der Begriff des Milieus verweist auf ein „sozialwissenschaftliches Konstrukt, in dem die besondere Bedeutung persönlich überschaubarer, sozialräumlicher Gegenseitigkeits- und Bindungsstrukturen – als Rückhalte für soziale Orientierungen und soziales Handeln – auf den Begriff gebracht ist.“ (Böhnisch, 2008, S. 436) Der Milieubegriff enthält neben einer bestimmten Form des unmittelbaren sozialräumlichen Erlebens also auch lebensweltliche Ressourcen und aktivierende sozialräumlich-lebensweltliche Kontexte (vgl. Böhnisch, 1994, S. 207 f.). Böhnisch entwickelte den Milieubegriff im Rahmen seiner Ausführungen zum Konzept der Lebensbewältigung, womit „die in Alltagssituationen abverlangte bio-

---

graphische Verfügbarkeit von psychischen und sozialen Kompetenzen zur Bewältigung von Lebensereignissen“ (Böhnisch, 1992, S. 78) gemeint wird. Der Zusammenhang der beiden Konzepte Lebensbewältigung und Lebensweltorientierung besteht darin, dass der Fokus der Lebensweltorientierung auf der Lebensbewältigung der KlientInnen liegt (vgl. Hünersdorf, 2009, S. 94).

### **Lebensbewältigung**

Lebensbewältigung meint das „Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch, 2008, S. 33 f.), wenn das psychosoziale Gleichgewicht gefährdet ist. Das Konzept der Lebensbewältigung steht in enger Verbindung mit dem der Sozialintegration. Böhnisch (1992) definiert den Begriff der Sozialintegration als „Vorstellung von einer tendenziellen Übereinstimmung von persönlichen, subjektiven Wertorientierungen und den gesellschaftlichen Werten und Normen“ (S. 72). Die Verbindung zur Lebensbewältigung besteht darin, dass sozialpädagogische Hilfen zur Lebensbewältigung auch immer sozialintegrativ sein müssen, da sie als erfolgreich angesehen werden, wenn die Jugendlichen in die Gesellschaft integriert werden und diese Integration mit den biographischen Möglichkeiten der Jugendlichen vereinbar ist (vgl. ebd., S. 76). Zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendphase gehört sowohl die Ausbildung einer stabilen Persönlichkeit als auch gesellschaftsfähig zu werden (vgl. ebd., S. 73), wobei die Jugendlichen lernen, dass subjektive Handlungsentwürfe auch immer gesellschaftlichen Handlungszwängen unterworfen sind (vgl. Schmidt-Grunert, 2001, S. 67).

Das Konzept der Lebensbewältigung kann also als „Prozeß des Aufbaus einer eigenen personalen Lebensperspektive“ (Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 54) gesehen werden, indem neue Strategien zur Lebensbewältigung erworben werden. Die vorhandenen Bewältigungsmuster von Jugendlichen haben sich aus der bisherigen Sozialisation in der Herkunftsfamilie entwickelt und müssen als solche verstanden und akzeptiert werden. Böhnisch (1992, S. 74 ff.) zeigt in seinen Ausführungen zur Lebensbewältigung, dass Sozialarbeit auch immer milieubezogen arbeiten muss, um den Jugendlichen „funktionale Äquivalente“ (Böhnisch, 2008, S. 439) bieten zu können, damit diese neue Bewältigungsmuster ausbilden können.

## Milieubildung

Böhnisch (2008) stellt hinsichtlich der Verbindung von Lebenswelt und Milieubildung folgende Frage: „Muss nicht den KlientInnen erst Raum, Zeit und Beziehung angeboten werden, in denen sich erst Lebenswelt im Sinne eines verfügbaren, selbstbestimmten und verlässlichen Alltag herstellt?“ (S. 436) Sein Ansatz ist es also, dass das milieupädagogische Konzept den KlientInnen zuerst einen Alltag durch die Dimensionen der Lebenswelt bereitstellen sollte, bevor in diesem Interventionen stattfinden.

Böhnisch (1994, S. 223 ff.; 2008, S. 439 f.) formuliert vier Dimensionen der Entwicklung von pädagogischen Milieus. In der **personal-verstehenden Dimension** geht es vor allem darum, die grundlegenden Funktionen des bestehenden Milieubezugs sichtbar zu machen, zu akzeptieren sowie den Bewältigungsgehalt dieses Milieus zu verstehen. Durch die Bildung des neuen Milieus werden dem ‚alten‘ Milieu dann durch das Schaffen anderer Räume, Anerkennung und neuen Beziehungen funktionale Äquivalente entgegengesetzt. In der **aktivierenden Dimension** erfolgt eine „Qualifizierung‘ des Milieus als ‚Ressource‘“ (Böhnisch, 1994, S. 223), das heißt es wird ein Rückzugsraum für die KlientInnen geschaffen, von dessen Sicherheit sie profitieren können.

In der **pädagogisch-interaktiven Dimension** steht die Stellung der SozialpädagogInnen im Mittelpunkt. Zum einen wird über den gemeinsamen Milieubezug Vertrauen aufgebaut, indem psychosoziale Sicherheit gewährleistet und ein gemeinsam erfahrenes und positives Sozialklima geteilt wird. Zum anderen stellen SozialpädagogInnen eine Autorität dar, die Orientierung und Sicherheit im Alltag bietet. Unter Autorität versteht Böhnisch (1994, S. 241) einen moralischen Begriff. Autorität beinhaltet sowohl das Bereitstellen von Geborgenheit und Verlässlichkeit als auch den Respekt vor anderen. Die **infrastrukturelle Dimension** beinhaltet Netzwerkorientierung über die Grenzen des Milieus hinaus. Es sollen also Bewältigungs- und Gestaltungsperspektiven außerhalb des Milieus aufgebaut werden. Ist ein solches Milieu und damit auch eine Lebenswelt für die KlientInnen geschaffen worden, kann in diesem interveniert werden.

---

### **Handeln in der Lebenswelt**

Unter Anbetracht des Zieles der Lebensweltorientierung, nämlich den KlientInnen zu helfen ihren Alltag zu bewältigen, muss sich die Sozialarbeit auf den Alltag der KlientInnen einlassen. Dies bedeutet vor allem sich auf banale Alltagsbedürfnisse und -aufgaben einlassen (vgl. Thiersch, 2006). Für lebensweltorientierte Interventionen ist es außerdem immer wichtig, die KlientInnen als Experten ihrer eigenen Situation einzubeziehen (vgl. Schmidt-Grunert, 2001, S. 68). Des Weiteren muss die Sozialarbeit neben den eigenen KlientInnen auch mit dem sozialen Umfeld arbeiten und mit den darin verankerten Personen in einer Form von Kollegialität mit „Laien“ (Thiersch, 2006, S. 51) finden, die in ihrer individuellen Kompetenz akzeptiert werden. „Soziale Arbeit findet als ein kommunikativer Prozess aller Beteiligten statt – in und durch diesen konstituieren sich Lebenswelten.“ (Schmidt-Grunert, 2001, S. 69)

Das Handlungsrepertoire der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit soll auf Vertrauen, Niedrigschwelligkeit und Mitwirkung der KlientInnen beruhen (vgl. Thiersch, Grunwald & Königter, 2002, S. 161). Dies lässt sich am besten in einem Milieu realisieren, das als „räumlich und zeitlich begrenzte Nahwelt, ein besonderes Aufeinanderbezogensein, eine typische, meist gruppen- oder gemeinwesenvermittelte Gegenseitigkeitsstruktur, die emotional relativ hoch besetzt ist“ (Böhnisch, 1994, S. 217), fungiert. Lebensweltorientierte Sozialarbeit wird Hünersdorf (2009) folgend vor allem dann notwendig, wenn die primären sozialen Netzwerke (s.u. Kapitel 5) der KlientInnen allein keinen ausreichenden Rückhalt mehr bieten können. In diesem Fall muss die Sozialarbeit „quasi-privat“ (ebd., S. 100) werden, um einen Ersatz für die Ursprungsfamilie und vor allem der familiären Kommunikation bieten zu können. Durch das Schaffen eines Milieus für die KlientInnen, wird diesen also ein „biografisch eigenverfügbarer sozialräumlicher und sozialemotionaler Kontext“ (Böhnisch, 2008, S. 483) gegeben, in dem sie Bewältigungs- und Gestaltungskompetenzen aus Alltagszusammenhängen heraus entwickeln können.

---

### **Gefahren der Lebensweltorientierung**

Die Gefahr der alltagsorientierten Sozialarbeit sieht Thiersch (2006, S. 53) darin, professionelle und institutionelle Ressourcen nicht ausreichend zu nutzen oder sogar auf methodisches Handeln zu verzichten und nicht mehr zu reflektieren, wodurch sozialarbeiterisches Handeln ineffektiv wird. Es darf also nicht vergessen werden, dass professionelles Selbstbewusstsein, das in Wissen und Theorie fundiert ist, auch die Distanz zu den KlientInnen wahrt, wodurch verhindert werden kann, dass die SozialarbeiterInnen die gleiche Rolle im Alltag einnehmen wie andere Personen auch.

Es muss beachtet werden, dass Arbeit im Alltag eine Nähe mit sich bringt, die gefährlich werden kann, wenn nicht professionell Distanz gewahrt wird. „Institutionell gestützte Professionalität ist unabdingbare Voraussetzung, um Alltagsmöglichkeiten, die angelegt sind, aber nicht genutzt werden, zu ermutigen, zu provozieren und organisieren.“ (ebd., S. 54) Das Professionelle an der Sozialarbeit darf also nicht aufgegeben werden, da auch professionelles Können nötig ist, um beispielsweise die Probleme zu strukturieren und dann bearbeiten zu können oder aber auch die Belastungen der Situation aushalten zu können.

---

## 4 Bindung und Beziehung<sup>5</sup>

### 4.1 Grundlagen der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie wurde in den 40er und 50er Jahren von Bowlby (1969/2006a, 1973/2006b, 1980/2006c) entwickelt. Sie ist ein umfassendes Konzept für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung als Folge seiner sozialen Erfahrungen (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004, S. 65), mit dem das Ziel verfolgt wurde herauszufinden, unter welchen Bedingungen Menschen psychische Sicherheit entwickeln (vgl. Grossmann & Grossman, 2009, S. 25). Eine der Grundannahmen der Bindungstheorie ist, dass es „für Menschen charakteristisch [ist], starke affektive Beziehungen miteinander einzugehen“ (Bowlby, 2003, S. 22), was in der Bindungstheorie auf die Annahme zurückgeführt wird, dass das Streben nach engen emotionalen Beziehungen ein grundlegendes Element aller Menschen ist, das sowohl beim Neugeborenen schon angelegt wie auch im Alter noch vorhanden ist (vgl. Bowlby, 2008, S. 98).

#### 4.1.1 Bindungsverhalten

Bindungsverhalten beginnt laut Bowlby (1969/2006a) im Kleinkindalter und wird definiert als „Verhalten, durch das eine differenzierende, gefühlsmäßige Beziehung mit einer Person oder einem Objekt entsteht“ (Ainsworth, 2003a, S. 102), das durch Interaktionen gezeigt wird, um Nähe zur Bindungsperson herzustellen. Bowlby (1980) beschreibt Bindungsverhalten und die Auswahl der Bindungsperson wie folgt: „Unter Bindungsverhalten wird, kurz gesagt, jede Form des Verhaltens verstanden, das dazu führt, daß eine Person die Nähe irgendeines anderen differenzierten und bevorzugten Individuums, das gewöhnlich als stärker und/oder klüger empfunden wird, aufsucht oder beizubehalten versucht.“ (S. 159 f.) Sobald die Nähe zur Bindungsperson hergestellt ist, kann diese als ‚sichere Basis‘ genutzt werden und Exploration stattfinden. Das Gefüge von Nähe und Exploration steht auch in Zusammenhang mit dem Konzept der psychischen Sicherheit: „Die Entwicklung psychischer Sicherheit hat ihre Wurzeln in der Sicherheit der Bindung und in der Sicherheit beim Explorieren.“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 251)

---

<sup>5</sup> In diesem Kapitel werden die Originaltexte von Bowlby und Ainsworth in deutscher Übersetzung verwendet, die von Grossmann und Grossmann in ihrem Herausgeberband ‚Bindung und menschliche Entwicklung‘ (2003) zusammengetragen wurden.

Allerdings reicht das für das Bindungsverhalten entwicklungsrelevante Alter über die Kleinkindzeit hinaus: „Hauptdeterminanten des Weges, den die Entwicklung des Bindungsverhaltens eines Individuums einschlägt, und des Musters, nach dem es organisiert wird, sind die Erfahrungen, die es während der Jahre der Unreife – Säuglingszeit, Kindheit und Adoleszenz – mit Bindungsfiguren macht.“ (Bowlby, 1973/2006b, S. 47) Ainsworth (2003a) hat durch verschiedene Studien einen Katalog an Bindungsverhaltensmustern von Kindern erarbeitet. Das Bindungsverhalten nimmt im Laufe des Lebens zwar ab, bleibt aber grundlegend erhalten und wird im Jugend- oder Erwachsenenalter in problematischen Lebenssituationen weiterhin beobachtet. So beschreibt Bowlby (2003) die Variablen, die Bindungsverhalten bestimmen, wie folgt: „Die besonderen Muster des Bindungsverhaltens eines Individuums hängen zum Teil von seinem Alter, seinem Geschlecht, den Lebensumständen und zum Teil von den Erfahrungen ab, die es mit Bindungspersonen früher im Leben gehabt hat.“ (S. 23)

#### **4.1.2 Entwicklung einer Bindung**

Durch das Bindungsverhalten und das reziproke Verhalten der Bindungsperson entwickelt sich schließlich in verschiedenen Phasen während der ersten Lebensjahre eine Bindung, die bestimmt werden kann als ein „gefühlsmäßiges Band, welches eine Person ... zwischen sich selbst und einem bestimmten anderen knüpft – ein Band, das sie räumlich verbindet und zeitlich andauert.“ (Ainsworth, Bell & Stayton, 2003, S. 243). Bindungsbeziehungen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie „selektiv und spezifisch“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 68) sind, was bedeutet, dass sie nicht austauschbar sind. Es können zwar Bindungen zu verschiedenen Personen aufgebaut werden, diese sich aber immer von der Beziehung zur primären Bezugsperson unterscheiden.

Der Unterschied zwischen einer Bindung und Bindungsverhalten besteht vor allem darin, dass Bindungsverhalten nur in belastenden Situationen gezeigt wird, während eine Bindung kontinuierlich besteht. Darauf, dass ein Kind eine Bindung zu einer anderen Person aufgebaut hat, wird dann geschlossen, wenn es diese Person anhaltend und deutlich anderen gegenüber bevorzugt. Normalerweise bindet sich eine schwächere Person an eine stärkere, da von dieser Schutz und Fürsorge zu erwarten ist (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004).

### 4.1.3 Konzept der Feinfühligkeit und Bindungsorganisationen

Mit Hilfe des Fremde Situation Tests haben Ainsworth und Bell (2003) Bindungsverhalten von Kindern erforscht und verschiedene Bindungsorganisationen festgelegt, die sich vor allem dadurch konstituieren, wie die Bindungsperson auf die Signale des Kindes reagiert. Ob eine Bindung gelingt oder nicht ist also maßgeblich davon abhängig, ob eine Bindungsperson verfügbar ist und wie diese auf die Signale und Bedürfnisse des Kindes reagiert. Ainsworth, Bell und Stayton (2003) entwickelten auf der Basis ihrer Studien das ‚Konzept der Feinfühligkeit‘, das besagt, die Bindungsperson müsse die Signale des Kindes richtig wahrnehmen sowie prompt und angemessen auf sie reagieren. Auf dieser Grundlage entwickeln sich dann unterschiedliche Qualitäten der Bindungsbeziehung, die als Bindungsorganisation oder -muster bezeichnet werden und von Ainsworth und Wittig (2003) im Fremde Situation Test anhand von Beobachtungen klassifiziert wurden.

Es wird zwischen sicheren, unsicher-ambivalenten und unsicher-vermeidenden Bindungsmustern unterschieden, die sich entlang des Verhaltens der Bindungsperson entwickeln. Auf die Bedürfnisse sicher gebundener Kinder wurde auf feinfühlig Weise reagiert, so dass die Bindungsperson als ‚sichere Basis‘ genutzt werden kann. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder haben keine eindeutigen Reaktionen der Bindungsperson empfangen und wissen deshalb nicht, wann sie sich auf diese verlassen können. Die unsicher-vermeidende Bindungsorganisation entwickelt sich durch ein ablehnendes Verhalten der Bindungsperson (vgl. Bowlby, 2008, S. 101). Das Bindungsmuster, das sich im Kleinkindalter organisiert, hat einen Einfluss auf die spätere Entwicklung (vgl. Ainsworth, 2003c).

### 4.1.4 Desorganisierte Bindung und Bindungsstörungen

Nachdem in späteren Studien bei Kindern Verhaltensweisen festgestellt wurden, die keinem der oben genannten Bindungsorganisationen zuzuordnen war, kam eine zusätzliche Klassifikation hinzu. Das so genannte desorganisierte Bindungsmuster wird zusätzlich zu den anderen Bindungsqualitäten vergeben (vgl. Hesse & Main, 2002). Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder bei aktiviertem Bindungsverhalten keine angemessenen Verhaltensstrategien aufweisen (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004, S. 153 f.). Kinder, die sicher, unsicher-ambivalent oder unsicher-vermeidend gebunden sind, verfügen im Rahmen ihrer Bindungsqualität über adaptive Verhaltensstrategien, durch die sie ihre Handlungsfähigkeit beibehalten. Die Verhaltensweisen, die Kinder

mit einem desorganisierten Anteil ausweisen, können dagegen nicht als adaptive Strategie angesehen werden, sie haben vielmehr keine adäquaten Verhaltensmuster zur Verfügung (vgl. Brisch, 2006a, S. 77).

Neben dem desorganisierten Anteil, der zwar als risikohaft aber nicht pathologisch eingeschätzt wird, wurden in Studien aber auch Bindungsbeziehungen beobachtet, die Muster von Bindungsstörungen aufweisen. Brisch (2003, 2006a) klassifiziert Bindungsstörungen in solche ohne Bindungsverhalten, undifferenziertes, übersteigertes, gehemmtes und aggressives Bindungsverhalten sowie Bindungsverhalten, in dem die Rollen von Eltern und Kind vertauscht sind. Diesen gestörten Bindungsmustern liegt eine „schwerwiegende Fragmentierung bis Zerstörung des inneren Arbeitsmodells von Bindung zugrunde.“ (Brisch, 2003, S. 108) Bindungsstörungen entstehen, wenn Kinder in den ersten Lebensjahren dauerhaft traumatisierende Erfahrungen, wie emotionale und körperliche Verwahrlosung, und Deprivation gemacht haben (vgl. Brisch, 2003, S. 108).

Am ‚Konzept der Feinfühligkeit‘ und dessen Auswirkungen auf die Bindungsbeziehung lassen sich erkennen, dass die Art der Pflege der Bindungsperson wichtig für die Entwicklung des Kindes ist. Aber auch das Kind selbst beeinflusst die Interaktion mit der Bindungsperson (vgl. Bowlby, 1969/2006a, S. 199). Durch die Interaktion zwischen Bindungsperson und Kind entwickeln sich neben den verschiedenen Bindungsmustern auch die Internalen Arbeitsmodelle.

#### **4.1.5 Internale Arbeitsmodelle**

Internale Arbeitsmodelle sind Erwartungshaltungen eines Kindes, welche es über die Umwelt, seine Bindungspersonen und später auch über sich selbst entwickelt, indem innere Modelle von Interaktionen sowie das Bindungsmuster internalisiert werden (vgl. Bowlby, 2008). Mit Hilfe dieses Konzepts will die Bindungsforschung erklären, „wie unterschiedliche Internale Arbeitsmodelle künftige Anpassungen in menschlichen Beziehungen beeinflussen.“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 413) Es wird angenommen, dass die Internalen Arbeitsmodelle durch sich wiederholende Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit als Erwartungen verinnerlicht werden.

Schon vor der sprachlichen Entwicklung empfindet sich ein Kind vor allem im körperlichen Kontakt selbst. Dieses Empfinden kann von einem Kind besser reguliert werden, wenn es empathisch unterstützt wird, da es dies durch Sprache kognitiv besser fassen und dann auch selbst kommunizieren kann, so dass es zur Organisation

seiner Emotionen in der Lage ist (vgl. Gahleitner, 2009, S. 148). Diese Integration der eigenen Gefühle mit Hilfe der Bindungsperson zählt zu den wichtigsten Aspekten der Entwicklung, da es dem Kind dadurch möglich ist, eine ‚zielkorrigierte Partnerschaft‘ zu entwickeln. Eine zielkorrigierte Partnerschaft zeichnet sich durch den „Einblick in die Gefühle und Motive“ (Bowlby, 1969/2006a, S. 258) der Bindungsperson aus, das heißt, das Kind versteht die Ziele und Pläne der Bindungsfigur und lernt auch, wie es diese durch sein eigenes Verhalten beeinflussen kann.

Entlang der Entwicklung des Organisationsniveaus des Kindes beginnt dieser Prozess reflexartig und mit dem Ausdrücken von Emotionen und verläuft über eine gerichtete Zielorientierung auf die Bindungsperson bis zu einem zielkorrigierten Verhalten im Zusammenwirken mit der Bindungsperson und endet bei einer gelungenen Interaktion im Wissen um die Bedürfnisse anderer (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004, S. 59). Dementsprechend zeigen sich die Unterschiede in den Bindungsrepräsentationen in den Verhaltensweisen eines Menschen. Bowlby (1973/2006b) nimmt an, dass die Internalen Arbeitsmodelle schwer zu verändern sind, sobald sie ausgebildet wurden. Dies begründet er unter anderem damit, dass die Wechselwirkung von Person und Umwelt eine stabile Persönlichkeit bewirkt.

#### 4.2 Begriffsabgrenzung: Bindung und Beziehung

Die Begriffe Bindung und Beziehung können derart voneinander abgegrenzt werden, dass „Bindung‘ lediglich als ein Teil des komplexen Systems der Beziehung verstanden wird.“ (Brisch, 2006a, S. 35) Wird also von Bindungsbeziehungen gesprochen, ist damit der spezifische Teil des Bindungssystems innerhalb einer Beziehung gemeint. Beziehungen im Allgemeinen umfassen aber noch sehr viel mehr als nur das Bindungssystem, vor allem, wenn es sich um eine Beziehung handelt, die nicht zwischen einem Kind und dessen Eltern entsteht.

Lenz und Nestmann (2009, S. 20 f.) beschreiben fünf Ebenen persönlicher Beziehungen. Als erstes wird die **Ebene des Beziehungsalltags** genannt, die sich aus einer Kette von Interaktionen zwischen den Beziehungspersonen zusammensetzt und sich damit auf die soziale Praxis einer Beziehung bezieht. Die zweite Ebene ist die der **Person**, welche alle bisherigen Beziehungserfahrungen und die erworbenen Bindungsstile umfasst. Diese Ebene erfasst also die biographisch bestimmten individuellen Eigenschaften, die eine Person mehr oder weniger gut dazu befähigen, Beziehungen einzugehen. Die **Diskursebene** beinhaltet die kulturellen vorgegebenen Handlungs-

und Deutungsmuster, auf die alle Menschen zurückgreifen. Als viertes wird die **sozialstrukturelle Ebene** genannt, die Beziehungen als ein Element der Gesellschaft begreift und beschreibt, welchen Einfluss die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf Beziehungen haben. Die letzte Ebene ist die **Ebene der symbolischen Repräsentation**. Hier wird beschrieben, dass Beziehungssymbole wichtig sind, um den Fortbestand für die Beziehungspersonen anzuzeigen.

Anhand dieser Strukturmerkmale persönlicher Beziehungen lässt sich erkennen, dass Bindungssysteme nur einen Teil einer Beziehung ausmachen, diese aber noch viele andere Ebenen umfasst. Allerdings hat eine Bindungsbeziehung eine besondere Bedeutung zwischen allen persönlichen Beziehungen. Wie oben beschrieben wurde, legt die frühe Bindung zur Bezugsperson einen Grundstein dafür, wie spätere Beziehungen geführt werden können. Außerdem hat die Bindungsrepräsentation auch Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Menschen und bestimmt so den gesamten Entwicklungsweg mit.

### 4.3 Bindung und Beziehungen als Schutz- und Risikofaktoren

Die Bindungsorganisation, die ein Kind durch die Interaktion mit seiner Bindungsperson erworben hat, kann einen Schutz- oder Risikofaktor im weiteren Lebenslauf darstellen. Schutzfaktoren wirken derart, dass ein Individuum Resilienz (Widerstandskraft) entwickeln kann, während Risikofaktoren zu Vulnerabilität (Verwundbarkeit) führen. Dementsprechend helfen eine Vielzahl an Schutzfaktoren zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse, wohingegen die Häufung von Risikofaktoren die Bewältigung verringert (vgl. Gahleitner, 2009, S. 151).

So ist die sichere Bindungsorganisation als Schutzfaktor anzusehen, da das sicher gebundene Kind Resilienz gegenüber emotionalen Belastungen entwickelt (vgl. Brisch, 2006b, S. 226). Die Schutzfaktoren, die zur Entwicklung von Resilienz beitragen, lassen sich Spangler und Zimmermann (1999, S. 180) folgend in drei Kategorien gliedern, in welchen die personalen Ressourcen sowie familiäre und soziale Unterstützung erfasst werden. In dieser Kategorisierung wird deutlich, dass das soziale Umfeld als Schutzfaktor eine bedeutende Rolle einnimmt. Auch Bowlby (1973/2006b) hat dies schon erkannt: „Menschen aller Altersstufen erweisen sich dann am glücklichsten und imstande, ihre Talente optimal zu entfalten, wenn sie zuversichtlich und überzeugt sind, dass hinter ihnen eine oder mehrere zuverlässige Personen stehen, die bei auftauchenden Schwierigkeiten zu Hilfe kommen.“ (S. 321)

---

Auch Jungmann und Reichenbach (2009, S. 11) betonen, dass Resilienz sich in der Interaktion mit der Umwelt entwickelt und führen als sich auf diese Weise entwickelnde Schutzfaktoren ein positives Sozialverhalten und Selbstwertgefühl, eine gute Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie ein aktives Bewältigungsverhalten an. Als einer der bedeutendsten Schutzfaktoren kann also das soziale Netzwerk und die damit verbundene soziale Unterstützung angesehen werden, da das Netz, wenn es Bindungsbeziehungen enthält, einen Puffer vor negativen Einwirkungen hat (vgl. Gahleitner, 2005, S. 62). Forschungsergebnisse zeigen, dass soziale Unterstützung mit dem sicheren Bindungsmuster zusammenhängt (vgl. Asendorpf & Wilpers, 2000).

Eine unsichere Bindungsbeziehung dagegen stellt einen Risikofaktor in der weiteren Entwicklung dar (vgl. Brisch, 2006b, S. 226). Wenn ein Kind ein unsicheres Bindungsmuster entwickelt hat, sind seine Bewältigungsmöglichkeiten und auch das Vermögen sich Hilfe zu holen eingeschränkt (vgl. Brisch, 2003, S. 106). So verläuft die Entwicklung abweichend, wenn ein Kind einen Mangel an emotionaler Verfügbarkeit erfährt und zudem noch anderen Belastungsfaktoren ausgesetzt wird (vgl. Spangler & Zimmermann, S. 173). Vor allem bei fehlenden positiven Bindungserfahrungen kann aber auch das soziale Umfeld einen großen Risikofaktor darstellen, da das Kind zwar ein Bindungsbedürfnis zu seiner Bezugsperson hat, dort aber keine Sicherheit finden kann. Dieses Verhalten der Bezugsperson wirkt sich schädigend auf das Kind aus, vor allem, wenn überhaupt keine schützende Person im sozialen Netz vorhanden ist (vgl. Gahleitner, 2009, S. 152).

Die Resilienz und Vulnerabilität eines Menschen entwickeln sich aus der Gesamtzahl der vorliegenden Schutz- und Risikofaktoren. Im Lauf des Lebens wird immer wieder auf neue Risiken und neue Ressourcen getroffen, die Einfluss auf die Resilienz bzw. Vulnerabilität nehmen. Dies bedeutet, dass auch Professionelle die Möglichkeit haben, den Entwicklungsweg ihrer KlientInnen zu beeinflussen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2009, S. 12). Bowlby (1973/2006b) hat hierfür das Bild eines Eisenbahnsystems verwendet: Die Linie startet an einem zentralen Punkt, von dem verschiedene Routen abgehen. Auch wenn verschiedene Routen vorhanden sind, verlaufen diese anfangs in dieselbe Richtung. Umso mehr Abzweigungen aber genommen werden, umso schwieriger wird es, auf die ursprüngliche Route zurückzukehren. Es gibt aber immer die Möglichkeit auf eine Route abzuzweigen die nahezu parallel zur Ursprungsrouten verläuft.

#### 4.4 Bindung und Beziehung im Jugendalter

Auch im Jugendalter spielen Bindungsbeziehungen weiter eine Rolle. Auch Bowlby (1980) betont schon die lebenslange Bedeutung von Bindungsbeziehungen: „Wenngleich das Bindungsverhalten während der Kindheit besonders deutlich sichtbar ist, wird angenommen, daß es für den Menschen von der Wiege bis zum Grabe charakteristisch ist.“ (S. 160) Mit der Adoleszenz wird die Bindung zu den Eltern im Zuge des Ablösungsprozesses zwar schwächer, dafür treten aber andere Personen ins Leben der Jugendlichen, die wichtige Rollen übernehmen können. Das Bindungsverhalten richtet sich bei Jugendlichen also vermehrt auf Personen außerhalb der Familie (vgl. Bowlby, 1969/2006a, S. 203).

Ainsworth (2003b) unterscheidet hier die Begriffe Bindung und gefühlsmäßiges Band. Ein gefühlsmäßiges Band „ist ein relativ langlebiges Band, wobei der Partner als einzigartiges Individuum wichtig ist“ (ebd., S. 350) und kann entweder als Bindung erkennbar sein oder nur Elemente einer Bindung enthalten. Ein gefühlsmäßiges Band erfüllt häufig die Funktion, dass Beziehungen aufgebaut werden, welche die Sicherheit bieten, die Kinder von ihren Eltern nicht bekommen haben. Es werden aber auch Beziehungen eingegangen, die weder einem gefühlsmäßigen Band, noch einer Bindung entsprechen und trotzdem für den Jugendlichen wichtig sind. Weiss (in: Grossmann & Grossmann, 2003) klassifiziert sechs Kategorien, für die Beziehungen wichtig sind:

„(1) Bindungsbeziehungen führen zu einem Gefühl von Sicherheit und einer sicheren Basis: in ihrer Abwesenheit fühlen wir uns ruhelos und einsam. (2) Andere Beziehungen in einem sozialen Netzwerk sorgen für eine gemeinsame Interpretation von Erfahrungen und sind eine Quelle von Gemeinschaft. (3) Fürsorgliche Beziehungen führen zu einem Gefühl, gebraucht zu werden, einer Gelegenheit, jemanden zu hegen und zu pflegen. (4) Andere Beziehungen versorgen das Individuum mit dem Gefühl von Wert und/ oder Kompetenz, für den einen sind es z.B. Beziehungen zu Kollegen, für den anderen zur Familie. (5) Insbesondere Verwandte geben ein Gefühl von verlässlicher Gemeinschaft und, sofern nötig, die Möglichkeit von dauerhaftem Beistand. (6) Wieder andere Beziehungen sind besonders in streßreichen Situationen wichtig, weil sie Führung bereitstellen, etwa die Beziehung zu einem Mentor.“ (S. 351)

---

Im Jugendalter spielen vermehrt auch Peerbeziehungen und Beziehungen zum anderen Geschlecht eine Rolle. In den Freundschaftsbeziehungen zu Gleichgeschlechtlichen erlernen die Jugendlichen die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen, Konflikte auszutragen und die eigenen Interessen nicht immer in den Vordergrund zu stellen. Es bilden sich Cliquen, in denen Interessen geteilt werden können und erste Paarbeziehungen werden eingegangen, in denen dann auch Sexualität eine Rolle spielt (vgl. Uhlendorff, Spanu & Spenner, 2009). Den Gleichaltrigen kann auch eine Bindungsfunktion eine wichtige Rolle zukommen, da die Jugendlichen sich aneinander orientieren. Besonders erste Liebesbeziehungen sind als Bindungsbeziehungen zu betrachten, da in ihnen die von Ainsworth und Wittig (2003) beschriebenen Bindungsverhaltensweisen, wie Nähesuchen und Protest bei Trennung, zu beobachten sind (vgl. Schleiffer, 2001).

#### **4.4.1 Beziehungen und Entwicklung von Jugendlichen**

Im Zusammenhang von Beziehungen und Jugendalter darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Jugendlichen bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen, die teilweise auch maßgeblich von der Art der Beziehungen mitbestimmt werden. Eine alterstypische Entwicklungsaufgabe ist die Autonomieentwicklung. Gerade wegen des Autonomiestrebens der Jugendlichen, ist das Bindungsbedürfnis wenig zu erkennen. Aber gerade hier spielt es eine wichtige Rolle, da die Selbstständigkeit erst ausgetestet werden muss. Die Bezugspersonen der Jugendlichen sind gefordert, sie in ihrem Bestreben zu unterstützen (vgl. Schleiffer, 2001, S. 61 f.).

Eine der Hauptaufgaben im Jugendalter ist die Entwicklung des Selbst und der Identität. Identität wird definiert als „die besondere Persönlichkeit des einzelnen, das eigene Verständnis von sich selbst und das Bild, das andere vom Jugendlichen haben.“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 455) Das Internale Arbeitsmodell, das während der Kindheit gebildet wurde, enthält die Vorstellungen, die eine Person über sich selbst und andere, aber auch über Regeln oder Gefühle hat. In der Bindungstheorie wird zwischen einer „gesund selbständigen“ (ebd., S. 454) und einer „krankhaft selbständigen“ (ebd.) Persönlichkeit unterschieden, welche nicht in der Lage ist, Hilfe anzunehmen oder eigenständig zu erkennen, wann sie Hilfe braucht.

Bei der Entwicklung der Identität geht es auch um Kompetenzen, also darum, dass die Jugendlichen erkennen, welche Ziele es wert sind, sie zu verfolgen. Sichere und unterstützende Bindungen helfen dabei, während unsichere Bindungen diese Entwicklung negativ beeinflussen. Sie beschränken das Funktionieren der Internalen Arbeitsmodelle (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004, S. 456). So beschreibt Schleiffer (2001, S. 57), dass sicher gebundene Kinder über ein besseres Selbstkonzept verfügen, während unsicher gebundene Kinder Fehlschläge als Anlass dafür nehmen, sich in ihrer Unsicherheit bestätigt zu fühlen. Eine feinfühlig Bindungsperson kann einem Jugendlichen die Chance geben, „die für das Selbstkonzept entscheidende Erfahrung zu machen, Ursache einer Wirkung zu sein“ (ebd.).

#### **4.4.2 Beziehung zwischen Jugendlichen und Professionellen**

Laut Bimschas und Schröder (2003) ist Jugendarbeit nur praktikierbar, wenn sich zwischen KlientInnen und Betreuenden eine Beziehung entwickelt. Es ist also wichtig, dass den Jugendlichen ein Beziehungsangebot gemacht wird. Die Reaktion, welche die KlientInnen auf das neue Beziehungsangebot zeigen, ist abhängig von ihrer Lerngeschichte und ihrem Selbstkonzept, das sie bisher von sich gebildet haben, wobei meist davon ausgegangen werden muss, dass die Jugendlichen die neue Beziehung mit schlechten Bindungsmustern eingehen (vgl. Schleiffer, 2001). Gerade deswegen wird immer wieder betont, dass es auf Seiten der Professionellen wichtig ist, die psychische Situation der KlientInnen zu verstehen, damit sie im Betreuungskontext nicht überfordert werden und die Professionellen entsprechend auf sie eingehen können (vgl. Schleiffer & Müller, 2002; Brisch, 2003).

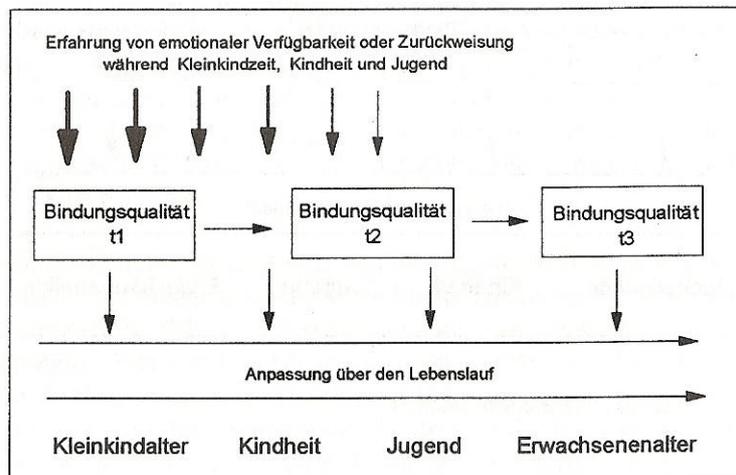
Über die Beziehungsgestaltung zwischen SozialpädagogInnen und KlientInnen wird in der einschlägigen Literatur über Bindung wenig ausgesagt, hier spielt die TherapeutInnen-KlientInnen-Beziehung eine größere Rolle. Allerdings lassen sich die meisten Aussagen auf die pädagogische Beziehung übertragen (vgl. Brisch, 2006a, S. 276). Jungmann und Reichenbach (2009) charakterisieren die Besonderheit einer pädagogischen Beziehung mit folgenden Merkmalen:

- „die institutionell festgelegte Kontinuität
- die institutionell festgelegten Rollen
- die Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkraft
- die zeitlich begrenzte Interaktion

- die überwiegend konzeptionell festgelegten Ziele
- die Reflexion des intuitiven Interaktionsverhaltens der pädagogischen Fachkraft“ (S. 40)

Werden neue Beziehungen eingegangen, spielen auch die Internalen Arbeitsmodelle wieder eine Rolle. Das Internale Arbeitsmodell „reguliert unermüdlich aktuelle Anpassungen an neue Herausforderungen“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 424). In der Bindungsforschung wird zwar davon ausgegangen, dass die Internalen Arbeitsmodelle, die während der frühen Kindheit gebildet wurden, im Laufe der Zeit immer schwerer zu verändern sind, allerdings wird auch betont, dass sie sich durch das Auftreten „intensiv erlebter Ereignisse“ (ebd., S. 425) verändern können. In der Situation der Fremdunterbringung ist es also wichtig, dem Jugendlichen als vertrauenswürdiger Beziehungspartner entgegenzutreten und ihm alternative Erfahrungen zu bieten, die sich mit seinen bisherigen nicht vereinbaren lassen, sodass ein Umbau der Erwartungsstrukturen veranlasst wird (vgl. Schleiffer & Müller, 2002, S. 76).

Um die Internalen Arbeitsmodelle zu verändern, ist allerdings eine Bindungsbeziehung vonnöten. Ob eine Bindungsbeziehung aufgebaut wurde, lässt sich in den für die Jugendlichen problematischen Situationen erkennen. Es kann aber nicht jeder Person, die eine bindungsrelevante Handlung vollbringt, die Qualität einer Bindungsperson zugeschrieben werden. Schleiffer (2001) definiert die Personen, zu denen nachträglich Bindungen aufgebaut werden als solche, „die für das körperliche und seelische Wohl des Kindes oder des Jugendlichen ... über eine lange Zeit, verantwortlich sind, diese also versorgen und sich Sorgen machen“ (S. 246) und betont, dass PädagogInnen im Vergleich zu TherapeutInnen in Bezug auf die Veränderung der Internalen Arbeitsmodelle über die Ressource der Zeit verfügen.

**Abbildung 1: Entwicklungsmodell der Bindungstheorie**

(Quelle: Spangler & Zimmermann, 1999, S. 175)

Gahleitner (2005) beschreibt am Beispiel einer sozialtherapeutischen Mädchenwohngruppe, dass die Beziehungsarbeit mit den KlientInnen einen wichtigen Grundstein für Veränderungen legt. Es müssen also „die Etablierung eines Mindestmaßes an Sicherheit und vertrauensvoller Bindung“ (ebd., S. 99) sichergestellt sein, um Veränderungen bewirken zu können. Da im Arbeitsmodell nicht nur die Erfahrungen mit Bindungsfiguren, sondern auch Selbstkonzepte erhalten sind (vgl. Brisch, 2006a, S. 95), kann durch Änderungen viel erreicht werden. Es ist also wichtig als Betreuungsperson als sichere Basis zu fungieren und auf eine feinfühlig Art und Weise mit den Jugendlichen in Interaktion zu treten (vgl. ebd., S. 101).

---

## 5 Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung

Das Konzept der sozialen Netzwerke und sozialen Unterstützung geht davon aus, dass Menschen in krisenhaften Lebenssituationen nicht professionelle HelferInnen aufsuchen, sondern Unterstützung in Form so genannter informeller Hilfe aus ihrem direkten Umfeld beanspruchen. Dies bedeutet, dass die ersten AnsprechpartnerInnen aus dem engeren Lebensraum stammen und die Hilfesuchenden meist alltägliche Beziehungen zu den Helfenden pflegen (vgl. Nestmann, 2000, S. 128). Soziale bzw. Umweltressourcen, die als „verschiedenste Bewältigungsbeiträge aus Unterstützungsquellen unserer Lebenswelt“ (ebd., S. 130) definiert werden können, tragen zusammen mit persönlichen Ressourcen wie Bewältigungskompetenzen zur Vermeidung oder Verarbeitung von Belastungen oder deren Folgen bei (vgl. Keupp, 1985, S. 22; Nestmann, 1988, S. 10 f.) Keupp (1985) sieht die Umweltressourcen, die er als „emotionale, materielle und informationsmäßige Unterstützung durch andere Personen“ (S. 22) definiert, als Teil der Verbindung zwischen lebensweltlichen Belastungen und psychischem Leid. Dementsprechend erlangen soziale Netzwerke durch die soziale Unterstützung eine gesundheitliche Bedeutung (vgl. Homfeldt & Sting, 2006, S. 185).

Da sich die Lebensweltorientierung auf den Alltag eines Menschen bezieht, braucht sie Nestmann (1988) folgend mehr Informationen über Hilfequellen aus dem alltäglichen Bereich. „Sich auf den Alltag der Betroffenen einlassen, bedeutet zunächst, die gegebenen Ressourcen, die Traditionen und Kommunikationsmuster, die sozialpolitischen Initiativen und sozialen Netze sehen und akzeptieren und, wo es nachgefragt wird, sie in ihren eigenen Möglichkeiten beraten und unterstützen.“ (Thiersch, 2006, S. 50) Soll alltagsorientiert gearbeitet werden, müssen also sowohl die Stärken, Schwächen, Ressourcen und Beschränkungen in der Hinsicht analysiert werden, wie ein soziales Netz mit Anforderungen und Belastungen umgeht (vgl. Nestmann, 1988, S. 1).

Aufgrund der großen Anzahl empirischer Studien, gibt es keine einheitliche Definition der Begriffe soziales Netzwerk oder soziale Unterstützung. La Rocco, House und French (1980, S. 202) beschreiben die Verhältnisse in der Forschung wie folgt: „Although most researchers share a general sense of what social support is, specific conceptual definitions and operational definitions vary widely, making it difficult to cumulate and compare the results of different studies.“ Die Uneinheitlichkeit der Begriffsbestimmungen lässt sich auch darauf zurückführen, dass der Netzwerkbegriff in den verschiedenen Wissenschaftszweigen eine unterschiedliche Bedeutung hat (vgl.

Laireiter, 2009, S. 76). Wegen ihrer engen Verknüpfung werden die beiden Begriffe häufig gleichgesetzt, was sich als nicht angemessen darstellt. Baumann und Pfingstmann (1986) folgend wird „[u]nter Sozialem Netzwerk ... die Gesamtheit der Personen verstanden, zu denen eine soziale Bindung besteht“ (S. 686). Soziale Unterstützung meint in ihrer Begriffsbestimmung „die positiv bewertete, erlebte oder erhoffte *Funktion* Sozialer Netzwerke“ (ebd.).

### 5.1 Soziale Netzwerke

Die Beziehung zu anderen Menschen prägt unseren Alltag. „Individuals' bonds to one another are the essence of society. Our day to day lives are preoccupied with people, with seeking approval, providing affection, exchanging gossip, falling in love, solicing advice, giving opinions, soothing anger, teacher manners, providing aid, making impressions, keeping in touch – or worrying about why we are not doing these things. By doing all these things we create community.“ (Fischer, zit. n. Nestmann, 1988, S. 50)

Soziale Netzwerke lassen sich inhaltlich nach Trojan und Hildebrandt (in: Paulus, 1997, S. 179) in primäre, sekundäre und tertiäre Netzwerke untergliedern. Primäre Netzwerke sind solche, die nicht organisiert sind und sich in Familien, Lebens- oder Wohngemeinschaften finden lassen. Sekundäre Netzwerke sind gering bis höhergradig organisiert. Hierzu zählen beispielsweise Freizeitkontakte, Kollegen oder Vereine. Tertiäre Netzwerke sind solche, die organisierte Netzwerke wie Nachbarschaftszentren, Arbeitskreise u.Ä. umfassen. Henderson hat folgende These formuliert: „Soziale Bindungen bilden eine notwendige Voraussetzung für die psychische Gesundheit, oder, anders ausgedrückt, sie üben eine *direkte Wirkung* auf sie aus.“<sup>6</sup> (zit. n. Badura, 1981, S.22)

Soziale Netzwerke lassen sich anhand von Merkmalen beschreiben. Nestmann (1988, S. 52) favorisiert die Unterteilung nach Mitchell und Trickett (in: Nestmann 1988, S. 52), welche soziale Netzwerke in die vier Dimensionen strukturelle Merkmale, Beziehungsmerkmale, normativer Kontext und funktionale Merkmale gliedern. Die vier Merkmalsdimensionen sind bedeutend für die Gesundheit und das Wohlbefinden eines Menschen.

---

<sup>6</sup> Henderson gebraucht den Begriff der sozialen Beziehung synonym zum Begriff der Primärgruppe (vgl. Badura, 1981, S. 22)

### 5.1.1 Strukturelle Merkmale

Wird ein soziales Netzwerk hinsichtlich seiner strukturellen Merkmale untersucht, wird das gesamte soziale Gefüge betrachtet. So gibt die **Netzwerkgröße** Auskunft über die Anzahl der Personen, die zu ihm gehören und mit bestimmten Kriterien bestimmt werden (vgl. Röhrle, 1994, S. 18). Große Netzwerke scheinen nützlich für die Beschaffung von Informationen und Arbeitshilfen zu sein (Walker, MacBride, Vachon & Schulz in: Diewald, 1991). Sie beinhalten mehr schwache Beziehungen als kleine Netzwerke und bieten „Beziehungsbrücken zu anderen Kontaktkreisen“ (Diewald, 1991, S. 104), wodurch das Lösen von einzelnen Beziehungen erleichtert wird.

Die Netzwerkgröße hat einen positiven Effekt auf die Lebenszufriedenheit und das Wohlbefinden eines Menschen. Große Netzwerke bieten mehr Ressourcen, können aufgrund der beispielsweise zeitlichen Anforderungen aber auch negative Auswirkungen auf die Lebenszufriedenheit haben (vgl. Baumann und Pfingstmann, S. 688). McFarlane et al. (1984, in: Diewald, 1991, S. 104) behaupten, dass das Vorhandensein von emotionaler Unterstützung unabhängig von der Größe des Netzwerkes ist.

Die **Netzwerkdichte** ist ein strukturelles Merkmal, welches „das Ausmaß, in dem die Mitglieder des entsprechenden Netzwerks auf direktem Weg miteinander in Verbindung stehen“ (Diewald, 1991, S. 69) beschreibt. Mit Dichte ist eine „quantitative innere Verbundenheit“ (Röhrle, 1994, S. 19) gemeint und nicht die Intensität des Beziehungsmusters. Netzwerke mit dichten Verknüpfungen haben gegenüber solchen mit losen den Vorteil, dass soziale Identitäten aufrechterhalten und bestärkt sowie ein Gefühl von Zugehörigkeit, Geborgenheit und sozialem Rückhalt vermittelt wird. Auch Handlungen in Krisensituationen können in dichten Netzwerken zwischen den Mitgliedern besser koordiniert werden.

Dicht verknüpfte Netzwerke gewähren also eine größere emotionale und materielle Unterstützung als solche, die lose verknüpft sind (vgl. Baumann & Pfingstmann, 1986, S. 688). So leitet Badura (1981) aus dem derzeitigen Forschungsstand ab: „Befriedigende, enge, gefühlsbetonte Beziehungen zu einem zahlenmäßig sehr begrenzten Personenkreis, mit dem man in häufigem und regelmäßigem face-to-face-Kontakt steht ... gehört zu den wichtigsten immateriellen Voraussetzungen sozialer Existenz.“ (S. 21) Lose Netzwerke haben gegenüber dicht verknüpften den Vorteil, dass aufgrund ihrer Größe oftmals vielfältigere Informationen verfügbar sind (vgl. Nestmann, 2000, S. 135; Badura, 1981, S. 24).

Die **Erreichbarkeit** meint, wie schnell die Mitglieder ein Element des sozialen Netzwerkes erreichen können. Personen, die gut zu erreichen sind, wird meist eine wichtige Position im Netzwerk zugeschrieben (vgl. Röhrle, 1994, S. 19). Der **Grad der Zentralität** zeigt sich beispielsweise im Verhältnis der direkten sozialen Beziehungen eines Netzwerkelements zur Anzahl der möglichen Kontakte (vgl. Paulus, 1997, S. 178). Die **Zusammensetzung** eines sozialen Netzwerkes stellt sich in Untergruppen dar. Hier lassen sich Cluster von Cliques hinsichtlich ihrer Dichte unterscheiden (vgl. Röhrle, 1994, S. 19).

### 5.1.2 Beziehungsmerkmale

Die Beziehungsmerkmale bzw. Qualitätsstudien sozialer Netzwerke beziehen sich Nestmann (2000) folgend auf „die einzelnen Beziehungen und deren objektive und subjektiv wahrgenommene Charakteristika“ (S. 134). Ein Kriterium der Qualitätsstudien ist die **Intensität** einer Beziehung, die entweder subjektiv oder objektiv operationalisiert werden kann. Den Grad der gegenseitigen Zuneigung oder die individuell wahrgenommene Wichtigkeit der Beziehung beschreiben subjektive Operationalisierungen. Starke Beziehungen können sich aber auch über den Zeitaufwand und die Dauer der geleisteten sozialen Unterstützung objektiv definieren.

Granovetter (in: Diewald, 1991, S. 66) sieht die Stärke einer Beziehung im Zusammenfügen von subjektiven und objektiven Unterstützungsleistungen. Durch die Intensität lassen sich starke von schwachen Beziehungen unterscheiden. Starke Beziehungen zeichnen sich vor allem durch die Vermittlung von Geborgenheit und dem Umfang der Unterstützungsleistungen aus, während schwache Beziehungen weniger zeitaufwendig sind und eine geringere emotionale Verbundenheit besteht. Die Stärke schwacher Beziehungen stellt vielmehr eine Brückenfunktion zu neuen Kontakten dar (vgl. Diewald, 1991, S. 101 f.).

**Reziprozität** beschreibt einen „speziellen Aspekt der Symmetrie einer Beziehung“ (ebd., S. 67), indem die Gleichwertigkeit von geleisteten und erhaltenen Leistungen erfasst wird. Diese Leistungen können sowohl materiell (als Dienstleistungen) oder die Vermittlung von Gefühlszuständen sein. Laut Diewald (1991, S. 117) kann Reziprozität als bedeutsame Voraussetzung für das Funktionieren von Unterstützungsbeziehungen betrachtet werden. Auch Baumann und Pflingstmann (1986, S. 688) beschreiben Reziprozität als bedeutsame Einflussgröße auf die psychische Gesundheit.

Die **Kontakthäufigkeit** ist ein objektivierbares Merkmal, das die Verhaltensnähe einer Beziehung aufzeigt und als „Anzahl der Gegebenheiten, bei denen in einzelnen Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Medien Verbindung miteinander aufgenommen wird“ (Paulus, 1997, S. 177). Die Verhaltensnähe lässt sich in latente und aktualisierte soziale Beziehungen differenzieren. Latente Beziehungen sind durch eine eher geringe Kontakthäufigkeit gekennzeichnet (vgl. Röhrle, 1994, S. 17), lassen sich bei Bedarf aber aktivieren. Aktualisierte Beziehungen sind dagegen solche, die aktuell bestehen (vgl. Paulus, 1997, S. 177).

### 5.1.3 Normativer Gehalt

Der normative Gehalt einer Beziehung beschreibt die Art der Verbindung, also Wahl- oder Zwangsverbindungen oder auch den Wertegehalt und die kulturellen Normen, die mit der Beziehung verbunden sind (vgl. Nestmann, 2000, S. 134). Die Bedeutung des normativen Gehalts zeigt sich, dadurch dass die Art der Beziehung bestimmend für das Wohlbefinden ist. So wirken freundschaftliche Kontakte häufig positiver auf das Wohlbefinden als familiäre Kontakte, was Lee (in: Diewald, 1991, S. 103 f.) darauf zurückführt, dass freundschaftliche Kontakte freiwilliger Art sind, wohingegen familiäre oftmals Pflichtkontakte sind.

### 5.1.4 Funktionale Merkmale

Die funktionalen Merkmale „kennzeichnen soziale Netzwerke als sich selbsterhaltende bzw. -regulierende Systeme“ (Röhrle, 1994, S. 18) und beschreiben die Aufgaben und Funktionen der Verbindung. Die Funktion der sozialen Unterstützung ist die Pflege der sozialen Beziehungen und Hilfe für die Mitglieder des Netzwerkes bei der Lebensbewältigung. Das Merkmal der sozialen Kontrolle wird weniger Beachtung zuteil, obwohl es laut Röhrle (1994, S. 18) einen wesentlichen Beitrag zur Stabilität sozialer Beziehungen leistet. Nestmann (2000, S. 134) führt als zentrale funktionale Merkmale neben der sozialen Kontrolle und Unterstützung die soziale Integration an. „Soziale Integration und die damit verknüpfte normative Regulation schützt Menschen vor Unsicherheit und Verwirrung, die zur Desorganisation des sozialen Funktionierens führen könnten.“ (Nestmann, 1988, S. 80)

---

## 5.2 Formen sozialer Unterstützung

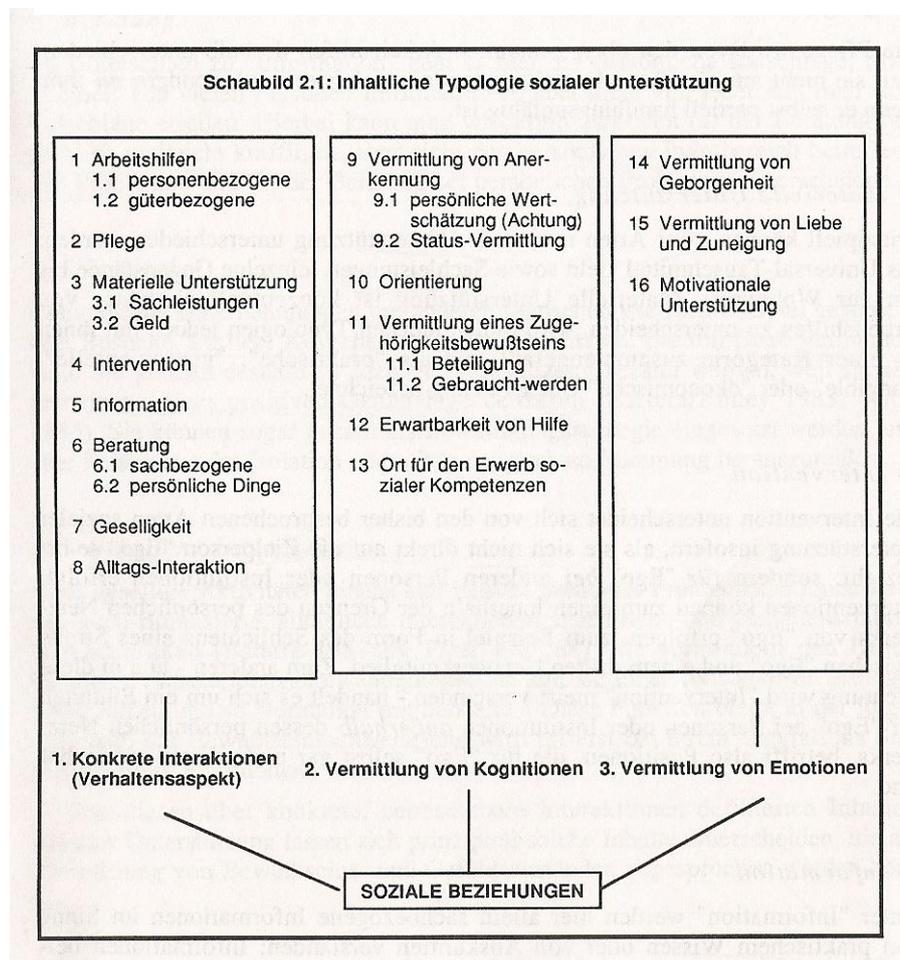
Soziale Unterstützung kann als der „zentrale funktionale Aspekt sozialer Netzwerke“ (Paulus, 1997, S. 179) angesehen werden. Da es sich bei der sozialen Unterstützung um ein sehr komplexes Konzept handelt und man sich „diesem Gegenstandsbereich aus verschiedenen Perspektiven, die jeweils mit verschiedenen soziologischen und psychologischen Forschungstraditionen verknüpft sind“ (Diewald, 1991, S. 83) nähern kann, gibt es keine einheitliche Definition. In den 70er Jahren wurde das Konzept der sozialen Unterstützung noch einheitlich operationalisiert, die Forschung entwickelte sich aber dahingehend, dass einzelne Aspekte des Konzeptes aufgegriffen wurden (vgl. Veiel, 1987, S. 987).

Manche Differenzierungen begrenzen die Definition auf einen als zentral angesehenen Aspekt, andere unterscheiden in emotionale und instrumentelle Unterstützung und einige versuchen Aspekte umfassend kategorisch in Typisierungen zusammenzufassen (vgl. Nestmann, 1998, S. 44). Die gemeinsame Grundidee der verschiedenen Wissenschaften ist, dass die grundlegenden Bedürfnisse eines Menschen, Zuneigung, Sicherheit und Rückhalt zu erfahren, durch soziale Interaktion befriedigt werden, wodurch Kraft für die Lebensbewältigung geschöpft wird (vgl. Laireiter, 2009, S. 85). Die Erforschung der gesunden psychischen Entwicklung durch die Befriedigung des Grundbedürfnisses nach sozialer Interaktion steht auch eng in Zusammenhang mit der Bindungstheorie (vgl. Veiel, 1987, S. 397).

## Inhaltliche Typologie Sozialer Unterstützung nach Diewald

Diewald (1991) hat auf der Grundlage der einschlägigen Literatur eine inhaltliche Typologie der Elemente sozialer Unterstützung konzipiert, die eine möglichst vollständige Zusammenstellung verschiedener Ergebnisse darstellen soll. Er weist die Elemente drei verschiedenen Kategorien zu, aus denen sich für ihn die soziale Beziehung konstituiert: konkrete Interaktion, Vermittlung von Kognitionen und Vermittlung von Emotionen. Im Folgenden sollen die drei Kategorien nach Diewald (1991, S. 70 ff.) kurz erläutert werden.

**Abbildung 2: Inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung**



(Quelle: Diewald, 1991, S. 71)

### **Konkrete Interaktion**

Zu den konkreten Interaktionen sozialer Unterstützung zählen Arbeitshilfen, die personenbezogen ausgeführt werden (z.B. Betreuungsleistungen) oder güterbezogen sind, wozu beispielsweise Reparaturen gezählt werden können. Pflege ist ein Verhaltensaspekt, der sich von Arbeitshilfen in der Hinsicht unterscheidet, dass die Hilfe *an* einer Person und nicht *für* sie geleistet wird. Interventionen sind Unterstützungsleistungen, die bei anderen Personen oder Institutionen erfolgen. Zu Interventionen zählen z.B. die Schlichtung eines Streits oder das Aufsuchen einer netzwerkexternen Institution. Informationen sind sachbezogene Hinweise, wie Auskünfte, wohingegen Beratung persönliche Ratschläge sind. Beratung kann entweder hinsichtlich sachlicher oder persönlicher Probleme erfolgen. Zur Geselligkeit zählen beispielsweise Freizeitaktivitäten. Diese werden der konkreten Interaktion sozialer Unterstützung zugeordnet, da sie zu einer positiven Gemütslage beitragen. Zuletzt gehören auch alltägliche Interaktionen zur sozialen Unterstützung, da sie als Konstante Routinen schaffen und so Druck außerhalb problematischer Situationen vermindern.

### **Vermittlung von Kognitionen**

Vermittlung von Anerkennung kann unterschieden werden in Vermittlung persönlicher Wertschätzung und Status-Vermittlung. Bei der Vermittlung persönlicher Wertschätzung wird der Person innerhalb der Beziehung vermittelt, dass sie akzeptiert und geschätzt wird. Bei der Status-Vermittlung liegt der Fokus nicht auf der Person als Mensch, sondern auf der Position und den damit verbundenen Rollenerwartungen. Orientierung vermittelt Normen und Verhaltenserwartungen, die bedeutend für die Lebensführung sind. Bezüglich der Vermittlung eines Zugehörigkeitsbewusstseins wird zwischen der Beteiligung (z.B. gemeinsame Angelegenheiten) und dem Gefühl des Gebrauchtwerdens unterschieden. Wichtig ist auch der Aspekt der Erwartbarkeit von Hilfe, da so Rückhalt vom sozialen Netzwerk geboten wird. Durch das soziale Netzwerk werden auch soziale Kompetenzen ausgebildet. Verschiedene Netzwerkstrukturen bieten verschiedene Entwicklungspotentiale.

## **Vermittlung von Emotionen**

Durch die Vermittlung eines Geborgenheitsgefühls im sozialen Netzwerk, wird Stabilität geboten, die zum Beispiel den Druck zu handeln mindern kann. Vermittlung von Liebe und Zuneigung ist wichtig für das individuelle Wohlbefinden. Motivationale Unterstützung ermutigt eine Person beispielsweise dazu, sich gegen Ängste zu schützen.

### **5.3 Wirkmechanismen sozialer Unterstützung**

Bezüglich der Wirkung Sozialer Unterstützung werden zwei Mechanismen diskutiert. Zum einen die Haupteffektwirkung, die eine positive und gesundheitsfördernde Wirkung auf einen Menschen hat, ohne dass dieser einer akuten Belastung ausgesetzt ist und zum anderen die Pufferwirkung in Problem- und Krisensituationen (vgl. Nestmann, 1988, S. 79). Homfeldt und Sting (2006) bezeichnen dies als „doppelte protektive Wirkung“ (S. 185).

#### **5.3.1 Haupteffektmodell**

Das Haupteffektmodell beschreibt, dass soziale Unterstützung elementare soziale Bedürfnisse eines Menschen, wie Zugehörigkeit und Verortung, durch Beziehungen und Interaktion, innerhalb dieser Beziehungen erfüllt werden und soziale Beziehungen dadurch einen direkten Einfluss auf das Wohlbefinden eines Menschen haben, ohne dass aktuelle Problemsituationen vorhanden sein müssen (vgl. Diwald, 1991, S. 91 f.). Soziale Unterstützung wirkt im Haupteffektmodell also derart, dass ‚kleine‘ Belastungen bearbeitet werden, bevor sie zu ernsthaften Stressoren werden und eigene Bewältigungsstrategien nicht mehr ausreichend sind (vgl. Mitchell et al., Gottlieb in: Nestmann 1988, S. 78).

Die Unterstützungsleistung liegt hier also mehr in dem, was aus den Beziehungen an sich herausgezogen werden kann als in dem, was das Netzwerk in Belastungssituationen anbietet (vgl. Nestmann, 1988, S. 80). So haben Menschen mit einem gut ausgeprägten Unterstützungssystem der Haupteffekt-These zufolge allgemein in Stresssituationen geringere Belastungsreaktionen als Personen mit einem defizitären System (vgl. Baumann & Pfingstmann, 1986, S. 688). Nestmann (2000) betont in diesem Zusammenhang, dass Menschen soziale Beziehungen nicht wegen einer möglichen Problembewältigung, sondern wegen ihrem Bedürfnis nach Kontakt, Zuwendung usw. aufbauen.

Direktwirkungen sozialer Unterstützung können als eher „unbeabsichtigte ‚Neben‘produkte und Begleiterscheinungen alltäglichen Zusammenlebens“ (Nestmann, 1988, S. 80) angesehen werden, da die Einbindung in ein soziales Netzwerk meist unbewusst ist (vgl. Diewald, 1991, S. 93). Bewusst ist einem Menschen meist nur ein Gefühl von Zugehörigkeit, das entlastend wirkt, indem es durch Rollen und Normen innerhalb des sozialen Netzwerks Verhaltensnormen gibt (vgl. ebd., S. 93). Siegrist (1989) zieht hier eine Verbindung zu Schütz und Luckmann (1973/2003), indem der Begriff der natürlichen Sozialen Welt aufgegriffen wird: „ ‚Natürlich‘ heißt auch, daß Individuen es sich im Alltag nicht klar machen, wie weit ihr realitätsgerechtes Handeln, ihr Bezug zur wirklichen Welt außerhalb der eigenen Person, ihr psychisches Wohlbefinden abhängen vom Austausch mit anderen.“ (Siegrist, 1989, S. 67) Bewusst zeigt sich die Direktwirkung dahingegen meist durch ein entlastendes Zugehörigkeitsbewusstsein, die Vermittlung eines Geborgenheitsgefühls, Liebe und Zuneigung oder der Erwartbarkeit von Hilfe (vgl. Diewald, 1991, S. 93).

### 5.3.2 Puffereffektmodell

Nestmann (1988) folgend beschreibt der Puffereffekt, „daß Systeme sozialer Unterstützung in erster Linie den Individuen helfen, unangenehme und negative Folgen belastender Lebensereignisse auf ihren psychischen und physischen Zustand zu moderieren, zu dämpfen oder zu neutralisieren.“ (S. 79) Menschen, die soziale Unterstützung erfahren, sind demzufolge fähiger Belastungen zu bewältigen als andere, da Belastungseffekte vermindert werden (vgl. Baumann & Pflingstmann, 1986, S. 688). Die Puffereffekt-These beschreibt also die positive Wirkung sozialer Unterstützung in problematischen Situationen (vgl. Diewald, 1991, S. 96).

So wurde nachgewiesen, dass beispielsweise informelle Hilfen aus engen Beziehungen den Einfluss von Stressoren vermindern konnten. Dies wurde auch in Zusammenhang mit der Bindungstheorie gebracht, indem in verschiedenen Studien herausgefunden wurde, dass enge Bindungen den nötigen Rückhalt zur Bewältigung belastender Situationen und Lebensereignisse bieten und vor allem intime Bezugspersonen, die soziale Unterstützung bieten, eine Kompensation für fehlende oder ungünstige Bindungsbedingungen bieten (vgl. Röhrle, 1994).

Im Stressbewältigungsprozess greifen individuelle Bewältigungsbemühungen und soziale Unterstützung ineinander. Nestmann (1988) misst der sozialen Unterstützung die gleiche Bedeutung wie den persönlichen Ressourcen im Stressbewältigungsprozess bei: „Soziale Ressourcen, das heißt verschiedene Bewältigungsbeiträge aus Hilfe- und Unterstützungsquellen der Lebenswelt der einzelnen, scheinen mit den persönlichen Ressourcen, das heißt individuellen Bewältigungskompetenzen, zusammenzuspielen und eine mindestens ebensolche Bedeutung für die Vermeidung, Bekämpfung, Überwindung und Verarbeitung von Belastungen und Belastungsfolgen zu erlangen.“ (S. 10 f.)

Einerseits ist die Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk nicht immer an sich vorhanden, sondern wird von dem hilfeschuchenden Individuum mobilisiert und genutzt. Andererseits kann soziale Unterstützung auch schon eigenständig eingreifen, bevor die Person den Stressor als solchen erkannt hat (vgl. Diewald, 1991, S. 99). Auch das Verhalten eines Menschen ist entscheidend dafür, ob er als hilfebedürftig angesehen wird oder nicht (vgl. Filipp & Aymanns, 1987, S. 384). Die Unterstützungsleistung kann zum einen auf den Prozess der Bewältigung ausgerichtet sein, so dass das belastende Ereignis umgedeutet werden kann, allein die Wahrnehmung von verfügbaren Unterstützungen hilfreich ist oder die eigenen Kompetenzen der Bewältigung positiv bewertet werden. Zum anderen kann sich die Unterstützung auch direkt auf das Bewältigungsgeschehen beziehen, indem beispielsweise Informationen vermittelt werden (vgl. ebd., S. 388).

#### **5.4 Negative Auswirkungen**

Soziale Unterstützung muss sich nicht immer positiv auswirken, sondern kann auch negative Wirkungen haben (vgl. Paulus, 1991, S. 179). Die bisherigen Untersuchungen geben Baumann und Pfingstmann (1986, S. 690 f.) folgend über negative Auswirkungen allerdings nur wenig Auskunft. Nestmann (2000, S. 140 f.) zeigt anhand der sozialen Beeinflussung durch soziale Netzwerke, dass auch problematisches Verhalten, wie Rauchen oder Drogenmissbrauch, durch die soziale Einbindung in ein Netzwerk gefördert werden kann. Des Weiteren muss auch die Gesamtheit einer sozialen Beziehung im Blick behalten werden, da sie nicht nur aus Unterstützung besteht, sondern Verpflichtungen enthält oder Konflikte aufkommen lässt. Aber auch der Austausch von Unterstützungsleistungen kann negative Begleiterscheinungen enthalten. So kann das Annehmen einer Hilfe mit dem Gefühl von Unterlegenheit oder Fehlen an eigener Kompetenz einhergehen (vgl. Diewald, 1991, S. 81).

## **6 Die Alltagsdimension einer therapeutischen Jugendwohngemeinschaft**

Im folgenden Abschnitt sollen die ausgeführten Konzepte in Hinblick auf die Fragestellung nach der Bedeutung der Alltagsdimension in einer TWG in Zusammenhang gebracht werden. Zur Bearbeitung dieser Fragestellung werden verschiedene Teilbereiche der Alltagsdimension hinsichtlich ihrer Wirkung näher betrachtet: Die Bedeutung der Alltagsdimension und des Milieus innerhalb einer TWG, die Strukturierung des Alltags, welche Wirkungen das Handeln im Alltag hervorrufen kann, die Bedeutung der Beziehungen sowie der Netzwerkcharakter einer TWG. Bezüglich dieser Aspekte lassen sich aus den in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnissen folgende Thesen ableiten:

1. Die Alltagsdimension spielt eine bedeutende Rolle im gesamten Betreuungsspektrum einer TWG
2. Durch die Etablierung eines Milieus wird den Jugendlichen ein Schutzraum geboten, der ihnen die nötige Sicherheit für eine Entwicklung im Betreuungsverlauf bietet
3. Eine haltgebende Strukturierung des Alltags ermöglicht den Jugendlichen Nachsozialisation und Sozialintegration
4. Handeln im Alltag kann Veränderungen hervorrufen
5. Beziehungen stellen die Grundlage für wirksame Interventionen im Alltag dar
6. Die TWG als Beziehungssystem bietet Unterstützung

Letztlich werden die einzelnen Teilbereiche in Bezug zueinander gesetzt, um aufzuzeigen, in welcher Form sie im Zusammenspiel die Wirkung der Alltagsdimension entfalten können. Zur Veranschaulichung werden in der Diskussion der These zusätzlich zu der theoretischen Fundierung Interviewsequenzen aus der Katamnese-studie Therapeutischer Jugendwohngruppen Berlin (2009) hinzugezogen.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Die Katamnesestudie wurde in Zusammenarbeit von Jugendhilfeträgern des Arbeitskreises therapeutischer Jugendwohngruppen mit der Alice-Salomon-Hochschule Berlin durchgeführt. Ziel der Studie war, sich den Einflussfaktoren für eine nachhaltig wirksame Betreuung und Behandlung in TWGs anzunähern. Hierfür wurden neben quantitativen Herangehensweisen auch halbstrukturierte Interviews unter anderem mit ehemaligen BewohnerInnen und deren

### 6.1 Die Rolle Alltagsdimension im gesamten Betreuungsspektrum

Zur Beschreibung der Alltagsdimension einer TWG müssen die Begriffsbestimmungen der Lebensweltorientierung und der Alltagssoziologie herangezogen werden. Unter Lebenswelt soll Schubert (1994) folgend „die Welt, in der der Einzelne lebt“ (S. 166) verstanden werden. Die Lebenswelt lässt sich in Alltagswelten (vgl. Thiersch, 2006, S. 26 f.) oder Lebensfelder (vgl. Schubert, 1994, S. 173 ff.) gliedern. Die TWG kann, neben beispielsweise der Schule, als eine Alltagswelt oder ein Lebensfeld der BewohnerInnen angesehen werden, in der ihr Alltag stattfindet. Da die Menschen „[i]n der Alltäglichkeit leben“ (Thiersch, 2006, S. 21) bietet der Alltag als der Bereich, an dem die KlientInnen in „unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr“ (Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 29) teilnehmen, eine große Fläche für die BetreuerInnen, wirksam mit den Jugendlichen zu arbeiten, weshalb dem Alltag im Betreuungsspektrum der TWG eine besondere Bedeutung zukommt.

Merkmale des Alltags, die ihn als eine wirksame Dimension im gesamten Betreuungsspektrum einer TWG herausstellen, sind das subjektive Erleben des Alltags, die Intersubjektivität und die sozialen Beziehungen, die mit anderen Menschen eingegangen werden (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003). Das Vorhandensein anderer Menschen im Alltag spielt gerade deshalb eine so wichtige Rolle, da Thiersch (2006, S. 22) folgend, der Mensch seine Welt gemeinsam mit anderen gestaltet. Die gesamte TWG-Gruppe, zu der sowohl die BewohnerInnen als auch die BetreuerInnen zählen, erschafft also im Miteinander den Alltag der TWG. Dieser Alltag wird dann wiederum von jedem Mitglied aufgrund seiner lebensgeschichtlich bedingten ‚Interpretationsrelevanzen‘, die „bestimmte Einstellungen, Pläne, Handlungsentwürfe sowie einen Vorrat an vorgeformten Typisierungen und Auslegungen“ (Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 348) enthalten, subjektiv erfahren.

Der Alltag beinhaltet eine Vielzahl an Herausforderungen, die gemeistert werden müssen: „Situationen müssen bewältigt, Schwierigkeiten und Konflikte geklärt, Aufgaben gelöst werden.“ (Thiersch, 2006, S. 22) Diese Herausforderungen stellen sich in Situationen, die mit Hilfe des Wissensvorrats ausgelegt und bewältigt werden, welcher im Laufe des Lebens durch eigene und übermittelte Erfahrungen erworben wurde (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 164). Schütz und Luckmann (1973/2003) beschreiben, dass jeder Mensch erst einmal davon ausgeht, dass sein

---

BetreuerInnen geführt (vgl. Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 8).

Wissensvorrat gültig bleibt und somit die „früheren erfolgreichen Handlungen“ (S. 34) wiederholt werden können. Alltag ist also das, was bekannt und meist durch Routinen gekennzeichnet ist, welche die Bewältigung der Aufgaben erleichtern (vgl. Thiersch, 2006).

Eine Besonderheit des Alltags in einer TWG ist allerdings, dass er am Anfang der Betreuung gerade nicht durch Bekanntes und Routinen gekennzeichnet ist, sondern die Jugendlichen immer wieder Situationen erleben, die ihnen unbekannt sind und die sie daher nicht ohne weiteres mit ihrem Wissensvorrat bewältigen können. So erzielen auch ihre gewohnten Verhaltensmuster nicht mehr die gleiche Wirkung beim Gegenüber, da die TWG-BetreuerInnen mit hoher Wahrscheinlichkeit anders reagieren, als die Jugendlichen es aus ihrer Herkunftsfamilie kennen. Die neue Alltäglichkeit in der TWG stellt für die BewohnerInnen also erst einmal eine ‚problematische Situation‘ (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003, S. 169) dar.

Berger und Luckmann (1966/1980, S. 168) beschreiben, dass einem Menschen erst bewusst wird, dass sein Wissensvorrat einen Mangel an Einklang aufweist, wenn er in eine problematische Situation gerät, die er nicht ohne weiteres mit seinem aktuellen Wissensvorrat bewältigen kann. Dies ist der Moment, der den Alltag zu einer geeigneten Handlungsebene macht, um Veränderungen zu bewirken. Schütz und Luckmann (1973/2003, S. 169) schildern, dass neue Wissens Elemente erworben werden müssen, um unbekannte, als problematisch erlebte Situationen bewältigen zu können. Diese neu erworbenen Wissens Elemente ergeben letztlich dann aber wieder neue Selbstverständlichkeiten und Routinen (vgl. Thiersch, 2006, S. 25). Für die TWG-BewohnerInnen bedeutet dies die Chance, durch den neuen Alltag alte Handlungs- und Deutungsmuster verändern zu können.

## **6.2 Das Schaffen eines Schutzraums durch den Milieubezug**

Milieubildung meint, dass den Jugendlichen erst Raum und Zeit gegeben wird, in der TWG ‚anzukommen‘, die Möglichkeit zu haben, sich in der TWG ein Stück weit zu Hause zu fühlen, bevor konkrete Interventionen stattfinden. Dies soll durch die Etablierung eines Milieus geschehen, das sich Böhnisch (2008, S. 436) folgend vor allem durch die besondere Bedeutung der persönlich überschaubaren, sozial-räumlichen Gegenseitigkeitsstrukturen auszeichnet, die Rückhalt für soziale Orientierung und soziales Handeln bieten. Das besondere psychosoziale Aufeinander-bezogenheit innerhalb des Milieus bietet den KlientInnen die Möglichkeit, die TWG als

„gegebene und zu aktivierende Ressourcenstruktur“ (Böhnisch, 1994, S. 219) zu nutzen.

Eine Bewohnerin beschreibt im Rahmen ihres Interviews, dass es einfache Alltagssequenzen sein können, die dabei helfen, den Milieubezug aufzubauen und sich so auch ‚fallen lassen‘ zu können: „Es waren immer so Kleinigkeiten einfach ... so wenn man mal gemeinsam ins Cafe gegangen ist, und ein Betreuer war ja immer so ein lustiger Typ, der hat einen immer zum Lachen gebracht, auch wenn es einem noch so schlecht ging – so was halt, so Kleinigkeiten einfach.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 102) Im Milieubezug ist wichtig, die pädagogische Alltagsarbeit mit dem Ziel des ‚gelingenderen Alltags‘ (vgl. Thiersch, 2006, S. 48) vorsichtig zu beginnen und den KlientInnen einen Schutzraum zu bieten, in den man sich „immer wieder zurückziehen, sich geborgen fühlen kann.“ (Böhnisch, 1994, S. 224) Eine Betreuerin hebt auch die Bedeutung eines sicheren Rahmens für die Jugendlichen hervor: „Was ich glaube, was es den Jugendlichen tatsächlich bringt, ist die Tatsache, einen Rahmen ... zu finden, in dem sie sich aufgehoben fühlen.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 117)

Solch ein Schutzraum wird in der aktivierenden Dimension der Milieubildung geschaffen (vgl. Böhnisch, 1994, S. 223). Können die BewohnerInnen das Milieu als Schutzraum nutzen, bietet es ihnen die nötige Sicherheit um beispielsweise innerhalb des Milieus Vertrauensbeziehungen aufzubauen. Vor allem das therapeutische Milieu ist von zwei Arten von Vertrauensbeziehungen gekennzeichnet, da die Jugendlichen zum einen auf der Alltagsebene eine Beziehung zu ihren BezugsbetreuerInnen und zum anderen eine Beziehung zu ihren TherapeutInnen außerhalb der TWG aufbauen (vgl. Gahleitner, Krause & Rosemeier, 2009, S. 7).

Auf der Basis dieser Beziehungen im Schutzraum des Milieus können die Jugendlichen dann „*differenzielle* Erfahrungen“ (Böhnisch, 2008, S. 439) durch natürliche Begegnungen und Handeln im Alltag der TWG machen (vgl. Böhnisch, 1994). Zentral sind hierfür die funktionalen Äquivalente, womit gemeint wird, dass den Jugendlichen Alternativen zu den Gegebenheiten und Verhaltensweisen ihres alten Milieus aufgezeigt werden (vgl. Böhnisch, 2008, S. 349). Diese funktionalen Äquivalente und differenziellen Erfahrungen erleben die Jugendlichen gemeinsam mit den BetreuerInnen innerhalb des Alltags, was ihnen eine besondere Bedeutung zukommen lässt. Schütz und Luckmann (1973/2003, S. 103 ff.) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass gemeinsame Erfahrungen bedeutsam für den Beziehungsaufbau und damit auch für den Sozialisationsprozess sind.

### 6.3 Die haltgebende Strukturierung des Alltags

Der ‚normale‘ Alltag, den die TWG den Jugendlichen bieten möchte, entsteht durch verschiedene Angebote, welche die TWG durch ihre familienähnliche Struktur machen kann. Eine Bezugsbetreuerin beschreibt die rahmende Funktion solch eines ‚normalen‘ Alltags: „Dann fand ich auch gut, ... morgens gemeinsames Frühstück, mittags gemeinsames Essen ... Dinge, die den Alltag ausmachen.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 103)

Zu dem realistischen Alltag, den eine TWG ihren BewohnerInnen bieten soll, gehört vor allem eine dem Alter entsprechende Tagesstruktur. „Eine wesentliche Voraussetzung zur Gewährleistung eines geregelten Zusammenlebens und der Stabilisierung der Jugendlichen ist deshalb eine eindeutige und für die Jugendlichen klar erkennbare Strukturierung des Alltags“ (Sobczyk, 1993, S. 236). Auf der einen Seite sollte der Rahmen so gesteckt werden, dass die Jugendlichen die nötige Sicherheit erhalten, was vor allem durch Routinen und Ordnungsmuster geschieht (vgl. Thiersch, 2006). Auf der anderen Seite sollte ihnen aber auch genügend Raum, in dem sie sich frei entfalten und ihre Grenzen austesten können, zugestanden werden, da dies eine alterstypische Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz ist (vgl. Baierl, 2008, S. 71).

Auch ein Bewohner beschreibt die strukturierenden Angebote der TWG positiv: „Es wurde darauf geachtet, dass man etwas macht. Es gab Pläne, Gespräche, man wurde betreut von morgens bis abends. Aber dennoch war einem auch ziemlich viel Freiraum gelassen, was man denn machen möchte.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 118) Dadurch dass die BetreuerInnen durch Strukturierung und Absprachen Interesse an den Jugendlichen signalisieren, können die Jugendlichen besser Vertrauen aufbauen und die TWG als Schutzraum nutzen, so sagt ein Bewohner: „Also man wird auch leichter also innerlich, also man wird auch seelisch entlastet ... das heißt: ah, da kuckt einer auf mich haargenau – man kriegt dann auch Vertrauen.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 128)

Eine Bewohnerin beschreibt, wie sie durch die Regelsetzung der TWG erstmals eine klare Rollenverteilung von Erwachsenen und Jugendlichen erlebt hat: „Das war dann auch total toll, die ganze Verantwortung mal abzugeben, und ein Betreuer und die Anja hatten dann auch schon so ein bisschen die Elternfunktion für mich übernommen ... und das hat irgendwie totalen Spaß gemacht so, auch mal Kind sein zu können. Schon allein auch so Regeln zu bekommen ‚Um diese Uhrzeit bist du zu Hause!‘ – Andere

hassen das ja, aber ich hatte das vorher nie, und ich fand das total toll, dass da jemand sich dann da auch sorgt, wenn ich nicht um diese Uhrzeit zu Hause bin ... und dass das halt plötzlich so auf einmal Regeln gab, an die ich mich halten konnte, die ich mir nicht selbst stellen musste und ähm die ich auch brechen konnte ... so dieses Kindsein Nachholen hat mir ... ja, genau ... war echt schön.“ (ebd., S. 105)

Solch eine klare Rollen- und Machtverteilung hilft den BewohnerInnen den TWG-Alltag zu überblicken und ihre Zuständigkeiten zu erkennen (vgl. Thiersch, 2006). Dadurch kann die Strukturierung des Alltags auch das ‚Grundbedürfnis nach Orientierung und Kontrolle‘ (vgl. Grawe, 2004) befriedigen. Eine Struktur bietet „dem Jugendlichen ein[e] äußere Orientierung und damit innere Sicherheit.“ (Sobczyk, 1993, S. 237). Borg-Laufs und Dittrich (2010) folgend ist für die Befriedigung dieses Grundbedürfnisses maßgebend, dass die Jugendlichen sich innerhalb eines Rahmens an Entscheidungen beteiligen können. Sie erleben positive Kontrollerfahrungen, wenn sie mit ihrem Verhalten bestimmte Wirkungen erzielen konnten (vgl. Grawe, 2000). Dies kann den Jugendlichen beispielsweise an den Gruppenabenden ermöglicht werden, da dort die Wohngruppe betreffende Entscheidungen im Plenum gefällt werden.

Durch die Rollenverteilung und Strukturierung erhalten die Jugendlichen also einen Rahmen, in dem sie die Möglichkeit der Nachsozialisation bekommen, da sie den nötigen Raum für Entwicklung bekommen. Darauf zu achten, dass die Jugendlichen sich an die Strukturen des Alltags halten, bedeutet auch, sozialintegrativ zu arbeiten. Damit die Jugendlichen sich später allein in der Gesellschaft zurechtfinden, ist es notwendig, sie an die Normen und Werte der Gesellschaft heranzuführen. „Für die Sozialpädagogik ist hier handlungsleitend, daß dieser Prozess aus der psychischen und sozialen Entwicklungsdynamik der Adoleszenz heraus notwendig konflikthaft sein und damit von den Jugendlichen *bewältigt* werden muß.“ (Böhnisch, 1992, S. 73)

Da Konflikte aber zum Alltag eines jeden Menschen dazugehören, ist es wichtig, auch eine positive Konfliktlösung mit den Jugendlichen zu üben. Kiehn (1993, S. 167) folgend können die Jugendlichen in Konflikten lernen, eigene Interessen zurückzustellen und Kompromisse zu schließen, um einen Konflikt zu lösen. Eine Betreuerin betrachtet Konflikte als Möglichkeit für „das Erlernen von anderen Mustern ... andere Streitmuster mal zu fahren. Oder auch mal gar keins und zu kucken: ‚probieren wir mal was anderes aus‘, einfach so anderes Handwerkszeug noch mitzukriegen fürs Leben“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 143).

#### 6.4 Veränderung durch Handeln im Alltag

Das pädagogische Handeln im Alltag kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Es lassen sich beispielsweise konkrete Interventionen, wie die regelmäßigen Gruppenabende, von ganz banalen Handlungen, wie dem gemeinsamen Kochen, unterscheiden. Alle Formen des Handelns im Alltag haben ihre spezifische Wirkung. Schütz und Luckmann (1973/2003, S. 568) beschreiben als Sinn des Handelns im Alltag, auf jemanden wirken bzw. bestimmte Reaktionen oder ein Bewusstseinerlebnis beim Gegenüber hervorrufen zu wollen. Dies geschieht „durch gezielte Veränderungen in der natürlichen und sozialen Umwelt ..., sofern diese Veränderungen an einen Mitmenschen gerichtet sind.“ (ebd., S. 567) Da sich die Arbeit im Alltag in der Lebenswelt der KlientInnen abspielt, ist es wichtig, bei den Handlungen die subjektive Perspektive der KlientInnen zu berücksichtigen. Für erfolgreiche pädagogische Handlungen ist es also notwendig, die individuelle Situation sowie die Eigenarten der Person mit zu berücksichtigen (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003).

Auch für einige der Jugendlichen, die im Rahmen der Katamnesestudie interviewt wurden, werden ganz banale Alltagssequenzen als wirksam beschrieben. Eine Bezugsbetreuerin berichtet über den Alltag ihrer Klientin: „Ja den Alltag so richtig mitzerleben ... dass sie mit Betreuern viel gekocht hat und darüber auch viel mitgekriegt hat eben also zum Beispiel, wie man sich auch ernährt, eben möglichst gesund und was alles so dazu gehört.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 108) Handlungen sollten auf Vertrauen, Niedrigschwelligkeit und Mitwirkungen der Jugendlichen beruhen (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S. 161), was vor allem auf der Alltagsebene gut zu realisieren ist, da BewohnerInnen und BetreuerInnen sich dort auf eine natürliche Art und Weise begegnen.

Der TWG-Alltag, der für die BewohnerInnen anfangs eine neue Alltäglichkeit darstellt, ist eine große Chance für die SozialarbeiterInnen, Veränderungen zu bewirken. Thiersch (2006, S. 48) definiert den ‚gelingenderen Alltag‘ der KlientInnen als das Ziel lebensweltorientierter Sozialarbeit. „Um zum gelingenderen Alltag zu finden, sind Provokation, Unterstützung, Veränderung im Alltag ... unverzichtbar.“ (ebd.) Solch eine Veränderung des Wissensvorrats vollzieht sich vor allem in sozialen Beziehungen (vgl. Schütz, 1932/1981, S. 235) und durch Handlungen innerhalb dieser Beziehungen (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003). Die BetreuerInnen der TWG können in ihrer Vorbildfunktion in den natürlichen Begegnungen und alltäglichen Handlungen, wie

Kochsequenzen oder anderen gemeinsamen Aktivitäten, also verändernd auf die Jugendlichen wirken (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2009, S. 40).

Es stellt sich heraus, dass das, was Schütz und Luckmann (1973/2003, S. 556 ff.) als ‚unmittelbar wechselseitiges Handeln‘ benennen, die häufigste Form des Handelns im Alltag ist. Das pädagogische Alltagshandeln bezieht also meist auch das Handeln der Jugendlichen mit ein. Dies macht das gemeinsame Handeln, durch das auch gemeinsame Erfahrungen gemacht werden bedeutsam, denn der Alltag ist „eine Wirklichkeit, die im Tun bewältigt wird, und die Wirklichkeit, in welcher – und an welcher – unser Tun scheitert.“ (ebd., S. 447) Um das Scheitern zu verhindern, müssen den Jugendlichen neue Strategien zur Lebensbewältigung im Handeln vermittelt werden, dies ermöglicht ihnen einen ‚gelingenderen Alltag‘.

Die BewohnerInnen müssen also psychische und soziale Kompetenzen zur Bewältigung von Lebenssituationen erlangen (vgl. Böhnisch, 1992, S. 78). Solch neue Strategien können durch die Modifikation des Wissensvorrats erworben werden (vgl. Schütz & Luckmann, 1973/2003). Im Alltag lernen die Jugendlichen in den für sie neuen Situationen und Menschen andere Bewältigungsstrategien kennen, als sie bisher in ihrer Herkunftsfamilie kannten. Ziel der Lebensbewältigung ist es, die Jugendlichen zu „subjektiver Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch, 2008, S. 34) zu befähigen. Neben der Alltagsbewältigung, die sie in der TWG erlernen sollen, ist es auch wichtig, dass sie in der Lage sind, sich selbstständig Hilfe zu holen. Aus bindungstheoretischer Sicht bedeutet dies, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung darin zu unterstützen, eine ‚gesund selbständige‘ Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004, S. 454).

Über alltägliche Handlungen kann auch der Beziehungsaufbau gefördert werden, da sie die Möglichkeit bieten, auf der Basis natürlicher Begegnungen Kontakt aufzunehmen. Eine Bezugsbetreuerin beschreibt diesen Prozess folgendermaßen: „Das ist ganz kleinschrittig ... die Kontaktaufnahme beginnt ja schon in dem Moment, wenn man sagt: ‚wollen wir zusammen kochen?‘ oder: ‚wollen wir uns einfach mal hinsetzen?‘, ‚wollen wir Skuppo spielen oder sonst irgendwas?‘, also letztlich im Alltag halt.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 132)

Ziel aller pädagogischen Handlungen ist es, Veränderungen bei den Jugendlichen zu bewirken, damit sie sich auch nach dem TWG-Aufenthalt in der Gesellschaft zurechtfinden (vgl. Baierl, 2008, S. 55). „Die Klienten wollen oder sollen durch die Begleitung der professionellen Helfer anders denken, fühlen, erleben und handeln als früher.“ (ebd.) Die Gesellschaft spielt deshalb eine wichtige Rolle, da sie die Normen

und Werte sowie Möglichkeiten und Beschränkungen der individuellen Lebensgestaltung jedes Menschen mitgestaltet (vgl. Schmidt-Grunert, 2001, S. 66). In der heutigen Gesellschaft, die von Pluralisierung geprägt ist, fällt die Orientierung schwer und die Jugendlichen sind auf die Unterstützung der BetreuerInnen angewiesen (vgl. Thiersch, 2005).

Böhnisch (1992, S. 72 ff.) beschreibt im Rahmen der Sozialintegration, dass es auch Ziel der Sozialarbeit ist, dass die Jugendlichen Wertvorstellungen entwickeln, die mit den gesellschaftlichen Normen übereinstimmen. Hierbei muss trotzdem immer der biographische Hintergrund der Jugendlichen mit einbezogen und die daraus resultierenden Möglichkeiten berücksichtigt werden. Auch Thiersch (2005) betont die gesellschaftliche Dimension immer wieder und beschreibt, dass die heutige Gesellschaft nicht mehr den nötigen Rückhalt für Jugendliche bieten kann, deren Aufgabe es ja auch ist, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Gerade diese Umstände machen den Rückhalt im Alltag der Lebenswelt wichtig, da die Jugendlichen dort die Stütze finden können, um sich in der Gesellschaft orientieren zu können.

### **6.5 Beziehung als Grundlage**

Interventionen im Alltag werden erst auf der Grundlage einer tragfähigen Beziehung zwischen Jugendlichen und BetreuerInnen wirksam (vgl. Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 29), was damit zu begründen ist, dass eine Beziehung, in der die Jugendlichen sich sicher fühlen, ihnen auch die Sicherheit zum Explorieren bietet (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004, S. 251). Dass eine sichere Beziehung die Grundlage für einen erfolgreichen Betreuungsverlauf ist, spiegelt sich auch in zahlreichen Interviewsequenzen wider. So beschreibt eine Bewohnerin den Beginn ihres Aufenthaltes in der TWG folgendermaßen: „... da haben Albert und Anja sehr viel Zeit mit mir verbracht ... sehr viel Halt gegeben ... das war so der Anfang.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 102) An dieser Aussage lässt sich sehr gut erkennen, dass das Beziehungsangebot, das die beiden BezugsbetreuerInnen ihr gemacht haben, einen Grundstein für einen erfolgreichen TWG-Aufenthalt gelegt hat. Auch eine Bezugsbetreuerin hält „... das Beziehungsangebot, also die Möglichkeit, bei uns korrigierende Erfahrungen machen zu können“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 121) für besonders bedeutsam.

## **Peer Beziehungen**

Nicht nur das Betreuungsteam baut Beziehungen zu den Jugendlichen auf, sondern auch die Jugendlichen untereinander. Diese Peer-Beziehungen spielen gerade im Jugendalter eine bedeutende Rolle (vgl. Schleiffer, 2001). Für das Jugendalter ist typisch, dass die Jugendlichen sich mehr an Gleichaltrigen, als an Erwachsenen orientieren, was den MitbewohnerInnen der TWG-Gruppe eine besondere Rolle einräumt. Viele der Jugendlichen sind glücklich unter den anderen BewohnerInnen Gleichaltrige zu finden, die ähnliche Probleme wie sie selbst haben. Dies stellt eine der Grundlagen für die Peerbeziehungen dar, auf der sich auch soziale Unterstützung in Form von ‚Beratungsgesprächen‘ zwischen den Jugendlichen entwickeln kann. So sagt auch eine Betreuerin „ich denke, die haben letztendlich die eigentliche pädagogische Arbeit untereinander gemacht, denk` ich so.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 114)

## **Beziehungsaufbau**

Um den Jugendlichen ein für sie annehmbares Beziehungsangebot machen zu können, ist es wichtig, dass die BetreuerInnen ein Verständnis für die Situation der KlientInnen haben (vgl. Schleiffer & Müller, 2002). Viele Jugendliche, die in TWGs betreut werden, hatten während ihrer Kindheit nicht die Möglichkeit, eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson aufzubauen, sondern wurden in ihren Beziehungen immer wieder enttäuscht. Solche Jugendliche stehen vor der Aufgabe, sich trotz unsicherem Bindungsmuster (vgl. Ainsworth & Wittig, 2003) oder sogar Bindungsstörungen (vgl. Brisch, 2003) auf neue Beziehungsangebote einzulassen, was ihnen dementsprechend schwer fällt. Gehen Jugendliche im Betreuungsalltag nun eine Beziehung zu den Betreuenden ein, übertragen sie ihre bisherigen Beziehungserfahrungen auf die neue Bezugsperson und verhalten sich diesen entsprechend (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2009, S. 39), was den Beziehungsaufbau für beide Seiten anstrengend macht.

Wie sich das Bindungsverhalten äußert ist allerdings individuell sehr unterschiedlich, da es von verschiedenen Variablen, wie den früheren Bindungserfahrungen, abhängig ist (vgl. Bowlby, 2003, S. 23). Dies macht es den BetreuerInnen schwer, das beziehungsspezifische Verhalten der Jugendlichen zu interpretieren und angemessen auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Für solche Situationen ist es hilfreich, wenn die BetreuerInnen neben Erfahrungswerten auch über ein theoretisches Hintergrundwissen verfügen. Auch eine Bezugsbetreuerin hält dies für relevant und hat ihre

theoretische Fundierung weiterentwickelt, um ihren Klienten in seiner Entwicklung bestmöglich fördern zu können: „Genau, in dem Zusammenhang übrigens habe ich angefangen, mich mit der Bindungstheorie zu beschäftigen“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 29).

Eine andere Betreuerin stellt dar, dass die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen am besten über das Bezugsbetreuungssystem funktioniert: „So haben wir unser Angebot auch extra gestrickt, auch mit diesem Bezugsbetreuungssystem ... also auch so'n Stück nachbeeltern werden und korrigierende Beziehungserfahrungen machen können ... das ist eine große Ressource, die wir bieten, die Bezugsbetreuung, die also schon sehr individuell dann auch arbeitet.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 29 f.) Durch die enge Betreuung der Jugendlichen durch die BezugsbetreuerInnen kann also individuell auf die Beziehungsbedürfnisse der Jugendlichen eingegangen werden, so dass jeder auf seine Weise die Möglichkeit bekommt, eine Beziehung aufzubauen.

Gelingt der Beziehungsaufbau, stellt dies eine wichtige Grundlage für die weitere Entwicklung der Jugendlichen dar. Eine positive Beziehungserfahrung ebnet auch den Weg, weitere Beziehungen eingehen zu können, was für die Jugendlichen ein wichtiger Schritt für ihr weiteres Leben ist. Um einen wirklich langfristigen Erfolg in der Veränderung des Beziehungsverhaltens zu erreichen, müssen sich die Internalen Arbeitsmodelle der Jugendlichen verändern. Schleiffer (2001, S. 246) stellt dar, dass solch eine Veränderung nur in Bindungsbeziehungen, also einer vollständigen Bindung oder einem ‚gefühlsmäßigem Band‘ (vgl. Ainsworth, 2003b, S. 350), zu erwirken ist. Dass dies auch noch im Jugendalter möglich ist, zeigt Bowlby (2006b), indem er die Adoleszenz als „Jahre der Unreife“ (S. 47) beschreibt, in denen sich Bindungsorganisationen weiterhin verändern können.

### **Veränderung der Internalen Arbeitsmodelle**

Auch wenn die Internalen Arbeitsmodelle nur schwer zu verändern sind (vgl. Bowlby, 2006a), da dies viel Zeit in Anspruch nimmt, haben die BetreuerInnen in TWGs durch die Bereitstellung einer alternativen Bindungserfahrung, die Möglichkeit, Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen zu nehmen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2009, S. 12). Schleiffer (2001, S. 245) folgend hat die TWG als Einrichtung der Heimerziehung den Vorteil, die Jugendlichen über einen längeren Zeitraum zu betreuen. Am besten lässt sich der Prozess der Veränderung durch das Bild des Eisenbahnsystems, das Bowlby (2006a) entwickelt hat, darstellen.

Diesem Bild zufolge, können auf der Route des Lebens immer wieder Abzweigungen gewählt werden, die trotz großer Abweichungen von der Ursprungsrouten, Schritt für Schritt näher an diese heranführen. Für den Betreuungsalltag heißt dies, dass jeder Erfolg im Beziehungsaufbau einen kleinen Schritt in Richtung korrigierende Beziehungserfahrung und Veränderung der Internalen Arbeitsmodelle der KlientInnen bedeutet. Die Entwicklung einer Bindungsbeziehung erfüllt neben der Veränderung der Internalen Arbeitsmodelle noch die wichtige Aufgabe, das Grundbedürfnis nach Bindung zu befriedigen. Grawe (2004, S. 216) stellt in diesem Zusammenhang dar, dass ein Mensch bei Erfüllung dieses Grundbedürfnisses auch eine gute Emotionsregulation sowie Beziehungsregulation entwickelt.

Die Internalen Arbeitsmodelle bestimmen neben der Bindungsorganisation auch die Identitätsbildung mit, da sich in ihm das Bild, das die Jugendlichen von sich selbst haben, widerspiegelt (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004, S. 455). Positive Bindungserfahrungen nehmen also nicht nur Einfluss auf die Beziehungsregulation, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung. Letztlich erfüllen aber alle Beziehungen und Bindungen, die in der TWG-Gruppe entstehen, bestimmte Funktionen im Prozess der Nachsozialisation. Schütz und Luckmann (1973/2003) beschreiben, wie sich die Beziehungspartner durch Spiegelung des Gegenübers selbst erleben können und den Erkenntnissen, die sie durch die Spiegelung erlangen, ihren Wissensvorrat verändern. Eine Bezugsbetreuerin beschreibt, dass diese Spiegelung auch bei ihrer Klientin große Erfolge gezeigt hat: „... in Gesprächen ... viel Rückmeldung bekommen ... gespiegelt bekommen: wie sehen mich andere, was sehen sie in mir ... das dann auch vielleicht selber in sich sehen können ...“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 113).

Alle positiven Beziehungserfahrungen und vor allem Bindungsbeziehungen stellen also eine Ressource für die Jugendlichen dar und nehmen einen positiven Einfluss auf ihre Resilienz. So können die Jugendlichen kritische Lebensereignisse besser bewältigen, wenn sie über viele Schutzfaktoren verfügen (vgl. Gahleitner, 2009, S. 151). Zu diesen Schutzfaktoren zählt neben den personalen Ressourcen vor allem die soziale Unterstützung (vgl. Zimmermann & Spangler, 1999, S. 180). Auch Bowlby (2006a, S. 321) beschreibt, dass die Gewissheit, soziale Unterstützung zu haben, zur Entfaltung der Persönlichkeit beiträgt.

## 6.6 Die therapeutische Wohngemeinschaft als soziales Netzwerk

Nestmann (2000) stellt dar, dass Menschen „Ansprechpartner aus ihrem engeren Lebensraum und Helfer und Helferinnen in den alltäglichen Beziehungen“ (S. 128) als eine der wichtigsten Unterstützungsquellen in problematischen Situationen ansehen. Während des TWG-Aufenthalts bilden die BewohnerInnen und das Betreuungsteam für die einzelnen Jugendlichen das ‚primäre soziale Netzwerk‘ (vgl. Trojan & Hildebrandt in: Paulus, 1997, S. 179) und können somit soziale Unterstützung leisten, die Gahleitner (2005) zufolge einen der wichtigsten Schutzfaktoren ausmacht. Als solch ein Netzwerk lässt sich die TWG anhand der Merkmale beschreiben, die auch Nestmann (1988, 2000) favorisiert.

Die TWG-Gruppe hat eine vergleichsweise kleine Netzwerkgröße, was zum Vorteil hat, dass in kleinen Netzwerken mehr starke Beziehungen ausgebildet werden können, als in größeren Netzwerken (vgl. Diewald, 1991). Das Merkmal der Netzwerkdichte, das die direkte Verbindung zwischen den Mitgliedern beschreibt (vgl. ebd., S. 69), ist aufgrund des gemeinsamen Wohnraums in TWG-Gruppen besonders stark ausgeprägt. Zwar bedeutet dies noch nicht, dass auch alle TWG-BewohnerInnen und BetreuerInnen gleich enge Beziehungen haben, jedoch schafft der häufige und regelmäßige „face-to-face-Kontakt“ (Badura, 1981, S. 21) eine gute Voraussetzung für den Beziehungsaufbau.

Besteht zwischen den Mitgliedern des Netzwerkes eine dichte Verknüpfung, kann es emotionale Unterstützung, das heißt ein Gefühl von Zugehörigkeit und Geborgenheit, gewähren (vgl. Baumann & Pfingstmann, 1986, S. 688). So kann die Gruppe eine besondere Bedeutung einnehmen, wie auch eine Bewohnerin beschreibt: „in der WG zu sein, andere zu sehen ... wir waren halt wirklich eine Gruppe, also dieses Gemeinschaftsgefühl.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 132) Vor allem der Intensität der Beziehungen innerhalb eines sozialen Netzwerkes kommt eine besondere Bedeutung als „Einflußgröße auf die psychische Gesundheit“ (Baumann & Pfingstmann, 1986, S. 688) zu. Das Bezugsbetreuungssystem unterstützt, dass zwischen den Jugendlichen und ihren BezugsbetreuerInnen eine besonders intensive Beziehung entstehen kann.

Die sozialen Netze der einzelnen BewohnerInnen gehen aber auch über die TWG-Mitglieder hinaus. Häufig besteht noch Kontakt zur Herkunftsfamilie, die für die Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen kann. Des Weiteren erhalten alle BewohnerInnen auch Unterstützung durch ihre/n TherapeutIn auf einer anderen Ebene als

innerhalb der TWG. Auch in der Schule oder dem Arbeitsplatz können sich Freundschaften ausbilden, die zum sozialen Netzwerk der einzelnen BewohnerInnen gezählt werden können. Solche Beziehungen sind besonders für die Zeit nach dem TWG-Aufenthalt wichtig, müssen während der Betreuung aber begleitet werden, da gerade der Kontakt zur Herkunftsfamilie auch einen Risikofaktor darstellen kann, wenn die Jugendlichen dort beispielsweise negative Beziehungserfahrungen gemacht haben (vgl. Gahleitner, 2009, S. 152).

### **Soziale Unterstützung innerhalb einer TWG**

Soziale Unterstützung, als Funktion der sozialen Netzwerke (vgl. Paulus, 1997, S. 179), findet vorwiegend in der Interaktion zwischen den Mitgliedern statt. Diewald (1991) typisiert soziale Unterstützung in die Kategorien konkrete Interaktion, Vermittlung von Kognitionen und Vermittlung von Emotionen. In der Alltagsdimension einer TWG lassen sich viele der Aspekte aus diesen Kategorien wiederfinden. Als konkrete Aktionen finden ständig Arbeitshilfen unter allen TWG-Mitgliedern statt. Dies können sowohl kleine Reparaturen, als auch Hilfe beim Kochen oder sonstigen Tätigkeiten sein.

Auch Interventionen treten häufig im Alltag auf. Hierzu zählen unter anderem Begleitungen zu anderen Institutionen, wie eine Betreuerin beschreibt: „Dass sie begleitet wurde zu vielen Terminen außerhalb, weil sie da sehr unsicher war anfänglich ... da haben wir versucht, sie zu stärken und dabei zu sein, aber sie auch mal selbst machen zu lassen.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 108 f.) Die Netzwerkmitglieder der TWG geben sich untereinander auch Informationen oder Ratschläge, die in diesem Zusammenhang als Beratung zu betrachten sind. Auch gemeinsame Freizeitaktivitäten oder alltägliche Interaktionen zählen zur sozialen Unterstützung, die innerhalb der TWG geleistet werden.

Neben den konkreten Interaktionen werden aber auch Kognitionen und Emotionen vermittelt. In den Beziehungen, die sich zwischen den BetreuerInnen und Jugendlichen wie auch zwischen den Jugendlichen untereinander entwickeln, wird Wertschätzung vermittelt. Auch vermittelt sich ein Zugehörigkeitsbewusstsein, zum Beispiel während der Gruppenabende, wenn alle gemeinsamen Angelegenheiten der TWG-BewohnerInnen geklärt werden, indem sowohl die KlientInnen wie auch die BetreuerInnen zusammen über alltägliche und problematische Dinge sprechen und gemeinsam versuchen, Lösungen zu finden.

Ein weiterer zentraler Faktor ist, dass die TWG den Jugendlichen Rückhalt bieten kann, indem sie Hilfe bietet. Da die Beziehungen zwischen den Jugendlichen und ihren BezugsbetreuerInnen meist besonders stark ausgebildet ist, findet dort auch die größte soziale Unterstützung statt. So beschreibt ein Bewohner es als „... sehr hilfreich, dass ich einen Vertrauenspädagogen hatte, der direkt für mich zuständig war. Und ich immer jemanden greifbar hatte, der mir zur Hilfe stand, irgendwelche Angelegenheiten zu regeln, die angefallen sind.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 121)

### **Wirkmechanismen sozialer Unterstützung**

Soziale Unterstützung kann auf zwei unterschiedliche Weisen wirken. Im Betreuungsverlauf dürfte zuerst der Puffereffekt sozialer Unterstützung zum Tragen kommen, der den Jugendlichen dabei hilft, die negativen Folgen der von ihnen als belastend erlebten Lebensereignisse zu bewältigen (vgl. Nestmann, 1988, S. 75 ff.). Hierbei kann sich die Unterstützungsleistung sowohl auf den Bewältigungsprozess wie auch auf das Bewältigungsgeschehen an sich ausrichten (vgl. Phillip & Aymanns, 1987, S. 388). Auf den Bewältigungsprozess kann die soziale Unterstützung der BetreuerInnen wirken, indem sie ihren KlientInnen „bei der kognitiven Problembewertung und der problemorientierten Bearbeitung sowie bei der emotionalen Streßbewältigung“ (Nestmann, 2000, S. 129) zur Seite stehen. Das heißt, sie deuten mit den Jugendlichen zusammen das belastende Ereignis Schritt für Schritt um und heben auch die individuellen Kompetenzen der Jugendlichen positiv hervor und lassen die Jugendlichen deutlich spüren, dass Unterstützung verfügbar ist.

Der zweite Wirkmechanismus sozialer Unterstützung wird als Haupteffektmodell bezeichnet. Diesem Modell folgend wirken die sozialen Beziehungen nicht nur in problematischen Situationen positiv, sondern auch allgemein durch die Befriedigung der zentralen Bedürfnisse (vgl. Diewald, 1991, S. 91). Nestmann (1988) beschreibt diese direkten Wirkungen sozialer Unterstützung als „unbeabsichtigte ‚Neben‘produkte ... alltäglichen Zusammenlebens“ (S. 80), da dadurch die Bedürfnisse des Menschen nach Kontakt und Zuwendung befriedigt werden und sie ein Gefühl von Zugehörigkeit bekommen (vgl. Diewald, 1991, S. 93). Dies wirkt entlastend und die Jugendlichen können durch den Rückhalt der TWG Belastungssituationen besser bewältigen.

Die Wirkweise des Haupteffektmodells entfaltet sich, indem die alltäglichen Angebote der TWG den Jugendlichen immer wieder die Möglichkeit bietet, sich in den Schutz des Netzes zurückzuziehen. Eine Betreuerin berichtet über den schützenden Rahmen der

TWG: „... die Möglichkeit, jederzeit auf diese Gemeinschaftsetage, da, wo das Essen auch stattfand, dass sie da jederzeit hinkommen konnten ... da haben wir auch gespielt oder so, das war einfach was ganz Schönes, auch was Warmes, gerade in Winterzeiten, das hab` ich auch in sehr, in sehr guter Erinnerung, und das wurde auch wirklich oft in Anspruch genommen ... ich glaube, das ist auch ganz wichtig für die Jugendlichen“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 103).

### **Gefahren des sozialen Netzes**

Durch die engen Beziehungen innerhalb der Peergruppe können aber auch aufgrund der verschiedenen Störungsbilder und Bindungsstörungen der Jugendlichen Gefahren für andere BewohnerInnen in die Gruppe eingebracht werden. Nestmann (2000) beschreibt, dass durch die soziale Beeinflussung nicht nur die positiven Faktoren der Gruppe, sondern auch die negativen Gruppendynamiken zum Tragen kommen, „denn bestimmte soziale Einbindungen können gerade auch ein ‚objektiv‘ problematisches, falsches oder schädigendes Verhalten der Beteiligten hervorrufen“ (S. 141). Im Fall einer Bewohnerin waren dies Drogen, zu denen sie durch die Gruppe in Kontakt kam: „Und ja, dann fing`s halt an ... dann habe ich bisschen Alkohol immer so getrunken mit anderen ... und dann habe ich einmal mit den Leuten da gekifft und fand das ganz lustig, und dann wurde halt so einmal die Woche daraus und irgendwie einmal am Tag, bis dann, bis wir dann ein ganzen Tag durchgekifft hatten fast ... bis ich dann Panikattacken bekommen habe ... da habe ich dann auch geschafft aufzuhören.“ (Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin, 2009, S. 104)

Diese Gefahr der Peergruppe in der TWG beschreibt auch eine Betreuerin: „Das ist immer so, denke ich, ein Risikofaktor...sich entweder durch negative Verhaltensweisen – Alkoholkonsum, Drogenkonsum –, dass man da mit reingerät, um in der Gruppe eben dann auch dabei zu sein und dazuzugehören. Das ist wie in allen anderen Gruppen halt auch ... denke ich. Dann gibt es natürlich die Gefahr grundsätzlich, ganz neue Symptome zu entwickeln, dass man sich ansteckt sozusagen.“ (ebd., S. 121) In solchen Situationen ist es hilfreich für die Jugendlichen, wenn sie die Vertrauensbeziehung zu den BetreuerInnen nutzen können, um gemeinsam über die Situation zu reflektieren: „Ist manchmal nicht so toll, mit anderen wohnen zu müssen ... das braucht auch tatsächlich so ein Gegengewicht von einem Betreuer, ein deutliches Gegengewicht.“ (ebd., S. 104)

### 6.7 Das Zusammenspiel der Faktoren in der Alltagsdimension

In der Diskussion der Hypothesen wurde deutlich, dass sich die Wirksamkeit der Alltagsdimension aus verschiedenen Teilbereichen zusammensetzt. Diese Teilbereiche können aber nicht nur für sich alleine betrachtet, sondern müssen in Bezug zu einander gesetzt werden, da sich erst durch das Zusammenspiel der einzelnen Faktoren die Wirksamkeit des Alltags entfalten kann. Der TWG-Alltag an sich ist als Grundlage für die weiteren Teilbereiche zu betrachten, er stellt sozusagen die ‚Bühne‘ dar, auf der die einzelnen ‚Akteure‘ aufeinander treffen.

Durch das Etablieren eines Schutzraumes im Rahmen der Milieubildung, wird eine wichtige Voraussetzung für die weiteren Aspekte geschaffen. Auf der Grundlage der durch das Milieu gewonnenen Sicherheit, können sich im Alltag Beziehungen zwischen KlientInnen und BetreuerInnen, insbesondere den BezugsbetreuerInnen, entwickeln, die wiederum für die Wirksamkeit der Alltagsdimension eine bedeutende Rolle spielen. Der Alltag bietet deshalb eine geeignete Fläche für den Beziehungsaufbau, weil sich die BeziehungspartnerInnen hier auf eine ‚natürliche‘ Weise begegnen. Natürlich meint in diesem Zusammenhang, dass das Zusammenleben in der TWG alltägliche Begegnungen bedingt, über die Kontakt aufgenommen werden kann, ohne dass größere Hemmschwellen bewältigt werden müssen.

Gelingt so die Kontaktaufnahme im Alltag, können sich schrittweise Vertrauensbeziehungen entwickeln. Wenn die BewohnerInnen zu ihren BetreuerInnen Vertrauen gewonnen haben, können auch die pädagogischen Handlungen im Alltag wirksam werden. Die Beziehungen innerhalb der TWG sind auch die Grundlage dafür, dass die KlientInnen die TWG als soziales Netz nutzen können. Durch positive Beziehungserfahrungen haben die Jugendlichen die Möglichkeit, weitere tragfähige Beziehungen in der TWG einzugehen. Hier spielen nicht nur die Beziehungen zwischen BetreuerInnen und BewohnerInnen, sondern auch die Peer-Beziehungen der Jugendlichen untereinander eine Rolle. Dieses Beziehungssystem, das im besten Fall auch Bindungsbeziehungen enthält, bietet den KlientInnen Rückhalt und leistet soziale Unterstützung. Das soziale Netz ist auch wichtig für den Prozess der Nachsozialisation, da Menschen vor allem durch andere Menschen geprägt werden. Das soziale Netz innerhalb der TWG nimmt für die BewohnerInnen eine besondere Position ein, da gerade auch das alltägliche Miteinander ein gegenseitiges Lernen hervorruft, wodurch sich Handlungs- und Verstehensmuster verändern können.

---

Diese ganzen Faktoren fließen dann wieder in den Alltag zurück. Dies bedeutet konkret, dass das, was sich auf der Grundlage des Alltags entwickelt und verändert hat, schließlich im Alltag wieder auftritt: Die Beziehungen, Handlungen und Veränderungen in den Jugendlichen selbst finden sich im Alltag wieder und entfalten im Zusammenspiel die Wirksamkeit der Alltagsdimension.

---

## 7 Implikationen für die Praxis

Die Alltagsdimension in therapeutischen Jugendwohngemeinschaften umfasst eine Vielzahl an Aspekten, aus denen ein breites Angebot möglicher sozialpädagogischer Interventionen entsteht. Die Interviewausschnitte der Katamnesestudie therapeutischer Jugendwohngruppen in Berlin konnten veranschaulichen, dass ein großer Arbeitsanteil der TWG-BetreuerInnen im Alltag der BewohnerInnen liegt. Diese Stellung der Alltagsdimension im gesamten Angebotsspektrum ergibt allerdings besonders für die BetreuerInnen die Notwendigkeit, die Bedeutung des Alltags ernst zu nehmen und die Möglichkeiten, die sich aus seiner Bedeutung heraus ergeben, zu nutzen.

Hierfür ist vonnöten, dass die BetreuerInnen aus der von Schütz und Luckmann (1973/2003) beschriebenen Unbewusstheit des Alltags heraustreten, um all das zu erkennen, was die Bedeutung des Alltags beinhaltet. Dies eröffnet die Chance für die BetreuerInnen, bewusst den Alltag der BewohnerInnen zu gestalten und somit sein gesamtes Potenzial auszuschöpfen. Von außen betrachtet sind viele Interventionen der BetreuerInnen auf den ersten Blick gar nicht als solche erkennbar, da sie sich in die ‚Normalität‘ des Alltags einfügen. Deshalb hat auch Thiersch (2006) schon auf die Wichtigkeit für die BetreuerInnen, die im Alltag ihrer KlientInnen handeln, aufmerksam gemacht, sich ihrem professionellen Handeln stets bewusst zu sein und auch banale Tätigkeiten als konkrete Intervention zu verstehen. Trotzdem sollte dies für die KlientInnen nicht immer spürbar sein, da gerade die Natürlichkeit des Alltags wichtig für dessen Wirksamkeit ist.

An dieser Stelle wird das Paradoxon, das der Alltag der TWG letztlich ist, noch einmal deutlich: Die BetreuerInnen sollen aus dem Unbewusstsein des Alltags heraustreten, während die KlientInnen möglichst in diesem Unbewusstsein verharren sollen. Die beiden Seiten – Betreuung und Betreute – nehmen im Alltag demnach völlig verschiedene Positionen ein. Die Seite der Betreuung nutzt den Alltag bewusst als Fläche für bestimmte Interventionen, während die Betreuten unbewusst diesen Interventionen ausgesetzt sind. Der Alltag bleibt demnach zum Teil immer eine ‚Inszenierung‘ der BetreuerInnen, auch wenn er an sich gemeinsam gestaltet wird (vgl. Thiersch, 2006, S. 22).

Als einer der wichtigsten Wirkfaktoren haben sich die gemeinsamen Erfahrungen im Alltag herausgestellt. Schütz und Luckmann (1973/2003) legen dar, dass sich durch Erfahrungen, die gemeinsam gemacht werden, der Wissensvorrat verändern kann. Dies bedeutet letztlich, dass die Jugendlichen auf der Grundlage der gemeinsamen

Erfahrungen neue Denk- und Verhaltensweisen entwickeln können. Um den Jugendlichen diese Möglichkeit zu bieten, sollten die TWG-BetreuerInnen die Zeit im Alltag nutzen und diese bewusst mit den BewohnerInnen verbringen. Der Alltag bietet eine Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten für die Freizeit.

Schon ‚Kleinigkeiten‘ können eine große Wirkung bei den BewohnerInnen hervorrufen. Auch wenn es den Menschen, die aus ‚funktionierenden‘ Familien stammen, banal vorkommen mag, ist es für Jugendliche, die in ihrer Herkunftsfamilie viele schlechte Erfahrungen machen mussten, etwas Besonderes, solch eine ‚Normalität‘ zu erleben. Wie sich vor allem aus dem Konzept der Lebensweltorientierung ergeben hat, spielt eine vertraute Alltäglichkeit als verlässlicher Anhaltspunkt eine wichtige Rolle für die Entwicklung von Bewältigungskompetenzen der Jugendlichen (vgl. Thiersch, 2005, 2006).

Die Wirksamkeit des Alltags bedarf allerdings auch der Erfüllung einiger Voraussetzungen, da es den TWG-BewohnerInnen erst einmal ermöglicht werden muss, sich auf den TWG-Alltag einlassen zu können. Dies macht die Milieubildung zu einem zentralen Anfang in der Arbeit der BetreuerInnen (vgl. Böhnisch, 2008). Der Schutzraum, der durch das therapeutische Milieu etabliert wird, bietet den KlientInnen die Möglichkeit, sich auf die sozialpädagogischen Angebote einzulassen. Dies erfordert von den BetreuerInnen, durch die Entwicklungsdimensionen eines Milieus hindurch auf die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Jugendlichen einzugehen, um sie nicht zu überfordern.

Allgemein ist es von großer Bedeutung, dass die Individualität aller BewohnerInnen nicht außer Acht gelassen wird. Jede/-r Einzelne hat in seiner Vorgeschichte unterschiedliche Erfahrungen gemacht, die die Biographie prägen und auch das Alltagserleben mitbestimmen (vgl. Kraus, 2006). Deshalb sollten die BetreuerInnen unter Wahrung eines gewissen Maßes an Einheitlichkeit der Regeln auf die ‚subjektive Perspektive‘ der einzelnen BewohnerInnen eingehen, um für alle eine bestmögliche Wirkung des Alltags zu gewährleisten. Die Relevanz der Individualität bezieht sich auf alle Aspekte der Alltagsdimension, so auch auf die Beziehungsarbeit.

Gerade mit der Klientel von TWGs ist der Beziehungsaufbau genauso schwierig wie bedeutend. Aufgrund der früheren Bindungserfahrungen und Beziehungsabbrüche der Jugendlichen, bedarf es viel Feinfühligkeit seitens der BetreuerInnen, Schritt für Schritt eine Vertrauensbeziehung aufzubauen. Hierbei sollte immer Rücksicht auf das ‚Tempo‘ und die Bedürfnisse der KlientInnen genommen werden, um ihnen ein erneutes Scheitern bei einem Beziehungsaufbau zu ersparen. Die BetreuerInnen sollten also auf

ein Grundwissen über die Bindungstheorie (vgl. Bowlby, 1969/2006a, 1973/2006b, 1980/2006c) und die Bedeutung von Beziehungen zurückgreifen können, um auf die individuelle Situation der Jugendlichen eingehen zu können.

Einige Interviewsequenzen der Katamnesestudie konnten zeigen, dass die Anfänge eines Beziehungsaufbaus am besten im Alltagsgeschehen gelingen. Die BetreuerInnen sollten den Jugendlichen auf eine authentische Weise begegnen und im alltäglichen Handeln Kontakt zu den Jugendlichen aufnehmen. Die Erfahrungen, welche die Jugendlichen auf diese unkomplizierte Weise sammeln, legen oftmals den Grundstein für den Aufbau einer tiefergehenden Beziehung. Für die Jugendlichen scheint es am ertragreichsten, wenn die TWG mit einem Bezugsbetreuungssystem arbeitet. Innerhalb dieses Systems kann die TWG ihren KlientInnen je eine weibliche und männliche Vertrauensperson zur Verfügung stellen, die durch Verbindlichkeiten den Jugendlichen eine Art Elternfiguren für eine Nachsozialisation darstellen können. Die BezugsbetreuerInnen dienen innerhalb der Beziehungstriade häufig auch als geeignete Vorbilder hinsichtlich beispielsweise Geschlechterrollen oder der Alltagsbewältigung.

Die TWG-BetreuerInnen sollten sich auch immer in ihrer Stellung als Teil eines Betreuungsteams sehen, da das gesamte Team zusammen mit allen BewohnerInnen ein Netzwerk bilden, das für viele BewohnerInnen eine wichtige Funktion für ihre soziale Einbindung übernimmt. Innerhalb der Teamstruktur sollte Einheitlichkeit in Bezug auf Absprachen und Regeln gelten, um die Verlässlichkeit des Alltags zu gewährleisten und den Halt der Jugendlichen nicht zu erschüttern. Innerhalb dieses Netzwerkes leisten die Mitglieder soziale Unterstützung, die den Jugendlichen ein Gefühl von Zugehörigkeit vermittelt (vgl. Diewald, 1991). Es ist wichtig, die Jugendlichen deutlich spüren zu lassen, dass alle TWG-Mitglieder sich gegenseitig Rückhalt bieten, den sie nutzen können, um ihre jeweilige Situation bewältigen zu können.

Auf der Basis dieser Vertrauensbeziehungen entfalten dann auch weitere Handlungen im Alltag ihre Wirksamkeit auf die KlientInnen. Alle Handlungen sollten darauf abzielen, die Jugendlichen zu einer eigenständigen Lebensführung zu befähigen. Hierzu zählt neben banalen Alltagsfertigkeiten auch die Jugendlichen psychisch so weit zu stabilisieren, dass sie Situationen selbstständig bewältigen können (vgl. Böhnisch, 1992). Den nötigen Halt erfahren die BewohnerInnen vor allem auch durch die Strukturierung des Alltags. Der Alltag sollte also so gestaltet werden, dass er Routinen und Ordnungsmuster enthält, an denen die Jugendlichen sich orientieren können (vgl. Thiersch, 2006). Auch Rituale zu bestimmten Anlässen, wie Geburtstage,

---

Ferienbeginn, Weihnachten usw. können den Jugendlichen Anhaltspunkte bieten, an denen sie sich orientieren und auf die sie sich freuen können.

Abschließend lässt sich sagen, dass das zentrale Ziel der Betreuung im Alltag einer TWG sein sollte, die Jugendlichen mit so vielen Schutzfaktoren auszustatten, dass sie auch nach der TWG-Betreuung über ausreichend Ressourcen für eine selbstständige Lebensführung verfügen. Die Alltagsdimension als ein Betreuungsaspekt der TWG kann den Jugendlichen Schutzfaktoren, wie tragfähige Beziehungen, das Erleben alternativer Erfahrungen und das Erlernen verschiedener (Bewältigungs-)Kompetenzen bieten, die den KlientInnen die Ausbildung einer Resilienz ermöglicht, von der sie auch in der Zeit nach der TWG-Betreuung profitieren können.

---

**8 Literatur**

- Ainsworth, M. D. S. (2003a). Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden (1964). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 102 - 111). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S. (2003b). Bindungen im Verlauf des Lebens (1985). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 341 - 366). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S. (2003c). Epilog. Einige Überlegungen zur Theorie und über bindungsrelevante Erfassungen der Kleinkindzeit (1990). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 367 - 401). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. (2003). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation (1969). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 112 - 145). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (2003). Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung: >>Sozialisation<< als Ergebnis gegenseitigen Beantwortens von Signalen (1974). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 242 - 279). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin (2009). *Abschlussbericht der Katamnesestudie therapeutischer Wohngruppen in Berlin. KATA-TWG*. Berlin: Verlag allgemeine jugendberatung.
- Asendorpf J. & Wilpers S. (2000): Attachment security and available support: Close linked relationship qualities. *Journal of Social and Personal Relationship*, 17 (1), 115 - 138.

- 
- Badura, B. (1981). Zur sozialepidemiologischen Bedeutung sozialer Bindung und Unterstützung. In B. Badura (Hrsg.), *Soziale Unterstützung und chronische Krankheit. Zum Stand sozialepidemiologischer Forschung* (S. 13 - 39). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baierl, M. (2008). *Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumann, U. & Pfingstmann, G. (1986). Soziales Netzwerk und Soziale Unterstützung. Ein kritischer Überblick. *Nervenarzt*, 57, 686 - 691.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer (Orig. 1966: *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books).
- Bergmann, W. (1981). Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? Ein grundbegriffliches Problem „alltagstheoretischer“ Ansätze. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 33, 50 - 72.
- Bimschas, B. & Schröder, A. (2003). *Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt*. Opladen: Leske und Budrich.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L. (1992). *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L. (1994). *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an der Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L. (2008). Milieubildung als pädagogisches Konzept einer lebensweltorientierten Jugendhilfe. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 435 - 441). Weinheim: Juventa.

- Borg-Laufs, M. & Dittrich, K. (2010). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Ziel psychosozialer Arbeit. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Perspektiven für Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 7 - 22). Tübingen: dgvt.
- Borg-Laufs, M. & Spancken, A. (2010). Psychische Grundbedürfnisse bei gesunden und bei psychisch kranken Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Perspektiven für Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 23 - 38). Tübingen: dgvt.
- Bowlby, J. (1980). *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (2003). Bindung (1987). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 22 - 26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (1969/2006a). *Bindung*. München: Reinhardt (Orig. 1969: Attachment and loss. Vol 1: Attachment. London: Hogarth Press).
- Bowlby, J. (1973/2006b). *Trennung. Angst und Zorn*. München: Reinhardt (Orig. 1973: Attachment and loss, Vol. 2: Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books).
- Bowlby, J. (1980/2006c). *Verlust. Trauer und Depression*. München: Reinhardt (Orig. 1980: Attachment and loss, Vol. 3: Loss: Sadness and depression. New York: Basic Books).
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Brisch, K. H. (2003). Bindungsstörungen und Trauma. Grundlagen für eine gesunde Bindungsentwicklung. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (S. 105 - 135). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. (2006a). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie* (7. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Brisch, K. H. (2006b). Adoption aus der Perspektive der Bindungstheorie und Therapie. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie* (S. 222 - 258). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990). *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Bonn.
- Diewald, M. (1991). *Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken*. Berlin: Rainer Bohn Verlag.
- Elias, N. (1978). Zum Begriff des Alltags. In K. Hammerich & M. Klein (Hrsg.), *Materialien zur Soziologie des Alltags* (S. 22 - 29). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fellmann, F. (2006). *Phänomenologie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Filipp, S. - H. & Aymanns, P. (1987). Die Bedeutung sozialer und personaler Ressourcen in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen. *Zeitschrift für klinische Psychologie*, 16, 383 - 396.
- Füssenhäuser, C. (2005). *Werkgeschichte(n) der Sozialpädagogik: Klaus Mollenhauer – Hans Thiersch – Hans – Uwe Otto. Der Beitrag der ersten Generation nach 1945 zur universitären Sozialpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gahleitner, S. B. (2005). *Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung*. München: Reinhardt.
- Gahleitner, S. B. (2009). Persönliche Beziehungen aus bindungstheoretischer Sicht. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 145 - 169). Weinheim: Juventa.
- Gahleitner, S. B., Ossola, E. & Mudersbach, A. (2005). Das T in der TWG: Interdisziplinäre Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen im sozialtherapeutischen Kontext. In Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin (Hrsg.), *Das Therapeutische Milieu als Angebot der Jugendhilfe. Konzepte und Arbeitsweisen Therapeutischer Jugendwohngruppen in Berlin* (S. 94 - 107). Berlin: Verlag allgemeine jugendberatung.

- Gahleitner, S. B., Krause, B., & Rosemeier, C. - P. (2009). Komplexe Anforderungsprofile: Ergebnisse aus einer Katamnesestudie Therapeutischer Jugendwohngruppen. *Klinische Sozialarbeit. Zeitschrift für Psychosoziale Praxis und Forschung*, 5 (4), 6 - 8.
- Grathoff, R. (1978). Alltag und Lebenswelt als Gegenstand der phänomenologischen Sozialtheorie. In K. Hammerich & M. Klein (Hrsg.), *Materialien zur Soziologie des Alltags* (S. 67 - 85). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grathoff, R. (1989). *Milieu und Lebenswelt. Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2. korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2009). Fünfzig Jahre Bindungstheorie: Der lange Weg der Bindungsforschung zu neuem Wissen über klinische und praktische Anwendungen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S. 12 - 51). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2001). Zur Entwicklung des Konzepts Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In H. - U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (S. 1136 - 1148). Neuwied: Luchterhand.
- Habermas, J. (1997). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häfele, G. (2005). Psychisch beeinträchtigte Jugendliche, ihre besonderen Problemstellungen, ihre besonderen Entwicklungsaufgaben. In Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin (Hrsg.), *Das Therapeutische Milieu als Angebot der Jugendhilfe* (S. 49 - 62). Berlin: Verlag allgemeine jugendberatung.
- Hammerich, K. & Klein, M. (1978). Alltag und Soziologie. In K. Hammerich & M. Klein (Hrsg.), *Materialien zur Soziologie des Alltags* (S. 7 - 21). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- 
- Heitkamp, H. (1984). *Sozialarbeit im Praxisfeld Heimerziehung. Zu pädagogisch-therapeutischen und verwaltungsbedingten Aspekten des Alltagshandelns*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Held, K. (1985). Einleitung. In E. Husserl, *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I* (S. 5 - 51). Stuttgart: Reclam.
- Held, K. (1986). Einleitung. In E. Husserl, *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II* (S. 5 - 53). Stuttgart: Reclam.
- Hesse, E. & Main, M. (2002). Desorganisiertes Bindungsverhalten bei Kleinkindern, Kindern und Erwachsenen. Zusammenbruch von Strategien des Verhaltens und der Aufmerksamkeit. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 219 - 248). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hierdeis, H. & Hug, T. (1997). *Pädagogische Alltagstheorien und Erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung* (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Homfeldt, H. G. & Sting, S. (2006). *Soziale Arbeit und Gesundheit. Eine Einführung*. München: Reinhard.
- Hünersdorf, B. (2009). *Der klinische Blick in der Sozialen Arbeit. Systemtheoretische Annäherungen an eine Reflexionstheorie des Hilfesystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Husserl, E. (1982). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Husserl, E. (1985). *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I*. Stuttgart: Reclam.
- Husserl, E. (1986). *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II*. Stuttgart: Reclam.
- Jannicke, M. (1989). Therapeutische Wohngemeinschaften für Jugendliche in Berlin: eine eigenständige Angebotsform im Bereich der stationären Hilfen nach § 34 oder § 35a KJHG. *Unsere Jugend*; 50 (9), 408 - 413.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2009). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. Dortmund: Borgmann Media.

- Keupp, H. (1985). Psychisches Leiden und alltäglicher Lebenszusammenhang aus der Perspektive sozialer Netzwerke. In B. Röhrle & W. Stark (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und Stützsysteme. Perspektiven für die klinisch – psychologische und gemeindepsychologische Praxis* (S. 18 - 28). Tübingen: DGVT.
- Kiehn, E. (1993). *Sozialpädagogisch betreutes Jugendwohnen* (2. neu bearbeitete Auflage). Freiburg: Lambertus.
- Kraus, B. (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, 37 (2), 116 - 129.
- Laireiter, A. - R. (2009). Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 75 - 99). Weinheim: Juventa.
- LaRocco, J. M., House, J. S. & French, J. R. P. (1980). Social Support, Occupational Stress, and Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 202 - 218.
- Lenz, K. & Nestmann, F. (2009): Persönliche Beziehungen – eine Einleitung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 9 - 25). Weinheim: Juventa.
- Lindauer, U. (2005). Das therapeutische Milieu der Jugendwohngruppen. Therapie und Pädagogik im Zusammenspiel für ein ressourcen-orientiertes Betreuungskonzept. In Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin (Hrsg.), *Das Therapeutische Milieu als Angebot der Jugendhilfe. Konzepte und Arbeitsweisen Therapeutischer Jugendwohngruppen in Berlin* (S. 16 - 33). Berlin: Verlag allgemeine jugendberatung.
- Möller, H. - J., Laux, G. & Deister A. (2005). Psychiatrie und Psychotherapie (3. überarbeitete Auflage). Stuttgart: Thieme.
- Möller, W. & Nix, Chr. (Hrsg.) (2006). *Kurzkommentar zum SGB VIII – Kinder und Jugendhilfe*. München: Reinhardt.
- Münchmeier, R. & Ortmann, F (1996). Soziale Arbeit im Wandel der Moderne. In K. Grunwald, F. Ortmann, T. Rauschenbach & R. Treptow (Hrsg.), *Alltag, Nicht - Alltägliches, und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik* (S. 141 - 156). Weinheim: Juventa.

- 
- Münder, J., Meysen, Th. & Trenczek, Th. (Hrsg.) (2009). *Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder und Jugendhilfe* (6. Auflage). Baden - Baden: Nomos.
- Nestmann, F. (1988). *Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsbereichen*. Berlin, New York: Verlag de Gruyter.
- Nestmann, F. (2000). Gesundheitsförderung durch informelle Hilfe und Unterstützung in sozialen Netzwerken. Die Bedeutung informeller Hilfe im Alltag von Gesundheitssicherung und Gesundheitsförderung. In S. Sting & G. Zurhorst (Hrsg.), *Gesundheit und Soziale Arbeit. Gesundheit und Gesundheitsförderung in den Praxisfeldern Sozialer Arbeit* (S. 128 - 146). Weinheim: Juventa.
- Nestmann, F. (2008). Ressourcenarbeit. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 69 - 85). Weinheim: Juventa.
- Paulus, P. (1997). Soziale Netzwerke, soziale Unterstützung und Gesundheit. In H. G. Homfeldt & B. Hünersdorf (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Gesundheit* (S. 175 - 203). Neuwied: Luchterhand.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schleiffer, R. (2001). *Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung*. Münster: Votum.
- Schleiffer, R. & Müller, S. (2002). Zur Bedeutung der Bindungsorganisation in der stationären Jugendhilfe. *Heilpädagogische Forschung*, 28 (2), 69 - 79.
- Schmidt-Grunert, M. (2001). Alltags- und Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen einer rekonstruktiven Handlungstheorie. *Standpunkt: sozial*, 1, 65 - 72.
- Schubert, F. - C. (1994). Lebensweltorientierte Sozialarbeit – Grundpostulate, Selbstverständnis und Handlungsperspektiven. In W. Klüsche (Hrsg.): *Professionelle Identitäten in der Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Anstöße, Herausforderungen und Rahmenbedingungen im Prozeß der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses* (2. Auflage, S. 165 - 211). Mönchengladbach.
- Schütz, A. (1971). *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schütz, A. (1932/1981). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Orig. 1932: Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Wien: Springer).
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1973/2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK (Orig. 1973: The structures of the life-world. Evanston).
- Siegrist, K. (1989). Sozialer Rückhalt und Normalität sozialen Handelns. In M. C. Angermeyer & D. Klusmann (Hrsg.), *Soziales Netzwerk. Ein neues Konzept für die Psychiatrie* (S. 64 - 76). Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo: Springer.
- Sobczyk, M. (1993). *Die „pädagogisch betreute Wohngruppe“.* Organisationsstrukturelle Rahmenbedingungen und pädagogisch-therapeutische Ansätze stationärer Betreuung und Förderung verhaltensauffälliger Jugendlicher. Regensburg: CH - Verlag.
- Sommer, M. (1980). Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine gegenwärtige Rezeption in den Sozialwissenschaften. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 27 - 43). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 170 - 194). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sprondel, W. M. & Grathoff, R. (1979). Vorwort. In W. M. Sprondel & Grathoff R. (Hrsg.), *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften* (S. III - V). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Thiersch, H. (1978). Alltagshandeln und Sozialpädagogik. Ausgearbeitete Fassung eines Vortrags. *Neue Praxis*, H. 1, 6 - 25.
- Thiersch, H. (1992): Schon wieder – und noch einmal – alltagsorientierte Sozialpädagogik. In H. - U. Otto, P. Hirschauer & H. Thiersch (Hrsg.), *Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis* (S. 33 - 41). Neuwied: Luchterhand.
- Thiersch, H. (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (6. Auflage). Weinheim: Juventa.

- 
- Thiersch, H. (2006). *Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik* (2. ergänzte Auflage). Weinheim: Juventa.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, St. (2002). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 161 - 178). Opladen: Leske und Budrich,
- Uhlendorff, U., Spanu, S. & Spenner, C. (2009). Persönliche Beziehungen im Jugendalter. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 513 - 526). Weinheim: Juventa.
- Veiel, H. O. F. (1987): Einige kritische Anmerkungen zum Unterstützungskonzept. *Zeitschrift für klinische Psychologie*, H. 4, 397 - 399