



KONZEPT

**des Vereins Zentrum ELF
und seiner Angebote im Rahmen
der Kinder- und Jugendhilfe**

Gefördert von:



Zentrum ELF – Zentrum für sozialintegrative Entwicklungs- und Lernförderung (Hrsg.) : <i>Konzept</i> Salzburg: Eigenvervielfältigung, 2001. Adaptierung 2015
--

Für den Inhalt verantwortlich:

Mag. Dr. Erik Esterbauer & Mag. Erich Reiter

unter Mitarbeit von:

*Mag.^a Nina Baminger, Mag. Thomas Engl, Mag.^a Claudia Hummer-Stumpfl, Mag.^a Leopoldine Mayr,
Mag.^a Martina Mösl, Dipl.-Psych. Franz Schneider, Mag.^a Brigit Stadler*

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	5
2	RAHMENBEDINGUNGEN UND ARBEITSPRINZIPIEN DES VEREINS.....	6
3	LEITBILD DES VEREINS	9
4	ORGANISATORISCHE STRUKTUR	10
4.1	MITARBEITER / INNEN.....	11
5	FINANZIERUNG.....	13
6	GESETZLICHE GRUNDLAGEN.....	14
7	BETREUUNGSANGEBOTE DES VEREINS ZENTRUM ELF	15
7.1	AMBULANTE BETREUUNG VON KINDERN, JUGENDLICHEN UND DEREN BEZUGSPERSONEN (INTENSIVBETREUUNGEN) – J 42	15
7.2	BETREUUNGEN WÄHREND DER SCHULLAUFBAHN	21
7.2.1	MOTOTHERAPEUTISCHES TEILLEISTUNGSTRAINING	21
7.2.2	GANZHEITLICHE LERNBETREUUNG – FÖRDERUNG DER LEISTUNGSBEREITSCHAFT UND DES SCHULISCHEN ERFOLGS ...	22
7.2.3	SOMMERLERNEN	24
7.2.4	LEGASTHENIEBEHANDLUNG.....	24
7.3	(GESCHLOSSENE) SOZIALPÄDAGOGISCHE GRUPPEN	27
7.4	FREIZEITPÄDAGOGISCHE AKTIVITÄTEN.....	30
8	SOZIALPOLITISCHE ARBEIT UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT.....	32
9	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	33
9.1	BEZIEHUNGSARBEIT	33
9.2	RESILIENZ UND PROTEKTIVE FAKTOREN.....	34
9.3	ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE	36
9.4	GRUNDLAGEN DER SOZIALARBEIT	37
9.5	PSYCHOANALYTISCHE THEORIE	39
9.6	SYSTEMISCHE THEORIE	40
9.7	LERNTHEORIE UND KOGNITIVE VERHALTENSTHEORIE	41
9.8	GESTALTTHEORIE / GESTALTTHERAPIE	42
9.9	KREATIVE METHODEN.....	43
9.10	NIEDERSCHWELLIGKEIT	43
10	LITERATUR	44

1 EINLEITUNG

Gegründet wurde der Verein **Zentrum ELF** – Zentrum für sozialintegrative **Entwicklungs-** und **LernFörderung** 1975 als autonomer Verein unter dem Namen „Sozialkreis für Kinderbetreuung (SKK)“.¹

Seither hat sich der Verein Zentrum ELF von einer Initiativgruppe engagierter StudentInnen zu einer anerkannten Organisation der privaten Kinder- und Jugendhilfe mit bestens qualifizierten MitarbeiterInnen entwickelt.

Im Herbst 2000, mit dem Einzug in die Räumlichkeiten im Jugend- und Kinderhaus Lieferung, entschloss man sich mit dem neuen Namen **Zentrum ELF** – Zentrum für sozialintegrative **Entwicklungs-** und **LernFörderung** unsere aktuellen Tätigkeitsschwerpunkte besser ins Bewusstsein zu rücken: die Förderung der individuellen Entwicklung (in all ihren Facetten) und die Förderung im schulischen Bereich. Auch soll mit dem Begriff „sozialintegrativ“ das soziale Anliegen des Vereines zum Ausdruck gebracht werden. Damit meinen wir sowohl die Verbesserung der Lebensperspektiven sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher innerhalb unserer Gesellschaft, als auch die Unterstützung bei der (Re)Integration, um eine Teilnahme und Teilhabe überhaupt erst zu ermöglichen.

Im Jahre 2003 wurden weitreichende strukturelle Änderungen vorgenommen indem die Geschäftsführungsposition aufgelöst wurde und das Team nun als Entscheidungsgremium fungiert (siehe Organigramm im Anhang). Auch wurden die einzelnen Angebote weiterentwickelt, und Neues ist hinzugekommen (wie die Legastheniebehandlung mit Beginn im Jahre 2011).

Ziel der Überarbeitung des Konzeptes aus dem Jahr 1993 (Wölflingseder, Weilharter & Sack-Fridrich) und der nun durchgeführten Aktualisierung der 2001 vorgelegten Neufassung ist es, die Veränderungen und Erneuerungen zu dokumentieren. Zusätzlich hat die begriffliche Neuausrichtung von „Jugendwohlfahrt“ zu „Kinder- und Jugendhilfe“ eine Reformulierung nötig gemacht. Weiters möchten wir SubventionsgeberInnen, Kontaktstellen und Außenstehenden ein möglichst detailliertes Bild darüber vermitteln:

- **welche Angebote es bei uns gibt**
- **wer sie in Anspruch nehmen kann (Zielgruppe)**
- **wie eine Betreuung zustande kommt**
- **wie und auf welchem Hintergrund wir arbeiten**
- **welche Ziele wir dabei vertreten.**

¹ Vgl. Abriss über die historische Entwicklung des Vereins in der Festschrift zum 40jährigen Bestehen. (Zentrum ELF, 2015).

2 RAHMENBEDINGUNGEN UND ARBEITSPRINZIPIEN DES VEREINS

Das Zentrum für sozialintegrative Entwicklungs- und LernFörderung (Zentrum ELF) ist eine private Organisation in der Kinder- und Jugendhilfe des Landes Salzburg. Zielgruppe unserer Tätigkeit gemäß §2 der Vereinsstatuten sind Kinder und Jugendliche und deren Bezugspersonen aus sozial und ökonomisch benachteiligten Familien, im Besonderen solche mit entwicklungsspezifischen, familiären und schulischen Problemen. Wobei – im Gegensatz etwa zur offenen Jugendarbeit – individuelle, auf das Kind bezogene Behandlungskonzepte und spezifische Förderung, sowohl in den Bereichen der Einzelfallarbeit als auch beim sozialen Lernen in geschlossenen, konstanten Gruppen zum Einsatz gelangen.

Gesellschaftlich brisante Themen wie Jugendarbeitslosigkeit, zunehmende Gewaltbereitschaft etc. bestärken uns in der Überzeugung, dass ein möglichst frühzeitiges Handeln im Sinne von sekundärer bzw. tertiärer² Prävention nicht nur aus sozialer Verantwortung und ethischen Überlegungen, sondern zusätzlich auch aus Kostengründen dringend erforderlich ist. „Sekundäre Prävention bemüht sich darum, eingetretene Störungen zu korrigieren, abzuwenden oder zu heilen, um negative Folgen des Ereignisses für die weitere Entwicklung zu vermeiden. (...) Tertiäre Prävention ist die Anpassung an und der Ausgleich von Spätfolgen des negativ zu bewertenden Ereignisses. Hier geht es darum, dass sich Beeinträchtigungen und Störungen nicht weiter verfestigen, die auf den gesamten weiteren Lebensrhythmus ungünstige Auswirkungen haben können und den Gesamtzustand immer weiter verschlechtern“ (Hurrelmann & Settertobulte, 2000, S. 134).³

Die **finanziellen Vorteile** ambulanter vs. stationärer Maßnahmen sind ebenso bekannt und unumstritten wie jene im Bereich der Prävention im Gegensatz zu kurativer Behandlung einschließlich sämtlicher gesellschaftlicher Folgekosten (vgl. hierzu vor allem die Studien der Bertelsmann-Stiftung⁴).

Je früher also Interventionen stattfinden, umso effizientere **Prävention** kann geleistet werden. Wir sehen daher die Notwendigkeit, verstärkt auch im **Kleinkindbereich** anzusetzen und tätig zu werden.⁵ Eine Einschätzung, die durch das besondere Augenmerk und die verstärkte Hinwendung zu „Frühen Hilfen“ bestätigt wird.

² Unsere KlientInnen haben zum Teil massive Auffälligkeiten und Störungsbilder mit schlechter Prognose.

³ Primäre Prävention (eine flächendeckende Interventionsstrategie zur Vermeidung des Auftretens von Störungen) geht (derzeit) über die Möglichkeiten des Vereins hinaus.

⁴ Allmendinger, Giesecke & Oberschachtsiek (2011), Wößmann & Piopiunik (2009), Entorf (2010), Funcke, Oberschachtsiek & Giesecke (2010) oder Haller & Dawid (2006).

⁵ Zu den Vorzügen möglichst früh ansetzender Prävention vgl. auch Hurrelmann & Settertobulte, 2000. Die Dringlichkeit von vor- und außerschulischer Prävention gerade bei jenen Kindern, wie wir sie als „aus benachteiligten Verhältnissen“ bezeichnen, wird anschaulich auch bei Warzecha, 1997, S. 154 ff. dargelegt.

Als Vereinssitz und somit als einen Schwerpunkt für unsere Arbeit wurde seinerzeit der Stadtteil Liefering gewählt, da hier der Anteil an benachteiligten Familien sehr hoch war bzw. ist.⁶ Grundsätzlich stehen jedoch unsere Angebote – in Abhängigkeit freier Kapazitäten – allen Salzburger Familien aus der oben genannten Zielgruppe zur Verfügung.⁷

Das stadtteilspezifische Arbeiten bringt einige Vorteile mit sich:

Wir sind mit den örtlichen Gegebenheiten und der besonderen Problematik besser vertraut. Eine intensive Zusammenarbeit mit diversen Einrichtungen vor Ort (z. B. Schulen, Bewohnerservice, Jugend- und Kinderhaus, Kindergärten) ist gewährleistet. Durch unsere Verankerung im Stadtteil ist es auch zu einem hohen Grad möglich, unbürokratisch und bedürfnisorientiert zu handeln. Die Niederschwelligkeit der Angebote ist gerade bei unserer Zielgruppe ein wesentliches Kriterium für die Inanspruchnahme der Unterstützung und die Compliance seitens der Familien.

Unsere Betreuungstätigkeit ist ambulant. Die Kinder und Jugendlichen werden, soweit dies möglich ist, in ihrer alltäglichen Umgebung belassen. Dabei ist uns die Berücksichtigung des gesamten sozialen Umfeldes der Kinder und Jugendlichen neben ihrer individuellen Lebensgeschichte wichtig. Weiters erachten wir eine Zusammenarbeit aller Beteiligten als notwendig, denn nur so kann eine Verbesserung der Lebensbedingungen adäquat gefördert werden.

Bei der angewandten Methodik bewegen wir uns im Spannungsfeld zwischen **(sozial)pädagogischer Begleitung** und **psychologischer Intervention**.

Folgende Prinzipien sind wichtige Bestandteile unserer Arbeit:

- **Wahrung des Kindeswohls als oberste Priorität⁸**
- **Prävention**
Vorbeugende Angebote und möglichst frühzeitiges Erkennen und Behandeln von Störungen und Belastungen
- **Integration**
Verbesserung der persönlichen Umwelt geht vor Ausgliederungsmaßnahmen
- **Ressourcenorientiertheit**
Individuelle Stärken und protektive Faktoren der Kinder/Jugendlichen bzw. des Familiensystems sollen vermehrt nutzbar gemacht werden.
- **Hilfe zur Selbsthilfe**
Stärkung und Förderung von Selbsthilfekräften und von Handlungskompetenzen

⁶ Vgl. Rohrecker, 1994, S. 48ff. Die Tatsache, dass sich seit Gründung des Vereins in den 1970er Jahren daran kaum was geändert hat, stimmt natürlich sehr nachdenklich und stellt einen Appell an die politisch Verantwortlichen dar.

⁷ Es wäre daher sinnvoll, Niederlassungen des Vereines auch in anderen Stadtteilen bzw. an sozialen Brennpunkten zu installieren, die sich in der Zwischenzeit gebildet haben (vgl. die Aussage des ehem. Vz.bgm. Dr. Martin Panosch). Bis dahin werden Kinder, Jugendliche und deren Familien, bei denen unsere Arbeitsweise indiziert ist, auch weiterhin von Liefering aus betreut werden. Ein jahrelanges Bemühen, mit Errichtung des städtebaulichen Großprojektes Stadtwerk Lehen auch eine Zweigstelle des Zentrum ELF dort zu errichten, scheiterte an der finanziellen Lage des Landes Salzburg und den davon abhängigen Entscheidungen.

⁸ Eine gültige gesetzliche Definition des Kindeswohls wurde endlich im Rahmen der Änderung des Kindschafts- und Namensrechtsänderungsgesetzes 2012 mit § 138 des ABGB geschaffen.

- **Probleme werden** nicht isoliert, sondern **in ihrem jeweiligen Lebenszusammenhang gesehen**; die Mitwirkung an der Verbesserung sozialer Lebensräume wird angestrebt
- **Kompatibilität mit der Welt der KlientInnen**
Es wird eine Art der Hilfestellung gewählt, die den KlientInnen im aktuellen Lebenskontext plausibel und sinnvoll erscheinen kann. D. h. die Auswahl des Angebotes berücksichtigt auch die Vorstellungen und Einstellungen, die KlientInnen u. a. aufgrund ihres soziokulturellen Kontextes, ihrer kognitiven Ressourcen und Erfahrungshorizonte mitbringen, sofern sie nicht völlig im Widerspruch zu anerkannten Handlungsprinzipien stehen.
- **Sozialpolitische Perspektive**
Einflussnahme auf sozialpolitische Entscheidungen, auch durch Zusammenarbeit und Informationsaustausch mit anderen Institutionen, Vereinen, Behörden etc.

3 LEITBILD DES VEREINS

Als autonomer Verein sind wir überparteilich, nicht unmittelbar weisungsgebunden und keiner übergeordneten Organisation verpflichtet.

Wir bieten für Kinder, Jugendliche und deren Familien Dienstleistungen mit sozialintegrativen Zielsetzungen und arbeiten dabei nach gemeinnützigen und wirtschaftlichen Prinzipien.

Unsere Tätigkeit zielt auf eine humane und demokratische Gesellschaft, die kulturelle Unterschiede respektiert und sozial Schwächere unterstützt anstatt sie auszugrenzen.

Wir arbeiten an sozialen Brennpunkten, wo der Anteil benachteiligter Familien sehr hoch ist und betrachten dies als eine politische Entscheidung.

Besondere Bedeutung messen wir einer niederschweligen Zugangsmöglichkeit bei.

Im Zentrum unserer Arbeitshaltung und unseres Handelns steht das Kind, seine Familie bzw. der oder die Jugendliche, jeweils unter Berücksichtigung all ihrer sozialen Bezüge.

Die Verbesserung der persönlichen Situation des Einzelnen wie auch des sozialen Umfelds ist wesentlicher Bestandteil sozialer Integration.

Über die Herstellung tragfähiger Beziehungen fördern wir die Entfaltung der Menschen gemäß ihrer Anlagen und Ressourcen, Fähigkeiten und Grenzen.

Mit diesem Hintergrund begleiten wir Heranwachsende ein Stück des Weges, stärken ihre Handlungs- und ihre soziale Kompetenz sowie ihre Fähigkeit zur Selbsthilfe und bauen damit Brücken zur Selbständigkeit.

Unser therapeutisches Verständnis basiert auf wissenschaftlichen Gütekriterien. Dies bedeutet, individuelle Defizite und Fehlentwicklungen möglichst früh zu erkennen, in ihrem sozialen Kontext zu verstehen und dementsprechend gegenzusteuern.

Prävention im weitesten Sinn ist ein weiterer Schwerpunkt unseres Handelns.

Wir bekennen uns in unserer Haltung und unserem Handeln zu den Werten und Standards des „Leitfadens für gewaltfreie sozial-/pädagogische Einrichtungen“, der 2011 durch das Familienministerium erstellt wurde.

Durch die enge Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen im psychosozialen und medizinischen Bereich ist ein hohes Maß an Effizienz der Betreuungsmaßnahmen sichergestellt.

Vernetzung mit anderen Institutionen sowie Öffentlichkeitsarbeit dienen der Einflussnahme auf sozialpolitische Entscheidungen zur Verwirklichung unserer Ziele.

Professionalität und Qualitätssicherung werden gewährleistet durch die fundierte Ausbildung der MitarbeiterInnen, durch Arbeit im Team, Supervision und regelmäßige Fortbildung.

4 ORGANISATORISCHE STRUKTUR

Als autonomer Verein sind wir nicht weisungsgebunden und keiner Partei, übergeordneten Organisation oder Vereinigung bzw. auch keiner Einzelperson verpflichtet. Organisatorische Belange sind in der Geschäftsordnung festgehalten. Die Struktur des Vereins wird in Grundzügen durch das Vereinsrecht vorgegeben und gliedert sich im Zentrum ELF in mehrere Ebenen (siehe auch Organigramm im Anhang):

- *Generalversammlung (als übergeordnete Einheit)*
- *Ehrenamtlicher Vorstand*
Der Vorstand wurde lange Zeit aus ehemaligen MitarbeiterInnen rekrutiert, um die Nähe zur Arbeit und das Verständnis für praktische Probleme zu gewährleisten. Jedoch sind in den letzten Jahren auch mit dem Zentrum ELF nicht näher Vertraute in den Vorstand bestellt worden.
- *Team*
Das Team fungiert als oberstes Entscheidungsgremium für das operative Geschäft. Es wird versucht die meisten Entscheidungen konsensuell zu treffen, ansonsten werden Mehrheitsentscheide durchgeführt. Das Team besteht aus allen angestellten MitarbeiterInnen.
- *Bereichsverantwortliche*
Für die bestehenden Bereiche des Vereins wurden Bereichsverantwortliche ausgewählt, die v.a. koordinierende Funktionen haben, aber auch inhaltliche Entscheidungen treffen.
- *Angestellte MitarbeiterInnen*
Für das Angebot der Intensivbetreuung ist von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe in der zugehörigen Produktbeschreibung festgelegt, dass vorrangig PsychologInnen und SozialarbeiterInnen beschäftigt werden dürfen (in eingeschränktem Maße auch PädagogInnen, SozialpädagogInnen, PsychotherapeutInnen und LehrerInnen). Grundsätzlich ist vorgesehen, dass die meisten MitarbeiterInnen auch in anderen Bereichen tätig sind, wodurch sich insgesamt eine Einschränkung auf die angeführten Berufsgruppen ergibt.
- *Freie MitarbeiterInnen*
Sollten personelle Engpässe auftreten, werden diese zumeist mit freien MitarbeiterInnen überbrückt. Auch nach dem Ausscheiden aus dem Angestelltenverhältnis führen viele MitarbeiterInnen einzelne Betreuungen noch einen gewissen Zeitraum weiter, um keinen zu raschen und zeitlich oft ungünstigen Betreuungs- und Beziehungsabbruch nach sich zu ziehen.
- *PraktikantInnen*
Für verschiedene Ausbildungen (Pädagogik, Psychologie, Soziale Arbeit, Psychotherapie, etc.) bieten wir PraktikantInnen die Möglichkeit, Praxiserfahrungen zu sammeln. Sie werden im Bereich der geschlossenen Gruppen, der Freizeitpädagogik und der Ganzheitlichen Lernbetreuung eingesetzt.

4.1 MITARBEITER / INNEN

Professionalität und kontinuierliche Beziehungsarbeit sind nur durch sichere Arbeitsplätze gewährleistet. Die Schaffung ordentlicher Dienstverhältnisse ist einerseits eine Vorgabe der Planung in der Kinder- und Jugendhilfe,⁹ andererseits ist das Interesse des Vereines, bewährte MitarbeiterInnen durch das Bereitstellen von existenzsichernden Dienstverhältnissen möglichst lange zu beschäftigen umso größer, als die Kontinuität in der Beziehungsarbeit ein ganz wesentliches Qualitäts- und Erfolgskriterium darstellt.

Arbeitsfeld und Klientel erfordern einen sehr flexiblen Einsatz des Personals. So kann z.B. das Ende einer Betreuung nicht immer langfristig geplant werden. Die einzelnen MitarbeiterInnen müssen deshalb Aufgaben in jedem Angebotsbereich (schulische Förderung, Gruppenangebote, Freizeitpädagogik, Intensivbetreuung) wahrnehmen können.

Um die Einsetzbarkeit der MitarbeiterInnen in allen Arbeitsbereichen und die Vielfalt des Angebots zu gewährleisten, bedarf es einer entsprechenden Breite an Ausbildungen und Zusatz- bzw. Mehrfachqualifikationen der einzelnen MitarbeiterInnen, wie z.B. Klinische oder Gesundheitspsychologie, Sozialpädagogik, Psychotherapie, Sozialarbeit etc.

Bezüglich der Qualifikation der MitarbeiterInnen bestehen im Bereich der ambulanten Intensivbetreuungen rechtliche Vorgaben, wobei in der Produktbeschreibung der Kinder- und Jugendhilfe vorrangig eine psychologische bzw. sozialarbeiterische Qualifikation vorgeschrieben ist.

Für die Bereiche der schulischen Förderung und freizeitpädagogischen Aktivitäten ist eine pädagogische oder sportliche Qualifikation von Vorteil. Ebenso ergeben sich aus unseren Angebotssparten Erfordernisse im Hinblick auf Mototherapie und Legastheniebehandlung.

Teamsitzungen

Teamarbeit ist ein Grundprinzip unseres Vereins. Ein konstantes professionelles Team mit gemeinsamem Leitbild ist eine wichtige Voraussetzung, um Beziehungsarbeit leisten zu können. Durch die strukturellen Veränderungen im Jahr 2003 ist das Team auch zum Entscheidungsgremium für den operativen Bereich geworden, wobei versucht wird, Entscheidungen möglichst konsensual zu fällen. Hierzu bedarf es einer positiven und konstruktiven Teamkultur, die sich wieder günstig auf die Betreuungsarbeit auswirkt.

Die wöchentlichen Teamsitzungen dienen der inhaltlich-theoretischen Auseinandersetzung, Fallbesprechungen und der Koordination in organisatorischer Hinsicht.

Supervision

Die begleitende Supervision ist ein wichtiger Bestandteil unserer Arbeit, vor allem in Bezug auf die Betreuungsarbeit, aber auch zur Reflexion wichtiger Prozesse im Team. Vor allem die Arbeit in der Intensivbetreuung wird in der Regel alleine

⁹ Vgl. Maßnahmenkatalog der Jugendwohlfahrtsplanung, in: Prucher, 1998, S. 239.

durchgeführt und braucht deshalb sowohl den Blick von außen als auch eine notwendige Auseinandersetzung mit (eigenen und fremden) Tiefenaspekten. Die Gruppensupervision findet 14-täglich statt. Fallweise besteht auch die Möglichkeit zu Einzelsupervisionen.

Fortbildung

Zur Aufrechterhaltung des hohen professionellen Niveaus haben Fort- und Weiterbildung im Zentrum ELF einen besonderen Stellenwert.

Einerseits erfolgt diese durch gemeinsame Teamfortbildung, bei der ReferentInnen zu Themenbereichen geladen werden, welche sich aus der konkreten Arbeit herauskristallisieren und für einen Großteil des Teams Relevanz haben.

Andererseits erfolgt sie individuell durch die Teilnahme einzelner Teammitglieder an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen (am freien Markt bzw. auch der Sozialabteilung des Landes Salzburg). Diese MitarbeiterInnen fungieren dann als MultiplikatorInnen, indem sie die gesammelten Informationen im Rahmen einer Teamsitzung als sogenanntes Schwerpunktthema weitervermitteln. Auch besondere Fähigkeiten und Kenntnisse, die MitarbeiterInnen einbringen, werden im Sinne von interner Fortbildung als derartige Schwerpunktthemen behandelt.

Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung im Verein findet einerseits durch interne Maßnahmen (wie oben beschrieben) statt sowie durch laufende Dokumentation und Evaluation¹⁰, als auch durch externe Maßnahmen, wie die Hilfeplanüberprüfung oder regelmäßige Berichterstattung an das Jugendamt gemäß den Vorgaben des Referates für Kinder- und Jugendhilfe¹¹. Die Verschwiegenheitspflicht ist durch gesetzliche Bestimmungen geregelt und gilt auch für schriftliche Aufzeichnungen.

Weiters wird angestrebt, Hintergründe der Arbeit, einzelne Angebote und Prozessverläufe als Forschungsthemen (Diplomarbeiten, Dissertationen) an Universität oder Fachhochschule anzubieten.

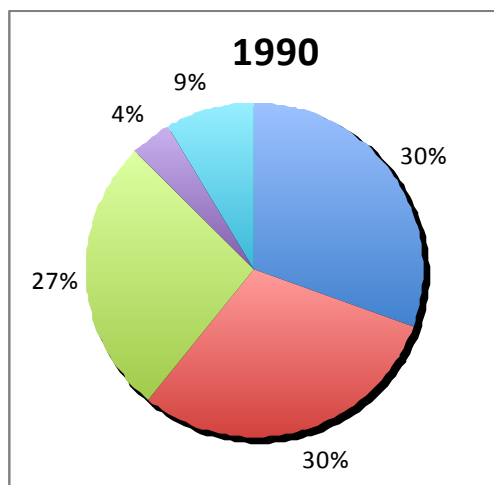
¹⁰ Eine Innen- oder Selbstevaluation, wie von Brunner (1999, 2005) beschrieben (Dokumentation, Teamgespräche, Konzeptbildung, Fehleranalyse, Supervision), ist obligater Bestandteil der vereinsinternen Arbeit. Eine Evaluation im engeren Sinne (objektive Methoden-, Ziel- und Bedarfevaluation, etc.) wird in Zusammenarbeit mit den Kinder- und Jugendhilfeabteilungen des Landes und der Stadt Salzburg durchgeführt.

¹¹ Die angeführten externen Maßnahmen werden ausschließlich beim Angebot der Intensivbetreuung durchgeführt.

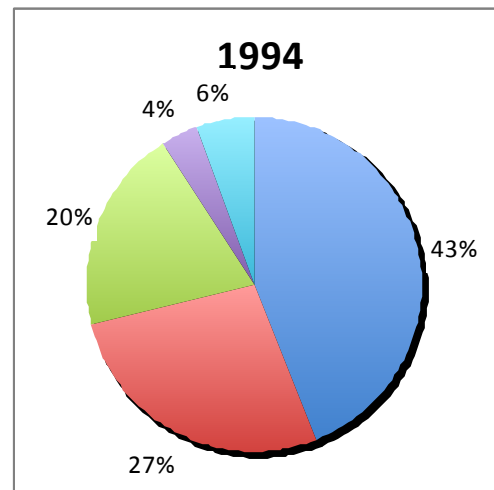
5 FINANZIERUNG

Die Finanzierung der einzelnen Angebote erfolgt durch Subventionen von Land und Stadt Salzburg, sowie im Falle der ambulanten Intensivbetreuungen über Stundensätze, welche vom Land Salzburg als Träger der Kinder- und Jugendhilfe festgelegt werden. Neben projektgebundenen Förderungen sind wir zur Aufrechterhaltung unserer Angebote immer mehr auch auf Unterstützung von weiteren Geldgebern angewiesen, da sich durch die Einführung des Kollektivvertrags der Sozialwirtschaft (ehem. BAGS-KV) und die Verknappung der (freien) Sozialbudgets der Kostendruck auf die Sozialeinrichtungen beträchtlich erhöht hat.

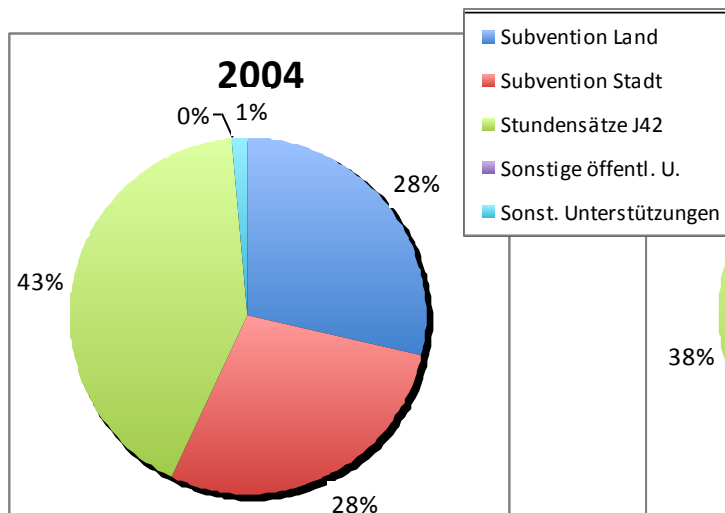
Zum Vergleich die Entwicklung in der Finanzierungsstruktur von 1990 - 2014¹²:



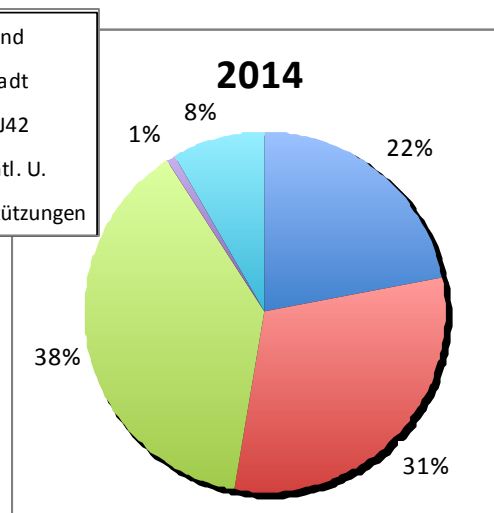
Gesamtbudget 1990: € 40.400
2 Angestellte / 8 freie MitarbeiterInnen
Stundenausmaß: 40 Wochenstunden



Gesamtbudget 1994: € 132.500
7 Angestellte / 3 freie MitarbeiterInnen
Stundenausmaß: 160 Wochenstunden



Gesamtbudget 2004: € 228.400
8 Angestellte
Stundenausmaß: 190 Wochenstunden



Gesamtbudget 2014: € 340.000
9 Angestellte / 1 freier Mitarbeiter
Stundenausmaß: 220 Wochenstunden

¹² 1987 wurde zusätzlich zu den ehrenamtlichen Engagierten erstmals auch eine Dienstnehmerin in Teilzeit über den Verein angestellt. Im Jahr 1990 waren es bereits 2 Teilzeitanestellte, womit der Weg zu einer professionellen Institution begonnen hat.

6 GESETZLICHE GRUNDLAGEN

Bundes Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013

Das Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) (offizieller Langtitel: Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche) ist 2013 zur Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erlassen worden.

Von 1989 an war in Österreich das 2007 geänderte Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) maßgeblich. Beide, sowohl das alte JWG wie das B-KJHG, wurden in mehrfacher Ausführung auch von den österreichischen Bundesländern als Landesgesetze erlassen.

Das Bundesgesetz beinhaltet die Ziele und Aufgaben als auch die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Darunter fallen Rahmenbedingungen für private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung sowie die für unsere Tätigkeit relevante Einsetzung von Erziehungshilfen.

Als unmittelbar anzuwendendes Bundesrecht ist die Mitteilungspflicht bei Kindeswohlgefährdung hervorgehoben.

Salzburger Kinder- und Jugendhilfegesetz

Das Salzburger Kinder- und Jugendhilfegesetz (S.KJHG) (offizieller Langtitel: Gesetz über die Kinder- und Jugendhilfe im Land Salzburg), welches die Salzburger Kinder- und Jugendwohlfahrtsordnung 1992 ablöst, ist mit 1. Mai 2015 in Kraft getreten. Darin werden u.a. die Planung, die Leistungen und die Organisation der Kinder- und Jugendhilfe für das Bundesland Salzburg festgesetzt.

Für unsere Tätigkeit ist vor allem die gesetzliche Verankerung der Erziehungshilfen von unmittelbarer Relevanz, neben weiteren grundsätzlichen Vorgaben für den Kinder- und Jugendhilfebereich.

Das S.KJHG steht in seiner Ausrichtung vor allem im Zeichen der Prävention und wartet mit einigen Verbesserungen gegenüber dem bisher geltenden Jugendwohlfahrtsgesetz auf: Vier-Augen-Prinzip bei Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung, verstärkte Zusammenarbeit mit privaten Trägern, Entfall des Kostenersatzes bei ambulanten Leistungen etc.

Da bei der Konzeption des Gesetzes die Erfahrungen und Anregungen der in diesem Bereich tätigen einfließen konnten, ist zu erwarten, dass es sich in der Praxis als hilfreich erweist.

7 BETREUUNGSANGEBOTE DES VEREINS ZENTRUM ELF

7.1 Ambulante Betreuung von Kindern, Jugendlichen und deren Bezugspersonen (Intensivbetreuung)

7.2 Betreuungen während der Schullaufbahn

7.3 Geschlossene, sozialpädagogische Gruppen

7.4 Freizeitpädagogische Aktivitäten

7.1 AMBULANTE BETREUUNG VON KINDERN, JUGENDLICHEN UND DEREN BEZUGSPERSONEN (INTENSIVBETREUUNGEN) – J 42¹³

Die Intensivbetreuung ist eine Erziehungshilfe in Form einer ambulanten Betreuung für Kinder, Jugendliche und deren Bezugspersonen, die im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe des Landes Salzburg durchgeführt wird.

Im Mittelpunkt unserer mehrjährigen Beziehungsarbeit mit den Kindern und deren Familien stehen vor allem psychologische, sozialpädagogische und sozialarbeiterische Fragestellungen, wie Schulprobleme, Entwicklungsdefizite, Familienkonflikte, finanzielle Schwierigkeiten etc. Bei der Arbeit an diesen Themen werden die Potenziale der Familie genützt. Die Weiterentwicklung aller Beteiligten wird gefördert und an den Defiziten und Konflikten wie auch mit den vorhandenen Ressourcen gearbeitet.

Die Problemlage eines Kindes oder einer Familie wird entweder direkt von den SozialarbeiterInnen der Jugendämter oder durch Eltern, BeratungslehrerInnen bzw. sonstige Institutionen an uns heran getragen.

Das Jugendamt entscheidet darüber, ob eine Betreuung durch den Verein Zentrum ELF stattfinden soll. Die Betreuungen finden im rechtlichen Rahmen der „**Erziehungshilfen**“ statt.¹⁴ Zielsetzung, Vorgehensweise und Stundenausmaß werden mit den zuständigen SozialarbeiterInnen in einem Hilfeplan festgelegt.

Die Betreuung umfasst neben dem Arbeiten mit dem Kind und dessen Eltern auch Kontakte mit LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und anderen Bezugspersonen und -gruppen¹⁵ sowie Zeiten für Reflexion, Dokumentation und Supervision.

¹³ Produktbezeichnung und -nummer lt. Katalog der Kinder- und Jugendhilfe, s. Prucher, 1998, S. 213f.

¹⁴ Vgl. Salzburger Kinder- und Jugendhilfegesetz, §§ 15ff.

¹⁵ Kindergärten, Schulen, BeratungslehrerInnen, Nachmittagsbetreuung, Peer-Groups, Geschwister, Wohngemeinschaften, Jugendamt, ÄrztInnen, TherapeutInnen, Jugendpsychiatrie, Kinderspital, Lebenshilfe, Heilpädagogisches Institut, Hort, Beratungsstellen, Krisenstelle, SOS-Kinderdorf, AMS, ArbeitgeberInnen, Sportvereine, Behörden, Polizei, Außergerichtlicher Tatausgleich, Gericht u.a.

Ein weiterer Schritt ist die Vereinbarung eines Arbeitsbündnisses sowohl mit den Eltern als auch mit dem Kind, d.h. neben dem prinzipiellen Einverständnis aller Beteiligten zur Betreuung werden die Rahmenbedingungen (Zeit, Ort und Inhalte) gemeinsam festgelegt. Die Betreuungseinheiten finden sowohl in der Familie als auch in den Räumen des Zentrum ELF statt und bieten so ein flexibles Eingehen auf die aktuelle Situation.

Nach einer Eingangsphase von ca. zwei bis drei Monaten, in der intensiv am **Beziehungsaufbau** gearbeitet wird, wird ausgehend vom Hilfeplan ein individuelles Behandlungskonzept (auch Entwicklungsplan genannt) entworfen, mit dem die vorgesehenen (bzw. in der Eingangsphase neu hinzu getretenen oder modifizierten) Ziele erarbeitet werden können. Zu Beginn der Betreuung wird weiters eine interne diagnostische Abklärung durchgeführt, die sich aus folgenden Komponenten zusammensetzen kann: Familien-, Sozial- und Krankheitsanamnese, Elterngespräche, Verhaltensbeobachtung, systemische Analyse, Ressourcenanalyse, Testdiagnostik, Recherche vorhandener Befunde. Die Ergebnisse der diagnostischen Abklärung dienen zur differenzierten Gestaltung des Behandlungskonzeptes.

Die jeweilige Dauer einer Intensivbetreuung ist abhängig von der Problematik, dem Betreuungsverlauf und den Vereinbarungen mit dem Jugendamt. Die durchschnittliche Dauer beträgt 2,3 Jahre (10-Jahres-Durchschnitt). Die Intensität liegt im Bereich zwischen 4 und 8 Wochenstunden.

ZIELGRUPPE

Wir arbeiten vorwiegend mit Kindern, Jugendlichen und deren Familien, bei denen aufgrund der Problemlage ein psychologisches und/oder sozialpädagogisches Arbeiten mit therapeutischen Elementen indiziert ist.

Bei den von uns betreuten Kindern und in deren Umgebung stehen meist folgende Auffälligkeiten im Vordergrund:

- massive Spannungen im Elternhaus und/oder im schulischen Bereich. Dies äußert sich z. B. in gewalttätigem Verhalten des Kindes und/oder Verweigerung (oft als Ausdruck von Konflikten), als auch in Rückzugstendenzen
- Kinder, die aus verschiedenen Gründen schweren Konfliktsituationen oder großen psychischen Belastungen ausgesetzt sind (z.B. Scheidung der Eltern, Tod eines Elternteils, Flüchtlingskinder)
- familiäre Gewalt (physische und psychische Misshandlungen, sexueller Missbrauch)
- familiäre Missstände bzw. eingeschränkte Fähigkeit der Eltern, ihre Rolle und ihre Erziehungsverantwortung positiv wahrzunehmen
- aggressiv-externalisiertes und oppositionelles Verhalten des Kindes
- selbstschädigendes Verhalten des Kindes

- "geducktes" Verhalten (z.B. Selbstwertprobleme, Rückzug aus dem sozialen Feld, Überanpassung)
- Entwicklungsdefizite und -verzögerungen
- Vernachlässigung im Sinne unzureichender Versorgung, mangelnder Fürsorge und Pflege
- soziale Notlage (z.B. Arbeitslosigkeit, Schulden, Wohnungsnot)

Die angeführten Probleme bedingen einander oft gegenseitig und treten darum in den meisten Fällen gehäuft auf. Dazu kommen noch Probleme unterschiedlichster Art, mit denen die Eltern zu kämpfen haben (Multiproblemfamilien).

Die Frage, ob eine Betreuung im Rahmen des Vereins Zentrum ELF zielführend ist, hängt vom Ausmaß der Symptomatik und der Probleme im Umfeld ab.

Folgende **Grundvoraussetzungen** halten wir für notwendig:

- ◆ Motivation und Problemeinsicht von Kind (altersabhängig) und/oder Eltern ist zumindest in Grundzügen vorhanden, d. h. wir beginnen im Interesse des Kindes mit einer Betreuung auch dann, wenn sich die Bereitschaft der Eltern zunächst auf das Kommen-lassen des Kindes beschränkt. Die aktive Mitarbeit der Erziehungsberechtigten wird ggf. zu einem späteren Zeitpunkt eingefordert.
- ◆ Realitätssinn und Beziehungsfähigkeit sind (wenn auch oft in eingeschränktem Maße) ausgebildet.
- ◆ Ambulante Betreuung ist in der aktuellen familiären Situation noch vertretbar.

ZIELE

- Vorhandene Probleme orten und für alle Beteiligten sichtbar und besprechbar machen (Förderung der Problemeinsicht)
- Entwicklung und Förderung der Beziehungsfähigkeit sowohl des Kindes selbst, als auch innerhalb des gesamten Familiensystems; Beziehung als zuverlässige Lebendigkeit erlebbar machen
"Es sollte ein Mensch herauskommen, der lebendig ist, etwas riskiert, aber nicht zu sehr auf Kosten zuverlässiger solidarischer Beziehungen oder aber seiner eigenen Zukunft." ¹⁶
- Erziehungsberatung, Elternschulung, Förderung der Erziehungskompetenz (auch im Hinblick auf weitere Geschwister)
- Bearbeiten von intrapsychischen und interpsychischen Konflikten sowie emotionalen Defiziten (innerhalb der Familie und/oder des sozialen Umfelds)

¹⁶ Ottomeyer, 1987, S.142.

- Bearbeitung von Entwicklungsdefiziten und Förderung der Weiterentwicklung des Kindes
- Bearbeitung von Sozialisationsdefiziten, Förderung der sozialen Kompetenzen und der sozialen Integration
- Ausgleich schaffen zwischen Widerstandsfähigkeit und Vulnerabilität
- Psychische und soziale Stabilisierung
- Vermittlung neuer psychosozialer Erfahrungen
- Lebensraumerweiterung
- Hilfe bei der Alltagsbewältigung und Freizeitgestaltung
- Verbesserung der Lebensbedingungen
- Vorbereitung bzw. Begleitung der Familie/des Kindes bei einer geplanten Fremdunterbringung oder Hilfe bei der Entscheidungsfindung (des Jugendamtes), ob das Kind in der Familie bleiben soll
- Sekundäre und tertiäre Prävention (z.B. Delinquenz)

METHODEN

Das Erarbeiten einer tragfähigen Beziehung, bei der Vertrauen und Verlässlichkeit eine wichtige Rolle spielen, bildet die Basis unserer Betreuungstätigkeit (Beziehungsarbeit). Aufgrund der Vielfalt der Probleme, mit denen wir in den Betreuungen konfrontiert sind, versuchen wir, unsere methodische Vorgangsweise auf die spezifische Situation der Kinder und Jugendlichen und auf deren soziales Umfeld abzustimmen.

So findet nach Notwendigkeit eine **spezielle Gewichtung** von beratenden, pädagogischen, sozialarbeiterischen, psychologischen und therapeutischen Aspekten in der jeweiligen Betreuung statt.

Die Intensivbetreuung selbst versteht sich nicht als niederschwelliges Angebot. Eine niederschwellig angelegte Einstiegsphase ist in einzelnen Fällen für die Compliance der KlientInnen jedoch von entscheidender Bedeutung.

Die Arbeitsweise, der wir uns verpflichtet sehen, ist *eher kindzentriert* (s.a. Kap. 9.2: Resilienz und Protektive Faktoren, Seite 34). Hierbei kommt das Kind einerseits in unsere Räumlichkeiten, um auch Distanz zu den Problemen der Familie zu gewinnen, zum anderen findet ein wichtiger Teil der Betreuung bei der Familie zu Hause statt. Dabei werden die eigene Präsenz in der Familie verankert, Eindrücke aus der Lebenswelt des Kindes gesammelt, Interaktionen zwischen Eltern und Kind beobachtet und alltagspraktische Interventionen gesetzt. In Abhängigkeit von individuellem Behandlungskonzept und Hilfeplan finden auch Outdoor-Programme statt (Lebensraumerweiterung, Hilfe bei Freizeitgestaltung etc.).

Als wichtige methodische Elemente unserer Arbeit sind zu nennen:

- "therapeutische Nutzbarmachung von Ereignissen des täglichen Lebens" ¹⁷, d.h. Symptome und Verhaltensauffälligkeiten können vor Ort beobachtet, bearbeitet und die Hintergründe besprochen werden
- verlässliche und liebevolle Zuwendung unabhängig vom Verhalten
- Symptomentoleranz und Spielraum für Regression zum Erleben von korrigierenden Erfahrungen
- Psychologische Interventionen
- Ich-stärkende Interventionen
- Anbieten einer positiven Identifikationsfigur – Modelllernen
- gemeinsame Freizeitaktivitäten schaffen Möglichkeiten zur Beziehung
- Verkörperung des Realitätsprinzips (die KlientInnen erleben auf der Basis einer Identifikation mit der/dem BetreuerIn eine die Eigenkräfte und Autonomie fördernde Hilfestellung, aber auch Anforderungen und Konfrontation mit der Realität).
- Ressourcenorientiertheit und Einbindung bzw. Einbringen von protektiven Faktoren
- Systemische Sicht- und Arbeitsweise
- Reflexion von Übertragung und Gegenübertragung (d.h. die Gefühle und Verhaltensweisen, die in der frühen Kindheit den Eltern gegenüber erlebt wurden, werden in der Betreuung aktualisiert)

Kinder sind oft die **Symptomträger familiärer Konflikte** und können nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt betrachtet werden. Die Eltern/Erziehungsberechtigten sind daher nicht nur sehr wesentliche (Vertrags-)Partner in unserer Arbeit im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes, sondern vor allem auch selbst AdressatInnen der Betreuungsinhalte.

Die **Elternarbeit** findet ebenso sowohl in unseren als auch in den Räumen der Familie statt. Die besonderen Inhalte sind im Hilfeplan angeführt, als grundlegende Elemente verstehen wir:

- Erziehungsberatung
- Förderung der Erziehungskompetenz und Reflexion der Elternrolle
- Entlastung der Eltern durch Beratung und Unterstützung bei deren eigenen Problemen

¹⁷ Redl & Winemann, 1986, S. 38f.

- (Re)Aktivieren und Stärken vorhandener Ressourcen
- Stärkung der Handlungskompetenz (Hilfe zur Selbsthilfe)
- Vermittlung an Dritte (spezialisierte Institutionen)

Um den Anforderungen unserer Arbeit gewachsen zu sein, ist eine intensive Auseinandersetzung in Team und Supervision, aber auch in Form von Vor- und Nachbereitungen der Betreuungen unumgänglich.

Die Qualitätssicherung dieses Angebots findet auf mehreren Ebenen statt. Einerseits vereinsintern mit ausführlicher Dokumentation, Evaluation (s. Fußnote 10), Teambesprechungen, begleitender Supervision und Fortbildung, und andererseits extern über die regelmäßigen Kontakte mit den fallführenden SozialarbeiterInnen des Jugendamts, insbesondere durch die Hilfeplanüberprüfungen und regelmäßigen Berichte und Gespräche gemäß den Vorgaben des Referates für Soziale Kinder- und Jugendhilfe der Salzburger Landesregierung. Zusätzlich zur gemeinsam erarbeiteten Produktbeschreibung (im Maßnahmenkatalog der Sozialabteilung des Landes) findet weiters die Überprüfung der Ziele, Konzeptionen und fachlichen Ressourcen durch die Fachaufsicht des Referates statt.

7.2 BETREUUNGEN WÄHREND DER SCHULLAUFBAHN

7.2.1 MOTOTHERAPEUTISCHES TEILLEISTUNGSTRAINING - FÖRDERUNG DER KOGNITIVEN ENTWICKLUNG UND EMOTIONALEN ENTFALTUNG

Schwierigkeiten im schulischen Bereich, wie Lese-Rechtschreibschwäche oder Dyskalkulie, aber auch im Verhalten wie z.B. Sprachstörungen, ADHS, Störung des Sozialverhaltens, Mutismus, Autismus oder ähnliches, stehen oftmals im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen in der sensomotorischen Entwicklung. Aus diesem Grund bieten wir eine ganzheitlich orientierte mototherapeutische Förderung für Kinder in der Volksschule Lieferung 2 an.

Ein/e MitarbeiterIn des Zentrum ELF führt, nach Absprache mit der Betreuungslehrerin oder den KlassenlehrerInnen, mit den SchülerInnen der Volksschule, deren Schulschwierigkeiten auf Teilleistungsschwächen zurückzuführen sind, ein mehrmals pro Woche (4-5mal) stattfindendes mototherapeutisches Training durch.

ZIELGRUPPE

Volksschulkinder mit Auffälligkeiten in den genannten Problembereichen, bei denen niemand aus der Familie die tägliche Durchführung des Trainings leisten kann.

ZIELE

- Verbesserung der sensorischen Integration (SI)
- Verbesserung des Sozialverhaltens der Kinder
- Nachreifen basaler neurologischer Funktionen
- Motivation zum Lernen
- Verbesserung der Schulleistungen
- Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl
- Initiierung möglicher weiterer therapeutischen Maßnahmen (z.B. Osteopathie)

METHODE

Nach Austestung des Kindes durch die SI-Motodiagnostik nach Gudrun Kesper¹⁸ wird je nach Bedarf in folgenden Bereichen trainiert:

- taktil-kinästhetischer Bereich
- vestibulärer Bereich (Gleichgewicht, Stellsintegration, Augenmuskelkontrolle)
- Körperorientierung (Körperschema, Bilateralintegration, Lateralisation)
- Bewegungsplanung/-ausführung (Synchronität, Rhythmus, Sequenz)

¹⁸ Kesper, 2002 bzw. Kesper & Hottinger, 2007.

Das Training erfolgt mehrmals pro Woche und dauert ca. 20 Minuten. Durch die Übungen von Kesper wird versucht, motorische Entwicklungsdefizite aufzuholen und somit in weiterer Folge höhere kognitive Funktionen (z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen) positiv zu beeinflussen.

Alle sechs Wochen wird eine Evaluation der Entwicklungsschritte des Kindes durchgeführt. Hierbei wird der motorische Entwicklungsstand und in Gesprächen mit den LehrerInnen der schulische sowie soziale Entwicklungsstand des Kindes überprüft. Entsprechend den Ergebnissen werden Schwerpunkte in der Förderung neu festgelegt und die Übungen adaptiert.

Neben den SI-Übungen wird das Augenmerk auch auf andere Elemente der ganzheitlichen Förderung gelegt. Da Kinder am liebsten im Spiel lernen, existiert ein breites Angebot an Spielen und spielerischen Übungen, die die einzelnen Teilfunktionen der Wahrnehmung "spielend" fördern. Vor allem für Kinder, die bei Funktionstrainingsprogrammen Motivationsprobleme haben, bieten diese Spiele die Möglichkeit, die verschiedenen Bereiche der Wahrnehmung und des Lernens auf spielerische Weise zu fördern.¹⁹

Neben Lernspielen, die die kognitiven Fähigkeiten der Kinder fördern, werden entsprechend der Profession der MitarbeiterInnen des Zentrum ELF auch psychologische und pädagogische Themen, wie z.B. Umgang mit Leistungsanforderung in der Schule, Erarbeitung von Lernstrategien, Feststellung des eigenen Lerntyps (visuell, auditiv, kommunikativ, motorisch), Umgang mit eigenen Gefühlen, Schwierigkeiten mit Eltern, Geschwistern sowie FreundInnen behandelt.

7.2.2 GANZHEITLICHE LERNBETREUUNG – FÖRDERUNG DER LEISTUNGSBEREITSCHAFT UND DES SCHULISCHEN ERFOLGS

Die Ganzheitlichen Lernbetreuungen kommen vorwiegend durch Initiative der KlassenlehrerInnen, der BeratungslehrerInnen oder der Eltern zustande, vereinzelt auch durch Vermittlung des Jugendamtes. Nach einem Erstgespräch zur Abklärung des Problems werden die Möglichkeiten einer Ganzheitlichen Lernbetreuung eruiert. Sollte es aufgrund der hohen Nachfrage und des enorm hohen Bedarfs keinen aktuellen Platz geben, wird das Kind auf die Warteliste gesetzt und es werden Interimsstrategien erarbeitet, um die Zeit zwischen Erstkontakt und Beginn der Lernbetreuung möglichst gut zu gestalten. Nicht selten dauert es bis zu einem Jahr (und oftmals länger) bis ein Platz frei wird und eine neue Lernbetreuung starten kann.

Zu Beginn wird ein Anamnesefragebogen mit Eltern und Kind ausgefüllt, der genaueren Aufschluss geben soll über die Dauer und Art des Problems und über Herangehensweisen und Gewohnheiten der Kinder/Jugendlichen. Die LehrerInnen in den betreffenden Gegenständen werden gebeten, einen Lehrerfragebogen auszufüllen. Nach einigen Wochen, in denen das Kind bzw. der/die Jugendliche zweimal pro Woche je 1 Stunde Ganzheitliche Lernbetreuung erhält und seine/ihre Situation klar geworden ist, wird ein Förderplan erstellt.

¹⁹ Vgl. Kesper & Hottinger, 2007; Ayres, 1979.

Am Ende des Schuljahres gibt es ein Schulschlussgespräch mit Eltern und SchülerInnen, das der Rückschau dient. In den ersten 4 Wochen des folgenden Schuljahres erhält das Kind bzw. die/der Jugendliche noch einige Einheiten, um Motivation, Lernstrategien und zusätzlich Erarbeitetes noch einmal zu festigen. Es folgt ein Abschlussgespräch wieder mit Eltern und Kind, das der Vorausschau dient. Dabei werden auch langfristige Perspektiven (Ausbildung) und Unterstützungsmöglichkeiten besprochen. Zudem erhält jedes „abgeschlossene“ Kind das Angebot, bei dringendem Bedarf und anlassbezogen wieder einzelne Lernbetreuungsstunden in Anspruch nehmen zu können.

ZIELGRUPPE

- Volks-, Haupt-, Neue Mittel- und SonderschülerInnen mit gravierenden Leistungsschwächen im schulischen Bereich,
- bei fehlender oder nicht ausreichender Unterstützung durch die Familie,
- deren Eltern sich reguläre Nachhilfe nicht leisten können

ZIELE

- Kompensation von Lerndefiziten und spezifischen Leistungsschwächen
- Förderung von Frustrationstoleranz, Steigerung der Konzentrationsfähigkeit
- Bearbeitung von Lernblockaden, Ängsten und Selbstwertproblemen
- Erhöhung der Motivation, Erarbeiten von Zukunftsperspektiven
- Förderung der Fähigkeit zu selbstregulativem Lernen

METHODE

Das Eingehen einer persönlichen Beziehung bildet auch bei der Ganzheitlichen Lernbetreuung eine notwendige Grundlage, wobei wir das Lernen als "gemeinsames Drittes"²⁰ verstehen. Zur Verbesserung der Motivation ist letztendlich Zuwendung, Aufmerksamkeit und Interesse dem Kind und seinen Erlebnissen gegenüber ausschlaggebend. Darüber hinaus ist der/die BetreuerIn durch den intensiven Einzelunterricht ein zusätzliches Identifikationsmodell für die Kinder.

Es ist wichtig, das Kind über die schulischen Belange hinaus in seiner ganzen Lebenswirklichkeit wahrzunehmen. Das heißt, psychische und soziale Komponenten werden in der Betreuung mitberücksichtigt und somit mögliche soziale Ursachen der Lernschwächen bearbeitet.

Eventuell vorhandene Verhaltensstörungen, wie sie öfter mit schulischem Versagen einhergehen, werden bearbeitet, soweit es der Rahmen der Ganzheitlichen Lernbetreuung zulässt. Dabei ist es oft auch nötig, mit dem Kind zusammen einen wichtigen Entwicklungsschritt nachzuholen, nämlich die Einführung der Versöhnung mit dem Realitätsprinzip. Dazu gehören unter anderem das Ertragen von

²⁰ In der Begegnung von Menschen hat das gemeinsame Herstellen von Produkten eine identitätsstiftende Bedeutung. Diese Produktionen, z.B. das Reparieren eines Fahrrades oder das Lernen, nennt Ottomeyer das handfeste „gemeinsame Dritte“ (Ottomeyer, 1987).

Spannungen und das Aufschieben von Bedürfnissen. Dies muss behutsam erprobt werden. So können z.B. Spielintervalle die Arbeitsphasen erträglicher machen.

Eine intensive Zusammenarbeit mit den LehrerInnen ist ein wichtiger Teil dieser Betreuungen. Zu den Eltern wird regelmäßiger Kontakt gehalten.

Wichtige methodische Elemente von Lernbetreuungen sind:

- **Motivationsarbeit:**
Auswahl bestimmter Inhalte zum Erlangen hinreichender Erfolgserlebnisse (selbstwertsteigernd), Erfahrung von Selbsteffizienz (Bandura et al. 1999), Hinführen zu internaler Kausal-Attribuierung (Erfolg aufgrund des eigenen Einsatzes)
- **Gezieltes Lernen des konkreten Schulstoffes:**
In Kooperation mit dem/der LehrerIn werden die Inhalte und die in der jeweiligen Klasse zur Anwendung kommenden Zugänge, die Arten der Lernstoffaufbereitung, die Vermittlungsmethoden und Arbeitsmaterialien abgestimmt.
- **Offensichtliches (lustvolleres) Lernen, jenseits der vertrauten Unterrichtsmethoden:**
Lernspiele, einschlägige Computerprogramme, Bewegungslernen
- **Indirektes, nicht offensichtliches Lernen:**
Nutzbarmachung sämtlicher Alltags- und Spielsituationen zum Üben schulischer Fertigkeiten
- **Lernen lernen:**
Frustrationstoleranz, innere und äußere Arbeitshaltung, Konzentrationsübungen, Zeitmanagement, individuelle Lernstrategien

7.2.3 SOMMERLERNEN

Ein spezielles Lernprogramm wird in den 3 Wochen vor Sommerferienende angeboten: Um Kinder auf Nachprüfungen vorzubereiten bzw. lernschwachen Kindern den Einstieg in das neue Schuljahr zu erleichtern, gibt es das sogenannte „Sommerlernen“. Die Kinder/Jugendlichen kommen durchschnittlich 3 mal pro Woche je 1,5 Stunden und erhalten im Einzelsetting die auf ihre Notwendigkeiten abgestimmte Förderung.

7.2.4 LEGASTHENIEBEHANDLUNG

Legasthenie ist eine Störung, die durch deutlich ausgeprägte Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder des Rechtschreibens gekennzeichnet ist. Obwohl diese Störung anerkannt ist, muss eine Behandlung jedoch meist von den Eltern finanziert werden. Daher wird die Legastheniebehandlung bei uns durchgeführt, um sie auch unserer Zielgruppe zugänglich zu machen.

Diese Behandlungen kommen vorwiegend durch Initiative der KlassenlehrerInnen, der BeratungslehrerInnen oder der Eltern zustande.

Eine Abklärung des Störungsbildes findet meist über die Schulpsychologie oder eine Diagnostik im Zentrum ELF bei einem/r Klinischen und GesundheitspsychologIn statt.

Je nach freien Plätzen und Erfüllung unserer allgemeinen Voraussetzungen (bestimmte Einkommensgrenze – Eltern können eine Behandlung am freien Markt nicht finanzieren) wird entschieden, ob eine Behandlung im konkreten Fall möglich und zielführend ist.

Dauer

1 Einheit pro Woche plus Hausübungen, etwa 40 – 60 Einheiten insgesamt (dies entspricht etwa 1,5 – 2 Jahren)

ZIELGRUPPE

Volks- und HauptschülerInnen mit Legasthenie (Lese-/Rechtschreibstörung) (bei fehlender oder nicht ausreichender Unterstützung durch die Familie, Schule oder sonstige Förderangebote)

ZIELE

- Überwindung etwaiger Lernhemmungen;
- Richtiger Umgang mit der Lernstörung;
- Nachhaltige Verbesserung der Defizite mittels wissenschaftlich fundierter Strategien;

METHODE

Auch die Behandlung eines von Legasthenie betroffenen Kindes erfolgt bei uns als ganzheitliche Maßnahme. Deshalb sollen auch wichtige Vorausbedingungen für die Lernfähigkeit im Allgemeinen bearbeitet werden, wie das Erlangen eines seelischen Gleichgewichts, worunter wir das Steigern des Selbstbewusstseins, der Selbständigkeit sowie den Abbau der Versagens- und Sozialängste des Schülers/der Schülerin verstehen. Dafür werden neben der direkten Störungsbehandlung auch Spielsituationen eingeleitet und therapeutische Gespräche zur Verminderung innerer Spannungen geführt.

Nicht minder wichtig für die erfolgreiche Legastheniebehandlung ist die Arbeit an der Konzentration und Aufmerksamkeit der betroffenen SchülerInnen.

Zu Anfang der Legastheniebehandlung findet eine genaue Anamnese (d.h. ein persönliches Gespräch mit den Eltern) statt. Außerdem wird zu Beginn der Behandlung ein standardisierter LRS-Test mit den Kindern durchgeführt (i.d.R. Salzburger Lese- und Rechtschreibtest). Anhand dieser Ergebnisse erstellen wir ein auf das Kind abgestimmtes Behandlungskonzept. Je nach Bedarf werden dann die Lesefertigkeit und/oder die Rechtschreibung trainiert.

Im Bereich der Leseförderung setzen wir auf systematisches Einüben der Buchstaben-Lautbeziehung, Zusammenlauten, Übungen zur Wortanalyse sowie zur Erhöhung der Lesegeschwindigkeit auf gezieltes Einüben kleinerer Wortsegmente.

Im Bereich der Rechtschreibförderung sind das Festigen der Buchstaben-Lautzuordnung, die syllabierende Methode, der Aufbau eines orthographischen Regelwissens sowie eines Gedächtnisspeichers für Wortschreibungen geeignete Lernstrategien für legasthene Kinder.

Häufig haben von Legasthenie betroffene Kinder auch Schwierigkeiten mit der Graphomotorik. In diesem Fall arbeiten wir mit einem speziellen Trainingsmaterial auch an der Verfeinerung des Schriftbildes.

Den Abschluss der Behandlung bildet eine weitere Diagnostik und ein darauffolgendes Gespräch mit Eltern und Kind, in dem das Erreichte und die weitere Vorgehensweise besprochen werden.

7.3 (GESCHLOSSENE) SOZIALPÄDAGOGISCHE GRUPPEN

Ein wesentliches Ziel unserer Gruppenarbeit ist es, den Kindern Lernfelder für **soziales Lernen** anzubieten. Aufgrund von primären Sozialisationsdefiziten sind viele Kinder nicht gruppenfähig. Dies bedingt, dass gerade jene Kinder, die besonders bedürftig sind, auf der sekundären Sozialisationsebene mit Zugangs- und Teilhabebbarrieren konfrontiert sind. Viele Institutionen können aufgrund der großen Kinderzahl (Schule, Hort, Sportvereine, usw.) keine Angebote setzen, die Rücksicht auf die Defizite einzelner Kinder nehmen. Kinder mit besonders hohem Betreuungsaufwand werden oftmals abgestuft (Sonderschule) oder gänzlich ausgeschlossen (Verweise). Bei unseren Angeboten bestimmen die unterschiedlichen Defizite der Kinder die Gruppengröße maßgeblich mit. Dadurch ist die **Niederschwelligkeit** unserer Gruppenangebote gewährleistet.

Im Gegensatz zur offenen Jugendarbeit im Stadtteil – die seit 1997 vom Jugend- und Kinderhaus Lieferung geleistet wird – sind unsere Gruppen geschlossene Angebote, die sich über ein ganzes (Schul-)Jahr erstrecken. Dies ermöglicht ein kontinuierliches Arbeiten an einzelnen Themen und die Erfahrung von längerfristigen, alternativen Beziehungsmustern.

ZIELGRUPPE

Die Angebote richten sich prinzipiell an alle Minderjährigen im Stadtteil. Schwerpunkt bildet die Arbeit mit Kindern im Pflichtschulalter, besonders im Volksschulalter. Aus präventiver Sicht ist eine Ergänzung im Vorschulbereich dringend geboten.

Charakteristika dieser Zielgruppe sind:

- hoher Anteil an sozial schwachen Familien im Stadtteil
- defizitbelastetes Verhalten in Familie, Schule oder Freizeit
- beengte Wohnsituation, welche den Kindern keinen adäquaten Lebensraum bieten kann

Auch die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten rückt mehr in den Fokus, da es allen Beteiligten ein besseres Verständnis des Erlebens und Verhaltens der Kinder bietet.

ZIELE

- Soziale Integration
- Aufbau und Erweiterung von Selbstkompetenzen
- Aufbau und Erweiterung von sozialen Kompetenzen
- Förderung der „emotionalen Intelligenz“
- Sinnvolle Freizeitgestaltung
- Lebensraumerweiterung

METHODE

Die methodische Ausrichtung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Spielanimation und sozialpädagogischen / psychosozialen Interventionen. Unsere Arbeitsweise wird dabei von folgenden Grundsätzen geleitet:

- **Förderung sozialer Fähigkeiten**

Der stabile Bezugsrahmen von konstanten und geschlossenen Gruppen ermöglicht das Arbeiten an Konflikten und ein Erproben von alternativen Umgangsformen.

- **Mitbestimmung**

Die altersgemäße Beteiligung an der Programmgestaltung unterstützt unser Ziel, ein bedürfnisorientiertes Angebot zu machen. Zudem soll damit die Artikulationsfähigkeit der Kinder gefördert werden.

- **Neues Kennenlernen**

Mit einem erlebnisorientierten Ansatz – als Alternative zu den elektronischen Freizeitmedien – beinhalten unsere Angebote kreative und bewegungsintensive Ausdrucksformen sowie viele Möglichkeiten zum „Erkunden und Begreifen“ der Natur. Das Wahrnehmen von Angeboten außerhalb von Lieferung ist auch im Sinn einer Lebensraumerweiterung zu verstehen.

- **Stadtteilspezifische Arbeit**

Aus unserem Wissen um die Defizite der Freizeitinfrastruktur vor Ort bemühen wir uns, die Angebote an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Durch freizeitpädagogische Aktivitäten wollen wir an einer positiven Identifikation der Lieferinger Kinder und Jugendlichen mit ihrem Stadtteil arbeiten.

Formen der Umsetzung

♦ **Spielgruppen**

Spielgruppen sind kontinuierliche Nachmittagsgruppen, die sich zumeist über ein Schuljahr mit wöchentlichen Treffen (meist eine 3-Stunden-Einheit) erstrecken.

Zielgruppe sind Kinder im Alter von 6 - 11 Jahren (Volks- und VorschülerInnen).

Für die Verwirklichung der Ziele ist die Gruppengröße mit 8 Kindern bei zwei Betreuungspersonen zu begrenzen.

Im Normalfall ist es nicht vorgesehen, dass ein Kind an mehreren Gruppenangeboten teilnimmt, außer in begründeten Fällen.

Thematisch sind diese Gruppen sehr auf ein Gleichgewicht zwischen kreativen und explorativen Angeboten und die Orientierung an den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder bedacht. Inhaltlich werden daher keine thematischen oder methodischen Schwerpunkte gesetzt, jedoch wird durch die Möglichkeit der hohen Flexibilität besonders auf die gezielte Förderung von Defiziten geachtet.

Eine Besonderheit der Spielgruppen ist die mögliche Geschlechtertrennung in Bubengruppe und Mädchengruppe, wodurch noch spezifischer auf die einzelnen

Kinder eingegangen werden kann. Durch die homogenere Gruppe lässt sich den Kindern auch mehr Sicherheit geben und den geschlechtsrelevanten Unterschieden in der Entwicklung sowie den motorischen und sozialen Bedürfnissen besser Rechnung tragen.

♦ Themenspezifische Gruppen

Themenspezifische Gruppen widmen sich einer besonderen Thematik, die sehr vielfältig gestaltet sein kann. Die Möglichkeiten dafür reichen von Gruppen mit sportlichem oder kreativem Schwerpunkt bis zu Gruppen mit Einbeziehung von Eltern, Geschwistern oder anderen Bezugspersonen. Weiters können auch Gruppen für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte unter dieser Rubrik stattfinden.

Primäre Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche zwischen 3 und 16 Jahren, die altershomogen zusammengefasst werden.

Die Gruppengröße ist alters- bzw. inhaltsabhängig. Die Durchführung findet entweder in wöchentlichen Treffen (zumeist eine 2 bis 3-Stunden-Einheit) statt, welche von zwei BetreuerInnen geleitet werden, oder in Form einer Intensivwoche während der Ferienzeiten.

7.4 FREIZEITPÄDAGOGISCHE AKTIVITÄTEN

◆ Skikurs /Snowboardkurs

Einwöchiges Freizeitangebot in Zusammenarbeit mit einer Salzburger Skischule in Form von Tagesausflügen während der Weihnachts- oder Semesterferien.

Ziel ist es, Freizeitalternativen zu Computer, Fernsehen und Handy anzubieten, die bewegungsintensiv und gesund sind und zum Teil als Herausforderung erlebt werden. Besonders hervorzuheben ist auch die Gruppenerfahrung und natürlich die Möglichkeit, aktuelle und populäre (Winter-)Sportarten zu erlernen, da dies für viele Kinder aus dem Stadtteil nicht im Rahmen des Möglichen ist.

Zielgruppe: 6 – 15 Jahre. 1 BetreuerIn des Vereins.

◆ Großgruppenaktionen (Feste)

Ergänzend zu ständigen Angeboten gibt es punktuell (halboffene) Großgruppenaktionen, wie festliche Aktivitäten, Weltkindertag, Stadtteilst, Schulabschlussfest, auch Schulveranstaltungen etc., die in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen stattfinden. Der Verein trägt hier zur Gestaltung und Durchführung des Kinderprogrammes bei.

Zielgruppe: 6 - 15 Jahre; mehrere BetreuerInnen, offene Großgruppe.

Zwei weitere Angebote können aufgrund der Entscheidung des Landes Salzburg, sich aus diesen Angeboten in größerem Rahmen zurückzuziehen, von uns **derzeit nicht mehr** angeboten werden. Als Teil dessen, was wir für die Familien vor Ort für sinnvoll und hilfreich erachten und wo wir über langjährige Erfahrung und Kompetenz verfügen, bleiben diese Tätigkeitsfelder jedoch weiterhin Teil unseres Konzeptes, nämlich:

◆ Kinderturnus

Diese Ferienaktionen führte der Verein in Zusammenarbeit mit dem Referat für Soziale Kinder- und Jugendarbeit der Salzburger Landesregierung durch.

Neben den in der Produktbeschreibung Nr. J45 des Jugendwohlfahrtsberichtes 1997 angeführten Zielsetzungen der Förderung und Festigung der physischen, psychischen, geistigen und sozialen Gesundheit sowie der Entlastung von Mehrkindfamilien und AlleinerzieherInnen ergeben sich für uns positive Effekte für die Beziehung zu den Kindern, welche auch während des Jahres in einem unserer Angebote zu unserem Klientel gehören.

Weitere Zielsetzungen dabei sind:

- Förderung der sozialen Fähigkeiten
- Möglichkeit zum „Erkunden und Be-Greifen“ der Natur
- viel Platz für Bewegung und Austoben
- alternative Form der Freizeitgestaltung (Wandern, Spiele, Basteln usw.)

- Unterstützung beim intensiven Zusammensein in einer Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg, was den Kindern ein hohes Maß an sozialer Kompetenz abverlangt und gleichzeitig in dieser "verdichteten" Form zu sozialen Lern- und Entwicklungsschritten motiviert.

Zielgruppe: 7 – 14 Jahre. Die Anzahl der BetreuerInnen entspricht der Produktbeschreibung des Referats für Soziale Kinder- und Jugendarbeit.

♦ **Familienturnus**

Im Rahmen der Familienerholungen des Referats für Soziale Kinder- und Jugendarbeit der Salzburger Landesregierung wurde Lieferinger Familien eine kostengünstige Möglichkeit geboten, gemeinsam einen Erholungsurlaub zu verbringen.

Auch hier entspricht die Zielsetzung zunächst der Produktbeschreibung Nr. J44. Weitere Zielsetzungen sind:

- Erholungsmöglichkeit
- Förderung der Eltern-Kind-Beziehung
- Aufbau von sozialen Kontakten
- neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen lernen.

Die Anzahl der BetreuerInnen entspricht der Produktbeschreibung des Referats für Soziale Kinder- und Jugendarbeit.

Es ist uns ein Anliegen, auf die meist fruchtbringende Wechselwirkung zwischen Ferienaktionen und kontinuierlichen Gruppen hinzuweisen.

Durch das intensive Beisammensein während der Ferienaktionen wird das Wachstum von Vertrauen in den Beziehungen zu Kindern und Familien oft erst ermöglicht. Diese Beziehungen können dann in den kontinuierlichen Angeboten während des Jahres weiter gepflegt werden.

8 SOZIALPOLITISCHE ARBEIT UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

Gemeinsam setzen wir uns für eine humane und demokratische Gesellschaft ein, die kulturelle Unterschiede respektiert und sozial Schwächere unterstützt anstatt sie auszugrenzen.

In diesem Sinn ist unsere Schwerpunktsetzung auf soziale Brennpunkte (wie etwa den Stadtteil Lieferung), in denen der Anteil an sozial und ökonomisch benachteiligten Familien sehr hoch ist, als politische Entscheidung zu betrachten.

Sozialpolitische Arbeit beginnt schon in den Betreuungsangeboten, indem wir Kinder und Jugendliche unterstützen, ihre eigenen Bedürfnisse zu formulieren. Wir versuchen, psychische und soziale Ressourcen zu fördern, um sie in ihrer Artikulations- und Handlungsfähigkeit zu stärken.

Dies erfordert ein Vertrautmachen sowohl mit der persönlichen Lebenslage als auch mit den objektiven Lebenszusammenhängen. Psychisches Leid und Defizite verstehen wir nicht nur als individuell bedingt; wir sehen darin auch eine Antwort auf gesellschaftliche Belastungen und Widersprüche.

Trotz unserer Bemühungen stoßen wir mit psychosozialen Interventionen oft auf gesellschaftliche und ökonomische Grenzen (z. B. Wohnungsnot, Arbeitslosigkeit).

Auf diese Grenzen psychosozialer Tätigkeit wollen wir in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen auch politisch einwirken. Es ist uns ein Anliegen, die bestehenden Chancenungleichheiten in den gesellschaftlichen Fokus zu bringen. Sie sollen – wenn möglich – mit den Betroffenen artikulierbar und beeinflussbar gemacht und durch sozialpolitische Maßnahmen entschärft werden.

Vor allem mit Einrichtungen vor Ort wird eine enge Zusammenarbeit und Vernetzung angestrebt, um die bestehenden Angebote bestmöglich zu ergänzen, Überschneidungen zu vermeiden und Synergieeffekte zu nutzen.

9 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Dieser Überblick über die theoretischen Grundlagen und Konzepte, die in unserer Arbeit Anwendung finden, soll die vielfältigen Ansätze unseres professionellen Handelns und Reflektierens widerspiegeln. Dabei liegt es in der Natur der Sache, dass je nach Person, Angebot oder Fall sich bestimmte Schwerpunkte entwickeln und nicht alle Konzepte zur gleichen Zeit Anwendung finden können.

9.1 BEZIEHUNGSARBEIT

Der Beziehungsaspekt ist in der einschlägigen Literatur als zentraler und schulenübergreifender Wirkfaktor von Psychotherapie bzw. Psychologischer Therapie (vgl. Grawe, 2000) anerkannt. Über das „therapeutische Basisverhalten“ (Tscheulin, 1992, 55ff.) zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer derartigen Beziehung wiederum existieren schulenspezifische Begrifflichkeiten und Sichtweisen (vgl. Höger & Wissemann, 1999 und Kronmüller et. al., 1999).

Die herausragende Bedeutung, die dem Beziehungsaspekt zukommt, ist auf psychosoziale und (sozial)pädagogische Betreuungs-, Behandlungs- und Beratungssettings jenseits klassischer Psychotherapie uneingeschränkt zu übertragen,²¹ das Basisverhalten ist lediglich entsprechend zu adaptieren. Hinzu kommt etwa das beziehungsstiftende gemeinsame Handeln (das so genannte „gemeinsame Dritte“ – nach Ottomeyer, 1987) in seiner gesamten Bandbreite von freizeitpädagogischen Aktivitäten verschiedenster Art, über das Erarbeiten von und Arbeiten an gemeinsamen Zielen (beispielsweise im Bereich der schulischen Förderung), bis hin zu einfachsten Handlungen des alltäglichen Lebens.

Auf einzelne Facetten des Beziehungsaspektes legen wir besonderes Augenmerk:

- Das **Grundbedürfnis nach Nähe** zu einer Bezugsperson bzw. Bindungsbedürfnis nach Bowlby (1975, 1995, 2010).
Die Art und Weise, wie diesem Bedürfnis im frühkindlichen Stadium entsprochen wird, die Erfahrungen, die jemand in Situationen macht, in denen dieses Bedürfnis besonders stark aktiviert ist, den so genannten „bindungsrelevanten Situationen“, verdichten sich zum „Arbeitsmodell Bindung“ der jeweiligen Person. Dieses umfasst Erwartungshaltungen und Überzeugungen, das Selbst als liebenswerte und wertvolle Person betreffend, Verhaltensgewohnheiten, etc. (vgl. Grawe, 1998, S. 395ff.; Grossmann et al., 1997)
Das Einwirken auf früh geformte und über mehrere Jahre verfestigte Beziehungsmuster, durch alternative, konstante und verlässliche Beziehungserfahrungen, wie wir sie anzubieten versuchen, erfordert Dauer und Ausdauer, um bleibende Verbesserungen (d. h. Weiterentwicklungen des „Arbeitsmodells Bindung“) zu erzielen.

²¹ „Für personale Entwicklungs-, Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse sowie für Prozesse des Beratens und Helfens insgesamt stellt die zwischenmenschliche Beziehung das entscheidende Medium und Agens dar.“ (Behr, 1989, S. 153, cit. nach Fröhlich-Gildhoff, 1991, S. 74).

- Die Beziehungsgestaltung sollte dem **Bedürfnis nach Sicherheit** Rechnung tragen. Diese ist die Basis für Neugierverhalten und Veränderungsbereitschaft. Neue psychosoziale Erfahrungen, Modelllernen, Erproben von Verhaltensalternativen, Erweiterung des Problemlöserepertoires etc. können dadurch stattfinden.
- Zur Bedeutung von **Übertragung und Gegenübertragung** in der Beziehung siehe Abschnitt 9.5.

Da für den Menschen als soziales Wesen Beziehungsfähigkeit eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben darstellt, ist es unser vorrangiges Ziel, diesen Bereich zu fördern. Dies gilt unter dem Schlagwort „soziales Lernen“ für die Gruppenangebote ebenso wie für Einzelsituationen.

9.2 RESILIENZ UND PROTEKTIVE FAKTOREN

Die Arbeitsweise eines mehr kindzentrierten Ansatzes als es in rein systemisch-orientierten Einrichtungen der Fall ist, basiert auf der Theorie der **protektiven Faktoren** bei Risikokindern. Diese Theorie geht davon aus, dass neben Risikofaktoren so genannte protektive Faktoren ganz wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern (vor allem aus Multiproblemfamilien) haben. Diese günstigen Einflussfaktoren erklären, warum ein Teil der **Kinder trotz sehr problematischer Familienverhältnisse einen positiven Lebensweg** einschlagen kann und somit resilienter sind.

Protektive Faktoren ermöglichen es, dass sich Kinder in ungünstigen sozialen und physischen Lebenswelten zu stabilen und gesunden Persönlichkeiten entwickeln. Sie schließen Merkmale des Individuums und der Umgebung ein, die die Reaktion eines Kindes auf konstitutionelle Risikofaktoren oder belastende Lebensereignisse verbessern und führen zu Ergebnissen, die besser sind als man erwarten würde.

Protektive Faktoren können:

- den Einfluss von Risiko und negativen Kettenreaktionen, die mit der Risikobedingung bei einem Kind verbunden sind, reduzieren (hierbei sind Strukturen und Regeln wichtig sowie sich „kümmernde“ Erwachsene auch außerhalb der Familie),
 - die Selbsteffizienz und die positive Selbsteinschätzung fördern und aufrecht erhalten (Akzeptanz, ohne Bedingungen zu stellen; Selbsteffizienz wird durch Hilfsbereitschaft, das Gefühl, ein Teil einer Gemeinschaft zu sein, gestärkt),
 - dadurch wirken, dass sie dem Kind Chancen eröffnen.
- (vgl. Rutter, 1987, 2000).

Diese protektiven Faktoren sind sowohl individuelle „**lebensbegünstigende Eigenschaften**“ als auch **Sozialisierungspraktiken** in der Familie und äußeren unterstützenden Systemen.

Emmy Werner hat in einer über 40-jährigen Langzeitstudie das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren kindlicher Entwicklung untersucht (Werner 1991, 1997, 1998, 2007; Werner & Smith 1992, 2001):

In den einzelnen Altersstufen ergab sich, dass Säuglinge, die gut mit ungünstigen Lebensbedingungen fertig werden, Verhaltensmerkmale zeigten, die bei anderen Menschen positive Reaktionen hervorrufen, so dass der Aufbau konstanter Beziehungen möglich wird. Im Vorschulalter haben widerstandsfähige Kinder ein Verarbeitungsmuster ausgebildet, das Autonomie mit der Fähigkeit verbindet, in Risikosituationen Unterstützung zu suchen. Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten ebenso wie das Vorhandensein verantwortlicher, kompetenter Älterer (z.B. BetreuerInnen, LehrerInnen, etc.) spielen eine zentrale Rolle in der mittleren Kindheit.

Drei **Arten von protektiven Faktoren** werden in verschiedenen Untersuchungen immer wieder erwähnt:

1. Eigenschaften des Kindes, die vorwiegend positive Reaktionen in der Umwelt auslösen, wie etwa physische Robustheit und Vitalität, ein leichtes Temperament und Intelligenzdispositionen, die eine starke genetische Grundlage haben
2. Gefühlsbindungen und Sozialisierungspraktiken innerhalb der Familie, die Vertrauen, Autonomie und Initiative ermutigen
3. Äußere, unterstützende Systeme, die Kompetenz verstärken und den Kindern eine positive Struktur von Werten vermitteln (Werner, 1991b).

Der zuletzt angeführte Punkt trifft auch auf die Arbeit unseres Vereines zu. Als äußere Systeme führt Werner z.B. LehrerInnen, Betreuungspersonen oder andere wichtige Identifikationspersonen an, die nicht nur Fertigkeiten vermitteln, sondern auch vertrauensvolle und positive Identifikationsmodelle sind. „Damit ein Programm zur frühen Intervention wirksam sein kann, benötigt das Kind eine genügend konstante Betreuung, damit es auf deren Verfügbarkeit vertrauen kann. Untersuchungen bei widerstandsfähigen Kindern haben gezeigt, dass sie wenigstens eine Person in ihrem Leben hatten, die sie ohne Bedingung akzeptierte, unabhängig von den Merkmalen ihres Temperamentes, ihrer körperlichen Attraktivität oder Intelligenz“ (Werner, 1991b, S. 211).

Zusätzlich hat unsere Betreuungsarbeit wieder Rückwirkungen auf Punkt 2 der angeführten protektiven Faktoren, indem Gefühlsbindungen und Sozialisierungspraktiken innerhalb der Familie oder anderen sozialen Verbänden unterstützt oder überhaupt erst ermöglicht werden (z.B. positive Wahrnehmung bzw. „Besetzung“ des Kindes in der Familie, Schule etc.).

Die Ergebnisse von Werners Risikostudien kindlicher Entwicklung (mit einer Lebensdauerperspektive) weisen darauf hin, dass protektive Faktoren einen größeren Einfluss auf den Lebensweg der Risikokinder ausüben als spezifische Risikofaktoren oder stresserzeugende Lebensereignisse (vgl. auch Scheithauer & Petermann, 1999). Interventionsprogramme für diese Kinder dürfen sich nicht nur auf die Risikofaktoren in ihren Lebenswelten konzentrieren, sondern müssen auch die protektiven Faktoren einschließen. Therapeutische oder (heil)pädagogische Interventionen sollten darauf abzielen, das **Gleichgewicht von der Vulnerabilität** in Richtung **Resilienz (Widerstandsfähigkeit)** zu verschieben, in anderen Worten eine Reduktion der Risikofaktoren und eine Erhöhung der protektiven Faktoren bewirken (vgl. Brooks & Goldstein, 2007; Fröhlich-Gildhoff & Ronnau-Böse, 2007).

Lisbeth Schorr (1988) berichtet Ergebnisse einer Evaluation verschiedenster Erziehungs- und Familienunterstützungsprogramme, die das Scheitern von Kindern aus Hochrisikofamilien verhinderten. Diese boten den Kindern und Familien

langfristig Zugang zu kompetenten und fürsorglichen Erwachsenen, von denen sie Problemlösefähigkeiten lernten, durch die sich ihre Kommunikationsfähigkeit und ihr Selbstwertgefühl verbesserten, die positive Rollenmodelle darstellten und Brücken zur Gemeinde (Stadtteil) schlugen. Weiters wurden diese Programme möglichst niederschwellig eingesetzt und orientierten sich an den Bedürfnissen der KlientInnen und nicht an Rezepten, Forderungen und Grenzen, die von Bürokratien und Verwaltungen gesetzt wurden. Mittlerweile wurden ausgehend von erfolgsversprechenden amerikanischen Ideen²² auch im europäischen Raum Programme zur Förderung der Resilienz entwickelt (s. Zander, 2011).²³

Diesen wissenschaftlichen Ergebnissen zufolge führt ein **kindzentriertes Arbeiten** (neben oder mit systemischen Aspekten) vor allem **langfristig zu einer Stabilisierung** des Kindes und zu einem Gleichgewicht von protektiven Faktoren und Risikofaktoren. Je nach Erfordernis orientiert sich die Arbeitsweise unseres Vereins mehr an **kindzentrierten oder familienzentrierten Vorgangsweisen**. Jedoch stellt auch in Familienbetreuungen die Förderung von Resilienz und protektiven Faktoren für die Kinder einen Schwerpunkt dar.

Vor allem in den Betreuungsformen der Intensivbetreuung, aber auch der Lernbetreuung, in geringerer Intensität auch in den geschlossenen Jahresgruppen werden Identifikationsmodelle angeboten, Fähigkeiten vermittelt, Ressourcen und protektive Faktoren offen gelegt, gestärkt oder aufgebaut, womit dem Kind eine psycho-soziale Basis geschaffen wird, die es ihm ermöglicht, auch ungünstige Einflüsse angemessen zu verarbeiten. Diese kindzentrierte Arbeit wird jedoch immer mit einem systemischen Hintergrund verbunden.

9.3 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE

Kenntnis der Entwicklungspsychologie ist für unsere Arbeit von größter Wichtigkeit. Viele der von uns betreuten Kinder haben Entwicklungsdefizite. Manche Kinder haben gewisse Entwicklungsphasen nicht oder nur ungenügend durchlaufen, haben einen großen Entwicklungsrückstand oder zeigen das Verhalten früherer Entwicklungsphasen.

Mit Hilfe entwicklungspsychologischer Theorien (vgl. Oerter & Montada, 2008; Schneider & Lindenberger, 2012) können wir dem Kind die notwendige Hilfe in geeigneter Form anbieten und auf die Bedürfnisse und grundlegenden Notwendigkeiten der einzelnen Entwicklungsphasen altersgemäß reagieren.

Besonders das Stufenmodell von Erik H. Erikson (1966, 1988) erweist sich in der Praxis als gut einsetzbar. Erikson geht davon aus, dass sich die sozioemotionale Entwicklung des Menschen sozusagen in „Stufen“ ereignet, von denen jede die Basis der nächsten ist. Auf jeder Stufe (in jeder Zeitspanne) entstehen spezifische Konflikte durch die Bedürfnisse des Individuums und die Anforderungen der Umwelt. Diese Konflikte müssen gelöst werden, um auf die nächste Stufe „aufsteigen“ zu können. Die Qualität dieser Lösung bestimmt, wie gut das Individuum mit den Aufgaben der nächsten Stufe umgehen kann.

²² Head-Start (seit 1965!), Big-Brothers-Big-Sisters-Program, Foster-Grandparents-Program.

²³ Grünke, 2003; Fröhlich, 2004; Wustmann, 2004; Sann & Thrum, 2005; Seifert, 2011.

Auf der ersten Stufe im 1. Lebensjahr z. B. braucht das Kind körperliche Nähe, Geborgenheit, Versorgtwerden, Sicherheit, muss aber auch schon in Maßen Frustrationen hinnehmen, weil der Bezugsperson auch Grenzen gesetzt sind. Je nachdem, was überwiegt, Bedürfniserfüllung oder Frustration, bildet das Kind ein gewisses Maß an Urvertrauen in die Welt aus oder Verlassenheitsgefühle, Leere und Misstrauen.

Auf dieser Basis baut die zweite Stufe im 2. und 3. Lebensjahr auf: Durch die zunehmende motorische und kognitive Reife ist es dem Kind möglich, sich von der Bezugsperson wegzubewegen (wenn es sich das zutraut, d. h. das Urvertrauen dazu hat), Dinge selbst zu tun usw. und sich damit als „autonom“ zu erleben. Es macht dabei jedoch zwangsläufig die Erfahrung, dass seine explorativen Wünsche auch eingeschränkt werden und/oder es sich damit Ungemach einhandelt. Dadurch entstehen auch Scham und Selbstzweifel. Je nach Überwiegen bestimmter Erfahrungen bildet sich im Kind ein bleibendes Gefühl über sich selbst als Wesen mit einem bestimmten Selbstwert aus.

In der dritten Phase im 4. und 5. Lebensjahr (Kindergartenalter) wird das Kind mit sozialen Rollen konfrontiert. Es soll sich einfügen und dennoch Eigeninitiative entwickeln. Ein Gewissen soll sich etablieren, das die uneingeschränkte Initiative bremst und lenkt, nicht aber das Kind starr und willenlos macht.

Spätestens zu diesem Zeitpunkt fallen Kinder auf, deren sozioemotionale Entwicklung in eine unverträgliche und unerwünschte Richtung geht. Da in Eriksons Theorie davon ausgegangen wird, dass die Entwicklungsaufgaben einer Stufe auch später noch „bearbeitet“ werden können, die Persönlichkeit dann „nachreift“ und das Kind bzw. der Mensch damit bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der nächsten Stufe – und damit des Lebens – hat, setzt die Arbeit unseres Vereins hier an.

Dies geschieht durch das Bewusstmachen, dass sich z. B. Jugendliche in ihrem Erleben und Verhalten auf der Stufe von 2- oder 3jährigen Kindern befinden können. Bei den „Aufgaben“, die früher schlecht gelöst werden konnte, hilft ihnen der die BetreuerIn, indem sie dafür sorgt, dass der/die Jugendliche nun mit ihr die Beziehungserfahrungen machen kann, die damals nicht möglich waren. Das Umfeld wird entsprechend miteinbezogen, damit es unterstützend und nicht überfordernd wirksam ist.

Neben der Theorie von Erikson sind auch entwicklungspsychologische Konzepte von Piaget (kindliches Denken, Moralentwicklung), Bowlby (Bindungstheorie), Kohlberg (Moralentwicklung), Stern (Selbstkonzept) oder Sroufe (Entwicklungspfade) für uns handlungsleitend.

9.4 GRUNDLAGEN DER SOZIALARBEIT

Je nach Lebensbezügen (und in unserem Falle je nach Betreuungsangebot) unterscheidet sich das methodische Handeln in seiner Ausrichtung auf ganzheitliche Gesellschaftsbezüge, auf Gruppenbezüge und im Bezug auf den einzelnen Menschen, entsprechend der Einteilung der klassischen Methodenlehre in der Sozialarbeit: Gemeinwesenarbeit (community work), Soziale Gruppenarbeit (social group work), Soziale Einzelfallhilfe (case work). Diese deutliche Einheit ist heute so nicht mehr existent. In der Sozialen Arbeit treffen wir jetzt auf vielfältige methodische

Ansätze, wobei vier Entwicklungslinien besonders bedeutsam sind: a) das Konzept einer alltags- und lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, b) das Professionsmodell der „stellvertretenden Deutung“, c) sozialökologische und systemische Ansätze in der sozialen Arbeit und d) die wachsende Relevanz von planungsbezogenen Fragestellungen (vgl. Galuske, 1999, 2013).

Lebensweltorientierung nimmt den Alltag der KlientInnen und somit den Ort, wo Probleme entstehen, wo die KlientInnen selbst mehr oder weniger angemessene Strategien der Lebensbewältigung praktizieren, als originären Ort sozialpädagogischen Handelns ins Blickfeld. Lebensweltorientierung bezieht sich somit auf die Bewältigungs- und Verarbeitungsformen von Problemen in der Lebenswelt der KlientInnen, geprägt durch die gesellschaftliche Situation, die biographische Lebenserfahrung und normative Ansprüche (vgl. Thiersch, 2014).

Der Ansatz der „**stellvertretenden Deutung**“ ist gekennzeichnet durch einen lebensweltlich-hermeneutischen Stil professionellen Handelns. Dewe et al. (2011) sprechen von einer stellvertretenden, in gewisser Hinsicht auch distanzierten Position gegenüber der Lebenspraxis der KlientInnen und der Bereitstellung eines „weiteren Wissens- und Deutungshorizontes“ zur Bewusstmachung und Förderung der Selbstständigkeit der KlientInnen.

In den **sozialökologischen** und **systemischen Ansätzen** wird ein Denken in Ganzheiten und Abhängigkeiten beabsichtigt, in deren Zentrum die Frage nach der Systemeinkbettung und den Interaktionen der KlientInnen steht (siehe dazu auch Abschnitt 9.6). Die Aufmerksamkeit richtet sich vorwiegend auf die Ressourcen sozialer Unterstützung im sozialen Umfeld, z.B. fortlaufende systematische Erkundung und Aktivierung von Unterstützungspotenzialen innerhalb der engeren oder weiteren Familie, in der Nachbarschaft, in Freizeitgruppen etc. Eine wichtige Aufgabe der Sozialarbeit in unseren Angeboten ist auch, die KlientInnen zu befähigen, sich eine solche Unterstützung je nach Situation und Bedarf selbst zu erschließen.

Die **planungsbezogenen Methoden** beziehen sich zumeist auf die Organisation der administrativen Strukturen und werden von übergeordneten Stellen durchgeführt (z.B. Sozialplanung, Kinder- und Jugendhilfeforum).

Neben diesen grundlegenden Bedingungen unserer Arbeitsformen und -weisen sollen hier noch einige der angewandten sozialarbeiterischen Methoden kurz aufgezeigt werden:

Unter **multiperspektivischer Fallarbeit** wird von Müller (2012) eine Betrachtungsweise verstanden, wonach sozialpädagogisches Handeln bewusste Perspektivenwechsel zwischen unterschiedlichen Bezugsrahmen fordert. Ziel der multiperspektivischen Fallarbeit ist es, durch eine systematisierende Analyse und fallbezogene Aufarbeitung der Ebenen und Dimensionen sozialpädagogischen Handelns deren Komplexität durchschaubar zu machen und damit einen professionellen Blick zu entwickeln, der die Vielfalt relevanter Einflussfaktoren auf sozialpädagogische Interventionen berücksichtigt.

Case-management hat die Funktion, den KlientInnen-Systemen Dienstleistungen zugänglich zu machen, die von ihnen zur Lösung von Problemen und zur Verringerung von Spannungen und Stress benötigt werden (vgl. Lowy, 1988). Neben der Beziehungsarbeit stellen sich in unserer Arbeit somit auch organisierende, planende, koordinierende und kontrollierende Aufgaben. Angestrebt wird hier eine kontinuierliche systematische Ermittlung aller Dienste und Hilfen, die in den Fall involviert sind oder bereits waren, sowie all seiner Probleme und Kompetenzen, die bislang von unterschiedlichen Seiten festgestellt wurden. Eine längerfristige Hilfeplanung soll festlegen, welche Hilfeleistungen erforderlich und geeignet sind.

Zuständig dafür ist eine zentrale Bezugsperson sowohl für die KlientInnen als auch alle anderen beteiligten HelferInnen und AkteurInnen. Wendt (1988) bestimmt mehrere zentrale Bestandteile des Case-managements, von denen hier einige wichtige angeführt werden sollen: Erfassung der Stärken der KlientInnen und ihres Hilfebedarfs, Nutzung eines Netzwerks von Einrichtungen und Diensten, Entwicklung eines Unterstützungsplans, Durchführung, Beobachtung und Evaluation des verabredeten Planes.

Empowerment zielt auf eine Orientierung an den Stärken und Kompetenzen unserer KlientInnen, auf ihre Potentiale zur Lebensbewältigung und -gestaltung, auch unter den eingeschränkten Bedingungen des Mangels oder vor dem Hintergrund vielfältiger persönlicher und sozialer Defizite. Nach Keupp (1996, S. 164) meint Empowerment „den Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen.“

Sozialpädagogische Beratung ist durch den Bezug auf den Alltag der KlientInnen gekennzeichnet. Alltagsorientierte Soziale Arbeit befindet sich im Spannungsfeld zwischen Akzeptanz von Alltagsroutinen und Offenlegung, Kritik sowie Veränderung von inadäquaten Routinen. Die sozialpädagogische Beratung hat die Offenheit von menschlichen Situationen zur Voraussetzung und arbeitet mit den zugleich methodischen wie inhaltlichen Mitteln der Akzeptierung, Sachkompetenz und Solidarisierung. Nach Thiersch (1977) beinhaltet die sozialpädagogische Beratung fünf Gestaltungsmerkmale: Teilnehmende Diagnose, Umstrukturierung der Situation, Konfrontation, Training und Berücksichtigung alltäglicher Kontexte.

Weiters fließen in unsere Arbeit Elemente der Rekonstruktiven Sozialpädagogik, Abwandlungen Themenzentrierter Interaktion (in den Gruppen) und verschiedenste andere Konzepte mit ein.

9.5 PSYCHOANALYTISCHE THEORIE

Ein ebenso wichtiger Teil unseres theoretischen Hintergrundes basiert auf psychoanalytischen Denkansätzen. Hier handelt es sich vor allem um die Reflexion und Analyse von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen sowie die Deutung von Widerständen und Abwehrmechanismen.

Grundsätzlich geht man davon aus, dass gegenwärtige Konflikte ihren Ursprung in frühkindlichen Traumatisierungen haben. In der Gegenwart werden bestimmte erlebte Szenen reinszeniert. Dabei kommt es zu **Übertragungsphänomenen** auf verschiedenen Ebenen, die sich in den Beziehungsschwierigkeiten zwischen Kindern und Eltern, aber auch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen oder BetreuerInnen und Kindern widerspiegeln. Bei den Übertragungsgefühlen handelt es sich oft um Bedürfnisse oder Gefühle, die das Kind / die Familie an die BetreuerIn richten, die als StellvertreterIn für ein Familienmitglied fungiert. Ungelöste innerpsychische Konflikte werden aktiviert und beeinflussen aktuelle Problemlösemuster.

Die KlientInnen verstricken die BetreuerIn in so genannte Szenen (wiederbelebte Beziehungsrealitäten), lösen bei ihm emotionale Reaktionen aus, drängen ihn, sich so zu fühlen wie sie sich in früheren Szenen fühlten. Die KlientInnen können aber auch Reaktionen provozieren, in denen die BetreuerIn wie frühere InteraktionspartnerInnen reagiert. Dies bedeutet, dass **Gegenübertragungsphänomene**

aufzutreten, die den weiteren Verlauf einer Szene wesentlich beeinflussen. Wichtig ist hier vor allem, die eigenen Gefühle und Reaktionen auf die Szenen zu reflektieren, das heißt, die Gegenübertragung zu analysieren und wichtige Prozesse erst auf diesem Hintergrund zu steuern. Trescher (1990) sagt dazu: „In den konflikttypischen Szenen, in die sich der Betroffene immer wieder (unbewusst) verstrickt, wird verschlüsselt der unbewältigte Konflikt ‚erzählt‘. In der Regel kann dies auch deshalb nicht verstanden werden, weil die Inszenierung das Objekt, den Pädagogen, nicht unberührt lässt. Die Übertragungsreaktionen seines Klienten mobilisieren in ihm spezifische (komplementäre oder konkordante) Beziehungsbereitschaften, die – sofern keine Möglichkeit zur Reflexion gegeben ist – ihn blind machen für die Not des Klienten. Weil die Neuinszenierung unter dem Diktat des Wiederholungszwanges steht, ist es oft der Fall, dass der Pädagoge die ihm vom Unbewussten des Klienten zugedachte Rolle agiert. D.h. er trägt zur Beziehungsstörung im Sinne der Reproduktion früherer leidvoller Erfahrungen und deren gescheiterter Verarbeitungsversuche unbewusst bei“ (S. 134). Dem kann nur durch eine fortwährende Reflexion der eigenen Gefühle und Handlungen entgegengewirkt werden, was neben beständiger Selbstreflexion auch in Fallbesprechungen und v.a. in der Supervision stattfindet.

Bei **Widerstandsphänomenen** hat man oftmals den Eindruck, dass die Betreuung auf der Stelle tritt und keine Entwicklungen sichtbar werden. Hier ist es wichtig, vor allem auch in der Supervision die Situation zu beleuchten und Wege aus dem Widerstand zu finden. Dazu ist es notwendig, sich mit den Abwehrmechanismen der KlientInnen zu befassen. Vermehrt sind hier Spaltung, Verleugnung etc. anzutreffen. Als besonderes Phänomen ist die Abspaltung von Gefühlen hervorzuheben, die dann auf die BetreuerIn übertragen werden. So können unerwünschte oder verbotene Gefühle aus dem System auf einen Außenstehenden abgegeben werden (z.B. Trauer, Wut, Erschöpfung, etc.). Um sich einerseits als BetreuerIn davor zu schützen oder diese Gefühle wieder loszuwerden und andererseits die Gefühle wieder ins System zu bringen (oder sie dort zu lassen), ist eine genaue Beobachtung und reflektierende Analyse unumgänglich.

Durch die Integration dieser psychoanalytischen Ansätze in unsere Arbeit ist es möglich, die Beziehungsmuster der KlientInnen besser zu verstehen, tiefgründige Prozesse zu erkennen und zu bearbeiten, und als BetreuerIn mehr Klarheit über den eigenen Umgang mit der Problematik der KlientInnen zu gewinnen.

9.6 SYSTEMISCHE THEORIE

Eine Familie repräsentiert ein komplexes System aus Beziehungen. Regeln innerhalb einer Familie, zwar meist unausgesprochen aber doch von allen befolgt, geben der Familie Stabilität und regulieren die Funktionsweise der Familie.

Die Auseinandersetzung mit systemischen Theorien ermöglicht Hinweise, wie innerfamiliäre Prozesse zu verstehen sind und welche Interventionen zur Veränderung von Problemen innerhalb des Systems gesetzt werden sollten. Hierbei geht es vor allem um **Veränderung der Beziehungen sowie des Kontextes**, in dem Beziehungen stattfinden und weniger um Veränderungen des Individuums.

Mit Hilfe eines systemischen Ansatzes kann man sich über die Struktur einer Familie – Hierarchien, Elternverhältnis, Geschwisterverhältnis, Durchlässigkeit –, über die Glaubenssysteme innerhalb der Familie, Verhaltensmuster, Kompetenzen,

Kommunikationsfähigkeit etc. ein Bild machen und notwendige Veränderungen initiieren (vgl. Griffin, 1993; Andreozzi, 1996).

Das Einbeziehen einer systemischen Sicht- und Arbeitsweise ist in unserem Feld besonders wichtig, um neben der Arbeit mit dem Kind auch auf die Prozesse innerhalb der Familie eingehen zu können. Vielfach stellen Kinder Symptomträger für unbalancierte Familiensysteme dar und es bedarf einer Arbeit am System, um das Symptom zu beseitigen. So können die dynamischen Prozesse ganzer Systeme durch die Gegenwart oder auch Abwesenheit einzelner Personen oder durch Konflikte zwischen Personen beeinflusst werden.

Das systemische Arbeiten fokussiert weniger auf eine diagnostische Erkundung oder Klassifizierung, sondern versucht mit den Betroffenen die Möglichkeiten aller Beteiligten, wahrzunehmen, zu denken und zu handeln, zu erweitern. So wird versucht zu eruieren, wie die Familienmitglieder über Handlungen und Sprache ihre eigene Wirklichkeit erzeugen und diese über spezifische Muster und Interaktionsprozesse aufrechterhalten. Günstige Interventionen, die auf diese Muster einwirken, lösen Veränderungen aus und sollen zur Problemlösung beitragen.

Der Begriff des (familiären) Musters – eine jeweils spezifische Form des zwischenmenschlichen Miteinanders – hat zudem eine besondere Bedeutung in der systemischen Sichtweise. Anstatt einer Behandlung von Ursachen, wie in klassischen Theorien, geht es in der systemischen Arbeit um eine Unterbrechung oder auch Verstörung dieser Muster, sodass die gewohnten Abläufe nicht mehr funktionieren und Probleme neu gelöst werden müssen.

Systemische Techniken, die auch in unserer Arbeit Anwendung finden, sind z.B. zirkuläres Fragen, positives Konnotieren von problematischem Sachverhalten, paradoxe Interventionen, Metaphernarbeit etc. (vgl. Schlippe & Schweitzer, 2014).

Jedenfalls kann die systemische Arbeit einen Beitrag leisten, dass Familienmitglieder ihre eigenen Ressourcen nützen, spezifische Beziehungsmuster erkennen können und sich dadurch gegenseitig Hilfestellungen leisten, ihre Probleme selbst zu lösen.

9.7 LERNTHEORIE und KOGNITIVE VERHALTENSTHEORIE

Im lerntheoretischen Modell menschlichen Verhaltens geht man davon aus, dass ungünstige Verhaltensweisen eingeprägt sind und diese daher auch wieder umgelernt bzw. verlernt werden können (Perrez & Zbinden, 1996). Entsprechend den lerntheoretischen Zusammenhängen wird versucht, die verhaltensauslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen zu analysieren und Problemverhalten zu modifizieren (Linden & Hautzinger, 2011). Als sinnvolle Erweiterung des Methodenrepertoires gilt auch die Berücksichtigung der kognitiven Prozesse bzw. die Erstellung einer Kognitionsanalyse (Schulte, 1998) zur kognitiven Verhaltensmodifikation (Meichenbaum, 1995).

Als grundlegende Faktoren in der Lerntheorie sind assoziative Lernprozesse, Lernen durch Beobachtung oder Lernerfahrungen aufgrund von Erwartungen anzusehen. Bei den assoziativen Lernprozessen werden Reize mit anderen Reizen assoziativ verbunden (klassische Konditionierung) oder es werden Zusammenhänge zwischen einem Verhalten und seinen Konsequenzen gebildet (Lernen durch Verstärkung und Bestrafung; Diskriminationslernen) (vgl. Petermann, 2011).

In der täglichen Praxis trifft man dabei sehr oft auf ungünstige Ergebnisse dieser assoziativen Lernprozesse, die einer Änderung bedürfen. In unserer intensiven

direkten Arbeit mit den einzelnen Kindern und deren Familien kann daher Problemverhalten über längere Zeiträume langsam umgelernt werden. Bei den Eltern können zum Beispiel Methoden, wie die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf positive Erlebnisse mit dem Kind angewendet werden oder auch der Aufbau positiver Interaktionssequenzen zwischen Eltern und Kind. Ebenso ist in manchen Fällen ein Selbstinstruktionstraining möglich (wie im Behavioralen Elterntraining von Döpfner et al. 1997). Auch in unserer ganzheitlichen Lernbetreuung fließen ständig verhaltenstherapeutische Elemente ein, wie z.B. das Einlernen von Selbstkontrollkompetenzen, die Steigerung der Konzentrationsfähigkeit oder das Erlernen von einfachen Entspannungstechniken.

Soziales Lernen findet in sozialen Kontexten statt (Familie, Kindergarten, Schule, Freundeskreis). Aufgrund der sozialen und kognitiven Elemente wird diese Art des Lernens als sozial-kognitives Lernen (nach Bandura, 1976) bezeichnet (Lauth & Schlottke, 2002). Auch hier spielen jedoch Verhaltenskonsequenzen eine wesentliche Rolle. Externe Einflüsse und persönliche Entscheidungen spielen gleichermaßen zusammen. Durch Berücksichtigung dieser Lernmechanismen können Kinder im Rahmen unserer Angebote auch durch Imitation, Modelllernen und soziales Lernen wichtige soziale Kompetenzen wie prosoziales und selbstbewusstes Verhalten erwerben.

9.8 GESTALTTHEORIE / GESTALT THERAPIE

Humanistisches Gedankengut, das von einem sich selbst aktualisierungsfähigen und entwicklungsfähigen Menschen ausgeht, ist in unserer Arbeit ebenso wichtig.

Die Gestalttherapie ist ein ganzheitlich orientiertes Verfahren. Der Mensch wird als eine untrennbare Körper-Seele-Geist-Einheit gesehen, und auch das Umfeld spielt eine wesentliche Rolle auf das Erleben und Verhalten des Menschen. In dieser Sichtweise kann der Mensch in seiner Welt besser verstanden werden, und es wird versucht, die Ganzheit dort, wo sie nicht gelebt werden kann, wieder herzustellen.

Mit einer phänomenologischen Arbeitsweise ist die Aufmerksamkeit primär auf das gerichtet, was in Erscheinung tritt, was sich beobachten lässt, und nicht auf dahinter vermutete Wirkfaktoren. Das was Menschen wahrnehmen, erleben und spüren ist das Gegenwärtige, mit dem gearbeitet werden kann. Ein wichtiger Schritt ist das Wahrnehmen und Erkennen dieser Phänomene. Erst in Folge wird versucht, dies verstehen und erklären zu können. Dies gilt einerseits für die PsychologInnen und wird auch den KlientInnen als Haltung angeboten.

Der Fokus der Arbeit ist im Hier und Jetzt. Die Vergangenheit bestimmt nur dann das Verhalten, wenn sie in Form von Erfahrungen, Einstellungen oder Gewohnheiten abgespeichert ist. So zeigt sich das Vergangene oft in gegenwärtigen Prozessen und kann somit in die aktuelle Arbeit mit hereingeholt werden. Das in der Vergangenheit Unerledigte wirkt aber wie eine Kraft, die das gegenwärtige Erleben stört und neue Erfahrungen beeinträchtigt. Den KlientInnen soll mit dieser Sicht- und Arbeitsweise geholfen werden, diese unerledigten Gestalten „schließen“ zu können. Dabei sollte über erlebnisaktivierende Interventionen eine Integration von Fühlen, Empfinden, Denken und Verhalten gefördert werden (Vgl. Schigutt, 2004; Hochgerner et al., 2004).

9.9 KREATIVE METHODEN

Kreative Methoden können sowohl in der Intensivbetreuung als auch in den sozialpädagogischen Gruppen sehr effizient eingesetzt werden. Besonders in der Arbeit mit Kindern und mit Menschen, deren zu bearbeitende Probleme ihren Ausgangspunkt in der frühen Kindheit haben, ist die Sprache nicht immer das beste Mittel um an Veränderungen zu arbeiten. Durch nicht (primär) sprachliche Medien und Methoden wie Farben (Malen), Ton (Gestalten), Musik, Bewegung, Tanz, Puppen- oder Theaterspiel und der Arbeit mit der Phantasie können erlebte Eindrücke sichtbar gemacht werden oder etwas verdeutlichen. Diese Methoden können Erinnerungen wachrufen und Gefühle wieder beleben, sodass diese mittels kreativer Medien ausgedrückt werden können. Durch dieses Bereitstellen neuer Beziehungs- und Erlebnismöglichkeiten können neue persönliche und gemeinschaftliche Potentiale, wie beispielsweise Kreativität oder Empathie, entwickelt werden und es kann zu korrigierenden Erfahrungen kommen.

9.10 NIEDERSCHWELLIGKEIT

Für einen Teil unserer Angebote gilt die Zugangsweise über einen niederschwelligen Ansatz (z.B. Gruppenangebote, freizeitpädagogische Angebote). Ein niederschwelliger Ansatz geht von der momentanen Befindlichkeit der KlientInnen aus. Zielvorgaben und Methoden sind so gewählt, dass es möglichst keine Zugangs- und Teilnahmebarrieren gibt, d.h. Kinder mit besonderen Bedürfnissen und/oder Defiziten dürfen nicht ausgeschlossen werden.

10 LITERATUR

Allmendinger, J., Giesecke, J. & Oberschachtsiek, D. (2011). *Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Andreozzi, L.L. (1996). *Child-centered family therapy*. New York: John Wiley & Sons.

Ayres, A.J. (1979). *Lernstörungen, Sensorisch-integrative Dysfunktion*. Berlin: Springer.

Ayres, A.J. (2013). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. 5. überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer.

Bandura, A. (1976). Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: A. Bandura, *Lernen am Modell* (S. 9-67). Stuttgart: Klett.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G.V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.

Bowlby, J. (1975). *Bindung*. München: Kindler.

Bowlby, J. (1995). *Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung*. Heidelberg: Dexter.

Bowlby, J. (2010). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. 6. Aufl. München: Reinhardt.

Brooks, R. & Goldstein, S. (2007). *Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken - das Geheimnis der inneren Widerstandskraft*. Stuttgart: Klett.

Brunner, E.J. (1999). Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrichtungen. *System Familie*, 12, 3-8.

Brunner, E.J. (Hrsg.) (2005). *Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in pädagogischen und sozialen Einrichtungen. Konzepte Pädagogischer Organisationsberatung*. Jena: IKS Garamond.

Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A. & Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln*. 4. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

Dingslage, A. (1990): *Gestalttherapie. Was sie kann, wem sie hilft und wie sie wirkt*. Mannheim: PAL Verlagsgesellschaft.

Döpfner, M., Schürmann, S., Frölich, J., Quast, C., Wolff Metternich, T. & Lehmkuhl, G. (1997). THOP - das Therapieprogramm zur Behandlung von Kindern mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten. *Kindheit & Entwicklung*, 6, 230 - 246.

Entorf, H. (2010). *Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Erikson, Erik H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Erikson, Erik H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fröhlich, F. (2004). Risiko- und Schutzfaktoren: Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten unter besonderer Berücksichtigung von Armut. In: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e. V. (Hrsg.), *Arme Familien gut beraten. Hilfe und Unterstützung für Kinder und Eltern*. Fürth: BKE.

Fröhlich-Gildhoff, K. (1991). Beziehung statt Ausgrenzung? Heilpädagogische Intensivbetreuung (HPIB, Einzelbetreuung) als Angebot und Chance für Jugendliche, die auf der Schwelle gesellschaftlicher Ausgrenzung stehen. *GwG Zeitschrift*, 82, 70-75.

- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M.** (2007). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Funcke, A., Oberschachtsiek, D. & Giesecke, J.** (2010). *Keine Perspektive ohne Ausbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Galuske, M.** (1999). *Methoden der Sozialen Arbeit*. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Galuske, M.** (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit*. 10. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Grawe, K.** (2000). *Psychologische Therapie*. 2. korr. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Griffin, W.A.** (1993). *Family therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Grossmann, K.E., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Kindler, H., Schieche, M., Spangler, G., Wensauer, M. & Zimmermann, P.** (1997). Die Bindungstheorie: Modell und Entwicklungspsychologische Forschung. In: H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 51-95). Berlin: Springer.
- Grünke, M.** (2003). *Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Eine Evaluation dreier Programme zur Steigerung der psychischen Widerstandsfähigkeit*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Haller, B. & Dawid, E.** (2006). *Kosten häuslicher Gewalt in Österreich*. Wien: Institut für Konfliktforschung.
- Hochgerner, M., Hoffman-Widhalm, H., Nausner, L. & Wildberger, E.** (Hrsg.) (2004): *Gestalttherapie*. Wien: Facultas.
- Höger, D. & Wissemann, N.** (1999). Zur Wirkungsweise des Faktors „Beziehung“ in der Gesprächspsychotherapie. Eine empirische Studie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 47, 374-385.
- Hurrelmann, K. & Settertobulte, W.** (2000). Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. In: F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie u. -psychotherapie* (S. 132-148). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Kesper, G.** (Hg.) (2002). *Sensorische Integration und Lernen. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. München: Ernst Reinhardt.
- Kesper, G. & Hottinger, C.** (2007). *Mototherapie bei Sensorischen Integrationsstörungen. Eine Anleitung zur Praxis*. 7. durchgesehene Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Keupp, H.** (1996). Empowerment. In: D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kiphard, E.J.** (1992). Jonglieren kann heilen. *Kaskade, Europäische Jonglierzeitschrift*, 26, 4-6.
- Kiphard, E.J.** (1995). *Mototherapie, Teil I*. 4. Aufl. Dortmund: modernes lernen.
- Kiphard, E.J.** (1994). *Mototherapie, Teil II*. 4. Aufl. Dortmund: modernes lernen.
- Kiphard, E.J.** (1998). Ergotherapie und Psychomotorik bei Teilleistungsschwächen. *Praxis Ergotherapie*, 11, 4-13.
- Kohlberg, L.** (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- König, J.** (2007). *Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit*. 2., überarb. Aufl. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Kronmüller, K. T., Hartmann, M., Kröger, F., Bergmann, G., Petzold, E. R., & Herzog, W.** (1999). Die therapeutische Beziehung im familientherapeutischen Erstgespräch. *System Familie*, 12(2), 57-63.

Land Salzburg (Hrsg.) (1992a). Gesetz über die Kinder- und Jugendwohlfahrtsordnung im Land Salzburg. *Landesgesetzblatt*, 18. Stück, Nr. 83, 159-173.

Land Salzburg (Hrsg.) (1992b). Gesetz über familienergänzende Einrichtungen und zur Änderung des Kindergartengesetzes. *Landesgesetzblatt*, 18. Stück, Nr. 84, 173-176.

Land Salzburg (Hrsg.) (2015). Gesetz über die Kinder- und Jugendhilfe im Land Salzburg (Salzburger Kinder- und Jugendhilfegesetz - S.KJHG). *Landesgesetzblatt*, Nr. 32/2015.

Land Salzburg, Abt. Soziales (Hrsg.) (2013). *Sozialbericht 2012. Beinhaltet den Bericht der Jugendwohlfahrt über die Jahre 2008-2012*. Salzburg: Land Salzburg.

Land Salzburg, Referat für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) (2014). *Jugendwohlfahrt 2013*. Salzburg: Land Salzburg.

Lauth, G.W. & Schlottke, P.F. (2002). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Levold, T. & Wirsching, M. (Hrsg.) (2014). *Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Linden, M. & Hautzinger, M. (2011). *Verhaltenstherapiemanual*, 7. Aufl. Berlin: Springer.

Lowy, L. (1988). Case management in der Sozialarbeit. In: C. Mühlfeld, H. Oppl u.a. (Hrsg.), *Brennpunkte Sozialer Arbeit, Themenheft Soziale Einzelhilfe* (S. 31-39). Frankfurt am Main: Diesterweg.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930.

Meichenbaum, D.W. (1995). *Kognitive Verhaltensmodifikation*. Weinheim: Beltz.

Müller, B. (2012). *Sozialpädagogisches Können*. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 7. vollst. überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Oerter, R. (1997). Die Längsschnittstudien von Kauai und Prag – zwei bahnbrechende Untersuchungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 66, 204-205.

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie*. 6. vollst. überarb. Aufl. München: PVU.

Ottomeyer, K. (1987). *Lebensdrama und Gesellschaft*. Wien: Franz Deuticke.

Perrez, M. & Zbinden, M. (1996). Lernen. In: A. Ehlers & K. Hahlweg (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete Vol.1: Grundlagen der Klinischen Psychologie* (S. 301-349). Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F. (Hrsg.) (2011). *Kinderverhaltenstherapie*. 4. vollst. veränd. Aufl. Hohengeren: Schneider Verlag.

Piaget, J. (1981). *Urteil und Denkprozess des Kindes*. Frankfurt a. M.: Ullstein.

Piaget, J. (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Prucher, H. (Hrsg.) (1998). *Jugendwohlfahrtsbericht 1993-1997*. Salzburg: Land Salzburg.

Redl, F. & Winemann, D. (1986). *Kinder, die hassen*. München: Piper.

Republik Österreich (2013). Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – B-KJHG 2013). *Bundesgesetzblatt I Nr. 69/2013*.

Rohrecker, G. (1994). *Stadtteilanalyse Lieferung*. Salzburg: Eigenvervielfältigung.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.

Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. 2nd ed. (pp. 651–682). New York: Cambridge University Press.

Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 3-14.

Schigutt, R. (2004). Grundsätzliche Überlegungen zu gestalttherapeutischer Praxis. In: M. Hochgerner, H. Hoffman-Widhalm, L. Nausner & E. Wildberger (Hrsg.) (2004), *Gestalttherapie* (S. 197-207). Wien: Facultas.

Schlippe, A.v. & Schweitzer, J. (2014). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagen Wissen*. 5. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schlippe, A.v. & Schweitzer, J. (2013). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II. Das störungsspezifische Wissen*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.) (2012). *Entwicklungspsychologie* (vormals Oerter & Montada). 7. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Schorr, L.B. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. New York: Doubleday.

Seifert, A. (2011). *Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Sindelar, B. (1982). *Lernprobleme an der Wurzel packen*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Sindelar, B. & Sedlak, F. (2008). *Hurra, ich kann's*. 9. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Sozialkreis für Kinderbetreuung (Hrsg.) (2000). *Festschrift 1974 – 1975 – 2000*. Salzburg: Eigenvervielfältigung.

Sroufe, L.A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251-268.

Stadtteilverein Lieferung (Hrsg.) (1989). *Projekt Stadtteilbelegung*. 3., ergänzte und erweiterte Auflage. Salzburg: Eigenvervielfältigung.

Stern, D.N. (2010). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. 10., erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Thiersch, H. (1977). *Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik*. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand.

Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. 9. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

Trescher, H.-G. (1990). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz: Matthias Grünewald Verlag.

Tscheulin, D. (1992). *Wirkfaktoren psychotherapeutischer Interventionen*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Warzecha, B. (1997). *Grundlagen der Verhaltensgestörtenpädagogik (II)*. Hamburg: Lit.

Wendt, W.R. (1988). Soziale Einzelhilfe. In: C. Mühlfeld, H. Oppl u.a. (Hrsg.), *Brennpunkte Sozialer Arbeit, Themenheft Soziale Einzelhilfe* (S. 9-30). Frankfurt am Main: Diesterweg.

- Werner E.** (1991a). Protektive (lebensbegünstigende) Faktoren bei Risikokindern. Teil I: Lebensbegünstigende Eigenschaften in den verschiedenen Altersstufen. *Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik*, 13, 204-211.
- Werner E.** (1991b). Protektive (lebensbegünstigende) Faktoren bei sozialen Risikokindern. Teil II: Sozialisierungspraktiken in der Familie und äußere unterstützende Systeme. *Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik*, 13, 284-288.
- Werner, E.** (1997). Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 66, 192-203.
- Werner, E.** (1998). Protektive Faktoren und Prozesse in der Entwicklung von Risikokindern. In: Land Salzburg (Hrsg.), *Tagungsbericht. Jugendwohlfahrtsforum 1998. Prävention in der sozialen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 29-38). Salzburg: Land Salzburg.
- Werner, E.** (2007). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 2. neu bearb. Aufl. (S. 20-31). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, E. & Smith R.** (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Werner, E. & Smith R.** (2001). *Journey from childhood to midlife. Risk resilience and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wölflingseder, M., Weilharter, G. & Sack-Fridrich, R.** (1993). *Sozialkreis für Kinderbetreuung. Konzept*. Salzburg: Eigenvervielfältigung.
- Wößmann, L. & Piopiunik, M.** (2009). *Was unzureichende Bildung kostet*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wustmann C.** (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Zander, M.** (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Berlin: Springer.
- Zentrum ELF** (Hg.) (2015). *Festschrift zum 40jährigen Bestehen. "1975-2015"*. Salzburg: Zentrum ELF.