2.44 In: Information. Zur Bildung und Fortbildung für Erzieher und Sozialarbeiter, hrsg. vom Jugendamt der Stadt Wien, 1991, Heft 1, 11 - 84.

PSYCHOANALYTISCH-PÄDAGOGISCHE FÖRDERDIAGNOSTIK UND ERZIEHERBERATUNG:

DAS "HAMPSTEAD-PROJEKT" SCHEIBENBERGSTRASSE 71

Bericht und erste Bilanz eines fünfjährigen sozialpädagogischen Wohngemeinschaftsprojektes

Ein erster Zwischenbericht

von

Wilfried DATLER und Gertrude BOGYI

unter Mitarbeit von

Michael SAGEDER, Christa SCHEDENIGG, Hermann SCHÜGERL,

Raphaela TISCHINA und Walter STURM

sowie

Walter EICHMANN, Johannes GSTACH, Karin HURBAN,

Sabine OBEREGELSBACHER, Elisabeth SCHEIDL-TRUMMER,

Walter SUMETZBERGER, Thomas WEISS und Alfred ZOPF

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG 15

TEIL I: ENTSTEHUNG, FINANZIERUNG UND ZIELSETZUNG DES PROJEKTES UND DIE AUFGABE DIESES ERSTEN BERICHTES 18

VORBEMERKUNG ZUM I. TEIL DES BERICHTES 18

1. PROFESSIONALITÄT, KLEINSTEINRICHTUNGEN UND FÖRDERDIAGNOSTIK: DREI ANKNÜPFUNGSPUNKTE 18

2. DER PROJEKTBEGINN: INTERESSEN VON ERZIEHERN, UNIVERSITÄTSLEHRERN UND STUDENTEN TREFFEN EINANDER 21

2.1 Die Anliegen der Erzieher 21
2.2 Die Interessen der Universitätslehrer und Studenten 24

3. DIE ZIELSETZUNGEN DER PROJEKTARBEIT UND DER FOKUS DIESES BERICHTES 25

TEIL II: EINE CHRONOLOGISCH GEORDNETE DARSTELLUNG DES PROJEKTVERLAUFS SAMT ZENTRALEN BEMERKUNGEN ZUM PROJEKTKONZEPT 26

VORBEMERKUNG ZUM II. TEIL DES BERICHTES 26

1. DAS ERSTE JAHR (1985/86) 26

1.1 Die Vorbereitungsphase (Herbst 1985) 26
1.2 Die ersten acht Profile werden erstellt (Dezember 1985 - Juni 1986) und das Projektkonzept wird umrissen 27
1.2.1 Die Erhebung des "diagnostischen Materials" 27
1.2.2 Die Auswertung des "diagnostischen Materials" und deren Diskussion im Seminar 31
1.2.3 Die Diskussion der Profile mit den Erziehern 31
1.3 Das Ende des ersten Jahres und der Wunsch nach der Fortsetzung des Projekts 32

2. DAS ZWEITE JAHR (1986/87) 32

2.1 Zivildienst und Erzieherwechsel 32
2.2 Zwischenkommentare der Erzieher 33

3. DAS DRITTE JAHR (1987/88) 33

3.1 Die neue Zusammensetzung der WG und der Entschluß, das Projekt fortzusetzen 33
3.2 Die Vorbereitungsphase 33
3.3 Das Konezpt der Zwischenberichte wird ausgearbeitet und die ersten sechs Zwischenberichte werden erstellt 34
3.4 Die Ausarbeitung von drei neuen Profilen und die Erstellung des ersten Folgeprofils 36

4. DAS VIERTE PROJEKTJAHR 37

4.1 Die Weiterführung des dritten Projektjahres 37
4.2 Zwei Weiterentwicklungen des Projektdesigns 37
4.3 Die gemeinsame Arbeit am Zwischenbericht und der Beginn einer Begleituntersuchung .. 37
4.4 Der Wunsch nach mehr Kompetenz 37

4.5 Wachsende äußere und innere Belastungen 38

5. DAS FÜNFTE PROJEKTJAHR (1989/90) 39

5.1 Eine nötige Arbeitspause 39
5.2 Belastungen und Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Weggang zweier Erzieher 39
5.3 Die Projektarbeit beginnt sich zu verlagern 39

TEIL III: DIE WIENER FASSUNG DES "HAMPSTEAD-PROFILS" NACH ANNA FREUD: DAS "WIENER PROFIL".EINE KURZDARSTELLUNG 41

VORBEMERKUNG ZUM III. TEIL DES BERICHTES 41

1. EINIGE HISTORISCHE BEMERKUNGEN ZU ANNA FREUDS "HAMPSTEAD-PROFIL" 42

2. DIE DEM PROFIL ZUGRUNDELIEGENDE PERSÖNLICHKEITSTHEORIE 42

3. DIE KATEGORIEN DER MODIFIZIERTEN WIENER FASSUNG DES HAMPSTEAD-PROFILS: DAS "WIENER PROFIL" 46

4. ERLÄUTERUNGEN ZU EINZELNEN KATEGORIEN 48

4.1 Katgeorie I: "Zustandekommen der Untersuchung" 48
4.2 Kategorie II: "Äußere Beschreibung des Kindes" 48
4.3 Kategorie III.A: "Familienhintergrund" 48
4.4 Kategorie III.B: "WG-Hintergrund und soziale Beziehungen" 48
4.5 Kategorie IV: "Individualgeschichte des Kindes und vermutlich wichtige Umwelteinflüsse" 49
4.6 Kategorie V: "Aktuelle Persönlichkeitsstruktur des Kindes" 49
4.7 Kategorie VI: "Diagnostische Gesamteinschätzung und Empfehlungen" 51

TEIL IV: KONSEQUENZEN DER PROFILARBEIT FÜR DIE ARBEIT IN DER WG 53

VORBEMERKUNG ZUM IV. TEIL DIESES BERICHTES 53

1. DIE PROJEKTARBEIT ALS GENERELLE BELASTUNG UND ENTLASTUNG DER ERZIEHER 53

2. DIE BEDEUTUNG DER PROFILARBEIT FÜR DIE ERZIEHER IN IHRER ARBEIT MIT DEN EINZELNEN KINDERN (I): DAS ERSTPROFIL 54

2.1 Die Bedeutung der diagnostischen Interviews mit den Erziehern 55
2.1.1 Das Erziehergruppeninterview 55
2.1.2 Die Einzelinterviews mit den Erziehern 56
2.2 Die Bedeutung der Profillektüre 56
2.3 Die Bedeutung der Profildiskussion 57
2.4 Die Bedeutung der Lektüre des Protokolls der Profilbesprechung 57

3. DIE BEDEUTUNG DER PROFILARBEIT FÜR DIE ERZIEHER IN IHRER ARBEIT MIT DEN EINZELNEN KINDERN (II): DIE ZWISCHENBERICHTE UND FOLGEPROFILE 58

3.1 Zwischenresümees werden gezogen 58
3.2 Überlegungen zur weiteren Ausgestaltung des Förderprozesses werden angestellt 59
3.3 Kommende Problemsituationen werden von den Erziehern differenzierter verstanden und bearbeitet 59

4. DIE BEDEUTUNG DER PROFILARBEIT FÜR DIE THEMATISIERUNG UND BEARBEITUNG VON ÜBERGREIFENDEN TENDENZEN, DIE FÜR DAS ERZIEHERTEAM, FÜR MEHRERE WG-KINDER ODER FÜR DAS GESAMTE WG-SYSTEM CHARAKTERISTISCH SIND 60

4.1 Die Bedeutung der Profilarbeit für die Thematisierung und Bearbeitung von übergreifenden Tendenzen, die für das (gesamte) Erzieherteam charakteristisch sind 60
4.1.1 Die Problematisierung der Rivalität zwischen den Erziehern der WG und manchen Eltern 60
4.1.2 Die Konzentration auf das manifeste Verhalten der Kinder 61
4.2 Die Problematisierung von Tendenzen, die für die Gruppe der WG-Kinder bzw. für das gesamte WG-System charakteristisch sind 62

5. EXKURS 1: ZUM VERHÄLTNIS ZWISCHEN DER PROJEKTARBEIT UND DER SUPERVISION DER ERZIEHER 62

5.1 Gemeinsamkeiten zwischen der Profilarbeit und der Erziehersupervision 63
5.2 Unterschiede zwischen der Profilarbeit und der Erziehersupervision 63
5.3 Zum Ergänzungsverhältnis zwischen Profilarbeit und Erziehersupervision 64

6. EXKURS 2: WIE ERLEBEN DIE WG-KINDER DIE DIAGNOSTISCHEN TESTS UND INTERVIEWS? 64

6.1 Das Erleben der Kinder aus der Sicht der Erzieher 65
6.1.1 Die ursprünglichen Mutßmaßungen der Erzieher 65
6.1.2 Die Antworten der Kinder auf fünf Fragen 65
6.2 Die Einschätzung des Problems aus der Sicht der Projektkoordinatoren 67

TEIL V: DER BLICK ÜBER DAS BISHER DARGESTELLTE HINAUS 69

VORBEMERKUNG ZUM V. TEIL DES BERICHTES 69

1. ZUR GESAMTEINSCHÄTZUNG DES HIER ENTWICKELTEN ERZIEHER-BERATUNGSKONZEPTES 69

1.1 Zum Aspekt der Beratung 69
1.2 Zum Problem der Erzieherfortbildung 70
1.3 Zu Folgeprojekten, die außerhalb der WG-Scheibenbergstraße anzusiedeln sind 72

2. EINIGE BEMERKUNGEN ZU ALLGEMEINEN ENTWICKLUNGEN INNERHALB DES WIENER JUGENDAMTES 72

2.1 Von der allgemeinen Tendenz zu Kleineinrichtungen und der augenblicklichen Situation Wiener WGs 73
2.2 Zum augenblicklichen Stand der Aus- und Forbildung von Erziehern 74
2.2.1 Zur ungenügenden Begründung von "Konzepten" 74
2.2.2 Zum Abgang qualifizierter Erzieher 76
2.3 Weitere Anmerkungen zur Ausweitung der Erzieheraus- und Erzieherfortbildung 77

3. DIE NOTWENDIGKEIT WEITERER WISSENSCHAFTLICHER ARBEITEN 77

LITERATUR 79

AUTORENSPIEGEL 84

EINLEITUNG

Arbeitsvorhaben, in denen "Wissenschaftler" mit "Praktikern" kooperieren sollen, sind oft von missionarischen Zügen getragen: Auf der einen Seite stehen Wissenschaftler, die Pläne, Konzepte, Anleitungen ... ausarbeiten und auf deren Realisierung hoffen. Auf der anderen Seite stehen Praktiker, die - in welcher Form auch immer - den Auftrag erhalten, diese Pläne, Konzepte, Anleitungen ... "praktisch" umzusetzen.

Mitunter werden diese "Praktiker" von den Wissenschaftlern eingeschult oder beratend begleitet; manchmal wird auch nur auf den Ablauf einer gewissen Versuchsphase gewartet, bis dann "objektive Daten" erhoben werden, damit der Erfolg oder Mißerfolg der Arbeit festgestellt und diskutiert werden kann. Aber wie solche Projekte dann im Detail auch immer konzipiert sein mögen - sie zeichnen sich nur zu oft dadurch aus, daß Praktiker "verwendet" werden, damit sie jene Vorstellungen realisieren, die von "Wissenschaftlern" ausgearbeitet wurden: "Wissenschaftler" definieren dann, welche Zielsetzungen zu verfolgen sind und was Praktiker dabei zu leisten haben.

Freilich nimmt es nicht wunder, wenn viele dieser Projekte an den Interessen der Praktiker vorbeigehen und deren Wünsche, Sorgen, Arbeitsbedingungen ... mißachten. Die Tätigkeit der Wissenschaftler wird dann zu oft als wenig hilfreich erlebt, als "praxisfern" bezeichnet und somit als sinnlos beschrieben. Es überrascht dann auch nicht, wenn viele Projektvorhaben, die "innovativ" sein wollten, schließlich kaum Veränderungen zeitigen. Und mitunter kündigt sich diese Konsequenz schon während des Projektverlaufes an, wenn "plötzlich" Schwierigkeiten aufbrechen, die zu ebenso unliebsamen wie tiefgreifenden Projektveränderungen oder gar zu einem vorzeitigen Projektende führen[1].

Im Projekt, von dem hier berichtet wird, wurde von Beginn an versucht, solche "missionarische Züge" nach Tunlichkeit in Grenzen zu halten. Dies hängt mit zweierlei zusammen:

- einerseits mit dem Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses, das hier verfolgt wurde und bestimmte Vorstellungen bezüglich einer wünschenswerten Form der Kooperation zwischen "Praktikern" und "Wissenschaftlern" nach sich zog[2];
- und andererseits mit der Art der Projektentstehung: Das Projekt begann nämlich damit, daß sich vier Erzieher <u>von sich aus</u> an die Universität wandten, um nach einer Basis für gemeinsames Arbeiten zu suchen. Dies führte zum Versuch, ein Konzept zu entwickeln, in dem zentrale Anliegen von Erziehern, Universitätslehrern und Studenten <u>gleichermaßen</u> verfolgt werden können.

Im Zentrum des Projekts stand von Beginn an das Vorhaben, in Zusammenarbeit mit den Erziehern der Wohngemeinschaft (WG) Scheibenbergstraße eine spezielle Form der <u>psychoanalytisch-pädagogischen Förderdiagnostik</u> zu entwickeln, die mit punktuell erfolgender <u>Erziehungsberatung</u> verknüpft wird. Diese Verbindung zwischen Diagnostik und Erziehungsberatung sollte überdies so gestaltet werden, daß innerhalb ihres Rahmens auch weitere Intentionen wie Fallverlaufsforschung, Erzieherfortbildung oder Verbesserung der Diplompädagogenausbildung verfolgt werden können.

Nach drei Jahren Projektarbeit begannen wir mit der Ausarbeitung eines umfangreichen Projektzwischenberichtes, der 1989 abgeschlossen wurde (Datler & Bogyi 1989a). Nach fünf

---

1 Die Dynamik eines solchen unliebsamen Projektendes kann ausführlich bei Schäfer (1983) nachgelesen werden, wo das Scheitern eines Sozialpädagogikprojektes in bemerkenswerter Klarheit, Offenheit und Differenziertheit nachuntersucht wird. Den Schwierigkeiten der Kooperation zwischen "Wissenschaftlern" und "Praktikern" widmet auch Iben (1981) ein ganzes Buch, das im Anschluß an ein Frankfurter Projekt zur Obdachlosigkeit verfaßt wurde.

2 Wie dies zu verstehen ist, wird imzuge der Lektüre dieses Berichtes deutlich werden. Schon jetzt kann aber darauf verwiesen werden, daß in Kürze ein Bericht erscheinen wird, in dem diese Form der Kooperation genauer beschrieben und untersucht wird (Netzer & Lange 1991).

Jahren Projektarbeit entschlossen wir uns, diesen Projektbericht an einigen Stellen neu zu formulieren, in mancherlei Hinsicht zu ergänzen sowie über weite Strecken zu kürzen, um ihn in der vorliegenden Fassung zu veröffentlichen. Diese umfaßt fünf Teile:

- Der I. Teil handelt von der Projektentstehung, den Projektzielen, der Projektfinanzierung und der weiteren Aufgabe dieses Zwischenberichtes.
- Im II. Teil wird der Verlauf des Projektes in groben Zügen nachgezeichnet und näher präzisiert, welchem Projekt-''Design'' gefolgt wurde.
- Der III. Teil handelt von jenem diagnostischen Schema, das den ''Angelpunkt'' des Projektes darstellt und dessen Herkunft auch Pate stand, als sich im Mitarbeiter-Jargon der Kurztitel ''Hampstead-Projekt'' einbürgerte, nämlich von der ''Wiener Fassung'' des Hampstead-Profils nach Anna Freud.
- Im IV. Teil wird dann erstmals herauszuarbeiten versucht, inwiefern sich die Arbeit mit dem Hampstead-Profil für die Erzieher der WG Scheibenbergstraße als hilfreich erwies. Dabei werden übergreifende Tendenzen umrissen.
- Der V. Teil handelt dann von Ausblicken verschiedenster Art: Es wird dargestellt, in welcher Weise die bisherige Projektarbeit insgesamt eingeschätzt werden kann; welche Folgerungen aus den bisherigen Projekterfahrungen für das Wiener Jugendamt insgesamt gezogen werden können; und inwiefern es notwendig ist, nach fünf Jahren Projektarbeit einige weitere Untersuchungen anzustellen.

Ehe nun mit dem I. Teil begonnen werden kann, seien vier abschließende Vorbemerkungen gemacht:

1. Aus Platzgründen konnten in diesen Bericht keine Fallmaterialien mitaufgenommen werden. Wer an reichhaltigen kasuistischen Illustrationen interessiert ist, sollte die Teile III und IV im Projektzwischenbericht nachlesen (Datler & Bogyi 1989a). Fallmaterialien werden überdies in jene allgemeine Darstellung der Arbeit mit der Wiener Fassung des Hampstead-Profils eingehen, die vermutlich 1992 in Buchform erscheinen wird (Datler & Bogyi 1992).
2. Während der Projektjahre wurden an Anna Freuds originärem Hampstead-Profil mehrere Modifikationen vorgenommen. Damit änderte sich in mehreren Etappen die ''offizielle'' Bezeichnung dieses Profils: Um die Abweichungen von Anna Freuds Originalfassung deutlich zu machen, nannten wir unsere erste Modifikation ''Wiener Fassung des Hampstead-Profils nach Anna Freud''. Die Profilfassung mit der wir im Augenblick arbeiten, bezeichnen wir als ''Wiener Profil''. Da sich für das Gesamtunternehmen aber die Bezeichnung ''Hampstead-Projekt'' fest eingebürgert hatte, lag es für die Projektmitarbeiter nahe, alle Profilfassungen kurz als ''Hampstead-Profile'' zu bezeichnen. Allen Unkorrektheiten zum Trotz werden daher im Folgenden die Begriffe ''Wiener Profil'', ''Hampstead-Profil'' sowie ''Wiener Fassung des Hampstead-Profils'' synonym verwendet.
3. Im Unterschied zu weithin verbreiteten Usancen fungieren in diesem Bericht die Universitätsangehörigen Wilfried Datler und Gertrude Bogyi nicht als Projektleiter, sondern als Projektkoordinatoren. Dies entspricht sowohl ihrem Selbstverständnis während der Projektarbeit als auch dem tatsächlichen Projektverlauf; denn wenngleich sie als Universitätslehrer die Seminare leiteten, in denen die einzelnen Hampstead-Profile, Zwischenberichte und Gesprächsprotokolle erstellt wurden, und wenngleich sie kontinuierlich in den Beratungsgesprächen mitarbeiteten, so nahmen sie doch keine Leitungsaufgaben den Erziehern gegenüber wahr, deren tagtägliche Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen ebenso zum Projekt gehörte wie die Ausarbeitung und Diskussion der Hampstead-Profile selbst. Dagegen zählte es aber zu ihren Aufgaben, das Zusammenspiel zwischen universitärem Seminar, den WG-Erziehern und diversen Universitätseinrichtungen immer wieder einzuleiten und zu begleiten, sodaß sie in diesen Belangen tatsächlich Projektkoordinationsaufgaben erfüllten, die von keinen anderen Projektmitarbeitern übernommen werden konnten.
4. Es war allen Projektmitarbeitern wichtig, daß die kooperative Gestaltung des Projektes auch in diesem ersten Projektbericht seinen Ausdruck findet. Aus diesem Grund hatten Studenten und Erzieher schon am Zwischenbericht ebenso mitgeschrieben wie die beiden Projektkoordinatoren, deren zusätzliche Aufgabe es war, die Grundstruktur des Zwischenberichtes zu entwerfen

und die einzelnen Beiträge in mühsamer Kleinarbeit so aufeinander abzustimmen, daß sie ein zusammenhängendes Ganzes abgaben. Da der vorliegende Bericht aus dem Zwischenbericht erwachsen ist, wird auch hier die Usance der Autorennennung am Beginn des jeweiligen Kapitels beibehalten.

TEIL I

ENTSTEHUNG, FINANZIERUNG UND ZIELSETZUNG DES PROJEKTES UND DIE AUFGABE DIESES ERSTEN BERICHTES

VORBEMERKUNG ZUM I. TEIL DES BERICHTES

> "Im Studienjahr 1985/86 findet ein Projekt im Rahmen des Studiums der Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften statt, in dessen Verlauf von all unseren Kindern und Jugendlichen Persönlichkeitsprofile ... erstellt werden. Ziel des Studienprojekts soll es sein, dieses Hampstead-Profil erstmalig im sozialpädagogischen Feld anzuwenden, um mit seiner Hilfe uns Erziehern Hinweise zu geben, wie wir mit den Kindern und Jugendlichen effektiver und gezielter weiterarbeiten können. Die Mitarbeit an diesem Projekt bedeutet für uns, neben dem Fortbildungsaspekt, eine neue Dimension im fachlichen Herangehen an die Aufgaben und Problemstellungen, die die pädagogische Arbeit mit unseren Kindern und Jugendlichen mit sich bringt."

Dies schrieben die Erzieher der Wohngemeinschaft Scheibenbergstraße in einer Selbstdarstellung zu Projektbeginn (WG 1985, 57). Wie es zu diesem Projektbeginn kam, welches Konzept von Beginn an verfolgt wurde und von welchen Zielsetzungen all das getragen war, soll in diesem I. Teil des Projektberichtes dargestellt werden. Dabei wird es nötig sein, die Geschichte der Projektentstehung nachzuzeichnen; denn nur von diesem Prozeß her wird zu verstehen sein,

- aus welchen Gründen gerade das vorliegende Projektvorhaben in Angriff genommen und weshalb dafür ein ganz bestimmtes Projektdesign entworfen wurde, das sich durch eine bestimmte Art der Zusammenführung von universitärer Lehre, Forschung und "Versorgung" auszeichnet;
- und mit welchem Aufwand diesem Projektkonzept trotz der Tatsache gefolgt wurde, daß eine übliche Form der Projektfinanzierung bis heute nicht existiert.

Zuvor wird allerdings darauf verwiesen, daß das vorliegende Projekt gleichsam als Fortsetzung bzw. Konkretisierung spezieller Entwicklungstendenzen begriffen werden kann, die innerhalb des Wiener Jugendamtes seit geraumer Zeit in Diskussion stehen.

1. PROFESSIONALITÄT, KLEINSTEINRICHTUNGEN UND FÖRDERDIAGNOSTIK: DREI ANKNÜPFUNGSPUNKTE[3]

Andernorts hat Walter Eichmann (1989) in einem ausführlichen Exkurs zum "Wiener Weg der Heimerziehung" herausgearbeitet, welcher Stellenwert dem vorliegenden Projekt im Rahmen der

3 Von Walter Eichmann und Wilfried Datler

Gesamtentwicklung des Wiener Jugendamtes beizumessen ist. Dort ist nachzulesen, daß innerhalb des Jugendamtes das Verlangen nach professioneller Erziehertätigkeit seit den 30er-Jahren kontinuierlich stieg; daß Hand in Hand damit wiederholt versucht wurde, verbesserte Konzepte der Erzieheraus- und -fortbildung zu entwickeln; und daß in enger Verknüpfung damit auch das pädagogische Selbstverständnis vieler Wiener Erzieher einer kontinuierlichen Wandlung unterzogen war.

Im erwähnten Beitrag wurde überdies nachgezeichnet, in welcher Weise innerhalb des Wiener Jugendamtes wiederholt versucht wurde, solche institutionelle Bedingungen zu schaffen, die der Realisierung der immer differenzierter werdenden pädagogischen Ideen nach Tunlichkeit entgegenkommen sollten. In diesem Zusammenhang wurde unter anderem die zunehmende Tendenz skizziert, Großheime aufzulösen, ambulante Versorgungseinrichtungen zu schaffen sowie "Kleinstheime" einzurichten, in denen "familienähnliches Heimleben" möglich werden sollte. Eine spezifische Form dieser Kleinsteinrichtungen stellen "Wohngemeinschaften" dar, die innerhalb des Wiener Jugendamtes seit den 70er-Jahren eingerichtet wurden und werden[4]. Jener Wohngemeinschafts-Typus, dem auch die Wohngemeinschaft Scheibenbergstraße zugerechnet werden kann, läßt sich nach Datler & Bogyi (1989b) durch folgende vier Punkte charakterisieren:

1. Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters leben "jahrelang außerhalb eines größeren Heimgeländes in einer Art `gemeinsamen Haushalts'" und werden dabei "von einigen ausgebildeten Erziehern betreut..., die in dieser WG selbst nicht wohnen, sondern dort 'bloß' ihren Dienst verrichten".
2. Die Tatsache, daß in solch einer WG ein kleines Erzieherteam über lange Zeit hindurch mit einer überschaubaren Gruppe von Kindern und Jugendlichen arbeitet, ermöglicht den Aufbau kontinuierlicher, intimer und lang andauernder Beziehungen. "Damit eröffnen sich zentrale Ansatzpunkte für ein weiteres Arbeiten heilpädagogischer oder sozialtherapeutischer Art, das innerhalb der familialen Struktur einer WG oft gezielter verfolgt werden kann als von einem Heim: Den Erziehern wird es in einer überschaubaren WG eher möglich sein, auf die Probleme der Klienten individuell einzugehen und entsprechende Förderhilfen koordiniert und aufeinander abgestimmt anzubieten; wobei man von Erziehern - im Unterschied zu Eltern oder Pflegeeltern - erwarten darf, daß sie diese ihre Arbeit 'professionell' wahrnehmen: Problemsituationen und Problemfällen werden sie gezielter begegnen können als dies fachlich Unausgebildeten und Familienvätern oder Familienmüttern möglich ist; und deshalb werden sie die Arbeit mit schwierigen Kindern auch differenzierter vorantreiben und weniger schnell abbrechen, als man dies aus dem Pflegeelternmilieu kennt; zumal in der WG auch mit Erleichterungen gerechnet werden kann, die aus Aufgabenverteilungen, wechselseitig abgesprochenen Entlastungen, begrenzten Dienstzeiten sowie Urlauben resultieren."
3. Auf individuelle Probleme ihrer Klienten können WG-Erzieher - im Unterschied zu ihren Kollegen im Heim - deshalb differenzierter eingehen, weil sie nicht mit jenen "dysfunktionalen" Heimstrukturen zu kämpfen haben, wie sie auch noch so reformierte Heime aufweisen: "So haben WG-Erzieher etwa kaum damit zu rechnen, daß Vorgesetzte in Unkenntnis der spezifischen Arbeitssituation des Erziehers Einzelentscheidungen treffen, die unliebsame Folgen für das weitere Arbeiten mit Klienten zeitigen. WG-Erzieher werden auch kaum gezwungen, pädagogische Vorhaben heimtypischen `Verwaltungsrichtlinien und Aufsichtsregelungen' unterzuordnen (Doblhofer 1985, 25). In diesem Sinn sind WG-Erzieher auch nicht provoziert, aktuelle Konflikte mit Vorgesetzten `auf dem Buckel der Klienten' auszutragen (nach Kiehn 1982, 30). Und schließlich können sie ihre Arbeit auch unbeeinflußt von Wünschen und Vorhaben etwaiger Nachbargruppen gestalten."
   Freilich bedeutet das Wegfallen solcher Heimstrukturen auch eine erhebliche Mehrbelastung der WG-Erzieher; müssen sie doch alle Entscheidungen, die für die WG von Bedeutung sind, selbst treffen und mittragen. "Das alles ist freilich belastend; doch wird gleichzeitig berichtet, daß mit der Übernahme solch umfassender Entscheidungskompetenzen auch das Gefühl der

---

4 Zur Geschichte sowie zu den diversen Formen von Kleinsteinrichtungen bzw. Wohngemeinschaften vgl. "Autorenkollektiv" (1976), Vormann & Heckmann (1980), Kiehn (1982), Doblhofer (1985) und Blandow (1987).

Autonomie und der rückhaltlosen Verantwortlichkeit, das angenehme Erleben weiter Handlungsspielräume und damit auch die Bereitsschaft zu erhöhtem Arbeitseinsatz bei Erziehern steigt.''

4. ''Das Fehlen einer umfassenderen Heimstruktur erweitert aber auch den unmittelbaren Lebensraum sowie Entscheidungs- und Verantwortungsspielraum'' der Kinder und Jugendlichen, die in solch einer WG wohnen: Ihr Leben ist in die natürliche Wohnumgebung der Stadt noch unmittelbarer eingebunden, als es Bewohner offener Heime erleben können. Bewohner einer solchen WG können sich noch weniger auf eine ''institutionalisierte Versorgungssituation im Heim'' (Kiehn 1982, 183) verlassen und sind deshalb kontinuierlicher ''mit einer Vielzahl von lebensnahen Aufgaben und Problemsituationen (konfrontiert), deren Bewältigung ihnen nicht oder nicht völlig abgenommen wird''. Sie erleben dabei noch deutlicher als Heimzöglinge, wie notwendig es ist, auf Inventar aufzupassen, im Haushalt mitzuhelfen, mit den Mitbewohnern gut auszukommen. Und sie können im Vergleich zu Heimbewohnern noch unmittelbarer und deutlicher miterleben, welche Dinge es kontinuierlich zu beachten und zu bedenken gilt, wenn man unter Bedingungen lebt, die den Lebensumständen ''normaler'' Familien denkbar ähnlich sind.

Eichmanns (1989) Beitrag enthält schließlich auch Hinweise darauf, daß die wachsenden Ansprüche, die an Heimerziehung herangetragen werden, wiederholt vom Wunsch nach differenzierten förderdiagnostischen Hilfestellungen begleitet waren. In diesem Sinn hieß es z.B. im Bericht der legendären Wiener Heimenquête 1971:

''a) Im Augenblick scheint die Diagnose mehr zum Zweck der Typisierung als zur Informationsvermittlung zu erfolgen. Diagnosen sind nur dann von Wert, wenn sie mit einem Erziehungsvorschlag gekoppelt sind oder wenn sich daraus therapeutische Maßnahmen ableiten lassen. Es möge daher ein diagnostisches Schema erarbeitet werden, das schon von der ''Etikettierung'' her gewisse therapeutische Einstellungen und Aktivitäten signalisiert. Ist ein solches System kennzeichnender Diagnosen erarbeitet, dann sollte es generell eingeführt werden, damit in allen Institutionen dasselbe Vokabular angewendet wird. In Heimen mit kleineren Gruppen ist zwar die Differenzierung nach Diagnosen von geringer Bedeutung, in allen Heimen jedoch stehen die ausreichende Instruktion des Personals und die in Teamarbeit erstellten Erziehungspläne im Vordergrund. Deshalb sollte die ambulante und stationäre Diagnostik mehr als bisher mit der Praxis gekoppelt werden.

b) Aus einer Reihe von Beiträgen ergibt sich die Forderung nach Klassifikationszentren, die den Zustrom in die zur Betreuung geeigneten Heime regeln. Die Klassifikationszentren oder die Betreuerteams hätten bei der Erstellung ihrer Vorschläge einerseits auf das oben angeführte einheitliche Diagnosenschema zurückzugreifen und damit gewisse Richtlinien von vornherein einzusetzen, andererseits auf die konkrete Situation der einzelnen Heime, der Gruppen und des zur Verfügung stehenden Personals Rücksicht zu nehmen'' (Grestenberger 1971, 39 f.).

Und zehn Jahre später wurde nochmals mit Nachdruck auf die Notwendigkeit verwiesen, ein diagnostisches Schema auszuarbeiten und zur Anwendung zu bringen, ''das

a) eine annähernde Einordnung einzelner Kinder im Hinblick auf ihre individuellen Schwierigkeiten, Entwicklungsschäden, -störungen und -behinderungen ermöglicht,
b) bestimmte individuelle pädagogische und/oder therapeutische Maßnahmen fordert,
c) prognostische Vermutungen darüber enthält, was diese Maßnahmen bringen werden'' (Gramlhofer u.a. 1981, 90).

Über die Ausarbeitung und den Einsatz eines solchen diagnostischen Schemas sollte überdies untersucht werden, wie Heimeinweisungen oder Heimunterbringungen von Kindern und Jugendlichen erlebt werden, welche Entwicklungen bei Kindern und Jugendlichen dann gefördert und möglich werden, und welche ''Heimtypen'' dabei für bestimmte Kinder und Jugendliche indiziert sind oder nicht (Gramlhofer 1981, 90 ff.).

Ein solches Schema, so kann man im Bericht der 2. Heimenquête nachlesen, könnte sechs Punkte

umfassen (vgl. Gramlhofer u.a. 1981, 91 f.):

a) anamnestische Daten im Hinblick auf die von diesem Kind bisher durchlaufene entwicklungspsychologischen Stadien;
b) Erfassung der Persönlichkeitsstruktur der Kinder;
c) Familienanamnese;
d) außerfamiliäre Situation;
e) Welche Krankheiten hat das Kind gehabt?
f) Überstellungsgründe.

Auf den nächsten Seiten wird deutlich werden, welch eminente Bedeutung dieser Wunsch nach einem "förderdiagnostischen Schema" für den Beginn und für die Konzeption des "Hampstead-Projekts Scheibenbergstraße 71" hatte. Zunächst soll aber nachgezeichnet werden, auf welche Schwierigkeiten Erzieher der Wohngemeinschaft Scheibenbergstraße gestoßen waren, als sie nach 1977 begonnen hatten, innerhalb der strukturellen Bedingungen ihrer Wohngemeinschaft ein möglichst professionelles Arbeitskonzept als "Alternativkonzept" zu realisieren.

2. DER PROJEKTBEGINN: INTERESSEN VON ERZIEHERN, UNIVERSITÄTSLEHRERN UND STUDENTEN TREFFEN EINANDER

2.1 Die Anliegen der Erzieher[5]

Als die WG Scheibenbergstraße im August 1977 eröffnet wurde, begannen vier Erzieher, unterstützt von einer Wirtschaftshilfe, mit acht Kindern und Jugendlichen in einer Villa des 18. Wiener Gemeindebezirkes zu arbeiten. Von Beginn an standen der Gruppe der gesamte Garten, alle Kellerräume sowie das Erdgeschoß zur Verfügung, das ein zentrales Wohnzimmer, drei geräumige Schlafräume (mit je zwei bis drei Betten), Vorraum, Küche und zwei Toiletteräume umfaßt. In diesen Räumlichkeiten sollte "sozialgeschädigten" Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit einer Langzeitunterbringung mit sozialpädagogischer/sozialtherapeutischer Förderung geboten werden.

Das Arbeitskonzept, dem zunächst gefolgt werden sollte, war von den Erziehern als "Alternativkonzept" entworfen worden, das der damals immer noch traditionell verhaftet gewesenen Heimerziehung als Gegengewicht entgegengesetzt werden wollte. Dieses "Alternativkonzept" wurde so formuliert:

> "Das pädagogische Konzept baut auf dem Prinzip der koedukativ geführten, familienähnlichen Kleingruppe auf, die eine maximale emotionale Bindung und Intensivbetreuung gewährleistet. Es wird ein repressionsfreier, partnerschaftlich-demokratischer Erziehungsstil, entsprechend den Erkenntnissen der modernen Erziehungspsychologie, angestrebt, der auf gegenseitigem Vertrauen und Verständnis beruht und gleichzeitig ein gewisses Maß an pädagogisch-psychologisch orientierter Lenkung bieten soll" (WG 1978, 2).

Den damals gängigen Diskussionen in Erzieherkreisen gemäß wurde der "Beziehung" zwischen Erziehern und Heranwachsenden zentrale Bedeutung beigemessen. Ganz allgemein wurde die These vertreten, daß "psychische Störungen" und "Verhaltensauffälligkeiten" dann aufgearbeitet und "geheilt" werden könnten, wenn das Beziehungsangebot der Erzieher von ausreichen-

---

5 Von Raphaela Tischina und Hermann Schügerl

dem Wohlwollen getragen ist und zu einer ausreichend intensiven Beziehungsausgestaltung führt. Und so unspezifisch diese These von der "Beziehungsarbeit" vertreten wurde, so sehr schien sich die Angemessenheit dieses Arbeitskonzepts zunächst auch zu bestätigen. Denn drei Jahre nach der Eröffnung der Wohngemeinschaft konnte in einem Bericht festgehalten werden:

> "In der ersten Zeit nach der Eröffnung der Wohngemeinschaft standen große Verhaltensauffälligkeiten unserer Kinder im Vordergrund. Ängste, Hemmungen und Entwicklungsrückstände äußerten sich in Symptomen wie Einnässen, Wackeln etc. In der geschützten Atmosphäre unserer Wohngemeinschaft gelang es mit fortschreitender Annahme unseres Beziehungsangebotes durch die Kinder, die Ursachen dieser Symptome zu neutralisieren, wodurch das kindliche Verhalten normalisiert werden konnte" (WG 1985).

Diese ersten Eindrücke veranlaßten die Erzieher, den bisher beschrittenen Weg fortzusetzen und "Beziehungsarbeit" zu intensivieren. Dazu hieß es im Bericht:

> "Weil es sich ... zeigte, daß Kinder, die uns mehr Probleme verursachten, damit auch mehr Zuwendung erlangten als unauffälligere, angepaßtere, und diese dadurch Gefahr liefen, beziehungsmäßig durch den Rost zu fallen, einigten wir uns darauf, daß jeweils zwei Kinder unter die besondere Zuständigkeit einese Erziehers fielen. Arztbesuche, Kleidereinkauf, Schulnachfragen sowie auch die Entscheidung über pädagogische Maßnahmen gehörten zu dieser Zuständigkeit, die zu einer besonders nahen emotionalen Beziehung führte" (WG 1985).

Von dieser neuen Form der WG-Arbeit erhofften sich die Erzieher weitere pädagogische Erfolge; doch war damals auch schon zu erkennen, daß dieser Hang zur undifferenzierten Intensivierung und Verdichtung von "Beziehung" keineswegs unproblematisch war. Dies äußerte sich bei den Erziehern zunächst in einer Vermischung von Arbeit und Privatleben; denn alsbald war es die Regel, die beiden "eigenen Kinder" öfters mit nach Hause zu nehmen, Kriseninterventionen jenem Erzieher zu überlassen, dem das jeweilige Kind "zugeteilt" war, und Teamentscheidungen, die ein Kind betrafen, dessen "zuständiger" Erzieher gerade keinen Dienst hatte, in dessen Freizeit telefonisch zu regeln.

Eigene Ansprüche stellten die Erzieher zusehends zurück; Mehrbelastungen nahmen sie in Kauf; und Zweifel an dieser Praxis und ihre Folgen übertönten sie, indem sie auf die hehre Verpflichtung hinwiesen, die sie den Kindern und Jugendlichen gegenüber eingegangen wären. So heißt es dann unüberhörbar ambivalent im Bericht des Jahres 1980:

> "Die intensive Zusammenarbeit mit Kollegen und Kindern bringt wichtige soziale Prozesse in Gang und vertieft Bindungen. Ein festgefügtes eingespieltes Team geht nicht so schnell auseinander. Es teilt seinen Dienst so ein, daß die Arbeit auch bei einem Berg von Überstunden in Extremsituationen weiterläuft. Man geht erst ab einer gewissen erhöhten Körpertemperatur in den Krankenstand und überwiegend kuriert man sich in seiner Freizeit. Trotz der allgemeinen Zufriedenheit mit der Arbeitssituation kommt es daher des öftern zu einer Überschneidung der verschiedenen Bedürfnisse und Ansprüche.
> Als Arbeitnehmer fühlen wir uns zu gewerkschaftlichen Forderungen verpflichtet (Bezahlung oder Ausgleich von geleisteten Überstunden, bezahlte Weiterbildung). Als menschliches Individuum, mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen, Ideen, welches teilweise an die Grenzen seiner psychischen Belastbarkeit stößt, wollen wir manchmal den ganzen Kram hinwerfen. Als Erzieher fühlen wir eine pädagogische und moralische Verpflichtung den Kindern gegenüber, die einen konsequenten Arbeitnehmerstandpunkt und die Durchsetzung eigener Bedürfnisse nur begrenzt zuläßt" (WG 1980).

Und in der Fortsetzung dieser Passage wird deutlich, daß die Erzieher nach dreijähriger Arbeit bereits an deren Ende denken, ohne ihr Arbeitskonzept aber auch nur ansatzweise in Frage zu stellen; denn sie schrieben:

"Es ist uns mittlerweile klar geworden, daß diese unsere WG nur unter enormem persönlichem Einsatz und zeitlichem Mehraufwand möglich ist. Es bleibt für uns allerdings die Frage offen, wie weit wir dieses mit Hilfe von Supervision und nicht zuletzt unter Berücksichtigung unserer ganz privaten Interessen und Anforderungen auf Jahre gesehen (eventuell "neun" Kindern) bieten können" (WG 1985).

Ausdrücklicher Zweifel an dem bislang verfolgten Arbeitskonzept brach erst auf, als zwei Erzieher der "Gründergeneration" die WG verließen und deren Plätze von zwei neuen Kollegen eingenommen wurden. Dieser Erzieherwechsel stellte für die Kinder und Jugendlichen einen schmerzlichen Beziehungsverlust dar, der dazu führte, daß viele Probleme, die bereits als überwunden gegolten hatten, wiederum vehement aufbrachen. Die Erzieher fühlten sich gezwungen einzusehen, daß das Maß ihrer intensiven Zuwendung viele "Störungen" der Kinder und Jugendlichen bloß vordergründig hatte eindämmen können, während es aufgrund des undifferenzierten Arbeitens nur in beschränktem Ausmaß gelungen war, "substanzielle" Veränderungen in den Persönlichkeitsstrukturen einzelner Kinder und Jugendlicher herbeizuführen. Statt Kinder und Jugendliche zu solchen Veränderungen anzuhalten, wurden diese aufgrund des "Zuteilungssystems" vielmehr eingeladen, Beziehungsprobleme kontinuierlich zu agieren und damit zu perpetuieren anstatt zu bearbeiten (was sich schließlich auch darin ausgedrückt hatte, daß schließlich nicht nur die Kinder, sondern auch die Erzieher untereinander rivalisierten).

Konsequenterweise rückte das neue Erzieherteam vom alten "Zuteilungssystem" ab. Mehr und mehr wurde jeder Erzieher für jedes Kind verantwortlich. Die Durchführung regelmäßiger Hauskonferenzen wurde eingeführt. Und der Dienstplan wurde so gestaltet, daß jeder Erzieher mit jedem anderen Erzieher monatlich mindestens ein Mal zusammenarbeitete.

Damit war aber freilich noch kein neues, differenzierteres Arbeitskonzept umrissen. Denn mit der Abschaffung des "Zuteilungssystems" mußte auch ein fundierteres Verständnis dessen erarbeitet werden, was zunächst nebulos als "Beziehungsarbeit" bezeichnet worden war und letztlich zu oft die Bühne für die Inszenierung unbewußt-unkontrollierter Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse abgegeben hatte. Und darüber hinaus galt es, auch die Kooperation mit den Eltern vieler Kinder und Jugendlicher zu überdenken, die mit ihren Kindern sowie den WG-Erziehern Kontakt hielten und die Erzieher oft genug in schier unlösbare Turbulenzen und Spannungen verstrickten.

In der Folge gingen die Erzieher daran, ihr Unbehagen mit der bestehenden Arbeitssituation supervisorisch zu bearbeiten. Dabei konzentrierten sie sich verstärkt auf den Versuch, neue Formen und Wege des Zugangs zu sich und den Kindern zu finden sowie aus deren Lebensgeschichte zu lernen, um in der Folge - nach Bettelheims (1983): Motto: "Liebe allein genügt nicht!" - differenziertere und überlegtere Arbeit zu leisten. Dabei stellten die Erzieher aber zusehends den Mangel nötiger professioneller Handlungskompetenz fest:

- Einerseits waren zwar alle Erzieher am Institut für Heimerziehung ausgebildet worden; doch hatten sie dessen ungeachtet den Eindruck, nicht genug qualifiziert zu sein, um diesen differenzierten Ansprüchen, die sie nun an sich selbst stellten, gerecht werden zu können.
- Und außerdem mangelte es ihnen auch an diagnostischen Einschätzungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen, die es ihnen hätten möglich machen können, angesichts eines differenzierteren Verstehens der einzelnen Heranwachsenden zu differenzierteren Arbeitsschritten und Förderhilfen zu gelangen. Die Überstellungsberichte des Jugendamtes und die Gutachten des psychologischen Dienstes wurden diesbezüglich als zu ungenau und keineswegs ausreichend eingeschätzt. Sie entsprachen nicht annähernd jenen vorhin erwähnten Kriterien, die für solche Berichte auf der ersten und zweiten Heimenquête formuliert worden waren und erweckten zusehends den Eindruck, "mehr dem vordergründigen Image des Jugendamtes als den WG-Bewohnern selbst zu dienen" (nach Mattner 1987, 40).

In dieser Situation wurde im Erzieherteam verstärkt der Wunsch nach "professioneller Hilfe" geäußert, die den Prozeß kontinuierlicher Supervision nicht ersetzen, wohl aber ergänzen sollte.

Knapp nach der Neugründung des interfakultären Universitätsinstitutes für Sonder- und Heilpädagogik fragte daher der Erzieher Hermann Schügerl bei Wilfried Datler, den er während seiner Erzieherausbildung kennengelernt hatte, an, ob es möglich wäre, die acht Kinder und Jugendlichen der WG Scheibenbergstraße "förderdiagnostisch einzuschätzen", um dann gemeinsam zu beraten, welche Schwerpunkte in der weiteren Arbeit mit ihnen gesetzt werden sollten.

2.2 Die Interessen der Universitätslehrer und Studenten[6]

Nach der Anfrage der Erzieher im Winter 1984 kontaktierte der eine Universitätslehrer (W.D.) seine Kollegin Gertrude Bogyi; denn beide hatten an der von Anna Freud gegründeten Hampstead-Clinic (London) die Arbeit mit dem Hampstead-Profil kennengelernt. Dieses Hampstead-Profil war von Anna Freud und ihren Mitarbeitern als ein Schema entwickelt worden, das Diagnostikern helfen soll, auf der Grundlage psychoanalytischer Theoriebildungen zu möglichst differenzierten diagnostischen Einschätzungen zu gelangen. In diesen diagnostischen Einschätzungen sollen möglichst viele bewußte und vor allem unbewußte Persönlichkeitsmomente ausgelotet werden, sodaß es im Anschluß daran möglich wird, möglichst fundiert und differenziert zu überlegen, welche weiteren Hilfestellungen einer Person gegeben werden sollen.

In Teil III dieses Berichtes wird auf dieses Profil bzw. seine "Wiener Fassung" noch näher eingegangen werden. Hier sei nur so viel bemerkt, daß die Genauigkeit der Arbeit, welche der Einsatz eines Hampstead-Profils nach sich zieht, bei beiden Universitätslehrern großen Eindruck erweckt hatte. Beide hatten sich vorgenommen, an und mit diesem Hampstead-Profil auch in Wien zu arbeiten. Die Anfrage der Erzieher veranlaßte sie deshalb vorzuschlagen, von jedem Kind der WG Scheibenbergstraße ein Hampstead-Profil auszuarbeiten. Dabei könnte, so die späteren Projektkoordinatoren, erstmals geprüft werden, ob im Anschluß an die diagnostische Arbeit mit dem Hampstead-Profil Erzieher auch psychoanalytisch-pädagogisch beraten werden können. Und sollte diese Beratungsarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg geführt werden können, so könnte im Rahmen dieses Projekts auch Fallverlaufsforschung betrieben werden. Sollte sich darüber hinaus zeigen, daß der Einsatz des Hampstead-Profils auch zu einer Fortbildung der einzelnen Erzieher führt, so spräche dies überdies für diese genaue Art des diagnostischen Arbeitens.

Den Erziehern wurde weiters angeboten, jedes Profil ausführlich zu diskutieren, um dann gemeinschaftlich zu überlegen, in welcher Weise das jeweilige Kind in der Folge gefördert werden sollte. Diese Art von Beratung sollte dabei punktuell und als Ergänzung zur Supervision der Erzieher erfolgen: Während der Supervisionsprozeß kontinuierlich vorangetrieben wird, sollte die Beratungsarbeit in größeren zeitlichen Abständen und dabei jeweils auf ein Kind bezogen erfolgen. Auch sollten dabei Einschätzungen über das Kind und über die Arbeit der Erzieher mit diesem Kind explizit formuliert werden und überdies in ausdrücklich zu besprechende Interventionsüberlegungen münden.

Die Erzieher fanden diesen Vorschlag sinnvoll und teilten mit den Projektkoordinatoren die Auffassung, daß Profile und etwaige Zusatzmaterialien nur für die WG-Erzieher und Projektmitarbeiter bestimmt, keineswegs aber den Kinderakten beigefügt oder Vertretern des Jugendamtes zugänglich sein sollten. Als dies geklärt war, eröffnete sich für die Projektkoordinatoren aber ein neues Problem; denn die Erstellung eines Hampstead-Profils verlangte nicht nur eine Modifikation der Originalvorlage von Anna Freud, sondern überdies einen vielstündigen Arbeitsaufwand. In dieser Situation war es nun wichtig, daß die beiden Projektkoordinatoren ebenso wie viele PädagogikstudentInnen bereits einige Zeit zuvor Kritik am universitären Lehrangebot geäußert

---

6 Von Wilfried Datler, Gertrude Bogyi, Walter Eichmann, Johannes Gstach und Alfred Zopf

hatten (vgl. Datler/Bogyi 1989a, 26ff).

Angesichts dieser Kritik lag es daher nahe, Studenten in die Zusammenarbeit mit den Erziehern der WG Scheibenbergstraße miteinzubeziehen. Beide Universitätslehrer schrieben gemeinsam ein ganzjähriges, mehrstündiges Projektseminar aus, in dem Studenten die Gelegenheit erhalten sollten, nach einer entsprechenden Vorbereitung diagnostische Gespräche mit den Erziehern und den Kindern zu führen, um unter Einbeziehung weiterer Materialien (insbesonders Testmaterialien) Hampstead-Profile zu erstellen und an weiteren Beratungsgesprächen teilzunehmen, die von der weiteren Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher handeln sollten.

Als sich genug interessierte und fortgeschrittene Studenten zu diesem Projektseminar angemeldet hatten, konnte im Wintersemester 1985/86 tatsächlich mit der Projektarbeit begonnen werden.

3. DIE ZIELSETZUNGEN DER PROJEKTARBEIT UND DER FOKUS DIESES BERICHTES[7]

Eine chronologisch geordnete, überblicksartige Darstellung des bisherigen Projektverlaufs wird im Teil II dieses Berichtes referiert. Zunächst soll aber nochmals deutlich dargestellt werden, daß eine Vielzahl von Zielsetzungen mit diesem ''Hampstead-Projekt'' verfolgt wurden: Zielsetzungen, welche die Verbesserung von universitärer Lehre betreffen; Zielsetzungen, welche die Weiterentwicklung der Arbeit mit Anna Freuds Hampstead-Profil berühren; sowie Zielsetzungen, die primär in Hinblick auf die Arbeit der Erzieher verfolgt wurden (vgl. Datler/Bogyi 1989a, 34ff.)

Es ist deshalb wichtig darauf hinzuweisen, daß im folgenden auf hochschuldidaktische Fragen sowie auf einzelne Arbeitsschritte, nach denen Anna Freuds Hampstead-Profil-Kategorien zum ''Wiener Profil'' modifiziert wurden, nur randständig eingegangen werden kann. Im Zentrum dieses Berichtes stehen vielmehr die Ausgangsanliegen der Erzieher, die Frage, welche Form der Zusammenarbeit in Anknüpfung daran entwickelt wurde und welche Ergebnisse diese Zusammenarbeit zeitigte.

7 Von Wilfried Datler

TEIL II

EINE CHRONOLOGISCH GEORDNETE DARSTELLUNG DES PROJEKTVERLAUFS SAMT ZENTRALEN BEMERKUNGEN ZUM PROJEKTKONZEPT[8]

VORBEMERKUNG ZUM II. TEIL DES BERICHTES

Im vorhergehenden Teil I dieses Projektberichtes wurde vornehmlich vom Prozeß der Projektentstehung gesprochen. Daran soll nun dieser Teil II anschließen, in dem die darauffolgende fünfjährige Projektarbeit überblicksartig dargestellt wird.

Im chronologisch geordneten Überblick soll umrissen werden, welche Etappen in der Projektarbeit zurückgelelgt und welche Arbeitsschritte gesetzt wurden. Die Wahl bestimmter Arbeitsschritte wird dabei an mehreren Stellen genauer begründet werden, sodaß mit der Lektüre dieses Teiles II klarer wird, von welchen Vorüberlegungen die Projektarbeit getragen war.

1. DAS ERSTE JAHR (1985/86)

1.1 Die Vorbereitungsphase (Herbst 1985)

Nachdem das Projektkonzept mit den Erziehern und dem Jugendamt der Gemeinde Wien geklärt war und sich genügend Studenten für das Projektseminar im Studienjahr 1985/86 gemeldet hatten, begannen die Vorbereitungen. Sie zielten auf dreierlei ab:

Erstens wollten sich die Projektkoordinatoren noch vor dem eigentlichen Projektbeginn versichern, ob sie die Anliegen der Erzieher auch tatsächlich richtig verstanden hatten. Sie baten zwei Kollegen, mit jedem Erzieher nochmals ein Gespräch über die Wünsche und Erwartungen zu führen, die sie an das Projektvorhaben herantrugen[9].

Zweitens: Als durch diese Gespräche nochmals klar wurde, inwiefern die bisherigen Projektvorüberlegungen den ursprünglichen Anliegen der Erzieher entsprachen, machten sich die beiden Projektkoordinatoren daran, das Hampstead-Profil Anna Freuds in einigen wesentlichen Punkten zu modifizieren. Diese Modifikation wird im III. Teil des Berichts genauer dargestellt werden.

Drittens wurden die Studenten von Oktober bis Dezember daraufhin vorbereitet, "diagnostisches Material" nach den Kategorien des Profils auszuwerten. Dabei wurde nochmals geklärt, daß sämtliche Informationen und Überlegungen, die während des Wohngemeinschaftsprojekts gesammelt und angestellt werden, der klinischen Schweigepflicht unterliegen. Studenten verpflichteten sich schriftlich, keinerlei Projektunterlagen bzw. Projektmaterialien für sich zu behalten: Profile,

---

8 Von Wilfried Datler

9 Diese Gespräche wurden dankenswerter Weise von Gerald Kral und Gerhard Schaufler geführt.

Interviewtranskriptionen, Notizen über Erzieher und Kinder etc. wurden gegen Ende eines jeden Seminarjahres den Projektkoordinatoren übergeben.

1.2 Die ersten acht Profile werden erstellt (Dezember 1985 - Juni 1986) und das Projektkonzept wird umrissen

Nach der Vorbereitungsphase im Herbst 1985 wurde von jedem Kind[10] ein Hampstead-Profil ausgearbeitet. Das erste Profil wurde von den

Seminarleitern Gertrude Bogyi und Wilfried Datler erstellt, die sieben weiteren Profile von Studentenpaaren. Jedes Studentenpaar hatte sich um die Erhebung des ''diagnostischen Materials'' zu kümmern, aufgrund dessen die Profile ausgearbeitet werden sollten; und jedes Studentenpaar mußte in diesem Zusammenhang auch sämtliche organisatorischen Probleme (wie z.B. Terminfragen) eigenverantwortlich klären.

1.2.1 Die Erhebung des "diagnostischen Materials"

Die Sammlung des ''diagnostischen Materials'' erfolgte von Beginn an im Rahmen von mindestens neun Arbeitsschritten, die sich folgendermaßen umreißen lassen:

a) Ein Gruppeninterview mit den vier WG-Erziehern sowie vier Einzelinterviews mit jedem WG-Erzieher bzw. jeder WG-Erzieherin;
b) zwei unstrukturierte Kontakte (zwei ''diagnostische Interviews'') mit dem jeweiligen Kind;
c) zwei (mitunter drei) Kontakte mit dem jeweiligen Kind, um psychologische Testungen vornehmen zu können.

Diesem Schema und seiner Realisierung lagen folgende drei Überlegungen zugrunde:

Die ERSTE Überlegung hängt aufs engste mit dem Verständnis von ''Beratung'' zusammen, von dem die Projektkoordinatoren ausgingen:
Unter "Beratung" wurde ein kurzer, vier bis sechs Wochen lang dauernder Prozeß verstanden, der genützt werden soll, um praxisleitende Momente der Erzieher aus psychoanalytischer Sicht auszuloten, zu reflektieren und in weiterführende Überlegungen überzuführen[11]; das heißt:

---

10 Im folgenden werden die Bewohner der WG Scheibenbergstraße nur mehr ''Kinder'' genannt, obwohl festzuhalten ist, daß manche dieser ''Kinder'' bereits 16 oder 17 Jahre alt sind und somit der Altersgruppe der ''Jugendlichen'' zugerechnet werden müssen.

11 Dieses Verständnis von ''Beratung'' wird mit der weiteren Lektüre dieses Berichtes immer deutlicher werden. Schon hier kann aber zweierlei festgehalten werden:

1. Der Kategorie der "praxisleitenden Momente" werden sämtliche praxisleitenden Erlebnisweisen, Einschätzungen, Absichten, Überzeugungen ... bewußter wie unbewußter Natur zugeordnet. Damit wird deutlich, daß praxisleitende Momente nicht bloß "Kognitionen", sondern "Kognitionen" und "Emotionen" umfassen (also: "affektlogische" Momente im Sinne Ciompis 1982 oder Titzes 1986). Das heißt: Mer oder weniger reflektierte diagnostische Einschätzungen, die für pädagogisches Handeln maßgeblich sind, werden hier ebenso als "praxisleitende Momente" begriffen wie praxisleitende Aspekte von Übertragung, Gegenübertragung oder "projektiver Identifikation". Auch jene handlungsleitenden Momente, die Thommen (1985) als handlungsleitende "Alltagspsychologie", die von Reiter (1987) als Episteme oder von Mutzek (1988) als "subjektive Theorien" bezeichnet werden, sind dem Bereich der "praxisleitenden Momente" zuzuordnen.

2. Der Begriff der "praxisleitenden Momente" wird in manchen Teilen dieses Berichts mit dem Begriff der "praxisleitenden Apperzeption" gleichgesetzt. Dennoch wird hier auf den Begriff "Theorie" nicht verzichtet; denn damit kann zum Ausdruck gebracht werden, daß "Praxis" - allem Anschein nach - immer in praxisleitenden Überzeugungen, Einschätzungen, Stimmungen ... wurzelt. Reflexion oder Veränderung von Praxis kann somit immer nur als Reflexion oder Veränderung dieser praxisleitenden Überzeugungen, Einschätzungen, Stimmungen ... versucht werden. Deshalb ist es für ein Projekt wie das vorliegende sehr bedeutsam zu fragen, welcher Zugang zu diesen praxisleitenden Überzeugungen, Einschätzungen, Stimmungen ... gesucht wird und von welchen Vorstellungen über den Modus und die Möglichkeiten der Veränderung dieser praxisleitenden Momente ausgegangen wird. - Von praxisleitenden Momenten und damit praxisleitenden Theorien ist übrigens das tagtägliche Tun der Erzieher ebenso geleitet wie die Projektpraxis der Universitätslehrer und Studenten. Aus diesem Grund sprachen sich die Projektkoordinatoren im Anschluß an Ruhloff (1980, 176ff.) bzw. Schmidl (1989) von

- Im Beratungsprozeß soll zunächst ausgelotet werden, in welchen bewußten und vor allem auch unbewußten Einschätzungen, Erlebnisweisen, Absichten, Überzeugungen ... die Erzieheraktivitäen wurzeln, die in der Arbeit mit einem Kind prkatiziert werden.
- Diese Einschätzungen, Erlebnisweisen ... sollen dann mit den diagnostischen Einschätzungen des Beraterteams verglichen werden, damit gemeinschaftlich überlegt werden kann, ob und inwiefern es gute Gründe gibt, die diagnostischen Einschätzungen der Berater oder die praxisleitenden Theorien der Erzieher zu modifizieren bzw. beizubehalten.
- Und schließlich soll im Anschluß an diese Anstrengungen gemeinsam überlegt werden, welche Interventionstendenzen in der Arbeit mit diesem oder jenem Kind verfolgt werden sollten.

Dieses Verständnis von Beratung machte es nötig, ausführliche Erziehergespräche zu führen, in denen nicht nur Informationen über die Lebensgeschichte oder das äußere Verhalten des jeweiligen Kindes eingeholt werden sollten. Diese Gespräche sollten vielmehr auch der Auslotung der praxisleitenden Momente bzw. Apperzeptionen der Erzieher dienen. Insgesamt sollten dazu fünf Gespräche geführt werden:

Zunächst wurde mit allen vier Erziehern ein Gruppengespräch geführt. In diesem Gruppengespräch sollte herausgearbeitet werden, inwiefern sich die Meinungen, Erwartungen, Erfahrungen, Förderversuche ... der einzelnen Erzieher bezüglich eines Kindes ähnlich bzw. unähnlich sind. Darüber hinaus sollte gemeinsam mit den Erziehern versucht werden, die Lebensgeschichte dieses Kindes und seine Beziehungen zu den anderen Kindern in der WG nachzuzeichnen.
Im Anschluß daran wurde mit jedem der vier Erzieher ein Einzelgespräch geführt, um die individuelle Beziehung zwischen ihm und dem jeweiligen Kind näher auszuloten: Dabei ging es dann etwa darum, etwas präziser herauszuarbeiten, welche Eindrücke, Erinnerungen, Gefühle, Phantasien, Meinungen ... der Erzieher über das jeweilige Kind hegt, wie das tagtägliche Interaktionsspiel zwischen ihm und dem Kind aussieht oder wie er sich die Gefühle und Erwartungen vorstellt, die das Kind ihm entgegenbringt.

Die ZWEITE Überlegung ging davon aus, daß die Erziehergespräche für den Beratungsprozeß zwar unabdingbar wären, gleichzeitig aber nicht ausreichten, um zufriedenstellende Hampstead-Profile anfertigen zu können. Zwar zeigen vor allem Vertreter der Frankfurter psychoanalytischen Pädagogik immer wieder, daß es über den Weg des ''szenischen Verstehens'' durchaus möglich ist, unter Bezugnahme auf nur ganz wenige Äußerungen von Pädagogen zu psychoanalytisch fundierten Annahmen über Heranwachsende bzw. über die unbewußte Dynamik zwischen Erziehern und Kind zu gelangen[12]. Dabei versuchen sie im Anschluß an real vorgefallene

Interaktionssequenzen, das manifeste Verhalten des Einen (z.B. Kindes) mit den Intentionen und Reaktionen des Anderen (z.B. Erziehers) in Verbindung zu setzen, um über die Miteinbeziehung von vergleichbaren Vor- und Paralellerfahrungen zu Vermutungen über die Persönlichkeitsstrukturen von Kind und Erzieher bzw. über den unbewußten ''Sinn'' des Zusammenspiels zwischen beiden zu gelangen.

Diese Versuche des szenischen Verstehens müssen aber als höchst hypothetische Auslegungsversuche begriffen werden, die überdies ''bloß'' auf die Erhellung eines Interaktionsproblems abzielen, das z.B. von Erziehern als besonders belastend vorgestellt wird (vgl. Datler & Bogyi

---

Beginn an dagegen aus, die Kooperation zwischen "Praktikern" hier und "Theoretikern" dort zu begreifen. Damit sollte einerseits nochmals unterstrichen werden, daßdaß die Erzieher für ihre praxisleitenden Theorien (und somit für die Praxis) selbst letztverantwortlich sind und Universitätslehrer keineswegs an ihrer statt "Theorien " entwickeln wollten, die es von den Erziehern bloß "in Praxis" umzusetzen galt. Mit der Vermeidung des Gegensatzpaares "Theoretiker hier" und "Praktiker dort" sollte überdies verdeutlicht werden, daß auch das Tun der Universitätsangehörigen als "theoriegeleitete Praxis" zu begreifen sit, die im Detail genauso gelingen oder mißlingen kann wie das tagtägliche Tun der Erzieher innerhalb des Tätigkeitsfeldes "WG".

12 Dieses Konzept des ''szenischen Verstehens'', das hier nur bruchstückhaft skizziert werden kann, wurde zunächst von Lorenzer (1973, 1974) entwickelt und vor allem von Leber (z.B. 1972) sowie Trescher (1985) in grundlegender Weise zur Bearbeitung psychoanalytisch-pädagogischer Fragestellungen weiterentwickelt. Vor allem bei Leber (1983), Reiser & Trescher (1987) sowie Büttner & Trescher (1987) finden sich Beispiele, in denen die Relevanz des ''szenischen Verstehens'' illustriert und charakterisiert wird. Methodische Probleme, die mit diesem Konzept verbunden sind (vgl. Datler & Bogy 1989a, 46 ff.; Datler, Tebbich & Petrik 1990), werden zur Zeit in Diplomarbeiten diskutiert, an denen am Wiener Institut für Erziehungswissenschaften gearbeitet wird.

1989a, 46 ff.). Dies ist nicht weiters bedenklich, wenn szenisches Verstehen etwa im Rahmen von Supervisionsprozessen praktiziert wird, die sich (unter anderem) ja dadurch auszeichnen, daß hypothetische Einschätzungen aufgrund ausschnitthafter Materialien kontinuierlich formuliert und modifiziert werden.

Die Beratungsprozesse, die im Hampstead-Projekt pro Kind vorgesehen waren, sollten hingegen nicht länger als vier bis sechs Wochen dauern und zur Ausarbeitung einer diagnostischen Einschätzung führen, die den Ausgangspunkt für eine einzige Schlußbesprechung pro Kind abgeben mußte. Deshalb galt es, die diagnostische Einschätzung pro Kind so fundiert wie möglich zu verfassen: Das diagnostische Team sollte nach der Abfassung ihres Profils den begründeten Eindruck haben, daß das Hinzukommen der einen oder anderen "neuen", im Moment der Profilerstellung unbekannten Information bloß zu einer partiellen Modifikation des Profils führen würde, nicht aber zu einer totalen Revision sämtlicher diagnostischer Grundannahmen.

Diesem Vorhaben kam schon die Art und Weise entgegen, in der die diagnostischen Erziehergespräche geführt werden sollten. Denn in diesen Erziehergesprächen sollten ja nicht nur vereinzelte anamnestische Hinweise mit der einen oder anderen Interaktionsproblematik verknüpft werden, sondern möglichst viele interaktionelle Sequenzen gesammelt und die bisherige Lebensgeschichte des Kindes so umfassend wie möglich nachgezeichnet werden. Darüber hinaus sollten mit den Erziehern nicht nur ein Gruppengespräch, sondern auch vier Einzelgespräche geführt werden, in denen es möglich sein sollte, allzu knappe, globale oder verzerrende Darstellungen aus der Sicht eines jeden Erziehers nochmals zu ergänzen, zu relativieren oder zu korrigieren. Stünden für die Profilerstellung bloß die Erziehergespräche zur Verfügung, so wäre ein diagnostisches Team aber völlig von den Mitteilungen der Erzieher abhängig. Das diagnostische Team wäre dann nicht in der Lage, den Erzählungen der Erzieher andere Eindrücke gegenüberzustellen, die nicht von den Erziehern selbst stammen, oder spezielles, für differenzierte diagnostische Einschätzungen unabdingbares "Material" im direkten Kontakt mit dem jeweiligen Kind selbst zu erkunden.

Um diesen Schwierigkeiten nicht ausgesetzt zu sein, sollten neben den fünf Erziehergesprächen vier bis fünf weitere diagnostische Kontakte mit dem jeweiligen Kind hergestellt werden:

- Zwei bis drei Mal sollte das Kind mit psychologischen Tests konfrontiert werden (und zwar mit einem Intelligenztest, diversen projektiven Tests und gegebenenfalls auch speziellen weiteren Tests, um z.B. den Verdacht auf Teilleistungsschwächen genauer zu überprüfen).
- Zu zwei weiteren Terminen sollte das stattfinden, was in der Literatur als unstrukturiertes diagnostisches "Interview" bezeichnet wird: In diesen "Interviews" sollte zunächst erkundet werden, welche Ideen und Phantasien das jeweilige Kind über den Sinn dieser Gespräche hegt, um im Anschluß daran die Absicht dieser Gespräche nochmals in der Art klarzulegen, wie dies die Erzieher zuvor schon getan hatten[13]. Je älter die Kinder waren, desto unmißverständlicher galt es, ihnen mitzuteilen, daß die Inhalte dieser Gespräche den Erziehern auch nicht weitererzählt würden[14]. Dann sollte sich ein freier Dialog entwickeln, in dem gesprochen oder auch gespielt oder gezeichnet werden konnte. Welche Themen dabei angeschnitten oder "angespielt" würden, sollte zunächst offen bleiben; obwohl der jeweilige Student auch gleichzeitig die Möglichkeiten suchen sollte, auszuloten, wie das Kind sich selbst oder einzelne Erzieher, andere Kinder, seine Eltern, seine Situation in der WG ... erlebt, wahrnimmt, einschätzt.

---

13 Die Erzieher hatten allen Kindern der WG erzählt gehabt, daß sie sich mit einigen Fachleuten beraten möchten, um das Zusammenleben in der WG besser gestalten oder den Kindern in der WG besser helfen zu können. Damit diese Beratungsgespräche erfolgreich verlaufen können, wäre es aber notwendig, daß die Kinder diese Fachleute auch sehen, um mit ihnen Tests zu machen und vor laufender Videokamera auch zwei Mal mit ihnen zu sprechen.

14 Dieser Grundsatz wurde auch eingehalten. Zwar wird den Erziehern im Profil mitgeteilt, wie sie von diesem oder jenem Kind aus der Sicht des diagnostischen Teams erlebt werden. Diese Einschätzungen stützen sich aber auf viele Informationen und werden ohne Bezugnahme auf spezielle Ereignisse oder Phantasien, die das Kind schildert, formuliert, sodaß es bislang nicht einmal besonders schwierig war, diese Verschwiegenheitspflicht auch tatsächlich einzulösen. Das, was das diagnostische Team mitzuteilen hat, konnte bis jetzt in den Beratungsgesprächen mit den Erziehern auch durchwegs an jenen Szenen illustriert werden, die von den Erziehern selbst mitgeteilt wurden.

Die DRITTE Überlegung, die für die Art der Sammlung des "diagnostischen Materials" maßgeblich war, ging vom Hinweis aus, daß jede diagnostische Situation eine interaktive Situation darstellt. Das bedeutet, daß es immer auch vom Verhalten des Diagnostikers abhängt, welche Gefühle und Einfälle er bei seinem Gegenüber weckt, welche Verhaltensweisen er sieht und welche Antworten er hört. Seine bewußt wie unbewußt motivierte Gestik, Mimik und Sprache bestimmen daher mit, welche Informationen er in diagnostischen Situationen erhält. Und von seinem bewußten wie unbewußten Verständnishorizont hängt es überdies ab, in welchen diagnostischen Gesamtzusammenhang er diese Informationen bringt.

Daß es somit unmöglich ist, im Rahmen von diagnostischen Prozessen zu situationsunabhängigen "objektiven" Diagnosen zu gelangen, könnte nun zur Auffassung führen, diagnostische Arbeit sei vergebliche Liebesmüh und daher völlig zu vernachlässigen. Dem ist aber entgegenzuhalten, daß der Verzicht auf tiefenpsychologische Diagnostik ja keineswegs zur Aufgabe von tiefenpsychologischen Erwägungen auf seiten der Erzieher geführt hätte. Tiefenpsychologische Erwägungen wären für die Erzieher nach wie vor praxisleitend gewesen - mit dem Unterschied allerdings, daß diese Erwägungen ohne Begleitdiagnostik weitgehend unreflektiert geblieben wären, während sie im Anschluß an tiefenpsychologisch-diagnostische Prozesse zumindest partiell diskutiert und in Frage gestellt werden konnten.

Wie aber sollte es möglich sein, tiefenpsychologische Erwägungen zu reflektieren und in Frage zu stellen, wenn es gleichzeitig unmöglich ist, im naturwissenschaftlichen Sinn "objektive" Diagnosen zu erstellen? Und wie kann dem Umstand Rechnung getragen werden, daß z.B. das Verhalten eines Diagnostikers A bei ein und demselben Menschen andere Ängste, Wünsche, Abwehrprozesse ... weckt als das Verhalten eines Diagnostikers B und beide Diagnostiker bei ein und demselben Klienten folglich unterschiedliches "Material" erhalten?

Wenn zwischen dem diagnostischen Kontakt mit A und dem diagnostischen Kontakt mit B weder allzuviel Zeit noch allzu einschneidende Erlebnisse liegen, kann allerdings auch angenommen werden, daß die vielen verbalen und nonverbalen Äußerungen dieses Klienten in beiden diagnostischen Sitzungen den weitgehend identischen Persönlichkeitsstrukturen entsprungen sind. Versuchen nun beide Diagnostiker, ihre Eindrücke und ihr diagnostisches Material gemeinsam auszuwerten, so können sie vergleichen, wie ein und dieselbe Person sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten verhalten hat. Der Einfluß der persönlichkeitsspezifischen Aktivitäten des einen oder anderen Diagnostikers auf den diagnostischen Prozeß könnte dann durch die "Zusammenschau" beider diagnostischer Prozesse - zumindest ein Stück weit - relativiert werden. Damit würde die Chance steigen, situationsübergreifende Tendenzen in der Persönlichkeitsstruktur eines Klienten auszumachen. Darüber hinaus könnte jeder Diagnostiker im Gespräch mit dem anderen auch davor bewahrt werden, in der Interpretation des diagnostischen Materials zu Hypothesenbildungen zu gelangen, die angesichts des gegebenen Materials als viel zu gewagt eingeschätzt werden müssen.

Diesen Vorstellungen entsprechend wurde an der Praxis der Hampstead-Clinic festgehalten, welche besagt,

daß die Person, welche die unstrukturierten diagnostischen Interviews führt, nicht identisch sein soll mit jener Person, die den Klienten psychologisch testet: Die Testungen übernahm die Projektkoordinatorien G.B. gemeinsam mit Praktikantinnen der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters, während die beiden diagnostischen Interviews pro Kind jeweils von einem Studenten geführt wurden. Analog zum Vorgehen an der Hampstead-Clinic übernahm ein anderer Student die Gespräche mit den Erziehern, sodaß pro Kind zumindest drei Personen an der Sammlung des diagnostischen Materials beteiligt waren.

1.2.2 Die Auswertung des "diagnostischen Materials" und deren Diskussion im Seminar

Die diagnostischen Gespräche mit den Erziehern sowie beide diagnostischen Interviews, die pro Kind zu führen waren, wurden transskribiert. Ihnen wurden sämtliche Testunterlagen (also alle Zeichnungen oder Aussagen eines Kindes in projektiven Tests) samt Testbefund und etwaigen Zusatzunterlagen (wie z.B. Kindergartenbericht) beigelegt. All dies wurde für die Projektkoordinatoren und die Studenten, die im Seminar teilnahmen, kopiert. Vor allem die projektiven Tests sowie die beiden diagnostischen Interviews mit dem jeweiligen Kind, die ja auf Video aufgezeichnet waren, wurden im Seminar gemeinschaftlich besprochen.

Die beiden Studenten, welche die diagnostischen Interviews mit dem Kind und den Erziehern führten, legten dann ihren Profilentwurf vor. Unter Bezugnahme auf das gesamte diagnostische Material referierten sie vor den beiden Projektkoordinatoren und allen anderen Studenten im Seminar ihre diagnostischen Überlegungen zu den einzelnen Profilkategorien. Insgesamt war darauf zu achten, daß die diagnostischen Einschätzungen mit folgenden Momenten kompatibel waren: mit den verbalen und nonverbalen Äußerungen des Kindes in den diagnostischen Interviews sowie mit der Art und Weise, in der das Kind den jeweiligen Studenten veranlaßte, bestimmte Interaktionsrollen im Sinne von Klüwer (1983) oder Sandler (1974) zu übernehmen; mit den Inhalten der projektiven Test sowie dem Verhalten, welches das Kind in der Testsituation gezeigt hat; mit den Berichten der Erzieher; sowie mit etwaigen Zusatzberichten des Kindergartens, der Schule etc. Es wurde darauf geachtet, daß alle diagnostischen Mutmaßungen mit diagnostischem Material belegt werden können, wobei schwächer belegte diagnostische Einschätzungen als solche kenntlich zu machen waren (etwa durch die Verwendung konjunktivistischer Formulierungen oder durch den direkten Hinweis, daß diese oder jene Vermutung nur durch dieses oder jenes diagnostische Materialstück gestützt werden kann).

Nach der Diskussion des Profils im Seminar fertigten die beiden Studenten eine Endfassung des Profils an, das auch an die vier Erzieher der WG Scheibenbergstraße geschickt wurde. In dieser Fassung des Profils fanden sich zunächst aber keine Interventionsvorschläge.

1.2.3 Die Diskussion der Profile mit den Erziehern

Der letzte Abschnitt, der von den Interventionsvorschlägen handelt, blieb deswegen ausgespart, weil in den Gesprächen mit den Erziehern zunächst über die diagnostische Einschätzung des Kindes und seiner Beziehung zu den Erziehern gesprochen und erst dann über weitere Interventionen reflektiert werden sollte. Damit wollte vermieden werden, daß Interventionsüberlegungen angestellt werden, ehe gemeinschaftlich geklärt wird, ob und inwiefern die diagnostischen Einschätzungen, von denen die weiteren Interventionsüberlegungen ja abzuleiten sind, von allen Beteiligten geteilt werden (oder nicht).

Einige Tage nachdem die Erzieher die Profile der Studenten erhalten hatten, fanden die "Profildiskussionen" statt, an denen die vier Erzieher, die beiden Projektkoordinatoren sowie jene beiden Studenten teilnahmen, die das jeweilige Profil verfaßt hatten. Dem eben erwähnten Vorhaben gemäß wurde zunächst besprochen, ob die Erzieher zum vorliegenden Profil irgendwelche Fragen zu stellen hätten bzw. ob sie die diagnostischen Einschätzungen aus ihrer Sicht teilen können. Strittige Punkte wurden dann nochmals diskutiert und gegebenenfalls auch modifiziert.

Wenn dann alle Beteiligten den begründeten Eindruck hatten, in allen zentralen Fragen der diagnostischen Einschätzung übereinzustimmen, begann dann die zweite Phase des Beratungsgesprächs, die jeweils von Interventionsüberlegungen dominiert war. Dabei scheuten sich die Studenten und Projektkoordinatoren keineswegs, eigene Interventionsüberlegungen zu formulie-

ren; doch wurde starkes Augenmerk darauf gelegt, daß diese Vorüberlegungen tatsächlich als Vorüberlegungen vorgetragen wurden, die es gemeinsam mit den Erziehern erst gemeinschaftlich durchzubesprechen, weiterzuführen, zu konkretisieren oder aber auch zu modifizieren galt. Dabei wurde immer wieder herauszustellen versucht, daß es letztendlich in der Entscheidungskompetenz der Erzieher lag, ob sie bestimmte Interventionsüberlegungen aus dem Beratungsgespräch aufzunehmen versuchen oder nicht.

Die beiden Studenten fertigten dann von diesen Gesprächen, die jeweils drei bis vier Stunden dauerten, ein Besprechungsprotokoll an. Auch dieses wurde kopiert und sämtlichen Erziehern, Studenten sowie den beiden Projektkoordinatoren gegeben.

1.3 Das Ende des ersten Jahres und der Wunsch nach der Fortsetzung des Projekts

Am Ende des ersten Projektjahres war über jedes der acht Kinder der WG Scheibenbergstraße ein Hampstead-Profil erstellt worden, das den Anlaß und die Basis für Beratungsgespräche abgab, die im oben geschilderten Umfang geführt wurden. Im Juni 1986 unterstrichen die Erzieher, daß sich in der weiteren Arbeit dann viele Überlegungen, die in den Profilen formuliert gewesen wären, als "tendenziell richtig" und hilfreich erwiesen hätten. Und sie bekräftigten ihren Eindruck, viel profitiert zu haben: Daß sie durch die Projektarbeit angehalten seien, sich über jedes Kind so intensiv Gedanken zu machen, und daß sie die Möglichkeit hätten, sich über ihre Arbeit mit den Projektmitarbeitern auf der Basis differenzierter diagnostischer Erwägungen auseinanderzusetzen, gebe ihnen einige Sicherheit, bewahre sie da und dort vor unüberlegten Fehleinschätzungen und führe überdies dazu, daß ihre Arbeit schrittweise professioneller werde.

Die vier Erzieher der WG Scheibenbergstraße und die beiden Projektkoordinatoren beschlossen daher, das Projekt weiterzuführen. Grundsätzlich wurde vereinbart:

1. Auch hinkünftig sollte das Erzieherteam der WG Scheibenbergstraße die Gelegenheit erhalten, innerhalb eines jeden Arbeitsjahres Beratungsgespräche zu führen: (a) über die weitere Entwicklung eines jeden WG-Kindes sowie (b) über die weitere pädagogische Arbeit mit ihm.
2. Von Kindern, die in die WG neu aufgenommen werden, sollten Hampstead-Profile erstellt werden. Der Modus der Profilerstellung und des anschließenden Beratungsgespräches sollte dem Schema entsprechen, das im ersten Projektjahr erprobt wurde.
3. Von jenen Kindern, die längere Zeit über in der WG leben (und das war bzw. ist für alle Kinder vorgesehen), sollten immer wieder Hampstead-Profile erstellt werden. In diesen "Folgeprofilen" sollten einerseits Veränderungen festgehalten werden, die seit der letzten Profilerstellung eingetreten sind; und andererseits sollten diese "Folgeprofile" fundierte Bezugspunkte im Beratungsgeschehen abgeben.
4. Neben den Erziehern und den Projektkoordinatoren sollten auch in Hinkunft Studenten mitarbeiten. Weiterhin sollten universitäre Projektseminare ausgeschrieben werden, sodaß jährlich eine neue Gruppe von Studenten die Möglichkeit erhalten sollte, in das Projekt einzusteigen.

Diese Vereinbarungen konnten für das zweite Projektjahr aber nicht eingehalten werden.

2. DAS ZWEITE JAHR (1986/87)

2.1 Zivildienst und Erzieherwechsel

Daß die Vereinbarungen, die gegen Ende des ersten Projektjahres getroffen wurden, nicht eingehalten werden konnten, wurzelte in zweierlei: Erstens in der Tatsache, daß einer der Projektkoordinatoren im Herbst 1986 seinen einjährigen Zivildienst antreten mußte; und zweitens in

unvorhergesehenen Belastungen, mit denen sich die WG konfrontiert sah: Zwei Erzieher verließen die WG, die drei ältesten Kinder zogen aus der WG aus, der Vertrag, den die Erzieher mit ihrem Supervisor geschlossen hatten, ging zu Ende etc. etc.

2.2 Zwischenkommentare der Erzieher

Beide Erzieher, die in der WG verblieben waren (Rafaela Tischina und Hermann Schügerl), wollten die Projektarbeit aber auch nicht gänzlich einschlafen lassen. Deshalb rafften sie sich im Feber 1987 auf, zumindest einen zwischenzeitlichen Kommentar auf Band zu sprechen und dieses den beiden Projektkoordinatoren zukommen zu lassen.

Dabei wurde deutlich, daß die Erzieher angesichts der damaligen Arbeitsbelastungen noch stärker als im Juli 1986 den Wunsch verspürten, das Konzept des ersten Projektjahres wieder aufzugreifen.

3. DAS DRITTE JAHR (1987/88)

3.1 Die neue Zusammensetzung der WG und der Entschluß, das Projekt fortzusetzen

Im September 1987 hatte sich die Situation in der WG Scheibenbergstraße wiederum weitgehend konsolidiert: Die Suche der "zurückgebliebenen" Erzieher nach zwei neuen Mitarbeitern war erfolgreich gewesen. Eine Erzieherin und ein Erzieher (Christa Schedenigg und Michael Sageder) komplettierten das Rumpfteam, sodaß nun wiederum zwei Erzieherinnen und zwei Erzieher in der WG arbeiteten. Auch die Zusammensetzung der Kindergruppe begann sich zu konsolidieren: Nachdem einige Kinder (v.a. aus Altersgründen) die WG verlassen hatten, zogen bis Herbst 1987 drei neue Kinder hinzu. Es wohnten dann wiederum acht Kinder in der WG wohnten, was dem WG-Konzept völlig entsprach.

Inzwischen war auch der eine Projektkoordinator wiederum aus dem Zivildienst zurückgekehrt. In einem Gespräch, das mit allen vier Erziehern geführt wurde, war zu erfahren, daß die beiden neu dazugekommenen Erzieher von ihren Kollegen über das Projekt informiert worden waren. Das gesamte Erzieherteam äußerte den Wunsch, die Projektarbeit wieder in intensiverer Form aufzugreifen. Auch die Projektkoordinatoren hegten den Wunsch, die Projektarbeit fortzusetzen, und sie schrieben ihre Seminare wiederum als Hampstead-Projekt-Seminare an der Universität aus.

3.2 Die Vorbereitungsphase

Im Unterschied zum ersten Projektjahr fiel eine Vorbereitungsphase für die Erzieher aus. Es wurde darauf gesetzt, daß die beiden Erzieher, die von Beginn des Projektes an mit dabei waren, den beiden dazugekommenen Kollegen die Grundzüge des Projektkonzeptes erläutern würden.

Gemeinsam zu klären war hingegen die Frage, ob in diesem dritten Projektjahr wieder von allen acht Kindern der WG Profile angefertigt werden sollten.

3.3 Das Konezpt der Zwischenberichte wird ausgearbeitet und die ersten sechs Zwischenberichte werden erstellt

Wenn von einem Kind ein zweites Hampstead-Profil ausgearbeitet wird, in dem Vergleiche mit einem vor einiger Zeit erstellten Profil angestellt werden, so wird dieses neu ausgearbeitete Profil in Anlehnung an die Terminologie der Hampstead-Clinic "Folgeprofil" genannt.

Soll eine Gruppe von Diagnostikern ein solches Folgeprofil ausarbeiten, so muß sie sich zunächst die ursprünglich erstellten Profile aneignen, um dann ein neues Profil ausarbeiten und dieses mit dem alten Profil vergleichen zu können. Wegen der Vergleichsarbeit ist für die Erstellung eines Folgeprofils bedeutend mehr Arbeitsaufwand nötig, als dies bei der Erstellung eines Erstprofils der Fall ist.

Aus diesem Grund schien es nicht sinnvoll, ein Projektkonzept zu verfolgen, das vorsieht, in jedem Jahr über alle Kinder der WG Profile zu erstellen; denn die Mehrzahl dieser Profile wären Folgeprofile, deren Ausarbeitung im Rahmen eines jeweils einjährigen Projektseminares kaum machbar wäre.

Um nun einerseits nicht in die Lage zu geraten, jedes Jahr für acht Kinder Profile bzw. Folgeprofile ausarbeit zu müssen, und um andererseits aber doch das Vorhaben einzuhalten, den Erziehern pro Jahr einmal die Möglichkeit zu geben, sich mit den Projektmitarbeitern über jedes einzelne Kind besprechen zu können, wurde das Konzept der "Zwischenberichte" entwickelt.

Dieses Konzept sieht vor, daß in einem ersten Schritt mit allen vier Erziehern ein Gruppengespräch geführt wird, welches auf die Arbeit mit einem Kind konzentriert ist und eineinhalb bis zwei Stunden lang dauert.

In einem zweiten Schritt wird dieses Gruppengespräch zum Ausgangspunkt für die Abfassung eines mehrseitigen Berichtes genommen. Dieser Bericht wird in Abwesenheit der Erzieher erstellt und im Seminar gemeinsam diskutiert, nachdem allen Seminarteilnehmern zuvor die Transskription des Gruppengesprächs mit den Erziehern in kopierter Form zugekommen ist. Dieser Zwischenbericht umfaßt vier Kapitel:

1. DIE AUGENBLICKLICHE SITUATION

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Erzieher zum Zeitpunkt der Zwischenberichtserstellung das jeweilige Kind "apperzipieren": Es wird dargestellt, wie die Erzieher das Verhalten des Kindes beschreiben, wie sie das Kind erleben, wie sie das Verhältnis des Kindes zu ihnen, den anderen Kindern der WG, den Eltern dieses Kindes ... sehen, welche Vermutungen sie über das bewußte und vor allem auch unbewußte Seelenleben dieses Kindes hegen etc. etc.

2. EREIGNISSE SEIT DER LETZTEN PROFILERSTELLUNG

In diesem Kapitel wird festgehalten, welche bedeutsamen äußeren Ereignisse sich im Leben des jeweiligen Kindes seit dem Zeitpunkt der Erstellung des letzten Hampstead-Profils zugetragen haben: Es geht hier um die Erfassung von Ereignissen wie Erzieherwechsel, Verlust eines Elternteils, Veränderung des Kontaktes zwischen dem Kind und seinen Verwandten bzw. Freunden, Schulwechsel, Eintritt in die Geschlechtsreife, Veränderungen der Stellung des Kindes in der WG etc. etc.

3. VERÄNDERUNGEN DER PSYCHISCHEN STRUKTUR DIESES KINDES SEIT DER LETZTEN PROFILERSTELLUNG

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob die Schilderungen der Erzieher die Vermutung nahelegen, daß sich in diesem oder jenem Punkt der psychischen Struktur des

jeweiligen Kindes markante Veränderungen seit dem Zeitpunkt der letzten Profilerstellung eingestellt haben. Dabei ist darauf zu achten, daß solche mutmaßlichen Veränderungen (bzw. das Ausbleiben solcher Veränderungen) nicht nur festgehalten, sondern nach Tunlichkeit auch erläutert werden. In Anknüpfung an die Erläuterungen des zweiten Kapitels bzw. unter Einbeziehung weiterer Bemerkungen der Erzieher ist auszuführen, was das jeweilige Kind veranlaßt haben könnte, sich in dieser oder jener Weise in seiner psychischen Struktur zu verändern bzw. sich auch nicht zu verändern.

4. INTERVENTIONSERWÄGUNGEN

Die Überlegungen der ersten drei Kapitel sollen dann im vierten Kapitel übergeführt werden in Erwägungen, welche die Frage der weiteren Arbeit mit den einzelnen Kindern betreffen. Sollte das diagnostische Team den Eindruck haben, es sei nötig, diese Erwägungen bloß mündlich mitzuteilen, so kann dieses vierte Kapitel auch sehr kurz gehalten werden.

Wenn solch ein Zwischenbericht im Seminar diskutiert worden ist, werden entsprechende Anregungen vom diagnostischen Team, das für diesen Zwischenbericht verantwortlich ist, nochmals eingearbeitet. Der Zwischenbericht wird dann den Erziehern zugesandt.

In einem dritten Schritt kommt es nun zu einer mehrstündigen Besprechung, an der die vier Erzieher, die beiden Projektkoordinatoren sowie jene Projektmitarbeiter teilnehmen, die diesen Zwischenbericht ausgearbeitet haben. Gemeinsam mit den Erziehern wird zunächst besprochen, ob sie den Zusammenfassungen und diagnostischen Erwägungen des Zwischenberichts zustimmen können bzw. ob bestimmte Punkte dieses Zwischenberichtes für die Erzieher kaum nachvollziehbar sind. Gegebenenfalls werden einige Beschreibungen und Einschätzungen relativiert bzw. modifiziert. Anschließend werden die weiteren Interventionserwägungen - soweit sie nicht schon in der zugesandten Fassung des Zwischenberichtes enthalten sind - vorgestellt und gemeinsam mit den Erziehern besprochen. Dabei geht es nicht nur darum, neue Interventionsmöglichkeiten vorzustellen, sondern auch festzuhalten, welche Aspekte der Erziehertätigkeit aus der Sicht des diagnostischen Teams besonders sinnvoll erscheinen und weiterverfolgt werden sollten.

In einem vierten und letzten Schritt bemühen sich dann die Projektmitarbeiter, die den Zwischenbericht ausgearbeitet haben, um eine Zusammenfassung des Gesprächs mit den Erziehern. Dabei soll ausdrücklich festgehalten werden, in welchen Punkten die Erzieher mit den Überlegungen des diagnostischen Teams übereinstimmten und in welchen Punkten es Abweichungen gab.

Zwischenberichte dieser Art können keine diagnostischen Einschätzungen im Sinne eines Hampstead-Profils darstellen. Diese Zwischenberichte beziehen sich bloß auf Mitteilungen der Erzieher und sollen vier Ziele verfolgen:

a) Die Ausarbeitung eines Zwischenberichtes soll die Erzieher anhalten, sich des Profils eines Kindes und der damals gemeinschaftlich angestellten Erwägungen zu entsinnen. Dies ist nicht unwichtig, da die Erstellung des Profils eines Kindes zum Zeitpunkt der Zwischenberichtsausarbeitung cirka ein Jahr zurückliegt und deshalb zu erwarten ist, daß seither manche Erwägungen in der Routine des Alltags vergessen oder aus Gründen der innerpsychischen Abwehr verdrängt worden sind.

b) Weiters soll die Erstellung eines Zwischenberichtes und dessen Diskussion den Erziehern aber auch die Möglichkeit bieten, im gemeinschaftlichen Gespräch untereinander und mit den Projektmitarbeitern in der Zeit zwischen zwei Profilerstellungen eine Art "Zwischenresümee" zu ziehen. Änderungen, die in der tagtäglichen Arbeit kaum auffallen oder über die man sich im Erzieherteam nur beiläufig verständigt, können nun präziser markiert werden. Dies ist deshalb sinnvoll, weil die tagtägliche Arbeit mit den Kindern eine etwas distanziertere Erfassung von Veränderungen deutlich erschwert. Erzieher haben dann mitunter den Eindruck, in der Arbeit mit diesem oder jenem Kind stets an derselben Stelle zu treten, obgleich sich dieser Eindruck bei näherer Betrachtung als gar nicht gerechtfertigt erweist und z.B. unrealistische Ansprüche der Erzieher an ihre eigene Arbeit verdeutlicht.

Gleichzeitig ist aber auch zu erwarten, daß es die Erzieher verabsäumen, bestimmte Veränderungsprozesse gezielt einzuleiten oder weiterzuverfolgen, obgleich sie von der Notwendigkeit dieser Veränderung schon einmal überzeugt waren bzw. bei näherem Hinsehen schnell überzeugt sind. Dies könnte zum Beispiel darin gründen, daß die Schwierigkeiten anderer Kinder so viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen, daß weniger offensichtliche Schwierigkeiten anderer Kinder kaum Beachtung finden; oder es könnte sein, daß die Arbeit an diesen Veränderungsprozessen unangenehme Gefühle im Erleben der Erzieher provozieren würde, sodaß aus unbewußten Gründen vermieden wird, entsprechende Veränderungsprozesse bewußt einzuleiten. Die Auseinandersetzung mit dem Zwischenbericht soll den Erziehern die Möglichkeit eröffnen, auch auf solche Arbeitsprobleme aufmerksam zu werden bzw. diese zu thematisieren.

c) Wenn mit der Ausarbeitung und Diskussion der Zwischenberichte die Hoffnung verbunden wird, Erzieher könnten zwischenzeitlich an die letzten Profilüberlegungen erinnert und überdies mit der Frage des Ausbleibens bestimmter Veränderungen konfrontiert werden, so erfolgt dies freilich in der Absicht, den Erziehern eine Möglichkeit einzuräumen, praxisleitende Momente einer zwischenzeitlichen intensiven Reflexion zu unterziehen. In diesem Zusammenhang ist es nur konsequent, über die Erstellung des Zwischenberichtes auch der Frage nachzugehen, wie das Eintreten bestimmter Veränderungen im Erleben oder Verhalten der Kinder oder Erzieher zu verstehen ist und welche weiteren Aspekte im Bereich des erzieherischen Intervenierens beibehalten bzw. modifiziert werden sollen, um auf diesem Weg auch ein Stück Erzieherfortbildung zu leisten: Die Auseinandersetzung mit dem Zwischenbericht sollte die Erzieher somit auch stimulieren, ihren tiefenpsychologisch-pädagogischen Verständnishorizont (anläßlich der Beschäftigung mit speziellen Praxisproblemen) weiter zu vertiefen. In diesem Sinn sollte der Zwischenbericht auch der Weiterentwicklung professioneller Erzieherkompetenzen dienen.

d) Schließlich soll der Zwischenberich aber auch dann dienlich sein, wenn es einmal darum geht, Fallverlaufsdarstellungen auszuarbeiten. Wenn zwischen der Erstellung eines Erstprofils und eines Folgeprofils zu viel Zeit verstreicht, in der keinerlei Falldokumentation erfolgt, dann wird es äußerst schwierig, Überlegungen anzustellen, welche Momente zu welchen Veränderungen in der Persönlichkeitstruktur eines Kindes geführt haben könnten. Würden hingegen Zwischenberichte ausgearbeitet werden, so stünden Darstellungen und Überlegungen zur Verfügung, die bei der Ausarbeitung von Fallverlaufsstudien ganz besonders hilfreich sein könnten.

Um diese Zielsetzungen zu verfolgen, war mit den Erziehern noch während der Vorbereitungsphase im Herbst 1987 die Abfassung von Zwischenberichten vereinbart worden. Im Feber 1988 lagen dann von allen fünf Kindern, die schon im ersten Projektjahr in der WG gewohnt hatten und auch in diesem dritten Projektjahr noch dort lebten, Zwischenberichte vor; und auch von einem Jugendlichen, der soeben aus der WG ausgezogen war, wurde solch ein Zwischenbericht erstellt.

3.4 Die Ausarbeitung von drei neuen Profilen und die Erstellung des ersten Folgeprofils

In der Zeit zwischen März und Juni 1988 wurde dann von einem Kind, mit dem die Erzieher besonders viele Arbeitsprobleme hatten, ein erstes Folgeprofil erstellt. Darüber hinaus wurden von drei neuen Kindern, die im Sommer bzw. Herbst des Jahres 1987 in die WG aufgenommen worden waren, Erstprofile ausgearbeitet.

Der Prozeß der Erstellung und Diskussion dieser vier Hampstead-Profile erfolgte im wesentlichen in der Art und Weise, wie die Profile im allerersten Profiljahr ausgearbeitet und besprochen worden waren. Allerdings bemerkten einige Erzieher, daß zwischen den Profilen des ersten Projektjahres und den Profilen dieses zweiten Projektjahres ein positiv zu vermerkender "Qualitätssprung" liege, was die Projektkoordinatoren vor allem darauf zurückführten, daß die Profile nun von jeweils drei (und nicht bloß zwei) Studenten ausgearbeitet und einige Projektkategorien überdies neu präzisiert und geordnet worden waren.

4. DAS VIERTE PROJEKTJAHR

4.1 Die Weiterführung des dritten Projektjahres

Während des dritten Projektjahres äußerten sich auch die beiden neu dazugekommenen Erzieher sehr positiv über die Projektarbeit. Es wurde daher zwischen den Erziehern und den beiden Projektkoordinatoren eine Weiterführung des Projektes vereinbart: Von den vier Kindern, über die im Jahr zuvor Profile erstellt worden waren, sollten heuer Zwischenberichte ausgearbeitet werden; und von jenen Kindern, über die im dritten Projektjahr Zwischenberichte angefertigt worden waren, sollten erste Folgeprofile verfaßt werden.

4.2 Zwei Weiterentwicklungen des Projektdesigns

Die bislang gemachten Erfahrungen sowie zwischenzeitlich geführte Diskussionen führten zu einigen Veränderungen im Projektdesign. Zwei Punkte sind dabei besonders hervorzuheben:

a) Während des 4. Projektjahres traten bei einigen WG-Kindern Krisen auf. Diese standen zum Teil mit dem Eintritt vieler Kinder in die Pubertät in engstem Zusammenhang; zum anderen waren sie aber auch durch unbeeinflußbare äußere Ereignisse (z.T. familiärer Natur) stimuliert oder intensiviert worden. Dies führte dazu, daß den "Testbesprechungen", welche die Projektkoordinatorin (G.B.) mit den Kindern durchführte, besondere Beachtung geschenkt wurde; und in zwei Fällen folgten diesen Testbesprechungen weitere Kontakte, in denen einzelne Kinder gestützt wurden.

b) Außerdem waren sowohl den Erziehern als auch den Studenten und Projektkoorinatoren Gruppenprozesse und Gruppenstrukturen immer wichtiger erschienen. Aufgrund der gleichzeitigen Beschäftigung mit systemischen Fragestellungen (vgl. Datler, Scheidinger & Bogyi 1989) wurde in diesem vierten Projektjahr erstmals versucht, systemische Erwägungen in die Vorbereitung diagnostischer Interviews sowie in deren Auswertung miteinfließen zu lassen.

4.3 Die gemeinsame Arbeit am Zwischenbericht und der Beginn einer Begleituntersuchung

Während des vierten Projektjahres waren die Erzieher mehrmals mit der Erstellung jenes ausführlichen Projektzwischenberichtes befaßt (Datler & Bogyi 1989a), der auch der hier vorliegenden Darstellung zugrunde liegt. Da die beiden Projektkoordinatoren den Wunsch hegten, genauer zu wissen, wie die Erzieher die bisherige Projektarbeit erlebt hatten, baten sie zwei Studentinnen (Reingard Lange und Ingeborg Netzer), gut vorbereitete Begleitinterviews mit sämtlichen Erziehern zu führen. Die Arbeit am Projektbericht und die Durchführung dieser Begleitinterviews lenkte auch auf seiten der Erzieher die Aufmerksamkeit auf die Beantwortung der Frage, wie denn das Gesamtprojekt nun einzuschätzen sei (vgl. Netzer/Lange 1991).

4.4 Der Wunsch nach mehr Kompetenz

Gerade diese zwischenresümeeartige Beschäftigung mit dem bisherigen Projektverlauf machte deutlich, daß die Erzieher den Wunsch nach mehr praxisleitender Kompetenz immer stärker zu äußern begannen.

Dieser Wunsch war bereits im Herbst 1988 zu spüren, als die Erzieher den einen Projektkoorinator (W.D.) darum baten, noch vor der Erstellung und Diskussion des ersten Zwischenberichtes

wiederum ein spezielles Fortbildungsseminar zu gestalten. Die Erzieher wünschten sich eine genauere Behandlung des Konzeptes des "szenischen Verstehens"; und sie schlugen überdies vor, sich der Frage der Arbeit mit der gesamten WG-Gruppe zu widmen.

In dieselbe Richtung ging wohl auch das Bemühen der Erzieher, nun für das vierte Projektjahr auch einen neuen Supervisor zu bekommen, der tiefenpsychologisch orientiert ist und dem es leichter fällt, tiefenpsychologische Erwägungen, wie sie aus dem Profil des einen oder anderen Kindes entnommen sind, sachgerecht zu begreifen.

Darüber hinaus bemühten sich die Erzieher um eine intensivere Bedachtnahme auf die Prozesse innerhalb der gesamten WG-Gruppe. Dabei nahm sich das Erzieherteam im Anschluß an die Lektüre von O. Spiel (1947), Dreikurs (1969) und Imhof (1981) vor, die monatlichen "Konferenzen" mit der gesamten Kindergruppe nach neuen Gesichtspunkten gestalten zu versuchen. Die Beschäftigung mit diesem Problem sowie die Verbesserung dieser Besprechungssituationen sollte im Zusammenhang mit einer speziellen Supervisorin vorangetrieben werden.

Zwei Erzieher begannen überdies, an der Universität Pädagogik mit der Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik zu studieren. Dies war insbesonders vom Wunsch getragen, sich imzuge der nächsten Jahre spezifische Kompetenzen anzueignen, um dann selbst einmal Profile ausarbeiten zu können. Dieser Wunsch war mit der Vorstellung verbunden, daß es ihnen innerhalb des Jugendamtes selbst einmal möglich sein könnte, andere Erzieher über die Ausarbeitung von Profilen zu unterstützen und zu beraten.

4.5 Wachsende äußere und innere Belastungen

Die wachsende Intensität der Projektarbeit führte während des vierten Projektjahres dazu, daß sich nahezu sämtliche Projektmitarbeiter allmählich be- und überlastet fühlten:

- Einerseits waren die Erzieher bereits zwei Jahre hindurch mit einer Fülle von Interview- und Profilbesprechungsterminen konfrontiert, sodaß sie bereits das zweite Jahr hindurch wenig Gelegenheit hatten, in der Zeit zwischen der Ausarbeitung zweier Profile die Gelegenheit zu erhalten, ohne gleichzeitig stattfindende Interviews "alleine" zu arbeiten.

- Andererseits war für die Erzieher die Gewißheit belastend, daß es nun bereits eine große Anzahl von Studenten gibt, welche die einzelnen Profilmaterialien kennen. Auch erwies sich die wachsende Tendenz der Studenten, in ihren diagnostischen Interviews auch Gegenübertragungsmomente der Erzieher verstärkt herauszuarbeiten, alles andere als bloß entlastend.

- Weiters berichteten einige Erzieher gegen Ende dieses vierten Projektjahres, daß sie vor allem im Herbst 1988 unter einigem inneren Legitimationsdruck gestanden waren: Sie hatten das Gefühl verspürt, selbst ein höheres Maß an reflektierter Praxisgestaltung realisieren zu müssen. Dadurch war es für sie kaum möglich, in der tagtäglichen Begegnung mit Kindern Spontaneität zu zeigen; und in den ersten diagnostischen Interviews dieses vierten Projektjahres verspürten sie überdies die Tendenz, die von ihnen geleistete Praxis als "gute" Praxis ausweisen zu müssen.

- Und schließlich belastete die Erzieher die Einsicht, daß sie in ihrem Arbeitsfeld immer mehr Zusammenhänge erkennen und immer differenziertere Vorstellungen über die Möglichkeit der Förderung einzelner Kinder entwickelt hatten, während sie gleichzeitig immer mehr bemerkten, daß es differenzierterer Kompetenzen sowie anderer Rahmenbedingungen bedarf, damit den immer durchdachter werdenden Vorstellungen der Erzieher auch tatsächlich nachgekommen werden kann. Das Wissen um einzelne Unterstützungsmöglichkeiten, welche für das eine oder andere Kind äußerst notwendig sind, und die wiederholte Erfahrung, diese Fördermöglichkeit z.B. deshalb nicht verfolgen zu können, weil mit Kindern gekocht, mit anderen Kindern einkaufen gegangen und mit wiederum anderen Kindern die Schulaufgabe gemacht werden muß, kostete den Erziehern ein immer deutlicher spürbares Maß an "Substanz". Aus diesem Grund gelang es dann auch nicht, zur Reflexion der Gruppengespräche mit den Kindern eine

eigene Supervisorin beizuziehen.

5. DAS FÜNFTE PROJEKTJAHR (1989/90)

5.1 Eine nötige Arbeitspause

Da das dritte und vierte Projektjahr auch für die Projektkoordinatoren sehr belastend gewesen war, und da v.a. auch mehrere Studenten darauf hingewiesen hatten, welche Intensität an Belastung das Projekt mit sich brachte, beschlossen die Projektkoordinatoren, dies im Herbst 1989 gemeinsam mit den Erziehern zu besprechen. Zu diesem Zeitpunkt waren bereits sämtliche Begleitinterviews geführt worden, welche ausloten sollten, wie die Erzieher den bisherigen Projektverlauf erlebt hatten.

In diesem Herbstgespräch wurde vereinbart, während des fünften Projektjahres kein einziges Profil und auch keinen einzigen Zwischenbericht zu erstellen. Die beiden Projektkoordinatoren sollten aber ein Mal pro Monat in die Wohngemeinschaft kommen, um gemeinsam mit den Erziehern überdas eine oder andere Kind ausführlicher zu sprechen. Im Herbst 1989 wurden zwei solche Termine ausgemacht und in Anspruch genommen.

5.2 Belastungen und Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Weggang zweier Erzieher

Daß keine weiteren Termine fixiert wurden, hing damit zusammen, daß während des weiteren Arbeitsjahres zwei Erzieher (Hermann Schügerl und Christa Schedenigg) sowie die Wirtschaftshelferin die WG verließen. Damit verloren die beiden zurückbleibenden Erzieher drei Mitarbeiter und die WG-Kinder drei wichtige Bezugspersonen, die seit geraumer Zeit in der WG gearbeitet und die zu den Kindern sehr engen Kontakt hatten (Hermann Schügerl arbeitete seit über fünf Jahren, die Wirtschaftshelferin seit 13 Jahren in der Scheibenbergstraße).

Diese Situation ging an die Grenze der Belastbarkeit der beiden "zurückgebliebenen" Erzieher; denn sie sahen sich zu zweit mit einer Fülle von Schwierigkeiten konfrontiert, die in dieser Situation bei mehreren Kindern aufbrachen; sie mußten über ein halbes Jahr warten, ehe eine neue Wirtschaftshelferin gefunden werden konnte; und sie mußten beinahe gleichzeitig zwei neue Erzieher in die WG-Arbeit einführen, um mit ihnen ein neues Team zu bilden. Für zusätzliche Besprechungstermine hatte das neue Erzieherteam weder Zeit noch Kraft.

5.3 Die Projektarbeit beginnt sich zu verlagern

Zugleich verlagerte sich die Arbeit an der Wiener Fassung des Hampstead-Profils in Bereiche außerhalb der WG Scheibenbergstraße:

- Einer Anfrage der Erzieher einer WG im Charlotte-Bühler-Heim nachkommend unterstützte das Jugendamt (auch finanziell) den Versuch, die Arbeit mit dem Hampstead-Profil auch außerhalb der WG Scheibenbergstraße zu forcieren. R. Tischina und M. Sageder, die sich ja Kompetenzen zur Profilarbeit aneignen wollen, erstellten mit der Unterstützung von Johannes Gstach und Elisabeth Scheidl-Trummer ein Hampstead-Profil, das von einem Kind der WG des Charlotte-Bühler-Heimes handelte. Die psychologischen Tests sowie die diagnostischen Kindergespräche führte Gertrude Bogyi, die auch an der Profilbesprechung teilnahm.
- Die Erzieherinterviews wurden von Irmgard Biedermann und Angelika Jobst geführt, die

während dieses Arbeitsjahres im Rahmen ihrer Diplomarbeiten ein Grundkonzept zur Durchführung solcher Erzieherinterviews ausarbeiteten (Jobst 1990; Biedermann 1990).

- Reingard Lange und Ingeborg Netzter (1991) erarbeiteten eine Begleitstudie, in der genau untersucht wurde, wie die Erzieher der WG Scheibenbergstraße den bisherigen Projektverlauf einschätzten.
- R. Lange (1990) arbeitete unter Bezugnahme auf den Projektverlauf Unterschiede zwischen möglichen Formen der Kooperation zwischen "Experten" und "Praktikern" heraus.
- Und Sabine Oberegelsbacher begann, mit dem Hampstead-Profil auch im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik zu arbeiten.

Dieser Verlagerung der Profilarbeit in Bereiche außerhalb der WG Scheibenbergstraße entspricht auch der Umstand, daß das neue Erzieherteam dieser WG zu Beginn des Arbeitsjahres 1990/91 zwar die Gelegenheit nützte, um gemeinsam mit den Projektkoordinatoren über Probleme des einen oder anderen WG-Kindes zu sprechen. Es wurde aber vereinbart, ein neues Profil nur dann zu erstellen, wenn ein neues Kind in die WG aufgenommen würden. Im Jänner 1991 soll ein gemeinsames Resümee gezogen werden, das zugleich einen möglichen Abschluß der bisherigen Projektarbeit darstellen könnte.

Zugleich wurde im Jänner 1991 eine neue Kooperation mit der WG des Charlotte-Bühler-Heimes begonnen, während R. Tischina und M. Sageder erwägen, im Rahmen ihrer Diplomarbeiten genauer zu untersuchen, in welcher Weise eine Art Einrichtung innerhalb des Wiener Jugendamtes geschaffen werden könnte, an die sich Erzieher wenden könnten, um in Anlehnung an die Arbeit mit der Wiener Fassung des Hampstead-Profils sozialpädagogische Beratung zu finden.

TEIL III

DIE WIENER FASSUNG DES "HAMPSTEAD-PROFILS" NACH ANNA FREUD: DAS "WIENER PROFIL". EINE KURZDARSTELLUNG[15]

VORBEMERKUNG ZUM III. TEIL DES BERICHTES

In den ersten beiden Teilen dieses Projektberichtes war schon mehrmals von der modifizierten Fassung des ''Hampstead-Profils'' von Anna Freud die Rede, die wir inzwischen auch als ''Wiener Profil'' bezeichnen. Bislang war es in diesem Bericht aber nicht möglich, dieses Profil näher darzustellen. Dies soll nun in diesem III. Teil geschehen.

Freilich ist es schwierig, den Aufbau dieses Profils sowie die Bedeutung der einzelnen Profilkategorien auf wenigen Seiten zu skizzieren; denn damit dies für den Leser nachvollziehbar wird, bedarf es auch einer Einführung in die persönlichkeits- und interaktionstheoretischen Überlegungen, die unserer Projektarbeit zugrunde liegt, sowie der umfangreichen Einbeziehung von kasuistischem Material.

All dies im vorliegenden Bericht darzustellen ist aber unmöglich. Deshalb werden wir uns darauf beschränken, im folgenden

- zunächst einige Bemerkungen zu Anna Freuds ''Hampstead-Profil'' und dessen Entstehung zu umreißen.
- Dann werden wir die persönlichkeitstheoretischen Annahmen skizzieren, in denen unsere Arbeit mit dem Profil wurzelt,
- um daran anschließend die Kategorien unserer modifizierten Fassung zu Anna Freuds Hampstead-Profil im Gesamtüberblick vorzustellen.
- In einem abschließenden Kapitel wollen wir die einzelnen Kategorien dieses Profils erläutern.

Wir wollen daran erinnern, daß es uns nicht möglich war, Fallmaterial in den Bericht miteinzubeziehen. Wer ein kasuistisch ausformuliertes Profil nachlesen will, sollte zum Projektzwischenbericht greifen (Datler/Bogyi 1990a, 208ff.). Dort haben wir gemeinsam mit Elisabeth Scheidl-Trummer auch ausführlich dargestellt. Welche Kritik an Anna Freuds Hampstead-Profil uns veranlaßt hat, unsere Fassung auszuarbeiten (Datler/Gstach/Scheidl-Trummer 1990, 129ff.). In dieser Darstellung werden auch unsere persönlichkeitstheoretischen Annahmen näher sowie unter Einbeziehung von Fallmaterial erläutert. Auf die persönlichkeitstheoretischen Annahmen gehen überdies die Arbeiten von Trummer (1988) sowie Datler (1991) näher ein. Darüber hinaus sind zwei umfangreiche Darstellungen des ''Wiener Profils'' sowie der Arbeit mit ihm in Ausarbeitung, wobei die eine 1992 im Buchhandel erhältlich sein soll (Datler/Bogyi 1992).

---

15 Von Johannes Gstach und Wilfried Datler

1. EINIGE HISTORISCHE BEMERKUNGEN ZU ANNA FREUDS "HAMPSTEAD-PROFIL"

Von 1952 an, dem Jahr, in dem Anna Freud im Londoner Exil die "Hampstead Child Therapy Course and Clinic" eröffnete, wurde in den dort entstandenen Publikationen der Dokumentation psychoanalytischen Materials ganz besondere Beachtung geschenkt. Zu Beginn der 60-er Jahre entwickelte Anna Freud ein Kategorienschema, das der Erstellung psychoanalytischer Diagnosen dienlich sein soll sollte. Das diesem Profil zugrundeliegende Material wurde und wird an der Hampstead Clinic unter Zuhilfenahme diagnostischer Interviews, in denen das Kind sowie Eltern bzw. andere Bezugspersonen und gesondert interviewt werden, erhoben. Doch ist darauf hinzuweisen, daß das Profil kein Raster darstellt, anhand dessen man dann die Gestaltung der diagnostischen Interviews vornimmt. Vielmehr ist er als "ein Rahmen für das Denken des Analytikers und eine methodische Anleitung zur Ordnung der Daten" zu sehen, "die er zutagegefördert, aufgenommen und verarbeitet hat" (A. Freud Bd. VI, 1677; vgl. auch Bd. IX, 2386).

Der positive Eindruck, den die Londoner Arbeit mit dem Hampstead-Profil auf den einen von uns (W.D.) und unsere Kollegin, Dr. Gertrude Bogyi, während zweier Besuche an der Hampstead-Clinic machte, war entscheidend für den Entschluß, mit diesem Profil auch in Wien arbeiten zu wollen.

Die Beschäftigung mit Fragen der psychoanalytischen Metapsychologie und Persönlichkeitstheorie weckten aber bald den Wunsch, einige Veränderungen an A. Freuds Hampstead-Profil vorzunehmen. Diese schlossen z.T. an Modifikationen an, die bereits von Mitarbeitern A. Freuds vorgenommen wurden (vgl. Nagera/Bolland 1968; Nagera/Colonna 1965; Thomas 1966; Freud, A./Nagera/Freud, W.E. 1965; Laufer 1965; Freud, W.E. 1977). Und dieser Wunsch wurde stärker, als wir bemerkten, wie schwierig es für uns war, einzelne diagnostische Materialien den vorgegebenen Profilkategorien zuzuordnen oder spezielle diagnostische Erwägungen innerhalb dieser Kategorien auszuformulieren.

Im folgenden wollen wir in Ansätzen deutlich machen, von welchen metapsychologischen bzw. persönlichkeitstheoretischen Überlegungen unsere Modifikationen sowie unsere Wiener Profilfassung getragen sind.

2. DIE DEM PROFIL ZUGRUNDELIEGENDE PERSÖNLICHKEITSTHEORIE

Unter dem Begriff der Metapsychologie werden von Psychoanalytikern immer wieder Grundannahmen der Psychoanalyse auf höchstem Abstraktionsniveau zusammengefaßt (Loch 1977). In diesem Zusammenhang formulierte Sigmund Freud mehrere metapsychologische Gesichtspunkte wie etwa den "strukturellen" oder den "ökonomischen". Letzterer handelt z.B. von der Annahme einer quantitativ faßbaren "seelischen Energie" (Rapaport 1960, 54), wobei überdies mit dem Begriff "Besetzung" gemeint wird, "daß eine bestimmte psychische Energie an eine Vorstellung oder Vorstellungsgruppe, einen Teil des Körpers, ein Objekt etc. gebunden ist" (Laplanche/Pontalis 1972, 92). Seit einiger Zeit wird aber betont, daß die Verwendung solcher metapsychologischer Begrifflichkeiten ganz allgemein problematisch sei. Drei Hinweise sind für uns wichtig:

a) Mertens (1981) weist darauf hin, daß Freuds naturwissenschaftliche Ausbildung und seine immer wieder aufflackernde Hoffnung auf eine physiologisch-biologische Grundlegung der Psychoanalyse ihn veranlaßten, naturwissenschaftliche Begriffe wie "Energie", "Kraft", "Apparat" ... zu bemühen. Da diese Begriffe heute in der Psychoanalyse aber nur mehr "Metaphern" darstellen, die keineswegs der Erklärung physikalistischer oder biologischer Phänomene dienen, diese aber den Eindruck erwecken, psychische Prozesse würden innerhalb der

Psychoanalyse analog zu mechanischen oder biochemischen Vorgängen begriffen, wird von einigen Autoren gefordert, die allgemeinsten Annahmen von Psychoanalyse nicht in metapsychologischen'', sondern in psychologischen Begriffen zu fassen (Gill/Holzman 1976; Schafer 1976).

b) Weiters wird auch der Erklärungswert metapsychologisch-metaphorischer Begriffe in Zweifel gezogen (vgl. Mertens 1981, 56f; Eagle 1984, 189), da darauf aufbauende ''Erklärungen'' häufig bloß ''tautologische Umformulierungen'' darstellen, da z.B. ein emotionales Verhalten zunächst als `intensive Besetzung des Vorstellungs-Komplexes' bezeichnet, wobei zum Beweis für diese `Besetzung' wieder auf jenes emotionale Verhalten verwiesen wird (Kardiner e.a., zit. nach Mertens 1981, 56).

c) Gills (1976, 985) Hinweis, daß sich solche metaphorischen Formulierungen meist auf neurologische Phänomene zu beziehen scheinen, während sie tatsächlich von Psychologischem handeln, bedeutet, daß diese Formulierungen immer erst in psychologische Formulierungen zu übersetzen sind, ehe begriffen werden kann, was über die Verwendung dieser Metaphern zum Ausdruck gebracht werden will. Zudem stößt der Hinweis, solche Begriffe stellten eben psychoanalytische Fachtermini dar, deren Bedeutung man der einschlägigen Literatur entnehmen könne, auf folgende Schwierigkeiten:
- Es gibt kaum einen Begriff, dessen Bedeutungsgehalt innerhalb der ''psychoanalytic community'' als unumstritten gilt; und
- selbst dann, wenn die Eindeutigkeit von solch allgemeinen Begriffen fraglos festgeschrieben wäre, bedürfte es zur Verdeutlichung der individuellen Spezifität einer kindlichen Problematik weiterer Erläuterungen, denen entnommen werden kann, in welcher Weise sich z.B. die ''präödipale Haltung'' des einen Kindes von der ''präödipalen Haltung'' anderer Kinder unterscheidet.

Um zu vermeiden, daß einzele Profilabschnitte in eine nur schwer verständliche, naturwissenschaftlich-abstrakte Sprache gebracht und erst nach einiger ''Übersetzungsarbeit'' nachvollziehbar werden, schlagen wir vor, metapsychologisch-metaphorische Begriffe und Formulierungen wie z.B. Energie, Instanz, Mechanismus zu vermeiden. Werden Profilkategorien bezüglich eines speziellen Kindes ausformuliert, so plädieren wir für erlebnisnahe und alltagssprachliche Formulierungen. Als Richtschnur dient uns dabei Schafers (1976, 280) Vorgabe, man solle ''alle psychischen Prozesse, Ereignisse, Erlebnisse, Reaktionen oder Verhaltensweisen als Handlungen'' begreifen und versuchen, dieser Grundauffassung auch ihren sprachlichen Ausdruck zu verleihen.

Wir gehen daher davon aus, daß Menschen ständig irgendwelche Tätigkeiten (bzw. Handlungen oder Aktivitäten) setzen, da auch im Schlafzustand bzw. im frühesten Säuglingsalter komplexe psychische Prozesse vollzogen werden. Eine spezielle Gruppe psychischer Aktivitäten stellen dabei ''Apperzeptionen'' dar. Dieser Begriff entstammt der individualpsychologischen Tradition und umfaßt sämtliche Aktivitäten, in denen ein Mensch Vorstellungen, Einschätzungen, Erinnerungen, Wahrnehmungen, Phantasien ... von sich und der Welt ausbildet.

Freilich sind Erinnerungen an frühere Erlebnisse ebenso wie die wahrgenommenen Objekte[16] unserer Außenwelt nicht diese Erlebnisse bzw. Objekte selbst, sondern bestimmte ''Bilder'', die wir uns von ihnen machen. Deshalb stellen die Inhalte unserer innerpsychischen Wahrnehmungen ''Repräsentanzen'' dar, die von bestimmten Aspekten der eigenen Person sowie von speziellen Facetten der Objektwelt handeln. Die Welt, von der wir ''wissen'', die wir erleben, und von der wir sprechen, ist daher eine ''Repräsentanzenwelt'' (Sandler/Rosenblatt 1962), die von jeder Person in unzähligen Akten der ''Apperzeption'' geschaffen wird. Die Inhalte dieser Apperzeptionen (bzw. Repräsentanzen) erscheinen dieser Modellvorstellung zufolge ständig auf einer Art inneren ''Bildschirms (screen)'' (Sandler/Joffe 1969, 465), so daß man metaphorisch von einem

---

16 Mit dem Begriff "Objekt" werden in der psychoanalytischen Literatur nicht nur "Dinge" bezeichnet, sondern die gesamte Umwelt eines Menschen (also auch und v.a. Personen).

`innerpsychischen Erlebnisraum' sprechen kann. Der Prozeß des Apperzipierens selbst vollzieht sich dann in einigen Schritten (Datler/Reinelt 1989), wobei sich eine Person schon in unbewußter Weise "Meinungen" bzw. "Einschätzungen" darüber ausbildet, welche "inneren" Aktivitäten (also z.B. welche Abwehrprozesse) und welche "äußeren" Handlungen (auf der Ebene des Manifesten) ausgestaltet und verfolgt werden sollen. Dies erlaubt die Annahme einer unbewußten "Abtastfunktion (scanning function)" (Sandlers/Joffes 1969, 468, 473), einer Funktion, die es möglich macht, daß die Inhalte des innerpsychischen Erlebnisraumes, also die Repräsentanzen des Selbst und der Objekte, bereits auf der Ebene des Unbewußten "abgetastet, bearbeitet, modifiziert, geprüft, organisiert und `zensuriert' (werden)", ehe sie von der Person bewußt wahrgenommen bzw. in manifeste Handlungen weitergeführt werden. Personen sind demnach ständig mit bewußten und unbewußten "Problemlösungsprozessen" (Sandler/Joffe 1969, 471) befaßt.

Das provoziert freilich die Frage, ob ein bestimmtes "Grundprinzip" angenommen und formuliert werden kann, nach welchem solche Problemlösungsprozesse ausgestaltet werden. Da die Diskussion um Freuds Lust- und Unlustprinzip (1911b, 1920g) zu erheblichen Unklarheiten beigetragen hat (vgl. Datler 1991), bezeichneten wir im Rahmen der bisherigen Projektarbeit in Übereinstimmung mit Joffe/Sandler (1967b, 738) die "Regulation von Wohlbefinden" als psychisches Grundprinzip. Dies bedarf folgender Kommentare:

Erstens: Dieses Streben nach "Wohlbefinden" bezeichnet keineswegs (bloß) ein Streben nach Gefühlen des Wohlbehagens, der Ruhe etc. Es besagt vielmehr, daß eine Person immer wieder mit ihrem augenblicklichen Zustand unzufrieden ist und bewußte wie unbewußte Vorstellungen darüber entwirft, ob und inwiefern sie diesen Zustand verbessern (bzw. im Falle seiner Bedrohung stabilisieren) kann. Diese Zustände versucht sie zu realisieren.

Zweitens: Was jeweils als Mangel erlebt, welcher Zustand im Gegensatz dazu als unübertreffbar ideal vorgestellt und welcher Zustand dann konkret zu realisieren versucht wird, ist Ausdruck individuellaugenblicklicher Einschätzungen der jeweiligen Person. Diese aktuellen Apperzeptionstendenzen jedoch wurzeln selbst wieder im Insgesamt der bislang verarbeiteten "Lebensgeschichte" dieser Person.

Drittens: Im Versuch, "subjektiv erlebte Mangellagen" (Antoch 1981) zu überwinden, kann eine Person nur jene Zustände herbeizuführen versuchen, von denen sie "meint", daß sie die momentan bestmöglich zu realisierenden seien. Das schließt nicht aus, daß sie manifeste Zustände ausbildet, die mit dem bewußten oder unbewußten Erleben von Leid oder Schmerz verbunden sind, so z.B. wenn eine Person zwecks Linderung bestimmter Schuldgefühle versucht, Schmerz oder Leid zu erfahren.

Dem ist hinzuzufügen, daß es nicht jeweils ein bestimmtes Mangelerleben ist, das von einer Person unbewußt wahrgenommen wird und dann zu einer bestimmten manifesten Aktivität führt, sondern daß eine Person zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens eine Vielzahl von unbewußten Selbst- und Objektrepräsentanzen ausbildet, die sie als Mangel an Sicherheit, Lust, Wohlbehagen, Selbstbestrafung etc. erlebt. Jeder schätzt demnach in vielfacher Hinsicht ab, ob und inwiefern diese Selbst- und Objektrepräsentanzen (bzw. ob und inwiefern einzelne Diskrepanzen zwischen diesen Selbst- und Objektrepräsentanzen) als mehr oder weniger wünschenswert einzuschätzen sind. In solch einem Geflecht von Selbst- und Objektrepräsentanzen können zwei verschiedene Formen des Erlebens von Mangel (im Sinn des Erlebens von Nicht-Wünschenswertem) geortet werden:

Erstens: Die eine Form des Erlebens ist die des Konflikts, der sich dergestalt äußert, daß zwei wünschenswerte Zustände existieren, die sich aber gegenseitig ausschließen. Eine Person hat dann unbewußt darüber zu entscheiden, ob sie den einen oder anderen Zustand zu realisieren bzw. einen mehr oder weniger ausgewogenen "Kompromiß" anzupeilen versucht.

Zweitens: Davon wollen wir das Erleben von Diskrepanzen unterscheiden, wobei wir darunter das Auseinanderklaffen zwischen dem Erleben von augenblicklichen Ist-Zuständen und gewünschten Soll-Zuständen verstehen. Solche Diskrepanzen werden in der Literatur v.a. im Zusammenhang mit Selbstwert- bzw. mit narzißtischen Problemen besprochen (Adler 1912a; Kohut 1973). Diese Überlegungen weiterführend behaupten wir aber, daß Diskrepanzen die Grundform subjektiv er-

lebten Mangels abgeben. Diese Unterscheidung hat u.a. die Einsicht zur Folge, daß die Abwehr oder Lösung unbewußter Konflikte anderer Aktivitäten bedarf als die unbewußte Kompensation von Diskrepanzen.

Unter dem Begriff der Selbst- und Objektrepräsentanzen, den wir bisher immer wieder verwendeten, verstehen wir folgendes:

a) Die Herausarbeitung einzelner Selbst- und Objektrepräsentanzen zielt auf die Herausarbeitung von Charakteristischem und Tendenziellem ab, also auf bestimmte Tendenzen im Bereich des Wahrnehmens, Einschätzens, Empfindens ..., die ein relativ hohes Maß an Stabilität aufweisen (vgl. Sandler/Joffe 1967, 141): Sie werden über einen längeren Zeitraum hindurch in weitgehend ähnlicher Weise verfolgt und verändern sich nur langsam.

b) Die einzelnen Facetten der Selbst- und Objektrepräsentanzen einer Person bilden kein beziehungsloses Nebeneinander, sondern fügen sich zu einem gegliederten Gesamtbild im innerpsychischen Erlebnisraume einer Person "zusammen". Deshalb werden im Profil die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungsfacetten eines Objekts beleuchtet, die Beziehungen zwischen dem Erleben unterschiedlicher Objekte und die Beziehungen zwischen dem Erleben der eigenen Person und dem Erleben der "Objektwelt".

c) Apperzeptionen stellen Aktivitäten dar, denen dann bestimmte weitere Aktivitäten entspringen. Im Profil ist also mit der Darstellung von Tendenzen der Selbst- und Fremdapperzeption immer auch herauszuarbeiten, welche weiteren Aktivitätstendenzen in welchen Apperzeptionstendenzen gründen. In diesem Zusammenhang sind dann die Fragen zu erörtern, welche Konflikte und Diskrepanzen eine Person erlebt, welche weiteren Abwehr- und Sicherungstendenzen sie verfolgt, wie diese zusammenhängen und welche manifeste Verhaltensweisen (beobachtbare Unruhe, Aggression, Eifersucht, Zuversicht) dem entspringen.

Diese Selbst- und Objektrepräsentanzen unterliegen natürlich auch einem Entwicklungsprozeß. Wenn eine Person nämlich in ihrem Streben nach Wohlbefinden bestimmte Aktivitäten vollzieht, schätzt sie auch ab, ob und inwiefern es ihr tatsächlich gelungen ist, ihr angestrebtes Maß an Wohlbefinden zu erlangen. Die dabei gemachten Erfahrungen mit sich und der Welt veranlassen eine Person ständig, bestimmte Einschätzungen, Erwartungshaltungen, Wunschvorstellungen ... zu verfestigen oder zu modifizieren; und es kann angenommen werden, daß viele "Detailprozesse" dieser Art dazu führen, daß bewußte und unbewußte Apperzeptionstendenzen in ihrer wechselseitigen Verschränkung sowie in ihrer psychodynamischen Bedeutung für aktuelle manifeste Handlungstendenzen deutliche Veränderungen erfahren. Es ist also von Bedeutung, wie bestimmte Objekte sowie deren Beziehungen untereinander aktuell von einer Person erlebt werden, wobei dies v.a. in der Art und Weise, in der Objekte untereinander sowie mit dieser Person "interagieren", wurzelt. Um dies auszuloten, ist es wichtig, nach charakteristischen Interaktionsgeflechten und Interaktionsstrukturen zu fragen, wie sie z.B. innerhalb eines Systems wie jener einer WG existieren. Dies macht es möglich, systemische Überlegungen mit psychoanalytischem Denken zu verknüpfen[17].

Das Material und die tiefenpsychologischen Eindrücke, die man bei der Durchführung diagnostischer Interviews mit dem Kind und den Eltern sowie bei der psychologischen Testung erhält, werden dann zum Ausgangspunkt einer Gesamteinschätzung bzw. eines Profils, das aus den folgenden Kategorien besteht:

---

17 Erste nähere Ausführungen dazu finden sich bei Datler/Scheidinger/Bogyi 1989.

3. DIE KATEGORIEN DER MODIFIZIERTEN WIENER FASSUNG DES HAMPSTEAD-PROFILS: DAS "WIENER PROFIL"

I. Zustandekommen der Untersuchung

1) Es sind kurze Angaben über das Kind und die WG zu machen.
Weiters sind zu beschreiben
2) die Symptome (Verhaltensweisen, Ängste, Hemmungen etc.) des Kindes oder Jugendlichen, über die geklagt wurde und in denen ein besonderer Wunsch der Erzieher nach "Beratung" wurzelt bzw. wurzeln könnte.
3) die Art des Zustandekommens der Untersuchung (ob die Erzieher gedrängt haben; ob es einfach war, einen Termin zu vereinbaren; etc.);
4) und eventuelle erste Vermutungen über unbewußte Ängste, Wünsche oder Erwartungen, die zu Beginn der Untersuchung an die Diagnostiker, den diagnostischen Prozeß bzw. die diagnostizierende Institution herangetragen wurden.

II. Äussere Beschreibung des Kindes

1. *Aussehen und Verhalten* des Kindes, wie es von den Erziehern, in der Testsituation sowie in den diagnostischen Interviews geschildert wird.
2. Angaben über etwaige Sinnes-, Bewegungs- oder andere *Behinderungen* und deren unmittelbare Konsequenzen.
3. Die Ausbildung *allgemeiner Funktionen* wie Intelligenz, Konzentration, Gedächtnis, Sprache etc.

III.A FAMILIENHINTERGRUND

a) Kurzinformation über die Herkunftsfamilie: die Zahl ihrer Mitglieder, die Wohnsituation, die ökonomische Lage der Familie etc.
b) Vater (soweit Informationen vorliegen über: Aussehen, Beruf, Eigenschaften, mutmaßliche Persönlichkeitsstruktur; sein Familienhintergrund und seine Lebensgeschichte; sein Erzieherverhalten und seine Beziehung zum Kind; seine Weise, das Kind oder andere Personen zu apperzepieren; ob und in welcher Form momentan Kontakt zum Kind vorliegt);
c) Mutter (soweit Informationen vorliegen über: Aussehen, Beruf, Eigenschaften, mutmaßliche Persönlichkeitsstruktur; ihr Familienhintergrund und ihre Lebensgeschichte; ihr Erzieherverhalten und ihre Beziehung zum Kind; ihre Weise, das Kind oder andere Personen zu apperzepieren; ob und in welcher Form momentan Kontakt zum Kind vorliegt);
d) Geschwister (soweit Informationen vorliegen über: die Anzahl der Geschwister, ihr Alter, ihr Geschlecht, ihr Beruf, ihre Eigenschaften, ihre Beziehung zum Kind etc.; ob und in welcher Form momentan Kontakt zum Kind vorliegt)
e) andere wichtige Familienmitglieder (Großeltern oder andere Verwandte; ev. wichtige Haustiere);
f) andere wichtige Bezugspersonen aus dem familiären Umfeld bzw. aus der Zeit, als das Kind noch zu Hause war (Kindergärtner, Lehrer, Freunde etc.)

III.B WG-HINTERGRUND UND SOZIALE BEZIEHUNGEN

1. Erzieher, WG-Kinder und andere wichtige Bezugspersonen

a) Kurzinformation über die WG: die Zahl ihrer Mitglieder, die Wohnsituation, die ökonomische Lage etc.
b) Erzieher (In welcher Weise apperzipieren die ErzieherInnen das Kind und seine Arbeit mit ihm? Z.B.: wo sieht er/sie Probleme, wie setzt er/sie Interventionen; welche Gefühle bringt er/sie dem Kind entgegen, wie er/sie es erlebt etc.)
c) andere WG-Kinder (In welcher Weise apperzipieren sie das Kind?)
d) Beziehungen außerhalb der WG

2. Exkurs: Eine Annäherung an die Frage - Die WG als System

a) Welche Subsysteme bzw. Außensysteme dürften für das Kind bzw. für die Arbeit mit dem Kind von Bedeutung sein?
b) Durch welche Interaktionsmuster dürften sich diese Subsysteme auszeichnen?
c) Welche Bedeutung haben diese Interaktionsmuster für die Beteiligten, wobei auf die Bedeutung für das Kind in Kapitel V.2.4 näher eingegangen wird.

IV. INDIVIDUALGESCHICHTE DES KINDES UND VERMUTLICH WICHTIGE UMWELTEINFLÜSSE

1. Individualgeschichte des Kindes

Von der Zeugung bis zur Gegenwart: V.a. "harte Daten". Ev. auch die Schilderung bestimmter Reaktionen des Kindes auf bestimmte Ereignisse.

2. Vermutlich wichtige Umwelteinflüsse

Erwähnung und Beschreibung dieser Umwelteinflüsse in chronologischer Reihenfolge. Mutmaßungen, inwiefern diese Umwelteinflüsse für die Entfaltung der Persönlichkeitsstrukturen des Kindes von Bedeutung gewesen sein dürften

V. AKTUELLE PERSÖNLICHKEITSSTRUKTUR DES KINDES

1. Erste Bemerkungen zur Apperzeption der Objekte und des Selbst

1.1 Die Bedeutung erogener Zonen

Inwieweit sind Hautzonen oder Körperregionen für die Regulation von Wohlbefinden von bewußter oder unbewußter Bedeutung?

1.2 Aggression

Welche aggressiven Tendenzen sind auszumachen,
- die dem Bereich des Anpackens von Problemen und Situationen bzw.
- die den Bereichen von Wut, Ärger und Zorn zuzurechnen sind;
- und welche Bedeutung haben diese Tendenzen.

1.3 Über-Ich

Welche Vorstellungen, Einstellungen, Ängste ... sind auszumachen, die restriktiven, strafenden, untersagenden Charakter haben, und welche Bedeutung haben diese Tendenzen für die Regulation des Wohlbefindens.

1.4 Ich-Ideal

Welchen Vorstellungen von sich selbst wünscht sich das Kind (unabhängig von der tatsächlichen Realisierbarkeit dieser Wunschvorstellungen) anzunähern?
Und welche Bedeutung hat das für das Erleben von Wohlbefinden?

2. Weitere Bemerkungen zur tendenziellen Apperzeption der Objekte und des Selbst

2.1 Tendenzielle Apperzeption der Objekte

In welcher Weise apperzepiert das Kind einzelne Objekte?
Und inwiefern apperzepiert es sie als Wohlbefinden fördernd oder Wohlbefinden senkend?

2.2 Tendenzielle Apperzeption des Selbst

In welcher Weise apperzepiert das Kind bestimmte Aspekte seines Selbst?
Und inwiefern ist diese Apperzeption Wohlbefinden fördernd oder Wohlbefinden senkend?

2.3 Übergreifende Apperzeptionstendenzen

Gibt es bestimmte übergreifende Weisen der Selbst- und Fremdapperzeption? Und inwiefern sprechen diese für bestimmte Selbst- und Objektbeziehungen, die mit Begriffen wie Autonomie, Ödipalität oder Besonnenheit bezeichnet werden können?

2.4 Exkurs: Apperzeption der "Familie als System" durch das Kind

Wie erlebt das Kind seine Familie als System? Inwiefern erlebt es dabei Wohlbefinden Förderndes oder Wohlbefinden Senkendes?

3. Konflikte, Diskrepanzen und Abwehr- & Sicherungstendenzen

3.1 Konflikte und Diskrepanzen

- Aufgrund welcher bw/ubw Registrierung von Selbst- und Objektrepräsentanzen erlebt das Kind
- welche äußeren und inneren Diskrepanzen und Konflikte;
- und was tut das Kind zu deren Bewältigung (d.h. auch: Welche Abwehr- und Sicherungstendenzen verfolgt das Kind) und welche Konsequenzen zeitigt dies?

3.2 Zur Einschätzung dieser Konflikte, Diskrepanzen sowie Abwehr- und Sicherungstendenzen

- Erlauben bzw. ermöglichen diese Abwehr- und Sicherungstendenzen eine relative Stabilisierung von Wohlbefinden?
- Inwiefern ist mit diesen Abwehr- und Sicherungstendenzen eine Einschränkung von Aktivitätsmöglichkeiten verbunden?

4. Weitere für die Gesamteinschätzung bedeutsame Aspekte

4.1 Fixierungen, Regressionen und das Verhältnis zwischen Fixierung, Regression und Progression
4.2 Leidensdruck und Leidenserleben
4.3 Problemeinsicht und Veränderungswunsch

VI. DIAGNOSTISCHE GESAMTEINSCHÄTZUNG UND EMPFEHLUNGEN

1. Normative Einschätzung

Inwiefern sind einzelne Persönlichkeitsmomente des Kindes bzw. einzelne familiäre (oder andere bedeutsame) Interaktionstendenzen als bedenklich einzuschätzen? Was spricht dafür, was dagegen? Und inwiefern deckt sich diese Einschätzung mit der Einschätzung der Eltern oder anderer Diagnostiker?

2. Einschätzung von Veränderungsmöglichkeiten und -hindernissen

Welche Veränderungen sind aus Sicht der Diagnostiker wünschenswert und möglich; welche Ängste und Widerstände sind seitens des Familiensystems,des Kindes oder anderer Personen zu erwarten; mit welchen veränderungsunterstützenden Momenten ist zu rechnen.

3. Empfehlung

Erwägungen über das weitere Arbeiten mit dem Kind bzw. mit seinem Umfeld samt prognostischer Einschätzung.

4. ERLÄUTERUNGEN ZU EINZELNEN KATEGORIEN

4.1 Kategorie I: "Zustandekommen der Untersuchung"

Zunächst soll, um das Lesen eines Profils zu erleichtern, der Name des Kindes, seit wann es in der WG ist, sein Alter, die Anzahl und die Namen der Kinder und der Erzieher der WG genannt werden. Weiters ist zu beschreiben, wie die Erzieher bzw. wie das Kind den Weg zur diagnostizierenden Einrichtung gefunden hat und wie der diagnostische Kontakt zustande kam. Hier wird z.B. dargestellt, ob die Erzieher eine diagnostische Abklärung aus freien Stücken erbaten. Schließlich sollen in dieser Kategorie Eindrücke und Vermutungen über etwaige unbewußte Motive oder Erwartungen aufgeneommen werden, die sich bei den Mitgliedern eines diagnostischen Teams bis zum Beginn des ersten diagnostischen Interviews bzw. bis zum Beginn der ersten Testungen aufgrund der Art des Zustandekommens des Kontaktes ausgebildet haben.

4.2 Kategorie II: "Äußere Beschreibung des Kindes"

In einem ersten Abschnitt dieser Kategorie sind "äußere Erscheinung, Stimmung, Auftreten, Verhaltensweisen usw." (Nagera/Bolland 1968, 536) festzuhalten, wie sie "im täglichen Leben wie auch während der diagnostischen Sitzungen" beobachtbar sind. Dabei sind sowohl spezifische Reaktionen auf die Interviews und Interviewer zu berücksichtigen als auch Widersprüche in deren Beschreibungen des Kindes, die z.B. von Reaktionsweisen des Kindes auf männliche oder weibliche Interviewer herrühren können; zudem ist auf unterschiedliche Beschreibungen durch Erzieher und Diagnostiker bzw. anderen Personen (Kindergärtern etc.) zu achten. Weiters sind Veränderungen im Verhalten des Kindes zwischen der ersten und den folgenden Besprechungen zu notieren sowie die Reaktionen des Patienten auf Interventionen des Interviewers.

Der zweite und dritte Abschnitt widmet sich dann Eigenschaften und Funktionen, die zunächst dem Bereich des Manifesten und somit dem äußeren Erscheinungsbild eines Kindes zuzuordnen sind. Die Frage, worin einzelne Probleme wurzeln könnten, wird dann allerdings erst im Rahmen der Kategorie V behandelt.

4.3 Kategorie III.A: "Familienhintergrund"

In dieser Profilkategorie ist vorgesehen, sowohl die Beschreibung einzelner Familienmitglieder bzw. anderer wichtiger Bezugspersonen als auch Mutmaßungen über deren Psychodynamik anzuführen. Das vorhandene Material über die Herkunftsfamilie soll gesammelt und geordnet werden. Zudem ist zu beschreiben, ob und in welcher Form noch Kontakte zum Kind bestehen. Schließlich sind auch Vermutungen über die Art, wie die Mutter etc. das Kind bzw. die WG erlebt, anzustellen.

4.4 Kategorie III.B: "WG-Hintergrund und soziale Beziehungen"

Diese Kategorie ist in zwei Subkategorien untergliedert. Diese erste Subkategorie wendet sich der Deskription der WG zu. Der Frage, welche Rolle das Kind innerhalb der WG spielt, kommen wir insofern nach, als wir zu diesem Zweck systemische Überlegungen heranziehen, die den Inhalt dieser zweiten Subkategorie ausmachen.

Die erste Subkategorie behandelt analog zum Teil A. der Kategorie III - nach einigen Kurzinformationen über die WG - die Beziehungen von Erziehern, WG-Kindern und anderen wichtigen Bezugspersonen zu dem in Frage stehenden Kind.

Wie oben erwähnt, geht die Subkategorie, die systemischen Gesichtspunkten offensteht, davon aus, daß die Art und Weise, wie ein Kind sich und seine Objekte erlebt, nicht unabhängig davon zu sehen ist, in welcher Weise diese Objekte untereinander sowie mit dem jeweiligen Kind interagieren. Insofern sind an dieser Stelle Hinweise auf typische Interaktionsmuster und deren Bedeutung für die WG als System anzuführen.

4.5 Kategorie IV: "Individualgeschichte des Kindes und vermutlich wichtige Umwelteinflüsse"

Diese IV. Kategorie bildet den Übergang von den eher deskriptiven Passagen zu jenen späteren Abschnitten, in denen die Ausformulierung tiefenpsychologischer Überlegungen im Mittelpunkt steht. Wir wollen diese Kategorie überdies als jenen Abschnitt begreifen, in dem die Aufmerksamkeit vom sozialen Umfeld eines Kindes auf das Kind selbst hingelenkt wird. Aus diesen Gründen unterteilen wir die IV. Kategorie:

- Zunächst soll die Individualgeschichte des Kindes referiert werden (lebensgeschichtliche Daten und deskriptive Angaben über z.B. die beobachtbare Reaktion des Kindes auf bestimmte lebensgeschichtliche Ereignisse).
- Daran soll sich ein zweiter Abschnitt fügen, der Mutmaßungen über die Bedeutung von - als "positiv" und "negativ" eingeschätzten - Umwelteinflüssen enthält, welchen das Kind in seiner bisherigen Biographie begegnete, so daß die historische Gewordenheit der Persönlichkeitsmerkmale des Kindes verständlich wird. Hier ist anzuführen, welche mutmaßliche Bedeutung dieser oder jener Umwelteinfluß für die Ausbildung der psychischen Struktur des Kindes gehabt haben dürfte. Aussagen über die Bedeutung aktueller Umweltgegebenheiten für die Persönlichkeitsstruktur des Kindes sollen, da davon die vorhergehenden bzw. die folgenden Profilkategorie(n) handeln, hier ausgespart bleiben.

4.6 Kategorie V: "Aktuelle Persönlichkeitsstruktur des Kindes"

Die im folgenden dargestellten vier Aspekte, unter denen die Selbst- und Objektrepräsentanzen eines Kindes behandelt werden (d.h. die Art und Weise, in der das Kind sich selbst und die Objekte erlebt, wahrnimmt, einschätzt ...), sollen einen vorsichtigen Einblick in jene psychischen Prozesse eröffnen, in denen das manifeste Verhalten bzw. die manifesten Eigenschaften eines Kindes wurzeln. Das bedeutet, daß die augenblicklichen psychischen Strukturen und damit der augenblickliche Entwicklungsstand eines Kindes zu beschrieben sind. Diese vier Aspekte sind dann selbst nochmals in Subkategorien aufgegliedert:

1. Erste Bemerkungen zur Apperzeption des Selbst und der Objekte:

Hier sollen erste Aspekte des "innerpsychischen Erlebnisraumes" eines Kindes gesammelt werden. Dabei muß deren psychodynamische Vernetzung nicht weiter präzisiert werden, denn dies wird die Aufgabe des dritten Abschnittes der V. Profilkategorie sein. In diesem Zusammenhang braucht auch die Frage nach der Bedeutung einzelner Tendenzen für die Regulation von Wohlbefinden "nur" im Hinblick darauf untersucht werden, ob und inwiefern das innerpsychische Verspüren von diesem oder jenem Moment angenehm oder unangenehm auszufallen scheint.

Die Bereiche, denen in diesem ersten Abschnitt der V. Kategorie nachzugehen ist, behandeln die Phänomene der Sexualität und Aggressivität sowie Überich- und Ich-Ideal-Tendenzen eines Kindes. Die Frage nach der Bedeutung der Sexualität ist dabei auf die Frage nach der aktuellen

Bedeutung erogener Zonen eingegrenzt, also darauf, ob ein Kind im steten Versuch, ein möglichst hohes Maß an Wohlbefinden zu erlangen, bestimmten Körperzonen und deren Stimulierung besondere Bedeutung beimißt. Dabei ist (wie auch bei den weiteren Subkategorien) darauf zu achten, daß eine Einschätzung dieser Phänomene ohne deutliche Hinweise in dem vorhandenen Material nicht vorgenommen werden soll. Bei der Auslotung aggressiver Tendenzen wird (wie auch bei den übrigen Kategorien) versucht, in erlebnisnaher und handlungssprachlicher Form auszudrücken, ob ein Kind bestimmte aggressive Wünsche, Impulse, Phantasien ... bzw. Ängste vor aggressiven Inhalten verspürt bzw. solchen Gefühlen auch Ausdruck verleiht oder ihnen folgt. Dabei geht es sowohl um jene Form der Aggressivität, die mit den Begriffen der Wut, der Ärgers, des Zorns ... charakterisiert werden können, als auch um jenen Bereich der Aggressivität, der sich in der tagtäglichen Art und Weise des Anpackens von Problemen äußert.

Des weiteren verstehen wir unter "Überich" all jene Einschätzungen, Bewertungen, Gefühlszustände ..., die in unmittelbarer Weise verbietenden, strafenden, versagenden Charakter haben. Demgegenüber fassen wir unter dem Begriff ''Ichideal'' alle jene ''Bilder'' eines Kindes von sich selbst zusammen, deren Realisierung es sich wünscht - und zwar unabhängig davon, ob diese Realisierung im Bereich des Möglichen liegt oder nicht. Wir unterscheiden dabei zwischen Überich-Tendenzen und Ichideal-Tendenzen, obwohl diese nicht völlig trennscharf voneinander abgrenzbar sind, denn das Gefühl, bestimmte Verbote einhalten zu müssen, kann ebenfalls als Wunschvorstellung begriffen werden, deren Realisierung ein Kind wünscht.

2. Weitere Bemerkungen zur tendenziellen Apperzeption der Objekte und des Selbst

Unter diesem Punkt sollen jene Facetten der Selbst- und Fremdapperzeption versammelt werden, die mit den Subkategorien des ersten Profilabschnittes nicht erfaßt werden. Um Wiederholungen zu vermeiden, soll zunächst auf spezielle Abwehr- und Sicherungsaktivitäten nicht eingegangen werden (denn diese sollen dann im dritten Profilabschnitt zur Darstellung gelangen).

Obgleich Selbst- und Objektrepräsentanzen untrennbar miteinander vernetzt sind, soll zunächst nach speziellen Tendenzen gefragt werden, die in der Apperzeption der Objekte deutlich werden, um dann in einem nochmaligen Durchgang nach speziellen weiteren Apperzeptionsweisen zu suchen, die hinsichtlich der Apperzeption des eigenen Selbst ausmachbar sind. Beide Male soll überlegt werden, inwiefern einzelne Aspekte als wohlbefinden-senkend bzw. -fördernd erlebt werden (d.h.: inwiefern sie dem Kind Gefühle der Angst, Zufriedenheit, des Stolzes, der Wut, der Lust ... vermitteln).

Innerhalb der verschiedenen Facetten der Selbst- und Objektapperzeption können freilich bestimmte Aspekte deutlich werden, die als Hinweise auf bestimmte übergreifende Apperzeptionstendenzen begriffen werden dürfen. Solche übergreifenden Apperzeptionstendenzen können sich <u>erstens</u> auf bestimmte Apperzeptionsinhalte beziehen (so kann z.B. Kind dazu tendieren, Männer als bedrohlich bzw. Gleichaltrige als Rivalen zu erleben). <u>Zweitens</u> können sich aber auch bestimmte übergreifende Apperzeptionstendenzen zeigen, die für die Qualität der Beziehung einer Person zu den Objekten und seinem Selbst charakteristisch sind. In diesem Zusammenhang wäre dann z.B. darzustellen, ob und inwiefern die Art der Selbst- und Objektapperzeption für Autonomie, Besonnenheit oder die tendenzielle Ausgestaltung von post- oder präödipalen Beziehungsmustern spricht.

Hier schließt sich dann ein Kapitel in Gestalt eines Exkurses an, das darauf eingeht, wie das Kind die jeweilige WG apperzepiert.

3. Konflikte, Diskrepanzen und Abwehr- und Sicherungstendenzen

Die in den beiden vorangegangenen Subkategorien Aspekte der Selbst- und Fremdapperzeption mußten untereinander nicht verknüpft zu werden. Dies Verknüpfung ist aber hier in dieser dritten Subkategorie vorzunehmen, wobei es hier um die Auslotung von Diskrepanzen und Konflikten im

oben skizzierten Sinne geht.

Eine Diskrepanz ist als "innere" bzw. "innerpsychische" zu bezeichnen, wenn eine schmerzhafte Differenz zwischen einem innerpsychischen Ist- und einem erwünschten Soll-Zustand bewußt oder unbewußt wahrgenommen wird; von einem inneren Konflikt soll dann die Rede sein, wenn zwei solche Diskrepanzen zugleich auftreten, die Lösung der einen aber in Widerspruch zu einer möglichen Lösung der zweiten tritt.

Da das Erleben und Wahrnehmen von innerpsychischen Konflikten und Diskrepanzen den Ausgangspunkt für weitere psychische Aktivitäten darstellen, ist hier darauf einzugehen, welche Konflikte und Diskrepanzen welche Abwehr- und Sicherungstendenzen nach sich ziehen und welche weitere Konsequenzen der Einsatz dieser Abwehr- und Sicherungstendenzen zeitigt. In der Ausführung dieser Punkte ist darauf zu achten, daß Verbindungen zwischen einzelnen Diskrepanzen, Konflikten und Abwehr- und Sicherungstendenzen hergestellt werden. Im Anschluß daran ist zu erörtern, ob das Erleben dieser Diskrepanzen und Konflikte und inwiefern der Einsatz entsprechender Abwehr- und Sicherungstendenzen bei einem Kind dazu führt, daß ein Gefühl von relativ stabilem Wohlbefinden hergestellt und gleichzeitig der Erlebnis- und Handlungsspielraum eines Kindes nicht allzu sehr eingeschränkt wird.

4. Weitere, für die Gesamteinschätzung bedeutsame Aspekte

Will man zu Interventionsüberlegungen gelangen, dann ist es notwendig, noch einige weitere Anmerkungen festzuhalten, die der Darstellung der psychischen Strukturen eines Kindes zuzurechnen sind. So ist zunächst festzuhalten, ob und inwiefern die augenblicklich festmachbaren psychischen Strukturen eines Kindes Ausdruck von Prozessen der Fixierung, der Regression oder der Progression darstellen. Weiters ist es wichtig festzuhalten, ob und inwiefern ein Kind Leiden erlebt bzw. Leidensdruck verspürt. Schließlich ist noch gesondert der Frage nach der Problemeinsicht und den Veränderungswünschen beim Kind nachzugehen, da diese keineswegs mit dem Phänomen des Leidensdrucks und Leidenserlebens gleichzusetzen sind. Die Behandlung dieser Aspekte ist deshalb von Bedeutung, weil sich daran die Frage anschließt, ob und in welcher Weise ein Kind in einer bestimmten gezielten Weise weiter gefördert werden sollte.

An dieser Stelle soll nochmals daran erinnert werden, daß die im Rahmen dieses Profils vorgenommenen Ausformulierungen nicht abstrakt, sondern in einer alltagssprachlichen Terminologie vorgenommen werden sollen, in der dann beschrieben ist, was das Kind befürchtet, sich wünscht, inwiefern dies abgewehrt muß, weshalb das Kind in der Schule dieses oder jenes Verhalten zeigt etc.

4.7 Kategorie VI: "Diagnostische Gesamteinschätzung und Empfehlungen"

In dieser Kategorie geht es nun darum, die bisherigen tiefenpsychologischen Erwägungen in eine Gesamteinschätzung sowie in Empfehlungen überzuführen, die das weitere Arbeiten mit dem Kind bzw. mit seiner Umwelt betreffen. Diese Kategorie besteht dabei aus drei Subkategorien, nämlich jene der "normativen Einschätzung", der "Einschätzung von Veränderungsmöglichkeiten und -hindernissen" und der "Empfehlung".

Die erste Subkategorie ist Resultat unserer Entscheidung, in unserer Modifikation des Hampstead-Profils die Bewertung, also die Frage nach der Bedenklichkeit oder "Altersangemessenheit" des Entwicklungsstandes eines Kindes, von der bloßen Darstellung dieses Entwicklungsstandes getrennt zu behandeln. Dabei ist der Diagnostiker aufgerufen, seine normativen Vorstellungen, vor denen er seine Einschätzung abgibt, so deutlich wie möglich zu deklarieren und sein Einschätzungsergebnis so explizit wie möglich zu begründen. Zudem werden die normativen Einschätzungen der Diagnostiker mit jenen der Erzieher verglichen, weil es immer wieder zu Kooperations-

schwierigkeiten kommt, wenn Diagnostiker oder Pädagogen bestimmte Aspekte als bedenklich einschätzen, während die Erzieher meinen, hier seien keine besonderen Veränderungen nötig.

Im Rahmen der zweiten Subkategorie "Einschätzung von Veränderungsmöglichkeiten und -hindernissen" soll auf mögliche unterstützende, aber auch einer Veränderung widerstehende Faktoren, sowohl auf der Seite des Kindes wie auch der der Erzieher und der Umgebung, hingewiesen werden, damit daruf im weiteren Beratungsprozeß Rücksicht genommen werden kann.

In der dritten Subkategorie, die den Titel "Empfehlung" trägt, wird versucht, Vorschläge und Einschätzungen für das weitere Arbeiten mit dem Kind bzw. seiner Umweld vorzustellen. Des weiteren sollen Überlegungen darüber angestellt werden, welche vermutlichen Konsequenzen die vorgeschlagenen Interventionsformen für die Psychodynamik des Kindes, für die Interaktionsstrukturen seiner sozialen Umwelt sowie für die Psychodynamik der Bezugspersonen des Kindes haben werden.

Diese Vorschläge gilt es, mit den Erziehern mündlich zu erörtern bzw. im Gespräch mit den Erziehern zu besprechen und gemeinsam mit ihnen zu modifizieren. Dabei ist der Bezug zu konkreten Alltagssituationen ebenso herzustellen wie zu den vorher angestellten diagnostischen Erwägungen sowie den möglichen Realisierungsschwierigkeiten.

TEIL IV

KONSEQUENZEN DER PROFILARBEIT FÜR DIE ARBEIT IN DER WG

VORBEMERKUNG ZUM IV. TEIL DIESES BERICHTES

In diesem IV. Teil soll es um die Konsequenzen gehen, welche die Profil- und Beratungsarbeit zeitigt.

Zunächst wollen wir in einem 1. Kapitel allerdings ganz generell der Frage nach den Entlastungen und Belastungen nachgehen, welche die Projektarbeit für die Erzieher mit sich gebracht hat.

Im 2., 3. und 4. Kapitel wird dann der Prozeß der Profilerstellung und Profildiskussion in seiner Bedeutung für die Erzieher dargestellt. In diesem Zusammenhang war schon im II. Teil dieses Berichtes davon die Rede, daß die Profilarbeit hier als Beratungsprozeß verstanden wird, der bereits mit den allerersten Erzieherinterviews einsetzt. Diesem Ansatz gemäß wird es hier darum gehen, im einzelnen zu verdeutlichen, mit welchen Phasen dieses Beratungsprozesses welche Anregungen und Hilfestellungen für die Erzieher verbunden waren. Wir werden dabei versuchen, die spezielle Eigenart dieser Anregungen und Hilfestellungen zu umreißen.

An diese vier Kapitel werden zwei Exkurse anschließen: Im ersten Exkurs wollen wir dem Verhältnis zwischen Projektarbeit und Erziehersupervision nachgehen (5. Kapitel). Und im zweiten Exkurs wollen wir uns an die Frage herantasten, was denn für die Kinder der WG-Scheibenbergstraße die Tatsache bedeutet, daß ihre Wohngemeinschaft in das hier beschriebene Projekt involviert ist und daß sie selbst immer wieder zu diagnostischen Testungen und diagnostischen Interviews gebeten werden (6. Kapitel).

Die Aussagen des folgenden Kapitels wurden im Projektzwischenbericht (Datler & Bogyi 1990a, 260 ff.) mit zahlreichen Fallmaterialien illustriert. Aus Platzgründen wurden diese Fallmaterialien hier ausgespart. Fallbeispiele werden sich aber auch im projektierten Buch (Datler & Bogyi 1992) finden.

1. DIE PROJEKTARBEIT ALS GENERELLE BELASTUNG UND ENTLASTUNG DER ERZIEHER[18]

Im Laufe unserer Arbeit zeigte sich, daß die Erzieher mit ganz bestimmten Belastungen und Entlastungen konfrontiert waren, welche für die Projektarbeit insgesamt charakteristisch sein dürften.

Zunächst fühlten sich die Erzieher schon dadurch <u>entlastet</u>,

daß sie im Zuge der Projektarbeit erfuhren, in ihrer tagtäglichen WG-Arbeit nun nicht mehr so wie bisher alleingelassen zu sein. Die Gewißheit, daß ihre "praxisleitenden Momente" (also ihre Ar-

18 Von Rafaela Tischina und Hermann Schügerl

beitshypothesen, ihre Interventionsüberlegungen, ihre Interpretationstendenzen ...) nicht nur supervisorisch bearbeitet, sondern im gemeinsamen Beratungsprozeß ausgelotet, thematisiert und diskutiert werden, gab ihnen immer wieder das Gefühl, konkrete Entscheidungen und Einschätzungen, die ihre Arbeit betrafen, nicht völlig isoliert verantworten zu müssen. Die Erzieher hatten damit den Eindruck, zu bestimmten Fachfragen ein "Expertenteam" befragen zu können; wobei auch das Wissen als entlastend erlebt wurde, daß dieses Expertenteam aus jugendamtsfremden Personen bestand und mit einer ganz bestimmten Regelmäßigkeit tätig wurde: Daß das Expertenteam versichert hatte, keine Informationen aus der Projektarbeit an das Jugendamt oder irgendeine andere Stelle weiterzugeben und daß das Expertenteam als Universitätsteam diese Vereinbarung auch leicht durchhalten konnte, eröffnete den Erziehern die Möglichkeit, intimere Probleme ohne Bedachtnahme auf institutsinterne Konsequenzen zu thematisieren. Und die Art der Regelmäßigkeit, in der über die Arbeit mit einzelnen Kindern gesprochen wurde, gab den Erziehern die entlastende Gewißheit, sie würden mit dem universitären Expertenteam ihre Arbeit kontinuierlich reflektieren und bräuchten nicht erst auf spezielle Arbeitsschwierigkeiten zu warten, um einen Grund oder Anlaß zu haben, den psychologischen Dienst oder eine Klinik zu bemühen. In diesem Zusammenhang erlebten sie auch den Umstand entlastend, daß sie die Supervisionsstunden weiterhin zur Besprechung aktueller Krisen nützen konnten, während sie andererseits darauf hoffen durften, sie könnten im Zuge der Projektarbeit stärker "prophylaktisch" arbeiten, indem sie gemeinsam mit dem "Expertenteam" auch Probleme besprachen, die sich in der Arbeit mit diesem oder jenem Kind bloß möglicherweise ergeben könnten oder sich mitunter leise (und beinahe unbemerkt) abzuzeichnen beginnen.

Neben diesen Entlastungen erlebten die Erzieher aber auch einige Belastungen, die für die gesamte Projektarbeit bisher typisch waren.

- Zunächst ist hier an den zeitlichen Mehraufwand zu denken, der mit der Projektarbeit verbunden ist: die Einzel- und Gruppeninterviews, das Lesen der Profile und Zwischenberichte sowie die Besprechung dieser Projektmaterialien stellten erhebliche Terminbelastungen dar, die neben der tagtäglichen WG-Arbeit oft nicht einfach zu bewältigen waren.
- Erhebliche Belastungen anderer Art ergaben sich aus dem Umstand, daß imzuge des Beratungsprozesses immer wieder die Aufmerksamkeit auf unbewußte Momente gerichtet wurde, die auf Seiten der Erzieher praxisleitende Bedeutungen zu haben schienen. Freilich gingen die Erzieher von der Überzeugung aus, daß ein Aufspüren und Thematisieren solcher Momente nötig ist, wenn WG-Arbeit schrittweise professioneller werden soll; und die Absicht, Unbewußtes auszuloten, hatte sie ja auch veranlaßt, das vorliegende Beratungsprojekt zu initiieren. Dessen ungeachtet ist es mitunter aber verunsichernd, ärgerlich, enttäuschend ..., wenn man allmählich konkret erkennt, welche unbewußten Tendenzen man zu verfolgen scheint, inwiefern dadurch manche Arbeitsschwierigkeiten geradezu provoziert werden, in welchen Punkten man deshalb bestimmte Entwicklungsschritte der Kinder hemmt und wie schwierig es ist, solche unbewußten Tendenzen auch außerhalb der Beratungssituation zu bedenken und kontinuierlich zu bearbeiten.

Gerade während des vierten Projektjahres wurde deutlich, daß die Intensität der Projektarbeit überdies zu einer Erhöhung des Leistungsdrucks auf Seiten der Erzieher führen kann. Auch dies stellt eine spezifische Belastung der Erzieher dar.

2. DIE BEDEUTUNG DER PROFILARBEIT FÜR DIE ERZIEHER IN IHRER ARBEIT MIT DEN EINZELNEN KINDERN (I): DAS ERSTPROFIL[19]

Im Rückblick auf die fünfjährige Projektarbeit werden wir im folgenden herauszustellen versuchen, was die einzelnen Phasen der Profilarbeit im Beratungsprozeß - das heißt: im Prozeß der Auslotung, Thematisierung und Modifizierung der "praxisleitenden Momente der Erzieher" - zu leisten vermögen.

---

19 Von Wilfried Datler, Sabine Oberegelsbacher und Thomas Weiß

Um diesen prozeßhaften Charakter der Profilarbeit herauszustreichen, wird es sinnvoll sind, zunächst der Bedeutung der einzelnen Schritte der Erstprofilerstellung sowie Profildiskussion nachzuspüren. Im 3. Kapitel soll dann die Relevanz des Zwischenberichtes und des Folgeprofils thematisiert werden.

2.1 Die Bedeutung der diagnostischen Interviews mit den Erziehern

Die Erzieher der WG-Scheibenbergstraße betonten mehrmals, daß für sie die Erstellung, Lektüre und Diskussion der Profile einen Prozeß darstellten, in dem sie zunächst das Verständnis präzisierten und vertieften, das sie einzelnen Kindern sowie der Arbeit mit ihnen entgegenbrachten. Dieser Prozeß begann in der Regel schon vor dem ersten Gruppeninterview; denn wenn feststand, daß in absehbarer Zeit über dieses oder jenes Kind gesprochen werden sollte, dann begannen die Erzieher schon in den Tagen vorher zu überlegen, was sie in das Gespräch einbringen wollten und welche Hinweise dem augenblicklichen Stand der Arbeit mit diesem oder jenem Kind tatsächlich entsprachen. Dann folgte das Erziehergruppeninterview sowie die Erziehereinzelinterviews.

2.1.1 Das Erziehergruppeninterview

Im Gruppeninterview sah sich das Erzieherteam dann mit der Aufgabe konfrontiert, dem Interviewer das möglichst angemessene Bild eines Kindes zu vermitteln, das dieser Interviewer selbst nicht kannte. Dies machte es für den Interviewer möglich, besonders aufmerksam darauf zu achten, ob die Erzählungen der Erzieher plausibel und konsistent bzw. ob sie divergent und unvollständig ausfielen. Gleichzeitig hörte ein jeder Erzieher etwa eine Stunde lang, was seine Kollegen berichteten und welche Rückfragen der Interviewer dazu stellte. Die Gespräche, die sich unter diesen Bedingungen entfalteten, führten meist dazu, daß das tiefenpsychologische "Fallverständnis" der Erzieher in zweierlei Hinsicht eine Vertiefung erfuhr:

- Erstens machte das intensive Ringen und ihre Konstruktion der bisherigen Lebensgeschichte eines Kindes immer wieder deutlich, daß die einzelnen Erzieher über unterschiedliche anamnestische Informationen verfügen. Im Gruppeninterview werden diese Informationen zusammengetragen, sodaß dann alle Erzieher über einen detaillierten gemeinsamen Wissensstand bezüglich des biographischen Hintergrundes eines Kindes verfügen. Diese ausführliche Besprechung der einzelnen Kinderbiographien führt dann nicht bloß zur Korrektur von verzerrten oder lückenhaften "Wissensbeständen", sondern lenkt die Aufmerksamkeit der Erzieher auch auf die Frage nach bisher unbedachten Zusammenhängen zwischen biographisch festmachbaren Ereignissen und augenblicklichen Arbeitsproblemen.
- Die Gruppeninterviews handeln freilich nicht bloß von der Vergangenheit der Kinder, sondern auch von deren aktuellen Lebenssituationen und der damit zusammenhängenden Arbeit der Erzieher. Dies gibt den zweiten Bereich ab, bezüglich dessen das "tiefenpsychologische Fallverständnis" der Erzieher anläßlich des Gruppeninterviews eine Vertiefung erfährt. Denn da jeder Erzieher während des Gruppengespräches aufgefordert ist, das Verhalten eines Kindes, sein Aussehen, seine Eigenschaften, die Probleme, die es hat bzw. die es bereitet ... zu beschreiben, ist er angehalten, seine Informationen, Eindrücke, Erfahrungen, Einschätzungen ... nicht nur dem Interviewer, sondern auch seinen Kollegen mitzuteilen. Dies führt dazu, daß die Erzieher unter Einbeziehung all ihrer Bemerkungen (und stimuliert durch die Äußerungen des Interviewers) ein konzentriertes Bild von der augenblicklichen Situation eines Kindes und der Arbeit mit ihm entwerfen und besprechen. Dabei stoßen sie mitunter noch während des Gespräches auf Zusammenhänge, die sie in dieser Klarheit zuvor noch nicht bedacht hatten. Zugleich wird im gemeinsamen Gespräch über ein Kind aber auch deutlich, inwiefern die Lebens- und Arbeitssituation eines Kindes von den vier Erziehern unterschiedlich erlebt, eingeschätzt, erfahren ... wird. Dadurch kann die Spezifität der Beziehung des Kindes zu einem

jeden Erzieher hervorgehoben und dadurch können überdies zu globale Eindrücke oder Einschätzungen des einen oder anderen Erziehers relativiert werden.

2.1.2 Die Einzelinterviews mit den Erziehern

Knapp auf das Gruppeninterview folgten jeweils die Einzelgespräche mit jedem der vier Erzieher.

Hatten die Interviewer nach dem Gruppengespräch feststellen müssen, daß ihnen einzelne Aspekte der Lebensgeschichte, des Familienhintergrundes, der beschreibbaren Arbeitssituation ... eines Kindes unklar geblieben waren, so nutzten sie in der Regel die Einzelgespräche, um möglichst viele offene Punkte zu klären. Darüber hinaus erfolgte in den Einzelinterviews aber vor allem eine vertiefte Klärung der spezifischen Beziehung zwischen dem einzelnen Erzieher und dem jeweiligem Kind. Die Erzieher wurden dabei angehalten, ihren Gefühlen, Einstellungen, Erklärungsmustern ... soweit wie möglich nachzuspüren, um auf diese Weise sowohl dem Interviewer als auch sich selbst das so klar wie möglich vor Augen zu führen, was im Teil II dieses Zwischenberichtes als "praxisleitende Momente" bezeichnet wurde.

2.2 Die Bedeutung der Profillektüre

Für den Projektverlauf ist bedeutsam, daß die gedankliche Beschäftigung mit den Kindern und der Arbeit mit ihnen nach den Einzel- und Gruppeninterviews nicht abbricht, sondern mit der Ausarbeitung und Zusendung des Hampstead-Profils gleichsam "die" entscheidende Fortführung und Vertiefung erfährt. Denn die Profile führen einem Erzieher nochmals jene Informationen vor Augen, die er selbst aus seinem Einzel- und dem Gruppeninterview kennt; doch sind diese Informationen nun verdichtet und geordnet, mit den Berichten aus den anderen Einzelinterviews verknüpft und überdies so referiert, daß sie in tiefenpsychologische Überlegungen einmünden, die nach Kategorien um den Bereich "Konflikte und Diskrepanzen, Abwehr- und Sicherungstendenzen" herum geordnet werden.

Im bisherigen Projektverlauf ist zu bemerken, daß sich die Erzieher aufgrund der Lektüre eins jeden Profils veranlaßt fühlten, ihr tiefenpsychologisches Fallverständnis vor allem in zweierlei Hinsicht neu zu überdenken und damit zu vertiefen:

- Im Profil wird ja unter anderem zu umreißen versucht, in welch vielschichtiger Weise ein Kind sich selbst, die Erzieher, die anderen Kinder der WG, seine Eltern ... bewußt und unbewußt erlebt, mit welchen äußeren und inneren Konflikten und Diskrepanzen es sich dabei konfrontiert findet, welche Sicherungs- Abwehrtendenzen es verfolgt, wie vor diesem Hintergrund bestimmte Verhaltensweisen des Kindes zu verstehen sind und welche lebensgeschichtlich festmachbare Bedeutung manche dieser Tendenzen haben dürften. Das eröffnet erstens ein Verständnis für die "innerseeelische Psychodynamik" eines Kindes, das jenes Verständnis bei weitem übersteigt, welches durch die Einzel- und Gruppeninterviews stimuliert wird.
- Die Profillektüre vertieft freilich nicht nur das Verständnis bezüglich der "innerseelischen Psychodynamik" eines Kindes, sondern zweitens auch das Verständnis bezüglich des Zusammenhangs zwischen dieser "innerseelischen Psychodynamik" und speziellen Aktivitäten, die von den Erziehern, anderen WG-Kindern, Eltern ... aktuell immer wieder gesetzt werden. Vor allem die Profilkategorie VI handelt ja von der Frage, ob bestimmte Aspekte des Erzieherverhaltens an der Aufrechterhaltung unbewußter Tendenzen im Erleben und Handeln des jeweiligen Kindes mitbeteiligt sein könnten.

2.3 Die Bedeutung der Profildiskussion

Die Profilfassung, die den Erziehern zur Lektüre zugestellt wurde, enthielt oft nur marginale Bemerkungen zur Frage der normativen Einschätzung dessen, was in den einzelnen Profilkategorien deskriptiv-diagnostisch festgehalten wurde und wies in der Regel keine Überlegungen auf, die auf das weitere Handeln der Erzieher bezogen waren.

Dieses Vorgehen hing mit dem "Design" der Profilbesprechung zusammen, an der die Erzieher, die beiden Seminarkoordinatoren sowie jene Studenten teilnahmen, die das jeweilige Profil ausgearbeitet und im Universitätsseminar vorgestellt hatten. Im Zuge der Profilbesprechung galt es nämlich drei Aspekte zu verfolgen:

a) In den Profilbesprechungen sollte zunächst - unabhängig von etwaigen Interventionsüberlegungen - gefragt werden, ob die Erzieher die einzelnen Darstellungen und diagnostischen Einschätzungen teilen können, die im Profil formuliert wurden. Mitunter waren es dann ein bis zwei Stunden, die dafür verwendet wurden, um mißverständliche Passagen zu klären oder problematische diagnostische Einschätzungen zu korrigieren. Die Möglichkeit, bei einigen Passagen länger zu verweilen, um sie in mehreren Anläufen "erlebnisnah" zu kommentieren und sie so lange zu modifizieren, bis sie allen Beteiligten sinnvoll erschienen, führte in der Regel dazu, daß weitere Interventionsüberlegungen von diagnostischen Einschätzungen ausgehen konnten, die sowohl von den Erziehern als auch von den "Diagnostikern" in denkbar hohem Ausmaß geteilt wurden.

b) Im Zuge der diagnostischen Erwägungen, die der ausdrücklichen Besprechung von Interventionsfragen vorausliefen, kam es weiters zu Erwägungen, welche die normative Einschätzung der (diagnostizierten) Befindlichkeit des Kindes sowie der "praxisleitenden Theorien" der Erzieher betrafen. Diese Erwägungen, die oft in die diagnosebezogenen Gespräche eingeflochten waren, hatten zentrale Bedeutung; denn es zeigte sich, daß es oft nur im Anschluß an die ausdrückliche Diskussion solcher normativer Erwägungen gelingen konnte, überlegt zu besprechen, welche weiteren Fördertendenzen von den Erziehern verfolgt werden sollten.

c) Waren in diesem Sinn diagnostische Erwägungen besprochen sowie Normprobleme thematisiert worden, so bedurfte es oft nur eines kleinen Schrittes, um auch Interventionsfragen differenziert besprechen und klären zu können.
Wie klein dieser Schritt mitunter war, konnte dem Umstand entnommen werden, daß die Erzieher oft schon vor den einzelnen Profilbesprechungen begonnen hatten, in ihrer pädagogischen Arbeit neue bzw. anders gewichtete Tendenzen zu verfolgen.
Solche Ansätze zu einer - zumindest partiellen - Neugestaltung des Erzieherverhaltens wurden im Zuge der Profilbesprechung dann aufgegriffen und deutlich unter dem Gesichtspunkt besprochen, ob und inwiefern diese Neugestaltung mit den bislang erarbeiteten diagnostischen Einschätzungen kompatibel sind.

Darüber hinaus scheuten die "Diagnostiker" nicht davor zurück, auch von ihrer Seite her Interventionsvorschläge zu formulieren. Diese knüpften so eng wie möglich an die bisher besprochenen Vorüberlegungen an.

Wenn die "Diagnostiker" solche Interventionsüberlegungen vorschlugen, dann wurden sie lange Zeit über diskutiert, so daß alle an der Profilbesprechung beteiligten Personen den begründeten Eindruck erhielten, hier würden Interventionsvorschläge nicht bloß mitgeteilt, sondern gemeinsam diskutiert und erarbeitet werden.

2.4 Die Bedeutung der Lektüre des Protokolls der Profilbesprechung

Den Zwischenberichten sowie vereinzelten Erzieherbemerkungen war zu ennehmen, daß die Interventionsüberlegungen, die in den Profilbesprechungen erörtert wurden, von den Erziehern in bemerkenswert hohem Ausmaß realisiert werden konnten.

Daß die Auseinandersetzung mit Interventionsüberlegungen tatsächlich solche praxisleitenden Konsequenzen zeitigte, scheint allerdings zum geringsten Teil vom Abfassen und Verschicken jener Protokolle getragen gewesen zu sein, in denen der Verlauf und die Ergebnisse der Profilbesprechungen festgehalten wurden. Die Erzieher wiesen zwar darauf hin, daß es hilfreich sei, nach der Profilbesprechung nochmals jene Punkte vor Augen geführt zu bekommen, die im gemeinsamen Gespräch verhandelt worden seien; denn dies würde die Erzieher immer wieder an Details und Begründungszusammenhänge erinnern, die zu schnell in Vergessenheit gerieten. Weit wichtiger war die Ausarbeitung von Profilbesprechungsprotokollen aber für jene Personen, die einige Zeit später Zwischenberichte oder Folgeprofile ausarbeiteten; denn im Nachhinein konnte nur den Profilbesprechungsprotokollen entnommen werden, welche diagnostischen und interventionsbezogenen Überlegungen zur Diskussion gestanden waren und in welchen Punkten aus welchen Gründen Konsens bzw. Dissens bestanden hatte.

3. DIE BEDEUTUNG DER PROFILARBEIT FÜR DIE ERZIEHER IN IHRER ARBEIT MIT DEN EINZELNEN KINDERN (II): DIE ZWISCHENBERICHTE UND FOLGEPROFILE[20]

Im 2. Kapitel war dargestellt worden, inwiefern die einzelnen Phasen der Erstprofilarbeit für die Arbeit der Erzieher mit einzelnen Kindern hilfreich sind. Im folgenden soll dargestellt werden, welche spezifische Bedeutung den Zwischenberichten und Folgeprofilen in der Fortsetzung jenes Beratungsprozesses zukam, der mit der Erstellung, Lektüre und Diskussion der Erstprofile begonnen hatte. Dabei werden drei Aspekte hervorgehoben werden:

- die Bedeutung der Zwischenresümees, die gezogen werden (3.1);
- die Bedeutung des Erwägens weiterer Interventionstendenzen (3.2); sowie
- die Bedeutung der fortschreitenden Sensibilisierung der Erzieher, die sich auch in einem differenzierteren Bearbeiten neuer Problemsituationen niederschlägt (3.3).

3.1 Zwischenresümees werden gezogen

Wenn Zwischenberichte um Folgeprofile erstellt und diskutiert wurden, so sollten die Erzieher und die "Diagnostiker" angehalten werden, folgendem Bündel an Fragen nachzugehen:

Inwiefern hat sich die psychische Struktur des jeweiligen Kindes seit dem Zeitpunkt verändert, zu dem das Erstprofil erstellt wurde? Welche Veränderungen sind im Bereich der praxisleitenden Theorien der Erzieher auszumachen und welche Konsequenzen zeitigte dies in deren Realverhalten? Und welcher Zusammenhang läßt sich zwischen der Art, in der die Erzieher gearbeitet hatten, und der Persönlichkeitsentwicklung des jeweiligen Kindes annehmen?

Im Versuch, diese Fragen zu klären, wurde der pädagogische Arbeitsprozeß der letzten Zeit überschaut und ein entsprechendes "Zwischenresümee" gezogen. Dabei zeigte sich, daß es für die Erzieher äußerst schwierig war, aus dem tagtäglichen Arbeitsgeschehen heraus abzuschätzen, welche Entwicklungen ein Kind macht. Wenn Zwischenberichte und Folgeprofile erstellt und diskutiert wurden, sahen sie sich aber angehalten, ihre Einschätzungen unabhängig von aktuellen Ereignissen zu präzisieren und mit den Einschätzungen eines "unabhängigen" diagnostischen Teams zu vergleichen und zu diskutieren.

In diesen Diskussionen war wiederholt zu bemerken, daß die Erzieher Entwicklungen, die bei einzelnen Kindern zu bemerken waren, zunächst in weit geringerem Ausmaß konstatiert hatten,

---

20 Von Wilfried Datler, Sabine Oberegelsbacher und Thomas Weiß

als in den Zwischenberichts- und Folgeprofildiskussionen festgehalten werden konnte.

Darüber hinaus dienten die Zwischenberichte und Folgeprofile aber auch der Herausarbeitung von Entwicklungsstops oder Entwicklungsschwierigkeiten einzelner Kinder.

Schließlich zeigte sich, daß es für die Erzieher schwierig war, Veränderungen eigener praxisleitender Theorien einigermaßen präzise auszumachen. Es erwies sich deshalb als wichtig, daß die Zwischenresümees, die es in den Zwischenberichten und Folgeprofilen auszuarbeiten galt, den Erziehern auch bei der Klärung der Frage halfen,

- ob und aus welchen Gründen sich bestimmte Deutungs- und Übertragungstendenzen oder Einschätzungen über den Sinn spezieller Interventionsvorhaben etc. geändert hatten; und
- ob bzw. aus welchen Gründen dies in Hinblick auf die weitere Förderarbeit mit diesem oder jenem Kind begrüßt oder kritisch gewürdigt werden sollte.

3.2 Überlegungen zur weiteren Ausgestaltung des Förderprozesses werden angestellt

Sämlichte Zwischenresümees wurden konzeptgemäß in Erwägungen übergeführt, die von der weiteren Förderung einzelner Kinder handelten. Dadurch gelang es, die Arbeit, welche die Erzieher mit jedem einzelnen Kind leisteten, über einen längeren Zeitraum hindurch beratend zu begleiten. Dies erwies sich vor allem in folgender Hinsicht als sehr bedeutsam:

Es war schon öfters darauf hingewiesen worden, daß es den Erziehern unmittelbar nach der Diskussion des Erstprofils in erstaunlich hohem Ausmaß gelungen war, praxisleitende Überlegungen und Anregungen aufzugreifen und ihre Förderarbeit entsprechend markant zu modifizieren. Die Veränderung in der Arbeit mit dem jeweiligen Kind oder andere Veränderungen innerhalb (oder außerhalb) der WG führten dann aber oft dazu, daß neue Schwierigkeiten aufbrachen oder alte Schwierigkeiten wieder aktuell wurden. Dies führte wiederholt dazu, daß die begonnene Förderarbeit zu früh abbrach oder gar auf ein Niveau zurückfiel, das bereits als überwunden galt. Dank der interventionsbezogenen Überlegungen, die im Anschluß an die Zwischenresümees der Zwischenberichte und Folgeprofile angestellt wurden, gelang es aber immer wieder, die Erzieher anzuregen und anzuhalten zu erwägen, wie aktuellen Schwierigkeiten begegnet oder wie aus "Einbrüchen" in die kontinuierliche Förderarbeit wieder herausgefunden werden könnte.

3.3 Kommende Problemsituationen werden von den Erziehern differenzierter verstanden und bearbeitet

Die kontinuierliche dreifache Beschäftigung

- mit der pädagogischen Arbeit, die im Hinblick auf die Förderung eines Kindes geleistet wurde,
- mit der Entwicklung der Persönlichkeitsstrukturen dieses Kindes
- sowie mit der Entwicklung seiner gesamten Lebenssituation

machte es den Erziehern zusehends möglich, auch neu auftretenden Problemen, die dieses oder jenes Kind betrafen, mit wachsendem Verständnis zu begegnen. Aber auch in der Art, wie einzelne Problemsituationen ''methodisch'' gehandhabt wurden, waren Veränderungen zu bemerken:

Zum Zeitpunkt des Projektbeginns wäre es den Erziehern etwa kaum möglich gewesen, im Gespräch mit einem Kind Gefühle "anzudeuten", die von den Erziehern gemutmaßt wurden, dem Kind selbst aber nicht völlig bewußt zu sein schienen. Während des Projektverlaufs war zu bemerken, daß solche Interventionen immer häufiger und subtiler gesetzt werden konnten.

4. DIE BEDEUTUNG DER PROFILARBEIT FÜR DIE THEMATISIERUNG UND BEARBEITUNG VON ÜBERGREIFENDEN TENDENZEN, DIE FÜR DAS ERZIEHERTEAM, FÜR MEHRERE WG-KINDER ODER FÜR DAS GESAMTE WG-SYSTEM CHARAKTERISTISCH SIND[21]

Im 2. und 3. Kapitel dieses IV. Teiles wurde dargestellt, welche Hilfestellungen und Anregungen von der Profilarbeit ausgegangen waren, wenn es darum ging, im gemeinsamen Beratungsprozeß die Förderung einzelner Kinder durch die Erzieher zu fokussieren.

Nun handelten aber die bisher ausgearbeiteten Profile und Zwischenberichte von Kindern einer einzigen WG. Und da in diesen Profilen stets auch von den anderen Kindern sowie von sämtlichen Erziehern dieser einen WG die Rede war, führte die kontinuierliche Profilarbeit schließlich zur wiederholten Aufhellung und Thematisierung von Tendenzen, die

- für das gesamte Erzieherteam,
- für mehrere (oder vielleicht sogar alle) WG-Kinder oder
- für das gesamte WG-Team

charakteristisch zu sein schienen. In diesem 4. Kapitel soll die Bedeutung dieser Aspekte der Profilarbeit illustriert werden.

4.1 Die Bedeutung der Profilarbeit für die Thematisierung und Bearbeitung von übergreifenden Tendenzen, die für das (gesamte) Erzieherteam charakteristisch sind

Die kontinuierliche Projektarbeit eröffnete schrittweise die Möglichkeit, typische Tendenzen zu thematisieren, die für das gesamte Erzieherteam in der Arbeit mit einzelnen Kindern oder im Umgang mit übergreifenden Problemsituationen charakteristisch waren.

Zu welchen Konsequenzen die wiederholte Thematisierung solcher Tendenzen führte, wurde andernorts dargestellt (Datler/Bogyi 1989a, 289ff.). Zwei Beispiele seien auch hier genannt:

4.1.1 Die Problematisierung der Rivalität zwischen den Erziehern der WG und manchen Eltern

In mehreren Profilen war davon die Rede, daß die Erzieher den Eltern "ihrer" WG-Kinder gegenüber Gefühle der Rivalität verspürten. Dieses Phänomen zeigte sich vor allem während des ersten Profiljahres; und es schien damit zusammenzuhängen, daß die Biographien der einzelnen Kinder, das Verantwortungsgefühl der Erzieher sowie die während der Phasen des "Zuteilungssystems" entstandenen engen Bindungen zwischen manchen Kindern und manchen Erziehern dazu geführt hatten, daß sich das Erzieherteam immer wieder als "Elternersatz" erlebte. Dabei hegten die Erzieher die Vorstellung, daß sie viel eher den Anforderungen einer Elternrolle gerecht werden konnten, als es für die leiblichen Eltern möglich war. Gleichzeitig mußten sie aber feststellen, daß die Eltern ihren Einfluß auch dann noch geltend machten, wenn ihre Kinder bereits in der WG lebten. Die Tatsache, daß der Kontakt zwischen Elternhaus und Kindern nicht völlig abriß, und die Annahme, daß die Kinder dadurch ihren alten Lebensbereichen und Wertvorstellungen verhaftet blieben, ließen die Erzieher befürchten, daß das Gelingen des Erziehungsprozesses

---

21 Von Karin Hurban und Walter Sumetzberger

gefährdet war; denn die Erziehungsziele des Elternhauses entsprachen ja nur in den seltensten Fällen jenen der WG. Unbewußt wurden die Eltern dann als ''Störfaktoren'' erlebt. Aufgrund der unbewußten Suche nach möglichen Sündenböcken, die für diverse Fehlschläge verantwortlich gemacht werden können, und aufgrund der Angst, die Kinder könnten sich ganz von der WG abwenden, entstand allmählich ein Konkurrenzkampf zwischen Elternhaus und WG, der ein Zusammenarbeiten mit den Eltern kaum möglich machte und mehreren Kindern das Gefühl gab, zwischen ihren Eltern und den Erziehern hin- und hergerissen zu sein.

In diversen Profilbesprechungen gelang es mehrmals, offensichtliche Rivalitätsgefühle zu thematisieren und zu problematisieren. Das führte dazu, daß die Beziehung zu vielen Eltern entspannter gestaltet werden konnte. Und in der Folge gelang es den Erziehern zusehends, das Beziehungsgeflecht zwischen Kindern, Eltern und Erziehern differenzierter zu sehen. Dabei gelang es den Erziehern auch mehrmals, den Zwiespalt zu erspüren, in dem die Kinder lebten, wenn sie mit der Tatsache konfrontiert waren, daß ihre Eltern anderes von ihnen erwarten als die Erzieher der WG.

4.1.2 Die Konzentration auf das manifeste Verhalten der Kinder

Vor allem in den Erstinterviews sowie in den Profil- und Zwischenberichtsbesprechungen des dritten Projektjahres wurde deutlich, daß die Erzieher dem Realverhalten der Kinder viel Aufmerksamkeit schenkten, während es ihnen gleichzeitig schwer zu fallen schien, ohne besondere Aufforderung differenzierter danach zu fragen, in welchen bewußten und unbewußten innerpsychischen Prozessen dieses Realverhalten wurzeln könnte. Diese tendenzielle Vernachlässigung der Frage nach dem "Verstehen des innerpsychischen Geschehens" und der damit verbundenen Frage nach der unbewußten Bedeutung, die dieses oder jenes Verhalten für dieses oder jenes Kind haben könnte, wurde beispielsweise an der Verwendung spezieller Kurzbezeichnungen deutlich, die für das gesamte Kind standen und mitunter sogar quasi-diagnostischen Charakter hatten.

Diese Kurzbezeichnungen wurden von den Erziehern mitunter in beinahe stereotyper Form verwendet. Oft wurden sie erst während der diagnostischen Interviews kreiert, manchmal hingegen schienen sie schon lange vorher als eine Art ''Kürzel'' in Verwendung gewesen zu sein, das auf ein spezielles Kind bezogen war. Wenn dann ein Erzieher diesen Begriff verwendete, schien jeder seiner Kollegen zu wissen, was gemeint war: ein bestimmtes Realverhalten eines Kindes, das auf Erzieherseite abgelehnt bzw. negativ bewertet wurde. Die Selbstverständlichkeit, mit der diese Bewertung geteilt wurde, verstellte dann aber oft den Blick auf die Frage nach unbewußten Beweggründen. Letzteres war mitunter auch dann zu bemerken, wenn ''quasi-diagnostische'' Begriffe wie ''Ambivalenz'' oder ''Splitting'' verwendet wurden; denn der Bemühung solcher Begriffe folgten keine weiteren Überlegungen zur Frage, in welcher Weise den Erlebnistendenzen eines Kindes Rechnung getragen werden sollte.

Im weiteren Gespräch wurde wiederholt deutlich, daß die Verwendung solcher Begriffe weniger der differenzierten Förderung eines Kindes, sondern vielmehr der Sicherung des Selbstwertgefühls der Erzieher diente: Die Übernahme solcher Begriffe verlieh den Erziehern, die sich hilflos fühlten, immer wieder das gegenläufige Gefühl, den Zustand eines Kindes benennen und damit "beherrschen" zu können. Der wissenschaftliche Anstrich dieser Begriffe gab ihnen überdies das Gefühl, tiefenpsychologisch korrekt zu sehen und zu handeln. Und der "psychopathologische Flair", der von diesen Begriffen ausging, schien überdies zu entschuldigen, daß in der Förderung des einen oder anderen Kindes "nichts weitergehe" wenn sich "keine substanziellen Veränderungen abzeichneten".

4.2 Die Problematisierung von Tendenzen, die für die Gruppe der WG-Kinder bzw. für das gesamte WG-System charakteristisch sind[22]

Im Laufe der Profilarbeit wurde immer häufiger bemerkt, daß bestimmte Problempunkte in mehreren Profilen wiederkehrten. Auch führte die wachsende Beschäftigung mit systemischen Gesichtspunkten dazu, daß die Aufmerksamkeit des gesamten Projektteams immer häufiger auf die Frage gelenkt wurde, welche Bedeutung das gesamte WG-System für jedes einzelne Kind hat.

Aufgrund dieser Tendenzen wuchs vor allem im dritten Projektjahr die Bereitschaft, einzelne Tendenzen zu bemerken und zu thematisieren, die für das gesamte WG-System bzw. für die Gruppe der WG-Kinder charakteristisch waren. Auch dazu sollen einige Beispiele genannt werden:

a) Eine solche Tendenz, die für das gesamte WG-System charakteristisch war, zeichnete sich ab, als einige Zeit nach der Erstprofilerstellung sowohl die Erzieher als auch die Gruppe der übrigen WG-Kinder so viel an einem achtjährigen Mädchen namens Anna auszusetzen hatten, daß Anna unversehends zu jenem Kind wurde, dem alle anderen Ablehnung und Geringschätzung entgegenbrachten. Annas Stellung in der WG wurde immer schlechter und war auch schwer zu ändern, da viele Mitglieder aus dieser Situation den Gewinn zogen, sich selbst als "besser" bzw. Anna als "negatives Selbst" erleben zu können, an dem man jene Momente kritisieren konnte, die man bei sich selbst nicht mochte.

b) Das eben erwähnte Beispiel kann als Hinweis auf die mögliche Tendenz des gesamten WG-Systems gelesen werden, ein bestimmtes Kind in eine Position zu bringen, die der Stabilisierung eigener unbewußter Abwehr- und Sicherungsaktivitäten dienlich ist.
Eine zweite Tendenz, die für das gesamte WG-System charakteristisch gewesen sein dürfte und imzuge der Projektarbeit herausgearbeitet wurde, war die Hochschätzung von Witz, Humor und "Blödelei". Wer - den diagnostischen Interviews zufolge - den Ruf hatte, witzeln zu können und humorvoll zu sein, verfügte innerhalb der WG zumeist auch über hohes soziales Prestige. Und wenn die Erzieher erzählten, daß man mit diesem oder jenem Kind "gut blödeln kann", dann wurde zumeist auch berichtet, daß die Erzieher zu diesem Kind "einen guten Draht" hätten und sich mit ihm gut verstünden.
Die hohe Wertschätzung von Humor, Witz und Blödelei war für die Kinder allerdings nicht nur entlastend. Viele Kinder schienen nämlich die Erwartung zu verspüren, sie sollten witzig und humorvoll sein; und dies schien es ihnen mitunter schwer zu machen, Gefühle der Traurigkeit und Niedergeschlagenheit zu zeigen, sodaß es in der Folge auch für die Erzieher alles andere als leicht war, die augenblickliche Befindlichkeit einzelner Kinder auszuloten.

5. EXKURS 1: ZUM VERHÄLTNIS ZWISCHEN DER PROJEKTARBEIT UND DER SUPERVISION DER ERZIEHER[23]

Es war bereits im I. Teil dieses Berichtes darauf hingewiesen worden, daß die Projektarbeit mit dem Hamstead-Profil als Ergänzung zur fortlaufenden Erziehersupervision begriffen wurde. Nun wurde in den letzten drei Kapiteln unter Einbeziehung mehrerer Beispiele dargestellt, inwiefern imzuge der Profilarbeit praxisleitende Theorien der Erzieher präzisiert und thematisiert bzw. mit den Einschätzungen der Beratergruppe konfrontiert wurden.

Dies läßt es an dieser Stelle des Projektberichtes sinnvoll erscheinen, genauer zu fragen, in welchem Verhältnis die Projektarbeit zur Supervision stand.

---

22 Von Walter Sumetzberger

23 Von Walter Sturm

5.1 Gemeinsamkeiten zwischen der Profilarbeit und der Erziehersupervision

Nach Elfriede Montag (1980, 111) ist Supervision "ein - innerhalb einer bestimmten Zeit - kontinuierlich verlaufender Lehr- und Lernprozeß, der in methodisch geführten Gesprächen zwischen Supervisor und Supervisand, bezogen auf fachliche soziale Praxis, sowohl auf rationaler als auch auf emotionaler Ebene abläuft." Nach Rückert (1987, 220) geht es dabei um "ein Darüberblicken im Sinn von Verstehen und Bewußtmachen. Das umfassende Ziel besteht darin, daß der Sozialarbeiter/Erzieher die Motive aller am sozialen Problem Beteiligten erkennt, daß durch Formulieren, Wissenserweiterung und durch das Finden von Zusammenhängen und eigenen Fehlern die Arbeit mit dem Klienten kontrolliert wird, daß durch Bewußtmachung neue Sichtweisen und Problemlösungen gefunden werden."

Wird "Supervision" in diesem Sinn verstanden, so ist festzuhalten, daß in Erziehersupervisionen Lernprozesse in Gang kommen sollen, welche jenen ähnlich sind, die durch die Arbeit mit dem Hampstead-Profil initiiert werden sollen. Dabei ist es wichtig, daß in Supervisionsprozessen - ähnlich wie in jenen Beratungsprozessen, die in der Projektarbeit verfolgt wurden - praxisleitende Theorien nicht nur aufgehellt, sondern zugleich weiterentwickelt werden.

Supervision soll somit ebenso wie die Arbeit mit dem Hampstead-Profil eine ganz bestimmte Form der Erzieherfortbildung darstellen. Beiden Vorgehensweisen gemeinsam ist die enge Vernetzung zwischen der Aneignung von Theorie und der Reflexion eigener Praxis.

Sowohl Supervision als auch Profilarbeit wollen dem Erzieher helfen, eigene Praxis differenzierter wahrzunehmen, zu reflektieren und auszugestalten.

5.2 Unterschiede zwischen der Profilarbeit und der Erziehersupervision

Erste Hinweise auf die Gemeinsamkeiten zwischen Profilarbeit und Supervision dürfen aber nicht über deutliche Unterschiede hinwegtäuschen. Fünf Unterschiede fallen besonders auf:

a) Ein Supervisionprozeß verläuft kontinuierlich über einen längeren Zeitraum hinweg.
Demgegenüber definierte sich die Profilarbeit gerade dadurch, daß die einzelnen Beratungsprozesse punktuell auf die Arbeit mit einem bestimmten Kind fokussiert wurden und über die Abfolge der Interviews, Profilausarbeitungen und Profilbesprechungen zeitlich limitiert waren.

b) Supervisionsprozesse beziehen sich bloß auf jenes Material, das der Supervisand dem Supervisor erzählt. Der Supervisor steht außerhalb der Arbeitssituation des Erziehers und kennt die Arbeitswirklichkeit bzw. die Klienten seines Supervisanden nicht.
Auch die Berater, die im Rahmen des Projektes tätig waren, standen außerhalb des Arbeitsfeldes der Erzieher und waren auch nicht in die institutionelle Hierarchie eingebunden, innerhalb welcher die Erzieher arbeiteten. Die Berater bemühten sich aber, die einzelnen Kinder direkt kennenzulernen; und sie warteten auch nicht bloß darauf, was von seiten der Erzieher thematisiert wurde, sondern bemühten sich von sich aus, gezielte Interviews mit den Erziehern zu führen.

c) Im Supervisionsprozeß ist es nicht Aufgabe des Supervisors, außerhalb der Supervisionsitzungen bestimmtes Material aufzuarbeiten, um dem Supvervisanden eine diagnostische Einschätzung jenes Klienten zu präsentieren, mit dem der Supervisand zu arbeiten hat.
Demgegenüber ist es die dezidierte Aufgabe des Beraterteams, Informationen zu sammeln und auszuwerten, die für den Entwicklungs- bzw. Erziehungsprozeß der Klienten maßgeblich sind, um auf dieser Basis ein Hampstead-Profil auszuarbeiten, das den Erziehern zugeschickt und mit ihnen besprochen wird.

d) Im Supervisionsprozeß beschränken sich Supervisoren zumeist darauf, Interventionsüberlegungen seitens der Supervisanden eher anzuregen als solche explizit vorzuschlagen. Dabei mögen manchmal auch Vorstellungen des Supervisors bezüglich weiterer Förderung der Klienten einfließen.
Demgegenüber enden Profilbesprechungen in der Regel damit, daß das Beraterteam ausdrück-

lich Vorschläge präsentiert, die auf das weitere Handeln der Erzieher bezogen sind. Über diesen Umstand darf auch die Tatsache nicht hinwegtäuschen, daß viele Interventionsvorschläge nicht ausdrücklich formuliert zu werden brauchen, da sie aufgrund der diagnostischen Einschätzung bereits von seiten der Erzieher ausdrücklich erwogen wurden.

5.3 Zum Ergänzungsverhältnis zwischen Profilarbeit und Erziehersupervision

Im Anschluß an die Darstellung der strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Supervision und erfolgter Profilarbeit ist es notwendig, genauer der Frage nachzuspüren, ob und unter welchen Bedingungen Supervision und Profilarbeit einander ergänzen bzw. hemmen.

Diese Frage ist hier schwer zu beantworten; denn es liegen keine Supervisionsprotokolle vor, die es erlauben würden, dem Verhältnis zwischen Profilarbeit und Supervision genauer nachzugehen.

Dennoch dürfte sich die unterschiedliche Funktion von Projektarbeit und Supervision bei der Verfolgung des gemeinsamen Zieles (einer differenzierteren und reflektierteren Sichtweise von den Klienten, der Arbeit und sich selbst) folgendermaßen umreißen lassen:

Durch die direktive "Kraft", die von der Arbeit an den Zwischenberichten ausgeht, sind die Erzieher z.B. genötigt, sich (wieder) mit ihren Anteilen am Problemverhalten eines Kindes auseinanderzusetzen. Für die Aufarbeitung von Übertragungen und Projektionen etwa, welche den negativen Gefühlen der Erzieher einem Kind gegenüber zugrunde liegen, ist jedoch die Profildiskussion nicht der geeignete Ort. Diese Klärung wird im Bericht als eine Aufgabe der Erziehersupervision definiert.
Freilich werden in der Erziehersupervision derartige Probleme auch ohne solche Anstöße durch die Profilarbeit thematisiert. Die Profilarbeit trägt jedoch zu deren unmittelbarerer und deutlicherer Wahrnehmung bei.

Es schien also die Thematisierung einzelner Probleme im Rahmen der Profilarbeit dazu geführt zu haben, daß bestimmte Themenbereiche auch innerhalb mancher Supervisionsstunden intensiver diskutiert wurden.

6. EXKURS 2: WIE ERLEBEN DIE WG-KINDER DIE DIAGNOSTISCHEN TESTS UND INTERVIEWS?

Im 2., 3. und 4. Kapitel dieses IV. Teiles des Projektberichtes dürfte bereits deutlich geworden sein, daß die Profilarbeit insofern positive Konsequenzen für die einzelnen WG-Kinder zeitigte, als es den Erziehern imzuge der Projektarbeit schrittweise gelang, praxisleitende Theorien auszuloten, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dies führte zu einer gezielteren Ausgestaltung der Förderung einzelner Kinder.

Freilich darf aber nicht unbedacht bleiben, daß die WG-Kinder nicht nur über das mehr oder weniger veränderte Erzieherverhalten mit dem Projekt in Berührung kamen; denn alle Kinder wurden ja in Abständen gebeten, sich für diagnostische Interviews sowie projektive Tests zur Verfügung zu stellen.

Wenn die gesamte Projektarbeit der Förderung aller WG-Kinder dienlich sein soll, dann kann in einem Projektbericht an der Frage, welche Bedeutung diese Interviews und Testungen für die einzelnen Kinder haben, nicht vorbeigegangen werden. In diesem 6. Kapitel werden zwei Versuche, diese Frage zu beantworten, referiert: Einer beleuchtet das Problem aus der Sicht der Erzieher, die mit den Kindern einschlägige Gespräche geführt hatten, ein anderer beleuchtet das Problem aus der Sicht der Projektkoordinatoren.

6.1 Das Erleben der Kinder aus der Sicht der Erzieher[24]

Wenn die WG-Kinder von den diagnostischen Interviews und psychologischen Testungen zurück in die WG kamen, machten sie über ihren Besuch in der Klinik zumeist zwar einige spontane Bemerkungen. Insgesamt erzählten sie in der Regel aber nur wenig, sodaß es für die Erzieher zunächst schwierig war, genauer einzuschätzen, wie die Kinder die Situation in der Klinik erlebten. Um dazu genauere Aussagen machen zu können, faßten die Erzieher zunächst ihre Mutmaßungen zusammen, um dann den Kindern fünf Fragen vorzugeben, deren Beantwortung mit den ursprünglichen Mutmaßungen der Erzieher verglichen wurden.

6.1.1 Die ursprünglichen Mutßmaßungen der Erzieher

Grundsätzlich schienen alle Kinder den Interviews und Testungen gegenüber positiv eingestellt zu sein. Dies sprach nicht nur für das Beraterteam, sondern machte darüber hinaus auch deutlich, daß die Kinder diese intensive Beschäftigung mit ihrer Person und das Im-Mittelpunkt-Stehen genossen. Die Testsituationen wurden zumeist auch nicht als Prüfungssituationen erlebt, sondern eher als Situationen, in denen zwanglos gesprochen wurde. Die Kinder schienen auch kaum Druck zu erleben, da sie spürten, daß sie keine Noten oder Bewertungen erhielten und auf unangenehme Fragen auch nicht antworten mußten. Die Tatsache, daß sich ein "Herr Doktor", eine "Frau Doktor" und etliche Studenten intensiv und mehrere Male um ein Kind kümmerten, sich mit diesem auseinandersetzten und sich in dieser Zeit diesem Kind ausschließlich widmeten, schien das Selbstwertgefühl des jeweiligen Kindes zu heben und in diesem Sinn ich-stärkend zu wirken.

Nach den Besprechungen mit der Beratergruppe fragten die Kinder mehrmals, ob mit den Erziehern ähnliche Interviews und Tests durchgeführt würden. Um ihnen die Sache transparent und begreifbar zu machen, erklärten ihnen die Erzieher, daß über die Probleme der Kinder und der Erzieher gesprochen und dann versucht würde, gemeinsam Lösungen zu finden. Ähnliches wurde ihnen auch vor dem Beginn der Interview- und Testphasen mitgeteilt.

6.1.2 Die Antworten der Kinder auf fünf Fragen

Um zu überprüfen, ob die Einschätzung der Erzieher zutreffend war, beschlossen diese, sämtlichen WG-Kindern fünf Fragen vorzulegen:

1. Was hast Du Dir vor dem ersten Interview gedacht, wie hast Du Dich vorher bzw. nachher gefühlt?
2. Bist Du gerne in die Klinik gefahren?
3. Was glaubst Du, besprechen die Studenten, Dr. Datler und Dr. Bogyi mit uns Erziehern?
4. Willst Du wieder so etwas machen?
5. Warum glaubst Du, hast Du auf der Klinik mit Dr. Bogyi und den Studenten Gespräche gehabt?

Diese Fragen wurden den Kindern im Herbst 1988 vorgelegt, als die letzten Interviews und Tests mehrere Monate zurücklagen (vgl. Datler/Bogyi 1989a, 314ff.).

Die Antworten auf die erste Frage fielen überraschend unterschiedlich aus. Generell beschrieben aber alle Kinder etwas Unsicherheit und Angst vor dem Neuen, dem Unbekannten. Die Stimmung, die nach dem Interview bzw. nach der Testung geherrscht hat, wird hingegen durch-

---

24 Von Michael Sageder und Christa Schedenigg

gängig als angenehm beschrieben. Nur ein Kind gab an, sich vor und nach dem Interview "ganz normal" gefühlt zu haben.

Auf die zweite Frage, ob die Kinder gerne in die Klinik gefahren seien, antworteten alle mit ja.

Was die dritte Frage betraf, so äußerten die Kinder unterschiedliche Vermutungen über die Inhalte der Gespräche zwischen den Erziehern und der Beratergruppe:

"Die werden Euch erzählen, was wir gesagt haben, damit Ihr dann wißt, ob wir Probleme haben oder nicht."
"... über uns - die Sachen, die wir gefragt worden sind."
"Sie geben Euch Tips, wie Ihr besser mit uns fertig werdet, damit Ihr besser mit uns umgehen könnt."
"Interviews mit den Erziehern: Ihr sprecht über den letzten Test und wie es uns gegangen ist."
"Die wollen mehr über die Kinder und die WG wissen."
"Was Ihr über uns denkt ... Probleme, die wir haben, gemeinsam lösen."

Auf die vierte Frage, ob die Kinder nochmals in die Klinik gehen würden, kamen neutrale bis positiv getönte Antworten. Eine Antwort war deshalb interessant, weil in ihr ein hohes Maß an Verständnis zum Ausdruck kommt:

"Wenn ich nicht arbeiten muß, dann schon ... Na sicher, war eh leiwand! - Na sicher noch einmal, damit die wissen, ob sich was geändert hat!"

Die fünfte Frage, die sich auf den Sinn der Interviews und Tests bezog, war für die Kinder die schwierigste. Hier fanden die Erzieher auch das breiteste Meinungsspektrum vor.

Manche Kinder schienen sich nicht daran zu erinnern, was ihnen von seiten der Erzieher sowie in der Interviewsituation erklärt wurde. Andere blockten gereizt ab. Ein Kind vermutete die Weitergabe von intimen oder vertraulichen Informationen.

Die Hälfte der Kinder schätzte den Sinn dieser Gespräche aber realistisch ein:

"Damit Ihr wißt, wie's uns geht. Damit Ihr Euch danach richtet, wenn einer was besser kann und einer was schlechter."
"Probleme, mit denen wir nicht allein fertig werden, besprecht Ihr, wie die Erzieher dann helfen können. Intelligenz wird geprüft ... Auch für Berufsberatung."
"Damit die Erzieher die Kinder besser verstehen ... Daß wer anderer mit den Kindern redet."

Insgesamt ist es bemerkenswert, daß die Erzieher ebenso wie die Beratergruppe hofften, den Kindern könnte vor den Interviews sowie zu Beginn derselben erklärt werden, welchen Sinn die einzelnen Projektaktivitäten haben. Es war daher überraschend, daß auf die Frage nach dem Sinn der Gespräche und psychologischen Testungen so unterschiedlich geantwortet wurde. Dennoch muß festgehalten werden, daß insbesonders die älteren Kinder entscheidende Punkte der Arbeit erkennen konnten.

Angesichts der Streuung verschiedener Antwortversuche fällt auf, daß sich kein einziges Kind negativ über den Klinikbesuch äußerte oder darauf hinwies, nie wieder in die Klinik gehen zu wollen. Dies könnte auch damit zusammenhängen, daß die Kinder wußten, wie wichtig den Erziehern die Projektarbeit war. Manchen Kindern wäre es gegebenenfalls sicher schwergefallen, den Erzieher mitzuteilen, daß sie einer neuerlichen Bitte, noch einmal zu Interviews oder Testungen zu gehen, nicht nachkommen wollten.

6.2 Die Einschätzung des Problems aus der Sicht der Projektkoordinatoren[25]

Auch die Projektkoordinatoren mutmaßen, daß die Interviews und psychologischen Tests von den Kindern nicht bloß positiv erlebt werden bzw. nicht bloß positive Konsequenzen zeitigen. Im folgenden wird dies an einigen Aspekten verdeutlicht:

a) Sicherlich erleben die Kinder die Tatsache, daß mit allen Kindern "ihrer" WG Interviews bzw. Tests durchgeführt werden, als etwas Besonderes. Den Kindern ist bewußt, daß dies keine Selbstverständlichkeit ist, mit der Kinder anderer WG's auch konfrontiert sind. "Ihre" WG erleben sie damit im Vergleich zu anderen WG's als etwas Besonderes.
Diese Tatsache kann sowohl positive als auch negative Konsequenzen zeitigen: Einerseits können sich Kinder dadurch als besonders wertvoll und wichtig erleben, andererseits könnten sie sich aber auch fragen: "Warum wurden gerade wir ausgewählt und nicht andere?"
Die Projektarbeit kann somit einerseits Neugierde, Stolz und Interesse wecken, andererseits aber verunsichern. Wird der Sinn und Zweck der Profilarbeit nicht verstanden, so könnte auch das Gefühl entstehen, benützt zu werden.

b) Den Kindern wird immer wieder mitgeteilt, daß die gesamte Projektarbeit einer Verbesserung des Verständnisses zwischen Kindern und Erziehern dienen soll und daß es den Erziehern dadurch möglich werden soll, den Kindern besser zu helfen. Auch das kann das Gefühl verstärken, besonders beachtet zu werden und anderen besonders wichtig zu sein. Gleichzeitig könnten aber auch Zweifel über die Fähigkeiten der Erzieher aufkommen, ein Gefühl der Verunsicherung, das sich vielleicht sogar zur Angst steigern könnte, die Erzieher wären alleine zu schwach, um die notwendigen Hilfen bereitstellen zu können.

c) Die Tatsache, daß die Interviews auf Video aufgezeichnet werden, vermittelte vielen Kindern das prickelnde Gefühl, einmal "gefilmt" zu werden. Nicht selten war zu beobachten, daß sich vor allem die Mädchen zwecks Filmaufnahme bemühten, besonders hübsch auszusehen. Gleichzeitig wurde den Kindern aber auch bewußt, daß das, was auf Video aufgenommen wurde, "fixiert" war. Die Frage, wer den Film ansehen darf, konnte somit auch beunruhigend wirken.

d) Der Umstand, daß die Interviews und Testungen an der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters gemacht wurden, stellten kein sichtbares Hemmnis dar. Es ist aber zu fragen, wie die Kinder diesen Besuch in der Klinik in späteren Jahren einmal bewerten, wenn sie vielleicht den Eindruck haben, man müsse "verrückt" oder ein "Psycherl" sein, wenn man in eine Klinik geht.

e) Die Interviewsituation selbst bietet den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, völlig im Mittelpunkt zu stehen und mit jemandem neutral sprechen zu können. Die Kinder schienen das Gefühl zu haben, hier jemandem gegenüberzusitzen, der ganz und gar auf sie einging, sie annahm, ihnen mit Ernst begegnete. Die Möglichkeit, intensiv mit einer anderen Person über sich selbst zu sprechen, kann damit dazu einladen, Probleme, Eindrücke und Erinnerungen auszusprechen, die man vorher vielleicht noch nirgends artikulierte. Dies kann entlastend wirken, doch können dabei vielleicht auch Probleme angesprochen werden, die das Kind dann belasten; zumal die Interviewsituation ja zeitlich begrenzt ist und das Kind keine Möglichkeit hat, einzelne Fragen in weiteren Gesprächen zu bearbeiten. Die Interviewer bewegten sich somit stets in der Gefahr, von den Kindern als jemand erlebt zu werden, der ein Beziehungsangebot macht, ohne zu diesem Angebot dann auch tatsächlich zu stehen.

f) Bedeutsam dürfte auch der Umstand sein, daß jedes Kind, das in der WG wohnt, interviewt und getestet wird. Dadurch wird einerseits kein Kind besonders herausgestellt. Andererseits mag aber die Reihenfolge, in der die Kinder interviewt und getestet werden, eine wichtige Rolle spielen. Die Phantasie, daß vielleicht die Erzieher die besonders schwierigen oder besonders geliebten Kinder eher früher oder später auswählen, könnte genährt werden. In diesem Zusammenhang könnte Konkurrenz zwischen den Kindern entstehen, die auch in den Alltagssituationen des WG-Lebens zum Tragen kommt.

g) Die Frage der Reihenfolge ist freilich auch für die psychologischen Testungen nicht unbedeu-

---

25 Von Gertrude Bogyi

tend. Werden einzelne Informationen über die Testsituation oder die Testaufgaben weitergegeben, so beeinflußt das die nachfolgenden Kinder.

Bemerkenswerterweise schienen fast alle Kinder gerne "getestet" zu werden. Dies dürfte damit zusammenhängen, daß die Vorgabe einzelner Tests in Gespräche eingebettet waren, die den Kindern Angst nahmen und überdies die Möglichkeit eröffnete, über einzelne Testergebnisse noch während der Testsituation oder an einem speziellen weiteren Tag zu sprechen. In diesem Sinn ermöglichten die testpsychologischen Untersuchungen nicht nur das Auffinden von Stärken und Schwächen, sondern auch die Einflechtung kurzer, stützender Beratungselemente, die auf die individuellen Probleme der einzelnen Kinder abgestellt waren. Dies ermöglichte es einzelnen Kindern, Zusammenhänge zu erkennen und an Selbstwertgefühl zu gewinnen. Vielleicht war manchen Kindern aber auch nicht ausreichend klar, was mit den einzelnen Testergebnissen geschieht, sodaß dadurch auch Unsicherheit geweckt wurde.

Insgesamt ist festzuhalten, daß die Interviews und psychologischen Testungen weitgehend positive Konsequenzen gezeitigt haben dürften. Es darf aber nicht übersehen werden, daß auch gegenteilige Prozesse ausgelöst werden können. Im Rahmen weiterer Projektarbeiten wird es wichtig sein, diesen Fragen genauere Beachtung zu schenken. Es darf nicht übersehen werden, daß neben den Erzieherinterviews, den Ausarbeitungen der Profile sowie deren Besprechung auch die Kontaktaufnahme mit den einzelnen WG-Kindern als Interventionen zu begreifen sind, die auf das Alltagsleben in der WG Konsequenzen zeitigen. Dies wurde insbesonders im vierten Projektjahr deutlich, als ein Kind mehrere Male an die Klinik kam, um in einer aktuellen Lebenskrise Beratung und Stützung zu erfahren.

TEIL V

DER BLICK ÜBER DAS BISHER DARGESTELLTE HINAUS

VORBEMERKUNG ZUM V. TEIL DES BERICHTES

Die ersten IV Teile dieses Berichtes bezogen sich weitgehend auf den Verlauf der bisherigen Projektarbeit, wie sie innerhalb der WG-Scheibenbergstraße bzw. in Zusammenarbeit mit ihr verfolgt wurde.

Darüber hinaus wurden in den letzten fünf Jahren einige Fragen thematisiert, die den Rahmen dieser Projektarbeit deutlich übersteigen: Ob sich die Arbeit mit dem Hampstead-Profil (bzw. dem "Wiener Profil"), wie sie hier dargestellt wurde, ganz allgemein als ein Instrument der Erzieherberatung und Erzieherfortbildung empfehlen läßt, blieb in diesem Bericht bislang unbesprochen. Anmerkungen zu gegenwärtigen Entwicklungen innerhalb des Wiener Jugendamtes waren ausgespart. Und auch von der wünschenswerten Aufnahme weiterer naheliegender Projektvorhaben war bislang noch nicht die Rede. Von diesen Fragestellungen werden die folgenden Kapitel handeln.

1. ZUR GESAMTEINSCHÄTZUNG DES HIER ENTWICKELTEN ERZIEHERBERATUNGSKONZEPTES [26]

Überblickt man die bisherige Projektarbeit, so erlaubt dies eine erste Diskussion der Sinnhaftigkeit des hier entwickelten Erzieherberatungskonzeptes. Darauf soll in den nächsten drei Kapiteln eingegangen werden; wobei zunächst der Aspekt der Beratung (1.1), daran anschließend das Moment der Erzieherfortbildung (1.2) und schließlich die Frage etwaiger Folgeprojekte (2.3) thematisiert werden wird.

1.1 Zum Aspekt der Beratung

Dem II., insbesonders aber dem IV. Teil dieses Berichtes ist zu entnehmen, in welcher Weise der Einsatz der Wiener Fassung des Hampstead-Profils Erziehern helfen kann, anstehende Arbeits- und Problemsituationen differenzierter auszumachen, zu verstehen und zu bearbeiten.

Diesen Ausführungen fügen Ingeborg Netzer und Reingard Lange (1991) in der Auswertung ihrer Begleitinterviews, die sie mit den Erziehern durchgeführt hatten, weitere Hinweise bei. Einige zusätzlichen Anmerkungen können aber auch hier festgehalten werden:

---

26 Von Wilfried Datler, Michael Sageder, Hermann Schügerl und Raphaela Tischina

a) Die Erstellung eines Hampstead-Profils ist ein aufwendiges Unternehmen, das auch den Erziehern einiges abverlangt: Man denke an den zeitlichen und organisatorischen Aufwand oder an die oft belastende Annäherung an eigene Abwehr- und Sicherungstendenzen. Beratungsprozesse, wie sie hier verfolgt wurden, bedürfen daher einer hohen Kooperationsbereitschaft, gleichsam eines "Arbeitsbündnisses" mit den Erziehern. Ist dieses Arbeitsbündnis nicht geschlossen und artikulieren Erzieher nicht von sich aus den Wunsch nach Beratung, wie sie in diesem Bericht vorgestellt wurde, so wird es kaum möglich bzw. sinnvoll sein, dem hier entwickelten Beratungskonzept zu folgen.

b) Die Arbeit mit dem Hampstead-Profil, wie sie hier beschrieben wurde, setzt auf seiten der Erzieher aber auch einige fachliche Kompetenz voraus: Daß die Ausgestaltung erzieherischer Praxis in unbewußten Prozessen mitwurzelt und daß es sinnvoll ist, diese auszumachen, sollten Erzieher nicht nur gelesen, sondern ansatzweise bereits selbst erfahren haben; denn nur dann wird es ihnen möglich sein, die Lektüre des Profils sowie die relativ knappe Zeit der diagnostischen Interviews und der Profilbesprechungen zur Auslotung latenter "praxisleitender Theorien" zu nutzen. Weiters sollten die Erzieher die persönlichkeitstheoretischen Erwägungen, denen ein Profil zugrundeliegt, kennen; denn nur dann werden sie in der Lage sein, ein geschriebenes Profil sinngemäß zu lesen.
Und schließlich sollten die Erzieher in der Frage etwaiger Interventionsmöglichkeiten nicht völlig unbedarft sein; denn eine Profilbesprechung kann zwar den Rahmen für einzelne Interventionsüberlegungen und Interventionsanregungen abgeben, umfaßt aber zu wenig Zeit, um z.B. Seminare über Gesprächsführung oder Gruppenarbeit zu ersetzen.

c) Der Einsatz des Hampstead-Profils im Dienst von Diagnostik und Beratung setzt überdies hohe Qualifikationen auf seiten der Diagnostiker und Berater voraus. Sie müssen in den Bereichen der Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie, der Test- und tiefenpsychologischen Diagnostik, der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, im Erwägen weiterer Schritte in der Arbeit mit den einzelnen Kindern, im Abwägen kooperativer Arbeitsbeziehungen mit den Erziehern und im Vernetzen zwischen tiefenpsychologischen und systemischen Überlegungen zumindest über elaborierte Basisqualifikationen verfügen. Werden diese Bedingungen nicht erfüllt, könnte der Einsatz des Hampstead-Profils nur zu schnell im Dienst des bloßen Vortäuschens qualifizierten Arbeitens stehen.

d) Im Anschluß an den II. und IV. Teil dieses Berichtes ist daran zu erinnern, daß der Erzieherberatungsprozeß tatsächlich einen Prozeß darstellt, der sich vom Gruppeninterview weg bis zur Profilbesprechung erstreckt. Der Einsatz eines Hampstead-Profils im hier beschriebenen Sinn ist an dieses prozeßhafte Moment gebunden. Wird das Profil aus diesem Zusammenhang herausgelöst, so muß seine Bedeutung für etwaige Beratungsprozesse völlig neu bestimmt werden.

Sind die eben genannten Bedingungen erfüllt, dann dürfte die hier dargestellte Form der Erzieherberatung in denkbar hohem Ausmaß jenen Vorschlägen der 1. und 2. Wiener Heimenquête entsprechen, in denen eine möglichst enge Vernetzung zwischen Diagnostik, überlegter Förderung und Erzieherberatung gefordert worden war.

1.2 Zum Problem der Erzieherfortbildung

Die Frage, inwiefern die hier geschilderte Arbeit mit dem Hampstead-Profil auch ein Stück Erzieherfortbildung abgeben kann, ist hier keineswegs einfach zu beantworten. Zunächst war während der Jahre der Projektarbeit unübersehbar, daß auch die Erzieher dazu tendierten, bestimmte Problemzusammenhänge immer differenzierter zu sehen. Das betrifft die Bereiche der Kooperation mit Eltern, der Bedeutung eigener Einstellungen, Wünsche, Einschätzungen ... für die Ausgestaltung von Arbeitsbeziehungen und Arbeitsproblemen, das Mitbedenken der Frage nach den unbewußten Gründen und Motiven in Hinblick auf deren Bedeutung für manifestes Erleben und Verhalten sowie das Bedenken von Problem- und Interaktionszusammenhängen, welche die gesamte WG betreffen.

Diese Bemerkungen könnten einen veranlassen, die Frage, ob die Arbeit mit dem Hampstead-Profil auch ein Stück Erzieherfortbildung darstellt, schlichtweg positiv zu beantworten. Aber abgesehen davon, daß diese Hinweise noch genauer überprüft werden müßten, ist festzuhalten: Es gibt auch Hinweise darauf, daß die bisherige Projektarbeit über einen weiten Zeitraum hinweg Konsequenzen zeitigte, die aus der Sicht des Projektkonzeptes keineswegs als wünschenswert einzuschätzen sind. Zu denken ist dabei

- an die Tatsache, daß die Erzieher vom zweiten Projektjahr weg immer wieder Schwierigkeiten hatten, einen geeigneten Supervisor zu finden;
- an den Umstand, daß die Erzieher erst während des vierten Projektjahres massiver darauf drängten, auch andere Fortbildungsangebote und Fortbildungsmöglichkeiten zu suchen und wahrzunehmen; oder
- an die Beobachtung, daß die Erzieher den Projektkoordinatoren niemals mit Wut, Enttäuschung oder Unzufriedenheit begegnet waren.

Diese Punkte können als vorsichtige Anhaltspunkte dafür gesehen werden, daß die Projektarbeit von den Erziehern vor allem in den ersten Projektjahren deutlich idealisiert wurde und als eine Arbeitssituation erlebt wurde, die eine darüber hinausgehende Arbeit an sich selbst hinfällig macht. Freilich ist dabei zu bedenken, daß die Arbeitsbelastung von WG-Erziehern sehr hoch ist und die hier beschriebene Projektarbeit überdies viel Zeit in Anspruch nahm. Aber dennoch wäre es wichtig, genauer der Frage nachzugehen, ob ein solch intensives Beratungskonzept, wie es hier verfolgt wurde, Erzieher nicht auch einlädt, sich in eine gewisse Form der temporären Abhängigkeit zu begeben, die spezifischen Autonomietendenzen sowie selbständigen Formen des Kompetenzerwerbes entgegensteht. In diesem Zusammenhang wäre freilich auch zu untersuchen, ob und inwiefern das Auftreten der "Wissenschaftler" dazu beigetragen haben könnte, daß etwaige Idealisierungen der Projektarbeit ausgebildet bzw. während des Projektverlaufes nicht früher angesprochen wurden.

Auch in der weiteren Diskussion dieser Fragestellung wird es daher sinnvoll sein, die Arbeit bzw. Begleituntersuchung von Netzer & Lange (1991) zu bemühen. Will man klären, welche Bedeutung die Hampstead-Profil-Arbeit für Erzieherfortbildung hat, so müssen darüber hinaus freilich noch weitere Untersuchungen durchgeführt werden. U.a. wäre es aufschlußreich, Erzieherinterviews, die zu Beginn, in der Mitte sowie gegen Ender der fünfjährigen Projektarbeit durchgeführt wurden, untereinander zu vergleichen. Sollten Erzieheraussagen, die z.B. im vierten Projektjahr gemacht wurden, deutlich differenzierter ausfallen als Erzieheraussagen aus dem ersten Projektjahr, so könnte unter Bedachtnahme auf das Projektdesign genauer analysiert werden, ob diese Unterschiede als Folgen der Projektarbeit begriffen werden dürfen.

Einer solchen Untersuchung müßte allerdings die Klärung einiger methodischer Probleme vorangestellt werden; denn die Aussagen der Erzieher sind ja maßgeblich vom Verhalten des jeweiligen Interviewers abhängig. Da es bislang aber kein allgemeines Konzept gibt, nach dem die einzelnen diagnostischen Interviews gestaltet wurden, ist das Interviewerverhalten äußerst unterschiedlich. Genau dies müßte in solch einer Untersuchung aber mitberücksichtigt werden.

Unbeschadet all dieser ungeklärten Fragen dürften sich aber drei Momente nennen lassen, die dem "Fortbildungseffekt" eines Beratungsprojektes, wie es hier verfolgt wurde, begründetermaßen dienlich sein dürften:

a) Je intensiver und umfassender es Erziehern zuvor möglich war, tiefenpsychologische Selbsterfahrungsangebote in Anspruch zu nehmen, desto mehr dürften sie die Arbeit mit dem Hampstead-Profil in der hier geschilderten Art (auch) als Fortbildungsarbeit begreifen können. Mutmaßungen und Andeutungen, die in Profilen enthalten sind, werden sie dann eher auf die eigene Person beziehen können; und es wird ihnen dann eher möglich sein, in der tagtäglichen Arbeit auf diese Andeutungen Bedacht zu nehmen. Dies hängt aufs engste mit der Annahme zusammen, daß Prozesse der tiefenpsychologisch orientierten Selbsterfahrung eine "Lockerung" von Sicherungs- und Abwehrmechanismen zur Folge haben, sodaß dergestalt vorgebil-

dete Erzieher eigene unbewußte Tendenzen in geringerem Ausmaß leugnen und verdrängen müssen als andere Erzieher.

b) Dem Aspekt der Erzieherfortbildung könnte eine solche Projektarbeit weiters dann besonders dienlich sein, wenn die Frequenz und das Ausmaß der Erziehersupervision höher angesetzt werden könnte. 14tägige Gruppensupervision, die wegen des Ausfalls mancher Termine mitunter bloß ein Mal pro Monat stattfinden kann, wird in der Regel für die Besprechung aktueller Problemsituationen und Krisen benötigt. Erziehersupervision eröffnet dann aber kaum die Möglichkeit, einzelne Anregungen, die aus einem Hampstead-Profil stammen, sowie deren weitere Verfolgung regelmäßig zu besprechen. Wöchentliche Gruppensupervision bzw. eine Kombination aus Gruppen- und kontinuierlicher Einzelsupervision könnte bei entsprechend verfügbarer Zeit hingegen in höherem Ausmaß die Gelegenheit bieten, eigene praxisleitende Tendenzen, die der bewußten Reflexion oder kritischen Bedachtnahme bislang entzogen waren, einer kontinuierlichen Bedachtnahme zuzuführen.
Zu untersuchen wäre in diesem Zusammenhang freilich, über welche spezifische Kompetenzen Supervisoren verfügen sollten, damit Supervision in den Dienst von Erzieherfortbildung im hier verstandenen Sinn gestellt werden kann.

c) Sowohl die unter a) als auch unter b) genannten Vorschläge sollen auch dazu führen, daß die persönlichkeits- und interaktionstheoretischen Annahmen, die der Arbeit mit dem Hampstead-Profil zugrundeliegen, in differenzierterer Weise ausgemacht und nachvollzogen werden können. Wären Erzieher in diese Theorieansätze schon von vornherein besser eingearbeitet, so wären sie durch einzelne Profilabschnitte und deren Diskussion verstärkt angehalten, ihren tiefenpsychologischen Verständnishorizont kontinuierlich zu erweitern. Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß auch solch eine Theorieeinführung ''erfahrungsgestützt'' zu erfolgen hat und kaum unabhängig von Praxisreflexion betrieben werden kann (vgl. Datler u.a. 1987; Datler, Tebbich & Petrik 1990; Trescher 1989).

1.3 Zu Folgeprojekten, die außerhalb der WG-Scheibenbergstraße anzusiedeln sind

Die vorsichtige Einschätzung des ''Fortbildungseffektes'' der hier vorgestellten Arbeit mit dem Hampstead-Profil darf nicht falsch interpretiert werden: Insgesamt wird vielen Fortbildungselementen sehr schnell ''Praxisrelevanz'' beschieden, ehe auch nur irgendwie nachgeprüft wurde bzw. nachgeprüft wird, ob eine solche ''Relevanz'' überhaupt behauptet werden darf bzw. worin diese Relevanz denn besteht. Im Unterschied dazu sollten in den Abschnitten zuvor weit vorsichtigere und differenziertere Einschätzungen abgegeben werden. Für weitere Diskussionen wäre es freilich günstig, wenn untersucht werden könnte, ob diese Form von Projektarbeit (auch) bei anderen Erzieherteams spezielle Fortbildungsaufgaben zu erfüllen vermag. In diesem Zusammenhang wäre es hilfreich, wenn auch die Projektarbeit mit der WG des Charlotte-Bühler-Heimes dokumentiert und ausgewertet werden könnte.

2. EINIGE BEMERKUNGEN ZU ALLGEMEINEN ENTWICKLUNGEN INNERHALB DES WIENER JUGENDAMTES[27]

Imzuge der nunmehr viereinhalbjährigen Projektarbeit wurden immer wieder Fragen angeschnitten und thematisiert, die von allgemeineren Tendenzen handeln, die innerhalb des Wiener Jugendamtes auszumachen sind. Diese Fragen handeln von der allgemeinen Tendenz zu Kleineinrichtungen und der augenblicklichen Situation der WGs (2.1); von der augenblicklichen Erzieheraus- und -fortbildung (2.2); sowie von der Notwendigkeit der Ausweitung der Erzieherfortbildung und -beratung (2.3).

---

27 Von Walter Eichmann und Wilfried Datler

2.1 Von der allgemeinen Tendenz zu Kleineinrichtungen und der augenblicklichen Situation Wiener WGs

Bereits im I. Teil dieses Berichtes wurde auf die Tendenz hingewiesen, großheimähnliche Strukturen immer mehr aufzulösen, um stattdessen in zunehmendem Ausmaß Klein- und Kleinsteinrichtungen zu schaffen bzw. im ambulanten Feld verstärkt tätig zu werden.

In diesem Zusammenhang wurde auch auf die vorteilshaften Arbeitsmöglichkeiten in WGs hingewiesen, sodaß angenommen werden muß, daß sich die WG-Arbeit im Aufschwung befindet. Allem Anschein nach ist dies aber nicht der Fall: Die Euphorie, mit der noch vor Jahren in WGs gearbeitet wurde, ist zurückgegangen; und wenn heute Erzieher eine WG verlassen, dann ist es in der Regel sehr schwer, einen neuen, geeigneten Erzieher für diese WG zu finden.

Diese Situation dürfte maßgeblich mit der Arbeitsbelastung zusammenhängen, der WG-Erzieher ausgesetzt sind: Arbeiten in einer WG z.B. vier Erzieher, die für acht Kinder verantwortlich sind, so beeindruckt das Verhältnis "1:2" nämlich nur aufs Erste. Die geringe Möglichkeit, Dienste in doppelter Besetzung zu absolvieren, der Umfang der Verantwortlichkeit, die Tatsache, wegen Urlauben oder Erkrankungen oft nur in einem dreiköpfigen Team zu arbeiten, und die Vielzahl der anfallenden Überstunden schreckt viele qualifizierte Erzieher ab, den Weg in die WG zu suchen. Erzieher, die einige Zeit lang in einer WG gearbeitet haben, fühlen sich bald ausgelaugt und können sich oft kaum vorstellen, neben ihrer WG-Arbeit genug Zeit für die eigene Familie zu haben. Und wenn die Ansprüche, die an die eigene pädagogische Arbeit gestellt werden, steigen, während gleichzeitig konstatiert werden muß, daß kaum jene zeitlichen oder personellen Spielräume gegeben sind, die es möglich machen, diesen Ansprüchen näherzukommen, so ist es verständlich, daß diese Erzieher früher als viele Heimerzieher versuchen, aus der WG-Arbeit auszuscheiden.

Sollten die wichtigen Möglichkeiten, die in der WG-Arbeit genützt werden können, ausgeschöpft werden, dann muß man danach trachten, höherqualifizierte Erzieher verstärkt für die Arbeit in WGs zu gewinnen bzw. sie dort länger zu halten.

Um diesem Ziel näherzukommen, ist nicht nur die Frage der Entlohnung zu bedenken. Mindestens ebenso wichtig (wenn nicht sogar wichtiger) sind folgende Punkte:

1. Unseres Erachtens ist die Forderung erwägenswert, daß für acht Kinder nicht vier, sondern fünf Erzieher verantwortlich sein sollten. In diesem Zusammenhang wäre es allerdings wichtig, nochmals die oft gehörte Behauptung zu prüfen, die besagt, daß acht Kinder zu fünf Erziehern keine ausreichend enge Beziehung aufbauen können; denn es ist ja auch äußerst problematisch, wenn sich Kinder immer wieder mit (zumindest zeitweilig) überlasteten und ausgelaugten Erziehern konfrontiert finden, die nach einigen Jahren Arbeit aus der WG wieder auszuscheiden versuchen.
2. Dieser Problempunkt wird in Jugendamtsdiskussionen immer wieder mit der Forderung nach einer Reform der Dienstplanänderung bzw. Dienstzeitregelung verbunden. Gegen diese Diskussionen sprechen sich Erzieher zumeist aus, obgleich völlig offen ist, ob nicht mögliche Dienstzeitenänderungen konzipiert werden könnten, die den pädagogischen Forderungen vieler Erzieher entgegenkommen. Wenn weder das Jugendamt noch Erzieher(gruppen) konkrete Modellvorstellungen vorlegen, drohen diese Diskussionen auch weiterhin im Ungewissen bzw. im bloßen Protest zu versanden, ohne daß etwaige Möglichkeiten auf ihre Sinnhaftigkeit bzw. Realisierbarkeit hin geprüft werden könnten.
3. Die Arbeit dieser Erzieher sollte mit höherem Prestige bedacht und mit speziellen Aufgabestellungen verbunden werden. Dabei wäre zu überlegen, ob einzelnen höher qulifizierten WG-Teams (im Zusammenhang mit speziellen Fortbildungsverpflichtungen) spezifische Dokumentations- und Forschungsaufgaben übertragen werden könnten: Die Arbeit im Team und mit den Kindern könnte dann zum Gegenstand vertiefterer Reflexionen erhoben werden, diese Reflexionen könnten förderliche Konsequenzen für eine Alltagspraxis zeitigen, die weit

weniger als bisher in Gefahr gerät, zu Alltagsroutine zu verkümmern; und bei all dem könnten die Erzieher den begründeten Eindruck erhalten, neue Wege der Sozialpädagogik zu erforschen und zu beschreiten. Jedes entsprechende WG-Team könnte dann ein Stück Elite-Bewußtsein ausbilden; und das könnte dem Anspruch des Wiener Jugendamtes entgegenkommen, den Stand aktueller Entwicklungen voranzutreiben, im beständigen Versuch, an der Spitze qualitativ hochwertiger Entwicklungen zu arbeiten.

2.2 Zum augenblicklichen Stand der Aus- und Forbildung von Erziehern

Der Wunsch nach einer qualitativen Anhebung der Arbeit von Erziehern steht freilich in engstem Zusammenhang mit der Frage der Erzieheraus- und -fortbildung. Hier sind in den letzten Jahren bemerkenswerte Tendenzen zu konstatieren, die darauf hinweisen, daß der Trend zur Professionalisierung im Berufsfeld des Erziehers noch längst nicht abgeschlossen ist. Bisherige Modifizierungen der Ausbildungsrichtlinien weisen den Weg: Die vorhandenen Schwerpunktsetzungen auf wissenschaftlicher Grundlage (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Sonder- und Heilpädagogik), Medienpädagogik (Musikerziehung, Erlernen eines Instruments, Bildnerische Erziehung, Werken u.a.) und auf die in die Ausbildung integrierten Praktika erfuhren durch den Bereich "Persönlichkeitsbildung" eine wichtige Bereicherung.

Gruppendynamische Seminare und die Teilnahme an einer sich durch die gesamte Ausbildungszeit erstreckende Jahresgruppe, in der sowohl persönlichkeits- wie auch berufsfeldbezogene Probleme aufgearbeitet werden, soll zukünftige Sozialpädagogen befähigen, situationsanalytisch vorzugehen (d.h. ihr Handeln in bestimmten Situationen schrittweise und methodisch zu überdenken) und eigene "Anteile" durch Selbstreflexion besser zu erkennen, um Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen sowie verfestigten Tendenzen weniger stark und starr ausgeliefert zu sein.

Diesem Trend zur Ausweitung der Erzieherausbildung entspricht auch das Bemühen der letzten Jahre, Erziehern eine breite Palette an qualifizierten Fortbildungsmöglichkeiten anzubieten.

Trotz dieser optimistischen Bilanzierung harren für die Zukunft aber noch einige Probleme der Lösung.

- In Bezug auf Ausbildung wird es notwendig sein, den Praxisbereich zu intensivieren und den veränderten Bedingungen in neuen Arbeitsfeldern noch stärker anzupassen.
- Der Hebung der Eigenverantwortlichkeit und des persönlichen Engagements der Studenten wäre durch mehr seminaristische Veranstaltungen und durch die Schaffung größerer Freiräume (Wahlmöglichkeit, Ausbau der Projektveranstaltungen) Rechnung zu tragen.
- Allgemein gesehen scheint ein durchgehendes Verständnis pädagogischen Handelns auf Basis einer wissenschaftlich kommunizierbaren Theorie noch ungenügend ausgebildet, und konzeptuelle Begründungen erscheinen deshalb oft ungenügend legitimiert.
- Ein weiters Problem besteht in dem schon oben erwähnten Umstand, daß hochqualifizierte Erzieher dazu neigen, von der "Basis" der Gruppenerziehung in Spezialeinrichtungen abzuwandern, womit Erfahrungs- und Wissenskompetenz von der direkten Heim- oder WG-Erziehung in andere Bereiche abfließt.

Auf die letzten beiden Punkte soll im folgenden nochmals näher eingegangen werden.

2.2.1 Zur ungenügenden Begründung von "Konzepten"

Sieht man Literatur und Stellungnahmen der letzten Jahre durch, so fällt an einigen Punkten auf, daß "Konzepte" und "konzeptionelles Arbeiten" vorgestellt werden, ohne daß diese Konzepte klar genug referiert oder in ihrer Sinnhaftigkeit bzw. möglichen Problematik fundiert diskutiert

würden.

Einige Beispiele sollen hier erwähnt werden:

a) 1985 faßte Doblhofer einige Gespräche zusammen, die er mit WG-Erziehern geführt hatte. Es war dabei auch um die Frage gegangen, wie sich WG-Erzieher beschreiben lassen und welche Voraussetzungen Pädagogen erfüllen sollten, wenn sie in einer WG arbeiten möchten. Die Inhalte der Antworten und Aussagen, die Doblhofer (1985, 15) erhält, lassen erkennen, daß (zumindest für die Befragten) gar kein spezifischen Bild eines "WG-Erziehers" vorlag; denn die referierten Punkte treffen als Sollens-Forderungen für alle professionell arbeitenden Pädagogen zu.
Auch bei den formulierten Erwartungen an zukünftige Mitarbeiter läßt sich nicht notwendigerweise ein Spezifikum ableiten. Genannt wurden:

"gegenseitige Stützung, Supervision, Teamfähigkeit, Verläßlichkeit, Offenheit, Ehrlichkeit, Solidarität, Gleichberechtigung, Heimerfahrung, Reflexion (S. 30).

Betrachtet man auch die ausgewiesenen Zielsetzungen und erwünschten Interventionsrichtungen wie

"Bewältigung des Alltags, schulische und berufliche Förderung, sinnvolle Gestaltung der Freizeit, Sanierung der persönlichen Defizite,

Arbeitsfähigkeit, Liebesfähigkeit, Verselbständigung" (S. 50) u.a.,

so können diese Hinweise als Auflistung angestrebter Erziehungsziele interpretiert werden, die einen weithin gültigen Charakter aufweisen. Auch sie umreißen kein spezifisches Aufgabenfeld des WG-Erziehers.

b) Die Diffusität konzeptioneller Vorstellungen findet man aber nicht nur im WG-Bereich. Zur Verdeutlichung kann darauf hingewiesen werden, daß die distanziert-autoritäre Haltung des Erziehers zu seinen Zöglingen weitgehend der Vergangenheit angehört (vgl. Eichmann 1989). Der Beziehungsaspekt dominiert das Erzieher-Kind-Verhältnis, worunter - bei begleitender fachlicher Reflexion - das Herstellen bzw. das Eingehen von Gefühlsbeziehungen verstanden wird. Dies geschieht nicht nur unter dem Gesichtspunkt eines sich humaner gestaltenden Milieus willen, sondern aus dem Wissen darüber, daß in überwiegenden Fällen nicht der Einsatz bestimmter Methoden oder Programme hilft, sondern daß es vielmehr die Beziehung ist, die "heilt" (vorausgesetzt, sie läßt andere als bisher erlebte Erfahrungen zu).
Aus dem bisher Gesagten wird auch deutlich, daß die Arbeit mit wenigen Kindern nicht leichter geworden ist, eher im Gegenteil. Gefühle der Betroffenheit, der Enttäuschung und der Aggression müssen verkraftet oder rücksichtslos ausgelebt werden. Demgemäßt erfordert der Verzicht auf Zwangsmittel neue und kreative Vorgangsweisen. Die Formulierungen "Bindung durch Attraktion" und "Erlaubnis zum Gefühl" (Picker 1985b) können beispielhaft als Ausdruck veränderter Beziehungsgestaltung begriffen werden.
Die gängige Rede von der Wichtigkeit der "Beziehung" und der "Beziehungsarbeit" ist in der Regel aber von äußerst diffusen Vorstellungen begleitet; und zumeist wird nicht klar dargelegt, was eine differenzierte Arbeit an und in der Erzieher-Kind-Beziehung ausmacht. Was bleibt, ist die dezidierte Absage an theoriegeleitete Fundierung und Reflexion bei gleichzeitigem Hang zu einer "Erziehungsarbeit mit dem Bauch" (Jugendamt 1985, 90). Gerade jenen Teilen dieses Projektberichtes, in denen von den Anfängen der WG-Scheibenbergstraße berichtet wird, ist zu entnehmen, in welche "Beziehungsfallen" eine solch ungebrochene "Arbeit mit dem Bauch" schlittern kann.
Anderen Stellen dieses Berichtes ist zu entnehmen, daß auch das Konzept des "Bezugserziehers" bzw. das "Patenkonzept" in einer zu unreflektierten Weise auf "Beziehung" setzt. Die zentralen Problempunkte, die in diesem Zusammenhang zu lösen sind, beziehen sich nämlich nur in zweiter Linie auf "administrative ... Voraussetzungen" und die Notwendigkeit der heiminternen "Strukturierung, Planung, Kompetenzabklärung" (Türkmen-Barta 1988, 62 ff.). Weit zentraler und schwerer zu lösen sind jene Probleme, die innerhalb solch enger Erzieher-Kind-Beziehungen massiv und kontinuierlich aufbrechen; denn die Enge und Intensität dieser Beziehungen lädt in kaum überbietbarer Weise zum Agieren unbedachter Übertragungs- und

Gegenübertragungstendenzen ein und stellt Erzieher nur unter anderem vor die Aufgabe, jahrelange Kontinuität zu garantieren, ohne bei Kindern gleichzeitig die (unbewußte) Illusion zu wecken, sie würden vom jeweiligen "Bezugserzieher" gleichsam adoptiert werden (vgl. Datler & Bogyi 1989b, 23 ff.).

c) Ähnlich unbefriedigend und unpräzise fallen die Versuche aus, WGs als "familienähnliche" sozialpädagogische Einrichtungen begreifen zu wollen. Dies wird nicht nur durch den Hinweis auf inhomogene Altersverteilungen oder koedukativ geführte Gruppen begründet. Denn die Orientierung am familiären Leitbild ergibt sich einerseits auch durch Betonung der "private(n), familienähnliche(n) Wohnsitutation" (Doblhofer 1985, 56), mit Berufung auf Autonomie ("wie eine auf sich gestellte Familie" [S. 71]), dem Hinweis auf "eine starke Affinität zur Eltern-Kind-Beziehung" (S. 77), andererseits durch die transportierten Gefühlsinhalte wie "familienähnliche Atmosphäre" (S. 85), die "Gemütlichkeit, Entspanntheit und Vertraulichkeit" (S. 72) erleben läßt. Zum Teil kann man auch die Vorstellung ausmachen, eine bessere Familiengemeinschaft anbieten zu können, als die bisher von den Kindern und Jugendlichen erlebten (oder in der Nachbarschaft beobachteten), durch den Hinweis auf die ausgeübte Faszination des Wohngemeinschaftslebens auf die Umgebung.
Der Vergleich mit der Familie scheint sich jedoch nicht nur auf das wohnliche und emotionale Design zu erstrecken, sondern mitunter auch auf die Identität der Erzieher, deren "Grenzen zwischen Dienstzeit und Freizeit, zwischen dienstlich und privat" als "fließend" erlebt werden, "ohne das oft selbst zu bemerken" (S. 73). Damit verliert die WG als familien-"analoge" Einrichtung noch mehr an konzeptioneller Kontur; wobei die Orientierung der professionellen Situation an einem familiären Leitbild überdies mitverantwortlich dafür zu sein scheint, daß die Formulierung der Erziehungsziele eher vage erfolgt ("Verselbständigung", "Realitätsbewußtsein", "Entfaltung").

d) Damit kann zuletzt darauf hingewiesen werden, daß in der WG-Arbeit auch das Verhältnis von Pädagogik und Therapie - generell gesagt - ebenfalls ungenügend abgeklärt zu sein scheint. Abgesehen von einer nicht mehr existierenden Wohngemeinschaft, die sich eindeutig als "therapeutisches Experiment" auswies (Picker 1985), dominieren in den Darstellungen Doblhofers (1985) Begriffsbildungen wie "pädagogisch-therapeutische Situation", "therapeutisches Klima" oder "- Milieu", ohne daß inhaltlich therapeutische Konzeptionen transparent werden. Die Breite therapeutischen Verständnisses reicht von der Formulierung "Therapie im reinsten Sinn des Wortes, d.h. bereitstellen - zuständig fühlen" (S. 59) bis zum Anspruch "massive therapeutische Arbeit" (S. 92) zu leisten, für deren seriöse Durchführung, wie selbstkritisch angemerkt wird, die nötige Qualifikation fehle.
Daraus resultieren unterschiedliche Vorgangsweisen: Versuchen, eine "Beseitigung neurotischer Störungen" in Anlehnung an Redl durch Formen des Zusammenlebens zu erreichen (S. 58), stehen klare Absagen entgegen, mit "schwer gestörten devianten Jugendlichen", die therapiebedürftig erscheinen, zu arbeiten (S. 68). Was dabei unter "Therapie" in Abhebung von "Pädagogik" zu verstehen ist, bleibt aber ebenfalls unklar.

Wenn Erzieheraus- und Erzieherfortbildung fundierter ausfällt als bisher, dann sollte also darauf Bedacht genommen werden, daß Erzieher verstärkt in die Lage geraten, Arbeitsvorhaben und -methoden präziser darstellen und deren Sinnhaftigkeit klarer legitimieren zu können.

2.2.2 Zum Abgang qualifizierter Erzieher

Wenn oben vorgeschlagen wurde, Teams mit höherqualifizierten WG-Erziehern sollten mit speziellen Aufgaben der Dokumentation und Weiterentwicklung von neuen Wegen der WG-Arbeit betraut werden, so gilt dies selbstverständlich auch für qualifizierte Erzieher, die in anderen Bereichen der Heim-Szene arbeiten. Wenn es gelingt, daß diese "neuen Wege" im angestammten Praxisfeld gesucht und "erforscht" werden, dann braucht man auch nicht die Sorge zu haben, daß (alle) höherqualifizierte(n) Erzieher sofort versuchen, "Basisarbeit" zu verlassen (Grestenberger 1987b, 15) - denn die Wahrnehmung solcher Forschungs- und Entwicklungsaufgaben verlangt ja die Weiterführung von "Basisarbeit" in unverzichtbarer Weise.

2.3 Weitere Anmerkungen zur Ausweitung der Erzieheraus- und Erzieherfortbildung

Den Hinweisen zum augenblicklichen Stand der Erzieheraus- und Erzieherfortbildung sollen drei weitere Bemerkungen nachgeschickt werden:

a) Wenn in den Abschnitten zuvor ausgeweitete pädagogisch-therapeutische sowie wissenschaftliche Kompetenzen gefordert werden, dann ist das im engsten Zusammenhang damit zu sehen, daß gesetzliche Psychotherapie-Regelung auch Erziehern den Zugang zu einer fundierten Psychotherapie-Regelung nicht völlig versperrt. Das läßt hoffen, daß in absehbarer Zeit immer mehr Erzieher über psychotherapeutische Kompetenzen verfügen werden.
Gleichzeitig beginnen auch immer mehr Erzieher mit Universitätsstudien, insbesonders mit dem Studium der Pädagogik. Das bedeutet, daß auch immer mehr Erzieher mit wissenschaftlichen Projektarbeiten betraut werden können. Bedenkt man dies, so verliert der Vorschlag, qualifizierte Erzieher in der oben skizzierten Weise an "Basisarbeit" und deren Weiterentwicklung zu binden, einiges an seinem utopischen Charakter.

b) Von höherqualifizierten Erziehern wird man überdies die gezieltere Mitarbeit an der Lösung weiterer Probleme erwarten dürfen, mit denen das Jugendamt zur Zeit konfrontiert ist:
- Zu denken ist hier etwa an den Sektor "Nachbetreuung von Jugendlichen", die trotz Erreichung der Altersgrenze (verbunden mit der Nichtanwendbarkeit des Jugendwohlfahrtsgesetzes) noch nicht in der Lage sind, selbständig und unabhängig zu leben. Das stellt insofern ein nicht vollständig gelöstes Problem dar, als weitere Hilfestellungen durch vertraute Personen bislang dem Begriff "persönliches Engagement" zuzurechnen sind.
- Zukunftsüberlegungen müssen sich weiters mit einer Verbesserung der Heimeinweisungsmodalitäten befassen. Heimeinweisungen dürften durch verbesserte interdisziplinäre Zusammenarbeit und durch Entwirrung von Entscheidungsbefugnissen noch optimierbar sein, sodaß sowohl der Zeitpunkt wie auch die Wahl der Unterbringungsstelle zufriedenstellender gelöst werden können. Utopistisch gedacht, erscheint die Mitarbeit qualifizierter Erzieher in bezirksnahen Zentren, die Beratungs- und Clearingsaufgaben wahrzunehmen hätten und auch Kurzzeitunterbringsungsmöglichkeiten abieten könnten, diskussionswürdig.
- Qualifizierter Beiträge bedarf auch die Diskussion, was denn mit jenen Kindern und Jugendlichen geschehen soll, die sich pädagogischen Einflußnahmen ständig entziehen, die sich freiwillig nicht helfen lassen wollen und denen die momentan vorhandenen Angebote zu wenig attraktiv erscheinen. Die schwierige Frage lautet, ob die Gesellschaft, repräsentiert durch die zuständigen Gremien, nicht die Pflicht habe, sich verantwortlich für jene zu fühlen, die nicht nur anderen, sondern vor allem auch sich selbst schweren Schaden zuzufügen scheinen, und wenn ja, welche Mittel als verhältnismäßig und vertretbar anzusehen wären.

c) Die in diesem Bericht beschriebene Projektarbeit mit der WG-Scheibenbergstraße läßt erkennen, daß Erzieher neben Supervision (Ausbildung und Fortbildung) auch einer davon unterscheidbaren "Beratung" bedürfen, die bei der Abklärung von Förderdiagnosen und bei der Erwägung weiterer Interventionsschwerpunkte helfen soll. Diese Beratung müßte den Bereich der bisher praktizierten psychologischen Diagnosepraxis übersteigen und sich tendenziell in jene Richtung entwickeln, die im hier vorgestellten Projekt eingeschlagen wurde. Auch die Entwicklung entsprechender Beratungszentren und Beratungsmöglichkeiten könnte bzw. sollte einschlägig weiterqualifizierten Erziehern übertragen werden.

In diesem Zusammenhang wäre überdies zu klären, ob und inwiefern solche "Beratungszentren" auch weitere Erzieherfortbildungsangebote bereitstellen sollten.

3. DIE NOTWENDIGKEIT WEITERER WISSENSCHAFTLICHER ARBEITEN[28]

Im V. Teil dieses Projektberichtes wurde mehrfach auf die Notwendigkeit verwiesen, bestimmte Detailfragen einer genaueren Klärung und Untersuchung zuzuführen. Abschließend soll

28 Von Wilfried Datler und Gertude Bogyi

nochmals zusammengefaßt bzw. ergänzt werden, welche weiteren Arbeitsaufgaben in diesem Zusammenhang zu verfolgen wären:

1. Die bisherige Projektarbeit fand in Kooperation mit einer WG statt. Um die Aussagen dieses Berichtes auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin überprüfen zu können, wäre es nötig, auch unter anderen (institutionellen) Bedingungen mit der Wiener Fassung des Hamstead-Profils im hier dargestellten Sinn zu arbeiten. Ein solcher Versuch hat in Zusammenarbeit mit der WG des Charlotte-Bühler-Heimes begonnen, ein weiterer Versuch wird von Sabine Oberegelsbacher (1991) verfolgt.

2. Die Tatsache, daß in der ersten Phase der Zusammenarbeit mit der WG des Charlotte-Bühler-Heimes auch zwei Erzieher der WG-Scheibenbergstraße mitarbeiteten, läßt hoffen, daß diesen Erziehern auch seitens des Jugendamtes die Möglichkeit eingeräumt wird, selbst entsprechende Beratungskompetenzen zu entwickeln, sodaß sie in einiger Zeit beginnen können, anderen Erziehern selbst bestimmte Beratungskompetenzen zur Verfügung zu stellen, die auf die hier vorgestellte Arbeit mit der Wiener Fassung des Hampstead-Profils aufbauen bzw. diese implizieren. Diesbezügliche konzeptuelle Überlegungen sollten bald in Angriff genommen werden.

3. Sämtliche Varianten der Weiterarbeit mit dem "Wiener Profil" sollten unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Projektbegleituntersuchung konzipiert werden, die von Netzer & Lange (1991) durchgeführt wurde. Überdies wären zusätzliche Folgeuntersuchungen zur Frage anzustellen, welche Facetten im Auftreten der "Diagnostiker" dem Erzieherberatungsprozeß dienlich sind bzw. auf welche möglichen Gegenübertragungsprobleme "Diagnostiker" und "Berater" genauer achten sollten.

4. Ähnlich verhält es sich mit der Ausarbeitung eines Grundkonzeptes, nach welchem gezieltere diagnostische Interviews zur Erstellung eines Hampstead-Profils durchgeführt werden können. Bisherige Publikationen zum Thema "Diagnostisches Interview" bzw. "Erstinterview" tangieren zwar einzelne Punkte, die auch für Interviews im Dienst der Hampstead-Profil-Erstellung relevant sind. Letztlich geht es in diesen Veröffentlichungen aber um Probleme der psychotherapeutischen Indikationsstellung, sodaß es dringend nötig ist, in Anknüpfung an die bisher durchgeführten Projektdiskussionen eigenständige Konzeptüberlegungen anzustellen. Irmgard Biedermann (1990) und Angelika Jobst (1990) haben gemeinsam mit Johannes Gstach begonnen, Vorarbeiten zur Entwicklung eines Interviewkonzeptes anzustellen, das vor allem auch der Aufgabe einer fundierten Erzieherberatung gerecht werden soll. Da auch diese drei Personen in keinem Anstellungsverhältnis zur Universität Wien stehen, müßte deren Weiterarbeit finanziell unterstützt werden.

5. Schließlich ist zu hoffen, daß in absehbarer Zeit auch Längsschnittuntersuchungen durchgeführt werden können, die am bislang vorliegenden Projektmaterial ansetzen. Dabei könnte einerseits der Frage nachgegangen werden, welche genauer beschreibbaren Entwicklungen einzelne Kinder während der Zeit der hier beschriebenen Projektarbeit vollzogen haben und welche Bedeutung dabei dieser Projektarbeit zukommen könnte. Mindestens ebenso wichtig wäre aber auch die Analyse der Erzieherinterviews, wobei hier vor allem die Frage interessiert, ob sich während der Projektarbeit Änderungen in der Art und Weise eingestellt haben, in der Erzieher von Kindern sowie ihrer Arbeit mit diesen Kindern berichten. Es wurde schon oben darauf hingewiesen, daß diese Analyse einige Aufschlüsse bezüglich der Frage ergäbe, inwiefern die hier beschriebene Projektarbeit auch Fortbildungsarbeit darstellt.

LITERATUR[29]

ADLER, A. (1912a): Über den nervösen Charakter. - Fischer: Frankfurt, 1972.

"AUTORENKOLLEKTIV" (1976): Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. - Suhrkamp: Frankfurt, 1976.

BETTELHEIM, B. (1950): Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. - Klett: Stuttgart, 1983.

BIEDERMANN, I. (1990): Erstentwurf einer psychoanalytisch-pädagogischen Rahmenkonzeption der diagnostisch-beratenden Erzieherinterviews im Rahmen des Wiener Hampstead-Profils: Idealtypische Einzelschritte und handlungsleitende Theorien. - Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswiss. der Univ. Wien, 1990.

BLANDOW, J. (1987): Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung. Drei Annäherungsversuche. - In: Int. Gesellschaft für Heimerziehung (Hrsg.): Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung. - Walhalle & Praetoria Verlag: Regensburg, 1987, 9-54.

BÜTTNER, Ch. & TRESCHER, H.-G. (1987)(Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Grünewald: Mainz, 1987.

CIOMPI, L. (1982): Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. - Klett: Stuttgart, 1982.

DATLER, W. (1991): Bilden und Heilen. Eine Studie zum Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik (mit einem ''Exkurs'' zur psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie). - Fertigstellung für 1991 geplant.

DATLER, W. & BOGYI, G. (1989a)(unter Mitarbeit von Michael Sageder u.a.): Das ''Hampstead-Projekt''. Über die Zusammenführung von Lehre, Forschung und Erzieherberatung unter Einsatz der Wiener Fassung des ''Hampstead-Profils'' nach A. Freud. - Ein unpublizierter Projektzwischenbericht, Wien 1989 (entlehnbar am Dezernat 6 des Wiener Jugendamtes sowie am Inst. f. Erziehungswiss. der Univ. Wien).

DATLER, W. & BOGYI, G. (1989b): Zwischen Heim und Familie. Über Arbeitsmöglichkeiten und Arbeistprobleme in heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Wohngemeinschaften. - In: Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik 1. - Grünewald: Mainz, 1989, 10-31.

DATLER, W. & BOGYI, G. (1992): Psychoanalytisch-pädagogische Förderdiagnostik und Erzieherberatung unter Einsatz des ''Wiener Profils''. (Arbeitstitel). - Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz, voraussichtl. 1992.

DATLER, W. & REINELT, T. (1989): Das Konzept der tendenziösen Apperzeption und seine Relevanz für das Verständnis von Deutung und Beziehung im psychotherapeutischen Prozeß. - In: Reinelt T. & Datler, W. (Hrsg.): Deutung und Beziehung im psychotherapeutischen Prozeß. - Springer: Berlin u.a., 1989, 73-88.

DATLER, W., GSTACH, H. & SCHEIDL-TRUMMER, E. (1989): Die Modifikation des Hamstead Profils nach Anna Freud. Eine erste Annäherung. - In: Datler, W. & Bogyi, G. (1989a), 71-258.

DATLER, W., SCHEIDINGER, H. & BOGYI, G. (1989): Vom Versuch einer Zusammenführung von Tiefenpsychologie und systemischer Diagnostik. - Ersch. in: Acta Paedopsychiatrica, 1989.

DATLER, W., GARNITSCHNIG, K. & SCHMIDL, W. (1987): Erfahrungsgestützte Einführung in pädagogische Theorie. - In: z.f. Hochschuldidaktik, 1987.

DOBLHOFER, J. (1985): ''Nicht im Heim und doch nicht daheim ...'' Sozialpädagogische

---

29 Ausführlichere Literaturhinweise finden sich bei Datler & Bogyi (1989a, 457 ff.).

Wohngemeinschaften für Kinder und Jugendliche im Rahmen des Jugendamtes des Stadt Wien. - In: Jugendamt 1985, 9-41.

DREIKURS, R. (1969): Psychologie im Klassenzimmer. - Klett: Stuttgart, 1969.

EICHMANN, W. (1987): Überlegungen zur Weiterentwicklung der psychoanalytischen Begriffsbildung im Anschluß an Roy Schafer, diskutiert unter pädagogischem Aspekt. - Diplomarbeit, Universität Wien, 1987.

EICHMANN, W. (1989): Der Wiener Weg der Heimerziehung. (Ein einleitender Exkurs). - In: Datler, W. & Bogyi, G. (1989a), 6-21.

EKSTEIN, R. & WALLERSTEIN, R.S. (1972): The Teaching and Learning of Psychotherapy. - Int. Univ. Press: New York, 1972.

ETTL, Th. (1983): Wer nicht hören will muß fühlen - Zum Problem des Agierens in Kindertagesstätten. - In: Leber, A. (Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. - Fachbuchhandlung für Psychologie: Frankfurt, 1983, 35-55.

FETSCHER, R. (1985): Das Selbst, das Es und das Unbewußte. - In: Psyche 39, 1985, 241-275.

FREUD, A. (1980): Die Schriften der Anna Freud, Bd. I - Bd. X. - Kindler: München, 1980.

FREUD, A., NAGERA, H. & FREUD, W.E. (1965): Metapsychological Assessment of the Adult Personality: The Adult Profile. - In: The Psychoanalytic Study of the Child 20, 1965, 9-41. (Hier zit. nach dem Wiederabdruck in Eissler u.a. 1977, 82-114.

FREUD, S. (1895i): Entwurf einer Psychologie. - In: G.W. Nachtragsband, 387-477.

FREUD, S. (1911b): Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens. - In: Std. III, 13-24.

FREUD, S. (1920g): Jenseits des Lustprinzips. - In: Std. III, 213-272.

FREUD, W.E. (1977): The Baby Profile. - In: Eissler u.a. (1977): 115-138.

FÜRSTENAU, P. (1986): Wandlungen des Verständnisses und der Therapie psychogener Störungen in jüngster Zeit. - In: Kisker, K.P. (Hrsg.): Psychiatrie der Gegenwart 1: Neurosen, Psychosomatische Erkrankungen, Psychotherapie. - Springer: Berlin, 1986, 412-441.

GIESECKE, H. (1973): Einführung in die Pädagogik. - Luchterhand: München, 1973.

GILL, M.M. (1976): Die Metapsychologie ist keine Psychologie. - In: Psyche 38, 1984, 961.

GILL, M.M. & HOLZMAN, P.S. (1976)(Hrsg.): Psychology versus Metapsychology. Psychoanalytic Essays in Memory of George S. Klein. - Int. Universities Press: New York, 1976.

GRAMLHOFER, J. u.a. (1981): Auftrag der Heimerziehung. - In: Jugendamt 1981, 79-96.

GRESTENBERGER, J. (1971): Die Tätigkeit der Wiener Heimkommission. - In: Jugendamt 1971, 35-60.

GRESTENBERGER, J. (1981): Aktuelle Probleme der Heimerziehung. - In: Jugendamt 1981, 45-58.

GRESTENBERGER, J. (1985): Einleitung. - In: Jugendamt 1985, 6-8.

GRESTENBERGER, J. (1987): Der Wiener Weg in der Heimerziehung. - In: Information zur Bildung und Fortbildung für Erzieher und Sozialarbeiter 1987, Heft 3, 18-24.

GRESTENBERGER, J. (1987b): Heimreform und Erzieherausbildung. - In: Jugendamt 1987, 14-18.

HEITGER, M. (1984): Zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie aus der Sicht der Pädagogik. - In: Heitger, M. & Spiel, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. - Reinhardt: München, 1984, 64-80.

IBEN, G. (1981)(Hrsg.): Beraten und Handeln. Zum Umgang zwischen Wissenschaftlern und Praktikern. - Juventa: München, 1981.

IMHOF, M. (1981): Die Konfliktgruppe - Selbsterfahrung in der Schulklasse. Ein Erfahrungsbe-

richt. - In: Gruppendynamik 17, 1981, 110-132.

JOBST, A. (1990): Auf dem Weg zu einer psychoanalytisch-pädagogischen Rahmenkonzeption der diagnostisch-beratenden Erzieherinterviews im Rahmen des Wiener Hampstead-Profils: Erste Annäherungen und theoretischen Grundlagen. - Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswiss. der Univ. Wien, 1990.

JOFFE, W.G. & SANDLER, J. (1967a): Über einige begriffliche Probleme im Zusammenhang mit dem Studium narzißtischer Störungen. - In: Psyche 21, 1967, 152-165.

JOFFE, W.G. & SANDLER, J. (1967b): Kommentare zur psychoanalytischen Anpassungspsychologie mit besonderem Bezug zur Rolle der Affekte und der Repräsentanzenwelt. - In: Psyche 21, 1967, 728-744.

JUGENDAMT (1985) der Stadt Wien (Hrsg.): Die sozialpädagogischen Wohngemeinschaften des Wiener Jugendamtes. - Jugend & Volk: Wien, 1985.

JUGENDAMT (1987) der Stadt Wien: 70 Jahre Wiener Jugendamt. - Jugend & Volk: Wien, 1987.

JUGENDAMT (1987b) der Stadt Wien (Hrsg.): 25 Jahre Erzieherausbildung am Institut für Heimerziehung der Stadt Wien. - Wien, 1987.

JUGENDAMT (1988) der Stadt Wien (Hrsg.): Der Wiener Weg in der Heimerziehung. - Jugend & Volk: Wien, 1988.

KIEHN, E. (1982): Sozialpädagogische Jugendwohngemeinschaften. - Lambertus: Freiburg, 1982.

KLEIN, G.S. (1976): Psychoanalytic Theory. An Exploration of Essentials. - Int. Univ. Press: New York, 1976.

KLÜWER, R. (1983): Agieren und Mitagieren. - In: Hoffmann, S.O. (Hrsg.): Deutung und Beziehung. - Fischer: Frankfurt, 1983, 132-145.

KOBI, E.E. (1983): Grundfragen der Heilpädagogik. - Bern: Haupt, 1983.

KOHUT, H. (1973): Narzißmus. - Suhrkamp: Frankfurt, 1973.

LANGE, R. (1990): Praxis ist, wenn man trotzdem handelt... Eine empirisch-theoretische Analyse des beruflichen Lernens in der Kooperation mit externen Experten. - Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswiss. der Univ. Wien, 1990.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-B. (1972): Das Vokabular der Psychoanalyse. - Suhrkamp: Frankfurt, 1972.

LEBER, A. (1972): Psychoanalytische Reflexion - ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. - In: Leber, A. & Reiser, H. (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialarbeit. - Luchterhand: Neuwied & Berlin, 1972.

LEBER, A. (1983)(Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebensstituationen. - Fachbuchhandlung für Psychologie: Frankfurt, 1983.

LOCH, W. (1977): Grundriß der psychoanalytischen Theorie (Metapsychologie). - In: Loch, W. (Hrsg.): Die Krankheitslehre der Psychoanalyse. - Hirzel: Stuttgart, 1977, 1-65.

MATTNER, D. (1987): Empathie ist nicht genug. Szenen aus dem Heimalltag. - In: Reiser, H. & Trescher, H.-G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse Psychoanalytischer Pädagogik. - Grünewald: Mainz, 1987, 39-53.

MERTENS, W. (1981): Krise der psychoanalytischen Theorie? - In: Mertens, W. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Psychoanalyse. - Kohlhammer: Stuttgart, 1981, 13-82.

MONTAG, E. (1980): Supervision. - In: Strotzka, H. (Hrsg.):Der Psychotherapeut im Spannungsfeld der Institutionen. - V & S: Wien u.a. 1980, 111-122.

NAGERA, H. (1963): The Developmental Profile: Notes on Some Practical Considerations Regarding Its Use. - In: The Psychoanalytic Study of the Child 18, 1963, 511-540. (Hier zit. nach dem Wiederabdruck in Eissler u.a. 1977, 151-180.)

NAGERA, H. & BOLLAND, J. (1968): Das Entwicklungsprofil in seiner heutigen Form. - In: Psyche 22, 1968, 534-552.

NAGERA, H. & COLONNA, A.B. (1965): Aspects of the Contributions of Sight to Ego and Drive Development: A Comparison of the Development of Some Blind and Sighted Children. - In: The Psychoanalytic Study of the Child 20, 1965, 267-287. (Hier zit. nach dem Wiederabdruck in Eissler u.a. 1977, 224-244.)

NETZER, I. & LANGE, R. (1991): "Über den Umgang mit Experten..." Eine Untersuchung der Zusammenarbeit zwischen Erziehern und "Experten" im "Hampstead-Projekt WG-Scheibenbergstraße 71" (Arbeitstitel). - Erscheint in: Information für Erzieher und Sozialarbeit, voraussichtlich Heft 3, 1991.

OBEREGELSBACHER, S. (1991): Die Arbeit mit der Wiener Fassung des Hampstead-Profils im Bereich der Geistigbehinderten- und Mehrfachbehindertenpädagogik (Arbeitstitel). - Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswiss. der Univ. Wien, Fertigstellung 1991 beabsichtigt.

OBERLÄUTER, D. (1985): Rudolf Ekstein - Leben und Werk. Geyer-Edition: Wien-Salzburg, 1985.

PETZOLD, H. & VORMANN, G. (1980): Therapeutische Wohngemeinschaften. Erfahrungen - Modelle - Supervision. - Pfeiffer: München, 1980.

PICKER, H. (1985): Wohngemeinschaft 3., Landstrasser Gürtel 9/5. - In: Jugendamt 1985, 42-50.

PICKER, H. (1985b): Statt Leistungszwang Erlaubnis zum Gefühl. - Selbstverlag der Österr. Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalyse und Sozialtherapie: Wien, 1985.

RAPAPORT, D. (1960): Die Struktur der psychoanalytischen Theorie. - Klett: Stuttgart, 1973.

REISER, H. & TRESCHER, H.-G. (1987)(Hrsg.): Wer bracht Erziehung? Impulse der psychoanalytischen Pädagogik. - Grünewald: Mainz, 1987.

REITER, L. u.a. (1986): Zur Frage der Episteme in Ehen mit einem depressiven Partner: eine Fallstudie. - In: Reiter, L. (Hrsg.): Theorie und Praxis der systemischen Familientherapie. - Facultas: Wien, 1986, 165-173.

RUHLOFF, J. (1980): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. - Quelle und Meyer: Heidelberg, 1980.

RÜCKERT, K. (1987): Konfliktfeld Leben. Psychoanalyse, Institutionen, Randgruppen und der einzelne Mensch in der Sozialtherapie. - Selbstverlag der Öst. Arbeitsgem. für Psychoanalyse und Sozialtherapie: Wien, 1987.

SANDLER, J. (1962): Research in Psycho-Analysis. The Hampstead Index as an Instrument of Psycho-Analytic Research. - In: Int. Journal of Psychoanalysis 43, 1962, 287-291.

SANDLER, J. (1974): Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. - In: Psyche 30, 1976, 769-785.

SANDLER, J. (1985): Aspekte einer psychoanalytischen Theorie der Motivation. - In: Heilen und Forschen. - Suhrkamp: Frankfurt.

SANDLER, J. & DARE, Ch. (1973): Der psychoanalytische Begriff der Oralität. - In: Eicke, D. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. II: Freud und die Folgen (1). - Kindler: Zürich, 1976, 582-593.

SANDLER, J. & JOFFE, W.G. (1967): Die Persistenz in der psychischen Funktion und Entwicklung. - In: Psyche 21, 1967, 138-151.

SANDLER, J. & JOFFE, W.G. (1969): Auf dem Wege zu einem Grundmodell der Psychoanalyse. - In: Psyche 23, 1969, 561-480.

SANDLER, J. & ROSENBLATT, B. (1962): Der Begriff der Vorstellungswelt. - In: Psyche 38, 1984, 235-253.

SCHAFER, R. (1976): Eine neue Sprache für die Psychoanalyse. - Klett: Stuttgart, 1976.

SCHÄFER, G. (1983): Verlorenes Ich - Verlorenes Objekt. Zerstörungsprozesse im pädagogischen Handeln. - Akad. Verlagsgesellschaft: Wiesbaden, 1983.

SCHMIDL, W. (1989) unter Mitarbeit von SCHMIDL-LASS, F.: Kooperation zwischen Theorie und Praxis. Über die Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und Universität im Projekt "Politische Bildung" im Burgenland. - In: Z.f.Hochschuldidaktik, 1989.

SPIEL, O. (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. - Huber: Bern, 1979.

SPIEL, W. (1971): Problemstellung und Aufgabe der Enquête. - In: Spiel, W. u.a. 1971, 1-6.

SPIEL, W. (1983): Die diagnostischen und therapeutischen Probleme in der Versorgung delinquenter Jugendlicher. - In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Methoden und Strategien zur Sozialisierung Jugendlicher. - Jugend & Volk: Wien, 1983, 33-43.

SPIEL, W., FISCHER, G. u.a. (1971): Aktuelle Probleme der Heimerziehung mit Ergebnissen der Wiener Heimkommission. - Institut für Stadtforschung: Wien, 1971.

THOMMEN, B. (1985):Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler. - Huber: Bern, 1985.

TITZE, M. (J1986): Affektlogische Bezugssysteme. - In: Z.f.Individualpsychologie 11, 1986, 103-110.

TRESCHER, H.-G. (1985a): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. - Campus: Frankfurt, 1985.

TRESCHER, H.-G. (1989): Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudenInnen. - In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 24, 1988, 364-376.

TRUMMER, E. (1988): Anmerkungen zur Arbeit mit dem Hampstead-Profil in pädagogischer Absicht: Psychoanalytisch-pädagogische Grundsatzüberlegungen, persönlichkeitstheoretische Erwägungen und weiterführende Fragestellungen. - Diplomarbeit, Universität Wien, 1988.

TÜRKMEN-BARTA, L. (1988): Heimunterbringung - Ausweg oder gezielte Intervention? - In: Jugendamt 1988, 56-65.

VORMANN, G. & HECKMANN, W. (1980): Zur Geschichte der therapeutischen Wohngemeinschaften in Deutschland. - In: Petzold, H. & Vormann, G. (1980), 24-57.

WG (1978): Presseinformation über die Wohngemeinschaft Scheibenbergstraße. - Presse- und Informationsdienst der Stadt Wien, 1978.

WG (1985): Wohngemeinschaft 18., Scheibenbergstraße 71. - In: Jugendamt 1985, 54-57.

AUTORENSPIEGEL

Dr. Gertrude BOGYI, geb. 1951, klinische Psychologin, Psychotherapeutin, Lehranalytikerin im Österreichischen Verein für Individualpsychologie und Koordinatorin des vorliegenden Projekts.
Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters der Universität Wien, Währinger Gürtel 18-20, 1090 Wien.

Dr. Wilfried DATLER, geb. 1957, Universitätsassistent, Psychotherapeut und Lehrender im Alfred-Adler-Institut sowie Koordinator des vorliegenden Projekts.
Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, Garnisongasse 3/8, 1096 Wien.

Mag. Walter EICHMANN, geb. 1952, Leiter der Lehrgänge für Behindertenbetreuer für Berufstätige am Institut für Heimerziehung der Stadt Wien; im Studienjahr 1985/86 studentischer Mitarbeiter am Projekt.
Laufbergergasse 4/15, 1020 Wien.

Mag. Johannes GSTACH, geb. 1959, ehrenamtlicher Mitarbeit bei der Zentralstelle für Haftentlassenenhilfe Wien, Betreuer beim Verein Wiener Sozialdienste, Tutor am Institut für Erziehungswissenschaften und studentischer Mitarbeiter am Projekt im Studienjahr 1985/86.
Klagbaumgasse 11/4, 1040 Wien.

Mag. Karin HURBAN, geb. 1961, Erzieherin, Sonder- und Heilpädagogin sowie studentische Mitarbeiterin am Projekt im Studienjahr 1985/86.
Weinberggasse 12, 3400 Klosterneuburg.

Sabine OBEREGELSBACHER, geb. 1965, Studentin, studentische Mitarbeiterin am Projekt in den Studienjahren 1987/88 und 1988/89.
Wassergasse 16/13, 1030 Wien.

Michael SAGEDER, geb. 1963, seit September 1987 Erzieher in der WG-Scheibenbergstraße.
An der Scheibenwiese 3A/9, 1160 Wien.

Christa SCHEDENIGG, geb. 1964, seit Juni 1987 Erzieher in der WG-Scheibenbergstraße.
Rotes Kreuzgasse 109/2/12, 2340 Mödling.

Mag. Elisabeth SCHEIDL-TRUMMER, geb. 1963, freie Mitarbeiterin an der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters, Tutor am Institut für Erziehungswissenschaften; im Studienjahr 1985/86 studentische Mitarbeiterin am Projekt.
Wernerstraße 12, 7000 Eisenstadt.

Hermann SCHÜGERL, geb. 1959, seit 1983 Erzieher in der WG-Scheibenbergstraße.
Zieglergasse 58-64/5/25, 1070 Wien.

Walter STURM, geb. 1945, von Mai 1985 bis Juni 1987 Erzieher in der WG-Scheibenbergstraße, danach Erzieher im Wohnheim AZS, seit 1989 Supervisor.
Jura Soyfergasse 10/11/31, 1100 Wien.

Mag. Walter SUMETZBERGER, geb. 1960, Betriebswirt/Organisator, im Studienjahr 1987/88 studentischer Mitarbeiter am Projekt.
Kölblgasse 9/13, 1030 Wien.

Rafaela TISCHINA, geb. 1956, seit 1977 Erzieherin in der WG-Scheibenbergstraße.
Gfrornergasse 3/1/1, 1060 Wien.

Thomas WEISS, geb. 1964, studentischer Mitarbeiter am Projekt in den Jahren 1987/88 sowie 1988/89.
Schönbrunnerstraße 31/31a, 1050 Wien.

Alfred ZOPF, geb. 1955, im Studienjahr 1985/86 studentischer Mitarbeiter am Projekt.
Danhausergasse 9/19, 1040 Wien.