

# **Timeouts in der stationären Jugendhilfe – eine qualitative Evaluation**

**Masterthesis**

von Dominik Bodmer

Eingereicht im Januar 2015 bei Prof. Dr. Martina Hörmann

Zweitgutachter: em. Prof. Dr. Fitzgerald Crain

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Olten

Hochschule für Soziale Arbeit HSA

Master of Arts in Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt Soziale Innovation

## **Abstract**

Die vorliegende Master-Thesis evaluiert das Timeout-Programm des Schulheims Schillingsrain in Liestal. Dabei richten sich die Evaluationsziele auf die Ermittlung des Nutzens auf der individuellen Ebene der Jugendlichen, auf die Analyse, inwiefern die im Timeout-Konzept intendierten Wirkungen eintreten oder inwiefern nicht intendierte Wirkungen ersichtlich werden und auf das Optimierungspotential. Mittels problemzentrierten Interviews wurden einerseits fünf Jugendliche die mehrmals an einem Timeout im Schulheim Schillingsrain teilgenommen haben und andererseits bei dreien davon die sozialpädagogische Fachperson, die Lehrperson und ein Familienmitglied interviewt. Die Auswertung erfolgte mittels inhaltsanalytischer Methoden. Es konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass sich der nachhaltige Nutzen der Timeouts bei den Jugendlichen durch intrinsisch motiviertes Handeln kennzeichnet. Ebenfalls konnte herausgearbeitet werden, dass aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrpersonen und der Familienangehörigen bei den Jugendlichen die Stärkung des Selbstwerts und die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit als intendierte Wirkungen sowie die Beziehungsfähigkeit als nicht intendierte Wirkung bei den Jugendlichen durch die Timeout-Erfahrungen am stärksten zum Ausdruck kamen. Darüber hinaus konnte ein Optimierungspotential für das Timeout-Programm sowohl auf der Programm-Ebene (Optimierung Transferplanung, Transfervorbereitung, Transfergestaltung) als auch auf der Ebene der Gesamteinstitution (hinsichtlich Partizipation, Ressourcenorientierung, Zusammenarbeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen) ermittelt werden.

## **Danksagung**

Zunächst möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Master-Thesis unterstützt und motiviert haben.

Ganz besonders gilt dieser Dank Frau Prof. Dr. Martina Hörmann, die meine Arbeit und somit auch mich betreut hat. Nicht nur, dass sie mir durch fachlich differenzierte Rückmeldungen und durch kritisches Hinterfragen wertvolle Hinweise gab, auch ihre moralische Unterstützung und ihr offenes Ohr in schwierigen Phasen waren sehr hilfreich. Vielen Dank für die Geduld und die Mühen.

Ebenfalls möchte ich mich speziell bei Herrn em. Prof. Dr. Fitzgerald Crain für das Interesse und das unentgeltliche Engagement für mein Vorhaben bedanken. In den zahlreichen Besprechungen und Rückmeldungen hat er mir durch sein kritisches Hinterfragen meiner Vorgehensweisen neue Denkanstösse gegeben und neue Perspektiven eröffnet. Auch hat er durch seine wertschätzende Haltung und seine ermutigenden Worte dazu beigetragen, dass ich die Motivation für die Fertigstellung dieser Arbeit aufrechterhalten konnte. Herzlichen Dank für die Unterstützung.

Daneben gilt mein Dank Rafael Bollag, der mich bei der Durchführung der Interviews unterstützt hat. Auch hat er mich beim Durchlesen meiner Arbeit auf Unklarheiten aufmerksam gemacht und mir Hinweise für Ergänzungen gegeben. Vielen Dank.

Auch möchte ich mich herzlich bei Katja Schmitter bedanken, die unzählige Stunden für das Lektorieren dieser Arbeit aufgebracht hat.

Auch meine Vorgesetzten Dominik Gloor (Teamleiter Intervention) und Urs Marti (Institutionsleiter) vom Schulheim Schillingsrain in Liestal haben massgeblich dazu beigetragen, dass diese Master-Thesis nun so vorliegt. Vielen Dank, dass ihr mir die Möglichkeit gegeben habt dieses Projekt im Schulheim Schillingsrain durchzuführen.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei Monika Burri herzlich bedanken für die Hilfe bei der Korrektur und vor allem für die moralische Unterstützung in den beschwerlichen Stunden bei der Erstellung dieser Arbeit.

Schliesslich möchte ich mich auch bei Erika Bodmer bedanken für das Korrigieren einzelner Teile dieser Arbeit.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>6</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>2. Ausgangslage für Timeouts im Kontext der stationären Jugendhilfe</b>	<b>9</b>
2.1 <i>Schweizerische und kantonale Ausgangslage</i>	10
2.2 <i>Institutionelle Ausgangslage</i>	11
<b>3. Theoretische und empirische Begründung von Timeouts im Kontext stationärer Jugendhilfe</b>	<b>11</b>
3.1 <i>Stationäre Jugendhilfe</i>	11
3.1.1 <i>Begriffsbestimmung und theoretische Rahmung</i>	11
3.1.2 <i>Die Zielgruppe der stationären Jugendhilfe</i>	13
3.1.3 <i>Zur besonderen Bedeutung des Beziehungsaspekts</i>	14
3.1.4 <i>Wirkfaktoren und Wirksamkeit</i>	16
3.2 <i>„Timeouts“</i>	20
3.3 <i>Erlebnispädagogik</i>	21
3.3.1 <i>Begriffsbestimmung</i>	21
3.3.2 <i>Transfer</i>	22
3.3.3 <i>Zur Wirksamkeit von Kurzzeitprojekten und ambulanten Projekten</i>	23
3.3.4 <i>Zum Stellenwert und der Wirksamkeit von Kurzzeitprojekten und ambulanten Projekten</i>	26
3.4 <i>Intensiv- und individualpädagogische Massnahmen</i>	28
<b>4. Evaluation</b>	<b>30</b>
4.1 <i>Evaluation in der Sozialen Arbeit</i>	30
4.2 <i>Evaluationsvorhaben</i>	31
4.2.1 <i>Evaluationsgegenstand</i>	31
4.2.2 <i>Evaluationsziele</i>	34
4.2.3 <i>Anlage der Evaluation</i>	35
4.2.4 <i>Reflexionskriterien für die Evaluation</i>	36
<b>5. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen</b>	<b>37</b>
5.1 <i>Sampling</i>	37
5.2 <i>Datenerhebung und Aufbereitung</i>	39
5.3 <i>Datenauswertung - Auswertungsmethode</i>	41
5.4 <i>Kontrastierung der Akteursgruppen</i>	42
<b>6. Empirische Ergebnisse</b>	<b>44</b>
6.1 <i>Akteursbezogene Perspektive Jugendliche</i>	44
6.2 <i>Akteursbezogene Perspektive sozialpädagogische Fachkräfte</i>	53

6.3 Akteursbezogene Perspektive Lehrpersonen	61
6.4 Akteursbezogene Perspektive Familienangehörige	66
<b>7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse</b>	<b>73</b>
7.1 Zusammenfassung und Erkenntnisse aus den empirischen Ergebnissen	73
7.2 Kontrastierung der Akteursgruppen	79
7.2.1 Vergleich im Minimax-Verfahren	79
7.2.2 Darstellung von Merkmalsräumen	83
7.3 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse entlang der Evaluationsziele	84
7.3.1 Nutzen der Timeouts auf der individuellen Ebene der Jugendlichen	84
7.3.2 Analyse, inwieweit die im Timeout-Konzept intendierten Wirkungen zutreffen und inwieweit nicht intendiert Wirkungen auftreten	88
7.3.3 Skizzierung des Optimierungspotentials für das Timeout-Programm	92
<b>8 Fazit und Ausblick</b>	<b>94</b>
8.1 Inhaltliches Fazit	94
8.2 Reflexion Evaluationsprozess	96
8.3 Ausblick	98
<b>9. Quellenverzeichnis</b>	<b>100</b>
9.1 Literatur	100
9.2 Internetquellen	109
<b>Anhang 1</b>	<b>109</b>
<b>Anhang 2</b>	<b>110</b>
<b>Anhang 3</b>	<b>111</b>
<b>Ehrenwörtliche Erklärung</b>	<b>114</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Organigramm Schulheim Schillingsrain (ohne Namen)	109
Abb. 2	Programmziele Zuordnung nach Typ (eigene Darstellung) Timeout-Programm Schulheim Schillingsrain	034
Abb. 3	Wirkungs- und Handlungsziele Typ A (eigene Darstellung) Timeout-Programm Schulheim Schillingsrain	111
Abb. 4	Wirkungs- und Handlungsziele Typ B (eigene Darstellung) Timeout-Programm Schulheim Schillingsrain	112
Abb. 5	Wirkungs- und Handlungsziele Typ C (eigene Darstellung) Timeout-Programm Schulheim Schillingsrain	113
Abb. 6	Minimax-Tabelle, Vergleich Akteursgruppen mittels Einschätzung ja, vage, nein	CD
Abb. 7	Merkmalsräume, Kreuztabelle	CD

## 1. Einleitung

Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe sieht sich seit einigen Jahren auf Grund von gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen (zunehmende Leistungsorientierung, mediale Orientierung) sowie durch einen Paradigmenwechsel bezüglich ihrer Position innerhalb der Angebotslandschaft der Kinder- und Jugendhilfe (stärkere Gewichtung von ambulanten und teilstationären Angeboten (vgl. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Kanton Basel-Landschaft 2012)) mit einer Kumulation komplexer Anforderung konfrontiert. Daraus resultiert ein zunehmend durch Mehrfachbelastungen gekennzeichnetes Klientel.

Um den Bedürfnissen und Bedürftigkeiten dieser herausfordernden Klientel gerecht zu werden, sind im Rahmen von stationären Jugendhilfeangeboten sowohl gruppenspezifische wie auch individuelle Förder- und Interventionsangebote notwendig, die die klassische sozialpädagogische Betreuung auf den Wohngruppen sowie die Beschulung in der internen Schule ergänzend komplementieren.

Das Schulheim Schillingsrain reagierte im Jahr 2012 auf diese Entwicklung, da eine Zunahme von externen Timeout-Platzierungen feststellbar war und es sich im Anschluss daran als jeweils äusserst schwierig gestaltete, die Jugendlichen wieder in den Heimalltag zu integrieren und eine Kontinuität zu gewährleisten. Infolgedessen wurden Dominik Bodmer und Dominik Rüegg im Rahmen des Master Moduls MA11 "Initiierung und Gestaltung von forschungs- und theoriebasierten Innovationsprozessen" mit der Aufgabe betraut, ein Timeout-Konzept für die "interne" Durchführung von Timeouts zu entwickeln. Das resultierende Konzept wird durch die Maximen Lösungs- Ressourcen- und Systemorientierung sowie Prävention gerahmt. Das Angebot beinhaltet drei Timeout-Typen, die in einer aufbauenden Typisierungslinien zueinander stehen: dem Timeout als Möglichkeit, den Alltag als nicht alltäglich zu erleben, dem Timeout als Prävention und dem Timeout als Krisenintervention. Die Umsetzung wird mittels erlebnispädagogischen Methoden und Interventionsformen vollzogen (siehe 4.2.1).

Nach der Einführung und Implementierung des Timeout-Programms im März 2013 wird sich diese Masterthesis mit der Evaluation dieses Programms auseinandersetzen. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit fokussiert auf den Nutzen auf der individuellen Ebene der Jugendlichen sowie auf die Analyse von im Konzept intendierten und nicht intendierten Wirkungen. Resultierend wird daraus ein Optimierungspotential für das Timeout-Programm abgeleitet.

Die Arbeit beginnt mit Kapitel 2 und der Darstellung der Ausgangslage für Timeouts im Rahmen der stationären Jugendhilfe, dabei werden in einem ersten Schritt die schweizerische und die kantonale Ausgangslage geschildert, bevor anschliessend die institutionelle Ausgangslage erläutert wird. In Kapitel 3 werden die Timeouts im Kontext der stationären Jugendhilfe theoretisch und empirisch begründet. Zuerst wird die stationäre Jugendhilfe näher betrachtet, beginnend mit einer Begriffsbestimmung, gefolgt von der Klientel und deren Lebenswelt. Im Anschluss wird auf die zentrale Bedeutung des Beziehungsaspekts näher eingegangen. Folgend

werden weitere zentrale Wirkfaktoren (Dauer, Ressourcenorientierung und individuelle Ausrichtung und Partizipation) erörtert. Anschliessend wird versucht den Begriff "Timeout" zu bestimmen. Bezüglich der methodischen Ausgestaltung der Timeouts wird die Erlebnispädagogik theoretisch und empirisch umrissen. Kapitel 3 wird durch die Ausführungen zu intensiv- und individualpädagogischen Massnahmen als weiterem theoretischen und empirischen Zugang zu Timeouts abgeschlossen. Kapitel 4 führt in die Evaluation in der Sozialen Arbeit ein, bevor das Evaluationsvorhaben dieser Arbeit inklusive dem Evaluationsgegenstand und den Evaluationszielen beschrieben wird. Kapitel 5 dient der Darstellung und Legitimierung des methodischen Vorgehens. In Kapitel 6 werden die empirischen Ergebnisse der Interviews mit den Jugendlichen, den sozialpädagogischen Fachkräften, den Lehrpersonen und den Familienangehörigen beschreibend dargelegt. Kapitel 7 nimmt die empirischen Ergebnisse genauer unter die Lupe. Zentrale Erkenntnisse werden aufgegriffen und entlang der Evaluationsziele mit Hilfe der Verknüpfung mit theoretischem und empirischem Wissen interpretiert und diskutiert, wobei die Akteursgruppen sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Familienangehörige vorgängig noch einer Kontrastierung unterzogen wurden um Wirkungszusammenhänge der Kategorien zu ermitteln. Das Kapitel wird schliesslich mit der Skizzierung des Optimierungspotentials für das Timeout-Programm abgeschlossen. Abschliessend wird in Kapitel acht einerseits ein inhaltliches Fazit gezogen und andererseits wird der gesamte Evaluationsprozess einer Reflexion unterzogen. Auch wird noch ein Ausblick zu methodischen und inhaltlichen Aspekten vorgenommen.

Timeouts und Erlebnispädagogik im Kontext der stationären Jugendhilfe stellen ein kaum erforschtes Gebiet dar. Die vorliegende Arbeit versucht ein bisschen Licht in diesen dunklen Bereich zu bringen. Die Erkenntnisse sollen nebst der institutionellen Weiterentwicklung auch einen Beitrag zum Diskurs über erlebnispädagogische Interventions- und Präventionsmöglichkeiten in der stationären Jugendhilfe leisten. Auch wird erhofft, dass diese Arbeit zur Förderung von forschungsbasierten innerorganisationalen Optimierungsprozessen in Institutionen der Sozialen Arbeit beitragen kann.

## **2. Ausgangslage für Timeouts in der stationären Jugendhilfe**

In diesem Kapitel werden zuerst die Voraussetzungen und die entsprechenden Rahmenbedingungen auf schweizerischer und kantonaler Ebene für Timeouts in der (stationären) Jugendhilfe erläutert, bevor die institutionellen Bedingungen für diese Angebote genauer betrachtet werden.

### *2.1 schweizerische und kantonale Ausgangslage*

Die stationäre Jugendhilfe in der Schweiz zeigt das Bild eines hinsichtlich der Organisationsformen vielfältigen und hinsichtlich der Programmstruktur ausdifferenzierten, aber insgesamt für



die Nutzer sowie für die Entscheider wenig transparenten Leistungsbereiches. Dabei ist eine ausgeprägte Trägerpluralität erkennbar (vgl. Piller/Schnurr 2011: 113f.).

Diese in Unübersichtlichkeit mündende Heterogenität von Hilfsangeboten und Leistungserbringern in der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen, lässt sich zum einen auf die föderalistischen Strukturen zurückführen<sup>1</sup> (vgl. Piller/Schnurr 2013: 8) und zum anderen darauf, dass „in der Schweiz keine einheitlichen Definitionen bestehen und ein gemeinsames Verhältnis der Kinder- und Jugendhilfe sowie ein Überblick über die bestehende Kinder- und Jugendhilfelandchaft fehlt“ (Bundesrat 2012: III). Einzig auf der zivilrechtlichen und der jugendstrafrechtlichen Ebene gibt der Bund die Sachverhalte vor, auf Grund derer eine Indikation einer stationären Jugendhilfemassnahme angeordnet werden kann. Diese Situation in der Schweiz bedeutet, dass die Rahmenbedingungen für Angebote der Kinder- und Jugendhilfe und deren Planung der Verantwortung der einzelnen Kantone obliegt (vgl. Piller/Schnurr 2013: 8). Dies bedeutet, dass im Übrigen auch die Unterstützung von individuellen Förderangeboten für Jugendliche im Rahmen von stationären Jugendhilfemassnahmen (wie zum Beispiel Timeouts) von der jeweiligen kantonalen Jugendhilfestrategie abhängt.

Im Kanton Basel-Landschaft ist in den Grundsätzen und Zielsetzungen der stationären Jugendhilfe festgehalten, dass Kinder und Jugendliche, die für eine begrenzte Zeit ausserhalb ihrer Familie leben müssen, in der stationären Jugendhilfe durch pädagogische Angebote und verlässliche Beziehungen gefördert und entsprechend ihrem Alter und ihrem Entwicklungsstand unterstützt und beraten werden. Als Ziel werden eine nachhaltige Zusammenführung mit der Herkunftsfamilie oder eine eigenverantwortliche und selbständige Lebensführung definiert, welche durch eine gesunde und ermutigende Entwicklung und durch eine Unterstützung der Ausserbezüge erreicht werden sollen (vgl. Kommission Gemeinsame Planung Jugend- und Behindertenhilfe Basel-Stadt und Basel-Landschaft 2013: 5). Diese Grundsätze und Zielsetzungen weisen zwar nicht explizit auf den Stellenwert und die Bedeutung von Timeouts oder timeout-ähnlichen Massnahmen hin, jedoch indizieren insbesondere die Förderung von verlässlichen Beziehungen sowie die am Entwicklungsstand orientierte Unterstützung eine individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen hin zu Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Dadurch legitimiert dieser Rahmen Angebote wie Timeouts, sofern sie sich der genannten Grundsätze und Ziele annehmen. Ein Blick auf die institutionelle Landschaft und ihre Angebote im Kanton Basellandschaft zeigt, dass Timeouts oder ähnliche Angebote (insbesondere mit Schwerpunkt Erlebnispädagogik), mit denen Jugendliche individuell und bedarfsorientiert gefördert und unterstützt werden sollen, vermehrt angeboten werden. (siehe Sommerau 2014; Erlenhof 2014).

---

<sup>1</sup> unterschiedliche kantonale Gesetze und Verordnungen zur Kinder- und Jugendhilfe beziehungsweise unterschiedliche rechtliche Grundlagen, Zuständigkeiten, Grundsätze der Ausführung und unterschiedliche Regelung der Kompetenzen zwischen Kantonen und Gemeinden (vgl. Piller/Schnurr 2011: 113f.)

## 2.2 institutionelle Ausgangslage<sup>2</sup>

Bezüglich der strukturellen Situation lässt sich festhalten, dass das Schulheim Schillingsrain als eines von vier Schulheimen im Kanton Basel-Landschaft maximal 28 normal begabten, verhaltensauffälligen männlichen Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren beziehungsweise bis zur Vollendung der obligatorischen Schulpflicht Platz bietet. Dabei ist das Schulheim Schillingsrain in vier sozialpädagogische Wohngruppen und eine interne Schule mit Sekundarstufe Niveau A unterteilt. Ergänzend zum Schul- und Gruppenangebot verfügt das Schulheim Schillingsrain über ein Interventionsteam, welches einerseits verantwortlich ist für Präventionsangebote und andererseits für die Einzelförderung von Jugendlichen. Dazu gehören unter anderem die Angebote der Schulsozialpädagogik oder das eigene Timeout-Programm. Wie im Organigramm<sup>3</sup> ersichtlich wird, bildet das Interventionsteam eine eigenständige Abteilung innerhalb des Schulheims mit drei Mitarbeitenden und 170 Stellenprozenten. Des Weiteren gibt es auch noch die Fachberatung, welche insbesondere die Teams bei der Erziehungs- und Förderplanung unterstützt.

Auf der pädagogisch-konzeptuellen Ebene ist zurzeit vieles im Umbruch, deshalb ist keine klar erkenn- und verortbare pädagogische Haltung vorhanden. Aus Sicht der Institutionsleitung soll jedoch zukünftig ein lösungs- und ressourcenorientiertes Menschenbild gepflegt und konzeptionell verankert werden. Die vorhandenen Konzepte, Haltungen und Anleitungen sind im Handbuch in die Bereiche pädagogische Arbeit, Eintritt, erzieherischer Alltag, Intervention und Austritt gegliedert. Bezüglich der pädagogischen Arbeit wird mit den Jugendlichen im Bezugspersonensystem gearbeitet. Mit einem Stufenmodell werden die Jugendlichen mit den der Institution zugrunde liegenden gesellschaftlichen und sozialen Werten konfrontiert. Im Stufenmodell wird prosoziales Verhalten auf der einen Seite belohnt und dissoziales Verhalten auf der anderen Seite entsprechend sanktioniert. Der pädagogische Ansatz des Stufenmodells fokussiert auf positive Veränderungen, das Übernehmen von Eigenverantwortung, eine Lebensführung von gegenseitigem Respekt sowie auf die Achtung vor den Rechten der anderen mit sozial adäquaten Umgangsformen und Konfliktlösungsstrategien.

Im Gegensatz zum Stand der Konzeption im Gesamtheim ist das Timeout-Programm einen Schritt voraus, weil es eine klare Fokussierung auf ein systemisch-lösungs- und ressourcenorientiertes Menschenbild vornimmt. Ebenfalls stellt das Timeout-Programm seinen Fokus auf eine präventive Ausrichtung. Das Timeout-Konzept ist ebenfalls im Handbuch festgehalten. Mehr zum Timeout-Programm unter Kapitel 4.2.1.

---

<sup>2</sup> Die institutionelle Ausgangslage bezieht sich auf das Jahr 2013, in welchem die untersuchten Timeouts stattgefunden haben.

<sup>3</sup> Siehe Anhang 1

### **3. Theoretische und empirische Begründungen von Timeouts im Kontext stationärer Jugendhilfe**

Im folgenden Kapitel werden die Timeouts im Kontext der stationären Jugendhilfe empirisch und theoretisch begründet. Dazu wird zuerst der Bereich der stationären Jugendhilfe näher erörtert, bevor im Anschluss versucht wird den Begriff "Timeout" zu bestimmen. Die folgenden Kapitel "Erlebnispädagogik" und "intensiv- und individualpädagogische Massnahmen" dienen dazu, einen besseren Zugang zu den Timeouts zu bekommen, so, wie sie in dem im Rahmen dieser Arbeit zu evaluierenden Programm verstanden werden.

#### *3.1 Stationäre Jugendhilfe*

In diesem Kapitel wird die stationäre Jugendhilfe zuerst einer Begriffsbestimmung und einer theoretischen Rahmung unterzogen. Weiter werden anhand von empirischen Ergebnissen die Klientel und deren Lebenswelt beschrieben, bevor auf theoretischer und empirischer Ebene auf den Beziehungsaspekt als zentralem Wirkfaktor eingegangen wird. Abschliessend werden weitere, für den Kontext der Thematik dieser Arbeit als relevant erachtete Wirkfaktoren und deren Wirksamkeit erläutert.

##### **3.1.1 Begriffsbestimmung und theoretische Rahmung**

Ein Blick in den Fach- und Theoriediskurs zeigt keine einheitliche Verwendung des Begriffs "Jugendhilfe", stattdessen werden diverse Begrifflichkeiten diskutiert wie „Hilfen zur Erziehung“, „erzieherische Hilfen“, „Erziehungshilfen“ und „Kinder- und Jugendhilfe“, die dieses Handlungsfeld definieren, verorten und abgrenzen (u.a. Trede 2005; Wolf 2002; Birtsch/Münstermann/Trede 2001; Frommann 2001; Winkler 2001). In der Schweiz hat sich der Begriff „Jugendhilfe“ oder „Kinder- und Jugendhilfe“ durchgesetzt, als Sammelbegriff für Angebote, Dienste und Einrichtungen, die sich primär an Kinder, Jugendliche und Familien richten. Jedoch ist eine theoretisch fundierte Begriffsbestimmung in diesem Kontext Mangelware (vgl. Schnurr/Piller 2013: 7). Aus diesem Grund muss die Perspektive wieder auf die oben erwähnten vier Begriffe ausgeweitet werden. Die Gemeinsamkeiten erzieherischer Hilfen lassen sich durch ihre gesellschaftliche Funktion erkennen, in Form eines zur Familienerziehung komplementären kompensatorischen Sozialisationsfeldes (vgl. Trede 2005: 787f.), welches durch verschiedene Interventionsformen deutlich in die Lebensverhältnisse von Familien, Kindern und Jugendlichen eingreift (vgl. Wolf 2002: 631). Frommann (2001: 238) erachtet den Begriff „Erziehen“ in diesem Kontext als altmodisch und nicht mehr angebracht, weil er sehr stark mit der einwegigen Belehrung, Fremdbestimmung und Verzweckung der Kinder und Jugendlichen verbunden ist.

Ein ähnliches Bild, in Bezug auf die Begriffsbestimmung, zeigt sich bei der Eingrenzung der Kinder- und Jugendhilfe auf den Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Zwar wird in

der Schweiz auf Kantons- und Bundesebene der Begriff "stationäre Kinder- und Jugendhilfe" verwendet (siehe 2.1), jedoch gestaltet sich eine theoretische Begründung schwierig ohne auf andere in diesem Kontext verwendete Begriffe zurückzugreifen wie etwa "stationäre Erziehungshilfen" (u.a. Flosdorf 1988) oder "Heimerziehung" (u.a. Wolf 2002; Bürger 2001), die vor allem in Deutschland häufige Verwendung finden. Flosdorf (1988: 90) sieht die Heimerziehung als Erziehungshilfe, die in zeitlich möglichst befristeter Form den Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien erzieherisch hilft. Wolf (2002: 639) beschreibt das Grundprinzip einer stationären Unterbringung im Heim als einen anderen und neuen Lebensort, den die Kinder und Jugendlichen erhalten. „Dieser kann und muss sich dadurch sozialpädagogische Legitimation verschaffen, dass die Kinder hier neue und konstruktive Lebenserfahrungen machen können, von unangemessenen Belastungen befreit werden und sie so neue Entwicklungsmöglichkeiten gewinnen.“ (Wolf 2002: 639) In diesem Sinne ist die Heimerziehung nicht mehr als spezifische Bezeichnung für ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe zu betrachten, sondern viel mehr als ein Sammelbegriff für unterschiedliche stationäre Betreuungssettings (vgl. Bürger 2001: 646). Wolf (2002: 636) geht gar noch einen Schritt weiter, indem er durch die Ausdifferenzierung und die Formenvielfalt der Heimerziehung sowie die unterschiedlichen pädagogischen Leitideen, Lebensbedingungen und Lernfelder in den Einrichtungen den Begriff "Heimerziehung" für nicht mehr zeitgemäss hält. Dadurch erscheint es angebracht und legitim, fortan den Begriff der "stationären Kinder- und Jugendhilfe" als Metha-Begriff für alle stationären Kinder- und Jugendhilfeangebote zu verwenden.

Anknüpfend an Wolf (2002: 639), der die Unterbringung in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung als „anderen und neuen Lebensort“ bezeichnet, der den Jugendlichen neue Entwicklungsmöglichkeiten ermöglichen soll, erscheint es aufschlussreich, einen Blick auf Winkler (2001) und die von ihm erarbeitete Theorie des pädagogischen Ortshandelns zu werfen. Orte für Hilfen zur Erziehung müssen demnach Sicherheit und Schutz, Geborgenheit und Versorgung bieten, müssen fehlerfreundlich sein sowie Umwege und Experimente erlauben. Hilfen zur Erziehung können die Vergangenheit und die Erfahrung nicht ausblenden, müssen aber in erster Linie Perspektiven schaffen, die Entwicklungs- und Lernprozesse ermöglichen (vgl. Winkler 2001; 276f.). „Hilfen zur Erziehung als Orte und als Beziehungen an diesen müssen nach innen, gegenüber den Aneignungsbemühungen und den Artikulationsformen der Kinder und Jugendlichen offen sein“ (Winkler 2001: 277), damit diese die Chance bekommen andere Orte aufzusuchen und neue Beziehungen einzugehen (vgl. Winkler 2001: 277). Schliesslich bieten Hilfen zur Erziehung als pädagogisches Ortshandeln ein soziales Leben und einen sozialen Zusammenhang (vgl. ebd.), „der von den Beteiligten als lebensgeschichtlich relevant, als Element von Sozialisation erfahren werden kann“ (Winkler 2001: 277).

Das hier proklamierte pädagogische Ortshandeln darf auch hinsichtlich der Einschätzung und Bewertung von Timeouts im Kontext der stationären Jugendhilfe als relevant betrachtet werden.

### 3.1.2 Die Zielgruppe der stationären Jugendhilfe

Es zeigte sich in der qualitativen Evaluationsstudie von Thiersch, Baur, Finkel, Hamberger und Kühn (1998: 18) zu Leistungen und Grenzen in der Heimerziehung, dass sich Kinder und Jugendliche in der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen stark von der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung unterscheiden, weil sie zu einem grossen Teil aus armen, bildungsbenachteiligten und mehrfach belasteten Bevölkerungsteilen stammen. Viele dieser jungen Menschen besuchen Förderklassen oder besuchen Bildungseinrichtungen auf dem untersten Leistungsniveau. Deren Eltern verfügen über eine geringe formale Bildung und sind hauptsächlich in unteren beruflichen Positionen beschäftigt oder gehen keiner bezahlten Arbeit nach. Des Weiteren entstammt die Zielgruppe zu einem grossen Teil aus Familienverhältnissen mit alleinerziehenden Müttern und Scheidungsfamilien sowie kinderreichen Familien (Thiersch et. al. 1998: 18).

Jugendliche, die in stationären Jugendhilfeeinrichtungen leben, sind gemäss der Studie von Schmid, Kölch, Fegert und Schmeck (2012: 127) zum Modellversuch Abklärung und Zielerreichung von stationären Massnahmen (MAZ.) stark psychisch und psychosozial belastet. Durch den massiven Ausbau von ambulanten Jugendhilfeangeboten landen nur noch Jugendliche in stationären Jugendhilfeeinrichtungen, bei denen ambulante Angebote nicht als aussichtsreich gelten, bereits abgebrochen werden mussten, das Kindeswohl bei einem Verbleib in der Herkunftsfamilie gefährdet ist oder wenn das Kind/der Jugendliche einen derart hohen sozialen, pädagogischen und schulischen Bedarf aufweist, dass diesem nur in einem stationären Setting entsprochen werden kann. Dadurch ist in stationären Angeboten auch eine Akkumulation von Kindern und Jugendlichen mit extremen psychosozialen Belastungen und höherem pädagogischem Bedarf erkennbar. Bei den Kindern und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zeigt sich demnach eine Vielzahl an psychosozialen und biologischen Risikofaktoren für die Entwicklung psychischer Störungen wie Trennungen, Tod eines Elternteils, niederer sozialer Status, psychische Erkrankungen der Mutter, Suchterkrankungen der Eltern und Inhaftierungen der Väter (vgl. ebd.: 127f.). Pätow (2008: 107) ergänzt in seiner Studie zur seelischen Gesundheit und Effizienz in der stationären Jugendhilfe in diesem Kontext die Liste an Risikofaktoren durch körperliche und sexuelle Gewalterfahrungen sowie Familien- und Lebensverhältnisse, die durch erzieherische Überforderung der Sorgeberechtigten zustande kamen. Zudem geben 80% der von Schmid et. al. (2012: 128) befragten Jugendlichen an, mindestens ein traumatisches Erlebnis erlebt zu haben, über ein Drittel spricht sogar von mehr als drei traumatischen Erlebnissen. 74% der gleichen Stichprobe leiden mindestens an einer und 44% an mehr als einer psychischen Erkrankung (am häufigsten Störungen des Sozialverhaltens und hyperkinetische Störungen des Sozialverhaltens) (vgl. ebd.: 130).

In der Wirksamkeitsstudie zur Heimerziehung von Crain (2012: 116) sowie nach Schmidt (2002: 545) in der Studie zu Effekten erzieherischer Hilfen und ihren Hintergründen (JES) zeigte sich die Problembelastung der Klientel der stationären Jugendhilfe weiter auch in Form von externa-

lisierenden Symptomen wie hyperkinetischen und aggressiven Störungen. Ein gewisser Teil der Jugendlichen in stationären Einrichtungen wird gar als sozialverhaltensgestört und gewaltbereit (vgl. Müller 2010: 43) sowie als narzisstisch schwer gestört, mit dissozialen manifesten Persönlichkeitsstrukturen bezeichnet (vgl. ebd.: 215).

Gemäss Schmid et. al. (2012: 128) zeichnen sich die Kinder und Jugendlichen in stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen dadurch aus, dass sie in ihren Herkunftssystemen wichtige innerpsychische Fertigkeiten, soziale Kompetenzen und auch viele Alltagsfertigkeiten nicht ausreichend erlernen konnten und diese sowie die damit verbundenen Lebenserfahrungen im Heimalltag nachholen müssen. Dieser Unterstützungsbedarf zeigt, dass die gesellschaftliche Teilhabe der betroffenen Jugendlichen massiv beeinträchtigt ist (vgl. ebd.: 130).

### 3.1.3 Zur besonderen Bedeutung des Beziehungsaspekts

Um die Bedeutung der Beziehung im Kontext der stationären Jugendhilfe zu verstehen und zu erklären, bedarf es eines Blickes in die Psychoanalyse, die auch als „Beziehungstheorie“ (vgl. Crain 2012: 54) bezeichnet wird. Bezugnehmend auf die Mutter- Kind Beziehung nach Winnicott (2002: 70) bedeutet dies, dass das Kind nur durch die Fürsorge der Mutter eine personale Existenz entwickeln kann. Ist jedoch die Fürsorge der Mutter nicht gut genug, gibt es keine Kontinuität des Seins, wodurch das Kind nicht wirklich eine Existenz entwickeln kann (vgl. Winnicott 2002: 70). Für die (Sozial-) Pädagogik aus den Gesichtspunkten der Psychoanalyse (und im Übrigen auch der Traumapädagogik) bedeutet dies, dass eine Entwicklung und schliesslich auch Erziehung des Kindes/Jugendlichen nur möglich ist, wenn eine Bindung zustande kommt (vgl. Lang 2003: 215; vgl. Crain 2011: 279). Zum Verhältnis von Beziehung und Bindung lässt sich sagen, dass sich die Beziehung als komplexes Phänomen in drei Dimensionen differenzieren lässt, wobei die Bindung die erste Dimension ist (vgl. Crain 2012: 55), „als ein biologisch bedingtes Motivationssystem, das Sicherheit ermöglicht und Angst reduziert“ (Crain 2012: 55). Die aus den Bindungserfahrungen des Kindes/Jugendlichen resultierenden Bindungsmuster („sicher gebunden“ und „unsicher gebunden“) entscheiden, wie das Kind/der Jugendliche der Umwelt begegnet. Sicher gebundene Kinder/Jugendliche reagieren tendenziell offener auf unterschiedliche Reaktionen der Umwelt, während unsicher Gebundene eher versuchen bei der Umwelt Reaktionen auszulösen, die ihre konflikthaftern Muster bestätigen und verstärken (vgl. Crain 2012: 55). Wenn Bindung, so wie hier beschrieben, als wesentliches Element von Beziehung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entscheidend ist und wenn Bindungserfahrungen in ihrer Biografie besonders problembelastend waren (vgl. Crain 2011: 280), „dann benötigen diese Kinder und Jugendlichen auch einen Schutz vor zu weit gehenden Abhängigkeitsbeziehungen“ (Crain 2011: 280). Die Anerkennung als zweite Dimension von Beziehung zielt darauf ab, dass Kinder und Jugendliche Anerkennung brauchen um Selbstvertrauen und Selbstachtung aufzubauen. Das Kind/ den Jugendlichen anzuerkennen bedeutet, es/ihn als ganze Person wahrzunehmen (vgl. Crain 2012: 55.). Die Gegenseitigkeit ist schliesslich die

dritte Dimension von Beziehung. Dabei geht es darum, dass einerseits das Kind/ der Jugendliche von den Eltern, den Lehrpersonen, den sozialpädagogischen Fachkräften und dem weiteren Umfeld als unabhängiges "Selbst" erlebt/wahrgenommen wird, und andererseits, dass diese ebenfalls vom Kind/Jugendlichen als Subjekte wahrgenommen werden (vgl. Crain 2012: 56; Crain 2011: 139). Jugendliche müssen also im Rahmen von stationären Jugendhilfemassnahmen Unterstützung bekommen um sich selber verstehen zu können (reflektierter Umgang mit der Vorgeschichte (vgl. Gehres 1997)), sie müssen Respekt, Achtsamkeit, Sicherheit und Verlässlichkeit erleben können und die Beziehungsgestaltung muss entängstigend und transparent von ihnen wahrgenommen werden, damit von einem positiven Beziehungsaufbau gesprochen werden kann (vgl. Lang 2013: 215). Die hier beschriebene Bedeutung von Beziehung und Bindung in der stationären Jugendhilfe soll in der Folge anhand von empirischen Ergebnissen untermauert werden.

Aufgrund von Schleiffers Studie (2005: 113), der bei 70 von 72 von ihm untersuchten Jugendlichen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen eine unsichere Bindungsorganisation feststellte, vertritt Müller (2010: 126) die Annahme, dass sozialverhaltensgestörte Jugendliche aufgrund von Vernachlässigung, Demütigungs- und Gewalterfahrungen nur über eine unzureichend ausgebildete Fähigkeit verfügen, mentale Zustände zu repräsentieren beziehungsweise zu erkennen, dass eigene sowie fremde Reaktionen von Gedanken, Gefühlen, Überzeugungen und Wünschen bestimmt werden. Vermeidend-unsicher gebundene männliche Jugendliche (die die Mehrheit der männlichen Jugendlichen in Schleiffers Studie (2005: 113) repräsentierten) verfügen über eine eingeschränkte Mentalisierungsfähigkeit (eigene Gefühle, Gedanken und Wünsche kommunizieren können) (vgl. Fonagy, 2004, Winnicott 1984, Spangler/Zimmermann 1999, zit. nach Müller 2010: 127).

Weiter lässt sich festhalten, dass die Beziehungserfahrungen von Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe, meist geprägt sind durch hohe Diskontinuität (vgl. Hamberger 2008: 326; Niederberger 1997: 198; Graf 1987). Crain (2012: 248f.) stellte in seiner Studie fest, dass der Beziehungsaspekt umso wichtiger in Erscheinung tritt, je mehr vorgängige Fremdunterbringungen und je mehr und frühere Bindungsverluste die Jugendlichen im Schulheim erlebt haben. Hamberger (2008: 324) stellte bei seiner Studie über Jugendliche, die eine Jugendhilfekarriere erlebt haben oder erleben (das heisst solche, die mehr als an einer Jugendhilfemassnahme teilnehmen) fest, dass je nach subjektiver Erfahrung von Bindung und Unverbindlichkeit sowie von Attraktivität und Nicht-Attraktivität die Hilfebemühungen hindernd oder fördernd auf die biografischen Verläufe einwirken. Folglich sind der Eintritt und die ersten (Beziehungs-) Erfahrungen in einer stationäre Jugendhilfemassnahme von zentraler Bedeutung, weil einmal entstandenes Misstrauen im weiteren Verlauf der Massnahme nur schwer wieder überwunden werden kann

(vgl. ebd.: 325)<sup>4</sup>. Dadurch ist es nach Müller (2010: 138f.) in Anlehnung an Bowlby (1995: 25f.) als zwingend zu betrachten, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte dem Jugendlichen eine "sichere Basis" bieten, damit er neue Bindungserfahrungen in und durch Interaktionen eingehen und die früheren pathologischen Bindungsmuster in Frage stellen kann. Dies zeigt, dass Kinder und Jugendliche auf verlässliche Bezugspersonen angewiesen sind, die auch in krisenhaften Situationen zu ihnen halten (vgl. Hamberger 2008: 327). Gschwind (2008: 188-191) stellte in diesem Kontext in ihrer Studie fest, dass soziale Zugehörigkeit, Geborgenheit, emotionale Sicherheit, feste Bindungen und Stabilität für die Jugendlichen bei der Beziehungsgestaltung zu den Professionellen<sup>5</sup> besonders wichtig sind. Hamberger (2008: 327) weist weiter darauf hin, dass Jugendliche in Jugendhilfekarrieren wenig Verbindlichkeit erfahren und sich daher aufgeben, abgegeben und abgeschoben fühlten, auch weil sie in den Jugendhilfemassnahmen immer wieder enttäuschende Erfahrungen mit sozialen Beziehungen machen mussten. Abbrüche von Massnahmen und Beziehungsabbrüche wiederholten sich (vgl. ebd.). Diese Erfahrungen waren für die Kinder und Jugendlichen besonders schwierig, weil die Auflösung eines Beziehungsangebots oder eines Beziehungsarrangements nachhaltig verletzender wirkt als die Beendigung der Massnahme (vgl. ebd.: 326).

Dass auch die Beziehungskontinuität zu den Eltern beziehungsweise zum Familien- und Herkunftssystem und deren Partizipation am Hilfeprozess äusserst wichtig sind für die Entwicklung der Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe, zeigten Studien in zweierlei Hinsicht, einerseits, weil Bewältigungsstrategien für schwierige Lebensereignisse des Herkunftssystems für den Entwicklungsprozess des Jugendlichen genutzt werden können (vgl. Gehres 1997: 199-209; Lambers 1996: 184) und andererseits, weil sie zentral ist für eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft (vgl. Schaffner/Rein 2013: 69f.; Crain 2012: 226f.; Müller 2010: 332; Gehres 1997: 199-209).

### 3.1.4 Wirkfaktoren und Wirksamkeit

Verschiedene Bestrebungen wurden bis anhin unternommen um Wirkfaktoren für die Kinder- und Jugendhilfe zu erfassen, aufzulisten und den Begriff "Wirkfaktor" gegenüber anderen Begrifflichkeiten wie zum Beispiel „Wirkungsindikatoren“ oder „Wirkungsorientierung“ abzugrenzen (siehe zum Beispiel Macsenaere/Esser 2012; Schrödter/Ziegler 2007). „Als Wirkfaktoren werden diejenigen Faktoren bezeichnet, die dazu führen, dass intendierte wie auch nicht intendierte Wirkungen erreicht werden“ (Macsenaere/Esser 2012: 29). Macsenaere und Esser (2012: 75-99) beispielsweise schlagen eine Reihe von Wirkfaktoren speziell für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe vor (ohne Anspruch auf Vollständigkeit). Schrödter und Ziegler (2007; 15) geben jedoch zu bedenken, dass solche allgemeinen Wirkfaktoren mit Vorsicht zu geniessen seien, da Wirkung nur für spezifische Programme mit spezifischen Zielen zu bestimmen sei. Nichtsdestot-

---

<sup>4</sup> Siehe dazu auch Schaffner/Rein (2013: 71) in ihrer Studie zu Jugendlichen aus einem Sonderschulheim auf dem Weg in die Selbständigkeit – Übergänge und Verläufe

<sup>5</sup> Damit sind Professionelle der Sozialen Arbeit gemeint.



rotz werden nachfolgend aufgrund von ausgewählten Studien einige Wirkfaktoren (Dauer/Kontinuität, Ressourcenorientierung/individuelle Ausrichtung und Partizipation – auf die Beziehung wird hier nicht mehr eingegangen, siehe dazu vorheriges Kapitel), die für den Kontext der Arbeit als relevant erachtet werden, beigezogen. Zum Abschluss wird auch noch die Wirksamkeit anhand von klientenbezogenen Effekten aufgeführt.

### Dauer

Ein wichtiger Faktor hinsichtlich der Wirkungsdimension von stationären Jugendhilfemassnahmen ist gemäss diverser Studien die Dauer der Unterbringung. Folglich sind Jugendhilfemassnahmen umso wirksamer, je länger sie andauern (vgl. Schmid et. al. 2012: 130; Macsenaere 2007: 180; Macsenaere/Herrmann 2004: 39; Schmidt 2002: 40; Thiersch et. al. 1998: 20). Thiersch et. al. (1998: 20) stellten in ihrer (qualitativen) Evaluationsstudie fest, dass bei einer Hilfedauer von weniger als einem Jahr 61,1% (von insgesamt 199) der Jugendhilfemassnahmen eher schwierige Verläufe aufwiesen. Hingegen zeigte sich, dass bei einer Hilfedauer von über einem Jahr nur 22,4% der Fälle einen eher negativen Verlauf nahmen (vgl. Thiersch et. al. 1998: 20). Laut den EVAS (Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen) (vgl. Macsenaere 2007: 180; Macsenaere/Herrmann 2004: 39) Befunden wird ersichtlich, dass der Zuwachs an Ressourcen beim betroffenen Kind/Jugendlichen umso grösser ist, je länger eine Hilfe andauert. Auch gelingt der Abbau von Defiziten besser, je länger eine Hilfe andauert. Es zeigte sich weiter, dass stationäre Kinder- und Jugendhilfemassnahmen in der zweiten Verlaufshälfte (vgl. Schmidt 2002; 545) und im Durchschnitt ab dem zweiten Jahr nachweisbare Erfolge aufweisen, die im dritten Jahr noch einen erheblichen Anstieg verzeichnen (vgl. Macsenaere 2007: 180; Macsenaere/Herrmann 2004: 39). In Anlehnung daran konnte in der MAZ.-Studie festgestellt werden, „dass die Prävalenz der psychischen Erkrankungen mit der Dauer der Massnahme sinkt (...)“ (Schmid et. al. 2012: 130). Wenn jedoch der Erfolg während des ersten Jahres der Jugendhilfemassnahme ausbleibt (vgl. Macsenaere/Herrmann 2004: 40), „ist mit einer hohen Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass auch in der Folge keine Effekte erzielt werden können“ (Macsenaere/Herrmann 2004: 40). Crain (2012: 250) stellte fest, dass bei einer Dauer der Jugendhilfemassnahme von drei oder mehr Jahren die „Bewährung“ der Jugendlichen danach am besten gelang, vor allem, wenn die Jugendhilfemassnahme über das Schulende hinaus ging (vgl. ebd.: 248).

Werden die Jugendhilfemassnahmen frühzeitig abgebrochen, zeigten sich keine Effekte in Bezug auf den Ressourcenaufbau und den Defizitabbau, tendenziell kam es dabei im Verlauf der Massnahme gar zu einer Verschlechterung (vgl. Macsenaere/Herrmann 2004: 39f.). Die Abbrüche an sich kommen vor allem dann vor, wenn sich beim Jugendlichen eine erhöhte Ausprägung von psychopathischen Persönlichkeitsmerkmalen zeigt sowie eine hohe psychische Belastung, wenn er bereits einmal fremdplatziert wurde (vgl. Schmid et. al. 2012: 135), aber auch äussere Umstände wie fehlende Mitarbeit der Eltern und Krisen erhöhen das Risiko eines Ab-

bruchs (vgl. Schmidt 2002: 35). Es zeigte sich, dass bei Abbrüchen von Jugendhilfemassnahmen verschiedene Faktoren miteinander korrelieren: „(...) bei abgebrochenen Hilfen waren geringe Kooperation mit dem Kind und ungünstige Rahmenbedingungen der pädagogischen Förderung mit mangelhafter Reduktion der Auffälligkeiten verbunden. Bei geringer Verbesserung des Funktionsniveaus fanden sich gehäuft mangelhafte Kooperation mit dem Kind und schwierige Ausgangsproblematik“ (Schmidt 2002: 35).

#### Ressourcenorientierung und individuelle Ausrichtung

Gelingt es, das Ressourcenpotential der Jugendlichen zu Beginn der stationären Jugendhilfemassnahme in deren Verlauf nutzbar zu machen, kann es als Wirkfaktor bezeichnet werden. Die Wahrscheinlichkeit für einen Ressourcenanstieg ist umso höher, je geringer die Defizite bei den Kindern und Jugendlichen zu Beginn der Jugendhilfemassnahme vorhanden sind (vgl. Macsenaere/Herrmann 2004: 37f.). Jedoch zeigte sich, dass die Verbesserung der Fähigkeit der Kinder/Jugendlichen zur Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben mühsamer zu erreichen ist als die Verminderung von Auffälligkeiten (vgl. Schmidt 2002: 30).

Äusserst wichtig für eine positiv wirksam verlaufende stationäre Jugendhilfemassnahme ist deren individuelle Ausrichtung an der Bedarfslage des Jugendlichen und nicht am verfügbaren Angebot (Schmid et. al. 2012: 135; Thiersch et. al. 1998: 22). Beispielsweise stellte Crain (2012: 248+252) fest, dass die Entwicklung eines hohen Grades an Selbstwirksamkeit, insbesondere das Gefühl von Autonomie, eine grosse Bedeutung für die Gestaltung der stationären Jugendhilfemassnahme und der späteren "Bewährung" hat und entsprechend Förderung bedarf. Stationäre Jugendhilfemassnahmen sind dann am erfolgreichsten, wenn sie vor Ort in ein Angebot mit teilstationären und ambulanten Angeboten eingebunden sind und dadurch eine im Einzelfall schnelle Anpassung und Optimierung möglich ist (vgl. Thiersch et. al. 1998: 21). Es zeigte sich, dass der Abbau von Defiziten in stationären Jugendhilfeeinrichtungen am ehesten dann gelingt, wenn den individuellen Problemlagen der Jugendlichen durch ein spezialisiertes Methodenspektrum (je spezifischere Methoden, desto besser) Rechnung getragen wird. Dieses Erkenntnis unterstreicht die Wichtigkeit einer differenzierten und selektiven Diagnostik bei der Aufnahme. Hingegen stellte sich heraus, dass die Förderung von Ressourcen eher durch ein umfassendes Methodenspektrum gelingt, das heisst durch ein vielfältiges Angebot an pädagogischen und therapeutischen Interventionen (vgl. Macsenaere/Herrmann 2004: 37f.).

#### Partizipation

Als weiterer Wirkfaktor der Jugendhilfe (im Allgemeinen) stellte sich die Partizipation der Jugendlichen und der Erziehungsberechtigten während dem gesamten Hilfeverlauf heraus. Schmidt (2002: 28) fand heraus, dass die Kooperation mit dem Kind/Jugendlichen entscheidend ist für die Erreichung der auf das betroffene Individuum bezogenen Ziele. Dabei stellte sich heraus, dass die Kooperation mit dem Kind/Jugendlichen bereits von der Hilfeplanung an notwen-

dig ist, damit das Kind/der Jugendliche seine Auffälligkeiten während der Jugendhilfemassnahme reduzieren und seine Kompetenzen steigern kann (vgl. Schmidt et. al. 2002: 33f.). Aus der subjektiven Perspektive der Jugendlichen wurde die Möglichkeit zur Partizipation (insbesondere in der stationären Jugendhilfe) als zentraler Bestandteil einer gelingenden Kooperation genannt (vgl. Thiersch et. al. 1998: 25f.). Stork (2007: 171) stellte in ihrer qualitativen Studie zum Partizipationskonzept in der Heimerziehung fest, dass die Jugendlichen trotz beobachteter Ich-Bezogenheit und Desinteresse an Gruppenangelegenheiten Gruppenbesprechungen wichtig finden und mit ihrer Mitbestimmung sehr zufrieden sind, auch wenn die Partizipation von den Professionellen als schwierig bezeichnet wurde. Es zeigte sich jedoch auch, dass das Thema Partizipation, sei es noch so ausdifferenziert, für viele Jugendliche sehr abstrakt und kaum fassbar ist (vgl. ebd.: 172). Zudem zeigten sich die formalen Partizipationsformen als problematisch, weil die Professionellen nicht wirklich offen waren für das, was die Jugendlichen bewegte, was sie mitbrachten und wie es ihnen ging (vgl. ebd.: 196). Dass sich dadurch ein wichtiges Potential der Qualitätssteigerung von stationären Jugendhilfemassnahmen nicht oder nur beschränkt entfalten kann, zeigt sich am Beispiel von Müller (2009: 193) darin, dass Beteiligung Lern- und Entwicklungsprozesse auslösen kann, die es zuvor nicht gab.

Des Weiteren zeigte sich die Kooperation mit den Eltern als bedeutsam für eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in einer Massnahme der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Schmidt 2002: 33). Was die Partizipation der Eltern während teilstationären und stationären Jugendhilfemassnahmen angeht, konnte herausgearbeitet werden, dass für den Aufbau von Ressourcen eine Einbeziehung der Eltern förderlich ist im Kontext einer hohen Umfeldorientierung insgesamt. Es wird daher vermutet, dass auf der Grundlage einer stabilen Basis im Umfeld des Jugendlichen ein weiterer positiver Verlauf der Jugendhilfemassnahme erzielt werden kann (vgl. Macsenaere/Herrmann 2012: 38) und eher eine nachhaltige Wirkung erreicht werden kann (vgl. Crain 2012: 248). Obwohl kaum jemand die Relevanz der Partizipation von Jugendlichen und Erziehungsberechtigten im Rahmen von (stationären) Jugendhilfemassnahmen in Frage stellt, wurde von Thiersch et. al. (1998: 20) aufgezeigt, „dass es vielfach noch einer stärkeren Einbeziehung der Eltern und der jungen Menschen selbst bedarf“ (Thiersch et. al. 1998: 20).

Abschliessend lässt sich zu diesem Kapitel festhalten, dass in der stationären Jugendhilfe als komplementärem kompensatorischen Sozialisationsfeld zur Familienerziehung dem pädagogischen „Ort“ eine hohe Relevanz beigemessen werden kann. Entsprechend zentral ist demnach im Sinne des „pädagogischen Ortshandelns“, wie diese „Orte“ ausgestaltet, definiert und gedeutet werden, um den oft mehrfach belasteten, von Beziehungsabbrüchen geprägten, sozial benachteiligten und von der sozialen Teilhabe eingeschränkten Kindern und Jugendlichen möglichst optimale Bedingungen für Entwicklungs- und Lernprozesse zu ermöglichen. Aufgrund dieser Ausgangssituation der Klientel erscheint es nachvollziehbar, dass dem Beziehungsaspekt eine Sonderfunktion eingeräumt wird. Durch die Auseinandersetzung mit der Psychoanaly-

se, mit einem Link zur Traumapädagogik, wurde deutlich, dass diese Perspektive die Beziehung als Voraussetzung sieht um Entwicklung zu ermöglichen. Dabei zeigte sich, wie wichtig ein positiver Beziehungsaufbau zur Bezugsperson und die Schaffung einer sicheren und stabilen Basis ist für die Entwicklungsmöglichkeiten des Jugendlichen.

Auch die Aufrechterhaltung der Beziehung zum Herkunftssystem ist entscheidend für einen positiven Jugendhilfeverlauf und die Zeit danach. Neben dem Beziehungsaspekt als zentralem Wirkfaktor zeigten sich auch die Dauer, die Ressourcenorientierung und individuelle Ausrichtung sowie die Partizipation als wichtige Wirkfaktoren für stationäre Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen.

### 3.2 „Timeouts“

Der Begriff „Timeout“, zu Deutsch „Auszeit“, entstammt aus dem Sport und bedeutet, dass eine Mannschaft oder ein Spieler während einem Spiel eine Auszeit nehmen kann um die Strategie und Taktik zu überdenken und anzupassen, um danach wieder ins Spielgeschehen zurückzukehren. Im Kontext der Jugendhilfe wird der Begriff „Timeout“ unterschiedlich verwendet. Zum Teil geht es dabei um die kurzfristige, vorübergehende Herausnahme des Kindes/des Jugendlichen aus der Familie im Rahmen einer Krisenintervention, zum Teil geht es um erlebnispädagogische Projekte und zum Teil geht es um kurzfristige Ausschlüsse aus Wohngruppen als Reaktion auf Regelverstöße (Beurlaubung, Verlegung in andere Heimgruppe, mehrtägige ausserhäusige Kurzzeitprojekte wie „Pflichtwanderungen“). Vor allem in Deutschland hat sich der Begriff durchgesetzt für den (umstrittenen) kurzfristigen Einschluss von Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe im eigenen Zimmer oder in extra bereitgestellten Auszeit- oder Timeout-Räumen (vgl. Häbel 2014: 361). Trotz diesen Ausführungen sind wissenschaftlich fundierte Definitionen zum Begriff „Timeout“ eher Mangelware (Timeouts in Timeout-Räumen bilden eine Ausnahme, (siehe unter anderem vgl. Häbel 2014; Schermer 2005;)). In der Schweiz ist die gängigste Art von Timeouts in der Jugendhilfe die Platzierung von Jugendlichen in Pflegefamilien (insbesondere bei Bauernfamilien in einem ländlichen Gebiet). Von den Anbietern, die solche Timeouts durchführen, wird das Timeout als zeitlich befristete Auszeit in einer akuten Krise innerhalb der Primärfamilie, der Regelschule, der Berufslehre oder einer stationären Jugendhilfeeinrichtung definiert, durch deren Initiierung eine Distanz zwischen Alltag und Herkunftsmilieu der Jugendlichen geschaffen werden soll (vgl. Projekt Alp 2014; Subito 2014; Team-Werk 2014).

Innerhalb von stationären Jugendhilfeeinrichtungen (in der Schweiz) zeigt sich, dass nur wenige Institutionen die interne Durchführung von Timeout-ähnlichen Massnahmen konzeptionell ausweisen. Bei denjenigen Institutionen, die dies tun, stehen erlebnispädagogische Lernprozesse als Ergänzung zum Heimalltag, als Krisenintervention, als Prävention, als anderer/alternativer

Zugang zum Alltag, als Impulsprogramm und/oder als Persönlichkeitstraining im Zentrum (vgl. Bodmer/Rüegg 2013; Bodmer/Rüegg 2014; Erlenhof 2014; Juvenat 2014; Sommerau 2014).

Aufgrund des Mangels an theoriegeleiteten Definitionen für den Begriff "Timeout" ist es auch wenig verwunderlich, dass dazu kaum empirische Daten vorhanden sind. Einzig aus den erhobenen Daten für die Konzeptentwicklung des in dieser Arbeit zu evaluierenden Programms konnte in den Befragungen mit den Jugendlichen, die an externen Timeouts teilgenommen haben, festgestellt werden, dass die Partizipation, die Beziehung/professionelle Begleitung und der Transfer von zentraler Bedeutung waren für die subjektive Wahrnehmung der Jugendlichen von Erfolg oder Misserfolg der Massnahme (vgl. Bodmer/Rüegg 2014: 38f.).

Im gleichen Projekt wurden auch Experten (aus Wissenschaft und Praxis) befragt zu Timeouts als Angebote von stationären Jugendhilfeeinrichtungen ("interne" Timeouts). Dabei wurden die Prävention, die Freiwilligkeit, die Beziehungskonstanz, die Professionellen, das Setting, die Lösungs- und Ressourcenorientierung, der Einbezug des Systems sowie der Transfer und die Nachbetreuung als wichtigste Wirkfaktoren genannt (vgl. ebd.: 39f.).

Zum Timeout lässt sich konstatieren, dass es aufgrund der unterschiedlichen Auslegungen nicht als eigentliche Methode verstanden werden kann, sondern dass es eher den Charakter eines Modells aufweist und dementsprechend kontextbedingt mit spezifischen Methoden angereichert und aufgefüllt werden kann. Weil, wie ersichtlich wurde, die Erlebnispädagogik im Kontext von Timeouts in der stationären Jugendhilfe eine wichtige Funktion einnimmt (so auch im Schulheim Schillingsrain), wird in der Folge näher auf sie eingegangen.

### *3.3 Erlebnispädagogik*

Wie aus dem vorangehenden Kapitel zu erfahren ist, spielt Erlebnispädagogik bei Timeouts, die als Programm, Angebot oder Teil einer stationären Jugendhilfeeinrichtung durchgeführt werden, eine zentrale Rolle. Nachfolgend wird daher auf der Basis einer Begriffsbestimmung von Erlebnispädagogik die Funktion und der Stellenwert des Transfers in Bezug auf die Wirksamkeit näher betrachtet. Um konkret Aufschluss zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik zu erhalten, wird auf Forschungsergebnisse aus erlebnispädagogischen Kurzzeitprojekten und ambulanten Projekten sowie auf den Stellenwert und die Forschungsergebnisse von Erlebnispädagogik im Rahmen der Jugendhilfe zurückgegriffen.

#### **3.3.1 Begriffsbestimmung**

Die Erlebnispädagogik geht auf den Pädagogen Kurt Hahn zurück, der durch die von ihm konzipierte Erlebnistherapie<sup>6</sup> in seinen Landerziehungsheimen (ab 1919) das Prinzip einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung verfolgte (vgl. Michl 2009: 25-28).

---

<sup>6</sup> siehe Anhang 2

In der Folge entwickelte sich die Erlebnispädagogik über die Jahre weiter. Aufgrund von Entwicklungen wie der Erlebnispädagogik in der Stadt („City Bound“) und der Schwierigkeit, was als „Natur“ definiert werden kann und was nicht, schlagen Heckmair und Michl (2008: 115) folgende Definition für die Erlebnispädagogik vor: „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Heckmair/Michl 2008: 115) Die Bezeichnung „Erlebnispädagogik“ ist aus heutiger professioneller Perspektive betrachtet erst dann legitim, wenn nachhaltig versucht wird, das in einem erlebnispädagogischen Angebot/Projekt erzeugte Erlebnis durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Michl 2009: 10). Nach wie vor von zentraler Bedeutung für die Erlebnispädagogik ist das Setting Natur (auch wenn es mittlerweile auch erlebnispädagogische Ansätze gibt, die sich an urbanen Räumen orientieren, siehe oben) und das dadurch generierte vielseitige Lernpotential, weil Statusunterschiede ausgeglichen werden, weil Ursache und Wirkung des Handelns direkt erlebt werden können, weil Emotionen und Kommunikation eine wichtige Rolle spielen und weil Erlebnisse in der Natur (nachhaltige) Eindrücke vermitteln (vgl. ebd.: 38).

Diese Begriffsbestimmung erscheint als umfassend um als Verständnis von Erlebnispädagogik für die vorliegende Arbeit zu dienen. In der Folge wird auf der theoretischen Ebene auf den Transfer als entscheidendes Element der Wirkungssicherung und der Nachhaltigkeitsaussichten erlebnispädagogischer Massnahmen eingegangen.

### 3.3.2 Transfer

Bevor das Augenmerk auf die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik gerichtet werden kann, muss zuerst der Transfer von Erfahrungen und Erkenntnissen aus dem erlebnispädagogischen Programm in den Alltag näher betrachtet werden. Erlebnispädagogische Lernprozesse gelten erst dann als erfolgreich abgeschlossen, „wenn die neu gelernten Verhaltens- und Denkweisen in anderen, dem Trainingssetting ferneren Situationen gezeigt werden“ (Coleman 1992 zit. nach Witte 2002: 52). Das bedeutet, dass die Wirkung einer erlebnispädagogischen Massnahme im Alltag einen gelingenden Transfer voraussetzt, und verdeutlicht zudem die Verbundenheit von Transfer und Wirksamkeit in der Erlebnispädagogik (vgl. Witte 2002: 52). Dementsprechend können Transferhindernisse die Wirkung der erlebnispädagogischen Massnahme einschränken oder gar verhindern (vgl. ebd.: 86). Als Transferhindernisse gelten Massnahmen, die zu weit vom realen Leben beziehungsweise von der realen Problemlage der Klientin oder des Klienten entfernt sind und beispielsweise zentrale Stress- und Störfaktoren ausser Acht lassen. Ebenso kann das erlebnispädagogische Programm mit Spass und Freizeit konnotiert werden und die Bereitschaft eine Verknüpfung mit dem Alltagskontext herzustellen einschränken. Schliesslich kann auch eine zu kurze Dauer der erlebnispädagogischen Massnahme einen Störfaktor dar-

stellen, weil nicht genügend Zeit vorhanden ist, neu entwickelte Verhaltensweisen ausreichend zu festigen, um sie nachhaltig im Alltag umsetzen zu können (Witte 2002: 86-89; vgl. Hildmann 2014: 84). Witte (2002: 89) erachtet deshalb bereits die Vorbereitungsphase einer erlebnispädagogischen Massnahme als äusserst wichtig, um die Problem- und Bedarfslage der Klientel zu erfassen, sowie diese an der Vorbereitung teilhaben zu lassen, um ein spezifisches Programm mit gemeinsamen Zielen entwickeln zu können. Die daraus resultierende Akzeptanz und Identifikation der Klientel ist Voraussetzung für die Durchführung der erlebnispädagogischen Massnahme und des anschliessenden Transfers (vgl. ebd.). Hildmann (2014: 87f.) unterstreicht, dass der Transfer zurück in den Alltag sowohl während<sup>7</sup> und am Ende der erlebnispädagogischen Massnahme (zum Beispiel Entwicklung "Anker"<sup>8</sup>) als auch zurück im Alltag (zum Beispiel Einsetzen/Nutzen des "Ankers", Follow-up<sup>9</sup>-Massnahmen) unterstützt werden muss. Damit es möglich ist festzustellen, inwiefern der Transfer gelungen beziehungsweise eine Wirkung eingetreten ist, braucht es Zielkriterien, an denen der Grad der Zielerreichung gemessen werden kann. Wenn die beabsichtigten Ziele nicht eintreten, ist dennoch ein Transfer notwendig, denn die Erlebnispädagogik impliziert immer eine Entwicklung. Auch wenn diese Entwicklung nicht vorhersehbar ist, muss das, was in der erlebnispädagogischen Massnahme geschehen ist, bearbeitet und transferiert werden (vgl. Witte 2002: 52f.).

Schwiersch (1995: 142f.) differenziert die Erkennung eines gelungenen Transfers und die Wirkung erlebnispädagogischer Massnahmen in drei Varianten. Die erste Variante ist die subjektive Einschätzung der Klientin oder des Klienten (Beschreibung von Wirkung oder Qualität). Die zweite Variante fokussiert auf beobachtbare Kriterien (zum Beispiel: Nimmt er/sie Drogen? Wann, wie oft? Wie sieht es mit der Ausbildungssituation aus? Verdient er/sie das eigene Geld?). Die dritte Variante setzt gute Kenntnisse über die betreffende Klientin/den betreffenden Klienten voraus, also die Vorstellung, was für diese/diesen angemessen ist und was nicht (vgl. Schwiersch 1995: 142f.).

In der Folge soll anhand von empirischen Ergebnissen die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Kurzzeitprojekten und ambulanten Projekten aufgeführt und in den Kontext des Evaluationsvorhabens dieser Arbeit gestellt werden.

### 3.3.3 Zur Wirksamkeit von Kurzzeitprojekten und ambulanten Projekten

Durch die Einbettung des Timeout-Programms in die Angebote und Strukturen des Schulheims Schillingsrain und den dadurch begrenzt zur Verfügung stehenden personalen Ressourcen ist es wichtig und notwendig, dass für die Einschätzung und Deutung der qualitativen Ergebnisse dieser Arbeit Studien zur Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Kurzzeitprojekten und ambu-

---

<sup>7</sup> Zusammenhang zwischen Inhalt, Programm, Aktivitäten und Alltagskontext

<sup>8</sup> Gegenstände, Symbole, Bilder, Rituale und so weiter, die zurück im Alltag an Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem erlebnispädagogischen Projekt erinnern (vgl. Hildmann 2014: 88).

<sup>9</sup> Wirkungsvolles Instrument der Transfersicherung, werden einige Zeit nach der erlebnispädagogischen Massnahme eingesetzt mit der gleichen Klientel zur Nachbetreuung. Dienen der Reflexion und Beurteilung des in der erlebnispädagogischen Massnahme neu erworbenen Änderungswissens- und verhaltens in das soziale Umfeld (vgl. Witte 2002: 89).

lantem Projekten als Grundlagendaten miteinbezogen werden. Dabei steht die Korrelation von Programmdauer und Entwicklung (Persönlichkeitsentwicklung, Selbstkonzept und Motivation) der Teilnehmenden in besonderem Fokus.

Amesberger (1992: 208-210) stellte bei seiner quantitativen Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung von Klientinnen und Klienten der Bewährungshilfe (im Alter zwischen 16 und 46 Jahren) durch Outdoor-Aktivitäten<sup>10</sup> bei freiwilliger Teilnahme fest, dass sich die grösste positive Veränderung bei den Teilnehmenden in der Kommunikation und in Bezug auf das Selbstwertgefühl zeigte. Die geringsten Veränderungen hingegen kamen bezüglich Konfliktfähigkeit und Veränderung der konkreten Lebensverhältnisse zum Vorschein. Dabei zeigte sich ein generell positiver Bezug zwischen Ausmass der Veränderung und Länge der Teilnahme am Programm (Zusammenhang am signifikantesten beim Selbstwert, bei der Beziehungsfähigkeit, bei der Zielorientierung und bei der Konfliktfähigkeit) (vgl. Amesberger 1992: 208-211). Es zeigte sich jedoch, dass zwar durch Outdoor-Aktivitäten eine Veränderung der Persönlichkeitsmerkmale möglich ist, dass jedoch die Teilnehmenden eine Veränderung ihrer konkreten Lebensverhältnisse ohne Unterstützung beim Transfer (wie in Kapitel 3.3.2 erläutert wurde) nicht erreichen konnten (vgl. ebd.: 2014).

Etwas spezifizierter hat Fengler (2009) in ihrer Evaluationsstudie<sup>11</sup> die Auswirkungen von erlebnispädagogischen Seminarprogrammen (von 1 ½ bis 3 ½ Tagen Länge) auf das Selbstkonzept (als Teil der Persönlichkeit) von Schülerinnen und Schülern (grösstenteils Jugendliche im Alter zwischen 11 und 16 Jahren – N=917) untersucht (vgl. ebd.: 131-133). Es zeigte sich, dass die „allgemeine Selbstwertschätzung“<sup>12</sup> derjenige Teil des Selbstkonzeptes ist, an dem die erlebnispädagogische Intervention besonders gut ansetzen kann (vgl. ebd.: 209).

Dabei erscheint besonders der Befund bezüglich Unterschiede zwischen Programmen von verschiedener Dauer interessant. Demnach wiesen Jugendliche, die an längeren (3 bis 3 ½ tägigen) erlebnispädagogischen Programmen teilgenommen hatten, nachhaltig stärkere Selbstkonzept-Erhöhungen auf, sowohl bei der „Standfestigkeit gegenüber bedeutsamen anderen“<sup>13</sup> als auch bei der „Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“<sup>14</sup>, jedoch nicht bei der „Allgemeinen Selbstwertschätzung“ (vgl. ebd.: 255). Dieser Befund kann gemäss Fengler (2009: 255) darauf zurückgeführt werden, dass längere Programme zwar hinsichtlich konkreter Verhaltensweisen im Vergleich zu kürzeren (1 ½ bis 2 Tage) zahlreiche und/oder intensivere Möglichkeiten für

---

<sup>10</sup> Zwei Blöcke: 1. Block vier Wochenenden à zwei Tage (Outdoor) und acht Abende (Indoor) während zehn Monaten; 2. Block 12 Tage am Stück, zwei Abende unmittelbar danach und zwei Abende zwei Monate später

<sup>11</sup> Quantitative Evaluationsstudie, drei Messzeitpunkte Prä-Post-Post

<sup>12</sup> Einstellungen der eigenen Person, die auf Selbstachtung, Nützlichkeit sowie Zufriedenheit und Unzufriedenheit hindeuten (vgl. Deusinger 1986, zit. nach Fengler 2009: 144)

<sup>13</sup> Fähigkeit der Äusserung und Durchsetzung eigener Vorstellungen, Meinungen und Standpunkte in der sozialen Auseinandersetzung (auch gegenüber Autoritätspersonen) (vgl. Deusinger 1986, zit. nach Fengler 2009: 144)

<sup>14</sup> Einstellung des Individuums zur eigenen Person (vgl. Fengler 2009: 144), Gefühle der persönlichen Sicherheit oder Unsicherheit, die zur Bewertung des eigenen Verhaltens beitragen, sowie Gefühle der Sicherheit, die zu individuellen Entscheidungen über bestimmte Massnahmen im Alltag beitragen (vgl. Deusinger 1986, zit. nach Fengler 2009: 144)



Lernerfahrungen bieten. Jedoch wurde ersichtlich, dass Entwicklungen, die im Bereich der „allgemeinen Selbstwertschätzung“ durch erlebnispädagogische Programme erreicht werden können, schon bei der Teilnahme an kürzeren Programmen erzielt werden und durch längere Programme keine Steigerung erfahren. Damit eine Veränderung des Selbstkonzeptes erzielt werden kann, so Fengler (2009: 257) weiter in ihrer Studie, müssen sowohl die Klientenseite (globaler Entwicklungsstand<sup>15</sup>, Stimulus-Bewertung<sup>16</sup>, Bewältigungskompetenz<sup>17</sup>) als auch die Interventionsseite (Grenzerfahrungen) gezielt berücksichtigt werden.

Weiter erscheint auch die Wirkungsanalyse von Meincke (2014: 33-37) bezüglich den Selbstwirksamkeitserfahrungen von jugendlichen Schülern im Rahmen von fünftägigen erlebnispädagogischen Projekten wichtig in Anbetracht der Evaluation des Timeout-Programms. Es wurden dabei im Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppen<sup>18</sup> (nahmen am Ganztagesprogramm der Gesamtschule teil) die Effekte im erlebnispädagogischen Programm auf die allgemeine, die schulische und die soziale Selbstwirksamkeit gemessen (vgl. ebd.: 35). Es zeigte sich, dass eine erlebnispädagogische Massnahme die allgemeine Selbstwirksamkeit bei Jugendlichen langfristig stärker steigert (positiver Einfluss auf generelles Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten) als das Ganztagesprogramm einer Schule. Die schulische Selbstwirksamkeit (schulische Fähigkeitsüberzeugung) konnte von der Experimentalgruppe sowohl kurz- als auch langfristig gesteigert werden. Hingegen konnte hinsichtlich der sozialen Selbstwirksamkeit zwischen den beiden Untersuchungsgruppen kein Unterschied festgestellt werden (vgl. ebd.: 36).

Als letzte Studie zu erlebnispädagogischen Kurzzeitprojekten und ambulanten Projekten wird diejenige von Plöhn (1998), die im Rahmen eines zehntägigen erlebnispädagogischen Segelprojekts mit Schülerinnen und Schülern das „Flow-Erleben“ beziehungsweise die Initiierung und Förderung der intrinsischen Motivation bei den Jugendlichen untersuchte, beigezogen.<sup>19</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass die Hälfte der Jugendlichen nach dem erlebnispädagogischen Projekt ihr Erleben als schöner, lebendiger und fähiger wahrnahmen, was sich durch mehr Optimismus und eine erhöhte Lebendigkeit in der Erkenntnis von Entwicklungsmöglichkeiten und Offenheit äusserte (vgl. ebd.: 94). Auch zeigten diese Jugendlichen ein erhöhtes Selbstwertgefühl (vgl. ebd.), was Plöhn (1998: 94) als Hinweis auf einen verbesserten Zugang zu sich selber betrachtet. Diese beschriebenen Veränderungen bei der Hälfte der Jugendlichen deuten auf eine moti-

---

<sup>15</sup> „(...) bezieht sich auf Vorerfahrungen, die das Individuum in dem aktuell möglichen Erfahrungsfeld hat. Dies umfasst die Vertrautheit mit dem Entwicklungsthema selbst, aber auch den Kontext, in dem das Entwicklungsthema in der aktuellen Situation auftritt“ (Fengler 2009: 250).

<sup>16</sup> Besagt „in welchem Mass das spezifische angesprochene Entwicklungsthema für das Individuum aktuell von Bedeutung ist, Offenheit, Interesse und Bedarf an diesbezüglichen Lernerfahrungen bestehen (...)“ (Fengler 2009: 250).

<sup>17</sup> „(...) ist der Grad an bisheriger Auseinandersetzung und Bewältigung mit dem Entwicklungsthema (...)“ (Fengler 2009: 250).

<sup>18</sup> Erhebung in drei Messzeitpunkten: prä-post-post

<sup>19</sup> Erhebung: prä (Fragebogen 2 Tage vor Projekt), während 10-tägigem Projekt zwei Fragebögen täglich (wobei der Durchschnitt pro Jugendlichen bei N=14 lag), post (Fragebogen 25 Tage nach Projekt und 3 offene Fragen) (vgl. Plöhn 1998: 35f.)

viertere und selbständigere Lebensführung hin (vgl. ebd.). Gemäss Plöhn (1998: 113) sind 85% der Jugendlichen, die am Projekt teilgenommen haben, motiviert worden im Alltag etwas Neues auszuprobieren. Sie setzten sich selber neue Ziele und höhere Anforderungen, was sich als autotelisches<sup>20</sup> Handeln bezeichnen lässt (vgl. ebd.). Beim Transfer offenbarten sich bei den Jugendlichen autotelische Schwankungen (zum Beispiel neue Ziele sind mit Erregung/Angst verbunden) als Herausforderung, die mit zunehmender Internalisierung von Tätigkeiten abklingen (vgl. ebd.: 121). Dies bedeutet, dass autotelische Fähigkeiten beim Transfer pädagogisch unterstützt werden müssen, damit sich das autotelische Verhalten des Jugendlichen festigen kann (vgl. ebd.: 113) (entsprechend gilt es die Transfergestaltung nach Hildmann (2014: 87f.) in Kapitel 3.3.2 zu berücksichtigen). Schliesslich hält Plöhn (1998: 120) fest, dass die Handlungsursachen der Jugendlichen nach dem erlebnispädagogischen Projekt von mehr Eigeninitiative geprägt waren.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse zur Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Kurzzeitprojekten und ambulanten Projekten erscheinen wichtig für die Einordnung und Deutung der Ergebnisse des Evaluationsvorhabens, weil sie die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik auf verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und auf die Motivation nachweisen konnten. Weil aber bei diesen Programmen der Bezug zur Jugendhilfe fehlt, macht es Sinn in der Folge die Erlebnispädagogik und deren Wirksamkeit noch im Kontext der Jugendhilfe zu betrachten.

#### 3.3.4 Zum Stellenwert und der Wirksamkeit in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Erlebnispädagogik nimmt mittlerweile in der Kinder- und Jugendhilfe unterschiedliche Funktionen wahr, die sich auf einem Kontinuum zwischen Alltags- und Lebensweltorientierung und Milieuferte verorten lassen. Während die Erlebnispädagogik als Gestaltungsprinzip des Heimalltags als milieunah und als "finales Rettungskonzept" sowie als "Alternative zur geschlossenen Unterbringung" als milieufert bezeichnet wird, lässt sich die Erlebnispädagogik als Krisenintervention dazwischen positionieren (vgl. Klawe/Bräuer 2001: 15). In der Folge werden die Erlebnispädagogik als Gestaltungsprinzip des Heimalltags sowie die Erlebnispädagogik als Krisenintervention auf Grund der Relevanz für die Thematik der vorliegenden Arbeit näher betrachtet. Wenn die Kinder und Jugendlichen im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe lernen sollen, sich selber wahrzunehmen, kennen zu lernen und einzuschätzen mit all den eigenen Stärken und Schwächen, um ihre Position im persönlichen wie im gesellschaftlichen Umfeld zu finden und einnehmen zu können, dann sollte die Erlebnispädagogik vor Ort im Heimalltag als grundlegende pädagogische Intention verankert werden (vgl. Berner/Gruhler 1995: 28). „Erlebnispädagogische Projekte sind in diesem Praxisbereich Bestandteil eines ganzheitlichen Konzeptes, nicht ein hervorgehobenes Spezialangebot oder gar stigmatisierendes Projekt, das aus dem Heimalltag herausfällt und dessen Transfer mühsam anschliessend festgestellt werden

---

<sup>20</sup> autotelisch bedeutet schön, lebendig, fähig (vgl. Plöhn 1998: 105)

muss.“ (Klawe/Bräuer 2001: 16) Die empirischen Ergebnisse von Klawe und Bräuer (2001: 181) zeigen, dass die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Massnahmen umso höher ist, je früher sie im Rahmen einer Jugendhilfekarriere zum Einsatz kommen. Dies spricht einerseits für die eben erwähnte Funktion der Erlebnispädagogik als Gestaltungselement des Heimalltags und andererseits auch dafür, dass Jugendlichen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe frühzeitig die Teilnahme an solchen Programmen ermöglicht werden sollte (vgl. ebd.). Darüber hinaus erwies sich die Erlebnispädagogik auf Grund ihrer spezifischen Rahmenbedingungen (räumliche Distanz, zeitliche Ressourcen) in Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe auch hinsichtlich ihres diagnostischen Stellenwertes als bedeutend (vgl. Klawe/Bräuer 2001: 17). Die Erlebnispädagogik als Krisenintervention scheint dann angebracht, wenn durch eine Krisensituation des Jugendlichen der Verbleib in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung in Frage gestellt wird. Im Rahmen einer solchen Krisenintervention soll der Jugendliche in Begleitung einer Bezugsperson der Institution innerhalb einer kürzeren befristeten Zeit ausserhalb des Krisenumfeldes mittels erlebnis- und erfahrungsorientierten Massnahmen die Möglichkeit bekommen, die Krise aufzuarbeiten (vgl. Berner/Gruhler 1995: 30).

Weitere wichtige Erkenntnisse zur Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Programmen im Kontext der Jugendhilfe liefert die wissenschaftliche Begleituntersuchung von Crain (1996) zu den erlebnispädagogischen Projekten BIG TRAIL und TECTONA. Die Projekte für Jugendliche mit Sucht- und Gewaltproblematiken beinhalteten neben einer sechsmonatigen Erlebnis-Phase eine neunmonatige Anschluss-Phase in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung. Dabei zeigte sich, dass der Beziehungsaspekt sowohl während der Erlebnisphase wie auch während und nach der Anschlussphase als der zentrale Wirkfaktor bezeichnet werden kann (vgl. ebd.). Insbesondere bei BIG TRAIL erwies sich der Umstand, dass die Jugendlichen und Professionellen die “Krisenphase“ gemeinsam durchgestanden haben, exemplarisch als zentrales Ereignis für die Jugendlichen um eine vertrauenswürdige Beziehung zu den Professionellen einzugehen (Äussern von Abhängigkeits- und Zuwendungswünschen). Auch untereinander zeigten sich die Jugendlichen nach der durchgestandenen Krise anerkennender und solidarischer im Zusammenleben. Es erwies sich auch als wichtig, dass der Auflösung der intensiven Beziehungen zu den Professionellen am Schluss der Erlebnis-Phase genügend Platz eingeräumt, beziehungsweise Trauer zugelassen und der bevorstehende Übergang in die Anschluss-Phase als Neuanfang gedeutet wurde (vgl. ebd.: 21f.). Die Anschluss-Phase in der stationären Jugendhilfeeinrichtung war gemäss Crain (1996: 35-38) gekennzeichnet durch Labilität und Verunsicherung (Übergänge, die zu Bruchstellen werden können, Jugendliche, die aufkommende Unruhe kaum ertragen können und so weiter), dennoch hätten die Jugendlichen den Nutzen der Anschlussphase erkannt. Auch in der Anschlussphase erwies sich die Beziehung zu den Professionellen als äusserst wichtig (vgl. ebd.: 36). Die Erfolgsbeurteilung zeigte, dass die Sucht und die Konfrontation mit der Alltagsrealität die Jugendlichen noch immer vor Herausforderungen stellte.

Jedoch gelang es fast allen Jugendlichen in Krisensituationen Kontakt mit Professionellen der Landstation oder der Nachbetreuung aufzunehmen und sie waren dadurch in der Lage sich Hilfe zu beschaffen (vgl. ebd.: 48f.).

Abschliessend kann zu diesem Kapitel festgehalten werden, dass Erlebnispädagogik als handlungsorientierte Methode dann als wirksam bezeichnet werden kann, wenn es den Jugendlichen gelingt, die durch Erlebnisse erzielten Erfahrungen und Veränderungen zurück im Alltag umzusetzen. Weiter wurde ersichtlich, dass bereits erlebnispädagogische Kurzzeitprojekte und ambulante Projekte eine Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung bei Jugendlichen nehmen können. Jedoch wurde ersichtlich, dass bei einem sozialbenachteiligten Klientel ohne Transferunterstützung die Persönlichkeitsveränderungen aus dem erlebnispädagogischen Programm im Alltag nicht aufrecht erhalten werden konnten. Auch der Nachweis, dass die Jugendlichen in solchen Projekten einerseits Motivation entwickelt konnten und andererseits diese dazu geführt hat, dass sich die Jugendlichen eher auf etwas Neues einlassen konnten im Alltag und sich eigene Ziele setzten und verfolgten, erscheint als wichtige Erkenntnis für das vorliegende Evaluationsprojekt. In Bezug auf die Erlebnispädagogik im Kontext der stationären Jugendhilfe zeigte sich, dass diese vielseitig eingesetzt wird und unterschiedliche Funktionen übernehmen kann. Weiter zeigte sich auch, dass Erlebnispädagogik in der Jugendhilfe geprägt ist durch intensive Beziehungserfahrungen, und dass deren Auflösung zwingend in erlebnispädagogischen Massnahmen einzuplanen sind um die Möglichkeit einer nachhaltigen Wirkung zu generieren. Da die Timeouts im Schulheim Schillingsrain auch als individuelles 1:1-Angebot durchgeführt werden, muss der Beziehungsgestaltung in einem 1:1-Setting noch Aufmerksamkeit geschenkt werden. Deswegen wird in der Folge auf die intensiv- und individualpädagogische Massnahmen eingegangen.

### *3.4 Intensiv- und individualpädagogische Massnahmen*

Intensivpädagogische Massnahmen können im Sinne von Klawe und Bräuer (2001: 15) als “finales Rettungskonzept“ oder als “Alternative zur geschlossenen Unterbringung“ bezeichnet werden. Diese Art von Massnahme richtet sich an Kinder und Jugendliche, die einen besonderen Bedarf an Erziehung aufweisen (Freigang 2014: 163). Intensivpädagogische Massnahmen sind intensive sozialpädagogische Betreuungssettings, in denen Kinder und Jugendliche durch soziale und natürliche Bezüge sowie durch die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und sich selbst Verhaltens- und Bewusstseinsveränderungen anstreben (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2009: 11). Individualpädagogische Massnahmen können als eine spezifizierte Form der intensivpädagogischen Massnahmen bezeichnet werden, die durch flexible, partizipative, bedürfnisorientierte und individuelle Betreuungsangebote und über eine helfende Beziehung den Kindern und Jugendlichen zur Begründung und Realisierung ihres selbstverantworteten Lebensentwurfes verhelfen sollen (vgl. Güntert 2011: 1f.).

Der Beziehung zwischen Jugendlichen und Professionellem kommt in individualpädagogischen Massnahmen eine zentrale Funktion zu, da ohne eine positive Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Professionellem Erziehung kaum vorstellbar ist (vgl. Wendelin 2011: 209f.). Dem Jugendlichen wird dadurch in intensiv- und individualpädagogischen Massnahmen die Möglichkeit geboten, in einem kleinen, überschaubaren Rahmen, zumeist in Einzelbetreuung, eine intensive, exklusive und verlässliche Beziehung zu erfahren (vgl. Klawe 2011: 212; Wendelin 2011: 210). Diverse Studien weisen darauf hin, dass die "persönliche" Komponente beziehungsweise der informelle Beziehungsaufbau zwischen traumatisierten und von Beziehungsabbrüchen geprägten Jugendlichen und Professionellen eine basale und entscheidende Rolle spielt für eine positive Beziehungsgestaltung und einen erfolgversprechenden Massnahmenverlauf (vgl. Riemann/Jöst/Fischer/Berchtold 2014: 292; Wendelin 2011: 277; Fischer/Ziegenspeck 2009: 191). Witte (2009: 243) ergänzt in seiner Studie, dass über eine rein asymmetrische Pädagogen-Klienten-Beziehung Vertrauen nur schwer aufgebaut werden kann.

In intensiv- und individualpädagogischen Massnahmen müssen der Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung immer Vorrang haben vor der Durchsetzung intendierter Ziele. Die Beziehung muss primär als authentische Begegnung von Mensch zu Mensch verstanden werden, sie muss von beiden Partnern, sowohl vom Jugendlichen als auch vom Professionellen, so aufgefasst und gelebt werden (vgl. Güntert 2011: 52). Witte (2009: 243) spricht dabei in seiner Studie davon, dass der Professionelle im Laufe der Zusammenarbeit in den Augen des Jugendlichen von einem "sonstigen" Anderen zu einem "signifikanten" Anderen werden muss, damit der Jugendliche neue Wirklichkeitsstrukturen aufbauen und annehmen kann (auch Güntert 2011: 59). Erst wenn diese Bedingungen erfüllt sind, sind genügend Sicherheit, Vertrauen und Geborgenheit für den Jugendlichen geschaffen, um die pädagogisch intendierten Ziele erfolgreich umsetzen, Regeln und Strukturen beachten und sich persönlich weiter entwickeln zu können (vgl. Güntert: 2011: 52 und 59; Witte 2009: 243). Erfolgreiche Beziehungsarbeit generiert einen realisierbaren Lösungsweg für die Problematiken des Jugendlichen (vgl. Güntert 2011: 56). Die helfende Beziehung (insbesondere als intensive Einzelmassnahme) hat entsprechend eine psychosozial entlastende Funktion und trägt dazu bei, dass die Jugendlichen Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten erheblich reduzieren können (vgl. ebd.: 54). Darüber hinaus geht es in einer helfenden Beziehung darum, dem Jugendlichen eine plausible, echte und neue Lebensperspektive aufzuzeigen und diese mit ihm in der Interaktion innerhalb des Betreuungssystems zu schaffen (vgl. ebd.: 56).

Riemann et. al. (2014: 296) merken auf Grund der Ergebnisse ihrer Studie kritisch an, dass die Jugendlichen den Doppelcharakter der Beziehung zu den Professionellen wegen seiner Widersprüchlichkeit (professionelle Rolle und informelle Anteile an der Beziehung) als schwierig und ambivalent erleben. Schliesslich wird auch ein unreflektierter Umgang seitens des Professionel-

len im Umgang mit Nähe und Distanz als kritisch betrachtet, weil es dadurch beim Jugendlichen zu Abhängigkeiten und Ablöseproblemen führen kann (vgl. Wendelin 2011: 210).

Letztlich konnte zu den intensiv- und individualpädagogischen Massnahmen die Erkenntnis gewonnen werden, dass insbesondere in 1:1-Settings die Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Professionellem mit hohen informellen Anteilen zentral ist, um aus einer gestärkten Beziehung heraus an den Themen und Zielen des Jugendlichen zu arbeiten, wobei hier insbesondere verhindert werden muss, dass der Jugendliche in ein Abhängigkeitsverhältnis zum Professionellen gelangt und dadurch die Ablösung sowie der Transfer erschwert oder verunmöglicht wird. Die Relevanz der psychoanalytischen Entwicklungsperspektive kommt bei intensiv- und individualpädagogischen Massnahmen deutlich zum Ausdruck, wodurch die zentrale Bedeutung der Beziehung in Einzel-Timeouts unterstrichen wird.

Letztendlich kann zur theoretischen und empirischen Begründung von Timeouts im Kontext der stationären Jugendhilfe konstatiert werden, dass sich Timeouts in der stationären Kinder- und Jugendhilfe dahingehend theoretisch und empirisch begründen lassen, da ersichtlich wurde, dass Timeouts als erlebnispädagogische Lernräume vielschichtig eingesetzt werden können und daher verschiedene Wirkungsperspektiven generieren. Dabei scheinen erlebnispädagogische Angebote als Gestaltungsmöglichkeit des Alltags in stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen als präventive Massnahme die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen beeinflussen zu können, sofern auch der Beziehungsaspekt mitgedacht wird. Timeouts, die eine Veränderung der Lebensumstände anstreben, müssen sich an den individuellen Bedürfnissen und Bedürftigkeiten der Jugendlichen orientieren, einen positiven Beziehungsaufbau gewährleisten und neue positive, auf Kontinuität ausgerichtete Bindungserfahrungen ermöglichen, wobei auch ein entsprechender Ablösungsprozess mit einberechnet wird. Auch muss der entsprechend dafür benötigte zeitliche Rahmen bereit gestellt werden an einem naturnahen Ort, der für die Themen- und Problembearbeitung der Jugendlichen als förderlich erachtet wird. Der Partizipation muss grundsätzlich immer Rechnung getragen werden.

#### **4. Evaluation**

In diesem Kapitel wird zuerst die grundsätzliche Funktion und der grundsätzliche Stellenwert der Evaluation in der Sozialen Arbeit dargestellt und erläutert. Im Anschluss wird das Evaluationsvorhaben dieser Arbeit entlang des Evaluationsgegenstandes, der Evaluationsziele, der Anlage der Evaluation sowie der Reflexionskriterien beschrieben.

##### *4.1 Evaluation in der Sozialen Arbeit*

Der Evaluation in der Sozialen Arbeit kommt eine zunehmend wichtige Bedeutung zu in Zeiten gesellschaftlicher Veränderung und steigender Ressourcenknappheit. Evaluationsvorhaben

generieren die Perspektive auf einen Rationalisierungsgewinn hinsichtlich der Wirkung und des Nutzens eines Programmes, hinsichtlich der Überprüfung des Verhältnisses von Ressourceneinsatz und Effekten und hinsichtlich genaueren Bewertungen und verbesserten Handlungsorientierungen der Problembearbeitung in neuen Handlungsfeldern (vgl. Merchel 2010: 30f.). Daraus resultiert die Hoffnung, dass Evaluation „eine verbesserte politische, fachbezogene und administrative Steuerung von Programmen, eine Erhöhung ihrer Zielgenauigkeit, einen optimierten Ressourceneinsatz sowie - daraus resultierend – eine verbesserte Legitimation“ (Merschel 2010: 31) mit sich bringt.

Evaluation hat auch bezüglich der Professionalität in der Sozialen Arbeit eine wichtige Bedeutung. Evaluation entspricht dem Grundgedanken professionellen Handelns und kann somit als Teil methodischen Handelns betrachtet werden. Dazu gehört die systematische Überprüfung der dem Handeln zugrunde liegenden Annahmen, der einzelnen Handlungsschritte sowie der Effekte und Nebenfolgen, die mit den praktizierten Verfahren und Handlungsschritten hervorgerufen werden (vgl. ebd.: 35). Evaluation bildet demnach ein zentrales Element und bedeutsames Instrumentarium zur Herausbildung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit, dies als eigenständiger und abgegrenzter methodischer Arbeitsschritt (vgl. ebd.: 36). „Ohne Evaluation bleibt das Handeln in professioneller Hinsicht lückenhaft, es zeigt Einbussen an Professionalität“ (Merschel 2010: 36). Wissenschaftlich fundierte Evaluation generiert ein Instrument um Einschätzungen zu prüfen und Entscheidungen professionell zu sichern. Unter Berücksichtigung der systematischen Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden ist Evaluation in der Lage den Wert einer Sache, eines Programms oder einer Entwicklung zu erfassen (vgl. Stegmann/Schwab 2012: 27).

Nachdem ein grundsätzliches Verständnis von Evaluation in der sozialen Arbeit erläutert wurde, geht das folgende Kapitel konkret auf das Evaluationsvorhaben dieser Arbeit ein.

## 4.2 *Evaluationsvorhaben*

Um das Evaluationsvorhaben verständlich und nachvollziehbar darstellen zu können, wird zuerst der Evaluationsgegenstand ausführlich beschrieben. Ableitend davon werden die Evaluationsziele aufgeführt. In Anlehnung an die Evaluationsziele wird die Anlage der Evaluation dargestellt (Funktion, Typus, Art, inhaltliche Schwerpunktsetzung und Evaluationsmethode). Abgeschlossen wird das Kapitel mit den Reflexionskriterien für den Evaluationsprozess und die Evaluationsergebnisse.

### 4.2.1 *Evaluationsgegenstand*

Evaluationsgegenstand ist das „interne Timeout-Programm des Schulheims Schillingsrain“. Das Timeout-Konzept des Schulheims Schillingsrain wird durch eine systemisch-lösungsorientierte und ressourcenorientierte sowie eine präventive Grundhaltung gerahmt. Zum einen fokussiert

das Konzept auf die Stärken und Ressourcen des Jugendlichen sowie auf dessen Systeme. Die Stärken und Ressourcen werden in diesem Sinne als Basis betrachtet um Schwierigkeiten bewältigen zu können (vgl. Bodmer/Rüegg 2013: 22f.). Das bedeutet, dass auf die Stärken und Resilienz der Jugendlichen aufgebaut (vgl. de Shazer/Dolan 2008: 42) und auf deren Änderungsfähigkeit vertraut wird (vgl. Walter/Peller 2004: 33), im Sinne von: „Kein Problem besteht ohne Unterlass, es gibt immer Ausnahmen, die genutzt werden können“. (de Shazer/Dolan 2008: 25) Zum anderen fokussiert das Konzept auf die „Prävention“, diese bezieht sich nicht nur auf personenbezogene Präventionsstrategien (vgl. Bodmer/Rüegg 2013: 22f.), wodurch mit Hilfe von pädagogisch-therapeutischen Angebotsformen die Verhinderung von Verhaltensauffälligkeit angestrebt wird (vgl. Böllert 2005: 1394), sondern es soll bei der Prävention vielmehr die systemisch-lösungs- und ressourcenorientierte Grundhaltung betont werden, wobei die integrativen Schwerpunkte auf die Erarbeitung von Zielen und Zukunftsperspektiven festgelegt wurden (vgl. Bodmer/Rüegg 2013: 23). Die Präventionsmassnahmen sollen demnach so gestaltet werden, „dass die Wahrscheinlichkeit für eine Reduktion der Risikofaktoren und eine Stärkung der Schutzfaktoren steigt“ (Hafen 2012: 311). Die eben erwähnte Rahmung des Konzeptes widerspiegelt sich entsprechend in den drei konstruierten Timeout-Typen, dem Timeout als Möglichkeit den Alltag als nicht alltäglich zu erleben (Typ A), dem Timeout als Prävention (Typ B) und dem Timeout als Krisenintervention (Typ C) (vgl. Bodmer/Rüegg 2013: 23).

Das Angebot von Typ A ist niederschwellig ausgerichtet, es soll den Jugendlichen und den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Möglichkeit geben, einen „anderen“, erlebnis- und abenteuerpädagogischen Zugang zum Alltag zu ermöglichen. Den Jugendlichen soll dadurch eine andere Form des Lernens und Bildens im Alltag vermittelt werden (vgl. ebd.).

Das Timeout vom Typ B gilt grundsätzlich als individuelles Angebot. Es richtet sich an Jugendliche, die über eine längere Zeitspanne eine Entwicklungsstagnation auf der Ebene des Sozialverhaltens und der Persönlichkeit erfahren mussten und denen es bis anhin im Alltagskontext (auch mit professioneller Unterstützung) nicht gelungen ist, sich in ihrer Persönlichkeit weiterzuentwickeln, ihre Identität zu festigen und sich eine Zukunftsperspektive aufzubauen. Mittels erlebnispädagogischen Massnahmen soll der Jugendliche ermutigt werden, neue Lebens- und Erlebnisräume zu erschliessen und diese auch zu nutzen, um Ressourcen zu festigen, zu erweitern und zu entdecken (vgl. ebd.: 23f.).

Der Timeout-Typ C kommt dann zum Einsatz, wenn sich der Jugendliche in einer akuten Krise befindet, bzw. wenn er durch sozial auffälliges und regelwidriges Verhalten weder vorläufig weiter beschult noch vorläufig auf der Gruppe weiter betreut werden kann. Trotzdem soll dem Jugendlichen das Timeout als Chance vermittelt werden, wo er die Möglichkeit bekommt, seine Krise über seine Stärken und Ressourcen aufzuarbeiten, wobei auch hier wieder der präventive Gedanke mit einbezogen werden muss (vgl. ebd.: 24f.).



Der Ablauf der Timeouts ist in drei Phasen strukturiert, einer Indikations-, Vorbereitungs- und Planungsphase, einer Timeout-Phase und einer Transfer- und Nachbetreuungsphase.

Dabei wurde der Beziehungskonstanz/Beziehungskontinuität als Wirkfaktor eine zentrale Rolle beigemessen, indem diese über alle Phasen hinweg gewährleistet werden soll (vgl. ebd. 25).

In der Indikations-, Vorbereitungs- und Planungsphase wird vor allem der Einbezug des Jugendlichen und dessen Erziehungsberechtigten angestrebt. In der darauf folgenden Timeout-Phase soll der Jugendliche durch erlebnispädagogische Erfahrungen auf der Motivationsebene unterstützt werden, an den vereinbarten Zielen und am Entwickeln von Bewältigungsstrategien zu arbeiten. Dabei muss auch der Individualität des Jugendlichen genügend Rechnung getragen werden um Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Die Transfer- und Nachbetreuungsphase (als eigenständig ermittelter Wirkfaktor), soll dazu dienen, dass der Jugendliche lernt die gewonnenen Erfahrungen und erarbeiteten Bewältigungsstrategien im Alltagskontext anzuwenden und nachhaltig zu nutzen. In diesem Übergang und der Nachbetreuung ist die Beziehungskontinuität und sozialpädagogische Begleitung besonders relevant, um dem Jugendlichen Halt zu geben (vgl. Bodmer/Rüegg 2013: 25f.).

Im Sinne des systemischen Gedankengutes muss das System des Jugendlichen (Erziehungsberechtigte, Behörden etc.) am gesamten Timeout-Prozess beteiligt werden, dadurch soll Transparenz geschaffen und eine möglichst einheitliche Haltung angestrebt werden. Darüber hinaus soll die Gruppe, die Klasse und das Gesamtheim während der Abwesenheit des Jugendlichen ebenfalls an sich arbeiten und das Verhältnis zum Jugendlichen reflektieren, damit dieser wieder ins Schulheim integriert werden kann (vgl. ebd. ).

Zur Durchführung der Timeouts sollen Settings gewählt werden, die den Jugendlichen einen bescheidenen, naturnahen und reizarmen Rahmen bieten, wodurch es ihnen ermöglicht werden soll, sich ausserhalb von Einflüssen anderer/Dritter Herausforderungen zu stellen, zur Ruhe zu kommen, die nötige Sicherheit und/oder die eigenen Grenzen zu erfahren und sich selbst zu spüren (vgl. ebd.).

Aus diesen Ausführungen zum Gegenstand lassen sich die in der folgenden Grafik (Abb. 1) und in den drei Grafiken im Anhang 5 (Abb. 2, Abb. 3, Abb. 4) dargestellten Wirkungs- und Handlungsziele ableiten, welche wiederum die Basis für die Eingrenzung der (Selbst-) Evaluation, beziehungsweise der Evaluationsziele generieren.

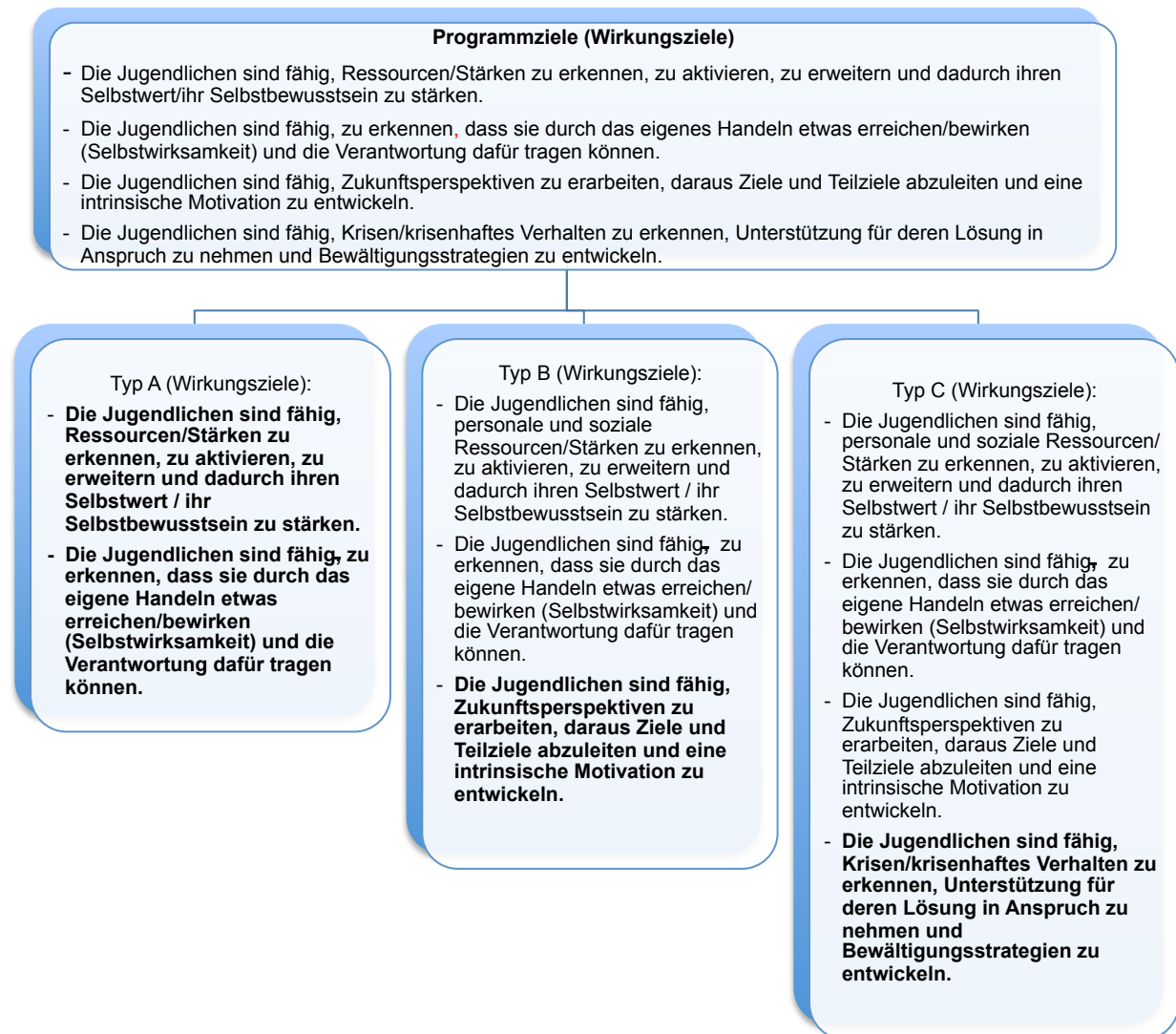


Abb. 2: Programmziele, Zuordnung nach Typ (eigene Darstellung)

#### 4.2.2 Evaluationsziele

In Absprache mit dem Auftraggeber (Schulheim Schillingsrain) sollen in Anlehnung an die Ausformulierungen des Evaluationsgegenstandes und insbesondere der Wirkungs- und Handlungsziele folgende Evaluationsziele verfolgt werden:

- Nutzen der Timeouts auf der individuellen Ebene der Jugendlichen ermitteln (mit Blick auf die Handlungsziele Typ A\_W1\_H3; Typ A\_W2\_H1;H3, Typ B\_W1\_H3;H5;H6, Typ C\_W1\_H1 siehe Anhang 3)
- Analysieren, inwieweit die im Konzept intendierten Wirkungen (siehe Wirkungsziele Typ A, B, C) zutreffen und inwieweit nicht intendierte Wirkungen auftreten.
- Ermittlung Optimierungspotential Timeout-Programm

#### 4.2.3 Anlage der Evaluation

Da sowohl das erste Evaluationsziel mit der Frage nach dem Nutzen (für die Jugendlichen) als auch das zweite Evaluationsziel mit der Frage nach den intendierten oder nicht intendierten Wirkungen sich eher an der Ergebnisqualität orientieren und daher einen eher bilanzierenden Charakter aufweisen, kann das Evaluationsvorhaben tendenziell als summative Evaluation eingestuft werden. Bei summativen Evaluationen richtet sich der Blickwinkel am Ende einer Massnahme oder eines Programmes unter anderem auf Sachverhalte wie der Übereinstimmung des realen Verlaufs mit dem geplanten Verlauf und der daraus resultierenden Bewertung oder intendierten oder nicht intendierten Effekten eines Programms zum Beispiel im Hinblick auf die Klientel (vgl. Merchel 2010: 40f.). Jedoch weist das dritte Evaluationsziel auf formative Elemente hin, da das Optimierungspotential in das laufende Timeout-Programm einfließen soll (vgl. ebd.: 42), wodurch der Evaluation auch ein aufklärender Charakter zukommt (vgl. von Spiegel 1993: 191).

Da der Evaluator bezogen auf das Timeout-Programm als Evaluationsgegenstand die Rolle des Konzeptentwicklers, des Umsetzers und des Evaluators einnimmt, offenbart sich ein (potentieller) dreifacher Rollenkonflikt. Aufgrund dessen lässt sich das Evaluationsvorhaben als „interne Evaluation“ (Merschel 2010: 44) bezeichnen. Einerseits werden durch die Rolle des Evaluators Aspekte der Selbstevaluation ersichtlich, da auch die Beschreibung und Bewertung von Ausschnitten des eigenen alltäglichen beruflichen Handelns und dessen Auswirkungen im Zentrum stehen (vgl. König 2007: 41). Andererseits nimmt der Evaluator in Bezug auf die untersuchten Fälle in dieser Evaluation nicht immer die ausführende Rolle ein, wodurch der Fokus der Evaluation auf das berufliche Handeln von anderen Professionellen gerichtet wird (vgl. ebd.: 39) und dadurch ein Merkmal der „internen Fremdevaluation“ ersichtlich wird (vgl. Merchel 2010: 44).

Hinsichtlich der angesprochenen dreifachen Rollendiffusion des Evaluators und der damit verbundenen selbstevaluativen Anteile, ist die Unparteilichkeit nicht in vollem Umfang realisierbar. Deshalb muss das eigene Evaluationshandeln immer wieder bezüglich Interessenskonflikte kritisch reflektiert und offengelegt werden, um die Ergebnisse möglichst wenig zu beeinträchtigen (vgl. DeGEval 2004: 12). Um diesen Reflexionsprozess zu unterstützen, um blinde Flecken, die im Kontext der Rollendiffusion entstehen, aufzudecken, um ein höheres Mass an Glaubwürdigkeit und Objektivität anzustreben und um dadurch entstehende (forschungs-) methodische Fragen zu klären, wurde ein externer Experte beigezogen (vgl. Meier. 1997: 17).

Was die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Evaluationsvorhabens angeht, so kann grundsätzlich von einer Programmevaluation gesprochen werden, die sowohl Bestandteile einer Konzept- als auch einer Ergebnisevaluation aufweist. Dies weil es um die Überprüfung von Programmzielen und deren Relevanz für die Zielgruppe sowie um die Feststellung von Veränderungen im

Verhalten der Klientel bezüglich der Programminhalte und die Bestrebung intendierte und nicht intendierte Wirkungen zu erkennen geht (vgl. Merchel 2010: 55-57).

Aufgrund dessen, dass in dem für die Erhebung berücksichtigten Jahr nur eine beschränkte Anzahl an Fällen für die Evaluation in Frage kam (siehe 5.1), liegt es nahe, dass ein qualitatives Evaluationsverfahren gewählt wurde. Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008: 12f.) halten fest, dass es bei qualitativer Evaluation nicht um "klassische" Bewertung gehe, sondern um Verbesserung und Optimierung, worauf die vorliegende Evaluation abzielt (vor allem bezüglich des dritten Evaluationsziels) (vgl. ebd.: 13). Qualitative Evaluationsverfahren ermöglichen unbekannte, nicht antizipierte Wirkungen und Nebenwirkungen zu erfassen (vgl. ebd.: 14), was äusserst passend bezüglich dem zweiten Evaluationsziel erscheint (mehr zu den qualitativen Forschungsmethoden in Kapitel 5).

#### 4.2.4 Reflexionskriterien für die Evaluation

Die Reflexion des Evaluationsverlaufs soll primär anhand der Leitfrage mit den dazugehörigen Unterfragen nach Merchel (2010: 123) vonstatten gehen:

Leitfrage: Welche Erfahrungen wurden bei den einzelnen Verfahrensschritten gemacht und was kann man daraus für weitere Evaluationen lernen?

- Konnten die Ziele und Erwartungen, die mit der Evaluation verbunden waren, realisiert werden?
- Welche Personen- oder Interessensgruppe konnte ihre spezifischen Erwartungen besonders stark zur Geltung bringen und welche Personen- oder Interessensgruppe hatte hier deutlich geringere Möglichkeiten?
- Fühlten sich alle Beteiligten und Betroffenen während der Evaluation und durch die Evaluation ausreichend fair behandelt?
- An welchen Stellen des Verfahrens traten Schwierigkeiten auf? Waren diese Schwierigkeiten eher durch vorhandene Strukturen, durch Fehleinschätzungen in der Planung, durch geringe Kompetenzen der Akteure oder durch andere Unzulänglichkeiten bedingt?
- Was ging in dem Verfahren besonders gut und sollte für weitere Evaluationen festgehalten werden?
- Haben sich die praktizierten Bewertungsmethoden bewährt?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag bei der Evaluation zu bewerten?
- Was sollte nach Projekt-Abschluss geändert werden, wenn man das gleiche Evaluationsprojekt noch einmal beginnen würde?
- Worauf sollte man bei der Planung und Durchführung weiterer Evaluationsvorhaben besonders achten?

Ergänzend dazu soll zur Reflexion des Evaluationsvorhabens der F4 Standard für die Selbstevaluation der DeGEval (Unparteiische Durchführung und Berichterstattung) beigezogen werden um die verstrickte Rollenfunktion des Evaluators zu reflektieren (vgl. DeGEval 2004: 12).

Abschliessend lässt sich zu diesem Kapitel festhalten, dass der Evaluation in der Sozialen Arbeit eine zentrale Funktion zukommt, einerseits bezüglich der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation (Ressourcenknappheit, Legitimationszwang) und andererseits in Anbetracht der Professionalisierung.

Im vorliegenden Evaluationsvorhaben wird das Timeout-Programm und insbesondere die Timeout-Typen (A, B, C) als Evaluationsgegenstand hinsichtlich dem Nutzen auf der individuellen Ebene der Jugendlichen sowie hinsichtlich der Analyse von (im Timeout-Konzept) intendierten und nicht intendierten Wirkungen untersucht. Ebenfalls wird aus diesen beiden Zugängen beziehungsweise Evaluationszielen das Optimierungspotential abgeleitet als drittes Evaluationsziel. Die mehrheitlich summative, interne Evaluation mit externer Expertenunterstützung und selbstevaluativen wie fremdevaluativen Anteilen sowie von der inhaltlichen Schwerpunktsetzung her als Konzept- und Ergebnisevaluation zu bezeichnende Evaluation ist qualitativ angelegt. Die Erfahrungen aus dem Evaluationsprozess werden anhand von ausgewählten Fragestellungen reflektiert um das vorliegende Evaluationsvorhaben zu bewerten und Schlüsse für weitere Evaluationen ziehen zu können.

Nachfolgend werden das bereits in diesem Kapitel angeschnittene qualitative Forschungsdesign und das methodische Vorgehen näher erläutert.

## **5. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen**

Nachfolgend wird das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen anhand des Sampling, der Datenerhebung und Datenaufbereitung, der Datenauswertung sowie der Kontrastierung erläutert.

### *5.1 Sampling*

Um Aufschluss über die Evaluationsziele zu erlangen wurden vier unterschiedliche Untersuchungsgruppen bestimmt: die Jugendlichen, die sozialpädagogischen Fachkräfte, die Lehrpersonen und die Familienangehörigen.

Als Samplingverfahren wurde die Vorab-Festlegung der Samplestruktur gewählt. Dieses Verfahren sieht die Festlegung von Kriterien vor, die „von einer Vorstellung von Typik und Verteilung von Eigenschaften im zu untersuchenden Gegenstand ausgehen“ (Flick 2011: 155). Das Ziel dieses Verfahrens ist es, durch die gewonnenen empirischen Ergebnisse auf die Verhältnisse im Gegenstand zu schliessen. Die Zusammenstellung des Samples, das Samplingverfah-

ren, erfolgt nach vorab zusammengestellten Kriterien (vgl. Flick 2011: 155). Hinsichtlich dem ersten Evaluationsziel wurde für die Auswahl der Jugendlichen folgendes Kriterium als ausreichend erachtet:

- An mindestens einem Timeout des Typs A und einem des Typs B oder C teilgenommen oder mehrmals an einem Timeout des Typs B oder C teilgenommen im Jahr 2013

Dieses Kriterium traf auf sechs Jugendliche zu, welche ins Sample aufgenommen wurden.

Wie anfangs erwähnt, sollten nebst den Jugendlichen auch noch die sozialpädagogischen Fachkräfte, die Lehrpersonen und die Familienangehörigen befragt werden um Aufschluss zum zweiten Evaluationsziel zu erhalten. Aufgrund von zeitlich und personell beschränkten Ressourcen erschien es nicht realistisch zu allen sechs ausgewählten Fällen noch die sozialpädagogische Fachkraft, die Lehrperson und ein Familienmitglied zu interviewen. Deshalb mussten weitere Kriterien definiert werden für die Auswahl der systemrelevanten Akteure. Für die sechs bereits ausgewählten Jugendlichen wurde folgendes Kriterium bestimmt um die Auswahl einzuschränken:

- Mehrmals an einem Timeout-Typ B oder C teilgenommen

Dies ist damit zu begründen, dass bei Timeout-Typ B oder C aufgrund der individuellen Ausrichtung die persönlichen Ziele des Jugendlichen stark im Fokus stehen und durch eine mehrmalige Teilnahme wird davon ausgegangen, dass die persönlichen Erfahrungen (ob positiv oder negativ) des Jugendlichen und der systemrelevanten Akteure umso intensiver sind und entsprechend substantiellere Aussagen bezüglich Nutzen und Wirkungszielen erwartet werden können. Schliesslich konnten drei Fälle ermittelt werden, bei denen das erweiterte Samplingkriterium zutraf. Dies führte schliesslich zu einer Sample-Zusammensetzung von sechs Jugendlichen, von denen bei dreien die sozialpädagogische Fachkraft (Bezugsperson), die Lehrperson und ein Familienmitglied dazu genommen wurden.

Das Sample konnte so nicht ganz umgesetzt werden, weil einer dieser Jugendlichen aus dem Schulheim austrat und kein Kontakt mehr hergestellt werden konnte und weil zwei Jugendliche dieselbe Lehrperson hatten. Das heisst, das Sample reduzierte sich um eine Lehrperson und einen Jugendlichen.

Die fünf ausgewählten Jugendlichen waren im Zeitraum in dem die Timeouts stattfanden zwischen 13 ½ und 16 ½ Jahre alt. Ein Jugendlicher hat einen Migrationshintergrund. Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt des ersten Timeouts zwischen 3 Monaten und 1 Jahr und 7 Monaten im Schulheim. Zum Zeitpunkt des letzten Timeouts waren die Jugendlichen zwischen 5 Monaten und 2 Jahren im Schulheim. Zwei der Jugendlichen sind von Zuhause und drei von einer anderen Institution ins Schulheim eingetreten. Drei waren aufgrund einer zivilrechtlichen Massnahme platziert, zwei sind ohne gesetzliche Einweisung ins Schulheim eingetreten. Zum Erhebungszeitpunkt waren drei davon bereits ausgetreten. Die befragten Jugendlichen haben zwi-

schen 2- (Total 5 Tage) und 5-mal (16 Tage) im Jahr 2013 an einem Timeout-Angebot im Schulheim Schillingsrain teilgenommen.

Bei den sozialpädagogischen Fachkräften, bei den Lehrpersonen und bei den Familienangehörigen setzte sich die Untersuchungsgruppe aus beiderlei Geschlechtern zusammen, wobei insgesamt vier Männer und vier Frauen befragt werden konnten.

## 5.2 Datenerhebung und Aufbereitung

### Das problemzentrierte, leitfadengestützte Interview

Für die Datenerhebung wurde das problemzentrierte leitfadengestützte Interview gewählt.

Im Rahmen eines problemzentrierten Interviews werden mit Hilfe eines Leitfadens, der sich aus Erzählimpuls und Fragen zusammensetzt, Daten im Hinblick auf ein bestimmtes Problem erhoben (vgl. Flick 2011: 210). Das Vorgehen des problemzentrierten Interviews basiert auf drei wesentlichen Kriterien. Das erste Kriterium ist die Problemzentrierung, welche sich einerseits auf die zuvor vom Forscher ermittelten thematischen Schwerpunkte bezieht und andererseits auch die Hervorhebung der Perspektiven der Befragten betont, deren Relevanzkriterien es zu eruieren gilt (vgl. Witzel/Reiter 2012: 24). Das zweite Kriterium, die Gegenstandsorientierung, bezieht sich auf die Angemessenheit der methodischen und praktischen Ansätze für die Forschungsfrage sowie für den Forschungsgegenstand (vgl. ebd.: 29). Das dritte Kriterium wird Prozessorientierung genannt und meint, dass im Verlauf des Forschungsprozesses eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten vollzogen wird (vgl. Witzel 1982, zit. nach Friebertshäuser 1997: 379). Das problemzentrierte Interview soll Offenheit gewährleisten, damit Raum für subjektive Deutungen vorhanden ist (vgl. Mayring 2002: 68). Dies bedeutet, dass der Leitfaden nicht als Vorstrukturierung eines Frage-Antwort-Schemas dient, sondern mehr als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze (vgl. Friebertshäuser 1997: 380).

Für die vorliegende Arbeit wurde das problemzentrierte Interview gewählt, weil die Interviews den Nutzen und die Wirkung des Timeout-Programms mit den bei der Umsetzung auftretenden Problematiken erheben sollen.

Es wurden drei teilstrukturierte Leitfäden<sup>21</sup> erstellt mittels dem "SPSS-Prinzip"<sup>22</sup> nach Helfferich (2011a: 182-185) für die Interviewführung mit den Jugendlichen, den sozialpädagogischen Fachkräften, den Lehrpersonen und den Familienangehörigen. Alle Leitfäden waren in drei Teile strukturiert, wobei jeder Teil mit einer Erzählaufforderung beziehungsweise einem Erzählimpuls an den Interviewpartner begann. Weiter enthielt jeder Teil auch einen Katalog mit Nachfragen in Form einer Checkliste. Auf diese Fragen wurde im Anschluss an eine Erzählung zurückgegriffen, um den Fokus gezielt auf das Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Evaluationsziele zu

---

<sup>21</sup> alle Leitfäden können in der beigelegten CD eingesehen werden

<sup>22</sup> "SPSS-Prinzip": „S wie sammeln von Fragen – P wie prüfen: durcharbeiten der Liste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit – S wie sortieren – S wie subsumieren. (vgl. Helfferich 2011a: 182-185)

richten (bei den Jugendlichen auf den Nutzen und bei den anderen Akteursgruppen auf die intendierten und nicht intendierten Wirkungen). Der Leitfaden der Jugendlichen fokussierte sich auf die Zeit vor, die Zeit während und die Zeit nach den Timeouts. Der Leitfaden der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrpersonen und der Familienangehörigen wurde unterteilt in einen Bereich, der nach wahrgenommenen Veränderungen oder Nicht-Veränderungen nach den Timeouts fragte, in einen Bereich, der danach fragte, was heute von den Timeouts beim Jugendlichen noch geblieben ist, und schliesslich in einen Bereich, der nach Optimierungswünschen und -vorschlägen fragte.

Ein Familienmitglied war nur bereit schriftlich die Fragen des Evaluators zu beantworten, weshalb der Leitfaden in eine Art Fragebogen umgestaltet werden musste.

Es wurde kein eigentlicher Pre-Test<sup>23</sup> durchgeführt, jedoch wurden alle Leitfäden nach der ersten Interviewführung in der jeweiligen Akteursgruppe noch einmal leicht angepasst.

Nach jedem Interview wurde ein Beobachtungsprotokoll<sup>24</sup> ausgefüllt das insbesondere der Reflexion des Interviewverlaufs diene.

Die Interview-Dauer lag bei den Jugendlichen bei 30 bis 45 Minuten, bei den sozialpädagogischen Fachkräften zwischen 35 und 50 Minuten, bei den Lehrpersonen zwischen 35 und 45 Minuten und bei den Familienangehörigen zwischen 20 und 55 Minuten. Die Interviews mit den Jugendlichen, die zum Erhebungszeitpunkt noch im Schulheim Schillingsrain waren, wurden dort durchgeführt, ebenso die Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften und den Lehrpersonen. Die Interviews mit den Jugendlichen, die zum Erhebungszeitpunkt bereits aus dem Schulheim ausgetreten waren, wurden in den Räumlichkeiten der Hochschule für Soziale Arbeit (HSA) der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in Basel durchgeführt. Die Familienangehörigen wurden für die Interview-Erhebung entweder zuhause oder am Arbeitsplatz besucht.

Da der Evaluator teilweise auch selber Timeouts mit den ins Sample aufgenommenen Jugendlichen durchführte (siehe auch 4.2.3), wurde für die Interviewdurchführung eine Drittperson beigezogen, die mit den institutionellen Verhältnissen vor Ort vertraut war jedoch mit dem Timeout-Programm nichts zu tun hatte. Dadurch sollte die Abgrenzung von Interviewsituation und Beratungs- und Betreuungssituation gewährleistet werden, damit die Jugendlichen möglichst offen aus ihrer subjektiven Perspektive über ihre Timeout-Erfahrungen berichten konnten. Der Evaluator führte diese Person entsprechend in den Forschungs- und Evaluationskontext ein. Im Anschluss an die Interviewdurchführung mit einem Jugendlichen wurde der Interviewverlauf von Interviewer und Evaluator gemeinsam reflektiert und entsprechende Erkenntnisse im Beobachtungsprotokoll festgehalten.

---

<sup>23</sup> Auf den Pre-Test wurde verzichtet weil ein sowohl inhaltlich wie auch strukturell ähnlich aufgebauter Leitfaden in einem ähnlichen Kontext bereits eingesetzt wurde.

<sup>24</sup> Die Beobachtungsprotokolle können in der beigelegten CD eingesehen werden.



### Transkription

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Die einzelnen Interviews wurden sinngemäss, aber nicht wortwörtlich transkribiert. Auf umfangreiche Transkriptionsregeln<sup>25</sup> wurde verzichtet, da die inhaltliche Ebene im Vordergrund stand. Die Transkription ermöglicht es, die Interpretation eindeutig auf bestimmte Textstellen zurückzuführen, wodurch eine intersubjektive Überprüfbarkeit erreicht werden kann (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 162). Um den Datenschutz zu gewährleisten wurden die Transkripte anonymisiert.

### 5.3 Datenauswertung – Auswertungsmethode

#### Jugendliche

Mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurde das ursprüngliche Material (in Form der Transkripte) soweit abstrahiert, dass zentrale inhaltliche Aspekte in Form eines Kategoriensystems resultierten, was grundsätzlich einer induktiven Vorgehensweise entspricht (vgl. Mayring 2010: 67). Aufgrund der vorstrukturierten Themenblöcke des Leitfadens war eine gewisse deduktive Strukturierung vorhanden, was bedeutet, dass für die Auswertung ins begrifflich Vorstrukturierte eingetaucht und inhaltsleitend nach induktiven Kategorien gesucht wurde. Die Zusammenfassung wurde in zwei Durchgängen vorgenommen (in Anlehnung an Mayring 2010: 71-83). Als „Abstraktionsniveau“ (Mayring 2010) für den ersten Durchgang der Zusammenfassung sollten möglichst allgemeine, aber fallspezifische Äusserungen (pro Jugendlichen) zur Zeit vor, während und nach den Timeouts beziehungsweise Äusserungen des einzelnen Jugendlichen, die den Nutzen der gesamten Timeout-Erfahrungen zusammenfassen, gewonnen werden. Unter diesen Bezugspunkten wurden die Fälle durchgearbeitet, relevante Textstellen ausgewählt, paraphrasiert, generalisiert und reduziert (gemäss den Z-Regeln nach Mayring 2010: 70), sodass für jeden Fall ein Kategoriensystem<sup>26</sup> resultierte. Der zweite Durchgang der Zusammenfassung wurde fallübergreifend<sup>27</sup> durchgeführt, wobei das Abstraktionsniveau entsprechend den fallübergreifenden Aussagen (Fälle Jugendliche) zur allgemeinen Einschätzung zum Nutzen der Timeouts angehoben wurde. Daraus resultierten neun Kategorien (siehe 6.1), wobei nachträglich bei der Verschriftlichung der Ergebnisse noch K3 bei K2 integriert wurde (siehe 6.1). Dieser zweite Durchgang der Zusammenfassung kann aufgrund der geringen Fallzahl (fünf Jugendliche) dadurch legitimiert werden, dass bei der Ergebnisdarstellung hinsichtlich des ersten Evaluationsziels die Akteursperspektive der Jugendlichen im Zentrum stand. Zudem wird wenn notwendig bei den Ergebnissen auf prägnante einzelfallspezifischen Aussagen hingewiesen.

---

<sup>25</sup> Siehe Transkriptionsregeln auf der beigelegten CD

<sup>26</sup> Siehe alle fallbezogenen Auswertungstabellen auf der beigelegten CD

<sup>27</sup> Siehe die fallübergreifende Auswertungstabelle auf der beigelegten CD

### Sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen, Familienangehörige

Um zu Aussagen bezüglich des zweiten Evaluationsziels zu gelangen, wurden die Transkripte der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrpersonen und der Familienangehörigen mittels der „inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Mayring 2010: 98) ausgewertet. Diese deduktive Vorgehensweise extrahiert Inhalte aus dem Material durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und Unterkategorien (vgl. Mayring 2010: 98). „Das Ziel inhaltlicher Strukturierung ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen.“ (Mayring 2010: 98) Dazu wurden die Wirkungsziele des Timeout-Programms in Kategorien und wo nötig in Unterkategorien ausdifferenziert. In einem Kodierleitfaden<sup>28</sup> wurden diese Kategorien definiert, um festzulegen, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen. Weiter wurden Kodierregeln aufgestellt, um eindeutige Zuordnungen zu den Kategorien und Unterkategorien zu ermöglichen (vgl. Mayring 2010: 92). In einem ersten Materialdurchgang wurden die Transkripte von je einem Fall der drei Akteursgruppen durchgegangen, um einerseits nach „Ankerbeispielen“ zu suchen, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese dienen sollen, und um andererseits zu überprüfen, ob aus dem Material allenfalls neue Kategorien hinsichtlich des zweiten Evaluationsziels zum Vorschein kommen (induktive Komponente), oder ob allenfalls Kategorien fallen gelassen werden müssen (vgl. ebd.: 92-94). Aus diesem Überprüfungsprozess resultierten schliesslich die sieben Hauptkategorien Ressourcen, Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Beziehungsfähigkeit, Zukunftsperspektive/Ziele/Motivation, Krisenbewältigung und Einschätzung/Bewertung, die in den definitiven Kodierleitfaden mit aufgenommen und in Unterkategorien differenziert wurden. Jeder Fall wurde mit dem Kodierleitfaden durchgearbeitet und die vorgefundenen Textstellen wurden den Kategorien zugeordnet, paraphrasiert und akteursgruppenspezifisch generalisiert. Aufgrund der geringen Fallzahlen (zwei bis drei) pro Akteursgruppe, wurde bei der Beschreibung der Ergebnisse darauf geachtet, dass einzelfallspezifische Ausprägungen berücksichtigt und sichtbar gemacht wurden. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach Akteursgruppen entlang der Hauptkategorien.

#### *5.4 Kontrastierung der Akteursgruppen*

##### Vergleich im Minimax-Verfahren

Die Ergebnisse der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrpersonen und der Familienangehörigen wurden nach der Beschreibung und der Zusammenfassung der Erkenntnisse einer Kontrastierung unterzogen, um die Prägnanz beziehungsweise die Aussagekraft der einzelnen Kategorien akteursgruppenübergreifend feststellen zu können. Als Methode wurde das Minimax-Verfahren nach Helfferich (2011b: 14f.) gewählt. Diese Methode sieht vor, eine „Topografie“ der Daten nach Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit zu errichten. Es geht darum mit Hilfe von Vergleichsdimensionen in einem Feld die Pole festzulegen und zu beschreiben, die mini-

---

<sup>28</sup> Der Kodierleitfaden inklusive der theoretischen Definition der Kategorien kann auf der beigelegten CD ein gesehen werden,

male Ähnlichkeit und maximale Variation zueinander aufweisen um danach die weiteren Fälle oder wie in der vorliegenden Arbeit die weitere Akteursgruppe zwischen den beiden Polen einzuordnen (vgl. ebd.: 14). Weil Helfferich (2011b: 15) angibt, dass nur eine beschränkte Zahl an Vergleichsdimensionen möglich ist, wurden Unterkategorien aus dem Kodierleitfaden zu einer Vergleichsdimension zusammengefasst, die unterschiedliche Ausprägungen einer Kategorie darstellten. Daraus resultierten neun Vergleichsdimensionen (Ressourcen, Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Repräsentation mentaler Zustände, Mentalisierungsfähigkeit, Bindungserfahrungen in und durch Interaktion, Zukunftsperspektiven/Ziele, Motivation und Krisenbewältigung). Die Einschätzung erfolgte nach drei Stufen: ja (Dimension ist in der Perspektive der Akteursgruppe anhand von Beschreibungen erkenntlich), vage (Dimension ist in der Perspektive der Akteursgruppe erkenntlich, jedoch ohne Beschreibungen) und nein (Dimension ist in der Perspektive der Akteursgruppe kaum oder nicht erkenntlich). Das Resultat wird einerseits anhand der minimalen Ähnlichkeit-maximalen Variation und andererseits anhand der maximalen Ähnlichkeit-minimalen Variation beschreibend je Vergleichsdimension dargestellt. Auch wird bilanzierend noch die Topografie über alle Vergleichsdimensionen hinweg aufgeführt.

#### Darstellung von "Merkmalsräumen"

Um die Zusammenhänge der dargestellten Vergleichsdimensionen im Minimax-Verfahren bezogen auf die drei Akteursgruppen sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Familienangehörige zu erschliessen und darstellen zu können, wurde auf das Konzept des "Merkmalsraums"<sup>29</sup> (Kelle/Kluge 2010: 91) zurückgegriffen. Dadurch ist es möglich einen Überblick sowohl über alle potentiellen Kombinationsmöglichkeiten als auch über die konkrete empirische Verteilung der Fälle beziehungsweise im vorliegenden Fall der Akteursgruppen auf die Merkmalskombinationen zu erhalten (vgl. Kelle/Kluge 2010: 91). Das bedeutet, dass die Akteursgruppen, die einer Merkmalskombination zugeordnet werden, miteinander verglichen werden müssen. Die resultierenden "Merkmalsräume" oder Merkmalskombinationen wurden letztlich beschreibend erläutert.

Es zeigte sich, dass es für die Erschliessung der Evaluationsziele, sowohl eine induktive wie auch eine deduktive methodische Herangehensweise braucht. Durch die Kontrastierung sollen Aussagen hinsichtlich der Wirkungszusammenhänge generiert werden. Nachfolgend werden die mit dem hier vorgestellten methodischen Vorgehen gewonnen Daten beschreibend dargestellt.

---

<sup>29</sup> Das Konzept des "Merkmalsraums" ist als zweite Stufe im Prozess der Typenbildung nach Kelle/Kluge (2010: 91) vorgesehen. Die Verwendung dieses Konzepts im Rahmen dieser Arbeit kann demnach lediglich als Anlehnung daran verstanden werden mit dem Versuch Zusammenhänge zwischen den Vergleichsdimensionen darzustellen.

## 6. Empirische Ergebnisse

Die Reihenfolge der Darstellung der empirischen Ergebnisse<sup>30</sup> orientiert sich an den Evaluationszielen. Deshalb erfolgt zuerst die Darstellung der Ergebnisse, die sich primär auf das Evaluationsziel "Nutzen der Timeouts auf der individuellen Ebene der Jugendlichen" beziehen. Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt wurde, unterscheidet sich das methodische Vorgehen bei den Jugendlichen von dem der anderen Akteursgruppen insofern, dass eine induktive Vorgehensweise gewählt wurde, um den subjektiven Nutzen der Jugendlichen erfassen zu können. Deswegen setzt sich das Kategoriensystem bei den Jugendlichen aus anderen Kategorien zusammen als bei den anderen drei Akteursgruppen.

### 6.1 Akteursbezogene Perspektive Jugendliche

Aus der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews mit den Jugendlichen resultieren folgende acht Kategorien (induktive Kategorienbildung): Gründe und Ziele (6.1.1), Freiwilligkeit und Partizipation (6.1.2), Zusammenarbeit, Zusammenarbeitsprozesse und professionelle Unterstützung (6.1.3), Lernprozess und Lernerfahrungen (6.1.4), subjektive Beurteilung, Einschätzung und Wahrnehmung der Erfahrungen (6.1.5), Nutzen und Nachhaltigkeit (6.1.6), Unterstützung beim Transfer und der Reintegration (6.1.7) sowie Entwicklung und Veränderung aus der Perspektive Dritter (6.1.8).

Dabei beziehen sich die Kategorien eins und zwei auf die Zeit vor den Timeouts, die Kategorien drei, vier und fünf auf die Zeit in den Timeouts und die Kategorien sechs, sieben und acht auf die Zeit nach den Timeouts. Nachfolgend werden die einzelnen Kategorien deskriptiv dargestellt.

#### Gründe und Ziele (vor Timeout)

Hierunter lässt sich festhalten, dass den Ausführungen der Jugendlichen drei kategorial unterschiedliche Indikationsgründe für ein Timeout entnommen werden können, nämlich unerwünschtes Verhalten, eine persönliche Krise sowie Zurückhaltung und Verschlossenheit gegenüber der Bezugsperson.

Timeouts wurden von den Jugendlichen bezüglich dem Indikationsgrund "unerwünschtes Verhalten", dem jegliche Art von "Dummheiten/Blödsinn", Entweichung und emotionale Ausprägungen (Wut, Traurigkeit) verortet werden können, als Konsequenz darauf erlebt und wahrgenommen. Damit verbundenen haben die Jugendlichen Ziele erwähnt wie Beruhigung erwirken, eigenes Verhalten reflektieren, Wiedergutmachung und Kompensation von Zeit (als Konsequenz für Entweichungen). „Also es ist so gewesen, wir sind, also ich Manuel und der Adrian sind auf Kurve gegangen (...) wegen dem ist es noch gewesen, eben das wir Wochenende dann mit ihm irgendwo hin.“ (F16: 1/20-23)

---

<sup>30</sup> Alle Auswertungstabellen können in der beigelegten eingesehen werden.

Zur persönlichen Krise als Indikationsgrund können aus der Perspektive der Jugendlichen die Perspektivenlosigkeit, diverse Konflikte und Motivationslosigkeit herausgestrichen werden, wobei als Ziele in diesem Kontext vor allem das Erarbeiten von Zielen und Perspektiven genannt wurden.

Das dritte Timeout ist gewesen weil ich an der Grenze angekommen bin von mir selber, ich habe nicht mehr weitergewusst, ich habe ich bin noch nie so tief gesunken wie dort, überall Stress gehabt mit Erzieher mit also Stress nicht mit mit äähmm wütend sein aufeinander, sondern ich habe soviel Stress gehabt, dass ich ich bin ich bin nicht mehr klar gekommen in dieser Zeit und da hat etwas passieren müssen. (F1: 2/44-49)

Also Ziel also Ziel ist sicher also wir haben an dem Wochenende haben wir Besprochen „was ist schief gelaufen? Was ist gut gelaufen? Was sind die Ziele? Was sind solche Sachen und Ziele“ sind eigentlich diese hauptsächlich gewesen, (...) (F1: 5/147-149)

Zurückhaltung und Verschlussenheit gegenüber der Bezugsperson wurden als weiterer Grund für ein Timeout geäußert. Damit wird die Beziehungsebene in den Vordergrund gerückt, mit dem Ziel, eine Beziehung zur Bezugsperson aufzubauen oder zu stärken. „Und die anderen mit dem Kevin wo ich alleine gewesen bin, das ist einfach gewesen zum Dings, ehgg zum, das man Verbindung zu einander bekommt und so, weil ich ihm eigentlich nie etwas erzählt habe, ja.“ (F3 2/30-33)

#### Freiwilligkeit und Partizipation (vor Timeout)

Gemäss den Erläuterungen der Jugendlichen zeigte sich, dass Freiwilligkeit und Partizipation oft in einem Bezug zueinander stehen, jedoch keine zwingende Kausalität gegeben ist. Das bedeutet, dass bei freiwilliger Teilnahme Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind, wenn die Jugendlichen ihre Wünsche, Ideen und Bedürfnisse einbringen können, was wiederum den Glauben an die Wirkung eines Timeouts fördert. „Das war ein Freiwilliges. Aber ich brauchte einmal eine Auszeit, weil (zögert etwas) mich alles aufregte und ich eine Null-Bock-Stimmung hatte. Dann fragte er mich, ob ich eines will und ich sagte: „Ja, ich glaube, es hilft mir schon.“ (F17: 2/33-35) „Zum Beispiel fragte er, was mir wichtig ist. Ich sagte, dass wir Feuer haben, dass wir warm haben und so Sachen. Das fragte er einfach.“ (F17: 2/57-58)

Weiter kann festgehalten werden, dass bei eingeschränkter Freiwilligkeit der Teilnahme an einem Timeout - „Ja freiwillig sind sie nicht gewesen man musste mitgehen.“ (F2: 2/40)- in der Planungsphase kaum Partizipationsmöglichkeiten vorhanden waren, wenn die Jugendlichen kurzfristig über die Teilnahme an einem Timeout informiert wurden und wenn die Stärken der Jugendlichen keine Berücksichtigung fanden. „Äähmm nein, das haben sie glaube ich einfach gerade so abgemacht was wir machen müssen ohne uns zu fragen was wir jetzt können oder nicht.“ (F2: 2/59-60)

Werden jedoch die Bedürfnisse und Wünsche sowie die Stärken und Ressourcen der Jugendlichen berücksichtigt, müssen die Jugendlichen Verantwortung für sich selber übernehmen und wird eine Belohnung für die zu vollbringende Timeout-Leistung eingeplant, scheinen Partizipationsprozesse trotz eingeschränkter Freiwilligkeit der Teilnahme möglich zu sein. „Und beim Kevin, da hat er mich einfach immer gefragt auf was ich Lust habe und so, dann haben wir irgendetwas gemacht. Ich habe zum Teil geplant, er hat geplant, zusammen haben wir geplant ja.“ (F3: 2/47-49) Der gleiche Jugendliche bringt zum Ausdruck, dass auch bei einer unfreiwilligen Teilnahme im Laufe des Timeout-Prozesses Motivation entwickelt werden kann und nicht zwingend schon von Anfang an gegeben sein muss. „(...) habe ich eigentlich gehen müssen. Am Anfang hat es mich eigentlich immer angeschissen dort zu gehen, aber nachher ist es dann doch noch lustig geworden.“ (F3: 2f./65-66)

Ein weiterer Jugendlicher beschreibt seinen Willen beziehungsweise seine Motivation bei unfreiwilliger Teilnahme folgendermassen:

In dem Moment ist es mir wichtig gewesen, dass ich auch aus dem Scheiss heraus komme, auch wenn ich nicht immer den Gedanken dazu gehabt habe, aber ich habe gewusst es könnte mir helfen ich probiere das einmal, also für mich ist es nie ein Müssen gewesen, auch wenn es mir nicht immer soviel Spass gemacht hat, (...) (F1: 3/81-84)

#### Zusammenarbeit, Zusammenarbeitsprozesse und professionelle Unterstützung (im Timeout)

Zu dieser Kategorie kann konstatiert werden, dass die Zusammenarbeit, die Zusammenarbeitsprozesse und die professionelle Unterstützung in den Timeouts von den befragten Jugendlichen als gut empfunden wird, wenn die Möglichkeit besteht, viele Gespräche mit den sozialpädagogischen Fachkräften (SFP) zu führen und entsprechend viel Aufmerksamkeit zu erhalten. Zu einer guten Zusammenarbeit und einer professionellen Unterstützung gehört gemäss den Jugendlichen ebenfalls, dass die Professionellen die Stärken und Schwächen der Jugendlichen erkennen und die Jugendlichen motivieren an ihren Stärken zu arbeiten.

(...) glaube er hat meine Stärken und meine Schwächen hat er dort sehr gut herausgefunden an diesem Wochenende und hat es mir auch sehr gut als Rückmeldung gegeben, auch Sachen die für mich selbstverständlich sind und ihm aufgefallen sind, das ist sicher, da ist sicher viel berücksichtigt worden. (...) hat mich an diesen Stärken an dem Wochenende auch "gepusht" (...) (F1: 4/117-120; 122-123)

Des Weiteren geben die Jugendlichen an, dass sie die professionelle Unterstützung als hilfreich erlebt haben, wenn sie zum Weitermachen motiviert wurden und wenn sie Unterstützung bei der Ziel- und Perspektivenarbeit sowie bezüglich Erkennen, Entdecken und Wahrnehmen von persönlichen Ressourcen und Stärken erfahren haben. Ein Jugendlicher gab an, er habe durch die Zusammenarbeitsprozesse die Zusammenarbeit als persönliche Stärke erkannt und den

Nutzen für den Alltag entdeckt. „Zum Beispiel Teamarbeit, mit Holz Sachen, er holt es und ich schneide es. Oder zusammen kochen. Ja. (...) Dass es besser geht zu zweit als allein oder so.“ (F17: 5/151-154) „Ich dachte einfach, dass man Teamarbeit auch auf der Gruppe einsetzen kann.“ (F17: 4/137)

Die Jugendlichen geben an, dass sie die Zusammenarbeit/Zusammenarbeitsprozesse und die professionelle Unterstützung im Timeout-Prozess je nach Gruppengrösse und Gruppenkonstellation unterschiedlich empfunden und wahrgenommen haben. Timeouts in kleinen Gruppen (maximal drei Jugendliche) oder Einzel-Timeouts wurden von ihnen individueller und intensiver wahrgenommen (persönliche Probleme und Ziele im Vordergrund), weil die sozialpädagogische Fachkraft mehr Zeit für jeden Einzelnen hatte. Besonders wichtig erachteten die Jugendlichen dabei den vertrauten Rahmen, der für den Beziehungsaufbau oder für die Beziehungsintensivierung genutzt werden konnte und genutzt wurde, dabei spielte auch eine flache Hierarchie eine wichtige Rolle. „Ja das mit Herr Frey ist intensiver gewesen, weil dort hat er ja eins zu eins Betreuung, dort kann man viel mehr Sachen reden als wenn gerade ganze Gruppe ist und noch ein paar Erwachsene, also ist besser gewesen.“ (F2: 5/141-143)

(...) er hat Zeit gehabt für mich eigentlich, wir konnten reden ohne dass jemand zugehört hat, also ja konnte ihm Zeugs erzählen und ich habe gewusst dass er es für sich behaltet oder vielleicht am Team weiterleitet, aber weiter sicher nicht und ja dadurch habe ich ihn auch ein bisschen besser kennen gelernt, ja. (F3: 7/231-234)

Auch gaben die Jugendlichen an, dass sie in kleinen Gruppen direkter in die Entscheidungsprozesse eingebunden waren, die Konsensfindung einfacher erlebt haben und sich Regeln weniger gut entziehen konnten als bei Timeouts in grösseren Gruppen. Dies ist gemäss den Jugendlichen ein Grund, warum in der Grossgruppe trotz Mitspracherecht die Motivation sinken kann. Als weitere Gründe dafür wurden auch noch eine asymmetrische Beziehung zu den sozialpädagogischen Fachkräften oder Lehrpersonen genannt sowie wenn positive Rückmeldungen von negativen überschattet werden.

(...) ein Tag haben wir zum Beispiel alle mega gut mitgemacht und dann haben sie das auch öfters gesagt „ihr habt gut mitgemacht, ist gut gewesen“, aber dann am nächsten Tag wenn es wieder nicht gut gewesen ist hat es geheissen „ihr habt gar nicht gut mitgemacht“ dann tut man das schon wieder vergessen eigentlich wo man gut mitgemacht hat so. (F16: 12/407-411)

#### Lernprozess und Lernerfahrungen (im Timeout)

Den Ausführungen der Jugendlichen ist zu entnehmen, dass alleine schon die Konfrontation mit dem Setting Natur Lernprozesse initiieren und Lernerfahrungen ermöglichen kann. Ein Jugendlicher hebt hervor:

(...) ich bin gerne in der Natur es beruhigt mich auch, (...) einfach nur die völlige Natur, das beruhigt mich, es gibt mir eben auch wieder Kraft (...) in der Natur da ist man einfach in der ruhig äh in der Ruhe drin, Ruhe in Person und darum ich finde es schön im Wald zu sein, (...) (F1: 6/188-194)

Aus der Perspektive der Jugendlichen geht hervor, dass die Natur als Lernsetting zur Reflexion und zum Nachdenken über die persönliche Lebenssituation anregen kann. Dadurch lassen die Jugendlichen die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung gegenüber der persönlichen Lebenssituation und den persönlichen Lebensverhältnissen erkennen. Die Jugendlichen erachten viel Freiraum und wenig Regeln als förderlich hinsichtlich Lernprozesse und Lernerfahrungen im Lernsetting Natur.

Die Natur zeigte sich gemäss den Ausführungen der Jugendlichen auch als aktives Lernfeld für individuelle Lernprozesse und Lernerfahrungen, weil das Lernen unmittelbar und direkt stattfindet, weil die Handlung im Zentrum des Lernens steht (handlungsorientiertes Lernen), weil durch die in der Natur generierten Freiräume Erfahrungen mit der natürlichen Konsequenz des eigenen Verhaltens ermöglicht werden und weil das reizarme und konsumgüterlose Setting die Eigeninitiative beziehungsweise das Handeln aus einer persönlichen Motivation heraus erhöht. Im Weiteren erwies sich die Natur gemäss den Jugendlichen auch als Lernfeld um die eigene physische Leistungsfähigkeit auszuloten beziehungsweise die eigenen Grenzen zu erfahren. In Anlehnung daran wurde von einem Jugendlichen auch erwähnt, dass der Aufenthalt in der Natur und insbesondere die physische Anstrengung sich positiv auf die eigene psychische Verfassung auswirken können.

Die Timeouts haben mir sehr im seelischen geholfen, sie haben in meinem Kopf geholfen, ein paar Einstellungen werden im Moment noch gleich bleiben, da ist mein sturer Kopf halt so, äähmm aber sie haben mir sehr gut getan, sie haben mir auch wieder Energie gegeben, sie haben mir wieder Kraft gegeben zum weitermachen (...) (F1: 5/168-171)

Darüber hinaus wurden von den Jugendlichen weitere zentrale Lernerfahrungen im Lernprozess genannt, die nicht explizit im Zusammenhang mit einer Naturerfahrung beschrieben wurden, so die Klärung der Situation, die zur Timeout-Indikation geführt hat, die Empfindung, dass das "Auf-sich-alleine-gestellt-Sein" die Selbständigkeit fördern kann, und die Initiierung von innerlichen (innerpsychischen) Denk- und Veränderungsprozessen auch mit Unterstützung durch die sozialpädagogischen Fachkräfte.

Ja geholfen hat mir, also das erste mal sicher der Michael Frey, ja eben weil er mit mir täglich eigentlich zum überlegen gebracht hat wie es weitergehen soll und hat mich auch unterstützt, eben hat auch Fragen gestellt und so und ja, ich hätte mir nie Gedanken darüber gemacht und von dem her hat er mir sehr viel geholfen. (F3: 10/351-354)



Die Jugendlichen konnten durch die Lernprozesse und Lernerfahrungen Lernerkenntnisse und Kompetenzerweiterungen erzielen. Besonders wichtig war für sie dabei die Erkenntnis, dass es für die Bewältigung von Herausforderungen Durchhaltewille/Durchhaltevermögen braucht (auch bezüglich Grenzerfahrungen). Auch wurde in Bezug auf Durchhaltewille und Durchhaltevermögen von einem Jugendlichen der Zusammenhang zwischen Durchhaltewille/Durchhaltevermögen und intrinsischer Motivation erkannt. „(...) Wandern halt, dass ich das auch kann und das ich das auch nur kann wenn ich will, also wenn ich einfach sage „ich mag nicht mehr“ oder so, dann mag man eigentlich nicht mehr, einfach sich selber motivieren, (...)“ (F3: 8f./287-289)

Als weitere Lernerkenntnisse und Kompetenzerweiterungen nannten die Jugendlichen die Erkenntnisse, dass persönliche Widerstände und Ängste überwunden werden können, dass neue Stärken und Schwächen entdeckt werden konnten und dass Zukunftsperspektiven und Ziele Motivation auslösen können (welche wiederum für die Initiierung von Veränderungsprozessen genutzt werden kann). Ein Jugendlicher macht folgende Erkenntnis zur eigenen Selbstwirksamkeit: „Ja, es hat mir so viel gebracht, dass ich weis wenn ich will, dass ich selbständig sein kann und ja das hat mir eigentlich sehr viel Mut gemacht (...)“ (F3: 9/301-302)

Obwohl die Jugendlichen diverse positive Lernprozesse durchlebten und Lernerfahrungen erzielen konnten, kamen in ihren Schilderungen auch negative und hinderliche Aspekte zum Ausdruck. „Ja eben das ich gesehen habe so wie es im Wald ist, dass ich das nie haben will irgendwie im Wald wohnen oder so, ja.“ (F16: 9/312-313). Kaum ein Lerneffekt traf dann ein, wenn der Sinn bezüglich der Aktivitäten im Timeout sowie der Sinn in Bezug auf die Zielarbeit und Zielerreichung vom Jugendlichen nicht erkannt wurden. „Also äähmm das mit Herr Frey habe ich nichts neues gelernt weil wir sind ja nur gewandert, haben geredet Wiedergutmachung, dort lernt man ja nicht so viel, (...)“ (F2: 4/110-111) Es zeigte sich letztlich auch, dass die Lerneffekte ausblieben, wenn der Kontrast zwischen Timeout und Alltag als zu gross wahrgenommen wurde.

#### Subjektive Beurteilung, Einschätzung und Wahrnehmung der Erfahrungen (im Timeout)

Die Jugendlichen differenzieren grundsätzlich zwischen “Timeouts“ und Gruppenwochenenden/Lager/Gruppenerlebnissen. Die Gruppenerlebnisse nehmen sie als positiv wahr, wenn die Aktivitäten einen Unterhaltungs- und Spassfaktor generieren und nicht die Problembearbeitung oder Zielarbeit im Zentrum steht. In den Timeouts, die von den Jugendlichen auch als solche wahrgenommen wurden, war die Zeit und die Möglichkeit (intensive) Gespräche mit den sozialpädagogischen Fachkräften (für Perspektiven-/Zielarbeit, Klärung Situation/Timeout-Grund, Problembearbeitung) zu führen ein zentraler Faktor für eine positive Beurteilung und Einschätzung der Timeout-Leistung: „(...) dass ich mit ihm sehr viel reden konnte und ja es hat mir auch ein bisschen etwas gebracht, (...)“ (F3: 10/354-355). Ein Jugendlicher erachtete es diesbezüglich als positiv, dass die Gespräche und die Ruhe in der Natur befreiend wirkten und ihm Ener-

gie gaben um die persönlichen Probleme anzugehen. Zudem wiesen die Ausführungen der Jugendlichen darauf hin, dass die Bewältigung von physischen Herausforderungen sowie die Einzelbetreuung sich positiv auf die psychische Verfassung auswirken können. Auch die Erarbeitung einer Zukunftsperspektive und von realistischen Zielen sowie die daraus resultierende intrinsische Motivation und die damit verbundene Anerkennung, dass die Timeouts hilfreich waren, konnten zu einer positiven Beurteilung und Einschätzung des Timeouts führen, wie ein Jugendlicher angab:

Es hat mir auch Spass gemacht mit ihm. Am Anfang habe ich schon nicht "gecheckt" was das eigentlich bringen soll, aber ja, irgendwie hat es halt schon ein bisschen etwas gebracht. (...) Ja eben, als ich es mit ihm angeschaut habe, nachher habe ich so wie ein Ziel gehabt, also ich habe gewusst was ich erreichen will genau, was ich machen will und so, wie es weitergehen soll und hätte er das mit mir nicht gemacht, dann hätte ich mir wahrscheinlich gar nie Gedanken darüber gemacht ja, hätte ich einfach das Schicksal auf mich warten lassen. (F3: 7/220-222; 224-228)

Als negativ beurteilen die Jugendlichen, wenn das Timeout zu kurz war um an Zielen zu arbeiten und Verhaltensänderungen zu erreichen. Weiter wurden die Timeouts von den Jugendlichen als negativ wahrgenommen, wenn sie den Sinn für ein Timeout nicht verstehen konnten und wenn sie das Timeout als Strafe ohne Wirkung wahrgenommen haben, mit der negativen Konsequenz auf die Motivation:

(...) ich habe gedacht das sollte eine Strafe sein und dass man dann nachdem besser wird besser macht dabei habe ich mich verarscht gefühlt dort, habe ich gedacht "wir sind jetzt die die hier meh mega verarscht werden" und dann wird man eigentlich ja noch mehr wütend, dann denke ich "wieso soll ich, jetzt wenn ich wieder zurückkomme gut machen weil das hat ja gar nichts gebracht" so ich denke mehr dass dies eine Strafe gewesen ist, (...) (F16: 8f./285-289)

Jedoch gab ein Jugendlicher an, dass einem negativ erlebten Timeout mit etwas Abstand betrachtet auch etwas Positives abgewonnen werden kann (Freude, weil Abwechslung zum Alltag und Stolz über Erreichtes).

#### Nutzen und Nachhaltigkeit (nach Timeout)

Hierunter lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen den Nutzen der Timeouts kurzfristig hinsichtlich einer gesteigerten Motivation beim Wiedereinstieg in den Alltag zum Ausdruck brachten (trotz schwierigem Übergang von individuellem in normierteres Setting) und dass die Wirkungsdimension der Timeout-Erfahrungen erkannt wurde (z.B. beruhigende Wirkung des Wal-

des, Ziele können Freude/Stolz auslösen, Ziele/Perspektiven können Motivation auslösen), „(...) ich habe dann gerade neue Perspektiven gehabt, neue Ziele die ich erreichen kann, die ich voll angehen will, wo ich durchstarten will und das hat mir auch wieder gut ääh ein Schups gegeben dass es mir wieder gut geht und ja“ (F1: 12/408-410). Und weiter auch, „(...) sie haben mir sehr gut getan, sie haben mir auch wieder Energie gegeben, sie haben mir wieder Kraft gegeben zum weitermachen und ich probiere es weiter daran zu halten auch wenn es im Moment wieder bergab geht, (...)“ (F1: 5/170-172)

Weiter gaben die Jugendlichen auf der kurzfristigen Ebene des Nutzens an, dass es gelungen ist, wieder Orientierung zu erlangen, wo, bei wem und wofür welche Hilfe oder Unterstützung in Anspruch genommen werden kann. Auch die Überwindung des eigenen Widerstandes (Verweigerung) trotz Schamgefühlen und die Anpassungsleistung um das Ziel zu erreichen können gemäss einem Jugendlichen als kurzfristigen Nutzen bezeichnet werden.

Gemäss den Ausführungen der Jugendlichen werden verschiedene Faktoren sichtbar, die einen negativen Einfluss auf die Nachhaltigkeit der Timeout-Erfahrungen gehabt haben. Eine extrinsisch motivierte Umsetzung der Ziele und Vorsätze (es besser zu machen um primär ein weiteres Timeout zu verhindern) erwies sich als hinderlich bezüglich der Nachhaltigkeit der Timeout-Erfahrungen. „Nein ich habe einfach nicht mehr wollen irgendwo hin gehen, weil es mich "angeschissen" hat wieder in ein anderes Timeout zu gehen nur wegen dem gleichen Blödsinn, dann muss ich wieder irgendetwas machen.“ (F2: 10/348-350) Weiter kann anhand einer Aussage eines Jugendlichen festgestellt werden, dass die Gefahr bestand, dass alte Verhaltensmuster wieder übernommen und dementsprechend der Transfer und die Umsetzung des Erreichten erschwert werden, sobald die positiven Effekte aus dem Timeout (Kraft/Energie) nachgelassen haben, dies trotz der Bestrebung die Motivation aufrecht zu erhalten. Weiter wurde die Nachhaltigkeit der Timeout-Erfahrungen aus der Perspektive der Jugendlichen negativ beeinflusst, wenn durch die Aktivitäten und den Inhalt des Timeouts kein Lerneffekt für den Alltag erfahrbar wurde (persönliche Entwicklung nicht erkannt, kein konkreter Wissens- und Erfahrungstransfer in den Alltag, Unsicherheit bezüglich Nutzen, Abbruch der Jugendhilfemassnahme). Schliesslich nannte ein Jugendlicher auch, dass das Ausbleiben von in den Timeouts ersichtlich gewordenen Unterstützungshilfen und Unterstützungsgefässen - wie einem fehlenden Rückzugsort - sich hinderlich auf die Nachhaltigkeit auswirken können.

Trotz den eben beschriebenen negativen Einflussfaktoren äusserten die Jugendlichen, dass ein nachhaltiger Nutzen beziehungsweise eine nachhaltige Wirkung dennoch möglich ist, wenn die Erfahrungen in den Timeouts als Lerngewinn fürs Leben betrachtet werden, wenn die im Timeout erarbeiteten Ziele in den Alltag transferiert werden können und von den sozialpädagogischen Fachkräften überprüft werden, wenn die Auswirkungen bisheriger Verhaltensweisen geklärt werden konnten, wenn der Glaube an die Wirkung der Timeouts vorhanden ist und der Nutzen auch entsprechend erkannt wird.

Ja eben ich habe konkrete Ziele gehabt wie ich mir das vorstelle und ich hätte mir wirklich nie Gedanken darüber gemacht, ja, von dem her hat es mir eigentlich schon ziemlich viel gebracht, weil, ja ich habe gewusst wie ich weitermachen soll, was auch positiv ist und er hat mir auch noch gesagt was weniger sinnvoll ist wenn ich so weiter mache in ein paar Punkten. (F3: 10/326-330)

(...) habe ich probiert mich an die Abmachungen zu halten und also so gut wie möglich versucht umzusetzen und es ist mir mehrheitlich auch gelungen, weil ich mir auch Ziele vorgenommen habe die auch realistisch gewesen sind und jetzt hat sich das eigentlich so wie in mein Alltag hinein also gemacht, also es ist jetzt alles automatisch mache ich das jetzt so, ja. (F3: 11/373-377)

Schlussendlich weisen Äusserungen der Jugendlichen aus der heutigen Perspektive darauf hin, dass ihnen die Timeouts zumindest nicht geschadet haben.

#### Unterstützung beim Transfer und der Reintegration (nach Timeout)

Den Ausführungen der Jugendlichen ist zu entnehmen, dass das Interesse der sozialpädagogischen Fachkräften an den Lernerfolgen und am Lerngewinn beschränkt erlebt wurde, wenn die Leistung nur kurzzeitig anerkannt wurde oder wenn kaum auf die Leistung und die Erfolge eingegangen wurde und/oder der Fokus ausschliesslich auf die Vorsätze und Ziele reduziert wurde. Bezüglich der Reintegration auf der Wohngruppe lässt sich konstatieren, dass die Wiederaufnahme nach einem Timeout von den Jugendlichen unterschiedlich wahrgenommen wurde, je nachdem, aus welchem Kontext heraus das Timeout initiiert worden war. Diesem Sinne nach wird die Wiederaufnahme als wertschätzender erlebt, wenn das Timeout nicht als Konsequenz auf eine Verhaltensweise oder ein Ereignis durchgeführt wurde. Wenn die Teilnahme am Timeout hingegen aus einer Konsequenz heraus zu Stande kam, wurde die Rückkehr von den Jugendlichen als letzte Chance gedeutet und erlebt. Es zeigte sich weiter hinsichtlich dem Transfer und der Reintegration, dass die Offenheit und das Vertrauen der sozialpädagogischen Fachkräfte in die erzielte Entwicklung des Jugendlichen durch das Timeout von diesem als unterstützend erlebt werden kann. Ein Jugendlicher dazu:

(...) sie haben dort wie gesagt äähmm „der Manuel ist schlecht gelaunt gewesen“ den hat man so angeschaut, den hat man bisschen mehr betreut, hat man ein bisschen einen engeren Rahmen gegeben und nachher haben sie mit anderen angeschaut und haben gesagt „schau er er hat wieder Kraft, er hat wieder Energie, man kann es wieder lösen, man kann ihm auch wieder mehr Zeit für sich geben“, ja. (F1: 14/478-483)

Die Jugendlichen erachten das Interesse der anderen Jugendlichen im Heim an den Timeout-Erfahrungen/Timeout-Leistungen beim Transfer und der Reintegration unterstützend und geben grundsätzlich an, dass sie schnell wieder in die Gruppe der Jugendlichen integriert wurden. Im

Fokus sei, so die Jugendlichen, vor allem der Vertrauensaufbau zu den sozialpädagogischen Fachkräften auf der Gruppe gestanden.

#### Entwicklung und Veränderung aus der Perspektive Dritter (nach Timeout)

Es zeigte sich, dass das Umfeld der Jugendlichen Fortschritte dann erkannt hat, wenn diese auf der Verhaltensebene erzielt wurden (weniger Ausraster, Verpflichtungen besser erfüllt, weniger Streit mit der Mutter etc.). „An meinem Verhalten sicher einmal, dass ich weniger "duregheit" bin, dass ich mir mehr Zeit fürs ääh Ämtli oder herausgenommen habe, dass ich mehr Zeit zum zuhören genommen habe, dass ich besser Stimmung verbreitet habe (...)" (F1: 14/500-502) Wurden Veränderungen durch das Umfeld erkannt, wurde von diesem Hoffnung geschöpft, nicht wieder enttäuscht zu werden. Hat das Umfeld der Jugendlichen jedoch keine Veränderung in den Verhaltensweisen feststellen können, wurde gemäss den Jugendlichen auch keine Entwicklung durch die Timeouts beziehungsweise die Timeout-Erfahrungen erkannt. Im Weiteren wurde auch von einer scheinbar inkongruenten Auffassung über erreichte Veränderungen aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Jugendlichen berichtet. Während die sozialpädagogischen Fachkräfte gemäss den Jugendlichen der Meinung waren, dass Veränderungsprozesse stattgefunden hätten, kam es auch vor, dass dies von ihnen gegenteilig wahrgenommen wurde.

Heim sagt immer „ja ich habe das Gefühl das hat sich verbessert“. (...) Ja ich habe das Gefühl sie sagen das zu fast allen, damit man mehr Mut hat und so weiterzumachen, aber Familie denke ich sind wissen oder denken dass ich dass es nicht viel gebracht hat. (F2: 9/307;309-311)

Letzten Endes gab es auch Jugendliche, die keine Kenntnis über die persönliche Veränderung und Entwicklung aus der Perspektive Dritter hatten.

#### *6.2 Akteursbezogene Perspektive sozialpädagogische Fachkräfte*

##### Ressourcen

Hinsichtlich Ressourcen kommt aus Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte eine einzelfall-spezifische Vielseitigkeit zum Ausdruck. Es zeigte sich, dass es den Jugendlichen nur selten gelungen ist auf bekannte Ressourcen zurückzugreifen und wenn doch, dann wurden eher die negativen Aspekte betont, zum Beispiel lange eine Situation aushalten zu können, ohne Bereitschaft für eine Veränderung zu signalisieren.

In einem Fall wurde erwähnt, dass es dem Jugendlichen in den Timeouts immer wieder bewusst geworden ist, welche Ressourcen sich aus seinem Beziehungssystem ergeben.

Viel häufiger als das Aktivieren bekannter Ressourcen gaben die sozialpädagogischen Fachkräfte an, dass die Jugendlichen im Timeout neue Ressourcen gezeigt und erkannt hätten. Dabei wurden zum einen personenbezogene Ressourcen genannt wie physische Kraft und Kör-

pergrösse, Humor, handwerklich-körperbetonte Fähigkeiten, auf Genuss-/Suchtmittel verzichten zu können und Durchhaltevermögen: „(...) am Gruppenwochenende war er ewigst damit beschäftigt, sich eine Unterkunft zu bauen. Und ich denke, da konnte auch ... Ja, man muss halt dranbleiben. Ich denke, das ist etwas, was er daraus generieren konnte.“ (F1a: 6/183-186) Darüber hinaus nannten die sozialpädagogischen Fachkräfte interaktionsspezifische Ressourcen, die die Jugendlichen gezeigt und/oder erkannt haben in den Timeouts, so zum Beispiel die Zusammenarbeit in der Gruppe, die Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen, gute Ideen einbringen können oder: „Da wo Adrian vertraut ist mit der Umgebung und mit den Handlungen, das hilft ihm eindeutig, mehr aus sich rauszukommen.“ (F3a: 7/231-232)

Was den dritten Aspekt der Kategorie “Ressourcen“ angeht (erweitern, einsetzen, verknüpfen), zeigen die Ausführungen der sozialpädagogischen Fachkräfte, dass der Transfer mit den im Timeout aktivierten, gezeigten oder erkannten Ressourcen in ganz unterschiedlichen Dimensionen und mit unterschiedlichem Erfolg vonstatten gegangen ist. Eine Schwierigkeit wurde dahingehend beschrieben, dass sich die Rolle (beziehungsweise die Rollenfunktion und Rollenerwartung) des Jugendlichen zwischen der Timeout-Situation und dem Alltag im Heim als inkongruent erwies und somit auch die Transferierung und Nutzung neu gezeigter und erkannter Ressourcen vom Timeout in den Alltag erschwerte. Eine sozialpädagogische Fachkraft gab an, dass der Jugendliche auf im Timeout zum Tragen gekommene Ressourcen wie Humor, gute Ideen haben, sich auf Beziehungen einlassen können im Alltag in positiven Situationen aufbauen und mit den Erlebnissen im Timeout verknüpfen konnte, jedoch nicht in Krisen. Andererseits konnte dieser Jugendliche gemäss der sozialpädagogischen Fachkraft parallel dazu die entdeckte körper- und anlagenbetonte Ressource der physischen Kraft erweitern und zur Definition und Umsetzung von Alltagszielen nutzen. Hingegen zeigte sich gemäss einer anderen sozialpädagogischen Fachkraft, die Ressourcenerweiterung eines Jugendliche wie folgt:

Also andersrum gesagt, was er jetzt macht, er erlebt sich durchwegs in seinen Stärken. Er macht schon Sachen, die man vielleicht erst im zweiten Lehrjahr so angehen würde. Also er ist da wirklich nicht nur lernwillig, sondern auch sehr fähig. Und auch wirklich sehr selbständig. Er ist absolut zuverlässig, was Pünktlichkeit und Aufstehen angeht. Er ist sehr zuverlässig im Umgang mit seinem Geld. Er ist nie im Minus. (...) alles was er im Moment leisten muss, kann er gut aus sich heraus leisten. (F3a: 8/278-284)

### Selbstwert

Die Erläuterungen der sozialpädagogischen Fachkräfte zur Kategorie Selbstwert beinhalten konkrete Beschreibungen, Hoffnungen und Wahrnehmungen von Indikatoren, die auf eine durch die Timeouts erwirkte oder unterstützte Stärkung des Selbstwertes hindeuten. Es wurde erwähnt, dass Erfahrungen mit der Selbstwirksamkeit und den dazugehörigen Erlebnissen den Selbstwert eines Jugendlichen dann erhöhen, wenn dieser realisiert, „he, das kann ich ja“ (F2a: 8/251) und diese Erkenntnis auch als erzählbar einstuft. Dadurch ist es gemäss den sozi-

alpädagogischen Fachkräften möglich, dass sich der Jugendliche von einer ganz anderen Seite zeigen kann. Im Weiteren wurde der Stolz des Jugendlichen als Indikator für die Stärkung eines positiven Selbstwertes angesprochen, der Stolz auf die im Timeout vollbrachte Leistung, der Stolz durchgehalten zu haben – „Beim ersten, dass er es überhaupt überlebt. Für ihn war das glaube ich die Erkenntnis. Und dass er es nicht verweigert. Dass er es durchzog, war sicher für ihn eine Erfahrung, auf die er stolz war.“ (F2a: 2f/89-91) –der Stolz auf das eigene Krisenmanagement und der Stolz auf die Erfahrungen mit der physischen Kraft. Insbesondere letztgenanntes wurde in Bezug auf einen Jugendlichen markant hervorgehoben: dieser definierte sich stark über seinen Körper beziehungsweise seine physische Kraft, diesbezüglich habe er im Timeout Bestätigung erfahren und könne dies im Alltag nutzen.

Es zeigte sich aus der Perspektive einer sozialpädagogischen Fachkraft, dass im Timeout die Reflexion über Anforderungen des Alltags zu einer positiveren Wahrnehmung des Selbst beitragen kann, „(...) dass er sich einfach sehr viel glücklicher oder aufgehobener fühlt, wenn er am Machen ist, anstatt in der Schule sitzen oder so. Das konnte er schon ganz deutlich sagen. Er hätte lieber jede Woche Schnupperlehrgang gemacht, anstatt zur Schule zu gehen“ (F3a: 5/170-174). In Anlehnung daran wird von der sozialpädagogischen Fachperson darauf hingewiesen, dass das Interesse des Jugendlichen im Timeout höher war sich auf die Rolle eines souveränen Lehrlings zu fokussieren, als sich ebenfalls bezüglich der Lehre mit Frustrationserlebnissen, Unsicherheit und dem Umgang mit dem Lehrmeister auseinander zu setzen.

Es zeigte sich, so eine sozialpädagogische Fachkraft, dass Wiederholungen von Timeout-Sequenzen im Sinne von etwas Ritualhaftem dem Jugendlichen Sicherheit vermitteln können, wodurch er Vertrauen erfahren kann, was wiederum auf eine Stärkung des Selbstwertes hindeutet. In diesem Kontext scheint es dem Jugendlichen möglich, sich in seinen Stärken zu erleben, lernwillig, selbstbewusst und zuverlässig zu sein sowie den Anforderungen mittels der persönlichen Ressourcen gerecht zu werden. Auch in Folge der Solidarisierung mit Familienmitgliedern und der Übernahme der Rolle des grossen Bruders spricht eine sozialpädagogische Fachkraft von einem gestärkten Selbstwert des Jugendlichen.

### Selbstwirksamkeit

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit wird aus den Ausführungen der sozialpädagogischen Fachkräfte deutlich, dass die Jugendlichen die Selbstwirksamkeit ihres Handelns dann erkennen, wenn sie Erkenntnisse über persönliche Erfahrungen gewinnen und realisieren können. Demnach, so eine sozialpädagogische Fachkraft, löste die Erkenntnis, auch in unfreiwilligen Zusammenarbeitsprozessen etwas erreichen zu können, beim Jugendlichen Stolz aus, was sich kurzfristig (weil Wiederholungen ausblieben) auf weitere Zusammenarbeitsprozesse auswirkte. Erfahrungen mit der eigenen Selbstwirksamkeit sind gemäss den sozialpädagogischen Fachkräften im Weiteren bei den Jugendlichen dahingehend zu erkennen, dass sie Ressourcen und Stärken entdecken konnten (zum Beispiel physische Kraft, Lernwille, sich etwas zutrauen,

Selbständigkeit, Zuverlässigkeit) und motiviert waren diese (im Alltag) einzusetzen. Ebenfalls sei für die Jugendlichen die Erkenntnis, dass die Stärkung des Selbstwertes durch persönliche Erfahrungen und Erlebnisse erreicht werden kann, wichtig um sich als selbstwirksam zu erfahren.

Eine sozialpädagogische Fachkraft gibt in Anlehnung daran an, dass der Jugendliche mit Hilfe der eigenen Fähigkeiten, Ressourcen und Kompetenzen in der Lage war den Anforderungen (von Lehrstelle, Gruppe etc.), die an ihn gestellt wurden, gerecht zu werden. Es zeigte sich auch, dass das Einzelsetting für einen Jugendlichen hilfreich sein kann:

Also er konnte sich da selber einbringen oder auch nicht. Oder auch einfach wie es ihm ... auch in dem Tempo, was für ihn adäquat war. Das war sicher sehr wesentlich. Also ohne Druck auch irgendwie sich den anderen Gruppenmitgliedern präsentieren zu müssen oder irgendwas verstecken zu müssen. Da konnte er recht ungefiltert mit der Zeit sich geben.  
(F3a: 9/306-310)

In der Folge wurde in Bezug auf den gleichen Jugendlichen berichtet, dass er wenig Unterstützung brauchte um selbständiger zu werden, wenn bei ihm die Motivation vorhanden war. Des Weiteren weisen die sozialpädagogischen Fachkräfte darauf hin, dass Selbstwirksamkeitserkenntnisse bei den Jugendlichen kenntlich wurden, wenn sie realisierten, dass eine Entwicklung immer auch Durchhaltewille und Durchhaltevermögen bedingt. Dazu wurden folgende Punkte genannt: der Glaube an die persönliche Entwicklung, das Bewusstsein, dass Durchhaltevermögen notwendig ist um etwas erreichen zu können, die Erkenntnis etwas durchziehen zu können ohne zu verweigern und die Erkenntnis, dass unter schwierigen Verhältnissen und Bedingungen nur mit dem Willen durchzuhalten etwas erreicht werden kann, angegeben. In den Worten von zwei sozialpädagogischen Fachkräften: „(...) am Gruppenwochenende war er ewigst damit beschäftigt, sich eine Unterkunft zu bauen. Und ich denke, da konnte auch ... Ja, man muss halt dranbleiben. Ich denke, das ist etwas, was er daraus generieren konnte.“ (F1a: 6/183-186) und: „Beim ersten, dass er es überhaupt überlebt. Für ihn war das glaube ich die Erkenntnis. Und dass er es nicht verweigert. Dass er es durchzog (...)“ (F2a: 3/89-90)

Schliesslich kam aus den Ausführungen der sozialpädagogischen Fachkräfte hervor, dass die Jugendlichen sich als selbstwirksam wahrgenommen haben, wenn sie sich zutrauten eine neue Rolle mit mehr Verantwortung zu übernehmen (zum Beispiel als ältester der Gruppe) und/oder sich eigenverantwortlich durch den Kontext bedingt in eine andere Rolle begaben oder begeben konnten.

### Beziehungsfähigkeit

Aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte deuten Aussagen der Jugendlichen, wonach sie sich über die eigene Haltung und die eigenen Erwartungen sowie über die der sozialpädagogischen Fachkräfte im Klaren sind, darauf hin, dass die Jugendlichen erkennen kön-



nen, dass eigene und fremde Reaktionen von Gedanken, Gefühlen, Überzeugungen und Wünschen bestimmt werden. Auch die Feststellung, dass der Jugendliche in der Lage war mit der sozialpädagogischen Fachkraft zusammenzuarbeiten, weist auf die Fähigkeit hin, dass eigene und fremde Reaktionen von Gedanken, Gefühlen, Überzeugungen und Wünschen bestimmt werden. „Also wir wirkten dann zum Schluss wie so ein gut eingespieltes Team. Der macht das, der das ... oder wie so ein Ehepaar.“ (F3a: 7/226-228) Aus der Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte ist ein weiterer Hinweis auf den in diesem Abschnitt genannten Beziehungsaspekt, wenn sich der Jugendliche gegenüber Familienangehörigen empathisch zeigen kann.

Dies deutet aus der Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte auch darauf hin, dass die Jugendlichen eigene Gefühle, Gedanken und Wünsche kommunizieren können. „Ich kann mich auf Abmachungen berufen. Er weiß um was es geht. Ich weiß was er möchte, er weiß, was wir möchten. Ich denke, es hat sicher eine Annäherung stattgefunden, unsere Beziehung hat sich vertieft an diesem Wochenende.“ (F1a: 2/46-48) Bei einem anderen Jugendlichen zeigte sich diese Fähigkeit durch mehr Offenheit und Kooperationsbereitschaft nach der Rückkehr aus einem Timeout, so die sozialpädagogische Fachkraft. „Und immer wenn wir von einem Ausflug zurückgekommen waren, war er auf jeden Fall gesprächiger und mitteilbarer als wir ihn bislang kannten.“ (F3a: 2/35-36) Trotzdem war die Neigung zur Verschlossenheit bei diesem Jugendlichen auch nach der Rückkehr noch immer vorhanden. „Er hat aber einfach auch immer ein großes Bedürfnis gehabt, nicht wirklich in sich hineinblicken zu lassen“ (F3a: 2/45-46), jedoch „wenn er auch von anderen Mitarbeitern darauf angesprochen wurde auf die Ausflüge, dann ist er immer wieder mal kurz aufgeleuchtet und er hat dann nach kurzer Zeit erwähnt oder ausgeführt“ (F3a: 2/48-50).

Die sozialpädagogischen Fachkräfte erwähnen in ihren Erläuterungen auch die Ebene der Bindungserfahrungen der Jugendlichen, sprich, sich auf neue Bindungserfahrungen in und durch Interaktion einlassen zu können. Dies war konkret der Fall, wenn es dem Jugendlichen gelang sich auf die Bezugsperson beziehungsweise die durchführende sozialpädagogische Fachkraft einzulassen und die Beziehung zu dieser durch das gemeinsame Erlebnis zu stärken und die Tragfähigkeit der Beziehung auszubauen – „Ich denke, die Beziehung die wir aus dem letzten Timeout wirklich auch vertiefen konnten, die hat Bestand, ist auch belastbar.“ (F1a: 5/176-177) –, wobei auch von einer positiven Beziehungsdynamik gesprochen wurde. Dabei wird dem Einzelsetting von den sozialpädagogischen Fachkräften eine unterstützende Funktion attestiert, weil dies dem Jugendlichen ein Gefühl der Anerkennung und dem Interesse an seiner Situation verleiht. „(...) auf der Beziehungsebene löste es viel aus und er konnte profitieren“ (F2a: 6/185-186), wenn es dem Jugendlichen danach gelang auf die guten Beziehungsmomente im Timeout zurückzugreifen. Es wurde auch auf die Schwierigkeit und die Mühe des Jugendlichen hingewiesen, sich in Folge von Ängsten und Hemmungen emotional auf die Timeout-Situation einzulassen. In diesem Kontext wurde insbesondere auf die Wichtigkeit von rituellen Handlungen,

Wiederholungen und Berücksichtigung der vertrauten Umgebung hingewiesen: „Und ebenso dieses Ritualhafte oder diese Wiederholung hat sehr dazu beigetragen, ihm ein bisschen Vertrauen zu geben oder Sicherheit zu geben und ... Also wir wirkten dann zum Schluss wie so ein gut eingespieltes Team.“ (F3a: 7/224-227) Von den sozialpädagogischen Fachkräften wurden neben den Bindungserfahrungen mit der Bezugsperson beziehungsweise mit der durchführenden sozialpädagogischen Fachkraft auch neue Bindungserfahrungen des Jugendlichen mit den Eltern erwähnt (in Form von Solidarisieren mit deren Situation).

#### Zukunftsperspektiven, Ziele, Motivation

Aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte wird ersichtlich, dass bei den Jugendlichen bezüglich der Erarbeitung einer Zukunftsperspektive die berufliche Zukunft im Zentrum stand. Dazu gehören die eher vagen Vorstellungen zur beruflichen Eignung, dann die Erkenntnis bezüglich der eigenen Ressourcen und auch, dass es im Rahmen des Timeouts gelingen kann, sich konkret Gedanken über die Lehrstellensuche zu machen und diese auch auszudrücken (zum Beispiel sich beim „Tun und Machen“ glücklich fühlen). Folglich wurde von den sozialpädagogischen Fachkräften darauf verwiesen, dass es dem Jugendlichen dann gelingt eine Perspektive zu erhalten, wenn klare und erreichbare Ziele formuliert werden. Gemäss den sozialpädagogischen Fachkräften weist die Wiedererlangung der Orientierung sowie das Wissen und der Glaube, sich positiv entwickeln zu können, auf die Erarbeitung einer Zukunftsperspektive der Jugendlichen hin. Im Weiteren deuten aus der Sicht der Fachkräfte auch Träume und Wünsche auf Vorstellungen zur eigenen Zukunft der Jugendlichen hin. Es kam jedoch bei den Ausführungen der sozialpädagogischen Fachkräfte auch zum Ausdruck, dass die erarbeiteten Zukunftsperspektiven eher von kurzfristiger als von langfristiger Dimension waren.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte führten bezüglich Ziele definieren und ableiten aus, dass die Jugendlichen in den Timeouts Ziele definieren konnten hinsichtlich Lehrstellensuche, Budgetplanung, Verhalten, Zuhause (Unterstützung der Familienangehörigen) und der Nutzung eigener, neu ersichtlich gewordener Ressourcen (zum Beispiel physische Kraft). Eine sozialpädagogische Fachkraft wies darauf hin, dass das Timeout dem Jugendlichen (wie auch den sozialpädagogischen Fachkräften von der Wohngruppe) verholfen hat Klarheit und Verbindlichkeit bezüglich Ziele zu schaffen.

Klar hatten wir auch klare Ziele, worauf er arbeiten kann, welche vorher nicht so klar waren. Aber durch dieses Weekend sind die auch klar formuliert worden und verbindlich für uns als Team, wie auch für ihn gemacht wurden. Ich denke da ist sicher ein großer Teil was es ihm gebracht hat. (F1a: 2/54-57)

Jedoch wies eine sozialpädagogische Fachkraft darauf hin, dass es dem Jugendlichen durch die erzielten Erkenntnisse aus impliziten Handlungserfahrungen („gute Ideen haben“) im Timeout kaum gelang Alltagsziele abzuleiten.

Bei der Umsetzung der definierten Ziele berichtete eine sozialpädagogische Fachperson davon, dass es dem Jugendlichen mühelos gelang die Ziele und Teilziele umzusetzen. „Also wirklich diese Teilziele, da konnte er viel mitnehmen und auch gleich umsetzen.“ (F3a 9/318-319) Hingegen zeigte sich gemäss zwei weiteren sozialpädagogischen Fachkräften, dass es den Jugendlichen Schwierigkeiten bereitete die Ziele und Teilziele umzusetzen. Ein Jugendlicher, so die sozialpädagogische Fachkraft, konnte zwar an seinem Ziel festhalten (selbständigeres Wohnen) und berief sich auf die Abmachungen aus dem Timeout, jedoch bereitete ihm die Umsetzung der Teilziele (zum Beispiel selbständig aufstehen) grosse Mühe. Eine weitere sozialpädagogische Fachkraft meinte, dass der Jugendliche nur in positiven Situationen die Ziele aus den Timeouts verfolgen konnte, in Krisensituationen verwarf er diese wieder. Aussagen zur Nachhaltigkeit waren für die sozialpädagogischen Fachkräfte auch dann schwierig zu machen, wenn der Jugendliche die Teilziele und Ziele umsetzen konnte.

In Anlehnung an die Zukunftsperspektiven und Ziele im Kontext der Timeout-Erfahrungen weisen die folgenden Äusserungen der sozialpädagogischen Fachkräfte auf die Entwicklung einer intrinsischen Motivation seitens der Jugendlichen hin: Ziele und Bestrebungen in eine selbständigere Wohnform übertreten zu wollen, wenig Unterstützung auf dem Weg in eine selbständige Alltagsgestaltung und Lebensführung in Anspruch nehmen, Erkenntnisse über die eigene physische Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Berufswahl und der Wille, sich selbständig weiterzuentwickeln, wenn sowohl der Lernwille wie auch die Fähigkeiten vorhanden sind. „Also er ist da wirklich nicht nur lernwillig, sondern auch sehr fähig.“ (F3a: 8/279-280) Von einer sozialpädagogischen Fachkraft wurde jedoch auch darauf hingewiesen, dass bei einem Jugendlichen eine vorhandene Zukunftsperspektive mit einem klaren Ziel nicht automatisch eine intrinsische Motivation erzeugt, die verschiedenen Teilziele erreichen zu wollen (zum Beispiel Alltagsaufgaben/-Anforderungen wie selbständig aufstehen).

### Krisenbewältigung

In den Äusserungen der sozialpädagogischen Fachkräfte waren mit einer Ausnahme kaum Aussagen zu finden, die explizit darauf hindeuten, dass die Jugendlichen krisenhafte Anteile in ihrem Verhalten erkennen konnten. Eine sozialpädagogische Fachkraft war der Meinung, dass der Jugendliche gemerkt habe, dass er mit seinem Verhalten zu weit gegangen sei und dies entsprechend im Timeout anschauen musste.

Den Aussagen der sozialpädagogischen Fachkräfte ist weiter zu entnehmen, dass die Jugendlichen in der Lage waren Unterstützung in Krisen anzunehmen. Es zeigte sich gemäss den Aussagen einer sozialpädagogischen Fachkraft, dass in Krisensituationen die Schaffung einer räumlichen Distanz hilfreich sein kann, damit der Jugendliche Unterstützung in Anspruch nehmen kann für die Krisenbewältigung. „Er ist halt jemand, der sich sehr schnell ins Bett verkroch und daraus herauszukommen ist ganz schwierig. Wenn man ihn dort auch räumlich trennt, ist er zwangsläufig draussen und kann dann anders aussteigen.“ (F2a: 7/219-222) Dass die Jugend-

lichen Unterstützung annehmen können zeigte sich für die sozialpädagogischen Fachkräfte, wenn sie mit Hilfe der Unterstützungsleistung Sachen, die sie bedrücken, thematisieren, klären und dadurch verarbeiten konnten sowie die Bereitschaft aufbringen konnten einen Veränderungsprozess initiieren zu wollen.

Was die Entwicklung von Bewältigungsstrategien angeht, gingen aus den Erläuterungen der sozialpädagogischen Fachkräfte wenig konkrete Anhaltspunkte hervor, dass dies den Jugendlichen im Timeout gelungen ist. Eine sozialpädagogische Fachkraft stellte fest, dass es dem Jugendlichen geholfen hat, in den Timeouts über schwierige persönliche Situationen zu reden, um die eigene Haltung zu klären und die Situation zu bewältigen. Im Weiteren wurden vage Hinweise auf Bewältigungsstrategien erwähnt, indem die räumliche Distanz als hilfreich für den Jugendlichen betrachtet wurde um die Krise zu bewältigen. Aus der Perspektive einer weiteren sozialpädagogischen Fachkraft zeigte sich, dass der Jugendliche fast ausschliesslich in positiven Kontexten auf die Timeout-Erlebnisse und –Erkenntnisse zurückgreifen konnte, jedoch gelang es ihm nicht für Krisensituationen konstruktive Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

#### Bewertung und Einschätzung aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte

Die sozialpädagogischen Fachkräfte erachten folgende Aspekte des Timeout-Programms als positiv: individuelle pädagogische Möglichkeiten, Möglichkeit zu beobachten, direkte Beteiligung der Gruppe an der Durchführung, Infragestellung bisheriger Gruppendynamik, Verinnerlichung durch Wiederholungen (eher allgemeine Ebene auf Timeout Typ A bezogen) und dass die Jugendlichen in der Natur auf sich alleine gestellt sind.

Das Optimierungspotential schätzen die sozialpädagogischen Fachkräfte folgendermassen ein: längere Vorbereitungsphase um den Jugendlichen mehr Partizipationsmöglichkeiten zu gewähren, mehr Timeouts auf der präventiven Ebene (statt als Konsequenz oder Sanktion) um besseren Zugang zum Jugendlichen zu ermöglichen, längere Timeouts beziehungsweise mehr Zeit für Zielarbeit, konkretere Transferierung und Implementierung von Erlebnissen und Lernerfahrungen des Jugendlichen in Alltagssituationen durch die sozialpädagogischen Fachkräfte sowie in Anlehnung daran vermehrter Fokus auf Nacharbeit (mehr Zeit investieren, dabei auch mehr Einbezug des gesamten Teams einer Wohngruppe) und Klärung des Stellenwertes und der Timeouts und des Interventionsteams innerhalb der Institution. Zudem wurde gewünscht, dass das Timeout-Programm stärker mit externen Partnern vernetzt wird um längere Timeouts durchführen zu können.

### *6.3 Akteursbezogene Perspektive Lehrpersonen*

#### Ressourcen

Die Lehrpersonen führten aus, dass es schwierig war in der Schule festzustellen, inwiefern die Jugendlichen sich im Bereich der Ressourcen durch die Timeouts weiterentwickeln konnten.

Was das Aktivieren von bekannten Ressourcen angeht, nannte eine Lehrperson, dass die grosse Fähigkeit des Verzeihens nach den Timeouts zum Ausdruck kam, dass der Jugendliche nicht nachtragend war, denn „er hatte einen super Verdrängungsmechanismus. Für ihn war nachher alles in Ordnung“ (F2b 3/67-68).

Hinsichtlich dem Erkennen und Zeigen neuer Ressourcen seitens der Jugendlichen konnten zwar ein paar Hinweise aus den Ausführungen der Lehrpersonen herausgearbeitet werden, jedoch zeigte sich, dass es für die Lehrpersonen schwierig war zu erkennen, ob die neu gezeigten Ressourcen aufgrund der Timeout-Erfahrung erschlossen werden konnten. Von einer Lehrperson wurde diesbezüglich beobachtet, dass der Jugendliche im Zeitraum, in dem die Timeouts stattfanden, Zielstrebigkeit und Engagement als „neue“ Ressource im Kontext der Lehrstellensuche zeigte. Dieselbe Lehrperson wies darauf hin, dass es dem Jugendlichen nicht gelang, diese Ressource auf die Situation in der Lehre zu erweitern und zu übertragen.

Ich begleite jetzt Manuel nach den Sommerferien als Azubi und merke, dass er da in eine Krise wandert, weil er irgendwie so erschöpft wirkt von der Arbeit, von den Anforderungen, von der täglichen Präsenz und dass er sich ganz schnell aus der Bahn werfen lässt, wenn etwas nicht ganz so einfach ist und dass seine Freizeitaktivitäten ihn sehr fordern. (F1b 2f./65-69)

Des Weiteren gelang es den Jugendlichen gemäss den Lehrpersonen insofern eine neue Ressource zu zeigen, als dass sie bereit waren sich auf etwas Fremdes und Neues einzulassen (und unter anderem nicht zu verweigern wegen ungeliebtem Setting). Jedoch wird in diesem Kontext von einer Lehrperson darauf hingewiesen, dass es unklar blieb, ob die Jugendlichen neue Ressourcen hinsichtlich der sozialen Aspekte generieren und transferieren konnten. Eine andere Lehrperson hat beim Jugendlichen nach dem Timeout folgende „neue“ Ressource erkannt: „Und wenn er zurückgekommen ist, konnte er also ganz gut seine Sachen dann machen. Auch alleine, also ohne 1:1-Betreuung sozusagen. Das hat ihm sehr gut getan.“ (F2b: 6/187-189) In einem weiteren Fall weist die Lehrperson explizit darauf hin, dass für die Schule nach den Timeouts keine neuen Ressourcen des Jugendlichen sichtbar geworden sind.

### Selbstwert

Gemäss den Lehrpersonen zeigten sich Hinweise auf eine Stärkung des Selbstwerts der Jugendlichen nach den Timeouts darin, dass die Jugendlichen beruhigter, begeisterter, mit Stolz erfüllt und zufriedener zurückgekehrt sind, trotz teilweise schwierigen situativen Verhältnissen in den Timeouts (Kälte, Schnee). Im Weiteren wurde darauf hingewiesen dass die erzielten Veränderungen im Rahmen der Schule nicht immer fassbar gewesen seien, dass aber dennoch die Auffassung vertreten wurde, bei den Jugendlichen hätten positive Veränderungen stattgefunden. Eine Lehrperson meinte dazu:

Und es waren weniger die Worte, die mir gezeigt haben, dass es toll war, sondern irgendwie, dass ... so wie der Körper ausgedrückt hat, seine Zufriedenheit. Er hat einfach erzählt was war. Aber irgendwie habe ich das Gefühl gehabt, das hat ihm jetzt gut getan. (F3b: 6/178-181)

Auf einen gesteigerten Selbstwert weist auch die Aussage einer Lehrperson in Bezug auf die Selbständigkeit eines Jugendlichen nach der Rückkehr aus dem Timeout hin. „Und wenn er zurückgekommen ist, konnte er also ganz gut seine Sachen dann machen. Auch alleine, also ohne 1:1-Betreuung sozusagen. Das hat ihm sehr gut getan.“ (F2b: 6/187-189) Die gleiche Lehrperson führte fort, dass sie das qualitativ gute Beziehungserlebnis des Jugendlichen zur durchführenden sozialpädagogischen Fachkraft während des Timeouts als entscheidend für die positive Entwicklung des Jugendlichen betrachtete. Die Stärkung des Selbstwertes kam, gemäss der Lehrperson, bei einem anderen Jugendlichen implizit zum Ausdruck, nämlich dass sich dieser zielstrebig und engagiert zeigte bei der Lehrstellensuche.

Schliesslich zeigte sich bei einem Jugendlichen gemäss der zuständigen Lehrperson, dass durch die Timeouts zwar eine Entwicklung im Umgang mit sich selber stattgefunden habe (bezüglich Umgang mit Ängsten und Problemen) und dass an den Grundproblemen gearbeitet wurde. Dennoch sei es fraglich, ob der Jugendliche Erkenntnisse daraus ziehen konnte für eine selbständige und positive Lebensführung.

### Selbstwirksamkeit

Den Ausführungen der Lehrpersonen ist zu entnehmen, dass die Jugendlichen in den Timeouts gefordert wurden etwas zu erleben und sich dadurch in einer neuen Situation mit einem Thema auseinander setzen mussten, dies auch in Bereichen, denen sie im Alltag ausweichen/entweichen konnten, wodurch dem Jugendlichen eine Entwicklungschance geboten wurde.

Also ich habe das Gefühl, ob das jetzt ein Timeout war aus einer Krise, aber einfach die Tatsache, dass er die Möglichkeit hatte, so etwas zu machen, so etwas zu erleben eigentlich etwas gezwungen war in einer völlig neuen Situation sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, denke ich, es ist einfach eine riesen Chance und müssten eigentlich andere auch bekommen ohne Krisenvorfeld. (F1b 4/109-113)

Eine Lehrperson gab an, dass der Jugendliche sich damit auseinander setzen musste, welche Eigenleistung es von ihm braucht um die Situation in der Natur möglichst angenehm zu gestalten. Dies habe dem Jugendlichen gut getan, was zumindest auf eine Selbstwirksamkeitserfahrung hindeutet. Aus der Perspektive der Lehrpersonen deuten Attribute der Jugendlichen nach der Rückkehr aus den Timeouts wie erhöhte Selbständigkeit (selbständigeres Arbeiten), Zielstrebigkeit und Engagement (bei Lehrstellensuche) darauf hin, dass sich die Jugendlichen als

selbstwirksam erleben und einen Reifeprozess durchliefen. Des Weiteren weist auch eine Aussage einer Lehrperson auf eine Selbstwirksamkeitserfahrung des Jugendlichen hin, dass dieser sich im Timeout mit sich selber auseinandersetzen musste.

Letztlich wurde von einer Lehrperson beschrieben, inwiefern es einem Jugendlichen nicht gelungen sei, die zuvor beschriebenen Selbstwirksamkeitsbestrebungen (Zielstrebigkeit, Engagement) auch in der Lehrzeit aufrecht zu erhalten und stattdessen der schleichende Verlust der Selbstwirksamkeit einsetzte (Erschöpfung, Überforderung, instabile psychische Verfassung)

### Beziehungsfähigkeit

Es zeigte sich, dass es für die Lehrpersonen äusserst schwierig war, sich im Kontext der Timeouts zu den Entwicklungen der Jugendlichen in der Beziehungsfähigkeit zu äussern. Dies betrifft vor allem Indikatoren bezüglich Erkennen, dass eigene und fremde Reaktionen von Gedanken, Gefühlen, Überzeugungen und Wünschen bestimmt werden, wie auch solche hinsichtlich des Kommunizierens von eigenen Gefühlen, Gedanken und Wünschen. Sinnbildlich dazu eine Aussage einer Lehrperson: „(...) die sozialen Aspekte werden ja auch immer ganz stark bearbeitet, das weiss ich nicht, wie viel sie da mitnehmen. Oder es ist nicht cool, darüber zu sprechen.“ (F1b: 3/80-82) Von der gleichen Lehrperson deutet eine Aussage darauf hin, dass es dem Jugendlichen im Timeout wegen der Unausweichlichkeit des Settings (im Gegensatz zum Alltag mit den vielen Ausweichmöglichkeiten) möglich war neue Erfahrungen auf der Beziehungsebene zu sammeln.

Hinsichtlich Bindungserfahrungen in und durch Interaktion weisen die Lehrpersonen vor allem darauf hin, dass es den Jugendlichen gut getan habe in den Einzel-Timeouts die sozialpädagogische Fachkraft für sich zu haben, jemand, der Zeit hatte für sie, wodurch positive Beziehungserfahrungen möglich waren. Durch diese Umstände war es nach den Schilderungen einer Lehrperson auch möglich, dass der Jugendliche seine Verweigerungshaltung ablegen und sich für ein Timeout in der Natur überwinden konnte, wie die folgende Aussage bestätigt:

(...) er hatte eine Person für sich. Und da ist er für mich erstaunlicherweise immer mitgegangen, ohne zu murren. Eigentlich ist es gar nicht seine Art. Und auch draußen sein und da Wild und Natur und einfach nur ein Zelt. Das ist eigentlich nicht seine ... Er hat es sehr gern gemütlich. Aber er ist trotzdem gern mitgegangen. (F2b: 3/83-87)

### Zukunftsperspektiven, Ziele, Motivation

Zur Kategorie Zukunftsperspektiven, Ziele und Motivation konnten die beiden befragten Lehrpersonen kaum Aussagen machen. Die eine Lehrperson weist in einem Fall darauf hin, dass der Jugendliche die Timeout-Situation von der Schule trennte, wodurch die Zukunftsperspektive kein Thema war in der Schule.

Ich kann nicht sagen, dass ich etwas bemerkt hätte, etwas wahrgenommen hätte. Es ist wie eine Trennung. „Das hab ich dort oben gemacht und nicht hier in der Schule.“ Ich habe zwar immer gewusst ... also ich wurde informiert auf der Ebene Schule/Wohnheim. (F1b: 3/93-96)

Trotzdem berichtet die Lehrperson implizit davon, dass der Jugendliche im Timeout eine Art Zukunftsperspektive entwickeln konnte, weil er nach dem Timeout „wusste, was er wollte“ (F1b: 2/63) bezüglich Lehrstellensuche. In der Folge sprach die Lehrperson (hinsichtlich der Umsetzung der Ziele) von einer zielstrebigen und engagierten Lehrstellensuche. Sowohl hinsichtlich Zukunftsperspektive wie auch hinsichtlich Ziele ableiten und definieren wurde in zwei Fällen von derselben Lehrperson erwähnt, dass sie in den Timeout-Prozess gar nicht einbezogen war und somit keine Auskunft zum Definieren von Zielen der Jugendlichen machen könne. Auch die andere befragte Lehrperson führte wenig über die Zukunftsperspektive und die Ziele des Jugendlichen aus, einzig, dass die Timeouts für den Jugendlichen jeweils als momentane Lösung in der aktuellen Situation gedacht und dafür hilfreich waren.

Obwohl eine Lehrperson auch bezüglich Entwicklung einer Motivation auf die oben erwähnte Trennung von Timeout und Schule hinwies, gab es Äusserungen der Lehrpersonen, die auf eine erhöhte Motivation der Jugendlichen nach den Timeouts hinweisen, so beispielsweise selbständiges Arbeiten sowie Zielstrebigkeit und Engagement bei der Lehrstellensuche. Auch weist eine Lehrperson auf Motivationsansätze des Jugendlichen hin, weil dieser sich ohne zu verweigern aufs Timeout einlassen konnte. „Aber ich habe mich ja immer gewundert, dass dann er überhaupt mitgeht. Das ist völlig erstaunlich. Also eigentlich müsste er sagen: „Ich komme sicher nicht mit“, und sich hinsetzen. Er könnte das. Das hat er nicht gemacht.“ (F2b 9/314-316)

### Krisenbewältigung

Aus den Ausführungen der Lehrpersonen ist zu entnehmen, dass ihnen wenig bekannt ist, inwiefern es den Jugendlichen in den Timeouts gelungen ist krisenhaftes Verhalten zu erkennen. Eine Lehrperson deutet darauf hin, dass der Jugendliche sich im Timeout mit der eigenen Krisensituation auseinander setzen musste. Jedoch weist eine weitere Aussage dieser Lehrperson darauf hin, dass der Jugendliche keine nachhaltigen Erkenntnisse seines krisenhaften Verhaltens gewinnen konnte, da der Jugendliche nach bereits absolvierten Timeouts nicht in der Lage war zu erkennen, dass er (bei Lehrbeginn) krisenhafte Tendenzen aufwies (Erschöpfung von Arbeit, niedrige Frustrationstoleranz und so weiter) und auf eine Krise zusteuerte. Die andere interviewte Lehrperson äusserte die Überzeugung, dass der Jugendliche „jedes Mal wieder, wenn er in so eine enge Situation kommt, kommt ihm sicher in den Sinn, was ist dann passiert? Das hilft ihm ganz sicher.“ (F2b: 8/264-265)

Bezüglich der Inanspruchnahme von Unterstützung in Krisen durch die Jugendlichen sind es eher die impliziten als die expliziten Erläuterungen der Lehrperson, die etwas zu dieser Thema-



tik aussagen. Eine Lehrperson weist diesbezüglich darauf hin, dass der Jugendliche in der Lage war sich in einer neuen Situation mit einem Thema auseinander zu setzen. Bei einem anderen Jugendlichen weist die Lehrperson darauf hin, dass es dem Jugendlichen geholfen habe jemanden (Bezugsperson) für sich zu haben, der Zeit hatte um die Krise zu bewältigen.

Auf den Aspekt der intensiven Beziehungserfahrung weist auch die andere Lehrperson hin:

Halt auch, was er immer wahnsinnig geschätzt hat, einer hat Zeit für mich. Oder eine. Und das ist das, was halt am besten tut. Und ihm immer sehr gut getan hat und jedem von unseren Jugendlichen eigentlich immer ein Geschenk ist, auch für sie, wenn einer einfach Zeit hat für sie. (...) Aber insofern hat es ihm etwas gebracht, weil er einfach aus dieser Spirale herauskommen konnte. (F2b: 2/39-45)

Gemäss dieser Lehrperson konnte sich dieser Jugendliche insofern auf das Beziehungsangebot einlassen, weil er dadurch Halt und Unterstützung erfahren hat.

Inwieweit es den Jugendlichen gelungen ist, in den Timeouts Bewältigungsstrategien zu entwickeln, scheint gemäss den Lehrpersonen schwierig feststellbar. Die eine Lehrperson äusserte sich dazu, dass sie beim Jugendlichen nach den Timeouts keine Anhaltspunkte erkennen konnte, die darauf hindeuteten, dass dem Jugendlichen die Alltagsbewältigung besser gelang. Eine andere Lehrperson attestiert einem Jugendlichen hinsichtlich eigener Bewältigungsstrategien einen guten Verdrängungsmechanismus und dass ihm die räumliche Distanz gut tue um schwierige persönliche Situationen zu klären. Diese Lehrperson führte weiter aus: „Aber für ihn ist sicher eine Möglichkeit gezeigt worden, „wie komme ich raus aus einer für mich schwierigen Situation“. Er braucht Abstand und er braucht Zuwendung und dann kann er nachher wieder einsteigen.“ (F2b: 3/98-101) In Anlehnung daran gibt die Lehrperson an, dass sich der Jugendliche hinsichtlich Umgang mit sich selber weiterentwickelt hat in den Timeouts, dass er Strategien gelernt habe, wie er mit seinen Problemen und Ängsten umgehen könnte. Die Lehrperson meint schliesslich, die Erinnerungen und Erfahrungen hätten dem Jugendlichen in Krisensituationen sicher geholfen, diese seien jedoch noch zu wenig gefestigt gewesen um Krisen verhindern zu können.

#### Bewertung und Einschätzung aus der Perspektive der Lehrpersonen

Bilanzierend zu den Timeout-Erfahrungen der Jugendlichen erachten die Lehrpersonen folgende Aspekte als positiv: dass sich die Jugendlichen in einer neuen Situation mit sich selber beziehungsweise mit einem Thema auseinander setzen müssen, die Beziehungserfahrungen (mit der Bezugsperson), gefordert werden ohne Ausweichmöglichkeiten und Förderung der Selbständigkeit. Als positive Punkte bezüglich dem gesamten Timeout-Programm geben die Lehrpersonen an: das Timeout-Programm als momentane Lösung stelle einen hilfreichen Teil der gesamten Jugendhilfemassnahme dar (sei aber nicht alleine für längerfristige Entwicklung ver-

antwortlich), die Möglichkeit von positiven Timeout-Erlebnissen und die Tatsache, dass alle relevanten Akteure in den Timeout-Prozess mit einbezogen wurden.

Das Optimierungspotential sehen die Lehrpersonen vor allem hinsichtlich der nachhaltigen Wirkung der Timeout-Erfahrungen. Dahingehend nannten sie folgende optimierungsbedürftigen Aspekte: längere Timeouts, Rückkehr auf stabile Gruppe, konsequentere Thematisierung der Timeout-Erfahrungen im Schulalltag und dass die Timeouts noch mehr auf die individuelle Situation des Jugendlichen eingehen. Grundsätzlich müsse auch der Anspruch an ein Timeout reduziert werden (keine umfangreiche Verhaltensänderungen möglich bei kurzen Timeouts), die Schule müsse, wenn das Timeout aus einer Situation aus der Schule heraus initiiert worden war, stärker involviert und das Timeout-Programm im Gesamtheim stärker gewichtet werden.

#### *6.4 Akteursbezogene Perspektive Familienangehörige*

##### Ressourcen

Gemäss den Ausführungen der Familienangehörigen zeigten alle Jugendlichen zumindest ansatzweise, dass sie mit Hilfe der Timeouts in der Lage waren bekannte Ressourcen zu aktivieren. Die Familienangehörigen wiesen darauf hin, dass die Reaktivierung von Ressourcen ersichtlich wurde, wenn es den Jugendlichen gelang, wieder den Willen, die Motivation, die Freude, die Zielorientierung und die Konzentration zu zeigen um an ihre Aufgaben heranzugehen und durchzuhalten, sowie wenn sie sich wieder auf Interaktionen und Beziehungen mit Dritten einlassen konnten. „Vorher war er eher impulsiv. Er flippte aus und machte zu und lief weg. Jetzt kann er hierbleiben, kann zuhören, kann es annehmen, kann antworten. Das konnte er vorher nicht mehr.“ (F3c: 2/40-42) Ein Familienmitglied fügte an, dass die Aktivierung einer Ressource sich beim Jugendlichen in Form einer Anpassungsleistung bezüglich Regeln einhalten für zwei Wochen zeigte.

Aus den Aussagen der Familienangehörigen ist nicht immer klar zu entnehmen, inwiefern die Jugendlichen bekannte Ressourcen aktivieren oder neue Ressourcen erkennen und zeigen konnten. So erzählt ein Familienmitglied davon, dass der Jugendliche ausgeglichener, ruhiger und zufriedener aus dem Timeout zurückkam und wieder in der Lage war, sich auf konstruktive Interaktionen einzulassen, wobei aus seinen Erläuterungen nicht klar hervorgeht, ob es sich dabei um aktivierte bekannte oder neu entdeckte Ressourcen handelt. Nur ein Familienmitglied lieferte Anhaltspunkte, dass der Jugendliche im oder durch das Timeout neue Ressourcen erkennen konnte. Demzufolge zeigte sich der Jugendliche bis einen Monat nach dem Timeout hilfsbereit, ging liebevoller mit sich selber um, zeigte sich selbständig und war fähig, Konflikte konstruktiv zu lösen durch Abgrenzung und Empathie mit dem Gegenüber. Bezüglich Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Gelernten äusserte sich dasselbe Familienmitglied wie folgt: „(...) ich denke einfach nach wie vor, er möchte gerne umsetzen und möchte es machen und mit dem Reden macht er sehr viel, aber er kann es noch nicht umsetzen, (...)“ (F1c: 14/479-480)

Was die Ressourcenerweiterung angeht, lassen sich aus den Ausführungen der Familienangehörigen kaum Schlüsse ziehen. Ein Familienmitglied meint, dass der Jugendliche durch die Timeouts seine Unsicherheit abbauen und aufbauend darauf eine Zufriedenheit entwickeln konnte, auch weil der Jugendliche erkannt habe, dass die Timeouts ihm etwas gebracht hätten. Ein anderes Familienmitglied gibt an, dass dem Jugendlichen nach wie vor das Bewusstsein fehle, was er mit seinen Stärken alles erreichen kann, und dass er sich bezüglich seiner Ressourcen noch zu wenig zutraue.

### Selbstwert

Gemäss den Ausführungen der Familienangehörigen erwies sich als zentraler Faktor für die gelingende Stärkung des Selbstwerts bei den Jugendlichen, dass sie in den Timeouts Halt und Wärme sowie Sicherheit und Orientierung erfahren konnten. War dies der Fall, berichten die Familienangehörigen, dass die Jugendlichen nach den Timeouts einen reflektierteren Umgang mit dem eigenen Verhalten pflegten (gute und schlechte Anteile erkennen konnten), was auf die positive Stärkung des Selbstwerts hinweist, wobei dies laut einem Familienmitglied einem Jugendlichen nur bis zwei Wochen nach den Timeouts gelang. Des Weiteren berichten die Familienangehörigen (mit einer Ausnahme) dahingehend von einem gesteigerten Selbstwertgefühl der Jugendlichen nach den Timeouts, dass die Jugendlichen danach zufriedener, ausgeglichener, stabiler, zugänglicher, hilfsbereiter, selbstbewusster, motivierter, selbständiger und auch fähiger, selbstbestimmt zu handeln, aufgetreten sind. In den Worten eines Familienmitglieds:

(...) ich kann sagen wenn er, also jetzt da seit dem August und dann auch also ääh dass er vielleicht mal eher mal auch sich von sich selber aus das Zimmer fertig gemacht hat gepackt hat, dass er vielleicht da ein bisschen ein bisschen einfach ääh selber sich ääh selbständiger gewesen ist, dass er gepackt hat und gewusst hat wann er geht (...) (F1c: 4f./138-141)

Der gesteigerte Selbstwert der Jugendlichen kam (mit einer Ausnahme) nach den Familienangehörigen besonders in der Motivation der Jugendlichen zum Ausdruck (mit Freude an Aufgaben und Verpflichtungen herangegangen, motiviert für berufliche Weiterentwicklung, dadurch die Erwartungen des Lehrbetriebs erfüllt und was wiederum Stolz ausgelöst hat). Schliesslich kann den Ausführungen dieser beiden Familienangehörigen entnommen werden, dass sich ein gestärkter Selbstwert bei den Jugendlichen auch durch einen besseren Umgang mit sich selber, eine stärkere Fokussierung auf die eigenen Ziele, den Stolz auf verbesserte Schulleistungen, die vermehrte Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln, durch Einhaltung von Grenzen und Regeln sowie durch einen adäquaten Umgang mit Gleichaltrigen zeigen kann. Dazu ein Familienmitglied bilanzierend:

Eben, er wurde zugänglicher, er erkannte auch eher wieder, was Blödsinn ist und was nicht Blödsinn ist. Er kann die Grenzen wieder annehmen und weiss eher wieder, wie weit er gehen darf. Dadurch hat er auch wieder mehr Freiraum bekommen. Das genießt er natürlich auch. Er konnte es wieder annehmen und merkte es. So habe ich das Gefühl oder so habe ich es wahrgenommen. (F3c: 4/104-108)

Ein Familienmitglied fügt an, dass es dem Jugendlichen nicht bewusst sei, dass er mit den Erkenntnissen des Timeouts arbeiten kann (kaum Bewusstsein über eigene Stärken, wenig Wertschätzung gegenüber sich selber). Dementsprechend liessen gemäss dem Familienmitglied die Effekte aus den Timeouts und somit auch der Selbstwert nach und der Jugendliche befinde sich wieder in einer Krise. „Aber was ich jetzt einfach wieder spüre ist, dass er wieder unheimlich in einem Loch unten ist, (...)“ (F1c: 5/156-157)

In einem weiteren Fall wurde vom interviewten Familienmitglied keine Stärkung des Selbstwertes durch die Timeout-Erfahrungen des Jugendlichen festgestellt. Dabei wurde darauf verwiesen, dass beim Jugendlichen keinerlei Entwicklungen und Veränderungen durch die Timeouts erkennbar waren. Als Begründung wurde angefügt: „Aber das liegt an ihm, da er sehr schwierig ist.“ (F2c 2/40-41)

### Selbstwirksamkeit

Bezüglich der Selbstwirksamkeit zeigt sich in Anbetracht der Ausführungen der Familienangehörigen ein ähnliches Bild wie im Kapitel „Selbstwert“. Demnach sind bei zwei Familienangehörigen Hinweise erkennbar, die darauf hindeuten, dass die Jugendlichen sich der Selbstwirksamkeit ihrer Handlungen bewusst wurden und diese erkennen konnten. Ein Familienmitglied gibt an (wie schon bei 6.4.2), dass es dem Jugendlichen durch die Timeouts praktisch nicht gelungen sei zu erkennen, was er mit seinen Handlungen bewirken kann, weil er den Sinn der Timeouts nicht verstanden habe.

Die übrigen Familienangehörigen geben an, dass sie die Jugendlichen nach den Timeouts selbständiger, selbstbestimmter im Handeln und mit mehr Eigenverantwortung wahrgenommen hätten, darüber hinaus seien sie reflektierter im Umgang mit ihrem Verhalten, beziehungsweise zeigten sie mehr Selbstkontrolle (Entwicklung von Bewältigungsstrategien um Aggressionen in den Griff zu bekommen, Abbau von destruktivem Verhalten und Entwicklung positiver Energie, besserer Umgang mit Erwachsenen und Gleichaltrigen). Dies lässt sich als Hinweis betrachten, dass sich diese Jugendlichen als selbstwirksam erlebt haben. Ein Familienmitglied meint diesbezüglich:

(...) er hat sich schon ein bisschen mehr im Griff dass er die Aggressionen nicht mehr so gewaltig ausübt, (...) was wir heute einfach haben er ist eher derjenige wo dann vielleicht einmal sagt "ok ich gehe eine Runde spazieren" und hat nicht irgendwie auf etwas eingeschlagen oder sonst irgendwie, sondern da hat er schon sich bewusst ein bisschen mehr

können oder nimmt sich da bewusst mehr in den Griff, das habe ich das Gefühl. (F1c: 6/180-191)

Des Weiteren wiesen die gleichen Familienangehörigen darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit bei den Jugendlichen durch eine erhöhte Motivation und ein erhöhtes Selbstbewusstsein (beispielsweise, dass der Jugendliche für seine Leistungen in der Lehre Wertschätzung erfahren habe, was ihn entsprechend motivierte) sowie durch Zielstrebigkeit und das Bewusstsein dafür, was für die weitere persönliche Entwicklung notwendig ist, ersichtlich wurde. Ein Familienmitglied stellte zudem anhand einer konkreten Beschreibung dar, dass der Jugendliche nach den Timeouts den Zusammenhang zwischen Grenzen einhalten, zuverlässig sein und dadurch mehr Freiheiten erhalten verstanden habe und sich als selbstwirksam wahrnahm. Das gleiche Familienmitglied weist noch darauf hin, dass die Sicherheit, die der Jugendliche in den Timeouts erfahren konnte, eine wichtige Voraussetzung war für die eben beschriebenen Entwicklungen.

Trotz der beschriebenen Erfahrungen mit der Selbstwirksamkeit gibt ein Familienmitglied an, dass der Jugendliche für die wichtigsten Bereiche des Lebens wenig mitbekommen habe und sich kaum bewusst sei, dass er die Erfahrungen, Erlebnisse und Erkenntnisse aus den Timeouts nutzen kann. Dies zeige sich in mangelnder Wertschätzung gegenüber sich selber (braucht stetige Rückmeldungen), in fehlendem Mut und fehlender Kraft selbständig und eigenverantwortlich zu handeln, obwohl die Motivation grundsätzlich vorhanden sei.

### Beziehungsfähigkeit

Im Rahmen der Frage nach der Beziehungsfähigkeit lieferten die Familienangehörigen folgende Anhaltspunkte, dass die Jugendlichen in oder durch die Timeouts erkennen konnten, dass eigene und fremde Reaktionen von Gedanken, Gefühlen, Überzeugungen und Wünschen bestimmt werden: zufriedener und ausgeglichener, bessere Impulskontrolle und reflektierterer Umgang mit eigenem Verhalten, zugänglicher und empathischer, besser zuhören und Sachen annehmen können, sich auf Gespräche und Diskussionen einlassen können sowie in Konfliktsituationen eigene und fremde Bedürfnisse erkennen können. „Vorher war er eher impulsiv. Er flippte aus und machte zu und lief weg. Jetzt kann er hier bleiben, kann zuhören, kann es annehmen, kann antworten. Das konnte er vorher nicht mehr.“ (F3c: 2/40-42)

Ein Familienmitglied machte keine Aussagen, die darauf hindeuten, dass der Jugendliche erkannt hat, dass eigene und fremde Reaktionen von Gedanken, Gefühlen, Überzeugungen und Wünschen bestimmt werden.

Bezüglich des Kommunizierens von eigenen Gefühlen, Gedanken und Wünschen ist dies den Jugendlichen gemäss den Familienangehörigen zumindest ansatzweise gelungen, indem sie offener und zugänglicher wurden und mehr von sich aus erzählt haben. Dabei führt ein Familienmitglied an, der Jugendliche habe aus dem Timeout/den Timeouts mitgenommen, dass es wichtig ist, seine Bedürfnisse und seinen Willen zu äussern. Weiter gibt dieses Familienmitglied

an, dass der Jugendliche zu verstehen gab, er habe die Krise überstanden: „(...) also er hat auch wieder ist er gekommen und hat gesagt "hey Mami ich habe wieder eine gute Note, ich bin wieder da" das habe ich schon auch ab und zu herausgespürt ganz klar, (...)“ (F1c: 10/342-344) Schliesslich erwähnt die gleiche Person, dass sie wahrgenommen habe, dass der Jugendliche in seinem letzten Timeout auch die Beziehung zur Bezugsperson stärken und sich dieser gegenüber öffnen konnte. Ein weiteres Familienmitglied gibt an, dass der Jugendliche nach den Timeouts das Versprechen äusserte sich zu verbessern, sich zu ändern und sich Mühe zu geben, daran aber nur bis ungefähr zwei Wochen nach dem Timeout festhalten konnte.

In Bezug darauf, sich auf neue Bindungserfahrungen in und durch Interaktion einzulassen, kamen nur in einem Fall von einem Familienmitglied Erläuterungen. Das Familienmitglied führte aus, es sei wichtig, dass der Jugendliche wahrgenommen, unterstützt und wertgeschätzt werde. Weiter sei in den Timeouts auf das Bedürfnis des Jugendlichen nach einem Zuhause, nach Halt und Wärme eingegangen worden. Dadurch, so scheint es gemäss den Ausführungen des Familienmitglieds, war es dem Jugendlichen möglich (wie bereits oben erwähnt) die Beziehung zur Bezugsperson zu stärken und sich dieser gegenüber zu öffnen. Ebenfalls wie bereits oben an anderer Stelle erwähnt, berichtet das Familienmitglied von der Erfahrung, dass der Jugendliche (seit den Timeouts) in Konfliktsituationen sein Verhalten überdenken und sich dadurch besser auf das Gegenüber einlassen konnte (unter Berücksichtigung der Bedürfnisse).

#### Zukunftsperspektiven, Ziele, Motivation

Bezüglich des Erarbeitens einer Zukunftsperspektive in den Timeouts zeigte sich gemäss den Erläuterungen der Familienangehörigen ein unterschiedliches Bild. Ein Familienmitglied gab an, dass der Jugendliche nach den Timeouts zielgerichteter war und demnach wieder wusste, wohin er will. „Also zielgerichteter denke ich einmal, er hat ein bisschen eher gewusst wohin dass er will, (...)“ (F1c: 3/96) Ein weiteres Familienmitglied meinte, dass der Jugendliche im Timeout die Perspektive auf eine Ausbildung festigen konnte. Ein weiteres Familienmitglied gab an, dass der Jugendliche kaum eine Zukunftsperspektive erarbeiten konnte, weil er den Sinn des Timeouts nicht verstand.

Gemäss zwei Familienangehörigen gelang es den Jugendlichen in den Timeouts Ziele im schulischen und beruflichen Bereich zu definieren (sich in der Schule um bessere Noten bemühen, Lehrstelle finden) und zurück im Alltag zu verfolgen. Die zwei Familienmitglieder gaben weiter an, dass den Jugendlichen bei der Realisierung der Ziele die neu initiierte Motivation geholfen habe, „(...) er ist vielleicht mit mehr Elan wieder an das heran wo er eigentlich schon am tun gewesen ist, also sich auch mehr wieder in der Schule zu bemühen, (...)“ (F1c: 10/336-338). Ein Familienmitglied erwähnte weiter, dass der Jugendliche zwar als Ziel definieren konnte, sich selbständig aus einer persönlichen Krise herauszuarbeiten, jedoch konnte er dies noch nicht umsetzen. Ein weiteres Familienmitglied gab an dass sich der Jugendliche nach den Timeouts kooperativer zeigte und dadurch sein Ziel, mehr Freiraum zu bekommen, erreichen konnte. In

einem Fall konnte das Familienmitglied keine Hinweise auf eine Zieldefinierung und -Umsetzung mit Hilfe der Timeouts angeben.

Laut zwei Familienangehörigen zeigte sich bei den Jugendlichen intrinsisch motiviertes Handeln wie bereits erwähnt hinsichtlich der Umsetzung von schulischen und beruflichen Zielen.

Er hatte natürlich seine Ausbildung im Hinterkopf, die er unbedingt will und die er jetzt glücklicherweise auch hat. Und er wusste genau, das will ich. Das motivierte ihn sicher, dort etwas Positives daraus zu nehmen. Ich denke, dass das sein Antrieb war. Denn in die Schule wollte er nicht mehr. (F3c 4/112-115)

Auch gaben die gleichen beiden Familienangehörigen an, dass die Jugendlichen nach den Timeouts motivierter an ihre Aufgaben und Verpflichtungen herantreten sind. Eines dieser Familienmitglieder wies auch auf extrinsisch motiviertes Handeln des Jugendlichen nach den Timeouts hin, weil bei ihm die Umsetzung der Ziele und die Erfüllung der Erwartungen mit der Motivation mehr Freiraum zu bekommen verbunden war. In einem anderen Fall wies das Familienmitglied darauf hin, dass der Jugendliche durch Unterstützung in den Timeouts zwar Motivation entwickeln konnte, aber die erarbeiteten Perspektiven trotzdem noch nicht realisieren konnte. Ein weiteres Familienmitglied gibt an, dass der Jugendliche in den Timeouts keine (intrinsische) Motivation entwickeln konnte sein Verhalten zu ändern: „Er hat uns immer versprochen, er werde sich bessern und ändern. Es blieb vielleicht zwei Wochen so, danach fiel er in sein altes Verhaltensmuster ein.“ (F2c: 2/63-64)

### Krisenbewältigung

Aus den Ausführungen der Familienangehörigen geht mit einer Ausnahme hervor, dass die Jugendlichen nach den Timeouts bewusster krisenhafte Anteile in ihrem Verhalten erkennen konnten. Dies wurde gemäss den Familienangehörigen durch einen reflektierteren Umgang der Jugendlichen mit dem eigenen Verhalten ersichtlich (erkennen von destruktiven und konstruktiven Anteilen im Verhalten), „(...) er erkannte auch eher wieder, was Blödsinn ist und was nicht Blödsinn ist“ (3c 4/104-105). Ein Familienmitglied ergänzt als Indiz um krisenhaftes Verhalten erkennen zu können, dass sich der Jugendliche nach den Timeouts besser im Griff hatte. In den Äusserungen eines weiteren Familienmitglieds deutete nichts darauf hin, dass der Jugendliche durch oder mit Hilfe der Timeouts krisenhaftes Verhalten erkennen konnte.

Was die Annahme von Unterstützung für die Lösung von Krisen angeht, kam aus den Erläuterungen der Familienangehörigen wenig Konkretes hervor. Ein Familienmitglied erwähnte, dass der Jugendliche durch die erfahrene Unterstützung im Timeout wieder motiviert den eigenen Weg weitergehen konnte. In einem anderen Fall gab das Familienmitglied an, dass der Jugendliche in der Krisensituation, die auch zum Timeout führte, gemerkt hat, dass er sowohl von zuhause als auch durch die sozialpädagogischen Fachkräfte im Timeout Unterstützung bekam, es sei ihm jedoch auch klar geworden, dass er die Folgen der eigenen Handlungen/des eigenen

Verhaltens letztlich selber tragen muss. Ein Familienmitglied konnte darüber keine Angaben machen.

Bezüglich dem Entwickeln von Bewältigungsstrategien erwähnte ein Familienmitglied etwas unkonkret, dass der Jugendliche durch oder mit Hilfe der Timeouts wieder wusste, was er machen musste um weiterzukommen. Ein anderes Familienmitglied hat hinsichtlich Bewältigungsstrategien Folgendes als positiv empfunden:

(...) was wir heute einfach haben er ist eher derjenige wo dann vielleicht einmal sagt "ok ich gehe eine Runde spazieren" und hat nicht irgendwie auf etwas eingeschlagen oder sonst irgendwie, sondern da hat er schon sich bewusst ein bisschen mehr können oder nimmt sich da bewusst mehr in den Griff, das habe ich das Gefühl. (F1c 6/187-191)

Es sei diesem Jugendlichen gemäss dem Familienmitglied auch gelungen, in Krisensituationen die erarbeiteten Bewältigungsstrategien einzusetzen, wodurch er nach einer Krise auch eher wieder in der Lage war auf sein Gegenüber zuzugehen. Auch bezüglich Bewältigungsstrategien liessen sich in einem Fall bei den Ausführungen eines Familienmitglieds keine Anhaltspunkte finden.

#### Bewertung und Einschätzung aus der Perspektive der Familienangehörigen

Die Familienangehörigen erachten es als positiv, dass die Jugendlichen in den Timeouts einen persönlichen Entwicklungs- und Lernprozess durchlaufen konnten (zum Beispiel wertschätzender, zugänglicher, hilfsbereiter zurückgekehrt), dass die Jugendlichen Sicherheit und Geborgenheit erfahren konnten und dass die Timeouts auch als Konsequenz schnell und unmittelbar initiiert wurden.

Den Optimierungsbedarf des Timeout-Programms sehen die Familienangehörigen sehr unterschiedlich, folgende Aspekte wurden genannt: stärkere Fokussierung auf die Selbstwertentwicklung des Jugendlichen, klare Auftragsstellung an den Jugendlichen, Unterstützung des Jugendlichen um Angst überwinden zu können, Konfrontation des Jugendlichen mit Folgen und Konsequenzen des eigenen Verhaltens (um Denkprozesse und Veränderungsmotivation zu initiieren), freiwillige Teilnahme, Ziele müssen sich an den Interessen des Jugendlichen orientieren und diesen weiterbringen können, dem Jugendlichen auch Freiraum gewähren, aber auch eine stärkere Gewichtung von Härte und Disziplin. Äusserst relevant erachteten alle Familienmitglieder im Timeout-Prozess die Optimierung der Zusammenarbeit zwischen ihnen und dem Heim. Insbesondere wurde der Wunsch nach mehr Partizipation im gesamten Timeout-Prozess geäussert.

Im Rahmen der Interpretation und Diskussion der hier erläuterten empirischen Ergebnissen werden im nächsten Kapitel zu Beginn die Erkenntnisse zusammengefasst.



## 7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Zusammenfassung und die Erkenntnisse aus den empirischen Ergebnissen je Akteursgruppe dargestellt und erläutert. Im Anschluss wird eine Kontrastierung der Akteursgruppen sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Familienangehörige vorgenommen, abschliessend werden die empirischen Ergebnisse entlang der Evaluationsziele interpretiert und diskutiert.

### 7.1 Zusammenfassung und Erkenntnisse aus den empirischen Ergebnissen

#### Jugendliche

In Bezug auf die Vorbereitungsphase zeigte sich aus den Ausführungen der Jugendlichen, dass ein Timeout als Konsequenz auf den Indikationsgrund "unerwünschtes Verhalten" eher auf eine kurzfristigen Zieldimension ausgerichtet war. Hingegen wurde ersichtlich, dass die Indikationsgründe "persönliche Krise" und "Zurückhaltung/Verschlossenheit gegenüber der Bezugsperson" eher auf eine längerfristige Zieldimension hindeuteten (Erarbeitung von Zielen und Perspektiven, Beziehungsaufbau). Es kam gemäss den Jugendlichen auch hervor, dass sich der Indikationsgrund aus verschiedenen der genannten Aspekte zusammensetzen kann. Mit einer Ausnahme waren bei allen Jugendlichen auf der Ziel-Ebene reflexive Elemente sichtbar.

Gemäss den Äusserungen der Jugendlichen scheint nicht unbedingt die Dimension der Freiwilligkeit entscheidend zu sein für Partizipationsprozesse, sondern eher, dass ihnen auch bei nicht freiwilliger Teilnahme genügend Raum gewährt wird um partizipativ an der Planung mitwirken zu können und zwar hinsichtlich folgender Aspekte: konkrete Planung Ablauf, Planung bezüglich Ziele, Berücksichtigung von Wünschen, Ideen, Bedürfnissen, Stärken und Ressourcen.

Aus den Ausführungen der Jugendlichen während den Timeouts fällt auf, dass sie die sozialpädagogischen Fachkräfte in der Zusammenarbeit tendenziell eher als "Konkurrent" und "Gegner" wahrgenommen haben, je grösser die Gruppenzusammensetzung war, als "Unterstützer" und "Partner" hingegen bei geringerer Gruppengrösse. Diese verschieden wahrgenommenen Beziehungsqualitäten prägten auch massgebend die Interaktion zwischen Jugendlichen und sozialpädagogischen Fachkräften. Des Weiteren zeigte sich, dass das Gruppenleben in eher grossen Gruppen konträr erlebt wurde (andauernde Streitereien oder entspannte Zusammenarbeit). Bezüglich Lernprozess und Lernerfahrungen gilt es aus der Perspektive der Jugendlichen festzuhalten, dass die Natur sowohl als explizites<sup>31</sup> wie auch als implizites<sup>32</sup> Lernsetting mit Unterstützung der sozialpädagogischen Fachkraft Lernerfahrungen auslösen kann. Dabei ordnen die Jugendlichen der Natur als "Raum" zentrale Qualitäten wie Freiraum, Ruhe und Entschleunigung zu, als Grundvoraussetzung für Lernprozesse und Lernerfahrungen. Als zentrale Bereiche

---

<sup>31</sup> Lernerfahrungen auf der reflexiven Ebene, handlungsorientiertes Lernen, erfahren der natürlichen Konsequenz des eigenen Verhaltens

<sup>32</sup> Zum Beispiel Klärung des Indikationsgrundes, Förderung der Selbständigkeit

für Lernerkenntnisse und Kompetenzerweiterung zeigten sich Durchhaltewille/Durchhaltevermögen, Bewältigung von Herausforderungen, Grenzerfahrungen und Motivation. Negativer Einfluss auf den Lerneffekt bei den Jugendlichen war festzustellen durch negativ belastete Lernerfahrungen<sup>33</sup> oder aber wenn die Jugendlichen keinen Lerneffekt feststellen konnten<sup>34</sup>.

Die Jugendlichen differenzierten (bezüglich der Wahrnehmung der Timeouts) im Wesentlichen zwischen Timeouts im Sinne eines Spass-Erlebnisses in der Gruppe (ohne Fokus auf die persönliche Entwicklung) und individuellen Timeouts, bei denen mehr die Bearbeitung der persönlichen Situation oder Probleme im Vordergrund standen. Dadurch scheint ersichtlich zu werden, dass die Rolle der sozialpädagogischen Fachkräfte und die dadurch bestimmte Interaktion (siehe oben), einen wesentlichen Einfluss auf die Beurteilung der Timeout-Erfahrungen der Jugendlichen haben. Negative Beurteilungen sind bei den Jugendlichen vor allem im Kontext von negativen oder aus ihrer Sicht ausbleibenden Lerneffekten (siehe vorheriger Abschnitt) zu beobachten.

In der Zeit nach den Timeouts lässt sich einerseits ein kurzfristiger Nutzen<sup>35</sup> bezogen auf die unmittelbare Zeit nach den Timeouts feststellen und andererseits zeigen sich Merkmale, die auf eine gewisse Nachhaltigkeit des Nutzens<sup>36</sup> über die unmittelbare Zeit danach hindeuten. Als negative Einflussfaktoren auf den Nutzen und die Nachhaltigkeit erwiesen sich bei den Jugendlichen die extrinsisch motivierte Umsetzung von Zielen (zum Beispiel Anpassungsleistung um weiteres Timeout zu verhindern) sowie zu wenig gefestigte Lernerkenntnisse und Kompetenzerweiterungen (Übernahme alter Verhaltensmuster im Alltag, nachlassen des positiven Effekts aus Timeout).

Beim Transfer und der Reintegration zeigte sich, dass für die Jugendlichen die Anerkennung der Timeout-Leistung durch die sozialpädagogischen Fachkräfte sehr wichtig und unterstützend war. Es fällt weiter auf, dass die Jugendlichen die Wiederaufnahme auf der Gruppe (durch die sozialpädagogischen Fachkräfte) nach einem Timeout, das aus ihrer Wahrnehmung nicht als Konsequenz auf eine Verhaltensweise durchgeführt wurde, als wertschätzender erlebt haben. Dies weist auf einen Zusammenhang zwischen "Gründen und Zielen" und "Unterstützung beim Transfer und der Reintegration" hin.

Bezüglich der Entwicklung und Veränderung aus der Perspektive von Dritten kann als auffallend bezeichnet werden, dass die Jugendlichen, wenn überhaupt, überwiegend von Verände-

---

<sup>33</sup> in Form eines abschreckenden Erlebnisses

<sup>34</sup> weil der Sinn des Timeouts und damit die Ziele nicht verstanden wurden oder wenn der Kontrast zwischen Timeout und Alltag als zu gross wahrgenommen wurde

<sup>35</sup> gesteigerte Motivation, beruhigen können, neue Ziele lösten Stolz/Freude aus, Wiedererlangung der Orientierung, Anpassung eigener Verhaltensweisen beziehungsweise Abbau von Widerständen

<sup>36</sup> Erarbeitete Ziele müssen im Alltag realisierbar sein, längerfristige Perspektive mit entsprechenden Zielen, Glaube, dass Timeout-Erfahrungen für Zukunftsgestaltung hilfreich sein können, Motivation zur Umsetzung der Timeout-Erfahrungen im Alltag

rungen auf der Verhaltensebene berichten, die Dritte bei ihnen feststellen konnten, wobei die Lehrpersonen von ihnen in diesem Kontext kaum genannt wurden.

Abschliessend lässt sich aus der Perspektive der Jugendlichen festhalten, dass Transparenz bezüglich Indikationsgrund sowie die partizipative Mitarbeit bei der Vorbereitung, insbesondere bei der Zielformulierung, wegweisende Bedeutung haben für einen positiven Verlauf des Timeout-Prozess und die Erreichung einer gewissen Nachhaltigkeit. Folglich zeigten sich die Zusammenarbeit/Zusammenarbeitsprozesse und die professionelle Unterstützung sowie die Lernprozesse und Lernerfahrungen stark von diesen Einflüssen abhängig, wobei der Zusammenarbeitsprozess wiederum die Wahrnehmung und Bewertung der Timeouts aus Sicht der Jugendlichen stark beeinflusste und sich auch auf die Nachhaltigkeit auswirkte.

Ebenfalls fällt über den gesamten Timeout-Prozess betrachtet (wie aufgrund der Bedeutung der Zusammenarbeitsprozesse schon zum Vorschein kam) der Beziehungsaspekt als wichtiges Kontinuum oder eben als fehlendes verbindendes Element auf, das massgeblich dazu beiträgt, ob das Timeout aus Sicht der Jugendlichen als erfolgreich eingestuft wird oder nicht. Besonders wichtig erscheint dabei ein positiver Beziehungsaufbau, der auf eine partizipative Mitarbeit der Jugendlichen ausgerichtet ist und der im Timeout die Entwicklung von Sicherheit und Vertrauen ermöglicht, die wiederum für den Transfer und die Alltagsbewährung genutzt werden können.

#### Sozialpädagogische Fachkräfte

Aus den Ausführungen der sozialpädagogischen Fachkräfte fällt auf, dass die Jugendlichen mehr "neue" Ressourcen<sup>37</sup> entwickeln als "bekannte" reaktivieren konnten. Hinweise auf Ressourcenerweiterungen wurden nur marginal ersichtlich, wenn der Jugendliche eine Möglichkeit sah, die im oder durch die Timeouts ersichtlich gewordenen Ressourcen für die Alltagsbewältigung einzusetzen (Lehre, Alltagsaufgaben).

Auffallend prägnant wird aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte der Stolz des Jugendlichen über die vollbrachte Leistung als bedeutendster Indikator für die Entwicklung eines positiven Selbstwertes ersichtlich. Zudem zeigte sich, dass das Timeout den Jugendlichen auch als Reflexionsgefäss dienen kann um eine positivere Wahrnehmung des "Selbst" zu bekommen, sofern sie Sicherheit und Vertrauen erfahren.

Hinsichtlich der Erkenntnisse der Jugendlichen über ihre eigene Selbstwirksamkeit fallen gemäss den sozialpädagogischen Fachkräften die Erfahrungen mit dem Durchhaltewillen/Durchhaltevermögen und damit verbunden die Erkenntnis, in der Lage zu sein durchhalten und etwas erreichen zu können, auf. Auch die Übernahme einer Rolle mit mehr Verantwortung deutet nach den sozialpädagogischen Fachkräften auf die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit der Jugendlichen durch die Timeout-Erfahrungen hin.

---

<sup>37</sup> zum Beispiel personenbezogene Ressourcen wie physische Kraft und Durchhaltevermögen oder interaktionsbezogene Ressourcen wie Zusammenarbeit in der Gruppe oder mit der sozialpädagogischen Fachkraft

Die sozialpädagogischen Fachkräfte brachten deutlich zum Ausdruck, dass die Jugendlichen bezüglich Beziehungsfähigkeit in der Lage waren sich auf Bindungserfahrungen mit den sozialpädagogischen Fachkräften einzulassen. Wenn die Jugendlichen Anerkennung, Interesse, Wertschätzung, Sicherheit und Vertrauen erfuhren (vor allem in 1:1-Settings), war es ihnen möglich sich auf die sozialpädagogische Fachkraft einzulassen und über das gemeinsame Erlebnis die Beziehung zu stärken. Dadurch, so schien es aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte, waren die Jugendlichen eher fähig mentale Zustände zu repräsentieren<sup>38</sup> und sich mentalisierungsfähig<sup>39</sup> zu zeigen.

In Bezug auf die Zukunftsperspektive gaben die sozialpädagogischen Fachkräfte an, dass bei den Jugendlichen die berufliche Orientierung im Vordergrund stand. Des Weiteren fällt auf, dass der Jugendliche in den Timeouts klare und erreichbare Ziele erarbeiten muss, damit er in der Lage ist auf eine Zukunftsperspektive hinzuarbeiten und eine intrinsische Motivation zu entwickeln mit Nachhaltigkeitsaussichten. Sind Ziele nicht erreichbar oder gefestigt, so zeigte sich weiter, können die Jugendlichen in Krisen kaum daran festhalten.

Hinsichtlich der Krisenbewältigung erwies es sich aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte als markant, dass die Jugendlichen in der Lage waren, Unterstützung in Anspruch zu nehmen für die Krisenbewältigung, jedoch war auffallend, dass dies nicht bedingte, dass die Jugendlichen explizit auch krisenhafte Anteile in ihrem Verhalten erkennen und Bewältigungsstrategien entwickeln konnten.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte bewerten insbesondere die professionellen Handlungsmöglichkeiten<sup>40</sup> des Timeout-Programms positiv. Optimierungspotential greifen sie einerseits bezüglich zentraler Punkte des Timeout-Konzepts<sup>41</sup> und andererseits auf der strukturellen Ebene<sup>42</sup> auf. Ebenfalls sehen sie Handlungsbedarf hinsichtlich der Kompetenzförderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Rückblickend auf die Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte fällt auf, dass der Beziehungsfähigkeit der Jugendlichen eine Schlüsselkompetenz zugerechnet wird für gelingende Zusammenarbeitsprozesse. Für die Nachhaltigkeit der erläuterten Kategorien scheint die Alltagsferne (ohne Druck und Ablenkung) sowie die Wiederholungen von Timeout-Sequenzen eine entscheidende Rolle zu spielen. Es fällt schliesslich noch auf, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte vornehmlich von Timeout-Erfahrungen der Jugendlichen berichten, bei denen sie selber mit dabei waren.

## Lehrpersonen

---

<sup>38</sup> zum Beispiel eigene Erwartungshaltung und diejenige der sozialpädagogischen Fachkräfte klar und verständlich wahrnehmen

<sup>39</sup> zum Beispiel sich auf Abmachungen berufen, Offenheit und Kooperationsbereitschaft zeigen

<sup>40</sup> zum Beispiel individuelle pädagogische Möglichkeiten, Beobachterrolle einnehmen können

<sup>41</sup> zum Beispiel mehr präventive Ausrichtung, mehr Partizipation der Jugendlichen, konkretere und umfangreichere Transfergestaltung und Nachbetreuung

<sup>42</sup> Stellenwert intern klären, Vernetzung mit externen Partnern

Aus der Perspektive der Lehrpersonen fällt auf, dass es ihnen schwer fällt festzustellen, inwiefern Ressourcen der Jugendlichen in den Timeouts erkenntlich wurden, oder inwiefern erkenntlich gewordene Ressourcen tatsächlich auf die Timeout-Erfahrungen zurückzuführen sind. Dennoch lässt sich aus ihrer Perspektive die Bereitschaft der Jugendlichen "sich auf etwas Neues und Fremdes einlassen" als wichtigste ersichtlich gewordene Ressource bezeichnen.

Bezüglich dem Selbstwert kann aus der Perspektive der Lehrpersonen festgehalten werden, dass Hinweise wie "zufriedener", "begeisterter", "mit Stolz erfüllt" auf eine Stärkung des Selbstwertes der Jugendlichen hindeutet. Jedoch weisen die Lehrpersonen auch hier auf die Schwierigkeit hin festzustellen, welche Veränderung tatsächlich auf die Timeouts zurückzuführen sei.

Als markant erscheint, dass Selbstwirksamkeitserfahrungen der Jugendlichen von den Lehrpersonen im Sinne von "gefordert werden ohne Ausweichmöglichkeiten" als sehr bedeutend erachtet wurden um Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu initiieren. Die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zeigte sich gemäss den Lehrpersonen durch selbständigeres, zielstrebigeres und engagierteres Arbeiten in der Schule sowie bei der Lehrstellensuche. Es fällt jedoch auf, dass es nicht in allen Fällen gelang Erfahrungen mit der Selbstwirksamkeit so zu manifestieren, dass diese für den Jugendlichen im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung nutzbringend wurden.

In Anbetracht der Beziehungsfähigkeit weisen die Lehrpersonen darauf hin, dass die Jugendlichen in der Lage waren sich auf intensive Bindungserfahrungen mit der sozialpädagogischen Fachkraft in den Timeouts einzulassen, wobei die Unausweichlichkeit des Settings als wichtige Rahmenbedingung dafür betrachtet wurde (auch um Verweigerungshaltung abzulegen).

Bei der Zukunftsperspektive und den Zielen fällt aus den Ausführungen der Lehrpersonen auf, dass die Schule im Timeout-Prozess keine aktive Rolle bei der Umsetzung der Ziele der Jugendlichen einnahm und somit nicht als Teil des Timeout-Prozesses wahrgenommen wurde. Hingegen nennen die Lehrpersonen Selbständigkeit, Zielstrebigkeit und Engagement als Indizien für die Entwicklung einer intrinsischen Motivation seitens der Jugendlichen.

Hinsichtlich Krisenbewältigung fällt auf, dass die Jugendlichen gemäss den Lehrpersonen Unterstützung in Anspruch nehmen konnten und durch die Beziehungserfahrungen/Bindungserfahrungen die Krisen bewältigen konnten. Bezüglich Bewältigungsstrategien wurde lediglich von vereinzelt Ansätzen berichtet.

Optimierungspotential sehen die Lehrpersonen vor allem bei der Dauer und der Nachhaltigkeit der Timeouts.

Insgesamt fällt auf, dass die Lehrpersonen eher gering in die Timeout-Prozesse involviert waren und Schwierigkeiten hatten zu erkennen, welche Entwicklungen auf die Timeouts zurückzuführen waren. Darauf weisen nicht zuletzt die eher bescheidenen Aussagen der Lehrpersonen zu den Ressourcen, der Beziehungsfähigkeit und den Zukunftsperspektiven, den Zielen und der Motivation der Jugendlichen hin.

### Familienangehörige

Aus den Ausführungen der Familienangehörigen weisen mehr Anhaltspunkte darauf hin, dass es den Jugendlichen in den Timeouts eher gelungen ist Ressourcen zu reaktivieren (Jugendliche waren zum Beispiel wieder motiviert, an Aufgaben heranzugehen und sich wieder auf Interaktionen einzulassen) als neue zu erschliessen (auch wenn eine Differenzierung zwischen "neu" und "bekannt" nicht immer möglich war).

Insgesamt nannten die Familienangehörigen zahlreiche Indikatoren<sup>43</sup>, dass die Jugendlichen in den Timeouts ihren Selbstwert stärken konnten, wobei der Motivation eine wichtige Funktion zukam. Auffallend war aus der Perspektive der Familienangehörigen, dass die Jugendlichen teilweise über Selbstwirksamkeitserfahrungen einen positiven Selbstwert entwickeln konnten. Es wurde aber auch ersichtlich, dass eine Selbstwertstärkung nach einem Timeout ganz ausbleiben oder nur kurzfristig ersichtlich werden kann.

Aus den Schilderungen der Familienangehörigen lässt sich festhalten, dass sich die Selbstwirksamkeit bei den Jugendlichen sowohl auf einer persönlichen Verhaltensebene<sup>44</sup> wie auch auf einer Motivations- und Zielebene<sup>45</sup> zeigte. Es zeigte sich weiter, dass es den Jugendlichen Schwierigkeiten bereiten kann, sich auch im Alltag als selbstwirksam wahrzunehmen, wenn die Selbstwirksamkeitswahrnehmung noch nicht genügend gefestigt ist.

Bezugnehmend auf die Beziehungsfähigkeit zeigte sich aus Sicht (der Mehrheit) der Familienangehörigen, dass die Jugendlichen sich in oder durch die Timeouts vor allem in der Fähigkeit mentale Zustände zu repräsentieren weiterentwickeln konnten<sup>46</sup>. Auch wurden in diesem Kontext Entwicklungen im Bereich der Mentalisierungsfähigkeit angesprochen<sup>47</sup>. Zudem fällt aus der Perspektive der Familienangehörigen auf, dass sich die Jugendlichen sowohl im Timeout auf Bindungserfahrungen mit den sozialpädagogischen Fachkräften einlassen konnten, als auch, dass sie sich nach den Timeouts teilweise vertrauter (in der Kommunikation) auf die Familienangehörigen einlassen konnten.

In Bezug auf die Erarbeitung einer Zukunftsperspektive der Jugendlichen in den Timeouts ergab sich aus Sicht der Familienangehörigen ein differentielles Bild<sup>48</sup>. Weiter gaben die Familienangehörigen (mehrheitlich) an, dass die Jugendlichen vor allem mit Zielen hinsichtlich der schulischen und beruflichen Zukunft aus den Timeouts zurückkehrten. Schliesslich fällt aus Sicht (der Mehrheit) der Familienangehörigen auf, dass die Motivation der Jugendlichen nach

---

<sup>43</sup> zum Beispiel zufriedener, ausgeglichener, selbstbewusster, hilfsbereiter

<sup>44</sup> bezüglich der Wahrnehmung von Auswirkungen des eigenen Verhaltens

<sup>45</sup> bezüglich des Glaubens an die eigenen Fähigkeiten und der Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Entwicklung

<sup>46</sup> zufriedener und ausgeglichener, bessere Impulskontrolle und reflektierterer Umgang mit eigenem Verhalten, zugänglicher und empathischer, besser zuhören und Sachen annehmen können, sich auf Gespräche und Diskussionen einlassen können sowie in Konfliktsituationen eigene und fremde Bedürfnisse erkennen können)

<sup>47</sup> Zum Beispiel offener und zugänglicher, eigene Leistung/eigenes Erfolgserlebnis kommunizieren

<sup>48</sup> von "wissen, wie es weitergeht" bis "keinen Sinn im Timeout gesehen"

den Timeouts insgesamt höher war, und trotzdem zeigte sich, dass die Umsetzung von Zielen schwierig sein kann.

In Bezug auf die Krisenbewältigung fällt auf, dass zwar die Mehrheit der Familienangehörigen den Jugendlichen nach den Timeouts einen reflektierten Umgang mit dem eigenen Verhalten attestiert und sich somit ein Nachweis für krisenhaftes Verhalten aufdrängt, dass jedoch die resultierenden Bewältigungsstrategien als eher unkonkret beschrieben werden. Zudem wurde vereinzelt darauf hingewiesen, dass die Jugendlichen auch Unterstützung für die Krisenbewältigung in Anspruch nehmen konnten.

Schliesslich kann festgehalten werden, dass die Familienangehörigen die Entwicklung des Jugendlichen als positiv wahrgenommen haben, wenn sie eine Veränderung zu vor den Timeouts erkennen konnten. Es fiel auf, dass gewisse Erfahrungen der Jugendlichen sehr unterschiedlich eingeschätzt wurden. Einigkeit herrschte bei der Frage nach dem Optimierungspotential, alle Familienangehörigen äusserten ihr Bedürfnis nach mehr Partizipation.

Gesamtheitlich betrachtet fällt auf, dass die Familienangehörigen bei den Jugendlichen durch die Timeouts insbesondere Veränderungen in den Bereichen Ressourcen, Selbstwert, Selbstwirksamkeit und zum Teil in der Beziehungsfähigkeit feststellen und beschreiben konnten.

## 7.2 Kontrastierung der Akteursgruppen

Die gewonnenen empirischen Ergebnisse der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrpersonen und der Familienangehörigen werden nachfolgend zuerst miteinander im Minimax-Verfahren und anschliessend durch die Konstruktion von Merkmalsräumen kontrastiert. Da die Jugendlichen nach einem induktiven Verfahren ausgewertet wurden (siehe Kapitel 5), wodurch ein anderes Kategoriensystem resultierte, kann deren Perspektive nicht in das eigentliche Vergleichsverfahren integriert werden.

### 7.2.1 Vergleich im Minimax-Verfahren

Aufgrund der in 5.4 "Vergleich Minimax-Verfahren" erwähnten Zusammenfassung von Unterkategorien (vom Kodierleitfaden), ergaben sich folgende neun Vergleichsdimensionen für das Minimax-Verfahren: Ressourcen, Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Repräsentation mentaler Zustände, Mentalisierungsfähigkeit, Bindungserfahrungen in und durch Interaktion, Zukunftsperspektiven/Ziele, Motivation, Krisenbewältigung.

Der Minimax-Vergleich<sup>49</sup> ergab die maximale Ähnlichkeit der drei Akteursgruppen in den Vergleichsdimensionen Selbstwert (3xja), Selbstwirksamkeit (3xja) und Krisenbewältigung (3xvage). Die minimale Ähnlichkeit und die maximale Variation zeigten sich hingegen bei der Repräsentation mentaler Zustände (vage, nein, ja). Des Weiteren zeigten die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Familienangehörigen in vier Vergleichsdimensionen zueinander maximale Ähnlichkeit und minimale Variation und im Vergleich zu den Lehrpersonen viermal mini-

---

<sup>49</sup> siehe Minimax-Tabelle auf beigelegter CD

male Ähnlichkeit und maximale Variation (Ressourcen ja/vage/ja, Mentalisierungsfähigkeit vage/nein/vage, Zukunftsperspektiven/Ziele ja/vage/ja, Motivation ja/vage/ja). Die Lehrpersonen und Familienangehörigen wiesen bei der Vergleichsdimension "Bindungserfahrungen in und durch Interaktion" maximale Ähnlichkeit und minimale Variation zueinander auf und demnach minimale Ähnlichkeit und maximale Variation zu den sozialpädagogischen Fachkräften (vage/vage/ja).

Bei der Betrachtung aller Einschätzungen in allen Vergleichsdimensionen ergeben sich in der Topografie der Akteursgruppen die zwei Pole sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen. Die Aussagen der Familienangehörigen weisen mehr Ähnlichkeit und weniger Variation mit den sozialpädagogischen Fachkräften und weniger Ähnlichkeit und mehr Variation zu den Lehrpersonen auf. Nachfolgend werden die Vergleiche je Vergleichsdimension dargestellt.

Werden die drei Akteursgruppen hinsichtlich der Kategorie des Selbstwertes miteinander verglichen, so kann festgestellt werden, dass bei allen Merkmalen für einen gesteigerten positiven Selbstwert der Jugendlichen nach den Timeouts zu erkennen waren. Die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Familienangehörigen nahmen den gestärkten Selbstwert der Jugendlichen nach den Timeouts etwa ähnlich war<sup>50</sup>. Im Unterschied zu den sozialpädagogischen Fachkräften wird bei den Familienangehörigen explizit ersichtlich, dass eine Stärkung des Selbstwertes durch oder nach Timeouts ganz ausbleiben kann oder nur kurzfristig ersichtlich werden kann bei den Jugendlichen.

Aus der Perspektive der Lehrpersonen hingegen zeigen sich bei den Jugendlichen Merkmale für einen gestärkten Selbstwert durch die Timeout-Erfahrungen eher implizit im Kontext von Selbstwirksamkeitserfahrungen (Selbständigkeit, Zielstrebigkeit, Engagement).

Bei der Einschätzung, inwiefern es den Jugendlichen in oder durch Timeout-Erfahrungen gelingt sich als selbstwirksam zu erkennen, konnten alle drei Akteursgruppen Angaben darüber machen, dass sich die Jugendlichen als selbstwirksam erleben konnten nach den Timeouts (selbständiger, zielstrebig, engagierter, motivierter, ausdauernder, durchhalten können, Verantwortung übernehmen, Bewusstsein über Konsequenzen der eigenen Handlungen und so weiter). Jedoch wurde teilweise bei den Familienangehörigen und auch bei den Lehrpersonen zum Ausdruck gebracht, dass die Selbstwirksamkeitswahrnehmung beim Jugendlichen dann zu wenig gefestigt ist, wenn es ihm Schwierigkeiten bereitet sich auch im Alltag als selbstwirksam wahrzunehmen.

Werden die Ausführungen der drei Akteursgruppen hinsichtlich der Krisenbewältigung miteinander verglichen, so besteht eine grundsätzliche Ähnlichkeit darin, dass alle sich insgesamt nur vage dazu äussern können. Die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Lehrpersonen

---

<sup>50</sup> Stolz, positive Wahrnehmung des Selbst beziehungsweise zufriedener, ausgeglichener, hilfsbereiter, reflektierter im Umgang mit sich selber



berichten, dass die Jugendlichen in oder durch die Timeouts Unterstützung für die Krisenbewältigung in Anspruch nehmen konnten (ohne gross Beschreibungen zu liefern), jedoch wiesen aus ihren Ausführungen kaum Anhaltspunkte darauf hin, dass die Jugendlichen die krisenhaften Anteile ihres Verhaltens erkennen konnten. Die Mehrheit der Familienangehörigen hingegen nennt Indizien, dass die Jugendlichen in oder durch die Timeouts die krisenhaften Anteile ihres Verhaltens erkennen konnten, indem sie die Jugendlichen bezüglich ihrem Verhalten als reflektierter wahrgenommen haben. Hingegen waren die Hinweise, dass die Jugendlichen in den Timeouts Unterstützung in Anspruch nehmen, nur bedingt erkenntlich (nur in einem Fall). Letztlich sind in allen drei Akteursgruppen lediglich unkonkrete und wenig spezifische Angaben zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien der Jugendlichen erkenntlich (zum Beispiel sich räumlich abgrenzen).

Werden die drei Akteursgruppen sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Familienangehörige hinsichtlich der Ressourcenentwicklung der Jugendlichen in oder durch die Timeouts miteinander verglichen, so zeigt sich, dass sowohl die sozialpädagogischen Fachkräfte wie auch die Familienangehörigen eine Entwicklung der Jugendlichen bezüglich Ressourcen in oder durch die Timeouts feststellen konnten. Dabei fällt auf, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte vorwiegend davon berichten, dass die Jugendlichen "neue" Ressourcen entdecken konnten, während die Familienangehörigen eher angaben, dass die Jugendlichen Ressourcen reaktivieren konnten. Parallelen lassen sich zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften und den Familienangehörigen dahingehend darstellen, dass die Ressourcenveränderung der Jugendlichen in personenbezogenen<sup>51</sup> und interaktionsbezogenen<sup>52</sup> Dimensionen beschrieben wird. Im Vergleich dazu fällt es den Lehrpersonen schwer festzustellen, inwiefern Ressourcen der Jugendlichen, die im Zeitraum von Timeout-Prozessen ersichtlich wurden, tatsächlich auf die Timeouts zurückzuführen sind. Entsprechend weisen die Lehrpersonen darauf hin, dass sie die wichtigste "neu" ersichtlich gewordene Ressource der Jugendlichen darin erkannten, dass die Jugendlichen sich überwinden und die Bereitschaft aufbringen konnten, sich auf etwas "Neues und Fremdes" einzulassen.

Hinsichtlich Zukunftsperspektiven und Zielen weisen die Ausführungen der sozialpädagogischen Fachkräfte und diejenigen der Familienangehörigen die grösste Ähnlichkeit auf. Beiden Akteursgruppen sind differentielle Aussagen zu entnehmen und dennoch zeigte sich überwiegend, dass die Jugendlichen in den Timeouts vor allem eine Perspektive hinsichtlich der schulischen/beruflichen Zukunft schaffen und auch dahingehende Ziele formulieren konnten. Im Unterschied zu den Familienangehörigen werfen Äusserungen der sozialpädagogischen Fachkräfte, wonach die Jugendlichen Ziele in Krisensituationen sofort wieder verworfen hätten oder wo-

---

<sup>51</sup> zum Beispiel Entwicklung von Durchhaltevermögen oder Reaktivierung der Motivation  
<sup>52</sup> zusammenarbeiten können oder sich wieder auf Interaktionen einlassen können

nach Jugendlichen nicht in der Lage gewesen seien, Teilziele zu erreichen, die Frage nach den Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen auf.

Den Äusserungen der Lehrpersonen hingegen waren lediglich vereinzelte Hinweise über die Zukunftsperspektiven und Ziele hinsichtlich beruflicher Perspektive (Lehrstellensuche) zu entnehmen.

Was die Entwicklung einer intrinsischen Motivation angeht, so zeigt sich sowohl bei den Familienangehörigen wie auch bei den sozialpädagogischen Fachkräften, dass es Jugendlichen gelang eine intrinsische Motivation zu entwickeln, was sowohl hinsichtlich der Umsetzung der Ziele als auch bezüglich der Erledigung von Alltagsaufgaben und Verpflichtungen ersichtlich wurde. Jedoch wiesen beide darauf hin, dass trotzdem Schwierigkeiten bei der Umsetzung auftreten können (zum Beispiel, wenn Teilziele nicht verständlich und unerreichbar erscheinen).

Bei den Lehrpersonen hingegen weisen Indizien in ihren Äusserungen, ohne beschreibende Anteile, wie Selbständigkeit, Zielgerichtetheit und Engagement nach den Timeouts auf intrinsisch motiviertes Handeln hin. Die Zielgerichtetheit und das Engagement bezogen sich in erster Linie auf die Lehrstellensuche.

Bezüglich Bindungserfahrungen in und durch Interaktion weisen die Äusserungen der Lehrpersonen und der Familienangehörigen eine gewisse Ähnlichkeit auf. Demnach erachteten die Lehrpersonen das Einzel-Setting als wichtig, damit der Jugendliche intensive und gute Beziehungserfahrungen machen kann, worauf teilweise auch die Familienangehörigen hinwiesen, wobei weitergehende Ausführungen bei beiden Akteursgruppen fehlten. Im Gegensatz dazu wiesen die sozialpädagogischen Fachkräfte explizit und ausführlich darauf hin, dass sie Bindungserfahrungen durch das gemeinsame Erlebnis, insbesondere im 1:1-Setting mit dem Jugendlichen, als zentrales Element erachteten für die Entwicklung der Jugendlichen.

Was die Mentalisierungsfähigkeit angeht, waren bei den Erläuterungen der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Familienangehörigen einige Andeutungen zu erkennen, dass die Jugendlichen eigene Gefühle, Gedanken und Wünsche kommunizieren können, wie zum Beispiel Abmachungen einfordern, mehr Offenheit und Kooperationsbereitschaft zeigen oder bessere und vertrautere Kommunikation. Im Vergleich dazu konnten bei den Lehrpersonen kaum Aussagen zur Mentalisierungsfähigkeit ausgemacht werden.

Bei der Kategorie "Repräsentation mentaler Zustände" zeigte sich die minimale Ähnlichkeit und die maximale Variation zwischen den Akteursgruppen sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Familienangehörige. Bei den Ausführungen der Familienangehörigen war zu erkennen, dass die Jugendlichen erkennen konnten, dass eigene und fremde Reaktionen von Gedanken, Gefühlen, Überzeugungen und Wünschen bestimmt werden. Die Jugendlichen wurden nach den Timeouts zum Beispiel zufriedener und ausgeglichener wahrgenommen und sie konnten ihre Impulse besser kontrollieren. Die sozialpädagogischen Fachkräfte hingegen konnten

nur vage Angaben dazu machen. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass die Jugendlichen diese Fähigkeit in der Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften und den Familienangehörigen andeuteten. Schliesslich konnten die Lehrpersonen zur "Repräsentation mentaler Zustände" durch die Jugendlichen keine Angaben machen.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass insbesondere die hohe Übereinstimmung der Akteursgruppen, was die Entwicklung der Jugendlichen im Selbstwert und der Selbstwirksamkeit angeht, einen Hinweis für die Analyse der Wirkungsziele bietet. Auch liefert die resultierende Typografie der Akteursgruppen einige Anhaltspunkte, in welchen Bereichen aus der Perspektive welcher Akteursgruppen eine subjektive Wirkung durch die Timeouts feststellbar war oder eben nicht. Um noch mehr Aufschluss über die Wirkung aus Sicht der drei Akteursgruppen sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Familienangehörige zu bekommen, wird im Folgenden versucht, durch die Konstruktion von Merkmalsräumen die Wirkungszusammenhänge einzelner Kategorien/Vergleichsdimensionen aufzuzeigen.

#### 7.2.2 Darstellung von Merkmalsräumen

Um Aussagen zu den im Konzept intendierten Wirkungszusammenhängen zu generieren oder allenfalls Hinweise auf nicht intendierte Wirkungszusammenhänge ausfindig zu machen, wurden die Vergleichsdimensionen bezogen auf die drei Akteursgruppen auf Merkmalskombinationen hin untersucht (siehe 5.4.2). Die Ergebnisse wurden in einer Kreuztabelle<sup>53</sup> erfasst und werden nachfolgend beschrieben. Nachfolgend werden zuerst Merkmalsräume, die durch alle Akteursgruppen definiert wurden, beschrieben, gefolgt von denjenigen, die zwei Akteursgruppen entnommen werden konnten, bis schliesslich zu solchen Merkmalsräumen, die aufgrund einer Akteursgruppe festgelegt werden konnten.

Daraus lässt sich herauslesen, dass in allen Akteursgruppen ein Zusammenhang zwischen Selbstwert (stärken) und Selbstwirksamkeit (erkennen) der Jugendlichen zu erkennen ist. Es kann daher festgehalten werden, dass es die positive Wahrnehmung des Selbstwertes stark beeinflusst, wenn die Jugendlichen sich als selbstwirksam erleben und die Selbstwirksamkeit ihrer Handlungen erkennen können.

Ein weiterer Merkmalsraum zeigt sich in Bezug auf die Bindungserfahrungen der Jugendlichen in und durch Interaktion und der Krisenbewältigung. In allen Akteursgruppen sind zumindest Hinweise erkenntlich, dass die Jugendlichen durch oder mit Hilfe der Bindungserfahrungen zu den sozialpädagogischen Fachkräften ihre Krise bewältigen konnten.

Weiter ist in den Ausführungen der drei Akteursgruppen ein Zusammenhang zwischen der Vergleichsdimension Zukunftsperspektive/Ziele und Motivation ersichtlich. Dabei scheint sich zu offenbaren, dass intrinsisch motiviertes Handeln der Jugendlichen eine Zukunftsperspektive

---

<sup>53</sup> Siehe Kreuztabelle "Merkmalsräume in der beigelegten CD"

beziehungsweise (erreichbare) Ziele voraussetzt (zum Beispiel Ziel Lehrstelle initiierte beim Jugendlichen Zielstrebigkeit und Engagement)

Ein weiterer Merkmalsraum, der den Zusammenhang der Vergleichsdimensionen "Repräsentation mentaler Zustände" und "Mentalisierungsfähigkeit" mit jener der "Bindungserfahrungen in und durch Interaktion" beschreibt, kann den sozialpädagogischen Fachkräften und den Familienangehörigen entnommen werden. Dieser Merkmalsraum lässt sich durch Offenheit und Kooperationsbereitschaft der Jugendlichen beschreiben, im Sinne von "sich auf jemanden einlassen und die Bedürfnisse des Gegenübers verstehen können ohne die eigenen Ansprüche zu vernachlässigen.

Ein weiterer Merkmalsraum lässt sich in den Ausführungen der sozialpädagogischen Fachkräfte anhand der "Selbstwirksamkeit" und "Ressourcen" aufzeigen. Der Zusammenhang zeigt sich darin, dass die Erkenntnis der Jugendlichen über die Erschließung neuer Ressourcen in den Timeouts auch die Realisierung der eigenen Selbstwirksamkeit nach sich zieht.

In Bezug auf die Selbstwirksamkeit wurde bei den Familienangehörigen ein Zusammenhang zur Krisenbewältigung ersichtlich. Dieser Merkmalsraum kennzeichnet sich dadurch, dass die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit der Jugendlichen (reflektierter Umgang mit eigenem Verhalten, bessere Impulskontrolle) notwendig ist um krisenhafte Anteile im eigenen Verhalten erkennen zu können.

Die Ergebnisse der Kontrastierung der Akteursgruppen liefern wichtige Hinweise für die Analyse der Wirkungsziele des Timeout-Konzepts und werden entsprechend bei der Interpretation und Diskussion des zweiten Evaluationsziels unter 7.3.2 beigezogen.

### *7.3 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse entlang der Evaluationsziele*

In der Folge werden die empirischen Ergebnisse entlang der Evaluationsziele unter Bezug des theoretischen und empirischen Teils interpretiert und diskutiert.

#### *7.3.1 Nutzen der Timeouts auf der individuellen Ebene der Jugendlichen*

Aus den Ergebnissen der Interviews mit den Jugendlichen zeigen sich zwei Dimensionen des Nutzens, eine unmittelbare und kurzfristige sowie eine nachhaltige. Streng genommen könnte bereits hier argumentiert werden, dass ein Nutzen, der nur von unmittelbarer und kurzfristiger Dimension ist, nicht als erfolgreich abgeschlossener erlebnispädagogischer Lernprozess bezeichnet werden kann, da die Anhaltspunkte auf eine Verfestigung der neu gelernten Verhaltens- und Denkweisen im Alltagskontext ausbleiben (vgl. Coleman 1992 nach Witte 2002: 52). Wenn nun aber Timeouts aufgrund von Verstößen gegen Normen und Regeln initiiert und diese von den Jugendlichen als Konsequenz oder Strafe erlebt werden und das Ziel darin besteht, die Konsequenz oder Strafe durchzustehen und sich eine Entschuldigung oder eine Wiedergutmachung für die "Geschädigten" auszudenken, dann implizieren die Ziele „beobachtbare Kriterien“ (Schwiersch 1995: 143), die keine Nachhaltigkeit explizieren. Diese Situation gene-

riert, dass der Timeout-Prozess für den Jugendlichen mit der Rückkehr oder mit der Umsetzung der Wiedergutmachung abgeschlossen ist. So gesehen kann der Nutzen für den Jugendlichen dahingehend bezeichnet werden, dass er seine Pflicht erfüllt hat und er sich nicht weiter mit dem Timeout befassen muss. Dies entspricht jedoch nicht dem Verständnis und dem Anspruch von Erlebnispädagogik, denn diese impliziert immer eine Entwicklung, die transferiert werden muss. Denn schliesslich und das sollte in diesem Kontext nochmals vor Augen geführt werden, ist das eigentliche Lernziel der Erlebnispädagogik nicht das Erleben der herausfordernden Situationen, sondern das Erlernen von Schlüsselqualifikationen (vgl. Witte 2002: 52f.), die von den Jugendlichen als nutzbringend für die Alltagsgestaltung und Lebensbewältigung wahrgenommen werden.

Der Nutzen der Timeout-Erfahrungen erwies sich für die Jugendlichen dann als nachhaltig, wenn sich die aus dem Timeout erarbeiteten Ziele im Alltag als realisierbar erwiesen, wenn sie sich eine längerfristige Perspektive, verbunden mit konkreten Zielen, konstruieren konnten, und wenn der Glaube und die Motivation erzeugt werden konnten, dass Erfahrungen aus den Timeouts für die Zukunftsgestaltung hilfreich sein können. Dies weist darauf hin, dass Ziele und Perspektiven als transferunterstützende Massnahmen in Form eines "Ankers" zur Geltung kamen (vgl. Hildmann 2014: 87f.), deren Verbindlichkeit und Verbindung mit der Timeout-Situation einen transfersichernden Effekt ergaben. Dieser als auf der individuellen Ebene der Jugendlichen als nachhaltig zu bezeichnende Nutzen weist auf intrinsisch motiviertes Handeln oder "Flow-Erleben" hin, das sich insbesondere durch das Setzen neuer Ziele zeigt und auch von Plöhn (1998: 113) nachgewiesen werden konnte. In Anlehnung an die Ergebnisse von Plöhn (1998) kann vermutet werden, dass bei den Jugendlichen, die einen nachhaltigen Nutzen erzielen konnten, durch die erfahrene Unterstützung beim Transfer auftretende „autotelische Schwankungen“ (Plöhn 1998: 121) weitgehendst aufgefangen werden konnten.

Es zeigte sich weiter aus den empirischen Ergebnissen der Jugendlichen, dass die Deutung des Indikationsgrundes für ein Timeout (zum Beispiel "persönliche Krise", "unerwünschtes Verhalten") die Art und Weise der Wiederaufnahme beziehungsweise der Reintegration beeinflussen kann (zum Beispiel Wertschätzung oder "letzte Chance"). Des Weiteren erwies sich genügend Zeit in der Vorbereitung für die Jugendlichen als Nutzen, weil so tendenziell die partizipative Einbindung umfangreicher gestaltet werden kann, in der Regel mit positivem Einfluss auf die Zielformulierung, das Timeout und die Nachhaltigkeit (Verweis auf Handlungsziele 3\_W1\_TypA; 2\_W2\_TypA).

Aus den Befunden der Jugendlichen zur Zeit in den Timeouts gehen diverse Äusserungen, Erklärungen, Anmerkungen und Beschreibungen hervor, die für die Jugendlichen als nutzbringende Erfahrungen bezeichnet werden können, unabhängig davon, ob es den Jugendlichen gelang daraus für die Zeit danach einen nachhaltigen Nutzen zu erzielen. So zeigte sich, dass die Qualitäten des "Raumes" Natur – Freiraum, Ruhe und Entschleunigung – als Grundvoraussetzung

dienen können für Lernprozesse auf der reflexiven Ebene. Ein weiteres, aus der Perspektive der Jugendlichen als nützlich zu betrachtendes Element im Timeout ist das Kennenlernen des handlungsorientierten Lernens als neue Lernform und damit verbunden die Erfahrung mit der spürbaren natürlichen Konsequenz des eigenen Handelns (Verweis auf Handlungsziele 1\_W2\_TypA). Ebenfalls eine wichtige Lernerfahrung für die Jugendlichen war, die eigene physische Leistungsfähigkeit durch Grenzerfahrungserlebnisse auszuloten (Verweis auf Handlungsziel 6\_W1\_TypB). Auch auf der Beziehungsebene, insbesondere in Einzel-Timeouts, war es den Jugendlichen möglich Erkenntnisse zu erzielen, die sie bezüglich eigener Themen und Probleme weiterbrachten (darauf wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen). Zwar lassen sich daraus Lernerkenntnisse und Kompetenzerweiterungen erkennen in den Bereichen Durchhaltewille/Durchhaltevermögen, Eigenmotivation/intrinsische Motivation, Bewältigung persönlicher Widerstände und Ängste und Entwicklung von (intrinsischer) Motivation durch Zukunftsperspektive und Ziele. Jedoch scheint es, dass nur die Jugendlichen diese Entwicklung nachhaltig nutzen konnten, die auch Ziele fürs Timeout in diesen Bereichen angaben. Bezüglich Timeouts in der Grossgruppe zeigten sich kaum Merkmale, die darauf schliessen lassen, dass die Jugendlichen nutzbringende Entwicklungsprozesse durchleben konnten, weil sie in diesem Kontext vor allem von "Spasserlebnissen" und "Streitereien" berichteten, was nicht auf erlebnispädagogische Lernprozesse hinweist. Dass Dritte in den Augen der Jugendlichen Veränderungen (wenn überhaupt) praktisch ausschliesslich auf der Verhaltensebene erkannt haben, würde dafür sprechen, dass die Jugendlichen bei immanenten Lernerkenntnissen und Kompetenzerweiterungen kaum Unterstützung während dem Transfer erfuhren und sie somit kaum einen Nutzen aus den Timeout-Erfahrungen erschliessen konnten. Dies führt wie in der Studie von Amesberger (1992) (Kapitel 3.3.3) zu der Erkenntnis, dass zwar in den beschriebenen Bereichen in den Timeouts eine Veränderung stattfand, dass jedoch eine Veränderung der Lebensverhältnisse nur eintraf, wenn die Veränderungen mit den Timeout-Zielen in Verbindung standen und die Jugendlichen entsprechend unterstützt wurden. Ansonsten konnten die Jugendlichen die immanenten Lernerkenntnisse ohne Unterstützung nicht in den Alltag transferieren, was (wie bereits oben erwähnt) gemäss Witte (2002: 53) keinen Sinn ergibt, da immer ein Transfer stattfinden muss. Angesichts der vielen Lernerfahrungen und Lernerkenntnisse (auf immanenter und exmanenter Ebene) scheint es notwendig, die Transfergestaltung zu überdenken und zu optimieren, da es erst legitim ist von Erlebnispädagogik zu sprechen, wenn nachhaltig versucht wird die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer im Alltag pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Michl 2009: 10).

Des Weiteren scheinen die Jugendlichen in den Zusammenarbeitsprozessen aus den Beziehungserfahrungen nutzbringende Effekte für ihre individuelle Situation gewonnen zu haben. Dazu gilt es die Beziehungserfahrungen zu nennen, die sich als unterstützend erwiesen haben für die Jugendlichen, um die oben erwähnte Nachhaltigkeit zu erzielen. Dabei handelt es sich

vor allem um Beziehungserfahrungen in 1:1- Settings (teilweise auch um Kleingruppen), die sich durch intensiv- und individualpädagogische Merkmale kennzeichneten, wie flexible, partizipative, bedürfnisorientierte und individuelle Betreuungsangebote (vgl. Güntert 2001: 1f.). Geling es den Jugendlichen in einem solchen Rahmen sich auf eine Beziehung zum Professionellen einzulassen, konnten sie von der „helfenden Beziehung“ (Güntert 2011: 1f.) profitieren und sich mit ihrer eigenen Situation, mit ihren eigenen Problemen auseinandersetzen und sich entsprechend weiterentwickeln. (Verweis auf Handlungsziele 3\_W1\_TypB; 5\_W1\_TypB). Hingegen wird den sozialpädagogischen Fachkräften aus der Perspektive der Jugendlichen eher die Rolle des „Gegners“ zugeschrieben, je grösser sich die Gruppe in den Timeouts präsentiert, was auf ein Spannungsverhältnis in der Interaktion und demnach auf eine niedrigere Beziehungsqualität mit geringerem Nutzen für die Jugendlichen auf der Beziehungsebene hindeutet.

Die Beziehung als (unterstützendes) Kontinuum oder als fehlendes verbindendes Element erwies sich für die Jugendlichen als wichtiges Kriterium bei der Einschätzung und Wahrnehmung der nutzbringenden Elemente im Timeout-Prozess. Das Kontinuum zeichnete sich einerseits durch den intensiven Beziehungsaufbau und die längerfristige Nutzung der Beziehungserfahrungen und die dadurch erzeugte Beziehungsqualität zwischen Jugendlichen und sozialpädagogischer Fachkraft aus, dabei lässt sich wie bei Witte (2009: 243) die Entwicklung der sozialpädagogischen Fachkraft in den Augen des Jugendlichen von einem „sonstigen“ zu einem „signifikanten“ Anderen feststellen. Andererseits konnte eine bestehende Beziehung (zwischen Jugendlichen und Professionellem) als Kontinuum genutzt werden um eine Krisensituation aufzuarbeiten und neue Perspektiven zu erarbeiten (Handlungsziele 5\_W1\_TypB; 1\_W1\_TypC). Daraus wird aus einer traumpädagogischen, einer psychoanalytischen sowie aus einer individualpädagogischen Perspektive ersichtlich, dass Beziehungskontinuität Entwicklung und Erziehung generieren und die Arbeit an intendierten Zielen ermöglichen kann (vgl. Lang 2013: 215; Crain 2011: 279; Güntert 2011; 52).

Gemäss den empirischen Ergebnissen der Jugendlichen kann als transferhemmender Faktor genannt werden, dass ihre Timeout-Leistung „nur“ auf der Verhaltensebene beurteilt wurde und die Timeout-Leistung insgesamt kaum Anerkennung fand. Dies muss als problematisch betrachtet werden, da die Anerkennung notwendig ist für die Jugendlichen um Selbstvertrauen und Selbstachtung aufzubauen (vgl. Crain 2012: 55).

Im Kontext einer theoretisch begründeten Kinder- und Jugendhilfe können die Timeouts mit ihren von den Jugendlichen als unterschiedlich erlebten Erscheinungsformen des Nutzens als Ort bezeichnet werden, die im Sinne des pädagogischen Ortshandelns nach Winkler (2001: 276f.) einen „Umweg“ oder ein „Experiment“ gewähren und für die Jugendlichen Bedingungen für Entwicklungs- und Lernprozesse schaffen können.

Abschliessend lässt sich zu den ausgewählten Handlungszielen unter 4.2.2 sagen, dass aus der Nutzen-Perspektive der Jugendlichen diejenigen, die auf die "Unterstützung" fokussieren, mehrheitlich erreicht wurden, beziehungsweise dass die Jugendlichen die entsprechende Unterstützung erfahren haben. Auch zeigte sich, dass die Jugendlichen überwiegend das handlungsorientierte Lernen als neue Lernform kennen lernen und ausprobieren konnten. Auch Grenzerfahrungserlebnisse der Jugendlichen wurden ersichtlich, jedoch vorwiegend auf der physischen Ebene. Weiter konnte zwar die Partizipation bei einigen Jugendlichen aufgezeigt werden, jedoch zeigte sich diesbezüglich am meisten Handlungsbedarf bezogen auf die ausgewählten Handlungsziele (siehe Klammerverweise zu den Handlungszielen in diesem Kapitel).

### 7.3.2 Analyse, inwieweit die im Timeout-Konzept intendierten Wirkungen zutreffen und inwieweit nicht intendierte Wirkungen auftreten

Aus den empirischen Ergebnissen und den darauf folgenden Fallkontrastierungen der drei Akteursgruppen sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Familienangehörige weisen insbesondere die Entwicklungen der Jugendlichen in oder durch die Timeouts bezüglich Selbstwert und Selbstwirksamkeit die höchste Dichte an Merkmalen auf, die gemäss dem Timeout-Programm auf eine intendierte Wirkung hindeuten. Der durch die Timeout-Erfahrungen gestärkte Selbstwert der Jugendlichen zeigte sich demnach durch eine insgesamt positive Wahrnehmung der Jugendlichen von sich selber, wobei sowohl das Erleben einer positiven Grundeinstellung (Zufriedenheit, Ausgeglichenheit) als auch die Wertschätzung des eigenen Wesens (Stolz), der eigenen Anlagen und Fähigkeiten (hilfsbereit, reflektiert im Umgang mit sich selber, Zielstrebigkeit, Engagement) ersichtlich wurden (vgl. Waibel 1998: 135f.). Es scheint also, dass die Erlebnispädagogik persönlichkeitsfördernde Lernprozesse initiieren kann, die den positiven Selbstwert der Jugendlichen stärken können (vgl. Heckmair/Michl 2008: 115). Dass es auch bei kurzen erlebnispädagogischen Timeout-Einheiten legitim ist, von einer Stärkung des positiven Selbstwertes der Jugendlichen zu sprechen, bestätigt die Studie von Fengler (2009), wonach erlebnispädagogische Massnahmen sich besonders gut eignen um Jugendlichen bereits nach 1 ½ Tagen eine Steigerung der Selbstwertschätzung zu ermöglichen. Auch Amesbergers (1992: 208-211) Befund stärkt die hier erzielten Ergebnisse, weil er in seiner Studie von einer positiven Veränderung der Teilnehmenden in Bezug auf das Selbstwertgefühl spricht. Die von den Familienangehörigen angesprochene Schwierigkeit, dass es den Jugendlichen teilweise schwer fiel den gestärkten positiven Selbstwert aufrecht zu erhalten, könnte ein Indiz dafür sein, dass die Jugendlichen beim Transfer nicht ausreichende professionelle Unterstützung erfahren haben und wie bei Amesbergers Studie (1992) ein gestärkter Selbstwert nicht automatisch zu einer Verbesserung der Gesamtsituation des Jugendlichen führte. Eine weitere Erklärung wäre, dass ein mehrfach belastetes Umfeld des Jugendlichen keine Veränderung wahrnehmen konnte (vgl. Thiersch et. al. 1998: 18), oder aber, dass mangelnde Partizipation der Familienangehörigen am Timeout-Prozess beziehungsweise an der Jugendhilfemassnahme



insgesamt die Nachhaltigkeit der Selbstwertentwicklung einschränkte (vgl. Macsenaere/Herrmann 2012: 38; Schmidt 2002: 33).

Bezugnehmend auf das Wirkungsziel, „Die Jugendlichen sind fähig, Ressourcen/Stärken zu erkennen, zu aktivieren, zu erweitern und dadurch ihren Selbstwert/ihr Selbstbewusstsein zu stärken“, zeigte sich, dass es den Jugendlichen durchaus möglich war in oder durch die Timeouts ihren Selbstwert zu stärken (gemäß den obigen Ausführungen), jedoch konnte kein expliziter Zusammenhang festgestellt werden, dass die Jugendlichen ihren Selbstwert stärken konnten auf Grund von Erkenntnissen bezüglich der eigenen Ressourcen.

Hingegen wird aus den Ausführungen der sozialpädagogischen Fachkräfte ersichtlich, dass die Erschließung neuer Ressourcen seitens der Jugendlichen auch auf die Realisierung der eigenen Selbstwirksamkeit hindeutet. Dies weist in Anlehnung an das Timeout-Konzept auf eine nicht intendierte Wirkung hin. Wird die Ressourcenentwicklung oder Reaktivierung separat betrachtet, so lässt sich aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Familienangehörigen durchaus eine Veränderung feststellen, wobei die Familienangehörigen eher von einer Reaktivierung von Ressourcen sprachen, während die sozialpädagogischen Fachkräfte eher angeben, dass die Jugendlichen „neue“ Ressourcen zeigen konnten. Dennoch trat die Lösungs- und Ressourcenorientierung nicht so prägnant in den Vordergrund, wie es gemäß der Schwerpunktsetzung im Timeout-Konzept hätte angenommen werden können. Insbesondere im Kontext der Ressourcenentwicklung der Jugendlichen in der Wahrnehmung der Schule konnte der angestrebten systemischen Ausrichtung des Programms kaum Rechnung getragen werden.

Als ebenso prägnante intendierte Wirkung wie der Selbstwert zeigte sich bei den Jugendlichen in den Augen aller Akteursgruppen das Erkennen der Selbstwirksamkeit. Dies zeigte sich gemäß den Akteursgruppen auf der Verhaltensebene sowie auf der Motivations- und Zielebene. Darin lässt sich, in Anlehnung an Meincke (2014: 36), eine allgemeine (zum Beispiel die Motivation neu entdeckte Ressourcen im Alltag einzusetzen, Selbständigkeit in Alltagsbewältigung), eine schulische (zum Beispiel Engagement, Zielstrebigkeit, Selbständigkeit im schulischen Bereich) sowie eine soziale (zum Beispiel reflektierter Umgang mit eigenem Verhalten) Selbstwirksamkeit erkennen. Jedoch weisen die Aussagen der Lehrpersonen sowie der Familienangehörigen im Unterschied zur Studie von Meincke (2014: 36) darauf hin, dass eine Selbstwirksamkeitserhöhung bei den Jugendlichen vornehmlich kurzfristig der Fall war und sich längerfristig bei bestimmten Jugendlichen wieder Unsicherheit, Erschöpfung, Überforderung und psychische Labilität zeigten.

Bezüglich dem Wirkungsziel „die Jugendlichen sind fähig, zu erkennen, dass sie durch das eigene Handeln etwas erreichen/bewirken (Selbstwirksamkeit) und die Verantwortung dafür tragen können“ lässt sich somit konstatieren, dass sich die Jugendlichen nach den Timeouts sowohl aus der Wahrnehmung der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrpersonen als auch

der Mehrheit der Familienangehörigen als selbstwirksamer erleben konnten, diese Selbstwirksamkeit aber wohl nur durch eine intensive Nachbetreuung im Alltag unter Einbezug von allen beteiligten Akteuren gefestigt und schliesslich vom Jugendlichen nachhaltig genutzt werden kann. Auch die Ergebnisse der Jugendlichen selbst bestätigen diese Wahrnehmung, wodurch sie Lernerkenntnisse und eine Kompetenzerweiterung durch Selbstwirksamkeitserfahrungen erzielen konnten. Diese Erkenntnis erscheint besonders im Kontext von Crains Befund (2012: 248+252) von grosser Bedeutung, wonach ein hoher Grad an Selbstwirksamkeit für den Verlauf der Jugendhilfemassnahme und die anschliessende "Bewährung" wegweisend ist. Aufgrund dessen ist es als notwendig zu erachten, dass im Schulheim genügend Räume vorhanden sind, die den Jugendlichen aufbauend auf die Selbstwirksamkeitserfahrungen aus den Timeouts auch im Alltag ermöglichen sich als selbstwirksam wahrzunehmen.

Schliesslich wurde bei der Konstruktion von Merkmalsräumen der Zusammenhang von Selbstwert und Selbstwirksamkeit über die drei Akteursgruppen (sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Familienangehörige) hinweg ersichtlich, was im Sinne des Timeout-Konzepts als nicht intendierter Wirkungszusammenhang betrachtet werden kann. Der Zusammenhang zeichnet sich dadurch aus, dass die positive Selbstwertwahrnehmung stark beeinflusst werden kann, wenn die Jugendlichen sich durch die Timeout-Erfahrungen in ihrem Handeln als selbstwirksam erleben.

Hinsichtlich dem Wirkungsziel, „die Jugendlichen sind fähig, Zukunftsperspektiven zu erarbeiten, daraus Ziele und Teilziele abzuleiten und eine intrinsische Motivation zu entwickeln“ und dem darin intendierten Wirkungszusammenhang von Zukunftsperspektiven/Zielen und Motivation, lässt sich aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrpersonen sowie der Familienangehörigen festhalten, dass dieser Zusammenhang in den empirischen Ergebnissen durchaus zu erkennen war, indem intrinsisch motiviertes Handeln der Jugendlichen mehrheitlich nur dann zu erkennen war, wenn sie über eine Zukunftsperspektive beziehungsweise über (erreichbare) Ziele verfügten um diese zu erreichen. Diese Aussage lässt sich dadurch bekräftigen, weil auch bei den empirischen Ergebnissen der Jugendlichen der Zusammenhang von Zielen und Motivation ersichtlich wurde im Rahmen der Lernerkenntnisse und Kompetenzerweiterungen. Aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte zeigten sich auch Schwierigkeiten der Jugendlichen bei der Umsetzung der Ziele aus den Timeouts, was Fragen nach einer zu geringen Verfestigung der Ziele, einer mangelnden Partizipation und einer unzureichenden Unterstützung aufwirft.

Bezüglich der Krisenbewältigung und dem damit verbundenen vierten Wirkungsziel, „die Jugendlichen sind fähig, Krisen/krisenhaftes Verhalten zu erkennen, Unterstützung für deren Lösung in Anspruch zu nehmen und Bewältigungsstrategien zu entwickeln“, zeigten sich in der Kontrastierung der drei Akteursgruppen keine Anhaltspunkte, die auf diesen Wirkungszusammenhang hinweisen.

menhang hinweisen. Hingegen kam in diesem Kontext der Zusammenhang von Bindungserfahrungen und der Krisenbewältigung zum Ausdruck. Demnach gelang es den Jugendlichen durch oder mit Hilfe der Bindungserfahrungen in den Timeouts Krisen zu bewältigen (zum Beispiel Verweigerungshaltung ablegen, psychisch stabilisieren), wodurch die „entlastende Funktion“ (Güntert 2011: 54) der „helfenden Beziehung“ (ebd.) ersichtlich wurde. Dies deutet aus der psychoanalytischen Perspektive betrachtet darauf hin, dass eine Bindung der Jugendlichen zu den sozialpädagogischen Fachkräften zustande kam (oder bereits vorhanden war), wodurch Entwicklung ermöglicht wurde (vgl. Lang 2013: 215; Crain 2011: 279), beziehungsweise die Jugendlichen die Krise bearbeiten und bewältigen konnten. Das gemeinsame Durchstehen und Bewältigen einer Krise ist für die Beziehung vom Jugendlichen zum Sozialpädagogen äußerst wichtig, um einen neuen vertrauenswürdigen Zugang zueinander zu bekommen und die Beziehung dadurch zu stärken (vgl. Crain 1996: 21f.).

Bei der Auswertung zeichnete sich ab, dass dem Beziehungsaspekt nicht nur im Rahmen eines Beziehungsangebotes (Handlungsziel 4\_W1; W2) oder als Fähigkeit in Krisen Unterstützung in Anspruch zu nehmen (siehe Wirkungsziel Typ C) Rechnung getragen werden kann, sondern dass die Fähigkeit des Jugendlichen Beziehungen einzugehen und zu gestalten berücksichtigt werden muss. Sich auf Bindungserfahrungen in und durch Interaktion einzulassen erwies sich als fundamentale Fähigkeit insbesondere im Einzel-Setting, damit der Jugendliche intensive und gute Beziehungserfahrungen machen kann. Vor allem von den sozialpädagogischen Fachkräften wurde das gemeinsame Erlebnis mit dem Jugendlichen (insbesondere im 1:1-Setting) als zentrales Element erachtet, damit der Jugendliche sich im Timeout weiterentwickeln konnte. Dadurch war es dem Jugendlichen, wie Witte (2009: 243f.) festgestellt hat, wohl möglich, über die gemeinsamen Tätigkeiten, Aktivitäten und Gespräche Vertrauen zur sozialpädagogischen Fachkraft aufzubauen und sich weiterzuentwickeln. Durch dieses gemeinsame Erleben und Bewältigen von Aufgaben, so scheint es, gelang es einzelnen Jugendlichen ganz oder teilweise ihre Bindungsmuster innerlich abzurufen, mit den Bindungserfahrungen im Timeout zu vergleichen und anzupassen (vgl. Müller 2010: 138f.). Dies wurde dann ersichtlich, wenn die sozialpädagogischen Fachkräfte, wie auch die Familienangehörigen und ansatzweise auch die Lehrpersonen von einer verbesserten Beziehung zu den Jugendlichen nach den Timeouts berichteten. Zudem lässt sich bezüglich dem 1:1-Setting und der dadurch generierten hohen Bindungsqualität, von der berichtet wurde, in Anlehnung an andere Forschungsergebnisse vermuten, dass informelle Beziehungsanteile vorhanden waren, die es den Jugendlichen erleichterten sich auf Bindungserfahrungen einzulassen (vgl. Riemann et. al. 2014: 293; Wendelin 2011: 277; Fischer/Ziegenspeck 2009: 191; Witte 2009: 243). Wenn die Jugendlichen sich auf Bindungserfahrungen einlassen konnten, zeigte sich, dass sie sich in der Fähigkeit, mentale Zustände zu repräsentieren, und in der Mentalisierungsfähigkeit weiterentwickeln konnten. Diese Erkenntnis scheint wichtig, weil bei der Klientel der stationären Jugendhilfe grundsätzlich von Einschrän-

kungen in den beiden genannten Fähigkeiten ausgegangen werden muss (vgl. Müller 2010: 126; Schleiffer 2005: 113; Fonagy et. al. 2004, Winnicott 1984, Spangler/Zimmermann 1999, zit. nach Müller 2010: 127).

### 7.3.3 Skizzierung des Optimierungspotentials für das Timeout-Programm

Aufgrund der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse und der Optimierungsvorschläge der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrpersonen und der Familienangehörigen lässt sich auf der Programmebene ein Optimierungspotential bezogen auf drei Teilbereiche des Transfers aufzeigen, auf die Transferplanung in der Vorbereitungsphase, auf die Transfervorbereitung im Timeout und auf die Transfergestaltung und -Durchführung nach dem Time-out. Zwar wurde dem wegweisenden Charakter der Vorbereitungsphase für den Transfer und die Nachhaltigkeit in den untersuchten Timeouts teilweise Rechnung getragen, jedoch erscheinen grundsätzlich in Anbetracht der diskutierten Ergebnisse folgende Punkte optimierungsbedürftig:

- Transparenz bezüglich Indikationsgrund
- Partizipation der Jugendlichen, insbesondere bezüglich der Zielformulierung
- Zukunfts- und entwicklungsorientierte Zielformulierungen, die über die unmittelbare Zeit nach dem Timeout hinaus gehen
- Schule beziehungsweise Lehrperson und Familienangehörige von Anfang an in Timeout-Prozess mit einbeziehen
- Anerkennung der Situation des Jugendlichen durch die durchführende sozialpädagogische Fachkraft
- Berücksichtigung des Beziehungsaspekts beziehungsweise der Beziehungsqualität bezüglich der Zielformulierung und der Dauer des Timeouts. Das heisst, wenn keine Beziehung besteht zwischen Jugendlichen und durchführender sozialpädagogischer Fachkraft, muss der Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung im Zentrum stehen, bevor an weiteren Zielen gearbeitet werden kann, wodurch in einem solchen Fall mehr Zeit benötigt wird, als wenn auf eine bestehende Beziehung zurückgegriffen werden kann.
- Beziehungskontinuität, insbesondere, wenn das Timeout von einem Mitarbeiter des Interventionsteams durchgeführt wird, ist zu planen, wie die Kontinuität der Beziehung zurück im Alltag gewährleistet beziehungsweise wie die Ablösung gestaltet wird.
- Klärung von Fragen nach transferunterstützenden Massnahmen mit Jugendlichen und involvierten Akteuren (siehe 3.3.2)

Optimierungspotential bei der Transfervorbereitung im Timeout:

- Reflexion der erlebnispädagogischen Entwicklungs- und Lernprozesse
- Ausblick, Planung, Erarbeitung von Ideen, wie die Entwicklungen im Timeout im Alltagskontext umgesetzt, angewendet und aufrechterhalten werden können mit welchem Nutzen für den Jugendlichen

Optimierungspotential bei der Transfergestaltung/Transferdurchführung nach dem Timeout:

- Anerkennung der Timeout-Leistung des Jugendlichen (auch wenn die expliziten Ziele nicht erreicht wurden) durch die sozialpädagogischen Fachkräfte auf der Wohngruppe, die Lehrpersonen und die anderen Jugendlichen
- Impliziten Entwicklungen der Jugendlichen stärker Rechnung tragen
- Unterstützung beim Transfer durch die sozialpädagogischen Fachkräfte
- Begleitung der Jugendlichen bei der Umsetzung der Ziele und Überprüfung der Ziele durch die sozialpädagogischen Fachkräfte

Des Weiteren erscheint vor allem der Timeout-Typ A als optimierungsbedürftig, da bei den Jugendlichen in Grossgruppen-Timeouts kaum persönliche Entwicklungsprozesse zu erkennen waren. Es erscheint daher fraglich, inwiefern in diesen Fällen nach erlebnispädagogischen Prinzipien gearbeitet wurde, wonach es legitim erscheint, über die Entwicklung und Weiterbildung von erlebnispädagogischen Kompetenzen auf jeder Wohngruppe nachzudenken. Ebenfalls Optimierungspotential lässt die präventive Ausrichtung erkennen, speziell im Verständnis des Timeout Typ A, als Möglichkeit einen anderen Zugang zum Alltag zu bekommen, erscheint eine Intensivierung notwendig um den Jugendlichen entsprechende Lernprozesse zu ermöglichen.

In den Ergebnissen tauchten auch Fragen auf, die die Optimierung der Gesamteinstitution betreffen, und die entsprechend auf dieser Ebene diskutiert und angegangen werden müssen. Auf struktureller Ebene sowie auf der Ebene der Zusammenarbeit muss die Rolle der Schule in den Timeout-Prozessen geklärt werden. In den Ergebnissen kam zum Ausdruck, dass die Schule wenig in die Timeout-Prozesse eingebunden war. Vor dem Hintergrund, dass die Jugendlichen viel Zeit in der Schule verbringen und die Schule ein bedeutender Teil des Schulheims darstellt, muss diskutiert werden, wie die Schule mehr an den Timeout-Erfahrungen der Jugendlichen teilhaben kann. Dies erscheint auch deshalb wichtig, weil in 3.3.3 erläutert wurde, wie gut erlebnispädagogische Massnahmen auf die schulische Selbstwirksamkeit einwirken können.

Einerseits zeigten die empirischen Ergebnisse, dass Timeouts einen Beitrag zur Selbstwirksamkeitswahrnehmung der Jugendlichen beitragen können, andererseits wurde auch bei den theoretischen und empirischen Begründungen zur stationären Jugendhilfe erwähnt, wie wichtig Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Entwicklung der Jugendlichen sind (siehe 3.1.4). Da die Ergebnisse aber auch zeigten, dass sich die Aufrechterhaltung der Selbstwirksamkeit zurück im Alltag als schwierig gestaltete, stellt sich die Frage, inwiefern überhaupt Räume und Möglichkeiten im Alltag vorhanden sind, damit die Jugendlichen die im Timeout erfahrene Selbstwirksamkeit im Alltag auch leben können. Dazu gilt es insbesondere vorhandene Normen und Regeln kritisch zu reflektieren.

Zwar wurde bereits oben die Optimierung Partizipationsmöglichkeiten auf der Programmebene erwähnt, doch scheint die Frage nach der Partizipation vielehaltungsfragen zu beinhalten, die der Zusammenarbeit wegen in der Gesamteinstitution geklärt werden müssen. Es wäre deshalb wünschenswert in einen Diskurs über die Partizipation zu treten und ein umfangreiches Partizipationskonzept anzustreben.

Schliesslich wurde erwähnt, dass dem Timeout-Konzept ein lösungs- und ressourcenorientiertes Menschenbild zu Grunde liegt. Wie aus den Ergebnissen ersichtlich wurde, berichteten die sozialpädagogischen Fachkräfte vorwiegend von neuen Ressourcen, die die Jugendlichen im Timeout erschliessen konnten. Dies erscheint dadurch erklärbar, da auf Ebene Gesamteinstitution (noch) kein solches Menschenbild verankert und entsprechend von den Mitarbeitenden auch nicht verinnerlicht ist. Damit keine paradoxen Situationen oder Missverständnisse auf Grund von unterschiedlichen Haltungen zwischen Timeout-Programm und Gesamtheim entstehen, müssen dringlichst die Diskussionen für die gegenseitige Verzahnung intensiviert werden.

Der Diskurs des Optimierungspotentials auf der Ebene der Gesamteinstitution ist für die Einbettung des Timeout-Programms sehr zentral. Insbesondere um den Intentionen des Timeout-Typ A gerecht zu werden (was bisher nur gering der Fall war), erscheint es wichtig, dass die Erlebnispädagogik als „ganzheitliches Konzept“ (Klawe/Bräuer 2001: 16) im Schulheim Schillingsrain implementiert wird.

Das Ergebnis der Interpretation und die Diskussion der Erkenntnisse werden im folgenden Kapitel nochmals zusammenfassend dargestellt.

## **8. Fazit und Ausblick**

Zuerst wird ein inhaltliches Fazit gezogen, bevor der Evaluationsprozess reflektiert wird und sowohl inhaltlich wie methodologisch ein Ausblick formuliert wird.

### *8.1 Inhaltliches Fazit*

Aufgrund der empirischen Ergebnisse zeigte sich, dass sich ein nachhaltiger Nutzen der Timeout-Erfahrungen auf der individuellen Ebene der Jugendlichen durch intrinsisch motiviertes Handeln kennzeichnen lässt, das heisst durch eine motiviertere und selbständigere Lebensführung der Jugendlichen. Es erwies sich, dass die Nachhaltigkeit des Nutzens für die Jugendlichen stark vom Indikationsgrund, der Zieldimension und damit verbunden von den Partizipationsmöglichkeiten abhängig ist. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass vielseitige Lernerfahrungen in der Natur als Lernsetting den Jugendlichen einen Nutzen für die unmittelbare Situation generieren konnte, welcher jedoch nicht in gleichem Umfang in den Alltag transferiert und pädagogisch nutzbar gemacht werden konnte. Schliesslich wurden von den Jugendlichen vor al-

lem die 1:1-Settings als unterstützend empfunden um durch die "helfende Beziehung" zu den sozialpädagogischen Fachkräften an ihren persönlichen Themen arbeiten zu können, wobei die Beziehungskontinuität dabei besonders nutzbringend in Erscheinung trat. Hinsichtlich der berücksichtigten Handlungsziele zeigte sich, dass diejenigen mit dem Fokus auf die Partizipation das geringste Ausmass der Zielerreichung aufwiesen.

Bei der Analyse, inwiefern die im Timeout-Konzept intendierten Wirkungen eintrafen und inwieweit nicht intendierte Wirkungen auftraten, kann festgehalten werden, dass der Selbstwert und die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrpersonen und der Familienangehörigen am deutlichsten als intendierte Wirkungen ermittelt werden konnten, wobei die Selbstwirksamkeitswahrnehmung vor allem kurzfristig sichtbar wurde. Es zeigten sich weiter Hinweise, die auf einen nicht intendierten Wirkungszusammenhang bei den Jugendlichen bezüglich der Stärkung des Selbstwertes und der Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit hindeuten. Jedoch konnte der im Timeout-Konzept intendierte Wirkungszusammenhang von Ressourcen erkennen, aktivieren, erweitern und Selbstwert stärken nicht explizit festgestellt werden. Einzeln betrachtet, waren dagegen Hinweise zu erkennen, die auf eine Ressourcenentwicklung schliessen lassen (aus Perspektive sozialpädagogische Fachkräfte und Familienangehörige). Darüber hinaus konnten insbesondere durch die Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Familienangehörigen Hinweise auf einen Wirkungszusammenhang von Zukunftsperspektive/Zielen und Motivation gefunden werden. Bezüglich der Krisenbewältigung konnte der im Konzept intendierte Wirkungszusammenhang nicht festgestellt werden. Als markanteste im Timeout-Konzept nicht intendierte Wirkung trat die Beziehungsfähigkeit in Form von "sich auf neue Bindungserfahrungen durch Interaktion einlassen" in Erscheinung, auch im Kontext der Krisenbewältigung der Jugendlichen (vor allem aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte).

Auf Grund der diskutierten empirischen Ergebnisse, konnte auf der Programmebene ein Optimierungspotential ermittelt werden hinsichtlich der Transferplanung, der Transfervorbereitung und der Transfergestaltung beziehungsweise der Transferumsetzung. Auch zeigte sich Optimierungspotential bezüglich dem Timeout-Typ A im Bereich erlebnispädagogischer Entwicklungsprozesse. Des Weiteren zeigte sich Optimierungsbedarf hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Schule (beziehungsweise in der Zusammenarbeit zwischen Wohngruppen und Schule), der Ressourcenorientierung, der Partizipation und der Schaffung von Räumen für Selbstwirksamkeitserfahrungen. In diesem Kontext scheint auch die Fokussierung auf die Optimierung der Einbettung des Timeout-Programms ins Schulheim wichtig, wobei im Sinne der Haltung und des Verständnisses des Timeout-Programms dem Aspekt der Ganzheitlichkeit Rechnung getragen werden muss.

## 8.2 Reflexion Evaluationsprozess

Die Reflexion des Evaluationsprozesses orientiert sich im Wesentlichen an den dafür entwickelten Fragestellungen nach Merchel (2010: 123) (siehe 4.2.4).

Die berufliche Tätigkeit des Evaluators im Schulheim Schillingsrain ermöglichte einen einfachen, unkomplizierten und umfangreichen Zugang zum Evaluationsgegenstand. Da der Evaluator als Mitarbeiter der Institution amtierte, war auch die Akzeptanz für das Vorhaben unter den Mitarbeitenden breit abgestützt, was sich unter anderem in Form der Bereitschaft zeigte, im Rahmen der Interviews Auskunft zu geben. Ebenfalls kann als positiv bewertet werden, dass der Sinn und Zweck der Evaluation auf der Leitungsebene als relevant erachtet wurde zwecks Optimierung des Leistungsangebots und der Weiterentwicklung der gesamten Institution. So kann die interne Evaluation mit externer Expertenunterstützung als ein wichtiges Instrument für die Institution bezeichnet werden um im Sinne einer "lernenden Organisation" Entwicklungsprozesse zu generieren und weil kostenintensive Fremdevaluationen in diesem Rahmen kaum zu realisieren sind.

Die oben geschilderten Vorteile der Eingebundenheit des Evaluators bezüglich des Evaluationsgegenstandes erwiesen sich auch als schwierig wegen der dadurch entstandenen Rollendiffusion. Diese Rollendiffusion gestaltete die Auswertung, wie auch die Interpretation äusserst schwierig und zeitintensiv, weil die verschiedenen Auswertungs- und Interpretationsschritte jeweils nach der Fertigstellung nochmals durchgearbeitet und reflektiert werden mussten, um möglichst ausschliessen zu können, dass "blinde Flecken" (Interpretationen und Anmerkungen, die auf Grund der Praxistätigkeit zustande kamen, zu wenig kritische Bewertung der Ergebnisse beziehungsweise zu wenig Berücksichtigung von negativen Aspekten) sich in den Ergebnissen breit machen. Insbesondere bei diffusen oder unklaren Ergebnissen war es aufgrund des umfangreichen Kontextwissens für den Evaluator schwierig die "Evaluatorenrolle" von der "Praktikerrolle" zu trennen und sich vor allem bei der Interpretation nur auf die Interviewdaten zu beziehen.

In diesem Kontext war die Rolle des externen Beraters besonders Gewinn bringend, um den kritischen Blick auf die erzielten Ergebnisse zu richten und Rollenkonflikte aufzudecken. Durch die Sitzungen mit dem externen Berater war es auch möglich, eine gewisse Validierung der Ergebnisse vorzunehmen. Deswegen erscheint der Beizug einer solchen Person für zukünftige Evaluationen in einem ähnlichen Kontext angebracht, wenn eine komplexe mehrfache Rollendiffusion aufgrund der Eingebundenheit des Evaluators in den Evaluationskontext gegeben ist (wie im vorliegenden Evaluationsverfahren).

Für weitere Evaluationen in diesem Rahmen erscheint es zudem aufgrund der geschilderten Schwierigkeiten bei der Auswertung und Interpretation als hilfreich, Evaluationen in einem Team durchzuführen und die Auswertung und Interpretationen entsprechend auf Rollenkonflikte hin gemeinsam zu reflektieren.



Bei der Datenerhebung wurde die Komplexität der Interviewdurchführung durch eine Drittperson unterschätzt. Deshalb wäre ein umfangreiches Pre-Testverfahren als hilfreich zu betrachten, um Unsicherheiten mit dem Leitfaden und mit der Interviewmethode sowie um Unklarheiten bezüglich des Erkenntnisinteresses vor der eigentlichen Datenerhebung klären zu können.

Wie aus Kapitel 5 ersichtlich wurde, waren für die Bearbeitung von Evaluationsziel eins und zwei, zwei unterschiedliche methodische Herangehensweisen notwendig. Dies stellte hohe Anforderungen an den Evaluator. Entsprechend gestaltete sich die Auseinandersetzung sowohl mit der zusammenfassenden, wie auch mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse als sehr zeitintensiv (was vom Evaluator in diesem Umfang unterschätzt wurde). Es stellt sich dadurch rückblickend die Frage, inwiefern es sinnvoll gewesen wäre sich entweder auf das erste oder auf das zweite Evaluationsziel zu fokussieren. Zweifelsohne ermöglichten das erste und das zweite Evaluationsziel mit ihren unterschiedlichen methodischen Zugängen zwei unterschiedliche Einschätzungen des Evaluationsgegenstandes. In Zusammenhang mit den beschränkten personellen Ressourcen konnten jedoch eher Ergebnisse in der Breite als in der Tiefe generiert werden. Demgegenüber wäre wohl mit einer primären Ausrichtung der Evaluation auf die Analyse von Evaluationsziel zwei und dem Einbezug der Jugendlichen in die deduktive Auswertung eine Möglichkeit, wie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag ausgeglichener hätte gestaltet werden können und gleichzeitig wäre eine umfassendere Analyse der intendierten und nicht intendierten Wirkungen möglich gewesen.

Die beiden verschiedenen Auswertungsmethoden gehen von einem unterschiedlichen Stand des theoretischen Vorwissens aus. Auch dies stellte eine Herausforderung für den Evaluator dar, diesbezüglich quasi einen "Mittelweg" zu finden. Dies gelang einerseits dadurch, weil für den deduktiven Zugang keine rein theoriegeleiteten Hypothesen formuliert werden mussten, sondern dass lediglich aus den Wirkungs- und Handlungszielen Evaluationsziele formuliert werden mussten, wofür eine „theoretische Sensibilität“ (Kelle/Kluge 2010: 28) ausreichte und wiederum legitim war für den induktiven Zugang (vgl. Kelle/Kluge 2010: 28)

Grundsätzlich bewährte sich die Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) als Auswertungsmethode im Kontext dieser Evaluation, jedoch erscheint eine deduktive Vorgehensweise in diesem Kontext prägnantere Aussagen liefern zu können hinsichtlich der Einschätzung des Grades einer Zielerreichung. Es wäre jedoch sicherlich prüfenswert inwiefern sich andere Methoden bessere eignen (zum Beispiel Kuckartz et. al. 2008).

Methodisch schwierig gestaltete sich weiter die Kontrastierung der Akteursgruppe sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Familienangehörige, da es nicht einfach war eine passende Methode zu finden, wobei das gewählte Vorgehen mehr als Zusammenschritt von verschiedenen methodischen Aspekten betrachtet werden muss denn als klar verortbares Vorgehen. Dies scheint legitim, weil es sich vornehmlich um eine beschreibende Ebene vor der ei-

gentlichen Interpretation handelt und die Methodenkombination der Klärung, Bündelung und Ordnung der Ergebnisse dient.

Abschliessend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Evaluation qualitativ angelegt war und demnach in ihrer Aussagekraft limitiert ist. Das bedeutet, dass die Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben können.

Aufgrund der Rückmeldungen der Mitarbeitenden des Schulheims Schillingsrain, der Jugendlichen und der Familienangehörigen kann darauf geschlossen werden, dass alle umfassend genug über den Projektkontext informiert und fair behandelt wurden.

### *8.3 Ausblick*

Die Ergebnisse dieser Evaluation weisen darauf hin, dass erlebnispädagogische Timeouts den Jugendlichen im Schulheim Schillingsrain individuelle Beziehungserfahrungen und individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse (besonders auf der Ebene des Selbstwertes und der Selbstwirksamkeit) ermöglichen können. Angesichts des im Herbst 2014 neu eingeführten Leitkonzepts (inklusive neuem Menschenbild) und des auf den 1.1.2015 in Kraft tretenden neuen Rahmenkonzepts muss das Optimierungspotential, welches auf der Gesamtheimebene ausgemacht wurde, im Kontext dieser beiden Konzepte angegangen werden. Insbesondere die Menschenbilder des Systems Schulheim (humanistisches und bio-psychosoziales Menschenbild) und dessen Subsystem Timeout-Programm (systemisch-lösungs- und ressourcenorientiertes Menschenbild) müssen auf deren gegenseitige Anschlussfähigkeit hin überprüft werden. In Anbetracht des beim Timeout Typ A gering ersichtlich gewordenen pädagogischen Fokus und dem Anspruch, den Jugendlichen als niederschwelliges Angebot einen anderen und neuen Zugang zum Alltag zu ermöglichen, muss im Rahmen der neuen Konzepte diskutiert werden, welchen Stellenwert die Timeouts besonders in diesem Bereich beziehungsweise die Erlebnispädagogik im Gesamtheim einnehmen sollen. Die Ergebnisse dieser Evaluation sprechen insbesondere bezüglich Selbstwert und Selbstwirksamkeit der Jugendlichen und deren Bedeutung für einen positiven Verlauf der Jugendhilfemassnahme dafür, dass die Erlebnispädagogik als "Gestaltungsprinzip" im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung im Gesamtheim implementiert wird, wodurch auch der präventiven Ausrichtung verstärkt Rechnung getragen werden kann. Demnach müsste insbesondere der Timeout-Typ A als Gestaltungselement für den Heimalltag anerkannt und entsprechend strukturell eingebettet werden. Damit verbunden scheint es eher nicht mehr angebracht, in diesem Kontext von einem Timeout zu sprechen. Im Laufe einer solchen Weiterentwicklung wäre auch weitere Forschung und Evaluation wünschenswert, zum Beispiel Untersuchung der erlebnispädagogischen Arbeit, Untersuchung der Maximen des Programms und/oder die Untersuchung des Nutzens für den sozialpädagogischen Nachmittag. Dabei wären Verfahren mit mehreren Erhebungszeitpunkten anzustreben um mehr Aufschluss zur Wirksamkeit und der Dimension der Nachhaltigkeit zu bekommen Dies

spricht für einen Angebotsausbau bezüglich dem Timeout-Typ A. Auch der Übergang vom Schulheim in die Selbständigkeit und die Frage, welche Funktion die Timeouts dabei einnehmen können, wären ein Ansatzpunkt für weitere Forschungsprojekte. Eine weitere spannende Forschungsperspektive indiziert ein organisationssoziologischer Blick auf das Interagieren verschiedener Subsysteme innerhalb eines Systems, um zum Beispiel das Verhältnis von Schule und Heim (bezüglich Timeouts) sowie die Anschlussfähigkeit des Timeout-Programms im Gesamtheim zu untersuchen.

Aufgrund des internen Umbruchs im Schulheim Schillingsrain und wegen des erwarteten höheren Kostendrucks (siehe 2.2) werden Forschungs- und Evaluationsprojekte benötigt, um die eigene Arbeit zu überprüfen und zu bewerten. Entsprechend wären interne Forschungs- und Evaluationsbeauftragte wünschenswert.

## 9. Quellenverzeichnis

### 9.1 Literatur

Amesberger, Günter (1992). Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten?. Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. 1. Aufl. Frankfurt am Main/Griedel: Afra-Verlag.

Berner, Roland/Gruhler, Siegfried (1995). Erlebnisorientierte Massnahmen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 15. Jg. (9). S. 22-44.

Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (2001). Erziehungshilfen: Von der Vielfalt zu einem abgestimmten Arbeitskonzept. In: Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hg.). Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum Verlag. S. 9-19.

Bodmer, Dominik/Rüegg, Dominik (2013). Wissenschaftlicher Artikel. Konzeptentwicklung für ein internes Timeout-Programm. Unveröffentlichter Leistungsnachweis Modul MA11. Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Master-Studium Soziale Innovation. Olten.

Bodmer, Dominik/Rüegg, Dominik (2014). Interne Timeouts. Ein innovatives Angebot für Prävention und Krisenintervention in der stationären Jugendhilfe. In: erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 22. Jg. (3&4). S. 38-41.

Bowlby, John (1995). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hg.). Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 17-26.

Böllert, Karin (2005). Prävention und Intervention. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1394-1398.

Bürger, Ulrich (2001). Heimerziehung. In: Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hg.). Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum Verlag. S. 632-663.

Crain, Fitzgerald (2012). „Ich geh ins Heim und komme als Einstein heraus“. Zur Wirksamkeit der Heimerziehung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Crain, Fitzgerald (2011). Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. 2. Aufl. Giessen: Psychosozial-Verlag.

Crain, Fitzgerald (1996). Bericht der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen BIG TRAIL und TECTONA (Bericht). Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie der Universität Basel. Basel.

de Shazer, Steve/Dolan, Yvonne (2008). Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Fengler, Janne (2009). Erlebnispädagogik und Selbstkonzept. Eine Evaluationsstudie. 2. Aufl. Berlin: Logos Verlag.

Fischer, Torsten/Ziegenspeck, Jörg W. (2009). Betreuungs-Report Ausland. Eine empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit intensivpädagogischer Betreuungsmassnahmen im Ausland. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.

Flick, Uwe (2011). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flosdorf, Peter (1988). Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 1: Konzepte in Heimen der Jugendhilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Freigang, Werner (2014). Intensivpädagogik. In: Düring, Diana/Krause, Hans-Ulrich/Peters, Friedhelm/Rätz, Regina/Rosenbauer, Nicole/Vollhase, Matthias (Hg.). Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag. S. 163-166.

Friebertshäuser, Barbara (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Frommann, Anne (2001). Pädagogik der Erziehungshilfen. In: Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hg.). Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum Verlag. S. 236-246.

Gehres, Walter (1997). Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen: Leske+Budrich.

Graf, Erich Otto (1987). Platzierungskarrieren von Jugendlichen in Erziehungsheimen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 56. Jg. (1). S. 47-60.

Gschwind, Simone (2008). Heimkinder und ihre Beziehungen. Wie gestalten Heimkinder die Beziehung zu den Betreuerinnen und Betreuern? Wie gehen sie mit Fluktuation der Betreuungspersonen um? Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Güntert, Friedhelm (2011). Einführung. „Glücksfall menschlicher Begegnung“. In: Felka, Eva/Harre, Volker (Hg.). Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 1-7.

Güntert, Friedhelm (2011). Methodisches Handeln. In: Felka, Eva/Harre, Volker (Hg.). Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 46-77.

Hafen, Martin (2012). Prävention. In: Wirth, Jan/Kleve, Heiko (Hg.). Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg: Carl Auer Verlag. S. 309-312.

Hamberger, Matthias (2008). Erziehungshilfekarrieren. Belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.

Häbel, Hannelore (2014). Time-Out. In: Düring, Diana/Krause, Hans-Ulrich/Peters, Friedhelm/Rätz, Regina/Rosenbauer, Nicole/Vollhase, Matthias (Hg.). Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag. S. 361-367.

Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2008). Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 6. Überarbeitete und erweiterte Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Helfferich, Cornelia (2011a). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Helfferich, Cornelia (2011b). Qualitative Forschungsmethoden. Skript/Begleitmaterial zum Modul MA04 Forschungsprozess und Forschungsmethoden. Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit HSA. Olten. S. 14-15.

Hildmann, Jule (2014). Nicht für die Action, für den Alltag lernen wir! Transfer verstehen und verstärken. In: Ferstl, Alex/Scholz, Martin/Thiesen, Christiane (Hg.). Erlebnispädagogik: quo vadis? Zwischen Anpassung und Abenteuer. Augsburg: Ziel Verlag. S. 82-89.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Klawe, Willy/Bäuer, Wolfgang (2001). Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Klawe, Willy (2011). Ausblick. In: Felka, Eva/Harre, Volker (Hg.). Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 210-220.

Kommission gemeinsame Planung Jugend- und Behindertenhilfe Basel-Stadt und Basel-Landschaft (2013). Bedarfsplanung stationäre Jugendhilfe der Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft. Datenbericht 2012. Kanton Basel-Stadt, Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Jugend, Familie und Sport, Abteilung Jugend- und Familienangebote/Kanton Basel-Landschaft, Bildungs- Kultur- und Sportdirektion, Amt für Kinder, Jugend und Behindertengebote. Basel/Füllinsdorf.

König, Joachim (2007). Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. 2. überarbeitete Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008) Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Lambers, Helmut (1996). Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Münster: Votum Verlag.

Lang, Thomas (2013). Bindungspädagogik – Haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebot für Kinder und Jugendliche. In: Lang, Brigit/Schirmer, Claudia/Lang, Thomas/de Hair, Ingeborg Andreae/Wahle, Thomas/Bausum, Jacob/Weiss, Wilma/Schmid, Marc (Hg.). Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.

Macsenaere, Michael/Herrmann, Timo (2004). Klientel, Ausgangslage und Wirkungen in den Hilfen zur Erziehung. Eine Bestandesaufnahme mit EVAS. In: Unsere Jugend. 56. Jg. (1). S. 32-42.

Macsenaere, Michael (2007). Die zentralen Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES). In: Hermsen, Thomas/Macsenaere, Michael (Hg.). Wirkungsforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. St. Ottilien: EOS-Verlag. S. 174-188.

Macsenaere, Michael/Esser, Klaus (2012). Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarbeitete Aufl. Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Meier, Claudia (1997). Leitfaden für die Selbstevaluation in der Projektarbeit. Mit einem Beispiel aus der Suchprävention. Lausanne: SFA Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme.

Meincke, Karin (2014). Erlebnispädagogik und Selbstwirksamkeit. Eine empirische Wirkungsanalyse. In: erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 22. Jg. (3&4). S. 33-37.

Merchel, Joachim (2010). Evaluation in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Michl, Werner (2009). Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Müller, Karl (2010). Wenn Heimerziehung scheitert oder schwierige Jugendliche nicht mehr können. Freiburg: Centaurus Verlag.

Müller, Margareta (2009). Partizipation in der Heimerziehung. Unveröffentlichte Dissertation. Bergischen Universität Wuppertal, Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften. Wuppertal.

Niederberger, Josef Martin (1997). Kinder in Heimen und Pflegefamilien. Fremdplatzierung in Geschichte und Gesellschaft. Bielefeld: Kleine Verlag

Pätow, Claas (2008). Seelische Gesundheit und Effizienz in der stationären Jugendhilfe / Heimerziehung. Unveröffentlichte Dissertation. Eine Untersuchung in den Einrichtungen der stationären Jugendhilfe des Landkreises Bad Doberan. Universität Rostock, philosophische Fakultät. Rostock.

Piller Maud, Edith/Schnurr, Stefan (2011). Zum Umgang mit "Problemjugendlichen" in der Schweiz. In: Witte, Matthias D./Sander, Uwe (Hg.). Erziehungsresistent? "Problemjugendliche" als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren. S. 93-120.

Piller Maud, Edith/Schnurr, Stefan (2013). Forschung zur schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe – eine Einleitung. In: Piller Maud, Edith/Schnurr, Stefan (Hg.). Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-19.

Plöhn, Inken (1998). Flow-Erleben. Eine erlebnispädagogische Anleitung zum Motivationstraining für Jugendliche. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.



Riemann, Jenne/Jöst, Steffi/Fischer, Catrin/Berchtold, Nicola (2014). Beziehungsweise Bindung. Intensivpädagogische Hilfeverläufe unter der Lupe. 1. Aufl. Augsburg: Ziel Verlag.

Schaffner, Dorothee/Rein, Angela (2013). Jugendliche aus einem Sonderschulheim auf dem Weg in die Selbständigkeit – Übergänge und Verläufe. Anregungen für die Heimpraxis aus der Perspektive von Adressat/innen. In: Piller, Edith Maud/Schnurr, Stefan (Hg.). Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse. Wiesbaden: Springer VS.

Schermer, Franz J./Weber, Angelika/Drinkmann, Arno/Jungnitsch, Georg (2005). Methoden der Verhaltensänderung: Basisstrategien. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Schleiffer, Roland (2005). Über Bindungsbeziehungen im Heim. In: Forum Erziehungshilfen. 11 Jg. (2). S. 113-118.

Schmidt, Martin (2002). Ergebnisse im Überblick (Gelbe Seiten). In: Schmidt, Martin/Schneider, Karsten/Hohm, Erika/Pickartz, Andrea/Macsenaere, Michael/Petermann, Franz/Flosdorf, Peter/Hölzl, Heinrich/Knab, Eckart. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 17-48.

Schmidt, Martin (2002). Diskussion der Ergebnisse unter Praxisaspekten. In: Schmidt, Martin/Schneider, Karsten/Hohm, Erika/Pickartz, Andrea/Macsenaere, Michael/Petermann, Franz/Flosdorf, Peter/Hölzl, Heinrich/Knab, Eckart. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 516-546.

Schwiersch, Martin (1995). Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik. In: Kölsch, Hubert (Hg.). Wege Moderner Erlebnispädagogik. 1. Aufl. München: Verlag Dr. Jürgen Sandmann. S. 139-183.

Stegmann, Michael/Schwab, Jürgen E. (2012). Evaluieren und Forschen für die Soziale Arbeit. Ein Arbeits- und Studienbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V..

Stork, Remi (2007). Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Thiersch, Hans/Baur, Dieter/Finkel, Margarete/Hamberger, Matthias/Kühn, Axel D. (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer Verlag.

Trede, Wolfgang (2005). Hilfen zur Erziehung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 787-803.

Von Spiegel, Hiltrud (1993). Aus Erfahrung Lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation. Münster: Votum Verlag.

Waibel, Eva Maria (1998). Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. In: Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo (Hg.). Reihe Innovation und Konzeption. 2. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag.

Walter, John L./Peller, Jane E. (2004). Lösungs-orientierte Kurztherapie. Ein Lehr- und Lernbuch. In: Hargens, Jürgen (Hg.). Systemische Studien. Band 9. 6. Aufl. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Wendelin, Holger (2011). Erziehungshilfen im Ausland. Konzeptionen, Strukturen und die Praxis von intensivpädagogischen Auslandshilfen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Winkler, Michael (2001). Auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehungshilfen. In: Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hg.). Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum Verlag. S. 247-281.

Winnicott, Donald Woods (2002). Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Unveränderte Neuaufl. Giessen: Psychosozial-Verlag.

Witte, Matthias D. (2002). Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.

Witte, Matthias D. (2009). Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012). The Problem-centred Interview. Principles and Practice. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage Publications.

Wolf, Klaus (2002). Hilfen zur Erziehung. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/Basel: Juventa Verlag. S. 631-645.

## *9.2 Internetquellen*

Bildungs- Kultur und Sportdirektion Kanton Basel-Landschaft/Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut für Kinder- und Jugendhilfe (2012). Kinder- und Jugendhilfe im Kanton Basel-Landschaft: Zehn Handlungsempfehlungen. URL: [http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/ekd/kjb/kind\\_jugend/konzept\\_kinder-jugendhilfe.pdf](http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/ekd/kjb/kind_jugend/konzept_kinder-jugendhilfe.pdf) [Zugriffsdatum: 4. Januar 2015].

Bundesrat (2012). Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. Bericht des Bundesra-

tes in Erfüllung des Postulates Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007. URL: <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/27305.pdf> [Zugriffsdatum: 4. Januar 2015].

DeGEval, Gesellschaft für Evaluation (2004). Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. URL: <http://www.degeval.de/publikationen/selbstevaluation/> [Zugriffsdatum: 7. Dezember 2014].

DeGEval, Gesellschaft für Evaluation (2008). Standards für Evaluation. URL: [http://www.degeval.de/images/stories/Publikationen/DeGEval\\_-\\_Standards.pdf](http://www.degeval.de/images/stories/Publikationen/DeGEval_-_Standards.pdf) [Zugriffsdatum: 7. Dezember 2014].

Projekt Alp (2014). Jugendbereich. URL: <http://www.projektalp.ch/index.php?id=69> [Zugriffsdatum: 7. Dezember 2014].

Schmid, Marc/Kölch, Michael/Fegert, Jörg M./Schmeck, Klaus (2012). Abschlussbericht für den Fachausschuss für die Modellversuche und das Bundesamt für Justiz. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Modellversuchs Abklärung und Zielerreichung in stationären Massnahmen (MAZ.). URL: <http://www.equals.ch/jdownloads/Modellversuch-MAZ/maz-schlussbericht.pdf> [Zugriffsdatum: 4. Januar 2014].

Schrödter, Mark/Ziegler, Holger (2007). Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe? Internationaler Überblick und Entwurf eines Indikatorensystems von Verwirklichungschancen. In: Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Band 02. URL: [http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh\\_schriften\\_heft\\_2.pdf](http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh_schriften_heft_2.pdf) [Zugriffsdatum: 2. Dezember 2014].

SEVAL, Schweizerische Evaluationsgesellschaft (2000). Evaluations-Standards. URL: [http://www.seval.ch/de/documents/seval\\_Standards\\_2001\\_dt.pdf](http://www.seval.ch/de/documents/seval_Standards_2001_dt.pdf) [Zugriffsdatum: 7. Dezember 2014].

Sommerau (2014). Förderung und Entwicklung. Krisenintervention. URL: <http://www.sommerau.ch/index.php/internat/angebot-internat-sommerau/foerderung-entwicklung/krisenintervention> [Zugriffsdatum: 10. Dezember 2014].

Sommerau (2014). Förderung und Entwicklung. Impulsprogramme. URL: <http://www.sommerau.ch/index.php/internat/angebot-internat-sommerau/foerderung-entwicklung/impulsprogramme> [Zugriffsdatum: 10. Dezember 2014].

Stiftung Juvenat (2014). Pädagogische Projekte. Erlebnispädagogik. URL: <http://www.stiftung-juvenat.ch/angebote/paed-projekte/erlebnispaedagogik/> [Zugriffsdatum: 20. Dezember 2014].

Subito (2014). Leistungen. Time-out. URL: <http://www.subito.ch/index.php?id=19> [Zugriffsdatum: 5. Dezember 2014].

Team-Werk (2014). Informationen für einweisende Stellen. Timeout. URL: <http://www.team-werk.ch/einweiser/timeout-alle.html> [Zugriffsdatum: 5. Dezember 2014].

Zentrum Erlenhof (2014). Erlenhof Plus. Erlebnispädagogik. URL: <http://erlenhof-jugendheim.ch/60.html> [Zugriffsdatum: 20. Dezember 2014].

Anhang 1

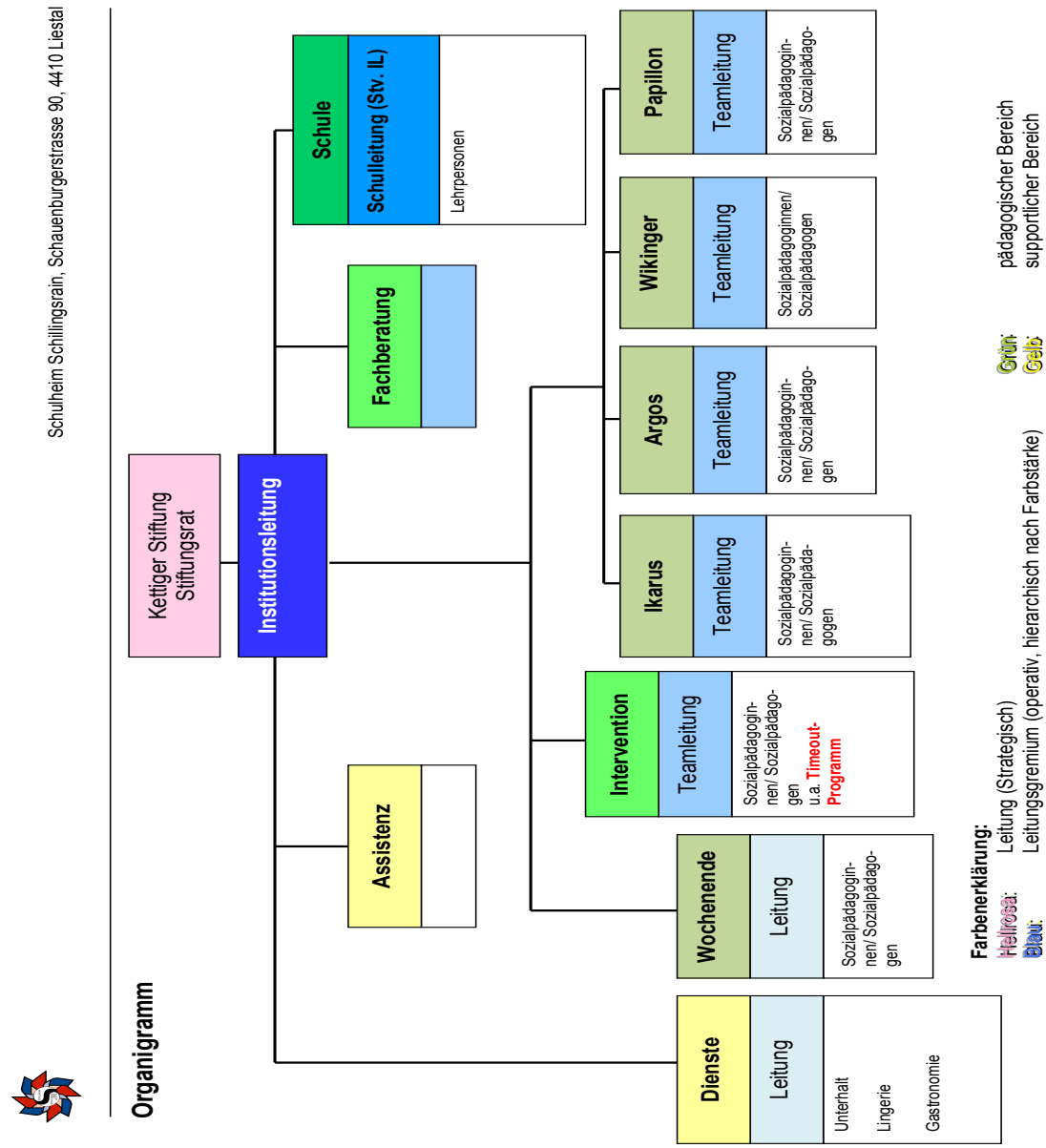


Abb. 1: Organigramm Schulheim Schillingsrain (Bereiche/Funktionen) (in Anlehnung an: Organigramm Schulheim Schillingsrain 2014)

Abb. 1: Organigramm Schulheim Schillingsrain (Bereiche/Funktionen) (in Anlehnung an Organigramm Schulheim Schillingsrain)

## Anhang 2

Kurt Hahn verfolgte das Ziel, die gesellschaftlichen Fehlentwicklungen durch eine erlebnisintensive Erziehung zu korrigieren (vgl. Michl 2009: 25). Er entwickelte dafür vier Methoden der Erlebnistherapie um den von ihm diagnostizierten vier Verfallserscheinungen der Gesellschaft entgegen zu wirken. Um den Verfall der körperlichen Tauglichkeit aufzuhalten sieht er das "körperliche Training" vor (Leichtathletik, verschiedene Natursportarten wie Bergsteigen, Segeln und so weiter). Dem Mangel an Initiative und Spontaneität will er durch die "Expedition" entgegenwirken (mehrtägige Tour in den Bergen, auf dem Meer, durch die Wälder). Den Mangel an Sorgsamkeit möchte er mit dem "Projekt" kompensieren (handwerkliche und künstlerische Aktionen). Dem Mangel an menschlicher Anteilnahme setzt er schliesslich den "Dienst am Nächsten" (Rettungsdienst) als wichtigstes Element seiner Erlebnistherapie entgegen (vgl. ebd.: 27f.). Diese Therapie wendete er in den von ihm gegründeten Landerziehungsheimen<sup>54</sup> an (vgl. ebd. 25f.).

---

<sup>54</sup> Land = Prinzip der Stadtflucht und Naturnähe; Erziehung = ganzheitliche Erziehung mit Kopf, Herz und Hand; Heim = Leben und Lernen unter einem Dach und in einer Gemeinschaft, Geborgenheit ausstrahlen und Liebe geben, klare Werte wie Fördern und Fordern (vgl. Michl 2009: 25f.)

## Anhang 3

### Typ A

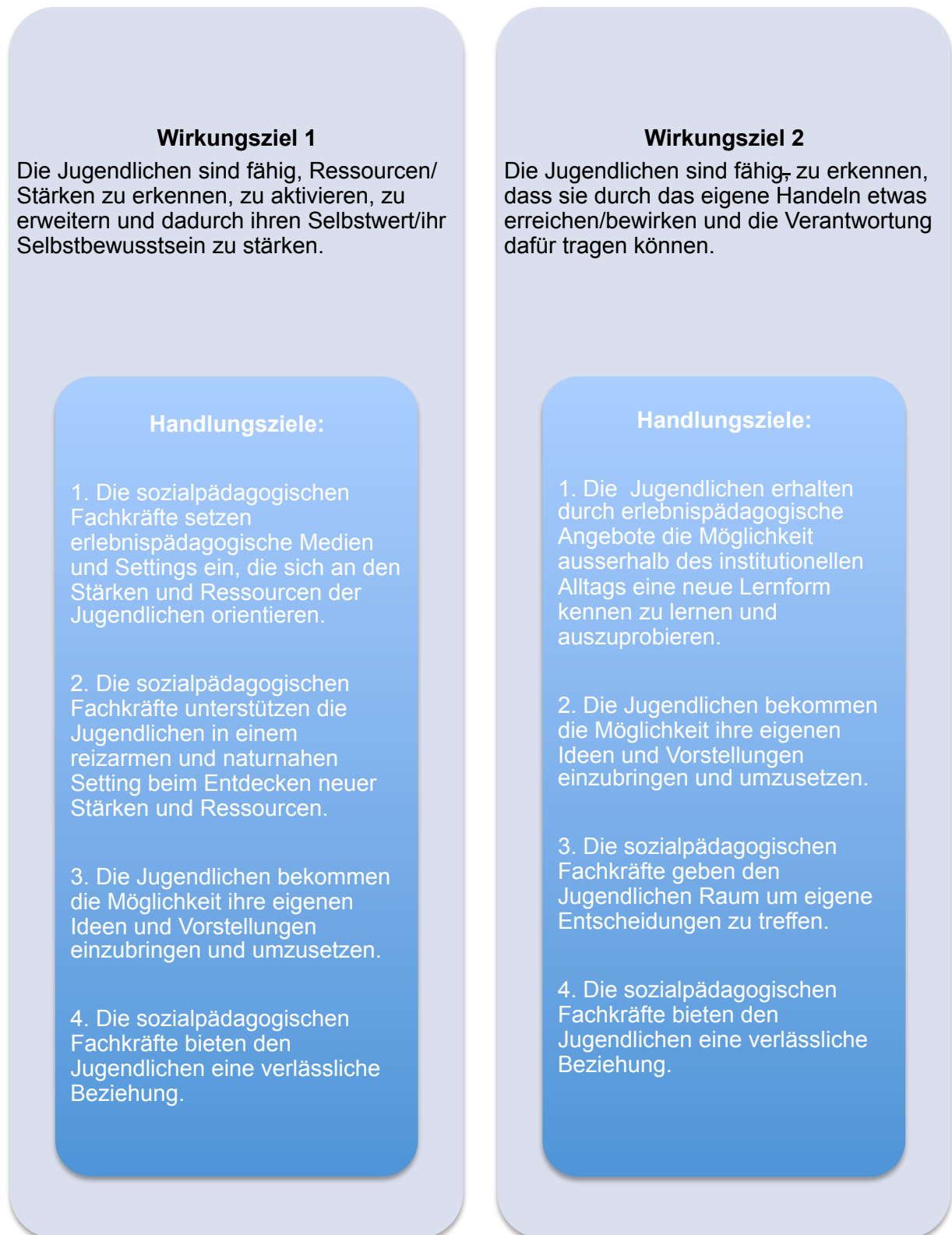


Abb. 3: Wirkungs- und Handlungsziele Typ A (eigene Darstellung)

## Typ B

### Wirkungsziel 1

Die Jugendlichen sind fähig, Zukunftsperspektiven zu erarbeiten, daraus Ziele und Teilziele abzuleiten und eine intrinsische Motivation zu entwickeln.

### Handlungsziele

1. Die sozialpädagogischen Fachkräfte thematisieren und konkretisieren mit den Jugendlichen deren Wünsche, Bedürfnisse und Fähigkeiten.
2. Die sozialpädagogischen Fachkräfte unterstützen die Jugendlichen beim Reflektieren und Modifizieren ihrer Handlungen und Handlungsstrategien.
3. Die Jugendlichen erhalten Unterstützung beim Erarbeiten und Umsetzen von Strategien um eine sich anbahnende Krise zu verhindern.
4. Die sozialpädagogischen Fachkräfte setzen erlebnispädagogische Medien und Settings ein, die sich an den Stärken und Ressourcen, den individuellen Lebensumständen sowie den Zielen und Teilzielen der Jugendlichen orientieren.
5. Die Jugendlichen erhalten Unterstützung um Ziele/ Zukunftsperspektiven zu entwickeln, die sie motivieren an sich zu arbeiten.
6. Die Jugendlichen bekommen die Möglichkeit durch erlebnispädagogische Massnahmen ihre physischen und psychischen Grenzen zu erfahren und auszuloten.

Abb. 4: Wirkungs- und Handlungsziele Typ B (eigene Darstellung)



## Typ C

### Wirkungsziel 1

Die Jugendlichen sind fähig, Krisen/krisenhaftes Verhalten zu erkennen, Unterstützung für deren Lösung in Anspruch zu nehmen und Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

### Handlungsziele

1. Die Jugendlichen erhalten Unterstützung beim Erarbeiten und Anwenden von Strategien um Krisen zu bewältigen.
2. Die sozialpädagogischen Fachkräfte setzen Medien und Settings ein, die sich an der individuellen Krise, den Stärken und Ressourcen, den individuellen Lebensumständen sowie den Zielen und Teilzielen der Jugendlichen orientieren.

Abb. 5: Wirkungs- und Handlungsziele Typ C (eigene Darstellung)

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

### **MA10: Masterthesis**

#### **Erklärung des Studierenden:**

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Masterthesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Name, Vorname: Bodmer, Dominik

Datum: 5. Januar 2015

Unterschrift: