

Geschäftsbericht 2013

# Gleichaltrig. Aber nie gleich.

Die Stiftung Zürcher Kinder- und Jugendheime ist eine gemeinnützige Organisation, die im öffentlichen Auftrag vielfältige Erziehungs-, Bildungs- und Beratungsleistungen erbringt. Wir – die Mitarbeitenden der Stiftung und der Stiftungsrat – verfolgen das gemeinsame Ziel, die uns anvertrauten jungen Menschen und Familien zu befähigen, ihr Leben möglichst ohne fremde Unterstützung, selbstbestimmt und innerhalb anerkannter Normen zu gestalten.

**Geschäftsbericht 2013**

## Inhaltsverzeichnis

## Vorwort

- 4 Bericht des Stiftungsrats
- 5 Bericht der Geschäftsleitung

## Journal

- 6 Die Gruppe der Gleichaltrigen zeigt Wirkung. Aber welche?  
  
Dr. phil. Kurt Huwiler, Leiter Angebotsentwicklung und Qualitätssicherung, Mitglied der Geschäftsleitung
- 12 Der Stellenwert gruppenspezifischer Prozesse in der Basisstufe und deren Einfluss auf das schulische Lernen.  
  
Franziska Gallardo, schulische Heilpädagogin auf der Basisstufe, Schulinternat Ringlikon
- 18 Gruppe der Gleichaltrigen: Chancen und Risiken im pädagogischen Alltag.  
  
Gabriela Scherer-Hug, Gesamtleiterin Schulinternat Flims; Petra Derungs, Gruppenleiterin Schulinternat Flims
- 24 Vom Gleichgewicht im pädagogischen Alltag – mit einer Peergroup ins Chaos und zurück zur Ordnung.  
  
Carmelo Campanello, Gesamtleiter; Micha Banteli, Sozialpädagoge Beobachtungsstation; Regina Baumann, Gruppenleiterin Lehrlingsheim II; Pestalozzi-Jugendstätte Burghof

## Zahlen, Daten, Fakten

- 28 Bilanz
- 29 Betriebsrechnung
- 30 Geldflussrechnung
- 31 Rechnung über die Veränderung des Kapitals
- 34 Anhang der Jahresrechnung
- 42 Bericht der Revisionsstelle
- 43 Erläuterungen zur Jahresrechnung  
Christian Etter, Leiter Finanzen und Administration
- 44 Jahresrechnung der Institutionen
- 47 Statistiken
- 48 Spenden
- 49 Kurzporträt der Stiftung  
Stiftungszweck, Stiftungsrat und Geschäftsleitung
- 50 Institutionen
- 52 Impressum

## Bericht des Stiftungsrats



### Strategie zkj 2022

Im Sommer 2013 hat der Stiftungsrat den Rahmen für die langfristige Entwicklung der Stiftung gesetzt.

Unsere Dienstleistungen sollen noch flexibler und bedarfsgerechter ausgestaltet werden. Zudem wollen wir in der Stadt und in den angrenzenden Räumen quaternah arbeiten, d.h. wir erbringen unsere umfassenden Dienstleistungen wenn immer möglich dort, wo die Leistungsempfängerinnen und -empfänger – die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien – leben. Diese Ziele lassen sich mit dem Begriff «passgenaue Hilfearrangements» treffend umschreiben.

Die Leistungserbringung, wie sie im Strategiepapier *zkj 2022* festgehalten ist, erfordert das kritische Hinterfragen bisheriger Muster in der sozial- und sonderpädagogischen Leistungsplanung und -erbringung. Die Umgestaltung der über Jahrzehnte entwickelten Praxis mit ihren Strukturen kann nur gelingen, wenn sie auf konkreten Erfahrungen beruht. Deshalb bereiten wir einen Pilotversuch vor, der in enger Kooperation mit den auftraggebenden Stellen und den Leistungsfinanzierenden durchgeführt werden soll. Die Vorarbeiten dazu haben bereits begonnen.

### Veränderung in der Geschäftsführung

Am 1. Mai 2014 übernimmt Anna Beck die Geschäftsführung der Stiftung Zürcher Kinder- und Jugendheime. Sie folgt auf Theo Eugster, der nach 12-jähriger Tätigkeit in der Stiftung eine neue Aufgabe im Justizvollzug des Kantons Zürich übernimmt.

Mit Anna Beck konnte eine kompetente Persönlichkeit mit fundiertem Wissen und vielseitigem Erfahrungsschatz für die operative Leitung der Stiftung gewonnen werden. Nach ihrem Studienabschluss an der Universität Zürich und ihrer Tätigkeit als Lehrerin und Hortnerin in einer Tagesschule war sie während vieler Jahre im Sozialdepartement der Stadt Zürich tätig. Seit 2004 ist Frau Beck Geschäftsführerin der Kinderhilfe Bethlehem mit Sitz in Luzern, die das einzige Kinderspital in Palästina betreibt.

Der Stiftungsrat dankt Theo Eugster für seine ausgesprochen wertvolle Arbeit und sein grosses Engagement. Er führte die Stiftung mit viel Innovationskraft und Weitsicht und prägte mit seinem Engagement die Entwicklung der Stiftung massgeblich mit. Der Stiftungsrat wünscht Theo Eugster viel Erfolg und persönliche Befriedigung in seiner neuen Aufgabe.

### Dank

Wir verstehen unsere Stiftung als Teil eines Systems, in dem verschiedenste Akteure zusammenarbeiten und -wirken. Die Leistungserbringung ist wesentlich von der Qualität dieser Zusammenarbeit geprägt. Wir danken allen Beteiligten für das gemeinsame wohlwollende Schaffen und für das Vertrauen, das diese der Stiftung und ihren Mitarbeitenden entgegenbringen. Einen besonderen Dank sprechen wir unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und insbesondere der Geschäftsleitung aus. Mit ihrem Engagement und ihrer Kompetenz tragen sie entscheidend dazu bei, dass die vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben der Stiftung erfolgreich erfüllt werden können.

Robert Neukomm  
Stiftungsratspräsident

## Bericht der Geschäftsleitung



### Vert.igo mit Schulangeboten

Das sozialpädagogische Brückenangebot Vert.igo wurde vor rund vier Jahren von der Stiftung übernommen. Wir haben im vergangenen Jahr das Konzept aus der Gründungszeit mit den Schwerpunkten Soziokultur und Berufsvorbereitung/-ausbildung für Jugendliche und junge Erwachsene gründlich überarbeitet und das Angebot Vert.igo neu ausgerichtet. Bereits den Betrieb aufgenommen hat die Privatschule, die vorwiegend Schülerinnen und Schüler der letzten beiden Schuljahre aufnimmt. Die acht Plätze konnten schnell belegt werden, sie entsprechen einem grossen Bedarf. Zudem verfügen wir über die Bewilligung zur Führung einer Sonderschule mit ebenfalls acht Plätzen für die gleiche Zielgruppe. In der zweiten Jahreshälfte 2014 können die ersten Sonderschülerinnen und -schüler aufgenommen werden.

### Mehr Plätze in der Stadt Zürich

In der Villa RA, Standort Aathal, haben wir die Zahl der Tagessonderschülerinnen und -schüler halbiert, weil die Nachfrage seit einiger Zeit deutlich rückläufig war. Die Kapazität der Wohngruppen Neumünsterallee in Zürich wurde vorübergehend um acht Plätze reduziert, um eine Verbesserung der beengenden Raumverhältnisse zu erreichen. Mit der Bildungsdirektion konnte vereinbart werden, dass die interimistisch geschlossenen Plätze im Portfolio der Stiftung bleiben. Wir planen, diese Plätze in der Stadt Zürich wieder verfügbar zu machen. Diese Planung entspricht unserem strategischen Ziel, vermehrt quaternah zu arbeiten.

### Personelle Wechsel

In der zweiten Jahreshälfte erfolgte im Burghof sowie bei den zusammengehörenden Angeboten Fennergut, Neumünsterallee und Sonnenberg ein Wechsel der Gesamtleitung. Carmelo Campanello übernahm die Leitung des Burghofs und löste Daniel Kübler ab, der ins Amt für Jugend und Berufsberatung wechselte. Die Gesamtleitung Fennergut, Neumünsterallee und Sonnenberg wurde Reto Garbini übertragen. Er folgte auf Theres Kaltenrieder, die nach langer und sehr erfolgreicher Tätigkeit pensioniert wurde. Am 1. Januar 2014 trat Thomas Wild die Leitung des Schulinternats Heimgarten in Bülach an. Seine Vorgängerin Christina Beer ging im Frühjahr 2013 in Pension, interimistisch war Adrian Meyer für den Heimgarten verantwortlich.

Wir freuen uns, dass mit Thomas Wild und Reto Garbini langjährige Mitarbeiter der

Stiftung in anspruchsvolle Führungsaufgaben gewählt werden konnten. Sie belegen den Erfolg unserer sorgfältigen und umsichtigen Personalentwicklung. Unser Dank gilt Theres Kaltenrieder, Christina Beer und Daniel Kübler, die in unterschiedlichen Funktionen sehr lange für die Stiftung tätig waren und hervorragende Arbeit geleistet haben. Auch Adrian Meyer danken wir an dieser Stelle herzlich für seinen aussergewöhnlichen Einsatz.

### Nachhaltigkeit dank Nachbetreuung

Die erste Phase nach einem Heimaustritt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen birgt vielfältige Risiken: Probleme in der Berufsausbildung oder am Arbeitsplatz, bei der Wohnungssuche, im Umgang mit Geld und Genussmitteln, bei der Pflege von Sozialkontakten. Im Bedarfsfall sollen diese jungen Menschen auf Unterstützung zählen können, um Schwierigkeiten zu meistern und Fehlentwicklungen vorzubeugen. Das Projekt «Nachbetreuung – Nachhaltigkeit von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen» stellt ein freiwilliges Beratungsangebot für ehemalige Klientinnen und Klienten der Stiftung beim Übergang in die Berufsbildung oder ins Berufsleben dar. Bis zwei Jahre nach Austritt können sich diese jungen Menschen kostenlos beraten und unterstützen lassen, berufsbezogen sind auch finanzielle Hilfeleistungen möglich.

Das Projekt mit einer Laufzeit von vier Jahren ist eine gemeinsame Initiative der Stiftung Zürcher Kinder- und Jugendheime und der Drosos Stiftung. Es wird massgeblich unterstützt von der Drosos Stiftung sowie der Stiftung Mercator Schweiz. Das Projekt wird von der Hochschule Luzern, Departement Soziale Arbeit, begleitet und wissenschaftlich ausgewertet.

Theo Eugster  
Geschäftsführer

# Die Gruppe der Gleichaltrigen zeigt Wirkung. Aber welche?

**Es gibt Fragen, welche die Pädagoginnen und Pädagogen seit je beschäftigen. Die Antworten haben sich im Laufe der Zeit gewandelt, nur vermochten sie die Mitarbeitenden von Schulen und Heimen leider nicht nachhaltig zufriedenzustellen. Eines dieser schillernden und zeitlosen Themen steht im Zentrum des vorliegenden Geschäftsberichtes, weil es eine grosse Herausforderung im Alltag darstellt.**

Konkret liesse sich fragen: Behindern die Schülerinnen und Schüler einer Klasse ein bestimmtes Kind, seine Leistungsziele zu erreichen? Können umgekehrt die Kolleginnen und Kollegen einem Jugendlichen die nötige Selbstsicherheit und Motivation vermitteln, seine Fähigkeiten auszuschöpfen und eine Lehre durchzustehen?

Zwei Thesen stehen sich hier gegenüber: Die eine betont das Risiko, welches die Gruppe der Gleichaltrigen darstellt. Beispielsweise können gewaltbereite Vorbilder labile Kinder und Jugendliche zu Straftaten verleiten, die sie aus eigenem Antrieb nicht begehen würden. Oder motivierte Schülerinnen und Schüler werden von den Gleichaltrigen als Streber geächtet und verlieren die Lust am Schulstoff, sie vermeiden gute Prüfungsergebnisse.

Solche unerwünschten Einflüsse der Gleichaltrigengruppe sind belegt: Eine kürzlich publizierte Studie verglich Kinder und Jugendliche in einem Heim mit nicht verhaltensauffälligen, zu Hause lebenden Jugendlichen. Zusammenfassend halten die Autorinnen und Autoren fest: «Für den Erfolg der Heimerziehung ist es zentral, Peers nicht unbeaufsichtigt zu lassen, weil durch eine negative Peerbeeinflussung der Erfolg der Intervention geschwächt wird.» (Meier et al., 2013, S. 28) Aus der Schule werden ähnliche Ergebnisse berichtet: «Schulisches Problemverhalten von Jugendlichen kann Mitschüler(innen) und Lehrpersonen vor erhebliche Herausforderungen stellen und ein Entwicklungsrisiko für die betreffenden Jugendlichen bedeuten. Hinsichtlich der Ursachen für solches Verhalten zeigt die Peereinflussforschung, dass die

Gleichaltrigen einen erheblichen Einfluss auf die individuelle Entwicklung von Verhaltensproblemen haben können.» (Müller et al., 2013, S. 722)

## **Gewinnt die Gruppe wieder an Wert?**

Die Gegenposition wird seltener vertreten, so mein Eindruck. Sie ist wenig spektakulär, weil sie die Chancen betont, welche Gruppen von jungen Menschen für ihre Mitglieder bereithalten, ohne die oben genannten Risiken zu bestreiten. Auch diese Position findet sich in zwei neueren Arbeiten aus der Schweiz. Im Rahmen einer Nachuntersuchung wurden erwachsene Männer, die früher in einem Schulheim untergebracht waren, über ihre Erfahrungen vor, während und nach dem Heimaufenthalt befragt; ein intensives Aktenstudium ergänzte diese Aussagen. Einzelne Jugendliche orientierten sich während des Heimaufenthaltes stark an rechtsradikalen Gruppen oder ethnisch ausgerichteten Gangs, weshalb sie kaum bereit waren, die Beziehungsangebote im Heim zu nutzen. «Auf der anderen Seite – dies ist eine mögliche Hypothese – könnte die Tatsache, dass sie sich über längere Zeit in eine Gruppe von Jugendlichen einfügen konnten, für soziale Fähigkeiten sprechen – auch dann, wenn es sich um eine Gruppe von «Problemjugendlichen» handelte.» (Crain, 2012, S. 147)

Schöne et al. (2013) beobachteten in den letzten Dekaden eine Gewichtsverlagerung in der stationären Jugendhilfe, welche sie kritisch beurteilen: Die Bedeutung der sozialen Einbettung, und dazu gehören die Kinder auf der Wohngruppe ebenso wie diejenigen in der gleichen Klasse oder in einem Sportclub, werde unterschätzt. Das

Phänomen der «Vergemeinschaftung», wie sie es nennen, finde sowohl in der Forschung wie in der Theoriebildung wenig Aufmerksamkeit.

## **Soll sich die Pädagogik dem Zeitgeist anpassen?**

Viele Errungenschaften, welche die Wirksamkeit und Qualität pädagogischen Handelns betreffen, sollen einzelnen Kindern zugutekommen: Förderplanung, individualisierender Unterricht, schulische Standortgespräche nach ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit), Testdiagnostik – um nur ein paar Stichworte zu nennen. Die zunehmende Bedeutung der individuellen Hilfeplanung birgt das Risiko, dass der Wert des Zusammenlebens von Kindern und Jugendlichen «...und damit möglicherweise die Eigenständigkeit des stationären Settings als Lebenswelt mit seinen vielfältigen Wirksamkeiten unterschätzt wird.» (Schöne et al., 2013, S. 81f.)

Niemand kann den Pädagoginnen und Pädagogen einen Vorwurf machen, dass sie die Entwicklung und den Wissensstand der ihnen anvertrauten Kinder optimal unterstützen und vorantreiben wollen. Diese Aufgaben sind anspruchsvoll und verlangen nach bewährten und wenn möglich wissenschaftlich erhärteten Methoden und Konzepten.

Nun bewegen sich alle Akteure der Jugendhilfe – Heime, Ausbildungsstätten von Pädagoginnen und Pädagogen, Universitäten, Forschende, Behörden – in einer Gesellschaft, welche die Bedeutung des Individuums in bisher unbekanntem Masse ins

Zentrum rückt. Es erstaunt deshalb nicht, dass sich diese Entwicklungslinien und Wertvorstellungen auch im Sozial- und Bildungswesen bemerkbar machen – unabhängig davon, ob das fachlich erwünscht ist oder nicht. Der Trend zur Effizienzsteigerung, zur Kürzung von Behandlungszeiten und knappen Budgets wirkt sich auch auf Schulen, Heime, auf die Berufsbildung und alle Formen der Kinderbetreuung aus.

## **Die Grenzen der Machbarkeit**

Wenn eine Pädagogin die Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen zu einer Gruppe Gleichaltriger nicht einfach als Tatsache hinnehmen, sondern zu deren Wohl nutzbar machen will, verfügt sie nicht über eine breite Palette erprobter Instrumente und Methoden, wie sie für die Einzelförderung bereitstehen. Neben dieser Einschränkung muss sie auch mit der Eigendynamik und der Kraft von Gruppen zurechtkommen. Das bedeutet, mit einer gewissen Bescheidenheit zu akzeptieren, dass das pädagogische Geschehen nur bedingt beeinflusst und kaum vorhergesagt werden kann. Im Idealfall gelingt es ihr, durch geeignete Rahmenbedingungen und hilfreiche Anstösse eine Ansammlung von Kindern, die sich nicht gegenseitig ausgesucht haben, in ein positives Gruppengeschehen einzubinden.

Wenn diese Gruppe mindestens zum Teil die Werte und Ziele des Heims oder der Schule teilt, vermag sie eine Wirkung zu entfalten, die durch keine andere Erfahrung aufgewogen werden kann. Einerseits lernt ein Kind, sich sozial kompetent mit anderen auszutauschen, was das Selbstwertgefühl enorm stärkt. Es lernt die Regeln der Fairness kennen und profitiert von einer emotionalen Geborgenheit, welche die Erwachsenen auf die gleiche Art nicht geben können. Andererseits erfährt es die Kraft, welche von einer Gruppe ausgehen kann, wenn es beispielsweise darum geht, eine bestimmte Meinung zu vertreten oder auf Veränderungen oder Zugeständnisse zu pochen, welche ihnen die Erziehungspersonen aufgrund einer partizipativen Grundhaltung zubilligen.

## **Ausgewogenheit im Praxistest**

Im Wissen um diese Zusammenhänge versuchen unsere Mitarbeitenden auf vielfältige Weise, die riskanten gruppenspezifischen Kräfte zu bändigen und sie in konstruktive Kanäle zu lenken. Daneben verliert die individuelle Förderung nicht jene grosse

Bedeutung, die sie ohne Zweifel verdient. Im Alltag finden sowohl personen- wie gruppenbezogene Aktivitäten und Zielsetzungen Platz. Unsere Fachleute haben jederzeit ein waches Auge darauf, Kinder und Jugendliche vor schädlichen Gruppenmechanismen zu schützen, wie sie z.B. Mobbing, Selbstverleugnung oder Anstiftung zu deviantem Verhalten darstellen.

Die folgenden Beiträge aus drei Institutionen mit Klientinnen und Klienten unterschiedlicher Altersstufen verdeutlichen, wie interessant und bereichernd die Gleichaltrigengruppen im Alltag der Kinder und Jugendlichen sein können. Sie illustrieren aber auch die Anstrengungen der Sozialpädagoginnen und -pädagogen, der Lehrkräfte und aller anderen Fachpersonen, die nötig sind, um die Gruppe zu einem eigenständigen und wichtigen Erfahrungs- und Entfaltungsraum werden zu lassen.

Fitzgerald, C. (2012). «Ich gehe ins Heim und komme als Einstein heraus». Zur Wirksamkeit der Heimerziehung. Wiesbaden: Springer.

Meier, J.; Scherzinger, M.; Wettstein, A. & Altorfer, A. (2013). Aggression und soziale Interaktion im Erziehungsheim. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 19 (7–8), 28–35.

Müller, Ch. M.; Begert, T.; Hofmann, V. & Studer, F. (2013). Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten. Zeitschrift für Pädagogik, 59 (5), 722–742.

Schöne, M.; Sommer, A. & Wigger, A. (2013). Vergemeinschaftungsprozesse als vergessene Dimensionen der stationären Jugendhilfe. In: Piller, E. M. & Schnurr, S. (Hrsg.), Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Wiesbaden: Springer, S. 77–100.





# Der Stellenwert gruppendynamischer Prozesse in der Basisstufe und deren Einfluss auf das schulische Lernen.

**Das Arbeiten mit Kindern auf der Basisstufe erfordert ein genaues Beobachten und Aufgreifen der gruppendynamischen Prozesse, um im schulischen Sinne Unterricht erteilen zu können.**

## Man nehme:

- fünf Knaben und ein Mädchen (5½ bis 9 Jahre alt)
- die neu eingerichteten Schulräumlichkeiten der Basisstufe
- verschiedene Spielzeuge und Bastelmaterialien
- unterschiedliche Schulmaterialien
- eine Kindergartenlehrperson
- eine schulische Heilpädagogin
- einen Stundenplan mit Sport, Werken, Schwimmen und Waldtag

→ und schon hat man eine sehr heterogene, manchmal arbeitsfähige, turbulente, anspruchsvolle, teilweise friedliche und im Allgemeinen sehr lebenswerte Mischung, welche den Namen Basisstufenklasse durchaus verdient.

Im Schulinternat Ringlikon wurde letzten Sommer die Basisstufe eingeführt. Die Klasse setzt sich aus zwei Kindergartenkindern und vier Erstklässlern zusammen. Die meisten Kinder zeigen häufig noch sehr kleinkindliche Verhaltensweisen, da sie in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung verzögert sind. Am ersten Schultag trafen sich die meisten zum ersten Mal. Ein Blick zurück in meine eigene Biografie lässt Bilder und Gefühle bei ähnlichen Situationen aufkommen, in denen eine neue Gruppe zum Lernen zusammenkam – nur geschah dies meist freiwillig. Die Zusammensetzung einer Schulklasse im Rahmen der Schulpflicht ist dagegen von aussen gesteuert (meist aufgrund des Alters) und vom Kind nicht freiwillig gewählt. Die Bedürfnisse der einzelnen Kinder der Basisstufenklasse stehen also nicht alleine im Zentrum. Als Lehrpersonen standen und stehen wir immer wieder vor der Aufgabe, die Kinder in eine Klasse zu integrieren und ein Gleichgewicht zwischen

den Bedürfnissen innerhalb der Gruppe und den äusseren Anforderungen herzustellen.

Die schulische Förderung eines Kindes mit emotionalen und sozialen Entwicklungsproblemen wird häufig zwischen Lehrkraft und Kind vereinbart und im Zusammenspiel dieser beiden Personen umgesetzt (Preuss-Lausitz, 2005, S.161). Von Beginn an hat sich deutlich gezeigt, dass alle unsere Schülerinnen und Schüler gerne lernen wollten und dies in den häufigen Eins-zu-eins-Situationen auch konnten. Hier schafften sie es, die Aufmerksamkeit längere Zeit aufrechtzuerhalten, sich zu konzentrieren, Fragen zu stellen, mitzudenken und auch eigene, kreative Ideen einzubringen. Störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern wird laut Preuss-Lausitz (2005) häufig durch unbefriedigte sozio-emotionale Bedürfnisse verursacht. In der Gruppensituation war das Auffangen dieses Verhaltens zu Beginn nicht möglich. Was uns im Unterricht somit viel stärker forderte,

als dem einzelnen Kind gerecht zu werden, waren die gruppendynamischen Prozesse.

## Das Spiel im Fokus

Kurz nach dem Start des neuen Schuljahres stellten wir fest, dass nichts wie geplant funktionierte, dass sich eigentlich kaum etwas planen liess. Die Kinder waren in den ersten Wochen so stark vom sozialen Geschehen absorbiert, dass es ihnen in der Klasse nicht gelang, sich auf vorgegebene Strukturen und Lernangebote einzulassen. Wir änderten unseren Fokus und passten unsere Planung an. Das Spiel rückte in den Vordergrund und wurde zum zentralen Element im schulischen Alltag. So lernten sich die Kinder über ihre Interessen und im gemeinsamen Tun kennen, und es bildeten sich immer wieder wechselnde Spielpartnerschaften. Diese sind als Vorläufer von Freundschaften ein wichtiges Lernfeld und speziell für diese Basisstufenkinder, welche kaum gruppenfähig waren, der erste Schritt

zu einem Gefühl von Gruppenzugehörigkeit. Die aktiven Spielphasen wechselten sich häufig mit ruhigen Vorlese-Sequenzen ab. Das Vorlesen hat sich in allen schulischen Settings als gutes Mittel zur Beruhigung erwiesen und funktioniert auch in der gesamten Gruppe gut.

## Kommunikationsarbeit

Unsere Arbeit als Lehrpersonen auf der Basisstufe erfordert neben starken Nerven auch starke Stimmbänder. Wir intervenieren, reagieren, erklären und lesen vor. Unermüdlich, jeden Tag. Stille Sequenzen, in denen die Basisstufenkinder arbeiten, gab es zu Beginn kaum. Immer wieder klären wir Situationen, Konflikte, Regeln und Strukturen. «Die unterrichtliche Arbeit mit «schwierigen» Kindern ist (also) zuallererst Kommunikationsarbeit.» (Preuss-Lausitz, 2004, S. 18) Über diese permanente Kommunikation bilden sich auch Beziehungen, und einzelne gruppendynamische Prozesse können geklärt, Aktions- und Reaktionsmuster deutlich gemacht werden. Und nach einem halben Jahr ist eine deutliche Veränderung in der Gruppendynamik sichtbar.

## Alle gegen alle – alle gegen einen – wir alle zusammen

Jeden Freitag begeben wir uns mit der Basisstufenklasse in den Wald, kochen gemeinsam, erleben und entdecken die Natur und das Spiel. Zu Beginn des Schuljahres spielten nur wenige Kinder von sich aus. Einige sasssen nur da und warteten, bis sie wieder gehen durften, andere bekämpften sich gegenseitig. Die Grundstimmung war aggressiv, was durch die Verfügbarkeit von Ästen und anderem «Kampfmateriail» noch verstärkt wurde. Mit der Zeit begannen sich die Kinder zu organisieren, bildeten Gruppen, tauschten Vorstellungen vom Spiel aus und trafen Absprachen. Sie verbündeten sich und kämpften gemeinsam – gegen einen Knaben. Die Gruppe war stark im Kampf gegen die «Bedrohung» von « aussen». Diesen einen Knaben zu integrieren war zu diesem Zeitpunkt nicht möglich. Wenn ein Erwachsener sich aber mit diesem Knaben beschäftigte, dann zerfiel das Spiel der anderen schnell und die Vorstellungen gingen auseinander. Das gemeinsame Ziel fehlte. Wenn wir heute in den Wald gehen, schaffen es die Kinder, alle ins Spiel zu integrieren, gemeinsam jagen sie (alleine oder mit uns) Bösewichten und wilden Tieren hinterher und können sich gegenseitig unterstützen, helfen und beschützen – manchmal jedenfalls.

Mittlerweile ist auch Schulunterricht möglich. Die Kinder haben gelernt, sich in Plenumsituationen für kurze Zeit angemessen zu verhalten, an ihren Plätzen zu arbeiten, auch wenn andere Kinder im Raum sind, und Anweisungen der Lehrperson zu folgen. Wir sind eine Klasse, und gemeinsames Lernen ist phasenweise möglich. Darauf sind wir alle stolz. Auch die Kinder!

## Fazit

Die Herausforderung, aus all den Kindern mit ihren unterschiedlichen biografischen Erfahrungen und Bedürfnissen eine Klasse zu bilden, ist nach wie vor gross. Die gruppendynamischen Prozesse, mit denen wir uns täglich auseinandersetzen müssen, bilden den Kern unserer Arbeit. Haben wir diese Dynamik nicht im Fokus und zumindest teilweise unter Kontrolle, ist ein Unterrichten im schulischen Sinne nicht möglich. Immer wieder geht das «Gruppendynamit» hoch, und wir intervenieren, reagieren, erklären und lösen. Die Kinder üben jeden Tag aufs Neue, sich mit ihren Bedürfnissen und ihren Persönlichkeiten in die Gruppe einzubringen und ihren Platz darin zu finden, sich gegenseitig zu respektieren, sich abzugrenzen. Wir üben jeden Tag aufs Neue, sie in ihren Versuchen zu unterstützen, sie zu begleiten, positive Gruppenerlebnisse zu ermöglichen und die Gruppendynamik unter Kontrolle zu haben.

Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel 2004.

Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel 2005.







# Gruppe der Gleichaltrigen: Chancen und Risiken im pädagogischen Alltag.

**Das Schulinternat Flims begleitet Kinder im Alter von 6–13 Jahren, welche aus ganz unterschiedlichen Gründen für eine Weile nicht in der Lage sind, eine öffentliche Schule zu besuchen oder zu Hause zu wohnen. Gemeinsam ist allen, dass sie nicht über adäquate Ressourcen verfügen, mit sich selbst oder ihren Mitmenschen altersgemäss und den gesellschaftlichen Normen entsprechend umzugehen.**

Eine Sonderschuleinrichtung wie das Schulinternat Flims ist kein gängiges Lernfeld. Es treffen Kinder aufeinander, die meist beeinträchtigenden physischen, psychischen oder sozialen Einflüssen ausgesetzt waren. Hinzu kommt, dass die Kinder sich nicht aus gemeinsamen Interessen oder ähnlicher Gesinnung und damit freiwillig treffen.

Zumindest am Anfang ihres Aufenthaltes bei uns müssen die Kinder sich in einer Art «Zwangsgemeinschaft» zusammenfinden. Dies ist immer mit Risiken verbunden: Kinder, die noch nicht gelernt haben, Rücksicht auf andere zu nehmen, verhalten sich auch entsprechend in einer Gruppe. Kindern wiederum, die einen deutlichen Führungsanspruch oder unrealistische Erfolgserwartungen haben, fällt es in der Regel schwer, beim gemeinsamen Spiel auch einmal zu verlieren.

Die Gruppe der Gleichaltrigen birgt aber auch Chancen. Immer wieder können wir uns über Kinder freuen, die sich gegenseitig trösten, wenn sie das Heimweh bedrückt, oder die sich gegenseitig unterstützen, wenn sie nach einem Fehlverhalten eine unliebsame Aufgabe zu erledigen haben. Auch ist es nicht selten, dass die Kinder zum ersten Mal die Chance bekommen, altersgemässe Freundschaften aufzubauen und diese über einen längeren Zeitraum zu pflegen. Oft war dies in ihrem angestammten Milieu nicht mehr möglich.

Im Schulinternat sind die Kinder auf Identitätssuche, wie später auch in der Pubertät. Es geht aber weniger darum, den Übergang zwischen der Fremdbestimmtheit durch die Eltern und vermehrter Selbstverantwortung zu finden, als vielmehr darum, sich in einer anfänglich fremden Umgebung selbst kennenzulernen, mit allen Facetten und Grenzen. Das Erleben in der Gruppe, das Vorbild der Kolleginnen und Kollegen sowie deren Reaktionen helfen ihnen dabei. Damit unsere Schülerinnen und Schüler sich und ihre Umwelt besser kennenlernen und sich zunehmend alters- und situationgerecht verhalten können, planen wir in unserer Jahresagenda immer wieder verschiedene Anlässe. Neben den Übungsfeldern im Alltag organisieren wir interne Erlebnis-Wochenenden sowie aktive Lager- und Projektwochen. Es sind dies bewusst unterschiedliche Lernfelder, um die versteckten Fähigkeiten bei den Kindern gezielt zu fördern.

**Projektwoche des Schul- und Wohnbereichs**  
Traditionell ziehen der Schul- und Wohnbereich einmal im Jahr in Kleinstgruppen auf ein Maiensäss im Bündnerland. Das Schulinternat Flims selbst liegt an schönster Lage, es bietet eine Vielfalt an Sport- und Freizeitangeboten und eine überdurchschnittliche Infrastruktur. In der Projektwoche versuchen wir einen Gegenpol zu setzen, indem wir das Gewohnte auf ein Minimum reduzieren. Elektrizität, warmes Wasser oder auch Heizung sind meist nicht

vorhanden. Die persönlichen Ressourcen aller Teilnehmenden sind in dieser Woche gefragt, wobei sie natürlich auch ihre Schwächen mit auf die Alp nehmen. Die Gemeinschaft mit allen Vor- und Nachteilen steht im Mittelpunkt, denn ohne das Miteinander ist ein Tag nicht zu bewältigen.

Selbstverständlich sind solche Projektwochen mit Risiken verbunden. Welches Kind verzichtet gerne eine Woche lang auf sein Handy, auf das vertraute Zimmer oder den PSP? Welches Kind steht gerne früh auf und bereitet das Brennholz vor, damit alle warm haben? Wer lebt gerne während einer Woche zu fünft in einem Raum, ohne Privatsphäre? Nörgelnde, verweigernde und sich streitende Kinder erfordern eine hohe Präsenz seitens der Mitarbeitenden, wenn auch dieses Verhalten in gute Bahnen gelenkt werden soll. Speziell die geringe Frustrationstoleranz der Kinder führt zu explosiven Situationen. Diese können aber genutzt werden, um Selbstvertrauen aufzubauen und das angestrebte Ziel zu erreichen.

Solche Unternehmungen bieten hochwillkommene Chancen. Kinder erkennen und erfahren, dass ein Miteinander auch Zusammenhalt schafft. Das ist wichtig für die weitere Gestaltung einer gelingenden Projektwoche. Die Kinder streiten und arrangieren sich wieder, sie korrigieren sich gegenseitig, greifen einander unter die Arme, wenn dies erforderlich ist und der

Erfolg sonst ausbleibt. Sie sammeln in einer Projektwoche nebst dem schulischen Wissen neue, mindestens ebenso wichtige auserschulische Erfahrungen – vielfach über sich selber und über ihr Verhalten in der Gruppe oder in herausfordernden Situationen.

## **Projekt «Verkehrte Welt» – ein radikaler Perspektivenwechsel**

In einem eng strukturierten Rahmen, wie ihn das Schulinternat vorgibt, ist es wichtig, den Alltag immer wieder aufzulockern. Ein Perspektivenwechsel, bei dem das gewohnte Terrain verlassen wird, um neue Lernerfahrungen zu machen, bietet diese Möglichkeit. Nur wenn wir den Mut haben, gewohnte Strukturen zu verlassen, können wir überprüfen, ob Gelerntes auch in einem anderen Kontext angewendet werden kann.

Aus Sicht der Kinder haben es die Erwachsenen ungemein schön: Sie befehlen ständig, tun nichts und reden nur. Um dieses Bild etwas zu korrigieren, ist das Projekt «Verkehrte Welt» entstanden. Nach intensiver Vorbereitung im Bereich des sozialen Lernens – zu Themen wie Selbst- und Sozialkompetenz, Selbstwert und Herkunft – führten die Kinder und Jugendlichen einen Tag lang die ganze Wohngruppe. Die Erwachsenen drückten derweil die Schulbank, verweigerten die Hausaufgaben oder erklärten sich mit dem geplanten Freizeitprogramm nicht einverstanden.

Jedes Kind zeigte grossartige Kompetenzen beim Umsetzen des Tagesplanes für die Wohngruppe. Einzelne Kinder behielten den Überblick im Chaos, bewahrten Ruhe auch in schwierigen Momenten, zum Beispiel, wenn Kameraden nicht mehr weiterwussten. Falls nötig, lösten sie auch Konflikte und Streitereien. Die eigenen Ressourcen wurden von den Kindern intuitiv richtig eingesetzt. Diejenigen Kinder schrieben Journaleinträge, die dazu in der Lage waren, andere leiteten die «Teamsitzung» für die Mittagsgestaltung und wieder andere wurden von den Grösseren einfach strikt durch den Tag geführt, weil sie mit dem Kontextwechsel überfordert waren. Manchen Kindern fiel der Wechsel in die Erwachsenenrolle schwer, andere zeigten sich als wahre Künstler im Umgang mit Verantwortung.

Ein Projekt, welches den Alltag auf den Kopf stellt, ist immer ein enormes Risiko, denn Gewohnheiten lassen sich nur schwer

ablegen. Aber ohne Risiken verpassen beide Seiten die Chance, etwas zu lernen und sich gegenseitig mit allen Stärken und Schwächen in einem anderen Licht wahrzunehmen.

## **Erlebnispädagogik**

In der Erlebnispädagogik findet das einzelne Kind, aber auch dessen Verhalten in der Gruppe, grosse Beachtung. Den Körper wahrnehmen, sich spüren, an die eigenen Grenzen gehen, die eigenen Grenzen erfahren: das sind wichtige Themen. Wenn Kinder in die Kletterhalle gehen oder bei uns im Areal auf einen Felsen klettern, gelten klare Regeln. Die Kinder kontrollieren gegenseitig, ob sie die nötige Ausrüstung tragen, sie sichern sich gegenseitig unter Anleitung gegen Absturz, sie korrigieren sich auch, wenn eines gegen vorgegebene Abläufe verstösst. Nicht selten wird nachher laut debattiert und gestritten, weshalb etwas nicht funktioniert haben könnte, die Schuld wird hin und her geschoben. Wenn die Kinder Fortschritte erzielen sollen, brauchen sie immer wieder das Vorschussvertrauen der Erwachsenen. Nur so können sie Misserfolge überwinden und weitere Versuche wagen. Positive Erfahrungen setzen sich gegen die negativen durch, weil das Gefühl, etwas geschafft zu haben, alle andere überstrahlt.

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen verlassen im Rahmen erlebnispädagogischer Aktivitäten den behüteten Rahmen und stellen neue Erfahrungen bereit, damit Kinder die Chance bekommen, Fehler zu machen, aber auch Erfolge zu feiern. Das hilft den Fachleuten einzuschätzen, wo die Kinder im Alltag stehen und wie sie ihre Fähigkeiten auf andere Situationen übertragen können. Es handelt sich also gleichzeitig um eine Überprüfung des aktuellen Lernstandes eines Kindes oder einer Gruppe. Diese Erkenntnisse helfen, die weiteren Lernschritte zu planen, sei es individuell oder in der Gruppe. Damit kommen wir den wichtigen Zielen sozialer Kompetenz Schritt für Schritt näher: Vertrauen in sich und andere entwickeln, Verantwortung übernehmen, Mut und Empathie zeigen.







# Vom Gleichgewicht im pädagogischen Alltag – mit einer Peergroup ins Chaos und zurück zur Ordnung.

**Das Autonomiestreben der Jugendlichen-Peergroup stellt die pädagogische Arbeit auf dem Burghof immer wieder auf eine harte Probe. Im Folgenden beschreiben wir an einem Beispiel, mit Überlegungen zum pädagogischen Milieu und zu den Anforderungen an die Sozialpädagog/innen, drei Ebenen unserer Auseinandersetzungen mit Peergroup-Dynamik.**

Der 17-jährige Malik steht im Türrahmen zum Aufenthaltsraum der Beobachtungsstation auf dem Burghof und schaut zu den Jugendlichen, die am Tisch sitzen. Seit einigen Tagen kommt es zwischen ihm und den anderen Gruppenmitgliedern zu Provokationen und Konflikten – Malik fühlt sich von der Mehrheit ausgegrenzt. «Ich will heute nicht mit den übrigen Jugendlichen gemeinsam am Tisch zu Mittag essen, ich habe keine Lust auf die Gruppe», sagt er mir und begibt sich auf sein Zimmer.

Malik befand sich in einer Phase, in welcher er sich von seinem Cannabis-Konsum abgrenzen wollte, als er sah, wie andere einen Joint rauchten. Er entschied sich, mich in meiner Funktion als Sozialpädagoge zu informieren und mit der «Ganovenehre» zu brechen. Von da an begannen die Jugendlichen, Malik immer öfter zu ignorieren und verbal zu provozieren. Er wurde als Feigling bezeichnet, weil er alle Gruppensituationen zunehmend mied. Unter den Jugendlichen offenbarte sich anstelle eines Gemeinschaftsgefühls zunehmend etwas Anarchisches, Wildes. Das Regelsystem und die Umgangskultur der Beobachtungsstation wurden durch diese archaische, um sich greifende Peergroup-Dynamik auf die Probe gestellt.

## Archaische Peergroup-Dynamik

Diese von «jugendlichem Widerstand» geprägte Phase erforderte vom sozialpädagogischen Team der Beobachtungsstation Beharrlichkeit in den Interventionen und das Aushalten von Frustrationen, wenn die getroffenen Interventionen nicht die gewünschte Wirkung zeigten. Als Team war es uns wichtig, eine gemeinsame, weiterhin durch Respekt geprägte Kultur vorzuleben und diese auch von den Jugendlichen einzufordern. Den Allmachtsfantasien einiger Jugendlicher stellten wir uns als Einheit entgegen, um auch in Zukunft Jugendlichen zu ermöglichen, «anders» sein zu dürfen und sich nicht dem Konformitätsdruck der Peergoup beugen zu müssen. Malik wurde von uns dazu ermutigt, sich den Gruppensituationen zu stellen, um seiner «Opfer-Rolle» entgegenzuwirken. Zusätzlich wurden ihm und anderen Jugendlichen in Einzelgesprächen die eigenen Anteile an der konfliktbeladenen Dynamik gespiegelt. Bei Essenssituationen, an Kulturabenden oder während gemeinsamer Ausflüge wurden die Themen «Provokation und Ausgrenzung» oder «Zivilcourage» wiederholt diskutiert. Zuweilen war es auch nötig, pädagogisch konfrontativ auf die Wucht der Peergroup-Dynamik zu reagieren, indem wir laut und bestimmt wurden, vielleicht sogar Jugend-

liche anschrien. Als sozialpädagogisches Team wollten wir den Jugendlichen zeigen, dass wir nicht weichen, dass wir uns mit ihnen auseinandersetzen und dass wir ihnen durch unsere Haltung Halt geben wollen.

Dass die Jugendlichen im geschützten Setting die Freiheit hatten, Frust, Enttäuschungen und einen gewissen Grad an Aggressionen auszuleben, war für eine Umkehr der negativen Peergroup-Dynamik mitentscheidend. Das konstante, klar strukturierte Ansprechen von Störungen, die anhaltende (Selbst-)Reflexion im Team und die vielen gemeinsamen Freizeiterfahrungen haben die Spannungen unter den Jugendlichen aufgefangen und die gegenseitige Toleranz gefördert. Malik zeigte sich in Gruppensituationen weiterhin zurückhaltend, wurde aber gleichzeitig weniger gemobbt. Eine Wiederannäherung wurde sichtbar.

Tage später unterbrach ich die Büroarbeit, um wie üblich kurz nachzuschauen, wo sich alle Jugendlichen aufhielten. Ich fand sie alle im Zimmer von Malik. Sie sassen gemütlich beisammen, assen Chips, redeten miteinander und hörten Musik. Die Ordnung war wieder eingekehrt, und wir alle konnten – vorübergehend – zum pädagogischen Alltag zurückkehren.

## Wechselwirkende Prozesse im pädagogischen Milieu

In der Rolle der Gruppenleitung eines Lehrlingsheimes liegt es in meiner Verantwortung, die kulturellen Werte der Institution mitzugestalten, anzupassen und auf deren Einhaltung zu achten. Der «pädagogische Ort» Burghof ist sowohl ein pädagogisches Milieu als auch ein gewachsenes Kulturgut, das von den Mitarbeitern tradiert und getragen wird. In diesem bewusst gestalteten Milieu ist der komplexe Prozess adolenszenter Entwicklungsaufgaben so eingebunden, dass die Jugendlichen auch als Peergroup einen Lern- und Experimentierraum vorfinden. Die Integrität des Einzelnen soll in der Gemeinschaft gewahrt werden. Durch die Teilhabe an den Entscheidungsprozessen innerhalb der Gruppe können die Jugendlichen ihren Selbstwert, ihre Selbstwirksamkeit und eine gemeinschaftliche Konsenskultur erfahren. Weil eine Peergroup einen Raum für soziales Lernen darstellt, können sich aus den Reihen der Jugendlichen Kulturträger herausbilden, die eine vorteilhafte Kultur und positive Werte in einer Gruppe aufrechterhalten. In der Folge führe ich drei Beispiele an, wie die oben genannten Überlegungen in die Praxis umgesetzt werden können:

## Gruppensitzungen, Feedbackrunden

In einer geleiteten Gruppe lernen die Jugendlichen, sich auf konstruktive Art auszudrücken, Feedback entgegenzunehmen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu überprüfen und zu vergleichen. Sie lernen auch andere Jugendliche besser kennen und sie erfahren, wie Konflikte ausgehalten, ausgetragen und gelöst werden. Die Jugendlichen erleben so Akzeptanz, Toleranz und Wertschätzung. Sie bilden Teil einer lebendigen Gemeinschaft. Damit wird die Entwicklung sozialer Fähigkeiten aktiv gefördert.

## Kulturanlässe

In diesen speziell gestalteten Settings geht es darum, kulturelle Werte einer Gemeinschaft zu vermitteln. Übergeordnete Aspekte des Zusammenlebens und Sinnfragen, aber auch Themen wie Mobbing, Gewalt, Rassismus oder Hooliganismus werden mit den Jugendlichen diskutiert und bearbeitet. Durch schöpferisches Tun wird Wissen über Kunst, Religion und Natur vermittelt.

## Bildungsreisen

Jugendliche und Pädagogen planen zusammen einen Aufenthalt im In- oder

Ausland. Die Jugendlichen bestimmen, wohin die Reise geht. Sie übernehmen Verantwortung für die Planung, Finanzierung und die Organisation. Pädagogisch bedeutet diese Partizipation: «Der Weg ist das Ziel.» Die Übernahme von Verantwortung stärkt ihren Selbstwert und prägt eine positive Kultur in der Peergroup. Durch diese Erfahrung wandelt sich auch ihr Bild der Pädagoginnen und Pädagogen, es entstehen Beziehungen auf Augenhöhe.

## Anforderungen an die Sozialpädagog/innen

Ein sozialpädagogisches Team repräsentiert die Unternehmenskultur. Als solches wird es zum Ziel der Übertragung früherer Erfahrungen, von Ängsten und Allmachtsfantasien seitens der Jugendlichen, die in einer Zwangsgemeinschaft leben. Die pädagogische Arbeit mit diesen Kräften erweist sich häufig als langwierig und konfliktbelastet; sie erfordert Geduld und Ausdauer. Oftmals wiederholen sich in den Auseinandersetzungen zwischen den Jugendlichen bzw. der Peergroup und den Mitarbeitenden maligne Interaktionsmuster, die schwierig zu durchbrechen sind. Der Weg zur erstrebenswerten, gemeinsamen neuen Erfahrung ist oft steinig und frustrierend.

Bei den Sozialpädagoginnen und -pädagogen können Selbstzweifel und Verunsicherungen entstehen: «Will er überhaupt, dass ich mich für ihn einsetze?» – «Was mache ich falsch?» Das pädagogische Selbstwertgefühl einzelner Fachleute, aber auch des Teams gerät aus dem Gleichgewicht. In Teamsitzungen entstehen lange Diskussionen auf der Suche nach Erklärungen. Es wird analysiert und gedeutet, ohne schlüssige Antworten zu finden. Dies kann im Extremfall zu einer Spaltung des Teams führen. Diese Unsicherheiten und Spannungen im Team werden von den Jugendlichen sofort wahrgenommen und wirken sich unmittelbar auf die Dynamik der Peergroup aus, sodass ein Teufelskreis entstehen kann. Eine Strategie, um solche Gefahren zu verhindern, bildet eine aktiv gestaltete Freizeit mit Ritualen, Spiel und Spass. Diese gemeinsamen Momente ermöglichen es den Jugendlichen, sich und die Erwachsenen anders zu erleben. Dank positiven Erlebnissen und neuen Erfahrungen, die von einem respektvollen, unterstützenden und ehrlichen Geist geprägt sind, entstehen sowohl bei den Jugendlichen wie auch beim sozialpädagogischen Team wieder Motivation und Neugier, noch mehr davon erleben zu wollen.

## Gleichgewicht der Gezeiten

In meiner Rolle als Gesamtleiter verfolge ich das Ziel, dass auf dem Burghof ein respektvoller, unterstützender und ehrlicher Umgang gepflegt werden kann. Hierfür müssen sowohl Einzelne als auch die Peergroup auf unbeschränkte Freiheiten und die unmittelbare Befriedigung ihrer Bedürfnisse verzichten. Diesen existenziellen Verzicht zu leisten ist um ein Mehrfaches schwieriger, wenn ein Jugendlicher in einer Peergroup-Dynamik mitschwingt, speziell in einem Jugendheim. Der Konformitätsdruck der Gruppe kann zu einer vorübergehenden «kollektiven Intelligenzminderung» und zu einer sozialen Enthemmung führen. Eine derartige Dynamik fordert die ganze Kraft der sozialpädagogischen Mitarbeitenden heraus. Auch wenn das sorgsam entwickelte und gepflegte Burghof-Milieu innerhalb von Augenblicken weggeschwemmt wird, sollte ein Team nicht weichen. Es muss auf seine Wirkung vertrauen. Nach solch einer Flut ist es wie bei Ebbe: Es entstehen Räume für neue Begegnungen. Das Strandgut regt zu Gesprächen an. So sammeln und häufen sich jene Erfahrungen, die bei der nächsten Flut wieder Halt geben werden.



**Altenhof.** Sozialpädagogische Wohngruppe für junge Frauen, Zürich.  
**Burghof.** Pestalozzi-Jugendstätte, Dielsdorf.  
**Fennergut.** Kinder- und Jugendheim, Kinderkrippe, Küsnacht.  
**Florhof.** Krisenintervention für Schulpflichtige, Zürich.  
**Gfellergut.** Sozialpädagogisches Zentrum, Zürich.  
**Heimgarten.** Schulinternat, Bülach.  
**Heizenholz.** Wohn- und Tageszentrum, Zürich.  
**Intermezzo.** Tagessonderschule, Zürich.  
**Neumünsterallee.** Sozialpädagogische Wohngruppen für Kinder und Jugendliche, Zürich.  
**Obstgarten.** Sozialpädagogik für Jugendliche und junge Erwachsene, Zürich.  
**Riesbach.** Krisenintervention für Jugendliche, Zürich.  
**Ringlikon.** Schulinternat, Uitikon-Waldegg.  
**Rosenhügel.** Heilpädagogisches Schulinternat, Urnäsch.  
**Rötel.** Sozialpädagogik für Kinder und Familien, Zürich.  
**Schulinternat Flims.** Flims.  
**Sonnenberg.** Sozialpädagogische Wohngruppen, Zürich.  
**Vert.igo.** Schule und Ausbildung, Zürich.  
**Villa RA.** Schulheime, Redlikon-Stäfa und Aathal.  
**WG Sternen.** Sozialpädagogische Wohngruppe, Meilen.