Deutungsmuster und Handlungsorientierungen von Studierenden an der Fachschule für Sozialpädagogik

Eine qualitative Analyse von Facharbeiten

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –

zur Erlangung des Grades eines
Doktor der Philosophie (Dr. phil)

genehmigte Dissertation

von Herrn Peer Tamm
geboren am 28.06.1952 in Berlin

Referent: Prof. Dr. em. Hilbert Meyer

Korreferentin: Prof. Dr. Barbara Moschner

Tag der Disputation: 26.03.2021

Zusammenfassung

Der Autor untersucht in seiner Dissertation Facharbeitstexte, die von Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik zu pädagogischen Problemstellungen verfasst worden sind. Dabei geht er der Frage nach, welche Deutungsmuster sich in den Facharbeiten der Studierenden aufspüren lassen und welche Einflüsse diese Deutungsmuster auf die pädagogischen Handlungsorientierungen der Studierenden in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe leben, haben. Da sich das Erkenntnisinteresse vorrangig auf die verstehende Analyse der Deutungsmuster und ihres Einflusses auf die pädagogischen Handlungsorientierungen der Studierenden richtet, wird ein qualitativer hermeneutischer Forschungsansatz gewählt. Die Untersuchung ist eingebunden in die Diskurse der beruflichen Bildung und des pädagogischen Handelns in der Lebenswelt Heimerziehung. Sie mündet in die Konzeptionierung eines Handlungsmodells für die didaktisch-methodische Strukturierung des fallbasierten Unterrichtens in sozialpädagogischen Bildungsgängen an der Fachschule für Sozialpädagogik.

Abstract

In his dissertation, the author examines the findings of students who researched pedagogical problems as part of their training at a vocational school for social pedagogy. In doing so, he investigates the question of which interpretive patterns can be detected in the students' specialist work and, above all, what influences these interpretive patterns have on the educational action orientation of the students, in particular, working with adolescents who live in inpatient youth welfare facilities. Since the epistemological interest is primarily directed towards the understanding analysis of interpretive patterns and their influence on the pedagogical action orientation of the students, a qualitative hermeneutic research approach is chosen. The research is integrated into the discourse of vocational training and educational action in the world of residential education. It leads to the conception of an action model for the didactic-methodical structuring of case-based teaching.

Texte offenbaren die Seele.

Inhaltsverzeichnis

Persönliche Danksagung 11
Vorwort 13

1. Einleitung 17
1.1 Problemaufriss 17
1.2 Aufbau und Zielsetzung der Arbeit 19
1.3 Forschungsstand 21
1.4 Forschungsleitende Fragen 23

THEORETISCHER TEIL 25

2. Theoretische Grundlagen 27
2.1 Begründung des qualitativen Forschungsansatzes und Gütekriterien in dieser Arbeit 27
2.2 Zur Theorie des Deutungsmusteransatzes 31
2.3 Konstruktivistischer Zugang zu den Deutungsmustern 40
2.4 Die objektive Hermeneutik als theoretische und methodische Konzeption 41
2.5 Die Sequenzanalyse als Methode der Identifizierung von Deutungsmustern 48

3. Berufliche Bildung und die Lebenswelt der Heimerziehung als Lernorte des Erwerbs und der Auseinandersetzung mit Deutungsmustern 57
3.1 Berufliche Bildung 57
3.1.1 Didaktische Einbindung anhand der Bildungsgang-didaktik und der Ermöglichungsdidaktik 58
3.1.2 Konzepte der beruflichen Bildung und ihre Bedeutung für die Arbeit mit Deutungsmustern 61
3.1.3 Das Anfertigen von Facharbeiten als sinnkonstruierende Entwicklungsaufgabe 71
3.1.4 Fallbasiertes Unterrichten an der Fachschule für Sozialpädagogik 76
3.2 Lebenswelt Heimerziehung 87

3.3 Konzipierung eines Idealtypus für das pädagogische Handeln im Kontext von Deutungsmustern 95

EMPIRISCHER TEIL 117

4. Anlage der empirischen Untersuchung 119
4.1 Pretest 119
4.1.1 Einstieg 119
4.1.2 Exemplarische Auswertung einer Facharbeit 121
4.1.3 Einführung von Paraphrasen 124
4.1.4 Zusammenfassung 125
4.2 Bildung des Samples 125
4.3 Algorithmus für die diskursive Validierung der Facharbeiten 128
4.3.1 Fallbestimmung 129
4.3.2 Sequenzierung 130
4.3.3 Paraphrasierung 132
4.3.4 Generierung von Suchkriterien 133
4.3.5 Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien 136
4.3.6 Identifizierung der Deutungsmuster 138
4.3.7 Fallübergreifender Vergleich 138
4.3.8 Zusammenfassung 139
4.4 Diskursive Validierung durch die Experten 140
4.5 Umgang mit personenbezogenen Informationen 145

5. Darstellung der Ergebnisse 149
5.1 Ergebnisse der Analyse von Facharbeit 1 149
5.1.1 Fallbestimmung 149
5.1.2 Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien 150
5.1.3 Interpretation in Bezug auf Deutungsmuster und Handlungsorientierungen 190
5.2 Ergebnisse der Analyse von Facharbeit 2 195
5.2.1 Fallbestimmung 195
5.2.2 Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien 196
5.2.3 Interpretation in Bezug auf Deutungsmuster und Handlungsorientierungen 249
5.3 Ergebnisse der Analyse von Facharbeit 3 254

5.3.1 Fallbestimmung 254
5.3.2 Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien 255
5.3.3 Interpretation in Bezug auf Deutungsmuster und Handlungsorientierungen 282
5.4 Zusammenfassung 288
5.5 Fallübergreifender Vergleich 289
5.6 Identifizierung von Deutungsmustern außerhalb der Suchkriterien 297

PRAXEOLOGISCHER TEIL 301

6. Konzipierung eines Handlungsmodells für die didaktisch-methodische Strukturierung des fallbasierten Unterrichtens 302
6.1 Angebot und Nutzung als Grundelemente des Handlungsmodells 303
6.2 Arbeitsbündnis und Entwicklungsaufgabe als didaktischer Rahmen 303
6.3 Methodische Ausgestaltung anhand der Lernplattform LENA und des problemorientierten Unterrichts (POB) 305
6.4 Strukturmerkmale und Bausteine des Handlungsmodells 311
6.4.1 Bildungstheoretische Ausrichtung 312
6.4.2 Ausgestaltung von Lernsituationen als beruflich bedeutsam 313
6.5 Zusammenfassung 317

7. Resümee 319

8. Ausblick 327
8.1 Vom Deutungsmuster zum Bezugsproblem 327
8.2 Schematische Darstellung der forschungs- und unterrichtstechnischen Einbindung der Bezugsprobleme 328

Literaturverzeichnis 332
Zum Autor 347

Persönliche Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen, die mich beim Schreiben dieser Dissertation begleitet und unterstützt haben, danken.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen beiden Betreuern Herrn Prof. Dr. Hilbert Meyer und Frau Prof. Dr. Barbara Moschner für den intensiven Austausch und den Raum, den beide mir gegeben haben, um meine Arbeit weiterentwickeln zu können. Unvergessen bleiben mir die Dialoge in „Hilberts Keller“.

Ein großer Dank geht auch an meine Frau Barbara für die fruchtbaren fachlichen Ratschläge, die Krisengespräche in der „Promotionsecke“ unseres Wohnzimmers und die vielen, vielen Nachmittage, Tage (waren es vielleicht Jahre?), an denen sie mir den Rücken für die Dissertation freigehalten hat.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich schließlich bei Dr. Volker Wendt für seine „grantelnde Kritik“ und für seinen unglaublichen Beistand während meiner Promotionskrise, als ich diese Arbeit eigentlich schon aufgegeben glaubte. Gleiches gilt für Thomas Sonntag, der mich bei der Korrektur des Manuskripts als bescheidener Schattenmann so geduldig wie kompetent begleitet hat.

Meine Dissertation widme ich allen Mitgliedern des Promotionskolloquiums von Frau Prof. Barbara Moschner und Herrn Prof. Hilbert Meyer an der Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Vorwort

Peer Tamm hat sich einen Lebenswunsch erfüllt und im „zarten Alter“ von 68 Jahren eine Dissertation erstellt, die in das Zentrum seiner Berufstätigkeit – die sozialpädagogische Arbeit in der stationären Jugendhilfe – führt. Ein anspruchsvolles und sehr wichtiges Forschungsfeld! Schließlich geht es um Fürsorge und Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer Herkunft und sozialen Lage schon in jungen Jahren extremen Belastungen und Krisen ausgesetzt sind. Für die Durchführung seiner Studie bringt Peer Tamm beste Voraussetzungen mit. Er war bis zu seiner Pensionierung als Dozent und Lehrgangsleiter in der Erzieherausbildung an einer Bundeswehrfachschule für Sozialpädagogik aktiv und ist aktuell als Hochschuldozent an der DIPLOMA Hochschule in Hamburg in dem Fachbereich Soziale Arbeit tätig.

Anerkennung

Es handelt sich um eine anspruchsvolle und rundum gelungene qualitative Fallstudie, in deren Mittelpunkt drei Facharbeiten von Studierenden der Berufsfachschule für Sozialpädagogik stehen, in denen ein Bericht über das zwölfwöchige Praktikum an einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe gegeben wird. Die Arbeit ist nach den Regeln der Zunft durchgeführt. Überzeugend wirkt:

- Die Studie behebt ein angezeigtes Forschungsdefizit.
- Das Ziel qualitativer Forschung, nämlich ein tiefes Verstehen des Einzelfalls, ist bestens erreicht.
- Die einschlägige Fachliteratur zur Objektiven Hermeneutik, zum Deutungsmusteransatz, zur Berufsfeld- und Bildungsgangdidaktik und zur Methodologie qualitativer Datenerhebung und -auswertung wird substanziell auf- und eingearbeitet.
- Der methodologische Rahmen der Objektiven Hermeneutik (im Anschluss an Ulrich Oevermann) wird angemessen auf die eigene Studie übertragen. Auch die aktuelle Weiterentwicklung hin zur Erarbeitung von „Bezugsproblemen“ als Grundlage der Deutungsmusteranalyse (Bögelein & Vetter) wird einbezogen.

- Gütekriterien der empirischen Arbeit und der Geltungsanspruch der getroffenen Auswertungen werden wiederholt reflektiert.
- Besondere Anerkennung verdient, dass der Autor nicht nur empirische Befunde vorgelegt hat, sondern ausführlich auch über die didaktischen Konsequenzen nachdenkt.

Es handelt sich um eine beachtliche Dissertationsleistung, mit der sich Peer Tamm auf gleiche Augenhöhe mit den Autor*innen früherer Fallstudien auf Basis der Objektiven Hermeneutik begibt.

Worum geht's?

Peer Tamm hat sich gefragt, mit welchen Deutungsmustern seine Studierenden an die Durchführung ihrer Praktika gehen, wie sie diese Deutungsmuster in ihren Facharbeiten zum Praktikum explizieren und welche Zusammenhänge es zu ihren Handlungsorientierungen für den Umgang mit auffälligen, traumatisierten oder in ihrer Entwicklung verzögerten Kindern und Jugendlichen gibt. Die genauen Sequenzanalysen erlauben, im Abschlussteil der Arbeit konkrete Empfehlungen für die Arbeit an den Deutungsmustern und für das Bewusstmachen der ihnen zugrunde liegenden Haltungen zu produzieren. Im Anschluss an die Bildungsgangdidaktik (Meinert Meyer, Uwe Hericks) wird das Schreiben einer Facharbeit als eine „sinnkonstruierende Entwicklungsaufgabe" beschrieben. Damit gelingt es dem Autor, eine anspruchsvolle didaktische Rahmung für die Entwicklung einer Didaktik fallbasierter Berufsausbildung herzustellen.

Das Problem

Deutungsmuster sind immer biografisch vermittelt. Sie sind in einem vieljährigen Sozialisationsprozess aufgebaut und verinnerlicht und entsprechend veränderungsresistent. Oft ist man sich auch gar nicht bewusst, welchen Deutungsmustern man folgt. Eben deshalb liegt der Zugriff auf diese Muster mithilfe der Objektiven Hermeneutik nahe. Zu der Frage, wie an und mit den Deutungsmustern im Unterricht gearbeitet werden kann, sagt Oevermann wenig – bei Rolf Arnold, Meinert Meyer und anderen wird der Autor aber fündig.

Deutungsmuster + Handlungsorientierung

Bleibt zu fragen, ob und wie das Ziel der Studie, den Zusammenhang von Deutungsmustern und Handlungsorientierungen der Praktikant*innen herauszuarbeiten, erreicht wird. Die Antwort lautet: Es gibt keine eindeutigen Antworten, sondern nur ein breites Spektrum möglicher Inbezugsetzungen von Deutungsmustern und Handlungsentwürfen. Peer Tamm warnt zu Recht davor, einen schlichten Kausalzusammenhang zu unterstellen, der technologisch genutzt und in einfache Rezepte übertragen werden könnte. Stattdessen fordert er, einen nicht-reduktionistischen Handlungsbegriff zu entwickeln, der in den sozialen und kulturellen Kontext und die konkreten individuellen Dispositionen der Praktikant*innen eingebettet wird. Noch spannender wäre es natürlich gewesen, die Probanden in der Praxis zu beobachten, um genauer herauszubekommen, ob die in den Facharbeiten analysierten Deutungsmuster auch eine tatsächliche handlungsorientierende Funktion im Alltag der Arbeit in der Jugendhilfe-Einrichtung hatten. Aber das lässt der methodologische Rahmen der Studie – auch aufgrund des erforderlichen Datenschutzes – nicht zu.

Schreiben einer Dissertation als Lernprozess

Peer Tamm hat seinen Disputationsvortrag mit einem Goethe-Zitat eröffnet: „Mit der Erkenntnis kommt die Krise“. Davon kann auch unser Autor ein Lied singen. Er schreibt: „Mit der Einsicht in die Grundannahme der hermeneutischen Theorien, dass wir in einer sinnstrukturierten und regelgeleiteten Welt agieren, hat sich meine Wahrnehmung, aber auch meine Art zu kommunizieren, grundlegend verändert. Die Handlungen meiner Interaktionspartner kann ich eben nicht mehr als eine zufällig entstandene Gemengelage erklären, sondern muss sie als sinnstrukturiert interpretieren. Das ist für jemanden, der wie ich zur Grübelei neigt, nicht immer einfach, trägt aber auch zu mehr Tiefgang bei.“ Die Grübelei ist nun zumindest formal beendet. Der Sack ist zugebunden und die Arbeit wird hiermit veröffentlicht.

Nachklapp

Peer Tamm ist der dritte Oldenburger Wissenschaftler, der sich in den letzten 50 Jahren mit dem Thema Heimerziehung/stationäre Jugendhilfe befasst hat. Viele Leser*innen werden sich an die erste Autorin dem Namen nach erinnern: Es war die Oldenburgerin Ulrike Meinhof, die mit ihrem nach dem

Abtauchen in den RAF-Untergrund veröffentlichten Buch „Bambule. Fürsorge – Sorge für wen?“ (Berlin 1971) die damalige Diskussion anheizte, auch wenn die Rezeption und Kritik ihrer Analysen durch den Terrorismus der RAF überlagert wurde. Der nächste Oldenburger, der bundesweite Aufmerksamkeit erhielt, war der an der Carl von Ossietzky Universität lehrende Prodosh Aich mit seinem Buch „… da weitere Verwahrlosung droht“ (Reinbek 1973) – eine scharfe Polemik auf der Basis einer Rekonstruktion von zehn Sozialbiografien. Im Vergleich zu diesen beiden Büchern ist das revolutionäre Potenzial bei Peer Tamm gesunken, dafür aber das demokratisch orientierte Bildungspotenzial gestiegen.

Ich wünsche dem Autor die Aufmerksamkeit aller Fachkolleg*innen der stationären Jugendhilfe. Das Buch hat es verdient!

Oldenburg, den 1. Juli 2021
Hilbert Meyer

1. Einleitung

1.1 Problemaufriss

Bei der Korrektur von Facharbeiten im Rahmen der Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin an der Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg bin ich immer wieder auf Aussagen von Studierenden gestoßen, die persönliche Deutungen und Bewertungen über die Klientel enthalten. So schreibt ein Studierender zum Beispiel über einen von ihm betreuten Jugendlichen:

> Durch das Zusammenleben in geschlechts- und altersgemischten Gruppen sollte der Einzelne Mitgefühl und Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft aber auch Selbstbehauptung lernen. Leider gelingt das […] nur selten.[1]

Er schreibt weiter über den Jugendlichen:

> Sein Gesamtverhalten ist geprägt von Streitsucht, aggressivem Verhalten, besonders gegenüber jüngeren Kindern, Konzentrations- und Lernstörungen.[2]

Ein anderer Studierender beschreibt in seiner Facharbeit seine Eindrücke während eines Praktikums in der stationären Jugendhilfe:

> In meinem zweiten Praktikum für das Bestehen der Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher konnte ich mir zwölf Wochen lang ein Einblick in der Jugendeinrichtung […] verschaffen. Ich habe Jugendliche kennen gelernt, die viel Schmerz, Leid und Enttäuschung erfahren mussten.[3]

Bereits diese kurzen Auszüge aus zwei Facharbeiten illustrieren, mit welch unterschiedlichen Einstellungen und Haltungen Studierende in pädagogischen Beziehungen agieren. Der Umgang mit verschiedenen Fallkonstellationen ist für die künftigen Sozialpädagogen und -pädagoginnen ein zentrales Thema sowohl in der pädagogischen Praxis wie auch in den Facharbeiten. Dort analysieren die Studierenden Verhaltensweisen bzw. Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, die in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe leben. Dazu beschreiben sie die Entstehung der Problematiken anhand von

---

[1] Siehe Facharbeit 4, S. 9.
[2] Siehe Facharbeit 4, S. 9.
[3] Siehe Facharbeit 1, S. 3.

relevanten Theorien, entwickeln eigene pädagogische Ideen bzw. Handlungsoptionen und Unterstützungsmöglichkeiten für den jeweiligen Fall und entwerfen einen Hilfeplan. Dabei stellen sich Fragen nach den zentralen Annahmen bzw. Grundüberzeugungen der Studierenden, die sich hinter solchen Äußerungen bzw. Einschätzungen wie in den von mir oben herausgegriffenen Beispielen zweier Facharbeiten verbergen, und welchen Einfluss sie auf das pädagogische Handeln der Studierenden haben. Und: Wie gehen Lehrende, die Lehr-Lern-Prozesse in der fachpraktischen Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin mit Fallbeispielen und exemplarischen Lösungen gestalten wollen, mit den Sichtweisen, Einstellungen und Werthaltungen der Studierenden um?

Ulrich Oevermann bezeichnet solche kollektiven Phänomene in Gestalt von Vorstellungen und Bewertungen als Deutungsmuster, bei denen es sich um „in sich nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge“ handelt, die als Antwort auf „objektive Handlungsprobleme, die deutungsbedürftig sind“ (Oevermann, 1973, S. 3), entstehen. In der sozialpädagogischen Praxis greifen die Studierenden dabei auf erfahrungsbasierte Deutungsmuster zurück. Im Zuge der Bewältigung wiederkehrender Handlungsprobleme in ihrem beruflichen Alltag entwickeln sie neue Deutungsmuster, zum Beispiel wenn es darum geht, in der stationären Jugendhilfe mit traumatisierten, aggressiven oder bindungsgestörten Kindern und Jugendlichen umzugehen. Die Deutungsmuster liefern den Studierenden ein (normatives) Grundgerüst, mit dem sie ihr Handeln begründen können. Zudem fungieren sie als Legitimations-, aber auch als Reflexionskriterien für das pädagogische Handeln der Studierenden. Schließlich eröffnen sie Zugänge, um auffälliges Verhalten von Kindern und Jugendlichen, die in Heimen leben, zu erklären.

Das pädagogische Handeln in der stationären Jugendhilfe repräsentiert einen Ausschnitt aus der sozialen Wirklichkeit, die unter anderem durch die von den Agierenden verwendeten Deutungsmuster konstruiert und beeinflusst wird. Eine wesentliche didaktische Überlegung beruht auf der Überzeugung, dass sich Deutungsmuster durch Lehr- und Lernprozesse (Unterricht) reflektieren und modifizieren lassen. Das heißt, wenn zwischen Deutungsmustern und pädagogischem Handeln tatsächlich Relationen bestehen, dann dürfte es sich lohnen, diese Beziehungen unter theoretischen, empirischen und didaktisch-methodischen Aspekten zu erforschen. Dabei geht es

darum, die in den Facharbeiten zutage tretenden Deutungsmuster aufzuspüren, ihre Strukturen zu untersuchen und Handlungsempfehlungen für die didaktisch-methodische Gestaltung des fallbasierten Unterrichtens in den sozialpädagogischen Bildungsgängen an der Fachschule für Sozialpädagogik[4] zu entwickeln. Damit würde diese Arbeit auch einen Beitrag zur didaktischen Gestaltung der fachpraktischen Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin leisten.

1.2 Aufbau und Zielsetzung der Arbeit

In dieser Arbeit stehen die Deutungsleistungen der Studierenden im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese werden mithilfe des Deutungsmusteransatzes von Oevermann untersucht (zur Darstellung des Deutungsmusteransatzes vgl. Oevermann, 1973, 2001a, 2001b). Deutungsmuster haben für Oevermann die Funktion, für die alltägliche Bewältigung von Problemstellungen verbindliche Routinen zur Verfügung zu stellen, um das Leben in Anbetracht dieser Probleme praktikabel und erträglich zu machen (vgl. Oevermann, 2001c). Um Deutungsmuster analysieren zu können, wurde von ihm das Verfahren der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation entwickelt, mit dem sich Textformen – wie sie auch mit den Facharbeiten der Studierenden vorliegen – als „Ausdrucksgestalten menschlicher Praxis“ (Oevermann, 2002, S. 3) behandeln und interpretieren lassen, um ihren objektiven Sinn und die enthaltenen subjektiven Handlungsorientierungen zu erschließen.

---

[4] Träger der Fachschule für Sozialpädagogik war bis 2018 die Bundeswehr, die seit 1965 über ein eigenes Schulsystem mit unterschiedlichen Ausbildungen an verschiedenen Standorten verfügt. Diese sogenannten Bundeswehrfachschulen sind Bildungseinrichtungen der Bundeswehr, an denen ausscheidende Zeitsoldaten mit mindestens vier Jahren Verpflichtungszeit im Rahmen ihres Anspruchs auf Förderung ihrer schulischen und beruflichen Bildung nach der Wehrdienstzeit gemäß § 5 des Soldatenversorgungsgesetzes unter anderem Ausbildungen zur Erlangung der Mittleren Reife und der Fachhochschulreife absolvieren können. Ein zentrales und sehr erfolgreiches Angebot war die Berufsausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher bzw. zur staatlich anerkannten Erzieherin an den Fachschulen der Bundeswehr in Berlin, Köln und Hamburg.
Die Daten in der vorliegenden Studie wurden von dem Verfasser in seiner Funktion als Leiter der Erzieherausbildung an der Bundeswehrfachschule in Hamburg erhoben. Angesichts sich verändernder Rahmenbedingungen ist die Erzieherausbildung an diesem Standort 2018 eingestellt worden.

Da sich das Erkenntnisinteresse in dieser Arbeit vorrangig auf die verstehende Analyse von Deutungsmustern und ihres Einflusses auf die pädagogischen Handlungsorientierungen der Studierenden richtet, wird ein qualitativer hermeneutischer Forschungsansatz gewählt. Die qualitative Forschungslogik liefert den Zugang, um die subjektiven Faktoren, die in den Deutungsmustern zu finden sind, aufzuspüren, zu rekonstruieren und sichtbar zu machen. Die dafür spezifischen Gütekriterien dieser Arbeit sind die Gruppeninterpretation und die Transparenz. Das Forschungsvorhaben wird theoretisch und methodisch in zweifacher Hinsicht durch die objektive Hermeneutik fundiert: aus theoretischer Sicht als Theorie über eine sinnstrukturierte Welt, die sich in Texten materialisiert (vgl. Wernet, 2009), und als methodischer Zugang mithilfe der Sequenzanalyse.

Eingebunden ist das Forschungsvorhaben in die Arbeitsfelder der beruflichen Bildung, des fallbasierten Unterrichtens an der Fachschule für Sozialpädagogik und der stationären Jugendhilfe, das heißt, es tangiert die didaktischen und handlungsorientierten Diskurse an der Fachschule für Sozialpädagogik sowie das pädagogische Handeln in der Lebenswelt der stationären Jugendhilfe. Für die Praxis stellt sich dann die Frage, wie das fallbasierte Unterrichten unter Einbezug des Deutungsmusteransatzes didaktisch und methodisch ausgestaltet werden kann.

Entsprechend dieser einführenden kurzen Zusammenfassung gestaltet sich der Aufbau dieser Arbeit. In Kapitel 2 wird zunächst der theoretische Rahmen der Arbeit dargelegt. Dazu werden der qualitative Forschungszugang, der Deutungsmusteransatz und die Sequenzanalyse als methodisches Vorgehen erläutert. Es schließen sich Ausführungen zur Einbindung des Forschungsvorhabens in die Lernorte „Berufliche Bildung“ und „Lebenswelt Heimerziehung“ an (Kap. 3). In Kapitel 4 wird auf die Anlage der empirischen Untersuchung näher eingegangen. Im Mittelpunkt steht dabei die Konzeption eines objektiv-hermeneutisch ausgerichteten Auswertungsalgorithmus, mit dessen Hilfe die Facharbeiten der Studierenden analysiert und die Deutungsmuster expertengestützt identifiziert werden. Im fünften Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse vorgestellt. In Kapitel 6 erfolgt die didaktische Rahmung durch Überlegungen zu einem Handlungsmodell des fallbasierten Unterrichtens und dessen didaktischer Orientierung und methodischer Umsetzung mithilfe des Lernmodells „LENA“ und der Lernplattform des Problemorientierten Lernens. In dem Resümee (Kap. 7) werden die

zentralen Ergebnisse zusammengefasst und, dem praxeologischen Anspruch dieser Arbeit folgend, Implikationen für die Unterrichtspraxis abgeleitet. In der Schlussbetrachtung (Kap. 8) wird noch einmal der Begriff des Deutungsmusters aufgegriffen und unter forschungs- und unterrichtstechnischen Aspekten erörtert.

Die Arbeit verfolgt vor allem das Ziel zu untersuchen, welche Deutungsmuster in den Facharbeiten der Studierenden zutage treten und in welcher Weise sie die pädagogischen Handlungsorientierungen der Studierenden beeinflussen.

1.3 Forschungsstand

Zum aktuellen Forschungsstand kann festgestellt werden, dass zum Deutungsmusteransatz bereits relevante, vor allem qualitative Forschungsergebnisse vorliegen. So untersuchte Reese (2006) in ihrer qualitativ-empirischen Studie über kinderlose und alleinlebende Frauen die Frage, wie diese ihr Leben gestalten und bewältigen und welche Deutungsmuster sie dabei im Kontext von Religiosität und Lebensweltgestaltung verwenden. Ullrich (1999) hat einen Leitfaden für die Deutungsmusteranalyse im Rahmen des diskursiven Interviews entwickelt. Riegert hat 2012 die Deutungsmuster von Sonderpädagogen, die diese im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern an Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ verwenden, untersucht. Ebenso hat Wittek (2013) die Deutungsmuster von Lehrern an Gemeinschaftsschulen, die diese im Rahmen der Entwicklungsaufgaben verwendeten, systematisch untersucht und gezeigt, welcher Einfluss von Deutungsmustern auf das pädagogische Handeln in schulischen Zusammenhängen ausgeht.

Höffling, Plaß und Schetsche benennen in ihrer Studie von 2002 über die Analyse von Deutungsmustern in der kriminologischen Forschung zentrale Elemente von Deutungsmustern und vier konkrete Arbeitsschritte zu ihrer Rekonstruktion. Sie zeigen am Beispiel der Korruption in Deutschland, wie das Ergebnis einer solchen Deutungsmusteranalyse aussehen kann. Den Abschluss bilden Überlegungen zur Anwendbarkeit der Deutungsmusteranalyse auf verschiedenen Feldern kriminologischer Forschung und Hinweise auf einige bislang offene methodologische Probleme dieses Verfahrens.

Hanna Kiper (1987) hat in ihrer Dissertation die Alltagstheorien und Deutungsmuster von türkischen Kindern untersucht und sie als Grundlage für die pädagogische Arbeit im Sachunterricht verwendet. Friedhelm Ackermann (2000) beschäftigte sich in seiner Promotion im Rahmen einer qualitativ-empirischen Studie zu Habitualisierungen beruflicher Handlungsvollzüge im Kohortenvergleich mit der Thematik „Handlungskompetenz und generative Deutungsmuster in der Sozialen Arbeit“. Dabei hat er die dominanten und Praxis generierenden Deutungsmuster der in der Sozialen Arbeit Tätigen aus ihrer Perspektive heraus erforscht.

Der 1992 erschienene Sammelband von Meuser und Sackmann zur Analyse sozialer Deutungsmuster enthält verschiedene Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie, unter anderem von Schütze über das Deutungsmuster „Mutterliebe“ im historischen Wandel, von Michael Schetsche zum Thema „Sexuelle Selbstgefährdung des Kindes durch Onanie – ein Modell zur Binnenstruktur von Deutungsmustern“, von Ulrike Nagel zur „Sozialarbeit als Krisenmanagement“, von Michael Meuser „Das kann doch nicht wahr sein. Positive Diskriminierung und Gerechtigkeit“, von Ulf Matthiesen über Lebensstile und Deutungsmuster, von Christian Lüdemann über Deutungsmuster und das Modell rationalen Handelns, von Ralf Bohnsack zur dokumentarischen Interpretation von Orientierungsmustern, von Peter Alheit und Bettina Dausien zum Thema „Biographie als modernes Deutungsmuster“, von Bruno Hildenbrand zur Transformation von Orientierungsmustern in einer landwirtschaftlichen Familie sowie von Reinhold Sackmann über das Deutungsmuster „Generation“. Der Sammelband zeigt auf, in welcher Vielschichtigkeit das Deutungsmusterkonzept Einzug in die sozialwissenschaftliche Forschung gehalten hat.

Gerheim und Spies (2017) rekonstruieren in ihrem Artikel in der Zeitschrift für Grundschulforschung auf der Grundlage einer qualitativen Interviewstudie die Deutungsmuster und das pädagogische Handeln von Lehrern in der Grundschule im Rahmen von Schullaufbahnempfehlungen.

Eine von Bögelein und Vetter 2019 herausgegebene Aufsatzsammlung zum Deutungsmusteransatz enthält neben einem Überblick über die Konzeption und die methodologischen Fragestellungen einen Beitrag von Markus Hoffmann zur Weiterentwicklung des Deutungsmusteransatzes. Hoffmann nimmt darin an, dass in den Deutungsmustern zentrale Merkmale von (beruflichen) Bezugsproblemen enthalten sind, die durch einen systematischen

Vergleich von mehreren Texten, zum Beispiel Interviews, herausgelesen werden können (vgl. Hoffmann, 2019, S. 209 ff.). Die so identifizierten Bezugsprobleme liefern die Basis für die Ausgestaltung der Lernsituation in Kapitel 8 dieser Arbeit, wenn es darum geht, Lernsituationen für die Studierenden als beruflich bedeutsam auszuweisen.

Eine Untersuchung über die Verwendung von Deutungsmustern durch Studierende in Facharbeiten, die im Rahmen der Ausbildung in einem sozialpädagogischen Berufsfeld angefertigt wurden, ist bis dato noch nicht publiziert worden, wäre aber relevant in Bezug auf die Frage, welche Deutungsmuster sich in den Facharbeitstexten aufspüren lassen und welchen Einfluss diese auf das pädagogische Handeln haben. Hier setzt die vorliegende Arbeit an.

1.4 Forschungsleitende Fragen

Aus den bisherigen Ausführungen kristallisieren sich drei Aspekte heraus, die die Basis für die forschungsleitenden Fragen liefern. Diese werden anhand von drei Facharbeiten verfolgt und beziehen sich auf:

Hauptfrage

- Welche Deutungsmuster lassen sich in den Facharbeiten der Studierenden identifizieren?

Konkretisierende Frage

- Welche Handlungsorientierungen leiten die Studierenden aus den Deutungsmustern für die pädagogische Arbeit mit ihrer Klientel her?

Entwicklungsfrage

- Wie sollte ein Arbeitsbündnis didaktisch-methodisch ausgestaltet werden, um den Zugriff auf die Deutungsmuster und ihre Reflexion zu ermöglichen?

In der qualitativen Forschung ist der Forscher aufgefordert, sich in einem Prozess der Selbstreflexion immer wieder seine Vorannahmen zum Forschungsgegenstand bewusst zu machen und sie auch für andere offenzulegen (vgl. Legewie, 1999b, S. 7). Die oben genannten forschungsleitenden Fragestellungen beruhen auf folgenden Vorannahmen:

1) In den Facharbeitstexten der Studierenden manifestieren sich psychische Vorgänge bzw. Phänomene wie Erfahrungen, Erwartungen, Vorstellungen, Urteile, Vorurteile, Wünsche, Einstellungen, das heißt deren Deutungsmuster.
2) Eine weitere Vorannahme bezieht sich darauf, dass diese Deutungsmuster aufgespürt werden können und Annahmen darüber möglich sind, inwieweit die Deutungsmuster die Handlungsorientierungen der Studierenden beeinflussen.
3) Die dritte Vorannahme besteht darin, dass davon ausgegangen wird, dass die Reflexion der Deutungsmuster durch eine entsprechende didaktisch-methodische Gestaltung in den (handlungsorientierten) Unterricht eingebunden werden kann.
4) Bei der Formulierung der Forschungsfragen ist außerdem davon ausgegangen worden, dass die Studierenden solche Fallbeschreibungen bzw. Problemstellungen für ihre Facharbeiten ausgewählt haben, bei denen es sich um komplexe herausfordernde und deutungsbedürftige Situationen aus der pädagogischen Praxis handelt.

THEORETISCHER TEIL

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Begründung des qualitativen Forschungsansatzes und Gütekriterien in dieser Arbeit

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Deutungsleistungen von angehenden Erziehern und Erzieherinnen bezüglich ihres pädagogischen Handelns in der stationären Jugendhilfe und ihr Einfluss auf die pädagogischen Handlungsorientierungen der Studierenden. Die zentrale Frage meines Forschungsvorhabens zielt darauf ab, herauszufinden, mit welchen Deutungsmustern Studierende an der Fachschule für Sozialpädagogik die in der Praxis auftretenden pädagogischen Herausforderungen in ihren Facharbeiten interpretieren und welche pädagogischen Handlungsorientierungen sie dazu entwickeln. Außerdem besteht die Erwartung, dass sich aus den Ergebnissen der Deutungsmusteranalysen Hinweise für die didaktisch-methodische Strukturierung des fallbasierten bzw. handlungsorientierten Unterrichts in sozialpädagogischen Bildungsgängen an der Fachschule für Sozialpädagogik generieren lassen.

Für die Analyse der Deutungsleistungen wird ein qualitativer Forschungsansatz mit einem interpretativ-hermeneutischen Vorgehen gewählt, der den Zugang für die Rekonstruktion sozialer Interaktionsprozesse liefert, um die subjektiven Faktoren, die den Deutungsleistungen der Studierenden innewohnen, aufzuspüren und sichtbar zu machen. „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus' aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen" (Flick, Kardorff & Steinke, 2000, S. 14).

Eine allgemeingültige Definition von qualitativer Forschung gibt es nicht. Es handelt sich hierbei mehr um einen Sammelbegriff für verschiedene Methoden und Ansätze, die je nach Forschungsgegenstand unterschiedliche Ziele verfolgen und von unterschiedlichen Bedingungen ausgehen (vgl. Steinke, 1999, S. 15). Allen Auffassungen gemeinsam ist aber ein Grundgedanke, den Chevron, Köpl, Payrhuber und Reinprecht folgendermaßen charakterisieren:

> Die Qualitative Forschungslogik steht für den Versuch eines vorrangig **deutenden und sinnverstehenden Zugangs** zur sozialen Welt. Die soziale Wirklichkeit wird in dieser Grundposition als das Ergebnis menschlicher Interaktionen gedacht. Repräsentiert und vermittelt wird die soziale Wirklichkeit über sprachliche und nicht sprachliche Symbole. (Chevron et al., o. J., o. S.; Hervorhebung im Original)

Da mit der Arbeit Neuland betreten wird, bietet sich ein offener, also explorativer Zugang an. Dieser beinhaltet die Option, dass das Methodeninventar, das für die Analyse der Facharbeiten konstruiert wird (s. hierzu den Algorithmus für die Auswertung; Kap. 4.3), während des Forschungsprozesses reflektiert und bei Bedarf korrigiert und modifiziert werden kann. Die qualitative Zugangsweise ist gerade bei explorativen Studien geeignet, um den Forschungsprozess als kontinuierlichen Lernprozess zu begreifen.

Zu Beginn des Forschungsvorhabens wurde überlegt, die Daten in den Facharbeiten quantitativ forschend, also nach bestimmten Häufigkeiten in Bezug auf verwendete Theorien, Dauer des durchschnittlichen Aufenthaltes in der Jugendhilfeeinrichtung, Qualifikation des Personals usw. zu untersuchen. Solche quantitativen Erhebungen mögen zum Beispiel für die Bereiche der Jugendhilfeplanung und der Rekrutierung von Fachpersonal relevant sein, sie ermöglichen es aber nicht, auf die differenzierten subjektiven Vorstellungen, die die Studierenden in ihren Facharbeiten zu einer pädagogischen Problemlage publizieren, zuzugreifen, weil die Sichtweisen und die Erfahrungen der pädagogischen Akteure in einem solchen quantitativ ausgerichteten Forschungsansatz kaum zu erfassen sind. Mit einem qualitativen Zugang wird an die lebensnahen und alltäglichen Situationen, also an die Lebenswelt in der stationären Jugendhilfe angeknüpft. Diese Lebenswelt tritt beispielsweise beim Umgang mit traumatisierten, auffälligen oder entwicklungsverzögerten Jugendlichen zutage und erfordert von den pädagogischen Akteuren ein permanentes situatives Handeln. Im Gegensatz zu klassischen Experimenten, bei denen künstlich konstruierte Situationen zugrunde liegen, wird bei der qualitativen Forschung an authentische Alltagssituationen und ihre subjektive Ausdeutung durch die Beteiligten angeknüpft. Qualitative Forschung hat den Anspruch, diesen subjektiv gedeuteten Alltag zum Gegenstand der Untersuchungen zu machen und dabei die „Erfahrungsgebundenheit“ (vgl. Husserl, 2003) der jeweiligen Akteure in den Forschungsfokus zu nehmen. Diese Erfahrungsgebundenheit findet statt, wenn die Studierenden auf die Lebenswelt ihrer Klientel treffen, die sie in ihren Facharbeiten

beschreiben und interpretieren. Somit handelt es sich bei den Facharbeiten um subjektiv geprägte Beschreibungen und Ausdeutungen von Ausschnitten aus der sozialen Wirklichkeit bzw. der Lebenswelt der Klientel. Der Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass sich in den Deutungsmustern die Parameter aufspüren lassen, die die pädagogischen Handlungsorientierungen steuern. Um den Zugang zu diesen Kognitionen zu eröffnen, gilt es, die Deutungsmuster in den Arbeiten auf deren subjektiven Sinn hin zu analysieren. Diese Intention korrespondiert mit dem qualitativen Ansatz, der menschliche Wirklichkeit prinzipiell als subjektiv erlebte und gedeutete Wirklichkeit versteht (vgl. Porzelt, 2000, S. 64). Das qualitative Vorgehen trägt nach Ansicht Lamneks dazu bei, dass die Erforschung der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen nicht durch objektive Zahlenreihen und Mittelwertanalysen an Aussagefähigkeit einbüßt. Lamnek schreibt in diesem Zusammenhang, dass Objektivität „nicht durch Ausblendung der Subjektivität, sondern durch deren Berücksichtigung“ entsteht (Lamnek, 1988, S. 211).

In den Facharbeiten analysieren die Studierenden Einzelfälle, an denen exemplarisch theoriegeleitetes pädagogisches Handeln beschrieben wird, das heißt, es finden bewusst keine großflächigen Datenerhebungen statt. Es wird davon ausgegangen, dass in erster Linie die Erhebung nichtstandardisierter Daten und ihre hermeneutische Auslegung imstande sind, die Grundlage für die Analyse der Deutungsmuster zu liefern. Somit bezieht sich die Qualität und damit die Gültigkeit der Analyse der Facharbeiten nicht auf Signifikanzprüfungen und die Berechnung von Varianzen, sondern resultiert aus der Kunst der Auslegung, also der Hermeneutik.

> Generell betreiben Hermeneuten nur Einzelfallanalysen. Standardisierte und großflächige Erhebungen werden aus methodologischen Gründen abgelehnt, denn nur die Erhebung nichtstandardisierter Daten und ihre hermeneutische Auslegung bringen verlässliche Ergebnisse. Die Gültigkeit der Analyse leitet sich vor allem aus der richtigen Anwendung der hermeneutischen Kunstlehre ab. (Reichertz, 2011, S. 27 f.)

Das heißt aber nicht, so Reichertz, dass es Hermeneuten nicht möglich ist, von der singulären (Einzelfallstrukturrekonstruktion) zu einer allgemeinen Aussage (Strukturgeneralisierung) zu gelangen. Ein wichtiger Teilaspekt im hermeneutischen Verfahren ist das Falsifikationsprinzip. Dazu werden die ermittelten Sinnfiguren oder auch Sinnstrukturen und die jeweilige Generalisierung als äußerste Pole eines gerichteten Forschungsprozesses aufgefasst,

in dem sich die Ergebnisse mehrerer Einzelfallstudien zu einem allgemeinen Muster verdichten. Ziel der Generalisierung ist immer die Entdeckung und Beschreibung allgemeiner und einzelfallspezifischer Muster und Regelmäßigkeiten (Strukturgesetzlichkeiten). Mithilfe dieses positiven Wissens über das Allgemeine und den Einzelfall sollen vage Prognosen für die Zukunft eines Handlungssystems aufgestellt werden können. Genaue, deterministische Aussagen sind jedoch nicht möglich, sondern allein die Angabe von Transformationsspielräumen (vgl. Reichertz, 2011).

Bei qualitativen Forschungsvorhaben stößt man unter anderem auf die Problematik, dass mit den klassischen Gütekriterien aus der quantitativen Forschung, also Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Hobmair, 2008), die subjektiven Dimensionen und Erfahrungsgebundenheiten kaum zu erfassen sind. Für Steinke ist es selbstverständlich, dass „keine universellen, allgemein verbindlichen Kriterien für qualitative Forschung formulierbar sind, schon allein deshalb, weil das methodische Vorgehen nicht standardisierbar, sondern gegenstands-, situations- und milieuabhängig ist“ (Steinke, 1999, S. 205). Steinke betont, dass „eine abschließende Kriteriendiskussion sich nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Fragestellung, Methode, Spezifik des Forschungsfelds und des Untersuchungsgegenstands führen lässt“ (Steinke, 2000, S. 323).

In Bezug auf die Forschungslogik und das methodische Vorgehen in dieser Arbeit rücken vor allem zwei Gütekriterien in den Vordergrund, auf die hier besonders eingegangen werden soll: die intersubjektive Überprüfbarkeit und die Interpretation in Gruppen.

- Intersubjektive Überprüfbarkeit
  Steinke (2000) vertritt die Ansicht, dass es im Gegensatz zur quantitativen Forschung nicht um Überprüfbarkeit gehen kann, da die Replikation aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit zum Beispiel von Einzelfallstudien nicht möglich ist. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann jedoch nach ihrer Ansicht auch durch die Dokumentation des Forschungsprozesses erfolgen. Damit wird der Öffentlichkeit die Möglichkeit gegeben, den Forschungsprozess nachzuvollziehen und die entstandenen Ergebnisse entsprechend (auch nach eigenen Maßstäben) beurteilen zu können.

- Interpretation in Gruppen
  Steinke nennt als weiteres Kriterium für die Güte einer qualitativen Studie ausdrücklich die Interpretation in Gruppen als ein wesentliches Merkmal qualitativer Forschung. Dabei geht es ihr um das Beharren auf einer wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Besonderheit von qualitativer Forschung und der sich daraus ableitenden Kriterien. „Interpretationen in Gruppen sind eine diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen“ (Steinke, 2000, S. 326). Diese kommunikative Validierung hat für Steinke das Ziel, die im Forschungsprozess entwickelte Theorie an die Untersuchten zurückzubinden.

2.2 Zur Theorie des Deutungsmusteransatzes

Die deutschsprachige Diskussion über das Deutungsmusterkonzept begann im Jahr 1973 mit einem Aufsatz von Ulrich Oevermann zur „Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern“, den er 2001 unter dem Titel „Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung“ in einer überarbeiteten Fassung veröffentlicht hat (vgl. hierzu Oevermann, 1973, 2001a, 2001b). Für Oevermann sind Deutungsmuster verinnerlichte kognitive Gebilde, die für soziale Kollektive gelten und die Angemessenheitsurteile für Individuen als eine Art „tacit knowledge“ bzw. „mentale Disposition“ liefern. Ihnen wird die Funktion zugeschrieben, für die alltägliche Bewältigung von praktischen Handlungsproblemen verbindliche Routinen zur Verfügung zu stellen, um damit das Leben praktikabel und erträglich zu machen (vgl. Oevermann, 2001c, S. 539).

Für Lüders und Meuser lassen sich Deutungsmuster als historisch in Interaktionen ausgebildete Interpretationsmuster der Weltdeutung und Problemlösung begreifen (vgl. Lüders & Meuser, 1997, S. 62 f.). Arnold unterstreicht sowohl den lebensgeschichtlichen Bezug als auch die kognitiven Perspektiven von Deutungsmustern:

> Als Deutungsmuster werden […] die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im

> Einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotenzial von Alltagswissensbeständen in Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält. (Arnold, 1985, S. 23)

In Bezug auf die kognitiven Perspektiven führt er aus:

> Deutungsmuster sind kognitive Perspektiven, die durch alltägliches Handeln erworben, verändert und gefestigt werden und selbst wieder Handeln anleiten. Sie sind lebensgeschichtlich verankert und eng mit der eigenen Identität verwoben und insofern auch affektiv besetzt. Durch ihre handlungsorientierende und identitätsstabilisierende Funktion bieten sie dem Einzelnen Sicherheit, Sinnhaftigkeit und Kontinuität in seinem Verhalten, wobei sie dem Träger nur eingeschränkt reflexiv verfügbar sind. (Arnold, 2001, S. 71)

Meuser und Sackmann weisen darauf hin, dass Deutungsmuster sowohl kognitive, evaluative als auch normative Komponenten enthalten. Sie liefern dem Akteur nicht nur Interpretationsschemata, sondern auch Referenzpunkte für situationsadäquate Evaluationen und Legitimationen seines Handelns. Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit haben Deutungsmuster zudem normative Geltungskraft (vgl. Meuser & Sackmann, 1992, S. 19). Sie lassen sich also nicht nur auf einzelne Wahrnehmungsschemata reduzieren, sondern sie sind auch im Sinne der Wissenssoziologie Teil des kollektiven Wissensvorrats (vgl. ebd.). Für Englert sind Deutungsmuster „durch signifikante Bezugsgruppen vermittelte, gedanklich meist einfach strukturierte, relativ dauerhafte Sichtweisen, die es dem Einzelnen ermöglichen, eine Vielzahl an Orientierungsproblemen unaufwendig, plausibel und im Einklang mit seiner lebensgeschichtlich ausgebildeten Identität zu bewältigen“ (Englert, 1992, S. 136). Arnold nimmt an, dass Menschen, die sich in bestimmten institutionellen Handlungskontexten bewegen, dort gesellschaftlich fundierte Deutungsmuster erwerben mit der Folge, dass es zur Herausbildung strukturell ähnlicher (z. B. berufs- bzw. professionstypischer) Deutungsmuster kommt (vgl. Arnold, 1983, S. 897).

Deutungsmuster sind nach Arnold (2005) zudem Emotionsmuster, die eine weitere Facette der Persönlichkeit darstellen und an diese gekoppelt sind. Arnold kennzeichnet sie als „emotionale Grundeinspurungen“ (ebd., S. 231), bei denen es sich um bevorzugte „Muster der emotionalen Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd., S. 224) handelt. Diese werden beim Individuum in wiederkehrenden Situationen bzw. vergleichbaren, strukturähnlichen Lagen

„rekonstelliert“ (ebd., S. 227), das heißt, sie werden angekurbelt, verschaffen sich Resonanz und regen Handlungen an oder begleiten diese stimmungsmäßig. Die Emotionalität gibt dabei die Linien vor, an denen sich die Identität entfaltet. In ihrer „(re)konstellierenden Kraft“ wirken sich Emotionsmuster nicht nur fördernd aus. Sie sind schwer zu regulieren und zu kontrollieren; es kann zu Überbewertungen, Fehleinschätzungen und Widerständen (z. B. gegen die Auseinandersetzung mit Problemen und neuen Lerninhalten) kommen (vgl. ebd., S. 224 ff.). Die unbewusste Tendenz, sich neue Erfahrungsräume und Handlungsfelder stets wieder nach dem routinemäßig mitgeführten „alten Plan“ zu erschließen, verhindert oft den Blick auf alternative Sichtweisen.

Folgt man der Argumentation Arnolds, dann ist zu erwarten, dass die aus den Facharbeiten generierten Deutungsmuster Hinweise liefern, wie sozialpädagogische Fallkonstellationen in der stationären Jugendhilfe vonseiten der pädagogischen Akteure interpretiert werden und welche Handlungsorientierungen in die Hilfeplanung einfließen. Durch die Einbindung der Deutungsmuster in den Kontext gesellschaftlicher bzw. kollektiver Konstruktionsleistungen, wie etwa beim „Pädagogischen Leitbild des Jugendlichen in der Heimerziehung“, liefern sie Schemata, mit denen Lebenswelten bzw. Ausschnitte aus der sozialen Wirklichkeit von den Studierenden wahrgenommen, interpretiert und strukturiert werden. Gespeist wird die Wahrnehmung der Studierenden von ihrer verarbeiteten Sicht auf die Lebenswelt der stationären Jugendhilfe, also von praktischen Erfahrungen, pädagogischen Zielen, Intentionen der Hilfeplanung und institutionellen Strukturmerkmalen. Diese in der Verhaltenstherapie in den 1970er-Jahren als kognitive Wende bezeichnete Erkenntnis besagt, dass ein objektiver Zugang zur sozialen Wirklichkeit nicht möglich ist, weil die Wirklichkeit, so wie sie wahrgenommen wird, aufgrund von lebensgeschichtlichen Erfahrungen vorinterpretiert ist.

In der vorliegenden Arbeit erfüllt das Deutungsmusterkonzept eine dreifache Funktion. Es dient sowohl der systematischen Analyse in Bezug auf Tatbestandsdeutungen, Ursachenannahmen und Bewertungen als auch der Untersuchung der zentralen Interventionsmuster der Studierenden in Bezug auf deren Handlungspräferenzen und Handlungsroutinen (vgl. hierzu Heiner, 2004, S. 44). Schließlich liefert das Konzept ein Theoriegebäude zur Rekonstruktion der pädagogischen Prozesse in der stationären Jugendhilfe.

Aus den bisherigen Ausführungen wird die folgende Arbeitsdefinition für das Deutungsmusterkonzept generiert:

> Bei Deutungsmustern handelt es sich um erfahrungsbasierte, emotional eingebettete und gesellschaftlich vermittelte kognitive, also interpretierbare Gebilde, die Einstellungen begründen und Handlungsorientierungen ermöglichen.

Diese Arbeitsdefinition enthält sowohl deskriptive als auch funktionale Beschreibungselemente. Ihre Relevanz ergibt sich aus den Forschungsfragen, die deskriptive (Welche Deutungsmuster werden verwendet?) und funktionale Aspekte (Welche Handlungsorientierungen erfolgen daraus?) der Deutungsmuster beinhalten. Beide Aspekte liefern die Basis für die Erfassung der Relationen zwischen Deutungsmustern und Handlungsorientierungen.

Die Handlungsrelevanz von Deutungsmustern entsteht vor allem durch ihre immanente Komplexitätsreduktion, indem sie komplexe Zusammenhänge vereinfachen und Werte kompatibilisieren bzw. konfluieren (vgl. Ullrich, 1999, S. 2). Nach der Auffassung von Ullrich werden Reaktionen auf komplexe Handlungsprobleme durch Deutungsmuster überhaupt erst ermöglicht (vgl. ebd.). Oevermann verweist darauf, dass es sich bei den sozialen Deutungsmustern nie um ein vollständig geschlossenes und in sich widerspruchsfreies System von Interpretationen handeln kann und dass gerade die inkonsistenten Elemente bei den sozialen Deutungsmustern von zentralem Erkenntniswert sind, mit dem sie maßgeblich zur kommunikativen Verständigung beitragen (vgl. Oevermann, 1973, S. 24 ff.). Das setzt seiner Meinung nach voraus, dass die handelnden Subjekte physisch und psychisch in der Lage sind, die verwendeten Deutungsmuster in Einklang zu bringen. „Individuelle Handlungen und Situationsdefinitionen müssen mit sozial verfügbaren und geteilten Deutungsmustern kompatibel sein, um verstanden werden zu können“ (Ullrich, 1999, S. 3).

Für Ullrich sind drei Eigenschaften für die Handlungsfähigkeit in Bezug auf Deutungsmuster entscheidend; auf sie soll zunächst kurz eingegangen werden.

1) Der nicht-reduktionistische Handlungsbegriff

   Zunächst wird bei der Analyse von Deutungsmustern auf apriorische (frühe) Festlegungen von Handlungsorientierungen verzichtet. Vielmehr wird die Vielschichtigkeit von Handlungsentscheidungen gesehen, die unter

anderem kognitive, evaluative, normative und expressive Komponenten umfassen, die in unterschiedlichster Weise verknüpft sind und nicht isoliert, sondern nur in ihrer Kombination den Handlungsentwurf bestimmen. Dabei bleibt grundsätzlich offen und der empirischen Analyse überlassen, welche Handlungsorientierungen im Einzelnen zum Tragen kommen. Ein solcher nicht-reduktionistischer Handlungsbegriff ist für Ullrich eine Voraussetzung für die adäquate Erfassung der Komplexität von Handlungsorientierungen (vgl. Ullrich, 1999, S. 3).

2) Deutungsmuster als soziale und kulturelle Phänomene
Durch die Ausrichtung des Forschungsinteresses auf soziale Deutungsmuster werden, so Ullrich, zugleich die Verkürzungen eines methodologischen Individualismus auf der einen und die eines makrosoziologischen Determinismus auf der anderen Seite vermieden (vgl. Ullrich, 1999, S. 4). Er betrachtet Deutungsmuster deshalb als soziale und kulturelle Phänomene, die nicht ausschließlich auf Individualmerkmale (Einstellungen, sozialstrukturelle Merkmale etc.) verkürzt werden können (vgl. ebd.). Daher werden die in den Deutungsmustern aufgespürten Einstellungen, Sichtweisen, Handlungsorientierungen und Situationsdefinitionen im Sinne von Ullrich als Emanationen, also auch als soziale und kulturelle Phänomene interpretiert.

Ullrich weist zudem darauf hin, dass Deutungsmuster nicht direkt erfassbar sind, weil sie auf individuellen Beobachtungen, Interpretationen und Bewertungen beruhen, die er als „Derivationen (Ableitungen)“ (ebd.) bezeichnet. Die Derivationen liefern ihm die Basis für die Erklärung bzw. Rechtfertigung einer Situation oder einer Handlung. Derivationen sind also nicht mit Deutungsmustern identisch und schon gar nicht mit den Handlungsorientierungen oder Situationsdefinitionen. Sie lassen aber, so Ullrich weiter, Rückschlüsse auf diese zu, weil sie mit den Deutungsmustern verknüpft sind. Wenn es nicht gelinge, bei der Legitimation des eigenen Handelns auf sozial geteilte Deutungsmuster zurückzugreifen, werde die Chance einer überzeugenden Handlungsbegründung verspielt, da dem anderen ein Verstehen der Handlungsmotive und -ursachen dann nicht mehr ohne Weiteres möglich sei. Derivationen sind also kommunizierte Konkretisierungen oder Adaptionen von Deutungsmustern, deren eigentlicher Zweck vor allem darin bestehe, das eigene Handeln gegenüber den Interaktionsteilnehmenden zu erklären und zu begründen. Gleichzeitig würden

soziale Deutungsmuster durch diese Art der Anwendung immer wieder bestätigt, reproduziert und verändert (vgl. Ullrich, 1999, S. 3).

3) Deutungsmuster als Produkte konkreter kontextueller Bedingungen und individueller Dispositionen
   Ullrich sieht in dieser dritten Eigenschaft „eine weitere zentrale Qualität des Deutungsmusteransatzes. Soziale Deutungsmuster sind genau und unmittelbar auf die Schnittstelle von Sozialstruktur und (Sozio)Kultur bezogen. Sie erhöhen die Handlungskompetenz von Akteuren, indem sie individuelle Handlungsorientierungen generieren und mit Strukturmerkmalen kompatibilisieren. Handlungsorientierungen und Handlungsentscheidungen müssen daher nicht auf scheinbar unabhängige und insofern soziologisch ‚unerklärliche' Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt werden. Sie können vielmehr als Produkte konkreter kontextueller Bedingungen einerseits und individueller Dispositionen andererseits beschrieben und analysiert werden, zugleich aber auch als kollektive Eigenschaft, nämlich als Teil einer umfassenden Kultur" (Ullrich, 1999, S. 4).

Ullrich zieht daraus die Konsequenz, dass eine wissenssoziologische Analyse von Handlungsorientierungen und Handlungsentscheidungen daher den Schwerpunkt auf die Konstitutionsbedingungen von Handlungsorientierungen legen und die Rekonstruktion handlungsleitender Deutungsmuster selbst in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellen wird. Entsprechend wird bei der Erklärung von Handlungsorientierungen nach Auffassung von Ullrich auch nicht auf sozialstrukturelle oder Persönlichkeitsmerkmale zurückgegriffen. „Vielmehr werden die handlungsgenerierenden Deutungsmuster rekonstruiert und hinsichtlich eben dieser handlungsgenerierenden Qualität analysiert. Das methodische Problem besteht darin, aufzuzeigen, auf welche Deutungsmuster sich die Akteure beziehen und wie sie diese in Situationsdefinitionen und Handlungsorientierungen transformieren" (Ullrich, 1999, S. 4). Der Rückgriff auf Deutungsmuster sei sowohl für die Handlungsfähigkeit von Individuen als auch für Handelnde und deren Erklärungen und Begründungen gegenüber anderen notwendig. Durch die erfolgreiche Verwendung von Deutungsmustern würden die Akteure eine Rückmeldung über die Richtigkeit ihrer Interpretationen und Handlungen erhalten (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass es sich bei den Facharbeitstexten der Studierenden um eigenständige und individuelle Konstruktionen

der Verfasser, das heißt, nicht um sachlich-objektive Beschreibungen, sondern vorinterpretierte Texte handelt. Schütz begründet die Vorinterpretiertheit von Texten damit, dass sich der alltägliche Wissensvorrat sowohl aus typisierten Erfahrungen als auch aus bewährten Problemlösungen konstruiert. Diese entwickeln sich zu Schemata, die abgelegt werden. Die Aktualisierung erfolgt in dem Augenblick, wenn der wahrgenommene Gegenstand von einer bereits abgelegten Typenklasse erkannt wird, was nicht zwangsläufig dazu führt, dass sich auch Sinnzusammenhänge ergeben. Zu diesen kommt es erst, wenn mehrere miteinander verbundene Schemata die Wahrnehmung strukturieren (vgl. Schütz, 1974). Dabei entsteht ein sogenanntes pragmatisches Motiv, das dazu verhilft, dass solche Deutungsmöglichkeiten, die nicht für die Situation bzw. den Sachverhalt relevant sind, ausgeblendet werden können (Reduzierung der Komplexität), was bestätigt, dass Deutungen immer selektiv sind, weil die Selektion aufgrund der vorher entwickelten und abgelegten Typenklassen erfolgt (vgl. ebd.). In diesem Prozess entwickeln sich soziale Deutungsmuster zu handlungsanleitenden Alltagstheorien, die es den Gesellschaftsmitgliedern erlauben, ihre sozialen Erfahrungen in einen übergreifenden Sinnzusammenhang zu bringen und nach ihnen zu handeln. Damit haben Deutungsmuster für Schütz eine identitätsstiftende Funktion, wodurch sie den Einzelnen unterstützen, sich in der sozialen Gruppe, der er sich zugehörig fühlt, zu verorten und seine individuelle Biografie mit den gesellschaftlichen Handlungsanforderungen in Einklang zu bringen. Mit der internen Logik und Konsistenz der sozialen Deutungsmuster wird, so Schütz, die individuelle und soziale Handlungsfähigkeit aufrechterhalten. Deutungsmuster dürfen nach seiner Auffassung aber nicht als in sich abgeschlossene, ausformulierte und als dauerhaft vorgefertigte Interpretationsraster verstanden werden; vielmehr werden sie in jeder aktuellen Handlungssituation neu „ausbuchstabiert“. Im Zuge dieses Prozesses können neue Erfahrungen in die Schemata integriert bzw. bestehende modifiziert werden (vgl. Schütz, 1974).

> Eine neue Erfahrung erhält ihren subjektiven Sinn, indem sie aus gegenwärtiger Sicht in die *Schemata der Erfahrung* oder anders ausgedrückt in die *Deutungsmuster* des Subjekts eingeordnet wird. Diese Einordnung kann sich ebenso auf Einzelerfahrungen, auf größere Lebenszusammenhänge wie auf das ganze Leben beziehen. (Legewie, 1999a, S. 4; Hervorhebungen im Original)

Während im Alltag die meisten Typisierungen, quasi als Automatismen, ausreichen, um erfolgreiche Deutungen und Handlungen im Alltag zu vollziehen, zwingen neue Erfahrungen, so Schütz, zu einem bewussten Überdenken der Deutungsschemata bzw. zu einer Revision oder Umstrukturierung bis hin zur Bildung neuer Typen. Inkonsistenzen werden, so Schütz weiter, immer dann sichtbar, wenn sich Handlungsprobleme nicht ohne Weiteres in die vorhandenen Schemata einfügen lassen. Schütz weist darüber hinaus darauf hin, dass die Genese von Deutungsmustern im Kontext gesellschaftlicher bzw. kollektiver Konstruktionsleistungen zu finden ist. Dort eignen sich die Interagierenden bestimmte Muster und Modelle an, als deren Folge es zu einer Konstruktion von Lebenswelt bzw. von sozialer Wirklichkeit kommt (vgl. Schütz, 1974). Nach dem Deutungsmusterkonzept wird die Lebenswelt jedes Menschen immer nur aus dessen Blickwinkel, das heißt aus Sicht seiner spezifischen Erfahrungen, Intentionen und Motivationen, wahrgenommen. Diese variieren situativ und gehen sozial mit dem Wissenserwerb einher und sind auf gesellschaftliche Handlungsprobleme bezogen. Erlebnisse werden so immer in dem Rahmen von bereits vorgeformten Sinnzusammenhängen wahrgenommen und gedeutet. Im Zuge dieses Differenzierungsprozesses entwickeln sich bei dem Individuum Interpretations- und Übertragungsregeln, die Reflexion und argumentatives Handeln ermöglichen. Zwar besteht einerseits durch die bereits entwickelten Schemata keine dauernde Notwendigkeit, alle Wissenselemente ständig neu in Übereinstimmung zu bringen. Andererseits zeigt es, wie es zu krisenhaftem Erleben, etwa in biografischen Übergängen, kommt, wenn die bisherigen Deutungsmuster nicht mit den neuen Informationen und Erfahrungen kompatibel sind. Das unterstreicht, warum sich mit Deutungsmustern Erklärbarkeit und Vertrautheit herstellen lässt und die einmal gewonnenen Positionen nicht immer wieder aufs Neue revidiert werden müssen (vgl. Schütz, 1974).

Ein solches handlungslogisches Verständnis eröffnet den Zugang zur Erschließung der sinnhaft konstruierten Sozialwelten in den Facharbeitstexten. Die Konstruktion erfolgt in einem Kontext, den Dewe, Ferchhoff und Radke (1992) und Remmers (2000) als Spezifik einer doppelten Handlungslogik bezeichnen. Das heißt, die Facharbeitstexte werden sowohl aufseiten der Studierenden wie auch von den auswertenden Experten durch deren jeweilige Deutungskontexte geprägt, sodass die Wahrnehmung, Deutung und Interpretation der in den Facharbeiten rezipierten Inhalte konstruktivistischen

Einflüssen unterliegt. Damit werden die Facharbeitstexte gleichzeitig zu einem Impulsgeber bei der Identifizierung der Deutungsmuster. Die Kontextbedingungen der pädagogischen Akteure unterscheiden sich von denen der Experten in zwei Punkten, weisen aber auch in Bezug auf die erforderlichen Kompetenzen eine Gemeinsamkeit auf:

1) Der Kontext bei den Studierenden bezieht sich vor allem auf authentische und lebensweltliche Handlungssituationen in der stationären Jugendhilfe und den daraus resultierenden pädagogischen Handlungserfordernissen. Sie sind dabei aufgefordert, die Handlungen der Kinder und Jugendlichen zu interpretieren (Warum tut sie/er das?), das heißt, sie konzentrieren sich vor allem darauf, ihr Verhalten auf der Grundlage eines interpretativen Paradigmas zu erklären.
2) Der Kontext der Experten ist vor allem durch deren Einbindung in eine pädagogisch geprägte Experten-Community gekennzeichnet. Die Experten sind aufgefordert, die Facharbeitstexte dahingehend zu interpretieren, welche Normen und Werte, Einstellungen, Haltungen und Ähnliches mehr sich in den Texten, die die Studierenden verfasst haben, identifizieren lassen. Das heißt, die Ausrichtung erfolgt auf der Grundlage eines normativen Paradigmas.

Für beide Handlungslogiken kommt somit der Deutungskompetenz sowohl der Studierenden als auch der Experten eine besondere Aufmerksamkeit zu. Dabei geht es um das Verstehen pädagogisch bedeutsamer Sachverhalte, für die Oevermann eine „hermeneutische Kompetenz“ fordert. Oevermann unterscheidet zwei Kompetenzen des professionellen Handelns: die wissenschaftliche und die hermeneutische Kompetenz. Unter wissenschaftlicher Kompetenz versteht er die Fähigkeit des Verständnisses von Theorien und der Logik ihrer strikten Anwendung. Hermeneutische Kompetenz, so Oevermann, bezeichnet dagegen die Fähigkeit zum Verstehen eines Falles aus der Sicht desjenigen, der professionelle Hilfe sucht, also aus Sicht des Laien. Dies erfordert, die subjektive Betroffenheit des Hilfesuchenden verstehend zu rekonstruieren und die Autonomie seiner Lebenspraxis zu respektieren. Für Ulrich Oevermann ergibt sich erst mit der konstruktiven Einbindung beider Elemente, der systematischen Wissensbestände und der hermeneutisch erschlossenen Bedeutung des Problems für den Laien, die Professionalität

einer Intervention. Deshalb sind für ihn professionelle Interventionen nicht vollständig standardisierbar (vgl. Oevermann, 1999, S. 70 ff.).

2.3 Konstruktivistischer Zugang zu den Deutungsmustern

Aus der konstruktivistischen Perspektive wird in dieser Arbeit angenommen, dass die von den Studierenden verfassten Facharbeitstexte durch zwei Realitätsformen geprägt sind: die objektive Realität, die auf den Daten und Fakten, die den Facharbeiten zugrunde liegen, basiert, und die subjektive Realität, die auf den subjektiven Konstruktionen, die die Verfasser der Texte zu pädagogischen Sachverhalten entwickelt haben, beruht.

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes und in Verbindung mit den Forschungsfragen werden schwerpunktmäßig die subjektiven Konstruktionen der Verfasser der Facharbeitstexte aufgespürt und interpretiert. David Gerginov fasst den Kerninhalt des konstruktivistischen Ansatzes folgendermaßen zusammen:

> Die Kerntheorie des Konstruktivismus besteht darin, dass jedes Individuum nicht auf Reize einer objektiven Welt reagiert, sondern sich anhand von Sinneseindrücken eine subjektive Realität bildet. Diese subjektive Realität hängt stark von den bisherigen Erfahrungen, dem Wissensschatz und der Prägung des Individuums ab. (Gerginov, o. J., o. S.)

Das bedeutet, dass der Schlüssel für die Entstehung von Deutungsmustern bei einem Individuum vor allem in der kognitiven (individuellen) Verarbeitung der wahrgenommenen Reize und ihrer Kopplung an die bisherigen Erfahrungen liegt. Es kommt ein aktiver Prozess in Gang, bei dem eine individuelle subjektive Realität entsteht. Diese liefert die Folie für eine konstruktivistische Sichtweise der Entstehung und Analyse von Deutungsmustern.

Werden diese Erkenntnisse auf die Facharbeiten der Studierenden transferiert, dann kann gesagt werden, dass es sich bei den in den Facharbeiten publizierten Inhalten um die subjektiv konstruierten Ideen und Konzepte der Studierenden handelt, die nicht zwangsläufig mit der Realität übereinstimmen müssen. Hier setzt der Geltungsanspruch der objektiven Hermeneutik an. Ihr geht es nicht darum, das schon subjektiv Gemeinte noch ein weiteres Mal zu interpretieren, sondern die sich dahinter verbergenden Sichtweisen,

Haltungen, Überzeugungen und Wertorientierungen sollen aufgespürt werden. Diese werden als konstitutiv für die Entstehung der Deutungsmuster angenommen. Für mein Forschungsvorhaben ergeben sich daraus folgende grundlegende Schlussfolgerungen:

- Die Deutungsmuster der Studierenden sind das Ergebnis eines aktiven Konstruktionsprozesses durch die Studierenden selbst.
- Die Deutungsmuster entstehen im Kontext eines individuellen Ablaufes, ihre Ausgestaltung ist im Wesentlichen abhängig von den bisherigen Erfahrungen.
- Die Deutungsmuster sind nicht vermittelbar, sondern können nur individuell selbst konstruiert werden.

Die Experten, die die Facharbeitstexte auswerten, müssen demnach wissen, dass sie es nicht mit irgendwelchen objektiven Realitäten zu tun haben, sondern mit den subjektiv konstruierten Realitäten der Studierenden. Die subjektiv konstruierten Realitäten enthalten Sichtweisen, die den Experten einen Zugriff auf die Deutungsmuster ermöglichen, um dann auf deren Grundlage die Relationen zwischen Deutungsmustern und pädagogischem Handeln zu untersuchen. Diese lassen sich anhand der Situationsdefinition (Was ist der Fall?) und der Handlungsorientierung (Wie soll pädagogisch gehandelt werden?) aufspüren. Beide Aspekte sind konstitutiv für das pädagogische Handeln. Die angenommenen Relationen begründen auch das Interesse an der Analyse von Deutungsmustern in den Facharbeiten, weil damit Verbindungen zwischen den Sichtweisen bzw. Einstellungen und den daraus resultierenden Handlungsorientierungen der Verfasser untersucht werden können.

2.4 Die objektive Hermeneutik als theoretische und methodische Konzeption

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird in dieser Arbeit theoretisch und methodisch auf die objektive Hermeneutik zurückgegriffen. Als Theorie über eine sinnstrukturierte und regelgeleitete Welt liefert sie die theoretische Basis für die Interpretation der Facharbeiten. Der methodische Zugang erfolgt mithilfe der Sequenzanalyse. Während sich die Theorie der objektiven

Hermeneutik auf deren Begrifflichkeiten und theoretischen Annahmen bezieht, fragt die Methodologie, welche Methode sich für ein Forschungsvorhaben – in diesem Fall für die Rekonstruktion von sinnhaften Textstrukturen – eignet. Der Aspekt der Methodenauswahl und ihre Begründung beziehen sich vor allem darauf, einen Konsens aller am Forschungsprozess Beteiligten in Bezug auf die Frage, welche Methoden ausgewählt und (inhaltsbezogen) angewendet werden sollen, herzustellen.

In diesem Kapitel werden zunächst einige grundlegende Aspekte der Hermeneutik dargelegt, um dann auf die Besonderheiten der objektiven Hermeneutik näher einzugehen. Das Wort „Hermeneutik" stammt von dem altgriechischen Wort „hermeneus" ab. Nach dem Duden bedeutet der Begriff „hermēneutikḗ (téchnē)" die „Lehre von der Auslegung und Erklärung eines Textes oder eines Kunst- oder Musikwerks"[5]. Der Soziologe Siegfried Lamnek (1988, S. 81) fasst den Gegenstand der Hermeneutik folgendermaßen zusammen: „Gegenstand der Hermeneutik ist die Auslegung (dauerhaft fixierter) menschlicher Lebensäußerungen". Danach beansprucht die Hermeneutik, „menschliche Lebensäußerungen in ihrer Bedeutung zu verstehen" (ebd.). Der zentrale Begriff innerhalb der Hermeneutik ist für Lamnek das Verstehen. Damit meint er „das Erfassen von etwas als etwas Menschlichem und von dessen Bedeutung (dagegen heißt Erklären das Zurückführen einer Sache oder eines Vorgangs auf Ursachen oder Gründe)" (ebd.). Lamnek knüpft damit an den Verstehensbegriff von Dilthey an, der Verstehen als Erkennen eines Inneren an dem Äußeren eines Zeichens begreift (vgl. Lamnek, 1988, S. 82), was erst durch ein nachvollziehendes Erleben möglich wird – oder in den Worten Diltheys: „Auf der Grundlage des Erlebens und Verstehens seiner selbst, und in beständiger Wechselwirkung miteinander, bildet sich das Verstehen fremder Lebensäußerungen und Personen aus" (Dilthey, 1992, S. 205). Der Aspekt des Sinnverstehens gilt für Lamnek als das eigentlich Bedeutsame für die Hermeneutik. Das hermeneutische Verstehen überwinde die ihm häufig unterstellte willkürliche Subjektivität, indem es die Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand erreiche (hermeneutische Objektivität). „Hermeneutische Regeln" seien als Hilfestellung für den Interpreten aufzufassen, hängen von der jeweiligen hermeneutischen Theorie ab

[5] Verfügbar unter https://www.duden.de/node/65577/revision/65613.

und dürften nicht im Sinne einer Technologie verwendet werden (vgl. Lamnek, 1988, S. 82).

Die objektive Hermeneutik ist, wie bereits ausgeführt, eine von Oevermann entwickelte Forschungsmethode, mit der sich Texte interpretieren lassen. Dahinter steht die Annahme, dass sich „die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert" (Wernet, 2009, S. 11). Gegenstand hermeneutischer Betrachtung ist die innerpsychische Wirklichkeit, die nicht direkt erfasst werden kann, sondern in Form von Ausdrucksgestalten sichtbar wird – analog zur Psychologie, wo sie sich als Erleben[6] und Verhalten[7] manifestiert. Oevermann behandelt Ausdrucksgestalten als Texte, wobei sich unter seinen methodologisch erweiterten Textbegriff „nicht nur die schriftsprachlichen Texte der Literaturwissenschaften, sondern alle Ausdrucksgestalten menschlicher Praxis bis hin zu Landschaften, Erinnerungen und Dingen der materialen Alltagskultur" (Oevermann, 2002, S. 3) subsumieren lassen. Ihre Manifestation finden diese Texte durch ihre Verschriftlichung in sogenannten Protokollen:

> Dabei kann es sich um gegenständliche Objektivierungen in Produkten, um hinterlassene Spuren, um Aufzeichnungen vermittels technischer Vorrichtungen, um intendierte Beschreibungen, um institutionelle Protokolle oder um künstlerische oder sonstige bewußte Gestaltungen handeln, und die Ausdrucksmaterialität kann sprachlich oder in irgendeinem anderen Medium der Spurenfixierung oder der Gestaltung vorliegen. Protokolle, als die ausdrucksmateriale Seite von Ausdrucksgestalten, lassen sich selbstverständlich sinnlich wahrnehmen. (Oevermann, 2002, S. 3)

Ausdrucksgestalten ermöglichen nach Oevermann den Zugriff auf die innerpsychische Wirklichkeit, und durch die materiale Seite der Ausdrucksgestalten wird diese Wirklichkeit erfahrbar und damit methodisch greifbar (vgl. Oevermann, 2002, S. 2). Oevermann vermutet hinter den Ausdrucksgestalten latente Sinnstrukturen, die in Interaktionen einfließen und den Interaktionsablauf beeinflussen. Sie wirken sinnbildend, sind dem Akteur aber nicht

---

[6] „Mit Erleben werden von außen nicht beobachtbare Vorgänge im Menschen bezeichnet, Vorgänge, die der Mensch nur an sich selbst wahrnehmen kann" (Hobmair, 2008, S. 18).

[7] „Unter Verhalten versteht man die Gesamtheit aller von außen beobachtbaren Äußerungen eines Lebewesens" (Hobmair, 2008, S. 18).

bewusst und bilden in dem Zusammenspiel mit der manifesten, also äußerlich sichtbaren, Repräsentanz die objektive Bedeutungsstruktur.

> Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen sind also jene abstrakten, d. h. selbst sinnlich nicht wahrnehmbaren Konfigurationen und Zusammenhänge, die wir alle mehr oder weniger gut und genau „verstehen" und „lesen", wenn wir uns verständigen, Texte lesen, Bilder und Handlungsabläufe sehen, Ton- und Klangsequenzen hören und alle denkbaren Begleitumstände menschlicher Praxis wahrnehmen, die in ihrem objektiven Sinn durch bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt werden und unabhängig von unserer je subjektiven Interpretation objektiv gelten. Die objektive Hermeneutik ist ein Verfahren, diese objektiv geltenden Sinnstrukturen intersubjektiv überprüfbar je konkret an der lesbaren Ausdrucksgestalt zu entziffern, die ausdrucksmaterial als Protokoll ihrerseits hör-, fühl-, riech-, schmeck- oder sichtbar ist. (Oevermann, 2002, S. 2)

Heinzmann geht davon aus, dass zwischen der latenten Sinnstruktur und ihrer manifesten Repräsentanz im Text eine Differenz besteht, die sich ergibt, weil den handelnden Personen aufgrund des Handlungsdrucks in der jeweiligen Situation nicht alle Handlungsoptionen bewusst werden können. Durch einen Vergleich der real vorhandenen Handlungsalternativen – der latenten Sinnstruktur – mit den im Rahmen der Lebenspraxis realisierten Möglichkeiten – der manifesten Struktur – könne die spezifische Selektion der Lebenspraxis rekonstruiert werden (vgl. Heinzmann, 2005, S. 39).

Da sich die Bedeutung der mentalen Strukturen nur unzureichend über eine Beobachtung von außen erschließen lässt, bedarf es einer verstehenden Vorgehensweise zur „Rekonstruktion und Explikation dieser latenten Sinnstrukturen, die sich gewissermaßen hinter dem Rücken der interagierenden Subjekte als Bewußtseinsstrukturen (Deutungsmuster) realisieren" (Arnold, 1985, S. 83). Rekonstruiert wird dabei vorrangig die soziale Bedeutung sozialer Handlungen, das heißt, in den Blick genommen werden Aspekte, die für das Verstehen von sozialen Handlungen erforderlich sind. Durch die Entschlüsselung und die Bewusstmachung wird der Zugriff auf die Sinnstrukturen ermöglicht und der Sinn, der in einem Text enthalten ist, nach außen sichtbar und verstehbar.

Für jede hermeneutische Arbeit, die textlich protokollierte latente Sinnstrukturen in einem Interpretationsprozess rekonstruiert, gelten die folgenden grundlegenden theoretischen Prämissen:

1) Regelgeleitete Welt

   Soziales Handeln richtet sich nach Regeln, die nicht immer bewusst wahrgenommen werden, die aber Handlungen steuern und ihnen ihre Bedeutung verleihen. „Das Konzept der Regelgeleitetheit geht davon aus, dass jede Handlung, jede soziale Praxis, sich in einem Raum regelerzeugter Möglichkeiten bewegt. Die fundamentale Bedeutung der Regelgeleitetheit ist in ihrer *Nichthintergehbarkeit* zu sehen“ (Wernet, 2009, S. 13; Hervorhebung im Original). Wenn es um eine methodisch angeleitete interpretatorische Rekonstruktion der Bedeutungen von sozialen Handlungen geht, dann ist der Interpret, so Wernet, gehalten, sich auf die Regelgeleitetheit sozialen Handelns zu berufen. „Eben weil wir als Interpreten diese Regeln kennen, können wir die Bedeutung von Texten explizieren“ (Wernet, 2009, S. 13 f.).

2) Sinnstrukturierte Welt

   Menschliche Handlungen sind nicht beliebig aneinandergereiht, sondern stehen in einer Abfolge, das heißt, Handlungen haben eine innere Logik. In einer sinnstrukturierten Welt wird davon ausgegangen, dass in der sozialen Welt nichts ohne einen Sinn geschieht. Alle Handlungen eines Individuums sind also im wörtlichen Sinne sinnvoll.

3) Entscheidungsfundierte Welt

   Regeln ermöglichen es dem Individuum, zwischen Alternativen zu wählen und Entscheidungen zu treffen. Entscheidungen werden von kognitiven Konstrukten beeinflusst und folgen einer bestimmten Entscheidungsstruktur.

Die objektive Hermeneutik beruht also auf den Grundannahmen, dass soziales Handeln nicht willkürlich bzw. zufällig geschieht, sondern sinnstrukturiert und regelgeleitet erfolgt. Erzeugt werden Sinnstrukturen nach der Auffassung von Wernet durch ein System „generativer Regeln“, die wiederum in Form von rekursiven Algorithmen objektive Sinnstrukturen erzeugen und mithilfe des Methodeninventars der objektiven Hermeneutik rekonstruierbar werden. „*Soziales Handeln konstituiert sich entlang dieser Regeln und die Interpretation der Protokolle dieses Handelns erfolgt unter Rückgriff auf unser Regelwissen*“ (Wernet, 2009, S. 13; Hervorhebung im Original).

Auch die Studierenden als Verfasser der Facharbeiten können sich bei ihren Darstellungen, Begründungen und Interpretationen diesen Regeln nicht

entziehen. Ausgestattet mit diesem größtenteils unbewussten Regelwissen gestalten sie die (sozialen) Interaktionsprozesse mit ihrer Klientel in der stationären Jugendhilfe. Sie greifen somit in Prozessabläufe ein, die für ihre Klientel teilweise mit gravierenden und weitreichenden Entscheidungen verbunden sind und die neue Erfahrungen ermöglichen. Im Zuge dieser Prozessabläufe entstehen neue (Verhaltens-)Muster oder bestehende werden modifiziert. Die Methode der objektiven Hermeneutik macht es möglich, die Muster, die den Interaktionen zugrunde liegen, zu rekonstruieren.

Oevermann nimmt an, dass sich die sinnstrukturierte menschliche Praxis in Form von Ausdrucksgestalten menschlicher Praxis in Texten (nach dem von ihm erweiterten Textbegriff) wiederfindet. Deren sinnlich wahrnehmbare Manifestation erfolgt durch die Verschriftlichung als Protokoll. „Die Grundbegriffe von Text und Protokoll beziehen sich also unter je verschiedenen Gesichtspunkten auf den je identischen Gegenstand von Ausdrucksgestalt: Text meint deren symbolischen Charakter und Protokoll deren ausdrucksmateriale Erscheinung“ (Oevermann, 2002, S. 3 f.).

Kleemann, Kränke und Matuschek ergänzen Oevermann durch ihren Hinweis, dass Texte nicht nur ausschließlich als Protokolle sozialisatorischer Interaktion interpretiert werden können. Die Interpretation kann sich prinzipiell auf alle Textsorten beziehen, das heißt, „alle über sinnhaftes Verstehen interpretierbaren Manifestationen der menschlichen Lebenspraxis können Untersuchungsgegenstand dieses Verfahrens sein. Prädestiniert ist die Objektive Hermeneutik für Kontexte, die bislang nicht hinreichend erforscht sind oder bei denen standardisierte Analysepraktiken und -raster keine verwertbaren Ergebnisse bringen“ (Kleemann, Kränke & Matuschek, 2009, S. 112).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Gegenstände der sinnverstehenden, also der hermeneutischen Wissenschaften durch Sprache abgebildet werden und als Texte in Erscheinung treten – oder mit den Worten von Wernet: „Die soziale Wirklichkeit ist textförmig“ (Wernet, 2009, S. 12). Ein direkter Zugang zur Wirklichkeit ist dadurch ausgeschlossen, weil sich der Forschungsgegenstand ausschließlich auf die Daten bezieht, die in den zu interpretierenden Texten bzw. Protokollen aufgespürt werden sollen. Als Datengrundlage für die hermeneutische Analyse dienen Texte – Dokumente, Interviews oder wie in dieser Dissertation die Facharbeiten von Studierenden –, die als „Protokolle der Wirklichkeit“ (Wernet, 2009, S. 12) vorliegen.

Die Entscheidung für ein interpretatives Paradigma dient aus methodologischer Sicht auch der Abgrenzung gegenüber einem deduktiv-klassifikatorischen Ansatz, dem ein hypothesenprüfendes Forschungskonzept zugrunde liegt (vgl. hierzu Meuser, 2003, S. 90). Bei den Forschungsfragen in dieser Arbeit geht es nicht um die Prüfung von Hypothesen – zum Beispiel, inwieweit Studierende an der Fachschule für Sozialpädagogik als ehemalige Bundeswehrsoldaten in der pädagogischen Arbeit hierarchisch begründete Erziehungskonzepte verwenden und inwieweit diese mit deren beruflicher Sozialisation korrelieren –, sondern das Forschungsinteresse bezieht sich vorrangig auf die Rekonstruktion der einstellungsbegründenden Deutungsmuster von Studierenden in stationären Jugendhilfeeinrichtungen, für deren Analyse und Identifizierung die objektive Hermeneutik ein interpretativ-hermeneutisches Verfahren liefert.

Dahinter steht der Anspruch, den „Akt der Interpretation als methodischer Kern einer sinnverstehenden Wirklichkeitserschließung“ (Wernet, 2009, S. 9) anhand von intersubjektiv überprüfbaren Kriterien auszuführen. Bezieht man diesen Gedanken auf das Thema dieser Arbeit, dann kann man sagen, dass die (Erziehungs-)Wirklichkeit in der stationären Jugendhilfe eine solche sinnstrukturierte Realität darstellt, deren sinnhafte Strukturen sich vor allem durch die (wertgebundenen) pädagogischen Handlungen der pädagogischen Akteure und die Rahmenbedingungen, unter denen sie erbracht werden, konstituieren. Es ist aber erforderlich, darauf hinzuweisen, dass diese Realitäten im Zuge historischer und gesellschaftlicher Prozesse Modifikationen unterliegen. Nach dem theoretischen Ansatz der objektiven Hermeneutik wird davon ausgegangen, dass diese sinnstrukturierten Welten als Texte in den Arbeiten der Studierenden zutage treten. Sie stellen das Forschungsmaterial bereit, das mithilfe der Sequenzanalyse untersucht werden kann. Ausgangspunkt dafür sind die im Alltag gesammelten Erfahrungen und Eindrücke der Studierenden während ihrer Praktika in der stationären Jugendhilfe, also in deren sinnlich wahrgenommener Welt. Weil in die zu analysierenden Ausdrucksgestalten elementare Erfahrungs- und Wissensstrukturen der Verfasser einfließen, ist bei deren Interpretation zu erwarten, dass dabei auch die handlungsleitenden Orientierungen der Verfasser zutage treten.

Zusammenfassung

Diese Arbeit basiert auf einem qualitativen Forschungsansatz, der mithilfe der objektiven Hermeneutik realisiert wird. Sie liefert die theoretische, methodologische und methodische Konzeption für die Einordnung der Facharbeitstexte als sinnstrukturierte Texte, die sich mithilfe der Methode der Sequenzanalyse erschließen und interpretieren lassen. Dazu folgen nun Ausführungen zur Konkretisierung und Verwendung der Sequenzanalyse in dieser Arbeit.

2.5 Die Sequenzanalyse als Methode der Identifizierung von Deutungsmustern

Die Methode der Sequenzanalyse wurde in den 1970er-Jahren von Ulrich Oevermann als Instrument zur Textinterpretation entwickelt. Sie basiert auf der Grundannahme, dass die Texte, die wir in der sozialen Realität vorfinden, einen Sinn enthalten. Dieser Annahme liegt ein erweitertes Textverständnis zugrunde, das nicht nur schriftsprachliche Äußerungen, sondern alle Ausdrucksformen menschlichen Lebens, die in Sprache übertragen werden können, prinzipiell als Text betrachtet. Weiter wird davon ausgegangen, dass sich der vermutete Sinn in den Texten wiederfinden und interpretieren lässt. Reichertz (2011) weist darauf hin, dass die Sequenzanalyse heute vor allem von hermeneutisch orientierten Interpretengruppen verwendet wird, die aber teils eigene Ziele, Begründungen und Praktiken für diese Methode entwickelt haben. Folglich findet man in der Fachliteratur unterschiedlich ausgestaltete Vorgehensweisen bei der Sequenzanalyse.

Das vorrangige Ziel der Sequenzanalyse in dieser Arbeit besteht darin, die in den Facharbeitstexten der Studierenden enthaltenen sozialen Bedeutungen und deren steuernde Wirkung auf die (pädagogischen) Handlungsorientierungen zu rekonstruieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass die sozialen Bedeutungen, die den Handlungen zugrunde liegen, den Verfassern selbst meist verborgen bleiben und nur begrenzt zugänglich sind, die aber dennoch, weil ihnen Sinnhaftigkeit unterstellt werden kann, einen Zugang für das Verstehen einer Handlung liefern. Wegen dieser „Tiefendimension“ ist die Sequenzanalyse immer dann gefordert, wenn es um das tiefere Verstehen und

Erklären des Handelns von menschlichen Akteuren geht, also in der Regel bei Prozessen, die jenseits der bewussten Selbstdeutung vermutet werden.

> Der Sequenzanalyse geht es also um das des sukzessiven Finden einer Sinnfigur oder der (latenten) Struktur, mit deren Hilfe soziales Handeln verstanden und erklärt werden kann und in der alle Dateninterpretationen in einer Erklärungsfigur integriert sind. Die Einheit der Gestalt ist bei genauer Betrachtung das zentrale Argument, nicht die Wirklichkeitsnähe oder die logische Strenge. Wenn in einer Deutung alle Daten zu einer einfachen, meist eleganten Figur verdichtet werden kann, dann überzeugt sie Forscher wie spätere Leser. (Reichertz, 2011, S. 4)

Die Sequenzanalyse wird in der Regel, so Reichertz, mit einer interaktionistischen Strukturtheorie begründet. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung von einer Lebenspraxis, die unabweisbar zu Handlungen, das heißt zu Entscheidungen und Begründungen zwingt (vgl. Reichertz, 2011, S. 16). Das Handeln in der Lebenspraxis wird dabei als ein Handeln interpretiert, das nicht determiniert ist, sondern in einzelnen Handlungssystemen produziert wird. Diese Systeme enthalten in der Regel widersprüchliche Einheiten von Entscheidungs- und Begründungszwängen und produzieren permanent neue Handlungsoptionen, sodass sich auch die Produktion des Neuen in sozial vorgedeuteten Bahnen und regelgeleitet vollzieht, das heißt, „sie ist rekonstruierbar“ (Reichertz, 2011, S. 17). Mit der Methode der Sequenzanalyse lässt sich ex post analysieren, dass sich die historische Aktualisierung und Kombination sozialer Regeln und historischer Normen nicht willkürlich vollzieht, „sondern in Mustern, in Strukturen, in Sinnfiguren, die selbst wieder teils von der Gattung, teils von der historischen Interaktionsgemeinschaft zur Verfügung gestellt werden“ (Reichertz, 2011, S. 17).

Weiter geht Reichertz davon aus, dass das Zusammenspiel von sozialen Regeln, Normen und Sinnfiguren den handelnden Subjekten in der Regel weitgehend verborgen bleibt, sich aber im lebenspraktischen Handeln der Subjekte reproduziert (vgl. Reichertz, 2011, S. 17). Oevermann, Allert, Konau und Krambeck schreiben dazu: „Die Struktur individuierter Handlungssysteme realisiert sich in der sequenziellen Anordnung ihrer Äußerungen, und erst die Methodologie einer strengen Sequenzanalyse vermag individuierte Strukturen aufzudecken“ (Oevermann et al., 1979, S. 415). Danach ist es für die Sequenzanalyse geboten, die konkreten Interaktionstexte Zug um Zug, Äußerung um Äußerung in der Reihenfolge ihres Auftretens zu deuten.

Denn erst „die streng sequenziell arbeitende, Interakt für Interakt interpretierende Rekonstruktion des latenten Sinns einer Szene [macht] die fallspezifische Struktur und damit die Struktur, in der die Besonderheit des Falles sich objektiviert, sichtbar“ (ebd., S. 414). Das bezeichnen Oevermann et al. als Prinzip der Sequenzialität.

Damit lässt sich begründen, dass „die Reproduktion einer Struktur selbst ein sequentiell geordneter Prozeß ist“ (Oevermann, 1981, S. 50) und dass die Sequenzanalyse die zunächst verborgene Struktur zum Vorschein zu bringen vermag. Forschungspraktisch bedeutet das Folgendes:

> Bei der Interpretation eines einzelnen kommunikativen Aktes an einer bestimmten Stelle in der Interaktionssequenz darf das Wissen vom Inhalt und der Bedeutung nächstfolgender kommunikativer Akte auf gar keinen Fall berücksichtigt werden und das Wissen um den äußeren Kontext, in den die Szene eingebettet ist, also Informationen über die einzelnen Interaktanten, die institutionellen Rahmenbedingungen, die physischen Randbedingungen usf. darf erst benutzt werden, wenn die zuvor unabhängig von diesem Wissen zur Explikation gebrachten Lesarten des Handlungstextes daraufhin gefiltert werden sollen, welche davon in der konkreten Situation zutreffen könnten. (Oevermann, 1980, S. 24, zitiert nach Reichertz, 2011, S. 18 f.)

Oevermann schreibt weiter zum Einsatz von Kontextwissen:

> Würden wir in unseren Analysen von vornherein berechtigte Vermutungen, die wir zum Zeitpunkt der Analyse einer Szene schon über den Fall anstellen können, jeweils schon vorhandene Kontextwissen über die Persönlichkeitsstrukturen der Beteiligten dazu benutzen, vom Interaktionstext selbst her gedachte Bedeutungsmöglichkeiten von vornherein als mit dem Fall nicht kompatibel auszuschließen, dann wäre unsere Interpretation in der Tat zirkulär und zugleich unsoziologisch. Sie würde über das Vorgehen hinaus keine unabhängige empirische Evidenz liefern und wäre daher bloßes ornamentales Beiwerk oder bestenfalls Illustration. (Oevermann, 1980, S. 25, zitiert nach Reichertz, 2011, S. 19)

Das bezeichnet Oevermann als Prinzip der Kontextfreiheit. Reichertz findet es hilfreich, mindestens zwischen den folgenden vier Arten von Kontextwissen zu unterscheiden (vgl. Reichertz, 2011, S. 20):

1) dem Wissen um die Welt, in der man (Forscher und Gegenstand) lebt,
2) dem Wissen um den äußeren Kontext,
3) dem Wissen um den inneren Kontext, also dem Wissen, was sich in und durch die Analyse aufgebaut hat,

4) dem Wissen um eine wissenschaftliche Erklärung des untersuchten Phänomens, also das Wissen, was bereits in der wissenschaftlichen Literatur vorzufinden ist und das vorgibt, das in Frage stehende Phänomen bereits zu erklären.

Reichertz vertritt die Ansicht, dass auch für eine Sequenzanalyse Vorwissen notwendig ist, das heißt,

> man muss das Ganze kennen, um dann angeben zu können, was in der Analyse der Fall sein soll. Das ist kein Unglück, weil hermeneutische Zirkel keine Kreise, sondern Spiralen sind, die sich auf ein Zentrum verdichten, also sich nicht leer immer nur um sich selbst drehen. Hermeneutik ist immer ein gerichteter Prozess und keine Kreisbewegung. (Reichertz, 2011, S. 21)

Nach Reichertz wurden für die objektiv-hermeneutische Textinterpretation im Lauf der Zeit unterschiedliche Vorgehensweisen entwickelt. Die sequenzielle Analyse und Rekonstruktion der objektiven Bedeutung der einzelnen Interakte eines Interaktionsprozesses sei jedoch das am häufigsten angewendete Interpretationsvorgehen. Dabei erfolge die Interpretation zunächst ohne eine Bezugnahme auf die konkreten Kontextbedingungen, in denen die Interaktion stattgefunden hat (vgl. Reichertz, 2004, zit. nach Petrucci, 2008). In dieser Arbeit wird von diesem Verfahren abgerückt, weil bereits im ersten Schritt des Auswertungsalgorithmus eine Fallbestimmung erfolgt und dabei der Kontext, in den der Fall eingebettet ist, benannt und beschrieben wird. Hinzu kommt, dass parallel zu der jeweiligen Sequenz eine Kontextualisierung in Bezug auf das Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe erfolgt. Von dem Forschungsvorhaben werden Hinweise auf die Deutungsmuster der Studierenden erwartet, aus denen wiederum Handlungsempfehlungen für den pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe generiert werden. Insoweit erscheint es sinnvoll, die Sequenzierung in den pädagogischen Diskurs der stationären Jugendhilfe einzubinden. Die methodische Umsetzung der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation orientiert sich an fünf Prinzipien, deren folgende Darstellung hier unter Bezugnahme auf Wernet (2009) erfolgt.

1) Kontextfreiheit

   Das Prinzip der Kontextfreiheit meint nicht, dass der Kontext einer Äußerung keine Bedeutung mehr hat. Um die Unabhängigkeit der kontextfreien Interpretation zu gewährleisten, wird der Text erst als ein „eigenständiges

Wirklichkeitsgebilde“ (Wernet, 2009, S. 22) behandelt und kann so unvoreingenommen betrachtet werden, bevor die Kontextuierung erfolgt. Durch dieses Vorgehen können Interpretation und Kontextuierung analytisch getrennt werden. Dazu werden zuerst gedankenexperimentell Kontexte gesucht, die nach dem Plausibilitätsprinzip mit der zu analysierenden Äußerung im Text kompatibel sind. Erst nach dieser kontextfreien Interpretation wird der tatsächliche Kontext der Äußerung als methodisch kontrollierter nächster Schritt herangezogen (vgl. Wernet, 2009, S. 22).

2) Wörtlichkeit

   Wernet betrachtet Texte als „Protokolle der Wirklichkeit“ (Wernet, 2009, S. 12), das heißt, der zu interpretierende Text „wird nicht als Beschreibung von Phänomenen behandelt, sondern als das zu erklärende Phänomen“ (Reichertz, 2011, S. 14). „Die zu interpretierende soziale Realität ist also immer schon textförmig“ (ebd.).

3) Sequenzialität

   Sequenzialität bei der Interpretation beinhaltet, genau dem Ablauf des protokollierten Textes zu folgen, ihm dabei „in seiner Sequentiertheit interpretatorisch gerecht“ (Wernet, 2009, S. 28) zu werden. Dem Prinzip der vollumfänglichen Sequenzierung der Texte wird in dieser Arbeit besondere Beachtung geschenkt, um zu verhindern, dass „Textelemente als Produkte des Zufalls angesehen werden, die sich später als zentrale Interpretationslinien herausstellen“ (Oevermann et al., 1979, S. 394).

4) Extensivität

   Das Prinzip der Extensivität bedeutet, dass es nicht zwingend notwendig ist, das gesamte Datenmaterial vollständig auszuwerten. Vielmehr geht es darum, dass die Interpretation sinnlogisch erschöpfend ist (vgl. Wernet, 2009). Methodische Gründlichkeit bedeutet nicht vollständige Interpretation der Datensätze, sondern die für relevant erachteten Teile ausführlich zu interpretieren. Das Datensample in dieser Arbeit basiert auf drei Facharbeiten, die in Bezug auf eine erwartete Varianzmaximierung bewusst ausgewählt worden sind. Bei einer vorab erfolgten Reduzierung auf Teile der Arbeiten, die von den Interpreten als relevant eingestuft worden wären, hätte nicht ausgeschlossen werden können, dass der fallübergreifende Vergleich möglicherweise nicht zu realisieren gewesen wäre. Insofern haben sich die Experten dafür entschieden, die Facharbeiten vollständig zu sequenzieren und jede Sequenz Suchkriterien zuzuordnen.

5) Sparsamkeit

Bei der Lesartenbildung gilt der Grundsatz, sich auf die Geschichten zu beschränken, die tatsächlich einen Bezug zum Text haben bzw. sich aus diesen begründen lassen. Diese Begrenzung verhindert, dass in den Text Aspekte hineininterpretiert werden, die sich nicht aus ihm begründen lassen und die die unterstellte Regelhaftigkeit verletzen würden. Dieses Prinzip wird in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, weil das Forschungsthema eindeutig dem Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe zugeordnet werden kann und sich die Arbeitsaufträge an die Experten auf die Paraphrasierung der Sequenzen und die Identifizierung der Deutungsmuster beziehen.

Bei der Frage, mit welcher Auswertungsmethode die Facharbeitstexte untersucht werden sollen, hat sich der Diskurs der auswertenden Experten vor allem darauf konzentriert, einen Konsens zu finden. Dieser beruht auf der Anwendung der Sequenzanalyse, die als anschlussfähige Methode angesehen wird. Sie liefert eine geeignete Struktur sowohl für einen inhaltsbezogenen Diskurs in Form der diskursiven Validierung als auch in Bezug auf die Identifizierung von Deutungsmustern.

Reichertz weist darauf hin, dass vieles, was während der Sequenzanalyse bearbeitet wird, nicht beschrieben oder diskutiert werden kann und dass die Praxis der Sequenzanalyse daher einer „terra inkognita“ (Reichertz, 2011, S. 5) gleiche. Damit die Daten, die mithilfe der Sequenzanalyse erhoben werden, tatsächlich für die weitere Forschungsarbeit genutzt werden können, kommt es seiner Meinung nach entscheidend auf die Fragestellung an, mit der sie erhoben werden. In der qualitativen Forschung unterscheidet er insgesamt vier Großfragerichtungen (Reichertz, 2011, S. 9 f.):

> a. Frage nach den subjektiven Sinnwelten von Handlungen: „Im Mittelpunkt dieser Forschungsperspektive steht das Subjekt, seine Sichtweisen, Weltbilder, lebensgeschichtlichen (Leidens-)Erfahrungen, Hoffnungen und Handlungsmöglichkeiten“ (Lüders/Reichertz 1986, S. 92). Es geht um die Gewinnung der Innensicht des Subjekts, also um Eindrücke, Wünsche, Ängste, Welt- und Fremddeutungen etc. […].
>
> b. Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus: „Zu dieser hier sehr allgemein bezeichneten Forschungsperspektive gehören alle jene Ansätze, die – auf welchem Weg auch immer – letztlich beanspruchen, soziales Handeln – und damit ist unter dieser Perspektive immer gemeint: soziales Handeln in Milieus – zu beschreiben und zu verstehen“ (ebd. S. 93) […].

> c. Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen: „Gemeinsam ist den Ansätzen dieser Forschungsperspektive der Anspruch, deutungs- und handlungsgenerierende Tiefenstrukturen rekonstruieren zu wollen“ (ebd. S. 95). Es sind vor allem die Objektive Hermeneutik, die Gattungsanalyse und die Konversationsanalyse, die dieser Fragerichtung nachgehen.
>
> d. (Re)Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit: Diese Forschungsrichtung versucht zu (re)konstruieren, aufgrund welcher Sinnbezüge Menschen handeln, wie sie handeln. Gefragt wird, wie Subjekte, hineingeboren in eine historisch und sozial vorgedeutete Welt, diese Welt permanent deuten und somit auch verändern […].

Vergleicht man die forschungsleitenden Fragestellungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, mit den oben genannten Großfragerichtungen, dann zeigt sich, dass eine eindeutige Zuordnung nicht möglich ist. Der Grund dafür ist, dass es bei den Forschungsfragen nicht nur um die Identifizierung von Deutungsmustern, das heißt, um die Gewinnung der Innensichten der Verfasser der Facharbeitstexte geht. Es wird auch untersucht, inwieweit die Innensichten der pädagogischen Akteure ihre pädagogischen Handlungsorientierungen beeinflussen, das heißt, es geht um die Deskription sozialen Handelns in dem Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe.

Reichertz betont, dass es sich bei der Sequenzanalyse um ein Werkzeug handelt, dessen Handhabung erst auf das zu bearbeitende Werkstück eingestellt werden muss (vgl. Reichertz, 2011, S. 24). Forschungspraktisch bedeutet das, dass jede Sequenzanalyse erst dem zu untersuchenden Gegenstand und der jeweiligen Forschungsfragestellung angepasst werden muss – Reichertz bezeichnet diesen Schritt als Kalibrierung (vgl. ebd., S. 25). Bei der Kalibrierung werden die Fragestellung und die Größe der Analyseeinheiten aufeinander abgestimmt:

> Geht es in der Frage um den grundsätzlichen Aufbau von Bedeutung oder gar um die Praktiken, wie Sozialität angezeigt und hergestellt wird, dann sind gewiss die kleinsten Kommunikations- und Interaktionseinheiten von Bedeutung für die Analyse. Geht es in der Frage jedoch um die soziale Bedeutung bestimmter Handlungszüge in einer sozialen Interaktion, dann muss die Feinanalyse nicht so fein sein: Dann arbeitet die Sequenzanalyse mit größeren Einheiten. (Reichertz, 2011, S. 25)

Die Kalibrierung setzt idealtypisch auf drei Ebenen an; in der Regel werden forschungspraktische Gründe die Beschränkung auf eine einzige Kalibrierung nahelegen – auf welche, hängt vor allem von der Fragestellung und dem Datenmaterial ab (vgl. Reichertz, 2011, S. 26 f.):

1) Auf der ersten Ebene wird nur die erste Bedeutungseinheit der Daten betrachtet. Die Setzung erfolgt in diesem Fall auf der grammatischen Ebene, Gegenstand der Interpretation ist das erste Lexem, also die kleinste sinntragende Analyseeinheit. Dieses kleinschrittige Vorgehen eignet sich etwa für die Auswertung von Interviews. Für umfangreichere Textsorten (wie den Facharbeiten) wird diese Variante als zu aufwendig und in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfragen deshalb als nicht zielführend angesehen, weil mit den forschungsleitenden Fragestellungen schon von Anfang an der Blick auf größere Einheiten ausgerichtet wird.
2) Auf der zweiten Ebene wird mit größeren Bedeutungseinheiten gearbeitet (wie sie etwa in den Facharbeiten der Studierenden zu finden sind) und untersucht, wie sich einzelfallspezifische Bedeutungen, zum Beispiel in Bezug auf die pädagogische Betreuung bzw. das pädagogische Handeln, aufbauen. Auf dieser Ebene setzt die Sequenzanalyse in dieser Arbeit an.
3) Auf der dritten Ebene wird erneut die Reichweite der Bedeutungseinheiten vergrößert. Jetzt werden pragmatische Handlungseinheiten zum Gegenstand der Interpretation. Neben den einzelfallspezifischen Bedeutungen finden sich in den Facharbeitstexten zahlreiche Beschreibungen von pragmatischen Handlungseinheiten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Studierenden bei der Anfertigung der Facharbeiten aufgefordert sind, ihre pädagogischen Handlungsoptionen darzulegen.

Zum Vorgehen der Sequenzanalyse

Bei der Sequenzanalyse lassen sich in Anlehnung an Reichertz (2011) drei Phasen (oder Schritte) unterscheiden (vgl. ebd., S. 21 ff.):

1) Lesartenproduktion

   Bei der Lesartenproduktion wird auf den Anfang der Interaktion fokussiert und versucht, gedankenexperimentell „möglichst viele Kontextbedingungen zu entwickeln und aufzulisten […], die diese Äußerung zu einer verständlichen und pragmatisch sinnvollen machen könnten, ihre pragmatischen Geltungsbedingungen erfüllen“ (Oevermann et al., 1979, S. 415, zitiert nach Reichertz, 2011, S. 22). Es geht in dieser Phase darum, Geschichten zu erfinden, in denen die im Text stehenden Äußerungen einen Sinn ergeben. „Von diesen sinnmachenden Geschichten – auch Lesarten genannt – gibt es eine große Fülle zu jeder Äußerung. Aber auch wenn die

Anzahl der Lesarten immens groß ist, so heißt das nicht, dass einer Äußerung alle Lesarten offenstünden“ (Reichertz, 2011, S. 22).

2) Explikation

   Im zweiten Schritt geht es darum, die in den Lesarten enthaltenen Handlungsregeln bzw. latenten Sinnstrukturen zu identifizieren und zu erklären. Mit diesen pragmatischen Implikaten lässt sich der gesamte mögliche Handlungsraum des Handlungssystems aufzeigen. Oevermann konstatiert in diesem Zusammenhang: „Je ausführlicher die latente Sinnstruktur des ersten Interakts bestimmt worden ist, desto deutlicher und konturierter läßt sich in der sequentiellen Analyse das den Fall abdeckende, spezifische Interaktionsmuster herauskristallisieren“ (Oevermann et al., 1979, S. 420, zitiert nach Reichertz, 2011, S. 22).

3) Überprüfung

   In der dritten Phase überprüft der Interpret, welche der in den Lesarten aufgeführten Handlungsoptionen im Text tatsächlich realisiert worden sind und welche nicht. Dazu wird auf den tatsächlichen Kontext zurückgegriffen. Dabei kann das Problem entstehen, dass sich nicht alle Lesarten gegenseitig ausschließen, sodass die empirische Realisation zu mehreren Lesarten passt. In der Regel ist es so, dass einige der Lesarten mit dem tatsächlichen Kontext nicht kompatibel sind und daher ausgeschlossen werden können. Aufschlussreich sind nicht allein die gewählten Lesarten, sondern ebenso aussagekräftig für die Rekonstruktion der Fallstruktur ist die Abwahl von Handlungsmöglichkeiten (vgl. Reichertz, 2011, S. 23).

Reichertz weist außerdem in Anlehnung an Oevermann auf drei Haupthindernisse hin, die aus dem Weg geräumt sein sollten, bevor mit der Sequenzanalyse begonnen werde (vgl. Reichertz, 2011, S. 12 f.).

1) Handlungsdruck, weil für die Analyse zu wenig Zeit zur Verfügung steht.
2) Sicherzustellen ist, „dass neurotische und/oder ideologische Verblendungen bei den Interpreten nicht vorhanden sind“ (ebd., S. 13). Wie dies geschehen soll, wird allerdings nicht ausgeführt.
3) Die Interpreten sollten „kompetente Mitglieder der untersuchten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft“ (ebd.) sein. Als günstig habe es sich erwiesen, wenn nach dem Prinzip der Gruppeninterpretation mehrere „geradezu streitsüchtige“ (ebd.) Interpreten gemeinsam einen Text analysierten.

3. Berufliche Bildung und die Lebenswelt der Heimerziehung als Lernorte des Erwerbs und der Auseinandersetzung mit Deutungsmustern

Die vorliegende Arbeit ist eingebunden in die Diskurse der beruflichen Bildung und der Heimerziehung. Im Folgenden werden die dort vorherrschenden Strukturen daraufhin untersucht, inwieweit sie dazu beitragen können, den Erwerb von Deutungsmustern zu unterstützen.

3.1 Berufliche Bildung

In der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule werden Bildungsauftrag und Zielsetzung der beruflichen Bildung verdeutlicht (KMK, 2007, S. 4):

> Danach gehört es zum Bildungsauftrag der Berufsschule, einerseits eine berufliche Grund- und Fachausbildung zu vermitteln und andererseits, die zuvor erworbene allgemeine Bildung zu erweitern. Damit will die Berufsschule zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen. Die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht im berufsbezogenen Lernbereich greifen diesen Ansatz auf. Sie sind nach Lernfeldern strukturiert, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet werden und bilden eine umfassende Handlungskompetenz ab. Ihre wesentliche Bezugsebene sind damit berufliche Prozesse. Zugleich greifen sie grundlegende, exemplarische und innovative Erkenntnisse der Bezugswissenschaften auf und reflektieren gesellschaftliche Entwicklungen.

In der Handreichung der KMK werden folgende Ziele für die berufliche Bildung formuliert (ebd., S. 9):

- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Arbeit verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;

- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.

Bei der Betrachtung des Bildungsauftrages und der Zielsetzung der Berufsschule wird deutlich, dass die berufliche Bildung nicht darauf ausgerichtet ist, theoretische Inhalte eines Lehrplans systematisch zu vermitteln, sondern in ihr wird der Schwerpunkt darauf gelegt, dass sich die Schüler bzw. Lernenden in einem Entwicklungs- und Lernprozess Handlungskompetenzen aneignen. In diesem Prozess greifen sie unter anderem auf erfahrungsbasierte Deutungsmuster zurück, entwickeln in Bezug auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit neue Arbeitsfelder und sind aufgefordert, bestehende zu reflektieren. Ausgestattet mit diesem Bildungsauftrag bietet die berufliche Bildung einen Raum für die Aneignung und Reflexion von Deutungsmustern.

3.1.1 Didaktische Einbindung anhand der Bildungsgangdidaktik und der Ermöglichungsdidaktik

Die didaktische Ausrichtung in dieser Arbeit vereint Elemente aus der Bildungsgangdidaktik, die unter anderem von Meinert A. Meyer, Andrea Reinartz, Ralf Schmidt, Arno Combe, Uwe Hericks und Werner Helsper vertreten wird, und der Ermöglichungsdidaktik von Rolf Arnold. Aus der Bildungsgangdidaktik werden dabei vor allem die Elemente „Arbeitsbündnis“ und „Entwicklungsaufgabe“, aus der Ermöglichungsdidaktik das Element „Deutungsmuster“ in ein zu konzipierendes neues Handlungsmodell des fallbasierten Unterrichtens (s. Kap. 6) integriert. Hierzu erfolgt der Hinweis, dass in der Bildungsgangdidaktik das Thema der Sinnkonstruktion ein zentrales Gütekriterium darstellt (vgl. Meinert A. Meyer, 2009, S. 123). Die Anbindung an die Ermöglichungsdidaktik erfolgt aus dem Grund, weil sie betont, dass sich das Lernen von Erwachsenen im Zuge des Deutens vollzieht (vgl. Arnold, 2007), womit sich ein direkter Bezug zur Zielgruppe der Studierenden in dieser Arbeit herstellen lässt.

> Erwachsene sind von den Vernetzungen ihrer gespürten Identität und Plausibilität getragen, weshalb ein wirklich nachhaltiges Lernen nur gelingen kann, wenn die Lernenden zu dichten emotionalen Prozessen des (Er-)Spürens, des Selbsterlebens und der Selbstveränderung bewegt werden können. Die Transformation und Reifung von Kompetenzen bedarf deshalb nicht der Didaktisierung, sondern vielmehr der Emotionalisierung der Lerninhalte. (Arnold, 2007, S. 5)

Meinert A. Meyer (2009) weist darauf hin, dass die Bildungsgangdidaktik auf drei zentralen Fragestellungen beruht:

1) Sie ist zunächst eine Theorie des Lehrens und Lernens.
2) Sie fragt, was Bildung der nachwachsenden Generation als Zielsetzung von Erziehung, Schule und Unterricht heute bieten kann.
3) Sie begreift Bildung als einen biografischen Prozess.

In der Bildungsgangdidaktik kommt den Akteuren, also den Lernenden und Lehrenden, die zentrale Bedeutung zu. Die Lehrenden als (Unterrichts-)Konstrukteure und Experten verfügen über die professionellen Kompetenzen, zum Beispiel, wie das Angebot, das die Lernenden nutzen sollen, didaktisch-methodisch zu vermitteln ist, um die gewünschte Lernwirkung zu erzielen. Die Lernenden tragen ihr „biografisches Gepäck“ (Meinert A. Meyer, 2009, S. 1), in dem sich ihr gesamtes „tacit knowledge“ in Form von Erfahrungen, persönlichen Theorien, Ansichten, Haltungen, Wissen und anderes mehr befindet (vgl. die Auflistung in Meinert A. Meyer, ebd.). Beide Akteursgruppen begegnen sich im Prozess des Unterrichtsverlaufs. In dem Moment dieser Begegnung schließen beide Seiten ein Arbeitsbündnis. Für den Bildungsgangforscher stehen dabei folgende Interessenlagen im Vordergrund:

> Uns interessiert Bildung als ein **sozialisatorischer** Prozess, in dem sich das Selbst entwickelt, mit Krisen, Regressionen, Brüchen, Entwicklungsschüben und Aufbrüchen.
>
> Uns interessieren die Perspektiven, die sich für die **Selbstregulation des Lernens** unter der Bedingung **institutionalisierter Lehre** eröffnen.
>
> Uns interessiert, wie sich Heranwachsende in diesen Lehr-Lern-Situationen verhalten, wie sie ihre Lernaufgaben deuten und welche **Sinnkonstruktionen** sie mit dem Unterricht verbinden.
>
> Uns interessiert, ob und wie die Heranwachsenden **Entwicklungsaufgaben**, die gesellschaftliche Anforderungen und Beschränkungen mit individuellen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten vermitteln, wahrnehmen und bearbeiten.
>
> Uns interessiert, wie die Heranwachsenden nicht nur Wissen und Können, sondern zugleich auch die Fähigkeit zur **Selbstbestimmung** und zu **verantwortlichem Handeln** für eine Welt entwickeln, die zunehmend komplexer und schwieriger wird. (Meinert A. Meyer, 2009, S. 1; Hervorhebungen im Original)

Arnold hat das Deutungsmusterkonzept auf das Arbeitsfeld der Berufs- und Erwachsenenpädagogik transferiert und dafür die Ermöglichungsdidaktik

konzipiert. In dieser arrangiert der Lehrende weiterhin die Lernsituation, doch gestaltet er den Lernprozess weniger in Form von Impulsen oder Vorträgen, sondern mehr durch Lernfragen, Aufgabenstellungen, Hilfen und Beratung. Er schafft, so Arnold, somit die Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden (vgl. Arnold, 1993, S. 53). Die Übertragung des Deutungsmusterkonzepts auf das Arbeitsfeld der Berufs- und Erwachsenenpädagogik begründet Arnold damit, dass sich das Lernen in der beruflichen Bildung und Erwachsenenpädagogik größtenteils im Kontext des Deutens vollzieht bzw. dass Erwachsene im „Modus der Auslegung" bzw. im „Modus der Deutung" lernen (ebd.).

Dadurch werden die durch Vorerfahrungen – die als Lösungsschemata ähnlicher Problem- und Handlungssituationen fest verankerten Reaktionsmuster – reguliert. Die Vorerfahrungen sind also das entscheidende Element. Sie sind streng individuell, das heißt, sie sind weder objektiv noch besitzen sie für unterschiedliche Personen die gleiche Relevanz (vgl. Arnold, 1993, S. 2 f.).

Das erfahrungsgeprägte lebensweltliche Alltagswissen der Lernenden dient Arnold als Anknüpfungspunkt für die Gestaltung eines teilnehmerorientierten Lernens in der Erwachsenenbildung. Ausgangspunkt für die Lernprozesse ist dabei das Individuum mit seinen alltäglichen Erfahrungen und Entwicklungsbedürfnissen, was Arnold mit dem Begriff der Subjektorientierung umschreibt und damit die prägenden Einflüsse der Gesellschaft und ihrer Gruppen auf die Denk-, Wahrnehmungs-, Gefühls- und Bewusstseinsstrukturen des Individuums in den Blick nimmt.

> Das entscheidende Charakteristikum aller Lernprozesse ist die subjektive Bedeutsamkeitszuschreibung. Die Logik der Aneignung ist das substanzielle Element subjektiver Veränderungsprozesse. (Arnold, 2012, S. 3)

Zentrales Anliegen der Ermöglichungsdidaktik ist es, Rahmenbedingungen und Gelegenheiten für ein selbstorganisiertes Lernen zu schaffen. Dadurch, dass Angebote für den Erwerb von Lernprozessen gemacht werden, wird der Lernprozess zu einem aktiven, selbstgesteuerten Aneignungsprozess. Die Rolle der Lehrenden besteht hierbei darin, als Ermöglicher Räume für anregende Lernbedingungen zu schaffen. Sie stellen den Lernenden Konzepte, Materialien und Ideen im Sinne eines Lernarrangements zur Verfügung und begleiten die Lerngruppen bei der Bearbeitung in den Lernsituationen. Für

den kompetenzorientierten Unterricht in der beruflichen Bildung (und im Kontext dieser Arbeit) bedeutet das: Die Funktion des Lehrenden besteht in diesem Setting darin, die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht so zu arrangieren, dass Lernende die notwendigen Handlungskompetenzen für die spätere Berufspraxis erwerben können. Das zeigt, „dass die Berufs- und Erwachsenenpädagogik sich in eine Richtung entwickelt, in der das Lernsubjekt mit seinen ‚Dispositionen für ein selbstorganisiertes Handeln' (vgl. Erpenbeck 2010, 11–13) stärker im Fokus steht. Gleichzeitig verabschiedet man sich von einigen Illusionen der Fachorientierung und Lehrorientierung, beginnt zu verstehen, dass Lernen nicht ‚vermittelt', sondern lediglich ermöglicht und gefördert werden kann und bemüht sich um die Verlagerung der curricularen Präzision von Input zum Outcome" (Arnold, 2012, S. 45 f.).

Dazu bedarf es nach Arnolds Auffassung solcher Methoden, die sich von den bekannten Vermittlungsmethoden der mechanischen Didaktik abgrenzen und die stattdessen auf Selbsterschließung, Vernetzung und Kooperation ausgerichtet sind. Dadurch wird der Weg frei für eine nicht-trivialisierende Konzeption von Lernen, Bildung und Erziehung (vgl. Arnold, 2012, S. 48).

> Menschen lernen zwar in Lehr-Lern-Veranstaltungen, doch folgt dieses Lernen einer eigenen, biografisch-systemischen Logik. Man kann zwar „belehren", doch folgt ihre Aneignungsbewegung ihren eigenen bzw. „eigensinnigen" Mustern in Kognition und Emotion. (Arnold, 2012, S. 46)

Der grundlegende Anspruch der Ermöglichungsdidaktik besteht für Arnold deshalb darin, dass der Lehrende versuchen soll, die Motivation des Gegenübers zu entdecken und zu verstehen, und dass er nachvollziehen soll, wie das Gegenüber aufgrund seiner Motivation handelt (bzw. welche Handlungsorientierungen es daraus ableitet), um dann dafür entsprechende Lernarrangements zu entwickeln.

3.1.2 Konzepte der beruflichen Bildung und ihre Bedeutung für die Arbeit mit Deutungsmustern

In diesem Abschnitt werden die tragenden didaktischen Säulen der beruflichen Bildung – die Handlungs-, Kompetenz- und Lernfeldorientierung – erläutert. Außerdem wird begründet, warum davon auszugehen ist, dass diese Konzepte das Lernen im Kontext von Deutungsleistungen unterstützen.

Handlungsorientierung

Zur Erreichung der Handlungsorientierung „muss die Berufsschule den Unterricht an einer für ihre Aufgabe spezifischen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont“ (KMK, 2007, S. 10). Handlungsorientierung „verzichtet auf das Prinzip der inhaltlichen Vollständigkeit eines Themenkanons, sondern ist eher exemplarisch, nicht die Einverleibung von Begriffen, sondern ihr Nach-Schaffen und das Neu-Konstruieren von Gegebenheiten sind wesentlich. Vereinfacht gesagt, erweitert die Handlungsorientierung die Ganzheitlichkeit in der Betrachtung des Lernens und seines Umfeldes um das Modell der vollständigen Handlung als konstruktivistischer Prozess“ (Mayr, o. J., S. 1).

Handlungsorientiertes Lernen nach dem Modell der vollständigen Handlung beinhaltet sowohl kognitive als auch affektive Aspekte. Hilbert Meyer schreibt:

> Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können. (Meyer, 1987, S. 402)

Er bezeichnet Unterricht dann als handlungsorientiert, wenn die folgenden drei Merkmale erfüllt sind (Friedrichs, Meyer & Pilz, 1984, S. 190):

1. Im handlungsorientierten Unterricht versuchen Lehrer und Schüler etwas mit Kopf, Herz, Händen, Füßen und allen Sinnen zu machen. Dabei können Handlungsergebnisse entstehen, die für den Lehrer und die Schüler einen sinnvollen Gebrauchswert haben.
2. An der Festlegung der Handlungsergebnisse und an der Gestaltung der Handlungsprozesse, die zu ihnen führen, sollen die Schüler beteiligt werden. Die Schüler sollen dabei schrittweise zu einer immer größeren Selbstbestimmung bei der Festlegung der Handlungsziele geführt werden.
3. Im handlungsorientierten Unterricht soll versucht werden, den Klassenraum zu verlassen und mit den Handlungsergebnissen in reale gesellschaftliche Entwicklungen einzugreifen.

Zur Realisierung der von Hilbert Meyer beschriebenen Merkmale für einen handlungsorientierten Unterricht sind Deutungsleistungen im Zuge des Unterrichtsgeschehens erforderlich, das heißt, der Unterricht bietet Lernenden einen Lernort, an dem Deutungsmuster erworben, verwendet und reflektiert

werden. Insbesondere das Unterrichtsgeschehen aus Sicht der Bildungsgangforschung basiert, neben den Entwicklungsaufgaben, vor allem auf Sinnkonstruktionen (vgl. Meinert A. Meyer, 2007). Ihr wesentlicher Beitrag ist darin zu sehen, dass sie aufzeigt, was Bildung als biografischer Prozess für die nachwachsende Generation sein kann. Sie konzentriert sich dabei auf die Lernenden als sich entwickelnde Persönlichkeiten (vgl. Meinert A. Meyer, 2009). Meyer betont dabei:

> Was Heranwachsende sagen und denken, ist aus der Perspektive der Bildungsgangforschung mehr als bedeutsam. […] Wir müssen akzeptieren, dass sich jede Generation ihre eigene Welt- und Selbstsicht schafft. Wir müssen als Lehrende akzeptieren, dass sich jede neue Generation ihre eigene Welt- und Selbstsicht schafft. Wir haben uns deshalb zu fragen, wie wir die intergenerationelle Kommunikation so gestalten können, dass die Heranwachsenden darin *unterstützt* werden, ihre eigene Welt zu schaffen – selbstbestimmt, in Solidarität mit den Anderen und mit uns und angeregt durch das, was wir, die Erwachsenen, ihnen als unsere Welt- und Selbstsicht präsentieren können. (Meinert A. Meyer, 2007, o. S.; Hervorhebung im Original)

Der Unterrichtsprozess gestaltet sich aus Sicht der Bildungsgangforschung als perspektivenreiche, aber auch konflikthafte Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden, in der beide Seiten ihre Lernbiografien einbringen und an ihren Entwicklungsaufgaben arbeiten, sodass dem Zusammenspiel bei der Bearbeitung dieser Aufgaben eine große Bedeutung zukommt. Sinnkonstruktion auf phänomenologischer, kommunikativer und intergenerationeller Basis ergibt sich so als Zentrum der Bildungsgangforschung. Sinnkonstruktionen werden wesentlich von den jeweiligen Deutungsmustern Lehrender und Lernender gespeist. Dadurch werden Deutungsmuster zu einem wichtigen Gestaltungsfaktor des Lernortes Schule (vgl. Meinert A. Meyer, 2007). Diese Sichtweise wird für den Lernort Berufsschule übernommen.

Unterstützt werden Aneignungsprozesse in der beruflichen Bildung durch die Ausrichtung auf die Handlungskompetenz, unter der in der Handreichung der Kultusministerkonferenz für die Berufsschule „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2007, S. 10), verstanden wird. Zur Handlungskompetenz gehören die Fach-, Human- und Sozialkompetenz, die in Anlehnung an die Handreichung der KMK für die Berufsschule kurz dargestellt werden (vgl. ebd., S. 11).

Unter Fachkompetenz wird die Bereitschaft und Befähigung verstanden, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. Humankompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung von durchdachten Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte. Mit Sozialkompetenz ist die Bereitschaft und Befähigung gemeint, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und von Solidarität.

Bestandteil von Fach-, Human- und Sozialkompetenz sind außerdem die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz. Unter der Methodenkompetenz wird die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen verstanden. Kommunikative Kompetenz meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen. Lernkompetenz umfasst die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den beruflichen Bereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für das lebenslange Lernen zu nutzen.

Kompetenzorientierung

2001 wurde von der Kultusministerkonferenz festgelegt, dass in Deutschland Schulunterricht in Zukunft kompetenzorientiert erfolgen soll. Dabei kommt der Handlungskompetenz eine wichtige Aufgabe zu (vgl. KMK, 2007). In

Bezug auf den Deutungsmustererwerb stellt sich die Frage, inwieweit ein auf Handlungskompetenz ausgerichtetes Unterrichtskonzept geeignet ist, den Erwerb von Deutungsmustern zu unterstützen. Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst an den Kompetenzbegriff von Weinert angeknüpft, der Kompetenzen definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27).

Die individuelle Ausprägung der Kompetenz einer Person wird von deren Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können und Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt (vgl. Kiper, Meyer & Topsch, 2003, S. 33). Kompetenzen befähigen eine Person, mithilfe ihres Wissens und ihrer Fertigkeiten auftretende Probleme und Aufgaben verantwortungsvoll zu bewältigen und ihre Handlungen zu reflektieren (vgl. Frey, 2006). Die Reflexion ermöglicht es, in Bezug auf das praktische Handeln neue Denkmuster zu entwickeln und Handlungsoptionen zu erweitern. Da Kompetenzen keine unveränderlichen Eigenschaften einer Person darstellen, können sie trainiert, ausgebaut, vertieft und erweitert werden (vgl. Terhart, 2007).

Für Hilbert Meyer ist die Kompetenz ein theoretisches Konstrukt, mit dessen Hilfe zwischen der gezeigten Leistung und den zugrunde liegenden Tiefenstrukturen unterschieden werden könne. Anstatt von „gezeigter Leistung“ werde auch von Performanz (aus dem Englischen für Verrichtung, Ausführung; Leistung)[8] gesprochen, und anstelle von Kompetenz werde der Begriff „Disposition“ verwendet. Man könne Kompetenzen ebenso wenig sehen, riechen oder fühlen wie das Lernen. Man sehe nur, was Menschen mithilfe ihrer Kompetenzen zustande bringen (vgl. H. Meyer, 2007, S. 147).

Die Oberflächenstrukturen zeigen die Performanz, die zum Beispiel mithilfe von Klassenarbeiten, Klausuren oder Testaufgaben ermittelt werden kann, das heißt, sie beziehen sich auf die Überprüfung der geplanten und vermittelten Lehr- und Lernhandlungen, während sich in den Tiefenstrukturen die den Lehr- und Lernhandlungen zugrunde liegenden Haltungen, Ein-

[8] Verfügbar unter https://www.duden.de/node/109752/revision/109788.

stellungen, Sichtweisen, Motivationslagen und Interessenstrukturen wiederfinden. Bezogen auf die Facharbeiten der Studierenden liefert diese Unterscheidung den Zugang zu den in den Facharbeitstexten vermuteten Deutungsmustern. Die von den Studierenden verfassten Texte können im ersten Schritt als Performanzen (Oberflächenstrukturen) bezeichnet werden; als Oberfläche liefern sie den Ausgangspunkt, um in die Tiefenstrukturen, die in den Texten vermutet werden, einzudringen und die Handlungsorientierungen aufzuspüren.

Da bei dem Kompetenzbegriff häufig eine begriffliche Unschärfe anzutreffen ist, erfolgt zunächst eine Orientierung an bildungstheoretisch begründeten Kompetenztypologien, bei denen zwischen Kompetenzbereichen unterschieden wird, die sich zum Beispiel nach fachlicher, methodischer, personaler, sozialer, kommunikativer Kompetenz gruppieren lassen. Solche Kompetenzbereiche finden sich zum Beispiel auch in den Hamburger Bildungsempfehlungen. Dort wird von vier Kompetenzbereichen ausgegangen, die zusammen die berufliche Handlungskompetenz bilden (Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, 2006, S. 15):

> 1. Ich-Kompetenz
>
> Ich-Kompetenz meint, sich seiner selbst bewusst sein; den eigenen Kräften vertrauen; für sich selbst verantwortlich zu handeln; Unabhängigkeit und Eigeninitiative entwickelt zu haben; sich in eine Frage, eine Tätigkeit, einen Sachverhalt vertiefen zu können; die Aufmerksamkeit lenken können, sich konzentrieren.
>
> 2. Soziale Kompetenz
>
> Soziale Kompetenz meint, soziale Beziehungen aufnehmen und so gestalten, dass sie von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind; soziale und gesellschaftliche Sachverhalte erfassen; im Umgang mit anderen verantwortlich handeln; unterschiedliche Interessen aushandeln.
>
> 3. Sachkompetenz
>
> Sachkompetenz meint, sich die Welt aneignen, die sachlichen Lebensbereiche erschließen; sich theoretisches und praktisches Wissen und Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten) aneignen und dabei urteils- und handlungsfähig werden; Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit entwickeln.
>
> 4. Lernmethodische Kompetenz
>
> Lernmethodische Kompetenz meint, ein Grundverständnis davon haben, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt; die Fähigkeit, sich selbst Wissen zu beschaffen und Können anzueignen; Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden; die Bereitschaft, von anderen zu lernen.

Für Hilbert Meyer lautet die Kernidee der Kompetenzorientierung, dass die Schüler lernen sollen, in einem wachsenden Umfang selbstgesteuert zu arbeiten. Dazu führt er aus (vgl. H. Meyer, 2007, S. 155 ff.):

- Jede einzelne Schülerin und jeder Schüler soll durch genaue Beachtung des erreichten Lernstandes individuell gefördert werden.
- Das Wissen und das Können der Schüler und Schülerinnen soll systematisch und gemeinsam weiterentwickelt werden.
- Die Lehrer und Lehrerinnen sollen mit Kompetenzstufenmodellen arbeiten. In diesen Stufenmodellen werden unterschiedliche Niveaus festgelegt, welche die Schüler und Schülerinnen mit Wissen und Können erreichen können.

Der Aspekt der Selbstregulation stellt auch den Kern dessen dar, was heute in Bezug auf schulisches Lernen als Lernkompetenz bezeichnet wird, also „die Fähigkeit, sich selbstständig Sach- und Fachwissen anzueignen, dafür geeignete Methoden auszuwählen und die Zusammenarbeit mit den Mitschülern zu organisieren“ (H. Meyer, 2007, S. 153). Bei der Methodenauswahl in Bezug auf die Zusammenarbeit stehen Entscheidungen an, die vorherige Deutungen erforderlich machen bzw. die auf der Grundlage von Deutungen erfolgen. Die Folge sind Erfahrungen, aus denen Handlungsorientierungen resultieren und die Deutungsmuster entweder manifestieren oder modifizieren.

In dem Kontext der von Hilbert Meyer favorisierten Kompetenzstufenmodelle ist vor allem das Modell der Handlungskompetenz von Matthias von Saldern (1999) von Interesse, weil es dem Kompetenzbegriff Niveaustufen hinzufügt. So gelangt man zu kompetenzorientierten Anforderungsstufen, mit denen sich das jeweilige Anforderungsniveau abschätzen lässt.

Das Stufenmodell unterstreicht, dass sich handlungsorientiertes Lernen auf verschiedenen, sich kontinuierlich steigernden Stufen vollzieht, wobei die einzelnen Kompetenzbereiche nicht voneinander getrennt betrachtet werden können, wohl aber in der Praxis je nach situativen Erfordernissen unterschiedlich zu gewichten sind. Dazu ist anzumerken, dass vor allem für die Entwicklung der Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen Rückgriffe auf Deutungsmuster erforderlich sind.

Die im Hamburger Bildungsplan für die Fachschule für Sozialpädagogik formulierten Standards für die praktische Ausbildung der Erzieher in Hamburg übernehmen die von Matthias von Saldern formulierten Kompetenzbereiche und subsumieren sie unter dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenz. Die berufliche Handlungskompetenz setzt sich danach aus den Kompetenzbereichen Fach-, Sozial-, Personal- sowie Methoden- und Lernkompetenz zusammen (vgl. HIBB, o. J., S. 5 ff.). In dem Bildungsplan sind neben den angestrebten Kompetenzbereichen auch die einzelnen Lernfelder ausgewiesen (vgl. ebd., S. 9 ff.).

Thonhauser (1995) hat ein „Modell der professionellen pädagogischen Kompetenz“ entwickelt, das auf sieben Kompetenzfeldern basiert, wobei er betont, dass die einzelnen Bereiche nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Sie liefern ihm die Basis des notwendigen Wissens und Könnens für das pädagogische Handeln.

> In der Einheit einer Handlung sind die Bereiche selbstverständlich nicht voneinander isoliert, sondern wirken als mehr oder minder starke Komponenten zusammen. Die Kompetenzen haben jeweils eine kognitive, affektive und praktische Dimension. (Thonhauser, 1995, S. 126)

Bei den sieben Kompetenzbereichen handelt es sich um die Ich-Kompetenz, die Methodenkompetenz, die Theoriekompetenz, die soziale Kompetenz, die Wertekompetenz, die metatheoretische und die historische Kompetenz.

Mit der Kompetenz- und Handlungsorientierung sind nach Rosenthal Qualifikationserwartungen in Bezug auf die Lernleistungen von Schülern verbunden. Dazu gehören beispielsweise (vgl. Rosenthal, 2004, o. S.):

- Die Schüler können selbstständig planen, ihre Zeit einteilen und sich auf die Phasen der Leistungsbewertung vorbereiten.
- Sie können die Informationsbeschaffung (aus Expertenbefragung, Betriebserkundung usw.) selbstständig vorbereiten, durchführen, auswerten.
- Sie können Objekte entwickeln, konstruieren, nacherfinden, Berechnungen und Kalkulationen vornehmen.
- Sie können Objekte gebrauchen und bedienen, Programme auswählen und Objekte sachgemäß warten und pflegen.
- Sie können über unterschiedliche Methoden (Szenarien, Fallmethode, Entscheidungsmatrix usw.) Probleme lösen und persönliche Ziele aufdecken, artikulieren und an Kriterien überprüfen.

- Sie können kontrollieren und bewerten (beruflich verwertbare Interessen).
- Sie können kommunizieren und über technische Visualisierungen präsentieren.

Bezüglich der Relevanz für den Erwerb von Deutungsmustern kann festgehalten werden, dass sich die Kompetenzorientierung auf affektive und auf kognitive Aspekte stützt. Um diese zu erwerben, sind Deutungsleistungen erforderlich.

Lernfeldorientierung

Mit der Einführung des Lernfeldkonzepts fand ein weiterer didaktischer Perspektivwechsel in der beruflichen Bildung statt. Anstelle der klassischen Fächeraufteilung erfolgte eine Ausrichtung nach Lernfeldern. „Lernfelder sind didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt“ (Bader, 2000, S. 42). Das bedeutet, dass die fachlogische Struktur, wie sie in der klassischen Fächeraufteilung zu finden ist, durch eine handlungslogische Struktur in Form des Lernfeldes ersetzt wird. Die Fachsystematiken, wie zum Beispiel bei der Mathematik oder Geschichte, die sich an wissenschaftlichen Fachdisziplinen orientieren, treten als Strukturierungsprinzipien in den Hintergrund. Dagegen treten berufsspezifische Aufgaben- und Problemstellungen in Form von Handlungssituationen in den Vordergrund. Diese bilden den Ausgangspunkt für die Organisation der Lernprozesse, was aber nicht – wie häufig kritisiert wird – bedeutet, dass der Stellenwert der theoretischen Inhalte dadurch in seiner Bedeutung gemindert wird. Die theoretischen Inhalte werden als von der Praxis her gedachte Zusammenhänge behandelt, die fächerübergreifend integriert werden und sich nicht mehr an den Ordnungsschemata der Fachsystematik orientieren (vgl. Beer & Langenmayr, 2003, S. 29), sondern an der Komplexität der Praxis. Dazu werden im Unterricht Lernsituationen konstruiert.

Anja Walter bezeichnet Lernsituationen als „Ergebnis einer didaktischen Aufbereitung erlebter Handlungssituationen aus dem beruflichen oder persönlichen Alltag von Lernenden, manchmal auch Lehrenden oder Praxisan-

leitenden. Die Situationen hatten für die Betroffenen eine besondere Bedeutung oder haben sie vor ein Handlungsproblem gestellt“ (Walter, 2011, S. 1). Weil diese den Ausgangspunkt für die didaktische Bearbeitung bilden, muss es sich nach Auffassung von Walter um solche Lernsituationen handeln, die das Kriterium, beruflich bedeutsame Lernsituation zu sein, erfüllen. Dazu formuliert sie folgende Leitfragen (vgl. Walter, 2011, S. 1):

- Worum geht es in der Handlungssituation? Welche Phänomene liegen hier vor?
- Wie stellen sich die Phänomene aus den verschiedenen Perspektiven der Beteiligten dar?
- Was kann aus der Handlungssituation gelernt werden?
- Welches Wissen, Können und welche inneren Haltungen sind notwendig oder hilfreich, um in der jeweiligen Situation professionell zu handeln?
- Durch welche Aufgaben für die Schule und die Praxis können die Lernenden professionelles Handeln lernen?
- Welche Materialien unterstützen das Lernen?

Wenn die Bewältigung von Lernsituationen nicht nur Wissen und Können, sondern auch eine innere Haltung erfordert, dann ist die innere Haltung als Ergebnis von Sinnkonstruktionen zu betrachten. Das heißt, für die Sinnkonstruktionen ihrer inneren Haltung greifen Lernende auf bereits erworbene Deutungsmuster zurück oder modifizieren sie und gelangen so zu neuen.

Zusammenfassung

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur Gestaltung der beruflichen Bildung fordern einen handlungsorientierten Unterricht, der auf Kompetenzerwerb ausgerichtet ist, dabei die Komplexität und die Anforderungen der Praxis in den Blick nimmt und dafür das Lernfeldkonzept zugrunde legt. Das Fundament für die Entstehung neuer Denkmuster bzw. die Erweiterung von Handlungsoptionen liefern die Kompetenzen. Dazu erfolgt in den Hamburger Standards für die praktische Ausbildung der Erzieher an der Fachschule für Sozialpädagogik in den einzelnen Lernfeldern eine Beschreibung (Konkretisierung) in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzarten (Dimensionen). Zudem werden die Ziele, Inhalte und Zeitrichtwerte als thematische Einheiten, die an den beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern

orientiert sind, beschrieben (vgl. HIBB, o. J., S. 10 ff.). Die auf den Lernfeldern fußenden Lernsituationen haben die Funktion, als exemplarische curriculare Bausteine die Ziele des Lernfeldes abzudecken und die Vorgaben der Lernfelder in Lehr-Lern-Arrangements weiter für den Unterricht zu konkretisieren, um so zum Erwerb von Handlungskompetenz beizutragen.

Festgehalten werden kann, dass die zuvor beschriebene Strukturierung des Lernortes „Berufsschule und Unterricht" in ihrer Zielsetzung sinnstrukturiertes Handeln und Persönlichkeitsbildung didaktisch fest verankert hat, sodass guter Unterricht den Lernenden dazu verhilft, das eigene Selbstvertrauen durch die Auseinandersetzung mit den vereinbarten Aufgabenstellungen zu entwickeln und Wertorientierungen aufzubauen, um sich in einer zunehmend komplizierter werdenden Welt zu orientieren und einen eigenen Standpunkt zu den Schlüsselproblemen der Welt zu erarbeiten (vgl. H. Meyer, 2008, S. 21).

3.1.3 Das Anfertigen von Facharbeiten als sinnkonstruierende Entwicklungsaufgabe

Die Anfertigung einer Facharbeit ist nach § 7 Abs. 2 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Heilerziehungspflege (APO-FSH) vom 16. Juli 2002 ein Prüfungsteil der Abschlussprüfung. Dort wird ausgeführt:

> Mit der Facharbeit weist der Prüfling nach, dass er unter Verwendung der fachspezifischen Arbeitsmethoden eine sozialpädagogische oder heilpädagogische Aufgabenstellung selbstständig bearbeiten und darstellen kann.

Im Rahmen der Bildungsgangdidaktik an der Fachschule für Sozialpädagogik stellt die Facharbeit insofern eine Entwicklungsaufgabe dar, indem sie dazu beiträgt, die Studierenden zu befähigen, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen, bei der es darum geht, einen schriftlichen Diskurs zu einer sozialpädagogischen Problemstellung aus der Praxis zu führen. Dazu greifen die Studierenden auf Wissensbestände, die ihnen im Unterricht vermittelt worden sind, zurück. Dazu nehmen sie Bezug auf eine sozialpädagogische Problemstellung (Lernsituation) und legen zu dieser theoriegeleitete Handlungsoptionen dar. Das betrifft die Auswahl des Themas, die Literaturrecherche und das Verfassen der Arbeit selbst. Unabhängig von dem Thema soll

die Facharbeit einen Beitrag dazu leisten, dass die Studierenden in einem vorgegebenen Zeitfenster in der Lage sind, zu einer wissenschaftlichen und beruflich bedeutsamen Fragestellung

- ein Konzept und eine Gliederung zu erstellen,
- eine Forschungsfrage strukturiert zu bearbeiten,
- ein Thema (selbstständig) zu formulieren,
- Informationen zu ermitteln und eine Literaturrecherche zu betreiben,
- einen Diskurs zu führen und
- die verwendete Literatur korrekt zu zitieren und in einem Literaturverzeichnis aufzulisten.

In den Facharbeiten formulieren die Studierenden Ziele für ihre Klientel, loten deren Ressourcen aus, zeigen Perspektiven für die Zukunft auf, tätigen Aussagen zum Entwicklungsstand, stellen Überlegungen zu einem möglichen Scheitern an, zeigen Alternativen auf und bilden Hypothesen in Bezug auf sozialpädagogische Kausalanalysen. Es ist vorgesehen, dass die Studierenden ihre Klientel, über die sie in ihren Facharbeiten schreibt, einbezieht und mit ihr gemeinsam die Hilfeplanung entwickelt – soweit dies möglich und realistisch ist. In den Facharbeiten analysieren sie, welche Mechanismen dazu führen, dass ihre Klientel ein bestimmtes Verhalten zeigt. Bei den Hilfeplangesprächen werden die Arbeiten bzw. deren Ergebnisse häufig als Entscheidungsvorlage nach § 36 Abs. 2 SGB VIII hinzugezogen.

Die Sinnkonstruktion bei den sozialpädagogischen Aufgabenstellungen bezieht sich vor allem darauf, dass die Studierenden ihre konkreten beruflichen Handlungszusammenhänge in den Blick nehmen, also Situationen, die für sie selbst beruflich bedeutsam sind. Diese können sich auf den pädagogischen Umgang, die Kooperation mit Eltern, die Kommunikation im Team oder die Auseinandersetzung mit institutionellen Rahmenbedingungen, Fragen der Organisation und der Finanzierung und anderes mehr beziehen. In den Facharbeiten knüpfen die Studierenden an die subjektiven Bedeutungen und die subjektiven Sinnhaftigkeiten, die den Handlungen ihrer Klientel zugrunde liegen, an. Da es sich hier um einen Teilaspekt subjektiver Theorien handelt, wird der Begriff „subjektiv“ nicht im Sinne der alltagssprachlichen Verwendung, sondern in der Bedeutung von „individuell“ verwendet (vgl. Luchte & König, 2008, S. 146). Dadurch verleihen die Studierenden den im

Unterricht vermittelten Inhalten eine persönliche Bedeutung und einen subjektiven Sinn (vgl. Xuping, 2017, S. 80). „Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf die lebensweltlichen Deutungen, Interpretationen und Handlungen von Heranwachsenden“ (Krisch, 2002, S. 87). Neben den Interpretationen und Deutungen erfolgen fallbezogene Erklärungen, Veranschaulichungen und Illustrationen, um dem Leser insbesondere das pädagogische Handeln deutlicher und klarer werden zu lassen. Das heißt, in den Facharbeiten geht es in erster Linie um die Bearbeitung und Auseinandersetzung mit einer beruflichen Handlungsanforderung und weniger um eine allgemeine theoretische Abhandlung zu einem Thema.

Die in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung geforderte Aufgabenstellung beinhaltet, dass fachliche Inhalte und Erkenntnisse aus verschiedenen Handlungsfeldern bearbeitet werden, die nach dem Prinzip der vollständigen sozialpädagogischen Handlung zu gestalten sind. Die Prozessschritte pädagogischen Handelns sind dabei: Wissen und Verstehen, Analyse und Bewertung, Planung und Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation (vgl. auch KMK, 2017, S. 11).

Als geeignete Recherchemethoden für die Erstellung der Facharbeit gelten die Sichtung und Auswahl geeigneter Fachliteratur (z. B. Bücher, Fachzeitschriften, Broschüren) oder anderer Informationsquellen (z. B. Internet, Gespräche mit Experten), das Herausfinden und Exzerpieren wesentlicher Textstellen, die Verwendung bestimmter Zitierweisen sowie die Systematisierung der zusammengetragenen Informationen mit dem Ziel der wissenschaftlichen Beantwortung einer sozialpädagogischen Aufgabenstellung.

Für die Anfertigung der Facharbeit steht den Studierenden ein Leitfaden zur Verfügung. Er enthält eine sinnvoll strukturierte Arbeitshilfe und beschreibt die notwendigen formalen und inhaltlichen Anforderungen für die Erstellung der Facharbeit. Begleitend dazu finden drei Beratungsgespräche mit den Fachdozenten statt (vgl. Leitfaden für die Erstellung einer Facharbeit an der Bundeswehrfachschule Hamburg, 2015).

Für die Bewertung einer Facharbeit ist ausschlaggebend, wie es den Studierenden gelingt, ihre pädagogischen Handlungsoptionen theoriegeleitet zu begründen, diese in der Fachsprache zu formulieren und anschließend zu reflektieren. Entscheidend dafür ist die Qualität der Sinnkonstruktion. Diese bezieht sich auf folgende Bereiche:

- Dokumentation von Zielen und Zielerreichung, Vereinbarungen und Absprachen
- Begründung, Auswahl und Darstellung der sozialpädagogischen Handlungsoptionen
- Verwendung sozialpädagogischer Kausalerklärungen
- mehrperspektivischer Blick
- Einbeziehung subjektiver Sichtweisen
- Evaluation der Ergebnisse.

Das Benennen von (Qualitäts-)Zielen korreliert mit den pädagogischen Zielsetzungen von Merchel für die Hilfeplanung in den stationären Jugendhilfeeinrichtungen. Diese dienen laut Merchel

- der Herstellung von Transparenz für alle Beteiligten im Hinblick auf das, was mit einer Hilfeplanung erreicht werden soll;
- der Ermöglichung von Partizipation der Adressaten, denn nur bei transparenten Zielen und bei dem Erleben, dass ihre eigenen Vorstellungen und Ziele in das Aushandlungsergebnis eingehen, wird ihre Rolle als „Koproduzenten“ der Hilfe realisierbar (diese Sichtweise entspricht dem aktuellen Leitbild der Jugendhilfe);
- der Steuerung des Ressourceneinsatzes, weil die Effektivität[9] einer Hilfeplanung nur unter Bezugnahme auf ein Ziel kalkuliert werden kann;
- der Überprüfung des Hilfeverlaufs und seiner (Zwischen-)Ergebnisse (vgl. Merchel, 2006, S. 100).

Mit dem Abschluss der Facharbeit weisen Studierende nach, dass sie die erforderlichen Kompetenzen erworben haben, um berufliche Handlungsanforderungen theoriegeleitet und sinnkonstruiert zu strukturieren und diese als Handlungen zu verschriftlichen. Sie zeigen damit, dass sie die für ihre späteren beruflichen Tätigkeiten erforderlichen Handlungskompetenzen erworben haben.

---

[9] Mit Effektivität einer Hilfeplanung ist hier nicht die ökonomische Verwertbarkeit gemeint, sondern die Wirkung einer „Intervention“ im Sinne der erreichten gewünschten Veränderung eines problematischen Zustandes oder Prozesses, die mit hinreichender Plausibilität auf diese „Intervention“ zurückzuführen ist (Zugriff am 07.08.2018 unter www.erev.de/auto/Downloads/Skripte_2011/Tornow_Wirkungsorientierung.pdf).

Hinweise zu den Bildungsbiografien der Verfasser

Angemerkt werden sei, dass offizielle Angaben zu den Bildungsbiografien der Verfasser der Facharbeiten nicht vorliegen. Etwaige Informationen basieren auf persönlichen Äußerungen im Kontext des Unterrichtsgeschehens und auf informellen Gesprächen außerhalb des Unterrichts, die aber in keiner Weise dokumentiert sind. Allerdings dürften die folgenden übergreifenden Sozialisationsmerkmale vermutlich einen prägenden Einfluss auf die Bildungsbiografien gehabt haben. Es ist davon auszugehen, dass die in den Facharbeiten zutage tretenden Deutungsmuster der Studierenden nicht ausschließlich in der dreijährigen Erzieherausbildung an der Bundeswehrfachschule erworben worden sind, sondern ebenso aus den Sozialisationserfahrungen bzw. Lebenserfahrungen als Zeitsoldaten bei der Bundeswehr gespeist wurden. Prägend waren in diesem Zeitraum vor allem die strukturellen Bedingungen.

Die Studierenden haben vor ihrer Ausbildung zum Zeitsoldaten zwischen acht und zwölf Jahren bei der Bundeswehr – also in einem überwiegend hierarchisch geprägten System – Dienst geleistet. In der Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher wird nun erwartet, dass ihnen gleichsam die „Metamorphose“ von einem militärisch geprägten Führungsstil zu einem dialogisch und partizipativ ausgerichteten Erziehungsstil gelingt. Mit Blick auf die späteren beruflichen Anforderungen, vor allem in Bezug auf das pädagogische Handeln, ist es notwendig, dass die Studierenden in der Erzieherausbildung neue pädagogische Deutungsmuster erwerben bzw. im Unterricht vermittelt bekommen. Das heißt aber nicht (und das belegen die Erfahrungen im Unterricht), dass Vorerfahrungen aus der Zeit bei der Bundeswehr völlig ausgeblendet werden. Für den Unterricht ergibt sich daraus, dass die Widersprüchlichkeiten zwischen den militärischen und den pädagogischen Ansprüchen, die an den pädagogischen Bezug (Freiwilligkeit, Beziehungsarbeit und anderes mehr), thematisiert und reflektiert werden müssen.

Die Überlegungen an dieser Stelle sind eher von theoretischer Art. In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Studierenden schon während ihrer aktiven Dienstzeit bemerkt haben, dass ihnen als Ausbilder der pädagogische Umgang mit jungen Menschen Freude bereitet, und die dabei gemachten positiven Erfahrungen oftmals als Begründung mithalfen, sich für einen pädagogischen Beruf zu entscheiden.

3.1.4 Fallbasiertes Unterrichten an der Fachschule für Sozialpädagogik

Ein wesentlicher Anteil des Unterrichts an der Fachschule für Sozialpädagogik bezieht sich auf die Arbeit mit realen Fällen[10]. Dabei lernen die Studierenden im Unterricht und anhand der Methode des fallbasierten Arbeitens, Fälle aus ihrer Praxis theoriegeleitet zu analysieren und pädagogische Handlungsoptionen zu entwickeln. In diesem Abschnitt wird untersucht, inwieweit die Methode des fallbasierten Arbeitens geeignet ist, den Erwerb und die Reflexion von Deutungsmustern zu unterstützen. Fatke (2010) weist auf die Problematik hin, dass es noch keinen einheitlichen Gebrauch bzw. keine klare Abgrenzung zwischen Begriffen wie Fallbericht, Fallbeschreibung, Fallstudie, Fallmethode, Fallgeschichte und Ähnliche mehr gibt. Er unterstreicht, dass die Tätigkeiten, die mit den genannten Begriffen umschrieben werden, in der Regel jeweils mehrere Facetten beinhalten, die auseinanderzuhalten sind und deren Beziehung zueinander klärungsbedürftig ist, weil ihnen unterschiedliche Handlungslogiken zugrunde liegen. In der einschlägigen Literatur finden sich unterschiedliche Ansätze bzw. Zugänge für das fallbasierte Arbeiten. So wählt Fatke einen rekonstruktiven Zugang, während Braun, Graßhoff und Schweppe (2011) sich den Zugang über Dimensionen eröffnen. Bei Heiner und Schrapper (2004) erfolgt der Zugang über das Verstehen von Sinnzusammenhängen, während sich bei Fabel-Lamla und Tiefel (2003) ein kasuistischer Zugang findet.

Der Ansatz von Fatke unterscheidet zwischen Fallarbeit, mit der vorrangig auf die praktische Lösung eines Praxisproblems hingearbeitet wird, und der Fallstudie, die auf Prüfung oder Erweiterung bestehender oder auf Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse ausgerichtet ist. In den Facharbeiten der Studierenden wird zunächst jeder Fall in seiner Eigenlogik rekonstruiert, wobei der Einzelfall dabei selbst als historisch-konkrete Antwort auf eine konkret-historische Problemsituation und Strukturformation interpretiert wird (vgl. Soeffner, 2000, S. 173). Daran lässt sich auch der Unterschied zu dem Sozialpädagogen in der Praxis der Jugendhilfe verdeutlichen. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse der dort durchgeführten Fallanalysen konzentriert sich vornehmlich auf Verallgemeinerungen, Typisierungen von

[10] Die Fälle werden von den Studierenden aus ihrer Praxis in den Unterricht eingebracht.

Deutungsmustern, latente Sinnstrukturen und biografische Verläufe (vgl. Jakob & Wensierski, 1997).

Bei den Facharbeiten der Studierenden geht es aber vorrangig um die Analyse eines Praxisproblems und um die Formulierung von Handlungsoptionen bzw. das Herleiten von praktischen Lösungsansätzen. Daher handelt es sich bei den Facharbeiten im Sinne von Fatke um Fallarbeiten. Reh, Geiling und Heinzel definieren den Begriff „Fallarbeit" wie folgt:

> Unter „Fallarbeit" in der pädagogischen Ausbildung verstehen wir die Konfrontation mit einzelnen „Fällen", wie die Praxis sie bietet, und die rekonstruierende Interpretation pädagogischer „Fälle" aufgrund von Dokumenten und Beobachtungsprotokollen, mit der zumeist eine Ausbildung von Fähigkeiten zur Deutung oder „Diagnose" einer pädagogischen Situation und von „Reflexivität" bezweckt ist. (Reh, Geiling & Heinzel, 2010, S. 911)

Diese Sichtweise unterstreicht ausdrücklich die Fähigkeiten zur Deutung, die zudem mit den schulischen Anforderungen, die an die Erstellung einer Facharbeit gestellt werden, identisch sind. Bei dem schulischen Leitfaden (vgl. Leitfaden für die Erstellung einer Facharbeit an der Bundeswehrfachschule Hamburg, 2015) handelt es sich um eine strukturierte Arbeitshilfe für die Bearbeitung von Fällen aus der pädagogischen Praxis. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie eine praktische sozialpädagogische Problemstellung, zum Beispiel das Einnässen eines Jugendlichen, anhand der anamnestischen bzw. biografischen Daten und der Hilfepläne beschreiben und durch eigene Beobachtungen oder Befragungen gegebenenfalls ergänzen. In einem zweiten Schritt sind die Genesis und der Kontext des Problemverhaltens mithilfe von Theorien zu erklären. Aus der Problembeschreibung und der Erklärung ist abschließend eine theoriegeleitete fallbezogene Deutung vorzunehmen, um die Erziehungsmaßnahmen, die Interventionen oder Handlungsmaßnahmen zu begründen. Es geht also darum, eine Handlungsstrategie für eine pädagogische Problemstellung zu entwickeln und diese anschließend einer Reflexion zu unterziehen. Das heißt, in den Facharbeiten formulieren die Studierenden fallspezifische Ziele, zeigen Perspektiven auf, machen Aussagen zur Entwicklung, stellen Überlegungen zum möglichen Scheitern an, bilden Hypothesen für die Problembearbeitung und formulieren theoriegestützte Handlungsoptionen, die sich nur im Kontext von Deutungsvarianten entwickeln lassen.

Braun, Graßhoff und Schweppe bezeichnen die Fallarbeit als eine strukturelle Besonderheit sozialpädagogischen Arbeitens, die durch fünf Merkmale gekennzeichnet ist, die hier zusammenfassend erläutert werden (vgl. Braun et al., 2011, S. 26):

1) Die sozialpädagogische Arbeit ist eine Profession, die konkrete Unterstützungen für Adressaten zur Lebensbewältigung zur Verfügung stellt.
2) Konstituierend ist dabei der unmittelbare Interaktionskontakt zwischen Klient und seinem Berater.
3) Ziel der sozialpädagogischen Intervention ist das Wiederherstellen bzw. die Stärkung der Autonomie der Adressaten.
4) Innerhalb dieses Interaktionsverhältnisses ist eine paradoxe Anforderung zu bewältigen: Auf der einen Seite ist Soziale Arbeit gefordert, mit einem heteronomen „Eingriff“ von außen die Autonomie und die Selbstständigkeit von Menschen zu fördern, andererseits besteht in der Arbeit mit sozialpädagogischen Fällen die Gefahr, die vorhandenen Potenziale der Adressaten durch die gewählten Interventionen weiter zu verringern, indem Entscheidungen und Problemlösungen stellvertretend für den Klienten gesucht werden.
5) Ein weiteres Kriterium für den Aufbau einer reflexiven Distanz bezieht sich auf die permanente Reflexion des eigenen Fallverständnisses.

Vor allem das letzte Merkmal unterstreicht, mit welcher Intensität die pädagogischen Akteure durch persönliche Deutungsmuster während der Fallarbeit eingebunden sind. Braun, Graßhoff und Schweppe gehen zudem davon aus, dass für die sozialpädagogische Fallarbeit fünf Dimensionen konstitutiv sind, die sich wechselseitig beeinflussen und bei denen sich nur analytisch eine Trennung vornehmen lässt. Diese Dimensionen umfassen die Strukturdimension (das heißt, Fälle sind sozial hergestellt und müssen im sozialen Kontext betrachtet werden), die Subjektdimension (sozialpädagogische Fälle unterliegen subjektiven Deutungen), die Zeit- und die Prozessdimension (das bedeutet, dass Fälle eine zeitliche und eine lebensgeschichtliche Dimension enthalten) sowie die interaktive Dimension (Fälle werden durch Interaktionen konstruiert) (vgl. ebd.). Die Orientierung an Dimensionen, so die Meinung der Autorinnen, trägt dazu bei, dass Fälle aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, wodurch ihre Vielschichtigkeit und Komplexität besser berücksichtigt werden kann. Bei der Strukturdimension gehen

die Autorinnen davon aus, dass jeder Fall sozial hergestellt ist, das heißt, in einem direkten Bezug zu den jeweiligen Lebensverhältnissen steht:

> Das Verständnis sozialer Fälle als sozial hergestellt bedeutet zum einen, sie in Bezug zu ihren Lebensverhältnissen offenzulegen und die materiellen, sozialen, kulturellen und institutionellen Dimensionen des Falles zu erfassen. Es geht um das Aufdecken des sozialen Kontextes der jeweiligen Problemlage und -entwicklung, der Grenzen der Gestaltungsmöglichkeiten durch heterogene soziale Strukturen innerhalb des Alltags, der Behinderungen und Beschädigungen selbstbestimmter Lebenspraxis, der Benachteiligungen und möglichen Diskriminierungen, aber auch um die Suche nach Unterstützungspotenzialen, möglichen Veränderungen und sozialen Netzwerken, die der Förderung einer autonomen Lebenspraxis dienlich sind. Die Einbettung des jeweiligen Falls in den sozialen Kontext schützt vor individualistisch verkürzten und dekontextualisierenden Interventionsmaßnahmen. (Braun et al., 2011, S. 27)

Außerdem vertreten Braun, Graßhoff und Schweppe die Auffassung, dass die Einbettung in den sozialen Kontext zum Verständnis eines sozialpädagogischen Falles allein nicht ausreicht. Sie begründen das mit dem Umstand, dass das Verhältnis der Subjekte zu ihrer Lebensrealität dabei nicht hinlänglich erfasst wird. Sie gehen vielmehr davon aus, dass die jeweilige vorgefundene soziale Wirklichkeit, neben der Einbindung in den sozialen Kontext, auslegungsbedürftig ist (ebd., S. 28):

> Sozialer Wirklichkeit gehört prinzipiell ein offener Horizont an, der Interpretationen der Subjekte erfordert. Dadurch erhalten die Problemgegenstände der Sozialen Arbeit auch immer eine subjektive Dimension und bringen eine spezifische subjektive Eigenheit und Perspektive hervor. Der Hinweis auf die Subjektivität sozialpädagogischer Fälle verweist auf das subjektive Erfahren und auf die subjektive Gestaltung sozialer Wirklichkeit, auf die subjektiven Deutungen und Aneignungen der je spezifischen Lebensrealität und der subjektiven Ressourcen zur Problembewältigung.

Nach Meinung der Autorinnen entstehen durch die Auseinandersetzungen mit der Lebensrealität Muster und Strukturen, die das Handeln steuern. Sie liefern gleichzeitig Hinweise darauf, warum die Handlungen erfolgen und welchen Sinn sie in der subjektiven Lebenswelt haben. Deshalb ist es notwendig, solche subjektiven Sichtweisen aufzuspüren und zu rekonstruieren bzw. neue Lebensoptionen zu erschließen (ebd., S. 30):

> Geht man jedoch von der sinnhaften Konstruktion sozialer Wirklichkeit – denn Verhalten und Handeln haben immer einen subjektiven Sinn – aus,

> könnten sich aus der Frage der Sinnhaftigkeit […] möglicherweise andere Interpretations- und Handlungsoptionen eröffnen.

Die sozialpädagogische Fallarbeit ist, so die Autorinnen, keine statistische Einheit, sondern unterliegt zeitlichen Veränderungen und entfaltet dabei ihre lebensgeschichtliche Dimension im Sinne einer sozialen und individuellen Wirklichkeit. Braun, Graßhoff und Schweppe halten deshalb Interventionsverfahren, die sich auf die zeitliche Schrittfolge Anamnese – Diagnose – Intervention konzentrieren, für die Soziale Arbeit nur bedingt geeignet. Aufgrund der fortwährenden Veränderung der Falldynamik plädieren sie dafür, die Fallarbeit als einen zirkulären Prozess zu betrachten (vgl. Braun et al., 2011, S. 30). Für sie beginnt ein Fall dann zum Fall zu werden, wenn sich die Akteure, die in der Sozialen Arbeit tätig sind, diesem Fall handelnd zuwenden. Mit dem Beginn des Interaktionsprozesses zwischen den Beteiligten erhält der Fall seine spezifische Ausprägung, die zusätzlich von institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen beeinflusst wird.

Interessant in Bezug auf den Deutungsmustererwerb ist bei diesem Ansatz, dass die subjektive Deutung in dem Ensemble von Struktur, Zeit, Prozess und Interaktion in einer spezifischen Dimension, die explizit als subjektive Dimension bezeichnet wird, erfasst wird. In dieser Teildimension erfolgt ein direkter Zugriff auf die in den Deutungsmustern enthaltenen Sinnkonstruktionen. Sie liefern die Basis, um die Vorstrukturiertheit sozialer Probleme, wie sie in den Facharbeiten beschrieben werden, verstehend und interpretierend zu analysieren.

Heiner und Schrapper verwenden anstelle des Begriffs „Fallarbeit“ den des diagnostischen Fallverstehens (Heiner & Schrapper, 2004, S. 204):

> Diagnostisches Fallverstehen in der sozialen Arbeit ist das Ergebnis einer systematischen, regelgeleiteten, empirisch fundierten Informationssammlung, -auswertung und -interpretation auf der Grundlage von Wissen, Erfahrungen und reflektierter situativer Intuition. Es dient dem Verstehen der Lebensläufe, Lebensbedingungen und Lebensweisen der KlientInnen sowie der kontinuierlichen Überprüfung der Urteils- und Entscheidungsfindung der Fachkräfte bei der Einleitung, Begleitung und Beendigung von Interventionsprozessen. Dies geschieht im Dialog mit den Adressaten und Klientinnen, mit denen diagnostische Aussagen und die damit begründeten Interventionen von Anfang an diskutiert und deren abweichende Problemeinschätzung dokumentiert werden.

Als Zugänge für das diagnostische Fallverstehen dienen Heiner und Schrapper die Lebenslagen, Lebenssituationen und Lebensgeschichten, die Selbstaussagen der Klientel zu ihren Lebens-, Situations- und Problemdeutungen sowie die Hilfesysteme und Hilfegeschichten (ebd., S. 211):

> Die beschriebenen Zugänge und Materialien zu einem Fall liefern die Basis für die Erarbeitung einer Fallanalyse, die sich als fachlich fundierte Hypothese über Problemlagen und notwendige Interventionsstrategien versteht, und der weiteren Aushandlung mit allen Fallbeteiligten bedarf.

Dem diagnostischen Fallverstehen liegen folgende sozialpädagogische Orientierungen zugrunde:

1) Partizipative Orientierung
   - dialogisch
   - aushandlungsorientiert
   - beteiligungsfördernd
2) Sozialökologische Orientierung
   - interaktionsbezogen
   - umweltbezogen
   - infrastrukturbezogen
3) Mehrperspektivische Orientierung
   - konstruktivistisch
   - multidimensional
   - historisch/biografisch
4) Reflexive Orientierung.

Der Ansatz von Heiner und Schrapper fußt auf der Kombination von Zugängen zu den Lebenswelten der Klientel und normativen Orientierungen. Beide ermöglichen einen verstehenden Zugang zum Fall, das heißt, der Ansatz betont das Herausfinden des Bedeutungszusammenhangs und der Sinnstrukturen. Dieser verstehende Zugang erfolgt im Lichte von Deutungsmustern.

Fabel-Lamla und Tiefel weisen auf die zentrale Bedeutung des Einzelfalls in der rekonstruktiven Forschung hin. Ihrer Meinung nach zeigt ein Fall,

> wie ein Individuum, eine Familie, eine Gruppe, eine Organisation, eine Beziehung, eine Kultur, ein Milieu oder eine Gesellschaft, zu verstehen ist. (Einzel-)Fallstudien im Sinne einer fallrekonstruktiven Forschungslogik gehen

> weit über illustrierende, didaktisch motivierte Funktionen zu Veranschaulichungs-, Übermittlungs- und Plausibilisierungszwecken sowie über eine Einzelfallforschung im Sinne einer Ideographik oder Kasuistik bzw. eine explorative Funktion zur Generierung von Hypothesen in hypothesenüberprüfenden und standardisierten Verfahren hinaus. (Fabel-Lamla & Tiefel, 2003, S. 190)

Fatke (2010, S. 160) gibt dazu den Hinweis:

> Ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens […] hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen. Der gedankliche Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen Verknüpfung mit anderen bedeutet unendlich viel mehr als die üppigste Zusammenstellung nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit und der Konvention.

Wenn der einzelne, wirklich analysierte Fall tatsächlich für die pädagogische Theoriebildung mehr Wert hat als ein „Heer statistischer Angaben“, dann stellt sich die Frage nach einem dafür anschlussfähigen methodologischen Instrument, das in der Lage ist, diesen Anspruch einzulösen. Fatke weist an gleicher Stelle auf den Umstand hin, dass es bislang „zahlreiche, in zwei Wellen auftretende Versuche gegeben [hat], die Beschäftigung mit Einzelfällen nicht nur als die weithin geübte Form pädagogischer Praxis auszuweisen, sondern vor allem als ein legitimes und zudem ertragreiches Verfahren wissenschaftlicher *Erkenntnisgewinnung* in der Pädagogik als Disziplin zu begründen“ (Fatke, 2010, S. 160; Hervorhebung im Original). Als Faktoren, die diese Entwicklung begünstigen, nennt er unter anderem „eine zunehmende Betonung qualitativer Verfahren zur Datengewinnung und -auswertung, die sowohl durch die lebensweltlich orientierte Perspektive als auch durch den narrativen Ansatz nahegelegt wurden und damit auch der ‚klassischen Methode‘ pädagogischer Erkenntnisgewinnung, der Fallanalyse, zu neuer Aufmerksamkeit verhalfen“ (ebd., S. 161). Fatke zieht auch Kraimer heran, der die qualitative Einzelfallstudie sogar als den Königsweg in der Sozialen Arbeit ansieht und postuliert, dass mit dem Konzept der Lebenswelt und insbesondere dem der lebensweltlichen Kasuistik das Pädagogische in der Sozialarbeit und in der Sozialpädagogik zurückgewonnen werden könne (Kraimer, 1994, zitiert nach Fatke, 2010, S. 162).

Bei der qualitativen Einzelfallstudie geht es zudem um die Rekonstruktion eines Teils sozialer Wirklichkeit, das heißt, es geht um Fallrekonstruktion.

Fabel-Lamla und Tiefel (2003, S. 189 ff.) verweisen darauf, dass der Begriff der Fallrekonstruktion auf zwei Bezugspunkte qualitativer Forschung hinweist: zum einen auf eine rekonstruktiv vorgehende Forschungslogik, zum anderen auf die Bedeutung des (Einzel-)Falls. Die rekonstruktive Methodologie, so die Autorinnen, schließt an Ansätze des interpretativen Paradigmas an, die die Binnenperspektive der handelnden Akteure als Grundlage von sozialwissenschaftlicher Theoriebildung betonen und davon ausgehen, dass jegliche soziale Ordnung auf den interpretativen Leistungen der Handelnden beruht. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass soziale Wirklichkeit als eine sinnhaft strukturierte Wirklichkeit zu verstehen ist, die durch interaktives Handeln konstruiert wird. Das hat nach Ansicht der Autorinnen zur Konsequenz, dass eine rekonstruktiv verfahrende Sozialforschung es als notwendig ansieht, an der Alltagswelt und den Erfahrens-, Erlebens- und Interpretationsmustern der Untersuchten anzusetzen. Auf der Basis der Beobachtung von Handlungen können die Interpretationen und Konstruktionen von Wirklichkeit der Akteure, die sie in und mit ihren Handlungen vollziehen, sowie die latenten Sinnzusammenhänge alltagsweltlichen Deutens und Handelns, die gewöhnlich nicht reflexiv verfügbar sind, rekonstruiert werden.

Für Meuser (2003, S. 140) zielt rekonstruktive Sozialforschung auf die „Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und der impliziten Regeln sozialen Handelns“. Dabei wird der Fall, also das empirische Material, nicht unter von außen herangetragenen und bereits vorgefertigten theoretischen Begriffen, Kategorien und Klassifikationen subsumiert (vgl. Oevermann, 2000). Das bedeutet, dass in der Fallrekonstruktion nicht der Anspruch erhoben wird, über eine methodisch kontrollierte Fallrekonstruktion den Fall in seiner Komplexität zu erfassen und zu dokumentieren, sondern dass versucht wird, zu den konstituierenden Prinzipien (Strukturen, Mechanismen, Gesetzlichkeiten) des Falles vorzudringen, um so zu allgemeinen Einsichten in Prozesse der sozialen Praxis und in neuartige gesellschaftliche Phänomene zu gelangen (vgl. Bude, 2003). Für Kraimer unterstreicht das Ziel der fallrekonstruktiven Forschung „die empirische Strukturerschließung menschlicher Lebenspraxis“, die auf das „Erkennen der einer sozialen Erscheinung (‚Fall‘) zugrundeliegenden Struktureigenschaften gerichtet“ ist (Kraimer, 2000, S. 23, zitiert nach Fabel-Lamla & Tiefel, 2003, S. 190).

Dabei wird davon ausgegangen, dass dem Einzelfall als soziale Einheit spezifische und allgemeine Sinnstrukturen inhärent sind. Die Besonderheit

des Falls konstituiert sich dabei in der Auseinandersetzung mit den allgemeinen Regelhaftigkeiten in einem Prozess, in dem der Fall aus einem Horizont der durch soziale Regeln objektiv gegebenen Möglichkeiten spezielle (auferlegte oder selbstgesteuerte) Wahlen trifft (vgl. Hildenbrand, 1995, S. 257, zit. nach Fabel-Lamla & Tiefel, 2003, S. 190). Zudem weist Hildenbrand, so Fabel-Lamla und Tiefel, darauf hin, dass die fallrekonstruktive Analyse die Aufgabe habe zu rekonstruieren, wie der Fall seine spezifische Wirklichkeit im Kontext allgemeiner Bedingungen konstruiert habe. Ziel der Fallrekonstruktion sei die Entwicklung einer Fallstruktur, die das Muster des fallspezifischen Selektionsprozesses, die „‚regelhaft-habituelle Weise', wie der Fall seine Umgebung wahrnimmt, diese deutet und handelnd in sie eingreift (Hildenbrand 1995, S. 257)", übergreifend kennzeichne, Relationen zwischen den vielgestaltigen Äußerungen eines Falles aufzeige und die verschiedenen Sinnelemente, die den jeweiligen Fall kennzeichneten, konsistent miteinander verknüpfe (vgl. Fabel-Lamla & Tiefel, 2003, S. 190).

Oevermann (2000, S. 123) bezeichnet solche Fallstrukturen als

> je eigenlogische, auf individuierende Bildungsprozesse zurückgehende Muster der Lebensführung und Erfahrungsverarbeitung […]. Sie nehmen soziale Einflüsse in sich auf, aber sie werden nicht einfach durch sie programmiert; sie konstituieren sich in einer schon immer vorausgesetzten und gegebenen Sittlichkeit und Sozialität, aber sie eröffnen immer wieder von neuem mit ihrer eigenen Zukunft auch die Zukunft der sozialen Allgemeinheit und der Gesellschaft.

Um zu diesen Mustern und zur Geschichte der Entscheidungsprozesse eines Falles vorstoßen zu können, favorisiert Hildenbrand (1995) als methodische Konsequenz bei der Datenauswertung ein sequenzanalytisches Vorgehen. Aufgrund des prozessualen Charakters von sozialem Handeln wird das vorliegende empirische Material sequenziell daraufhin untersucht, welche Konsequenzen sich daraus für den Akteur ergeben könnten und welche Diskrepanzen zu den tatsächlich vorliegenden Realisierungen erkennbar werden.

Fabel-Lamla und Tiefel sehen die eigentliche Zielsetzung der Fallrekonstruktion insbesondere darin, „über Relationierung, komparative Analyse bzw. Fallkontrastierung die Typik des individuellen Falls zu verdichten und die in einem Untersuchungsfeld vorhandene Heterogenität und Varianz von sozialen Realisierungsformen für ein bestimmtes Handlungs- bzw. Strukturproblem zu erfassen" (Fabel-Lamla & Tiefel, 2003, S. 190).

Riemann (2003) weist auf die zunehmende Bedeutung von Fallrekonstruktionen auch außerhalb von Forschungszusammenhängen hin. Sie kommen verstärkt in der beruflichen Praxis als Methode zur Diagnose, Analyse und Intervention in der Einzelfallarbeit mit Klienten, Mandanten oder Patienten zum Einsatz. Er weist darauf hin, dass die Methode der Fallrekonstruktion Eingang in die Fallbesprechungen und Supervisionssitzungen sozialer Dienste und damit in die berufliche Praxis findet und diese dadurch bereichert. In diesen Kontext lassen sich auch die Facharbeitstexte einordnen.

Fabel-Lamla und Tiefel (2003) betonen, dass die Vermittlung wie Anwendung der Methoden zur Fallrekonstruktion in der Berufsausbildung nicht nur für das professionelle Handeln einzelner, sondern auch für die Professionalisierung verschiedener Praxis- und Arbeitsfelder an Bedeutung gewinnt. Diese Form der Fallarbeit wird auch als kasuistisches Arbeiten bezeichnet.

> Die Kasuistik als Verfahren will – im Unterschied zur Deduktion – mit Hilfe einer möglichst exakten Beschreibung von Einzelfällen deren Gemeinsames ermitteln, und als Methode will sie konkrete Erscheinungen unter allgemeine Normen und Prinzipien fassen, ordnen, abgrenzen, beurteilen, um das Gemeinsame als das Regelhafte formulieren zu können. (Herrmann, zitiert nach Fatke, 2010, S. 168)

Dabei versucht die Kasuistik

> professionelles Handeln systematisch so zu irritieren, dass neue Perspektiven im sozialpädagogischen Handeln entstehen können. Die Fragestellung einer sozialpädagogischen Kasuistik ist deshalb nicht, wie in der beschriebenen Situation hätte richtig gehandelt werden können. Vielmehr geht es um das systematische Problematisieren von verschiedenen Handlungsalternativen und das Aufzeigen von möglichen Alternativen und die damit verbundenen Konsequenzen. (Braun, Graßhoff & Schweppe, 2011, S. 18)

Das Instrument der kasuistischen Analyse dient dazu, das Verständnis des Verfassers, das dieser in Bezug auf den jeweiligen Fall entwickelt hat, zu analysieren. Gegenstände kasuistischer Betrachtung können sowohl ein einzelner Fall, ein Gespräch, eine Interviewsituation als auch Dokumente, die in Textfassung vorliegen, sein. Baacke weist darauf hin: „Es darf als unbestritten gelten, dass erzählende Texte hervorragende Fall-Dokumente darstellen, eine pädagogisch bisher kaum ausgeschöpfte Materialsammlung von eminent theoriekritischem und zugleich praxisanleitendem Wert!“ (Baacke, zitiert nach Reh, Geiling & Heinzel, 2010, S. 913).

Bei der kasuistischen Analyse verschiebt sich die Blickrichtung dahingehend, dass nicht mehr der Jugendliche und dessen Problemlagen im Zentrum der sozialpädagogischen Betrachtung stehen, sondern das Fallverständnis des Verfassers, das dieser bei der Erstellung der Facharbeit zugrunde gelegt hat, analysiert wird. Wernet (2006) unterscheidet eine akteurs- und eine klientenorientierte Kasuistik. Während bei der akteursorientierten Kasuistik der Schwerpunkt der Untersuchung auf die pädagogischen Handlungen gelegt wird, erfolgt bei letzterer eine Fokussierung auf die Adressaten. In dieser Dissertation liegt der Schwerpunkt auf der akteursorientierten Kasuistik, das heißt, der Fokus in den untersuchten Facharbeiten richtet sich auf die Frage, welche pädagogischen Handlungsorientierungen die Studierenden aus den verwendeten Deutungsmustern für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die in Heimen leben, herleiten. Für ein solches Fallverständnis ist für Gildemeister und Robert (1997) eine hermeneutische Kompetenz eine notwendige Voraussetzung. „Fallbezug“ bedeutet für sie, dass der Professionelle aufgrund eines entsprechenden Mandats und vor dem Hintergrund seines besonderen Wissens gesellschaftlich lizensierte Dienstleistungen für einen ihm anbefohlenen Klienten erbringt. Dabei sehen sie das Problem, dass beim professionellen Handeln die zu bearbeitende Problemsituation, also der Fall, aus ihrer Sicht allein mit dem Expertenwissen nicht hinreichend bearbeitet werden kann. Um die Besonderheiten von Fallkonstellationen in den sozialen Arbeitsfeldern zu analysieren, bedarf es, so Gildemeister und Robert, zusätzlich der hermeneutischen Kompetenz des Fallverstehens, das bedeutet, Expertenwissen und hermeneutische Kompetenz sind als „Primat des Handlungsbezugs“ (Stichweh, 1994, S. 299) und als Doppelheit konstitutiv (vgl. Gildemeister & Robert, 1997).

Zusammenfassung

Zusammenfassend festgehalten werden kann, dass eine eindeutige begriffliche Abgrenzung und Zuordnung der Facharbeiten kaum zu leisten ist. Geht man allerdings davon aus, dass es bei den Facharbeiten vorrangig um die Erarbeitung von theoriegeleiteten und praxisorientierten Handlungsoptionen geht, dann handelt es sich bei diesen im Sinne von Fatke um Fallarbeiten. Sie basieren auf einer sinnkonstruierten Basis und sind rekonstruktiv, also im Sinne der „Entwicklung einer Fallstruktur“ (Hildenbrand, 1995, S. 257) angelegt. Im Zentrum der rekonstruktiven Perspektive steht das Verständnis

der sozialen Wirklichkeit als Prozess von subjektiven und sozialen Sinnkonstruktionen in der alltäglichen Lebenswelt (vgl. Jakob & Wensierski, 1997, S. 10). Diese subjektiven und sozialen Sinnkonstruktionen sind angesiedelt in den Deutungsmustern. Von dort aus steuern sie die Handlungsorientierungen. Das bedeutet, in dem Moment, wo auf die Deutungsmuster zugegriffen werden kann, tritt die Fallstruktur, die im Text enthalten ist, zutage.

3.2 Lebenswelt Heimerziehung

Die pädagogische Betreuung in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe gilt als klassische Form einer Fremdplatzierung bzw. außerfamiliären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in einer institutionellen, von professionellen Fachkräften betreuten Wohnform. Im Unterschied zur Familie bietet das Heim ein Erziehungsangebot in einer pädagogisch strukturierten Lebenswelt unter stationären Bedingungen an. Das heute vorherrschende pädagogische Konzept basiert auf der Lebenswelt- und Alltagsorientierung und ist in § 34 SGB VIII verankert. Dort heißt es:

> Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie
>
> 1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder
> 2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder
> 3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten.
>
> Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden.

Die Gründe für die Aufnahme in eine Einrichtung der stationären Jugendhilfe sind vielfältig. Empirische Untersuchungen sehen Korrelationen zwischen sozialen Belastungssituationen in der Familie, zum Beispiel Überforderung und Erziehungsunfähigkeit der Eltern, Beziehungskrisen, Verhaltensauffälligkeiten, psychische Erkrankungen und Süchte aufseiten der Eltern, sowie schwierigen Verhältnissen im sozialen Umfeld und einer Heimaufnahme.

> Meist handelt es sich um sozial benachteiligte Familien, die mit einer Vielzahl von Problemen belastet sind, sog. „Multiproblemfamilien“. Sozioökonomische Belastungen wie chronische Finanzknappheit, ungünstige Wohnverhältnisse und Arbeitslosigkeit werden in der Regel von einer problematischen familiären Beziehungs- und Interaktionsdynamik begleitet und überlagert. Sehr häufig liegt eine „broken home“-Situation vor: Infolge von Trennung oder Scheidung wächst das Kind in einer unvollständigen oder neu zusammengesetzten Familie auf, in welcher es oftmals keinen Platz mehr findet, oder es wird in einer Pflegefamilie betreut, die irgendwann an ihre erzieherischen Grenzen stößt. Teilweise schwerwiegende seelische Traumatisierungen infolge von Vernachlässigung, Misshandlung und/oder sexuellem Missbrauch sind ebenfalls nicht selten. Entwickelt das Kind als Folge daraus soziale Auffälligkeiten wie gewalttätiges Verhalten, Leistungs- und Schulprobleme, Delinquenz und/oder Umherstreunen, so sehen sich die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten damit meist überfordert und rufen – oft nach vielen vergeblichen Versuchen, eine Lösung für sich und das Kind zu finden – nach einer Entlastung für die Familie durch eine Fremdunterbringung. (Matzner & Tischner, 2012, S. 113)

Aktuell kann gesagt werden, dass das Zusammenwirken von Familie, Schule und Nachbarschaft bzw. Gemeinwesen kein Garant mehr für eine gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist. Bedingt durch gestiegene Mobilitätsanforderungen, Arbeitslosigkeit, die Pluralisierung der Lebensformen im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung haben sich die Sozialisationsbedingungen für Kinder und Jugendliche rasant verändert. Die Zahlen aus der stationären Jugendhilfe signalisieren, dass das System Familie oftmals damit überfordert ist.

> Zum Stichtag 31.12.2017 waren in Niedersachsen 15.068 Kinder und Jugendliche in teil- und vollstationären Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht. Dies ist der aktuell höchste Stand der Belegung, seit es die statistischen Erhebungen im Bereich der teil- und vollstationären Einrichtungen in Niedersachsen gibt. (Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie, 2020)

Bei den vollstationären Einrichtungen handelt es sich um die Heimerziehung bzw. sonstige betreute Wohnformen nach den §§ 34 und 41 SGB VIII. Im Rahmen dieser Hilfeart werden junge Menschen in Heimen mit sozial- oder heilpädagogischer oder therapeutischer Zielsetzung oder in selbstständigen, pädagogisch betreuten Jugendwohngemeinschaften bzw. im Rahmen des betreuten Einzelwohnens untergebracht.

Thiersch und Grunwald kritisieren, dass die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung in früheren Zeiten häufig den Charakter

von Zwangsgemeinschaften angenommen hat. Für sie bildet der Bezug zur Lebenswelt den Ausgangspunkt für die Soziale Arbeit:

> Lebensweltorientierung als Ausgangspunkt Sozialer Arbeit, verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den Adressat/innen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und Handlungsmustern in den gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen und den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten und Optionen. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert im Horizont der radikalen Frage nach dem Sinn und der Effizienz sozialer Hilfen aus der Perspektive ihrer Adressat/innen. (Thiersch & Grunwald, 2002, S. 129)

Dadurch ist aus Sicht der Autoren in der Heimerziehung eine künstlich-institutionell gestaltete Lebenswelt entstanden, die es erschwert hat, sich in der pädagogischen Arbeit in erster Linie an den Kindern und Jugendlichen und ihren biografischen Erfahrungen zu orientieren (vgl. Thiersch & Grunwald, 2002, S. 142). Sie kritisieren, dass die Heimerziehung noch bis in die 1970er-Jahre hinein so konzipiert gewesen sei, dass sie weder die Selbstbestimmung noch die Integration von schwierigen Kindern und Jugendlichen gewährleisten konnte. Durch ihr Agieren habe sie, so die Autoren, die Produktion problematischer Karrieren und nachhaltiger Ausgrenzungsprozesse eher noch unterstützt (vgl. ebd.).

Als pädagogischen Gegenentwurf haben die Autoren die Konzeption der „Alltags- und Lebensweltorientierung“ entwickelt.

> Lebensweltorientierung verbindet die Analyse von gegenwärtig spezifischen Lebensverhältnissen mit pädagogischen Konsequenzen. Sie betont – in der Abkehr von traditionell defizitärem und individualisierendem Blick auf soziale Probleme – das Zusammenspiel von Problemen und Möglichkeiten, von Stärken und Schwächen im sozialen Feld und gewinnt daraus das Handlungsrepertoire, zwischen Vertrauen, Niedrigschwelligkeit, Zugangsmöglichkeiten und gemeinsamen Konstruktionen von Hilfsentwürfen auszubalancieren. Lebensweltorientierung ist das Konzept eines Handels, das auf gegenwärtig spezifische Lebensverhältnisse antwortet und es erlaubt, methodische und institutionelle Konsequenzen zu ziehen. (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S. 161)

Auf der politischen Ebene hat die Lebenswelt- bzw. Alltagsorientierung den Achten Jugendbericht geprägt. Er gilt noch heute als die politische Antwort auf die sich verändernden Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Individualisierung und Pluralisierung (vgl. BMJFFG, 1990).

Thiersch formuliert die im Achten Jugendbericht festgehaltenen Anforderungen an eine lebensweltorientierte Jugendhilfe folgendermaßen: Bezogen auf das Arbeitsfeld der Jugendhilfe bedeutet Lebensweltorientierung,

> - daß die von der Jugendhilfe zu gewährenden Unterstützungen und Anregungen in bezug auf Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsaufgaben, in bezug aber ebenso auf die Gestaltung von Situationen, Gelegenheiten und Räumen als Hilfe zur Selbsthilfe so strukturiert sein müssen,
> - daß sie ihren Ausgang nehmen in den gegebenen Struktur-, Verständnis- und Handlungsmustern und
> - daß sie die individuellen, sozialen und politischen Ressourcen so stabilisieren, stärken und wecken, daß Menschen sich in ihnen arrangieren, ja vielleicht Möglichkeiten finden, Geborgenheit, Kreativität, Sinn und Selbstbestimmung zu erfahren. (Thiersch, 2014, S. 21)

Spätestens seit dem Achten Jugendbericht der Bundesregierung gilt die Ausrichtung an der Lebenswelt als ein zentrales Paradigma der Kinder- und Jugendhilfe. Dessen Grundaussage lautet, dass die (Lebens-)Situation von Kindern und Jugendlichen im ausgehenden 20. Jahrhundert zwei Kennzeichen aufweist: „Pluralisierung von Lebenslagen“ und „Individualisierung der Lebensführungen“ (BMJFFG, 1990, S. 28). In dem Bericht wird unter anderem ausgeführt, dass sich die traditionellen Lebensläufe und die biografischen Muster, die prägend für die Lebensentwürfe der Kinder und Jugendlichen sind bzw. nach denen Jugendliche ihre Lebensentwürfe ausrichten, in einem grundlegenden Wandel befinden mit der Konsequenz, „dass Menschen nicht mehr an vorgegebene Lebensmuster gebunden sind, sondern sich eher für individuelle Lebensformen entscheiden müssen“ (ebd., S. 197).

Grunwald und Thiersch (2004, S. 32 ff.) differenzieren die Lebensweltorientierung anhand der vier Dimensionen „Zeit“, „Lebensraum“, „soziale Bezüge“ und „Hilfe zur Selbsthilfe“ weiter aus:

- Dimension Zeit
  Mit der Zeitdimension werden die zeitlichen Strukturen im Lebenslauf der Klientel, also die verschiedenen Lebensphasen mit ihren unterschiedlichen Bewältigungsaufgaben und den erforderlichen Kompetenzen erfasst. Dabei wird Bezug auf die Gegenwart und die sich daraus ergebenden Entwicklungsaufgaben genommen. Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit hat den Anspruch, die Klientel zu befähigen, die mit einer offenen und pluralisierten Gesellschaft verbundenen Anforderungen zu bewältigen.

- Dimension Lebensraum
  Die Lebensraumdimension betrachtet den Menschen im Kontext seiner räumlichen Bedingungen anhand bestimmter Fragestellungen, zum Beispiel, ob der Lebensraum eher ländlich oder städtisch geprägt ist, welche Wohnformen den Lebensraum dominieren, welche kulturellen Besonderheiten den Raum prägen und andere mehr.
- Dimension soziale Bezüge
  Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit legt in ihrem Leitbild „Die Menschen da abholen, wo sie stehen“[11] ein elementares Recht auf einen eigenen, verlässlichen und individuell gestaltbaren Lebensraum fest. Bezogen auf die stationäre Jugendhilfe bedeutet das, Jugendlichen einen sicheren Ort zu bieten, der ihnen die Möglichkeit eröffnet, im Rahmen eines bindungstheoretisch ausgerichteten Settings und mit Unterstützung von professionellen Fachkräften neue korrigierende Beziehungserfahrungen zu erleben. Das ermöglicht, die komplexen Beziehungsgeflechte und deren Wechselwirkung zu erfassen und sich nicht nur auf die klassischen Lebensorte von Familie und Schule zu konzentrieren, sondern auch die Erfahrungen in anderen Netzwerkstücken wie zum Beispiel in Peergroups zu analysieren.
- Dimension Hilfe zur Selbsthilfe
  Bei der Hilfe zur Selbsthilfe knüpft Thiersch an das traditionelle Prinzip der Befähigung der Klientel an und fordert eine Soziale Arbeit, „die belebt ist durch den Respekt vor den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen und deren Familien. Diese Arbeit sollte bestimmt sein durch Wissen, Selbstkritik, ja durch Angst vor der in aller Professionalität liegenden Verführung zu einer expertenhaften einseitigen Problemdefinition und Handlungsvorgabe“ (Thiersch, 2000, S. 103).

Der Jugendbericht enthält die Aufforderung, dass sich die Jugendhilfe an bestimmten Strukturmaximen ausrichten soll, wozu unter anderem gehören:

- Prävention
  Lebensweltorientierte Jugendhilfe ist präventiv. Belastungen entwickeln sich in der Provokation gegebener Strukturen; Schwierigkeiten „würden

[11] Vergl. hierzu Stefan Gaitanides (abrufbar unter https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Fachbereich_4, S. 1).

sich häufig nicht entwickeln, wenn die Situationen weniger belastend wären und wenn Hilfen rechtzeitig gelängen, also: wenn präventive Hilfen erreichbar gewesen wären“ (BMJFFG, 1990, S. 85).

- Dezentralisierung/Regionalisierung
  Lebensweltorientierte Jugendhilfe bedeutet eine dezentralisierte und regionalisierte Ausrichtung der Leistungsangebote. Vorangegangen war eine Kritik an der zunehmenden Zentralisierung der Angebote, die den Zugang der Adressaten erschwerte. Insofern bedeutet Regionalisierung „die Einbettung der Arbeit in die gleichsam gewachsenen, konkreten lokalen und regionalen Strukturen, wie sie gegeben sind in den Lebenswelt- und Alltagstraditionen und in den sozialen Versorgungsangeboten“ (ebd., S. 86).
- Integration/Normalisierung
  In dem Bericht wird betont, dass lebensweltorientierte Jugendhilfe nicht differenzieren sollte zwischen „Kindern/Heranwachsenden/Familien mit besonderen Belastungen, die in ihre Zuständigkeit fallen, und Kindern/ Heranwachsenden/Familien außerhalb ihrer Zuständigkeit. Lebensweltorientierte Jugendhilfe ist integrativ orientiert“ (ebd., S. 88). Dahinter steht die Leitidee, dass Einrichtungen der stationären Jugendhilfe so konzipiert sein sollen, dass in ihnen auch Kinder und Jugendliche mit besonderen Problemlagen (Behinderung, Migrationshintergrund) leben können.
- Partizipation
  Hinter dem Anspruch der Partizipation in der Jugendhilfe verbirgt sich rechtlich (vgl. hierzu § 8 Abs. 1 SGB VIII) und erziehungswissenschaftlich ein Leitbild, das Kinder und Jugendliche als Träger von eigenen Rechten bzw. als eigene Rechtspersönlichkeiten betrachtet und ihnen damit einen Subjektstatus im Hilfeprozess zubilligt. „Pädagogisch geht es damit um eine Bereitstellung von Freiräumen der mitverantwortlichen Selbstbestimmung, die als Recht verstanden und einforderbar ist. Partizipation muss so gestaltet werden, dass sie ein Mehr an Mit- und Selbstbestimmung der Jugendlichen herausfordert und auch ihre Fehler, mangelnden Kompetenzen, Rückschritte als Aspekte des Lernprozesses zu mehr Demokratie versteht“ (Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 68).

Durch die Einbettung junger Menschen in das Lebensweltkonzept können Erfahrungsräume, die für ein eigenverantwortliches Leben notwendig sind,

angeboten werden. Eine so konzipierte Lebensweltorientierung liefert das Vehikel für die Umsetzung der Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe.

Matzner und Tischner knüpfen mit ihren Vorstellungen zur Gestaltung des Lebensortes Heim an das Konzept der Lebenswelt- und Alltagsorientierung von Thiersch und Grunwald an. Sie plädieren anstelle des Begriffs von der Heimerziehung für den Begriff des Lebensortes, weil sie die Aufgabe der Heimerziehung darin sehen, „Kindern und Jugendlichen einen lohnenden Lebensort und verbesserte Zukunftschancen anzubieten, sofern sie vorübergehend oder auf Dauer nicht in ihrer Familie leben können“ (Matzner & Tischner, 2012, S. 113). Heimerziehung „umfaßt heute eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensorte und Sozialräume: größere Einrichtungen mit mehreren Gruppen, heilpädagogische und therapeutische Heime, Kinderdörfer, Kinderhäuser, Kleinstheime, Wohngemeinschaften, sozialpädagogisch betreutes Wohnen, Kinder- und Jugendnotdienste, Aufnahme- und Klärungsstellen usw.“ (ebd.).

Ebenso lassen sich Winklers Vorstellungen zur „Pädagogik des Ortes“ in die Alltags- und Lebensweltorientierung einbinden. Winkler verwendet für die stationäre Unterbringung von Kindern und Jugendlichen ebenfalls den Begriff „Ort“ anstelle des Begriffs „Heim“. Er meint:

> Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung kann die Aufgabe der stationären Unterbringung nur darin bestehen, Kindern und Jugendlichen einen Ort anzubieten, der ihnen erlaubt, sich selbst für eine Gesellschaft zu bilden, die ihrerseits nicht nur die Individuen permanent freisetzt, sondern sich gleichsam von diesen distanziert. Es geht also – durchaus aus gesellschaftlichen Gründen – um eine Pädagogik des Ortes, um Orte, die Schutz, Versorgung, Sicherheit und zugleich Lernmöglichkeiten bieten. (Winkler, 1999, S. 312)

Winkler unterstreicht, dass Kinder und Jugendliche während ihres Heimaufenthaltes vor allem die Chance erhalten sollen, sich selbst zu finden. Dazu hält er Orte für erforderlich, die Entwicklung und Selbstreflexion ermöglichen bzw. unterstützen. An diesen Orten kommt es darauf an, dass Selbstdeutungen und davon abgeleitete individuelle Lösungswege zugelassen, sensibel erkannt und gefördert werden (vgl. Winkler, 1999, S. 312).

Der Ansatz der Lebenswelt- und Alltagsorientierung wurde unter anderem vom Verband der Katholischen Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik übernommen. Dafür ist es erforderlich,

> dass sich die Einrichtungen der stationären Jugendhilfe bei ihrem Betreuungsangebot an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, die in diesen Orten leben, orientieren und ihnen sichere Beziehungen anzubieten, die auf Kontinuität und Stabilität basieren, sodass sie zum einen wieder Vertrauen zu Erwachsenen aufbauen können und zum anderen die Möglichkeit haben, korrigierende Erfahrungen in Bezug auf ihre Lebenswelt zu sammeln, um dadurch Probleme aus ihrem früheren sozialen Umfeld auszugleichen. (Verband Katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik, 1994, S. 46)

Aufgrund meiner langjährigen Erfahrung als Fachlehrer und Praxisbetreuer kann ich sagen, dass sich viele stationäre Jugendhilfeeinrichtungen, wenn auch in unterschiedlichen Ausdifferenzierungen, am Lebensweltkonzept orientieren. Der Ansatz der Lebenswelt- bzw. Alltagsorientierung wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Thiersch und Grunwald verwendet (vgl. Grunwald & Thiersch, 2001, S. 1136). Dabei werden die Begriffe Lebenswelt und Alltag häufig synonym verwendet. Die in der Definition von Thiersch und Grunwald (2002, S. 129) formulierte Prämisse, dass sich die spezifischen Selbstdeutungs- und Handlungsmuster an dem Prinzip der Lebensweltorientierung ausrichten sollen, unterstreicht den Stellenwert, den Deutungsmuster in der pädagogischen Arbeit einnehmen. Diesen Stellenwert konkretisieren die Autoren an anderer Stelle durch den Hinweis, dass Soziale Arbeit „den Menschen im Medium ihrer erlebten Erfahrungen, Deutungs- und Handlungsmuster“ sucht (Grunwald & Thiersch, 2004, S. 13).

Auch Schütz und Luckmann sehen eine Relation zwischen Lebenswelt und Deutungsmuster. Dabei verweisen sie unter anderem darauf, dass es sich bei der Lebens- bzw. Alltagswelt von Anfang an um eine intersubjektive Kulturwelt handelt, in der die sozialen Tatsachen schon vorinterpretiert sind, die auf Sinnzusammenhänge und Deutungsmuster verweisen und die Erfahrung und Handeln in der alltäglichen Welt ermöglichen (vgl. Schütz & Luckmann, 1988).

Nach Böhnisch können durch den Bezug zur Lebenswelt vier zentrale Grunddimensionen der Lebensbewältigung erfasst werden:

- Die Erfahrung des Selbstwertes und die Suche nach Wiedergewinnung des Selbstwertes. Dieser Zusammenhang berührt die personalen Tiefenbereiche der Befindlichkeit und der Betroffenheit genauso wie die sozialen Bezüge der Anerkennung durch andere und die Möglichkeit der Selbstwirksamkeit.
- Die Erfahrung des fehlenden sozialen Rückhalts angesichts personal nicht mehr überschaubarer biografischer Risikosituationen und die entsprechende Suche nach Halt, Unterstützung und Anerkennung.

- Die Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit, des Sich-nicht-mehr-zurechtfinden-Könnens und die entsprechende Suche nach unbedingter Orientierung bzw. der Abfall in Rückzug und Apathie.
- Die Sehnsucht nach Normalisierung, nach der Möglichkeit, aus dem Stress der Handlungsunfähigkeit und Desintegration herauszukommen und eine Balance von Handlungsfähigkeit und Integration zu erreichen. (Böhnisch, 2008, S. 49)

Betrachtet man die Ausführungen der oben genannten Autoren, dann kann festgestellt werden, dass bei ihnen Einigkeit darüber besteht, dass Einrichtungen der stationären Jugendhilfe als sinnkonstruierte Orte anzusehen sind, an denen neue Selbstdeutungs- und Handlungsmuster erworben werden. Diese Sinnkonstruktionen liefern in Verbindung mit den Grunddimensionen der Lebensbewältigung nach Böhnisch den Studierenden Ansatzpunkte für deren pädagogische Arbeit. In den Praktika begegnen sie ihrer Klientel in deren (sinnkonstruierter) Lebenswelt, das heißt in dem Alltag, der außerhalb von therapeutischen und anderen spezifischen Angeboten stattfindet, bei denen aber die Fragen der Sinndeutungen für die Lebensbewältigung den Alltag dominieren. Als pädagogische Fachkräfte tauchen sie in diese Lebenswelt ein. Entscheidend dabei ist zu erkunden, mit welchen Deutungsmustern und Handlungsstrategien die Kinder und Jugendlichen ihre Erfahrungen in dieser sinnkonstruierten Welt der Heimerziehung bewältigen. Außerdem benötigen sie Unterstützung, um ihre eigenen Deutungsmuster zu reflektieren.

Wenn, wie erläutert, Deutungsmuster die Handlungsorientierungen beeinflussen, dann stellt sich die Frage, wie ein Handlungstypus des pädagogischen Handelns auszugestalten wäre, der geeignet ist, Sinnkonstruktionen und Deutungsmuster im Verhalten von Menschen, die in einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe leben, in den Blick zu nehmen. Dazu wird im nächsten Abschnitt ein Idealtypus für das pädagogische Handeln konzipiert.

3.3 Konzipierung eines Idealtypus für das pädagogische Handeln im Kontext von Deutungsmustern

Bei der Konzipierung eines Idealtypus des pädagogischen Handelns wird an den Begriff des handlungstheoretischen Idealtypus von Max Weber angeknüpft, der in Bezug auf das pädagogische Handeln ausgestaltet wird. Weber

geht es bei seiner idealtypischen Begriffsbildung nicht darum, eine abbildende Beschreibung eines sozialen Geschehens zu liefern, sondern eine „Messlatte“ zu konstruieren, mit der sich das reale Geschehen, also das pädagogische Handeln in der stationären Jugendhilfe, beschreiben lässt. Der Idealtypus selbst ist bloß „Mittel“, „Gedankenbild“ bzw. rein „idealer Grenzbegriff“, um die Wirklichkeit analytisch trennscharf erfassen zu können (vgl. Weber, 1968, S. 190 ff.).

In dieser Arbeit wird der Begriff des handlungstheoretischen Idealtypus im Sinne von Kelle und Kluge erweitert:

> Einzelne Charakteristika des Idealtypus werden dabei zugespitzt, um seinem optimalen oder eben idealen Charakter gerecht zu werden. […] Den Idealtypen kommt dabei aufgrund ihres „reinen“ Charakters eine heuristische bzw. hypothesengenerierende Funktion zu. (Kelle & Kluge, 2010, S. 106)

Da diese Arbeit mit der Identifizierung von Deutungsmustern im Rahmen eines fallübergreifenden Vergleichs endet und es kaum möglich ist, auf der Grundlage von drei ausgewerteten Facharbeiten eine Typisierung, wie sie von Kelle und Kluge gefordert wird, vorzunehmen, wird nur der Teilaspekt, der sich auf die Heuristik bezieht, übernommen. Er wird dazu verwendet, um in dieser Arbeit die wünschenswerten pädagogischen Entwicklungsperspektiven des Idealtypus des pädagogischen Handelns aufzuzeigen bzw. um Hinweise und Annahmen in Bezug auf eine wünschenswerte Wirklichkeit für das pädagogische Handeln zu formulieren (vgl. hierzu Xuping, 2017, S. 152). Die heuristischen Annahmen in Bezug auf den Idealtypus beziehen sich in dieser Arbeit auf die Ressourcen- und Methodenorientierung sowie die Partizipation und die Reflexivität. Die Modellierung eines Idealtypus des pädagogischen Handelns bildet den Rahmen für eine Abschätzung der identifizierten Deutungsmuster in Bezug auf deren pädagogische Qualitäten in den Merkmalsräumen.

Für die Konstruktion eines Idealtypus wird auf das Modell der vollständigen Handlung zurückgegriffen. Der Typus der vollständigen Handlung hat seinen Ursprung in der Arbeitswissenschaft und spätestens durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (2007, S. 12) Einzug in die Soziale Arbeit gehalten. Durch die Orientierung am Modell der vollständigen Handlung soll gewährleistet werden, dass Kinder und Jugendliche in der Lebenswelt Heimerziehung erleben können, dass pädagogisches Handeln in Bezug

auf ihre individuelle Problemlage erfolgt und dass die Hilfeplanung (vgl. auch § 36 SGB VIII) dadurch strukturiert erfolgt.

Betrachtet man die vollständige Handlung aus pädagogischer Sicht, dann lässt sie sich als personenbezogene soziale Dienstleistung klassifizieren.

Pädagogisches Handeln als personenbezogene soziale Dienstleistung

Die pädagogischen Betreuungsleistungen in der stationären Jugendhilfe werden auf der Grundlage zwischenmenschlicher Beziehungen erbracht; dabei im Vordergrund steht der Bezug zwischen den Interaktionspartnern. Sie werden deshalb auch als personenbezogene soziale Dienstleistung bezeichnet.

> Soziale Dienstleistungen werden auch als „personal social services“ bezeichnet, wodurch ihre personenbezogene Leistung in den Vordergrund rückt. Sie werden von beruflich-fachlichen Expert/innen gegen Entgelt erbracht (in Abgrenzung zum Ehrenamt) und diese berufliche Fachlichkeit der Profession beinhaltet ein zweck- und zielorientiertes Arbeitsverständnis in institutionell hergestellter Interaktion (in Abgrenzung zur Familie). (Verdi, 2018, o. S.)

Ein wesentlicher Bezugspunkt für soziale Dienstleistungen ist das Konzept der Europäischen Kommission für soziale Dienstleistungen von 2006. Dort werden soziale Dienstleistungen als Dienstleistungen bezeichnet, „die die Bedürfnisse des Einzelnen in den Bereichen Gesundheit, Bildung und Wohlfahrtspflege in den unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen betreffen:

- Die Förderung sozialer Interaktion zur gegenseitigen Unterstützung
- Die Bereitstellung organisatorischer Regelungen, damit Einzelne und Gruppen direkt unterstützt werden können“ (Innoserv, 2020).

Die Erbringung der Leistungen und damit auch die Qualität der Arbeit in den Einrichtungen der stationären Jugendhilfe erfolgt auf der Grundlage einer professionellen pädagogischen Beziehung zwischen dem Klienten und den pädagogischen Fachkräften. Sie umfasst den Zeitraum von dem Einzug bis zur Entlassung. Das heißt, die pädagogische Arbeit wird in diesem zeitlich befristeten Zeitraum maßgeblich von der Qualität der sozialen Interaktion und diese wiederum von den zugrunde liegenden Deutungsmustern gelenkt. Die Diskrepanz in der Praxis besteht darin, dass einerseits der Anspruch besteht, das pädagogische Handeln bewusst, absichtlich und zielgerichtet zu gestalten; andererseits sind die Akteure vor Ort ständig aufgefordert, ihr

Handeln an die situativen Erfordernisse anzupassen. Das unterstreicht, dass sozialpädagogisches Handeln nicht konditional programmierbar ist (vgl. Jordan & Reismann, 1998, S. 83).

Heiner sieht in der personenbezogenen Ausrichtung der Leistungserbringung in der Sozialen Arbeit vor allem eine Veränderung des Klientenstatus vom Hilfeempfänger zum Koproduzenten: „Partizipation, dialogische Zielfindung, Aushandlung der Kooperationsmethoden sind eine logische Konsequenz des Modells der so genannten ‚Koproduktion von Dienstleistungen'", das heißt, die oben genannten Ziele sind „aus dienstleistungstheoretischer Perspektive nachhaltig nur mit den KlientInnen gemeinsam zu erreichen, denn sie sind ‚Koproduzenten' der Dienstleistung ‚Soziale Arbeit'" (Heiner, 2004, S. 30 f.).

In diesem Setting verfolgen die Akteure das Ziel, das Verhalten einer Person bzw. deren soziales Umfeld zu verändern. Das Ergebnis ist ein immaterielles Gut, das nur im Kontakt mit dem Nutzer erbracht werden kann (Uno-actu-Prinzip), das heißt, es bedarf der gleichzeitigen Anwesenheit von Helfer und Empfänger, aber auch der Kooperation zwischen Dienstleistungsanbieter (Institution bzw. Träger), Fachkraft und Klient. Bei aller positiven Würdigung des veränderten Klientenstatus weist Heiner auf die besonderen und belastenden Aspekte hin, die das Verhältnis zwischen Fachkraft und Klient bestimmen:

> In der Beziehung zur Fachkraft ist der Klient eben weder Kunde noch König, sondern gezwungener oder geduldeter, immer auch abhängiger und gelenkter Nutzer von Dienstleistungen. Eine harmonisierende dienstleistungstheoretische Sicht negiert die Spannungen, die mit der strukturellen intermediären Funktion der Sozialen Arbeit gegeben sind und aus ihrer Aufgabe resultieren, zwischen Lebenswelt und System und Individuum und Gesellschaft zu vermitteln. (Heiner, 2004, S. 34)

Heiner unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass ein solches alltags- und lebensweltorientiertes Konzept zugleich immer „umweltbezogen" oder sozialökologisch angelegt ist, weil das soziale Umfeld und sozialräumliche Einflüsse beteiligt und berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 43). Die Einbindung in die Lebenswelt und Alltagsnähe kann aus professionstheoretischer Sicht nur dann erfolgen, wenn diese methodisch strukturiert ist, wobei der Hinweis von Galuske, dass methodisches Handeln ohne didaktischen Kontext und ohne eine reflektierte Pädagogik zu einer gefährlichen Technologie werden

kann, zu Recht erfolgt. Er führt in diesem Zusammenhang aus, „dass eine Methodendebatte, die jenseits der Zielfrage angesiedelt ist, in der Gefahr steht, beliebige Technologien der Veränderung für beliebige Zielsetzungen zu entwickeln“ (Galuske, 1999, S. 21).

Durch die Zuweisung des Status als Koproduzent im Rahmen einer alltags- und lebensweltorientierten personenbezogenen sozialen Dienstleistung entsteht ein Raum, in dem beide Seiten, wenn es um das Ausloten von Lösungsstrategien geht, aufgefordert sind, sich mit den erworbenen Deutungsmustern auseinanderzusetzen, sie gegebenenfalls zu modifizieren oder neue zu entwickeln.

Von der pädagogischen Beziehung zur pädagogischen Handlung

Normativ geprägt ist die Personenbezogenheit vor allem durch die Beziehungsorientierung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Klafki, 1970, S. 56 f.). Dort wird die Beziehung zwischen dem Zuerziehenden und dem Erzieher mit dem Begriff des pädagogischen Bezugs, pädagogischen Verhältnisses oder der pädagogischen Beziehung umschrieben. Dilthey beschreibt diesen Sachverhalt mit dem Hinweis, dass „die Wissenschaft der Pädagogik […] nur beginnen [kann] mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling“ (Dilthey, 1961, S. 190). Herman Nohl erklärt, wodurch die pädagogische Beziehung gekennzeichnet ist:

> Die Grundlage der Erziehung ist das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme. Dieses erzieherische Verhältnis baut sich auf einer instinktiven Grundlage, die in den natürlichen Lebensbezügen der Menschen und ihrer Geschlechtlichkeit verwurzelt ist, auf. (Nohl, 1929, S. 22)

In der pädagogischen Beziehung nimmt der Erzieher Einfluss auf das Verhalten wie auch auf die Persönlichkeitsentwicklung von Zuerziehenden. Diese Einflüsse werden nicht ausschließlich, wie Nohl erklärt, durch das pädagogische Verhältnis geprägt, sondern ebenso durch die biografischen Erfahrungen der Zuerziehenden, den Kompetenzen der Betreuer, den institutionellen Rahmenbedingungen sowie den sozialen Kontext, in dem das pädagogische Verhältnis eingebettet ist. Das heißt, dass das pädagogische Verhältnis von einer Vielzahl von Varianten beeinflusst wird, deren Einflüsse keinesfalls vorhersehbar und kalkulierbar sind. Sie stellen wichtige Eventualitäten

dar, sind aber keine Garanten für das Gelingen pädagogischer Interventionen.

Der Artikel 16 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte weist der Beziehung zwischen Eltern und Kind einen besonderen Stellenwert zu, weil die Familie als natürliche Grundeinheit der Gesellschaft Anspruch auf den Schutz durch Gesellschaft und Staat hat. In Deutschland ist dieser Anspruch in Artikel 6 des Grundgesetzes, der den Schutz von Ehe und Familie proklamiert, festgelegt. Insbesondere Abschnitt 3 legt fest, unter welchen Umständen in die Beziehung zwischen Eltern und Kind von staatlicher Seite eingegriffen werden darf. Das bezieht sich vor allem auf Situationen, in denen das Wohl des Kindes durch die Eltern gefährdet ist, was insbesondere bei Vernachlässigung, Misshandlung oder Missbrauch des Kindes zutrifft (vgl. dazu auch § 8a SGB VIII „Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung"). Weil alle Formen von Gewalt gegenüber Kindern den Aufbau und die Entwicklung von stabilen Beziehungen gefährden, trat im November 2000 das Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung in Kraft, das Kindern das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung zuspricht und körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen unter Strafe stellt. Zugleich wurde § 16 Absatz 1 SGB VIII dahingehend ergänzt, dass die Kinder- und Jugendhilfe Wege aufzeigen soll, wie Konfliktsituationen in der Familie gewaltfrei gelöst werden können (vgl. hierzu die Formen der Erzieherischen Hilfen, §§ 27–35 SGB VIII). Dahinter verbirgt sich die Auffassung, dass die Eltern-Kind-Beziehung und ihre pädagogische Ausgestaltung der entscheidende Faktor für den Aufbau der sozialen und emotionalen Beziehungen ist und Einfluss auf die gesamte Entwicklung nimmt. Als Folge einer gesellschaftlichen Entwicklung, die von Individualisierung, Modernisierung und der Auflösung von Schichtgrenzen geprägt ist, entstehen neue Biografiemuster und Lebensformen, wobei die Beziehung zum Kind bisweilen als „die letzte unkündbare Beziehung" (Käßmann, 2016, S. 27) hervorgehoben wird, da sie eindeutig auf Dauer angelegt ist.

Der Mensch als kulturelles und soziales Lebewesen ist ohne Beziehungen zur sozialen Umwelt nicht (über-)lebensfähig, das heißt, er ist auf die Beziehung sowie die Unterstützung der Gemeinschaft angewiesen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht bilden Beziehungen die Basis für die Entwicklung der Sozialität, sie sorgen für die Sicherheit und Geborgenheit, die der Mensch für eine gelingende Sozialisation benötigt. Schleiffer weist auf die

Interdisziplinarität des Beziehungsbegriffs hin, in dem „unterschiedliche theoretische Ansätze zu finden sind, zum Beispiel Evolutionstheorie, Kognitionstheorie, Psychoanalyse und Kybernetik, also Ansätze, die geeignet sind, pädagogisches Handeln zu begründen“ (Schleiffer, 2014, S. 59). Nach Lenz und Nestmann sind Beziehungen durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Die Beziehungspersonen sind nicht austauschbar; mit dem (dauerhaften) Ausscheiden einer Person endet die Beziehung (Moment der persönlichen Unersetzbarkeit).
2. Beziehungen zeichnen sich durch Kontinuität und Dauerhaftigkeit aus.
3. Beziehungen bringen emotional fundierte gegenseitige Bindungen hervor.
4. Beziehungspersonen stehen einander nahe.
5. Beziehungen leisten einen Beitrag zur persönlichen Fundierung.
6. Beziehungen sind gekennzeichnet durch das Vorhandensein eines persönlichen Wissens.
7. Beziehungen besitzen eine ausgeprägte Interdependenz, d. h. die Beteiligten beeinflussen sich gegenseitig.
8. Der Begriff der Beziehung bezieht sich nicht nur auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kind, sondern auf alle Lebensformen. (Lenz & Nestmann, 2009, S. 10 ff.)

Asendorpf und Banse gehen bei ihrem Beziehungsbegriff davon aus, dass eine soziale Beziehung nur dann entstehen kann, wenn mindestens ein stabiles Interaktionsmuster, zum Beispiel vonseiten der Eltern, vorhanden ist. Nur so wird es möglich, dass es zur Bildung interner Repräsentanzen kommt und Beziehungsschemata erworben werden können. Diese Schemata sind dreifach kognitiv repräsentiert: als Selbstbild, Bild der Bezugsperson und als Interaktionsskripte (vgl. Asendorpf & Banse, 2000, S. 4, zitiert nach Jacob & Wahlen, 2006, S. 63).

Die Komponenten des Beziehungsschemas unterliegen persönlichen affektiven Bewertungen, das heißt, die emotionale Einbettung ist nicht nur eine Folge des aktuellen Interaktionsgeschehens, sondern resultiert ebenso aus vorausgegangenen Beziehungserfahrungen. „Die Beziehungsschemata beider Bezugspersonen beruhen auf deren subjektiver Wahrnehmung des Interaktionsmusters. Umgekehrt beeinflussen und stabilisieren die Beziehungsschemata aber auch die Interaktionsmuster“ (Asendorpf & Banse, 2000, S. 4, zitiert nach Jacob & Wahlen, 2006, S. 63).

Bei der Eltern-Kind-Beziehung handelt es sich von Beginn an um eine ungleiche Beziehung, weil der Säugling, um zu überleben, von der Beziehung zur Mutter, zum Vater oder von anderen Bezugspersonen existenziell abhängig ist. Diese Abhängigkeit nimmt unter günstigen Sozialisationsbedingungen kontinuierlich ab und ermöglicht dem Kind, die für seine Autonomieentwicklung notwendige Individuation zu entwickeln. Die Eltern sind aber in diesem Prozess nicht die einzigen Einflussfaktoren, sondern mit zunehmendem Alter bestimmen die Peers (Geschwister, Freunde, Altersgenossen) sowie Schule, Arbeitswelt und Medien den Entwicklungskontext mit. Aus systemischer Sicht bzw. in der Familientherapie wird die Vater-Mutter-Kind-Beziehung unter dem Blickwinkel einer Triade (Dreierbeziehung) betrachtet. Dahinter steht die Auffassung, dass das Verhalten bzw. die Symptome des Kindes wesentlich durch die innerfamiliäre Beziehungsdynamik verursacht werden und sich hinter dem jeweiligen Beziehungsgefüge ein latenter Sinn verbirgt, den es zu entschlüsseln gilt. Das Therapieziel besteht darin, das familiäre Beziehungsgefüge so zu verändern, dass die Symptome ihren Sinn verlieren. Arist von Schlippe sieht in der Eltern-Kind-Beziehung eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass sich ein Kind sicher und aufgehoben fühlt. Aus der Bindung erwächst seiner Auffassung nach eine Grundpräsenz, die immer dann aktiviert wird, wenn sich Kinder nicht an die von den Eltern angebotenen Orientierungsmuster halten. Wenn die Wünsche des Kindes stets exzessiv befriedigt werden oder bei einem Rückzug der Eltern das Kind in einem leeren Raum zurückgelassen wird, kann es diese Grundpräsenz, die für die Sozialisation konstituierend ist, nicht entwickeln (vgl. Schlippe, 1998). In seiner (Beziehungs-)Arbeit ist der Pädagoge ständig damit konfrontiert, dass er keinesfalls sicher sein kann, dass seine pädagogischen Intentionen auch zum gewünschten „Erfolg“ (Ziel) führen.

Callo begründet diese pädagogische Ungewissheit damit, dass es sich bei der Erziehung um ein Geschehen handelt, das sich in ständig wechselnden Situationen entwickelt, die in der Regel weder überschaubar und vorhersehbar noch lenkbar sind. „Es sind Situationen, in denen dramatische Abläufe geschehen, die nicht immer wie ein allgemeines Geschehen theoretisierbar sind, geschweige denn kausal erklärt werden können“ (Callo, 2002, S. 20).

Für solche, durch Interaktionsmuster geprägten Beziehungen gilt, dass sie mit der Analyse kausaler Abhängigkeiten nicht angemessen erfassbar sind (vgl. ebd., S. 157). Für Kiper und Mischke ist „die fehlende Sicherheit […]

aber kein Argument dafür, dass es kein professionelles, wissenschaftlich begründetes Handeln mit Aussicht auf Wirkung gibt“ (Kiper & Mischke, 2006, S. 156). Pädagogisches Einwirken ist für sie keine Privatangelegenheit von pädagogischen Fachkräften, sondern findet in öffentlichen, mit Erziehungsaufgaben ausgestatteten Institutionen statt, das heißt, Ansatzpunkt für die Einwirkung ist nicht die oder eine Ursache, sondern in den öffentlichen Institutionen müssen Regelsysteme oder Regelwerke geschaffen werden, die auf dem funktionalen Zusammenhang zwischen der Regel und der Handlung basieren. Begründungslogisch formuliert heißt das aus Sicht der Autoren, dass die Existenz formaler Beziehungen ausreicht, um daraus die technologischen Regeln für das gezielte Einwirken herzuleiten. Die konstitutiven Gestaltungsparameter für die Ableitung und Entwicklung von Regelsystemen sind für sie die Partizipation und die Koproduktion des Klienten (vgl. ebd.).

Pädagogisches Handeln als kooperatives Handeln

Im Zentrum der von Robert Kreitz konzipierten Theorie des pädagogischen Handelns im Sinne einer analytischen Theorie steht die Kooperation zweier Personen, die durch eine doppelte Asymmetrie gekennzeichnet ist. Person A, von ihm „Rezipient“ genannt, fehlt es an Wissen und Können, über das Person B, als „Akteur“ bezeichnet, verfügt. Dem Rezipienten mangelt es zudem an der Fähigkeit, eine entsprechende Lernhandlung durchzuführen. Er benötigt eine Lernhilfe, da er das relevante Wissen und Können nicht allein lernen kann. Das Handeln und die Fähigkeit des Akteurs ist die Lernhilfe, das Handeln des Rezipienten das Lernen. „Damit es zu einer pädagogischen Kooperation kommt, müssen beide Beteiligten nicht nur einander entsprechende, reziproke Ziele verfolgen, sondern auch bestimmte Überzeugungen über diese Ziele und über den Kooperationspartner haben“ (Kreitz, 2008, S. 182).

Diese Sichtweise rückt von einem psychologischen Lernbegriff, der sich vor allem an behavioristischen Modellen orientiert, ab. Nach diesem klassischen Verständnis wird Lernen definiert als „ein nicht beobachtbarer Prozeß, der durch Erfahrung und Übung zustande kommt und durch das Verhalten relativ dauerhaft entsteht oder verändert wird“ (Hobmair, 1993, S. 130). Als Alternative dazu entwickelt Kreitz einen analytisch-philosophisch geprägten Lernbegriff. Für ihn ist der Lernvorgang das Erwerben einer relationalen Eigenschaft:

> Lernen bezeichnet vielmehr eine relationale Eigenschaft (i. e. eine Eigenschaft, die uns nicht innewohnt, sondern aufgrund unserer Beziehung zu Dingen außer uns zukommt), über die wir verfügen, nachdem wir bestimmte Erfahrungen gemacht haben und durch sie in die Lage versetzt wurden, bestimmte Dinge zu tun. Lernen bezeichnet zudem das, was wir dafür tun, um solche Eigenschaften zu erwerben. (Kreitz, 2008, S. 12)

Solche Eigenschaften beruhen für Kreitz auf Wissen, Kenntnissen und Können. Der Lernvorgang endet für ihn mit einem überprüfbaren Resultat. Dieses Resultat wird, neben der Koproduktion des Rezipienten, durch „Aktivitäten des Zeigens, des Vorführens oder Erklärens, die mit nachvollziehbaren Handlungen des Adressaten verknüpft sind", erreicht (Kreitz, 2008, S. 17). Der zum Resultat führende Prozess ist aber kein unbeobachtbarer Vorgang, den man, wie bei dem psychologischen Lernbegriff, erst im Nachhinein schlussfolgert, sondern stellt eine äußerlich und innerlich wahrnehmbare Aktivität dar. Kreitz spricht in diesem Zusammenhang von einem externalistischen Lernbegriff. „Man lernt handelnd etwas, indem man etwas anderes tut. Und dieses Tun ist selbst wiederum etwas, was man gelernt hat" (ebd., S. 174). Zur Herstellung einer professionellen pädagogischen Kooperation sind für Kreitz drei Korrespondenzbedingungen notwendig:

1) Koproduktion
2) Koordination
3) Kooperation.

Gemeinsam handelt demnach, so Kreitz, wer in Kenntnis kooperiert und dabei die einzelnen Handlungen koordiniert und so Wissen, Kenntnisse und Können koproduziert. Alle drei Komponenten, Koproduktion, Koordination und Kooperation, stellen für Kreitz die notwendigen Bedingungen dar, um ein gemeinsames (pädagogisches) Handeln zu realisieren. Vonseiten des Akteurs geht es für Kreitz darum, dem Rezipienten dessen Handlungen zu ermöglichen bzw. Faktoren, die das Lernen verhindern, außer Kraft zu setzen.

> Eine Handlung ist dann pädagogisch, wenn sie im Rahmen einer pädagogischen Kooperation vollzogen wird und wenn mit ihr das Ziel verfolgt und erreicht wird, dass die Person, an die sich diese Handlung richtet, durch sie befähigt wird, zu lernen, was sie lernen möchte. Handlungen sind also nicht pädagogisch, weil sie bestimmte intrinsische Eigenschaften haben, sondern weil sie das Lernen anderer auf kooperative Weise unterstützen. (Kreitz, 2008, S. 267)

Durch die Übernahme des Status als Koproduzent betreten die Betreuer gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen einen Raum, in dem sie von diesem Augenblick an permanent aufgefordert sind, ihre Deutungsmuster offen zu kommunizieren und sich mit diesen im Dialog auseinanderzusetzen. Hinzu kommt, dass – wie erläutert – die Beziehung bzw. die Beziehungsorientierung das konstituierende Merkmal der pädagogischen Arbeit ist. In Bezug auf die Gestaltung des pädagogischen Handelns stellt sich die Frage, mit welchen Haltungen, Einstellungen, Sichtweisen, also mit welchen Deutungsmustern die Akteure den Dialog gestalten und auf welchen Sinnkonstruktionen diese beruhen.

Für den von Kreitz verwendeten Begriff der professionellen pädagogischen Kooperation erfolgt im Rahmen dieser Arbeit eine mehrdimensionale Ausdifferenzierung in Bezug auf:

- Ressourcenorientierung
- Methodenorientierung
- Partizipation
- Reflexivität.

Von diesen Elementen wird angenommen, dass in ihnen Hinweise auf vorhandene Deutungsmuster zu finden sind.

Ressourcenorientierung

Nestmann weist auf die Unbestimmtheit des Ressourcenbegriffs hin und resümiert, dass „letztlich alles, was von einer bestimmten Person in einer bestimmten Situation wertgeschätzt und/oder als hilfreich erlebt wird, […] als eine Ressource betrachtet werden [kann]“ (Nestmann, 1996, S. 362). Nestmanns Hinweis auf die Unbestimmtheit des Ressourcenbegriffs weist dennoch auf das wichtige Element des Erlebens, also auf das subjektiv gedeutete psychische Geschehen hin und stellt damit den Bezug zu den Deutungsmustern her.

Ähnlich verhält es sich bei Schiepek und Cremer. Sie interpretieren Ressourcen als „relationale Konstrukte“. Sie schreiben:

> Ressourcen „hat“ man nicht nur, sondern aktiviert sie, nimmt sie wahr und entwickelt sie in Abhängigkeit von den jeweils relevanten Lebenszielen bzw. den das jeweilige Lebensstil-Szenario bestimmenden, affektiv geladenen Themen.

> Ressourcen sind so gesehen keine eingelagerten Dispositionen […], sondern aktive Konstruktionsleistungen unseres emotional geprägten Wahrnehmens und unseres individuellen und sozialen Handelns. (Schiepek & Cremer, 2003, S. 178)

Ihre Einschätzung, dass es sich dabei um aktive Konstruktionsleistungen unseres emotional geprägten Wahrnehmens handelt, basiert auf der Annahme, dass diese Konstruktionsleistungen im Zuge von Deutungen entstehen.

In der ressourcenorientierten Psychotherapie geht es nach Auffassung von Grawe und Grawe-Gerber nicht nur um die Erfassung von Stärken oder Kompetenzen, sondern auch um die verschiedenen Aspekte des seelischen Geschehens:

> Als Ressource kann jeder Aspekt des seelischen Geschehens und darüber hinaus der gesamten Lebenssituation eines Patienten aufgefasst werden, als z. B. motivationale Bereitschaften, Ziele, Wünsche, Interessen, Überzeugungen, Werthaltungen, Geschmack, Einstellungen, Wissen, Bildung, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Interaktionsstile, physische Merkmale wie Aussehen, Kraft, Ausdauer, finanzielle Möglichkeiten sowie seine zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Gesamtheit all dessen stellt, aus der Ressourcenperspektive betrachtet, den Möglichkeitsraum eines Patienten dar, in dem er sich gegenwärtig bewegen kann oder, anders ausgedrückt, sein positives Potential, das ihm zur Befriedigung seiner Grundbedürfnisse zur Verfügung steht. (Grawe & Grawe-Gerber, 1999, S. 67)

Grawe und Grawe-Gerber betonen die unterschiedlichen Aspekte des seelischen Geschehens, die nur im Zuge von Deutungsleistungen erworben und verstanden werden können. Das heißt, in den Ressourcenorientierungen finden sich Sinnkonstruktionen bzw. Deutungsleistungen. Das Ausloten von Ressourcen ist ein wichtiger Teilaspekt der Hilfeplanung. Deren Relevanz besteht darin, dass die Betreuer in der Interaktion mit ihrer Klientel herausfinden müssen, wie diese ihre Ressourcen deutet und welchen Einfluss diese Ressourcen auf die Handlungsorientierung der Klientel nehmen. Folglich bezieht sich der Ansatz einer Intervention vonseiten der Betreuer nicht mehr direkt auf das zu verändernde Verhalten (direkte Intervention), sondern auf den Dialog und die Reflexion der Deutungsmuster des Klienten (indirekte Intervention). Dahinter steht die Annahme, dass sich durch eine Modifikation von Deutungsmustern Verhaltensweisen verändern lassen, weil es zu einer Neuinterpretation der ursprünglichen Sinnkonstruktionen kommt.

Methodenorientierung

Zur methodischen Orientierung des pädagogischen Handelns wird auf das Modell des Werkzeugkastens von Hiltrud von Spiegel (2008) zurückgegriffen. Sie vergleicht das methodische Handeln in der Sozialen Arbeit mit der Erstellung einer Collage:

> Eine Collage ist eine Montage, die die Sicht der Akteurin zu einem bestimmten Zeitpunkt repräsentiert. Im Gegensatz zu einem Mosaik fügt sich nicht alles harmonisch zusammen: es gibt Widersprüche, Fragmente und Zerrissenheit. Würde die gleiche Akteurin zu einem anderen Zeitpunkt zum gleichen Thema wieder eine Collage anfertigen, fiele diese möglicherweise völlig anders aus. (Spiegel, 2008, S. 117)

Für das methodische Handeln entwickelt von Spiegel einen Werkzeugkasten. Dieser enthält arbeitsfeldübergreifend konzipierte Checklisten, mit deren Hilfe wiederkehrende Fragen in Bezug auf die Charakteristika des Handlungsfeldes eine wissenschaftliche und systematische Analyse ermöglichen. So soll gewährleistet werden, dass die wesentlichen Strukturelemente, die das pädagogische Handeln in der Praxis konstituieren, zu einem Handlungsmodell zusammengeführt werden und dadurch einen strukturierten Zugriff auf die Deutungsmuster ermöglichen.

Die Metapher des Werkzeugkastens erlaubt eine Standortbestimmung, wo sich der Helfer bzw. das Team gerade in Bezug auf ihr methodisches Handeln befindet und wo Besonderheiten in den Feldern des jeweiligen Koordinatensystems zutage treten. Zudem ist der Werkzeugkasten als ein Instrumentarium konzipiert, das ein Raster für weitere Planungs-, Analyse- und Reflexionsfunktionen liefert, für die je nach dem Arbeitsfeld ein Rückgriff auf spezifische Instrumente sowie spezielle Theorien und Konzepte möglich ist.

Die Collage beruht auf zwei Prämissen: Sie muss sich an einer wissenschaftlichen Vorgehensweise orientieren, und sie muss eine Begründung und Rechtfertigung des Handelns ermöglichen. Auf der Grundlage dieser beiden Prämissen definiert Hiltrud von Spiegel methodisches Handeln:

> Methodisch zu handeln bedeutet, die spezifischen Aufgaben und Probleme der Sozialen Arbeit strukturiert und kontextbezogen, kriteriengeleitet und eklektisch, zielorientiert und offen zu bearbeiten. Hierbei sollte man sich an Charakteristika des beruflichen Handlungsfeldes sowie am wissenschaftlichen Vorgehen orientieren. Der Begriff beschreibt eine besondere Art und

> Weise der Analyse, der Planung und der Auswertung des beruflichen Handelns, die sich vom Alltagshandeln unterscheidet. Professionelle müssen ihre Situations- und Problemanalysen, die Entwicklung von Zielen und die Planung ihrer Interventionen verständigungsorientiert, multiperspektivisch und revidierbar gestalten. Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Handlungen transparent und intersubjektiv überprüfbar halten, und dass sie diese berufsethisch rechtfertigen, unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher und erfahrungsbezogener Wissensbestände begründen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bilanzieren können. (Spiegel, 2008, S. 9)

Zur technologischen Umsetzung dieser Definition formuliert von Spiegel Arbeitshilfen für das methodische Handeln. Diese beziehen sich auf Analyse-, Planungs- und Reflexionshilfen für die Strukturierung der Handlungsbereiche auf den verschiedenen Handlungsebenen (vgl. Spiegel, 2008, S. 123). Das methodische Handeln ist für von Spiegel somit keine Ansammlung konzeptionell eingebetteter Methoden oder Techniken, sondern ein umfassendes Set, das hilft, für den jeweiligen Fall spezifische „Lesarten" zu entwickeln (vgl. ebd.). Dazu differenziert von Spiegel zwischen zwei Handlungsebenen (vgl. ebd., S. 120 ff.):

- die vertikale Handlungsebene
  Der vertikalen Ebene ordnet von Spiegel drei typische Handlungsbereiche aus der Sozialen Arbeit zu:
  - die Fallebene
    „Die Fallebene bezeichnet Situationen, Aufgaben und Probleme, die im unmittelbaren Kontakt mit den Adressaten entstehen, unabhängig von ihrer Anzahl und Konstellation" (Spiegel, 2008, S. 120).
  - die Managementebene
    „Die Managementebene thematisiert mittelbare Arbeitsprozesse (koordinierende, organisatorische und administrative Tätigkeiten), die als Voraussetzung und Folge der unmittelbaren Arbeit gelten und die Fallarbeit absichern" (ebd.).
  - die kommunale Planungsebene/Aufgaben der Sozialplanung
    Die kommunale Planungsebene umfasst das Handeln der Politiker bzw. deren Planungsvorhaben.

  Auf diesen Ebenen, so Spiegel, sollten die Akteure ihren Arbeitsbereich darauf untersuchen, wie dieser von den unterschiedlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird, um Zuständigkeiten und Rollen zu klären sowie Ansatzpunkte für Interventionen herauszuarbeiten.

- die horizontale Ebene
  Diese Ebene umfasst ein Spektrum von typischen methodischen Handlungen. Diese beziehen sich auf:
  - die Analyse der Rahmenbedingungen bzw. Situations- oder Problemanalyse
    Für die Bewältigung der Problemlagen der Adressaten und ihrer Helfer ist die Analyse und Interpretation der Ausgangssituation unabdingbar.
  - die Zielentwicklung
    Auf dieser Ebene geht es darum, mit und für die Adressaten Ziele auszuhandeln.
  - die Planung
    Hier geht es um eine begründete Konstruktion von Arrangements, Arbeitsprinzipien und Handlungsschritten im Hinblick auf die Ausgangssituation, den Bedarf und die ausgehandelten Ziele.
  - die Evaluation
    „Evaluieren bedeutet, systematisch Daten zusammenzutragen und diese im Hinblick auf die Angemessenheit, Wirksamkeit oder Wirtschaftlichkeit eines Projektes oder einer Einrichtung zu bewerten“ (ebd., S. 122).

Für das professionelle methodische Handeln auf den beiden Ebenen benötigen die Akteure in der Sozialen Arbeit spezifische Wissensbestände. Diese beziehen sich laut von Spiegel (2008, S. 59 ff.) auf:

- Beobachtungs- und Beschreibungswissen
  Das Beobachtungs- und Beschreibungswissen ordnet Spiegel dem Handlungsbereich „Analyse der Rahmenbedingungen“ zu. Sie begründet das damit, dass in diesem Bereich systematisch Informationen über die aktuelle Situation und ihren Kontext erhoben werden.
- Erklärungs- und Begründungswissen
  Diesen Wissensbestand ordnet sie dem Handlungsbereich der „Situations- oder Problemanalyse“ zu, da es dabei in erster Linie um die Erklärung und Interpretation beschriebener Situationen geht.
- Wertewissen
  Das Wertewissen ordnet von Spiegel dem Handlungsbereich der „Zielentwicklung“ zu, weil aus diesen Wissensbeständen auch Leitlinien für Ziele und deren moralische Rechtfertigung abgeleitet werden können.

- Handlungs- und Interventionswissen
  Die Zuordnung erfolgt zu dem Bereich „Planung“, weil dieses Wissen den Entwurf von Interventionen und zielfördernden Arrangements unterstützt.
- sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden
  Sie werden für den Bereich der Evaluation benötigt. Als sozialwissenschaftliche Methoden stammen sie aus dem „Instrumentenkoffer“ der sozialwissenschaftlichen Forschung.

Das Inventar des Werkzeugkastens von Hiltrud von Spiegel bietet eine gute methodische Strukturierungshilfe zum Ausfindigmachen der Deutungsmuster, die sich vor allem dazu eignet, die identifizierten Deutungsmuster den Handlungsebenen (vertikal bzw. horizontal) zuzuordnen und dort zu verorten. Durch die Einbindung in die Struktur des Werkzeugkastens lässt sich abschätzen und darstellen, auf welcher Ebene die Deutungsmuster anzusiedeln sind und wo die Interventionsbedarfe bestehen.

Spiegel unterstreicht in Bezug auf die Wissensbestände die Bedeutung des Wertewissens als „moralische Rechtfertigung“. Das heißt, neben der Lokalisierung auf der vertikalen und horizontalen Handlungsebene lassen sich Deutungsmuster darüber hinaus auf die in ihnen enthaltenen moralischen und ethischen Gesichtspunkte hin untersuchen.

Partizipation

Hinter dem Begriff Partizipation verbirgt sich erziehungswissenschaftlich und rechtlich betrachtet ein Verständnis von dem Kind und dem Jugendlichen, das diese als Träger eigener Rechte, als eigene Rechtspersönlichkeiten und handelnde Subjekte ansieht und das damit den Subjektstatus in den Vordergrund rückt. Rechtlich ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Achten Buch des Sozialgesetzbuches verankert. Dort heißt es in § 8 Absatz 1 zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen:

> Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen.

Der Partizipationsgedanke ist zudem ein zentraler Bestandteil der Rahmenverträge, die zwischen den Landesjugendämtern und den Trägern der Jugendhilfeeinrichtungen abgeschlossen werden. Im Hamburger Rahmenvertrag ist die Gewährleistung der Partizipation von jungen Menschen und ihrer Sorgeberechtigten im Rahmen der Qualitätsentwicklung ausdrücklich vorgesehen (vgl. hierzu § 8 des Hamburger Rahmenvertrages von 2016). Sowohl das SGB VIII als auch die Rahmenverträge gehen bei ihrem normativen Grundverständnis davon aus, dass Kinder und Jugendliche gleichberechtigte Partner sind und deshalb aktiv an den für sie entscheidenden Prozessen mitwirken müssen. Als spezielle Bedingungen für die Beteiligung von jungen Menschen in den Einrichtungen der stationären Jugendhilfe gelten dabei folgende Voraussetzungen[12]:

1) Partizipation bzw. deren Angebote orientieren sich vornehmlich an den Lebenswelten der jungen Menschen (siehe hierzu auch den Ansatz der Lebensweltorientierung).
2) Partizipation lässt sich nur realisieren, wenn die Beziehungsangebote in dialogorientierter Form erfolgen.
3) Partizipation benötigt das Zurverfügungstellen von Räumen für eigenverantwortliche Entscheidungen und Gestaltungen.
4) Partizipation ist das Vehikel zum Erlernen und Aneignen eines demokratischen Miteinanders.

Petersen legt bei ihrer Definition des Partizipationsbegriffs den Schwerpunkt auf die Dialogorientierung:

> Beteiligung bzw. Partizipation wird hier verstanden als ein Prozess der sozialpädagogischen Befähigung zu partnerschaftlichem Aushandeln und letztendlich zur Befähigung, dass Heranwachsende mit „Machtquellen“ so ausgestattet werden, um selbstständig entscheiden zu können. (Petersen, 2017, S. 912)

Für Knauer und Sturzenhecker geht es bei der Partizipation vor allem um die Schaffung von Strukturbedingungen, also

> um eine Bereitstellung von Freiräumen der mitverantwortlichen Selbstbestimmung, die als Recht verstanden und einforderbar ist. Partizipation muss so ge-

[12] Die vier Voraussetzungen beruhen auf dem Unterrichtsergebnis von 2013 in der Klasse FE3 im Lernfeld 04 „Berufsrolle entwickeln“.

> staltet werden, dass sie ein Mehr an Mit- und Selbstbestimmung der Jugendlichen herausfordert und auch ihre Fehler, mangelnden Kompetenzen, Rückschritte als Aspekte des Lernprozesses zu mehr Demokratie versteht. (Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 68)

Die Bertelsmann-Stiftung stellt in Anlehnung an Grunwald und Thiersch bei der Partizipation den Begriff der Lebenswelt in den Mittelpunkt:

> Kinder- und Jugendpartizipation ist das aktive und nachhaltige Mitwirken und Mitbestimmen von jungen Menschen an Planungen und Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, sowie an deren Verwirklichungen. (Bertelsmann-Stiftung, 2008, S. 27)

Bei dem Partizipationsbegriff aus der dienstleistungstheoretischen Perspektive geht es um die Nutzerpartizipation, die von Schnurr auf die Soziale Arbeit übertragen wird. Er beschreibt die Partizipation arbeitsfeldübergreifend als „Ziel einer Beteiligung und Mitwirkung der Nutzer (Klienten) bei der Wahl und Erbringung sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Dienste, Programme und Leistungen“ (Schnurr, 2001, S. 1330). Nach diesem Verständnis von Dienstleistung kann die Modifizierung des Klienten-Status hin zu einer „Koproduzenten-Rolle“ vorgenommen werden (vgl. Kreitz, 2008, S. 199 ff.).

Schröder sieht in der Partizipation einen zentralen Lernprozess für die Lebensbewältigung und einen Erfahrungsraum für die Selbstwirksamkeit (vgl. Schröder, 1995, S. 16). Schröder zeigt anhand einer neunstufigen Leiter auf, dass der Grad der Beteiligung verschiedene Intensitäten annehmen kann, die sich je nach Ausprägung fördernd bzw. weniger fördernd auf die Lernprozesse zur Lebensbewältigung auswirken. Dabei stellt die Selbstverwaltung für ihn die höchste Form der Partizipation im Sinne von Autonomie dar. Mit diesem ursprünglich von Hart (1992) und Gernert (1993) entworfenen Stufenleitermodell versucht er, die verschiedenen Grade bzw. Abstufungen der Kinder- und Jugendpartizipation hierarchisch zu beschreiben. Auf den untersten drei Stufen (Fremdbestimmung, Dekoration und Alibi-Teilnahme) handelt es sich aus seiner Sicht nicht um echte Partizipation. Ebenso geht es bei den obersten Stufen nicht um Beteiligung im engeren Sinne, sondern um Autonomie. Es ist also, um eine wirkliche Beteiligung zu realisieren, die Konzentration auf die fünf Formen der mittleren Stufen – Teilhabe, Zuweisung, Information, Mitwirkung und Mitbestimmung – anzustreben.

Nach dem Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“ lassen sich die Beteiligungsformen systematisch in fünf unterschiedliche Typen aufteilen (vgl. NAP, 2005):

1) Beteiligung von Jugendverbänden durch die Jugendringe
2) repräsentative Formen wie Kinder- und Jugendparlamente, Schüler- und Schülerinnenvertretungen
3) offene Formen wie Kinder-Stadtteilversammlungen, Kinder-Sprechstunden und Kinder-Gemeinderatssitzungen, Jugendforen
4) projektbezogene Formen, zum Beispiel Zukunftswerkstätten, Workshops, aktivierende Befragungen in konkreten Planungs- und Entscheidungsprozessen
5) Beauftragten-Modelle, bei denen haupt- oder ehrenamtlich tätige Erwachsene bei den Verwaltungen oder in politischen Entscheidungsgremien für die Interessen von Kindern und Jugendlichen eintreten.

Die pädagogische Qualität der Partizipation bezieht sich nach Ansicht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vor allem auf eine beteiligungsfördernde Grundhaltung, die sich daran erkennen lässt, wie weitreichend die Beteiligung von Fachkräften eingelöst wird (vgl. BMFSFJ, 2015, S. 48 f.). Im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit gilt laut Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe: „Partizipation ist das zentrale und leitende Prinzip der Kinder- und Jugendarbeit“ (AGJ, 2018, S. 2). Dieses Prinzip macht es erforderlich, dass Akteure in diesem Bereich immer wieder reflektieren, wie sie die Partizipation ihrer Klienten in der Praxis der stationären Jugendhilfe fördern, und ihre eigenen Deutungsmuster dahingehend befragen, ob es gelingt, Entscheidungsräume für die dort lebenden jungen Menschen zu öffnen und transparente Strukturen zu schaffen. Diese Haltung beinhaltet eine subjektorientierte Betrachtung des Klienten, die ihn als Subjekt sieht, das imstande ist, sich aktiv an sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Gestaltungsprozessen zu beteiligen und sie zu gestalten.

Reflexivität

Heiner bezeichnet die Reflexivität als das anspruchsvollste und für sie zugleich auch als das unverzichtbarste Merkmal des pädagogischen Handelns. Reflexivität definiert sie „als Bereitschaft und Fähigkeit zur systematischen,

methodisch kontrollierten und selbstkritischen Analyse des eigenen Tuns und der dazugehörigen Rahmenbedingungen (der Institution, des Hilfesystems, etc.). Diese systematische Analyse bezieht sich sowohl auf die eigenen Deutungsmuster (Tatbestandsdeutungen, Ursachenannahmen, Bewertungen) als auch auf die zentralen Interventionsmuster (Handlungspräferenzen und Handlungsroutinen)“ (Heiner, 2004, S. 44).

Heiner geht davon aus, dass Professionalität einen reflexiven Handlungstypus erfordert, der die Voraussetzung für die Realisierung der methodischen Prinzipen und einer wissenschaftlichen Expertise schafft. Reflexivität kann sich, so Heiner, nicht auf die Ansammlung und Anwendung von (totem) Wissen beschränken, sondern ist nur als Ergebnis eines selbstständigen Umgangs mit wissenschaftlichem und erfahrungsbasiertem Wissen denkbar – sowohl bezogen auf die Klientel, das Arbeitsfeld als auch auf die eigene Person (vgl. ebd., S. 43). Reflexives Handeln beinhaltet für Heiner die Integration von drei Wissenstypen (vgl. ebd., S. 44):

1) wissenschaftliches Wissen
2) berufliches Erfahrungswissen
3) aktuelles Alltagswissen.

Ihr Reflexionsmodell beruht auf zwei Hypothesen (vgl. ebd., S. 44):

1) Es könnte auch anders sein (bzw. sein sollen), als ich bisher gedacht habe.
   Diese Hypothese legt eine Überprüfung der eigenen Wahrnehmung, der Erklärungen und Bewertungen der Realität nahe.
2) Vielleicht könnte (und sollte) ich anders handeln.
   Diese Hypothese bezieht sich auf die Entwicklung und Abwägung von Handlungsalternativen.

Heiner (2004, S. 44) weist zudem darauf hin, dass es nicht unbedingt notwendig ist, beide Hypothesen gleichzeitig zu prüfen. Die Prüfung erfolgt anhand von Leitfragen, zum Beispiel: Sind die Tatbestände, von denen ich aufgrund begrenzter eigener Beobachtungen und (mehr oder weniger zuverlässiger) externer Informationen ausgehe, wirklich so und nur so a) vorfindbar, b) erklärbar und c) bewertbar? Benötige ich zusätzliche Informationen oder Erklärungsansätze? Wie beurteilen andere Personen (z. B. Klienten, Kollegen) die Lage? Ziehen sie andere Schlüsse, setzen sie sich andere Ziele? Mit

der zweiten Hypothese werden Handlungsroutinen der eigenen Person in Frage gestellt. Andere Vorgehensweisen als die üblichen oder die in dem aktuellen Fall schon geplanten werden systematisch erwogen bzw. abgewogen. Gefragt wird zum Beispiel nach den Kosten einer Lösung und möglichen, unerwünschten Nebeneffekten. All dies setzt neben einem bestimmten Habitus und der Bereitschaft, sich diesen Fragen zu stellen, entsprechendes wissenschaftlich fundiertes Wissen voraus, um die Fragen überhaupt beantworten zu können. Aufgrund ihres handlungstheoretischen Zugangs geht Heiner davon aus, dass die Auswahl und Nutzung des Wissens nur auf Situationen bezogen wird, die faktisch beeinflussbar sind.

Die Einschätzung, ob und wie eine Situation zu beeinflussen ist, erfolgt aus handlungstheoretischer Perspektive nicht allein auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien, sondern bedarf der Analyse, wobei die jeweils gegebenen Handlungsbedingungen wie beispielsweise zeitliche Ressourcen, Personalausstattung, die Biografien der Klienten berücksichtigt werden müssen. Daraus resultiert für den Praktiker eine doppelte Orientierung. Er ist einerseits aufgefordert, sich an generalisierten, wissenschaftlichen Wissensbeständen zu orientieren und andererseits an den fallspezifischen Bedingungen. Bei letzteren kommt es häufig vor, dass sie sich nicht logisch mit wissenschaftlichen Theorien verbinden lassen, sondern vor allem entscheidend von den aktuellen Interessen der Beteiligten abhängen (vgl. Heiner, 2004, S. 45). Für Jakob und Wensierski (1997) ist insbesondere mit Blick auf die Fallarbeit ein hohes Maß an Reflexion des eigenen Tuns erforderlich, weil in diesem Kontext kritische Fragen nach den eigenen Normvorstellungen, nach den Interaktionsmustern der Betroffenen oder nach der Angemessenheit der entwickelten institutionellen Prozedierungen ins Zentrum der Reflexion rücken.

Den Konzepten der selbstkritischen Analyse des Tuns von Heiner (2004) und der Reflexion des eigenen Tuns bei der Fallarbeit von Jakob und Wensierski (1997) gemeinsam ist die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen als zentraler Baustein für die Modifikation von Handlungen. Es wird davon ausgegangen, dass mit dem Einsetzen des Reflexionsprozesses eine Aktivierung der in den Deutungsmustern enthaltenen Sinnkonstruktionen erfolgt und sich im Zuge des Reflektierens die Zugänge zu den verschiedenen Seiten in den Deutungsmustern eröffnen. Damit die Reflexion nicht willkürlich erfolgt, fordert Heiner für den reflexiven Zugang eine selbstkritische Analyse des

eigenen Tuns und einen methodisch kontrollierten Zugang (vgl. Heiner, 2004, S. 45). Damit führt sie die Reflexivität aus einer möglichen Willkürlichkeit heraus und ordnet ihr professionelle Kriterien zu.

EMPIRISCHER TEIL

4. Anlage der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel wird auf die Datengewinnung und Methodik näher eingegangen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Datenerhebung und das methodische Vorgehen bei der Datenauswertung. Dafür wurde ein Auswertungsalgorithmus entwickelt, mit dem die Facharbeiten der Studierenden nach den Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation analysiert und die Deutungsmuster expertengestützt identifiziert worden sind. Darüber hinaus folgen Erläuterungen zur Rolle und Einbindung der Experten in die Untersuchung und Anmerkungen zum Umgang mit personenbezogenen Informationen in diesem Forschungsvorhaben.

4.1 Pretest

Im Vorfeld der Untersuchung wurde eine explorative Voruntersuchung (Pretest) durchgeführt. Sie diente dem Zweck, die Konzeption eines objektiv-hermeneutisch ausgerichteten Auswertungsalgorithmus, mit dem die Facharbeiten der Studierenden analysiert und die Deutungsmuster expertengestützt identifiziert worden sind, auf ihre methodologische Praktikabilität in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfragen zu durchleuchten und zu prüfen, inwieweit sich diese Forschungsstrategie für das Verfahren der diskursiven Validierung eignen würde.

4.1.1 Einstieg

Der Einstieg erfolgte am 19.09.2017 im Rahmen einer Unterrichtseinheit im Lernfeld „Grundlagen des pädagogischen Handelns“ an der Bundeswehrfachschule Hamburg, in der das Thema „Hermeneutik als geisteswissenschaftliche Methode in der Pädagogik“[13] behandelt wurde. Dieser Schritt diente dazu, sich zu vergewissern, ob die Art der Fragestellung für einen Al-

[13] Vgl. hierzu auch Hobmair, H. (Hrsg.). (2008). Pädagogik (4. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverl. EINS.

gorithmus geeignet war, um die Studierenden zu motivieren, Interpretationen von vorgegebenen Sequenzen vorzunehmen. Die Studierenden wurden in der Unterrichtseinheit aufgefordert, sich mit bestimmten Formulierungen eines Studierenden auseinanderzusetzen, der in seiner Facharbeit über einen von ihm betreuten Jugendlichen geschrieben hatte:

> Durch das Zusammenleben in geschlechts- und altersgemischten Gruppen sollte der Einzelne Mitgefühl und Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft aber auch Selbstbehauptung lernen. Leider gelingt das […] nur selten.[14]

Er schrieb weiter:

> Sein Gesamtverhalten ist geprägt von Streitsucht, aggressivem Verhalten, besonders gegenüber jüngeren Kindern, Konzentrations- und Lernstörungen.[15]

Dazu erhielten die Studierenden den folgenden Arbeitsauftrag:

> Arbeitsauftrag 1
>
> Interpretieren Sie die oben genannten Äußerungen! Was meinen Sie, was hat der Verfasser für eine Einstellung zu dem Jugendlichen […]?

Die Studierenden äußerten sich wie folgt:

- Der Verfasser hat eine voreingenommene Meinung.
- Ich habe dazu zu wenig Informationen, das kann ich nicht interpretieren.
- Irgendwie mag der […] nicht. Ich weiß gar nicht, wie da die Betreuung klappen kann. Da ist doch der Konflikt schon vorprogrammiert.
- Der Verfasser hat […] schon eingeordnet. Der kann doch nicht mehr neutral sein.
- […] wird irgendwie als defizitär betrachtet.
- Der hat ein schlechtes Bild von […], er lehnt ihn irgendwie ab. Er schiebt ihm schlechte Eigenschaften zu.

Die Äußerungen der Studierenden wurden an eine Tafel geschrieben. Anschließend erhielten die Studierenden einen weiteren Arbeitsauftrag.

> Arbeitsauftrag 2
>
> Diskutieren Sie Ihre Einschätzungen und verständigen Sie sich auf eine gemeinsame Interpretation.

[14] Siehe Facharbeit 4, S. 9.
[15] Siehe Facharbeit 4, S. 9.

Das Resultat der gemeinsamen Interpretation lautete:

> Der Verfasser tritt […] mit einer ablehnenden Grundhaltung gegenüber. Es wird deutlich, dass er […] nicht mag.

4.1.2 Exemplarische Auswertung einer Facharbeit

Im Rahmen des Pretests wurde probehalber eine Facharbeit von mir sequenziert und anschließend im Expertenkreis diskursiv validiert.[16] Dazu erhielten die Experten den folgenden Arbeitsauftrag:

> Arbeitsauftrag
>
> Interpretiert die Sequenzen auf dort enthaltene Deutungsmuster: Welche Haltungen, Überzeugungen, Sichtweisen, Einschätzungen, Werthaltungen und Einstellungen könnt ihr in den Deutungsmustern in Bezug auf die Handlungsorientierungen der Studierenden identifizieren? Diskutiert eure Interpretationen und versucht daraus Deutungsmuster aufzuspüren.

Aus den Sequenzen der probehalber analysierten Facharbeit wurden folgende Deutungsmuster von den Experten im Rahmen einer diskursiven Validierung rekonstruiert:

1) Deutungsmuster in Bezug auf die Veränderung des Blicks auf Störungsbilder

   Am Beginn seiner Facharbeit entwickelt der Verfasser ein Deutungsmuster in Bezug auf das Störungsbild ADHS bei den von ihm betreuten Jugendlichen, das er in erster Linie als ein Krankheitsgeschehen betrachtet. Gespeist wird dieses Deutungsmuster durch die Implikationen des medizinischen Modells, wobei der soziale Kontext als Verursacher weitgehend ausgeblendet wird (vgl. Belschner, 1973, S. 38). Geprägt durch das medizinische Modell sind die pädagogischen Handlungsorientierungen, die der Verfasser in seiner Facharbeit darlegt, vor allem darauf angelegt, bei Problemanlässen nach individuellen Lösungsmöglichkeiten außerhalb des sozialen Kontextes zu suchen. Im Verlauf der Arbeit verändert der Verfasser seine Einstellung. Durch die Reflexion seiner während des Praktikums gemachten Erfahrungen erkennt er an, dass die Einbeziehung des sozialen Umfeldes für die pädagogische Arbeit eine wesentliche Voraussetzung

[16] Siehe Facharbeit 5.

darstellt. Dadurch kommt es zu einer Modifikation seiner am medizinischen Modell orientierten Sichtweise auf das pädagogische Handeln. Er verlässt die engen Parameter dieses Modells zugunsten des biopsychosozialen Modells. Als Folge davon verändert sich auch seine Handlungsorientierung, die sich nunmehr auf die Einbeziehung psychologischer und sozialer Aspekte fokussiert.

2) Deutungsmuster in Bezug auf die Professionalisierung

   Inspiriert durch seine praktischen Erfahrungen, beginnt der Verfasser ein Deutungsmuster für den professionellen Umgang mit dem Thema ADHS in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe zu entwickeln, das sich auf vier Elemente bezieht:

   - Lesen der entsprechenden Fachliteratur
   - Erwerb von Erfahrungen
   - Fort- und Weiterbildung
   - Praxiserfahrungen.

   Von diesen Elementen erwartet er, dass sie ihn in seinem pädagogischen Handeln unterstützen.

3) Deutungsmuster in Bezug auf das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

   Der Verfasser erläutert zu Beginn seiner Facharbeit, dass er sich durch den Schulunterricht theoretisch gut auf den Praxiseinsatz vorbereitet fühlt. Diese Einschätzung beruht auf seiner Überzeugung, dass die Vermittlung vonseiten der Schule auf Fachwissen beruht, das ihn befähigt, in der Praxis pädagogisch fundiert zu handeln. Bedingt durch die Erfahrungen in der praktischen Arbeit, vor allem mit dem von ihm betreuten Jugendlichen, entwickelt er schrittweise ein praxisorientiertes Theorieverständnis und erkennt, dass die Mannigfaltigkeit des Erziehungsgeschehens vor allem durch die Einmaligkeit und die konkrete Situation, in der sich das Erziehungsgeschehen abspielt, geprägt wird.

4) Deutungsmuster in Bezug auf die „Rezeptologie“ in der pädagogischen Arbeit

   Als Studierender, der sich bereits in einem früheren Praktikum mit dem Thema ADHS beschäftigt hat, wird ihm bewusst, dass von allgemeingültigen theoretischen Erkenntnissen keine Rezepte oder gar Musterlösungen zu erwarten sind. Er gelangt zu der realistischen Einschätzung, dass diese

allenfalls als Orientierungshilfen für den individuellen Umgang betrachtet werden können. Für die Gestaltung des pädagogischen Umgangs bedarf es der Reflexion und der kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung.

5) Deutungsmuster in Bezug auf die berufliche Tätigkeit nach der Ausbildung

   Der Studierende absolviert ein Praktikum im Rahmen seiner Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher an der Fachschule für Sozialpädagogik, in der Praktika ein Teilbereich der Ausbildung sind, die den theoretischen Unterricht in den Lernfeldern ergänzen. Ihre Funktion besteht darin, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen. In seiner Facharbeit betont der Verfasser, dass er dieses Praktikum dazu nutzen will, um sich mit dem Thema ADHS auseinanderzusetzen. Im Verlauf des Praktikums erhält er vonseiten der Praxiseinrichtung die Rückmeldung, dass er dort als kompetent eingeschätzt wird. Dieses Feedback deutet er als Chance, um sich als zukünftiger Mitarbeiter zu empfehlen. Er schlägt vor, die Individualpädagogin in den normalen Gruppendienst einzubinden und bietet sich als Bezugserzieher für den von ihm betreuten Jugendlichen an.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich in den fünf beschriebenen Deutungsmustern typische elementare, immer wiederkehrende pädagogische Fragestellungen widerspiegeln, die erfahrungsgemäß auftreten, wenn die Studierenden mit ihrer Klientel interagieren und aufgefordert sind, pädagogisch zu handeln. Die von den Studierenden vorgefundene Erziehungswirklichkeit ist geprägt von Fragen nach der „Rezeptologie“, dem Theorie-Praxis-Transfer, der Professionalisierung, der Genese bzw. Entstehung von Störungsbildern und anderem mehr. In der Erziehungswirklichkeit, mit der die Studierenden in dem Praxisfeld der stationären Jugendhilfe konfrontiert sind, spiegelt sich die biografische Entwicklung ihrer Klientel wider. Das bedeutet in Bezug auf das pädagogische Handeln, dass die Studierenden ein Bewusstsein dafür entwickeln (müssen), welche Auswirkungen bzw. Einflüsse die eigenen Deutungsmuster auf ihre persönlichen Einstellungen und Sichtweisen und ihre pädagogischen Handlungsorientierungen haben. Hier wird ein wesentlicher Beitrag des Deutungsmusteransatzes sichtbar, weil damit der (professionelle) Schritt von der intentionalen zur funktionalen Erziehung unterstützt wird.

4.1.3 Einführung von Paraphrasen

Bei der exemplarischen Auswertung einer Facharbeit zeigte sich das Problem, dass die Experten während der diskursiven Validierung auf unterschiedlichen Informationsniveaus agierten, weil bestimmte Aspekte, die in den Sequenzen enthalten waren, aus unterschiedlichen Gründen nicht von allen Experten für relevant befunden wurden. Folglich war nicht mehr durchgehend gewährleistet, die in den Sequenzen vermuteten Deutungsmuster in ihrer Gesamtheit zu validieren. Um eine vergleichbare Basis für das Informationsniveau sicherzustellen, wurde der Schritt der Paraphrasierung nachträglich in den Auswertungsalgorithmus eingebaut. Damit stütze ich mich auch auf die Argumentation von Mayring, der in diesem Zusammenhang betont: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2003, S. 58). Sein Ablaufmodell sieht folgende Schrittfolge vor (vgl. ebd., S. 62):

Z1: Paraphrasierung
Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau
Z3: Erste Reduktion
Z4: Zweite Reduktion.

Da es bei dem in den Algorithmus eingeschobenen Schritt der Paraphrasierung in dieser Arbeit vorrangig darum geht, dass die Experten über gleiche Informationsstände verfügen, bezieht sich dieser Schritt auf die Z1-Regel von Mayring, die auf die zusammenfassende Kurz- und Umformulierung der Sequenzen abzielt. Dabei wird die jeweilige Sequenz aus der Facharbeit mit anderen Worten bzw. Ausdrücken sinngemäß umschrieben. Die Erstellung von Paraphrasen wird häufig im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt und dient dort der Erschließung des Datenmaterials und vor allem als Grundlage für eine induktive Kategorienbildung am Material. Bei diesem Schritt werden die Originalsequenzen von den Experten auf einen überschaubaren Kurztext reduziert, um die teilweise recht umfangreichen Informationen, die in den Sequenzen enthalten sind, zu bündeln und um zu einem überschaubaren Textcorpus zu gelangen, ohne wesentliche Inhalte aus dem Auge zu verlieren. Das Verfahren bleibt dabei transparent, weil die Originalsequenzen in den Texten durchnummeriert sind und die intersubjektive

Überprüfung jederzeit möglich ist. Paraphrasen können aber auch immer dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn es ausreicht, die wichtigen Informationen, die die Sequenzen enthalten, zusammenzufassen (vgl. Mayring, 2015).

4.1.4 Zusammenfassung

Unter den Experten bestand Einigkeit, dass die Vorgehensweise nach dem objektiv-hermeneutisch ausgerichteten Auswertungsalgorithmus eine geeignete Forschungsstrategie darstellt, mit der sich die Forschungsfragen bearbeiten lassen. Lediglich in zwei Details gab es vonseiten der Experten Forderungen, um die Anwendung zu optimieren. Diese bezogen sich auf die Einführung der Paraphrasierung der Sequenzen und deren Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe. Die Paraphrasierung soll sicherstellen, dass die Experten an allen Stellen über eine gemeinsame Informationsplattform für die Identifizierung der Deutungsmuster verfügen und sich in einem ersten Schritt an die Deutungsmuster annähern bzw. dazu erste Gedanken entwickeln können. Um abschätzen zu können, inwieweit sich die Studierenden am Kontext der stationären Jugendhilfe orientieren, wurde entschieden, die einzelnen Sequenzen, wo sinnvoll, zusätzlich in Bezug zur stationären Jugendhilfe zu kontextualisieren.

4.2 Bildung des Samples

Das Sampling für die Untersuchung beruhte auf insgesamt 127 Facharbeiten, die von den Studierenden an der Fachschule für Sozialpädagogik im Rahmen ihrer Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher bzw. zur staatlich anerkannten Erzieherin zwischen 2014 und 2016 verfasst wurden. Für das Forschungsvorhaben wurden aus diesem Datenmaterial drei Facharbeiten ausgewählt.

Im Vorfeld war diskutiert worden, welches Verfahren für die Auswahl der zu untersuchenden Facharbeiten zum Einsatz kommen sollte. Bei einem quantitativen Zugang hätte die Präferenz bei einer repräsentativen Stichprobe gelegen, sodass die Auswahl mit einem einfachen Zufallsstichprobenverfahren vorgenommen worden wäre. Dabei hätte sich die Frage gestellt,

ob dieser Zugang für das Ziel der vorliegenden Arbeit, Einstellungen, Sichtweisen und Haltungen von Personen zu erforschen und daraus resultierende Deutungsmuster zu identifizieren, angemessen gewesen wäre. Da das Forschungsvorhaben mehr auf eine verstehende Analyse von Deutungsleistungen auf der Basis von vergleichsweise wenigen Fällen abzielt, kam schließlich ein qualitativer Forschungsansatz zum Zuge, der auch die Wahl der Methode zur Gewinnung der Stichprobe beeinflusste. In die Überlegungen zur Auswahl der zu untersuchenden Facharbeiten wurden außerdem Begründungen von Petrucci und Wirtz einbezogen, die meines Erachtens zu Recht auf Folgendes hinweisen: „Da qualitative Forschung nicht prinzipiell darauf abzielt, verallgemeinerbare Aussagen über die untersuchten Personen hinaus zu treffen, sondern vielmehr das Ziel hat, komplexe Lebenswelten und Fragestellungen der Interaktion angemessen zu untersuchen und zu beschreiben, muss auch bei der Wahl der Stichprobe nicht unbedingt versucht werden, Repräsentativität für eine Grundgesamtheit zu erreichen“ (Petrucci & Wirtz, 2007, o. S.). Die Autoren sehen vielmehr als Ziel des Stichprobensamplings in einer qualitativen Studie, „eine möglichst heterogene, in den relevanten Merkmalen maximal kontrastierte und somit informative Gruppe von Personen für die Untersuchung zu gewinnen“ (ebd.), und folgen damit dem Prinzip der Varianzmaximierung nach Patton (2002). Die Festlegung des Samples für die vorliegende Untersuchung erfolgte also nach theoretischen Überlegungen (theoretical sampling), wobei die zentrale Fragestellung war, welche Fallauswahl angesichts der zu lösenden theoretischen Probleme im Zusammenhang mit der Forschungsfrage am gewinnbringendsten sein würde (vgl. Halbmayer & Salat, 2011, o. S.).

Die Auswahl der Facharbeiten erfolgte nach einem induktiven Vorgehen. Um eine Varianzmaximierung zu erreichen, kam die Methode der Inspektion zur Anwendung, das heißt, die Vorgehensweise bei der Auswahl der drei Facharbeiten wurde im Wesentlichen aus dem Vorwissen des Verfassers dieser Arbeit deduziert. Dieser verfügte zu dem damaligen Zeitpunkt über detaillierte Kenntnisse über die Verläufe und Ergebnisse der Praktika der Studierenden. In seiner Funktion als Lehrgangsleiter der Erzieherausbildung gehörte es zu seinen Aufgaben, sich über die in den Facharbeiten bearbeiteten Inhalte zu informieren und die Qualität der Arbeiten zu bewerten. Als leitende Lehrkraft hatte er außerdem über einen Zeitraum von nahezu drei Jahren im Unterricht regelmäßig Kontakt zu den Studierenden und hat deren

Leistungen bewertet. Aus dieser Konstellation und mit Blick auf die Forschungsfrage wurden folgende Facharbeiten selektiert:

- Facharbeit 1
  - Begründung für die Auswahl in Bezug auf Varianzmaximierung: Der Studierende gerät in einen Konflikt mit der Einrichtung, weil er einen unangemessenen pädagogischen Umgang gegenüber dem Jugendlichen, den er betreut, erlebt.
  - Bezug zur Forschungsfrage: Wie deutet der Studierende diesen Konflikt und wie geht er damit um?
- Facharbeit 2
  - Begründung für die Auswahl in Bezug auf Varianzmaximierung: Das Praktikum weist nahezu alle Kriterien für einen typischen erfolgreichen Praktikumsverlauf auf.
  - Bezug zur Forschungsfrage: Wie deutet die Studierende das erfolgreiche Praktikum in Bezug auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit?
- Facharbeit 3
  - Begründung für die Auswahl in Bezug auf Varianzmaximierung: Dem Studierenden wurde vonseiten der Einrichtung die pädagogische Betreuung entzogen.
  - Bezug zur Forschungsfrage: Wie deutet der Studierende die Entziehung des pädagogischen Auftrags?

Mit Blick auf den qualitativen Forschungsansatz, die Forschungsfrage und das Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe wurden für diese Arbeit bewusst heterogene „Fälle“ ausgewählt. Im Gegensatz zu quantitativen bzw. klassischen Forschungszugängen, die überwiegend auf synthetisch konstruierten Variablenmodellen basieren, knüpft dieses Forschungsvorhaben an authentische Alltagssituationen an, wie sie von den Studierenden in ihren Praktika in der stationären Jugendhilfe erlebt und in den Facharbeiten rezipiert worden sind. Dort setzen sie sich mit der Lebenswelt ihrer Klientel und dort stattfindenden Interaktionen mit traumatisierten, beziehungsgestörten und entwicklungsverzögerten Kindern und Jugendlichen auseinander, und die Reflexion der Studierenden darüber und über die eigenen Ressourcen und ihren Einsatz in Interaktions- und Kommunikationssituationen trägt dazu bei, Einsicht in die eigenen Deutungsmuster zu erhalten. Daher kann davon

ausgegangen werden, dass die vorliegenden Texte den Zugriff auf die zu erforschenden Deutungsmuster ermöglichen.

Für die Untersuchung der Deutungsmuster wurde ein Auswertungsalgorithmus konzipiert, mit dessen Hilfe die Facharbeiten nach den Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation analysiert und die in ihnen enthaltenen Deutungsmuster identifiziert werden konnten.

4.3 Algorithmus für die diskursive Validierung der Facharbeiten

Einleitend sei darauf verwiesen, dass für die Analyse der Facharbeiten bewusst der Begriff des Algorithmus verwendet wird. Bei einem Algorithmus handelt es sich um eine Handlungsvorschrift bzw. Vorgehensweise zur Lösung eines Problems. Ein Algorithmus besteht aus präzise formulierten Einzelschritten, deren Einhaltung unbedingt erforderlich ist. Angeknüpft wird dabei an die Sichtweise von Ulrich Oevermann; er verlangt für die objektive Hermeneutik, sofern sie sich bei der Erschließung von Bedeutungsstrukturen solcher Ausdrucksgestalten annimmt, in denen sich der zu untersuchende Gegenstand authentisch abbildet, in demselben Maße die Anerkennung ihrer Objektivität hinsichtlich Erkenntnisgewinnung bzw. Geltungsüberprüfung wie das die Naturwissenschaften für sich beanspruchen (vgl. Oevermann, 2002, S. 5). „Dies einfach deshalb, weil jene zu rekonstruierenden Sinnstrukturen durch prinzipiell angebbare Regeln und Prozeduren algorithmischer Natur präzise überprüfbar und lückenlos am jederzeit wieder einsehbaren Protokoll erschlossen werden können“ (ebd.).

Aeppli, Gasser, Gutzwiller und Tettenborn weisen darauf hin, dass es unterschiedliche Beschreibungen für das methodische Vorgehen in der objektiven Hermeneutik gibt: „Bei der OH handelt es sich um eine sogenannte ‚Kunstlehre‘, für die es dem Namen nach keine präzisierten methodischen Standards gibt“ (vgl. Aeppli et al., 2016, S. 246). Für die Erschließung der Sinnstrukturen schlagen die Autoren ein Verfahren in drei Schritten vor, die als Orientierungspunkte in dieser Arbeit übernommen wurden. Die Schritte umfassen 1) die Interpretation der objektiven Daten, 2) die Feinanalyse und 3) die Bildung einer Strukturhypothese (vgl. Aeppli et al., 2016, S. 241). Die

Autoren betonen, dass es sich dabei nicht um eine mechanische Abfolge von immer in der gleichen Weise ausgeführten Handlungen handelt, sondern um ein strukturiertes Vorgehen, das „primär zur Sorgfalt der Explikation anleiten“ soll (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 263, zitiert nach Aeppli et al., 2016, S. 242). Die Schritte 1 und 2 wurden in einer leicht modifizierten Form für den Auswertungsalgorithmus übernommen. Als weitere Ablaufschritte für die Analyse der Facharbeiten wurden die Paraphrasierung, die Generierung von Suchkriterien, die Zuordnung der einzelnen Textsequenzen zu den Suchkriterien, die Identifizierung der Deutungsmuster und ein fallübergreifender Vergleich in dem Algorithmus verankert. Bei den letzten fünf Analyseschritten waren drei Experten im Rahmen einer diskursiven Validierung eingebunden.

In der folgenden Darstellung werden die insgesamt sieben Schritte des Algorithmus und die Rolle der Experten näher ausgeführt.

4.3.1 Fallbestimmung

Die Fallbestimmung erfolgt anhand der Beschreibung des Arbeitsfeldes, in dem die Facharbeitstexte entstanden sind, und ihrer Einbettung in den spezifischen Interaktionszusammenhang. Im Sinne von Reh, Geiling und Heinzel werden die Facharbeitstexte der Studierenden als Fallarbeiten eingeordnet (vgl. Kap. 3.1.4). Wernet bemerkt dazu, dass „der Fall“ nicht dinglich gegeben ist. „Er ist selbst ein Produkt der ‚gedanklichen Ordnung von Wirklichkeit‘“ (Wernet, 2009, S. 89), die von Menschen – im Kontext dieser Arbeit von Studierenden als den Verfassern der Facharbeitstexte – konstruiert wird.

Unter „objektiven Daten“ werden in Anlehnung an Aeppli et al. (2016, S. 242) zum Beispiel Angaben über die soziale Herkunft und die familiäre Einbettung einer Person (Beruf der Eltern, Geschwister) oder das Milieu (sozioökonomische Daten) verstanden. „Je nach Art des Materials, das untersucht werden soll, gehören dazu auch Vorstellungen über die Beschaffenheit eines Textes […]. Auf jeden Fall sind damit klar identifizierbare Sachverhalte gemeint“ (ebd.). Da sich die Beschaffenheit der Facharbeitstexte in dieser Phase überwiegend auf die Frage bezieht, was der „Fall“ ist (vgl. auch Reichertz, 2011, S. 24), wird in dieser Arbeit für den Algorithmus der Ausdruck „Fallbestimmung“ anstelle „Interpretation der objektiven Daten“ verwendet.

4.3.2 Sequenzierung

Im Anschluss an die Fallbestimmung wird jeder der drei Facharbeitstexte in einzelne Sequenzen gegliedert. Die Sequenzbildung beginnt mit dem Anfang eines Textes, denn es wird davon ausgegangen, dass sich gerade an den Textanfängen Verdichtungen zeigen und zentrale Argumente und Ideen dargelegt werden (vgl. Aeppli et al., 2016, S. 243). In dieser Arbeit erfolgt die Sequenzierung nach Wernet (2009, S. 21 ff.) anhand der folgenden fünf Prinzipien:

1) Kontextfreiheit

   Nach dem Prinzip der Kontextfreiheit erfolgt die Interpretation von Textsequenzen unabhängig von den vorherigen Textfragmenten oder den Wörtern des Gesamttextes. Da von dieser Untersuchung Aussagen zur pädagogischen Arbeit von Studierenden in dem Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe erwartet werden, werden die Sequenzen bewusst in den Kontext der stationären Jugendhilfe eingebettet. Dieser Kontext liefert den Referenzrahmen für die Einschätzung der Deutungsmuster.

2) Wörtlichkeit

   Nach diesem Prinzip wird die Interpretation lediglich auf sinngemäße Bedeutungsmuster angewendet, wodurch unlogische Interpretationen ausgeschlossen werden. „Das Prinzip der Wörtlichkeit besagt, dass die Bedeutungsrekonstruktion den tatsächlich artikulierten Text in seiner protokolliert vorliegenden Gestalt nicht ignorieren darf, auch und gerade dann nicht, wenn innertextliche Widersprüche auftreten“ (Wernet, 2009, S. 23).

3) Sequenzialität

   Mit Sequenzialität ist gemeint, dass nicht nach „brauchbaren“ Stellen gesucht wird, sondern die Textsequenzen zufällig ausgewählt werden. Dabei ist wichtig, dass jede Sequenz unabhängig von den anderen analysiert wird (vgl. Wernet, 2009, S. 31). Dazu erfolgt der Hinweis, dass in dieser Arbeit bewusst auf eine zufällige Auswahl verzichtet wurde. Um möglichst alle Deutungsmuster zu erfassen und für den späteren fallübergreifenden Vergleich wurden alle drei Facharbeitstexte vollständig sequenziert.

4) Extensivität

   Das Prinzip der Extensivität besagt, dass nicht der gesamte Text detailliert analysiert werden muss, sondern dass sich „Fallstrukturen“ auch aus kurzen Textfragmenten bilden können. Da sich die Analyse des gewonnenen

Untersuchungsmaterials auf drei Facharbeiten mit jeweils fünf Suchkriterien (s. Kap. 4.3.4) stützt und in qualitativer Form stattfindet, sollte gewährleistet sein, dass mit den Suchkriterien ein Zugriff auf alle Sequenzen erfolgen kann.

5) Sparsamkeit
   Nach dem Prinzip der Sparsamkeit soll sich die Analyse auf sinnhafte „Bedeutungsformen“ beschränken. Dadurch werden nur sinnhafte interpretative Bedeutungen einbezogen (vgl. Wernet, 2009, S. 35). Da die Suchkriterien nach einem induktiven Verfahren entwickelt worden sind, hätte sich eine Beschränkung auf sinnhafte Bedeutungsstrukturen im Vorfeld vermutlich als kontraproduktiv herausgestellt.

Darüber hinaus ist die Frage zu diskutieren, welche Kriterien überhaupt an eine Sequenz zu stellen sind, damit sie als Schlüsselpassage für die Identifizierung von Deutungsmustern herangezogen werden kann. Außerdem weisen Meuser und Sackmann (1992) zu Recht darauf hin, dass sich viele Deutungsmuster finden lassen, die nicht alle die im Folgenden genannten Kriterien erfüllen, die aber dennoch als Deutungsmuster bezeichnet werden können, weil in ihnen die jeweiligen Strukturprobleme erkennbar sind und die Äußerungen der Akteure eine interpretative Rekonstruktion ermöglichen (ein Einwurf, der vermutlich auch auf die Facharbeitstexte der Studierenden zutrifft).

Vor diesem Hintergrund wurden die folgenden vier Leitkriterien formuliert:

1) Die ausgewählten Textpassagen in den drei Facharbeiten sollen thematisch relevant sein, das heißt, es kommen nur Sequenzen in Betracht, in denen die Verfasser persönliche Erfahrungen oder Deutungen präsentieren und in denen sie Vorstellungen in Bezug auf das pädagogische Handeln formulieren bzw. solche erkennbar sind.
2) Die Passagen sollen hohe Anteile von Authentizität enthalten. Ein Indikator, der auf die Authentizität der Texte in den Facharbeiten schließen lässt, ist die emotionale Betroffenheit in den Formulierungen.
3) Die Textabschnitte sollen überschaubar, in sich geschlossen sowie sprachlich durch einen klaren Anfang und einen Abschluss gekennzeichnet sein. Die Textabschnitte sollen weder zu kurz sein noch ausufern.

4) Die Textpassagen sollen Hinweise auf latente Sinnstrukturen, das bedeutet verborgene Handlungen, enthalten. Dieses Kriterium wurde nach einer intensiven Diskussion unter den Experten aufgrund ethisch-moralischer Bedenken abgelehnt.

4.3.3 Paraphrasierung

Für die Paraphrasierung wurden die sequenzierten Facharbeitstexte den drei Experten mit folgendem Arbeitsauftrag übergeben:

> Arbeitsauftrag
>
> Paraphrasiert jede Sequenz und notiert eure Paraphrase unter der jeweiligen Sequenz.

Das nun folgende Beispiel aus einer Facharbeit soll die Aufgabe der Experten verdeutlichen.

> Sequenz 5 in originalgetreuer Wiedergabe (ausgelassen wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen der Name der betreuten Person):[17]
>
> „Bereits nach kurzer Zeit in der Einrichtung führte das Verhalten von […] immer häufiger zu Streit unter den Kindern, was letztlich auch in körperlichen Auseinandersetzungen endete. Dies äußerte sich u. a. dadurch, dass […] Gesten wie ein Lächeln häufig fehlinterpretierte und daraufhin verbal und körperlich aggressiv gegenüber diesen Kindern wurde."
>
> Paraphrase der Sequenz 5 durch Experte 1:
>
> Der Verfasser beschreibt die Konflikte der Kinder untereinander, die er auf das Verhalten von […] zurückführt. Er begründet das damit, dass von […] bestimmte Reize aus seiner Umgebung anders interpretiert werden, z. B. das Lachen, als sie gemeint sind und so zu unangemessenen Reaktionen führen.
>
> Paraphrase der Sequenz 5 durch Experte 2:
>
> Er beschreibt den Jungen und dessen Verhaltensweisen. Dabei handelt es sich um Situationen, in denen vor allem […] derjenige zu sein scheint, der Dinge, z. B. ein Lachen, fehlinterpretiert und dadurch die Konflikte auslöst.
>
> Paraphrase der Sequenz 5 durch Experte 3:
>
> Bei Konflikten fällt auf, dass vor allem […] derjenige ist, der die Konflikte dadurch auslöst, weil er in bestimmten Situationen Reize, z. B. ein Lachen, anderer Kinder anders interpretiert.

[17] Siehe Facharbeit 5.

In der laufenden Untersuchung wurde nicht mit den Paraphrasen weitergearbeitet, sondern auf die Originalsequenzen zurückgegriffen, um sicherzustellen, dass die Identifizierung der Deutungsmuster ausschließlich anhand der Originalsequenzen erfolgt.

4.3.4 Generierung von Suchkriterien

Im Anschluss an die Sequenzierung wurden die drei Facharbeiten den Experten mit folgendem Arbeitsauftrag übergeben:

> Arbeitsauftrag
>
> Bitte paraphrasiert jede Sequenz.
>
> Notiert bitte anschließend spontan eure Assoziationen. Was könnten mögliche Suchkriterien sein, mit denen sich die Deutungsmuster aufspüren lassen?

Die Suchkriterien liefern die Basis für die Identifizierung der Deutungsmuster. In Bezug auf das methodische Vorgehen zur Generierung der Suchkriterien standen zwei Optionen zur Auswahl:

1) das deduktive Vorgehen
   Beim deduktiven Vorgehen erfolgt die Festlegung der Suchkriterien im Vorfeld des Forschungsprozesses. Diese können sich beispielsweise auf Einschätzungen in Bezug auf die Genese von Störungsbildern, Ansichten in Bezug auf professionelles Handeln, Werthaltungen und deren Auswirkung auf pädagogische Konsequenzen und Grundüberzeugungen des pädagogischen Handelns beziehen. Das bedeutet, dass die Facharbeitstexte systematisch anhand dieser Kategorien untersucht werden.
2) das induktive Vorgehen
   Beim induktiven Vorgehen ergeben sich die Suchkriterien direkt aus dem Untersuchungsprozess.

Für diese Arbeit wurde ein induktives Verfahren gewählt. Die Entscheidung wird damit begründet, dass den Interpreten dadurch Raum gegeben wird, alle in Frage kommenden Handlungsorientierungen, die in den Facharbeitstexten der Studierenden zu finden sind, in den Blick zu nehmen. Damit soll vermieden werden, dass sich die Interpreten von vornherein auf die vorgegebenen Kategorien konzentrieren und andere relevante Deutungsmuster unberücksichtigt bleiben.

Von den Experten wurden folgende Schwerpunkte assoziiert:

- Umgang mit den Kindern und Jugendlichen
- Biografien der Kinder und Jugendlichen
- Finanzierung der stationären Jugendhilfe
- institutionelle Rahmenbedingungen und Trägerschaft
- Teamarbeit
- Reflexion
- Teamkonflikte
- theoretische Grundlagen
- pädagogische Ansätze
- Regelwerke und Sanktionen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen
- Störungs- und Krankheitsbilder
- Umgang mit Problemverhalten
- Hilfepläne/Hilfeplanung
- Personal und seine Qualifikation
- pädagogische Konzepte
- Elternarbeit.

Aus den von den Experten genannten Schwerpunkten wurden mit der Methode des Clusterns fünf Suchkriterien generiert. Deren theoretische Verbindung besteht darin, dass sie sich in den Diskurs der stationären Jugendhilfe einbinden lassen. Die Suchkriterien beziehen sich auf folgende Aspekte der stationären Jugendhilfe:

1) Suchkriterium in Bezug auf institutionelle Aspekte der stationären Jugendhilfe

   Angeknüpft wird hierbei an ein institutionelles Verständnis, bei dem davon ausgegangen wird, dass die strukturellen Rahmenbedingungen einer stationären Einrichtung das pädagogische Handeln der Akteure wesentlich beeinflussen.

   Um die Zuordnung zu diesem Kriterium zu unterstützen, wurde folgende Leitfrage formuliert:
   Welche Einstellung/Haltung entwickelt die Verfasserin/der Verfasser zur Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung?

2) Suchkriterium in Bezug auf spezifische Aspekte der betreuten Klientel in einer stationären Einrichtung

   Im Zentrum dieses Kriteriums stehen die Sichtweisen und Einschätzungen der Akteure in Bezug auf die zu betreuende Klientel unter Berücksichtigung institutioneller Vorgaben und Erwartungen (vgl. auch Pfeiffer, 2010, S. 1).

   Um die Zuordnung zu diesem Kriterium zu unterstützen, wurde folgende Leitfrage formuliert:

   Aus welcher Perspektive beschreibt die Verfasserin/der Verfasser die Klientel?

3) Suchkriterium in Bezug auf das Instrument der Hilfeplanung

   Die Hilfeplanung steht im Zentrum der pädagogischen Arbeit in der stationären Jugendhilfe und erfolgt auf der gesetzlichen Grundlage des Achten Sozialgesetzbuches (§ 36 „Mitwirkung, Hilfeplan“). Sie ist geprägt durch die Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den von ihnen betreuten Kindern und Jugendlichen. Definiert ist die Hilfeplanung über berufspraktische Standards (vgl. Pfeiffer, 2010, S. 1).

   Um die Zuordnung zu diesem Kriterium zu unterstützen, wurde folgende Leitfrage formuliert:

   Welche Sichtweise entwickelt die Verfasserin/der Verfasser in Bezug auf das Instrument der Hilfeplanung?

4) Suchkriterium in Bezug auf den Erwerb fachlicher Expertise und eines mehrperspektivistischen Blicks

   Angeknüpft wird an das von Maja Heiner handlungstheoretisch ausgerichtete Rahmenmodell des professionellen Selbstverständnisses der Sozialen Arbeit. Es enthält Aussagen über die Aufgabe der Sozialen Arbeit, ihre grundlegende Zielsetzung, ihr Handlungsfeld und ihre methodische Herangehensweise (vgl. Heiner, 2004, S. 42). Die methodische Herangehensweise nach Heiner erfolgt ressourcenorientiert, mehrdimensional, mehrperspektivisch, vernetzend, alltagsorientiert, umweltbezogen sowie partizipativ (vgl. ebd.).

   Um die Zuordnung zu diesem Kriterium zu unterstützen, wurde folgende Leitfrage formuliert:

   Welche fachlichen Erkenntnisse und Blickrichtungen erwirbt die Verfasserin/der Verfasser?

5) Suchkriterium in Bezug auf die Arbeit im Team

Die inhaltliche Ausrichtung der Teamarbeit in der stationären Jugendhilfe erfolgt an den spezifischen Anforderungen, die in diesem Arbeitsfeld an die pädagogischen Akteure gestellt werden. Zentrale Bezugspunkte sind dabei die Relationen zwischen Hilfeplanung nach § 36 und Qualitätssicherung nach § 79a (Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe) SGB VIII. Die Qualität der Teamarbeit wird bestimmt durch „Ziele und Leistungen der Umsetzung, strukturelle Voraussetzungen, über Team-Mitglieder mit einer entsprechenden Grundhaltung zur Team-Arbeit und dem Selbstverständnis, Team als professionelle Methode zu begreifen“ (zitiert aus Zeitschrift Jugendhilfe, Heft 1/2002, S. 33). So gesehen ist die Basis der Teamarbeit eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, bei der sich die Mitglieder durch ein hohes Reflexionsvermögen auszeichnen und mit ihren verschiedenen Eigenschaften und Kompetenzen kooperieren. Entscheidend ist, dass alle Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter konstruktiv für den Ergebniszweck genutzt werden (vgl. Scherpner, Fink & Kowollik, 1976, S. 12).

Um die Zuordnung zu diesem Kriterium zu unterstützen, wurde folgende Leitfrage formuliert:

Welchen Stellenwert hat die Arbeit im Team für die Verfasserin/den Verfasser?

Die Leitfragen zu den Suchkriterien sollten für die Experten eine Orientierung darstellen, um ihnen die Diskussion bei der Zuordnung der paraphrasierten Sequenzen zu den Suchkriterien im Zuge des Validierungsprozesses zu erleichtern.

4.3.5 Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien

Bei diesem Ablaufschritt wird jede Sequenz aus den untersuchten Facharbeiten von den Experten validiert und daraufhin untersucht, welchem der fünf generierten Suchkriterien sie entspricht. Anschließend wird sie dem geeigneten Suchkriterium zugeordnet. Die Darstellung erfolgt in Tabellenform, um eine bessere Lesbarkeit und Verständlichkeit gewährleisten zu können. Ziel ist es, die Sequenzen in eine geordnete, nachvollziehbare Struktur zu überführen und zu visualisieren. Für jede darzustellende Sequenz werden

drei Spalten vorgehalten. In der Spalte links erscheint die Nummer der Sequenz, die untersucht wurde. In die mittlere Spalte wird das Suchkriterium ausgewiesen; alle Sequenzen, die ihm entsprechen, werden dort im Originalwortlaut eingetragen. In der Spalte ganz rechts erscheint bei Bedarf eine Kontextualisierung.

Die Kontextualisierung der Sequenzen in Bezug auf das Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe liefert das Hintergrundwissen für die Forschungsfrage, inwieweit sich die Studierenden bei ihren Deutungsmustern und ihren Handlungsorientierungen an den pädagogischen, rechtlichen und organisatorischen Aspekten der stationären Jugendhilfe orientieren. Zudem basiert die Kontextualisierung auf der Überlegung, dass sich die Deutungsmuster und Handlungsorientierungen, die in den Sequenzen vermutet werden, verständlich und transparent interpretieren lassen, wenn diese in den fachlichen Kontext des Arbeitsfeldes eingebunden werden (s. **Tab. 1**).

Tabelle 1: Darstellung der Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien (Quelle: Eigene Darstellung)

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
18	„Dabei habe ich erlebt, wie lerntheoretische Erkenntnisse bei den Jugendlichen angewendet wurden.“	Die Lerntheorie geht davon aus, dass „Verhalten in der Interaktion mit der Umwelt gelernt wird“.[18]
23	„In der Einrichtung wird mit einem systemischen Ansatz gearbeitet.“	„Ich sehe die Familie als Ganzes, als eine Einheit. Jedes einzelne Familienmitglied hat eine bestimmte Funktion im ‚System Familie‘. Da das Verhalten Einzelner nur im Zusammenhang mit dem Transaktionsmuster des Systems gesehen werden kann, muss das ‚problematische‘ Verhalten vor dem Hintergrund der gesamten Familie in den Wechselwirkungen gesehen werden.“[19]

[18] Petermann, F. & Winkel, S. (2009). Selbstverletzendes Verhalten. Erscheinungsformen, Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 78.

[19] Schloß, M. (2017). „Systemisches Arbeiten“ in der Jugendhilfe. Verfügbar unter: https://jugendhilfe-rastatt.de/sites/default/files/artikel-2017-08/scriptRA.pdf.

4.3.6 Identifizierung der Deutungsmuster

Nach der Zuordnung der einzelnen Sequenzen aus den drei untersuchten Facharbeiten zu den Suchkriterien wurde der so entstandene Datencorpus von den Experten diskursiv validiert, das bedeutet, daraufhin untersucht, welche Deutungsmuster die Verfasser der Facharbeiten zu den jeweiligen Suchkriterien entwickelt hatten und inwiefern bei diesen Mustern ein steuernder Einfluss auf die Handlungsorientierungen der Verfasser zu erkennen war.

4.3.7 Fallübergreifender Vergleich

Bei dem fallübergreifenden Vergleich geht es um die Suche nach gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Deutungsmustern und Handlungsorientierungen für das pädagogische Handeln. Er erfolgt anhand von Merkmalsräumen. Dieses in der empirischen Sozialforschung gebräuchliche Standardverfahren ermöglicht es, „die einer Mehrzahl von Fällen oder Variablen eigentümliche ‚Gruppenstruktur' sichtbar zu machen und zu erkennen" (Patzelt, o. J.). Kluge weist in diesem Zusammenhang darauf hin:

> Jeder Typologie liegt dementsprechend ein Merkmalsraum zugrunde, der sich durch die Kombination der ausgewählten Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen ergibt. Wird dieser Merkmalsraum mit Hilfe von Mehrfeldertafeln dargestellt, erhält man einen Überblick über sämtliche Kombinationsmöglichkeiten der Merkmale, die *theoretisch* denkbar sind. (Kluge, 2000, S. 2; Hervorhebung im Original)

Dazu wurden die drei untersuchten Facharbeiten unter Zuhilfenahme einer Nominalskala verglichen, um die qualitativen Daten differenzieren zu können. Für die Bezeichnung der Merkmalsräume wurde auf die Suchkriterien (s. Kap. 4.3.4) zurückgegriffen. Patzelt weist darauf hin, dass die Auswertung von Merkmalsräumen entweder nach Messwerten oder intuitiv erfolgen kann (vgl. Patzelt, o. J.). Die Analyse der Daten erfolgte hermeneutisch, das heißt intuitiv auf inhaltliche Zusammenhänge. Im Gegensatz zum Auswertungsalgorithmus, bei dem eine regelgeleitete und durch Experten gestützte diskursive Validierung erfolgt, berücksichtigt dieser Auswertungsschritt darüber hinaus auch subjektive Sichtweisen. Die sich daraus ergebende tabellarische Zusammenfassung wird im Folgenden angeführt (s. **Tab. 2**).

Tabelle 2: Fallübergreifender Vergleich mit der Hilfe von Merkmalsräumen (Quelle: Eigene Darstellung)

Merkmalsraum/ Ausprägungen	**Facharbeit 1**	**Facharbeit 2**	**Facharbeit 3**
Institutionelle Aspekte			
Spezifische Aspekte der betreuten Klientel			
Hilfeplanung			
Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick			
Teamarbeit			

4.3.8 Zusammenfassung

Für die Untersuchung der Deutungsmuster wurde ein Auswertungsalgorithmus konzipiert, mit dessen Hilfe die Facharbeiten analysiert und die in ihnen vermuteten Deutungsmuster identifiziert werden sollten. Er beginnt mit der Fallbestimmung, im Anschluss daran werden die Facharbeitstexte in einzelne Sequenzen gegliedert und den Experten übergeben, die, um eine gemeinsame Informationsplattform zu haben, die Sequenzen paraphrasieren. Im Anschluss daran generieren die Experten in einem induktiven Verfahren Suchkriterien, von denen angenommen wird, dass sich mit ihnen die Deutungsmuster aufspüren lassen. Es folgt die Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien und mit der Hilfe der Methode der diskursiven Validierung die Identifizierung der Deutungsmuster und der Handlungsorientierungen. In einem abschließenden Fallvergleich werden die Deutungsmuster auf gemeinsame charakteristische Eigenschaften bzw. auf wiederkehrende Widersprüche und Inkonsistenzen untersucht (Metaanalyse).

Die im empirischen Teil gewonnenen Ergebnisse dienen als Grundlage für die Handlungsempfehlungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung eines Arbeitsbündnisses im fallbasierten Unterricht.

4.4 Diskursive Validierung durch die Experten

Bei der diskursiven Validierung analysieren Experten die Facharbeitstexte und versuchen, die in den Texten enthaltenen Deutungsmuster zu identifizieren. Für diese Methode formulieren Kleemann, Kränke und Matuschek Leitfragen, die für diese Arbeit in modifizierter Form übernommen werden (vgl. Kleemann et al., 2009, S. 128 ff.):

- Mit welcher (Grund-)Haltung geht der Verfasser der Facharbeit in den pädagogischen Prozess?
- Auf welchen Überzeugungen beruht das pädagogische Handeln?
- Welche Sichtweisen steuern die pädagogischen Handlungsoptionen?
- Welche Werthaltungen liegen dem pädagogischen Handeln zugrunde?
- Welche Einschätzungen nimmt der Verfasser der Facharbeit in bestimmten Situationen vor?

Reichertz wie auch Aeppli betonen, dass sich das Prinzip der Gruppeninterpretation für die Validitätsfeststellung der Deutungsvarianten als günstig erwiesen hat. Das heißt, dass „mehrere ‚geradezu streitsüchtige' Interpreten gemeinsam einen Text analysieren" (Reichertz, 2011, S. 11). „Dieses Interpretationssetting nutzt systematisch die Perspektivenvielfalt von Arbeitsteams – setzt also auf den konkreten Diskurs und auf dessen überzeugungsfestigende und überzeugungsübertragende Kraft" (ebd., S. 13). Aeppli ist ebenfalls der Auffassung, dass es sich als weitere Absicherung empfiehlt, „die Analysearbeiten in einer Gruppe vorzunehmen" (Aeppli et al., 2016, S. 244). Lamnek (1988, S. 151 ff.) hat die verschiedenen Typen der Validitätsfeststellung in der qualitativen Sozialforschung wie folgt zusammengefasst:

1) Ökologische Validierung, das heißt Herstellung von Gültigkeit im natürlichen Lebensraum der Untersuchten bzw. einer Gruppe.
2) Kommunikative Validierung, das heißt der Versuch, sich seiner Interpretationsergebnisse zu vergewissern durch erneutes Befragen der Interviewten.
3) Argumentative Validierung; das bedeutet, dass der Interpret seine Vorannahmen offenlegt und seine Interpretationen durch die Verankerung in dem gemeinsam geteilten (Vor-)Wissen von Textinterpret und Leser der Interpretation offenbart.

4) Kumulative Validierung. Dieser Typ beinhaltet einen sukzessiven Prozess, in dem eine Verbindung von mehreren, als richtig anerkannten Ergebnissen anderer Untersuchungen hergestellt wird.
5) Diskursive Validierung. Dieser Typ ist eine Interpretationsform in Gruppen. Sie dient der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch den expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen. Diese Form der Validierung wird auch in dieser Arbeit verwendet. Die Validierung wird in einer Gruppe von drei Experten durchgeführt, sodass die Interpretation der Facharbeitstexte mehrperspektivisch erfolgen kann.

Zum Expertenbegriff

Experten werden gewöhnlich als Sachverständige, Fachleute oder Kenner charakterisiert. Für Gläser und Laudel (2004) handelt es sich bei Experten um Menschen, „die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen“ (ebd., S. 10). Sie stellen in diesem Zusammenhang die Frage, ob der Experte ein Konstrukt des Forschers ist. Experte zu sein ist für die Autoren keine persönliche Eigenschaft, sondern man erlangt den Expertenstatus aufgrund von Zuschreibungen. Das kann in der Forschungspraxis zum Beispiel in Interviewsituationen dazu führen, dass die gewählten Experten angeregt werden, sich als Experte zu präsentieren und sich zu inszenieren (vgl. Pfadenhauer, 2003).

Bogner, Litting und Menz (2014) weisen allerdings darauf hin, dass der Experte nicht ausschließlich ein Geschöpf des Forschers sein kann, weil wir bei der Expertenauswahl in der Regel auf Personen zurückgreifen, die gemeinhin als Experten gelten; wir rekurrieren also immer auch auf gesellschaftliche Konventionen. Das heißt, für die Auswahl eines Experten sind zwei Dinge konstitutiv:

1) das spezifische Forschungsinteresse (Wissensaspekt)
2) die soziale Repräsentativität des Experten (Machtaspekt).

Unscharf bleibt aus Sicht der Autoren die Beziehung dieser beiden Aspekte, und zwar im Hinblick auf eine konkrete Expertendefinition. Sie stellen deshalb die Frage, worin denn die Besonderheit des Expertenwissens besteht, und begründen ihre Frage damit, dass Experten nicht allein deshalb interviewt werden, weil sie über ein bestimmtes Wissen verfügen, sondern weil

dieses Wissen vielmehr in einem besonderen Ausmaß praxiswirksam wird. Das heißt, wir befragen Experten vor allem in der qualitativen Forschung deshalb, weil uns ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen, ihre Einschätzungen, Einstellungen, Sichtweisen und ihre Deutungsmuster interessieren, die im Übrigen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-)strukturieren. Insofern erhält das Expertenwissen seine Bedeutung über seine soziale Wirkmächtigkeit. Diese Überlegungen führen Bogner, Litting und Menz zu folgender Definition:

> Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren. (Bogner et al., 2014, S. 13)

Konkretisiert man diesen Expertenbegriff in Bezug auf diese Arbeit, dann lässt sich das Folgende feststellen: Das zentrale Forschungsanliegen bezieht sich auf die Erforschung der Deutungsmuster, die Studierende in Bezug auf ihre pädagogischen Handlungsorientierungen in der stationären Jugendhilfe entwickeln und im pädagogischen Umgang anwenden. Diese Untersuchung kann aber nur gelingen, wenn sie von Experten geleistet wird, die aufgrund ihres spezifischen Praxis- und Erfahrungswissens über zwei Formen der Expertise verfügen:

1) hermeneutische Kompetenz, das heißt die Expertise, aus den Facharbeitstexten die Deutungsmuster zu generieren und sie in Relation zu den pädagogischen Handlungsorientierungen zu stellen;
2) didaktisch-methodische Kompetenz, das heißt die Expertise, Handlungsempfehlungen für die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung zu formulieren.

Die Gruppe, die die Facharbeitstexte der Studierenden ausgewertet hat, bestand aus drei gleichberechtigten, mit der entsprechenden fachlichen Expertise ausgestatteten Experten:

1. Diplom-Pädagogin mit langjähriger Erfahrung in der stationären Jugendhilfe, insbesondere im Umgang mit verhaltensauffälligen Jugendlichen
2. Berufsschullehrerin mit Erfahrungen mit sozialen Freiwilligendiensten in der stationären Jugendhilfe (Freiwilliges Soziales Jahr)

3. Berufsschullehrer mit ebenfalls langjähriger Erfahrung in der stationären Jugendhilfe.

Die beruflichen Biografien der drei Experten, die in das Forschungsvorhaben einbezogen waren (darunter der Verfasser dieser Arbeit), unterstreichen deren Expertenstatus sowohl in Bezug auf die hermeneutische Kompetenz als auch die methodisch-didaktischen Kompetenzen. Die Auswahl erfolgte vor dem Hintergrund, dass die Experten aufgrund ihrer Erfahrung Zugang zu der Lebenswelt der Heimerziehung haben. Darüber hinaus sollten sie über hinreichende Kompetenzen im pädagogischen Umgang mit gebrochenen Biografien sowie Verhaltensauffälligkeiten verfügen. Ihr Status im empirischen Teil (diskursive Validierung) bestand vor allem darin zu gewährleisten, dass die Interpretation und Identifizierung der Deutungsmuster nicht allein aufgrund der subjektiven Entscheidung eines Experten erfolgt. Durch die expertengestützte Validierung wurde es möglich, die Daten weiter empirisch in der Tiefe abzusichern und intersubjektiv überprüfbar zu machen. Dies erfolgte in drei Schritten:

1. Paraphrasierung von jeder einzelnen Sequenz
   Daten diskursiv zu interpretieren, setzt voraus, dass die Interpreten auf einer gemeinsamen Informationsbasis agieren. Sie wurden deshalb aufgefordert, die einzelnen Sequenzen für sich zu paraphrasieren.
2. Diskursive Validierung jeder Sequenz als Gruppe
   Die diskursive Validierung in dieser Arbeit bestand vor allem darin, dass die drei Experten möglichst zu einer einvernehmlichen Interpretation der Sequenzen gelangten, weshalb die Interrater-Reliabilität nicht weiter thematisiert wurde. Allerdings wurden einzelne Sequenzen von den Experten unterschiedlichen Suchkriterien zugeordnet.
3. Interpretation in Bezug auf Deutungsmuster und Handlungsoptionen
   In diesem Schritt erfolgte, ebenfalls diskursiv, die Identifizierung der Deutungsmuster und Handlungsoptionen.

Auf dieser Basis erfolgte auch der fallübergreifende Vergleich. Hingewiesen sei zudem darauf, dass das Expertenteam nicht in eine begleitende kollegiale Supervision eingebunden war.

Bei der beruflichen Biografie des Verfassers der Dissertation ist anzumerken, dass dessen Expertenstatus zwei spezifische Aspekte aufweist:

Der Verfasser war als Leiter des Fachbereichs Sozialpädagogik an der Bundeswehrfachschule Hamburg unter anderem in die Beratung, Betreuung und Bewertung der Facharbeiten der Studierenden involviert, die jetzt von ihm untersucht werden. Zudem waren ihm die Studierenden persönlich bekannt. Die Frage war, wie es sich realisieren ließ, in dieser Konstellation eine reflexiv-forschende Haltung einzunehmen, mit der alltägliche Handlungsroutinen unterbrochen und die Perspektive des Wissenschaftlers übernommen werden konnte. Helsper (2001, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang von einer wissenschaftlichen Reflexionskompetenz, die er als eine „reflexive, methodisierte, wissenschaftliche Erkenntniskompetenz“ bezeichnet. Realisiert wurde das in dieser Arbeit anhand folgender Schritte, die in wesentlichen Punkten den Handlungsschritten von Guardiera, Podlich und Reimer (2018) entsprechen. Auch ihr Vermittlungsansatz sieht die Arbeit anhand von pädagogischen Fällen bzw. Fallarbeit vor. Nach Meinung der Autorinnen unterstützt sie den Aufbau von Reflexionskompetenz insofern, als sie dabei hilft, das eigene Deutungsrepertoire anhand von Fällen systematisch zu erweitern und eine reflexiv-forschende Grundhaltung zu katalysieren (vgl. Guardiera et al., 2018, S. 23).

- Aufbau von Distanz
  Es wurden nur solche Facharbeiten ausgewählt, die der Verfasser weder als Erst- noch als Zweitprüfer betreut hat.
- Entwicklung einer forschenden Grundhaltung
  Dies konnte durch einen Perspektivwechsel erfolgen, das heißt die Abkehr von der Bewertung der Facharbeiten als Prüfungsleistung hin zu einer Sichtweise als wissenschaftlicher Forschungsgegenstand. Er beinhaltete das Verlassen des Bewertungsschemas und die Hinwendung zu den Forschungsfragen. Unterstützt wurde dieser Prozess vor allem durch die Vorstellung des Forschungsvorhabens im Promotionskolloquium, die Betreuungs- und Reflexionsgespräche und die Erstellung des Exposés in Kombination mit neuen Wissensbeständen bzw. theoretischen Erkenntnissen.
- Erweiterung des Deutungsrepertoires
  Dadurch war es möglich, das auf Notengebung beruhende Punkteschema zu modifizieren und zu einem Deutungsmuster zu gelangen, das anstelle der Bewertungsskala die Einstellungen, Sichtweisen und Überzeugungen der Verfasser der Facharbeiten in den Blick nahm.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Verfasser dieser Studie im Rahmen seiner Funktion als unterrichtender Lehrer mit der Tatsache konfrontiert war, dass in einer bildungsgangdidaktisch geprägten Ausbildung zwangsläufig die unterschiedlichen Facetten der pädagogischen Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen von angehenden Erziehern – gerade im fallbasierten Unterricht – zutage getreten sind und dabei deutlich wurde, welchen Einfluss sie auf das pädagogische Handeln gegenüber jungen Menschen, die in stationären Jugendhilfeeinrichtungen leben, ausübten. Auch im Kollegenkreis des Verfassers am Fachbereich für Sozialpädagogik an der Bundeswehrfachschule Hamburg stellte sich nicht nur einmal die Frage, wie die Relationen zwischen den Deutungsmustern und den Handlungsoptionen didaktisch-methodisch so in den Unterricht eingebunden werden können, ohne dass schützenswerte Persönlichkeitsrechte der Schüler tangiert worden wären. Die im Kollegenkreis zu dieser Problematik geführten Diskussionen in den Fachkonferenzen lieferten die Begründung für die Konzipierung des Handlungsmodells zur didaktisch-methodischen Strukturierung des fallbasierten Unterrichtens (vgl. Kap. 6). Dort finden sich Antworten auf die Frage, wie in Zukunft die Reflexion von Deutungsmustern didaktisch-methodisch in den Unterricht an der Fachschule für Sozialpädagogik eingebunden werden kann.

4.5 Umgang mit personenbezogenen Informationen

Wie aus dem Datensample zu ersehen ist, zielt das Forschungsvorhaben darauf ab, Niederschriften von Studierenden zu analysieren und zu interpretieren. Dabei werden personenbezogene Informationen generiert und verwendet. Informationen sind personenbezogen, wenn sie direkt oder indirekt einer identifizierten oder identifizierbaren natürlichen Person zugeordnet werden können (vgl. § 46 Absatz 1 BDSG). Für den Umgang mit solchen Informationen gilt es, die Vorgaben des Datenschutzes einzuhalten. Maßgeblich in diesem Kontext ist vor allem das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) in Verbindung mit der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO).

Der Schutz bei der Verarbeitung von personenbezogenen Informationen basiert auf einem „Verbot mit Erlaubnisvorbehalt“ und gestattet die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten nur, wenn dies

gesetzlich zulässig ist oder eine Einwilligung der betroffenen Personen vorliegt (vgl. DIPF, 2019). „Rechtlich unproblematisch ist daher die Forschung mit

- anonymisierten Daten (bei diesen fehlt der Personenbezug), und mit
- personenbezogenen Daten, wenn eine Einwilligung der Betroffenen vorliegt (Art. 6 DSGVO)“ (ebd., o. S.).

Die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen und verwendeten personenbezogenen Informationen wurden vollständig anonymisiert, um eine Identifikation der am Forschungsprozess Beteiligten zu verhindern. Dabei wurde auf das Anonymisierungsverfahren nach Kinder-Kurlanda und Watteler zurückgegriffen. Die Autoren unterscheiden bei der Anonymisierung qualitativer Daten drei Vorgehensweisen (vgl. Kinder-Kurlanda & Watteler, 2015, zitiert nach Ebel, o. J., S. 3 f.):

1) Aggregieren einzelner Werte
   Bei dieser Vorgehensweise werden die Werte einer Variablen aggregiert, indem sehr kleine bzw. sehr große Werte entweder nach oben oder nach unten zusammengefasst werden.
2) Aggregieren aller Werte
   In Fällen, in denen nicht nur einzelne Werte, sondern die Informationen, die in einer Variablen enthalten sind, datenschutzrechtlich problematisch sind, sollte die gesamte Variable recodiert werden.
3) Löschen von Variablen
   Die dritte Möglichkeit besteht darin, den ganzen Variablensatz zu löschen. Da dieses Verfahren einen enormen Informationsverlust bedeuten kann, sollte im Vorfeld geprüft werden, ob eine Aggregierung bzw. Recodierung möglich ist.

In der vorliegenden Arbeit wird auf das Aggregieren sämtlicher datenschutzrelevanter Werte zurückgegriffen. In der folgenden Tabelle ist die dabei angewendete Vorgehensweise nachvollziehbar dargestellt (s. **Tab. 3**).

Tabelle 3: Variablen in der Dissertation mit datenschutzwürdigen sensiblen Informationen (Quelle: Eigene Darstellung)

Variable	**Ursprüngliche Codierung im Text der Facharbeit**	**Recodierung in der Dissertation**
Institution Schule	namentliche Nennung	Bundeswehrfachschule Hamburg/Fachschule für Sozialpädagogik
Verfasser einer Facharbeit	namentliche Nennung	Studierender
Facharbeit	namentliche Nennung des Verfassers	Facharbeit 1, Facharbeit 2 …
Person, über die in einer Facharbeit geschrieben wird	Name der Person musste in der Facharbeit verschlüsselt werden	Kind/Jugendlicher
stationäre Einrichtung der Jugendhilfe	namentliche Nennung	Praxiseinrichtung

Zu dem in § 51 BDSG geforderten Nachweis der Einwilligung der beforschten Personen ist anzumerken, dass zu dem Zeitpunkt, zu dem mit dem Forschungsvorhaben begonnen wurde, das Bundesdatenschutzgesetz in seiner heutigen Ausgestaltung noch keine Relevanz hatte. Darüber hinaus war es an der Fachschule für Sozialpädagogik eine gelebte Praxis, dass Texte, die von den Studierenden verfasst wurden, ebenso wie per Video aufgezeichnete Rollenspiele und persönlich gestaltete Flipcharts für Lehrzwecke (z. B. bei der Biografiearbeit) verwendet wurden.

Schließlich nimmt in dieser erziehungswissenschaftlichen Forschung, die an Kinder und Jugendliche, die in Heimen leben, und an Studierende und deren pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, die Beurteilung ethischer Aspekte einen wichtigen Stellenwert ein. Die Kommission zur Forschungsethik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) prüft etwa im Rahmen von Forschungsvorhaben, ob

- alle Vorkehrungen für die Minimierung des Probanden-Risikos getroffen wurden,
- ein angemessenes Verhältnis zwischen Nutzen und Risiken des Vorhabens besteht,
- sofern notwendig, die Einwilligung der Probanden bzw. ihrer gesetzlichen Vertreter hinreichend belegt ist,

- die Durchführung des Forschungsvorhabens den einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen, insbesondere zum Datenschutz, Rechnung trägt.

Die oben genannten Kriterien wurden nach bestem Wissen in diesem Forschungsvorhaben berücksichtigt, aktiv wurde die DGfE nicht eingebunden.

Hinzuweisen ist auf die Problematik, dass bei Facharbeiten, aus denen zitiert wird und die daher als Quelle angegeben werden, nicht auszuschließen ist, dass Beteiligte über die ausgewiesene Nummer der Facharbeit identifizierbar werden. Demgegenüber steht das Prinzip der wissenschaftlichen Überprüfbarkeit, das bedeutet, dass jeder Text, der zitiert wird, mit einem Quellennachweis versehen werden muss. Dieses Prinzip gilt nur im Rahmen des Promotionsverfahrens, bei dem die Rohdaten archiviert und getrennt von weiteren personenbezogenen Daten in separaten Speichermedien aufbewahrt werden müssen (vgl. § 50 BDSG). Speziell in diesem Fall wird durch die Nummerierung der zitierten Facharbeiten der direkte Zugriff auf personenbezogene Daten aber deutlich erschwert.

5. Darstellung der Ergebnisse

In den folgenden Tabellen wird auf die Originalsequenzen zurückgegriffen, um das Analysepotenzial der Daten zu erhalten. Lediglich an zwei Stellen werden Originalsequenzen aufgrund ihres Umfangs durch Paraphrasen ersetzt (diese Stellen sind entsprechend gekennzeichnet).

Die Namen der betreuten Kinder und Jugendlichen mussten von den Studierenden in den Facharbeiten so anonymisiert werden, dass Rückschlüsse auf die Probanden nicht möglich waren; in der Regel erfolgte dies über den Einsatz von Vornamen sowohl in sprechender wie auch in nicht-sprechender (Abkürzung) Form.

Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde in den folgenden Tabellen bei den Originalsequenzen an die Stelle von Personennamen und Ortsangaben ein Auslassungszeichen ([…]) eingesetzt. Abkürzungen blieben wegen ihres gehäuften Auftretens hiervon ausgenommen, um den Lesefluss nicht zu stark zu stören und weil bei ihnen die Gefahr einer Re-Identifikation von Probanden als sehr gering angesehen wurde.

5.1 Ergebnisse der Analyse von Facharbeit 1

5.1.1 Fallbestimmung

In seiner Facharbeit reflektiert und verarbeitet der Verfasser seine Erfahrungen, die er während eines Praktikums in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe mit der Betreuung einer Jugendlichen, die sich Selbstverletzungen zufügt, gemacht hat. Die Erfahrungen beziehen sich auf die einrichtungsrelevanten Aspekte, das heißt auf die konzeptionellen, organisatorischen und rechtlichen Grundlagen der Institution und die spezifischen Merkmale der dort betreuten Klientel. Mithilfe eines mehrperspektivistischen Blicks analysiert er das Verhalten der Jugendlichen und erwirbt dabei zunehmend fachliche Expertise. Auf dieser Grundlage entwickelt er für die Jugendliche einen Hilfeplan. Eingebunden ist er dabei in ein Team, von dem er umfangreich unterstützt wird und das ihm Raum zur Reflexion bietet.

In dem Praktikum erlebt der Verfasser eine Situation, in der er mit dem pädagogischen Handeln eines Betreuers gegenüber der Jugendlichen nicht einverstanden ist. Hier ist es interessant zu verfolgen, wie er diesen Konflikt in seiner Facharbeit verarbeitet.

Es wird davon ausgegangen, dass er in diesem Prozess Deutungsmuster erwirbt, die ihm unter anderem die Basis für seine Handlungsorientierungen liefern, um sein pädagogisches Handeln theoriegeleitet begründen zu können.

5.1.2 Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien

Suchkriterium
Institutionelle Aspekte der stationären Jugendhilfe
Leitfrage
Welche Einstellung/Haltung entwickelt die Verfasserin/der Verfasser zur Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung?

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Institutionelle Aspekte**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
5	2.1 Beschreibung der institutionellen Rahmenbedingungen und der Klientel Die Einrichtung XY wurde im Jahr XY gegründet. Träger ist […]. Die XY bietet Hilfsangebote für suchtkranke Menschen und deren Angehörige an. Das Ziel ist es, dass aus einem Leben mit Drogen und die dadurch verursachten Probleme der Betroffenen zu mindern und sie in ein suchtfreies Leben zu begleiten. XY begleitet Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren, die suchtkrank sind. Die Unterbringung erfolgt nach den § 27 ff, § 34, § 35 ff, § 41 SGB VIII. Eine Aufnahme ist unabhängig des Suchtmittels welches konsumiert wird.	Die gesetzlichen Grundlagen für die Aufnahme in eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung finden sich im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe).

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Auch Jugendliche, die neben der Suchterkrankung weitere Verhaltensauffälligkeiten beispielsweise psychischer Art aufweisen, werden aufgenommen. XY verfolgt das Ziel, Jugendlichen ein suchtfreies Leben zu ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen möglichst kleinschrittige Teilziele erreicht werden. Die individuellen Ziele orientieren sich an den Bedürfnissen des Jugendlichen und werden im Hilfeplan festgelegt.	
6	Folgende Teilziele werden grundsätzlich verfolgt: - Altersgemäße Übernahme von Verantwortung für die Verbesserung des Gesundheitsstatus - Verbesserung des Zugangs zu eigenen Gefühlen - Entwicklung eines respektvollen Umgangs mit anderen Menschen - Erlangen von Konfliktkompetenz - Erhöhen der Frustrationstoleranz - Erlernen von Möglichkeiten zur Stressregulation z. B. durch Skills (Fertigkeiten) - Altersgemäße Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben - Entwicklung von schulischen und/oder beruflichen Perspektiven - Entwicklung eines dem Alter entsprechenden eigenverantwortlichen Freizeitverhaltens	Burkhard Müller sieht den Schichtdienst als kontraproduktiv. Aus seiner Sicht erschwert er „die tragfähigen ‚Beziehungen' innerer Nähe, welche die zugemutete Intimität des Zusammenlebens als wohltuend und beschützend und nicht als ein Übergriff eines Fremden erleben lässt".[20]

[20] Müller, B. (2006). Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München: Juventa-Verl., S. 149.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	- Entwicklung von Wohn- und Lebensperspektiven außerhalb der Einrichtung - Rückführung in Familie, stationäre oder ambulante Jugendhilfemaßnahmen (Überführung in Regelangebote) - Erlangen eines Schulabschlusses. Diese genannten Teilziele werden durch den Betreuungsschlüssel von 1 : 1,2 mit den Jugendlichen umgesetzt. Die Mitarbeiter arbeiten im Schichtdienst um eine kontinuierliche Betreuung gewährleisten zu können.[1] [1] Vgl. Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.].	
42	4.3 Kritische Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen der Praxis Die Einrichtung […] ist ein Teil eines […]. Sie liegt am Ortsrand von […] in […]. Für die Jugendlichen ist es eine sehr gute Lage, da die Einrichtung sehr ruhig und abseits gelegen ist. Fernab von hohem Druck unserer Leistungsgesellschaft, können sie sich in einer Geschützen Umgebung wohl fühlen. Hierbei ist zu beachten, dass die gesamte Fläche des […] abgezäunt und somit der Eintritt auf das Gelände nur für die Personen vom […] und von […] vorgesehen ist. So lässt sich die Trennung von ih-	Das Umland wird als „schädlich" tituliert. Und weil das Umland schädlich ist, muss der Jugendliche von diesem Umland getrennt werden und an einem sicheren Ort betreut werden (vgl. „Pädagogik des sicheren Ortes", S. 32)[21].

[21] Kühn, M. (2013). „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!". Anmerkungen zum Begriff Traumapädagogik. In: J. Bausum, L.-U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis (3. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 24–37.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	ren alten Peer-Gruppen durchsetzen, was meiner Meinung nach ein wichtiger Schritt ist, um das Leben der Jugendlichen zu verbessern.	
43	Um das Fernbleiben von der Schule zu vermeiden und eine bestmögliche Förderung zu erzielen, ist ein Schulraum auf dem Gelände für die Bewohner eingerichtet worden. Hier findet der Unterricht jeden Tag von acht Uhr bis zwölf Uhr statt. Die Jugendlichen können somit einen Hauptschul- oder Realschulabschluss erlangen, um deutlich bessere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu haben. Eine Hausinterne Schule ist bei anderen Einrichtungen häufig nicht möglich, somit hebt sich […] von anderen ab. Auf dem […] selber, lassen sich viele Freizeitaktivitäten durchführen. Zum Beispiel gibt es einen extra angelegten Fußballplatz mit der Möglichkeit Basketball spielen zu können. Des Weiteren findet Tier gestützte Pädagogik mit den Pferden vor Ort statt. Dies wird von den Bewohnern sehr gerne in Anspruch genommen und wirkt sich sehr positiv auf sie ein. Auch im Zusammenhang mit Druck und Anspannungsabbau konnten Verbesserungen erzielt werden. Eine weitere Möglichkeit seine freie Zeit zu gestalten, bietet der Fitnessraum. Dieser ist bei den männlichen Bewohnern sehr beliebt und wird meist jeden Tag benutzt.	Trotz der großen Bedeutung von formalen Bildungsabschlüssen wird in Deutschland der schulischen Situation von jungen Menschen in den stationären Hilfen zur Erziehung bislang wenig Beachtung geschenkt. Während etwa bis 2005 in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik die besuchte Schulform der stationär betreuten Kinder und Jugendlichen erhoben wurde, so werden diese schulbezogenen Daten seit der Einführung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz – KICK) 2007 nicht mehr erfasst.[22]

[22] Köngeter, S., Mangold, K. & Strahl, B. (2016). Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 38.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
45	Meines Erachtens gibt es genug Freizeitangebote, die die Jugendlichen neben den alltäglichen Hilfsprogrammen und der Schule wahrnehmen können.	Aus pädagogischer Sicht wird auf die Notwendigkeit einer geregelten Freizeitgestaltung in stationären Wohngruppen hingewiesen. „Freizeitangebote betrachten wir als sehr wichtigen Bestandteil unserer Arbeit. Hier zeigen sich oft Interessen, Ressourcen, Stärken und Ausdauer, die im Alltag noch nicht in Erscheinung treten konnten. Gerade mit Kindern und Jugendlichen, die dazu neigen, sich zurückzuziehen, kommt man hier oft auf einer nonverbalen Ebene in Kontakt und kann erstmalig eine intensive Beziehung aufbauen. Die Kinder und Jugendlichen können sich hier auf einem ‚ungefährlichen' Feld erproben, neue Verhaltensweisen ausprobieren und neues Selbstbewusstsein gewinnen. Ihr Ideal- und Realselbst kann sich dadurch wieder mehr angleichen."[23]
46	In ihrer Ausgangszeit, die sie sich erarbeiten müssen, können die Jugendlichen die Einrichtung für begrenzte Zeit verlassen umso Freunde und ihre Familie zu treffen oder von ihrem Taschengeld shoppen zu gehen. Die Anbindung der Einrichtung an die öffentlichen Verkehrsmittel ist sehr gut, dadurch dauert die Fahrt in die […] Innenstadt nur ungefähr 15 Minuten.	Ingeborg Becker-Textor beschreibt den Zusammenhang zwischen der Raumgestaltung und ihrer pädagogischen Wirkung.[24]

[23] Sozialpädagogisches Forum. (o. J.). Stationäre Jugendhilfe. Vorgehensweise – Auftragsbearbeitung für stationäre Hilfen. Zugriff am 23. Juli 2020 unter http://sozialpädagogisches-forum.de/de/stationaere-jugendhilfe/ablauf-der-hilfe.php.

[24] Becker-Textor, I. (2007). Raumgestaltung und pädagogische Wirkung. In: M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. Verfügbar unter https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/1674.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
47	Die Zimmer in denen die Bewohner untergebracht sind, können mit maximal zwei Jugendlichen belegt werden. Diese und die Badezimmer, sind durch einzelne Flure nach Geschlechtern getrennt. In den Zimmern gibt es jeweils zwei Betten, zwei Schränke mit jeweils einem Safe sowie zwei Schreibtische mit Stühlen. Diese Möblierung halte ich für angemessen und dem Zweck dienlich. Durch Entlassungen von Jugendlichen kam es bei manchen Bewohnern dazu, dass sie alleine auf ihren Zimmern waren.	
49	Grundsätzlich lassen mich die Rahmenbedingungen zu folgendem Ergebnis kommen, die Jugendlichen leben in einer guten Einrichtung, die ein gutes Fundament legt, um eine schnelle und bestmögliche Regenerierung zu erfahren.	Sein abschließender Blick verschafft ihm das beruhigende Gefühl, dass es sich um eine „gute“ Einrichtung handelt, in der es sich lohnt zu arbeiten.

Suchkriterium

Spezifische Aspekte der betreuten Klientel

Leitfrage

Aus welcher Perspektive beschreibt die Verfasserin/der Verfasser die Klientel?

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
2	In meinem zweiten Praktikum für das Bestehen der Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher konnte ich mir zwölf Wochen lang ein Einblick in der Jugendeinrich-	Er richtet seinen Blick zu Beginn nicht vornehmlich auf die Störungen der Jugendlichen, sondern beschreibt die Klientel als Personen, die leidvolle Erfahrungen gemacht haben.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	tung […] verschaffen. Ich habe Jugendliche kennen gelernt, die viel Schmerz, Leid und Enttäuschung erfahren mussten.	

Suchkriterium

Hilfeplanung

Leitfrage

Welche Sichtweise entwickelt die Verfasserin/der Verfasser in Bezug auf das Instrument der Hilfeplanung?

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
7	2.2 Vorstellung der beobachteten Bewohnerin Aufgrund des bestehenden Datenschutzes wird im Folgenden der Name der Jugendlichen […] geändert. T. ist am […] in […] geboren, hat eine schlanke Statur, ist ca. […] cm groß und hat etwa achsellanges Haar. In Bezug auf die Motorik, das Wachstum und die Wahrnehmung ist T. altersgemäß entwickelt. Ihr Kleidungsstil ist sehr facettenreich, von altersangemessen und ordentlich bis hin zu einem Punk typischen Stil. Gleichermaßen ist die Nutzung von Make-Up zu beschreiben, die Spanne reicht von kaum bis sehr stark und auffällig geschminkt. Im Ohrbereich trägt sie pro Seite jeweils ein Ohrstecker, ansonsten ist sie nicht weiter gepierct oder tätowiert.	Als ersten Eindruck bezeichnet man das Gesamtbild, das sich jemand von einer ihm unbekannten Person innerhalb der ersten 30 Sekunden macht. Dieser Eindruck entsteht zum einen aus der aktuellen Wahrnehmung der Person, aber auch durch Erfahrungswerte aus der Vergangenheit. Der erste Eindruck steuert das Verhalten und beeinflusst den weiteren Umgang mit der Person.
8	T. leidet unter mittelschweren Depressionen und ist Bulimie krank.	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Seit sie dreizehn Jahre alt ist, konsumiert sie Marihuana, LSD, Koks, Extasy und Alkohol. Des Weiteren begann sie sich zu ritzen, was eine ausgeprägte Vernarbung beider Arme zur Folge hat.	
9	Ihr bisheriges Leben gestaltete sich nicht dem Ideal entsprechend. Aufgrund von familiären Schwierigkeiten wurde sie mit zwei Jahren in eine Pflegefamilie gegeben, da ihre beiden Elternteile Drogen und Alkoholabhängig sind. In der Pflegefamilie lebte sie bis zu ihrem fünften Lebensjahr, und musste anschließend in einer neuen Pflegefamilie untergebracht werden. Dieser Wechsel erfolgte aufgrund von sexuellem Missbrauch durch den Großvater. Innerhalb der neuen Pflegefamilie blieb T. bis sie vierzehn war. Danach verbrachte sie ein Jahr auf der Straße bzw. in verschiedenen Wohngruppen die sie immer wieder verließ um das Leben auf der Straße fortzuführen. Mit fünfzehn Jahren wurde T. in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie untergebracht. Dort wurde ihre Depression diagnostiziert und ein Entzug durchgeführt. Nach einem sechsmonatigen Aufenthalt wurde sie an die stationäre Jugendeinrichtung […; *die Praxiseinrichtung*, P.T.] in […] übergeben. T. hat mit ihren leiblichen Elternteilen seit der Inobhutnahme durch das Jugendamt keinen Kontakt. Eine wichtige Bezugsperson in T.s Leben ist ihre zuständige Jungendamts Mitarbeiterin. Zu ihr pflegt sie einen bereits langanhaltenden	Eine Bezugsperson ist eine Person, an der jemand aufgrund einer persönlichen Beziehung sein Denken und Verhalten orientiert. Gerade diese Information weist darauf hin, dass T. in der Lage ist, sich auf Beziehungen einzulassen und diese auch zu pflegen.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	und guten Kontakt. Mit ihr berät sie wichtige Entscheidungen und kann sich gegenüber anderen Personen öffnen.	
10	T. besuchte eine Grundschule in ihrer Heimatstadt […] in […]. Der Schulalltag gestaltete sich zunächst unproblematisch, jedoch fiel sie im weiteren Verlauf immer wieder durch fernbleiben des Unterrichtes auf. Nach der Grundschule besuchte T. ein Gymnasium. Kurze Zeit später wechselte sie dann auf eine Realschule nur für Mädchen an der sie die achte Klasse wiederholte. In der Realschule ging es weiter mit Suspendierung vom Unterricht und mit schwänzen der Schule. Seitdem sie […] in die Einrichtung […] kam, besucht T. nun eine Privatschule in […] in […]. Die Beschulung findet Abwechselnd im Gebäude von […] so wie in einem außerhalb gelegenen Schulraum statt. Derzeit nimmt sie am Unterricht der zehnten Klasse teil und strebt den Realschulabschluss an. Um ihren Leistungsstand in Mathematik und Englisch zu verbessern, bekommt sie private Nachhilfe, innerhalb der Institution.[1] [1] Vgl. Akte von T. und Gespräche mit Betreuern.	Lattschar (2012) weist darauf hin, dass die Biografie eines Menschen mehr als nur ein Lebenslauf ist, der in erster Linie objektive Daten enthält. „Sie beinhaltet die subjektive Sicht, die eigene Beschreibung und Bewertung dieses Lebens durch das Individuum." Und weiter: „Sie ermöglicht dem Kind oder Jugendlichen einen Zugang zu seiner Lebensgeschichte und das Entwickeln von Zukunftsperspektiven."[25]
11	Das Wohlbefinden von T. ist häufig wechselnd. Dies ist von vielen Faktoren abhängig und durch minimale Stressfaktoren beeinflussbar. Des Öfteren träumt T. vor sich hin	Zur Gefühlsambivalenz bei selbstverletzendem Verhalten wird von der auf die Notfallberatung für Kinder und Jugendliche spezialisierten Organisation „Rat auf

[25] Lattschar, B. (2012). Biografiearbeit in der Jugendhilfe. Aktualisierte Fassung des Artikels aus: Unsere Jugend, 5, 1–2.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	und ist geistig abwesend. Sie erzählt das sie entweder an ihre Zukunft denkt, ihrer Vergangenheit oder an das Gefühl unter Drogen zu stehen. Sie erlebt so genannte Flashbacks, bei dem sie häufig erst ein Lachanfall bekommt und anschließend sich vollkommen zurückzieht und zu weinen beginnt.	Draht“ betont, dass selbstverletzendes Verhalten meistens ein Versuch Betroffener ist, eine bestimmte innere Anspannung abzubauen. „Man könnte auch sagen, dass Betroffene versuchen, schmerzvolle Gefühle, wie z. B. Wut, Angst, Einsamkeit oder Trauer durch einen sich selbst zugefügten – und so in gewisser Weise kontrollierten – körperlichen Schmerz zu überdecken. Dadurch verschwindet für sie vorübergehend der emotionale Druck oder ein Gefühl von Leere.“[26]
12	Des Weiteren lässt sich fast täglich beobachten, dass T. ihr Essverhalten nicht unter Kontrolle hat. Meist kennt sie keine Grenzen am Mittagstisch oder isst Süßigkeiten in großen Mengen in kürzester Zeit. Dies ist ein Indiz dafür, dass sie wenige Minuten später die zugeführten Lebensmittel wieder erbricht. Wenn sie darauf angesprochen wird, sucht T. Ausreden bzw. lügt die Betreuer an um den Eindruck zu vermitteln, dass alles in Ordnung sei. Nach dem sie sich übergeben hat, ist sie meist auf ihrem Zimmer anzutreffen und versucht laut ihren Aussagen ihre Gefühle von Wut, Enttäuschung und	Grünzner (2014) weist auf den Zusammenhang zwischen dem selbstverletzenden Verhalten und der Essstörung hin. Sie schreibt: „Das SVV begann meist in der Pubertät und etwa zeitgleich mit der Essstörung. Das Motiv lag vorwiegend in der Bewältigung von Gefühlszuständen wie Anspannung oder Selbsthass.“[27] In den bayerischen Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII heißt es: „Heimerziehung achtet das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind keinesfalls erlaubt.

[26] Rat auf Draht. (2020). Selbstverletzendes Verhalten. Verfügbar unter https://www.rataufdraht.at/themenubersicht/gesundheit/selbstverletzendes-verhalten.

[27] Grünzner, J. (2014). Selbstverletzendes Verhalten bei Essstörungen – Unterschiede in der Ausprägung der Psychopathologie von Frauen mit Essstörungen mit selbstverletzendem Verhalten im Vergleich zu einer Stichprobe von Frauen mit Essstörungen ohne selbstverletzendes Verhalten (Dissertation). München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Traurigkeit den Blicken der anderen zu entziehen. Wenn sie sich in ihr Zimmer zurückzieht, kommt es oft dazu, dass sie sich zu ritzen beginnt. In einigen Fällen ritzt sie sich mehr als 30-mal an beiden Armen. Zudem sind die Einschnitte teilweise so tief, dass die Versorgung mit üblichen erste Hilfe Maßnahmen nicht mehr ausreicht. Dem zu Folge musste schon einige Male der Krankenwagen T. in das nahe gelegene Krankenhaus bringen. Hierbei ist zu erwähnen, dass laut ihren Aussagen, bisher keine Suizidale Absicht vorhanden war.	Einrichtungen, Dienste und Personen, die Kinder und Jugendliche mit stark ausgeprägtem dissozialem Verhalten aufnehmen, müssen auch in Krisensituationen in der Lage sein, eine an sozial- und heilpädagogischen Grundsätzen orientierte Erziehung zu leisten.“[28]
13	T. ist gegenüber Menschen die sie nicht kennt sehr skeptisch und zurückhaltend. So darf niemand sie berühren außer ihre engsten Freunde innerhalb der Wohngruppe oder ihr Bezugsbetreuer bzw. die zuständige Mitarbeiterin des Jugendamtes. Um eine Beziehung zu ihr aufzubauen braucht es viel Zeit und Geduld. Dennoch ist die Beziehungsarbeit mit ihr der Schlüssel um mit ihr Pädagogisch arbeiten zu können. Denn wenn sie gelernt hat einer Person erst einmal vertrauen zu können, ist es möglich sie bei ihren Problemen zu unterstützen, ihr zu helfen. Durch Vertrauen teilt sie ihre Anliegen unaufgefordert mit.	Siehe Sequenz 11. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.

[28] Bayerisches Landesjugendamt. (2014, März). Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII – Fortschreibung, S. 23. Verfügbar unter https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/schriften/fachliche_empfehlungen_2014_34.pdf.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
28	T. konnte nie wirklich vertrauen zu jemanden aufbauen, da sie mehrfach ihre Bezugspersonen wechseln musste. Zusätzlich kann der sexuelle Missbrauch, der den Aufbau von Vertrauen in ihrem weiteren Leben erschwert hat.	In der entwicklungspsychologischen Forschung finden sich zahlreiche Hinweise auf die Auswirkungen des Fehlens einer Bezugsperson. Gerade in den ersten Lebensjahren wirkt sich Inkonsistenz im Verhalten von Bezugspersonen verunsichernd aus. Die soziale Grundeinstellung des Kindes ist dann auf Verteidigung und Abwehr gerichtet.
29	In meiner zwölfwöchigen Praktikumszeit, konnte ich das pädagogische Arbeiten mit T. beobachten. Dabei konnte das Fachpersonal und ich ein Fortschritt im Vertrauensaufbau feststellen. Ich konnte mehrmals beobachten, dass sie einen Betreuer aufgesucht hat, bevor ihr verlangen zu ritzen überhand nahm. Trotzdem konnten die Betreuer nicht immer das ritzen verhindern, und mussten ihr Handeln kritisch hinterfragen.	In den Fachlichen Empfehlungen zur Heimerziehung des Bayerischen Landesjugendamts wird darauf hingewiesen, dass es im Rahmen stationärer Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen aufgrund der teilweise hohen emotionalen und psychischen Belastung der betreuten jungen Menschen mitunter zu krisenhaften Vorkommnissen und Betreuungsverläufen kommen kann. Derartige Situationen stellen in ihrer Bewältigung sehr hohe fachliche und persönliche Anforderungen an die Mitarbeiter in den Einrichtungen. Neben dem raschen und gezielten Eingreifen und Handeln in der akuten und mitunter auch riskanten Situation erfordert die Krisenintervention – trotz der aktuell zu bewältigenden Eskalation – vor allem immer eine Haltung des Respekts und der Wertschätzung gegenüber dem jungen Menschen. Das gilt auch in den Situationen mit Selbst- oder Fremdgefährdung, in welchen die Aufsichtspflicht nur noch durch Maßnahmen zu erreichen ist, die

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
		ohne die Freiwilligkeit des betroffenen jungen Menschen umzusetzen sind. Und weiter heißt es in den Fachlichen Empfehlungen des Bayerischen Landesjugendamts: „Heimerziehung achtet das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind keinesfalls erlaubt.“[29]
30	Wichtig ist, dass nicht immer ein theoretischer Ansatz bei jeder Situation anwendbar ist. Es ist auf die Auslöser und die jeweilige Situation zu achten um so die bestmögliche Hilfe anbieten zu können. Um T. weitere Alternativen zum Ritzen zu geben, arbeitet man mit ihr nach der DBT (Dialektisch-Behaviorale Therapie[1]). [1] Vgl. http://www.borderline-platt form. de/index.php/dbt.	Die Dialektisch-Behaviorale Therapie (DBT) ist ein störungsspezifisches Konzept, das für die Behandlung von chronisch suizidalen Patienten mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung (BPS) entwickelt wurde. Die Basis der DBT stellt die kognitive Verhaltenstherapie dar. Darüber hinaus werden die Wichtigkeit therapeutischer Beziehungen und von dialektischen Prozessen betont.[30] Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.
31	Nähe und Distanz wurde im Verlauf des Praktikums immer wichtiger für mich und für das Fachper-	Das richtige Maß an Nähe und Distanz gilt als eine der wichtigsten Handlungsanforderungen der Sozialpädagogik.[31]

[29] Bayerisches Landesjugendamt. (2014, März). Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII – Fortschreibung, S. 23. Verfügbar unter https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/schriften/fachliche_empfehlungen_2014_34.pdf.

[30] Dachverband Dialektisch-Behaviorale Therapie. (2020). Die Dialektisch-Behaviorale Therapie. Verfügbar unter www.dachverband-dbt.de/index.php/dbt.

[31] Vgl. Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.). (2006). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München: Juventa-Verl., S. 7.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	sonal. T. wurde durch ihre neue Fähigkeit jemanden zu vertrauen oft sehr anhänglich, und akzeptierte keine ausgesprochenen Grenzen. Nun wurde der Umgang mit Nähe und Distanz sehr wichtig, da auf einer Seite die emotionalen Bedürfnisse von T. befriedigt werden sollen und auf der anderen die Verhaltensregeln im täglichen Leben vorgelebt und beigebracht werden müssen. Dies war bis zum Ende meines Praktikums nicht erfolgreich, da sie sich häufig Ratschlägen und Zurechtweisungen der Betreuer entzog. Als Erfolg konnten lediglich die konsequenten Maßnahmen festgehalten werden, die von jedem Mitarbeiter gleich umgesetzt wurden. So konnte das Verhalten von T. teilweise verbessert werden. Diese Verbesserung konnte ich im Bereich der Distanzlosigkeit beobachten.	
36	Nachdem sie das ritzen beendet hat, kam sie auf mich zu um nach Verbandsmaterial zu fragen. Durch meine Fachlichen Kenntnisse über Verwundungen, die ich bei der Bundeswehr erlangt habe, konnte ich den Verwundungsgrad gut einschätzen und entschied einen Krankenwagen zu rufen. Mit dieser Situation möchte ich deutlich machen, dass eine objektive Einschätzung der jeweiligen Situation, von großer Bedeutung ist. Aus meiner Sicht, hätte sich erst einmal um T. gekümmert werden müssen. Denn das leibliche Wohl muss auch in solch einer Situation wo Regeln offenbar nicht eingehalten worden	Der Verfasser hat in seinem Spätdienst mitbekommen, dass T. ihre Ausgangszeit deutlich um mehrere Stunden überschritten hat und unter Drogeneinfluss am späten Abend zurückkam. Ein Betreuer begann die offenbar sehr aufgekratzte T. energisch zu befragen, die aber, wie oftmals, wenn sie so aufgeregt ist, nicht ansprechbar war. Sie atmete schnell und unregelmäßig, zitterte am ganzen Körper und weinte. Der Betreuer nahm darauf keine Rücksicht, wurde unangemessen laut, maßregelte T. und drohte mit Konsequenzen.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	sind, im Vordergrund stehen. Bei so einem Zustand ist es meiner Meinung nach das Beste, für die Person da zu sein und somit unter anderem die Beziehungsarbeit zu stärken. Die Chance, dass so ein genaues Bild der Sachlage erlangt werden kann, ist damit viel wahrscheinlicher. Die energische und laute Befragung hat bei T. vermutlich den Drang zu ritzen verstärkt und nicht abwendbar gemacht. Dies wird anhand der Häufigkeit der Einschnitte und dessen Tiefe sichtbar. Der Druck muss offenbar sehr groß gewesen sein. Eventuell hätte eine professionellere Haltung des Betreuers das ritzen bei T. gemindert bzw. verhindern können. Des Weiteren sie auf ihr Zimmer zu schicken, wo sie alleine drin lebt, möchte ich als fragwürdige Entscheidung erachten. Denn dass sie sich ritzt, wenn sie unter einer hohen Anspannung leidet, wurde durch die Übergabegespräche an alle Betreuer zuvor weitergegeben. Diese Übergabegespräche zwischen jede Arbeitsschicht sind notwendig und unabdingbar, und dienen zur Optimierung der pädagogischen Arbeit.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Teamarbeit“ zugeordnet.
37	In einem anschließenden Gespräch konnte ich die Situation mit dem Betreuer zusammen reflektieren. Hierbei erläuterte er sein Handeln und ich konnte ihm ein Feedback von meinen Beobachtungen geben. Wir kamen zu dem Ergebnis, dass sein pädagogisches handeln in diesem Fall nicht überlegt war und die Situation verschlimmert haben	Er erkennt, dass das Verhalten von T. durch externe Reize – hier durch das Verhalten des Betreuers – ausgelöst wird. Diese Sequenz wurde auch den Suchkriterien „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ und „Teamarbeit“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	könnte. Die bisherigen Erkenntnisse über T., hätten zu Maßnahmen führen müssen, die den weiteren Aufbau von Druck vermeiden. Mit dem Fachwissen über die Funktionen von selbstverletzendem Verhalten nach Klonsky, wäre die anschließende Affektregulation eventuell vermeidbar gewesen. Somit hätte T. ihre Fertigkeiten präventiv gegen das selbstverletzende Verhalten anwenden können. Mithilfe von erlernten Fertigkeiten lassen sich zu problematische Situationen ohne Selbstverletzung lösen, da sie z. B. den Drang nach Schmerz ohne die Schädigung des Körpers befriedigen kann.	
38	Bis auf die oben genannte Situation, möchte ich die Handlungsmaßnahmen der Mitarbeiter von […] loben. Als eine besondere Idee gegen das selbstverletzende Verhalten von T. konnte ich eine Maßnahme beobachten die für sie sehr effektiv ist. Am Abend ist es ein Ritual sich die Nachrichten gemeinsam mit allen Bewohnern anzusehen. Dies wird auch meist von T. akzeptiert. Als sie nicht erschien, wollte der diensthabende Betreuer nach ihr sehen, und fand sie mit einer Rasierklinge in der Hand auf ihrem Bett. Die Arme waren frei gelegt und mit kleinen Wunden versehen. Nach dem ihr die Klinge weggenommen wurde, kümmerten wir uns gemeinsam um die Wunden und versuchten beruhigend auf sie einzuwirken. Mit der Frage wie hoch die Anspannung sei, auf einer Skala von eins bis	Diese Situation stellt für den Verfasser einen Kontrast gegenüber der vorherigen Situation (s. Sequenz 37) dar. Er erlebt, dass T. aktiv geholfen wird und sie diese Hilfe annimmt. Diese Sequenz wurde auch den Suchkriterien „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ und „Teamarbeit“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	zehn, konnten wir uns einen guten Eindruck verschaffen. Durch das unterbrechen des Ritzens, war der Druck noch intensiver geworden. Daher war zu befürchten, dass sie sich zeitnah erneut ritzen würde. Der Betreuer war auf diese Situation sehr gut vorbereitet, da er zuvor Eiswürfel rot eingefärbt hatte. T. sollte sich diese auf ihren Arm legen und das eingefärbte Wasser ihren Arm und der Hand entlang runter fließen lassen. Wir ließen sie mit den Einwürfen allein und warteten auf ihr Feedback ob die Anspannung weniger geworden sei. Nach zehn Minuten kam sie in das Büro und hatte keinerlei weitere Einschnitte. Sie erzählte, dass die Kälte des Eiswürfels bei ihr eine Art Schmerz ausgelöst hat und das runter fließen des Wassers sie beruhigt hat. Für mich ist diese Maßnahme ein Beispiel wie dieses Verhalten geändert bzw. positiv beeinflusst werden kann. Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass diese Maßnahme nicht in jedem Fall erfolgreich ist. Für jede Person muss ein individuell angepasstes Hilfeprogramm erstellt werden, um eine positive Entwicklung erzielen zu können.	
48	In Bezug auf T. möchte ich daher Kritsch die Entscheidung hinterfragen, ob eine Einzelbelegung pädagogisch wertvoll ist. Oft können Jugendliche unter einander offener miteinander reden und damit auch leichter über ihre Probleme sprechen. Meiner Meinung nach braucht T. eine Person in ihrem	Er unterstreicht damit, wie wichtig der individuelle Blick ist und dass jeder Fall ein individuelles Vorgehen erfordert.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Zimmer, damit sie nicht das Gefühl bekommt alleine zu sein. Des Weiteren kann sie lernen, anderen Menschen wieder vertrauen zu können. Somit könnte auch ihr selbstverletzendes Verhalten reduziert werden, da sie sich in Druckphasen an jemanden wenden kann.	
57	Um den Trend von Selbstverletzung zu beenden und Anzeichen besser wahrnehmen zu können denke ich, ist eine frühe präventive Arbeit in den weiterführenden Schulen wichtig. Somit wären nicht nur die Schüler darüber aufgeklärt, sondern die Lehrer zugleich für solches Verhalten sensibilisiert. Dadurch kann eine solche psychische Erkrankung schneller erkannt und behandelt werden, was den Genesungsprozess deutlich positiv beeinflusst. Eine frühere Erkennung des selbstverletzenden Verhaltens von T. hätte demnach zu einer schnelleren Behandlung geführt, und in Folge dessen die Ausmaße des Ritzens begrenzen können.	Als Beurteilungsmaßstäbe dienen ihm sowohl die Einrichtungskonzeption als auch die Erfahrungen, die er bis zu diesem Zeitpunkt im Praktikum gemacht hat. In der Konzeption der Einrichtung heißt es, sie bietet 14–18-jährigen Jugendlichen (Kindern in Ausnahmefällen) im Rahmen einer intensiven Wohnform eine umfassende Unterstützung. „Die engmaschige Tagesstruktur hilft den Bewohnern ein suchtfreies Leben zu entwickeln, eine schulische und berufliche Perspektive aufzubauen, die Reintegration ins Elternhaus oder eine andere geeignete Wohnform zu unterstützen, sowie weitere an den persönlichen Ressourcen orientierte Entwicklungen zu fördern.“[1] [1] Aus der Einrichtungskonzeption.
58	Als wichtigen Faktor für den positiven Verlauf ihres Aufenthaltes von T., möchte ich die gute Teamarbeit der Mitarbeiter erwähnen. Diese haben sich täglich mit der Verhaltensanalyse von T. beschäftigt und in Teamsitzungen reflektiert. Die gute und durchdachte Abstimmung der pädagogischen Arbeit kann T. somit einen strukturierten und hilfreichen Aufenthalt ermöglichen.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Teamarbeit“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
59	Ich denke, auch wenn T. sich weiterhin ritzt und unter Bulimie leidet, dass sie sich auf einen guten Weg befindet, um mit ihrer psychischen Störung zu Leben. Sie hat in ihrer Zeit als Bewohnerin von […] viele Skills für sich entdecken können und hat bereits zweimal das DBT Programm durchlaufen. T. hebt sich mit ihrem Wissen über ihre Störungen und Verhaltensweisen deutlich von anderen, die nicht so lange in […] Leben, ab.	Der Verfasser konkretisiert diesen Punkt nicht weiter. Hier wäre interessant gewesen, um welche Skills es sich speziell bei T. handelt. Meistens sind, wenn es um Skills geht, folgende Eigenschaften gemeint: - Kommunikationsfähigkeit - Charisma - Belastbarkeit - Empathie - Flexibilität - interkulturelle Kompetenzen - Anpassungsfähigkeit - Präsentationsstärke.
60	Dennoch halte ich es für sinnvoll, dass T. nach dem Auszug aus der Einrichtung weiterhin betreut wird, damit weitere Fortschritte erzielt werden können. Zudem ist es für T. wichtig sich an jemanden wenden zu können, da zum Ende meines Praktikums mit dem aufsuchen von Betreuern in schweren Situationen, teilweise ihr Drang nach Selbstverletzung gemindert werden konnte.	Die umfangreiche Beschreibung der Jugendlichen T. in Verbindung mit der Untersuchung der Praxiseinrichtung bestärken ihn darin, dass die Einrichtung für T. geeignet ist.
61	Abschließend bleibt festzuhalten, dass die frühe kindliche Entwicklung der wichtigste Schritt für einen Menschen ist. In diesem Lebensabschnitt werden die Grundsteine für das spätere Leben gelegt. Negative Ereignisse wie das ständige wechseln der Bezugspersonen oder der sexuelle Missbrauch von T. waren letztendlich der Ausschlaggebende Faktor für auffälliges Verhalten in schwierigen Situationen.	

Suchkriterium

Erwerb fachlicher Expertise und eines mehrperspektivistischen Blicks

Leitfrage

Welche fachlichen Erkenntnisse und Blickrichtungen erwirbt die Verfasserin/der Verfasser?

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
13	T. ist gegenüber Menschen die sie nicht kennt sehr skeptisch und zurückhaltend. So darf niemand sie berühren außer ihre engsten Freunde innerhalb der Wohngruppe oder ihr Bezugsbetreuer bzw. die zuständige Mitarbeiterin des Jugendamtes. Um eine Beziehung zu ihr aufzubauen braucht es viel Zeit und Geduld. Dennoch ist die Beziehungsarbeit mit ihr der Schlüssel um mit ihr Pädagogisch arbeiten zu können. Denn wenn sie gelernt hat einer Person erst einmal vertrauen zu können, ist es möglich sie bei ihren Problemen zu unterstützen, ihr zu helfen. Durch Vertrauen teilt sie ihre Anliegen unaufgefordert mit.	Er knüpft hier an Hermann Nohls Verständnis der Beziehung an.
14	3.1 Definition selbstverletzendes Verhalten „Selbstverletzendes Verhalten ist gleichbedeutend mit einer funktionell motivierten Verletzung oder Beschädigung des eigenen Körpers, die in direkter und offener Form geschieht, sozial nicht akzeptiert ist und nicht mit suizidalen Absichten einhergeht.“[1] [1] Keass, 2012, S. 22.	

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
15	3.2 Die sieben Funktionen von selbstverletzendem Verhaltens nach Klonsky *Aufgrund des Umfangs dieser Sequenz wird auf die Paraphrasierung zurückgegriffen.* Er beschreibt die sieben Funktionen des selbstverletzenden Verhaltens.	Er beschränkt sich nicht auf die alleinige Beschreibung der sieben Funktionen, sondern erkennt, dass diese in das Handeln von T. eingebettet sind und dort eine Funktion erfüllen.
16	3.3 Bezug zum Fall anhand der Funktionen nach Klonsky Um das Verhalten der beschriebenen erklären zu können, gibt es unterschiedliche Theorien über selbstverletzendes Verhalten. Im Folgenden wird die Theorie nach Klonsky, auf den Fall T. angewendet. Diese Theorie passt gut, weil sie verdeutlicht, welche Absichten sie mit ihrem Verhalten hat.	Er transferiert seine Wissensbestände auf den „Fall T.“.
17	Der frühe Entzug des Sorgerechtes von T.s Eltern aufgrund der Alkohol- und Drogenabhängigkeit, und der damit einhergehende Wechsel in eine andere Familie, könnte bei T. bereits schwerwiegende Probleme in der kindlichen Entwicklung verursacht haben. Des Weiteren ist es möglich, dass T. die sexuelle Misshandlung bisher nicht verarbeiten konnte.	Es gibt für ihn nicht die eine Ursache für das selbstverletzende Verhalten, sondern er nimmt an, dass das Problemverhalten multikausal begründet ist.
18	Somit musste T. zweimal in ihrer Kindheit einen Wechsel der Bezugspersonen hinnehmen, was vermutlich zu einem Gefühl der Hilflosigkeit geführt hat und möglicherweise zusätzlich durch die Misshandlung verstärkt wurde. Dies könnte ein möglicher Grund	Er geht hier hypothesengeleitet vor, indem er einen Zusammenhang zwischen der biografischen Erfahrung (Wechsel der Bezugsperson) und der depressiven Verstimmung vermutet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	für ihre Depression sein, was sie mit Hilfe von Selbstverletzendem Verhalten zu regulieren versucht.	
19	Entsprechend der Theorie nach Klonsky ist es wahrscheinlich, dass T. eine Affektregulation durch das einschneiden ihrer Haut bezwecken möchte. Die intensiven und negativen Emotionen, die plötzlich auftreten, werden mit diesem Verhalten gelindert und führen zu einer Verbesserung der emotionalen Stabilität. Eine lang anhaltende Verbesserung der Stimmung von T. ist durch das selbstverletzende Verhalten jedoch nicht eingetreten. Einen alternativen Weg aus ihren Stimmungseinbrüchen heraus zu kommen ohne sich selbst zu verletzen, kennt T. bislang nicht.	Er greift auf eine anerkannte Theorie des selbstverletzenden Verhaltens zurück.
20	Jugendliche die in ihrer Kindheit sexuell misshandelt worden sind, neigen oft dazu sich selbst die Schuld bzw. eine Mitschuld zu geben. Um diesen Gefühlen entkommen zu können, kann es dazu führen, dass sie beginnen sich selber zu bestrafen. Je nach Intensität ihrer Gefühlslage und ihres Selbstwertgefühls neigen Jugendliche zu Selbstverletzendem Verhalten. Dies würde im Fall T. ihr selbstverletzendes Verhalten erklären, wenn sie in einer Situation versagt hat. Sie hat früh gelernt sich selbst die Schuld zu geben, wenn eine Situation negativ für sie endet. Somit ist es wahrscheinlich, dass T. mit Hilfe des Schneidens in ihre Haut,	Er fundiert seine praktischen Beobachtungen anhand von theoretischen Erkenntnissen, die er rezipiert.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	versucht ihre Schuldgefühle zu lindern. Je nach Schwere der selbst gegebenen Schuld, kommt es zu unterschiedlichen Verletzungsgraden. Hierbei kann es von kleinen Schnitten bis hin zu mehreren Einschnitten an beiden Armen kommen. Auch die Tiefe der Einschnitte ist abhängig davon, wie sie die Situation für sich selbst einschätzt und wie hoch ihre Schuldgefühle sind.	
21	Als letzte Funktion wird die anti-Dissoziation aufgegriffen. T. ist oftmals nicht ansprechbar und reagiert, wenn nur sehr verzögert. Auch auf Berührungen reagiert sie in ihren abwesenden Phasen nicht immer. Sie erzählt von einem Gefühl, als wenn sie nicht mehr in ihrem Körper sei. Weiter beschreibt sie, dass sie sich Hilflos fühlt und es für sie nur den Schmerz als Ausweg gibt. Laut ihren Aussagen kommt es oft zu solch einer Situation, wenn sie vorher Emotional sehr aufgewühlt ist und ihre Gedanken sich nicht mehr positiv beeinflussen lassen. Anschließend, verfällt sie in eine Dissoziation, da die angegebenen Symptome nach Klonsky mit T.s Aussagen weitestgehend übereinstimmen.	Er erweitert seine theoretischen Kenntnisse um spezielle Aspekte, die für den Fall relevant sind, vor allem in Bezug auf die Anti-Dissoziation.
22	Des Weiteren ist zu beachten, dass die Funktionen des selbstverletzenden Verhaltens von T. nicht immer einzeln und stark voneinander abgegrenzt auftreten, sondern gleichzeitig und miteinander vermischt.	Durch die Übertragung der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse nähert er sich verstehend dem Fall.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Nicht immer ist es T. bewusst, welche Funktion in der jeweiligen Situation ihr Verhalten auslöst. Daraus ergibt sich, dass die Verhaltensmuster von T. unterschiedliche Funktionen haben und somit mehrere Zwecke gleichzeitig erfüllen.	
30	Wichtig ist, dass nicht immer ein theoretischer Ansatz bei jeder Situation anwendbar ist. Es ist auf die Auslöser und die jeweilige Situation zu achten um so die bestmögliche Hilfe anbieten zu können. Um T. weitere Alternativen zum Ritzen zu geben, arbeitet man mit ihr nach der DBT (Dialektisch-Behaviorale Therapie[1]). [1] Vgl. http://www.borderline-platt form. de/index.php/dbt.	In der Schule hat der Verfasser im Psychologieunterricht gelernt, dass das Verhalten und Erleben eines Menschen durch bestimmte Reize ausgelöst werden kann. Diese Reize gilt es zu beobachten und zu identifizieren.
34	Dennoch möchte ich auf eine Handlungsmaßnahme eingehen die meiner Meinung nach nicht pädagogisch Wertvoll bzw. durchdacht war. Dabei hat T. ihre Ausgangszeit deutlich um mehrere Stunden überschritten und kam unter Drogeneinfluss am späten Abend zurück. Zusammen mit einem Betreuer hatte ich Spätdienst und nahm T. in Empfang. Üblicherweise wurde T. nach einem Ausgang durchsucht und auf Alkohol getestet. Nach dem die Routine Maßnahmen abgeschlossen waren, begann der Betreuer die offenbar sehr aufgeregte T. energisch zu befragen was der Grund für ihre Zeit Überschreitung sei. T. war wie oftmals, wenn sie so aufgeregt ist, nicht ansprechbar.	In der Sequenz geht es darum, dass T. ihre Ausgangszeit deutlich um mehrere Stunden überschritten hatte und unter Drogeneinfluss am späten Abend zurückgekommen war. Offensichtlich war der Betreuer darüber so verärgert, dass er begann, T. energisch nach dem Grund ihres Zuspätkommens zu befragen. T. war, weil sie unter Drogeneinfluss stand, nicht ansprechbar. Sie atmete schnell und unregelmäßig, zitterte am ganzen Körper und weinte. Der Betreuer nahm darauf keine Rücksicht und drohte T. stattdessen mit Konsequenzen. Als Bewertungsmaßstab für seine Einschätzung dient dem Verfasser

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Sie atmete schnell und unregelmäßig, zitterte am ganzen Körper und weinte. Der Betreuer nahm keine Rücksicht auf ihr Wohlbefinden bzw. zeigte keinerlei Interesse dafür, wie es ihr geht. Meiner Meinung nach völlig unangemessen laut, Maßregelte er T. und nannte einige Konsequenzen, die durch ihr langes fernbleiben folgen sollten.	der Grundsatz des wertschätzenden Umgangs in der Heimerziehung.
35	Dieses einseitige Gespräch ging etwa eine halbe Stunde in der sich ihr Zustand zusehends verschlechterte. Das Zittern wurde immer stärker und das Atmen viel ihr sichtlich schwer. Nachdem der Betreuer T. auf ihr Zimmer schickte, ritzte sie sich an beiden Armen, von den Händen beginnend bis zu den Schultern.	Er sieht hier die Wechselbeziehung zwischen dem Verhalten des Betreuers und dem Ritzen von T.
36	Nachdem sie das ritzen beendet hat, kam sie auf mich zu um nach Verbandsmaterial zu fragen. Durch meine Fachlichen Kenntnisse über Verwundungen, die ich bei der Bundeswehr erlangt habe, konnte ich den Verwundungsgrad gut einschätzen und entschied einen Krankenwagen zu rufen. Mit dieser Situation möchte ich deutlich machen, dass eine objektive Einschätzung der jeweiligen Situation, von großer Bedeutung ist. Aus meiner Sicht, hätte sich erst einmal um T. gekümmert werden müssen. Denn das leibliche Wohl muss auch in solch einer Situation wo Regeln offenbar nicht eingehalten worden sind, im Vordergrund stehen. Bei so einem Zustand ist es meiner	Er setzt anstelle der Sanktionen auf ein Beziehungsangebot. Er verfügt offensichtlich über einen pädagogischen Maßstab, der ihm signalisiert, dass das Verhalten seines Kollegen aus pädagogischen Gründen nicht zu akzeptieren ist.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Meinung nach das Beste, für die Person da zu sein und somit unter anderem die Beziehungsarbeit zu stärken. Die Chance, dass so ein genaues Bild der Sachlage erlangt werden kann, ist damit viel wahrscheinlicher. Die energische und laute Befragung hat bei T. vermutlich den Drang zu ritzen verstärkt und nicht abwendbar gemacht. Dies wird anhand der Häufigkeit der Einschnitte und dessen Tiefe sichtbar. Der Druck muss offenbar sehr groß gewesen sein. Eventuell hätte eine professionellere Haltung des Betreuers das ritzen bei T. gemindert bzw. verhindern können. Des Weiteren sie auf ihr Zimmer zu schicken, wo sie alleine drin lebt, möchte ich als fragwürdige Entscheidung erachten. Denn dass sie sich ritzt, wenn sie unter einer hohen Anspannung leidet, wurde durch die Übergabegespräche an alle Betreuer zuvor weitergegeben. Diese Übergabegespräche zwischen jede Arbeitsschicht sind notwendig und unabdingbar, und dienen zur Optimierung der pädagogischen Arbeit.	
37	In einem anschließenden Gespräch konnte ich die Situation mit dem Betreuer zusammen reflektieren. Hierbei erläuterte er sein Handeln und ich konnte ihm ein Feedback von meinen Beobachtungen geben. Wir kamen zu dem Ergebnis, dass sein pädagogisches handeln in diesem Fall nicht überlegt war und die Situation verschlimmert haben	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	könnte. Die bisherigen Erkenntnisse über T., hätten zu Maßnahmen führen müssen, die den weiteren Aufbau von Druck vermeiden. Mit dem Fachwissen über die Funktionen von selbstverletzendem Verhalten nach Klonsky, wäre die anschließende Affektregulation eventuell vermeidbar gewesen. Somit hätte T. ihre Fertigkeiten präventiv gegen das selbstverletzende Verhalten anwenden können. Mithilfe von erlernten Fertigkeiten lassen sich zu problematische Situationen ohne Selbstverletzung lösen, da sie z. B. den Drang nach Schmerz ohne die Schädigung des Körpers befriedigen kann.	
38	Bis auf die oben genannte Situation, möchte ich die Handlungsmaßnahmen der Mitarbeiter von […] loben. Als eine besondere Idee gegen das selbstverletzende Verhalten von T. konnte ich eine Maßnahme beobachten die für sie sehr effektiv ist. Am Abend ist es ein Ritual sich die Nachrichten gemeinsam mit allen Bewohnern anzusehen. Dies wird auch meist von T. akzeptiert. Als sie nicht erschien, wollte der diensthabende Betreuer nach ihr sehen, und fand sie mit einer Rasierklinge in der Hand auf ihrem Bett. Die Arme waren frei gelegt und mit kleinen Wunden versehen. Nach dem ihr die Klinge weggenommen wurde, kümmerten wir uns gemeinsam um die Wunden und versuchten beruhigend auf sie einzuwirken. Mit der Frage wie hoch die Anspannung	Siehe hierzu die Anmerkungen im nachfolgenden Abschnitt „Interpretation der Sequenzen in Bezug auf Deutungsmuster und Handlungsorientierungen“.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	sei, auf einer Skala von eins bis zehn, konnten wir uns einen guten Eindruck verschaffen. Durch das unterbrechen des Ritzens, war der Druck noch intensiver geworden. Daher war zu befürchten, dass sie sich zeitnah erneut ritzen würde. Der Betreuer war auf diese Situation sehr gut vorbereitet, da er zuvor Eiswürfel rot eingefärbt hatte. T. sollte sich diese auf ihren Arm legen und das eingefärbte Wasser ihren Arm und der Hand entlang runter fließen lassen. Wir ließen sie mit den Einwürfen allein und warteten auf ihr Feedback ob die Anspannung weniger geworden sei. Nach zehn Minuten kam sie in das Büro und hatte keinerlei weitere Einschnitte. Sie erzählte, dass die Kälte des Eiswürfels bei ihr eine Art Schmerz ausgelöst hat und das runter fließen des Wassers sie beruhigt hat. Für mich ist diese Maßnahme ein Beispiel wie dieses Verhalten geändert bzw. positiv beeinflusst werden kann. Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass diese Maßnahme nicht in jedem Fall erfolgreich ist. Für jede Person muss ein individuell angepasstes Hilfeprogramm erstellt werden, um eine positive Entwicklung erzielen zu können.	
39	Mit allen Bewohnern wird nach dem DBT Programm gearbeitet, womit oft Borderline Patienten, allerdings auch Suchterkrankte behandelt werden. Mithilfe dieser Therapie die jeden Werktag stattfindet, werden die Jugendlichen	Er vertieft seinen fachlichen Blick.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	mit Hilfe von fünf Modulen therapiert. Hierbei handelt es sich um Steigerung der Stresstoleranz und Achtsamkeit, Verbesserung mit dem Umgang von Gefühlen, Erweiterung der zwischenmenschlichen Fertigkeiten und Steigerung des Selbstwertes.	
40	Diese Therapie stützt sich auf eine dialektische Betrachtungsweise, was bedeutet, dass Gegensätzlichkeiten erkannt, angenommen und somit ein Gleichgewicht zwischen ihnen entwickelt werden kann. T. konnte mit Hilfe des DBT Programms ihren inneren Druck reduzieren und eine bessere Einschätzung ihres Wohlbefindens vornehmen. Zugleich kann sie ihr Verhalten besser reflektieren um somit Auslöser für ihr ritzen vermeiden zu können.	Er lernt die Relevanz theoretischer Ansätze in Bezug auf die praktischen Erfordernisse einzuschätzen.
41	Auch unter Einbezug der Fortschritte der anderen Jugendlichen bei dieser Therapie, konnte ich eine positive Entwicklung bei den meisten feststellen. Im Laufe der zwölf Wochen machten die Bewohner immer öfters aktiv mit und hatten sichtlich Spaß am DBT Programm. Somit konnten auch Jugendliche die skeptisch dem gegenüber waren, zum Mitwirken motiviert werden. Nicht zuletzt ist auch die Art der Durchführung des Therapie Programms maßgeblich.[1] [1] Vgl. http://www.borderline-platt form. de/index.php/dbt.	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
50	4.4 Kritische Auseinandersetzung mit den fachlichen Erkenntnissen In meiner Praktikumszeit in der Jugendeinrichtung […], konnte ich durch bereitgestellte Literatur und die zusätzlichen Gespräche mit Mitarbeitern mein Fachwissen erweitern. Des Weiteren konnte ich meinen Wissenstand über selbstverletzendes Verhalten durch diese Facharbeit ausbauen. Nun kann ich Situationen besser verstehen und einschätzen. Im Unterricht wurde uns vermittelt, dass es bei solchen Fällen nie weiß und schwarz geben kann.	
51	Somit musste ich feststellen, dass es viele Theorien und Handlungsansätze über selbstverletzendes Verhalten gibt. Es ist allerdings wichtig zu verstehen, dass meist eine Theorie nie ganz auf den Fall anwendbar ist. Es sind meist mehrere Handlungsansätze notwendig um den gewünschten Effekt zu erzielen. Es gibt nicht die eine Lösung für alle Betroffenen, sondern es muss ein durchdachtes Hilfsangebot individuell mit dem Jugendlichen erarbeitet werden. Dennoch halte ich die erlangten Grundlagen für nützlich und wichtig, da es die Arbeit mit „Selbstverletzern“, für mich begreifbarer macht und ich Anzeichen oder Situationen die auf selbstverletzendes Verhalten hindeuten, schneller erkennen kann.	Der mehrperspektivische Blick vereint verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, z. B. Pädagogik, Psychologie, Recht, Sozialphilosophie und Medizin. Die verschiedenen Perspektiven ergänzen sich und ermöglichen zusammen ein erweitertes Verständnis für das Problemverhalten aus verschiedenen Perspektiven. Der Vorteil für die Studierenden liegt darin, dass diese Ansätze mit unterschiedlichen theoretischen Konstrukten und Methoden an das Thema herangehen und dabei geistes-, sozial- und naturwissenschaftliche Erkenntnisse miteinbeziehen.
52	Da es viele Ursachen, Funktionen und Arten von Selbstverletzung	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	gibt und diese zusätzlich durch andere Erkrankungen beeinflusst bzw. verstärkt werden, ist es ein sehr weitreichendes Thema. Daher reicht es nicht aus, sich ausschließlich mit dem selbstverletzenden Verhalten zu beschäftigen. Sondern ein Erzieher sollte auch Fachwissen über weitere Faktoren aneignen um die Lebenswelten der Jugendlichen einschätzen zu können und begreifbar zu machen.	
53	4.5 Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Handlungssituationen der Praxis Bei meiner Recherche über selbstverletzendes Verhalten, konnte ich viele Informationen zusammentragen. Informationen über Ursachen, Folgen, Funktionen, Arten und Handlungsmaßnahmen, die mir geholfen haben die Theorie auf die Praxis zu übertragen. Klar und unmissverständlich kann der Literatur verschiedene Ursachen entnommen werden, die zu selbstverletzenden Verhalten führen können. Diese Ursachen lassen sich mit individueller abgestimmter pädagogischer Arbeit eingrenzen bzw. herausfinden. Des Weiteren geben die Erkenntnisse über Funktionen von selbstverletzendem Verhalten, die ich bei der Erstellung dieser Facharbeit erlangen konnte, Aufschluss darüber, welche Absichten ein „Selbstverletzer“ verfolgen könnte. Zusätzlich können die zutreffenden Funktionen unterschiedlich sein bzw. vermischen sich häufig, was	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	eine pauschale Handlungsmaßnahme für jeden Betroffenen, erschwert. Somit muss der Erzieher eine Vielzahl von Handlungsmaßnahmen kennen und anwenden können, um die richtige für die jeweilige Person zu finden. Daher lassen sich die Grundsätze über das selbstverletzende Verhalten als nützlich ansehen, jedoch sollte Rücksicht auf die Individualität jedes Menschen genommen und bei der Anwendung von Fachkenntnissen mit einbezogen werden.	
54	Während der Erstellung der Facharbeit, habe ich mir zusätzliches Wissen über selbstverletzendes Verhalten aneignen können, was auf den bisherigen Unterricht aufbaute. Es ist mir bewusstgeworden, dass in der zu Verfügung stehenden Ausbildungszeit nur grobe Ausschnitte von dem vermittelt werden kann, was einem in der Praxis erwartet. So ist eine Auseinandersetzung mit dem Klientel des zukünftigen Arbeitsgebers und die Beschaffung des dort geforderten Fachwissens unumgänglich.	Diese Sequenz wird dahingehend interpretiert, dass sich der Studierende, weil das Praktikum nur kurz ist, darüber hinaus intensiv mit dem zukünftigen Arbeitgeber auseinandersetzen wird.
55	In Bezug auf selbstverletzendes Verhalten kann ich nun verschiedene Theorien verifizieren bzw. falsifizieren. Um somit passende Erklärungsansätze zu finden, um das Verhalten zum Beispiel von T. einzuschätzen. Des Weiteren ist mir bewusstgeworden, dass Selbstverletzung nicht nur eine Funktion haben kann, sondern viele Funktio-	„Verifikation“ bedeutet durch Überprüfen die Richtigkeit einer Sache bestätigen. Falsifikation bedeutet Widerlegung einer wissenschaftlichen Aussage durch ein Gegenbeispiel.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	nen mit einander vermischt werden. Gelernt habe ich außerdem, dass nicht nur eine Lösung zum Ziel führt, sondern mehrere Lösungsansätze die gewünschte positive Entwicklung des Jugendlichen herbeiführen können.	
56	Die wichtigste Erkenntnis meiner Meinung nach, ist mir erst zum Ende meiner Facharbeit deutlich geworden. All die Theorien helfen den Jugendlichen nicht, wenn sie nicht von sich aus die Motivation aufbringen können, Ihr Verhalten zu ändern. Die Besten Ärzte, Psychologen und Erzieher sind nicht in der Lage das selbstverletzen zu stoppen, wenn die Betroffenen nicht mitwirken. Des Weiteren kann diese psychische Erkrankung nie mit Sicherheit vollständig geheilt werden. Da es immer wieder zu Situationen kommen kann, die das selbstverletzende Verhalten begünstigen und die Betroffenen in alte Verhaltensmuster zurückfallen lässt.	Die personenbezogene soziale Dienstleistung „Jugendhilfe“ basiert u. a. auf dem Prinzip der Ko-Produktion des Klienten.
57	Um den Trend von Selbstverletzung zu beenden und Anzeichen besser wahrnehmen zu können denke ich, ist eine frühe präventive Arbeit in den weiterführenden Schulen wichtig. Somit wären nicht nur die Schüler darüber aufgeklärt, sondern die Lehrer zugleich für solches Verhalten sensibilisiert. Dadurch kann eine solche psychische Erkrankung schneller erkannt und behandelt werden, was	Präventiv ausgerichtete Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe müssen also auch die komplexen und häufig überfordernden Lebensbedingungen und Belastungslagen von Familien im Blick haben, die bedingt sind durch wachsende Armut in der Bevölkerung, höhere Ansprüche an ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und vielfältige Anforderungen aufgrund verdichteter und pre-

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	den Genesungsprozess deutlich positiv beeinflusst. Eine frühere Erkennung des selbstverletzenden Verhaltens von T. hätte demnach zu einer schnelleren Behandlung geführt, und in Folge dessen die Ausmaße des Ritzens begrenzen können.	kärer Arbeitsbedingungen insbesondere im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Unter Resilienzgesichtspunkten sind dabei insbesondere entwicklungs- und persönlichkeitsstärkende Kompetenzen in den Blick zu nehmen und diese mit den Angeboten und Hilfen der Kinder- und Jugendhilfe zu stärken und zu fördern.[32]
59	Ich denke, auch wenn T. sich weiterhin ritzt und unter Bulimie leidet, dass sie sich auf einen guten Weg befindet, um mit ihrer psychischen Störung zu Leben. Sie hat in ihrer Zeit als Bewohnerin von […] viele Skills für sich entdecken können und hat bereits zweimal das DBT Programm durchlaufen. T. hebt sich mit ihrem Wissen über ihre Störungen und Verhaltensweisen deutlich von anderen, die nicht so lange in […] Leben, ab.	

Suchkriterium

Teamarbeit

Leitfrage

Welchen Stellenwert hat die Arbeit im Team für die Verfasserin/den Verfasser?

[32] Vgl. hierzu Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). (Hrsg.). (2013). Stärkung präventiver Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe (Diskussionspapier), S. 4 ff. Verfügbar unter https://www.jugendhilfeportal.de/fileadmin/public/Artikelbilder/Praevention_und_Hilfen_zur_Erziehung.pdf.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Teamarbeit	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
23	In meinem letzten Praktikum konnte ich T. gut beobachten und Fragen an sie oder das Fachpersonal stellen um ihr Verhalten besser verstehen zu können. Hierbei konnte ich in Erfahrung bringen, was T. in manchen Situationen denkt und im Gegenzug die Meinung des Fachpersonals erfragen.	In den verschiedenen Arbeitsfeldern in der Sozialen Arbeit ist die Arbeit im Team das leitende Arbeitsprinzip. Es handelt sich bei ihr um eine ausdrücklich kooperative Arbeitsform. Die Fähigkeit zur Teamarbeit zählt zu den Schlüsselqualifikationen für eine Tätigkeit in der Sozialen Arbeit. Teamarbeit ist in sozialen Arbeitsfeldern gesetzlich geregelt. So sind zum Beispiel nach § 36 Abs. 2 SGB VIII die Fachkräfte bei der Hilfe zur Erziehung zum Zusammenwirken mit anderen Fachkräften gesetzlich verpflichtet.
24	Die Mitarbeiter haben mit Hilfe von theoretischen Ansätzen, wie z. B. durch lerntheoretische Ansätze, bei denen es unter anderem um positive und negative Verstärkungen des Verhaltens geht versucht, mir das Verhalten von T. zu erklären. In dem zwölf wöchigen Praktikum wurden mir viele mögliche Ansätze erklärt die mal mehr und mal weniger auf T. zutreffen.	Er erfährt fachliche Unterstützung durch das Team.
25	Besonders bei den wöchentlichen Reflexionstagen, wo explizit über jeden Jugendlichen gesprochen wurde, konnte ich verschiedene Eindrücke sammeln. Als wichtig empfand ich die Absprache über Handlungsmaßnahmen in Bezug auf T. Denn das einheitliche, konsequente und handlungssichere Auftreten war in diesem Fall sehr wichtig, damit es nicht zu weiteren Selbstverletzungen kommt, die hätten vermieden werden können. Da-	Thole und Polutta (2011) betonen unter Bezug auf die Professionalisierungstheorie von Oevermann (1997), dass vor allem durch die „spezifischen Fähigkeiten zum reflexiven Umgang mit den Wissens- und Könnensdimensionen, mit den Institutionen Sozialer Arbeit, mit den wohlfahrtsstaatlichen Kontexten oder den in professionellem Handeln konstitutiv eingelagerten Widersprüchen und Fehlerquellen

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Teamarbeit	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	her ist es wichtig, mich auf theoretisches Fachwissen beziehen zu können, gleichzeitig aber auch kritisch zu hinterfragen, ob die gewählten Handlungsmaßnahmen die besten in der jeweiligen Situation sind. Laut dem Fachpersonal, muss das Ziel bei T. immer die bestmögliche Hilfe, Erziehung und Aufarbeitung der Kindheit sein.	der Kern der Professionalität bestimmbar wird".[33] „Sozialpädagogische Problemdeutungen beinhalten von daher sowohl die Perspektive des je individuellen Falls als auch dessen strukturelle Einbindungen sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des sozialpädagogisch professionellen Handelns."[34]
32	Im Alltag eines Betreuers, stellt man sich häufig die Frage, ob das Handeln pädagogisch Wertvoll war, oder es zu einer Verschlechterung der Situation beigetragen hat. Die Mitarbeiter von […] können durch viele Weiterbildungen, gemeinsamen wöchentlichen Reflexionen und Supervision ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz aufweisen. Die verschiedenen Ansichten und Handlungsansätze tragen dazu bei, dass die pädagogische Arbeit stets an die aktuelle Situation angepasst und verbessert wird. Dies ist meiner Meinung nach eine wesentliche Grundlage um Jugendlichen, die selbstverletzendes Verhalten aufweisen, helfen zu können.	Merchel (2012) betont, dass das Arbeiten im Team und die damit verbundenen kommunikativen und sozialen Kompetenzen als Selbstverständlichkeit und unbedingte Voraussetzung für die praktische Soziale Arbeit betrachtet werden.[35]

[33] Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik,·57. Beiheft (Pädagogische Professionalität), S. 110.

[34] Heite, C. & Böllert, K. (2010). Einführung in den Thementeil: Entwicklungslinien und Herausforderungen der Professionalität Sozialer Arbeit. In: Soziale Passagen, 2, 10.

[35] Merchel, J. (2012). Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, Basel: E. Reinhardt, ohne Seitenangabe.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Teamarbeit	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
33	Für mich arbeitet das Personal von […] sehr gut und professionell. Zu diesem Ergebnis bin ich durch die Weiterentwicklung von allen Bewohnern der Einrichtung gekommen.	Er erkennt, dass die Weiterentwicklung der Jugendlichen offensichtlich eng mit einem funktionierenden Team zusammenhängt.
36	Nachdem sie das ritzen beendet hat, kam sie auf mich zu um nach Verbandsmaterial zu fragen. Durch meine Fachlichen Kenntnisse über Verwundungen, die ich bei der Bundeswehr erlangt habe, konnte ich den Verwundungsgrad gut einschätzen und entschied einen Krankenwagen zu rufen. Mit dieser Situation möchte ich deutlich machen, dass eine objektive Einschätzung der jeweiligen Situation, von großer Bedeutung ist. Aus meiner Sicht, hätte sich erst einmal um T. gekümmert werden müssen. Denn das leibliche Wohl muss auch in solch einer Situation wo Regeln offenbar nicht eingehalten worden sind, im Vordergrund stehen. Bei so einem Zustand ist es meiner Meinung nach das Beste, für die Person da zu sein und somit unter anderem die Beziehungsarbeit zu stärken. Die Chance, dass so ein genaues Bild der Sachlage erlangt werden kann, ist damit viel wahrscheinlicher. Die energische und laute Befragung hat bei T. vermutlich den Drang zu ritzen verstärkt und nicht abwendbar gemacht. Dies wird anhand der Häufigkeit der Einschnitte und dessen Tiefe sichtbar. Der Druck muss offenbar	Er erkennt die Wechselwirkungen zwischen den Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte und der Jugendlichen. Für H. Nohl ist diese Wechselwirkung eines der zentralen Merkmale in der pädagogischen Beziehung.[36]

[36] Nohl, H. (1982). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (11. Aufl.). Frankfurt/M.: Klostermann.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Teamarbeit	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	sehr groß gewesen sein. Eventuell hätte eine professionellere Haltung des Betreuers das ritzen bei T. gemindert bzw. verhindern können. Des Weiteren sie auf ihr Zimmer zu schicken, wo sie alleine drin lebt, möchte ich als fragwürdige Entscheidung erachten. Denn dass sie sich ritzt, wenn sie unter einer hohen Anspannung leidet, wurde durch die Übergabegespräche an alle Betreuer zuvor weitergegeben. Diese Übergabegespräche zwischen jede Arbeitsschicht sind notwendig und unabdingbar, und dienen zur Optimierung der pädagogischen Arbeit.	
37	In einem anschließenden Gespräch konnte ich die Situation mit dem Betreuer zusammen reflektieren. Hierbei erläuterte er sein Handeln und ich konnte ihm ein Feedback von meinen Beobachtungen geben. Wir kamen zu dem Ergebnis, dass sein pädagogisches handeln in diesem Fall nicht überlegt war und die Situation verschlimmert haben könnte. Die bisherigen Erkenntnisse über T., hätten zu Maßnahmen führen müssen, die den weiteren Aufbau von Druck vermeiden. Mit dem Fachwissen über die Funktionen von selbstverletzendem Verhalten nach Klonsky, wäre die anschließende Affektregulation eventuell vermeidbar gewesen. Somit hätte T. ihre Fertigkeiten präventiv	Die Reflexionskompetenz gilt als ein zentrales Merkmal in einem funktionierenden Team. Thiersch und Rauschenbach (1987) sehen in der Reflexivität den originären Auftrag sozialpädagogischer Wissenschaftlichkeit: „Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, die Formen der Reflexivität so herauszuarbeiten, dass dadurch die verschiedenen Rationalitätsebenen und Erkenntnisinteressen und die darin liegenden Widersprüche aushaltbar gemacht und schließlich füreinander in der Aufklärung und Verbesserung der gegebenen gesellschaftlich konkreten Praxis produktiv genutzt werden können.“[37]

[37] Thiersch, H. & Rauschenbach, T. (1987). Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Theorie und Entwicklung. In: H. Eyferth (Hrsg.), Handbuch zur Sozialarbeit, Sozialpädagogik (Studienausgabe). Neuwied, Darmstadt: Luchterhand, S. 1011.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Teamarbeit	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	gegen das selbstverletzende Verhalten anwenden können. Mithilfe von erlernten Fertigkeiten lassen sich zu problematische Situationen ohne Selbstverletzung lösen, da sie z. B. den Drang nach Schmerz ohne die Schädigung des Körpers befriedigen kann.	
38	Bis auf die oben genannte Situation, möchte ich die Handlungsmaßnahmen der Mitarbeiter von […] loben. Als eine besondere Idee gegen das selbstverletzende Verhalten von T. konnte ich eine Maßnahme beobachten die für sie sehr effektiv ist. Am Abend ist es ein Ritual sich die Nachrichten gemeinsam mit allen Bewohnern anzusehen. Dies wird auch meist von T. akzeptiert. Als sie nicht erschien, wollte der diensthabende Betreuer nach ihr sehen, und fand sie mit einer Rasierklinge in der Hand auf ihrem Bett. Die Arme waren frei gelegt und mit kleinen Wunden versehen. Nach dem ihr die Klinge weggenommen wurde, kümmerten wir uns gemeinsam um die Wunden und versuchten beruhigend auf sie einzuwirken. Mit der Frage wie hoch die Anspannung sei, auf einer Skala von eins bis zehn, konnten wir uns einen guten Eindruck verschaffen. Durch das unterbrechen des Ritzens, war der Druck noch intensiver geworden. Daher war zu befürchten, dass sie sich zeitnah erneut ritzen würde. Der Betreuer war auf diese Situation sehr gut vorbereitet, da er zuvor Eiswürfel rot eingefärbt hatte. T. sollte sich diese auf ihren Arm	Der Verfasser schätzt die Strategien des Teams für den Umgang mit dem selbstverletzenden Verhalten als positiv ein und übernimmt sie als Modell für sein eigenes Handeln. Durch das Lernen am Modell schafft er sich Orientierungspunkte für sein eigenes pädagogisches Handeln.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Teamarbeit	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	legen und das eingefärbte Wasser ihren Arm und der Hand entlang runter fließen lassen. Wir ließen sie mit den Einwürfen allein und warteten auf ihr Feedback ob die Anspannung weniger geworden sei. Nach zehn Minuten kam sie in das Büro und hatte keinerlei weitere Einschnitte. Sie erzählte, dass die Kälte des Eiswürfels bei ihr eine Art Schmerz ausgelöst hat und das runter fließen des Wassers sie beruhigt hat. Für mich ist diese Maßnahme ein Beispiel wie dieses Verhalten geändert bzw. positiv beeinflusst werden kann. Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass diese Maßnahme nicht in jedem Fall erfolgreich ist. Für jede Person muss ein individuell angepasstes Hilfeprogramm erstellt werden, um eine positive Entwicklung erzielen zu können.	
58	Als wichtigen Faktor für den positiven Verlauf ihres Aufenthaltes von T., möchte ich die gute Teamarbeit der Mitarbeiter erwähnen. Diese haben sich täglich mit der Verhaltensanalyse von T. beschäftigt und in Teamsitzungen reflektiert. Die gute und durchdachte Abstimmung der pädagogischen Arbeit kann T. somit einen strukturierten und hilfreichen Aufenthalt ermöglichen.	

5.1.3 Interpretation in Bezug auf Deutungsmuster und Handlungsorientierungen

Suchkriterium „Institutionelle Aspekte der stationären Jugendhilfe“

Der Verfasser der Facharbeit verschafft sich ein Bild über die Einrichtung. Dieses Bild enthält die Beschreibung des Trägers und die gesetzlichen Grundlagen, auf denen die pädagogische Arbeit basiert (s. Sequenz 5), sowie die pädagogischen Ziele und den Betreuungsschlüssel. Hinzu kommen Hinweise zur Lage und zur räumlichen Ausstattung der Einrichtung, zu den Freizeitangeboten sowie zur Ausstattung der Bewohnerzimmer (s. Sequenzen 5, 6, 42, 43, 44, 45, 46, 47). Aufgrund seiner Beschreibung gelangt er zu dem Ergebnis, dass die Einrichtung für die Jugendlichen eine geschützte Umgebung darstellt, das heißt, ein sicherer Ort ist (s. Sequenz 42). Als Kontrast zu diesem sicheren Ort vergleicht er das soziale Umfeld und spricht von einem „schädlichen sozialen Umland“. Der Begriff „Umland“ wird laut Duden[38] als ein „eine Stadt umgebendes, wirtschaftlich und kulturell überwiegend auf sie ausgerichtetes Gebiet“ bezeichnet. Der Begriff Umland hat in der Pädagogik allenfalls eine untergeordnete Bedeutung. Dennoch verwendet der Verfasser den Begriff als Begründungsbegriff. Weil sich das Umland für die Jugendlichen, die in der Einrichtung leben, als „schädlich“ erwiesen hat, müssen sie von diesem Umland getrennt und an einem sicheren Ort betreut werden. Das Deutungsmuster „Schädlichkeit des Umlandes“ liefert dem Verfasser die Legitimation für die Betreuung Jugendlicher in einer stationären Einrichtung.

Durch seine umfassende Beschreibung verschafft sich der Verfasser detaillierte Informationen über die Einrichtung. Die beschriebenen institutionellen Bedingungen schätzt er als ein gutes Fundament für eine schnelle Regenerierung der Jugendlichen ein (s. Sequenz 49). Die Frage ist auch hier, warum der Verfasser gerade an dieser Stelle den Begriff der Regenerierung verwendet und wie sich dieser in diesem Zusammenhang interpretieren lässt. Nach dem Duden[39] hat der Begriff im bildungssprachlichen Bereich die Bedeutung von „erneuern, mit neuer Kraft versehen, neu beleben“. Das lässt darauf schließen, dass der Verfasser die Praxiseinrichtung als einen Ort des Neuanfangs ausdeutet, an dem die Klientel mit neuer Kraft ausgestattet wird.

[38] Verfügbar unter https://www.duden.de/node/188669/revision/188705.
[39] Verfügbar unter https://www.duden.de/node/158080/revision/158116.

Seine Interpretation der Institution als „gute Einrichtung“, als Ort der schnellen Regeneration (s. Sequenz 49), liefert ihm eine weitere Begründung für die Unterbringung Jugendlicher in stationären Jugendhilfeeinrichtungen.

Suchkriterium „Spezifische Aspekte der betreuten Klientel“

Der Verfasser hat in seinem Praktikum in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung über zwölf Wochen intensive Kontakte zu den dort lebenden Jugendlichen aufgebaut. Auf der Basis der in dieser Zeit gewonnenen Erfahrungen entwickelt sich sein Deutungsmuster in Bezug auf die Jugendlichen. Es signalisiert ihm, dass er sich nicht in erster Linie an deren Verhaltensauffälligkeiten bzw. den Störungsbildern orientieren soll, sondern sich den Zugang zu ihnen dadurch verschaffen soll, indem er seinen Blick auf die Erfahrungswelten der Jugendlichen richtet. Es handelt sich für ihn um Jugendliche, die Schmerz, Leid und Enttäuschung erfuhren (s. Sequenz 2). Dieser Blickwinkel verschafft ihm einen empathischen Zugang zu seiner Klientel.

Suchkriterium „Hilfeplanung“

Im Zentrum der dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordneten Sequenzen steht die von dem Verfasser der Facharbeit betreute Jugendliche mit ihren Verhaltensweisen und emotionalen Reaktionen. Der Verfasser beginnt seine Beschreibung mit dem Kleidungsstil und der Nutzung von Make-up. Sein erster Eindruck bezieht sich darauf, dass die Jugendliche stark und auffällig geschminkt ist (s. Sequenz 7).

Im Folgenden werden exemplarisch vier Sequenzen ausgewählt, an denen sich das Deutungsmuster, das die Wechselbeziehung zwischen dem Verhalten der Person und den auslösenden Umweltbedingungen betont, zeigt.

1) Sequenz 12

   In dieser Sequenz berichtet der Verfasser über seine Beobachtungen des Essverhaltens, dass er als unkontrolliert deutet. Parallel konstruiert er einen Zusammenhang zwischen dem (unkontrollierten) Essverhalten, dem Rückzug auf das Zimmer und dem anschließenden Ritzen.

2) Sequenz 37

   Hier berichtet er von einer Situation, in der es nach einem pädagogisch nicht zu vertretenden Gespräch mit einem Betreuer bei der Jugendlichen zum Ritzen kommt. Dieses Gespräch deutet er als Auslöser für das Ritzen.

3) Sequenz 31

   In dieser Sequenz beleuchtet der Verfasser die Problematik von Nähe und Distanz in der pädagogischen Arbeit. Auslöser für das Nähe-Distanz-Problem in der Beziehung zu der von ihm betreuten Jugendlichen ist für ihn nicht ein innerpsychischer, durch ihre Biografie verursachter Konflikt, sondern der institutionelle Widerspruch zwischen den legitimen emotionalen Bedürfnissen der Jugendlichen und dem institutionell vorgegebenen Regelwerk, an das sie sich halten muss.

4) Sequenz 48

   Er entwickelt eine kritische Sicht auf die Einzelunterbringung der von ihm betreuten Jugendlichen. Diese sieht er im Zusammenhang mit dem selbstverletzenden Verhalten, weil die Jugendliche bei der Einzelunterbringung keine Vertrauensperson in ihrer unmittelbaren Nähe hat.

Alle vier Sequenzen zeigen folgende Grundstruktur: Der Verfasser interpretiert das Problemverhalten der von ihm betreuten Jugendlichen nicht als ein in der Person lokalisiertes Verhalten, das durch ihre biografischen Erfahrungen bedingt immer wieder und unabhängig von äußeren Faktoren zutage tritt. Das würde in der Konsequenz bedeuten, dass der soziale Bezugsrahmen, in dem das Verhalten auftritt, aus dem Blickfeld gerät, das Problemverhalten dadurch individualisiert wird und damit als eine „innewohnende“ persönliche Eigenschaft betrachtet wird. Sein Blick richtet sich von Beginn an vielmehr sowohl auf die Verhaltensweisen der Jugendlichen als auch auf den sozialen Kontext, in dem ihr Verhalten auftritt. Diese Perspektive nimmt die Wechselbezüge zwischen Individuum und Umwelt in den Blick.

Suchkriterium „Erwerb fachlicher Expertise und eines mehrperspektivistischen Blicks“

Der Verfasser erwirbt während seines Praktikums fachliche Expertise in Bezug auf unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Handelns. Das Resultat ist ein mehrperspektivistischer Blick. Damit ist gemeint, dass er verschiedene wissenschaftliche Disziplinen bei der Betrachtung eines pädagogischen Sachverhaltes miteinbezieht, zum Beispiel die Pädagogik, Psychologie, Sozialphilosophie, Medizin und das Recht. Die verschiedenen Perspektiven ergänzen sich und ermöglichen dem Verfasser in der Summe, zu einem erwei-

terten Verständnis für das Problemverhalten von T. zu gelangen. Der fachliche Gewinn liegt für ihn darin, dass er Problemlagen von Jugendlichen zunehmend mit unterschiedlichen theoretischen Konstrukten und Methoden zu analysieren lernt und dabei geistes-, sozial- und naturwissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt.

Ausgangspunkt dafür ist die Beziehung. In ihr bzw. in der Beziehungsarbeit sieht er den Schlüssel für die pädagogische Arbeit (s. Sequenz 13). Das selbstverletzende Verhalten ordnet er als sozial nicht akzeptables Verhalten ein (s. Sequenz 14). Über die Erkenntnis, dass selbstverletzendes Verhalten eine Funktion für die betroffene Person hat, verschafft er sich den Zugang zu T. (s. Sequenz 15, 16). Die Erlebnisse in der frühen Kindheit (Entzug des Sorgerechts, Wechsel in eine andere Familie, die sexuelle Misshandlung, der Wechsel der Bezugsperson) deutet er als ursächlich für das aktuelle selbstverletzende Verhalten von T. Er rezipiert wesentliche und spezielle Grundzüge zur Theorie des selbstverletzenden Verhaltens (s. Sequenz 19–21). Das theoretische Wissen überträgt er auf den Fall. Es verschafft ihm den Verstehenszugang in Bezug auf das selbstverletzende Verhalten von T. (s. Sequenz 26). Dieser Verstehenszugang offenbart das dahinterstehende Deutungsmuster. Das Verhalten wird von ihm nicht nur als eine Persönlichkeitseigenschaft von T. interpretiert, sondern es wird gleichermaßen durch situative Bedingungen beeinflusst bzw. ausgelöst (s. Sequenz 30). Der Blick auf die situativen Auslöser kommt in dem Moment zum Tragen, als er beobachtet, dass das erneute Ritzen von T. durch eine Situation ausgelöst wird, in der T. von einem Erzieher in eine persönliche Bedrängnis gebracht wird (s. Sequenz 35). Durch den Blick auf die auslösenden Bedingungen erkennt er, dass T. in dieser Krisensituation ein Beziehungsangebot benötigt (s. Sequenz 36).

Die erworbene Expertise setzt sich aus einer Reihe von grundlegenden Erkenntnissen zusammen. Diese beziehen sich auf die Dialektisch-Behaviorale Therapie und verschiedene Ansätze bzw. deren Erweiterungen (s. Sequenz 30, 39, 40, 50). Dieses Fachwissen ist für ihn notwendig, um die Lebenswelt der Jugendlichen zu verstehen (s. Sequenz 52), wobei immer wieder individuelle Anpassungen vorgenommen werden müssen (s. Sequenz 53). Nach Abschluss des Praktikums sieht er sich in der Lage, selbstverletzendes Verhalten mithilfe unterschiedlicher theoretischer Ansätze zu erklären und Interpretationen in Bezug auf die Funktion, die das selbstverletzende Handeln in der jeweiligen Biografie hat, vorzunehmen. Das beinhaltet, dass

Theoriebestände verifiziert bzw. falsifiziert werden (s. Sequenz 55). Dabei unterstreicht er die Bedeutung, den die Ko-Produktion und die Motivation des Jugendlichen im Hilfsprozess haben (s. Sequenz 56).

Er entwickelt ein Gespür dafür, dass es nicht „die eine Lösung" gibt, sondern ein mehrperspektivistischer Blick in Bezug auf Theorie und Handlungsansätze erforderlich ist (s. Sequenz 51). Um die Lebenswelt der Jugendlichen zu verstehen, sind erweiterte Fachkenntnisse (s. Sequenz 52) und Weiterbildung notwendig. Gleichzeitig muss das Fachwissen jeweils an die individuelle Fallkonstellation (der Verfasser spricht von Individualität) angepasst werden (s. Sequenz 53). Mithilfe seines mehrperspektivistischen Verständnisses sieht er sich in der Lage, fallbezogen verschiedene Theorien zu verifizieren bzw. zu falsifizieren (s. Sequenz 55).

Analysiert man die oben genannten Deutungsmuster in Bezug auf die Handlungsorientierungen des Verfassers, dann lässt sich sagen, dass sich der Verfasser durch das Hineinversetzen in die Klientel einen empathischen Zugang zu seiner Klientel verschafft. Sein institutionelles Verständnis ist geprägt von dem Gedanken, dass die Praxiseinrichtung ein Ort ist, an dem die Klientel die Möglichkeit hat, mit institutioneller Unterstützung neue Kraft zu schöpfen. Die Störungsbilder werden als Störungen interpretiert, die in einem sozialen System auftreten, in dem es zu Wechselwirkungen zwischen Individuum und dem System kommt. Für die erforderlichen Interventionen hat der Verfasser in seinem Praktikum umfangreiche fachliche Expertise erworben. Diese ermöglicht es ihm, die Klientel mit einem mehrperspektivistischen Blick zu betrachten und im Team systematisch individuelle Lösungen zu konzipieren.

Suchkriterium „Teamarbeit"

Konstituierend für die Deutungsmuster in Bezug auf die Teamarbeit und die Rolle der Mitarbeiter sind die Erfahrungen des Verfassers bei den Teambesprechungen und in der direkten Zusammenarbeit mit den Kollegen. Er erlebt ein Team, das offen für seine Fragen ist (s. Sequenz 23). Er erkennt, dass unterschiedliche Ansätze, zum Beispiel lerntheoretische Konzepte, existieren, mit denen sich das Verhalten von T. erklären lässt (s. Sequenz 24). Zudem macht er in den wöchentlichen Reflexionen in dem Team die Erfahrung, wie bedeutsam Absprachen über Handlungsmaßnahmen und pädagogische

Zielsetzungen für die pädagogische Arbeit sind (s. Sequenz 25). Er entwickelt verschiedene Kriterien, um das Team als fachlich kompetent einzustufen. Diese beziehen sich auf Weiterbildung, Reflexion und Supervision. In der Praxis beobachtet er, dass unterschiedliche Handlungsansätze zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit beitragen bzw. die Teamarbeit die Grundlage für die Hilfe ist (s. Sequenz 32). Parallel dazu entwickelt er einen Maßstab, an dem die Professionalität eines Teams erkennbar wird. Dieser Maßstab bezieht sich auf die Weiterentwicklung der Bewohner (s. Sequenz 33). Er macht die Erfahrung, dass es möglich ist, prekäre und zwischen den pädagogischen Fachkräften kontrovers interpretierte Situationen auf Augenhöhe zu reflektieren und dabei den Zusammenhang zwischen dem eigenen Verhalten und dem Verhalten der von ihm betreuten Jugendlichen T. zu thematisieren (s. Sequenz 37). Er erlebt ein fachlich gut aufgestelltes Team, dass ihm ein Modell für das situative Handeln mit T. liefert (s. Sequenz 38). Es zeigt ihm, wie durch das Agieren im Team bestimmte Verhaltensweisen bei den Jugendlichen beeinflusst bzw. verändert werden können (s. Sequenz 38).

5.2 Ergebnisse der Analyse von Facharbeit 2

5.2.1 Fallbestimmung

In ihrer Facharbeit berichtet die Studierende über ihre Erfahrungen während des Praktikums in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe. In der 12-wöchigen Praxisphase betreut sie eine Jugendliche, die sich Selbstverletzungen zufügt. Am Ende des Praktikums hat sie die Aufgabe, über den Verlauf der Betreuung eine Facharbeit zu schreiben. Dazu ist es erforderlich, dass sie eine umfassende Analyse der Problemlage der Jugendlichen vornimmt. Der von der Schule erstellte Leitfaden sieht unter anderem vor, dass sich die Studierenden in der Facharbeit mit dem pädagogischen Umgang in der Praxiseinrichtung auseinandersetzen, pädagogisch-psychologische Erklärungsansätze hinzuziehen und pädagogische Handlungsmaßnahmen formulieren und das Praktikum in Bezug auf verschiedene Aspekte reflektieren.

Die Studierende berichtet in ihrer Facharbeit auch über ihre Erfahrungen mit dem Team. Sie erlebt, wie das Team agiert und welche Konsequenzen das für die Klientel hat.

Um die in dem Facharbeitstext vermuteten Deutungsmuster und Handlungsorientierungen der Studierenden aufzuspüren, werden die einzelnen Sequenzen von den Experten in einem vorbereitenden Schritt den Suchkriterien zugeordnet und in Bezug auf das Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe kontextualisiert.

5.2.2 Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien

Suchkriterium
Institutionelle Aspekte der stationären Jugendhilfe
Leitfrage
Welche Einstellung/Haltung entwickelt die Verfasserin/der Verfasser zur Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung?

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Institutionelle Aspekte**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
5	2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen Die Kinder- und Jugendeinrichtung […] in […] besteht seit […] und wurde am […] von der Stiftung […] übernommen. Zur Stiftung gehören mehrere Einrichtungen u. a. auch das Kinder- und Jugendkrankenhaus […]. Die Stiftung betreut und fördert u. a. kranke, behinderte und erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene. In den zur Stiftung gehörenden Einrichtungen wird den Kindern und Jugendlichen fachgerechte psychiatrische und psychologische Betreuung geboten. Regelmäßig sind ein Facharzt und ein/e psychotherapeutischer Mitarbeiter/in aus dem Kinder- und Jugendkrankenhaus […] beratend in […] tätig.[1]	Die Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Grundlagen der Einrichtung ist verbindlich in dem Leitfaden für die Erstellung einer Facharbeit an der Bundeswehrfachschule Hamburg vorgesehen. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Spezifische Aspekte der betreuten Klientel“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Aufgrund der sehr unterschiedlichen Verhaltensstörungen und/oder psychischen Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen bietet die Einrichtung eine Vielzahl an freizeitpädagogischen und therapeutischen Angebote.[2] Die systemische Arbeit steht dabei im Vordergrund. Die Einrichtung […] besteht aus mehreren Häusern auf einem ca. 20.000 m² großen Gelände. Die Einrichtung in […] verfügt über vier feste Gruppen mit jeweils neun bis zehn Kindern. Die Gruppenstärke hängt von der räumlichen Ausstattung der Häuser ab. Die Anzahl der Mitarbeiter pro Gruppe variiert. In der Konzeption ist sie jedoch mit fünf Mitarbeitern pro Gruppe ausgeschrieben. Darüber hinaus gibt es eine Inobhutnahme/Clearinggruppe mit Platz für sieben Kinder sowie ein Team für flexible und ambulante Familienhilfe. Letzteres besteht aus derzeit circa acht Fachkräften sowie Begleiter des Betreuten Wohnens, die für diese Gruppen zuständig sind. Das große und freizügige Gelände der […] bietet ausreichend Frei- und Spielflächen sowie eine Reitanlage und einen Stall für Pferde. Des Weiteren gehört eine Außenwohngruppe zur Einrichtung, die sich in […] befindet.[3] [1] Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.]. [2] Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.]. [3] Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.].	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
6	2.2 Beschreibung der Klientel Die Kinder und Jugendlichen der […; *die Praxiseinrichtung*, P.T.] sind zwischen fünf und achtzehn Jahre alt. Die Gruppen setzen sich altersübergreifend zusammen, um ein familienähnliches Gefüge darzustellen. Die meisten Kinder sind aufgrund elterlicher Vernachlässigung in stationäre Obhut genommen worden und verbleiben im Rahmen der systemischen Arbeit bis zur Rückführung in das Elternhaus in der Einrichtung. Kinder, die aufgrund schwerwiegender Vorkommnisse im Elternhaus nicht wieder zurückgeführt werden können, werden auch nach Vollendung des 18. Lebensjahres von der ambulanten Familienhilfe im betreuten Wohnen begleitet. Die Kinder und Jugendlichen haben in der Einrichtung […] je nach Ausstattung der Gruppenräumlichkeiten überwiegend Einzelzimmer.	Neben der Psychoanalyse und der Verhaltenstherapie ist der systemische Ansatz der am weitesten verbreitete und praktizierte Therapieansatz, dessen Schwerpunkt auf dem sozialen Kontext psychischer Störungen, insbesondere auf Interaktionen zwischen Mitgliedern der Familie und deren sozialer Umwelt, liegt. Die systemische Sichtweise bzw. das Arbeiten nach dem systemischen Ansatz ist insbesondere in der stationären Jugendhilfe geeignet, das Zusammenwirken von Person und sozialer Umwelt in den Blick zu nehmen.[40] Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Spezifische Aspekte der betreuten Klientel“ zugeordnet.
25	In der Gruppe […] waren während des Praktikums insgesamt sieben Fachkräfte, darunter ein Sozialpädagoge[1] als Gruppenleiter sowie sechs Erzieher und eine FSJ-Kraft, tätig. Bei den sechs Erziehern gab es vier Vollzeit- und zwei Teilzeitangestellte. Demnach betreuen wochentags bei idealer Schichtbesetzung zwei Fachkräfte und eine FSJ-Kraft die Kinder und Jugendlichen der Gruppe. An den Wochen-	Leistungsvereinbarungen in Bezug auf die Personalschlüssel finden sich in unterschiedlicher Ausgestaltung in den einzelnen Bundesländern. In Hamburg gibt es z. B. eine Vereinbarung nach § 78b SGB VIII zwischen der Stadt Hamburg und den Einrichtungsträgern. Aktuell beträgt die Relation zwischen pädagogischem Betreuungspersonal und Minderjährigen 1 zu

[40] Vgl. hierzu Systemische Gesellschaft. (o. J.). Systemischer Ansatz. Verfügbar unter https://systemische-gesellschaft.de/systemischer-ansatz/.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	enden variiert der Betreuerschlüssel je nachdem wie viele Kinder in der Einrichtung verbleiben oder im Besuchswochenende bei ihren Eltern oder anderen Familienangehörigen sind. Diese ideale Schichtbesetzung finde ich gut, weil dadurch intensiver auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden kann und verschiedene Angebote bzw. Aktivitäten durchgeführt werden können und sich nicht alles auf dem Gelände der […; *die Praxiseinrichtung*, P.T.] ab. [1] Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die weibliche Schreibweise verzichtet.	1,73, zwischen pädagogischem Betreuungspersonal und Volljährigen 1 zu 2,28.[41]
36	Die […] liegt am Ortseingang von […]. […] ist einer von fünf Stadtteilen der Stadt […] und bietet viele Einkaufmöglichkeiten und Vereine, wie zum Beispiel die Freiwillige Feuerwehr, die DLRG und diverse Sportvereine. Meiner Meinung nach bietet die Lage der Einrichtung den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich zu entspannen und dadurch einen eigenen Lebensrhythmus ohne Druck der Gesellschaft zu entwickeln. Die Kinder und Jugendlichen können auf dem weitläufigen Gelände und den angrenzenden Feldern sie selbst sein und müssen sich nicht den Vorstellungen Anderer anpassen.	Hier tritt die Grundhaltung der Verfasserin in Bezug auf die Arbeit in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung zutage.

[41] Vgl. Beschluss der Hamburger Vertragskommission vom 1. Februar 2019 „Leistungsvereinbarung nach § 78b SGB VIII“, S. 3. Verfügbar unter https://www.hamburg.de/fachanweisungen-globalrichtlinien/4422294/beschluesse-vertragskommission/.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
38	Die Kinder und Jugendlichen haben in der Gruppe […] alle Einzelzimmer. Diese sind in der Regel alle gleich ausgestattet und verfügen lediglich über einen Kleiderschrank, ein Bett, ein Sideboard, einen Schreibtisch und einen Stuhl. Gelegentlich ist auch ein Nachttisch oder ein kleiner (Spiel)Teppich zu finden. Die Zimmer sind deshalb so karg ausgestattet, da die Kinder und Jugendlichen oftmals aufgrund ihrer verschiedenen Verhaltensweisen und den damit verbundenen Aggressions- und Wutausbrüchen die Möbel beschädigen.	Dazu heißt es in den Fachlichen Empfehlungen des Bayerischen Landesjugendamts: „Raumprogramm und -ausstattung, Anlagen und sonstige Einrichtungen müssen baulich und funktional so beschaffen sein, dass sie den Bedürfnissen der jungen Menschen und der pädagogischen Zweckbestimmung entsprechen“.[42] Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Spezifische Aspekte der betreuten Klientel“ zugeordnet.
39	Andererseits fehlt dadurch eine gewisse „Wohlfühlatmosphäre“. Die Kinder können deshalb mit eigenen Einrichtungsgestände wie zum Beispiel Teppiche und Deko-Accessoires, die sie entweder selbst kaufen oder sich schenken lassen, das Zimmer ausstatten.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Spezifische Aspekte der betreuten Klientel“ zugeordnet.
41	Die Gruppe setzte sich zum Zeitpunkt meines Praktikums aus vier Jungen und sechs Mädchen zwischen acht und achtzehn Jahren zusammen. Dabei spielte das jeweilige Störungsbild des Kindes/des Jugendlichen keine Rolle, da die Einrichtung grundsätzlich darauf bedacht ist, freie Kapazitäten entsprechend zu nutzen. Ich halte diese Herangehensweise von Seiten	Heimerziehung findet in der Regel in alters- und geschlechtsgemischten Wohngruppen statt. Die Gruppe bietet sowohl in strukturierter als auch in informeller Form den sozialen Ort, der Leben und Lernen in einem ermöglicht. Demgegenüber steht das Gebot der Wirtschaftlichkeit, das besagt, dass der Träger der Einrichtung die Gewähr für eine ordnungsgemäße

[42] Bayerisches Landesjugendamt. (2014, März). Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII – Fortschreibung, S. 40. Verfügbar unter https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/schriften/fachliche_empfehlungen_2014_34.pdf.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	der Einrichtung als hinderlich in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen, weil diese sich oftmals wegen ihren eigenen Verhaltensweisen gegenseitig in ihrer Entwicklung bzw. in der Aufarbeitung ihrer Störungsbilder behindern. Es kam häufig vor, dass sich die Jungen aufgrund ihres eher aggressiven Verhaltens gegenseitig so stark provoziert haben, dass die Situationen regelmäßig eskaliert sind und es zu Handgreiflichkeiten unter ihnen kam. Dies löste aufgrund verschiedener Erfahrungen der Kinder teilweise Flashbacks[1] aus, die unvorhersehbare Dimensionen annehmen konnten. Die Kinder mussten dann regelmäßig von mehreren Betreuern, auch aus den anderen Gruppen, aus der Situation gebracht werden. Dazu stand den Betreuern ein „Panikraum“, ausgestattet mit Matten und einem Boxsack, in dem sich die Kinder dann runterfahren konnten, zur Verfügung. [1] Wiedererleben eines vergangenen Erlebnisses oder früherer Gefühlszustände hervorgerufen durch Schlüsselreize.	Wirtschaftsführung bietet. Das trifft insbesondere auf die Belegung zu. Gerade kleine stationäre Einrichtungen sind auf eine kontinuierliche Belegung angewiesen, um die laufenden Personal-, Sach- und Investitionskosten zu decken. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.
51	Auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt kann ich als gut beschreiben. Viele Jugendamt Mitarbeiter, die für die Kinder der Gruppe […] zuständig sind, kommen regelmäßig zu Besuch in die Einrichtung um etwas mit den jeweiligen Kindern zu unternehmen oder erkundigen sich oftmals auch telefonisch nach dem Wohlbefinden der	Das Jugendamt trägt Mitverantwortung für das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen. In den Bayerischen Empfehlungen zur Heimerziehung ist vorgesehen, dass den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eines regelmäßigen Vier-Augen-Gesprächs mit der fallverantwortlichen Fachkraft im

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Kinder und nutzen die Telefongespräche mit den Kindern um die Beziehung zwischen ihnen zu pflegen.	Jugendamt angeboten werden soll.[43] Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Spezifische Aspekte der betreuten Klientel“ zugeordnet.
52	Die Einrichtung […] arbeitet u. a. mit einem externen Therapeutenteam zusammen, deren Räumlichkeiten an der Einrichtung angrenzen, so dass die Kinder ihre Termine bei den externen Therapeuten eigenständig wahrnehmen können, ohne dass sie hingefahren werden müssen. Dadurch, dass das externe Therapeutenteam direkt vor Ort ist, kann somit auch ein schneller Austausch mit der Einrichtung stattfinden bzw. in schwierigen Situationen schneller reagiert werden, da das Team oftmals auch nach den regulären Sprechzeiten verfügbar ist und somit zur Hilfe herangezogen werden kann.	Die Bayerischen Empfehlungen sehen solche Kooperationen explizit vor. Diese müssen aber außerhalb der Regelleistungen der Einrichtung bedarfsbezogen im Hilfeplan definiert werden und auf die regionale Versorgungsstruktur zurückgreifen.[44] Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Spezifische Aspekte der betreuten Klientel“ zugeordnet.
61	Folglich befindet sich M. derzeit in der Diagnostik aufgrund einer vermuteten Borderline-Störung. Es wird ebenfalls diskutiert, ob die Einrichtung mit ihrer Gruppengröße und Zusammensetzung für M. geeignet ist, oder ob sie in einer kleineren Gruppe gezielter bei der	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.

[43] Vgl. Bayerisches Landesjugendamt. (2014, März). Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII – Fortschreibung, S. 19. Verfügbar unter https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/schriften/fachliche_empfehlungen_2014_34.pdf.

[44] Vgl. Bayerisches Landesjugendamt. (2014, März). Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII – Fortschreibung, S. 34. Verfügbar unter https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/schriften/fachliche_empfehlungen_2014_34.pdf.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Aufarbeitung der vorliegenden Ursachen unterstützt werden kann.	

Suchkriterium

Spezifische Aspekte der betreuten Klientel

Leitfrage

Aus welcher Perspektive beschreibt die Verfasserin/der Verfasser die Klientel?

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
5	2. Beschreibung der pädagogischen Praxis bzw. des Falls In diesem Block werde ich auf die institutionellen Rahmenbedingungen eingehen, das Klientel der Einrichtung beschreiben und Mädchen M. vorstellen. 2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen Die Kinder- und Jugendeinrichtung […] in […] besteht seit […] und wurde am […] von der Stiftung […] übernommen. Zur Stiftung gehören mehrere Einrichtungen u. a. auch das Kinder- und Jugendkrankenhaus […]. Die Stiftung betreut und fördert u. a. kranke, behinderte und erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene. In den zur Stiftung gehörenden Einrichtungen wird den Kindern und Jugendlichen fachgerechte psychiatrische und psychologische Betreuung geboten. Regelmäßig sind ein Facharzt und ein/e psychotherapeutischer Mitar-	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	beiter/in aus dem Kinder- und Jugendkrankenhaus […] beratend in der […] tätig.[1] Aufgrund der sehr unterschiedlichen Verhaltensstörungen und/oder psychischen Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen bietet die Einrichtung eine Vielzahl an freizeitpädagogischen und therapeutischen Angebote.[2] Die systemische Arbeit steht dabei im Vordergrund. Die Einrichtung […] besteht aus mehreren Häusern auf einem ca. 20.000 m² großen Gelände. Die Einrichtung in […] verfügt über vier feste Gruppen mit jeweils neun bis zehn Kindern. Die Gruppenstärke hängt von der räumlichen Ausstattung der Häuser ab. Die Anzahl der Mitarbeiter pro Gruppe variiert. In der Konzeption ist sie jedoch mit fünf Mitarbeitern pro Gruppe ausgeschrieben. Darüber hinaus gibt es eine Inobhutnahme/Clearinggruppe mit Platz für sieben Kinder sowie ein Team für flexible und ambulante Familienhilfe. Letzteres besteht aus derzeit circa acht Fachkräften sowie Begleiter des Betreuten Wohnens, die für diese Gruppen zuständig sind. Das große und freizügige Gelände der […] bietet ausreichend Frei- und Spielflächen sowie eine Reitanlage und einen Stall für Pferde. Des Weiteren gehört eine Außenwohngruppe zur Einrichtung, die sich in […] befindet.[3] [1] Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.].	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	[2] Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.]. [3] Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.].	
6	2.2 Beschreibung der Klientel Die Kinder und Jugendlichen der […; *die Praxiseinrichtung*, P.T.] sind zwischen fünf und achtzehn Jahre alt. Die Gruppen setzen sich altersübergreifend zusammen, um ein familienähnliches Gefüge darzustellen. Die meisten Kinder sind aufgrund elterlicher Vernachlässigung in stationäre Obhut genommen worden und verbleiben im Rahmen der systemischen Arbeit bis zur Rückführung in das Elternhaus in der Einrichtung. Kinder, die aufgrund schwerwiegender Vorkommnisse im Elternhaus nicht wieder zurückgeführt werden können, werden auch nach Vollendung des 18. Lebensjahres von der ambulanten Familienhilfe im betreuten Wohnen begleitet. Die Kinder und Jugendlichen haben in der Einrichtung der […] je nach Ausstattung der Gruppenräumlichkeiten überwiegend Einzelzimmer.	Nach § 42 Abs. 2 und 3 SGB VIII ist das Jugendamt berechtigt, Kinder und Jugendliche in Obhut zu nehmen. Die Inobhutnahme ist eine sozialpädagogische Schutzmaßnahme.
24	Die Spannungen unter den Mitarbeiter der Gruppe führte auch zu Verunsicherungen bei den Kindern und Jugendlichen der Gruppe, was sich darin zeigte, dass sie versuchten sich dieser Atmosphäre zu entziehen. Sie zogen sich auf ihre Zimmer zurück oder verhielten sich sehr zurückhaltend gegenüber	Titscher und Stamm weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Gruppenzusammenhalt, die Kohäsion, als Dreh- und Angelpunkt der Teamarbeit anzusehen ist. „Ohne Zusammenhalt wären aufeinander abgestimmte Aktionen über längere Zeit hinweg nicht zu erwarten.“[45]

[45] Titscher, S. & Stamm, M. (2006). Erfolgreiche Teams. Teams richtig einsetzen, fördern und führen. Wien: Linde Verl, S. 93.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	den Betreuern. Diese Spannungen im Team hielten mehrere Wochen an. Es wurde jedoch versucht, diese von den Kindern fernzuhalten.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Teamarbeit“ zugeordnet.
25	In der Gruppe […] waren während des Praktikums insgesamt sieben Fachkräfte, darunter ein Sozialpädagoge[1] als Gruppenleiter sowie sechs Erzieher und eine FSJ-Kraft, tätig. Bei den sechs Erziehern gab es vier Vollzeit- und zwei Teilzeitangestellte. Demnach betreuen wochentags bei idealer Schichtbesetzung zwei Fachkräfte und eine FSJ-Kraft die Kinder und Jugendlichen der Gruppe. An den Wochenenden variiert der Betreuerschlüssel je nachdem wie viele Kinder in der Einrichtung verbleiben oder im Besuchswochenende bei ihren Eltern oder anderen Familienangehörigen sind. Diese ideale Schichtbesetzung finde ich gut, weil dadurch intensiver auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden kann und verschiedene Angebote bzw. Aktivitäten durchgeführt werden können und sich nicht alles auf dem Gelände der […] abspielen muss. [1] Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die weibliche Schreibweise verzichtet.	Für Wohngruppen in der stationären Erziehungshilfe gilt der Schlüssel von 1 zu 25.
26	Einzelne Krankheitsfälle im Team, u. a. ein Langzeitausfall wegen Burnout, wirkten sich anfangs jedoch negativ auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern aus. Es war zwar immer ein Betreuer vor Ort, jedoch konnte dieser sich nicht um alle Kinder und Jugendlichen	Die Beobachtung wird von den Praktikern oftmals bestätigt. Deren Erfahrungen besagen, dass, je weniger Betreuungspersonal in einer Schicht vorhanden ist, desto friedlicher ist die Atmosphäre. Das lässt sich anhand von Erfahrungen belegen.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	gleichzeitig kümmern, sodass einige Kinder sich anfangs in ihrer Freizeitgestaltung oftmals selbst überlassen waren. Es war zu beobachten, dass viele Kinder positiv mit plötzlichen Krankheitsausfällen der Betreuer umgehen konnten. Es kam beispielsweise häufig vor, dass die Kinder sich dann gegenseitig unterstützten und halfen. Die Kinder waren dann oftmals viel friedlicher im Umgang untereinander und haben auch ihre Aufgaben und Pflichten innerhalb der Gruppe selbstständig wahrgenommen, ohne dass man sie bitten musste.	
30	Da jedes Kind einen festen Bezugsbetreuer hat, der für deren Angelegenheiten zuständig ist, fanden zudem immer wieder Bezugskindertage statt. Diese Bezugskindertage halte ich für sehr sinnvoll, da die einzelnen Kinder an diesen Tagen sehr viel Aufmerksamkeit von Seiten des Betreuers geschenkt wird und die Kinder dies Tage zu etwas ganz Besonderem machen können.	Hast und Rieken weisen darauf hin, dass das Bezugserziehersystem weitverbreitet ist; „während im Alltag eine weitgehende Zuständigkeit aller Teammitglieder gegenüber allen Kindern und Jugendlichen besteht, gestaltet der Bezugserzieher eine besondere Beziehung zum Bezugskind/-jugendlichen und ist für wesentliche interne und externe Kontakte verantwortlich“.[46] Diese Sequenz wurde auch den Suchkriterien „Hilfeplanung“ und „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.
31	Diese Bezugskindertage wurden von den Kindern freudig angenommen. Einige Kinder baten auch mich, sie zu begleiten. M. lud mich	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.

[46] Hast, J. & Rieken, G. (2003). Abenteuer Gruppe – Gruppendynamik im Alltag der Heimerziehung und gelungene gruppenpädagogische Konzepte. In: J. Hast (Hrsg.), Heimerziehung im Blick: Perspektiven des Arbeitsfeldes, Stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: Walhalla, S. 126.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	beispielsweise bereits zu Beginn meines Praktikums zu ihrem Ausflug mit ihrem Bezugsbetreuer ein.	
38	Die Kinder und Jugendlichen haben in der Gruppe […] alle Einzelzimmer. Diese sind in der Regel alle gleich ausgestattet und verfügen lediglich über einen Kleiderschrank, ein Bett, ein Sideboard, einen Schreibtisch und einen Stuhl. Gelegentlich ist auch ein Nachttisch oder ein kleiner (Spiel)Teppich zu finden. Die Zimmer sind deshalb so karg ausgestattet, da die Kinder und Jugendlichen oftmals aufgrund ihrer verschiedenen Verhaltensweisen und den damit verbundenen Aggressions- und Wutausbrüchen die Möbel beschädigen.	
39	Andererseits fehlt dadurch eine gewisse „Wohlfühlatmosphäre“. Die Kinder können deshalb mit eigenen Einrichtungsgestände wie zum Beispiel Teppiche und Deko-Accessoires, die sie entweder selbst kaufen oder sich schenken lassen, das Zimmer ausstatten.	Diese Sequenz wird auch in Bezug auf die Hilfeplanung interpretiert.
43	M. war in der Gruppe aber nicht in der gesamten Einrichtung das einzige Kind, das zu selbstverletzendem Verhalten neigt. In einer anderen Gruppe gab es ein etwa gleichaltriges Mädchen, das ebenfalls selbstverletzendes Verhalten zeigte. Die beiden Mädchen hatten sich bereits in der […; *Name einer anderen Einrichtung*, P.T.] kennengelernt.	Kinder- und Jugendpsychiatrie „umfasst die Erkennung, Behandlung, Prävention und Rehabilitation bei psychischen, psychosomatischen, entwicklungsbedingten und neurologischen Erkrankungen oder Störungen sowie bei psychischen und sozialen Verhaltensauffälligkeiten im Säuglings- und Kindesalter“. Gerade bei unklaren Diagnosen und diffusen Verhaltensweisen erfolgt häufig eine vorübergehende

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
		stationäre Überweisung in eine Einrichtung der Kinder- und Jugendpsychiatrie zur weiteren Abklärung. [47]
44	Während meines Praktikums kam es vor, dass beide Mädchen vorübergehend der Schule verwiesen wurden. Ausschlagegebend für die Suspendierung war ein Video, dass sie über SnapChat[1] geteilt bzw. verschickt haben. Das Video zeigte ihr selbstverletzendes Verhalten und wurde durch Mitschüler an den Direktor weitergetragen. [1] Soziales Netzwerk zum Versenden von Fotos und anderen Medien.	
45	Zudem gab B., das andere Mädchen der Einrichtung, M. regelmäßig Rasierklingen, welche B. für sie aufbewahrte. Als dies bekannt wurde, fanden regelmäßige Durchsuchungen von M.s Zimmer und Schultasche statt, um ihr die Rasierklingen abzunehmen. Einerseits fand ich diese Maßnahme gut, weil so von Seiten der Betreuer gewährleistet wurde, dass M. in ihrem Zimmer oder in den Räumen der Gruppe keinem zusätzlichen Risiko ausgesetzt war, sich selbst verletzen zu können. Anderseits vermittelt das Durchsuchen Misstrauen und schädigt damit das Vertrauen zwischen dem Kind und den Be-	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.

[47] Neurologen und Psychiater im Netz. (o. J.). Begriffserklärung: Fachgebiet Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychosomatik und -psychotherapie. Verfügbar unter https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/kinder-jugendpsychiatrie/.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	treuern, was sich wiederum langfristig auch auf die Beziehungsarbeit auswirken kann.	
51	Auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt kann ich als gut beschreiben. Viele Jugendamt Mitarbeiter, die für die Kinder der Gruppe […] zuständig sind, kommen regelmäßig zu Besuch in die Einrichtung um etwas mit den jeweiligen Kindern zu unternehmen oder erkundigen sich oftmals auch telefonisch nach dem Wohlbefinden der Kinder und nutzen die Telefongespräche mit den Kindern um die Beziehung zwischen ihnen zu pflegen.	

Suchkriterium

Hilfeplanung

Leitfrage

Welche Sichtweise entwickelt die Verfasserin/der Verfasser in Bezug auf das Instrument der Hilfeplanung?

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
7	2.3 Vorstellung des Kindes M. ist zwölf Jahre alt und seit dem […] in der Gruppe […] untergebracht. Sie ist äußerlich ein ganz normal erscheinendes, gesundes Mädchen. Ihre langen dunkelblonden Haaren färbt oder tönt sie sich gelegentlich. Ihr Äußeres ist gepflegt und ihr Kleidungsstil ist ihrem Alter entsprechend. M. ist ein durchschnittlich intelligentes Mädchen und verfügt über	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	ein überdurchschnittliches Sprachverständnis. Aufgrund ihrer stationären Unterbringung in der […; *die Praxiseinrichtung,* P.T.] besucht sie seit Sommer […] die Oberschule in […]. In gewohnter Umgebung ist sie ein sehr aufgeschlossenes und hilfsbereites Mädchen, das jedoch auch gern für sich allein ist und sich oftmals auf ihr Zimmer zurückzieht. Sie ist den Kindern der Gruppe gegenüber sehr freundlich. Ihre Stimmung kann sich jedoch ohne ersichtlichen Grund schnell ändern. Ihre Stimmungsschwankungen enden oft in Wutausbrüchen und/oder Heulkrämpfen. Dabei sind ihre Stimmungsschwankungen als Folge ihrer psychischen Erkrankung nur sehr schwer von frühpubertärem Verhalten zu differenzieren. M. hat sich schnell in der Einrichtung […] eingelebt und ihr wird von Seiten der Einrichtung ein strukturierter und geregelter Tagesablauf geboten. In ihrer Freizeit beschäftigt sie sich oft allein und trifft sich nur sehr selten mit Schulkameraden. Nach dem Abendessen ist sie jedoch oft mit gleichaltrigen Kindern der Einrichtung zusammen. Zu ihren Lieblingsbeschäftigungen zählen Musik hören und lesen.	
8	M. wuchs bei ihren Eltern auf und hat einen älteren Bruder. Sie stammt aus einer sehr von Problemen belasteten Familie. Ihre Mutter erkrankte an Krebs, als M. noch sehr jung war. Durch die häufigen	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Krankenhausaufenthalte der Mutter, war der Vater oftmals allein mit den beiden Kindern zu Hause. Da die Kinder zu dem Zeitpunkt noch sehr klein waren, gab es nur wenige Besuche bei der Mutter im Krankenhaus. Aufgrund der psychischen Erkrankungen (Depressionen und Borderline-Störung[1]) des Vaters war es ihm zu dieser Zeit oftmals nicht möglich, sich adäquat um die Kinder zu kümmern, sodass sie sich sehr oft sich selbst überlassen waren. Häufig waren die Kinder auch bei den Großeltern väterlicherseits untergebracht. Hier erfuhren die Kinder ebenfalls sehr viel Instabilität, da die Großmutter alkoholkrank war und sich daher nicht immer angemessen um die Kinder kümmern konnte. Zu dieser Zeit gab es sowohl von Seiten der Mutter als auch des Vaters nur wenig Interaktion in der Eltern-Kind-Beziehung. Die Mutter-Kind-Beziehung verschlechterte sich zudem nach der Genesung der Mutter […] und der Trennung der Eltern […] deutlich. Die Gefühle der Mutter M. gegenüber schwankten zwischen Zuneigung und mütterlicher Fürsorge und rigoroser Ablehnung.[2] Immer wieder wurde M. von Seiten ihrer Mutter signalisiert, dass sie unerwünscht ist. Der Kontakt zum Vater war nur sehr sporadisch, was hauptsächlich an seinen eigenen Problemen lag. Ein erneuter stationärer Aufenthalt des Vaters war letztlich der Grund dafür, dass der Kontakt gänzlich abbrach […]. Des Weiteren untersagte die	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Mutter M., aus bislang nicht bekannten Gründen, den Kontakt zu ihrer Tante mütterlicherseits. All dies führte dazu, dass sich M. zunehmend unwohler fühlte und sie wusste oftmals nicht, wem sie sich anvertrauen kann. M. begann sich mehr und mehr zurückzuziehen und sprach kaum noch mit ihrem Bruder, zu dem sie bis dahin ein sehr gutes Verhältnis hatte. Dieser hatte ein gänzlich anderes Verhältnis zur Mutter und auch regelmäßig Kontakt zu seinem Vater. Im […] wandte M. sich heimlich an ihre Tante und berichtete ihr von ihren Gefühlen, den diversen Schnittverletzungen an ihren Ober- und Unterarmen und äußerte auch Suizidgedanken. Daraufhin wurde sie direkt in die Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP) in […] überwiesen und dort, mit einer Unterbrechung von zwei Wochen, für sieben Monate stationär aufgenommen. Während dieser Zeit wurden verschiedene Tests, u. a. ein Depressionstest für Kinder, durchgeführt. Bei M. wurde im […] eine mittelgradige Depression diagnostiziert. Ihre Ärzte mutmaßen, dass ihr selbstverletzendes Verhalten eine Komorbidität[3] der Depression darstellt. Aktuell befindet sich M. wegen einer vermuteten Borderline-Störung in der Diagnostik. M. kam im […] in die Obhut des Jugendamtes, welches fortan über ihren Verbleib bestimmt. Im […] durfte M. die KJP verlassen und bekam einen Platz in der Inobhut-	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	nahme der […; *die Praxiseinrichtung*, P.T.] in […]. Dort ist sie seit dem […] in der Wohngruppe […] untergebracht.[4] [1] Borderline-Störung ist eine Persönlichkeitsstörung, die durch Impulsivität und Instabilität von Emotionen und Stimmung charakterisiert ist (siehe Unterrichtsmaterialen). [2] Akten und/oder Gespräche mit Betreuern bzw. Therapeuten. [3] Begleiterkrankung. [4] Familienanamnese/Bericht der ambulanten Familienhilfe.	
11	Nachfolgend werden die Theorien auf M. angewendet. Die Modelle beziehen sich dabei immer auf jeweils einen Aspekt, der eine Ursache des selbstverletzenden Verhaltens erklärt. Durch die Krebserkrankung ihrer Mutter und die psychische Erkrankung ihres Vaters kam M. sehr früh mit Ereignissen in Kontakt, die eine traumatisierende Wirkung auf das Kind gehabt haben können. Dem entwicklungspsychopathologischen Ansatz zufolge bilden diese Traumata die Ursache für ihr selbstverletzendes Verhalten.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.
12	In der Zeit, in der ich aufgrund des Praktikums regelmäßig mit M. zu tun hatte, kam es des Öfteren vor, dass sie sich selbst verletzt hat. Häufig tat sie es in den späten Abendstunden oder nachts. Dabei konnte sie am nächsten Tag nicht genau benennen, warum sie sich geritzt hatte. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass M. mit	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Hilfe von selbstverletzendem Verhalten versucht innere Anspannungen zu kompensieren. Der Effekt der Spannungsreduktion kann dabei positiv auf sie wirken. Trotz langer und intensiver Therapie neigt M. auch heute noch zu regelmäßigem selbstverletzenden Verhalten, wobei die Abstände zwischen den jeweiligen Verletzungen nicht genau bestimmt werden können. Es kann jedoch von einem repetitiven Muster ausgegangen werden. Das heißt, dass es immer wieder zu Rückfällen kommt, auch wenn zwischendurch lange Phasen ohne selbstverletzendes Verhalten auftreten.[1] [1] Faust (unbekannt).	
16	Für mich war das selbstverletzende Verhalten zunächst völlig abstrakt. Für die Arbeit mit M. war das fehlende Fachwissen zunächst jedoch nicht relevant, da für mich zu Beginn meiner Arbeit der Beziehungsaufbau zu M. im Vordergrund stand und ich dafür auf meine sozialen Kompetenzen zurückgreifen konnte. Im Laufe der ersten Wochen habe ich alle Kinder der Wohngruppe kennengelernt und bekam so einen Einblick in die familiären Hintergründe der Kinder. Durch die Akteneinsicht konnte ich mein Wissen darüber erweitern. Parallel dazu habe ich immer wieder einzelne Aspekte über selbstverletzendes Verhalten, Depressionen bei Kindern und Jugendlichen sowie andere Verhaltensauffällig-	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	keiten im Allgemeinen nachgelesen. Dieses erlangte Fachwissen war jedoch nicht immer umsetzbar und mussten individuell angepasst werden.	
18	Es gelang mir so nach wenigen Wochen, das Verhalten von M. differenzierter zu betrachten. Folglich war ich im Umgang mit M. selbstbewusster und konsequenter. Mir wurde zudem bewusst, dass M. klare Regeln und feste Strukturen benötigt und ein Zögern meinerseits ggf. Auswirkungen auf ihr Handeln hat.	
19	Während meiner pädagogischen Arbeit mit den Kindern der Wohngruppe kam es anfangs immer wieder vor, dass ich an meine Grenzen stieß. Zu Beginn des Praktikums haben mich die Hintergrundgeschichten der Kinder emotional sehr berührt. Zusammen mit meinem Gefühl einzelne Kinder deshalb zu bevorzugen, führte dies dazu, dass ich während der ersten Tage meines Praktikums sehr emotional war. Dies hat meine Arbeit mit den Kindern stark beeinflusst.	
20	Nach der ersten Woche habe ich Strategien entwickelt, um emotional Abstand zu halten und so objektiver arbeiten zu können. Zu diesen Strategien zählte eine klare Trennung zwischen der Arbeit in der Einrichtung und meiner Freizeit, beispielsweise durch die Schaffung eigener Rituale wie lautes Musik hören auf der Fahrt nach Hause.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
27	M. hatte jedoch große Schwierigkeiten mit den plötzlichen Krankheitsausfällen der Mitarbeiter, was dazu führte, dass sie sich zunächst sehr trotzig gegenüber dem Betreuer verhalten hat, der kurzfristig die Schicht übernommen hat.	
28	Auch für mich stellten die Krankmeldungen der Betreuer oftmals eine Herausforderung dar, da ich meine geplanten Aktivitäten oft ändern bzw. sie ganz ausfallen lassen musste, da diese aufgrund des Personalmangels in den jeweiligen Schichten nicht realisierbar waren. Hier waren besonders Aktivitäten betroffen, die außerhalb der Einrichtung stattfanden, da ich aufgrund meines Praktikantenstatus kein Kraftfahrzeug der Einrichtung fahren durfte. Ich war also auf einen Betreuer angewiesen, der die Kinder und mich zum gewünschten Veranstaltungsort fuhr.	
30	Da jedes Kind einen festen Bezugsbetreuer hat, der für deren Angelegenheiten zuständig ist, fanden zudem immer wieder Bezugskindertage statt. Diese Bezugskindertage halte ich für sehr sinnvoll, da die einzelnen Kinder an diesen Tagen sehr viel Aufmerksamkeit von Seiten des Betreuers geschenkt wird und die Kinder dies Tage zu etwas ganz Besonderem machen können.	Aus diesem Grund müssen den Kindern und Jugendlichen sichere Beziehungen angeboten werden, die auf Kontinuität und Stabilität basieren, sodass sie zum einen wieder Vertrauen zu Erwachsenen aufbauen können und zum anderen die Möglichkeit haben, korrigierende Erfahrungen zu machen, um dadurch Probleme aus ihrem früheren sozialen Umfeld auszugleichen.[48] Hast und Rieken weisen darauf hin, dass das Bezugserziehersystem

[48] Verband Katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik. (1994). Kleine Kinder im Heim. Beiträge zur Erziehungshilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verl., S. 46.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
		weitverbreitet ist; „während im Alltag eine weitgehende Zuständigkeit aller Teammitglieder gegenüber allen Kindern und Jugendlichen besteht, gestaltet der Bezugserzieher eine besondere Beziehung zum Bezugskind/-jugendlichen und ist für wesentliche interne und externe Kontakte verantwortlich“.[49]
31	Diese Bezugskindertage wurden von den Kindern freudig angenommen. Einige Kinder baten auch mich, sie zu begleiten. M. lud mich beispielsweise bereits zu Beginn meines Praktikums zu ihrem Ausflug mit ihrem Bezugsbetreuer ein.	Für Simmen (1990) bildet die Beziehung „den Boden, den Ausgangspunkt für alle erzieherischen Bemühungen – ohne Beziehung keine Erziehung“.[50] Demzufolge ist die Aufgabe der Mitarbeiter, sich eine sichere Beziehung zu den Kindern zu erarbeiten, in der sie sich geborgen, angenommen und geliebt fühlen.[51] Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.
32	Da es zu diesem Zeitpunkt Spannungen zwischen ihrem männlichen Betreuer und M. gab, wurde dies auch vom Bezugsbetreuer begrüßt. Im Laufe des Tages habe ich vermittelnd zwischen den Beiden	Krumenacker teilt das Beziehungsgeschehen in folgende Phasen ein: 1) Vorbereitungsphase 2) Vor-Beziehungsphase 3) Testphase, in der das Kind die ihm gemachten Angebote ausprobiert

[49] Hast, J. & Rieken, G. (2003). Abenteuer Gruppe – Gruppendynamik im Alltag der Heimerziehung und gelungene gruppenpädagogische Konzepte. In: J. Hast (Hrsg.), Heimerziehung im Blick: Perspektiven des Arbeitsfeldes, Stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: Walhalla, S. 126.

[50] Simmen, R. (1990). Heimerziehung im Aufbruch. Alternativen zu Bürokratie und Spezialisierung im Heim (2. Aufl.). Bern, Stuttgart: Haupt, S. 24.

[51] Rudyk, R. (2001). Beziehungsarbeit in der Jugendhilfe – Einführende Gedanken. In: Theresienhaus (Hrsg.), Beziehungsarbeit in der Jugendhilfe: Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Bremen: Amberg-Verl., S. 9.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	agiert, was die Differenzen zwischen ihnen zwar nicht beseitigte, es jedoch ein Anfang in der Aufarbeitung der Differenzen war.	4) Phase der ersten Beziehungsaufnahme 5) Phase der Festigung der Beziehung 6) Phase der Modifikation der Beziehung 7) Phase des Durcharbeitens individueller Probleme 8) Phase des Verabschiedens und Beendens des Arbeitsbündnisses.[52]
35	Im Verlauf des Praktikums ist es mir gelungen, zu erkennen welche Situationen M. besonders belasten. So zum Beispiel konnte ich in der zweiten Praktikumshälfte u. a. beobachten, dass M.s selbstverletzendes Verhalten häufig unmittelbar nach den Besuchswochenenden, bei ihrem Vater, auftrat. M. fuhr alle vierzehn Tage über das Wochenende zu ihrem Vater und kam sonntags in Begleitung ihres Vaters zurück in die Einrichtung. Es war zu beobachten, dass M. zunehmend unruhiger wurde, als sich ihr Vater von M. verabschieden wollte. M. hat diesen Abschied immer wieder durch neue kleine Erzählungen hinausgezögert. Nachdem der Vater die Einrichtung verlassen hatte, war M. oftmals sehr deprimiert und traurig und zog sich in sich selbst zurück. Das äußerte sich daran, dass M. dann sehr oft teilnahmslos im Essbereich der Wohngruppe	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.

[52] Krumenacker, F.-J. (2001). Entwicklung beginnt mit Pädagogen. Über milieutherapeutische Beziehungsgestaltung. In: Theresienhaus (Hrsg.), Beziehungsarbeit in der Jugendhilfe: Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Bremen: Amberg-Verl., S. 21.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	saß, wo sich das Gruppengeschehen im Allgemeinen abspielte. Ich habe erkannt, dass M. Ablenkung braucht, um die negativen Gefühle, die der Abschied von ihrem Vater verursacht hat, zu verarbeiten. Ich habe sie daraufhin um Hilfe bei der Erledigung der Hausarbeiten gebeten. M. ist meiner Bitte nach kurzem Zögern nachgekommen und hat bereitwillig den Abwasch übernommen.	
37	Für M. erachte ich diesen Aspekt sehr wichtig, da sie hier ihre Arme nicht unter langen Pullovern verstecken muss und somit nicht den neugierigen Blicken anderer Kinder ausgesetzt ist. Die Kinder der Gruppe […] akzeptieren M. so wie sie ist und hänseln sie aufgrund ihrer Narben nicht. Hin und wieder stellen die Kinder jedoch Fragen, die M. zwar als unangenehm empfindet, aber gleichzeitig als Selbstreflektion benutzt. In der Schule trägt sie Langarmshirts oder Pullover, da es von Seiten der Schule so gewünscht ist. Gerade an heißen Sommertagen stellt dies für M. eine große Belastung dar, der sie sich oftmals durch das Schwänzen der Schule entzieht.	
39	Andererseits fehlt dadurch eine gewisse „Wohlfühlatmosphäre“. Die Kinder können deshalb mit eigenen Einrichtungsgestände wie zum Beispiel Teppiche und Deko-Accessoires, die sie entweder selbst kaufen oder sich schenken lassen, das Zimmer ausstatten.	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
40	Seit ihrem Einzug hat M. drei Mal das Zimmer gewechselt, weil es vor allem in den Abendstunden oftmals zu Streitigkeiten zwischen den Kindern kam oder M. durch das laute Weinen der anderen Kinder nicht schlafen konnte. Derzeit hat sie ein ca. 20 qm großes Zimmer zur Verfügung, dass sie mit vielen persönlichen Gegenständen und Fotos von ihrer Familie aufgewertet hat. Zeitweise war auch ein Spiegel in ihrem Zimmer zu finden, der jedoch von M. mit den Fäusten zerbrochen und daraufhin entfernt wurde. Aufgrund M. ihres selbstverletzenden Verhaltens und um zukünftige Verletzungen durch Scherben zu vermeiden, befindet sich vorübergehend kein Spiegel in ihrem Zimmer.	Der bewusste Verzicht auf den Spiegel verweist rechtlich gesehen auf das Achte Buch des Sozialgesetzbuches. Dort heißt es: „In Vereinbarungen mit den Trägern und Einrichtungen, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, ist sicherzustellen, dass deren Fachkräfte den Schutzauftrag nach Absatz 1 in entsprechender Weise wahrnehmen und bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos eine insoweit erfahrene Fachkraft hinzuziehen“ (§ 8a Abs. 2 SGB VIII).
42	Die Gruppe setzte sich zum Zeitpunkt meines Praktikums aus vier Jungen und sechs Mädchen zwischen acht und achtzehn Jahren zusammen. Dabei spielte das jeweilige Störungsbild des Kindes/des Jugendlichen keine Rolle, da die Einrichtung grundsätzlich darauf bedacht ist, freie Kapazitäten entsprechend zu nutzen. Ich halte diese Herangehensweise von Seiten der Einrichtung als hinderlich in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen, weil diese sich oftmals wegen ihren eigenen Verhaltensweisen gegenseitig in ihrer Entwicklung bzw. in der Aufarbeitung ihrer Störungsbilder behindern. Es kam häufig vor, dass sich die Jungen aufgrund ihres eher aggressiven Verhaltens gegenseitig so stark	Die Sequenz sagt zwar etwas über eine Methode der Hilfestellung aus (Panikraum), enthält aber auch wesentliche Aussagen zur Gruppenzusammensetzung und zum Umgang des Trägers mit freien Kapazitäten. Deshalb wurde diese Sequenz auch dem Suchkriterium „Institutionelle Aspekte“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	provoziert haben, dass die Situationen regelmäßig eskaliert sind und es zu Handgreiflichkeiten unter ihnen kam. Dies löste aufgrund verschiedener Erfahrungen der Kinder teilweise Flashbacks[1] aus, die unvorhersehbare Dimensionen annehmen konnten. Die Kinder mussten dann regelmäßig von mehreren Betreuern, auch aus den anderen Gruppen, aus der Situation gebracht werden. Dazu stand den Betreuern ein „Panikraum", ausgestattet mit Matten und einem Boxsack, in dem sich die Kinder dann runterfahren konnten, zur Verfügung. [1] Wiedererleben eines vergangenen Erlebnisses oder früherer Gefühlszustände hervorgerufen durch Schlüsselreize.	
46	M. ist immer wieder von Seiten der Betreuer darauf hingewiesen worden, dass diese Maßnahmen nur zu ihrem eigenen Schutz sind und keinen absichtlichen Vertrauensbruch darstellen. Des Weiteren ist M. der Umgang mit B. untersagt worden. Dieses Kontaktverbot erwies sich als sehr schwer umsetzbar, da M. und B. auf dem gleichen Grundstück lebten und es nicht immer nachvollziehbar war, wo und mit wem sich M. außerhalb der Gruppe aufhielt. B. war jedoch nur vorübergehend in der Einrichtung untergebracht und konnte in die Familie zurückgeführt werden.	Die Betreuer unterstreichen, dass alle pädagogischen Maßnahmen nur dazu dienen, M. zu schützen. Das betrifft auch den Kontakt mit dem Mädchen B., das, wie an anderer Stelle erwähnt worden ist, Rasierklingen für M. gebunkert hat.
57	4.6 Fazit/Schlussbetrachtung	Multikausal bedeutet „von vielen Faktoren verursacht" bzw. „durch

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Während der Erstellung meiner Facharbeit ist es mir gelungen, bereits bekannte Theorien miteinander zu verknüpfen bzw. die Zusammenhänge einzelner Aspekte in Bezug auf das Kind und das selbstverletzende Verhalten besser zu verstehen. Mir ist bewusstgeworden, dass es nicht eine einzelne Ursache für das Verhalten gibt, sondern meist mehrere Ursachen vorliegen. Um diese tiefgreifende Störung zu verstehen, müssen die verschiedenen Ereignisse und den damit verbundenen zugrundeliegenden Ursachen einzeln voneinander betrachtet und analysiert werden. Ich habe zudem ein deutlicheres Verständnis für das selbstverletzende Verhalten entwickelt.	viele verschiedene Ursachen bedingt“.[53] Dem Suchkriterium Hilfeplanung wurde diese Sequenz deshalb zugeordnet, weil hier explizit das Kind, also M., genannt wird. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.
58	Die Entstehung des selbstverletzenden Verhaltens ist ein langwieriger Prozess. Für eine positive Entwicklung des Kindes ist es daher sehr wichtig, mögliche Symptome frühzeitig zu erkennen und präventiv mit dem Kind zu arbeiten. Dabei ist eine stabile und vertrauensvolle Beziehung zum Kind wichtig, um dem Kind die notwendige Sicherheit, die es für seine persönliche Entwicklung braucht, zu geben. Außerdem kann das Kind aufgrund einer verlässlichen Beziehung zu einer Bezugsperson grundlegende emotionale und soziale Kompetenzen erwerben, die dem Kind als Schutzfaktoren wie	Siehe hierzu auch Sequenz 57.

[53] Vgl. DocCheck. Zugriff am 23. Juli 2020 unter https://flexikon.doccheck.com/de/Multikausal/.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	etwa eine positive Selbstwahrnehmung dienen.	
59	Für die pädagogische Arbeit mit Betroffenen des selbstverletzenden Verhaltens ist eine regelmäßige Reflexion sowie eine Supervision mit dem Team notwendig, um das eigene pädagogische Handel kritisch zu hinterfragen und das eigene Handeln zu verbessern.	
60	Darüber hinaus ist eine sorgfältige Diagnostik der vorliegenden Symptome für die pädagogische und therapeutische Arbeit unerlässlich, da die Arbeit mit dem Betroffenen gezielt auf das Störungsbild abgestimmt werden muss, um so eine dauerhafte Verbesserung der Symptomatik erzielen zu können. Trotz intensiver Therapie kam es bisher zu keiner nennenswerten Verbesserung ihres selbstverletzenden Verhaltens.	In den Bayerischen Empfehlungen zur Heimerziehung wird bei den pädagogischen Eckpunkten betont, dass jede stationäre Hilfe zur Erziehung auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelfalls abgestimmt sein sollte. Hilfsmittel zur Feststellung des individuellen Hilfebedarfs sind die Sozialpädagogische Diagnose-Tabelle und der Hilfeplan.[54]
61	Folglich befindet sich M. derzeit in der Diagnostik aufgrund einer vermuteten Borderline-Störung. Es wird ebenfalls diskutiert, ob die Einrichtung mit ihrer Gruppengröße und Zusammensetzung für M. geeignet ist, oder ob sie in einer kleineren Gruppe gezielter bei der Aufarbeitung der vorliegenden Ursachen unterstützt werden kann.	Bei Jugendlichen mit diesem Störungsbild findet sich eine gehäufte Komorbidität mit Alkohol- und Substanzmissbrauch, Ess- und Angststörungen (insbesondere soziale Ängste und posttraumatische Belastungsstörungen) und depressiven Störungen. Bei dem Vorliegen einer Borderline-Persönlichkeitsstörung ist die Wahrscheinlichkeit massiv erhöht, dass gleichzeitig Kriterien für eine dissoziale, histri-

[54] Vgl. Bayerisches Landesjugendamt. (2014, März). Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII – Fortschreibung, S. 16. Verfügbar unter https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/schriften/fachliche_empfehlungen_2014_34.pdf.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
		onische oder narzisstische Persönlichkeitsstörung erfüllt sind (vgl. Schmeck, 2008)[55]. Wie bei den meisten psychischen Störungen ist auch bei der Borderline-Störung von einem multifaktoriellen Entstehungsmodell mit einem Zusammenspiel biologischer, psychosozialer und lerntheoretischer Faktoren auszugehen (vgl. Linehan & Koerner, 1992; Herpertz-Dahlmann, 2003)[56] [57]. Es wäre sinnvoll, wenn in der neuen Einrichtung nach dem verhaltenstherapeutischen Konzept der DBT nach Linehan gearbeitet werden würde. Die Bayerischen Empfehlungen sehen für solche „Fälle“ vor, dass jungen Menschen, die mit dem Leben in einer Gruppe phasenweise überfordert sind bzw. die Gruppe mit ihrer Dynamik selbst überfordern, flexible, weiter gehende Unterstützungsangebote innerhalb der stationären Hilfe zur Verfügung stehen sollten bzw. entwickelt werden sollten.[58]

[55] Schmeck, K. (2008). Konzeptuelle Fragen und Behandlungsansätze bei Persönlichkeitsstörungen im Jugendalter. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 8/9, 625–640.

[56] Linehan, M. M. & Koerner, K. (1992). Behavioral theory of borderline personality disorder. In: J. Paris (Ed.), Handbook of borderline personality disorder. Washington, DC: American psychiatric Press.

[57] Herpertz-Dahlmann, B. (2003). Entwicklungspsychiatrie. Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen. Stuttgart, New York: Schattauer.

[58] Vgl. Bayerisches Landesjugendamt. (2014, März). Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII – Fortschreibung, S. 18. Verfügbar unter https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/schriften/fachliche_empfehlungen_2014_34.pdf.

Suchkriterium

Erwerb fachlicher Expertise und eines mehrperspektivistischen Blicks

Leitfrage

Welche fachlichen Erkenntnisse und Blickrichtungen erwirbt die Verfasserin/der Verfasser?

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
4	In meiner Facharbeit gehe ich im ersten Teil auf die pädagogische Praxis ein, um die Ursachen für M. ihr selbstverletzendes Verhalten zu beschreiben. Dafür werden die verschiedenen Theorien zur Entstehung des selbstverletzenden Verhaltens u. a. entwicklungspsychopathologische, psychoanalytische und lerntheoretische Erklärungsansätze kurz dargestellt und erläutert. Anschließend werden diese Erklärungsansätze auf M. und ihr Verhalten angewendet. Anhand der Lerntheorien werden dann die Ursachen für ihr selbstverletzendes Verhalten dargestellt und analysiert. Diese Theorien werden gewählt, da sie verschiedene Erklärungen für das Verhalten von M. bieten. Insbesondere können dadurch mehrere Aspekte des Verhaltens, die auch Bestandteil in M.s Alltag sind, beleuchtet werden. In Kapitel vier werden die Maßnahmen des Erziehers und die pädagogische Praxis kritisch reflektiert. Der Fokus soll hierbei auf den eigenen theoriegeleiteten Handlungsmaßnahmen und das Handeln in der Praxis sowie ihre Rahmenbedingungen näher beleuchtet werden. Im Fazit werden abschließend die Erkenntnisse zusammengefasst	Plener et al. weisen darauf hin, dass selbstverletzendes Verhalten zumeist im Jugendalter zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr beginnt. Selbstverletzung tritt häufig begleitend zu anderen Störungsbildern auf. Die Hintergründe, warum Jugendliche sich selbst verletzen, sind verschieden. „Oft wird Selbstverletzung als Methode zur Emotionsregulation eingesetzt, um unerwünschte Gefühls- und Spannungszustände zu unterbrechen und dadurch Erleichterung zu erfahren. In anderen Fällen dient die körperliche Verletzung dazu, ein so genanntes dissoziatives Erleben zu beenden. Hierbei leiden Betroffene unter anderem unter dem Verlust ihres Persönlichkeitsgefühls, sie verspüren eine emotionale und auch körperliche Taubheit. Durch das Schmerzerleben fällt es ihnen leichter, solche Entfremdungsgefühle abzubauen und sich wieder zu verankern.“ Und weiter: „Zuweilen wird das Verhalten auch eingesetzt, um nach einem subjektiv erlebten Versagen Wut gegen sich selbst auszudrücken und sich selbst abzuwerten. Das selbstverletzende Verhalten erfüllt damit eine Art Selbstbestrafung.“ In man-

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	und ein Ausblick auf das eigene Handeln bei Kinder und Jugendlichen mit selbstverletzendem Verhalten sowie derzeitige Maßnahmen für M. gegeben.	chen Fällen dient die Selbstverletzung auch dazu, den Impuls, sich das Leben zu nehmen, zu ersetzen oder dazu einen Kompromiss zu schaffen. Selbstverletzendes Verhalten dient also recht unterschiedlichen Funktionen und es gilt, die individuellen Hintergründe zu erfassen.[59]
5	2. Beschreibung der pädagogischen Praxis bzw. des Falls In diesem Block werde ich auf die institutionellen Rahmenbedingungen eingehen, das Klientel der Einrichtung beschreiben und Mädchen M. vorstellen. 2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen Die Kinder- und Jugendeinrichtung […] in […] besteht seit […] und wurde am […] von der Stiftung […] übernommen. Zur Stiftung gehören mehrere Einrichtungen u. a. auch das Kinder- und Jugendkrankenhaus […]. Die Stiftung betreut und fördert u. a. kranke, behinderte und erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene. In den zur Stiftung gehörenden Einrichtungen wird den Kindern und Jugendlichen fachgerechte psychiatrische und psycho-	Im Gegensatz zu den Ausführungen der Verfasserin, die darauf hinweist, dass die systemische Arbeit im Vordergrund steht, verfolgt die Einrichtung bei M. mit der Dialektisch-Behavioralen Therapie (DBT) einen verhaltenstherapeutischen Ansatz. Die Therapie wird abhängig von der zugrunde liegenden individuellen Problematik gestaltet. „Ziel der Behandlung ist unter anderem, lebensbedrohliches Verhalten sowie Verhaltensweisen, welche die Lebensqualität negativ beeinflussen, abzubauen.“[60] Diese Sequenz wurde dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/ mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet, weil die Verfasserin darauf hinweist, dass der systemische Ansatz im Vordergrund steht.

[59] Plener, P., Brunner, R., Resch, F., Fegert, J. & Libal, G. (2010). Selbstverletzendes Verhalten im Jugendalter. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 38 (2), 77–89.

[60] Plener, P., Brunner, R., Resch, F., Fegert, J. & Libal, G. (2010). Selbstverletzendes Verhalten im Jugendalter. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 38 (2), 77–89.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	logische Betreuung geboten. Regelmäßig sind ein Facharzt und ein/e psychotherapeutischer Mitarbeiter/in aus dem Kinder- und Jugendkrankenhaus […] beratend in der […] tätig.[1] Aufgrund der sehr unterschiedlichen Verhaltensstörungen und/oder psychischen Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen bietet die Einrichtung eine Vielzahl an freizeitpädagogischen und therapeutischen Angebote.[2] Die systemische Arbeit steht dabei im Vordergrund. Die Einrichtung […] besteht aus mehreren Häusern auf einem ca. 20.000 m² großen Gelände. Die Einrichtung in […] verfügt über vier feste Gruppen mit jeweils neun bis zehn Kindern. Die Gruppenstärke hängt von der räumlichen Ausstattung der Häuser ab. Die Anzahl der Mitarbeiter pro Gruppe variiert. In der Konzeption ist sie jedoch mit fünf Mitarbeitern pro Gruppe ausgeschrieben. Darüber hinaus gibt es eine Inobhutnahme/Clearinggruppe mit Platz für sieben Kinder sowie ein Team für flexible und ambulante Familienhilfe. Letzteres besteht aus derzeit circa acht Fachkräften sowie Begleiter des Betreuten Wohnens, die für diese Gruppen zuständig sind. Das große und freizügige Gelände der […] bietet ausreichend Frei- und Spielflächen sowie eine Reitanlage und einen Stall für Pferde. Des Weiteren gehört eine	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Außenwohngruppe zur Einrichtung, die sich in […] befindet.[3] [1] Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.]. [2] Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.]. [3] Konzeption [*der Einrichtung*; P.T.].	
9	Es gibt verschiedene Definitionen des selbstverletzenden Verhaltens, die sich jedoch nur durch einzelne Worte unterscheiden, aber den gleichen Inhalt wiedergeben. *Selbstverletzendes Verhalten ist eine funktionell motivierte, direkte und offene Verletzung des eigenen Körpers, die nicht sozial akzeptiert ist und ohne Suizidabsicht vorgenommen wird.*[1] Darunter ist die bewusste Verletzung bzw. Beschädigung des eigenen Körpers mittels verschiedener selbstverletzender Methoden zu verstehen. Die Methoden können dabei von Fall zu Fall sehr unterschiedlich sein. Sie reichen vom Schneiden und Ritzen der Haut bis hin zu schwerwiegenden körperlichen Schädigungen wie z. B. selbstzugefügte Knochenbrüche und inneren Verletzungen. Letzteres erfolgt beispielsweise durch das Verschlucken scharfer Gegenstände. Am häufigsten jedoch werden leicht erreichbare Körperstellen wie beispielsweise Ober- und	Plener et al. führen zum selbstverletzenden Verhalten aus: „Unter nicht suizidalem selbstverletzendem Verhalten (NSVV) versteht man die freiwillige, wiederholte und direkte Zerstörung von Körpergewebe, die sozial nicht akzeptiert ist und wobei keine suizidale Absicht besteht“.[61]

[61] Plener, P., Brunner, R., Resch, F., Fegert, J. & Libal, G. (2010). Selbstverletzendes Verhalten im Jugendalter. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 38 (2), 77–89.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Unterarme verletzt. Zudem können diese Stellen meist leicht unter der Kleidung versteckt werden und sind daher nicht gleich offensichtlich. Meist erfolgt das Verstecken der Schnittwunden aufgrund von Scham, aber auch um die Selbstverletzungen vor der Öffentlichkeit zu verbergen, da diese nicht sozial akzeptiert sind oder das selbstverletzende Verhalten verborgen bleiben soll. Die Mundschleimhäute und die Zunge werden ebenso häufig zur Selbstverletzung gewählt. [1] Kaess, 2012, S. 21.	
10	3.2 Erklärungsansätze/Bezug zum Kind Es gibt verschiedene theoretische Ansätze, um selbstverletzendes Verhalten bzw. die Ursachen des selbstverletzenden Verhaltens zu erklären. Hierzu zählen u. a. der entwicklungspsychopathologische Ansatz, der psychoanalytische und tiefenpsychologische Ansatz und der lerntheoretische Ansatz. Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt. Ein Modell des *entwicklungspsychopathologischen Ansatzes* geht davon aus, dass selbstverletzendes Verhalten durch traumatisierende Erfahrungen während der Kindheit entsteht. In der Medizin wird unter einem Trauma eine Verletzung, Schädigung oder Wunde, die durch Gewalteinwirkung von außen entsteht, verstanden. Aus psychologischer Sicht wird ein Trauma als	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	eine seelische Verletzung, resultierend aus einem belastenden Ereignis, beschrieben.[1] Traumatisierende Erlebnisse wie etwa Vernachlässigung oder die Trennung der Eltern in der Kindheit sind demnach Ursachen dafür, dass sich motivationale, instrumentelle, emotionale und soziale Kompetenzen nicht ausreichend oder nur unzureichend entwickeln können. Der Mangel an diesen Kompetenzen führt u. a. dazu, dass eine notwendige Anpassung an die Umwelt nicht oder nur teilweise erfolgen kann. Dadurch können auch die an das Individuum gestellten Entwicklungsaufgaben, wie etwa Aufbau von emotionalem Grundvertrauen oder die Entwicklung von grundlegenden sozialen Kompetenzen, nicht hinreichend erfüllt werden. Das Individuum muss daher auf alternative Regulationsstrategien zurückgreifen, die jedoch auch dysfunktional sein können. Dieses Modell berücksichtigt Risikofaktoren, u. a. die Trennung der Eltern oder die Erkrankung eines Elternteils, um selbstverletzendes Verhalten zu erklären.[2] Im Gegensatz dazu geht der *psychoanalytische und tiefenpsychologische Ansatz* davon aus, dass beispielsweise der Verlust einer wichtigen Bezugsperson oder die Erfahrung von Ablehnung in früher Kindheit, die Entwicklung der Persönlichkeit nachhaltig beeinträchtigen. Trennungserfahrungen führen dazu, dass Aggressionen gegen das	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	enttäuschende Liebesobjekt entstehen. Diese Aggressionen muss das Individuum dann „gegen sich selbst wenden, um Schuldgefühle abzuwenden und um die Bindung an das geliebte Objekt nicht vollständig aufgeben zu müssen.“ Aufgrund dieser Erfahrungen in der Kindheit können Verlusterlebnisse oder das Gefühl des Verlassenseins im späteren Leben selbstverletzendes Verhalten auslösen.[3] Der *lerntheoretische Ansatz* hingegen besagt, dass das pathologische also krankhafte Verhalten in der Interaktion mit der Umwelt erlernt wird. Positive oder negative Verstärkungen wie bspw. Aufmerksamkeit oder Stressreduktion führen dazu, dass das Verhalten zukünftig häufiger auftritt. Selbstverletzendes Verhalten ist mit verschiedenen Effekten wie beispielsweise Abfall von inneren Anspannungen, Gefühl der Kontrolle, Gefühl des Stressabbaus usw. verbunden. Diese Effekte wirken sich wiederum auf den Betroffenen als negative oder positive Verstärker aus. Selbstverletzendes Verhalten kann ebenso durch die Beobachtung anderer Personen verursacht werden. Hierbei handelt es sich um das Lernen am Modell, also durch Beobachtung erlerntes Verhalten. Selbstverletzendes Verhalten wird meist jedoch vermutlich durch negative Verstärkung aufrechterhalten, da unangenehme Gefühle wie Anspannung und Erregung reduziert werden.[4]	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	[1] Deutsche Traumastiftung, 2016. [2] Vgl. Franz Petermann, 2015, S. 83. [3] Vgl. Franz Petermann, 2015, S. 86. [4] Vgl. Franz Petermann, 2015, S. 87.	
11	Nachfolgend werden die Theorien auf M. angewendet. Die Modelle beziehen sich dabei immer auf jeweils einen Aspekt, der eine Ursache des selbstverletzenden Verhaltens erklärt. Durch die Krebserkrankung ihrer Mutter und die psychische Erkrankung ihres Vaters kam M. sehr früh mit Ereignissen in Kontakt, die eine traumatisierende Wirkung auf das Kind gehabt haben können. Dem entwicklungspsychopathologischen Ansatz zufolge bilden diese Traumata die Ursache für ihr selbstverletzendes Verhalten.	Die Autorin Leonie Nau rezipiert in ihrer Bachelorarbeit fünf Erklärungsansätze und bezieht sich dabei auf den biologischen, psychoanalytischen, den entwicklungspsychologischen, systemischen und traumatischen Ansatz.[62] Diese Sequenz wurde ebenso dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet, weil die Krebserkrankung der Mutter von M. von der Verfasserin erwähnt wird.
12	In der Zeit, in der ich aufgrund des Praktikums regelmäßig mit M. zu tun hatte, kam es des Öfteren vor, dass sie sich selbst verletzt hat. Häufig tat sie es in den späten Abendstunden oder nachts. Dabei konnte sie am nächsten Tag nicht genau benennen, warum sie sich geritzt hatte. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass M. mit	Plener et al. (2010) nennen in ihrer Definition des Nicht-suizidalen selbstverletzenden Verhaltens explizit den Aspekt der repetitiven Verletzung der Körperoberfläche.[63] Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet, weil sich die Verfasserin explizit auf M. bezieht.

[62] Nau, L. (2017). Pädagogisches Intervenieren bei selbstverletzendem Verhalten von Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg. Verfügbar unter https://www.socialnet.de/materialien/attach/347.pdf.

[63] Plener, P., Brunner, R., Resch, F., Fegert, J. & Libal, G. (2010). Selbstverletzendes Verhalten im Jugendalter. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 38 (2), 77–89.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Hilfe von selbstverletzendem Verhalten versucht innere Anspannungen zu kompensieren. Der Effekt der Spannungsreduktion kann dabei positiv auf sie wirken. Trotz langer und intensiver Therapie neigt M. auch heute noch zu regelmäßigem selbstverletzenden Verhalten, wobei die Abstände zwischen den jeweiligen Verletzungen nicht genau bestimmt werden können. Es kann jedoch von einem repetitiven Muster ausgegangen werden. Das heißt, dass es immer wieder zu Rückfällen kommt, auch wenn zwischendurch lange Phasen ohne selbstverletzendes Verhalten auftreten.[1] [1] Faust (unbekannt).	
13	Nachdem ich im vorangegangen Abschnitt auf verschiedene die Theorien eingegangen bin, möchte ich in diesem Abschnitt u. a. auf die eigenen theoriegeleiteten Handlungsmaßnahmen eingehen und mich mit dem Handeln in der Praxis kritisch auseinandersetzen. 4.1 Abbildung der eigenen theoriegeleiteten Handlungsmaßnahmen Im Rahmen der Praktikumsvorbereitung von Seiten der Schule bin ich über einige psychische Störungen und Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen und den damit verbundenen Theorien unterrichtet worden. Die verschiedenen Störungsbilder wurden jedoch nur kurz behandelt, da die Zeit für eine intensivere Betrachtung nicht aus-	Dadurch erwirbt sie zusätzliche fachliche Expertise und entwickelt einen mehrperspektivistischen Blick. Der Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen (BVkE) verwendet einen handlungsorientierten Kompetenzbegriff, der „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“, bezeichnet. „Kompetenz wird in diesem

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	reichend war. Da mich die verschiedenen psychischen Störungen von Kindern und Jugendlichen interessiert haben, habe ich einzelne Störungsbilder wie zum Beispiel Depressionen bei Kindern und Jugendlichen und ADHS genauer betrachtet und mir zusätzliches Wissen angeeignet.	Sinne als Handlungskompetenz verstanden."[64] Maja Heiner unterstreicht: „Um ‚vernetzend' arbeiten zu können, müssen die Fachkräfte ‚mehrperspektivisch' denken und planen und sowohl die Sichtweise anderer Fachkräfte, wie auch unterschiedlicher Personenkreise im Umfeld der KlientInnen".[65]
14	Ich habe jedoch festgestellt, das dieses theoretische Fachwissen in der Praxis nur bedingt umsetzbar ist, weil jedes Kind und seine Störungsbilder individuell sind. Darüber hinaus war dieses vorherige Wissen im Hinblick auf spezielle Verhaltensstörungen und Verhaltensweise wie z. B. selbstverletzendes Verhalten nicht ausreichend.	Für Mollenhauer ist das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft mit den folgenden Fragen verbunden: „Gemeint sind nur die beiden Weisen der Vernunft, die eine gerichtet auf die Erkenntnis dessen, was der Fall ist, die andere gerichtet auf die Frage, wie unser Handeln beschaffen sein soll".[66]
16	Für mich war das selbstverletzende Verhalten zunächst völlig abstrakt. Für die Arbeit mit M. war das fehlende Fachwissen zunächst jedoch nicht relevant, da für mich zu Beginn meiner Arbeit der Beziehungsaufbau zu M. im Vordergrund stand und ich dafür auf meine sozialen Kompetenzen zurückgreifen konnte. Im Laufe der ersten	„Bindung und Beziehungsaufbau sind die Grundkomponenten unserer Pädagogik."[67]

[64] Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen (BVkE). (2011). Anforderungs- und Kompetenzprofil für Fachkräfte in der Erziehungshilfe, S. 5–7.

[65] Heiner, M. (2004). Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer, S. 42–43.

[66] Mollenhauer, K. (1996). Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriss. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, 872.

[67] Backhaus Kinder- und Jugendhilfe (o. J.). Pädagogisches Konzept. Verfügbar unter https://www.backhaus.de/ueber-uns/angebote/paedagogisches-konzept.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Wochen habe ich alle Kinder der Wohngruppe kennengelernt und bekam so einen Einblick in die familiären Hintergründe der Kinder. Durch die Akteneinsicht konnte ich mein Wissen darüber erweitern. Parallel dazu habe ich immer wieder einzelne Aspekte über selbstverletzendes Verhalten, Depressionen bei Kindern und Jugendlichen sowie andere Verhaltensauffälligkeiten im Allgemeinen nachgelesen. Dieses erlangte Fachwissen war jedoch nicht immer umsetzbar und mussten individuell angepasst werden.	
17	Einmal pro Woche gab es eine Teamsitzung der Gruppe […]. Hierbei wurde über die Therapiemaßnamen der einzelnen Kinder reflektiert. Es wurden beispielsweise die jeweiligen Störungsbilder betrachtet, um gemeinsam Handlungsmaßnahmen zur Unterstützung der Kinder in ihrem Alltag zu entwickeln. Diese Herangehensweise war für mich sehr hilfreich, da ich auf diese Weise immer wieder direkten Bezug zum Kind herstellen konnte.	Denner (2008) weist darauf hin, dass die Aneignung der Selbstreflexionskompetenz hauptsächlich in Teambesprechungen und Supervisionen erworben wird. Die Selbstreflexionskompetenz sowie der kollegiale Austausch mit dem Team und weiteren Fachkräften sind für Denner eine Notwendigkeit, damit soziale Fachkräfte ihre Arbeit befriedigend und effektiv ausführen können.[68] Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Teamarbeit“ zugeordnet.
20	Nach der ersten Woche habe ich Strategien entwickelt, um emotional Abstand zu halten und so objektiver arbeiten zu können. Zu diesen Strategien zählte eine klare	„Geregelte Arbeitszeiten und Trennung von Privatleben und Beruf sind mehr oder weniger Standards geworden.“[69]

[68] Denner, S. (2008). Soziale Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 295.

[69] Bodenmüller, M. (2001). Zwischen Arbeit und Privatleben. In: sozial extra, 4, 1.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Trennung zwischen der Arbeit in der Einrichtung und meiner Freizeit, beispielsweise durch die Schaffung eigener Rituale wie lautes Musik hören auf der Fahrt nach Hause.	
29	Im Verlauf meines Praktikums konnte ich dann aber beobachten, dass vermehrt auf die einzelnen Kinder eingegangen wurde, da die Aufgaben der einzelnen Betreuer untereinander anders aufgeteilt wurden und dadurch mehr Zeit für die Arbeit am Kind geschaffen wurde.	
30	Da jedes Kind einen festen Bezugsbetreuer hat, der für deren Angelegenheiten zuständig ist, fanden zudem immer wieder Bezugskindertage statt. Diese Bezugskindertage halte ich für sehr sinnvoll, da die einzelnen Kinder an diesen Tagen sehr viel Aufmerksamkeit von Seiten des Betreuers geschenkt wird und die Kinder dies Tage zu etwas ganz Besonderem machen können.	In dem Josefsheim Wartenberg arbeiten die Gruppenteams „mit dem Bezugserziehersystem. Die Kinder werden zwar von allen Mitarbeitern im Wohngruppenteam das ganze Jahr über gleichermaßen betreut, aber jede pädagogische Fachkraft arbeitet mit bestimmten Kindern, ihren Bezugskindern, enger zusammen. Der Bezugserzieher ist federführend für die Erziehung und Pädagogik verantwortlich (Erziehungsplanung). Er unterstützt das Kind in sozialen und privaten Angelegenheiten, nimmt an Hilfeplangesprächen teil und führt Lehrer- und Elterngespräche.“[70]
31	Diese Bezugskindertage wurden von den Kindern freudig angenommen. Einige Kinder baten auch mich, sie zu begleiten. M. lud mich	Kugler (2010) weist auf die Schwierigkeiten beim Kennenlernen und dem Praktizieren des Bezugserziehersystems hin. „Diesen

[70] Josefsheim Wartenberg. (o. J.). Unsere Schwerpunkte bzw. Aufgaben in der pädagogischen Arbeit. Verfügbar unter https://www.josefsheim-wartenberg.de/cms_angebot/wohngruppen_alltag.php.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	beispielsweise bereits zu Beginn meines Praktikums zu ihrem Ausflug mit ihrem Bezugsbetreuer ein.	Anforderungen fachlich zu begegnen, ist keine einfache Aufgabe. Die negativen Erfahrungen, die die jungen Menschen gemacht haben, gilt es zu kompensieren. Die Beziehungsarbeit im Heim soll daher positive Beziehungserfahrungen vermitteln. Hier ist vor allem die alltägliche Begegnung notwendig.“[71]
34	Während des Praktikums hatte ich regelmäßig die Gelegenheit der Selbstreflektion und der Reflektion meiner pädagogischen Arbeit. Es fand beispielsweise alle vierzehn Tage eine Reflexion mit meiner Anleiterin statt. Außerdem hatte ich bei jedem Mitarbeiter der Gruppe die Möglichkeit, Fragen zu stellen oder meine pädagogische Arbeit auch mit ihnen zu reflektieren. Dies war insofern hilfreich, dass ich ein besseres Verständnis dafür erlangt habe, dass es in Bezug auf das pädagogische Handeln keine Musterlösung gibt, sondern viel mehr die einzelnen Situationen betrachtet werden müssen und individuelle Entscheidungen nötig sind, um angemessen auf Situation reagieren zu können. Dabei ist das Bild vom Kind, als eigenständiges Individuum mit all seinen Facetten, wie etwa vorliegende Störungsbilder etc., unerlässlich.	Dewe und Otto (2001) betonen, dass Professionalität einen reflexiven Handlungstypus voraussetzt.[72]

[71] Kugler, C. (2010). Bezugserzieher in der Heimerziehung. Verfügbar unter https://www.erev.de/auto/Publikationen/Evangelische_Jugendhilfe/2010/01/Leseprobe_Bezugserzieher.pdf, S. 20.

[72] Dewe, B. & Otto, H.-U. (2001). Profession. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (2., völlig überarb. Aufl.), S. 1400.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
35	Im Verlauf des Praktikums ist es mir gelungen, zu erkennen welche Situationen M. besonders belasten. So zum Beispiel konnte ich in der zweiten Praktikumshälfte u. a. beobachten, dass M.s selbstverletzendes Verhalten häufig unmittelbar nach den Besuchswochenenden, bei ihrem Vater, auftrat. M. fuhr alle vierzehn Tage über das Wochenende zu ihrem Vater und kam sonntags in Begleitung ihres Vaters zurück in die Einrichtung. Es war zu beobachten, dass M. zunehmend unruhiger wurde, als sich ihr Vater von M. verabschieden wollte. M. hat diesen Abschied immer wieder durch neue kleine Erzählungen hinausgezögert. Nachdem der Vater die Einrichtung verlassen hatte, war M. oftmals sehr deprimiert und traurig und zog sich in sich selbst zurück. Das äußerte sich daran, dass M. dann sehr oft teilnahmslos im Essbereich der Wohngruppe saß, wo sich das Gruppengeschehen im Allgemeinen abspielte. Ich habe erkannt, dass M. Ablenkung braucht, um die negativen Gefühle, die der Abschied von ihrem Vater verursacht hat, zu verarbeiten. Ich habe sie daraufhin um Hilfe bei der Erledigung der Hausarbeiten gebeten. M. ist meiner Bitte nach kurzem Zögern nachgekommen und hat bereitwillig den Abwasch übernommen.	Laut Tanja Unterberger wird selbstverletzendes Verhalten aufgrund von länger andauernden seelischen Belastungen, wie eine gestörte Eltern-Kind-Beziehung, häufige Konflikte mit den Eltern oder Gleichaltrigen, seltener auch bei akuten seelischen Belastungen wie z. B. der Scheidung der Eltern, einer Trennung oder schulischen Problemen, ausgelöst.[73]

[73] Unterberger, T. (o. J.). Selbstverletzendes Verhalten. Verfügbar unter https://www.netdoktor.at/krankheit/ritzen-selbstverletzendes-verhalten-6913826.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
41	Die Gruppe setzte sich zum Zeitpunkt meines Praktikums aus vier Jungen und sechs Mädchen zwischen acht und achtzehn Jahren zusammen. Dabei spielte das jeweilige Störungsbild des Kindes/des Jugendlichen keine Rolle, da die Einrichtung grundsätzlich darauf bedacht ist, freie Kapazitäten entsprechend zu nutzen. Ich halte diese Herangehensweise von Seiten der Einrichtung als hinderlich in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen, weil diese sich oftmals wegen ihren eigenen Verhaltensweisen gegenseitig in ihrer Entwicklung bzw. in der Aufarbeitung ihrer Störungsbilder behindern. Es kam häufig vor, dass sich die Jungen aufgrund ihres eher aggressiven Verhaltens gegenseitig so stark provoziert haben, dass die Situationen regelmäßig eskaliert sind und es zu Handgreiflichkeiten unter ihnen kam. Dies löste aufgrund verschiedener Erfahrungen der Kinder teilweise Flashbacks[1] aus, die unvorhersehbare Dimensionen annehmen konnten. Die Kinder mussten dann regelmäßig von mehreren Betreuern, auch aus den anderen Gruppen, aus der Situation gebracht werden. Dazu stand den	Bei den sog. Time-out-Räumen (und zu diesen zählt der Panikraum in der Einrichtung) wird unterschieden zwischen Räumen, in denen „ein Jugendlicher mit akuter Tendenz zur Selbst- oder Fremdgefährdung aufgrund der damit einhergehenden Distanz zur Außenwelt zur Ruhe finden soll“.[74] Die Nutzung solcher Räume ist aus pädagogischer Sicht nicht zu beanstanden, wenn sie als offene Rückzugsorte auf freiwilliger Basis vorgehalten werden. Anders ist es, wenn Time-out-Räume jedoch während ihrer Nutzung von außen verschlossen werden. In diesem Fall handelt es sich um eine freiheitsentziehende Maßnahme im Sinne des neuen § 1631b Abs. 2 BGB.[75] Das heißt, Time-out-Räume unterliegen einer richterlichen Genehmigung.

[74] Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie. (Hrsg.) (2018). Newsletter Jugendhilfe in Niedersachsen Nr. 03/2018. Rechtliches: Genehmigung für Time-Out-Räume. Verfügbar im Internet unter https://soziales.niedersachsen.de/startseite/kinder_jugend_amp_familie/landesjugendamt/newsletter_jin/newsletter_03_2018/nr-032018-170369.html.

[75] Ebenda.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Betreuern ein „Panikraum“, ausgestattet mit Matten und einem Boxsack, in dem sich die Kinder dann runterfahren konnten, zur Verfügung. [1] Wiedererleben eines vergangenen Erlebnisses oder früherer Gefühlszustände hervorgerufen durch Schlüsselreize.	
45	Zudem gab B., das andere Mädchen der Einrichtung, M. regelmäßig Rasierklingen, welche B. für sie aufbewahrte. Als dies bekannt wurde, fanden regelmäßige Durchsuchungen von M.s Zimmer und Schultasche statt, um ihr die Rasierklingen abzunehmen. Einerseits fand ich diese Maßnahme gut, weil so von Seiten der Betreuer gewährleistet wurde, dass M. in ihrem Zimmer oder in den Räumen der Gruppe keinem zusätzlichen Risiko ausgesetzt war, sich selbst verletzen zu können. Anderseits vermittelt das Durchsuchen Misstrauen und schädigt damit das Vertrauen zwischen dem Kind und den Betreuern, was sich wiederum langfristig auch auf die Beziehungsarbeit auswirken kann.	
47	Darüber hinaus erachte ich die Gruppenzusammensetzung in Bezug auf Alter und Größe als schwierig, da vor allem die jüngeren Kinder mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung von Seiten der Betreuer brauchen und diese dann nicht den älteren Kindern bzw. Jugendlichen ausreichend zukommen lassen können.	In einer Katamnesestudie über Wirkfaktoren eines Aufenthaltes in therapeutischen Wohngruppen wurde an erster Stelle das therapeutische Milieu genannt. Damit

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
		sich das therapeutische Milieu allerdings positiv auswirken kann, bedarf es genügend Zeit.[76]
48	Zudem gab es häufig Neid unter den Kindern, weil beispielsweise die Älteren länger Fernseher gucken können, da diese andere Mediennutzungszeiten haben oder aber schlicht länger aufbleiben dürfen. Häufig kommt es daher abends zu Diskussionen und auch zu Frust bei den jüngeren Kindern.	Siehe Sequenz 47.
49	Bei den Hausaufgaben gibt es ebenfalls sehr oft Reibungspunkte innerhalb der Gruppe. Die beiden achtjährigen Jungen haben beide ADHS und brauchen daher länger bei den Hausaufgaben. Dies erfordert zwei separate Betreuer, weil es nicht realisierbar ist, dass die beiden Jungen gleichzeitig zusammen ihre Hausaufgaben machen können. Die älteren Kinder müssen daher länger auf Hilfe warten. Dies führte meist dazu, dass sie ihre Hausaufgaben entweder selbst ohne Hilfe oder nur teilweise bzw. fehlerhaft erledigen. Wenn die Gruppe kleiner wäre, könnte zudem mehr pädagogische Arbeit am Kind erfolgen und eine individuellere Betreuung gewährleistet werden. Dies würde letztlich auch einen positiven Einfluss auf die persönliche Entwicklung der Kinder	Siehe Sequenz 47.

[76] Meyer, P. (2009). Therapeutische Wohngruppen: Erfolg braucht Zeit. In: Deutsches Ärzteblatt PP 12, 550.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	haben, da sie individueller gefordert, gefördert und unterstützt werden können.	
50	Besonders positiv ist die Zusammenarbeit mit den Schulen, der Kinder und Jugendlichen, zu erwähnen. Es finden regelmäßig Gespräche zwischen den Klassenlehrern und den Bezugsbetreuern der Kinder statt, die dazu beitragen auch in der Schule eine bestmögliche Förderung der Kinder zu erzielen.	Seit dem Jahr 2000 sind insbesondere vor dem Hintergrund der PISA-Debatte in den Bundesländern vielfältige Kooperationsformen zwischen den Schulen und der Jugendhilfe entstanden. Das verbindende Element ist dabei ein Verständnis von Bildung im umfassenden Sinn, bei dem es nicht allein um das Erreichen rein formaler Bildungsziele geht.[77]
53	4.4 Kritische Auseinandersetzung mit fachlichen Erkenntnissen Über selbstverletzendes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen gibt es eine Vielzahl von Fachbüchern und Artikeln im Internet, die das Störungsbild sehr differenziert darstellen. Da es jedoch sehr unterschiedliche Ausprägungen des Verhaltens gibt, die zudem unterschiedliche Funktionen bei dem Betroffenen erfüllen, gibt es nicht DAS selbstverletzende Verhalten. Es müssen vielmehr die jeweiligen Hintergründe des Verhaltens genauer betrachtet werden, um so letztlich passgenaue Handlungsmaßnahmen wie z. B. eine Gesprächstherapie abzuleiten. Die	Plener et al. weisen darauf hin, dass NSSV (Nicht-suizidales selbstverletzendes Verhalten) keine eigenständige Entität im ICD-10 ist, sondern andere psychische Erkrankungen gehäuft im Zusammenhang mit NSSV auftreten.[78] Das SVV (Selbstverletzendes Verhalten) kommt vorwiegend in zwei Formen vor: - ritualisiert mehrfach am Tag, eher automatisch - situativ als Belastungsreaktion bei inneren oder äußeren Stresssituationen.

[77] Deutscher Bildungsserver. (o. J.). Kooperation Jugendhilfe – Schule allgemein. Zugriff am 21. Juli 2020 unter https://www.bildungsserver.de/Kooperation-Jugendhilfe-Schule-allgemein-4092-de.html.

[78] Vgl. hierzu Plener, P. L., Kaess, M., Schmahl, C., Pollak, S., Fegert, J. M. & Brown, R. C. (2018). Nonsuicidal Self-Injury in Adolescents. In: Deutsches Ärzteblatt Int 115, 23–30.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Vielfalt der Fachliteratur hat es mir ermöglicht das auftretende selbstverletzende Verhalten bei Kindern und Jugendlichen aber auch bei Erwachsen als eine ernstzunehmende psychische Erkrankung wahrzunehmen.	
54	Es muss jedoch auch hierbei darauf geachtet werden, diese als solche zu erkennen und aufgrund verschiedener Aspekte, die das selbstverletzende Verhalten umfasst, von einer Mode-erscheinung abzugrenzen. Damit ist gemeint, dass es immer mehr Kinder und Jugendliche gibt, die sich Ritzen, weil es „in" ist und das Ritzen nutzen, um beispielsweise Mutproben zu bestehen.	In der untersuchten Literatur finden sich keine Kriterien zur Abgrenzung zwischen dem selbstverletzenden Verhalten und einer pubertären Mutprobe.
55	4.5 Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Handlungssituationen der pädagogischen Praxis Die gewonnenen Erkenntnisse wie beispielsweise die Ursachen für die Entstehung des selbstverletzenden Verhaltens lassen sich auch auf andere Kinder und Jugendliche sowie andere Störungsbilder übertragen. Dafür ist es jedoch wichtig, jedes Kind/jeden Jugendlichen individuell zu betrachten und die jeweilige Ursache für das Verhalten herauszuarbeiten.	Selbstverletzendes Verhalten bei jungen Menschen ist häufig Ausdruck einer starken seelischen Belastung, seltener ein ernst zu nehmendes Zeichen einer zugrunde liegenden psychischen Erkrankung. SVV entsteht häufig als Reaktion auf belastende Umstände u. daraus hervorgehende Gefühlszustände, die nicht anders kontrolliert werden können. Betroffene scheinen zum großen Teil Schwierigkeiten zu haben, mit ihren Gefühlen umzugehen bzw. diese zu kontrollieren.[79]

[79] Neurologen und Psychiater im Netz. (o. J.). Was ist Selbstverletzendes Verhalten (SVV). Verfügbar unter https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/warnzeichen/selbstverletzendes-verhalten/was-ist-selbstverletzendes-verhalten-svv/.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
56	Die pädagogische Arbeit mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen ist dabei ebenso individuell wie die Entstehung des selbstverletzenden Verhaltens. Der Erzieher kann nicht immer eine Beziehung zum Kind aufbauen, weil die Kinder entweder keine Sympathie für den Betreuer haben oder dem Kind die entsprechenden sozialen Kompetenzen fehlen.	In den Bayerischen Empfehlungen zur Heimerziehung heißt es dazu, dass jede stationäre Hilfe zur Erziehung auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelfalls abzustimmen ist.[80]
57	Während der Erstellung meiner Facharbeit ist es mir gelungen, bereits bekannte Theorien miteinander zu verknüpfen bzw. die Zusammenhänge einzelner Aspekte in Bezug auf das Kind und das selbstverletzende Verhalten besser zu verstehen. Mir ist bewusstgeworden, dass es nicht eine einzelne Ursache für das Verhalten gibt, sondern meist mehrere Ursachen vorliegen. Um diese tiefgreifende Störung zu verstehen, müssen die verschiedenen Ereignisse und den damit verbundenen zugrundeliegenden Ursachen einzeln voneinander betrachtet und analysiert werden. Ich habe zudem ein deutlicheres Verständnis für das selbstverletzende Verhalten entwickelt.	Preiß weist darauf hin, dass es keinesfalls nur einen Erklärungsansatz für aggressives und autoaggressives Verhalten gibt, sondern dass vielmehr von einem multikausalen Ursachenzusammenhang ausgegangen wird, der gesellschaftliche, soziokulturelle, familiäre und innerpsychische Faktoren umfasst.[81]

[80] Vgl. Bayerisches Landesjugendamt. (2014, März). Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII – Fortschreibung, S. 16. Verfügbar unter https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/schriften/fachliche_empfehlungen_2014_ 34.pdf.

[81] Preiß, D. (2008). Perspektiven für Mädchen bei selbstverletzendem und aggressivem Verhalten. In: Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, 3, 14.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
58	Die Entstehung des selbstverletzenden Verhaltens ist ein langwieriger Prozess. Für eine positive Entwicklung des Kindes ist es daher sehr wichtig, mögliche Symptome frühzeitig zu erkennen und präventiv mit dem Kind zu arbeiten. Dabei ist eine stabile und vertrauensvolle Beziehung zum Kind wichtig, um dem Kind die notwendige Sicherheit, die es für seine persönliche Entwicklung braucht, zu geben. Außerdem kann das Kind aufgrund einer verlässlichen Beziehung zu einer Bezugsperson grundlegende emotionale und soziale Kompetenzen erwerben, die dem Kind als Schutzfaktoren wie etwa eine positive Selbstwahrnehmung dienen.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.
60	Darüber hinaus ist eine sorgfältige Diagnostik der vorliegenden Symptome für die pädagogische und therapeutische Arbeit unerlässlich, da die Arbeit mit dem Betroffenen gezielt auf das Störungsbild abgestimmt werden muss, um so eine dauerhafte Verbesserung der Symptomatik erzielen zu können. Trotz intensiver Therapie kam es bisher zu keiner nennenswerten Verbesserung ihres selbstverletzenden Verhaltens.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.

Suchkriterium

Teamarbeit

Leitfrage

Welchen Stellenwert hat die Arbeit im Team für die Verfasserin/den Verfasser?

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Teamarbeit**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
3	M. ist ein 12-jähriges Mädchen, das selbstverletzendes Verhalten aufzeigt. Dieses Verhalten äußert sich darin, dass sie sich ritzt und gelegentlich andere Verletzungen oder Selbstschädigungen vollzieht. Als ich das Praktikum antrat, wurde sie gerade aus dem Krankenhaus entlassen, wo sie aufgrund des Trinkens von Nagellackentferner behandelt wurde. Aus gegebenem Anlass war sie das Hauptthema der Teamsitzung, mit der mein erster Praktikumstag begonnen hat.	Der Begriff Team wird unterschiedlich gebraucht. Die Wolf Unternehmensberatung versteht unter Team „eine Gruppe von Mitarbeiterinnen und/oder Mitarbeitern in einer Organisation, die eine gemeinsame Aufgabe hat und eng abgestimmt zusammenarbeitet, um diese Aufgabe gemeinsam zu erfüllen.“[82]
17	Einmal pro Woche gab es eine Teamsitzung der Gruppe […]. Hierbei wurde über die Therapiemaßnamen der einzelnen Kinder reflektiert. Es wurden beispielsweise die jeweiligen Störungsbilder betrachtet, um gemeinsam Handlungsmaßnahmen zur Unterstützung der Kinder in ihrem Alltag zu entwickeln. Diese Herangehensweise war für mich sehr hilfreich, da ich auf diese Weise immer wieder direkten Bezug zum Kind herstellen konnte.	„In der Teambesprechung werden Themen bearbeitet, die für das ganze Team relevant sind. Sie dient einem guten Informationsaustausch, so dass alle im Boot sind und die Richtung klar ist, in die es gehen soll. So werden Schnittstellen sauber geklärt, Ziele besprochen und Lösungen für aufgetretene Probleme erarbeitet.“[83]

[82] Wolf Unternehmensberatung. (o. J.). Checkliste: Teamentwicklung. Verfügbar unter https://io-business.de/2010/06/checkliste-teamentwicklung/.

[83] Coniunctum GmbH. (o. J.). Teambesprechungen effektiv leiten – Methodentipps für Teamsitzungen. Verfügbar unter https://www.coniunctum.de/teamentwicklung-teambuilding/teambesprechungen-effektiv-leiten-methodentipps.html/.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Teamarbeit	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
22	Besonders prägend war eine Teamsitzung am ersten Tag des Praktikums. Es gab Diskussionen über M.s Verhalten und mögliche Handlungsmaßnahmen. Der Auslöser hierfür war, dass M. Nagellackentferner getrunken hatte und anschließend ins Krankenhaus eingeliefert wurde. Dieses Vorkommnis führte dazu, dass sich zwei Kolleginnen persönlich verantwortlich fühlten. Eine junge Kollegin (meine Anleiterin) fiel daraufhin gesundheitlich aus. Die andere Kollegin, die bereits über eine langjährige Betriebszugehörigkeit verfügte, drohte ebenfalls auszufallen und verweigerte die weitere Zusammenarbeit mit M., da dieses extreme selbstverletzende Verhalten bis dahin nicht vorgekommen ist.	Grundlage für das Betreuungsverhältnis in der stationären Jugendhilfe ist ein Betreuungsvertrag, der zwischen dem Träger der Einrichtung und dem Jugendlichen bzw. seinem gesetzlichen Vertreter geschlossen wird. Mit Eintritt in die Einrichtung erklärt sich der Jugendliche damit einverstanden, dass der Träger durch seine Erfüllungsgehilfen (pädagogisches Fachpersonal) ihm gegenüber pädagogische Verantwortung übernimmt.
23	All dies führte zu Spannungen innerhalb des Teams, die sich wiederum auf mich und auch die ganze Gruppe auswirkten. Ich war dadurch stark verunsichert und skeptisch gegenüber den Mitarbeitern, da ich ein solches Teamklima bis dahin nicht kannte.	Aus der Teamforschung ist bekannt, dass jeder Konflikt, der nicht angegangen wird, weiter schwelt und damit die Teamarbeit erheblich gefährdet. Es gilt als ein gravierender Führungsfehler, Konflikte im Team nicht zu identifizieren und nicht anzugehen.[84]
24	Die Spannungen unter den Mitarbeiter der Gruppe führte auch zu Verunsicherungen bei den Kindern und Jugendlichen der Gruppe, was sich darin zeigte, dass sie versuchten sich dieser Atmosphäre zu entziehen. Sie zogen sich auf ihre Zimmer zurück oder verhielten	Hier wird davon ausgegangen, dass eine Transaktion stattgefunden hat, das heißt, die Spannungen im Team haben sich auf die Kinder und Jugendlichen übertragen. Deren Reaktion (Rückzug auf die Zimmer und Zurückhaltung gegenüber den Betreuern) lässt sich als

[84] Berliner Team. (o. J.). Konflikte im Team: Was tun bei dicker Luft? 31 Tipps. Verfügbar unter https://www.berlinerteam.de/magazin/konflikte-im-team-was-tun-bei-dicker-luft-31-tipps/.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Teamarbeit	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	sich sehr zurückhaltend gegenüber den Betreuern. Diese Spannungen im Team hielten mehrere Wochen an. Es wurde jedoch versucht, diese von den Kindern fernzuhalten.	Coping-Strategie seitens der Kinder und Jugendlichen einordnen.

5.2.3 Interpretation in Bezug auf Deutungsmuster und Handlungsorientierungen

Suchkriterium „Institutionelle Aspekte der stationären Jugendhilfe“

Im Lauf ihres Praktikums entwickelt die Verfasserin ein differenziertes Bild über die Praxiseinrichtung. Zunächst richtet sie ihren Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen, das heißt auf die Konzeption, den systemischen Ansatz, die Stellenbesetzung, die Zimmerausstattung und die Kooperation mit dem Jugendamt bzw. den externen Therapeuten. Diesbezüglich hält sie die Einrichtung für geeignet, die Kinder und Jugendlichen zu befähigen, ihren „eigenen Lebensrhythmus“ zu finden (s. Sequenz 36). Aus einem emotional gefärbten Blickwinkel heraus gelangt sie zu der Einschätzung, dass es in der Einrichtung an einer gewissen Wohlfühlatmosphäre fehlt (s. Sequenz 39) und dass die Gruppenzusammensetzung durch die Belegungspolitik des Trägers dominiert wird (s. Sequenz 41).

Einen spezifischen Blick auf die Institution entwickelt die Verfasserin in Bezug auf M. Anhand der Kriterien „Gruppengröße“ und „Gruppenzusammensetzung“ stellt sie sich die Frage, ob die Praxiseinrichtung in diesen Konstellationen für die spezifischen Erfordernisse, die an eine pädagogische Betreuung von M. zu stellen sind, geeignet ist. Ihre Einschätzung lautet, dass es vorteilhafter wäre, wenn M. in einer kleineren Gruppe gezielter bei der Aufarbeitung ihrer vielen Probleme Unterstützung erhielte.

Suchkriterium „Spezifische Aspekte der betreuten Klientel“

Zunächst wird die Klientel beschrieben. Näher ausgeführt wird, welche Kinder und Jugendlichen mit welchen Problemlagen von der Einrichtung aufgenommen werden und welche Betreuungsangebote zur Verfügung stehen (s.

Sequenz 5 und 6). Während ihres Praktikums beobachtet die Verfasserin, dass es zu Spannungen unter den Teammitgliedern und zu Krankheitsausfällen kommt (s. Sequenz 24). Dadurch entsteht eine spannungsgeladene Atmosphäre, in der es einerseits vonseiten der Klientel zu Rückzugstendenzen und distanziertem Verhalten gegenüber den Erziehern kommt. Andererseits macht sie in dieser Phase die Beobachtung, dass sich die Kinder und Jugendlichen gegenseitig mehr unterstützen und friedlicher miteinander umgehen (s. Sequenz 26). Das Bezugserzieherkonzept und seine Realisierung an den Bezugserziehertagen betrachtet sie als sinnvolle Basis für die pädagogische Arbeit in der Einrichtung, mit dem die Kinder und Jugendlichen erreicht werden (s. Sequenz 30 und 31). Die spärliche Ausstattung der Zimmer erklärt sie mit den Verhaltensweisen der Klientel, bei der es häufiger zu Wut- und Aggressionsausbrüchen kommt (s. Sequenz 38). Sie stellt fest, dass es in der Einrichtung an einer Atmosphäre des Wohlbefindens fehlt (s. Sequenz 39).

Suchkriterium „Hilfeplanung“

Die Verfasserin betrachtet M. aus verschiedenen Blickwinkeln. Dabei konzentriert sie sich auf die Auffälligkeiten, Eigenschaften und Verhaltensweisen von M. und entwickelt einen mehrperspektivischen Blick auf M. (s. Sequenz 7). Parallel dazu studiert sie die Akte von M. und findet heraus, dass die Schnittverletzungen, die aus dem selbstverletzenden Verhalten resultieren, und die familiären Sozialisationsbedingungen die ausschlaggebenden Gründe sind, weshalb M. in die Einrichtung aufgenommen wurde (s. Sequenz 8). Um Kontakt zu M. aufzubauen, greift sie auf ihre eigenen Kompetenzen zurück. Diese unterstützen sie beim Beziehungsaufbau und helfen ihr dabei, selbstbewusster und konsequenter zu agieren (s. Sequenz 16). Dabei erkennt sie, dass klare Regeln und feste Strukturen für M. wichtig sind und dass sich ihr eigenes Handeln und das Handeln von M. unmittelbar aufeinander beziehen bzw. in einem Wechselbezug stehen (s. Sequenz 18). Ihre Beobachtung, dass M. trotzig reagiert, als ein anderer Kollege die Schicht übernimmt, interpretiert sie dahingehend, dass M. offenbar eine spannungsgeladene Situation im Team anders als die anderen Kinder und Jugendlichen verarbeitet (s. Sequenz 27).

In den folgenden Sequenzen entwickelt die Verfasserin verschiedene pädagogische Handlungsoptionen in Bezug auf M. Als Grundlage für die Herstellung der Beziehung dient ihr das Bezugserziehersystem (s. Sequenz 30).

Dieser Ansatz verschafft ihr offensichtlich einen Zugang zu M., denn M. lädt die Verfasserin dazu ein, an ihrem Bezugserziehertag teilzunehmen (s. Sequenz 31). An diesem Tag bemerkt sie, dass es zu Spannungen zwischen M. und ihrem Bezugserzieher kommt. Folglich versucht sie zwischen beiden zu vermitteln. Zwar können die Differenzen zwischen M. und ihrem Bezugserzieher dadurch nicht ganz beseitigt werden, aber zumindest kann dadurch ein Beitrag zur Aufarbeitung geleistet werden (s. Sequenz 32). Laut dem Bericht der Verfasserin ist M. in Bezug auf ihren sozialen Status in der Gruppe akzeptiert und wird nicht wegen ihrer Narben gehänselt. Es finden jedoch gelegentliche Nachfragen statt, diese sind ihr zwar unangenehm, dennoch nutzt sie diese zur Selbstreflexion (s. Sequenz 37). In Bezug auf die räumlichen Gegebenheiten berichtet die Verfasserin, dass M. zuvor dreimal innerhalb der Einrichtung umgezogen ist, weil es mit den anderen Kindern zu Streitigkeiten gekommen ist. Das ist auch der Grund, warum sie ein eigenes Zimmer allein bewohnt. Hinzu kommt, dass M. nicht schlafen kann, wenn andere Kinder weinen. Das Zimmer, das sie aktuell bewohnt, hat sie mit persönlichen Gegenständen und Fotos ausgestattet. Auf einen Spiegel wird aufgrund der Gefahr, die von ihrem selbstverletzenden Verhalten ausgeht, verzichtet (s. Sequenz 40). Die Verfasserin reflektiert den pädagogischen Ansatz der Einrichtung. Dieser sieht unter anderem vor, die Kinder und Jugendlichen bei bestimmten Anlässen aus der Situation herauszunehmen und ihnen in einem Panikraum Gelegenheit zum Abreagieren zu geben. In Bezug auf die spezifische Problematik von M. gelangt sie zu der Einschätzung, dass diese pädagogische Strategie für M. aufgrund ihrer emotionalen Anfälligkeit kontraproduktiv ist, weil sie noch nicht fähig ist, ihre Empfindungen zu bearbeiten. Das selbstverletzende Verhalten interpretiert die Verfasserin als Versuch von M., ihre emotionale Verfassung zu kompensieren (s. Sequenz 42).

Die Verfasserin berichtet weiter, dass M. offensichtlich in einem intensiven Kontaktverhältnis zu einem anderen Mädchen (B.) steht, welches so wie M. selbstverletzende Verhaltensweisen zeigt. B. soll für M. regelmäßig Rasierklingen aufbewahrt haben. Die Verfasserin erlebt, dass es deshalb zu Zimmerdurchsuchungen bei M. kommt. In dieser Aktion sieht sie einen Vertrauensbruch seitens des pädagogischen Fachpersonals gegenüber M., der sich ihrer Ansicht nach nachteilig auf die Beziehungsarbeit auswirkt (s. Sequenz 46).

Gegen Ende des Praktikums zieht die Verfasserin Bilanz und beansprucht für sich, dass es ihr gelungen ist, die Theorien, die ihr bekannt sind, miteinander zu verknüpfen und dabei die einzelnen Aspekte in einen Zusammenhang zu stellen. In diesem Prozess scheint sie ein Deutungsmuster in Bezug auf das Verständnis des selbstverletzenden Verhaltens zu entwickeln. In diesem Deutungsmuster ist eine Sichtweise angelegt, die selbstverletzende Verhaltensweisen nicht nur auf eine einzelne Ursache zurückführt, sondern unterschiedliche Ursachen in Betracht zieht. Um zu einem tiefergehenden Verständnis zu gelangen, ist es von zentraler Bedeutung, die zugrunde liegenden Ursachen und Ereignisse nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Erst diese erweiterte Sichtweise ermöglicht es, zu einem eindeutigeren Verständnis für das selbstverletzende Verhalten zu gelangen (s. Sequenz 57).

Um das eigene pädagogische Handeln kritisch zu hinterfragen und methodisch zu gestalten, hält die Verfasserin regelmäßige Reflexionsgespräche sowie Teamsupervisionen für erforderlich. Um sich bei der pädagogischen Arbeit am Störungsbild zu orientieren und eine dauerhafte Verbesserung der Symptomatik zu erreichen, muss, so die Verfasserin, eine gezielte Diagnostik erfolgen (s. Sequenz 59). Zu M. lautet ihre zentrale Feststellung, dass es bisher zu keiner nennenswerten Verbesserung des selbstverletzenden Verhaltens gekommen ist (s. Sequenz 60). Sie stellt sich die Frage, inwieweit M. in der Praxiseinrichtung adäquat betreut werden kann, und überlegt deshalb, ob M. nicht in einer anderen Einrichtung mit kleineren Gruppen ihre Probleme besser und gezielter aufarbeiten kann (s. Sequenz 61).

Suchkriterium „Erwerb fachlicher Expertise und eines mehrperspektivistischen Blicks“

Bei dem Erwerb fachlicher Expertise und des mehrperspektivischen Blicks und den daraus hergeleiteten Handlungsorientierungen kristallisieren sich folgende Aspekte heraus:

- Theorien und Erklärungsansätze
  Die Verfasserin gelangt zu der Erkenntnis, dass es für das Störungsbild des selbstverletzenden Verhaltens verschiedene Theorien und Erklärungsansätze gibt (s. Sequenz 4). Im Vordergrund steht dabei die systemische Theorie (s. Sequenz 5). Sie nennt weitere Ansätze wie den entwicklungspathologischen, den psychoanalytischen bzw. tiefenpsychologischen und

den lerntheoretischen Ansatz (s. Sequenz 10). Sie entwickelt in dieser Situation ein zentrales Deutungsmuster. Das besteht darin, dass das selbstverletzende Verhalten nicht auf die eine Ursache zurückzuführen ist (s. Sequenz 57), sondern immer verschiedene Ursachen in Betracht gezogen werden müssen (s. Sequenz 57). Da es unterschiedliche Ausprägungen des selbstverletzenden Verhaltens gibt, muss immer der Einzelfall betrachtet (s. Sequenz 53) und eine Abgrenzung gegenüber dem „normalen Ritzen" vorgenommen werden (s. Sequenz 54).

Die (pädagogische) Beziehung ist für sie sowohl die Grundlage als auch die Strategie für die pädagogische Arbeit (s. Sequenz 16 und 17), wobei sie darauf hinweist, dass der Beziehungsaufbau nicht immer realisierbar ist, was sowohl an fehlenden Kompetenzen der Kinder als auch an deren mangelnder Sympathie für die Erzieher liegen kann (s. Sequenz 56).

Die Verfasserin behauptet von sich, dass es ihr gelungen sei, bekannte Theorien und Zusammenhänge zu verknüpfen (s. Sequenz 57), was dazu geführt habe, dass sie ein deutlicheres Verständnis für das selbstverletzende Verhalten entwickelt habe (s. Sequenz 57).

- methodische Ausrichtung
  Methodisch knüpft sie bei der Reflexion an. Diese liefert ihr die methodische Basis, um das eigene Verhalten zu hinterfragen (s. Sequenz 4). Die Reflexion in den Teamsitzungen ist dabei eine wichtige Hilfe für den Beziehungsaufbau (s. Sequenz 17). Als weitere Methode rückt die Beobachtung in den Vordergrund. Diese erfolgt kategorienbasiert nach Auftreten, Auslösern und Abständen (s. Sequenz 12) und wird durch das Aktenstudium ergänzt (s. Sequenz 16).

  Im Laufe des Praktikums entwickelt die Verfasserin eigene Strategien und Rituale, um „Abstand" zu gewinnen und um die Arbeit zu objektivieren (s. Sequenz 20). Im Praktikum lernt sie die Methode des Bezugserziehersystems kennen, mit dem die Kinder zum Beispiel an den Bezugskindertagen eine besondere Aufmerksamkeit erhalten (s. Sequenz 30).

- Theorie-Praxis-Transfer
  Um ihr pädagogisches Handeln theoriegeleitet zu gestalten, orientiert sich die Verfasserin an entwicklungspathologischen, psychoanalytischen und lerntheoretischen Ansätzen (s. Sequenz 11). Dabei kommt sie zu der Einschätzung, dass die theoretischen Erkenntnisse nur bedingt auf die Praxis

übertragen werden können, weil die Störungsbilder individuell ausgeprägt sind, für die individuelle Anpassungen erforderlich sind und es deshalb nicht „die Musterlösung“ geben kann (s. Sequenz 14, 34, 55 und 56). Beim Erleben der Divergenz zwischen Theorie und Praxis kristallisiert sich eine kritische, pädagogische Haltung (positiv und negativ) heraus. Diese betrifft vor allem die Politik des Trägers und seine Belegungspraxis bei freiwerdenden Plätzen (s. Sequenz 41) und die Gruppengröße (s. Sequenz 47, 48 und 49). Als positiv schätzt sie die Zusammenarbeit mit der Schule und die Gespräche zwischen den Bezugserziehern und den Lehrern ein.

Suchkriterium „Teamarbeit“

Die Verfasserin betrachtet die Teamsitzungen aus verschiedenen Perspektiven. Die Teamsitzungen haben die Funktion, die Störungsbilder der Kinder zu reflektieren und Handlungsoptionen zu entwickeln (s. Sequenz 17). In den Besprechungen nimmt sie wahr, dass es zu Wechselwirkungen zwischen den Prozessen im Team und dem Verhalten und Erleben der Kinder und Jugendlichen kommt. Sie berichtet von einer Teamsitzung, in der sich die pädagogischen Mitarbeiter äußern, dass sie sich für das Verhalten von M., die von der Verfasserin im Praktikum betreut wird, verantwortlich fühlen (Anmerkung: In der Sequenz 22 wird erwähnt, dass M. Nagellackentferner getrunken hatte und in ein Krankenhaus eingeliefert werden musste). Infolgedessen hat sich die Anleiterin krankgemeldet und ein anderer Mitarbeiter weigert sich, M. weiter zu betreuen (s. Sequenz 22). Die daraus resultierenden Spannungen im Team führen dazu, dass die Kinder und Jugendlichen sich zurückziehen und eine zurückhaltende Haltung gegenüber den Betreuern aufbauen (s. Sequenz 23 und 24). Die Verfasserin erlebt, dass diese Situation bei ihr zu einer Verunsicherung führt und Skepsis auslöst.

5.3 Ergebnisse der Analyse von Facharbeit 3

5.3.1 Fallbestimmung

Der Verfasser schreibt über einen 11-jährigen Jungen, der in der Praxiseinrichtung, in der der Verfasser sein Praktikum im Rahmen der Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher ableistet, lebt. Der Verfasser hat von der

Einrichtung die Aufgabe übertragen bekommen, mit dem Jungen ein Projekt durchzuführen. Gegen Ende des Praktikums wird ihm von der Leitung und dem Team die Betreuung entzogen. In seiner Facharbeit beschreibt und interpretiert er seine Erfahrungen.

5.3.2 Zuordnung der Sequenzen zu den Suchkriterien

Suchkriterium
Institutionelle Aspekte der stationären Jugendhilfe
Leitfrage
Welche Einstellung/Haltung entwickelt die Verfasserin/der Verfasser zur Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung?

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Institutionelle Aspekte**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
40	3.7. Konstruktive Kritik Die Möglichkeiten einer stationären Wohngruppe sind alles andere als vielseitig. Zu sehr sind die Betreuer mit ihren persönlichen, als auch mit den infrastrukturellen Problemen verhaftet.	Bei der Einrichtung handelt es sich nicht um eine geschlossene Unterbringung. Der pädagogische Auftrag lautet nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (s. § 34 SGB VIII): „Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie 1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder 2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Institutionelle Aspekte	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
		3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten. Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden.“ Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Teamarbeit“ zugeordnet.

Suchkriterium

Spezifische Aspekte der betreuten Klientel

Leitfrage

Aus welcher Perspektive beschreibt die Verfasserin/der Verfasser die Klientel?

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
42	Richtig ist aber auch, dass es eine Zumutung für den einzelnen Erzieher ist, gleichzeitig für zehn Kinder präsent zu sein und dass die Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Jedoch besteht die Möglichkeit sich persönliche Freiräume zu schaffen, um adäquat auf gezielte Fördermaßnahmen zu reagieren.	
44	Den Kindern wie den Betreuern fehlt es an Gemeinsamkeiten und Verständlichkeit, um angemessen zu interagieren. Viele große Sozialdienstleister sollten dringend einen Personalwechsel durchführen, um die Flut, die sich im Moment verstärkt, kompensieren zu können.	

Suchkriterium

Hilfeplanung

Leitfrage

Welche Sichtweise entwickelt die Verfasserin/der Verfasser in Bezug auf das Instrument der Hilfeplanung?

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Hilfeplanung**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
3	Er ist höflich, gebildet und weist, auch auf dem zweiten Blick, kein wirkliches Störungsbild auf. Aufgrund seines „normalen“ Verhaltens war ich neugierig, was denn tief in ihm verborgen lag, und der ausschlaggebende Grund gewesen sein muss für seinen jetzigen Aufenthalt in einer stationären Wohngruppe.	In der Transformationsgrammatik wird zwischen Oberflächenstruktur (äußere, konkrete Erscheinungsform der Sätze) und Tiefenstrukturen unterschieden.
4	Der erste Akteneinblick des Jugendlichen zeigte mir ein Bild, das genau entgegengesetzt dessen war, was ich im Vorfeld wahrgenommen hatte. Aufgrund der detaillierten Informationen die die Akte wiedergab, bot sich der Gedanke einer Bindungsstörung immer mehr an. Nicht zuletzt durch die im Unterricht erworbenen Kenntnisse bezüglich „Bindungsgestörter Kinder und Jugendliche“ (Institut Johnson).	Die theoretischen Grundlagen für die Entstehung und die Auswirkungen von Bindungsstörungen wurden zuvor im Unterricht vermittelt. Vgl. hierzu auch „Der heimliche Wunsch nach Nähe“ von Roland Schleiffer (2014).
7	1. Fallbeschreibung 1.1 Vorstellung des Jugendlichen Der Jugendliche ist männlich und wurde am […] in […] geboren. Er ist deutscher Staatsbürger und wuchs bei seiner alleinerziehenden Mutter in […] auf. Am […] wurde S. in die Wohngruppe […] mit dem Antrag auf Hilfe zur Erziehung aufgenommen. Er galt damals als lernbehindert. Die familiäre Not-	Im Unterricht wurde dazu das biopsychosoziale Modell vermittelt.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Situation von S. war hier ausschlaggebend, auf welche ich in „Familiäre Verhältnisse“ noch genauer eingehen werde. Ihm wurde die Hilfe gemäß § 27 SGB VIII in Verbindung mit § 34 SGB VIII im betreuten Wohnen für einen erstmal unbefristeten (bis zur Volljährigkeit) Zeitraum gewährt. Es handelt sich bei S. um die 1. Erziehungshilfe dieser Art. S. ist seinem Alter entsprechend kognitiv als auch emotional entwicklungsverzögert. Er ist […] groß und wiegt […]. Sein Krankheitsbild zeigt sich bei näherer Betrachtung als äußerst intensiv. Es besteht aus ärztlicher, sowie aus psychologischer Sicht ein starker Handlungsbedarf. Sein fehlender Sinn für Hygiene lässt ihn des öfteren erkranken, zuletzt an der Krätze. Hinzu kommt sein fehlendes Selbstbewußtsein, was sich dadurch äußert, dass sein inneres/äußeres Erscheinungsbild ihm völlig unwichtig ist (Quelle: Akten/persönliches Gespräch). Seine Impfungen sind vollständig (Quelle: Impfbuch). Ansonsten weist er zurzeit keine körperlichen Einschränkungen auf. S. hat ein verzerrtes Darstellungsvermögen und kann keine Verantwortung für sich oder andere übernehmen. Modisch tritt er eher unauffällig in Erscheinung. S. ist motorisch altersgerecht entwickelt und zeigt im sexuellen Bereich keine Auffälligkeiten. Er kann sich nur schwer sachgemäß ausdrücken und ist im kognitiven und emotionalen Bereich auffällig,	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	d. h. kindlich orientiert (spielen mit Kinderspielzeug, trotziges Verhalten sowie Rückzugserscheinung bei auftretenden Problemen). S. hat Probleme, neue Kontakte zu knüpfen, und es fehlen ihm Fähigkeiten, wie z. B. sich schnell anzupassen, oder auf eine ungewohnte Situation flexibel zu reagieren. Seine Frustrationstoleranz ist weniger ausgeprägt, genauso wie sein fehlendes Mitgefühl. Er steht morgens nur nach mehreren Aufforderungen auf, sodass er des Öfteren zu spät zur Schule geht. Probleme bereiten ihm altersgerechte Anforderungen. Einfache Botengänge, wie z. B. Abholung eines Formulars im Sekretariat seiner Schule mit anschließender Übergabe an den Bezugsbetreuer, überfordern ihn (Quellen: eigene Beobachtungen, Gespräche mit den Bezugsbetreuern).	
8	1.2 Familiäre Verhältnisse In einem persönlichen Gespräch gab S. an, dass er seinen Vater nicht kenne, und bis zu seinem 11. Geburtstag bei seiner Mutter gelebt habe. Er hat eine jüngere Schwester, die seit ihrem 6. Lebensjahr in einer Pflegefamilie lebt. Aus der Akteneinsicht und mehreren Gesprächen mit den zuständigen Bezugsbetreuern erfuhr ich, dass S. aus einer Vergewaltigung heraus gezeugt worden ist. Die Mutter, die seitdem traumatisiert ist, trieb ihn allerdings nicht ab, sondern brachte ihn ohne Komplikationen zur Welt.	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Kurz nach der Geburt verweigerte die Mutter ihrem Sohn die Unterstützung und sah in ihm ein minderwertiges, schwaches Wesen, welches kein Recht hat geliebt zu werden. Zur Tochter, die aus einer vorübergehenden Beziehung entstand, hat die Mutter von S. ein „normales“ Verhältnis. Er wuchs seit seiner Geburt in einem Umfeld auf, in dem er von Anfang an zum Scheitern verurteilt war, Nestwärme, Liebe, Körperkontakt, alles, was ein Kinder zu einer sicheren Bindung und Entwicklung benötigt, wurde ihm verwehrt. Die Mutter stürzte von einer Therapie in die nächste genauso wie in ihren Beziehungen (Quelle: Akte, und persönliches Gespräch mit dem Jugendlichen). 1.3. Kurzanamnese S. wurde nach einem ganz normalen Schwangerschaftsverlauf in der 40. Schwangerschaftswoche entbunden. Sein Gewicht und seine Größe waren im Normbereich und es wurde bis dato keine Anzeichen von organischen Defiziten diagnostiziert. Im weiteren Verlauf der Vorsorgeuntersuchungen stellte der zuständige Kinderarzt fest, dass S. Probleme mit den Harnwegen hat und dieses beobachtet werden müsse. Die Mutter sah darin allerdings die angeborene Schwäche der Männlichkeit und ignorierte die Aussage des Kinderarztes […]. Auch die eingeschränkte sensorische Hautempfindung (kalt/warm;	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Druck/Schmerz), veranlasste sie nicht, zu handeln. S. wurde von diesem Zeitpunkt an (ca. 2 Monate alt) nur noch auf das Nötigste versorgt. Zum ersten Mal auffällig wurde er im Kindergarten, da er jeglichen sozialen Kontakt mied und lieber für sich allein sein wollte. Bei Auseinandersetzungen ging er äußerst aggressiv vor, ohne später Reue zu zeigen. Sein sozial auffälliges Verhalten wurde von den ErzieherInnen nicht rechtzeitig erkannt. Erst in der Vorschule und beim schulärztlichen Test wurde das Ausmaß der Entwicklungsverzögerung sichtbar. Der zuständige Schulpsychologe diagnostizierte eine Lernbehinderung, sowie Entwicklungsdefizite im kommunikativen und motorischen Bereich. Dennoch wurde er jedoch auf Wunsch der Mutter in die Regelschule integriert.	
9	Es stellte sich jedoch heraus, dass die Lehrer mit dem auffälligen Verhalten überfordert waren, und verwiesen ihn auf eine pädagogische Förderschule.	
10	Der Frust von S. wuchs weiterhin, was sich vor allem im Verhalten gegenüber seinen Mitschülern äußerte. Er schlug häufig wahllos um sich, flüchtete oft spontan unter Tränen aus dem Unterricht, aß vor den Augen seiner Mitschüler seine Exkremente und spielte des Öfteren den Clown.	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
11	Erst als seine Mutter eine Langzeittherapie wahrnehmen muss, entschließt sich die Mutter, ihn in eine stationäre Wohngruppe zu geben.	Die Mutter hat sich angesichts anhaltender schwerer psychischer Probleme in eine stationäre Langzeittherapie begeben.
12	*Aufgrund des Umfangs dieser Sequenz wird auf die Paraphrasierung zurückgegriffen.* Er deutet die Verhaltensweisen des Jugendlichen als Ausdruck einer Bindungsstörung. In seiner Facharbeit beschreibt er die verschiedenen Facetten einer Bindungsstörung. Die theoretischen Grundlagen der Bindungstheorie liefern ihm die Basis für sein theoriegestütztes Beziehungsangebot.	Dazu greift er auf Unterrichtsmaterialien zurück. Dieser Aspekt der Sequenz findet sich auch in dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“.
15	3.2 Ursachen für das Verhalten Es ist nicht eindeutig geklärt, warum die Mutter ihn nicht während der Gestation (Schwangerschaft) abgetrieben hat, es steht allerdings eindeutig fest, das die Mutter ihren Sohn nach der Geburt als ein unvollkommenes Wesen, ohne Recht auf Liebe wahrgenommen hat. Es wäre spekulativ, es auf die Traumatisierung nach der sexuellen Vergewaltigung, zu beziehen.	
16	Fakt ist aber auch, das er, trotz der Antipathie seiner Mutter, eine ausreichende physische Versorgung bekam.	
17	Seine Mutter fühlt sich oft mit den „organischen“ Schwächen von S. überfordert, sodass sie diese Tatsache versuchte zu verdrängen. Es folgten häufige Krankenhausaufenthalte (Operation an den Harnwegen, die er ohne Kontakt zur	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Mutter durchstehen musste (Quelle: Akte).	
18	Die Interaktion mit Gleichaltrigen unterband die Mutter, indem Sie mit ihm vor die Tür ging bzw. ihn alleine in der Wohnung zurückließ, um einzukaufen. Nachdem die Mutter wieder eine Beziehung mit einem Mann einging, misshandelte dieser S. und seine Schwester, sodass die Mutter mit ihrem Mann ins Frauenhaus flüchtete. Seine Entwicklung war zu diesem Zeitpunkt bereits stark verzögert. Hinzu kam die steigende Gewaltbereitschaft und das aggressive/ frustrierende Verhalten gegenüber seinen Mitmenschen. In Hinblick auf einer Langzeittherapie (Psychiatrieaufenthalt) der Mutter, nahm das Jugendamt die Geschwister Inobhut.	Die Mutter hat eine neue Beziehung begonnen, in der sie und ihre Kinder von dem neuen Partner misshandelt werden und in ein Frauenhaus flüchten müssen. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.
19	Durch Urmisstrauen, erfahrener Deprivation, Überforderung im kognitiven Bereich, mangelndes Selbstvertrauen und fehlender Selbstkontrolle sowie eine Reizüberflutung durch seine Umwelt (nicht leistungsgerechte Schulform, Fehleinschätzung des Jugendamtes),wird sein „auffälliges“ Verhalten noch verstärkt. Einen Ausgleich wie Freunde, Verwandte, Bekannte etc. sind nicht vorhanden gewesen. Die negativen Erfahrungen, die S. bis zum Wechsel in eine stationäre Wohngruppe erlebt hat, haben sich im Laufe der Zeit so stark verfestigt, dass es (nicht nur) für ihn eine große Herausforderung	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	sein wird, alle Defizite aufzuarbeiten.	
22	Die Trennung ist also unausweichlich und vorprogrammiert. Die Trennung kann umso schwieriger und erneut traumatisierender sein, umso mehr eine stärkere Bindung entstanden ist. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass nicht jeder Bindungsgestörte mit sicheren Bindungsmustern „zurechtkommt“ (noch mehr Irritation). Der Erzieher muss also besonders darauf achten, dass er zum einen eine vertraute Person (Ersatzperson) wird und eine Vertrauensbasis schafft, zum anderen die Rahmenbedingungen nicht außer Acht lässt (Struktur vermitteln, Grenzen setzen, wenn nötig Distanz wahren). Für S. ist es wichtig Halt/Sicherheit zu haben und eine Person mit der er ungestört und frei reden kann. Um bei dem Jugendlichens defensive Prozesse und Widerstände abzubauen, bedarf es dem Erzieher an Authenzität und Geduld.	Die Authentizität gilt als eine wesentliche Therapeutenvariable und stellt einen wesentlichen Einflussfaktor für die pädagogische Arbeit dar. Dieser Aspekt der Sequenz findet sich auch in dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“.
23	Wie bei allen Kindern und Jugendlichen ist die Partizipation ein wichtiges Kriterium um eigenständiges Handeln zu unterstützen. Damit ich das in ihn gesetzte Vertrauen auch praktisch umsetze, lass ich S. an diversen Prozessen teilhaben, worauf zu achten ist, dass diese ihn nicht überfordern und somit genau das Gegenteil bewirken.	Das Prinzip der Partizipation gilt heute als leitendes Arbeitsprinzip in der Jugendhilfe. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“ zugeordnet.
24	Als Erzieher stärke ich meine Stellung ihm gegenüber, wenn ich zu-	Der Verfasser spricht hier nicht davon, wie er eine Beziehung aufbauen kann, sondern wie er seine

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	dem eine selbstkongruente (Gefühlsbetonte), offene und wertschätzende Haltung einnehme.	Stellung festigen kann. Dieser Aspekt der Sequenz findet sich auch in dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick“.
27	S. ist emotional und kognitiv entwicklungsverzögert. Aus Gesprächen erfuhr ich, dass er den Wunsch hegt eine Freundin zu haben und er sich bereits für ein Mädchen entschieden hat. Doch die Angst auf Menschen zuzugehen und sein fehlendes Selbstbewußtsein hindern ihn, diesen, für ihn wichtigen Schritt, zu beschreiten. Das Ergebnis ist Selbstaufgabe, persönliche Schuldzuweisung und Frustration. Mittlerweile flüchtet S. in eine von ihm inszenierte Scheinwelt, wo er der Held ist.	
28	Durch mehrere Beobachtungen, die ich unter anderem beim gemeinsamen Abendbrot machte, bemerke ich wie stark der Einfluss von S. auf die anderen Bewohner der Wohngruppe ist. Nach einem kurzen Gespräch mit den Bezugsbetreuern, bekam ich die Erlaubnis mit S. ein Projekt zu gestalten.	Diese Beobachtungen werden von dem Verfasser nicht näher erläutert. Es bleibt im Verborgenen, worauf sich dieser Einfluss bezieht.
29	Das Projekt sah vor, dass die Wohngruppe einen gemeinsamen Ausflug zu „Planten un Blomen“ unternehmen sollte, was nicht nur die Hin- und Rückfahrt beinhaltet, sondern auch die Aktivität vor Ort sowie Verpflegung, Gepäck, Kleidung, etc. Damit S. nicht überfordert wird, an die an ihn gestellte Aufgabe, ging ich mit ihm einkaufen und erzählte ihm von dem Vor-	Es bleibt leider im Verborgenen, worum es in diesem Projekt genau gehen soll. Das Konzept des Bezugserziehers gilt als wichtige Ausgangsbasis für den Aufbau von Bindungssicherheit in der Einrichtung.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	haben. S. war begeistert und überaus intusiatisch. Wir fuhren noch am selben Tag zu „Planten un Blomen“ und machten einen vorläufigen Ablaufplan. Die Aufgabe von S. bestand darin, bestimmte Bereiche auszuwählen über die er etwas sagen konnte, um später die anderen Mitbewohner durch die Gärten zu führen. Es machte ihm sichtlich Spaß, an dem Vorhaben teilzunehmen und mit zu organisieren, allerdings nur in Gegenwart der Bezugsperson.	
30	Meine Sorge war, dass er zu den abgemachten Terminen nicht erscheint und somit das Projekt scheitert. Doch es lief alles wunderbar, die Termine wurden eingehalten und er erfüllte seine Aufgabe zufriedenstellend und das zum Erstaunen der Betreuer der Wohngruppe.	
31	In dem folgenden Abschlussgespräch, wie auch in der darauf folgenden Supervision, wo das Thema S. ganz oben stand, monierten die Betreuer das vorübergehende Verhalten von S. Er bräuchte mehr Sicherheit aufzubauen. Solche Aktivitäten verunsichern eher sein Verhalten, als dass sie ihn stärken. *Der Satz ist unverständlich und nur schwer interpretierbar. Der anschließende Satz seitens der Betreuer „Solche Aktivitäten verunsichern eher sein Verhalten als dass sie ihn stärken“ drückt die Skepsis der Betreuer aus.*	Es ist zu unterscheiden zwischen Supervisionssitzungen und Abschlussgesprächen. Zudem erwähnt der Verfasser in Sequenz 34 ein Gespräch mit der Einrichtungsleitung. Die Vermutung liegt nahe, dass das Gespräch mit der Einrichtungsleitung und das Abschlussgespräch identisch sind. Fest steht, dass zwei unterschiedliche institutionelle Ebenen übereinstimmend zu dem Ergebnis gekommen sind, das enge Bezugserzieherverhältnis zwischen dem Verfasser und dem Heranwachsenden zu unterbinden.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
32	Kurze Zeit später, an seinem Geburtstag stand ein 17-jähriges Mädchen vor der Tür der Wohngruppe und wollte dem Geburtstagskind gratulieren. Zum Erstaunen der Betreuer hat S. das Mädchen eingeladen, für das er sich entschieden hat. Was Hygiene, Ordnung und Verselbstständigung angeht, hat S. noch sehr viel Unterstützung nötig.	Der Verfasser ignoriert die Entscheidung der Leitung und des Teams und agiert weiter in der Rolle des Bezugserziehers. Es fällt zudem auf, dass der Verfasser das vorherige Thema (s. Sequenz 31) abrupt verlässt, einen Zeitsprung macht und sich nicht mehr weiter mit den Inhalten der Besprechungen auseinandersetzt. Im zweiten Teil der Sequenz proklamiert er weiteren Unterstützungsbedarf für den Heranwachsenden vor allem in Bezug auf Hygiene, Verselbstständigung und Ordnung.
33	Aber durch die permanente Präsenz einer Bezugsperson, die ihm mit Rat und Tat zur Seite stand, wuchs in ihm ein Stück Selbstvertrauen. Vertrauen auf das er, aber wie sich herausgestellt hat, besonders die Betreuer, bauen kann. Dadurch, dass ich ihm vertraut habe, hat er angefangen an seine Fähigkeiten zu glauben. In dieser Zeit der Vorbereitung hat er sich an Abmachungen gehalten und ist mit seinen Mitbewohnern freundlich umgegangen. Er präsentierte ein Verhalten, welches er in dieser konkreten Form noch nicht gezeigt hat.	Dieser Aspekt der Sequenz findet sich auch in dem Suchkriterium „Fachliche Expertise/mehrperspektivischer Blick“.
34	In einem Gespräch mit der Leitung kam heraus, dass solche intensive Präsens durch einen Betreuer für den Jugendlichen alleine nicht zu gewährleisten ist. Aber Vertrauen wolle man weiter in ihn setzen, schließlich sei er bereits erwachsen.	Siehe Anmerkungen in der Sequenz 31.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
36	In Bezug auf pädagogische Unterstützung, wie Psychologen und andere Therapeuten sei nur erwähnt, dass er therapieresistent geworden ist und zu keinem Therapeuten mehr Vertrauen hat. Ein Erzieher sollte diese Reaktion eher als Herausforderung sehen und nicht als persönlichen Wunsch, dem nachzukommen.	Hier ist zu vermuten, dass er sich selber meint. Um diesen Eindruck nicht zu erwecken, betont er, dass die enge Bindung nicht auf den persönlichen Wünschen des Erziehers beruhen darf, sondern eine pädagogische Herausforderung darstellt.
37	3.6. Aussichten, Chancen und Grenzen eines Erziehers Das Individuum Mensch ist wandel- und veränderbar. Auch wenn die „Seele“ schaden genommen hat, besteht noch weiterhin die Möglichkeit, ein geregeltes Leben zu führen. Bei S. kommt erschwerend hinzu, dass er bereits volljährig ist und er nur bedingt Bereitschaft signalisiert mit den Betreuern zusammenzuarbeiten. Dazu müsste er zusätzlich einen Erzieher als Ersatzbezugsperson akzeptieren.	Der Verfasser hat ein theoriegestütztes pädagogisches Handlungsmodell für die Arbeit mit dem Heranwachsenden entworfen.
38	Die Chance für ein selbstständiges Leben ist im Moment günstig. Er hat Interesse daran, einen handwerklichen Beruf zu erlernen. Das heißt er braucht einen Schulabschluss. Der Erzieher muss diese Situation erkennen und mit ihm in Kooperation zusammenarbeiten. Gelingt dies nicht, läuft S. (wie auch der Erzieher) Gefahr immer in Abhängigkeit anderer zu verharren. Die Möglichkeiten, die sich S. bieten, sind zwar begrenzt aber ausreichend.	Auf der Basis dieses Modells beabsichtigt er, in die pädagogische Arbeit mit dem Heranwachsenden einzusteigen und sie zu gestalten.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Hilfeplanung	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
39	Gerade in beruflichen Sinne, sollte der Erzieher neue sichere Bindungserlebnisse fördern, die den Jugendlichen von früheren unsicheren Bindungsmustern lösen und so eine sichere und stabile Bindungsqualität entwickeln kann.	Dafür formuliert er eine klare Aufgabenstellung für sich, nämlich dem Heranwachsenden neue Bindungserlebnisse zu ermöglichen.

Suchkriterium

Erwerb fachlicher Expertise und eines mehrperspektivistischen Blicks

Leitfrage

Welche fachlichen Erkenntnisse und Blickrichtungen erwirbt die Verfasserin/der Verfasser?

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
1	Ein Praktikum soll den theoretischen Unterricht ergänzen, wenn nicht sogar das theoretisch Erlernte vertiefen. In meinem vorletzten Praktikum, das ich in einer stationären Wohngruppe absolvierte, war ich gut vorbereitet und meiner Meinung nach theoretisch bestens gerüstet.	
2	Dies wurde alsbald auch hart auf die Probe gestellt, denn der Jugendliche, über den ich in dieser Facharbeit schreibe, passt auf den ersten Blick so gar nicht in das Bild einer stationären Jugendeinrichtung.	
5	Da die Bindungsstörung in dieser Wohngruppe noch nicht thematisiert worden war, befasste ich mich stärker mit dem Thema Bindung	Der Verfasser fühlt sich aufgrund seiner Vorkenntnisse und fachlich herausgefordert.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	und seine Folgen, um nach möglichen Antworten zu suchen, die zu diesem „Störungsbild“ passen könnten.	
6	Doch wie entsteht nun Bindung und wann sprechen wir von einer Störung? Um diese und andere Fragen differenzierter zu betrachten, habe ich mich für dieses Thema in der Facharbeit entschieden. In den nun folgenden Abschnitten werde ich zum einen auf die theoretischen Hintergründe, als auch auf die Grenzen eines Erziehers in seinen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten eingehen und evtl. Erfolgschancen herausstellen.	Es hat den Anschein, dass das Motiv, sich in der Facharbeit mit dem Thema Bindungsstörungen auseinanderzusetzen, offensichtlich auch in der Person des zu betreuenden Heranwachsenden begründet ist. Der Verfasser vermutet bei ihm eine Bindungsstörung.
7	II. Hauptteil 1. Fallbeschreibung 1.1 Vorstellung des Jugendlichen Der Jugendliche ist männlich und wurde am […] in […] geboren. Er ist deutscher Staatsbürger und wuchs bei seiner alleinerziehenden Mutter in […] auf. Am […] wurde S. in die Wohngruppe […] mit dem Antrag auf Hilfe zur Erziehung aufgenommen. Er galt damals als lernbehindert. Die familiäre Not-Situation von S. war hier ausschlaggebend, auf welche ich in „Familiäre Verhältnisse“ noch genauer eingehen werde. Ihm wurde die Hilfe gemäß § 27 SGB VIII in Verbindung mit § 34 SGB VIII im betreuten Wohnen für einen erstmal unbefristeten (bis zur Volljährigkeit) Zeitraum gewährt. Es handelt sich bei ihm um die 1. Erziehungshilfe dieser Art. S. ist seinem	Der Verfasser beschreibt den Heranwachsenden umfangreich anhand seiner Biografie.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Alter entsprechend kognitiv als auch emotional entwicklungsverzögert. Er ist […] groß und wiegt […]. Sein Krankheitsbild zeigt sich bei näherer Betrachtung als äußerst intensiv. Es besteht aus ärztlicher, sowie aus psychologischer Sicht ein starker Handlungsbedarf. Sein fehlender Sinn für Hygiene lässt ihn des öfteren erkranken, zuletzt an der Krätze. Hinzu kommt sein fehlendes Selbstbewußtsein, was sich dadurch äußert, dass sein inneres/äußeres Erscheinungsbild ihm völlig unwichtig ist (Quelle: Akten/persönliches Gespräch). Seine Impfungen sind vollständig (Quelle: Impfbuch). Ansonsten weist er zurzeit keine körperlichen Einschränkungen auf. Er hat ein verzerrtes Darstellungsvermögen und kann keine Verantwortung für sich oder andere übernehmen. Modisch tritt er eher unauffällig in Erscheinung. S. ist motorisch altersgerecht entwickelt und zeigt im sexuellen Bereich keine Auffälligkeiten. Er kann sich nur schwer sachgemäß ausdrücken und ist im kognitiven und emotionalen Bereich auffällig, d. h. kindlich orientiert (spielen mit Kinderspielzeug, trotziges Verhalten sowie Rückzugserscheinung bei auftretenden Problemen). S. hat Probleme, neue Kontakte zu knüpfen, und es fehlen ihm Fähigkeiten, wie z. B. sich schnell anzupassen, oder auf eine ungewohnte Situation flexibel zu reagieren.	

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Seine Frustrationstoleranz ist weniger ausgeprägt, genauso wie sein fehlendes Mitgefühl. Er steht morgens nur nach mehreren Aufforderungen auf, sodass er des Öfteren zu spät zur Schule geht. Probleme bereiten ihm altersgerechte Anforderungen. Einfache Botengänge, wie z. B. Abholung eines Formulars im Sekretariat seiner Schule mit anschließender Übergabe an den Bezugsbetreuer, überfordern ihn (Quellen: eigene Beobachtungen, Gespräche mit den Bezugsbetreuern).	
12	*Aufgrund des Umfangs dieser Sequenz wird auf die Paraphrasierung zurückgegriffen.* Der Verfasser erklärt das Verhalten des Jugendlichen mithilfe der Bindungstheorie, die ihm die Basis für sein theoriegestütztes Beziehungsangebot liefert.	Trotz seiner vorhergehenden Ausführungen (s. Sequenz 7) erklärt der Verfasser das Verhalten des Heranwachsenden in erster Linie mithilfe der Bindungstheorie. Die Grundlagen der Bindungstheorie hat der Verfasser im Unterricht erfahren und im Theorieteil seiner Facharbeit unter Einbeziehung der Biografie des Heranwachsenden rezipiert. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.
13	3. Anwendung auf den Fall 3.1 Argumentation für die Wahl des theoretischen Ansatzes Die Forschung und Wissenschaft bietet zu fast jedem Thema eine wissenschaftlich fundierte Theorie, sodass dem Pädagogen eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Verfügung steht. Verhaltensauffälligkei-	Nach Ansicht der Lerntheoretiker steht dem Verhalten, also auch dem Bindungsverhalten, eine Reaktion auf bestimmte Reize gegenüber, mit der sich der Organismus an die Umwelt anpasst. Das Verhalten, so die Interpretation, ist demnach das sichtbare Ergebnis von Reiz-Reaktions-Verbindungen, die der

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	ten kann man durchaus tiefenpsychologisch, lerntheoretisch bzw. psychoanalytisch betrachten. Jedoch gab keine dieser Theorien, nicht einmal im Ansatz, die lösungsrelevanten Antworten in Bezug auf eine emotionale Störung bzw. Persönlichkeitsstörung.	Mensch im Laufe der Zeit „erlernt" hat.[85] Dabei gelangt er zu der Einsicht, dass die unterschiedlichen theoretischen Ansätze kaum in der Lage sind, lösungsrelevante und plausible Erklärungen für das Verhalten des Jugendlichen zu liefern.
14	Die Bindungstheorie hingegen beschäftigt sich umfassend mit der emotionalen Entwicklung des Menschen. Forschungsgegenstand sind hier primär die Folgen aus dem soziokulturellen Bereich durch inadäquate Bindungserfahrungen im Laufe eines Lebens. Für das sozialauffällige Verhalten des Jugendlichen sowie die über Jahre erfahrene emotionale Anteilnahmeslosigkeit (emotionale Deprivation) der Mutter, habe ich mir, um meine pädagogische Vorgehensweise gezielt einzusetzen, die Bindungstheorie näher betrachtet. Mit den Ansatz der „Bindungstheorie/therapie" öffnen sich nicht nur dem Erzieher Möglichkeiten, auf das Verhalten des Jugendlichen gezielt einzugehen, sowie mit ihm an seinen Entwicklungsdefiziten zu arbeiten, um auf eine sichere Basis, die aus ihn heraus entsteht, aufzubauen.	
17	Seine Mutter fühlt sich oft mit den „organischen" Schwächen des Jugendlichen überfordert, sodass sie	Die Mutter des Heranwachsenden ist mit ihm bzw. seinen Verhaltensweisen überfordert. Die Überforderung bezieht sich offensichtlich auf

[85] Vgl. Baumgart, F. (Hrsg.). (1998). Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 109.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	diese Tatsache versuchte zu verdrängen. Es folgten häufige Krankenhausaufenthalte (Operation an den Harnwegen, die er ohne Kontakt zur Mutter durchstehen musste (Quelle: Akte).	den Umgang mit seiner kognitiven und emotionalen Entwicklungsverzögerung (vgl. hierzu die Angaben in Sequenz 7). Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.
18	Die Interaktion mit Gleichaltrigen unterband die Mutter, indem Sie mit ihm vor die Tür ging bzw. ihn alleine in der Wohnung zurückließ, um einzukaufen. Nachdem die Mutter wieder eine Beziehung mit einem Mann einging, misshandelte dieser S. und seine Schwester, sodass die Mutter mit ihrem Mann ins Frauenhaus flüchtete. Die Entwicklung war zu diesem Zeitpunkt bereits stark verzögert. Hinzu kam die steigende Gewaltbereitschaft und das aggressive/ frustrierende Verhalten gegenüber seinen Mitmenschen. In Hinblick auf einer Langzeittherapie (Psychiatrieaufenthalt) der Mutter, nahm das Jugendamt die Geschwister Inobhut.	Die Mutter hat zwischenzeitlich eine neue Partnerschaft begonnen.
19	Durch Urmisstrauen, erfahrener Deprivation, Überforderung im kognitiven Bereich, mangelndes Selbstvertrauen und fehlender Selbstkontrolle sowie eine Reizüberflutung durch seine Umwelt (nicht leistungsgerechte Schulform, Fehleinschätzung des Jugendamtes),wird sein „auffälliges“ Verhalten noch verstärkt. Einen Ausgleich wie Freunde, Verwandte, Bekannte etc. sind nicht vorhanden	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	gewesen. Die negativen Erfahrungen, die er bis zum Wechsel in eine stationäre Wohngruppe erlebt hat, haben sich im Laufe der Zeit so stark verfestigt, dass es (nicht nur) für ihn eine große Herausforderung sein wird, alle Defizite aufzuarbeiten.	
20	Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die einen Störungshintergrund haben, erfordert viel mehr als Wertschätzung und „gute Bezahlung“. Es gibt hier Faktoren, die der Erzieher dringenst beherzigen sollte. Eigenschaften wie emotionale Belastbarkeit, persönliche Stabilität und eine gesunde kognitive Reife sind allgemeine Voraussetzungen für den Erzieher. In der Arbeit mit bindungsgestörten Kindern und Jugendlichen sind allerdings noch weitere wichtige Eigenschaften wie Empathie, Einfühlsamkeit, Toleranz, Verfügbarkeit und Verständnis von Vorteil.	
21	Nicht zu unterschätzen ist die Basis einer „guten“ Arbeitsbeziehung die für den Erfolg ein kaum zu unterschätzender Heilfaktor ist. Das heißt aber auch, dass man sich distanzieren sollte, Bindung und Beziehung gleichzustellen. Die Bindung ist Indikator einer Beziehung. Die Beziehung ist der allgemeinere und weitere Begriff. Was im Einzelfall eine „gute“ Arbeitsbeziehung ist, kann sehr stark variieren. Als Begründung dient ihm die biografische Prägung, d. h. je nachdem welche Persönlichkeit	Der Verfasser deutet den Begriff Beziehung in doppelter Hinsicht: Beziehung als „gute“ Arbeitsbeziehung und als wichtigen „Heilfaktor“. Um in der Beziehung als Bindungsperson agieren zu können, benötigt der Erzieher neben Ressourcen die Fähigkeit, Strukturen zu vermitteln, Grenzen zu setzen und Distanz zu wahren.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	mit welchem bindungs- und beziehungsgeschichtlichen Hintergrund sich in der Wohngruppe befindet.	
22	Die Trennung ist also unausweichlich und vorprogrammiert. Die Trennung kann umso schwieriger und erneut traumatisierender sein, umso mehr eine stärkere Bindung entstanden ist. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass nicht jeder Bindungsgestörte mit sicheren Bindungsmustern „zurechtkommt“ (noch mehr Irritation). Der Erzieher muss also besonders darauf achten, dass er zum einen eine vertraute Person (Ersatzperson) wird und eine Vertrauensbasis schafft, zum anderen die Rahmenbedingungen nicht außer Acht lässt (Struktur vermitteln, Grenzen setzen, wenn nötig Distanz wahren). Für S. ist es wichtig Halt/Sicherheit zu haben und eine Person mit der er ungestört und frei reden kann. Um bei ihn defensive Prozesse und Widerstände abzubauen, bedarf es dem Erzieher an Authenzität und Geduld.	
23	Wie bei allen Kindern und Jugendlichen ist die Partizipation ein wichtiges Kriterium um eigenständiges Handeln zu unterstützen. Damit ich das in ihn gesetzte Vertrauen auch praktisch umsetze, lass ich S. an diversen Prozessen teilhaben, worauf zu achten ist, dass diese ihn nicht überfordern und somit genau das Gegenteil bewirken.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
24	Als Erzieher stärke ich meine Stellung ihm gegenüber, wenn ich zudem eine selbstkongruente (Gefühlsbetonte), offene und wertschätzende Haltung einnehme.	Der Verfasser verwendet selbst den Begriff „Stellung stärken“ (vgl. hierzu Sequenz 24). Bei den Begriffen Selbstkongruenz und Wertschätzung knüpft der Verfasser an die von Rogers formulierten Therapeutenvariablen aus der humanistischen Psychologie an. Diese werden als grundlegend für einen erfolgreichen Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung betrachtet.
26	Das Hilfeplangespräch sollte deshalb immer an die Möglichkeiten des Betroffenen ausgerichtet sein, sodass das erzieherische Vorgehen weiterhin flexibel und bedarfsorientiert bleibt.	Das Hilfeplangespräch ist eine in § 36 SGB VIII verankerte Vorschrift. Der Hilfeplan dient als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfen. Die Ressourcenorientierung ist „eine komplexe professionelle Perspektiveneinnahme und methodisch strukturierende Vorgehensweise“ (Möbius, 2010, S. 14)[86]. Sie wird auch als „beruflicher Wertestandard“ gesehen (so Spiegel, 2013, S. 90)[87]. Daneben gilt Ressourcenorientierung wie auch Partizipation als Wirkfaktor für das Gelingen von Hilfen.
33	Aber durch die permanente Präsenz einer Bezugsperson, die ihm mit Rat und Tat zur Seite stand, wuchs in ihm ein Stück Selbstvertrauen. Vertrauen auf das er, aber wie sich herausgestellt hat, besonders die Betreuer, bauen kann. Dadurch,	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.

[86] Möbius, T. (2010). Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit. In: T. Möbius & S. Friedrich (Hrsg.), Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13–30.

[87] Spiegel, H. von. (2013). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis (5. Aufl.). München, Basel: E. Reinhardt.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	dass ich ihm vertraut habe, hat er angefangen an seine Fähigkeiten zu glauben. In dieser Zeit der Vorbereitung hat er sich an Abmachungen gehalten und ist mit seinen Mitbewohnern freundlich umgegangen. Er präsentierte ein Verhalten, welches er in dieser konkreten Form noch nicht gezeigt hat.	
36	In Bezug auf pädagogische Unterstützung, wie Psychologen und andere Therapeuten sei nur erwähnt, dass S. therapieresistent geworden ist und zu keinem Therapeuten mehr Vertrauen hat. Ein Erzieher sollte diese Reaktion eher als Herausforderung sehen und nicht als persönlichen Wunsch, dem nachzukommen.	Von einer Therapieresistenz wird gesprochen, wenn die Erkrankung eines Patienten auf eine medizinisch indizierte Behandlung nur unbefriedigend oder gar nicht anspricht, obwohl in einem Normalfall eine Besserung oder Heilung hätte eintreten müssen.[88] Bei dem Heranwachsenden geht es nicht um eine medizinisch indizierte Behandlung, sondern um die psychologische Betreuung. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.
37	3.6. Aussichten, Chancen und Grenzen eines Erziehers Das Individuum Mensch ist wandel- und veränderbar. Auch wenn die „Seele“ schaden genommen hat, besteht noch weiterhin die Möglichkeit, ein geregeltes Leben zu führen. Bei S. kommt erschwerend hinzu, dass er bereits volljährig ist und er nur bedingt Bereitschaft signali-	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.

[88] Vgl. DocCheck. Zugriff am 6. April 2020 unter https://flexikon.doccheck.com/de/Therapieresistenz/.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	siert mit den Betreuern zusammenzuarbeiten. Dazu müsste er zusätzlich einen Erzieher als Ersatzbezugsperson akzeptieren.	
38	Die Chance für ein selbstständiges Leben ist im Moment günstig. S. hat Interesse daran, einen handwerklichen Beruf zu erlernen. Das heißt, er benötigt einen Schulabschluss. Der Erzieher muss diese Situation erkennen und mit ihm in Kooperation zusammenarbeiten. Gelingt dies nicht, läuft er (wie auch der Erzieher) Gefahr immer in Abhängigkeit anderer zu verharren. Die Möglichkeiten, die sich für S. bieten, sind zwar begrenzt aber ausreichend.	Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.
39	Gerade in beruflichen Sinne, sollte der Erzieher neue sichere Bindungserlebnisse fördern, die ihn von früheren unsicheren Bindungsmustern lösen und so eine sichere und stabile Bindungsqualität entwickeln kann.	Der Verfasser knüpft hierbei an die Forschungsergebnisse von Schleiffer (2014, S. 21 ff.) an. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung“ zugeordnet.
45	III. Schluss Es ist schon erstaunlich, wie wenig sich die Gesellschaft mit dem Thema sozial auffälliges Verhalten auseinandersetzt. Und das in Zeiten, wo die Jugendkriminalität wächst und der Ruf auf Abhilfe immer Lauter wird. Aber genau das ist das Problem. Durch unsicheres Erziehungsverhalten aktiviere ich eine negative Entwicklung des	Der Verfasser knüpft hier an Diltheys Grundlinien der Pädagogik an. Dort heißt es: „Die Wissenschaft der Pädagogik kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling“.[89]

[89] Dilthey, W., zitiert nach Klafki, W. et al. (1971). Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft (Band 1, 4. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Kindes, wobei jedoch jede Mutter (sofern sie nicht krank ist) mit allen Fähigkeiten ausgestattet ist, was eine positive Bindung begünstigt. Oft fehlt nur ein wenig Zeit und emotionale Wärme, um das Verhalten des Kindes zu ändern.	
46	Die Kinder sind dann die Leidtragenden, den man alles vorwirft, obwohl sie doch keine reelle Chance hatten, anders zu handeln. Wie auch, denn durch den Entzug von Liebe und Geborgenheit entstehen Frustrationen und Ängste, die das Kind stark hindern, sich optimal zu entwickeln. Sie kompensierern es durch aggressives Verhalten bzw. durch die Ablehnung jeglicher Form von Gefühlen.	Der Verfasser kritisiert hier die Art der Schuldzuweisung, die in erster Linie auf die Kinder und Jugendlichen gerichtet ist und die die Kontexte weitgehend ausblendet.
47	Die Literatur hat schon vor Zeiten begonnen, dem entgegenzuwirken, allerdings mit mäßigem Erfolg.	Außerdem fehlen ihm Lösungsangebote aus der Fachliteratur.
48	Meiner Meinung nach sollten werdende Eltern lernen ihr Pflegeverhalten selbst einzuschätzen und schon im Vorbereitungskurs Probleme im Umgang mit alltäglichen Herausforderungen erkennen. Besonderer Aufmerksamkeit bedarf es der Feinfühligkeit, der die Wichtigkeit der Beziehung und der Interaktion zwischen Mutter und Kind herausstellt. So können wir generationsübergreifend einen stetigen Rückgang gestörter Kinder und Jugendliche erreichen (mit minimalem Aufwand einen größtmöglichen Nutzen erzielen).	Der Verfasser führt hier zwei entscheidende Stränge, die konstitutiv für pädagogisches Handeln sind, zusammen, nämlich die Beziehung als Basis des pädagogischen Handelns und die methodische Herangehensweise als wesentlicher Teil eines Rahmenmodells des professionellen Handelns. In dieser Option sieht er eine generationenübergreifende Perspektive.

Suchkriterium

Teamarbeit

Leitfrage

Welchen Stellenwert hat die Arbeit im Team für die Verfasserin/den Verfasser?

Sequenz (Nr.)	**Suchkriterium: Teamarbeit**	**Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe**
31	In dem folgenden Abschlussgespräch, wie auch in der darauf folgenden Supervision, wo das Thema S. ganz oben stand, monierten die Betreuer das vorübergehende Verhalten von S. S. bräuchte mehr Sicherheit aufzubauen. Solche Aktivitäten verunsichern eher sein Verhalten, als dass sie ihn stärken. *Der Satz ist unverständlich und nur schwer interpretierbar.*	Es fällt auf, dass das „Projekt S." sowohl in einer Supervisionssitzung als auch in einem Gespräch mit der Einrichtungsleitung thematisiert worden ist. Offensichtlich sind Leitung und Betreuer übereinstimmend der Auffassung, dass die vom Verfasser konzipierte und auf engmaschige Bindung ausgelegte Projektidee den Heranwachsenden eher verunsichert als stärkt. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium Hilfeplanung zugeordnet.
34	In einem Gespräch mit der Leitung kam heraus, dass solche intensive Präsens durch einen Betreuer für den Jugendlichen alleine nicht zu gewährleisten ist. Aber Vertrauen wolle man weiter in ihn setzen, schließlich sei er bereits erwachsen.	Dem Verfasser wird die Bezugsbetreuung von der Einrichtungsleitung offiziell entzogen. Diese Sequenz wurde auch dem Suchkriterium „Hilfeplanung" zugeordnet.
40	3.7. Konstruktive Kritik Die Möglichkeiten einer stationären Wohngruppe sind alles andere als vielseitig. Zu sehr sind die Betreuer mit ihren persönlichen, als auch mit den infrastrukturellen Problemen verhaftet.	
41	Sicherlich sind die Verfahrensweisen wie ich sie durchgeführt habe nicht sehr realitätsnah. Aber das größte Problem stellt nicht der	Den Entzug der Bezugsbetreuung erklärt der Verfasser damit, dass die Betreuer inkonsequent und inkompetent sind.

Sequenz (Nr.)	Suchkriterium: Teamarbeit	Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe
	Zeitaufwand dar, sondern die Inkompetenz und die inkonsequente Haltung des Teams.	
43	Was noch aufgefallen ist, ist das hohe Alter der Betreuer und die dadurch fehlende Flexibilität in Bezug auf Neuerungen.	

5.3.3 Interpretation in Bezug auf Deutungsmuster und Handlungsorientierungen

Suchkriterium „Institutionelle Aspekte der stationären Jugendhilfe“

Während seines Praktikums beobachtet der Verfasser, dass in der stationären Wohngruppe offensichtlich nicht alle Handlungsspielräume, die für eine pädagogische Arbeit erforderlich sind, von den Betreuern ausgeschöpft werden. Dies führt er auf persönliche Probleme der Betreuer und infrastrukturelle Mängel der Institution zurück (s. Sequenz 40). Es fällt auf, dass er sich in seiner Facharbeit an keiner Stelle mit den institutionellen Rahmenbedingungen auseinandersetzt, zumal das von der Fachschule für Sozialpädagogik explizit vorgegeben ist (vgl. hierzu den Leitfaden für die Erstellung einer Facharbeit an der Bundeswehrfachschule Hamburg, 2015, S. 4–6). Stattdessen fokussiert er sich von Anfang an auf das von ihm zu betreuende Kind.

Suchkriterium „Spezifische Aspekte der betreuten Klientel“

Der Verfasser kritisiert einerseits, dass die Betreuer für zehn Heranwachsende zuständig sind und dadurch in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Andererseits ist es nach seiner Auffassung durchaus möglich, dass sich die Erzieher persönliche Freiräume erschließen können, um die Heranwachsenden zu fördern. Das wiederum sieht er in der Praxiseinrichtung nicht gewährleitet, weil es an Gemeinsamkeit und Verständlichkeit zwischen der Klientel und den Betreuern fehlt (s. Sequenz 42). Für ihn fehlt deshalb die Basis für das pädagogische Arbeiten, und er versteigt sich zu der absurden Forderung, die Träger mögen ihr Personal ersetzen (s. Sequenz 44).

Suchkriterium „Hilfeplanung“

Der Verfasser ordnet das Verhalten des von ihm betreuten Heranwachsenden in den Diskurs über Bindungstheorie und Heimerziehung ein und deutet dessen pathologische Verhaltensweisen bindungstheoretisch (s. Sequenz 4). Es gelingt ihm offensichtlich, mithilfe eines bindungsorientierten Settings eine Beziehung aufzubauen und den Heranwachsenden in eine Projektarbeit einzubinden, in der sich eine enge Beziehung zwischen ihm und dem Verfasser entwickeln kann. Da das nach Aussagen des Verfassers gelingt, fühlt er sich in seinem pädagogischen Handeln dadurch bestätigt (s. Sequenz 32).

Nach einer Supervisionssitzung (s. Sequenz 30) und einem Gespräch mit der Leitung (s. Sequenz 33) entzieht ihm das Team die Betreuung. Die Begründung lautet, dass solche Aktivitäten den Heranwachsenden verunsichern und eher das Gegenteil bewirken (s. Sequenz 30) und dass eine solche intensive Präsenz durch einen Betreuer allein nicht zu gewährleisten ist (s. Sequenz 33). Das Team schätzt offensichtlich die Beziehung zwischen dem Verfasser und dem Heranwachsenden als zu eng ein. Die Intervention des Teams zielt darauf ab, die zu enge Präsenz und alleinige Betreuung des Heranwachsenden durch den Verfasser nach einem Gespräch mit der Einrichtungsleitung zu beenden (s. Sequenz 30). Der Verfasser ignoriert bzw. blendet von nun an aus, dass ihm der Fall entzogen wurde.

Daher berichtet er in den folgenden Sequenzen weiter von seiner bindungsorientierten pädagogischen Arbeit mit dem Heranwachsenden und beschreibt dessen Unterstützungsbedarfe (s. Sequenz 31 und 32). Obwohl ihm die Betreuung entzogen worden ist, erläutert er in den Sequenzen 35, 36, 37, 38 und 39 konsequent seine pädagogischen Vorstellungen für die Betreuung. Diese beruhen auf dem Bezugserziehersystem und einem bindungsorientierten Setting (s. Sequenz 35). Gerade weil der Heranwachsende gegenüber allen anderen (Therapeuten und Betreuern) therapieresistent geworden ist, sieht der Verfasser in der bindungsorientierten Arbeit für sich und seine pädagogische Arbeit eine Herausforderung (s. Sequenz 36). Nach seiner Auffassung muss ein Erzieher in der Beziehung zu seinem Zögling als Ersatzperson fungieren (s. Sequenz 37). Diese Konstellation bietet nach Ansicht des Verfassers Chancen für den Heranwachsenden (s. Sequenz 38) und – mit seiner Unterstützung – das Ermöglichen von sicheren Bindungserlebnissen für ihn (s. Sequenz 39).

Suchkriterium „Erwerb fachlicher Expertise und eines mehrperspektivistischen Blicks“

Der Verfasser hat während der theoretischen Ausbildung in der Schule fachliche Expertise über seine Klientel in der stationären Jugendhilfe erworben (s. Sequenz 1). In der Praxis muss er bei seinem ersten Kontakt allerdings feststellen, dass dieses erworbene Fachwissen in keiner Weise mit der Realität übereinstimmt (s. Sequenz 2). Besonders erstaunt ist er darüber, dass das im Unterricht behandelte Thema der Bindungsstörungen und deren Auswirkungen auf das Verhalten und Erleben von Kindern und Jugendlichen offensichtlich noch keinen Eingang in der Praxiseinrichtung gefunden hat (s. Sequenz 5). Da er bereits über Fachkenntnisse zu diesem Thema verfügt, beschließt er, sich mit dem Thema Bindungsstörungen intensiver zu beschäftigen, wohl auch, um sich als fachlich versierter Praktikant in der Einrichtung zu profilieren und um sich einen Zugang zu dem Heranwachsenden S., der von Anfang an seine Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, zu verschaffen. Den theoretischen Zugang findet er bei der Bindungstheorie (s. Sequenz 5 und 6). Nach der umfangreichen Beschreibung der Biografie von S. entwickelt der Verfasser einen mehrperspektivistischen Blick auf dessen Verhaltensauffälligkeiten. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Verhaltensauffälligkeiten von S. offensichtlich multikausal begründet sind und für S. vielfach eine Überforderung darstellen (s. Sequenz 7). Die Basis seines theoriegestützten Angebotes fußt zwar auf der Bindungstheorie (s. Sequenz 12), er unterstreicht aber, dass auch andere theoretische Ansätze kaum in der Lage sind, lösungsrelevante und plausible Erklärungen für das Verhalten von S. zu liefern (s. Sequenz 13). Trotz dieser theoretischen Limitation liefert ihm die Bindungstheorie die fachlichen Begründungszusammenhänge für seine Interventionen bei S. (s. Sequenz 14). Neben der Bindungsstörung richtet der Verfasser seine Perspektive auf die kognitive und emotionale Entwicklungsverzögerung von S., mit der die Mutter völlig überfordert ist und die S. deshalb in vielen Situationen allein durchstehen muss (s. Sequenz 17). Hinzu kommt, dass die Mutter die Sozialkontakte von S. unterbindet, gleichermaßen aber nicht in der Lage ist, sich und S. vor den Gewaltausbrüchen des neuen Partners zu schützen. Beide müssen deshalb ins Frauenhaus flüchten. Der Verfasser nimmt an, dass eine Relation zwischen den Erlebnissen, die S. in dieser Zeit gemacht hat, und der Entwicklung seiner Gewaltbereitschaft besteht (s. Sequenz 18).

Der Verfasser nimmt auch an, dass weitere Umgebungsfaktoren (Deprivation, Überforderung im kognitiven Bereich, mangelndes Selbstvertrauen, fehlende Selbstkontrolle) das Verhalten von S. negativ beeinflussen. Hinzu kommt, dass ihm eine für sein stabiles soziales Umfeld notwendige Bezugsperson fehlt. Mit diesem Erfahrungshintergrund erfolgt die Aufnahme von S. in die stationäre Jugendhilfeeinrichtung, was sowohl für S. als auch für seine Umgebung eine große Herausforderung bedeutet (s. Sequenz 19).

Nach Auffassung des Verfassers sind für die Arbeit mit einer bindungsgestörten heranwachsenden Person pädagogisch gesehen zwei Gesichtspunkte ausschlaggebend:

1) grundlegende Faktoren, wie emotionale Belastbarkeit, persönliche Stabilität und eine „gesunde kognitive Reife“ vonseiten des Erziehers
2) weitere Faktoren, die vor allem für die Beziehungsgestaltung relevant sind und über die Erzieher verfügen müssen. Diese beziehen sich auf Empathie, Einfühlsamkeit, Toleranz, Verfügbarkeit und Verständnis.

Beide Faktoren gehen seiner Meinung nach über eine gute Bezahlung und Wertschätzung hinaus (s. Sequenz 20).

Die Erziehung ist für den Verfasser einerseits durch eine gute Arbeitsbeziehung geprägt, andererseits ist sie ein wichtiger „Heilfaktor“. Um als Bindungsperson agieren zu können, müsse ein Erzieher seiner Ansicht nach über vier Fähigkeiten verfügen. Diese beziehen sich auf die Ressourcen und die Fähigkeiten, Strukturen zu vermitteln, Grenzen zu setzen und Distanz zu halten (s. Sequenz 21). Die Beziehung ist eingebettet in ein Zeitfenster und schließlich auf Trennung angelegt. In diesem Zeitrahmen sollte der Erzieher als vertrauensvolle Bezugsperson agieren und über Geduld und Authentizität verfügen (s. Sequenz 22).

Grundlegendes Arbeitsprinzip ist nach Ansicht des Verfassers die Partizipation, wobei der Erzieher darauf achten muss, dass seine Klientel weder über- noch unterfordert wird (s. Sequenz 23). Um seine Beziehung zu S. zu stärken, eignen sich seiner Auffassung nach Selbstkongruenz, Offenheit und Wertschätzung (s. Sequenz 24). Als wichtige Methode für das pädagogische Handeln dient dem Verfasser das Hilfeplangespräch, bei dem er sich an den vorhandenen Ressourcen orientiert (s. Sequenz 26). Die Beziehung ist für ihn der Schlüssel, mit dem menschliches Verhalten verändert werden kann.

Voraussetzung dafür ist, dass die betreuende Person als Bezugsperson akzeptiert wird (s. Sequenz 33).

Die Therapieresistenz dient ihm als Argument, um die gewünschte enge Beziehung zu S. herzustellen. Um jeden Verdacht zu entgehen, dass sein Wunsch nach der engen Beziehung zu S. mit persönlichen Interessen verbunden ist, fordert er die Umwelt auf, darin eine pädagogische Herausforderung zu sehen (s. Sequenz 36). Er unterstreicht deshalb erneut, dass S. eine Bezugsperson, offensichtlich den Verfasser, benötigt, die ihn in diesem Prozess begleitet und die er akzeptiert. Genau diese Chance bietet sich dem Verfasser, als S. sein Interesse bekundet, einen handwerklichen Beruf zu erlernen, für den er einen Schulabschluss benötigt. Der Verfasser warnt davor, diese Gelegenheit ungenutzt verstreichen zu lassen, weil ansonsten die Gefahr der gegenseitigen Abhängigkeit und Blockade bestehen würde (s. Sequenz 38).

Die Rolle des Erziehers sieht der Verfasser darin, dass dieser S. bei der Entwicklung einer sicheren und stabilen Bindung unterstützt, indem er neue Bindungserlebnisse fördert (s. Sequenz 39). Der Gesellschaft wirft er vor, dass sie sich nicht genügend mit dem auffälligen Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt, obwohl allerorts Handlungsbedarfe bestehen, zumal bekannt ist, dass sich ein gestörtes Sozialverhalten negativ auf die kindliche Entwicklung auswirkt.

Als förderlich für den Bindungsaufbau betrachtet er ausreichende Zeitfenster und emotionale Wärme. Mit diesen Fähigkeiten seien vor allem Mütter ausgestattet. Der Verfasser ordnet die beiden zuvor genannten Fähigkeiten vor allem Müttern zu. Hinter dieser Sichtweise verbirgt sich ein naturalistisches Weltbild, dem unter anderem die Annahme zugrunde liegt, dass Mütter mit diesen Fähigkeiten quasi von Natur aus ausgestattet sind (s. Sequenz 45). Seine Kritik ist darauf ausgerichtet, dass die Umwelt auf der einen Seite Kinder und Jugendliche für ihr gestörtes Verhalten kritisiert bzw. verantwortlich macht, dabei aber auf der anderen Seite ausblendet, dass die Kinder und Jugendlichen häufig gar keine reellen Chancen haben, sozial adäquate Verhaltensweisen zu erlenen. Insofern ist es für den Verfasser nicht verwunderlich, wenn den Kindern und Jugendlichen Liebe und Geborgenheit entzogen werden, was zu Frustrationen und Ängsten führt, die dann mit aggressivem Verhalten kompensiert werden. Auch aus der Fachliteratur vermisst er die erforderlichen Lösungsangebote (s. Sequenz 46). Gleiches trifft

für den Beitrag der Literatur in Bezug auf seine Facharbeit zu, den er als mäßig einschätzt (s. Sequenz 47).

Er schließt seine Facharbeit mit einem Szenario ab, in dem er einen Lösungsansatz skizziert. Dieser besteht aus normativen und methodischen Elementen und sieht vor, Eltern mithilfe von Methoden wie Selbsteinschätzung und Elterntrainings zu befähigen, den Erziehungsalltag besser zu bewältigen. Dafür erforderlich sei eine Kombination aus Beziehungsgestaltung, Feinfühligkeit und Interaktion. In diesem Szenario sieht er eine zukünftige (generationenübergreifende) Perspektive, die dazu beitragen könnte, dass es zu einer Reduzierung der Zahl von verhaltens- und beziehungsgestörten Kindern und Jugendlichen kommt.

Suchkriterium „Teamarbeit“

Der Verfasser berichtet darüber, dass, nachdem das Team zuvor die Einbindung von S. in das Projekt und die Bezugsbetreuung durch den Verfasser ausdrücklich gebilligt hatte, es zu einem Stimmungsumschwung gekommen ist. Dieser ist offensichtlich darin begründet, dass die Betreuer in einer Supervisionssitzung übereinstimmend zu der Einschätzung gekommen sind, dass die vom Verfasser anvisierte und praktizierte Bindung zu S. zunehmend als zu eng angesehen wird (s. Sequenz 31). Daraufhin wird dem Verfasser nach einem Gespräch mit der Einrichtungsleitung die Bezugsbetreuung für S. entzogen (s. Sequenz 34). Der Verfasser negiert, dass der Entzug seiner Bezugsbetreuung offensichtlich im Zusammenhang mit seiner praktizierten engen Nähe zu S. begründet ist.

Stattdessen unterstellt er den Betreuern persönliche Probleme, die in Verbindung mit den strukturellen Bedingungen, die in der Einrichtung vorherrschen würden, die Handlungsmöglichkeiten der Erzieher einschränkten (s. Sequenz 40). Die Teammitglieder sind aus seiner Sicht inkonsequent und inkompetent. Für ihn ist lediglich das Zeitfenster, das er für die Betreuung von S. verwendet hat, zu unrealistisch gewählt (s. Sequenz 41). Er erklärt sich den Entzug der Bezugsbetreuung damit, dass die Flexibilität der Betreuer, wenn es um Neuheiten wie bei dem Projekt mit S. geht, mit zunehmendem Alter kontinuierlich abnimmt (s. Sequenz 43).

Der Verfasser der Facharbeit fokussiert sich auf S., der von Anfang an seine Aufmerksamkeit auf sich zieht und zu dem er eine Beziehung aufbauen

will. Als Studierender, der sich in der Ausbildung mit dem Thema des bindungsorientierten Arbeitens auseinandergesetzt hat, erkennt er, dass sich mithilfe der bindungstheoretischen Erkenntnisse die Verhaltensweisen von S. als Folge seiner Sozialisationsbedingungen und biografischen Prägungen erklären lassen. Während er die Akte von S. studiert, entwickelt er ein tieferes Verständnis für die Person. Für ihn ist klar, dass S. ein Beziehungsangebot benötigt. Es gelingt ihm, dem Jungen ein Beziehungsangebot in Form eines Projektes unter seiner Bezugsbetreuung zu machen, das von S. angenommen wird. Der Verfasser verschafft sich einen Wissensvorsprung gegenüber dem Team, das die Erkenntnisse der Bindungstheorie offensichtlich noch nicht in die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen eingebunden hat. Er überzeugt das Team davon, dass es für S. pädagogisch sinnvoll ist, diesen unter seine Bezugsbetreuung zu stellen und in das Projekt einzubinden. Der Verfasser berichtet über seine pädagogischen „Erfolge“ in der Arbeit mit S. und fühlt sich sowohl, was die theoretischen Überlegungen anbelangt, als auch in Bezug auf das praktische Handeln umfangreich bestätigt. In dieser Phase kommt es zum Bruch zwischen dem Team, der Einrichtungsleitung und dem Verfasser. Das Team und die Einrichtungsleitung sehen die für das professionelle Arbeiten nötige Distanz zwischen Betreuer und dem Betreuten nicht mehr gewährleistet. Offensichtlich ist die Nähe zwischen S. und dem Verfasser so eng geworden, dass das Team und die Leitung keinerlei Spielraum mehr sehen, dass das von dem Verfasser entwickelte Projekt von ihm noch während der Praxisphase, in welcher er sein Praktikum in der Einrichtung ableistet, abgeschlossen werden kann. Stattdessen wird er offiziell von seiner Funktion als Bezugsbetreuer entbunden. Seine Entbindung reflektiert der Verfasser nicht unter dem Aspekt der Gestaltung von Nähe und Distanz beim pädagogischen Handeln, sondern führt sie auf die strukturellen Bedingungen der Praxiseinrichtung und die persönlichen Probleme der Erzieher zurück.

5.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei allen drei Verfassern eine pädagogische Grundhaltung zu erkennen ist, die auf Empathie, Kongruenz und Wertschätzung beruht. Diese Grundhaltung ist prägend für die Beziehung

und den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen, die von ihnen als Bezugserzieher für die Zeit des Praktikums in den Praxiseinrichtungen betreut werden. Bei der Gestaltung der Beziehung orientieren sich die Verfasser bewusst und unbewusst an den pädagogischen, organisatorischen und rechtlichen Strukturen, die für die stationäre Jugendhilfe konstitutiv sind (siehe hierzu die Kontextualisierung in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe bei den Suchkriterien). Dieser Aspekt ist insofern interessant zu beobachten, weil die Studierenden zuvor in der Regel zwischen acht und zwölf Jahre bei der Bundeswehr gedient haben. Dort haben sie militärisch geprägte Führungsstrukturen erfahren und als Ausbilder auch praktiziert. Die Hinwendung zu einer pädagogischen Orientierung kann auch damit in Zusammenhang gebracht werden, dass sie sowohl von schulischer als auch vonseiten der Einrichtungen von Anfang an aufgefordert sind, ihr Handeln anhand moderner pädagogischer Kategorien zu reflektieren. Diese beziehen sich auf Partizipation, Ressourcenorientierung, wertschätzenden Umgang, Dialogorientierung und anderes mehr. Dieser offene und reflexive Blick befähigt sie, sich kritisch mit Trägerstrukturen und Trägerhandeln, pädagogischen Umgangsformen, Teamarbeit, der Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen und unterschiedlichen pädagogischen Konzepten in der stationären Jugendhilfe auseinanderzusetzen. Die dabei gemachten Erfahrungen sind konstitutiv für Deutungsmuster, die das pädagogische Handeln beeinflussen.

5.5 Fallübergreifender Vergleich

Bei dem abschließenden Fallvergleich geht es um die Suche nach gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Deutungsmustern und Handlungsorientierungen für das pädagogische Handeln. Der fallübergreifende Vergleich erfolgt anhand von Merkmalsräumen. Dieses Standardverfahren in der empirischen Sozialforschung ermöglicht es, „die einer Mehrzahl von Fällen oder Variablen eigentümliche ‚Gruppenstruktur' sichtbar zu machen und zu erkennen" (Patzelt, o. J.). Kluge weist darauf hin:

> Jeder Typologie liegt dementsprechend ein Merkmalsraum zugrunde, der sich durch die Kombination der ausgewählten Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen ergibt. Wird dieser Merkmalsraum mit Hilfe

> von Mehrfeldertafeln dargestellt, erhält man einen Überblick über sämtliche Kombinationsmöglichkeiten der Merkmale, die *theoretisch* denkbar sind. (Kluge, 2000, S. 2; Hervorhebung im Original)

Die Typisierung, wie sie im Konzept von Kelle und Kluge (1999) beschrieben ist, lässt sich im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des engen Datencorpus von nur drei Facharbeitstexten nicht realisieren. Es kann hier allenfalls nur um erste Vorüberlegungen in Richtung Typisierung gehen. Was sich allerdings valide sagen lässt, ist, dass eine Typisierung von Deutungsmustern in Facharbeiten methodisch mithilfe von Merkmalsräumen möglich sein wird. Das müsste allerdings auf einer wesentlich breiteren Datenbasis erfolgen, die mithilfe der Grounded Theory (vgl. dazu Strauss und Glaser) gewinnen ließe. Das heißt, die Experten müssten weitere Deutungsmuster in den Facharbeitstexten aufspüren (Datensammlung) und interpretieren (Auswertung) bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Auswertung keine neuen Erkenntnisse mehr zutage fördern würde (Sättigung). Auf dieser Grundlage ließe sich dann ein Modell für die Typisierung von Deutungsmustern und Handlungsoptionen konzipieren.

Die drei untersuchten Facharbeiten wurden mithilfe einer Nominalskala verglichen. Diese wurde gewählt, weil sie die Möglichkeit bietet, die qualitativen Daten weiter zu differenzieren. Für die Bezeichnung der Merkmalsräume wurde auf die Suchkriterien (Institution, Klientel, Hilfeplanung, fachliche Expertise/mehrperspektivistischer Blick, Teamarbeit) zurückgegriffen. Patzelt weist darauf hin, dass die Auswertung von Merkmalsräumen entweder nach Messwerten oder intuitiv erfolgen könne (vgl. Patzelt, o. J.). Die Analyse der Daten erfolgte hermeneutisch, das heißt intuitiv auf inhaltliche Zusammenhänge. Im Gegensatz zum Auswertungsalgorithmus, bei dem eine regelgeleitete und durch Experten gestützte diskursive Validierung erfolgte, berücksichtigt dieser Auswertungsschritt auch subjektive Sichtweisen.

Ergebnisse in Bezug auf institutionelle Aspekte

Vergleicht man die Ausführungen der Verfasser zum Merkmalsraum „Institutionelle Aspekte“, kristallisieren sich die klassischen kontroversen Haltungen zum pädagogischen Diskurs über das Pro und Contra der Heimerziehung heraus. Für zwei Verfasser ist das Heim ein Ort, der den Kindern und Jugendlichen Schutz vor den schädlichen Einflüssen des sozialen Umfelds bietet und sie beim Finden eines eigenen Lebensrhythmus ohne äußeren Druck

unterstützt. Für den anderen Verfasser kann wegen der infrastrukturellen Bedingungen, die seiner Auffassung nach in der Heimerziehung vorherrschen, keine sinnvolle pädagogische Arbeit geleistet werden. Zudem hält er die pädagogischen Betreuungskräfte für ungeeignet.

Ergebnisse in Bezug auf spezifische Aspekte der betreuten Klientel

Unterzieht man die Ausführungen einem Vergleich, zeigt sich, dass die Beschreibungen auf unterschiedlichen Zugangswegen basieren. So beschreibt der Verfasser von Facharbeit 1 die Kinder und Jugendlichen anhand ihrer Erfahrungen und weist darauf hin, dass diese viel Schmerz, Leid und Enttäuschung erfahren mussten. Der Ausdruck „erfahren müssen“ deutet darauf hin, dass der Verfasser die Sicht vertritt, dass die Erfahrungen der Klientel keineswegs freiwillig gewesen sind und dass sich niemand schützend vor sie gestellt hat. Das verbindende Element dieser Erfahrungswelten ist darin zu sehen, dass sie, wenn auch im Einzelfall stark variierend, bei den Kindern und Jugendlichen mit starken Emotionen verbunden sind, die sich in ihren Verhaltensweisen bzw. Handlungen widerspiegeln. Der Verfasser wählt einen emotionalen Zugang zu der Klientel. Bei der Betrachtung von Facharbeit 2 ist erkennbar, dass die Verfasserin die Kinder und Jugendlichen anhand von Attributen, die sie der Klientel zuordnet, beschreibt. Für sie handelt es sich um kranke, behinderte und erziehungsschwierige Personen. Das heißt, sie wählt einen attribuierten Zugang. Verfasser von Facharbeit 3 verzichtet von vornherein auf die Beschreibung der Klientel und konzentriert sich auf die Berufsgruppe der Erzieher. Er kommt schnell zu dem Urteil, dass deren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind und ein angemessenes Interagieren gar nicht möglich ist. Das heißt, mit dem gewählten indirekten Zugang werden zwar einerseits die spezifischen Aspekte der betreuten Klientel ausgeblendet, andererseits tritt die ablehnende Haltung des Verfassers in Bezug auf die Erzieherkollegen deutlich zutage. Sie mündet in der Forderung, dass die Träger ihr Erziehungspersonal entlassen sollen.

Ergebnisse in Bezug auf die Hilfeplanung

Bei dem fallübergreifenden Vergleich in Bezug auf die Hilfeplanung wurde im Vorfeld überlegt, welcher Aspekt der Hilfeplanung für den Vergleich herangezogen werden sollte. Einer der wesentlichen Ergebnisindikatoren einer

Hilfeplanung bezieht sich in der stationären Jugendhilfe auf die Frage, inwieweit das derzeitige pädagogische Setting in einer stationären Einrichtung weiterhin ausreichende Aussichten für die weitere Betreuung bietet oder ob ein Wechsel in eine andere Institution sinnvoller wäre. Die entsprechenden Aussagen der Verfasser in den Facharbeitstexten wurden identifiziert und überprüft, welche Aspekte sie dabei besonders betonen.

Der Verfasser von Facharbeit 1 kommt zu dem Ergebnis, dass die weitere Betreuung für T. in der Praxiseinrichtung sinnvoll und notwendig ist (s. Sequenz 58). Auch wenn er zuvor eine kritische Sichtweise in Bezug auf die Einzelunterbringung von T. entwickelt hat (s. Sequenz 48), so schätzt er die pädagogische Arbeit in der Praxiseinrichtung als gut, strukturiert und hilfreich für die Klientel ein (s. Sequenz 60).

Die Überlegungen der Verfasserin von Facharbeit 2 münden darin, dass die Kinder und Jugendlichen in kleineren Gruppen ihre Probleme besser und gezielter aufarbeiten könnten (s. Sequenz 61). Zuvor gelangt sie zu der Einschätzung, dass in der Praxiseinrichtung eine Atmosphäre zum Wohlfühlen fehlt (s. Sequenz 39). Zudem weist sie auf die einrichtungsinterne Diskussion hin, bei der es darum geht zu prüfen, inwieweit die von ihr betreute Jugendliche M. in einer anderen Einrichtung mit kleineren Gruppen adäquater betreut werden kann (s. Sequenz 61).

Die Vorstellungen des dritten Verfassers zur Hilfeplanung bei dem von ihm betreuten Heranwachsenden S. basieren ausschließlich auf der Frage, wie die Beziehung zwischen S. und ihm gestaltet werden kann. Dabei tritt zutage, dass der Verfasser den gesamten institutionellen Kontext ausblendet und sich stattdessen auf den Aufbau und die Gestaltung seines Beziehungsangebotes an S. konzentriert. Er möchte seine „Stellung“ zu S. festigen (s. Sequenz 24). Diese engmaschige personenbezogene Begleitung sieht vor, dass der Verfasser für S. als Bezugserzieher agiert und ihm neue Bindungserlebnisse ermöglicht.

Generell lässt sich sagen, dass allen Verfassern die Hilfeplanung als Unterstützungsinstrument für Entscheidungen dient, wobei die Bezugspunkte differieren. Während die ersten beiden Verfasser sich offensichtlich in Übereinstimmung mit ihrer Praxiseinrichtung befinden und ihre Entscheidungen auf Teamüberlegungen basieren, beruht die Entscheidung des Betreuers von S. auf einer gefühlsmäßigen, intuitiv und persönlich geprägten Einschätzung.

Ergebnisse in Bezug auf fachliche Expertise/mehrperspektivistischen Blick

Bei der Untersuchung der Frage, wie die Studierenden in ihren Praktika die für ihren späteren Beruf notwendige fachliche Expertise erwerben, auf welche Theorien bzw. Ansätze sie sich beziehen und wie sie zu einem mehrperspektivistischen Blick gelangen, kristallisiert sich eine Konstellation aus Ursachenzuschreibungen, Erklärungen, Ansätzen und Theoriebezügen in Bezug auf die fachliche Einordnung bzw. den Blick auf Störungsbilder heraus. Diese werden daraufhin untersucht, welche Aussagen sie bezüglich des Erwerbs fachlicher Expertise bzw. eines mehrperspektivistischen Blicks offenbaren. Da es sich bei der oben genannten Konstellation um komplexe Sachverhalte handelt und um zu nachvollziehbaren und logischen Schlussfolgerungen zu gelangen, wurde auf das strukturierende Verfahren der Verdichtung zurückgegriffen. Das heißt, es wurden die Sequenzen ausgewählt, die klare und identifizierbare Aussagen zum Erwerb der fachlichen Expertise und des mehrperspektivistischen Blicks enthalten. In den Texten findet sich übereinstimmend der Hinweis, dass die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen mit einem multikausalen Ansatz zu erklären sind. Verfasser 1 sieht ein „Bündel von Ursachen“ (s. Sequenz 17). Verfasser 2 bemerkt, dass eine Störung nicht auf eine Ursache zurückzuführen sei (s. Sequenz 57), während Verfasser 3 von Multikausalität (s. Sequenz 7) spricht.

Weiterhin enthalten die Sequenzen Anhaltspunkte für den Erwerb fachlicher Expertise. Diese beziehen sich auf Erklärungsmodelle, Ansätze, Prinzipien und Haltungen. Verfasser 1 bezieht sich in Sequenz 19 auf die Theorie von Klonsky als Erklärungsmodell für das selbstverletzende Verhalten. Verfasser 2 greift in Sequenz 11 auf den tiefen-, entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Ansatz als Erklärung für das selbstverletzende Verhalten zurück. Für Verfasser 3 bildet in der Sequenz 23 die „Partizipation die Grundlage für eine bindungsorientierte Pädagogik“, die auf einer „Grundhaltung, die auf Selbstkongruenz und Wertschätzung beruht“, basiert (s. Sequenz 24). Zudem behauptet er, dass Pädagogen „Verhalten durch Beziehungsarbeit beeinflussen und verändern können“ (Sequenz 33).

Zugleich finden sich in den Textpassagen Belege, dass die Verfasser während ihres Praktikums einen mehrperspektivistischen Blick auf die Problemlagen der von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen entwickelt haben.

Verfasser 1 berichtet, dass er „einen mehrperspektivischen Blick in Bezug auf theoretische Grundlagen und Handlungsansätze erworben hat“ (Sequenz 51). Weiterhin kommt er in der gleichen Sequenz zu der Schlussfolgerung, dass es nicht *die* Lösung geben kann. Bei Verfasser 2 findet sich in der Sequenz 53 der Hinweis, dass „es unterschiedliche Ausprägungen des selbstverletzenden Verhaltens gibt, die in der Fachliteratur und den diversen Artikeln differenziert dargestellt werden“. Dabei wird unterstrichen, dass man die jeweiligen Hintergründe des Einzelfalls betrachten muss, um dann passgenaue Handlungsmaßnahmen zu entwickeln. Verfasser 2 berichtet darüber hinaus, beim Lesen der Fachliteratur gelernt zu haben, das selbstverletzende Verhalten als eine ernst zu nehmende Störung zu betrachten (s. Sequenz 53). Verfasser 3 betrachtet vor allem die Umgebungsfaktoren von S. (Deprivation, Überforderung im kognitiven Bereich, mangelndes Selbstvertrauen, fehlende Selbstkontrolle verbunden mit Reizüberflutung; s. Sequenz 19) mit einem mehrperspektivistischen Blick. Dabei kommt er zu der Einschätzung, dass dies zusätzliche Einflussfaktoren sind, die das Verhalten von S. negativ beeinflussen (vgl. Sequenz 19). Er ist der Auffassung, dass S. Bezugspersonen, die für ein stabiles soziales Umfeld sorgen könnten, fehlen (vgl. Sequenz 19) und dass die negativen Erfahrungen von S. eine große Bürde für ihn selbst und eine Herausforderung für seine Umgebung darstellen (vgl. Sequenz 17).

Interessant ist weiterhin, dass sich in den Texten der Studierenden eine Differenzierung bei den Ursachenzuschreibungen in Bezug auf die Entstehung der Verhaltensstörungen zeigen lässt. Die Zuschreibungen beziehen sich, neben der multikausalen Erklärung, vor allem auf die Identifizierung von Reizen bzw. von Verhaltensweisen aus der direkten Umgebung der Kinder und Jugendlichen, die dazu beitragen, dass ein bestimmtes Verhalten ausgelöst wird. So erkennt Verfasser 1 einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem erneuten Ritzen von T. und dem zuvor gezeigten Verhalten eines Erzieherkollegen (s. Sequenz 35). Verfasser 2 berichtet darüber, dass das selbstverletzende Verhalten von M. offensichtlich in einem direkten Zusammenhang mit den Besuchskontakten zum Vater steht (s. Sequenz 35). Verfasser 3 beklagt, dass die unterschiedlichen theoretischen Ansätze kaum in der Lage seien, lösungsrelevante und plausible Erklärungen für das Verhalten von S. zu liefern (s. Sequenz 46).

Ergebnisse in Bezug auf Teamarbeit

Da die Studierenden während ihrer Praktika in den Jugendhilfeeinrichtungen in Teamstrukturen eingebunden waren, liegt es im Interesse dieser Arbeit zu untersuchen, welche Sichtweisen (Deutungsmuster) sie in Bezug auf ihre Einbindung in die Teams und die Teamstrukturen entwickelt haben.

Dabei kristallisiert sich heraus, dass die Deutungsmuster eng mit den Erfahrungen der Studierenden, die diese als Teammitglieder gemacht haben, verknüpft sind. Die Studierenden, die Facharbeit 1 und 2 geschrieben haben, sehen in der Teamarbeit in erster Linie eine auf Kommunikation und Kooperation angelegte Arbeitsform, auf deren Unterstützung sie zurückgreifen, um sich und ihr Verhalten reflektieren zu können (s. Sequenz 25 bei Facharbeit 1 und 17 bei Facharbeit 2). Für den Verfasser von Facharbeit 1 ist das Team gleichzeitig ein Modell für sein fachlich gestütztes situatives Handeln (s. Sequenz 38). Er betont, dass er jederzeit Fragen stellen konnte (s. Sequenz 23) und im Team pädagogische Handlungsmaßnahmen besprochen wurden (s. Sequenz 25). Diese Formen der Einbindung geben ihm Sicherheit und wirken sich positiv auf seine Arbeit aus (s. Sequenz 38). Hinzu kommt in Bezug auf die Reflexion, dass er erlebt hat, dass das fragwürdige pädagogische Verhalten eines Mitarbeiters von ihm kritisch angesprochen werden konnte (s. Sequenz 37). Wichtig in Bezug auf die Deutung, ob und wann ein Team kompetent arbeiten kann, sind für ihn die unterstützenden Faktoren Supervision, Fort- und Weiterbildung sowie Reflexionsgespräche (s. Sequenz 32). Er hat beobachtet, dass gerade die verschiedenen Ansichten und Handlungsansätze zu einer Verbesserung der pädagogischen Arbeit beitragen. Ähnlich verhält es sich bei Verfasser 2, der das Team als Ort der Reflexion und der Entwicklung von Handlungsoptionen erlebt (s. Sequenz 17), aber auch mitbekommt, wie sich die angespannte Atmosphäre, die in dem Team herrscht, und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen gegenseitig beeinflussen (s. Sequenz 24).

Genau gegensätzlich verhält es sich beim Verfasser von Facharbeit 3. Ihm gegenüber ist das Team, unterstützt von der Heimleitung, als Entscheidungsinstanz aufgetreten (s. Sequenz 31), die ihm den pädagogischen Auftrag entzogen hat. Diese Entscheidung hat in Bezug auf sein pädagogisches Handeln gegenüber S. eine erodierende Wirkung, die ihm einen reflexiven Zugang versperrt. Zu seinem Schutz deutet er die Entscheidung um und personifiziert

sie auf der Ebene der Betreuer, denen er eine inkonsequente bzw. inkompetente Haltung und mangelnde Flexibilität unterstellt (s. Sequenz 41).

Zusammenfassung

Die in der Einzeldarstellung angeführten Ergebnisse des fallübergreifenden Vergleichs lassen sich anhand von Merkmalsräumen tabellarisch zusammenfassen. Es ergibt sich die folgende Tabelle (s. **Tab. 4**).

Tabelle 4: Fallübergreifender Vergleich mit der Hilfe von Merkmalsräumen (Quelle: Eigene Darstellung)

Gedeutete Merkmalsräume in Bezug auf folgende Ausprägungen	**Facharbeit 1**	**Facharbeit 2**	**Facharbeit 3**
Institutionelle Aspekte	• Heim, ein Ort des Findens des eigenen Lebensrhythmus	• Heim, ein schützender Ort, der vor schädigenden Umwelteinflüssen schützt	• Heim, ein Ort, an dem aufgrund infrastruktureller Bedingungen pädagogische Arbeit stark eingeschränkt ist
Spezifische Aspekte der betreuten Klientel	• Beschreibung anhand der biografischen Erfahrungen der Klientel	• Beschreibung erfolgt anhand von Attributen	• Beschreibung blendet die spezifischen Merkmale der Klientel aus
Hilfeplanung	• Hilfeplanung als Entscheidungs- und Unterstützungsinstrument in Bezug auf den Verbleib/Nicht-Verbleib in der Einrichtung	• Hilfeplanung als Entscheidungs- und Unterstützungsinstrument in Bezug auf den Verbleib/Nicht-Verbleib in der Einrichtung	• Hilfeplanung als Entscheidungs- und Unterstützungsinstrument in Bezug auf die Beziehungsgestaltung
Fachliche Expertise und mehrperspektivistischer Blick	• Blick auf die Genese von Störungen = Bündel von Ursachen	• Blick auf die Genese von Störungen = Multikausalität	• Blick auf die Genese von Störungen = Multikausalität

Teamarbeit	• Teamarbeit als Ort der Reflexion • Modell für fachlich gestütztes situatives Handeln • Entwicklung von Handlungsmaßnahmen	• Team als Ort der Reflexion • Interne Spannungen zwischen den Teammitgliedern wirken sich auf das Verhalten und Erleben der Kinder und Jugendlichen aus. Wechselwirkungen zwischen Team und Klientel.	• Team als Entscheidungsinstanz (Entziehung der pädagogischen Verantwortung) • Umdeutung der Teamentscheidung in Bezug auf die Betreuer, denen eine inkonsequente/ inkompetente Haltung bzw. mangelnde Flexibilität vorgeworfen wird

5.6 Identifizierung von Deutungsmustern außerhalb der Suchkriterien

Bei der diskursiven Validierung haben die Experten weitere Deutungsmuster außerhalb der Suchkriterien identifiziert, die hier nicht unerwähnt bleiben sollen, weil in ihnen pädagogische Grundhaltungen zutage treten, die das pädagogische Handeln der Studierenden bestimmen. Diese Deutungsmuster liefern vor allem in Bezug auf die Forschungsfrage, welche Handlungsorientierungen die Studierenden aus den Deutungsmustern für die pädagogische Arbeit mit ihrer Klientel ableiten, wichtige Hinweise.

Den Formulierungen in den Facharbeitstexten lässt sich entnehmen, dass die Studierenden den Kindern und Jugendlichen mit einer positiven pädagogischen Grundhaltung gegenübertreten, dabei aber vor den teilweise gravierenden Problemlagen nicht die Augen verschließen. In den Facharbeiten beschreiben sie, wie sie in Alltagssituationen mit pädagogischen Anforderungen umgehen und damit dieser Haltung Ausdruck verleihen. Ein sichtbares Maß dieser professionellen pädagogischen Haltung zeigt sich darin, wie die Studierenden die in dem Hilfeplan festgelegten Erziehungsziele verfolgen und wie es ihnen gelingt, die Kinder und Jugendlichen dabei einzubinden.

Interessant ist dabei zu erfahren, wie die Studierenden die Genese der Verhaltensstörungen in ihren Texten interpretieren. Dabei wird deutlich, dass sie die Entstehungsbedingungen für die auffälligen Verhaltensweisen nicht als Ich-Schwächen deuten, sondern als Folge von Sozialisationsbedingungen und Interaktionen im sozialen Umfeld. Dieser Blick ist mit der Handlungsorientierung verknüpft, das soziale Umfeld bei der Hilfeplanung miteinzubeziehen. Dazu ist in den Texten eine Orientierung am Leitprinzip der Partizipation festzustellen, die mit den Handlungsorientierungen in Verbindung gebracht werden können, in denen die Studierenden beschreiben, wie sie die Kinder und Jugendlichen am Hilfsprozess beteiligen. Jeder der untersuchten Facharbeitstexte enthält theoriegestützte Passagen, in denen erklärend Bezug auf die Problemlagen der Kinder und Jugendlichen genommen wird. Diese Passagen sind dem Anspruch an die Facharbeiten geschuldet. Im Leitfaden der Schule wird von den Studierenden gefordert, das auffällige Verhalten der Kinder und Jugendlichen mithilfe eines theoretischen Ansatzes bzw. einer Theorie zu erklären. Solche theoretischen Grundlagen und Ansätze finden sich in den Handlungsorientierungen, die die Studierenden am Schluss ihrer Facharbeiten formulieren, wieder und belegen, dass das pädagogische Handeln theoriegeleitet erfolgt. Daran ist die Abkehr von alltagspädagogischen Konzepten zu erkennen.

Die Facharbeitstexte sind alle im Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe (Heimerziehung) entstanden. Bei der Heimerziehung handelt es sich um ein häufig von Pädagogen kritisiertes Konzept, weil die Unterbringung in einer Jugendhilfeeinrichtung für das Kind und den Jugendlichen in den meisten Fällen nicht freiwillig erfolgt. Zudem zielt, so die Kritik, die Heimerziehung auf Disziplinierung und Anpassung ab. Insofern ist es interessant zu sehen, dass sich die Verfasser zwar in ihren Facharbeiten kritisch mit den strukturellen Rahmenbedingungen, die in den Praxiseinrichtungen vorherrschen, auseinandersetzen. Das Konzept der stationären Unterbringung wird aber in keiner der untersuchten Textpassagen infrage gestellt. Heimerziehung bzw. das Leben in einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe ist für die Verfasser in Lebenslagen der Armut oder bei zerrütteten Familienverhältnissen ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche Schutz vor „schädigenden Einflüssen“ finden. Sie sehen in der Heimerziehung eine adäquate familienersetzende Betreuungsform, die dazu dient, Familien in belastenden und überfordernden Lebensverhältnissen zu entlasten. Die Kontextualisierung in Bezug auf die

stationäre Jugendhilfe zeigt, dass sich die Studierenden bei ihren pädagogischen Handlungsorientierungen an den normativen, rechtlichen und organisatorischen Vorgaben, die dieser Betreuungsform zugrunde liegen, orientieren. Bei ihrem pädagogischen Handeln ist eine dreistufige Schrittfolge herauszulesen. Auf der ersten Stufe beschreiben die Akteure den Klienten, auf der zweiten wird dessen Verhalten interpretiert bzw. erklärt. Auf dieser Basis erfolgen auf der dritten Stufe die Handlungsvorschläge für die Hilfeplanung. Hier ist allerdings anzumerken, dass die Entstehung dieser Deutungsmusterkonstruktion nicht allein auf die Erfahrung und die reflektierte Praxis zurückzuführen ist, sondern die Grundstrukturen für dieses Deutungsmuster sind in dem Leitfaden für die Erstellung einer Facharbeit an der Bundeswehrfachschule zu finden. Es ist deshalb anzunehmen, dass diese Struktur zumindest in Teilen im Zuge der Erstellung der Facharbeiten von den Akteuren übernommen worden ist und sich anschließend als eine professionelle Vorgehensstrategie manifestiert hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den Deutungsmustern die Erfahrungen, die die Studierenden in ihren Praktika gemacht haben, in Form von fachlicher Expertise Eingang gefunden haben. Die erworbene Expertise lässt sich in ein allgemeines Rahmenmodell des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit einordnen, das sich auf folgende Ebenen bezieht:

- Wissen um die Problemlagen der Klientel
- Können in Bezug auf die Anwendung des Wissens in der Praxis
- Haltung in Bezug auf das Leitbild der Klientel
- Reflexion des pädagogischen Handelns als Grundlage für die Erlangung von Professionalität.

PRAXEOLOGISCHER TEIL

6. Konzipierung eines Handlungsmodells für die didaktisch-methodische Strukturierung des fallbasierten Unterrichtens

6.1 Angebot und Nutzung als Grundelemente des Handlungsmodells

Im Folgenden werden Überlegungen zu einem Handlungsmodell des fallbasierten Unterrichtens und seiner didaktischen Orientierung und methodischen Umsetzung angestellt. Es basiert auf den Grundgedanken des Angebots-Nutzungs-Modells der Lernwirksamkeit von Andreas Helmke, der den Unterricht als ein Angebot versteht, das, um Lernerfolge zu erzielen, von den Lernenden genutzt werden muss. Die Nutzung entsteht in dem Augenblick, wo die Lernenden das Lehrarrangement, das ihnen vonseiten des Lehrenden angeboten wird, annehmen und dazu ihre Lernaktivitäten entfalten. Die Lernwirkungen hängen, so Helmke, davon ab, ob und wie die Erwartungen der Lehrkraft und die unterrichtlichen Maßnahmen von den Lernenden wahrgenommen und wie sie interpretiert werden und darüber hinaus davon, ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen sie bei den Lernenden führen (vgl. Helmke, 2015, S. 71).

6.2 Arbeitsbündnis und Entwicklungsaufgabe als didaktischer Rahmen

Um Lernaktivitäten zu entfalten, kommen beide Akteursgruppen im Unterricht zusammen und treten dort in ein Arbeitsbündnis ein. Ein solches Arbeitsbündnis bezeichnet Hilbert Meyer als einen „didaktisch-soziale[n] Vertrag zwischen der Lehrperson und ihren Schülern über die im Unterricht geltenden Rechte und Pflichten und die zu erbringenden Leistungen“ (Meyer, 2007, S. 90). Die Lehrperson trägt die Verantwortung dafür, dass die Lernenden aktiviert und befähigt werden, ihren Lernprozess in die eigene Hand zu nehmen (vgl. Quilling, 2015, S. 5).

Bei dem Arbeitsbündnis handelt es sich um ein dynamisches Modell, bei dem die Vermittlung von Wissen und Können in Form von Aushandlungsprozessen zwischen den Akteuren stattfindet. Prägend für Arbeitsbündnisse sind die darin enthaltenen Entwicklungsaufgaben und Sinnkonstruktionen. Havighurst bezeichnet als Entwicklungsaufgabe „eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während das Misslingen zu Unglücklichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt“ (Havighurst, 1976, S. 2). Für Meinert A. Meyer und Andrea Reinartz nimmt der Begriff der Entwicklungsaufgabe ebenfalls eine zentrale Stellung ein:

> Die Auseinandersetzung mit Krisen, Brüchen und Spannungen, die den Bildungsgang eines jeden Heranwachsenden zum „Umschlagplatz“ zwischen subjektiven Ansprüchen und objektiven Anforderungen machen, kommt derart in den Blick. Zentral ist neben dem Begriff des Bildungsgangs deshalb der Begriff der Entwicklungsaufgabe. (Meyer & Reinartz, 1998, S. 10)

Bezogen auf diese Arbeit besteht die Entwicklungsaufgabe für die Studierenden darin, auf dem „Umschlagplatz Unterricht“ neben den objektiven Vorgaben sich vor allem mit den eigenen Deutungen, das heißt mit ihren Einstellungen, Haltungen, Sichtweisen, Erfahrungen und den daraus resultierenden Handlungsorientierungen, auseinanderzusetzen. Dafür erweist sich das Unterrichten anhand von „Fällen“ als eine geeignete Methode, mit der die Sinndeutungen sichtbar gemacht werden können. Für Meinert A. Meyer sind diese Sinnkonstruktionen in der Bildungsgangdidaktik die Basis für Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung (vgl. Meyer, 2008, S. 129).

Für Carla Schelle geht es bei der Arbeit mit Fällen darum, „(a) Schul- und Unterrichtspraxis (Empirie) methodengeleitet im Medium des Theoretischen zu verstehen, zu interpretieren und zu reflektieren, (b) Perspektivenvielfalt zu steigern und vor allem Interaktionssensibilität zu entwickeln, auch um im späteren Schulalltag pädagogisch handlungsfähig bleiben zu können, sowie (c) Handlungsperspektiven für die spätere berufliche Praxis zu entwickeln“ (Schelle, 2011, S. 87). Sie verweist dabei auf Erfahrungen mit der hermeneutischen Analyse von Unterrichtsmitschnitten, die zeigten, dass Studierende in einem solchen qualitativen Verfahren eine Möglichkeit sähen, um textbezogen und systematisch über didaktisches und pädagogisches Handeln

reflektieren zu können (vgl. ebd.). Es geht nicht darum, „Ratgeberliteratur“ zu konsultieren und aus der Literatur Lösungsvorschläge rezeptartig zu übernehmen, sondern durch ein erweitertes Problemverständnis neue Gestaltungsmöglichkeiten zu entdecken und theoriebezogen zu begründen (vgl. Schlickum, 2008). Für Hericks und Spörlein (2001) sind dafür vier Entwicklungsaufgaben konstituierend. Die erste besteht darin, den Schülern die erforderlichen Wissensbestände zu vermitteln, die Schüler dabei anzuerkennen (pädagogische Fremdwahrnehmung) und dabei kontinuierlich die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Als Akteur innerhalb des Schulsystems nutzt der Lehrer die Möglichkeiten, die ihm das System Schule unterstützend anbietet, erkennt aber auch gleichzeitig die damit einhergehenden (eigenen) Grenzen.

6.3 Methodische Ausgestaltung anhand der Lernplattform LENA und des problemorientierten Unterrichts (POB)

Für die methodische Ausgestaltung wird auf die Lernplattform LENA und die Methode des problemorientierten Unterrichts (POB) zurückgegriffen. Von beiden wird angenommen, dass sie sich im Unterricht als förderlich für die Auseinandersetzung mit Einstellungen, Haltungen, Sichtweisen oder Einschätzungen erweisen sowie anschlussfähig an die Überlegungen zur Bildungsgang- und Ermöglichungsdidaktik sind.

Die Lernplattform „LENA“ (vgl. Arnold, 2012) basiert auf den theoretischen Grundlagen der Ermöglichungsdidaktik. Bei LENA handelt es sich um ein praxisorientiertes Modell, das im Wesentlichen 29 Regeln beinhaltet, die sich sowohl auf die Lehrkraft, die Lernenden als auch auf die didaktisch-methodische Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses beziehen. In Form des Akronyms „S.P.A.S.S.“ gibt Arnold Kriterien für die methodische Umsetzung der 29 Regeln zur Ermöglichungsdidaktik an (vgl. Arnold, 2012, S. 79). Danach sollen die Methoden:

- selbstgesteuertes Lernen unterstützen, das heißt:
  - Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen.
  - Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst.
  - Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit.

  - Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen.
  - Die Lehrenden sind prozessverantwortlich – sie schaffen Bedingungen für das gelingende Selbstlernen der Lernenden.
- produktiv sein, also Möglichkeiten bieten, etwas zu entdecken; das heißt:
  - Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden.
  - Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung(-sarbeit).
  - Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein.
  - Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.
- aktivierend sein, indem die Lernenden Lösungswege selbst entwickeln, planen und durchführen; das heißt:
  - Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge.
  - Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen.
  - Lernende entwickeln selbst Initiativen.
  - Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten.
- situativ sein und einen Bezug zur Lerngruppe haben, das heißt:
  - Lernende nützen und reflektieren die Hier- und Jetzt-Situation.
  - Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt.
  - Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen.
  - Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis.
  - Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfers geboten.
- sozial sein, also Wertschätzung und konstruktive Kritik bieten und die Möglichkeit, Gefühle wahrzunehmen; das heißt:
  - Lernende erleben Wertschätzung.
  - Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback.
  - Lernende nehmen Emotionen wahr.
  - Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation.
  - Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

Die Unterrichtsmethodik des problemorientierten Lernens beruht auf der Kernidee von Reusser, Unterricht und Lernen im Geiste des Problemlösens zu gestalten. Zudem ist der Begriff des problemorientierten Lernens und Lehrens in den letzten Jahrzehnten zum Leitkonzept eines Selbstständigkeit

fördernden, kognitiv aktivierenden Unterrichts bzw. der Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen in Schulen und Hochschulen geworden. Klassische Formen gehen dabei von formulierten Problemen aus, die in Kleingruppen mit tutorieller Unterstützung gelöst werden mit dem Ziel, transferfähiges Wissen und fachspezifische Lern- und Denkstrategien zu erwerben (vgl. Reusser, 2005, S. 159).

Für den Ablauf des problemorientierten Unterrichts formuliert Jochen Schnack die folgenden fünf typischen Arbeitsphasen (vgl. Schnack, 2012):

- Erste Phase: Wahrnehmung und Analyse des Problems
  In dieser Phase geht es darum, dass die Lerngruppe ein Problem – das in der Regel schriftlich vorliegt – in seiner Komplexität kennenlernt und seine Tragweite und Bedeutung erfasst. Gegebenenfalls müssen Begriffe geklärt werden. Wenn es sich um ein komplexes Problem handelt, kann diese Phase einige Zeit beanspruchen.
- Zweite Phase: Hypothesenbildung
  Diese Phase schließt unmittelbar an die erste Phase an, ist aber insofern gesondert zu betrachten, weil es nun darum geht, Ideen und Hypothesen für die Lösung des Problems zu entwickeln. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:
  - Auf welche Weise könnte das Problem gelöst werden?
  - Welche Informationen liegen bereits vor, welche werden noch benötigt?
  - Wie werden diese Informationen beschafft?

  Offene Fragen und Wissenslücken, die offensichtlich sind, werden festgehalten. Über die Beschäftigung mit diesen Fragen formulieren die Lernenden implizit ihre eigenen Lernziele.
- Dritte Phase: Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten
  In der dritten Phase verschaffen sich die Lernenden die Informationen, von denen sie glauben, dass sie für die Lösung des Problems von Bedeutung sind. Im Sinne eines arbeitsteiligen Vorgehens kann die Informationsbeschaffung in der Gruppe stattfinden. Die Art der erforderlichen Informationen hängt stark vom Charakter der Problemstellung ab. Aus diesem Grund sind in dieser Phase sehr verschiedene Vorgehensweisen möglich, die vom Literaturstudium über Experteninterviews bis zur Durchführung von wissenschaftlichen Experimenten reichen können. Ein wichtiger

Nebeneffekt ist das Erlernen eines effektiven Umgangs mit Quellenmaterial, denn Quellen müssen später angegeben werden. Gleichzeitig wird in der Gruppe gelernt, das Erarbeitete zu strukturieren und wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden.

- Vierte Phase: Ergebnisdiskussion in Bezug auf das Problem
  Hier werden die erarbeiteten Informationen zusammengeführt und gemeinsam geprüft, was sie zur Lösung des Problems beitragen. Die in der zweiten Phase aufgestellten Hypothesen werden im Lichte der Informationen überprüft und gegebenenfalls modifiziert. Erweisen sich die Hypothesen als vielversprechend, wird abschließend gemeinsam ein Lösungsvorschlag entwickelt und vorgetragen. Im anderen Fall müssen die Phasen zwei bis vier im Lichte des Misserfolgs erneut absolviert werden.
- Fünfte Phase: Reflexion
  Wenn die vorherigen vier Phasen erfolgreich absolviert worden sind, wird das problemorientierte Unterrichtsvorhaben mit einer Reflexion der ausgewählten Problemlösungsstrategie abgeschlossen. Im Mittelpunkt stehen jetzt metakognitive Fragen, zum Beispiel:
  - Konnten wir zu Beginn das Problem angemessen erfassen? Wenn nein: Was hat uns daran gehindert?
  - Haben wir die richtige Strategie zur Lösung des Problems entwickelt? Wenn nein: Welche Fehler haben wir gemacht, und was können wir beim nächsten Mal besser machen?
  - Was haben wir über die Sache und methodisch gelernt? Wo haben wir noch Lücken?
  - Hat unsere Zusammenarbeit geklappt? Wie können wir sie noch weiter verbessern?

Das problemorientierte Lernen basiert auf den sieben Schritten, die von Reusser folgendermaßen präzisiert werden und die in dieser Dissertation von dem Verfasser in den Kontext des fallbasierten Arbeitens eingebunden werden (vgl. Reusser, 2005, S. 174):

1) Problemkonfrontation/Fallvorstellung
   Die erste Zielklärung besteht in der Aufdeckung von grundsätzlichen Verständnisfragen und Unklarheiten bei der Problemstellung. Heinzel (2007) weist hier darauf hin, dass in diesem Zusammenhang (fach-)didaktische,

(lern-)psychologische, soziologische oder auch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen gewählt werden können. Dabei unterscheidet er zwischen Problem-, Glücks- und typischen Fällen. So können problematische Ereignisse, Misserfolge ebenso wie pädagogische Erfolgserlebnisse die Basis für das problemorientierte Lernen liefern. Gerade im Anschluss an oder während der Praktikumsphasen macht es Sinn, die Bezugsprobleme der Studierenden mit Hilfe des problemorientierten Lernens im Unterricht zu strukturieren. Dabei treten automatisch die unterschiedlichen Deutungsmuster der Studierenden zutage.

2) Problemdefinition und Problemanalyse
   Es folgt die Sammlung von Teilproblemen und Problemaspekten sowie die Präzisierung und Differenzierung in Bezug auf die leitende Fragestellung. Bei den dabei zutage tretenden Deutungsmustern wird vermutet, dass in ihnen beruflich bedeutsame Probleme enthalten sind, auf die Bezug genommen werden kann. Es empfiehlt sich, diese in Gesprächen mit den Studierenden zu eruieren.

3) Hypothesenbildung
   Im Anschluss daran erfolgt die Sammlung von Hypothesen, Ideen und Lösungsansätzen. Dieser Schritt dient unter anderem dazu, dass die Studierenden die Bedeutung des hypothesengeleiteten Arbeitens in der pädagogischen Praxis erfahren können und dass das fallbasierte Arbeiten auf der Grundlage von Hypothesen erfolgt. Dabei wird die Hypothesenbildung unter anderem von den jeweiligen Deutungsmustern gesteuert.

4) Ordnen der Hypothesen und Lernzielformulierung
   Nach der Hypothesenbildung werden die Hypothesen geordnet und in Bezug auf Lösungsideen strukturiert. Darüber hinaus erfolgt eine thematische Ordnung in Bezug auf die Lernziele. Dieser Schritt trägt unter anderem dazu bei, dass die Studierenden lernen, die Fälle im Kontext von pädagogischen Zielen zu strukturieren und eine reflexive Distanz zu den eigenen Deutungsmustern aufzubauen.

5) Eigenstudium
   Im Eigenstudium bzw. beim selbstorganisierten Lernen erfolgt die notwendige Wissensaneignung anhand von Fachliteratur, Recherchen, Befragungen oder Internetrecherchen. Am Schluss dieses Schrittes steht die Ausarbeitung einer (Teil-)Lösungsidee, die unter anderem dazu dient, den

Fall zunehmend theoriegeleitet in den Blick zu nehmen und eine erweiterte reflexive Distanz zu den eigenen Deutungsmustern aufzubauen.

6) Durcharbeiten und Synthese der Studienergebnisse in der Gruppe
   Durch den Austausch und die Diskussion in der Studiengruppe können die Ergebnisse einschließlich der Deutungsmuster aus Schritt 1–5 diskursiv validiert, dabei ungeeignete Lösungsansätze eliminiert und eine Problemlösung favorisiert werden. Dieser Schritt bereitet die Studierenden auf die Zusammenarbeit im Team als notwendiger Teil der pädagogischen Arbeit in der Praxis vor.
7) Arbeitsrückschau und Sicherung des Lernertrags
   Bei diesem Schritt erfolgen vonseiten der Studierenden die Evaluation der bis zu diesem Zeitpunkt erzielten Ergebnisse und die Reflexion der Arbeits- und Lösungsprozesse. Er dient der Konsensbildung und schafft die Basis für das gemeinsame pädagogische Handeln. Dieser Schritt kann nur erfolgen, wenn in den vorherigen Schritten die jeweiligen Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen, also die unterschiedlichen Deutungsmuster, thematisiert worden sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Methode des problemorientierten Lernens im Kontext dieser Arbeit eine doppelte Orientierung aufweist. Sie wird einerseits bezogen auf die fachliche Ausgestaltung des pädagogischen Umgangs mit Menschen, die in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe leben, andererseits auf die Möglichkeit, persönliche Deutungsmuster und deren steuernden Einfluss beim pädagogischen Handeln einzubeziehen.

Sowohl der problemorientierte Unterricht „POB“ als auch die Lernplattform „LENA“ erweisen sich in Bezug auf die in den Fallkonstellationen anvisierten Problemlösungen im Sinne von Aebli als anschlussfähig. Aebli betrachtet das Problemlösen als eine von zwölf Grundformen des Lehrens und schreibt: „Unsere Antwort auf die Frage, was das Lernen des Schülers in Bewegung setzt, wird lauten: lebendig empfundene Probleme“ (Aebli, 1987, S. 277). Dabei unterscheidet er drei Gruppen von Problemen:

1) Probleme mit Lücken: Unser Bild von der Wirklichkeit oder unsere Handlungspläne weisen unverbundene Stellen, Lücken auf.
2) Probleme mit Widerspruch: Unsere Aussagen über die Wirklichkeit oder über unsere Handlungspläne widersprechen sich.

3) Probleme mit unnötiger Kompliziertheit: Unsere Sicht der Wirklichkeit oder unsere Handlungspläne sind unnötig kompliziert.

Das Problem zu lösen heißt demnach, die Lücke zu überwinden oder den Widerspruch zu beseitigen bzw. zu reduzieren oder die Kompliziertheit zu vereinfachen (vgl. Aebli, 1987, S. 279). Merrill legt in seinen „First principles of instruction“ dar, wodurch Lernen gefördert wird. Dabei spielt die Problemorientierung eine zentrale Rolle, ist aber an Bedingungen geknüpft, die bei der Gestaltung der Problemsituationen beachtet werden müssen, das heißt, Lernen wird gefördert und findet erst statt, wenn:

- Lernende veranlasst und unterstützt werden, sich mit der Lösung authentischer (möglichst persönlich bedeutsamer) Probleme zu befassen,
- bestehendes Wissen als Basis für den Erwerb neuen Wissens aktiviert wird,
- Lernenden demonstriert wird, was das zu erwerbende Wissen ist, worin die zu entwickelnde Kompetenz besteht und wie man beides erwerben kann (Problemlösungsstrategien, Heurismen, cognitive apprenticeship),
- neues Wissen von den Lernenden aktiv angewendet wird,
- neue Informationen in das bereits bestehende Wissen integriert werden, denn erst dann findet Lernen statt. (Merrill, 2002, zitiert nach Leisen, 2020, S. 2)

6.4 Strukturmerkmale und Bausteine des Handlungsmodells

Es folgt nun die Darstellung eines Handlungsmodells für die didaktisch-methodische Strukturierung des fallbasierten Unterrichts (s. **Abb. 1**).

In dem dargestellten Handlungsmodell wird ein didaktisch-methodischer Rahmen für das fallbasierte Unterrichten an der Fachschule für Sozialpädagogik entworfen. Im Vordergrund steht die Frage, wie das im Handlungsmodell konzipierte Arbeitsbündnis methodisch so gestaltet werden kann, dass (neben den standardisierten Lerninhalten) die Sinnkonstruktionen und Deutungsmuster Eingang in das Arbeitsbündnis finden.

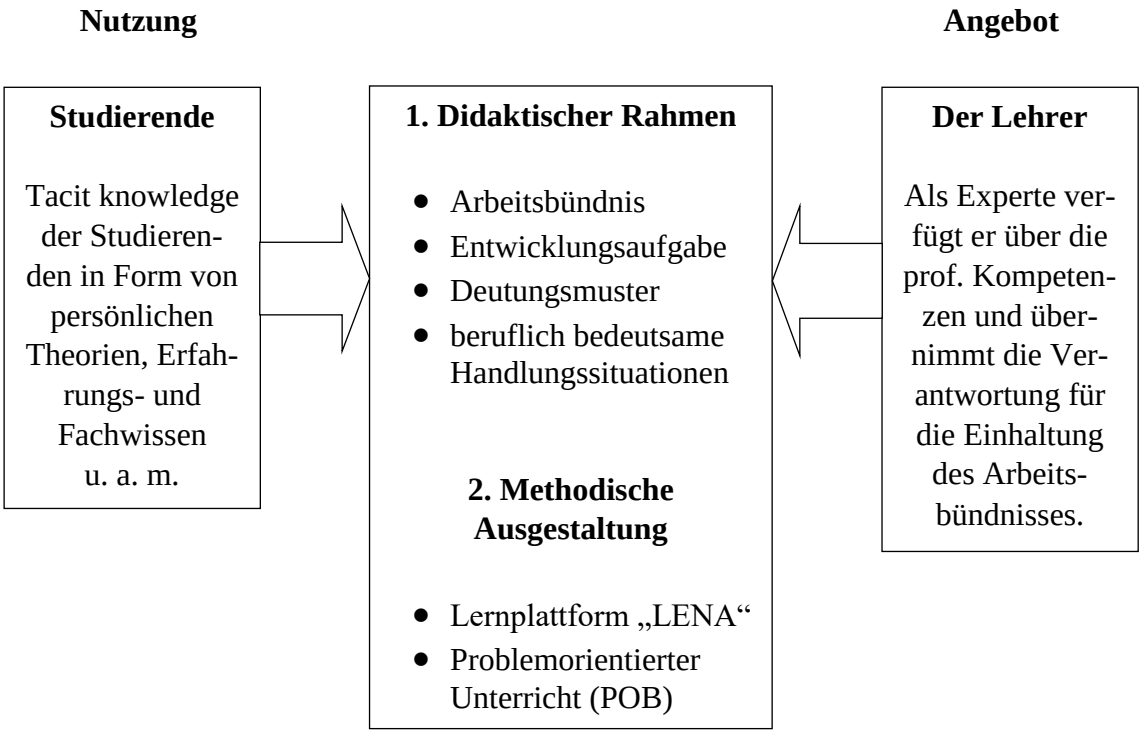

Abbildung 1: Handlungsmodell für die didaktisch-methodische Strukturierung des fallbasierten Unterrichts (Quelle: Eigene Darstellung)

Konstituierend für das Arbeitsbündnis ist ein Bildungsverständnis, das sich an der zukünftigen beruflichen Lebenswelt der Studierenden orientiert. In diese Lebenswelt tauchen die Studierenden nach ihrem Examen ein und erleben, wie Jugendliche diese Lebenswelt für sich interpretieren, dabei ihre eigenen Deutungen entwickeln und mit ihren biografischen Brüchen agieren. Wie im Lernfeldkonzept der beruflichen Bildung vorgesehen, benötigen die Studierenden im fallbasierten Unterricht Handlungssituationen, die auf der Basis dieser Lebenswelt konzipiert sind und in denen die Deutungsmuster von Heranwachsenden, die in stationären Einrichtungen leben, zutage treten.

6.4.1 Bildungstheoretische Ausrichtung

Für die handlungsorientierte Zielsetzung wird das Arbeitsbündnis im Sinne von Klafki (1996) bildungstheoretisch fundiert. Diese basiert auf drei zu erwerbende Grundfähigkeiten:

- Selbstbestimmungsfähigkeit
- Mitbestimmungsfähigkeit

- Solidaritätsfähigkeit.

Diese Grundfähigkeiten bilden das normative Grundgerüst für das pädagogische Handeln der Studierenden. Von ihnen wird erwartet, dass sie als professionell Handelnde in der Lage sind, Kinder und Jugendliche, die in stationären Einrichtungen leben, zu deren Selbstbestimmung zu befähigen. Das erfordert, die Kinder und Jugendlichen in Entscheidungen einzubinden bzw. an ihnen partizipieren zu lassen. Bezogen auf die von Klafki postulierten Grundfähigkeiten bedeutet das, dass die Studierenden sich kritisch mit den (zukünftigen) Strukturen und Zielsetzungen in der stationären Jugendhilfe auseinandersetzen und solidarisch die Anliegen von jungen Menschen vertreten.

6.4.2 Ausgestaltung von Lernsituationen als beruflich bedeutsam

Um eine reflexive Auseinandersetzung mit Deutungsmustern im Unterricht zu fördern, bedarf es einer Ausdifferenzierung der Lernsituationen innerhalb des Arbeitsbündnisses. Dieses darf nicht nur darauf beschränkt sein, die von der Lehrkraft vorgegebenen und im Lehrplan verankerten Inhalte zu vermitteln, sondern es muss mit Blick auf die künftigen beruflichen Anforderungen auch das praktische Handeln in den Fokus nehmen. Dieser Praxisbezug trägt dazu bei, dass Lernen nicht nur kognitiv erfolgt, sondern die Dimensionen Emotionalität und Soziales mit einbezogen werden und dass Lernen tatsächlich das Attribut „handlungsorientiert“ verdient, weil es auf berufliche Anforderungen vorbereitet. Das heißt, es müssen die künftigen beruflichen Anforderungen in den Lernsituationen, bei denen es sich um beruflich bedeutsame Lernsituationen handeln soll, welche die Lernenden vor ein Handlungsproblem stellen (vgl. Walter, 2011, S. 1), abgebildet werden. Die Entscheidung darüber, ob es sich tatsächlich bei der Formulierung einer Lernsituation für den Unterricht um eine beruflich bedeutsame Lernsituation handelt, erfolgt in vielen Fällen intuitiv durch die Lehrkraft, die sich dabei vor allem auf ihr Erfahrungswissen beruft. Bei Lernsituationen, die als beruflich bedeutsame Lernsituationen gestaltet werden, wird davon ausgegangen, dass in ihnen Deutungsmuster generiert werden, die aufgrund ihrer kollektiven Erfahrungsbezogenheit den Status der beruflichen Bedeutsamkeit erlangen. Dieser Status trägt dazu bei, die mehr oder weniger unklaren Angaben, was

genau unter der Bedeutsamkeit im Kontext von Lernsituationen verstanden wird, zu schärfen. Zugleich erhält die Bedeutsamkeit durch ihren Rückgriff auf die Deutungsmuster eine empirische Grundlage. Das heißt, die Basis für die Gestaltung einer Lernsituation ist nicht mehr in erster Linie die Intuition des Lehrers, sondern bedeutsam sind die Deutungsmuster der Lernenden, und zwar die, die von ihnen als beruflich bedeutsam eingeschätzt werden. Im Falle der Studierenden an der Fachschule für Sozialpädagogik beinhalten diese Deutungsmuster die Anforderungen, die an das pädagogische Handeln im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen in der Lebenswelt der stationären Jugendhilfe gestellt werden. Aus Sicht der Bildungsgangdidaktik wird damit der Stellenwert von Deutungsmustern als wichtige Gestaltungsfaktoren für den Lernort Schule unterstrichen.

Wirft man an dieser Stelle einen Blick auf die Lernplattform LENA und den problemorientierten Unterricht (POB), dann kann festgestellt werden, dass sich sowohl die Leitprinzipien des problemorientierten Unterrichts als auch die Ermöglichungsdidaktik gewinnbringend für die Bearbeitung entsprechender Lernsituationen einbinden lassen bzw. das didaktisch-methodische Rüstzeug dafür liefern. Die folgenden sieben Bausteine sollen dazu beitragen, das Arbeitsbündnis weiter auszudifferenzieren und die kritisch-konstruktive bzw. reflexive Auseinandersetzung der Studierenden an der Fachschule für Sozialpädagogik mit Deutungsmustern zu unterstützen.

- **Baustein 1: Das Arbeitsbündnis**
  Die Studierenden treffen in ihren Praktika nicht nur auf die individuellen Deutungen der Kinder und Jugendlichen, die von den vielfältigen und kontroversen Entwicklungen einer modernen (Konsum-)Gesellschaft und deren Auswirkungen auf die biografischen Entwicklungen (Brüche) geprägt sind, sondern sie werden erleben, dass sich aus den individuellen Deutungen der Kinder und Jugendlichen überindividuelle (Deutungs-) Muster in Bezug auf das Leben in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung aufspüren lassen. Dafür ist es ratsam, dass im Unterricht die eigenen Sinnstrukturen der Studierenden offengelegt und reflektiert werden und die Studierenden dabei erkennen können, dass die eigenen Sinnstrukturen sich als Ausdrucksgestalten in ihren Facharbeitstexten manifestieren.

  Die Studierenden lernen dabei, dass es sich bei den Berichten um zuvor interpretierte, subjektiv geprägte Angaben handelt, die aber gerade wegen

ihrer Subjektivität die entscheidenden Zugänge zu den in den Deutungsmustern enthaltenen Sinnkonstruktionen liefern. Das heißt, wenn erkennbar wird, nach welchem Muster Ausschnitte der Lebenswelt interpretiert werden, dann lassen sich daraus Hinweise auf die verborgenen Sinnkonstruktionen in den Deutungsmustern herleiten, die dann als Gebilde einer interpretierten Wirklichkeit verstehbar werden können. Das bedeutet, eine wesentliche Bestimmung des Arbeitsbündnisses ist darin zu sehen, dass es als Lernort für den Erwerb der Kompetenzen oder Kompetenzbereiche, von denen Unterstützung bei dem Zugang zu den Deutungsmustern zu erwarten ist, zu betrachten ist. Neben den zu erwerbenden Kompetenzen, die sich auf die Fach-, persönliche, Methoden- und Sozialkompetenz – die zusammengeführt die Handlungskompetenz ergeben – beziehen, erlangt die Deutungsfähigkeit im Arbeitsbündnis besondere Aufmerksamkeit, weil es dort explizit um den verstehenden Zugang zu bedeutsamen Äußerungen in Form von Sprache, Texten oder medialen Aspekten wie Video, Handy, Fernsehen und anderes mehr geht. Da diese bereits als vorinterpretierte Ausdrucksgestalten zu betrachten sind, erfordern sie Deutungsfähigkeit. Diese Ausdrucksgestalten gilt es im Zuge des Deutens zu analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen zu verstehen (vgl. Biehl, 2001, S. 826). Biehl bezeichnet solche Verstehensprozesse als Erschließung und schöpferische Erweiterung von vorfindlichem Sinn (vgl. ebd., S. 827). Tietgens betrachtet deshalb den Deutungsmusteransatz als Chance für die Verwirklichung der Humanitätsidee in der Erwachsenenbildung (vgl. Tietgens, 1980, S. 208; Tietgens, 1982, S. 305). Das gelingt nach seiner Auffassung dann, wenn beim Deutungsmusteransatz der Blick auf folgende Gegenstände gerichtet ist:

- Thematisierung der verschiedenen Perspektiven
- Chance des Einübens in die Rollendistanz
- Kriterien für die didaktische Reduktion in Bezug auf Ich-Horizont und Welt-Horizont
- metakommunikative Näherung des Zieles der Passung
- Möglichkeiten der Vergegenwärtigung und der Verfremdung (vgl. Tietgens, 1982, S. 305).

Außerdem sollte das Arbeitsbündnis an den Prämissen „Wissenschaftsorientierung“ und „Praxisorientierung“ ausgerichtet sein. Beide Prämissen werden hier aber nicht im Sinne von Antinomien verstanden, sondern als

sich ergänzende Ansprüche, bei denen „Personen- und Fachorientierung, Erfahrung und Belehrung, Subjektnähe und Distanzierung, emotionale Beteiligung und rationale Analyse […] zwangsläufig aufeinander [stoßen]“ (Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe, 2006, S. 32). Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, „dass die Bildungsgegenstände […] in ihrer Bedingtheit und in ihrer Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (ebd., S. 33), während die Öffnung in Richtung Praxisorientierung immer bedeutet, „dass das Subjekt, der Mensch in seiner Welt, seiner Lebenswelt, in den Blick kommt“ (ebd., S. 32). Bei dieser handelt es sich immer schon um „eine interpretierte, mit anderen ‚geteilte‘ Welt, eine soziale Konstruktion“. Dahinter stehe das Bemühen, „die Welt so zu erfahren, wie die Menschen sie verstehen“ (ebd., S. 33).

- **Baustein 2: Handlungsorientierung**
  Das Arbeitsbündnis unterstützt das handlungsorientierte Lernen und trägt dazu bei, die Studierenden auf die zukünftigen Arbeitsaufgaben vorzubereiten. Hierfür ist es sinnvoll, die beruflichen Handlungssituationen (Fälle) wissenschafts- und praxisorientiert zu gestalten und das pädagogische Handeln auf der Basis theoriegeleiteter Erkenntnisse auszugestalten.
- **Baustein 3: Lernkultur**
  Im Arbeitsbündnis herrscht eine Lernkultur, die sich an den Prinzipien der Lebensweltorientierung, des individualisierten Lernens und der Selbstregulation[90] orientiert. Das selbstregulierte Lernen findet auf einem Kontinuum zwischen Fremd- und Selbststeuerung statt. Angestrebt ist eine kontinuierliche Hinwendung zur Selbstregulation.
- **Baustein 4: Rolle des Lehrers**
  Im Arbeitsbündnis zielt die Interaktionsgestaltung zwischen Lehrer und Studierenden darauf ab, dass die Studierenden sukzessive unabhängiger von der Lehrperson werden (können). Das entspricht in der Sozialen Arbeit der „Hilfe zur Selbsthilfe“; in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entspricht es einem der Merkmale des pädagogischen Bezugs bei

[90] Hilbert Meyer bezeichnet die Fähigkeit und die Bereitschaft von Schülern, die eigene Lernarbeit selbstständig vorzubereiten, geeignete Lernstrategien zu aktivieren, die Arbeit zu kontrollieren und zu bewerten, als „Selbstregulation des Lernens“ (vgl. Meyer, 2007, S. 150 ff.).

Nohl, das lautet: „Das pädagogische Verhältnis ist darauf angelegt, sich aufzulösen“.

- **Baustein 5: Methodenbasiertes Arbeiten**
  Im Arbeitsbündnis erfolgt eine methodenbasierte Ausgestaltung durch die Orientierungspunkte Alltags- und Ressourcenorientierung, Mehrdimensionalität, Mehrperspektivität, Vernetzung und Reflexivität (s. hierzu auch die Ausführungen zum Idealtypus des pädagogischen Handelns in dieser Arbeit). Es wird unterstellt, dass diese Orientierungspunkte sich als förderlich für die Auseinandersetzung mit Deutungsmustern erweisen.
- **Baustein 6: Kompetenzentwicklung**
  Im Arbeitsbündnis wird davon ausgegangen, dass Kompetenzentwicklung ein personalisierter Lernprozess ist, der sich mit Unterstützung der Lehrkräfte selbstorganisiert und anhand individueller Kompetenzziele realisieren lässt.
- **Baustein 7: Rekontextualisierung**
  Das Arbeitsbündnis kann nicht 1 : 1 in der Praxis umgesetzt werden, sondern in der Praxis sind Rekontextualisierungen erforderlich.

6.5 Zusammenfassung

Das Modell des pädagogischen Arbeitsbündnisses enthält eine Struktur (Angebot), die den Raum für das Bearbeiten von Deutungsleistungen ermöglicht (Nutzung). Tietgens sieht in dem Deutungsmusteransatz „eine Voraussetzung für die Realisierung der Reflexivität als Kriterium erwachsenengerechter Lernprozesse“ (Tietgens, 1982, S. 305). Nach seiner Ansicht muss der Deutungsmusteransatz in der Erwachsenenbildung weiterentwickelt werden: „Worum es also im Weiterverfolgen des Deutungsmusteransatzes geht, ist, dahin zu wirken, daß dem Interpretationsinstrument zwischen Individuierung und Fixierung ein erkenntnisträchtiges Suchfeld überlassen bleibt, damit es Kern und Ränder, Kumulationen und Bandbreiten der Deutungsleistungen ausmachen kann. Denn der Grad der Beweglichkeit der Situationsinterpretation ist ein Bedingungskriterium der Lehr-Lern-Aktivitäten, insbesondere dann, wenn es um das Verarbeiten von Ambivalenzen geht“ (Tietgens, 1982, S. 306 f.).

Fasst man das Ergebnis zusammen, dann lässt sich sagen, dass das Modell des Arbeitsbündnisses von seiner Ausrichtung eine Grundstruktur enthält, die den Studierenden einen Lernort anbietet (Angebot), der sich für die Auseinandersetzung sowohl mit den Deutungsleistungen der Klientel als auch mit den eigenen Deutungsmustern eignet (Nutzung). Um eine kritisch-konstruktive und reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Deutungsmustern zu unterstützen, bedarf es einer Ausdifferenzierung der Theorie des pädagogischen Arbeitsbündnisses. Diese muss sich von einer überwiegend vorgegebenen und inhaltlichen Bezogenheit des fallbasierten Arbeitens zu einem haltungsbezogenen Setting entwickeln, von dem angenommen wird, dass es die Studierenden befähigt, sich mit Sinnstrukturen auseinanderzusetzen.

7. Resümee

Ausgangspunkt für das Forschungsvorhaben waren drei Forschungsfragen, mit denen untersucht werden sollte, welche Deutungsmuster sich in den Facharbeitstexten von Studierenden an der Fachschule für Sozialpädagogik aufspüren lassen und inwieweit diese die Handlungsorientierungen der Studierenden beeinflussen. Aus Sicht der Lehr- und Lernforschung geht es dabei um die Frage, wie ein „pädagogisches Arbeitsbündnis“ auszugestalten ist, um den Studierenden einen Raum anzubieten (Angebot), in dem sie die Möglichkeit haben, sich reflexiv mit ihren Deutungsmustern auseinanderzusetzen, das heißt zu erkennen, mit welchen Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen sie die Beziehungen zu ihrer Klientel gestalten. Um die Frage nach der Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses zu beantworten, werden die Forschungsfragen in diesem Abschnitt noch einmal aufgegriffen und in Bezug auf die im empirischen Teil erzielten Ergebnisse reflektiert und diskutiert. Schließlich erfolgt eine Einschätzung der Relevanz der Untersuchungsergebnisse in Bezug auf das fallbasierte Unterrichten an der Fachschule für Sozialpädagogik und die Lebenswelt der stationären Jugendhilfe.

Aus den Forschungsergebnissen des empirischen Teils (s. hierzu Kap. 5) sind fünf zentrale Deutungsmuster identifiziert worden. Diese wurden, um ihre ontologische Substanz herauszuarbeiten, im Zuge der diskursiven Validierung von den Experten sukzessiv verdichtet, um zu generellen Deutungsmustern zu gelangen. Zu diesen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Studierenden die Institution „Heim“ als einen Ort einschätzen, der von seiner normativen Orientierung und dem pädagogischen Arbeiten an diesem Ort einen Sinn erhält, dessen Ausgestaltung aber in Wechselwirkungen mit den infrastrukturellen Rahmenbedingungen steht, die das pädagogische Handeln beeinflussen. Dazu entwickeln die Studierenden eine Haltung, die es ihnen ermöglicht, spezifische Eigenschaften der betreuten Klientel wahrzunehmen und zu beschreiben. Sie erkennen die zentrale Funktion des Instruments der Hilfeplanung (vgl. hierzu § 36 des SGB VIII), die dieses als Entscheidungsgrundlage für den weiteren Lebensweg ihrer Klientel bzw. für die pädagogische Beziehung hat. Die praktischen Erfahrungen in der stationären Jugendhilfe transformieren die Studierenden in fachliche Expertise. Diese ist mit der Einsicht verbunden, dass die Verhaltensstörungen der Kinder und

Jugendlichen nicht monokausal, sondern nur multikausal erklärbar sind. Die Erfahrungen in der Teamarbeit begründen die Einstellung, dass das Team in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung der geeignete Platz ist, an dem sich das pädagogische Handeln reflektieren lässt, um pädagogische Handlungsmaßnahmen zu planen. Das Team wird aber nicht nur als Platz der Reflexion betrachtet, sondern als eine zentrale Entscheidungsinstanz für Handlungsmaßnahmen.

Betrachtet man die zentralen Deutungsmuster, so lassen sich diese in ein allgemeines Rahmenmodell des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit einordnen, das sich auf folgende Ebenen bezieht:

- Wissen um die Problemlage der Klientel (theoretische Grundlagen)
- Können in Bezug auf die Anwendung des Wissens in der Praxis (theoriegeleitetes Handeln)
- Haltung in Bezug auf das Leitbild der Klientel (Erwerb von Deutungsmustern)
- Reflexion des pädagogischen Handelns (Reflexion als Basis für die Modifikation bzw. Anpassung des pädagogischen Handelns).

Der zweite Aspekt der Forschungsfragen bezog sich darauf, welche Handlungsorientierungen die Studierenden für die pädagogische Arbeit aus den Deutungsmustern herleiten. Dazu ist festzustellen, dass sich ein direkter Zusammenhang zwischen den Deutungsmustern bzw. den darin enthaltenen Sinnkonstruktionen und den pädagogischen Handlungsorientierungen im Sinne eines Ursache-Wirkung-Verhältnisses nicht nachweisen lässt. Es ist aber davon auszugehen, dass die in den Deutungsmustern enthaltenen Sinnkonstruktionen die Handlungsorientierungen der Studierenden steuern. Hier wird bewusst der Begriff der Steuerung verwendet, um damit zu betonen, dass es sich überwiegend um unbewusste Prozesse handelt, also Prozesse, die dem Subjekt im Augenblick seines Handelns nicht bewusst sind. Das bedeutet für die Lehr- und Lernforschung, dass, wenn (unbewusste) persönliche Haltungen, Einstellungen, Sichtweisen und Erfahrungen einen solch bedeutsamen Einfluss auf die pädagogische Handlungsorientierung ausüben, sich der Grund ergibt, dieses für das pädagogische Handeln so bedeutsame Thema in die sozialpädagogische Ausbildung zu implementieren. Konkret: Die Studierenden sollten im Lernort Schule lernen, die Wechselwirkung

zwischen der steuernden Funktion von Deutungsmustern und dem pädagogischen Handeln zu erkennen, um diese dann in einem reflexiven Prozess zu hinterfragen und gegebenenfalls zu modifizieren. Der dafür geeignete Ort ist das Arbeitsbündnis.

Um die kritisch-konstruktiv-reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Deutungsmustern zu realisieren, ist in dieser Arbeit eine Ausdifferenzierung der Theorie des Arbeitsbündnisses vorgenommen worden. Diese ist nicht mehr darauf ausgerichtet, die von der Lehrkraft vorgegebenen und im Lehrplan verankerten Inhalte zu vermitteln, sondern es wurden pädagogisch relevante Bausteine für die theoretische Erweiterung des Arbeitsbündnisses formuliert, von denen angenommen wird, dass sie für die Studierenden ein Unterstützungsinstrument für die Reflexion der Sinnstrukturen bieten (s. hierzu Kap. 6).

Reflexion des Forschungsprozesses

Bei der Reflexion des Forschungsprozesses werden fünf Aspekte in den Blick genommen. Diese beziehen sich vor allem auf die Fragen des Zugriffs auf die Deutungsmuster, die Validität, die Relevanzsetzungen, die empirische Verankerung und auf Aspekte der Verallgemeinerbarkeit der Untersuchung.

1) Pragmatischer Zugriff auf die Deutungsmuster

   Für das qualitative Forschungsvorhaben wurde bewusst ein klar strukturiertes Vorgehen gewählt, um sicherzustellen, dass eine Struktur vorliegt, mit der sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Deutungsmuster zugreifen lässt, und das gewährleistet, das gesamte Datenspektrum, also die vollständigen Textversionen, zu erfassen. Der hierfür konzipierte Auswertungsalgorithmus hat diesen Zugriff mit seiner Schrittfolge zielführend ermöglicht. Diese Entscheidung hat sich im Nachhinein als vorteilhaft erwiesen, weil das Forschungsvorhaben in dem übergeordneten Arbeitsfeld des pädagogischen Handelns in der stationären Jugendhilfe angesiedelt ist. Ziel war dabei, etwas über die Deutungsmuster und die damit einhergehenden pädagogischen Handlungsorientierungen der Studierenden zu erfahren. Mit der Offenlegung des Themas und dessen Einbindung in die Kontexte der stationären Jugendhilfe und des Unterrichtens an der Fachschule für Sozialpädagogik und den klar formulierten Arbeitsaufträgen an

die Experten sollte im Vorfeld Transparenz hergestellt werden. Die Explizierung der theoretischen Vorannahmen und die Kontextualisierung der Sequenzen in das Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe beinhaltet eine Relevanzsetzung, um die epistemologischen Überzeugungen der Studierenden und die theoretischen Vorannahmen in Einklang zu bringen.

2) Herstellung von Intersubjektivität

   Bei einem qualitativen Forschungsvorhaben verbirgt sich – insbesondere dann, wenn der Forscher die Akteure, die er beforscht, selbst unterrichtet und betreut hat – die Gefahr, dass er nicht über eine ausreichende reflexive Distanz zu seinem Forschungsvorhaben verfügt. Darin lag ein wesentlicher Grund dafür, von Beginn an, also bereits bei der Sequenzierung der Facharbeitstexte, Experten einzubinden. Wer in einer solchen Untersuchung als Experte anzusehen ist, war ein Streitpunkt. Bezeichnet man diejenigen als Experten, die Erfahrung mit der Auswertungsmethode der objektiven Hermeneutik haben? Oder sind es die Akteure, die über ausreichend fachliche Expertise auf dem Gebiet der stationären Jugendhilfe verfügen? Die Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten. Der Verfasser dieser Arbeit hat sich dafür entschieden, diejenigen, die in Theorie und Praxis über Erfahrungen in der stationären Jugendhilfe verfügen, als Experten einzubinden. Diese Entscheidung beruht auf der Prämisse, dass die Erfahrungen der Experten aus der Praxis einen sinnvollen Verstehenszugang zu den Deutungsmustern liefern. Es muss allerdings gesagt werden, dass die Verstehenszugänge auch bei den Experten von subjektiver Vorerfahrung geprägt sind. „Schließlich ist es aus konstruktivistischer Sicht unmöglich, die Subjektivität des Forschenden völlig auszublenden, da Erkenntnis immer als subjektgebunden, an die Eigenschaften des Beobachters und seine Fähigkeit zu erkennen und zu beschreiben gebunden angesehen wird“ (Wirtz & Petrucci, 2007, o. S.). Die Einbindung der Experten ist somit als Schritt in Bezug sowohl auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Untersuchung als auch deren Beitrag zur Validität zu betrachten.

3) Expertengestützte Validität

   In dieser Arbeit war nicht vorgesehen, die Validierung im Sinne eines sogenannten „member check“ zur Überprüfung des Theorie-Empirie-Verhältnisses vorzunehmen. Bei einem member check erfolgt die Validierung

in Form einer Rückbindung der entwickelten Theorie über den Untersuchungsgegenstand an die untersuchten Personen, das heißt, deren Sichtweisen, Deutungen und Relevanzsetzungen werden nach Abschluss der Datengewinnung erneut in den Fokus genommen. Die Begründung für die Absage liegt vor allem darin, dass es bei dieser Arbeit nicht um die Beschreibung der Welt durch die Augen der Untersuchten und die Kopplung der Interpretationsprozesse an die Eigenperspektive der Untersuchten geht (vgl. Terhart, 1981, S. 772). Ziel der Validierung war es, mithilfe der „Interpretationen in Gruppen zu einer diskursiven Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch den expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen zu gelangen“ (Steinke, 2000, S. 2), das heißt, zu einer expertengestützten Festigung bei der Identifizierung der Deutungsmuster zu kommen.

4) Empirische Verankerung

   Die Basis für die empirische Verankerung sind die vollständigen Texte der Facharbeiten, das heißt, jede Textfassung wurde vollständig sequenziert. Dies erfolgte vor dem Hintergrund, sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, im Sinne einer „selektiven Plausibilisierung“ (Flick, 2002, S. 318) geeignete Sequenzen in den Blick zu nehmen. Zudem wurden den im Anschluss an die Sequenzierung identifizierten Deutungsmustern die jeweiligen Sequenzen, die die Basis für die Interpretationen geliefert haben, zugeordnet, um so sicherzustellen, dass die Interpretation anhand der jeweiligen Stellen im Text nachvollziehbar ist.

5) Kritische Sichtweise auf den Algorithmus

   Zu reflektieren ist der Algorithmus bzw. einzelne Auswertungsschritte. An erster Stelle ist dabei der Schritt der Paraphrasierung zu nennen. Dieser war eingeführt worden, um zu gewährleisten, dass die Experten in Bezug auf jede Sequenz über die gleichen Informationsstände verfügten, um von dort aus die Sequenzen den Suchkriterien zuzuordnen. Aus methodologischer Sicht ist hier anzumerken, dass bei der Zuordnung zu den Suchkriterien bewusst wieder auf die Originalsequenzen aus den Facharbeitstexten zurückgegriffen wurde und nicht auf die Paraphrasen der Experten. Dieser (Rück-)Schritt war umso wichtiger, weil es in einem qualitativen Forschungsvorhaben, bei dem angenommen wird, dass die zu analysierenden Texte authentisch und sinnstrukturiert sind, nicht sinnvoll ist, diese zu

paraphrasieren und die paraphrasierten Sequenzen als Basis für die Zuordnung zu Kriterien zu verwenden (dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch im Zuge der diskursiven Validierung Sinnkonstruktionen, die in den Texten enthalten waren, nicht erkannt bzw. übersehen worden sind). Deshalb wurde die Zuordnung anhand der Originalsequenzen vorgenommen.

Reflexion des Deutungsmusterbegriffs

Zu reflektieren ist außerdem die Arbeitsdefinition des Begriffs Deutungsmuster. Die Arbeitsdefinition unterstreicht, dass es bei den Deutungsmustern um erfahrungsbasierte, emotional eingebettete und gesellschaftlich vermittelte kognitive, also interpretierbare Gebilde handelt. Im Laufe der Arbeit und während der Identifizierung der Deutungsmuster wurde deutlich, dass es nicht *das* Deutungsmuster geben kann, sondern dass der Begriff im Sinne von Schulenberg besser als eine Metapher zu betrachten ist.

Schulenberg (1972, S. 229) kritisiert, dass in den Begriff des Deutungsmusters eine Vielzahl von zu interpretierenden Informationen einfließt, die dann auf einen gemeinsamen Nenner, nämlich „Deutungsmuster", gebracht werden. Für ihn sind Deutungsmuster deshalb als eine Metapher anzusehen für „eine Fülle verschiedener psychischer Vorgänge und Phänomene, wie Erfahrungen, Erwartungen, Vorstellungen, Urteile, Vorurteile, Wünsche […], die das Wahrnehmen und Deuten von Situationen und größeren Lebenszusammenhängen prägen und damit Lernen und Handeln vorbestimmen" (ebd., S. 230).

Diese Sichtweise wird für diese Arbeit übernommen, das heißt, der Begriff des Deutungsmusters wird im Sinne von Schulenberg als Metapher verwendet, also als ein Ort, an dem sinnstrukturierte Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen und Sichtweisen zusammentreffen. Identifiziert worden ist also nicht das Deutungsmuster, sondern in den Deutungsmustern wurden die sinnstrukturierten Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen und Sichtweisen aufgespürt, die dann im Zuge der expertengestützten Validierung zu zentralen Deutungsmustern zusammengefasst worden sind.

Von daher erweist es sich als sinnvoll, den Teilaspekt der Sinnstrukturen in die Arbeitsdefinition einzufügen und folgende modifizierte Arbeitsdefinition zu verwenden:

In Deutungsmustern findet eine Integration von verschiedenen Sinnkonstruktionen statt. Diese sind erfahrungsbasiert, emotional eingebettet und gesellschaftlich vermittelt. Das Ergebnis dieses Integrationsprozesses sind interpretierbare kognitive Gebilde, die Einstellungen wiederum begründen und Handlungsorientierungen ermöglichen.

Relevanz der Ergebnisse für das fallbasierte Unterrichten und das pädagogische Handeln in der stationären Jugendhilfe

Das fallbasierte Lernen wird in der Literatur als eine Lernmethode beschrieben, mit der sich professionelle Kompetenz fördern lässt (vgl. Digel, 2012, S. 42). Die Arbeit mit Fällen bietet die Möglichkeit, wissenschaftliches Wissen aufzubauen und pädagogisches Handeln zu reflektieren (vgl. ebd.). Das heißt, die Basis des fallbasierten Arbeitens besteht aus einer Kombination aus Wissenschaftlichkeit und Reflexion des pädagogischen Handelns. Diese Konstellation wirft in Bezug auf die Forschungsfragen die Frage auf, inwieweit eine Struktur des Reflektierens, die vor allem Bezug auf die Handlung nimmt, imstande ist, auf normativ geprägte persönliche Einstellungen, Sichtweisen und Erfahrungen Bezug zu nehmen. Zumal von diesen, wie in den Forschungsergebnissen dargelegt, davon auszugehen ist, dass in ihnen Sinnstrukturen verborgen sind, die die Handlungsorientierungen steuern. Das würde heißen, dass sich eine Reflexion nicht mehr in erster Linie auf die Handlung als solche bezieht, sondern direkt bei den mehrdimensionalen und differenzierten Deutungsmustern, die hinter dem Verhalten vermutet werden, ansetzt. Das ist mit der Erwartung verbunden, dass es im Prozess des Reflektierens zu einer Modifikation der Deutungsmuster kommt, in deren Folge sich auch das von den Deutungsmustern gesteuerte Verhalten verändert.

Dieser Denkansatz enthält drei bildungsgangdidaktische Begründungen für seine Integration in das Arbeitsbündnis:

- Er liefert Ideen für das Lernen des Reflektierens.
- Er trägt dazu bei, Bildung als biografischen Prozess zu betrachten und zu gestalten.
- Er unterstützt das kompetenzorientierte Lernen.

Drei Deutungsmusterpostulate

Abschließend werden drei an die Forschungsfragen angelehnte Postulate formuliert. Sie sollen den Stellenwert unterstreichen, den die Thematik der Relationen zwischen Deutungsmustern und Handlungsorientierungen in der beruflichen Bildung hat und wie notwendig die Einbindung des Themas in den Unterricht und das Arbeitsfeld bezüglich der stationären Jugendhilfe ist.

1) Postulat für die Lehr- und Lernforschung
   Die Reflexion von Deutungsmustern im fallbasierten Unterrichten sollte als fester Bestandteil in das Arbeitsbündnis der sozialpädagogischen Ausbildung integriert werden. Dazu bedarf es einer bildungsgangdidaktischen Begründung und methodischen Ausgestaltung.

2) Postulat für die Beziehungsgestaltung
   In der stationären Jugendhilfe ist das pädagogische Verhältnis von Wechselwirkungen und Deutungsmustern geprägt. Das heißt, auch hier gilt die Formel: Verändert der Sozialpädagoge sein Verhalten oder Teile davon, dann ist davon auszugehen, dass sich das Verhalten des Kindes oder des Jugendlichen ebenfalls verändert und es dabei zur Herausbildung neuer Interaktionsmuster kommt. Die Qualität dieser Muster hängt maßgeblich davon ab, wie intensiv beiderseitig reflektiert wurde. Bezog sich die Reflexion auf die Oberfläche, das heißt auf aktuelles, ausschließlich in der Situation gezeigtes Verhalten oder auf die Tiefenstruktur, also auf die hinter dem Verhalten verborgenen Deutungsmuster? Bei der reflexiven Ausrichtung auf die Tiefenstrukturen kommt es schrittweise zur Verknüpfung von Deutungsmustern mit situativen Handlungen. Diese Verknüpfung signalisiert den Reflektierenden sukzessive, an welchen Stellen ihre persönlichen Haltungen, Einstellungen, Sichtweisen und Erfahrungen in die Interaktionsverläufe eindringen und diese prägen.

3) Zusammenführung beider Thesen
   Reflexion mit dem Anspruch, Verhaltensweisen dauerhaft zu modifizieren, erfordert die Reflexion der Deutungsmuster und eine Einschätzung, warum, wo und wie diese das eigene Verhalten steuern. Dafür ist es aus professionstheoretischer Sicht sinnvoll, in die sozialpädagogische Ausbildung die Kompetenz für den Umgang mit den eigenen Deutungsmustern im Rahmen des fallbasierten Arbeitens einzubinden.

8. Ausblick

8.1 Vom Deutungsmuster zum Bezugsproblem

In diesem Abschnitt werden Überlegungen zu der Frage nach einer möglichen Weiterentwicklung des Deutungsmusteransatzes angestellt. Ausgangspunkt dafür sind Vermutungen, wonach sich in den individuellen Deutungsmustern überindividuelle berufliche Probleme identifizieren lassen, die als berufliche Bezugsprobleme anzusprechen und in den fallbasierten Unterricht einzubinden sind.

Bei der diskursiven Validierung wurden die einzelnen Sequenzen der sequenzierten Facharbeitstexte fünf Suchkriterien zugeordnet und auf die enthaltenen Deutungen hin untersucht. Deutungen, so Hoffmann (2019, S. 214), „beziehen sich auf die in den Daten vorliegenden konkreten Schilderungen, Behauptungen, Narrationen usw. einer einzelnen interviewten Person". Diese lieferten in dieser Arbeit den Datencorpus und den Ausgangspunkt für die Identifizierung der Deutungsmuster mithilfe des fallübergreifenden Vergleichs. „Deutungsmuster sind die von den einzelnen Interviewten und der einzelnen konkreten Erzählung abstrahierten Modi einer generellen Bearbeitung eines Bezugsproblems" (Hoffmann, 2019, S. 215). Hoffmann vermutet, dass Deutungsmuster darüber hinaus Hinweise auf übergeordnete Bezugsprobleme enthalten (vgl. ebd., S. 216). Er knüpft dabei an die Diskussion an, die aktuell im Rahmen des Deutungsmusteransatzes geführt wird. Dazu ist zunächst zu klären, was genau ein Bezugsproblem ausmacht und welche Bedeutung es im Kontext der Deutungsmusteranalyse hat (vgl. ebd., S. 1).

Laut Kassner handelt es sich bei Bezugsproblemen um „Gemeinsamkeiten in der Umgangsweise mit objektiven Handlungsproblemen" (Kassner, 2003, S. 55). Hoffmann unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass es in der (pädagogischen Praxis) offensichtlich Problembereiche gibt, die sich nicht nur für den einzelnen Akteur stellen, sondern für eine ganze Gruppe (vgl. ebd.). Ohne die Ergebnisse der Ausprägungen der Merkmalsräume im fallübergreifenden Vergleich systematisch in Bezug auf Bezugsprobleme untersucht zu haben, kann doch gesagt werden, dass sich dort verstecke Hinweise auf solche Bezugsprobleme finden lassen, zumal „besonders das Bezugsproblem

ein oftmals mitgedachtes und oft genanntes, jedoch selten näher bestimmtes Element der DMA [Deutungsmusteranalyse; Anm. d. Verf.] darzustellen scheint“ (Hoffmann, 2019, S. 204). Bezogen auf diese Arbeit wäre zu überlegen, den Datencorpus daraufhin zu untersuchen, inwieweit sich in den Texten solche Bezugsprobleme aufspüren und wie sie sich in die Bildungsgangdidaktik einbinden lassen. Um die vielleicht auf den ersten Blick etwas abstrakte Beschreibung anschaulicher zu machen, soll der folgende Aspekt des pädagogischen Handelns betrachtet werden. Ein zentrales Bezugsproblem des pädagogischen Handelns besteht darin, dass es in den modernen Antinomien, das heißt im Kontext der neuen Ökonomisierung, zwischen wirtschaftlichem Denken und sozialem Handeln changiert. Ein Beispiel aus Facharbeit 2 zeigt diese Grundproblematik auf. Die Verfasserin berichtet dort in der Sequenz 41 über die aktuelle Gruppenzusammensetzung und die Tendenz des Trägers, freie Plätze umgehend wieder zu belegen. Diese „Politik“ findet sie als nicht förderlich für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, weil es dadurch häufiger zu körperlichen Auseinandersetzungen kommt. Diese Sequenz verdeutlicht das dahinterstehende Bezugsproblem: Die Akteure in der stationären Jugendhilfe erbringen eine personenbezogene soziale Dienstleistung, gleichzeitig agieren sie aber in Zeiten von prospektiven Entgeltvereinbarungen, Fachkräftemangel, Auslastungsdruck sowie eines zunehmenden Wettbewerbs in einem von neoliberalen Gesichtspunkten geprägten Arbeitsfeld. Die eigenen Erfahrungen belegen, dass es sich bei diesem Thema um ein zentrales Bezugsproblem von Studierenden in deren Praxis handelt, das aus diesem Grund in den Unterricht eingebunden werden sollte. Das bedeutet, dass es darum geht, die Thematik der Bezugsprobleme sowohl forschungs- als auch unterrichtstechnisch einzubinden.

8.2 Schematische Darstellung der forschungs- und unterrichtstechnischen Einbindung der Bezugsprobleme

Dieser Abschnitt dient als Skizze für die weiteren Erörterungen der wesentlichen Schritte bei der forschungs- und unterrichtstechnischen Einbindung der Bezugsprobleme und ihrer Verortung (s. dazu auch die schematische

Darstellung in **Abb. 2**, die im Folgenden näher erläutert wird). Den Ausgangspunkt bilden die Facharbeiten der Studierenden. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsvorhabens sollten dazu Arbeiten ausgewählt werden, bei denen schon auf den ersten Blick Hinweise auf Bezugsprobleme erkennbar sind. Im nächsten Schritt erfolgt die Sequenzierung der Texte. Sie liefert die Basis für die Identifizierung sinnähnlicher Deutungsmuster. Methodologisch erfolgt das im Sinne von Ullrich (1999, S. 443) durch den Vergleich und das „Übereinanderlegen" mehrerer sozialer Deutungsmuster bzw. durch den Vergleich thematisch ähnlicher Passagen aus, in diesem Fall, unterschiedlichen Facharbeiten (vgl. Hoffmann, 2019, S. 209). Erwartet wird, dass es dabei zu einer Verdichtung von sinnähnlichen Deutungsmustern kommt. Die in diesen Deutungen kommunizierten Aussagen erfolgen zwar, wie Hoffmann zu Recht anmerkt, durch die interviewte Person und „stellen sich als fallimmanente Interpretationen, Lösungen und Perspektiven der interviewten Person bezogen auf ein mit dem professionellen Handeln einhergehendes Problem dar" (Hoffmann, 2019, S. 215). Diese unterschiedlichen Deutungsmuster werden unter einem gemeinsamen Bezugsproblem subsumiert (vgl. ebd.) und können als beruflich bedeutsame Handlungssituation in den Unterricht eingebunden werden.

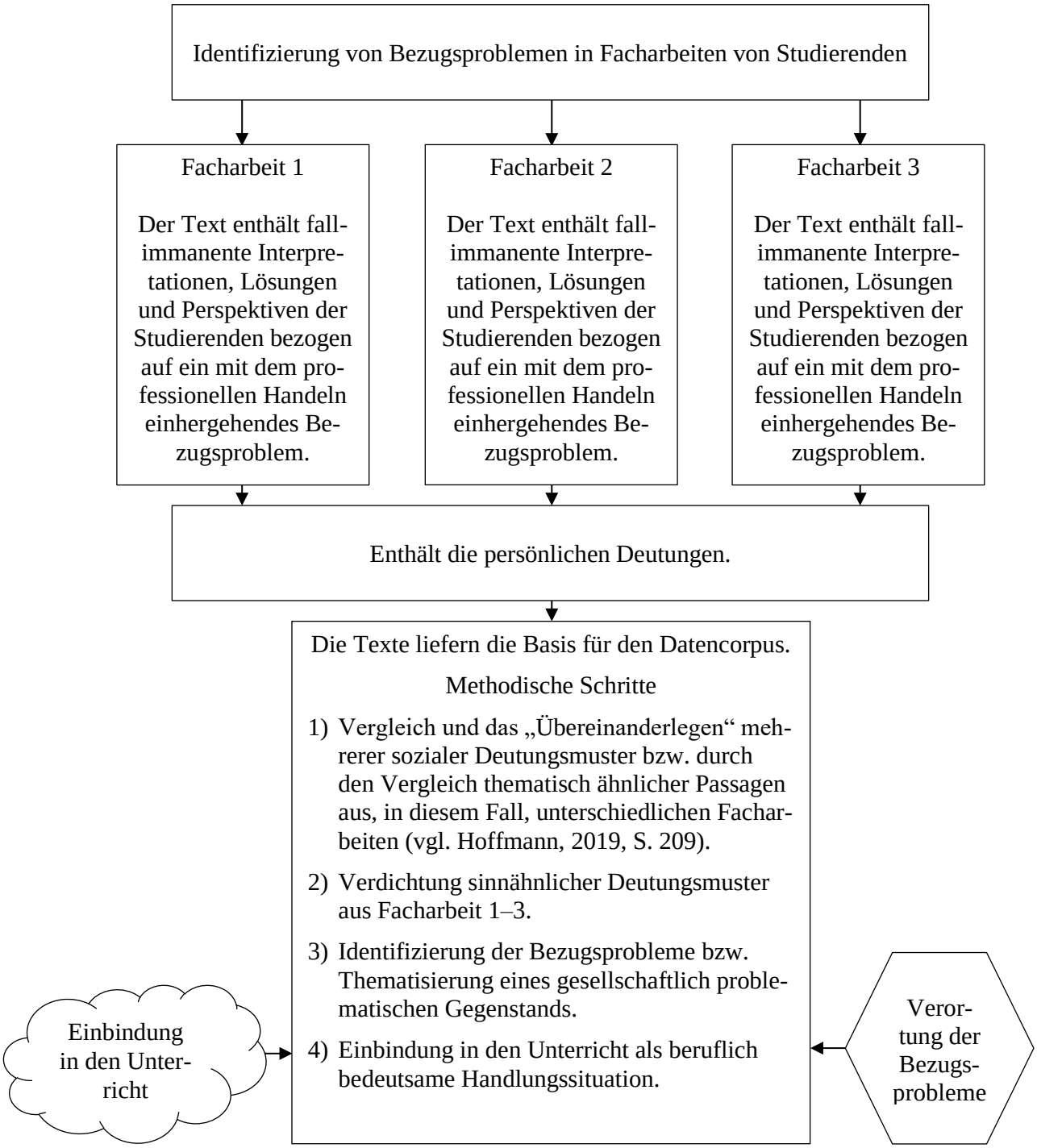

Abbildung 2: Schematische Darstellung der unterrichtstechnischen Einbindung der Bezugsprobleme (Quelle: Eigene Darstellung)

Die zuvor angestellten Überlegungen münden abschließend in die folgende Arbeitsdefinition, in der die Bezugsprobleme den Lernsituationen im Unterricht ihre Bedeutsamkeit verleihen:

> Die in den Deutungsmustern identifizierten beruflichen Bezugsprobleme liefern somit die Basis für die Konzipierung der Lernsituationen. Indem die Bezugsprobleme Eingang in die Lernsituationen finden, erlangen sie den von A. Walter propagierten Status der beruflichen Bedeutsamkeit (vgl. Walter, 2011, S. 1).

Literaturverzeichnis

Ackermann, F. (2000). *Handlungskompetenz und generative Deutungsmuster in der sozialen Arbeit. Eine qualitativ-empirische Studie zu Habitualisierungen beruflicher Handlungsvollzüge im Kohortenvergleich* (Dissertation). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Aebli, H. (1987). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe). (Hrsg.). (2018). *Partizipation im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit – Voraussetzungen, Ebenen, Spannungsfelder* (Positionspapier). Verfügbar unter https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2018/Partizipation_im_Kontext_von_Kinder-_und_Jugendarbeit.pdf

Alheit, P. & Dausien, B. (1992). Biographie – ein „modernes Deutungsmuster"? Sozialstrukturelle Brechungen einer Wissensform der Moderne. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 161–182.

Arnold, R. (1983). Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 893–912.

Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Arnold, R. (1993). *Natur als Vorbild. Selbstorganisation als Modell der Pädagogik*. Frankfurt/ Main: VAS.

Arnold, R. (2001). Deutungsmuster. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 71–72.

Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-*Auer-Verl.*

Arnold, R. (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell*. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.

Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Heilerziehungspflege (APO-FSH) vom 16. Juli 2002.

Bader, R. (2000). Konstruieren von Lernfeldern. Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In R. Bader & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept* (Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA). Markt Schwaben: Eusl, S. 33–50.

Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Eine Evaluation. Opladen: Leske und Budrich.

Beer, P. & Langenmayr, M. (2003). *Lernfeldorientierung in der Erzieherinnenausbildung. Vorschläge für die Unterrichtspraxis*. München: Don Bosco.

Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. (2006). Hamburger Bildungsempfehlungen (2. Aufl.).

Belschner, W. (1973). *Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht* (3. Aufl.). Stuttgart u. a.: Kohlhammer.

Bertelsmann-Stiftung. (2008). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Biehl, P. (2001). Hermeneutik und Didaktik. In *Lexikon der Religionspädagogik* (Bd. 1, A–K). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2015). *Mehr Partizipation und Engagement. Die Jugendstrategie des Bundesfamilienministeriums*. Verfügbar unter https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/mehr-partizipation-und-engagement--die-jugendstrategie-des-bundesfamilienministeriums/89968?view=DEFAULT

BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen u. Gesundheit). (1990). *Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe – Achter Jugendbericht. Stellungnahme der Bundesregierung zum Achten Jugendbericht*. Drucksache 11/6576 vom 06.03.1990. Bonn: Deutscher Bundestag.

Bögelein, N. & Vetter, N. (Hrsg.). (2019). *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

Böhnisch, L. (2008). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (5., überarb. Auflage). Weinheim, München: Juventa-Verl.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, R. (1992). Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen – Interpretieren – Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 139–160.

Braun, A., Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München, Basel: E. Reinhardt.

Bude, H. (2003). Fallrekonstruktion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Budrich, S. 60–61.

Bundesdatenschutzgesetz vom 30.06.2017 (BGBl. I S. 2097), zuletzt geändert durch Artikel 12 des Gesetzes vom 20.11.2019 (BGBl. I S. 1626).

Callo, C. (2002). *Modelle des Erziehungsbegriffs. Einführung in pädagogisches Denken*. München, Wien: Oldenbourg.

Chevron, M.-F., Köpl, R., Payrhuber, A. & Reinprecht, C. (o. J.). *Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie: Empirische Forschung in den Sozialwissenschaften* (Kap. 1.4.1). Wien: Universität Wien, Fakultät für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/methodologiesowi/methodologiesowi-full.html

Datenschutz-Grundverordnung (Verordnung [EU] 2016/679 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 27.04.2016 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten, zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG). Amtsblatt L 119 vom 04.05.2016, S. 1, ber. Amtsblatt L 314 vom 22.11.2016, S. 72, Amtsblatt L 127 vom 23.5.2018, S. 2.

Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (Hrsg.). (2006). *Pflegebildung offensiv. Das Bildungskonzept des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe 2006*. München, Jena: Elsevier, Urban und Fischer.

Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske und Budrich.

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948. New York: UN Department for General Assembly and Conference Management, German Translation Service. Verfügbar unter https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger

Digel, S. (2012). Kooperatives fallbasiertes Lernen. Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 42–52.

Dilthey, W. (1961). Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling. In W. Dilthey, *Gesammelte Schriften, Band 9: Geschichte und Grundlinien d. Systems* (3., unveränd. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Dilthey, W. (1992). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Gesammelte Schriften, Band 7 (8., unveränd. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

DIPF (Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation). (2019). *Informationen zum Datenschutz*. Verfügbar unter https://www.forschungsdaten-bildung.de/info-datenschutz

Ebel, T. (o. J.). *Empfehlungen zur Anonymisierung quantitativer Daten*. Verfügbar unter https://www.gesis.org/fileadmin/upload/institut/wiss_arbeitsbereiche/datenarchiv_analyse/Anonymi sierung_quantitiativer_Daten-0150512.pdf

Englert, R. (1992). *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Fabel-Lamla, M. & Tiefel, S. (2003). Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2, 189–198.

Fatke, R. (2010). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, München: Juventa-Verl., S. 159–172.

Flick, 2002 Flick, U (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 318.

Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowolth, S. 11–29.

Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 30–46.

Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, München: Juventa-Verl.

Friedrichs, K., Meyer, H. & Pilz, E. (1984). *Unterrichtsmethoden* (2., geringfügig ergänzte Auflage). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Galuske, M. (1999). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (2., korrigierte Aufl.). Weinheim, München : Juventa-Verl.

Gerginov, D. (o. J.). *Konstruktivismus: Lernen als aktiver Konstruktionsprozess*. Zugriff am 15. Mai 2019 unter https://www.gevestor.de/details/behaviorismus-kognitivismus-und-konstruktivismus-drei-theorien-auf-einen-blick-654353.html

Gerheim, U. & Spies, A. (2017). Deutungsmuster und pädagogisches Handeln von Lehrkräften im Rahmen der Schullaufbahnempfehlung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 63–75.

Gernert, W. (1993). *Jugendhilfe. Einführung in die sozialpädagogische* Praxis (4., völlig neubearb. Aufl.). München, Basel: E. Reinhardt.

Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung v. 02.11.2000 (BGBl I, Nr. 48 v. 07.11.2000).

Gildemeister, R. & Robert, G. (1997). „Ich geh da von einem bestimmten Fall aus …“ Professionalisierung und Fallbezug in der sozialen Arbeit. In G. Jakob & H.-J. von Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim, München: Juventa-Verl., S. 23–38.

Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Grawe, K. & Grawe-Gerber, M. (1999). Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 2, 63–73.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG). Gesetz vom 23.05.1949, BGBl. S. 1, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 29.09.2020 (BGBl. I S. 2048).

Grunwald, K. & Thiersch, H. (2001). „Lebensweltorientierung“. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (2., völlig neu bearbeitete Aufl.). Darmstadt/ Neuwied, S. 1136–1148.

Grunwald, K. & Thiersch, H. (2004). Das Konzept „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 13 ff.

Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018). Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1, 21–26.

Halbmayer, E. & Salat, J. (2011). *Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie*. Wien: Universität Wien, Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Verfügbar unter https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-9.html

Hart, R. (1992). *Children’s participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Reprinted. New York.

Havighurst, R. J. (1976). *Developmental Tasks and Education* (3. Aufl.). Boston: Addison-Wesley Longman.

Heiner, M. (2004). *Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.

Heiner, M. & Schrapper, C. (2004). Diagnostisches Fallverstehen in der sozialen Arbeit – ein Rahmenkonzept. In C. Schrapper (Hrsg.), *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe*. Weinheim, München: Juventa-Verl.

Heinzel, F. (2007). Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. In F. Heinzel, A. Garlichs & S. Pietsch (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinzmann, L. (2005). *„Ich mache hier kaputt was ich will“. Objektiv-hermeneutische Analyse einer Interaktion mit einem aggressiven Kind* (Diplomarbeit). Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität, Institut für Psychologie.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6., aktualisierte Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7–15.

Hericks, U. & Spörlein, E. (2001). Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–50.

HIBB (Hamburger Institut für Berufliche Bildung) & Behörde für Schule und Berufsbildung. (Hrsg.). (o. J.). Standards für die praktische Ausbildung [von Erzieherinnen/Erziehern] in Hamburg.

Hildenbrand, B. (1995). Fallrekonstruktive Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, S. 256–259.

Hobmair, H. (Hrsg.). (1993). *Psychologie* (1. Aufl.). Köln: Verlag Stam.

Hobmair, H. (Hrsg.). (2008). *Psychologie* (4. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS westermann.

Höffling, C., Plaß, C. & Schetsche, M. (2002). Deutungsmusteranalyse in der kriminologischen Forschung. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, o. S. Verfügbar unter https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/878/1910

Hoffmann, M. (2019). Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen. Methodische Bestimmungen und methodische Implikationen. In N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.), *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 204–225.

Husserl, E. (2003). Zur Lehre vom transzendentalen Idealismus. In R. D. Rollinger (Hrsg.), *Transzendentaler Idealismus. Texte aus dem Nachlass 1908–1921* (Gesammelte Werke, Bd. 36). Dordrecht: Springer.

Innoserv (Soziale Plattform für innovative soziale Dienstleistungen). (2020). *Was sind soziale Dienstleistungen?* Verfügbar unter http://innoserv.philnoug.com/de/content/was-sind-soziale-dienstleistungen

Jacob, A. & Wahlen, K. (2006). *Das multiaxiale Diagnosesystem Jugendhilfe*. München, Basel: E. Reinhardt.

Jakob, G. & Wensierski, H.-J. von. (Hrsg.). (1997). *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim, München: Juventa-Verl.

Jordan, E. & Reismann, H. (1998). *Qualitätssicherung und Verwaltungsmodernisierung in der Jugendhilfe*. Münster: Votum.

Käßmann, M. (2016). *Mitten im Leben, 9*.

Kassner, K. (2003). Soziale Deutungsmuster. Über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge. In S. Geideck & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 37–58.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Kiper, H. (1987). *Und sie waren glücklich. Alltagstheorien und Deutungsmuster türkischer Kinder als Grundlage pädagogischer Arbeit im Sachunterricht* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 5). Hamburg: E.B.-Verl. Rissen.

Kiper, H. & Mischke, W. (2006). *Einführung in die Theorie des Unterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz.

Kiper, H., Meyer, H. & Topsch, W. (2003). *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränd. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Klafki, W. et al. (1970). *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft (Bd. 1)*. Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Kleemann, F., Kränke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1.

KMK (Kultusministerkonferenz). (Hrsg.). (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf

KMK (Kultusministerkonferenz). (2017). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien* (Beschluss d. Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 in der Fassung vom 24.11.2017). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf

Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2005). *Partizipation im Jugendalter*. Verfügbar unter https:// www.kinder-beteiligen.de/dnld/partizipationimjugendalter.pdf

Kreitz, R. (2008). *Pädagogisches Handeln – eine analytische Theorie*. Münster u. a.: Waxmann.

Krisch, R. (2002). Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In R. Krisch & U. Deinet, *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 87–154.

Lamnek, S. (1988). *Qualitative Sozialforschung* (Band 1: Methodologie). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.

Legewie, H. (1999a). *3. Vorlesung: Die alltägliche Lebenswelt* (Hermeneutische Diagnostik, WS 1998/1999). Berlin: Technische Universität Berlin, Zentrum Technik und Gesellschaft. Verfügbar unter http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_3.pdf

Legewie, H. (1999b). *11. Vorlesung: Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory*. Berlin: Technische Universität Berlin, Zentrum Technik und Gesellschaft. Verfügbar unter https://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf

Leisen, J. (2020). *Problemorientierter Unterricht und Aufgabenkultur* (verfügbar unter http://www.josefleisen.de/downloads/aufgabenkultur/05%20Problemorientierter%20Unterricht%20u nd%20Aufgabenkultur%202.pdf). In S. Mikelskis-Seifert, T. Rabe (Hrsg.) (2007), Physik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 82–94.

Leitfaden für die Erstellung einer Facharbeit an der Bundeswehrfachschule Hamburg. Stand: 15.08.2015.

Lenz, K. & Nestmann, F. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim, München: Juventa-Verl.

Luchte, K. & König, E. (2008). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. In U. Frost, Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 137–159.

Lüdemann, C. (1992). Deutungsmuster und das Modell rationalen Handelns. Eine Anwendung auf Deutungsmuster männlicher Sexualität. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 115–138.

Lüders, C. & Meuser, M. (1997). *Deutungsmusteranalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 57–79.

Matthiesen, U. (1992). Lebensstile und Deutungsmuster. Randbemerkungen zu Problemen bei der Analyse einer zeitdiagnostischen Zentralkonstellation. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 103–114.

Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Jungen-Pädagogik* (2., erw. und aktualisierte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Mayr, E. (o. J.). *Handlungsorientierter Unterricht*. Innsbruck: Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Merchel, J. (2006). *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Erfahrungen zur Verarbeitung und zur Umsetzung des Themas „Qualität"*. Weinheim: Beltz Juventa.

Meuser, M. (1992). „Das kann doch nicht wahr sein". Positive Diskriminierung und Gerechtigkeit. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 89–102.

Meuser, M. (2003). Inhaltsanalyse. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich.

Meuser, M. & Sackmann, R. (Hrsg.). (1992). *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (Bremer soziologische Texte, Band 5). Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.

Meuser, M. & Sackmann, R. (Hrsg.). (1992). Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 9–38.

Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II, Praxisband*. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2007). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* (komplett überarb. Neuausg.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2008). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (der neue Leitfaden [komplett überarbeitete Neuausgabe, 2. Aufl.]). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, M. A. (2007, Februar). *„Die Allgemeine Didaktik ist auch heute eine Disziplin mit Zukunft.“ Abschiedsveranstaltung zur Emeritierung von Prof. Dr. Meinert A. Meyer an der Hamburger Universität am 9. Februar 2007* (Unveröffentlichtes Manuskript). Verfügbar unter http://rhinodidactics.de/Artikel/goerlich_meinert_meyer_2007-02-24.html

Meyer, M. A. (2008). Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9* (Perspektiven der Didaktik), 117–138.

Meyer, M. A. (2009). Was ist eigentlich Bildungsgangforschung? *rhino didactics (Zeitschrift für Bildungsgangforschung und Unterricht)*, 28, 1. Verfügbar unter http://www.rhinodidactics.de/Ausgaben/ausgabe-28.pdf

Meyer, M. A. & Reinartz, A. (Hrsg.). (1998). *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nagel, U. (1992). Sozialarbeit als Krisenmanagement. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 71–88.

NAP (2005). *Ein Kinder- und Jugendreport zum Nationalen Aktionsplan (NAP). „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Nestmann, F. (1996). Psychosoziale Beratung – ein ressourcentheoretischer Entwurf. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 3*, 359–376.

Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie. (2020). *Kinder- und Jugendhilfestatistik für teil- und vollstationäre Jugendhilfeeinrichtungen in Niedersachsen*. Verfügbar unter https://soziales.niedersachsen.de/startseite/kinder_jugend_amp_familie/hilfen_zur_erziehung/schutz_von_kindern_und_jugendlichen_in_einrichtungen/statistik/hilfen-zur-erziehung-122832.html

Nohl, H. (1929). *Handbuch der Pädagogik* (Bd. 5, Sozialpädagogik). Langensalza: Julius Beltz.

Oevermann, U. (1973). *Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern* (Fragment, unveröffentlichtes Manuskript). Frankfurt/Main: Christian-Albrecht-Universität. Verfügbar unter http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4951

Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Verfügbar unter https://d-nb.info/974365483/34

Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70–182.

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In Kraimer, K. (Hrsg.), *Die*

Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 58–156.

Oevermann, U. (2001a). Zur Analyse der Struktur sozialer Deutungsmuster (Aktualisierte Version des unveröffentlichten Manuskripts von 1973). *Sozialer Sinn, 1*, 3–33.

Oevermann, U. (2001b). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn, 1*, 35–81.

Oevermann, U. (2001c). Kommentar zu Christine Plaß und Michael Schetsche „Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster". *Sozialer Sinn, 3*, 537–546.

Oevermann, U. (2002, März). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt/Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung. Verfügbar unter https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf

Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 352–433.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Patzelt, W. J. (o. J.). *Ringvorlesung: Einführung in die Methoden der Empirischen Sozialforschung. Teil: Forschungslogik V*. TU Dresden, Institut für Politikwissenschaft. Verfügbar unter https://tu-dresden.de/gsw/phil/iso/mes/ressourcen/dateien/prof/lehre/unterlagen_ringvorlesung/forschungslogik5.pdf?lang=de

Petersen, A. (2017). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter https://kinder-haben-rechte.net/wp-content/uploads/2017/07/Partizipation-ist-grund legend-von-Kari-Bischof-Schiefelbein-und-Anke-Petersen.pdf

Petrucci, M. (2008). *Objektive Hermeneutik*. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Verfügbar unter https://quasus.ph-freiburg.de/ objektive-hermeneutik/

Petrucci, M. & Wirtz, M. (2007). *Sampling und Stichprobe*. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Verfügbar unter https://quasus site.wordpress.com/sampling-und-stichprobe/

Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske und Budrich.

Pfeiffer, R. (2010). *Sozialarbeit und Sozialpädagogik in handlungstheoretischer Perspektive*. Verfügbar unter https://www.sw.eah-jena.de/fachbereich/personen/lehrende/rolf-pfeiffer/download/doc/Handlungstheorie_Pfeiffer2010.pdf

Porzelt, B. (2000). Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In B. Porzelt & R. Güth (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*. Münster, Hamburg, London: LIT, S. 63–81.

Quilling, K. (2015). *Ermöglichungsdidaktik*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/wb/2015-ermoeglichungsdidaktik-01.pdf

Reese, A. (2006). *„Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört". Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität von Singlefrauen*. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus & Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.

Reh, S., Geiling, U. & Heinzel, F. (2010). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, München: Juventa-Verl., S. 911–925.

Reichertz, J. (2004). Objective Hermeneutics and Hermeneutic Sociology of Knowledge. In U. Flick (Hrsg.), *Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Reichertz, J. (2011, September). *Die Sequenzanalyse in der Hermeneutik*. Unkorrigiertes Manuskript für das Methodenfestival in Basel. Verfügbar unter http://www.soziologie-ley.eu/mediapool/112/1129541/data/Sequenzanalyse.pdf

Remmers, H. (2000). *Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft*. Bern u. a.: Huber.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2*, 159–182.

Riegert, J. (2012). *Sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung". Eine qualitative empirische Untersuchung zu Deutungsmustern von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen* (Dissertation). Berlin: Humboldt-Universität.

Riemann, G. (2003). Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 4*, 241–260.

Rosenthal, H. (2004). *Zur Geschichte der arbeits- und handlungsorientierten Bildung*. Verfügbar unter http://www.gew-rheiderland.homepage.t-online.de/arbeit-ref.html

Sackmann, R. (1992). Das Deutungsmuster „Generation". In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 199–216.

Saldern, M. von. (1999). *Schulleistung in Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In *Erziehungswissenschaft, 43*, 85–92.

Scherpner, M., Fink, G. & Kowollik, W. (1976). *Teamarbeit in der Sozialpädagogik*. Tübingen: Katzmann.

Schetsche, M. (1992). Sexuelle Selbstgefährdung des Kindes durch Onanie. Ein Modell zur Binnenstruktur von Deutungsmustern. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 49–70.

Schiepek, G. & Cremers, S. (2003). Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In H. Schemmel & J. Schaller (Hrsg.), *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit*. Tübingen: Dgvt-Verl., S. 147–193.

Schleiffer, R. (2014). *Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bildungstheorie und Heimerziehung* (5., durchges. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schlickum, C. (2008). *Mainzer Fallorientierung – Erste Ergebnisse der Evaluation*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Schlippe, Arist von. (1998). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Schnack, J. (2012). Alles Leben ist Problemlösen. Problemlösendes Lernen in der Schule. *Pädagogik, 7/8*, 6–9 (verfügbar unter https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/problemloesendes_lernen.html).

Schnurr, S. (2001). *Partizipation in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Verfügbar unter http://www.fhnw.ch/sozialearbeit/

Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1988). *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1 (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Schütze, Y. (1992). Das Deutungsmuster „Mutterliebe" im historischen Wandel. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 39–48.

Schulenberg, W. (1972). *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

Soeffner, H.-G. (2000). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowolth, S. 164–175.

Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - neugefasst durch Bekanntmachung vom 11.09.2012, BGBl. I S. 2022 (Nr. 45), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 9. Oktober 2020 (BGBl. I S. 2075).

Spiegel, H. von. (2008). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (3., durchges. Aufl.). München, Basel: E. Reinhardt.

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München: Juventa-Verl.

Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowolth, S. 319–331.

Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Terhart, E. (1981). Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. *Zeitschrift für Pädagogik, 27*, 772.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster u. a.: Waxmann.

Thiersch, H. (2000). „Das Konzept Lebensweltorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe". In Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.), *Leben gestalten – Innovation wagen – Zukunft fordern* (Beiträge vom 11. Deutschen Jugendhilfetag in Nürnberg).

Thiersch, H. (2014). *Spiegelungen. Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. Gespräche zur Sozialpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, H. & Grunwald, K. (2002). Lebenswelt und Dienstleistung. In H. Thiersch, *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Weinheim, München: Juventa, S. 127–153.

Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, S. (2002). „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit". In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–178.

Thonhauser, J. (1995). Die universitäre Lehrerbildung unter dem Anspruch der Professionalität. In F. Buchberger (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Beschreibung und Evaluation von Programmen der Lehrerbildung in Finnland und Österreich*. Innsbruck, Wien: Studien-Verl.

Tietgens, H. (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In G. Breloer, H. Dauber & H. Tietgens, *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 177–231.

Tietgens, H. (1982). Wissensstruktur und Bildungsprozesse im Blickfeld von Wissenschaft und Forschung. In H. Becker et al., *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Braunschweig: Westermann, S. 295–309.

Ullrich, C. G. (1999). *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung* (Arbeitspapiere, Nr. 3). Mannheim: Zentrum für Europäische Sozialforschung. Verfügbar unter http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-3.pdf

Verband Katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik. (1994). *Kleine Kinder im Heim. Beiträge zur Erziehungshilfe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verl.

Verdi (2018). *Aufwertung von sozialen Dienstleistungen. Warum sie notwendig ist und welche Stolpersteine noch auf dem Weg liegen*. In Report Nr. 4 der Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Walter, A. (2011). *Willkommen in der Welt der Lernsituationen. Zum Umgang mit Lernsituationen* (herausgegeben vom Cornelsen-Verlag). Verfügbar unter https://static.cornelsen.de/bgd/97/83/06/45/03/33/5/9783064503335_x1SE_S001-004.pdf

Weber, M. (1968). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (3., erw. u. verb. Aufl.). Tübingen: Mohr (Siebeck).

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (erstellt im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister d. Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Weinheim, Basel: Beltz.

Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Winkler, M. (1999). Sozialpädagogik als Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer, S. 312 ff.

Wirtz, M. & Petrucci, M. (2007). *Gütekriterien*. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Verfügbar unter https://quasussite.wordpress.com/guetekriterien/

Wittek, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 35). Opladen u. a.: Budrich.

Xuping, Y. (2017). *Eine vergleichende Untersuchung zum Qualitätsverständnis von Unterricht in chinesischen und deutschen Lehrwerken der Didaktik*. Oldenburg: BIS-Verlag.

Zum Autor

Der Autor hat in den 1970er-Jahren Soziale Arbeit und Erziehungswissenschaften in Münster und Oldenburg studiert. Anschließend war er in verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, unter anderem in der Jugend- und Altenhilfe, tätig. In den 1990er-Jahren qualifizierte er sich für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und koordinierte ab 1997 die Erzieherausbildung an den Bundeswehrfachschulen in Oldenburg und Hamburg.

Seit 2017 ist er Lehrbeauftragter an der DIPLOMA Hochschule für Sozialpolitik, Sozialphilosophie und Geschichte der Sozialen Arbeit in Hamburg. 2021 promovierte er an der Universität Oldenburg im Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften zum Dr. phil.

Oldenburg, im Mai 2021