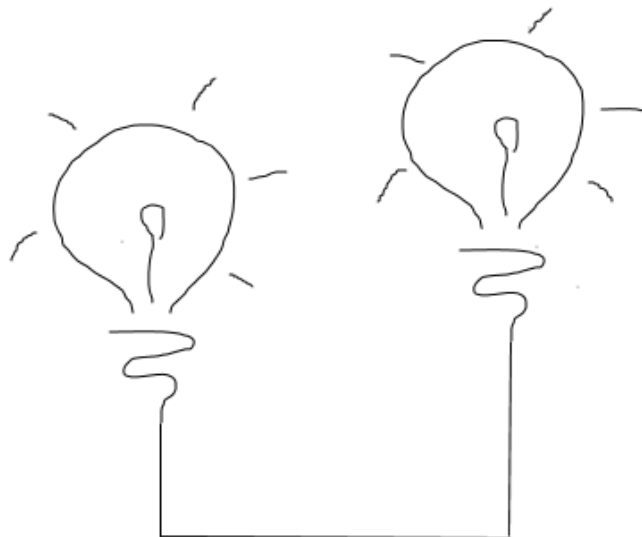


Fallverstehen und Sozialpädagogische Diagnostik in der stationären Heimerziehung

Eine Forschungsarbeit zur Anwendung von Fallverstehen für
die Hilfeplanung im Zwangskontext der Jugendhilfe



Till Keller, Lisa-Maria Imholz

Bachelorarbeit

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

August 2020

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Sozialpädagogik

Kurse BB 2016- 2020 & VZ 2016- 2020

Till Keller und Lisa-Maria Imholz

**Fallverstehen und Sozialpädagogische Diagnostik in der stationären
Heimerziehung**

**Eine Forschungsarbeit zur Anwendung von Fallverstehen für die Hilfeplanung im
Zwangskontext der Jugendhilfe**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2020 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2020

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die stationäre Heimerziehung stellt eine Form der Fremdunterbringung für Jugendliche dar, die in ihrer Entwicklung gefährdet sind. Dabei werden sie von Fachpersonen in ihrer individuellen Lebenslage unterstützt, begleitet und gefördert. Ziel der Fremdunterbringung ist es, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung so zu fördern, dass diese in der Lage sind, ihr Leben nach dem Austritt selbstständig bewältigen zu können. Um eine adäquate Hilfe zu gewährleisten, erstellen Bezugspersonen gemeinsam mit den Jugendlichen mithilfe von Fallverstehen eine Hilfeplanung. Es wird untersucht, wie Fachpersonen Fallverstehen anwenden und dabei sozialpädagogische Diagnostik in die Hilfeplanung integrieren. Dazu wurden vier Gruppendiskussionen mit Fachpersonen aus vier Institutionen durchgeführt, die als Sozialpädagog*innen täglich mit Jugendlichen zusammenarbeiten. Die persönlichen Haltungen und Erfahrungen der Fachpersonen standen dabei im Fokus der Forschung. In diesem Zusammenhang wurde die Komplexität von dialogischer und diagnostischer Anwendung von Fallverstehen in der Hilfeplanung deutlich. Dies deutet darauf hin, dass Hilfeleistungen unterschiedlich zustande kommen und keinem Standardverfahren unterstehen. Die Fachpersonen sehen sich mehrdimensionalen Spannungsfeldern ausgesetzt und sind bestrebt, sich mit diesen auseinanderzusetzen sowie die Grundsätze der Sozialen Arbeit zu achten.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Tabellenverzeichnis	V
1. Einleitung	1
1.1. Ausgangslage	1
1.2. Motivation und Zielsetzung	2
1.3. Fragestellungen	3
1.4. Aufbau der Bachelorarbeit	3
1.5. Berufsrelevanz	4
2. Sozialpädagogische Tätigkeit in der stationären Jugendhilfe	6
2.1. Einführung, Begrifflichkeiten und Merkmale der stationären Heimerziehung	6
2.1.1. Rechtlicher Kontext	7
2.1.2. Aktuelles Verständnis der stationären Heimerziehung	7
2.1.3. Lebensweltorientierte stationäre Heimerziehung	8
2.1.4. Notwendigkeit und Ziele der stationären Heimerziehung	10
2.2. Sozialpädagogische Tätigkeit	12
2.2.1. Alltäglicher Auftrag stationärer sozialpädagogischer Arbeit	12
2.2.2. Gelingende Beziehungsarbeit im Zwangskontext	16
2.2.3. Fallverstehen	17
2.3. Bezugspersonenarbeit	18
2.3.1. Auftrag der Bezugspersonenarbeit	18
2.3.2. Beziehungsaufbau in der Bezugspersonenarbeit	19
2.3.3. Hilfeplanung	20
2.4. Fazit	21
3. Sozialpädagogische Diagnostik	23
3.1. Definition und Zweck der sozialpädagogischen Diagnostik	23
3.2. Aktueller Diskurs über die Begrifflichkeit der Sozialpädagogischen Diagnostik	24
3.3. Formen der sozialpädagogischen Diagnostik	26
3.3.1. Klassifikatorischer Ansatz	26
3.3.2. Sozialpädagogisch-hermeneutischer Ansatz	27
3.3.3. Diagnostisches Fallverstehen	27
3.4. Instrumente der Sozialpädagogischen Diagnostik	28
3.4.1. Narrativ-biografische Diagnostik am Beispiel eines narrativen Interviews	28
3.4.2. Netzwerkdiagnostik am Beispiel einer Ecomap	29

3.4.3.	Ressourcendiagnostik am Beispiel einer Ressourcenkarte	32
3.5	Fazit	34
4.	Forschung	35
4.1.	Forschungsgegenstand.....	35
4.2.	Forschungsdesign	36
4.2.1.	Sampling.....	37
4.2.2.	Datenerhebung und Aufbereitung.....	38
4.2.3.	Interviewleitfaden.....	39
4.2.4.	Auswertung.....	41
5.	Darstellung der Forschungsergebnisse	41
5.1.	Beziehungsarbeit.....	42
5.1.1.	Stellenwert der Beziehungsarbeit.....	42
5.1.2.	Gelingende Beziehungsarbeit	43
5.1.3.	Umgang mit Problemen in der Beziehungsarbeit	44
5.1.4.	Zeitressourcen Team.....	45
5.2.	Lebensweltorientierte Heimerziehung.....	47
5.2.1.	Autonomie der Wohngruppen.....	47
5.2.2.	Partizipation der Jugendlichen bei der Hilfestaltung	48
5.2.3.	Lebensweltliche Heimstrukturen	49
5.3.	Fallverstehen in der Bezugspersonenarbeit.....	50
5.3.1.	Vordiagnostik	50
5.3.2.	Rolle und Aufgabe der Bezugspersonenarbeit.....	51
5.3.3.	Zeitressourcen in der Bezugspersonenarbeit	53
5.3.4.	Fallverständnis	53
5.3.5.	Methoden und Konzepte für die Hilfeplanung	55
6.	Diskussion der Forschungsergebnisse	57
6.1.	Beziehungsarbeit und Fallverständnis.....	57
6.2.	Zeit und Beziehungsaufbau	57
6.3.	Institutionelle Rahmenbedingungen.....	58
6.4.	Partizipative Massnahmengestaltung	59
6.5.	Aufgaben und Ressourcen der Bezugspersonenarbeit	60
6.6.	Fallverständnis und Diagnostik.....	61
6.7.	Hilfeplanung	62
6.8.	Handlungsbedarf aus Sicht der Fachpersonen.....	63
7.	Schlussfolgerung	64
7.1.	Zusammenfassung der Erkenntnisse und Beantwortung der Forschungsfrage	64

7.2.	Bezug zur Praxis und Beantwortung der Praxisfrage	66
7.3.	Ausblick	67
8.	Literaturverzeichnis.....	68
9.	Anhang.....	74

Sämtliche Kapitel wurden gemeinsam von der Autorenschaft verfasst.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Darstellung Rubriken	29
Tabelle 2	Beispiel einer Ressourcenkarte	33
Tabelle 3	Darstellung des Interviewleitfadens.....	40

1. Einleitung

In diesem Kapitel werden die Ausgangslage, die Motivation und die Zielsetzung der vorliegenden Bachelorarbeit beschrieben. Daraufhin werden die daraus abgeleiteten Fragestellungen dargelegt und es wird auf den Aufbau der Arbeit eingegangen. Abschliessend wird aufgezeigt, inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse für die Soziale Arbeit berufsrelevant sind.

1.1. Ausgangslage

Gemäss Hans Thiersch (2018) will Soziale Arbeit *verstehen*. Aus dem Verstehen heraus soll erkannt werden, ob und wie Professionelle der Sozialen Arbeit zu handeln haben, wo Hilfe notwendig ist und wie Interventionen zu begründen sind (S. 16). Die Notwendigkeit von diagnostischer Arbeit in der Jugendhilfe zeigt sich darin, dass Jugendliche den Anspruch erheben, in ihrem Entwicklungsprozess begleitet und unterstützt zu werden, damit sie nach ihrem Austritt ein selbstbestimmtes Leben führen können (Viola Harnach-Beck, 1997, S. 13).

Mit dem Verstehen geht sozialpädagogisches Diagnostizieren einher. In der Sozialen Arbeit, und besonders in der stationären Heimerziehung der Jugendhilfe, wird viel über Beurteilungen und Einschätzungen gesprochen. Kritiker bringen an, dass die Theorie und Praxis der «üblen Nachrede» durch das Diagnostizieren gefördert wird (Christian Schrapper, 2004, S. 9). Dieser kritische Diskurs über sozialpädagogische Diagnostik und dessen Begrifflichkeiten besteht seit über zehn Jahren. Ein Konsens wurde bis jetzt noch nicht gefunden (Maja Heiner, 2018, S. 242). Im Hinblick auf die Diagnostik und das Verstehen haben sich zwei unterschiedliche Zugänge etabliert: die hermeneutische und die klassifikatorische Diagnostik (Peter Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hochuli Freund & Dieter Röh, 2018, S. 19).

Sozialpädagogische Diagnostik stellt einen wichtigen Teil in der Bezugspersonenarbeit dar. Die Diagnostik kann als Prozess zur Sozialen Diagnose betrachtet werden (Buttner et al., 2018, S. 11). Verschiedene Aspekte wie das Berichtswesen, das narrative Interview mit der Klientel (Biografie-Arbeit) sowie die psychiatrischen/psychologischen Gutachten verkörpern dabei Instrumente für eine gelingende Soziale Diagnose (Buttner et al., 2018, S. 294).

In den meisten Heimen in der Schweiz werden Abklärungen und Diagnostik von den Bezugspersonen vollzogen. Den Bezugspersonen und der einhergehenden Beziehungsgestaltung wird ein grosser Stellenwert beigemessen. In diesem Kontext wird den Jugendlichen vor ihrem Eintritt eine

Bezugsperson zugewiesen, die den Eintritt koordiniert (Ernst Wüllenweber, 2014a, S. 160). Diese strebt eine zielführende Zusammenarbeit an. Dem Beziehungsaufbau und der Beziehungsgestaltung kommen während der gesamten Massnahme eine wichtige Rolle zu (Britta Schroll, 2007, S. 18).

Der kritische Diskurs zwischen hermeneutischer und klassifikatorischer Diagnostik soll in der vorliegenden Bachelorarbeit im Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung in der Bezugspersonenarbeit wiederaufgenommen werden. Besonders im Zwangskontext sind die diagnostische Arbeit sowie die Beziehungsarbeit von zentraler Bedeutung. Nebst diesen Fragen stehen in der Arbeit die Legitimierung einer Hilfeplanung mittels sozialpädagogischem Fallverstehen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

In Bezug auf die stationäre Heimerziehung mit Jugendlichen im Zwangskontext stellt sich die Frage, wie und anhand welcher Methoden und Konzepte ein solches Fallverstehen durchgeführt wird. Schliesslich geht es darum, wie die Hilfeplanung professionell gerechtfertigt werden kann (Burkhard Müller, 2012, S. 140–143). Bei einer allfälligen Anerkennung der Wichtigkeit der Sozialpädagogischen Diagnostik kann davon ausgegangen werden, dass diese aktuell einen zu geringen Stellenwert in der Beziehungsarbeit und somit in der Bezugspersonenarbeit einnimmt. Dies wäre hinsichtlich der Professionalisierung der Sozialpädagogik jedoch essenziell und erstrebenswert. Die Autorenschaft ist der Meinung, dass diagnostische Arbeit als ergänzende Massnahme notwendig ist.

1.2. Motivation und Zielsetzung

Aus der Ausgangslage ist zu entnehmen, dass genügend Literatur zu Themen der Sozialpädagogischen Diagnostik zur Verfügung steht. Der Diskurs über die Sozialpädagogische Diagnostik ist aber bis heute nicht abgeschlossen und die langjährige Diskussion zu einem Stillstand gekommen. Aufgrund vermehrter Kindeswohlgefährdung und Verwahrlosung müsste die Diskussion neu geführt werden. Es gilt, neue Kriterien zu erarbeiten sowie das Diagnoseverfahren und neue Modelle weiterzuentwickeln (Maja Heiner, 2018, S. 242–244). Die Fachliteratur bietet genügend Wissen hinsichtlich gelingender Beziehungs- und Bezugspersonenarbeit. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Beziehungsarbeit, Bezugspersonenarbeit und Fallverstehen eng miteinander verknüpft sind. Die Auswertung der bestehenden Literatur macht jedoch deutlich, dass bisher wenig dazu geforscht wurde, wie Sozialpädagogische Diagnostik in der Praxis der stationären Heimerziehung in der Schweiz zur Anwendung kommt.

Durch die eigene berufliche Tätigkeit beschäftigt sich die Autorenschaft bereits länger damit, welche Rolle die Sozialpädagogische Diagnostik in der stationären Heimerziehung einnimmt und welche Aspekte dabei beachtet werden müssen. Mit der vorliegende Bachelorarbeit hat sich die Möglichkeit

aufgetan, sich eingehend mit der Thematik auseinanderzusetzen. In diesem Kontext ergab sich folgende Zielsetzung: Es gilt zu ermitteln, auf welche Weise Sozialpädagogische Diagnostik in der stationären Heimerziehung der Jugendhilfe vollzogen wird und welche Rolle die Beziehungsgestaltung und somit die Bezugspersonenarbeit vor diesem Hintergrund einnehmen. Durch Gruppendiskussionen mit Fachpersonen in verschiedenen Institutionen wurden die Fragen hinsichtlich des Fallverstehens im Zusammenhang mit der Bezugspersonenarbeit in der stationären Heimerziehung mit Jugendlichen analysiert. Der Fokus liegt auf der Frage, wie Fallverstehen in der Praxis angewendet wird. Abschliessend werden die theoretischen Schlussfolgerungen mit der Praxis der stationären Heimerziehung in Beziehung gesetzt.

1.3. Fragestellungen

Aus der Ausgangslage, Motivation und Zielsetzung lassen sich folgende Fragestellungen ableiten:

- **Theoriefragen:**
 - Was beinhaltet Sozialpädagogische Tätigkeit in der stationären Heimerziehung der Jugendhilfe?
 - Welche Funktion hat die Sozialpädagogische Diagnostik in der stationären Heimerziehung?
- **Forschungsfrage:**
 - Wie wird Fallverstehen in der stationären Heimerziehung angewendet?
- **Praxisfrage:**
 - Welche relevanten Schlussfolgerungen können aus den Antworten auf die Fragestellungen für die Praxis der stationären Heimerziehung abgeleitet werden?

1.4. Aufbau der Bachelorarbeit

In Kapitel 2 *Sozialpädagogische Tätigkeit in der stationären Heimerziehung der Jugendhilfe* wird auf den Kontext der stationären Heimerziehung in der Schweiz eingegangen. Darauf folgend wird die Sozialpädagogische Tätigkeit erläutert und spezifisch auf die Bezugspersonenarbeit eingegangen. Im Fazit des Kapitels werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengetragen und anschliessend wird die Fragestellung: «Was beinhaltet Sozialpädagogische Tätigkeit in der stationären Heimerziehung der Jugendhilfe?» beantwortet. Kapitel 3 *Sozialpädagogische Diagnostik* erklärt das zugrunde liegende Konzept, anschliessend wird der Diskurs über die Begrifflichkeit der Sozialpädagogischen Diagnostik beschrieben. Weiter werden verschiedene Formen und Ansätze der Diagnostik dargestellt und anhand

von Instrumenten verbildlicht. Im Fazit des Kapitels werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt und die Fragestellung «Welche Möglichkeiten bietet die diagnostische Arbeit in der stationären Heimerziehung?» beantwortet. Die Kapitel 4 bis 7 bilden den Forschungsteil der vorliegenden Arbeit. Der Forschungsgegenstand sowie die methodische Vorgehensweise werden in Kapitel 4 verdeutlicht. Kapitel 5 und 6 präsentieren und diskutieren die Forschungsergebnisse aus den Gruppendiskussionen. Die Beantwortung der Forschungsfrage: «Wie wird Fallverstehen in der stationären Heimerziehung angewendet?» erfolgt in Kapitel 7 *Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit*. Um abschliessend den Bezug zur Praxis der Sozialen Arbeit herzustellen, wird die Praxisfrage: «Welche relevanten Schlussfolgerungen können aus den Forschungsergebnissen für die Praxis der stationären Heimerziehung abgeleitet werden?» in Kapitel 7.2 *Bezug zur Praxis und Beantwortung der Praxisfrage* beantwortet. In Kapitel 7.3 *Ausblick* werden die Konsequenzen für die Praxis erörtert und ein Ausblick gewagt.

1.5. Berufsrelevanz

Der Berufskodex von Avenir Social (2010) appelliert an die Professionellen der Sozialen Arbeit, Lösungen für soziale Probleme zu suchen, zu finden und zu entwickeln (S. 6). In Bezug auf die Heimerziehung hat die Soziale Arbeit Menschen zu begleiten sowie ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern und zu unterstützen. Hinsichtlich der Hilfeplanung von Jugendlichen im Zwangskontext ist der lösungsorientierte Ansatz von grosser Bedeutung (ebd.).

In der Arbeit der Heimerziehung sollen die Grundsätze der Selbstbestimmung und Partizipation umgesetzt werden (S. 8–9). Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Jugendlichen sich in einem Zwangskontext befinden. Somit sind sie in der Selbstbestimmung teilweise strukturell stark eingeschränkt und gewissermassen fremdbestimmt. In diesem Bereich leisten auch die Behörden einen Beitrag, was bedeutet, dass selbst die Institutionen in ihrer Ermächtigung eingeschränkt sind. Hier hat die Soziale Arbeit diese Spannungsfelder zu erkennen, zu hinterfragen und Lösungen zu finden (S. 7).

Im Zusammenhang mit der Sozialpädagogischen Diagnostik sowie der Bezugspersonenarbeit spielt die Anforderung an die Fachpersonen hinsichtlich der Beziehungsarbeit ebenfalls eine wesentliche Rolle. In einem Artikel der International Association of Social Educators [AIEJI] (2005) wird sozialpädagogische Arbeit «als Prozess sozialer Aktion in Beziehung zum Einzelnen und zu verschiedenen Gruppen (..)» beschrieben (S. 9). Dabei geht es darum, dass die Fachpersonen in eine professionelle Beziehung mit der Klientel treten. Grundsätzlich wird von jeder Fachperson erwartet, dass sie in der Lage ist, eine Beziehung zu jeder Klientel aufzubauen, unabhängig davon, ob das Gegenüber die Beziehung erwidert oder nicht. In Bezug auf die Arbeit mit Jugendlichen im

Zwangskontext ist die Beziehungsarbeit seitens der Fachpersonen von zentraler Bedeutung. Sie dient als Basis, auf der die Jugendlichen unterstützt, begleitet und gefördert werden können. Besonders in der Bezugspersonenarbeit ist die Bereitschaft seitens der Fachpersonen essenziell, um überhaupt mit den Jugendlichen arbeiten zu können (AIEJI, 2005, S. 18–24).

Laut der International Association of Social Educators (2005) sollten professionelle, sozialpädagogische Beziehungen darauf ausgerichtet sein, das Gegenüber zu entwickeln, zu erziehen und zur individuellen Lebensbewältigung zu verhelfen (S. 22). In Bezug auf die Interventionsplanung mit Jugendlichen im Zwangskontext sowie der Sozialpädagogischen Diagnostik nimmt genau das eine zentrale Rolle ein. Es soll darum gehen, dass die Fachpersonen durch die Beziehungsarbeit Vertrauen schaffen, damit die Arbeit sowie die Abklärungen und diagnostischen Vorgehensweisen auf einer vertrauten Basis aufgebaut werden können. Diese sozialpädagogische Arbeit findet in direkter Zusammenarbeit mit der Klientel statt, weshalb eine gelingende Beziehung grundlegend ist (AIEJI, 2005, S. 9–11).

2. Sozialpädagogische Tätigkeit in der stationären Jugendhilfe

Dieses Kapitel bearbeitet die Frage nach den Inhalten der sozialpädagogischen Tätigkeit in der stationären Heimerziehung der Jugendhilfe. In einem ersten Schritt wird in die Thematik eingeführt und werden Begrifflichkeiten und Merkmale der stationären Heimerziehung erläutert und durch den rechtlichen Kontext ergänzt. In einem weiteren Abschnitt werden das aktuelle Verständnis der heutigen Heimerziehung dargelegt und der Bezug zur lebensweltorientierten Heimerziehung hergestellt. Nachdem auf die Notwendigkeit und Ziele der stationären Heimerziehung eingegangen wurde, wird die konkrete sozialpädagogische Tätigkeit von Fachpersonen der stationären Heimerziehung illustriert und mit der Beziehungsgestaltung im Zwangskontext sowie dem Fallverstehen in Zusammenhang gebracht. Weiter bearbeitet das Kapitel wesentliche fachliche Aspekte der Bezugspersonenarbeit und deren Kernaufgaben. Abschliessend werden die zentralen Erkenntnisse aus dem Kapitel im Fazit zusammengefasst und die Fragestellung beantwortet.

2.1. Einführung, Begrifflichkeiten und Merkmale der stationären Heimerziehung

Heimerziehung stellt eine institutionelle Form der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen dar. Sie bietet einen kurz- oder langfristigen Lebensort in verschiedenen Formen: betreute Wohnformen wie familienähnliche Betreuungsangebote, Jugendwohnungen oder Heime (Sarah Anna Wirbals, 2011, S. 16).

Laut Madeleine Klose und Shadi Mozaffari (2009) handelt es sich bei der Fremdplatzierung von Jugendlichen in stationären Heimeinrichtungen um ein wichtiges Instrument der Jugendhilfe, um die Lebens- und Entwicklungsbedingungen von gefährdeten Minderjährigen zu sichern (S. 15). In den meisten Fällen haben vorherige Kinder- und Jugendhilfemassnahmen zur Verbesserung der Situation in der Herkunftsfamilie nicht die gewünschte Wirkung gezeigt. Bei einer Einweisung in eine stationäre Einrichtung wird in der Regel von einer Gefährdung des Kindeswohls im familiären Kontext ausgegangen. Eine Heimeinweisung gilt als die radikalste Intervention in der Jugendhilfe, nichtsdestotrotz dürfen stationäre Einrichtungen nicht als letztes Mittel nach gescheiterten ambulanten Massnahmen betrachtet werden; sie sollten vielmehr als eigenständige Hilfeformen betrachtet werden, die auf spezifische Lebenslagen ausgerichtet sind (Klose & Mozaffari, 2009, S. 15).

2.1.1. Rechtlicher Kontext

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich ausschliesslich auf die stationäre Unterbringung von Jugendlichen, die gemäss Art. 310 ZGB sowie Art. 15 JStG eingewiesen werden. Dabei ist anzumerken, dass die stationäre Unterbringung in diesen Fällen meist unfreiwillig vollzogen wird; es kann daher von einem Zwangskontext ausgegangen werden.

Mathias Schwabe (2008) beschreibt den Zwangskontext in diesem Zusammenhang als eine gerichtlich angeordnete Massnahme, der sich die Betroffenen nicht entziehen können (S. 29).

Zivilrechtliche Massnahmen

Die Bestimmungen über die elterliche Sorge in Art. 301-306 ZGB beschreiben übersichtsartig die verschiedenen Aufgabenbereiche der Eltern. Kommt es allerdings zu einer Kindeswohlgefährdung und sorgen die Eltern nicht von sich aus für Abhilfe, so hat die Kindesschutzbehörde die geeigneten Massnahmen zu treffen (Art. 307 ZGB). Eine der Massnahmen besteht dabei in der Aufhebung der elterlichen Obhut gemäss Art. 310 ZGB. Dies bedeutet, dass die Kindesschutzbehörde den Eltern das Kind wegnimmt und es in angemessener Weise unterbringt. Diese Massnahme ist nur zulässig, wenn mildere Massnahmen nicht genügen und das Wohl des Kindes gefährdet ist (Peter Mösch & Daniel Rosch, 2011, S. 58).

Jugendstrafrechtliche Massnahmen

Nach Art. 15 JStG können delinquente Jugendliche über die urteilende Behörde in Behandlungseinrichtungen eingewiesen werden. Dies wird dann umgesetzt, wenn die notwendige Erziehung und Behandlung der Jugendlichen nicht anders sichergestellt werden kann (Bundesgesetz über Jugendstrafrecht, 2003).

2.1.2. Aktuelles Verständnis der stationären Heimerziehung

Soziale Arbeit in der stationären Heimerziehung versucht, trotz Zwangskontext den Grundsatz der Lebensweltorientierung zu verwirklichen (Klose & Mozaffari, 2009, S. 25–27). Dabei ist entscheidend, dass die Hilfemassnahmen das Lebensumfeld der Betroffenen besonders berücksichtigen und sich stark am Alltag der betroffenen Personen orientieren (ebd.). Die lebensweltorientierte Jugendhilfe ist bestrebt, spezifische Lebensverhältnisse von Individuen zu berücksichtigen und sie bei der Bewältigung der damit verknüpften Schwierigkeiten zu unterstützen. Dabei wird dem Familiensystem der jeweiligen Betroffenen besondere Beachtung geschenkt. Die Herausnahme aus der Herkunftsfamilie und die anschliessende Einweisung und Unterbringung in der stationären Jugendhilfe stellen in der

Regel für alle Beteiligten eine grosse Herausforderung dar. Eine regionale Unterbringung kann dabei bezwecken, dass der stationäre Aufenthalt an bereits vorhandene Ressourcen der Heranwachsenden anknüpft und diese somit stabilisiert (Klose & Mozaffari, 2009, S. 25–27). Der Ansatz einer lebensweltorientierten Heimpädagogik erscheint sinnvoll, da die Jugendlichen nach der Heimunterbringung meist in ihr ursprüngliches Herkunftsmilieu zurückkehren und dort ihr Leben wieder eigenständig bewältigen müssen (ebd.).

2.1.3. Lebensweltorientierte stationäre Heimerziehung

Laut Cornelia Füssenhäuser (2006) orientiert sich eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit einerseits an dem/der Adressat*in Sozialer Arbeit, das heisst an ihren eigenen Deutungen ihrer Lebensverhältnisse, Ressourcen und Lebensschwierigkeiten. Andererseits bezieht sie sich auf gesellschaftliche wie auch subjektbezogene Bedingungen und Möglichkeiten (S. 127). Eine Stärkung der Lebensräume und der sozialen Bezüge der Adressat*innen und ihrer Ressourcen und Hilfemöglichkeiten steht dabei im Mittelpunkt, um so einen gelingenden Alltag zu ermöglichen. Lebensweltorientierung bearbeitet demnach Schwierigkeiten und Probleme in der Komplexität des Alltags (ebd.). Gemäss Thiersch (1992) wird eine konsequente Orientierung an der Klientel durch die Lebensweltorientierung gefordert, einhergehend mit den damit verbundenen Schwierigkeiten innerhalb der Gesellschaft (Thiersch, 1992; zit. in Marius Metzger & Silvia Domeniconi Pfister, 2018, S. 66).

In Bezug auf die Sozialpädagogik entwirft und realisiert nach Grunwald und Thiersch (2018) eine lebensweltorientierte Arbeit aus ihren pädagogischen Arrangements Räume und Strategien einer gelingenden Alltäglichkeit. Dabei wird der alltägliche Eigensinn der Menschen in ihren Bewältigungsstrategien als Strategie der Lebensbewältigung verstanden, auch wenn das Verhalten noch so problematisch ist (S. 307). In diesem Kontext geht es nicht um die Lösung von Problemen, sondern um die Aus- und Verhandlung unterschiedlicher, teils auch widersprüchlicher Lösungsmöglichkeiten. Folglich steht nicht primär die Realisierung eines gelingenden Alltags im Vordergrund, sondern das Ringen um Optionen in Richtung eines «gelingenderen» Alltags (ebd.). Klose und Mozaffari (2009) gehen auf eine lebensweltorientierte Heimerziehung ein. Diese versucht demnach, die spezifischen Lebensverhältnisse aller Betroffenen zu berücksichtigen und sie bei der Bewältigung der damit verknüpften Schwierigkeiten zu unterstützen (S. 25).

Laut Thiersch (1992) existieren drei Grunddimensionen der Lebenswelten: die Zeit, der Raum und die sozialen Bezüge (Thiersch, 1992; zit. in Klose & Mozaffari, 2009, S. 25). Diese stellen den Orientierungsrahmen für eine lebensweltorientierte Heimerziehung dar. Sie lassen sich durch die

Handlungsmaximen Prävention, Regionalisierung/Dezentralisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation konkretisieren (Thiersch, 1992; zit. in Klose & Mozaffari, 2009, S. 25).

Werner Baur bezieht diese Strukturmaxime wie nachstehend aufgeführt auf eine lebensweltorientierte Heimerziehung (Baur, 1996; zit. in Klose & Mozaffari, 2009, S. 26):

- Das Prinzip der **Prävention** wird in primäre und sekundäre Prävention unterteilt. Primäre Prävention strebt stabile und lebenswerte Verhältnisse an. Sekundärprävention fokussiert sich auf vorbeugende und begleitende Hilfen in schwierigen Lebenssituationen, was den Ausbau ambulanter Hilfen impliziert (ebd.).
- **Regionalisierung/Dezentralisierung** strebt eine regionale Unterbringung von Jugendlichen in ihrem aktuellen Lebenskontext an, wobei gegebene lokale und regionale Strukturen einbezogen werden (ebd.).
- **Alltagsorientierung** berücksichtigt die Miteinbeziehung des Individuums in seine komplexen sozialen Bezüge. Dabei rücken das soziale Umfeld und der damit verknüpfte Alltag des Individuums verstärkt in den Fokus der Betrachtung (ebd.).
- Durch das Prinzip der **Partizipation** sollen Heranwachsende und ihre Eltern an der Planung der Hilfemaßnahmen beteiligt sein. Die Selbstbestimmung im Kontext der Heimerziehung soll somit in den Vordergrund rücken (ebd.).
- Die **Integration** richtet sich an Menschen mit besonderen Bedürfnissen in spezialisierten Heimformen. Dabei wird das Ziel verfolgt, den Heranwachsenden im Rahmen der allgemeinen Hilfen Unterstützung zukommen zu lassen und somit die institutionellen Bedürfnisse den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen anzupassen (ebd.).

Anne Frommann (2015) merkt an, dass die Lebensweltorientierung und die Heimerziehung in einem Spannungsfeld zueinander stünden (S. 152). So beschreibt sie, dass die Lebenswelt der Jugendlichen in der Heimerziehung mit der Lebenswelt des jeweiligen «Hauses» in Verbindung stünden und somit beschränkt seien. Die Jugendlichen müssen sich dabei mit der vorgegebenen Lebenswelt arrangieren (S. 156). Laut Frommann ist eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit prinzipiell institutionskritisch, da Institutionen auch zu Beschränkung und Bevormundung von Individuen beitragen. Die Jugendlichen sind gewissermaßen davon abhängig, dass Institutionen darin geübt sind, ihre eigenen – besonders konstruierten – Lebenswelten mit denen des Jugendlichen so zu verbinden, dass diese davon etwas mitnehmen und in ihre eigene Lebenswelt einbauen können. Dies ist schwierig und gelingt nicht immer (S. 154).

Trotz des von Frommann beschriebenen Spannungsfeldes stellt die Lebensweltorientierung in der stationären Heimerziehung nicht grundsätzlich einen Widerspruch dar. So kann nach Klose und

Mozaffari (2009) beispielsweise durch eine Fokussierung der Selbstständigkeit gemeinsam mit den Jugendlichen ein lebensweltorientierter Entwicklungsplan erstellt werden. Dieser ermöglicht es den Betroffenen, während des stationären Aufenthalts einen Zuwachs an Kompetenzen zu erlangen, die eine erfolgreiche Alltagsbewältigung gewährleisten können (S. 28).

2.1.4. Notwendigkeit und Ziele der stationären Heimerziehung

Richard Günder (2011) beschreibt die Kernaufgabe der Heimerziehung als sozialpädagogische Betreuung für Kinder und Jugendliche, die vorübergehend oder auf Dauer nicht in ihren Herkunftsfamilien leben können (S. 19). Ein zentraler Aspekt besteht darin, den Betroffenen einen positiven Lebensort zu schaffen, der sich, wie in Kapitel 2.1.3 beschrieben, lebensweltlich orientiert. In der Regel impliziert dies eine ortsnahe oder zumindest regionale Unterbringung sowie Unterstützung von Kontakten zum früheren sozialen Umfeld. Das Heim als positiver Lebensort soll frühere, oftmals negative oder traumatische Erlebnisse zu verarbeiten helfen und für günstige Entwicklungsbedingungen sorgen, wobei die einzelnen jungen Menschen als Person wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Im Zeitraum der Fremdplatzierung sollen die Betroffenen individuell und spezifisch gefördert und in der Entwicklung neuer Lebensperspektiven unterstützt werden (ebd.).

Nach Wirbals (2011) nennt die Forschungsliteratur als Klientel der Heimerziehung in der Regel Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, die häufig mit wirtschaftlichen, sozialen und psychischen/gesundheitlichen Problemen belastet sind (S. 20). Bei solch hoch komplexen Situationen erscheint es nachvollziehbar, dass die meisten Familien, deren Kinder fremdplatziert werden, häufig bereits einen langen Weg mit behördlichen Ämtern hinter sich und diverse Angebote der Jugendhilfe in Anspruch genommen haben (ebd.).

Die Heimerziehung als stationäre Unterbringung wird für Kinder und Jugendliche dann zum Lebensort, wenn sie vorübergehend oder langfristig nicht in der Herkunftsfamilie leben können, da eine hinreichende Entwicklung nicht gewährleistet scheint (ebd.).

Die Erziehungspersonen in einem stationären Jugendheim verkörpern vor diesem Hintergrund eine Art Ersatzfamilie, die die Jugendlichen in allen Fragen der Lebensführung sowie der schulischen bzw. beruflichen Ausbildung beraten und unterstützen. Eine wesentliche Aufgabe der Heimerziehung besteht darin, den Jugendlichen einen Lebensort zu bieten, an dem Übungsfelder geschaffen werden, um selbstständige Alltagsbewältigung zu praktizieren und damit die Zukunftschancen der Betroffenen zu optimieren (ebd.)

Laut Thiersch (2015) steht den Jugendlichen ein allgemeingültiges Erziehungsangebot zu, das beinhaltet, Chancen zur Selbstkompetenz in emotionalen, sozialen und kognitiven Bereichen der

Politik, Freizeit, Sexualität und Arbeit zu verwirklichen (S. 194). Obwohl sich dies nicht immer realisieren lässt, da Heranwachsende beispielweise mit ihrer individuellen Schwierigkeit überlastet sind, darf dieser Umstand die prinzipielle Forderung nicht mindern. Die Heimerziehung bietet denen, die in ihrer primären Umwelt überfordert und gefährdet erscheinen, auf Zeit ein neues, pädagogisches Konstrukt zum kompensierenden Lernen. Heimerziehung intendiert dabei (ebd.):

- Distanz und Entlastung von Beziehungen und Aufgaben, an denen Heranwachsende gescheitert sind,
- einen für die spezifische Belastbarkeit und Bedürfnislage des Einzelnen eingerichteten Lebensraums und zusätzliche therapeutische Hilfeleistungen,
- stabile Beziehungen im Umgang mit Erwachsenen, die als Professionelle der besonderen Belastbarkeit gewachsen sind,
- verschiedene Lernfelder, die attraktiv sind und lohnende Perspektiven ausserhalb des Heims eröffnen (ebd.).

Klose und Mozaffari (2009) betonen, die stationäre Heimerziehung solle dafür Sorge tragen, dass bedeutsame soziale Beziehungen ausserhalb der Institution erhalten blieben. Damit würde ermöglicht, dass beispielsweise die Eltern weiterhin konstant am Leben ihrer Kinder teilnehmen können (S. 24).

Die zunehmende Individualisierung der Heimerziehung zielt auf individuelle Betreuungsangebote ab. Damit eng verbunden ist die Miteinbeziehung der Biografie und die damit verknüpfte Bedürfnislage aller Beteiligten. Demnach sollen die Jugendlichen in die Entscheidungsprozesse involviert sein und nicht als Objekt fremdbestimmter Planung betrachtet werden. Diese Bedingungen tragen dazu bei, die Selbstbestimmung und Partizipation zu fördern und somit lebensweltlich verortet zu sein (ebd.).

Diese genannte partizipative Selbstbestimmung soll es den Betroffenen ermöglichen, sich auf eine selbstständige Lebensführung vorzubereiten, was unter anderem die Unterstützung in Ausbildungsfragen beinhaltet. Nach ihrer Heimentlassung müssen sich die Heranwachsenden einer Vielzahl an Herausforderungen stellen, für die sie spezifische Kompetenzen in Bezug auf eine gelingende Alltagsbewältigung benötigen. Dazu zählen die Auseinandersetzung mit der Berufswahl, die Suche nach einer geeigneten Arbeitsstelle, der Kontakt mit Behörden, ein adäquater Umgang mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, die Wohnungssuche sowie der Aufbau und Erhalt eines tragfähigen Beziehungsnetzwerkes (ebd.).

Nach Klose und Mozaffari (2009) stellen diese lebensspezifischen Anforderungen für Jugendliche, die einen wesentlichen Teil ihres Lebens in Heimen verbracht haben, besonders grosse

Herausforderungen dar. Sie verfügen häufig über kein tragfähiges Beziehungsnetzwerk ausserhalb der Institution. Aus diesem Grund muss die Heimerziehung in besonderem Masse Lebens- und Lernmöglichkeiten schaffen, um die Heranwachsenden in ihrem Selbstwert zu stärken, damit diese in der Lage sind, einen bevorstehenden Heimaustritt bewältigen zu können. Dieses Ziel wird vorrangig durch Aussenwohngruppen sowie durch betreutes Wohnen und Nachbetreuungsangebote angestrebt (S. 27).

2.2. Sozialpädagogische Tätigkeit

Dieses Kapitel befasst sich mit der sozialpädagogischen Tätigkeit in der stationären Heimerziehung und beschreibt deren Wesensmerkmale. Aufgezeigt wird, was der alltägliche Auftrag in der stationären Heimerziehung umfasst und wie dieser von Mitarbeitenden gestaltet werden kann. Dabei soll deutlich werden, wie sozialpädagogische Tätigkeit im Alltag mit Jugendlichen funktioniert. In einem weiteren Abschnitt wird darauf eingegangen, wie gelingende Beziehungsarbeit trotz Zwangskontext möglich sein kann. Abschliessend wird thematisiert, warum Fallverstehen für die Sozialpädagogische Tätigkeit notwendig ist.

2.2.1. Alltäglicher Auftrag stationärer sozialpädagogischer Arbeit

Im Rahmen einer qualitativen Forschungsarbeit von Annegret Wigger (2005) wurden sechs Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in verschiedenen Einrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene für einige Tage in ihrer Tätigkeit beobachtet und anschliessend interviewt. Die Forschungsergebnisse wurden im Buch «Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun?» festgehalten. Der folgende Abschnitt bezieht sich ausschliesslich auf die Forschungsergebnisse von Einrichtungen der Jugendhilfe. Auf einzelne Aussagen von Akteur*innen wird nicht eingegangen; es handelt sich um eine Zusammenstellung der Ergebnisse. In Bezug auf den Themenschwerpunkt der sozialpädagogischen Beziehungsarbeit soll der folgende Abschnitt demonstrieren, wie die Beziehungsarbeit in der alltäglichen Handlungstätigkeit von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eingebettet ist. In einem weiteren Abschnitt wird erläutert, wie gelingende Beziehungsarbeit im stationären Setting gelingen kann.

Re-Aktive Präsenz vor Ort

Die *Re-Aktive Präsenz vor Ort* stellt eine Hauptkategorie sozialpädagogischer Tätigkeit dar. Im Zentrum steht die Erzeugung eines für Jugendliche angemessenen Alltags. Das tägliche Wecken, die Abnahme von «Ämtlis», die Ausgabe von Zigaretten oder das Aushalten von Konflikten beschreiben nur einige

wenige Tätigkeiten eines sozialpädagogischen Alltags. Die Gesamtsumme dieser Vielzahl an Aktivitäten ist als Präsenz wahrnehmbar. Auf welche Weise die Anwesenheit gelebt wird, ist nur im Konkreten zu entschlüsseln. So kann beispielsweise ein und dieselbe Situation den Anschein machen, dass eine mitarbeitende Person gerade mit Zeitunglesen beschäftigt ist und dabei nicht gestört werden will; oder sie signalisiert durch Körperhaltung und Mimik ihre Bereitschaft, von Jugendlichen angesprochen zu werden und Zeit für deren Bedürfnisse zu haben (Wigger, 2005, S. 54–57).

Das scheinbare «nicht aktiv sein» kann individuell Rückzug, Offenheit oder neutrales Abwarten signalisieren. Ob aktiv gestaltend oder passiv abwartend, ein wesentliches Merkmal sozialpädagogischen Handelns ist die gelebte Präsenz vor Ort. Das Wort Präsenz steht für körperliche Anwesenheit und für die Bereitschaft, im Alltagsgeschehen geistig und emotional präsent zu sein. Das Re-Aktiv verweist auf die beiden Pole, in denen sich die Präsenz vor Ort manifestiert. Oftmals ist das Büro der einzige Rückzugsort für Mitarbeitende, obwohl es keine wirkliche Absenz bedeutet. Denn auch an diesem Ort müssen die Diensthabenden das parallele Geschehen auf der Wohngruppe im Blick haben. Die Re-Aktive Präsenz vor Ort stellt darum eine Schlüsseltätigkeit dar, indem die indirekten Tätigkeiten, also das miteinander Leben, überhaupt erst einen konkreten Lebensraum für das jeweilige stationäre Setting erzeugen (ebd.).

Fürsorgliches Strukturieren

Strukturieren bezieht sich sowohl auf die Zeitdimension, auf Abfolgen und auf Beziehungen als auch auf Ereignisse. Dabei geht es um das Strukturieren und Arrangieren, um Herrichten und Aufräumen, um Holen und Bringen und um den Austausch von Worten und Gesten. Diese Aktivitäten müssen im Hinblick auf etwas Ganzheitliches ausgelegt sein; im Grunde steht das Erzeugen einer Struktur im Mittelpunkt, in der die Jugendlichen auf der Wohngruppe leben und ihren Alltag bewältigen können. Die Professionellen der Heimerziehung sind dazu verpflichtet, den gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen (Wigger, 2005, S. 57). *Fürsorglich* beinhaltet, dass aus einer sorgenden Haltung heraus etwas für andere getan wird. Diese Haltung setzt ein gewisses Mass an Empathie- und Antizipationsvermögen voraus (Wigger, 2005, S. 54–61).

Auch wenn die Diensthabenden in der stationären Heimerziehung gefordert sind, die oben beschriebenen Hintergrundarbeiten zu leisten, so ist die primäre Zielsetzung eine andere. Im Kontext der Heimerziehung gilt es, ein in Abgrenzung zu familienähnlichen Gefügen eng strukturiertes Beobachtungs- und Lernfeld zu schaffen, das gleichzeitig dem Anspruch von persönlicher Sicherheit gerecht wird. Die Jugendlichen haben sich der Gruppenstruktur unterzuordnen, sodass die Leistungen des *fürsorglichen Strukturierens* dadurch eher den Charakter von notwendigen Dienstleistungen gewinnen, die allen Jugendlichen in gleicher abgesicherter Art und Weise erbracht werden (ebd.).

In konkreten Situationen wird jedoch sichtbar, dass sich die Tätigkeitsperspektive auch individuell auf Jugendliche ausrichtet. Das «Nahe gehen», wenn eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher den strukturierten Alltag kaum mehr aushält, das Erinnern an Termine, der Versuch, die Gruppenstimmung aufzulockern oder das persönliche Gespräch bei einer Zigarette sind nur einige Beispiele einer fürsorglichen Haltung. Da die Jugendlichen aufgrund ihrer eingeschränkten Bewegungsfreiheit auf viele kleinere Dienstleistungen angewiesen sind wie zum Beispiel die Herausgabe von Kioskartikeln, persönlichen Utensilien, das tägliche Mittag- und Abendessen oder das Aufschliessen von Türen, nimmt der Tätigkeitskomplex des *fürsorglichen Strukturierens* in der Heimerziehung dennoch einen grossen Raum ein (Wigger, 2005, S. 54–61).

Alltägliches Regulieren

Fürsorgliches Strukturieren ist zweifellos eng mit der Erzeugung einer Regelstruktur verbunden, ist aber nicht unmittelbar darauf ausgerichtet. Diejenigen Aktivitäten, die direkt auf die Regelstruktur einwirken, werden in diesem Kontext als *Alltägliches Regulieren* beschrieben. *Alltäglich* meint, dass diese Tätigkeiten den gesamten Arbeitstag begleiten. Meist erfolgen sie nebenbei, ab und an stehen sie im Zentrum des Geschehens – meist dann, wenn die Regelstruktur bedroht ist (Wigger, 2005, S. 61).

Regulieren bedeutet in diesem Zusammenhang, etwas zu regeln oder wieder in Ordnung zu bringen. Der Kategoriename *Alltägliches Regulieren* verdeutlicht, dass eine komplexe Regelstruktur nicht einfach bedingungslos umgesetzt werden kann, sondern tagtäglich neu austariert werden muss. Im Fokus des Geschehens stehen die Mitarbeitenden der Wohngruppe; sie sind gewissermassen per Auftrag die Akteur*innen des Austarierens (ebd.).

In der stationären Heimerziehung nimmt die angesprochene Dimension des *Alltäglichen Regulierens* einen hohen Stellenwert ein. In einem Kontext, in dem die Regeln und Strukturen ständig indirekt und direkt in Frage gestellt werden, erhöht sich mit jeder zusätzlichen Regel der Zwang, immer mehr Situationen im Alltag im Hinblick auf die Einhaltung zu bewerten (Wigger, 2005, S. 65–66). Der pädagogische Alltag ist davon bestimmt, die Fülle von Regeln, wie zum Beispiel die Vermeidung von Körperkontakt, Handyzeiten, adäquate Aussprache usw., zu überprüfen und gegebenenfalls durch Interventionen durchzusetzen. Diese Durchsetzungsarbeit ist besonders anspruchsvoll, wenn die Gefahr besteht, dass Einzelne oder Gruppen die Regelstruktur als Ganzes in Frage stellen und diese verweigern. In diesen Fällen reicht die oben erwähnte eigene *Re-aktive Präsenz vor Ort* nicht mehr aus. In Extremfällen müssen andere und schliesslich auch die Polizei hinzugezogen werden. Dieses Beispiel zeigt, dass mit der *Re-aktiven Präsenz vor Ort* im Einzelfall auch eine Gefährdung der Erziehungsperson verbunden sein kann. *Alltägliches Regulieren* im Zusammenspiel mit *Re-aktiver Präsenz vor Ort* stellt

sicher, dass Abweichungen registriert, Unklarheiten in der Regelauswertung geklärt und wichtig erscheinende Regeln mittels Argumentations- und/oder Sanktionsmacht durchgesetzt werden (Wigger, 2005, S. 65–66).

Da sein für ...

Bisher stand die *Re-aktive Präsenz vor Ort* mit ihren Komponenten des *Fürsorglichen Strukturierens* und des *Alltäglichen Regulierens* für die Erzeugung und Aufrechterhaltung von Lebensräumen im Zentrum. Die Aktivitäten, die unter dem *Da sein für ...* gebündelt werden, richten sich unmittelbar auf die Betroffenen (Wigger, 2005, S. 66–68).

Das *Da sein für ...* setzt eine wache Präsenz voraus, ungefragt (aktiv) oder gefragt (reaktiv) Dinge zu arrangieren, um für die Betroffenen im fürsorglichen Sinne eine Bereicherung für deren Alltagsbewältigung darzustellen. Die Kategorie lässt sich konkret zwischen den Polen von bevormundendem Aktivismus bis hin zum Warten, dass die eigene Expertise gebraucht wird, beobachten. Einerseits bezieht sich *Da sein für ...* auf die Bereitschaft, für oder mit jemandem etwas zu tun, beispielsweise in Form des Verrichtens von kleinen Dienstleistungen oder persönlichen Gefallen, des Bietens von Unterhaltung und Spass oder Austragens von Konflikten. Andererseits bietet *Da sein für ...* ein Beziehungsangebot. Durch aktives Zuhören, lösungsorientiertes Anpacken von Alltagsschwierigkeiten, das geduldige Abwarten, bis etwas fertig ist, das Einhalten von Absprachen oder Trost spenden wird den Jugendlichen vermittelt, dass die Professionellen für sie ganz persönlich da sind (ebd.).

Diese Haltung zeigt ihnen auf, dass sie ernst genommen werden. Die Bedürfnisse von Jugendlichen in Heimen sind jeweils sehr unterschiedlich, dennoch besteht in einem Abhängigkeitsverhältnis wie diesem das Grundbedürfnis, verlässliche und faire Bezugspersonen in der schwierigen Enge des Alltags sowie bei der individuellen Suche nach einer Zukunftsperspektive in unmittelbarer Nähe um sich zu wissen (ebd.).

Re-Aktive Präsenz vor Ort mit ihren Facetten von Struktur und Kultur erzeugenden Tätigkeiten und dem *Da sein für...* als Beziehungsangebot stellt in gewisser Weise die Seins-Qualität sozialpädagogischer Arbeit in der stationären Heimerziehung dar (Wigger, 2005, S. 68). Die Aufrechterhaltung der alltäglichen Struktur und die Komponente der Beziehungsgestaltung sollen den betroffenen Jugendlichen Sicherheit, Akzeptanz und Geborgenheit vermitteln (ebd.).

2.2.2. Gelingende Beziehungsarbeit im Zwangskontext

Leben in einem Zwangskontext bedeutet: Personen werden zu einer Anpassungsleistung und somit zur Annahme von Hilfe gezwungen. Auch wenn die zur Hilfe zwingende Person nicht direkt für die Einweisung verantwortlich ist, fällt dennoch einiges an Unwillen der Betroffenen auf diese zurück, denn die Helfenden sind den eingewiesenen Jugendlichen in einem Zwangskontext zugeteilt worden. Die Jugendlichen sind nicht in der Lage, sich für oder gegen die Hilfe zu entscheiden, denn sie wissen, dass die Helfenden im Kontakt mit der hilfeverfügbaren Stelle stehen und über den Entwicklungsprozess berichten. Die Startchancen für diese Form von Hilfe sind demnach alles andere als gut (Schwabe, 2008, S. 31).

Schwabe (2008) zufolge gelingt es den Sozialpädagog*innen in vielen Fällen dennoch, ein gutes Verhältnis zu den Jugendlichen aufzubauen. Wenn es glückt, dass die betroffenen Jugendlichen merken, dass Hilfe gar nicht unbedingt schlimm ist oder gar etwas Positives bewirken kann, ist dies als Fundament einer tragfähigen Beziehung zu betrachten (S. 32).

Doch wie kann dies überhaupt gelingen? Der Anspruch, als «Vollperson» adressiert zu werden, ist für Betroffene in jeglicher Hinsicht existenziell. Denn nur so lässt sich die Aufrechterhaltung der persönlichen Identität gewährleisten. Die Anforderung, die einzelnen Jugendlichen als Individuen mit einzigartigen Biografien zu adressieren, ist auf Basis einer professionellen Interessiertheit und durch berufliches Engagement möglich. Dafür ist jedoch erforderlich, dass Sozialpädagog*innen grundsätzlich offen sind und sich von den Bewohnenden ebenfalls als «Vollperson» adressieren zu lassen, obwohl sie aufgrund ihres beruflichen Auftrags keinen Anspruch darauf erheben können. Damit ist gemeint, dass sich Professionelle der stationären Heimerziehung in ihrer beruflichen Rolle als Person mit all ihren Facetten und Eigenwilligkeiten durch das Gegenüber berühren lassen können müssen (Wigger, 2005, S. 127).

Diese Offenheit im Berufsalltag mit immer wieder wechselnden Personen aufzubringen bedeutet, die Arbeit an einer persönlichen Haltung, an einem grundsätzlichen Interesse anderen gegenüber. Dieses Interesse gilt es ebenfalls aufrecht zu erhalten, wenn einem das Gegenüber vorerst abweisend oder sogar mit deutlichem Desinteresse begegnet (ebd.).

Das Bedürfnis von Jugendlichen, in ihrem Alltag von Personen begleitet zu werden, die sich für ihre Biografie interessieren, kann dazu führen, dass die Beziehungsqualität aus ihrer Perspektive gelingt. Entscheidend für eine gelingende Beziehungsqualität ist, dass die berufliche Rolle, der berufliche Alltag in der gelebten Interaktion zwischen Professionellen und Jugendlichen nicht mehr spürbar ist. Anders formuliert: Der oder die Betroffene spürt das uneingeschränkte Interesse an seiner bzw. ihrer Person. In diesem Fall ist nicht die Erkennbarkeit des Experten gefragt, sondern die Erwartung an eine wechselseitig emotional getönte Zuwendung (Wigger, 2005, S. 129–130).

2.2.3. Fallverstehen

Menschen wollen Zustände und Gegebenheiten verstehen, indem sie Aktivitäten und Bedeutungen in einen für sie realistischen Zusammenhang bringen. Dieser Prozess wird in der Fachsprache der Sozialen Arbeit Hermeneutik genannt. In diesem Sinne meint Hermeneutik die Kunst des Verstehens, konkret des Verstehens von subjektiven Sinneszusammenhängen (Helmut Lambers, 2016, S. 255). Auch Sozialpädagogik will verstehen, um daraus zu erkennen, welche Handlungsschritte notwendig sind, denn durch das Verstehen können Interventionen professionell gerechtfertigt werden (Thiersch, 2018, S. 16). Sozialpädagogisches Verstehen bedeutet somit zu versuchen, die Interaktionen der Adressat*innen zu deuten, um geeignete Hilfs- und Unterstützungsangebote zu finden. In diesem Kontext versuchen Sozialpädagog*innen, das Gegenüber in Bereichen wie Biografie, Lebenswelt, Krisensituationen, Ressourcen oder Lebensbewältigung zu verstehen (Thiersch, 2018, S. 18).

Im Jahr 1948 veröffentlichte der aus Polen stammende Soziologe Theodor Abel einen bis heute bedeutenden Aufsatz, der besonders unter den Kritikern von hermeneutischen Zugängen des Verstehens bekannt ist. Abel kritisiert am Verstehen im hermeneutischen Sinne, es produziere keine sicheren Daten, beruhe nur auf Beobachtung und fördere in keiner Weise die Erkenntnis. Diese Art des Verstehens habe nichts mit Wissenschaft zu tun und sei deshalb kaum fundiert (Winkler, 2018, S. 192). Der Begriff des Verstehens wurde 1966 in den Debatten durch Berger und Luckmann wieder in der Hermeneutik aufgenommen (Winkler, 2018, S. 193). Im Aufsatz von Abel wird festgehalten, dass jegliches Verstehen fernab von philosophischen und wissenschaftstheoretischen Zugängen existiert. Verstehen ist bestrebt, die Gründe für ein menschliches Handeln sowie den Sinn dahinter zu verstehen. Dabei bedient sich ein Mensch einer fachlichen und professionellen Methode, um Gründe für Krisensituationen oder besondere Ereignisse zu ermitteln (Winkler, 2018, S. 194). *Verstehen* versucht, vermeintliche Überlebensstrategien zu entdecken und zu analysieren, und das Handeln von Menschen nachzuvollziehen, die sich in ihrer Autonomie nicht mehr sicher fühlen. Auf diese Weise können Handlungsstrategien, sprich adäquate Interventionen, geplant und durchgeführt werden, solange sie auf der Basis des Verstehens liegen (ebd.).

Beim Verstehen handelt es sich um zwei Prozesse: den Erkenntnisvorgang und die Erkenntnisreflexion. Dabei braucht es eine dauerhafte Vergewisserung und Selbstreflexion durch diejenigen, die verstehen wollen, ansonsten werden die Inhalte nicht professionell verstanden oder in Zusammenhang gebracht (Winkler, 2018, S. 195). In diesem Zusammenhang werden der Erkenntnisvorgang sowie der Erkenntnisgegenstand erforscht. Somit handelt es sich bei rekonstruktiven Erkenntnissen immer um Dialoge; Verstehen ist dabei stets in die Prozesse der Kommunikation eingebunden (ebd.).

2.3. Bezugspersonenarbeit

In diesem Kapitel wird der Auftrag der Bezugspersonenarbeit erläutert. Anschliessend wird beschrieben, welchen Stellenwert der Beziehungsaufbau in der stationären Heimerziehung einnimmt. Abschliessend wird auf die Hilfeplanung eingegangen, die die Grundvoraussetzung für die Hilfeleistung darstellt.

2.3.1. Auftrag der Bezugspersonenarbeit

Für die Bezugspersonenarbeit gibt es unzählige Begrifflichkeiten, wie beispielsweise Bezugsbetreuersystem, Bezugserzieher*in, Fachassistent*in, Prozessbegleiter*in oder Individualbetreuer*in. In dieser Arbeit wird von Bezugspersonenarbeit im stationären Zwangskontext mit Jugendlichen gesprochen. Schroll (2007) beschreibt die Bezugspersonenarbeit wie folgt:

Bezugsbetreuung stellt ein organisatorisches und pädagogisches Konzept dar, das die grösstmögliche individuelle Betreuung und Versorgung von hilfebedürftigen Menschen im Kontext einer Hilfestruktur (Einrichtung, Organisation, o. Ä.), durch die Bündelung von Zuständigkeiten und Verantwortungen sowie durch die Schaffung einer individuellen, professionellen und tragfähigen Beziehung ermöglicht (S. 18).

Es geht somit um den Beziehungsaufbau als Grundstein der Personenarbeit, das Abklärungsverfahren, die Prozessbegleitung, Anamnese, Diagnostik und Intervention sowie um die Erlernung von Selbstständigkeit und Empowerment, damit mit eigenen Ressourcen und Fähigkeiten der Alltag (wieder) selbstständig gemeistert werden kann. Wichtig in der Bezugspersonenarbeit ist der pädagogische Takt. Nach Wüllenweber (2014b) ist dieser wie folgt zu definieren:

Pädagogischer Takt bedeutet Feingefühl für das Angebrachte. Er beruht auf Sensibilität für die Gefühle des Anderen, Achtung seiner Personenwürde und einer Vorgabe an gutem Willen gegenüber Menschen. Er erlaubt humanen Umgang auch dort, wo keine engere Bindung oder besondere Wertschätzung vorliegt, verhindert den Zerfall menschlicher Beziehungen und kann Basis für deren Vertiefung und Verfestigung sein (S. 174).

Der pädagogische Takt beschreibt somit eine klientel-orientierte, feinfühlig und emphatische Herangehensweise, die ausschlaggebend ist für einen gelingenden Beziehungsaufbau mit Jugendlichen im Zwangskontext. Nähe und Distanz sollen ebenso gewährt sein wie ein gutes Benehmen (zum Beispiel angemessene Höflichkeit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft), das Bemühen um Wohlbefinden,

die Entwicklung der Klientel (Achtsamkeit) und eine angemessene Achtung und Anerkennung der gegenüberstehenden Person (Wüllenweber, 2014b, S. 174).

In der Jugendhilfe, besonders in der Arbeit mit Jugendlichen in einem Zwangskontext, sind Bezugspersonen von zentraler Bedeutung. Die Jugendlichen haben oftmals eine lange Heimgeschichte hinter sich, das Familiensystem ist häufig schwierig und das Verhalten wird als störend empfunden. Die Bezugsperson sollte sich in der Arbeit mit Jugendlichen mit abweichendem Verhalten immer auch die Herausforderungen der Bezugspersonenarbeit vor Augen führen. Insbesondere in der Arbeit mit Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten kann es zu Schwierigkeiten beim Beziehungsaufbau kommen (Ernst Wüllenweber, 2014a, S. 162).

Nach Müller (2012) beginnt die Intervention als eine Art des «Dazwischenkommens» (S. 158) nicht erst, wenn der Prozess der Diagnostik abgeschlossen ist, also Anamnese und Diagnose. Die Anamnese als Ausgangssituation, das Sammeln von Informationen durch Befragungen, kooperative Gespräche und Beobachtungen sowie die Benennung der Diagnose stellen bereits Interventionen dar. Alle diese Handlungsschritte zählen zur Hilfeplanung, in deren Rahmen konkrete Handlungsschritte für die weitere Entwicklung gemeinsam und auf kooperative Weise von den Bezugspersonen und den Jugendlichen geplant wird (ebd.). Auf die Hilfeplanung wird konkreter in Kapitel 2.3.4 eingegangen. Sich als Bezugsperson mit der Frage «Was ist zu tun?» auseinander zu setzen, stellt diejenigen Handlungsmöglichkeiten ins Zentrum, die durch die Vorgespräche an Bedeutung gewonnen haben. So können Interventionen unter anderem Risikoeinschätzungen und -verfahren sein bzw. das Erbringen von Dienstleistungen oder das Ausüben von erzieherischen Tätigkeiten wie beispielsweise die Wahrnehmung der eigenen Grenzen, mit den Bedürfnissen abgestimmte Sanktionen, Skills-Training oder der Aufbau des Selbstwerts durch konkrete Programmeinheiten (Müller, 2012, S. 140–143).

Hinsichtlich der Prozessbegleitung beschäftigen sich Bezugspersonen mit den Themen und Anliegen, die über Alltagsaktualitäten hinausgehen. Die Aufgaben beziehen sich somit auf Unterstützung, Klärungshilfe und Beratung. Durch Standortgespräche werden bereits entwickelte Kompetenzen und Entwicklungen sowie die weiteren Handlungsschritte gemeinsam mit allen Beteiligten besprochen und evaluiert. Die Evaluation des Hilfeplans ist ein wesentlicher Punkt, um die aktuellen Entwicklungen zu analysieren (Wüllenweber, 2014a, S. 169–170).

2.3.2. Beziehungsaufbau in der Bezugspersonenarbeit

In der Bezugspersonenarbeit ist der Beziehungsaufbau von zentraler Bedeutung. Ohne ihn gelingt eine kooperierende Zusammenarbeit zwischen der Klientel und der Bezugsperson nicht. Die professionelle Beziehungsgestaltung umfasst die Beziehung zwischen der Klientel und der Bezugsperson. In diesem

Kontext ist die Beziehung zwischen den Jugendlichen und den Bezugspersonen gemeint. Hierbei geht es nicht um eine sympathische, alltägliche Beziehung, sondern um eine professionelle Beziehung, die das Wohl der Jugendlichen mit dem Ziel deren Unabhängigkeit von diesem Bündnis fokussiert. Die Bedürfnisse der Bezugspersonen werden ausser Acht gelassen. Die Jugendlichen sollten im besten Fall von dem professionellen Beziehungsgefüge profitieren können, das die Bezugspersonen aktiv anbieten (Wüllenweber, 2014a, S. 159). Die Beziehungsebene besitzt einen grossen Stellenwert für die Bewältigung der pädagogischen Aufgabe. Somit bedeutet Erziehung vor allem Beziehungsarbeit (ebd.). Anzahl und Komplexität der Fälle bestimmen, welche Klientel welcher Bezugsperson zugeteilt wird. Das vereinfacht die Kommunikation und Organisation im Team, Informationen können qualitativer dokumentiert und verarbeitet werden und die Klientel hat eine Ansprechperson (S. 160).

2.3.3. Hilfeplanung

Nach Beate Rotering und Monika Weber (2018) ist eine gute Hilfeplanung die Kernvoraussetzung für das Gelingen von Hilfe und Dienstleistungen (S. 204). Wichtig ist dabei die Beteiligung der Jugendlichen, damit eine Kooperation entstehen kann. Bei einer Hilfeplanung sollten immer mehrere Parteien beteiligt sein, wie etwa die Jugendlichen, das Jugendamt, die Eltern bei Minderjährigen, die Bezugsperson sowie weitere Instanzen wie beispielsweise die Forensik bei Delinquenz (S. 205). In der Realität arbeiten die verschiedenen Parteien allerdings häufig nicht miteinander zusammen, um die Hilfeplanung zu erstellen. Oftmals fehlt ein standardisiertes Verfahren, mit den Sozialpädago*innen, Behörden und Institutionen gemeinsam die gleichen Ergebnisse anstreben (Baumann, 2010, S. 41; Katharina Winkler, 2019, S. 13). Zu Beginn einer Hilfeplanung steht die Frage im Mittelpunkt, welchen Nutzen die Hilfen den Jugendlichen bringen sollen und ob sie wirksam und effektiv sind (Rotering & Weber, 2018, S. 205). Weiter muss die Bezugsperson in der Lage sein, den Hilfeplanungsprozess ständig zu evaluieren, gegebenenfalls anzupassen und zu optimieren. Sie trägt in Kooperation mit dem Jugendamt sowie mit den weiteren Instanzen die Steuerungsverantwortung. Eine Hilfeplanung ist fachlich anspruchsvoll und den verschiedenen Beteiligten kommen unterschiedliche Rollen zu. Es braucht Erkenntniswissen und somit eine klare Perspektive (ebd.). Der erste Schritt betrifft das Sammeln und Auswerten von Informationen. Diesbezüglich gilt es, die Ausgangslage und den Grund für die Intervention herauszuarbeiten. In erster Linie werden zu Beginn der Erhebung anhand verschiedener Fragebögen oder Gespräche die Dringlichkeit und Legitimierung der Finanzierung erhoben, bevor es an die eigentliche Hilfeplanung geht (Winkler, 2019, S. 13). Anschliessend werden der Diagnostikprozess sowie die Ausgestaltung der Hilfe(n) durch die Bezugsperson strukturiert und konkrete Ziele mit den Beteiligten verabschiedet. Die Ziele der Jugendlichen sind essenziell; sie zeigen den Blick auf einen positiven Zukunftszustand, der Mut, Transparenz, Motivation und Mitarbeit

ermöglichen soll (Rotering & Weber, 2018, S. 205). Daraufhin wird das Ausmass der Leistungen und Hilfe besprochen und vereinbart. Die ständige Optimierung dient dazu, zu ermitteln, ob die Hilfen noch zielführend sind. Durch das Informieren über Möglichkeiten werden in einem weiteren Schritt konkrete Dienstleistungen auf der Grundlage des besprochenen Hilfeplans entschieden. Die Bezugsperson trägt die Verantwortung hinsichtlich Methodik und Inhalt zur Umsetzung und Gestaltung der Hilfe (ebd.). Die Hilfeplanung basiert auf der Grundlage der sozialpädagogischen Diagnostik. Somit geht es um das Fallverstehen, um das Problem, das die Jugendlichen haben. Das Gelingen der Hilfeplanung ist abhängig von dem Vorherrschen eines umfassenden Bildes der Ausgangslage. Je umfassender dieses ist, desto passender die Hilfeplanung (ebd.). Es bedarf einer klaren und transparenten Handlungsbeschreibung, die nachvollziehbar sowie gut dokumentiert sein muss. Weiter ist darauf zu achten, dass die Fachkräfte ressourcenorientiert arbeiten. Durch das Verwenden von Instrumenten bezüglich der Ressourcen (vgl. Ressourcenkarte in Kapitel 3.4.3.), der sozialen Einbettung und des sozialen Umfeldes (vgl. Netzwerkkarte in Kapitel 3.4.2.) sowie der Ausgestaltung der Anschlussmöglichkeiten nach der Hilfe lässt sich dies umsetzen (ebd.). Um eine passgenaue Hilfe zu ermöglichen, muss die Hilfeplanung folglich an den Differenzen in den Lebenslagen ansetzen (Rotering & Weber, 2018, S. 207). Danach werden die Interventionen durchgeführt und fortlaufend betrachtet, analysiert und bei Bedarf gemeinsam mit allen Beteiligten neu angepasst (ebd.).

2.4. Fazit

Zusammenfassend ist diesem Kapitel zu entnehmen, dass die Fremdplatzierung von Jugendlichen in stationären Heimeinrichtungen ein wichtiges Instrument der Jugendhilfe darstellt, um die Entwicklungsbedingungen von gefährdeten Jugendlichen zu sichern (Klose & Mozaffari, 2009, S. 17). Da es sich oft um gerichtlich angeordnete Einweisungen handelt, muss der Aspekt des Zwangs berücksichtigt werden; die Jugendlichen halten sich demnach unfreiwillig am neuen Lebensort auf (Schwabe, 2008, S. 31). Dennoch sollte die Heimerziehung bestrebt sein, den Grundsatz der Lebensweltorientierung zu realisieren (Klose & Mozaffari, 2009, S. 25) und dies trotz oder gerade wegen des von Frommann (2015) beschriebenen Spannungsverhältnisses zwischen stationärer Heimerziehung und Lebensweltorientierung. Letztere ist prinzipiell institutionskritisch, da diese zu Beschränkung und Bevormundung von Individuen beitragen (S. 152). Fachkräfte der stationären Heimerziehung müssen bestrebt sein, dieses Spannungsfeld anzuerkennen, und durch ihr professionelles Handeln mit den Jugendlichen Möglichkeiten schaffen, diese in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen und damit die Partizipation und Selbstbestimmung zu fördern (Klose & Mozaffari, 2009, S. 24). Ziel eines Heimaufenthalts ist es, Jugendliche auf eine selbstständige Lebensführung vorzubereiten, damit diese nach der Heimentlassung ihren Alltag bewältigen können (Klose &

Mozaffari, 2009, S. 27). Wigger (2005) nennt die Kategorien *Re-Aktive Präsenz vor Ort*, *Fürsorgliches Strukturieren*, *Alltägliches Regulieren* sowie *Da sein für ...* und beschreibt diese als sozialpädagogische Tätigkeit in der stationären Heimerziehung. Die *Re-Aktive Präsenz vor Ort* stellt dabei die Hauptkategorie sozialpädagogischer Tätigkeit dar, in deren die Erzeugung eines für Jugendliche angemessenen Alltags steht (S. 54). Bei der Tätigkeit des *Fürsorglichen Strukturierens* geht es im Grunde um die Erzeugung einer Struktur, in der die Jugendlichen ihr Leben auf der Wohngruppe bewältigen können (S. 57–61). Die Tätigkeit des *Alltäglichen Regulierens* verdeutlicht, dass eine komplexe Regelstruktur nicht bedingungslos durchgesetzt werden kann, sondern tagtäglich neu austariert werden muss. Die Sozialpädagog*innen der Wohngruppen stehen dabei im Fokus des Geschehens; sie sind die Akteur*innen des Austarierens (S. 61–66). Das *Da sein für ...* richtet sich unmittelbar auf die Jugendlichen selbst und setzt eine wache Präsenz voraus, um für diese im fürsorglichen Sinne eine Bereicherung in der Alltagsbewältigung darzustellen. Die Kategorie *Da sein für ...* bietet für die Jugendlichen ein Beziehungsangebot, das das authentische Gefühl vermitteln soll, für sie ganz persönlich da zu sein (S. 66–68). Damit Beziehungsarbeit im Zwangskontext nach Wigger (2005) gelingt, ist der Anspruch, als «Vollperson» adressiert zu werden, für die Jugendlichen existenziell (S. 127). Jugendliche haben das Bedürfnis, in ihrem Alltag von Personen begleitet zu werden, die sich für ihre Biografie und ihre Person interessieren (S. 129–130). Neben den oben erwähnten Kategorien beinhaltet die Sozialpädagogische Tätigkeit auch das Verstehen von Biografien, Lebenswelten, Ressourcen oder Lebensbewältigungsstrategien der Jugendlichen. Dies ist hinsichtlich der Hilfeplanung wesentlich (Thiersch, 2018, S. 18). Diese Tätigkeit wird in der Regel von den jeweiligen Bezugspersonen ausgeführt. Das Ziel besteht in diesem Zusammenhang darin, die Jugendlichen in ihrem Alltag zu unterstützen, sie zu beraten, Hilfeleistungen in Form von Sozialpädagogischer Diagnostik abzuklären und gemeinsame Angebote zu finden (Müller, 2012, S. 140). Eine gelingende Beziehungsarbeit zwischen Bezugsperson und Jugendlichen ist dabei von zentraler Bedeutung, ohne sie kann eine kooperative Zusammenarbeit nicht realisiert werden (Wüllenweber, 2014a, 159). Die Handlungsplanung ist die Kernvoraussetzung für das Gelingen von Hilfeleistungen (Rotering & Weber, 2018, S. 204). Entscheidend ist die Beteiligung der Jugendlichen, damit diese ihre individuelle Handlungsplanung umsetzen können (S. 205).

3. Sozialpädagogische Diagnostik

In diesem Kapitel wird beleuchtet, welche Funktion die sozialpädagogische Diagnostik in der stationären Heimerziehung besitzt. In einem ersten Schritt wird auf die Definition und den Zweck der sozialpädagogischen Diagnostik eingegangen, in einem weiteren Schritt wird der aktuelle Diskurs über die Begrifflichkeiten der sozialpädagogischen Diagnostik erläutert. Kapitel 3.3 erklärt den klassifikatorischen und sozialpädagogisch-hermeneutischen Ansatz. In einem weiteren Abschnitt werden die beiden vermeintlich gegensätzlichen Ansätze aufeinander bezogen und kombiniert. Im letzten Kapitel werden drei Instrumente der sozialpädagogischen Diagnostik dargestellt. Das Fazit hält abschliessend die wichtigsten Erkenntnisse des Kapitels fest und beantwortet die zugrunde liegende Fragestellung.

3.1. Definition und Zweck der sozialpädagogischen Diagnostik

Die Sozialpädagogische Diagnose fungierte unter dem Begriff «Soziale Diagnose» (im amerikanischen «Social Diagnosis») als zentraler Leitbegriff für die Anfänge der Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Mary Richmond (1917) und später Alice Salomon (1926) verstanden unter Sozialer Diagnose eine Expert*innen-Aufgabe, die die Soziale Arbeit professionalisiert, um praktische Probleme zu lösen, die mit Mitteln des einfachen, gesunden Menschenverstandes nicht zu klären sind, wohl aber mit spezifischer Expert*innenkompetenz (Burkhard Müller, 2006, S. 83). Richmond und Salomon gingen davon aus, dass es definierte Massstäbe bzw. Soll-Zustände gibt, an denen sich messen lässt, wann das Problem beseitigt oder reduziert ist und dass Instrumente zur Verfügung stehen, die dann zur Behebung der diagnostizierten Probleme eingesetzt werden können (ebd.).

Nach Uwe Uhlendorff (2002) verbanden sich mit der sozialen Diagnose zwei Erwartungen. Zum einen sollte die Fallarbeit in den Jugend- und Wohlfahrtsämtern rationalisiert werden, zum anderen wurden mit der Anwendung von Sozialer Diagnose als methodischer Arbeitsansatz berufspolitische Ziele verfolgt. Sinn und Zweck war es, durch die Professionalisierung der Sozialen Arbeit den gesellschaftlichen Stellenwert des Berufs der Wohlfahrtspflege zu erhöhen (S. 578).

Wie Uhlendorff (2002) schreibt, nehmen Bildungsprozesse von Jugendlichen oft einen unvorhergesehenen Lauf. So könnten lediglich Prognosen abgegeben werden, was aus einem oder einer Jugendlichen würde und wohin er oder sie sich entwickelte (S. 577). Bildungs- und Erziehungsprozesse sind nicht oder nur begrenzt plan- und vorhersehbar. Wenn also von Planbarkeit von Hilfe- und Erziehungsprozessen gesprochen wird, kommt dies einem Zugeständnis an das moderne Sozialmanagement gleich, das soziale Risiken berechenbar machen will und in

Dienstleistungskategorien denkt. Dabei geht es unter anderem um die Legitimierung öffentlicher Gelder und die Berechenbarkeit von Massnahmen (Uhlendorff, 2002, S. 577).

Uhlendorff (2002) zufolge heisst Diagnostik in der Jugendhilfe, zu klären, wer welche Probleme hat und was aus fachlicher Sicht zu tun ist. Die Diagnostik beinhaltet sinnvolle Instrumente für die Hilfeplanung in der Jugendhilfe. Sie muss beim Prozess dieser Hilfeplanung einer doppelten Kontrolle unterzogen werden: durch die Fachleute und durch die Betroffenen selbst (S. 579).

Sozialpädagogische Diagnose ist in der Lage, einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung des Heimalltags zu leisten. Dass es jedoch nicht «das eine» richtige diagnostische Instrument für alle Zwecke geben kann, versteht sich von selbst (Buttner et al., 2018, S. 18).

3.2. Aktueller Diskurs über die Begrifflichkeit der Sozialpädagogischen Diagnostik

In diesem Kapitel wird auf die Soziale Diagnostik im Bereich der Jugendhilfe und den aktuellen Diskurs der Begrifflichkeiten eingegangen. Trotz dieses Diskurses beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die Begrifflichkeit der Sozialpädagogischen Diagnostik und meint damit die Auseinandersetzung mit dem Prozess der Informationsgewinnung in Kooperation mit der Klientel (sozialpädagogisch-hermeneutischer Ansatz, vgl. Kapitel 3.1.1.). Das Ziel besteht darin, die Bio-, Psycho- und Sozialfaktoren mit dem Menschen herauszuarbeiten, um eine professionelle Entscheidungsfindung und Hilfeplanung zu gestalten (Maja Heiner, 2018, S. 242).

Seit über zehn Jahren werden Debatten geführt, was die Begriffe Diagnostik und Diagnose beinhalten und welche Instrumente für die Erhebung gebraucht werden (Heiner, 2018, S. 242). Im Handbuch der Sozialen Arbeit beschreibt Heiner, dass selbst in der Wissenschaft und Theorie kein Konsens über die Begrifflichkeiten der Sozialen Diagnostik vorhanden sei (ebd.). Es würden einheitliche Diagnostikinstrumente fehlen. Sogar die Verwendung der Begriffe Diagnostik, Diagnose und Fallverstehen sind umstritten (Heiner, 2018, S. 243), da eine systematische Informationsverarbeitung eine Klärung der Fragen der Handlungs-, Professions- und Erkenntnistheorien voraussetzt. Deshalb ist der Begriff Diagnostik kontrovers und es wird diskutiert, ob nicht der Gebrauch des Begriffes «Fallverstehen» sinnvoller wäre (ebd.). Diagnostizieren bedeutet nach Maja Heiner (2018) so viel wie «erkennen, unterscheiden und damit auch verstehen.» (S. 243). In Bezug auf die Soziale Arbeit handelt es sich dabei um das Verstehen einer Person. Der Begriff ist in diesem Kontext von der engen personenspezifischen Definition gelöst und beinhaltet vielmehr alle Faktoren einer Person, das heisst soziales Umfeld, Entwicklungsaufgaben und soziale Beziehungen. Im Vordergrund steht, wie die Person in ihrer Umgebung ihren Alltag bewältigen kann (ebd.). Nach Peter Buttner (2018) soll der

Begriff Soziale Diagnostik (statt Diagnosen) den Weg des Erkennens beschreiben und unabhängig von einfachen Zuschreibungen sein (S. 155).

Heiner (2018) beschreibt die Diagnostik als den Prozess und die Diagnose als das Ergebnis. Der Prozess beinhaltet wiederum die Informationssammlung und -auswertung. Beide müssen durch die Fachpersonen begründet sein, damit sie nachvollziehbar und überprüfbar sind, um die Hilfeplanung und fallspezifische Zielformulierungen professionell zu gestalten. Die Diagnostik dient schliesslich der Optimierung von Interventionsschritten (S. 243–244). Auf diese Weise werden durch die Professionellen der Sozialen Arbeit und Fachpersonen Hypothesen entwickelt, die eine ständige Überprüfung und Anpassung erfordern (ebd.)

Aus dieser langjährigen Diskussion haben sich zwei Ansätze herauskristallisiert; der klassifikatorische und der sozialpädagogisch-hermeneutische Ansatz. Beide werden in Kapitel 3.3 beschrieben und anschliessend durch einen weiteren Ansatz kombiniert.

Diagnosen dienen unter anderem der Begründung der Finanzierung von Hilfeleistungen im stationären Setting (Heiner, 2018, 243–244). Der aktuelle Diskurs nimmt auch kritische Punkte der Verwendung der Begrifflichkeiten «Diagnostik und Diagnose» auf. So beschreibt beispielsweise Peter Pantucek in «Soziale Diagnostik» (2019), dass Soziale Diagnosen mit Überkomplexität konfrontiert seien und sich die Erstellung von Diagnosen entsprechend als zu komplex erweisen würde, wodurch sie nicht immer für die Praxis geeignet zu sein schienen (S. 55). Ausserdem können durch die Diagnostik Stigmatisierungen gegenüber der Klientel entstehen (Kategorisierung und Klassifizierung). Die Gefahr besteht darin, dass sich Fachpersonen kein eigenes Bild mehr über die Person und ihr Problemverhalten machen. Doch Störungsbilder können sich verändern, da sie vom Lebensabschnitt und von der Biografie abhängig sind. Etikettierungen können entstehen, die das brauchbare und nachvollziehbare Diagnostikverfahren verhindern. Weiter gehen kritische Stimmen davon aus, dass Diagnosen fälschlicherweise auf Alltags- und Theorienwissen oder einfachen Zuschreibungen basieren. Diese vermitteln in der Folge eine trügerische Sicherheit der durchdachten fallbezogenen Entscheidungen. Zudem kann es vorkommen, dass Fachpersonen bereits bestehenden Diagnosen unreflektiert verwenden (Pantucek, 2019, S. 83).

Trotz aller Verschiedenheit der Motive und der in der Sozialen Arbeit zusammengekommenen beruflichen, wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Traditionen hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten ein gemeinsamer Ausgangspunkt in der sozialpädagogischen Diagnostik etabliert: das Bewusstsein, dass die Soziale Arbeit zuverlässige, methodisch und empirisch fundierte Ansätze für ihre Interventionen braucht und dass sozialpädagogische Diagnostik in der Lage ist, hierfür einen Beitrag zu leisten. Sozialpädagogische Diagnostik ist immer auf den dialogischen Austausch zwischen Fachperson und Klient*in angewiesen (Buttner et al., 2018, S. 18–19).

3.3. Formen der sozialpädagogischen Diagnostik

Uhlendorff (2002) nennt zwei grundsätzliche sozialpädagogische Perspektiven der Diagnostik, die sich anhand der Lebenssituation von hilfebedürftigen Jugendlichen unterscheiden lassen: die Fallanalyse der Wissenschaft und die der Praxis (S. 577). Fallanalysen, die mit einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse durchgeführt werden, zielen auf Verallgemeinerung ab, auf Typisierung von Deutungsmustern, latenten Sinnstrukturen und biografischen Verläufen (ebd.). Die Fallanalyse der Praxis bezweckt dagegen pädagogische Aufgabenstellungen, administrative Entscheidungen und individuelle Zielsetzungen. Sie ist dabei mit einer riskanten Zukunftsprognose verbunden und behandelt die Frage, welche Bedingungen gegeben sein müssen, dass Jugendliche sich stabilisieren können und in ihrer Lebensbewältigung vorankommen. Die Falldiagnose der Praxis folgt pragmatischen Interessen und klärt, was aus sozialpädagogischer Sicht zu tun ist (ebd.).

In den nächsten beiden Abschnitten werden die zwei grundsätzlichen sozialpädagogischen Perspektiven der Diagnostik isoliert voneinander dargestellt. Anschliessend werden die polaren Gegensätze aufeinander bezogen und kombiniert. In diesem Kontext wird erklärt, warum sie sich trotz aller Verschiedenheit ergänzen und nicht als konkurrierende Gegensätze gegenüberstehen.

3.3.1. Klassifikatorischer Ansatz

Laut Müller (2006) geht der klassische Begriff der sozialen Diagnostik davon aus, dass eine Hilfe nur dann personen- und problemangemessen erbracht werden kann, wenn zuvor eine möglichst grosse Klarheit über die subjektiv und objektiv bestehenden Problemlagen gewonnen wird, um deren Entstehungsbedingungen, die Bedürfnisse der Jugendlichen und deren Familien richtig einschätzen zu können (S. 84).

Die klassische soziale Diagnostik – oft wird auch von psycho-sozialer Diagnose gesprochen – verfährt dabei subsumptionslogisch und versucht, Verhaltensweisen oder individuelle Problemlagen in allgemeine Kategorien einzuordnen, um somit klassifizierte Diagnosen zu erstellen. Diese Form der Diagnose zielt darauf ab, anhand erkenntnislogischer Erklärungen für ein Problem ein Verhalten zu finden. Das Augenmerk richtet sich demzufolge darauf, dass Sozialpädagog*innen ein Problem, das ihre Klient*innen haben, möglichst objektiv zu identifizieren und dann in Zusammenarbeit mit diesen zu behandeln (Müller, 2006, S. 85).

Viola Harnach-Beck (1997) zufolge können Diagnosen in Form von Klassifikationssystemen als «Leitideen» für die genaue Wahrnehmung und korrekte Einordnung von Gegebenheiten dienen. Ohne diagnostische Einschätzung fehlt Therapie- und Platzierungsentscheiden die Grundlage (S. 30). Durch

die Erstellung von Diagnoseschlüsseln wird zudem eine Vereinheitlichung der Fachsprache angestrebt, sodass die Verständigung im Team erleichtert wird. Wichtig ist dabei, dass Klassifikationen auf beobachtbaren Fakten beruhen. Das Ziel aller Klassifikationsbemühungen ist nicht die Klassifikation von Personen, sondern von Störungen und Problemen (Harnach-Beck, 1997, S. 30). Nach Harnach-Beck besteht die Grundidee von Klassifikationen darin, dass pädagogische Entscheidungen vereinheitlicht und erleichtert werden. Von wesentlicher Bedeutung ist hierbei, dass die Klassifikation auch im Alltag der Institution praktikabel ist (ebd.).

3.3.2. Sozialpädagogisch-hermeneutischer Ansatz

Wird das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit wie in Kapitel 2.1.3 beschrieben ernst genommen, ist davon auszugehen, dass Sozialpädagog*innen im Stande sind, sich ein Bild von der Selbst- und Weltdeutung ihrer Klientel zu können.

Laut Uhlendorff (2002) wird unter Lebenswelt im phänomenologischen Sinne die Gewissheit verstanden, über die ein Individuum kraft seiner Deutungsakte verfügt und die es mit anderen teilt (S. 580). In der Jugendhilfe ist es nicht einfach, angesichts einer Vielzahl von Fällen die Lebenswelt der Klientel und ihre Begründung für diese oder jene Handlung nachzuvollziehen. Das Führen von Gesprächen allein reicht oftmals nicht aus. Als sozialpädagogisch-hermeneutische Methode der Diagnostik wird hier der Rückgriff auf rekonstruktive, interpretative Verfahren als sinnvoll erachtet, wie beispielsweise die Durchführung halbstrukturierter Interviews (ebd.). Grundvoraussetzung dafür ist, dass die Jugendlichen zunächst für ein Arbeitsbündnis gewonnen werden; eine Mitwirkungsbereitschaft seitens der Jugendlichen ist dabei unerlässlich. Es gilt, den Jugendlichen ein glaubhaftes Interesse an ihren Lebensschwierigkeiten, Lebensentwürfen und Zukunftsplänen zu vermitteln (ebd.). Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnostik ist dort angebracht, wo Sozialpädagog*innen einen erschwerten Zugang zur Lebenswelt von Jugendlichen haben und die Betroffenen in der Lage sind, ihre Lebensschwierigkeiten sprachlich zu vermitteln (Sven Huber, 2014, S. 10).

3.3.3. Diagnostisches Fallverstehen

Etwas vereinfacht ausgedrückt, lassen sich der sozialpädagogisch-hermeneutische Ansatz als Dialog und der klassifikatorische Ansatz als Diagnostik verstehen. Diagnostik und Dialog schliessen sich aber keineswegs aus, denn der Dialog spielt in den Konzepten und Verfahren sozialpädagogischer Diagnostik eine tragende Rolle. Sozialpädagogische Diagnostik ist in den meisten Fällen auf den dialogischen Austausch zwischen Fachperson und Klient*in sowie auf gegenseitige Transparenz

angewiesen. Zwar gibt es allgemein viel Diagnostik, die mit wenig bis gar keinem Dialog auskommt – jedoch nicht in der sozialpädagogischen Diagnostik. Eine kategorische Ablehnung von Diagnostik wiederum verzichtet auf eine Unterstützung von theoriebasiertem Selbstverstehen und läuft Gefahr, nicht genau hinzuschauen. Dadurch wird das Risiko in Kauf genommen, dass Not unerkannt bleibt (Buttner et al., 2018, S. 18–19).

Der Begriff des «Diagnostischen Fallverstehens» wurde von Maja Heiner kreiert und kann zum einen als auf das Verstehen zielendes, einführendes Nachvollziehen und zum anderen auf das Erklären eingestelltes, systematisierendes Durchblicken begriffen werden (Heiner, 2013; zit. in Buttner et al., 2018, S. 122). Rekonstruktives Verstehen und analytisches Durchblicken sind auf den ersten Blick zwar unterschiedlich, lassen sich jedoch aufeinander beziehen und ergänzen sich trotz aller Verschiedenheit gegenseitig. Verstehen und Diagnostizieren sollten also nicht als sich ausschliessende Gegensätze missverstanden werden. Das an der Subjektivität ausgerichtete, auf das Verstehen zielende sowie das sich an der Objektivität orientierende, auf den Boden der empirischen Tatsachen gerichtete, sind wesentliche Aspekte der sozialpädagogischen Diagnostik (Buttner et al., 2018, S. 19).

3.4. Instrumente der Sozialpädagogischen Diagnostik

In diesem Kapitel werden drei diagnostische Instrumente beschrieben, die in allen Bereichen der Sozialen Arbeit eingesetzt werden können. Ausgangspunkt für sozialpädagogische Diagnostik ist das narrative Interview, das die Grundlage für das Erstellen einer Hilfeplanung bietet. Die Anwendung von Netzwerkdiagnostik am Beispiel einer Ecomap stellt einen strukturierten Zugang zur Analyse eines sozialen Beziehungssystems bereit. Die Ressourcendiagnostik am Beispiel einer Ressourcenkarte ist ein schwach strukturiertes Instrument, das sich an den Ressourcen der Zielperson orientiert. Die beiden Instrumente lassen sich gut als Ergänzung zum narrativen Interview in die diagnostische Arbeit einbringen, durch ihre einfache Handhabung eignen sie sich für die diagnostische Arbeit in der stationären Heimerziehung der Jugendhilfe.

3.4.1. Narrativ-biografische Diagnostik am Beispiel eines narrativen Interviews

Ziel der narrativ-biografischen Diagnostik ist nicht die professionelle Bemächtigung, sondern das professionelle Verstehen biografischer Strukturen und die Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit der Klientel in der eigenen Lebenswelt. Am Beginn des Hilfeprozesses steht ein narratives Interview, das eine kommunikative Vertrauensbasis zwischen Professionellen und Zielperson schafft (Wolfram Fischer & Martina Goblirsch, 2018, S. 246–247).

Das narrative (halbstrukturierte) Interview stellt die Grundlage für eine sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnose dar. Es soll Narrationen stimulieren; die Erzählungen sollen sich dabei flexibel gestalten und sich an den Themen der Jugendlichen orientieren. Ziel ist eine möglichst genaue Rekonstruktion der Lebensgeschichte. Für das Interview wird ein erprobter Interviewleitfaden erstellt, für die Durchführung sind 60-90 Minuten einzuplanen. Im Fokus steht, was die Jugendlichen bewegt und was ihnen Probleme bereitet (Huber, 2014, S. 10). Um die Erzählungen zu stimulieren, ist es wesentlich, der Zielperson Sicherheit zu vermitteln und diese zu animieren, frei zu erzählen, was ihr wichtig erscheint. Im Anschluss wird das Interview transkribiert und ausgewertet. Die Auswertung erfolgt im Team, in der Regel durch Fachkräfte, die im Alltag mit der Zielperson zu tun haben (S. 11). Zunächst wird das Material eingeordnet und strukturiert, dabei sollte die Sprache der Jugendlichen beachtet werden. Alle bedeutsam erscheinenden Mitteilungen werden notiert und in Rubriken eingeteilt. Hierfür eignet sich folgendes Schema (S. 12):

A Familie	F Normative Orientierung
B Peers / Freunde	G Devianz
C Schule / Ausbildung	H Zeitschema
D Jugendhilfe	I Selbstentwurf
E Körperlichkeit / Interessen	J Sonstiges (ebd.)

Tabelle 1: Darstellung Rubriken (Huber, 2014, S. 12)

Nun beginnt die Interpretation des Materials, diese erfolgt ebenfalls im Team. Die verschiedenen Rubriken werden nochmals analysiert, anschliessend werden «Lebensthemen» identifiziert und formuliert. Dabei handelt es sich um Themen, in deren Kontext sich die Ausführungen der Zielperson in einem strukturierten Zusammenhang verständlich machen lassen. Schliesslich sollten drei bis fünf «Lebensthemen» ausgewählt werden. Vor dem Hintergrund der identifizierten Lebensthemen werden nun Erziehungsziele und pädagogische Aufgabenstellungen formuliert, die der Zielperson bei der Bewältigung der aktuellen Schwierigkeiten helfen sollen (Huber, 2014, S. 13). Diese Aufgabenstellungen sind lediglich Angebote, die mit der Zielpersonen abgestimmt und bei Bedarf abgeändert werden können. Ziel ist es schliesslich, auf der Grundlage der identifizierten Lebensthemen gemeinsam eine Hilfeplanung zu entwickeln (S. 14).

3.4.2. Netzwerkdagnostik am Beispiel einer Ecomap

Nach Annett Kupfer und Frank Nestmann (2018) bietet die Netzwerkdagnostik einen strukturierten und handlungsorientierten Zugang zur Analyse eines sozialen Beziehungssystems (S. 172). Eine Netzwerkanalyse als analytisches Instrument eröffnet über die zielgerichtete Erfassung und Diagnose von Strukturen und Qualitäten persönlicher oder sozialer Beziehungssysteme neue Perspektiven auf

unterschiedlichste Dimensionen und Felder menschlichen Zusammenlebens. Dabei wird ein möglichst breites Spektrum der Lebenswelt erfasst. Netzwerkdagnostik beinhaltet die Möglichkeit, dem Anspruch Sozialer Arbeit gerecht zu werden, indem ein systemischer und gesamtheitlicher Blick auf die Lebenslagen der Klient*innen gerichtet und ein Zugang zu ressourcenorientierten Interventionsformen hergestellt wird (Kupfer & Nestmann, 2018, S. 172).

Die Ecomap ist ein Instrument der Netzwerkdagnostik. Nach Pantucek (2005) sind die vorbenannten möglichen sozialen Kontakte auf diesem Formular bereits zu verzeichnen (S. 1). Die Klientel, in diesem Kontext die Jugendlichen, können ihre persönliche Ecomap anhand der Vorlage erstellen (ebd.).

Beispiel für eine Ecomap-Vorlage:

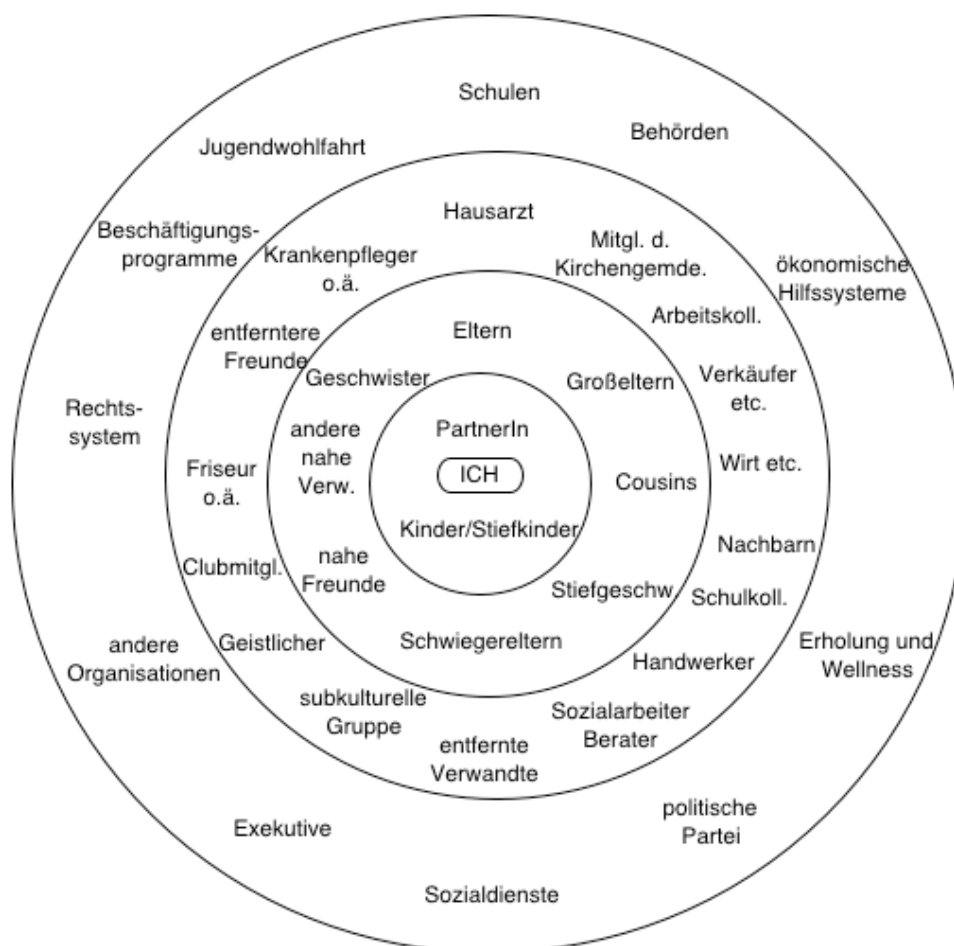


Abbildung 1: Beispiel für eine Ecomap nach Hepworth (1997; zit. in Pantucek, 2005, S. 1).

Im **ersten Schritt** kreisen die Jugendlichen alles ein, was Teil ihres aktuellen Umfelds ist. In einem **zweiten Schritt** werden vom «Ich-Kreis» Linien zu jenen Kreisen gezogen, die für sie eine positive und starke Beziehung darstellen. In einem **dritten Schritt** ziehen die Jugendlichen gestrichelte Linien vom «Ich-Kreis» zu jenen Kreisen, die für sie belastende oder negative Situationen darstellen. In einem

vierten Schritt sollen Wellenlinien zu denjenigen Kreisen gezogen werden, die die Jugendlichen brauchen würden, ihnen jedoch nicht zur Verfügung stehen. Im abschliessenden **fünften Schritt** betrachtet die erstellende Person der Ecomap die Zeichnung, beschreibt sie zusammenfassend und gibt an, welche Schlüsse sie daraus zieht (Pantucek, 2005, S. 1).

Nach Pantucek (2005) besteht die Rolle der beratenden Person darin, das Ergebnis still einzuschätzen. Die Zeichnung selbst bildet den Ausgangspunkt für die Diskussion der sozialen Beziehungen der Jugendlichen (S. 2).

Zu beachten ist, dass die Ecomap ein sehr grobes Instrument der Netzwerkdagnostik verkörpert und somit nur einen Bruchteil an Informationen liefert. Sie ist jedoch einfach zu Handhaben und verzichtet auf eine rigide Personalisierung der Erstellenden. Im Anschluss sollte das Ergebnis mit den Jugendlichen diskutiert werden, bei Bedarf können diese das Ergebnis auch mit einer beliebigen Person aus ihrer Lebenswelt analysieren. Durch die deutliche Darstellung von gewünschten und belastenden Beziehungen wird die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeiten und Hindernisse für den Aufbau funktionaler Umweltbeziehungen gelenkt. Die dargestellten Möglichkeiten von unterstützenden Umweltkontakten können es erleichtern, mit den Jugendlichen neue Chancen und Risiken für eine Ausweitung des Sozialnetzes zu diskutieren (Pantucek, 2005, S. 4).

Ausfüllbeispiel:

Marc T., 16 Jahre alt

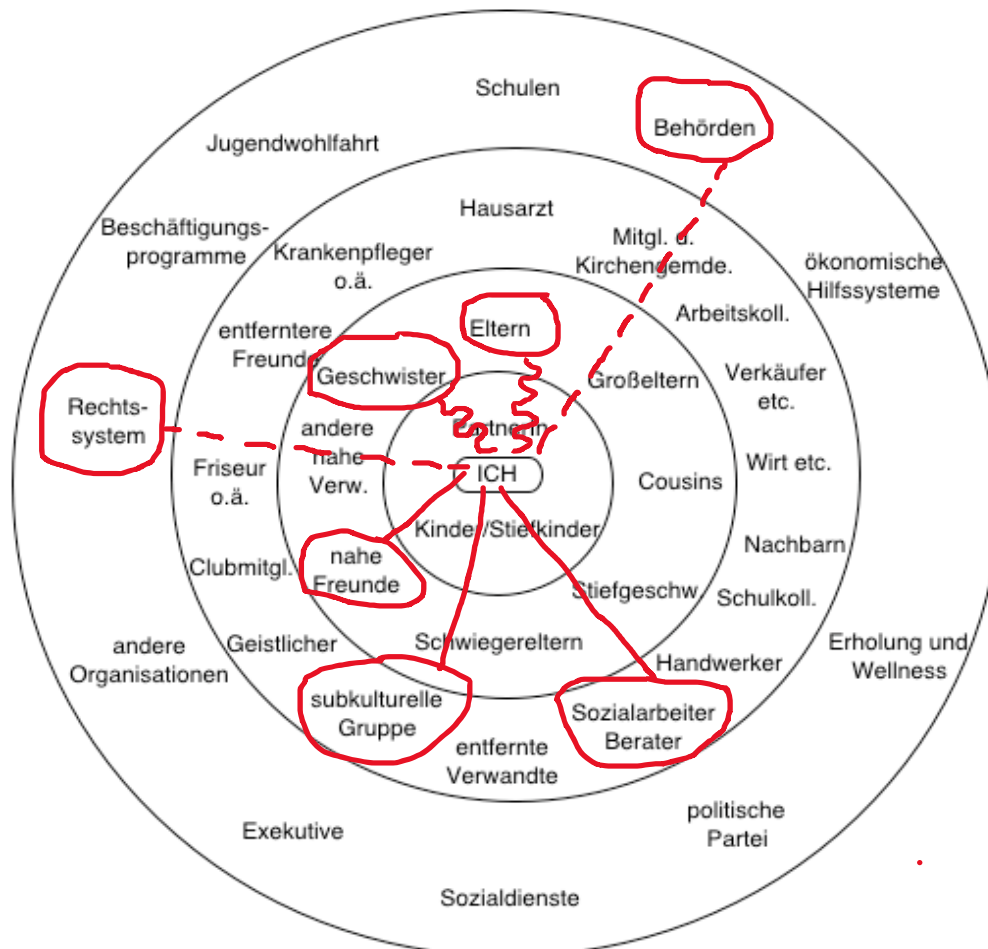


Abbildung 2: Ausfüllbeispiel für eine Ecomap (eigene Darstellung auf der Basis von Pantucek, 2005, S. 1).

Dieses Beispiel zeigt, dass Marc T. positive Beziehungen zu nahen Freunden, subkulturellen Gruppen und den Sozialpädagog*innen der Wohngruppe hat. Weiter wird deutlich, dass er den Kontakt zu seiner Herkunftsfamilie benötigt, dieser aber nicht oder nur eingeschränkt stattfindet. Die Beziehungen zum Rechtssystem sowie zu den einweisenden Behörden bezeichnet Marc T. als belastend oder negativ.

3.4.3. Ressourcendiagnostik am Beispiel einer Ressourcenkarte

Nach Buttner (2018) ergibt der Einsatz von ressourcendiagnostischen Instrumenten und Verfahren nur Sinn, wenn eine tragfähige Beziehung zwischen Klientel und Mitarbeitenden besteht und sich die Arbeit an vorhandenen Ressourcen der Klientel orientiert (S. 310). Sofern im Rahmen

sozialpädagogischer Diagnostik Probleme oder Defizite erhoben werden, sollten diese im Zusammenhang mit entsprechenden Stärken oder Ressourcen stehen (Buttner, 2018, S. 310).

Die Ressourcenkarte ist ein offenes, nicht oder nur schwach strukturiertes Instrument, das persönliche Ressourcen so registriert, wie Jugendliche ihr soziales Umfeld für sich erleben. Die Zentrierung eines Problems im Instrument selbst wird nur minimal repräsentiert (ebd.). Ressourcenkarten dienen zur übersichtsartigen Erfassung von Ressourcen und sind in der Regel einfach angelegt. Sie sind für alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit geeignet, darunter auch für die stationäre Heimerziehung (S. 311). Normalerweise werden die Jugendlichen gebeten, anhand eines Vier-Felder-Schemas das Ziel oder Problem einzutragen. Die vier Felder gliedern sich in «persönliche Ressourcen und Kompetenzen», «soziale Ressourcen», «materielle Ressourcen» und «infrastrukturelle/institutionelle Ressourcen». Die interviewende Person, in der Regel die Bezugsperson, kann bei der Erstellung helfen, ohne jedoch einen direkten Einfluss auf die Ressourcenkarte zu nehmen (ebd.).

Beispiel für eine Ressourcenkarte:

Persönliche Ressourcen und Kompetenzen Wille, Motivation, Möglichkeiten und Fähigkeiten (kognitiv, emotional, sozial, körperlich), Kontrollüberzeugung, Kohärenzgefühl, Bewältigungsstrategien	Soziale Ressourcen Unterstützende Personen und Netzwerke, Wohnumgebung, Quartier, Arbeitsplatz
<ul style="list-style-type: none"> • Motivation für Veränderung ist vorhanden • kommunikativ und umgänglich • humorvoll • soziale Kompetenzen sind ausgeprägt • transparent und ehrlich • fröhlich • selbstständig • intelligent • empathisch 	<ul style="list-style-type: none"> • befindet sich in einer Berufsausbildung • gute Vernetzung mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen der Wohngruppe • hat im Jugendheim sowie an seinem Wohnort einen grossen Freundeskreis • Unterstützung durch die Eltern • Unterstützung durch die KESB (Beistand)
Materielle Ressourcen Einkommen, Vermögen, sozialer Status, materielle Rechtsansprüche, Bildung, berufliche Perspektiven	Infrastrukturelle/institutionelle Ressourcen Kulturelle Werte und Orientierungen, Zugehörigkeit zu norm- und wertstiftenden Gruppen und Organisationen, Religion
<ul style="list-style-type: none"> • absolvierte die obligatorische Schule • absolviert eine Berufslehre (EBA) • hat eine klare Vorstellung über die eigene berufliche Zukunft • Finanzierung der Unterbringung ist durch KESB gewährleistet 	<ul style="list-style-type: none"> • Zugehörigkeit auf der Wohngruppe • multikultureller Freundeskreis am Wohnort • Mitglied in einem Fussballclub

Tabelle 2: Beispiel für eine Ressourcenkarte (eigene Darstellung).

Buttner (2018) hält fest, dass Ressourcendiagnostik nicht als abschliessende Alternative zu problem- oder defizitorientierter Diagnostik angesehen werden sollte, sondern als notwendige Ergänzung. Sie

sollte möglichst multiperspektiv angelegt sein, also neben der Perspektive der Betroffenen die professionelle sowie die Sichtweise relevanter Dritter einbeziehen und sich auf das subjektiv Erlebte ebenso wie auf objektiv erfassbare Gegebenheiten richten (Buttner, 2018, S. 148). Die Ressourcenkarte als Instrument bietet sich an, wenn es um eine erste Übersicht und grobe Orientierung geht, um Probleme und Ressourcen bzw. Stärken und Schwächen übersichtsartig und in kurzer Zeit zu erheben (ebd.). Die Ressourcendiagnostik verfügt darüber hinaus über eine starke interventive Seite. Die Suche nach Ressourcen kann für die Jugendlichen schon dadurch positiv wirken, dass sich die Aufmerksamkeit auf potenzielle Hilfsmittel richtet. Im besten Falle können dadurch aus unerkannten Potenzialen nutzbare Hilfen werden. Bereits die gezielte Lenkung der professionellen Aufmerksamkeit auf Ressourcen und Stärken kann die Aktivierung der Ressourcen steigern (S. 149).

3.5 Fazit

Zusammenfassend ist diesem Kapitel zu entnehmen, dass der Begriff der Sozialpädagogischen Diagnose ein Leitbegriff im Zusammenhang mit den Anfängen der Professionalisierung der Sozialen Arbeit ist. Mary Richmond und Alice Salomon definierten Soziale Diagnose als Expert*innenaufgabe, um Probleme mit spezifischer Expert*innenkompetenz zu klären (Müller, 2006, S. 83). Seit über zwei Jahrzehnten wird darüber debattiert, was die Begriffe der Diagnose und Diagnostik beinhalten und welche Instrumente für die Erhebung benötigt werden (Heiner, 2018, S. 242). Weiter führt Heiner aus, dass selbst in der Wissenschaft kein Konsens über die Begrifflichkeiten der Diagnose und Diagnostik im sozialen Bereich bestehe. Ihm zufolge ist die Diagnostik als Prozess der Informationssammlung und -auswertung und die Diagnose als dessen Ergebnis zu bezeichnen (S. 243). Trotz der Verschiedenheit der Motive hat sich durch die langwierige Diskussion das Bewusstsein etabliert, dass Sozialpädagogik zuverlässige, methodische und empirisch fundierte Ansätze für die Intervention in der Jugendhilfe braucht, und dass Sozialpädagogische Diagnostik in der Lage ist, hierfür einen Beitrag zu leisten (Buttner et al., 2018, S. 18–19). Aus der langjährigen Diskussion über die Begrifflichkeiten haben sich in Bezug auf die Sozialpädagogik zwei grundsätzliche Ansätze herauskristallisiert: der klassifikatorische und der sozialpädagogisch-hermeneutische Ansatz (Heiner, 2018, S. 243–244). Uhlendorff (2002) beschreibt die beiden Ansätze als Fallanalyse der Wissenschaft (klassifikatorisch) und Fallanalyse der Praxis (sozialpädagogisch-hermeneutisch). Die Fallanalyse der Wissenschaft zielt auf Verallgemeinerung und auf Typisierungen von Deutungsmustern ab, die Fallanalyse der Praxis bezweckt administrative Entscheidungen und individuelle Zielsetzungen. Letztere ist dabei mit einer riskanten Zukunftsprognose verbunden und behandelt die Frage, was getan werden muss, damit Jugendliche sich stabilisieren können und in ihrer Lebensbewältigung vorankommen. Sie folgt pragmatischen Interessen und klärt, was aus sozialpädagogischer Sicht zu tun ist (S. 577). Der

sozialpädagogisch-hermeneutische Ansatz kann auch als dialogischer Ansatz betrachtet und der klassifikatorische Ansatz als Diagnostik verstanden werden. Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass die beiden unterschiedlichen Ansätze nicht in einer konkurrierenden Position zueinander stehen. Der Dialog spielt im Diagnostikverfahren eine tragende Rolle, denn diagnostisches Arbeiten setzt einen dialogischen Austausch und Transparenz zwischen Fachperson und Klient*in voraus. Eine kategorische Ablehnung von Diagnostik hat wiederum zur Folge, dass auf eine Unterstützung von Selbstverstehen verzichtet wird (Buttner et al., 2018, S. 18–19). Heiner kreierte auf der Basis der oben aufgezeigten Diskussion den Begriff des «diagnostischen Fallverstehens». Diesbezüglich wird ersichtlich, dass Verstehen und Diagnostizieren kombiniert angewendet werden können und erst dadurch die wesentlichen Aspekte der Sozialpädagogischen Diagnostik erfüllt werden (ebd.). Sozialpädagogische Diagnostik hat nach Uhlendorff (2002) die Funktion, herauszufinden, wer welche Probleme hat und was aus fachlicher Sicht zu tun ist (S. 579). Sie bietet folglich eine Möglichkeit, Bio-, Psycho- und Sozialfaktoren gemeinsam mit Menschen herauszuarbeiten, um professionelle Entscheidungsfindungen zur Hilfeplanung partizipativ zu gestalten (Heiner, 2018, S. 242).

4. Forschung

In diesem Kapitel wird dargelegt, anhand welcher Kriterien und Methoden die Forschung getätigt wurde. Dabei wird näher auf den Forschungsgegenstand, die Forschungsfrage, das methodische Vorgehen sowie auf die Beschreibung des Samplings und auf die Datenauswertung eingegangen.

4.1. Forschungsgegenstand

Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Sichtweise der Professionellen der Sozialen Arbeit bezüglich des Fallverstehens und der Sozialpädagogischen Diagnostik in der stationären Heimerziehung der Jugendhilfe. Ziel ist es, zu ermitteln, wie Fachpersonen Fallverstehen anwenden und in die diagnostische Arbeit integrieren. Der Fokus der Arbeit richtet sich auf die Vorgehensweise von Mitarbeitenden in Wohngruppen. Für die Untersuchung wurden explizit Fachpersonen derselben Wohngruppe als Interviewpartnerinnen und Interviewpartner gewählt; die Interviews wurden in Form von Gruppendiskussionen durchgeführt. Auf diese Weise sollte eine offene Diskussion zu verschiedenen Themen entstehen. Die Diskussionsrunden setzten sich konkret aus Mitarbeitenden einer Wohngruppe zusammen, die im Alltag die Arbeit mit den Jugendlichen gestalten. Des Weiteren wurde der Fokus auf Jugendliche mit abweichendem Verhalten gelegt. Körperliche und geistige Beeinträchtigungen sollten nicht ausgeschlossen werden, waren aber nicht Gegenstand der Forschung.

Es handelte sich im konkreten Fall um einen Zwangskontext, weshalb die Frage der Beziehung und Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Fachpersonen für die zugrunde liegende Forschungsfrage relevant ist. Die vorliegende Arbeit hat sich in den Kapiteln 2 und 3 mit dem Inhalt der Sozialpädagogischen Tätigkeit und der Funktion von Sozialpädagogischer Diagnostik auseinandergesetzt. Aufgrund der Bearbeitung und Beantwortung der Fragestellungen aus den beiden vorherigen Kapiteln setzt sich die Autorenschaft mit der Hypothese auseinander, ob Fallverstehen nur im Zusammenhang mit Sozialpädagogischer Diagnostik professionell angewendet werden kann. Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende zu beantwortende Forschungsfrage:

- **Wie wird Fallverstehen in der stationären Heimerziehung angewendet?**

4.2. Forschungsdesign

Die Datenerhebung erfolgte mittels vier qualitativ geführter Gruppendiskussionen. Durch diese Form der Erhebung können einerseits brauchbare, verbale Informationen gewonnen werden, andererseits entsteht eine Gruppeninteraktion und -dynamik, die auf die Offenheit der Datenerhebung positiv einwirken soll (Sabina Misoch, 2019, S. 137).

Laut Misoch (2019) bedeutet eine Gruppe im soziologischen Sinne, dass sich mehrere Menschen einer Haltung und Werten in sozialen Beziehungen zugehörig fühlen (S. 137). Für die Gruppendiskussion ist es jedoch entscheidend, dass es den Teilnehmenden gelingt, gleichfalls eigene Werte und Haltungen in die Diskussion einbringen. In Bezug auf diese Datenerhebung handelt es sich um «Realgruppen», die auch im Alltag miteinander kooperieren, über einen längeren Zeitraum miteinander in Beziehung stehen und durch den institutionellen Auftrag verbunden werden (ebd.). Zu den Merkmalen einer Gruppendiskussion zählen eine bestimmte Anzahl von Personen und die Anregung zu einem bestimmten Thema, die im besten Fall zu einer Diskussion führt (Misoch, 2019, S. 151). Die Autorenschaft hat sich in ihrer Ausführung der Gruppendiskussion auf vier bis fünf Personen beschränkt. Die Moderation sollte sich nach Misoch (2019) eher zurückhalten und im Hintergrund bleiben, damit die Diskussion zu einem bestimmten Thema ausschliesslich in der Gruppe geführt wird (S. 151). Die Interaktions- und Dynamikprozesse der Gruppe werden miteinbezogen, im Vordergrund stehen jedoch die Aussagen der Gruppe in ihrer Gesamtheit. Der Hauptfokus der Gruppendiskussion liegt somit nicht bei der Gruppendynamik und ihren Individuen, sondern auf der kollektiven Meinung und dem Erfahrungsraum der Gruppen hinsichtlich Fallverstehen, Sozialpädagogischer Diagnostik und Beziehungsgestaltung im Zwangskontext (S. 153). Laut Josef Seifert (2003) durchläuft die Gruppe während der Diskussion unterschiedliche Stadien: die Eröffnungsphase, die Phase der Themenbearbeitung sowie die Abschlussphase (S. 85). Gruppendynamisch gesehen entwickeln sich die Teilnehmenden immer weiter, öffnen sich und versuchen, ihre Haltungen, Meinungen und Position

innerhalb der Gruppe vorzuführen. Diese Phasen haben wiederum einen wesentlichen Einfluss auf die Gruppendynamik und die Gewinnung von wertvollen Informationen (Thomas Kühn & Kay-Volker Koschel, 2018, S. 226). Unterschiedliche Meinungen und Aussagen werden in der Auswertung der Forschungsergebnisse differenziert dargestellt und bearbeitet.

4.2.1. Sampling

Aufgrund der Fragestellungen und des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes hat sich die Autorenschaft für eine offene Samplestruktur (Thomas Brüsemeister, 2008, S. 174) entschieden. Diese charakterisiert sich dadurch, dass keine exakten Ergebnisse zu erwarten sind (Brüsemeister, 2008, S. 174). Der Forschungsbereich ist bisher noch wenig beleuchtet worden. Durch die Auswertung der Gruppendiskussionen und der anschliessenden Beantwortung der Fragestellung soll ein wissenschaftlicher Beitrag zur Thematik geleistet und die Wissenslücke geschlossen bzw. verkleinert werden.

Bei der Auswahl der Institutionen und besonders der interviewten Personen ging es darum, Informationen zu gewinnen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen können. Die interviewten Personen sollten in diesem Fall Fachpersonen für den gewählten Forschungsbereich sein. Diesbezüglich nahmen ausschliesslich Sozialpädagog*innen an den Diskussionen teil. Der Forschungsbereich umfasst Jugendliche, die in einem stationären Zwangskontext leben und behördlich dort eingewiesen wurden.

Im Hinblick die Auswahl der Institutionen wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

1. Es handelt sich um einen Kontext der stationären Heimerziehung in der Jugendhilfe
2. Die Institutionen sind Jugendheime mit männlichen und/oder weiblichen Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren
3. Die Institutionen befinden sich in der Zentral- bzw. Deutschschweiz
4. Alle Teilnehmenden sind auf der gleichen Wohngruppe tätig
5. Die Teilnehmenden arbeiten in der täglichen Arbeit mit der Klientel zusammen
6. Bei den Gruppen handelt es sich um reale Gruppen

Auf der Suche nach Teilnehmenden stellte sich heraus, dass reges Interesse an der Durchführung einer Gruppendiskussion vorhanden ist. Mittels persönlicher Kontakte und beruflicher Verbindungen wurde per Mail und über Telefonanrufe mit den Institutionen Kontakt aufgenommen. Von insgesamt fünf angefragten Institutionen haben sich vier Ansprechpersonen gemeldet und einer Durchführung der Diskussion zugestimmt. Das hat die Erwartung der Autorenschaft aufgrund der aktuellen Situation rund um Covid-19 übertroffen. Die Institutionen befinden sich im Kanton Luzern, Zürich und Aargau,

die Klientel ist ausschliesslich männlich. Bei den zu Befragenden handelte es sich um ausgebildete Sozialpädagog*innen und Sozialpädagog*innen in Ausbildung. Alle Personen haben unterschiedliche Berufserfahrungen in Jugendheimen oder in der Behindertenhilfe, einige waren auch in Deutschland tätig. Dies führte jeweils zu spannenden und abwechslungsreichen Diskussionsrunden. Die Haltungen und Meinungen konnten offen diskutiert werden, dabei herrschte eine kooperative Stimmung. Die Namen der Teilnehmenden, der Klientel und der Institutionen wurden anonymisiert. Alle Beteiligten haben mündlich zu den Gruppendiskussionen und den Audioaufnahmen zugestimmt und dies mittels Unterschrift auf einem für die vorliegende Arbeit erstellten Formular bestätigt.

4.2.2. Datenerhebung und Aufbereitung

Die Diskussionen wurden in Form von Audioaufnahmen dokumentiert und zusätzlich schriftlich festgehalten. Die Gruppendiskussionen wurden in sogenannten Minigruppen mit vier bis fünf Teilnehmenden durchgeführt (Kühn & Koschel, 2018, S. 277). Anschliessend wurden die Gruppendiskussionen transkribiert. Die Transkription erfolgte in Schriftsprache. Die Inhalte wurden wortgetreu transkribiert. Laut Siegfried Lamnek (2005) dient die Transkription als wichtigste Grundlage der Auswertung. Nur durch eine Verschriftlichung der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion kann eine wissenschaftliche Analyse durchgeführt werden (S. 174).

Die Transkription wurde mithilfe des Transkriptionsprogramms F4 sowie mit der Unterstützung durch Word aufbereitet. Die Informationen dienen als Basis für die Auswertung der Ergebnisse. Mittels F4 wurden Kategorien gebildet, Codierungen vorgenommen, Vergleiche gefunden und analysiert.

4.2.3. Interviewleitfaden

Themenblock 1: Interaktion mit den Jugendlichen auf Teamebene (ca. 25 Min.)	
Hauptfrage:	<i>Es wird ja immer viel über Beziehungsarbeit geredet. Was heisst das für euch und welchen Stellenwert hat die Beziehungsarbeit auf Ihrer Gruppe überhaupt?</i>
Nachfragen:	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gelingt Beziehungsarbeit auf Ihrer Wohngruppe? • Ist eine gute Beziehung zum Jugendlichen überhaupt zentral? • Wie gehen Sie mit Problemen in der Beziehungsgestaltung um? • Wie gehen Sie vor, wenn ein Jugendlicher neu auf die Wohngruppe eintritt? Lesen Sie die Vorakte oder wie läuft dies genau ab? • Sind Sie der Meinung, dass genügend Zeit zur Verfügung steht, um die aktuellen Situationen der Jugendlichen bei Teamübergaben, Teamsitzungen o. Ä. individuell zu besprechen?
Themenblock 2: Kulturelle Ebene der Wohngruppe (ca. 15 Min.)	
Hauptfrage:	<i>Die Jugendlichen erhalten auf Ihrer Wohngruppe ja auch Chancen, in ihrer persönlichen Entwicklung Fortschritte zu erzielen. Wie muss die Wohngruppe die Arbeit mit den Jugendlichen denn gestalten, um für die Jugendlichen eine Unterstützung darzustellen?</i>
Nachfragen:	<ul style="list-style-type: none"> • Hat der/die Jugendliche die Möglichkeit, selbstbestimmte Entscheidungen für den Aufenthalt zu treffen? • Eine Wohngruppe hat ja auch immer eine eigene Identität. Finden Sie, dass Ihrer Gruppe auch Spielräume gewährt werden von der Institution, um eigene pädagogischen Ziele zu definieren?

Themenblock 3: Beziehungsgestaltung zwischen Bezugspersonen und Klientel und methodische Vorgehensweisen (ca. 20 Min.)	
Hauptfrage:	<i>Die hier eingewiesenen Jugendlichen sind alle in irgendeiner Form mit ihrem Verhalten aufgefallen und auch angestossen. Welche Anstrengungen unternimmt Ihr, um die Jugendlichen in ihrem Verhalten zu verstehen?</i>
Nachfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitet Ihr mit einem bestimmten Konzept/Methoden, um sie zu verstehen? Z. B. mit diagnostischen Instrumenten? • Im vorherigen Themenblock ging es um Beziehungsarbeit. Inwiefern spielt die Beziehungsarbeit denn eine Rolle, wenn es darum geht, die Jugendlichen zu verstehen? • Welche Rolle nimmt dabei die Bezugsperson ein und was ist die zentrale Aufgabe von ihr? • Sind Sie der Ansicht, dass genügend Zeit und Ressourcen zur Verfügung stehen, um mit den Jugendlichen zu arbeiten? • Man redet oft von sogenannten Interventionsplanungen oder Handlungsplanungen. Wie macht das Ihre Wohngruppe?
Themenblock 4: Ausblick (ca. 5 Min.)	
Hauptfrage:	<i>Wir haben jetzt über Themen wie Beziehungsarbeit, Identität und Fallverstehen der Wohngruppe gesprochen. Gibt es jetzt noch etwas, was noch gar nicht zur Sprache kam, Ihnen aber wichtig erscheint?</i>
Nachfragen:	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie gewisse blinde Flecken entdeckt? • Was würden Sie sich wünschen?

Tabelle 3: Darstellung des Interviewleitfadens (eigene Darstellung).

4.2.4. Auswertung

Nach Beendigung der Transkription wurde bei der Auswertung der Informationen der Gruppendiskussionen wie folgt vorgegangen:

Die Auswertung der vier Gruppendiskussionen erfolgte reduktiv-inhaltsanalytisch. Das bedeutet, dass die Informationen so reduziert wurden, dass sich ein Erkenntnisgewinn daraus ziehen lässt (Michael Häder, 2010, S. 274). Es wurde mit der Cut- and Paste-Technik als reduktive Analyse inhaltlich analysiert (Lamnek, 2005, S. 183). Dabei wurde in einem ersten Analyseschritt die Transkription mit Hilfe des Analyseprogrammes F4 kategorisiert und analysiert. Für die Inhaltsanalyse wurde die deduktive Kategorienbildung gewählt, Ziel ist dabei die Extrahierung festgelegter Elemente aus dem Material (Stefanie Meier, 2014). Die deduktive Kategorienbildung basiert auf dem Interviewleitfaden. In einem weiteren Schritt wurde das Vorgehen in einem Codier-Leitfaden festgehalten, um möglichst präzise Formulierungen der Kategorien zu erreichen und Überschneidungen zu vermeiden. In diesem Zusammenhang wurde definiert, welche Aussagen unter eine Kategorie fallen sollen. Zudem wurden konkrete Textstellen aus dem Transkript als Musterbeispiele für die Kategorie angeführt und Codier-Regeln formuliert, um eine eindeutige Zuordnung sicherzustellen (Phillipp Mayring, 2010, S. 106). Anschliessend wurden das codierte Material in Bezug auf die Forschungsfrage nochmals genauer analysiert und Abschnitte ausgewählt, die sich mit derselben Thematik befassen. Dies ist hinsichtlich der komparativen Analyse entscheidend, da die Inhalte der vier Gruppendiskussionen komparativ dargestellt werden sollen (Ralf Bohnsack, 2003, S. 139).

5. Darstellung der Forschungsergebnisse

Nach der Durchführung der vier Gruppendiskussionen wurde in Bezug auf die formulierte Forschungsfrage eine Auswertung der Forschungsergebnisse vorgenommen. In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse in drei Kapitel eingeteilt, die sich am Interviewleitfaden der Gruppendiskussionen orientieren. Wie sich die Fachpersonen in den Gruppen zu den jeweiligen Themenblöcken geäußert haben, wird in den zugehörigen Unterkapiteln zusammengefasst. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb einer Gruppe sowie verschiedener Gruppen verdeutlicht.

5.1. Beziehungsarbeit

In diesem Kapitel geht es um den Stellenwert der Beziehungsarbeit auf den Wohngruppen sowie darum, wie Beziehungsarbeit gelingt und auf welche Weise mit Problemen umgegangen wird. Abschliessend wird dargestellt, wie die interviewten Personen die zeitlichen Ressourcen für die Beziehungsgestaltung mit den Jugendlichen wahrnehmen.

5.1.1. Stellenwert der Beziehungsarbeit

Alle interviewten Personen waren der Meinung, dass die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen zentral sei und den Kern ihrer Tätigkeit ausmache. Eine interviewte Person aus Gruppe A meinte diesbezüglich: «Ich sage, bei uns läuft nichts ohne Beziehung. Das ist unser wichtigstes Instrument, um überhaupt mit den Jugendlichen arbeiten zu können» (P2., Interview vom 26. Mai 2020, Abs. 6). Dies gelte beispielsweise bei Konflikten. In der Beziehungsarbeit gehe es zudem darum, die Beziehung seitens der Jugendlichen und Fachpersonen zu unterscheiden, die Beziehung ende temporär, sobald die Fachpersonen nach Hause gingen, äussert eine interviewte Person aus Gruppe A. Es ginge nicht um eine freundschaftliche, sondern um eine professionelle Beziehung. Die Jugendlichen sähen das manchmal anders. Eine Fachperson aus Gruppe B gab an, dass es wichtig sei, einen Ort zu schaffen, wo es möglich ist, gemeinsame Erlebnisse zu haben. Dabei solle es sich um einen Ort handeln, an dem Jugendliche und Fachpersonen miteinander interagierten. Weiter bemerkten zwei Fachpersonen, dass die Jugendlichen über Beziehungen erreicht werden könnten. Durch die Beziehung liessen sich Vorgaben, Ideale, Wünsche sowie die Richtung, in die sich die Jugendlichen entwickeln sollen, besser umsetzen. Gruppe C und D sind sich einig, dass der Beziehungsaufbau lange dauern könne und zudem nicht immer barrierefrei sei. Wenn aber eine Beziehung gelinge, dann könnten Konflikte besser ausgetragen werden. Es müsse das Gefühl vermittelt werden, uneingeschränkt hinter den Jugendlichen zu stehen. Beziehungsarbeit hat in einem Zwangskontext einen hohen Stellenwert. Die interviewten Personen gaben an, darauf angewiesen zu sein, dass die Jugendlichen die Beziehungsangebote annähmen, obwohl sie oftmals nicht im Heim sein möchten. Wenn diese jedoch merkten, dass jemand da sei, der sie unterstützt, sich für sie interessiert sowie Stabilität und Sicherheit bietet, dann würde dies die Arbeit mit ihnen erleichtern.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass alle Gruppen die Beziehungsarbeit als zentrales Arbeitsinstrument erachten, denn nur so könnten die Jugendlichen erreicht werden. Schliesslich sollten auch Freude und Interesse in einem Kontext vermittelt werden, der vielen Einschränkungen ausgesetzt ist.

5.1.2. Gelingende Beziehungsarbeit

Alle Gruppen waren der Meinung, dass Beziehungsarbeit vor allem informell gelinge, beispielsweise in Lagern oder zu anderen speziellen Anlässen. Eine interviewte Person aus Gruppe A brachte diesen Punkt dies wie folgt zum Ausdruck: «Sonst unter der Woche ist der Alltag schon sehr strukturiert. Ich denke, die speziellen Anlässe gestalten die Beziehung am stärksten» (P1., Interview vom 26. Mai 2020, Abs. 7). So könnten wichtige Gespräche entstehen. Überdies könnten den Jugendlichen dadurch andere Strukturen geboten werden. Eine weitere interviewte Person aus Gruppe A war der Meinung, dass eine gelingende Beziehungsarbeit Zeit und Verständnis brauche. Die Jugendlichen müssten merken, dass sie nicht für ihre Taten verurteilt, sondern als Mensch mit verschiedenen Facetten wahrgenommen würden. Die Teams besäßen viele Funktionen, wie etwa ein Vorbild zu sein. Die Person beschrieb dies wie folgt:

Dranbleiben und dass man den Jugendlichen, trotz Grenzsetzung, vermitteln kann, dass man da ist, dass man da bleibt, und dass man mit ihnen diese Kämpfe austragen kann auf einer Ebene, die immer noch wertschätzend ist, und man den Jugendlichen so ein Signal geben kann, dass es ok ist, wie er ist, aber das das Verhalten nicht okay ist (P4., Interview vom 26. Mai 2020, Absatz 12).

Eine Person aus Gruppe B fand, dass es einen Anhaltspunkt brauche. Es gelte, in der Rolle zu bleiben und ein gemeinsames Interesse zu finden, wo sich bei den Jugendlichen anknüpfen lasse. Darüber hinaus gäbe es kein Patentrezept, meinte eine weitere Person aus Gruppe B. Wichtig sei aber, dass am Anfang nicht zu viel von ihnen verlangt werde. Die Mitarbeitenden verbringen in einem Dienst viel Zeit mit den Jugendlichen, dabei könne es schneller zu Beziehungsaufbau und informellen Gesprächen kommen. Gute Erfahrungen würden auch gemacht, wenn jemand einen Jugendlichen in den Betrieb begleite. Auf diese Weise zeige die Person ein echtes Interesse am Jugendlichen. Diese schätzen es sehr, zu zeigen, wie sie arbeiten oder ein Werkzeug in die Hand nehmen. So fühlten sich die Jugendlichen abgeholt und wertgeschätzt. Eine Person aus Gruppe B bemerkte, es sei wichtig, den Jugendlichen auch etwas anderes bieten zu können als nur die täglichen Strukturen. Von zentraler Bedeutung seien einer anderen Person aus Gruppe B zudem die Motivation und Einstellung der Fachpersonen. «Wenn man fröhlich zur Arbeit geht, wirkt sich das auch auf die Beziehung und die Arbeit mit den Jugendlichen aus und sie sehen, dass man gerne zur Arbeit kommt» (P2., Interview vom 27. Mai 2020, Abs. 11). Eine interviewte Person aus Gruppe C gab an, dass so viel Beziehungsarbeit wie möglich gemacht werden müsse. Bei Aktivitäten oder Ausflügen falle auf, wie essenziell es sei, Zeit für die Beziehungsarbeit zu investieren. Dies sei sehr entlastend, da das Administrative auch einmal zur Seite gelegt werden könne. Die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen lasse sich so ausleben. Beziehung heiße gleichfalls Vertrauen, so eine Person aus Gruppe C. Die Enge des stationären

Kontextes lasse nichts anderes zu. Falls es glückt, Konflikte gemeinsam zu bewältigen, könne von gelingender Beziehungsarbeit gesprochen werden. Weiter sei es bedeutsam für eine gelingende Beziehungsarbeit, dass die Jugendlichen in den Mitarbeitenden einen Mehrwert erkennen. Eine interviewte Person aus Gruppe D äusserte, für persönliche Charaktereigenschaften müsse ebenfalls Raum vorhanden sein. Dies führe dazu, dass die Jugendlichen mehr von sich zeigen würden. «Es geht um den Austausch, Beziehung muss gestaltet werden» (P1., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 18). Hierbei sei es wichtig, dass Beziehungsangebote gemacht würden. Dazu gehöre es unter anderem, sich den Konflikten mit den Jugendlichen zu stellen. Die Jugendlichen würden oft erwarten, dass es nach einem Konflikt zu einem Beziehungsabbruch komme. Umso wichtiger sei es, das Gegenteil zu vermitteln.

Die gemeinsam erlebten Aktivitäten nehmen in allen Gruppen einen hohen Stellenwert für eine gelingende Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen ein. Dabei geht es den Gruppen darum, den eng strukturierten Rahmen zu verlassen und Orte zu schaffen, in denen sich die Jugendlichen entfalten können. Die wechselseitige Beziehung zwischen Jugendlichen und Mitarbeitenden weist für eine gelingende Beziehungsarbeit in Bezug auf das Fallverständnis einen hohen Stellenwert auf. Um diese wechselseitige Beziehung zu erreichen, braucht es Zeit.

5.1.3. Umgang mit Problemen in der Beziehungsarbeit

Im Umgang mit Problemen in der Beziehungsarbeit waren sich alle Gruppen einig, dass es von grosser Bedeutung sei, die Jugendlichen so lange wie möglich in der Massnahme zu halten. Jedoch sei dieser Umgang von einer tragfähigen Beziehung abhängig, wobei diese professionellen Beziehungen Grenzen hätten, die von den Fachpersonen wahrgenommen werden müssten. Die interviewten Personen aus Gruppe A waren einstimmig der Meinung, dass zwar viel für eine gelingende Beziehungsarbeit getan werden müsse, diese jedoch begrenzt sei. Manchmal brauche es Zeit, bis Jugendliche ihren Widerstand ablegten; dies gelänge jedoch nicht immer. Falls die Probleme in der Beziehungsarbeit zu gross würden, seien die Jugendlichen ab einem gewissen Zeitpunkt für das Team wie auch für die anderen Jugendlichen nicht mehr tragbar. Als Alternative gebe es Time-Outs, beispielsweise in Form eines betreuten Wohnens auf einem Bauernhof. Diese seien wichtig, um geeignete Anschlusslösungen zu erarbeiten. In Gruppe B waren sich die meisten interviewten Personen einig, dass Probleme in der Beziehungsarbeit vor allem Zeit bräuchten. Drei von vier Personen waren der Ansicht, dass es genau dann wesentlich sei, dass den Jugendliche Sicherheit vermittelt würde und sie nicht aus dem System ausgeschlossen würden. Eine Person teilte diese Meinung nur bedingt und äusserte sich wie folgt: «Also (...) irgendwann ist dann schon genug» (P2., Interview vom 27. Mai 2020, Abs. 14). Grundsätzlich bestehe das Ziel aber darin, dass die Jugendlichen gehalten würden. Gruppe C gab, viel Geduld mit

ihren Jugendlichen zu haben. So seien vor allem Zeit und Geduld erforderlich. Grenzen würden überschritten, wenn die Sicherheit der anderen Jugendlichen sowie die der Mitarbeitenden nicht mehr gewährleistet sei. In diesem Fall könne die Gruppe eine geschlossene Unterbringung oder einen vorübergehenden Aufenthalt im Gefängnis empfehlen. Die interviewten Personen aus Gruppe D vertraten ebenfalls die Ansicht, dass sie viel Geduld für die Jugendlichen aufbringen würden, bei denen sich die Beziehungsarbeit problematisch entwickle. Die Gruppe versuche dann, die Jugendlichen in die Prozessgestaltung miteinzubeziehen und, falls nötig, unorthodoxe Lösungen zu finden. Eine Person aus Gruppe D äusserte sich dazu wie folgt:

Ein Jugendlicher, der wollte halt keinen handwerklichen Beruf lernen und blieb dann am Morgen immer liegen. Dann haben wir mit ihm geschaut, was will er denn genau, und herausgefunden, er will Informatiker lernen. Dann suchten wir mit dem eine Lehrstelle als Informatiker (...) und das hat dann auch geklappt (P2., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 19).

Dennoch sei der Gruppe bewusst, dass nicht alle Probleme mit Beziehungsarbeit gelöst werden können. Wenn sie das Gefühl hätten, dass sie ihre Ressourcen ausgeschöpft seien, dann würde über ein Time-Out oder einen Abbruch entschieden. «Jetzt ist einfach Stopp. Wir sind eine offene Struktur, wir haben nicht die Hebel wie ein Gefängnis oder eine geschlossene Struktur. Dann muss man auch mal sagen, wir sind nicht der geeignete Ort, um den Jugendlichen zu unterstützen» (P4., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 21).

Aus den Gruppendiskussionen ging hervor, dass alle vier Gruppen der Meinung sind, dass Probleme in der Beziehungsarbeit vor allem Zeit und Geduld benötigen. Die Gruppen A, C und D äusserten jedoch klare Grenzen im Umgang mit problematischer Beziehungsgestaltung, insbesondere mit Blick auf die Sicherheit der anderen Jugendlichen und Mitarbeitenden im Team. Gruppe C verfügt über repressivere Möglichkeiten als die anderen Gruppen. Das Team ist in der Lage, Time-Outs im Gefängnis oder eine Versetzung auf eine geschlossene Wohngruppe zu empfehlen und zu veranlassen.

5.1.4. Zeitressourcen Team

Dieser Themenblock bezieht sich auf die zeitlichen Ressourcen im Team, unabhängig von den zeitlichen Ressourcen in der Bezugspersonenarbeit. Aus den Gruppendiskussionen liess sich ableiten, dass die Mehrheit der interviewten Gruppen bzw. Personen der Meinung waren, dass genügend Zeit für den Beziehungsaufbau mit den Jugendlichen zur Verfügung stehe. Alle Gruppen differenzierten ihre Ansichten und hoben hervor, dass es auch von den Jugendlichen abhängt und die Gruppendynamik eine Rolle spiele. Gruppe A empfand, dass genügend Zeit zur Verfügung stehe, um in die Beziehungsarbeit mit allen einzelnen Jugendlichen zu investieren. Bei Dienstübergaben gelte es, sich

jeweils Zeit nehmen, um den aktuellen Stand der Gruppen sowie der einzelnen Jugendlichen in Erfahrung zu bringen. Der Austausch von Informationen sei hinsichtlich der Beziehungsarbeit im Alltag essenziell, um die Jugendlichen in ihrem Tun zu verstehen. Eine interviewte Person äusserte sich dazu wie folgt: «Zudem haben wir jeden Morgen Übergabe, da gehen wir jeden Jugendlichen durch. Das ist wichtig, der muss zu Arzt, das steht an. Befindlichkeiten sind wichtig, das spüren die Jungs» (P1., Interview vom 26. Mai 2020, Abs. 36). Gruppe A nimmt sich für Teamsitzungen und Übergaben viel Zeit. So werde erwartet, dass die dienstantretenden Mitarbeitenden über die Befindlichkeiten, Termine und allgemeine Lage der Jugendlichen im Bilde sind. Dies gebe den Jugendlichen das Gefühl, dass sich die Mitarbeitenden für sie interessieren. Die interviewten Personen aus Gruppe B waren einstimmig der Meinung, dass genügend Zeit für die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen zur Verfügung stehe. Da die Arbeitsintervalle jeweils sehr lange sein können, bestünden genügend Möglichkeiten, auf die Jugendlichen zuzugehen, um sich mit ihrer Lebenslage zu befassen. Gruppe C empfand die Zeitressourcen für die Beziehungsarbeit dagegen eher als knapp. Vor allem Fallbesprechungen, die es den Mitarbeitenden ermöglichen würden, die Jugendlichen in ihrem Handeln zu verstehen, kämen zu kurz. Ihrer Meinung nach nehme die Traktandenliste der Teamsitzung zu viel Platz ein, die Fallbesprechungen der Jugendlichen hingegen zu wenig. Aus Sicht einer interviewten Person bräuchte es mehr Zeit für interdisziplinäre Fallbesprechungen. Eine Person wünschte sich ein Raum, in dem interdisziplinärer Austausch zwischen Arbeitsbereich, Wohnbereich und Therapie stattfinden könne. Die interviewten Personen aus Gruppe D sprachen von einem Spannungsfeld. Einerseits seien sich die Mitarbeitenden bewusst, dass administrative Angelegenheiten und fachlicher Austausch im Team professionell geführt werden müssen und deshalb viel Zeit benötigen, andererseits schätzten die Personen aus Gruppe D die Bedürftigkeit der Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen als sehr hoch ein. Dabei müsse ein Mittelweg gefunden werden, der für alle verträglich sei. Eine Person meinte diesbezüglich: «Und es ist ständig Thema, wie viel Zeit man aufwenden kann für die Beziehungsarbeit und wie viel Zeit braucht das ganze Admin und so» (P4., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 7).

Die Gruppen A, B und D schätzen die zeitlichen Ressourcen als genügend ein, um mit den Jugendlichen Beziehungsarbeit zu tätigen, wobei Gruppe D ein Spannungsfeld sieht, das täglich bewältigt werden muss. Einzig Gruppe C schätzt die zeitlichen Ressourcen als zu knapp ein und wünscht sich mehr Zeit für interdisziplinäre Fallbesprechungen. Diese würden helfen, die Jugendlichen besser zu verstehen und somit auch die Beziehungsarbeit besser bewältigen zu können.

5.2. Lebensweltorientierte Heimerziehung

Dieses Kapitel befasst sich damit, ob die Institutionen und Wohngruppen lebensweltorientiert ausgelegt sind. Im Vordergrund stehen die Frage der Entwicklungschancen der Jugendlichen und wie die Arbeit mit den Jugendlichen gestaltet werden muss, damit eine Unterstützung gewährleistet werden kann. Ausserdem geht es um die Selbstbestimmung der Jugendlichen auf der Wohngruppe sowie um die Identität und Autonomie der Wohngruppe innerhalb der Institution. Abschliessend wird dargestellt, ob den Wohngruppen innerhalb der Institution Spielräume gewährt werden, um eigene pädagogische Ziele zu definieren.

5.2.1. Autonomie der Wohngruppen

Allgemein lässt sich zunächst sagen, dass alle Gruppen an den Auftrag der Behörden und der Institution gebunden sind. Ausserdem stehen den Wohngruppen insgesamt keine grossen Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf Neueintritte von Jugendlichen zur Verfügung. Die Wohngruppe regelt die Aufnahme und die Abklärungen nach den vorgegebenen Konzepten und Rahmenbedingungen. Alle vier Gruppen befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen persönlichen Ansichten und institutionellen Aufträgen. Die Meinungen der interviewten Personen gehen teilweise weit auseinander. Die Personen aus Gruppe A versuchen, sich von äusserlichen, unveränderbaren Einflüssen abzugrenzen. Obwohl Entscheide über Neueintritte unbeeinflussbar seien, hätten sie innerhalb der Institution grosse Spielräume, um den Alltag mit den Jugendlichen auf der Wohngruppe partizipativ zu gestalten. Eine interviewte Person gab diesbezüglich Folgendes an:

Natürlich schwebt der Auftrag über allem. Ich kann nicht sagen, kiff mal eins, weil es dir guttun würde. Wir sind an den Auftrag gebunden und müssen uns an die Regeln halten. Trotzdem hat die Wohngruppe auch Platz für unkonventionelle Ideen. Die müssen halt fachlich begründet werden (P2., Interview vom 26. Mai 2020, Abs. 49).

Gruppe B hielt fest, dass sich die Wohngruppe im Rahmen der Möglichkeiten behaupten und ein klares Bild gegenüber aussen wahren müsse. Dennoch müsse der Wohngruppe Raum für gewisse Entscheidungen gegeben sein. Eine Person meinte: «Dort sind wir aber auch mal in der Verantwortung, vielleicht auch mal für die Jugendlichen einzustehen» (P3., Interview vom 27. Mai 2020, Abs. 33). Die interviewten Personen aus Gruppe C berichteten, dass die Institution sich durchaus auf die Urteilsfähigkeit der Gruppe verlassen würde, da habe es auch Platz für unkonventionelle Entscheidungen. Alle vier Personen aus Gruppe C waren der Meinung, dass der behördliche Auftrag klare Strukturen vorgebe, wonach sich die Gruppe zu richten habe. Drei von vier Personen schätzten dies eher als positiv ein, da die Jugendlichen genau diese Strukturen und Grenzen brauchen würden.

Eine Person sah dies anders und hielt fest, dass der behördliche Auftrag nicht immer zielführend sei. So wäre es beispielsweise schade, wenn ein Jugendlicher in eine Berufslehre «gezwängt» würde, obwohl er dies nicht wolle und dazu vielleicht auch gar nicht in der Lage sei. Die Person vertrat die Auffassung, dass die Mitarbeitenden der Gruppe die Jugendlichen besser verstehen würden als die einweisende Behörde und wünscht sich deshalb mehr Autonomie. Gruppe D sah dies ähnlich wie die Person aus Gruppe C und wünschte sich mehr gesellschaftliche oder sozialpolitische Berechtigung bei atypischen Unterstützungsformen. Alle vier Personen waren der Ansicht, dass ein erhöhtes Vertrauen und Mitspracherecht bei der Massnahmengestaltung auch höhere Erfolgchancen versprechen würden.

Aus den Diskussionen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass alle Gruppen ein Spannungsfeld zwischen institutionellen Aufträgen und eigenen Vorgehen und Zielen erkennen. In Bezug auf das Fallverständnis versuchen alle Gruppen, den gegebenen Rahmen so zu gestalten, dass sich die Jugendlichen darin bewegen und entwickeln können. Die Gruppen B und D sowie eine Person aus Gruppe C wünschen sich mehr Autonomie bei den Entscheidungskompetenzen.

5.2.2. Partizipation der Jugendlichen bei der Hilfestaltung

Grundsätzlich konnte den Diskussionen entnommen werden, dass alle Gruppen der Meinung sind, dass ein Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung besteht. Die Jugendlichen hätten gewisse Möglichkeiten zur Mitgestaltung ihres Aufenthalts, diese seien jedoch begrenzt. Die interviewten Personen aus Gruppe A äusserten, dass die Rahmenstruktur eher starr sei und die Jugendlichen sich darin bewegen müssten. Zwar gebe es auf der Wohngruppe durchaus partizipative Entscheidungsmöglichkeiten, vor allem bei Freizeitaktivitäten. Den Jugendlichen werde aber bewusst gemacht, dass die Wohngruppe die letzte Station vor einer geschlossenen Einrichtung sei, dies übe hohen Druck auf sie auf. Gruppe B berichtete, dass lediglich die Berufsauswahl von den Jugendlichen partizipativ gestaltet werden könne. Jedoch gebe es hierbei Grenzen, da sich die Jugendlichen aus einer begrenzten Anzahl für eine Berufsausbildung entscheiden müssten, die in der Institution angeboten werde. Eine Person aus Gruppe B gab an, dass es niederschwellige Angebote brauche, die mehr Spielraum für die Jugendlichen zuliessen, sowohl hinsichtlich der Berufswahl als auch in Bezug auf die Wohnform. Gruppe C bemühe sich, den Jugendlichen externe Freizeitangebote zur Verfügung zu stellen. Oft würden die Jugendlichen diese Angebote aber gar nicht nützen wollen. Eine Person meinte, dies sei so, weil das Angebot dennoch von der Gruppe komme und die Jugendlichen dies nicht als Partizipation wahrnehmen würden. Einige einweisende Behörden würden die Jugendlichen zudem drängen, externe Freizeitangebote wie zum Beispiel Vereine zu besuchen, dies sei aber nicht im Sinne der Jugendlichen. Auf der Gruppenebene sei der Alltag eng strukturiert und die Jugendlichen wüssten, was von ihnen verlangt werde. Gruppe C versuche aber, die Jugendlichen in einem wöchentlichen

Austausch an Entscheidungen zu beteiligen. Dies geschehe in Form eines Gruppenaustausches, wo sie ihre Bedürfnisse und Wünsche vortragen könnten. Gruppe D ist bestrebt, die Jugendlichen so weit wie möglich in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Am besten gelinge dies bei der Erarbeitung der partizipativen Hilfeplanung. Den Jugendlichen würden zwar die Rahmenbedingungen aufgezeigt, sie könnten aber selber entscheiden, wie ihre Ziele und Bedürfnisse innerhalb dieses Rahmens aussehen sollen. Dafür brauche es allerdings gleichfalls Ressourcen seitens der Jugendlichen. Eine interviewte Person äussert sich diesbezüglich wie folgt:

(...) Das bringt der Zwangskontakt halt so mit sich, das wissen die schon. Aber dann gibt es doch Jugendliche, die diese Eigenmotivation mitbringen und froh sind, dass sie hier in einem offenen Rahmen sein dürfen. Wenn sie noch merken, dass wir hier sind, um sie zu unterstützen, dann geht das meistens ganz gut (P1., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 31).

Zusammenfassend lässt sich festgehalten, dass die Jugendlichen innerhalb der Wohngruppe gewisse partizipative Entscheidungskompetenzen haben, diese aber von den Rahmenstrukturen der Institutionen und Gruppen eingegrenzt werden. Drei von vier Gruppen bewerten die Partizipation der Jugendlichen als zu gering, einzig Institution D schätzt die Mitwirkungsmöglichkeiten der Jugendlichen als ausreichend ein. Als Begründung nennt die Gruppe die partizipative Gestaltung der Hilfeplanung.

5.2.3. Lebensweltliche Heimstrukturen

Die Gruppendiskussionen lassen den Schluss zu, dass die Heimerziehung grundsätzlich in einem Spannungsfeld zur Lebensweltorientierung steht. Die Jugendlichen seien während des Aufenthalts auf den Wohngruppen von der Gesellschaft abgeschottet, Ziel bleibe es jedoch, sie in eben diese zu reintegrieren. Grundsätzlich meinten alle Gruppen, dass es sich dabei in gewisser Hinsicht um einen Widerspruch handle, nichtsdestotrotz besteht die generelle Meinung, dass die Heimerziehung sich in eine lebensweltorientiertere Richtung entwickle. Alle vier Wohngruppen vertreten die Auffassung, dass das Öffnungskonzept lebensweltorientiert sein muss. Gruppe A hielt fest, dass den isolierenden Strukturen entgegengewirkt werden müsse. Dies gelinge mit Wochenendöffnungen, die die Jugendlichen zu Hause verbringen würden. Eine Person aus Gruppe A fand, dass dies nicht immer einfach zu bewältigen sei, da nicht alle Jugendlichen dort über ein stabiles Beziehungsnetzwerk verfügen würden. Daher müsse die Option bestehen, mit Pflegefamilien zusammenzuarbeiten, um Öffnungen und somit Erfahrungsfelder zu garantieren. Die interviewten Personen aus Gruppe B waren einstimmig derselben Meinung wie Gruppe A. Eine interviewte Person drückte dies wie folgt aus: «Ohne Öffnungen ergibt das Ganze hier keinen Sinn» (P4., Interview vom 27. Mai 2020, Abs. 27). Gruppe C berichtete, dass sie versuchen würden, die Wohngruppe möglichst wohnlich zu gestalten. Für die Jugendlichen stelle die Wohngruppe ihr Zuhause dar, deshalb müsse dieses entsprechend

eingrichtet werden. Wichtig sei dabei, dass die Einrichtung jugendkonform ist und somit beispielsweise über einen Billardtisch, Internetanschluss, Playstation und einen Fernseher verfügt. Zudem versuche die Gruppe, möglichst viele Öffnungen mit den Jugendlichen zu planen. Die interviewten Personen aus Gruppe D äusserten, dass sich die Jugendlichen manchmal abgeschottet fühlten, was hauptsächlich mit der Lage der Institution zu tun hätte. Eine Person beschrieb dies wie folgt: «Also, wenn man den Jugendlichen zuhört, dann sagen sie halt schon, dass ihnen die Abschottung Mühe bereitet. Und das ist eben bei vielen auch immer wieder der Grund, dass sie entweichen. Das ist für sie nicht stimmig» (P1., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 30). Umso bedeutsamer sei es, den Jugendlichen einen sicheren Ort zu schaffen, der einem Zuhause nahekomme. Das Öffnungskonzept sei entscheidend dafür, ob Ansätze einer lebensweltorientierten Heimerziehung vorhanden seien oder nicht.

Alle vier Gruppen sind sich im Klaren, dass Heimerziehung und Lebensweltorientierung teilweise im Widerspruch zueinander stehen. Dennoch teilen alle interviewten Personen die Meinung, dass sich die Heimerziehung in eine lebensweltorientiertere Richtung entwickelt und Öffnungskonzepte flexibel zur Anwendung kommen. In Bezug auf das Fallverständnis sprechen sich alle interviewten Personen dafür aus, dass Freizeitöffnungen das sinnvollste Mittel gegen die isolierenden Bedingungen darstellen. Das bedeutet jedoch, dass auch die Herkunftsfamilie und die einweisende Behörde in die Pflicht genommen werden müssen.

5.3. Fallverstehen in der Bezugspersonenarbeit

In diesem Kapitel wird dargestellt, welchen Einfluss die Vordiagnostik der Jugendlichen auf die Bezugspersonen hat. Anschliessend wird geklärt, welche Rollen und Aufgaben den Bezugspersonen in den jeweiligen Gruppen zukommen und wie die zeitlichen Ressourcen für die Bezugspersonenarbeit bemessen sind. Weiter wird präsentiert, wie die Bezugspersonen Fallverstehen interpretieren und welche Faktoren dabei von zentraler Bedeutung sind. Zum Abschluss wird aufgezeigt, welche Methoden und Konzepte die Bezugspersonen anwenden, um Zielvereinbarungen oder Hilfeplanungen mit den Jugendlichen zu erstellen.

5.3.1. Vordiagnostik

Das Voraktenstudium bei einem Neueintritt gestaltet sich auf allen Wohngruppen unterschiedlich. Auch innerhalb der Wohngruppen lässt sich keine einheitliche Handhabung erkennen. Aus dem Interview von Gruppe A ging hervor, dass erwartet wird, dass die jeweilige Akte studiert wird. Wann dies geschieht, ist den Mitarbeitenden jedoch selbst überlassen. Eine Person aus Gruppe A sagte dazu:

«Man muss sich einlesen, Akten lesen, Vorberichte, Recherchieren, Telefone mit den Eltern. Abklären, wo sie vorher gewesen sind (...) man muss abklären. Aber wann das passiert, da gebe ich keine Vorgaben» (P1., Interview vom 26. Mai 2020, Abs. 29). Es wurde deutlich, dass das Voraktenstudium für alle Wohngruppen wichtig ist, dabei müsse jedoch beachtet werden, dass die Mitarbeitenden den Jugendlichen nicht voreingenommen entgegenzutreten. Dies sei nicht immer einfach zu bewältigen, da gewisse Informationen vor dem Eintritt kommuniziert würden, zum Beispiel das Gewaltpotenzial oder eine mögliche Drogenabhängigkeit. Drei von vier Wohngruppen geben keine Weisung heraus, ob und wie Bezugspersonen Voraktenstudium betreiben müssen. Die verschiedenen Wohngruppen waren sich einig, dass zwischen dem Voraktenstudium und der Haltung, möglichst unvoreingenommen zu sein, ein Spannungsfeld besteht. So sagte beispielsweise eine interviewte Person aus der Gruppe C, dass sie grundsätzlich keine Vorakten ihrer künftigen Bezugsperson lese, um der Stigmatisierung der Jugendlichen entgegenzuwirken. Dies wirke sich aber massgeblich auf die Massnahmenplanung aus, da es ihr an Informationen fehle und sie den Jugendlichen anfangs eher zurückhaltend entgegenetrete. Die Meinungen, wie die Jugendlichen dies auffassen, gingen weit auseinander. Sechs interviewte Personen gaben an, die Jugendlichen schätzten es, wenn sie bei «Null» anfangen könnten und neu eingeschätzt würden. Vier Personen erachteten es als wichtig, die Vorgeschichte der Jugendlichen zu kennen, weil die Jugendlichen erwarteten, dass ihre Bezugsperson sich mit ihrer Biografie bereits auseinandergesetzt habe und wisse, wo ihre Probleme lägen.

Aus den Gruppendiskussionen dieses Themenblocks kann festgehalten werden, dass es kein einheitliches Konstrukt gibt, wie mit der Vordiagnostik von Jugendlichen umgegangen werden soll. In drei von vier Wohngruppen bestehen dazu keine Vorgaben. Eine Wohngruppe hat von der Gruppenleitung den Auftrag, Aktenstudium zu betreiben. Wann dies geschieht, ist den Bezugspersonen allerdings selbst überlassen.

5.3.2. Rolle und Aufgabe der Bezugspersonenarbeit

Alle vier Wohngruppen arbeiten mit dem Bezugspersonensystem, wobei jeder Jugendliche einer Person im Team zugeteilt wird. Die Rolle der Bezugsperson gestaltet sich in allen Gruppen ähnlich. Diese seien einerseits für administrative Aufgaben der Jugendlichen zuständig, zum Beispiel Berichte verfassen, Kontakt zu Eltern und Behörden pflegen und Finanzpläne erstellen. Andererseits umfasse die Aufgabe der Bezugsperson den Beziehungsaufbau und -erhalt mit den Jugendlichen sowie die Erarbeitung von Aufenthaltszielen. Im Umgang mit der Erstellung einer Hilfeplanung handeln die Wohngruppen unterschiedlich. In Gruppe A übernehme die Bezugsperson eine tragende Rolle. Sie organisiere die Tagesstruktur des Jugendlichen mit, führe Elterngespräche, pflege den Kontakt zu den einweisenden Behörden und plane die Wochenendöffnungen. In der Teamsitzung übernehme die

Bezugsperson als Expert*in die Fallführung, dabei schildere sie den aktuellen Stand des Jugendlichen und informiere die anderen Mitarbeitenden, wie dieser mit den Zielsetzungen umgehe. Die Zielsetzungen würden mittels einer Hilfeplanung erstellt, wobei auch diagnostische Instrumente zur Anwendung kamen. Die Rolle und Aufgaben der Bezugspersonen in Gruppe B gestalten sich ähnlich wie bei Gruppe A. Die Bezugsperson organisiere den Tagesablauf, übernehme administrative Aufgaben und fördere die Beziehungsarbeit mit dem Jugendlichen. Ihre Kernaufgabe bestehe darin, die Jugendlichen in ihrem Alltag zu unterstützen und Ziele zu vereinbaren. Wie sich die Zielvereinbarung in eine Hilfeplanung integrieren lässt, liess sich aus der Diskussion nicht ableiten. Eine interviewte Person meinte, dass es keine Vorgaben gäbe, wie diese erarbeitet werden könne. Wohngruppe C berichtete davon, dass wöchentlich ein Bezugspersonengespräch durchgeführt werde und dieses das wichtigste Instrument der Bezugspersonenarbeit darstelle. In diesem Gespräch würden Befindlichkeiten ausgetauscht, Bedürfnisse vorgetragen, Handlungen reflektiert und Zielvereinbarungen erstellt. Neben administrativen Aufgaben, wie sie bereits von Gruppe A und B beschrieben wurden, legt Gruppe C viel Wert auf das wöchentliche Bezugspersonengespräch. Die vereinbarten Zielsetzungen würden von der Bezugsperson visuell dargestellt und an einem Ort angebracht, wo die Ziele für den Jugendlichen sichtbar seien. Darauf würden auch Fort- und Rückschritte festgehalten. Ähnlich wie bei den Gruppen A und C ist die Erarbeitung einer Zielvereinbarung bei Gruppe D klar geregelt. Neben administrativen Aufgaben werde von den Bezugspersonen aus Gruppe D erwartet, dass sie sich mit den Jugendlichen auseinandersetzen und mit diesen eine Hilfeplanung erstellen. Diagnostische Elemente wie die Ecomap wirkten dabei unterstützend. Eine interviewte Person sagte: «Also, jede Bezugsperson sollte eine Förderplanung oder Hilfeplanung führen und darf diese eigentlich sehr in Eigenregie gestalten mit Tools, die als geeignet empfunden werden» (P1., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 44). Die Bezugspersonen hätten bei der Gestaltung der Hilfeplanung Spielraum, das Vorgehen müsse von diesen während der wöchentlichen Fallbesprechungen aber fachlich begründet werden. Dabei werde von erfahrenen Bezugspersonen erwartet, dass diese Bezugspersonen mit weniger Erfahrung unterstützten und ihnen mögliche Vorgehensweisen aufzeigten.

Aus den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass zwei von vier Gruppen klare Vorstellungen haben, wie Zielvereinbarungen zu Stande kommen. Mithilfe von Beziehungsaufbau und -erhalt sowie diagnostische Arbeit als unterstützende Komponente sind die Bezugspersonen bestrebt, die Ressourcen und Probleme der Jugendlichen zu kennen und diese in die Hilfeplanung mit einwirken zu lassen.

5.3.3. Zeitressourcen in der Bezugspersonenarbeit

Grundsätzlich waren alle Wohngruppen der Meinung, dass genügend Zeit für die Bezugspersonenarbeit zur Verfügung stehen müsse, weil für eine gut funktionierende Bezugspersonenarbeit der Beziehungsaufbau und -erhalt mit den Jugendlichen grundlegend sei. In diesem Themenblock stach hervor, dass die zeitlichen Ressourcen für die Bezugspersonenarbeit scheinbar zu knapp bemessen sind. Die interviewten Personen innerhalb der Gruppen schätzten die zeitlichen Ressourcen teilweise unterschiedlich ein. Gruppe A betonte, dass ein entscheidender Faktor für die Zeitressourcen in der Bezugspersonenarbeit darin bestehe, wie viele Jugendliche die Mitarbeitenden zu betreuen hätten. Zudem kämen Aspekte hinzu, wie die Jugendlichen in gruppenspezifische Prozesse einwirkten, ob sie sich kooperativ zeigten oder gegen die Massnahme rebellierten. Des Weiteren sei der Anstellungsgrad der Mitarbeitenden entscheidend. Eine interviewte Person aus Gruppe A teilte diese Ansicht nicht und fand, eine Bezugsperson sollte in der Lage sein, das Zeitmanagement so zu gestalten, dass die Ressourcen ausreichen. «Das ganze Administrative kann man teilweise auch machen, wenn die Jugendlichen im Bett oder in der Schule sind» (Interview vom 26. Mai 2020, Abs. 62). Drei von vier Gruppen waren der Meinung, dass die zeitlichen Ressourcen für die Bezugspersonenarbeit im Alltag etwas zu knapp seien. Sie würden es bevorzugen, wenn sie mehr Zeit für die Bedürfnisse und Probleme der Jugendlichen hätten. Zudem erachteten es die Gruppen als wichtig, dass die zeitlichen Ressourcen für Fallanalysen ausreichen, dies sei jedoch nicht der Fall. Einzig Gruppe B war der Ansicht, dass die zeitlichen Ressourcen ausreichen.

Die Gruppen A, C und D schätzten die zeitlichen Ressourcen als deutlich zu knapp ein. Eine interviewte Person aus Gruppe C hielt fest, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit qualitativer wäre, wenn mehr Zeit zur Verfügung stehen würde. Die Person war der Meinung, dass Fallanalysen damit professioneller gestaltet werden könnten.

5.3.4. Fallverständnis

Aus den Gruppendiskussionen ging hervor, dass innerhalb der Gruppen unterschiedliche Meinungen herrschen, wie Fallverstehen zustande kommt. Alle interviewten Personen und alle Gruppen waren sich jedoch einig, dass die Beziehungsarbeit einen zentralen Aspekt des Fallverständnisses darstelle. Zudem brauche Beziehungsarbeit und somit auch Fallverständnis Zeit. Ebenso wichtig wie die Beziehungsarbeit wird der Einbezug der Herkunftsfamilie eingeschätzt. Alle Gruppen empfinden es als essenziell, dass die Jugendlichen am Wochenende nach Hause gehen können. Eine interviewte Person aus Gruppe A meinte, dass besonders Tür- und Angelgespräche ein wertvolles Mittel für die Beziehungsgestaltung darstellten, da sie die Bezugspersonengespräche und Standortbestimmungen als zu formell empfinde. Alle interviewten Personen aus Gruppe A teilten die Ansicht, dass ein echtes

Interesse an den Jugendlichen unabdingbar sei und den Jugendlichen somit das Gefühl vermittelt würde, dass sie wichtig seien. Eine interviewte Person hob hervor, dass die Bezugsperson sich dem Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbild bewusst sein müsse und der angedachte Weg nicht immer der Richtige sei. Deswegen sei es von zentraler Bedeutung, dass die Fallanalyse auch im Team durchgeführt werde, um auf diese Weise eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Fallverständnis zu erzeugen. Eine weitere interviewte Person hielt fest, dass die Elternarbeit und das Fallverständnis untrennbar miteinander verbunden seien. Die Person äusserte sich wie folgt: «Wenn man das ganze Familiensystem kennenlernt, erleichtert es das Verstehen doch sehr, man kann schneller einen Zusammenhang machen. Wenn man weiss, was Zuhause abgeht, weshalb er sich so verhält, woher er kommt, welche Freunde er hat» (P4., Interview vom 26. Mai 2020, Abs. 54). Eine interviewte Person aus Gruppe B unterstrich, dass abgeklärt werden müsse, welche Interessen der Jugendliche habe. Dies sei hinsichtlich einer ressourcenorientierten Arbeit mit den Jugendlichen wesentlich. Eine weitere interviewte Person aus Gruppe B versucht, den Jugendlichen zu motivieren, damit er seine Version seiner Lebensgeschichte erzählt. Dabei sei es wichtig, zwischen den Zeilen zu lesen. Gruppe B ist einstimmig der Meinung, dass gemeinsame Erlebnisse wie zum Beispiel Campen, Skilager oder Wandern für das Fallverständnis sehr wertvoll seien. Eine interviewte Person meinte diesbezüglich: «Da könnte man jahrelang herumreden und schreiben. Aber solche Momente wie eine Woche ins Lager zu gehen sind Gold wert» (P1., Interview vom 27. Mai 2020, Abs. 25). Eine interviewte Person aus Gruppe C vertrat die Auffassung, dass Jugendliche vor allem verstanden werden wollten, dazu müssten sie auf ihrer Ebene abgeholt werden. Das bedeute, dass die Lebenswelt der Jugendlichen verstanden werden müsse. Eine andere Person aus Gruppe C meinte, dass die Elternarbeit für das Verstehen der Jugendlichen zentral sei. So werde nach Wochenendöffnungen bei den Jugendlichen und den Eltern nachgefragt, wie es gelaufen sei, wo es Probleme gegeben habe und was gut gewesen sei. Die Person fand, dass die Reflexion der Lebenswelt Zuhause wichtige Einblicke in das Fallverstehen gebe. Die Bezugspersonen aus Gruppe D versuchten durch Zuhören, Begleiten, Unterstützen und durch das Schaffen von gemeinsamen Erlebnissen eine tragfähige Beziehung zu ihren Jugendlichen aufzubauen. Eine interviewte Person aus Gruppe D versuche jeweils, durch einen Perspektivenwechsel, also das Hineinversetzen in den Jugendlichen, herauszufinden, wie dieser seine Umwelt verstehe und wo seine Ressourcen und Probleme liegen. Durch gemeinsame Erlebnisse werde versucht, den Jugendlichen aus seiner Komfortzone zu locken, mit dem Ziel, dass dieser dabei seine inneren Grenzen erkunden könne. Dabei spiele es zudem eine entscheidende Rolle, dass die Bezugsperson persönliche Eigenschaften preisgebe. Eine interviewte Person lieferte folgendes Beispiel:

Auch wenn es jemandem fürchterlich stinkt, mit mir Wandern zu gehen, dann haben wir trotzdem eine Geschichte zusammen, wo sich dann auch menschliche Seiten zeigen und auch

ich als Bezugsperson nicht nur in meiner Rolle bleibe. Da zeigt man viel Persönliches, was man ja auch bei den Jungs sehen möchte (P2., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 41).

Darüber hinaus war sich Gruppe D einig, dass die zwischenmenschliche Interaktion mit den Jugendlichen für die Beziehungsarbeit zuständig sei. Diese Beziehungsarbeit bilde die Grundlage dafür, dass Fallverstehen umgesetzt werden könne. Der Beziehungsaufbau allein reiche jedoch nicht aus, um Fallverstehen zu verarbeiten. Dazu brauche es zusätzlich die wöchentliche Fallanalyse, die im interdisziplinären Austausch zwischen der Bezugsperson, dem Arbeitsbereich, der Therapie und den einweisenden Behörden durchgeführt würde. Dies würde dazu beitragen, verschiedene Aspekte der Lebenslage der Jugendlichen einer Analyse zu unterziehen und somit gemeinsame Arbeitsfelder zu definieren, wobei der Wille der Jugendlichen berücksichtigt werde.

Alle vier Gruppen teilen die Ansicht, dass die Beziehungsarbeit sowie der Einbezug der Herkunftsfamilie grundlegend sind, um die Jugendlichen in ihrem Verhalten zu verstehen. Zudem erachten alle Gruppen gemeinschaftliche Erlebnisse wie zum Beispiel Lagerausflüge als wichtig, um gemeinsame Erlebnisse zu schaffen, da sich dies positiv auf die Beziehungsgestaltung auswirkt. Zwei von vier Gruppen erwähnen, dass Fallanalyse für sie zum Prozess des Fallverstehens gehören.

5.3.5. Methoden und Konzepte für die Hilfeplanung

In Bezug auf die Thematik der Hilfeplanung wurden alle interviewten Gruppen abschliessend gefragt, wie und von wem konkrete Hilfeplanungen gestaltet würden. Alle Wohngruppen wiesen darauf hin, dass die Hilfeplanung Teil der Bezugspersonenarbeit sei. Die Art und Weise, wie die Hilfeplanungen zustande kommen, ist jedoch unterschiedlich. Die interviewten Personen innerhalb einer Gruppe hatten teilweise verschiedene Ansichten zur Erstellung einer Hilfeplanung. Gruppe A arbeitet mit Zielvereinbarungen, die mit den Jugendlichen gemeinsam erarbeitet werden. Diese würden auf der Basis des Modells ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit) überprüft. In die Zielvereinbarung würden, wenn möglich, auch die Eltern der Jugendlichen miteinbezogen. Die Zielvereinbarungen würden im Team analysiert und in der Standortbestimmung evaluiert. Die Jugendlichen besäßen dort die Möglichkeit, partizipativ bei der Entscheidung/Analyse/Evaluation mitzuwirken, unabhängig davon, ob sie die Ziele erreicht hätten oder nicht. Gruppe B arbeitet mit einem Zielvereinbarungsformular. Die Jugendlichen würden aufgefordert, sich alle sechs Monate Ziele zu setzen. Die Auswertung erfolge in der Standortbestimmung. Dazu meinte eine interviewte Person: «Dort ist es sehr wichtig, dass die Jugendliche die Ziele selber setzen. Es bringt nichts, wenn das jemand anderes macht» (P3., Interview vom 27. Mai 2020, Abs. 42). Gruppe C arbeitet ebenfalls mit Zielvereinbarungen, die sich in kurz-, -mittel, und langfristige Ziele gliedern. In diesem Kontext werde erwartet, dass die Zielsetzung verbindlich umgesetzt wird. Die Bezugspersonen erarbeiteten

gemeinsam mit den Jugendlichen Ziele, die sich im Rahmen des Auftrags der einweisenden Behörden bewegten. Den Jugendlichen von Gruppe C steht dabei vergleichsweise wenig Spielraum zur Verfügung, um die Zielvereinbarung partizipativ mitzugestalten. Eine interviewte Person lieferte ein Beispiel:

Übergeordnete Ziele sind beispielsweise Selbstkompetenz, also wie körperliche Hygiene. Das ist sehr wichtig. Dann sollte man es herunterbrechen können, mit Wochenzielen oder mit längerfristigen Zielen. Zum Beispiel, der Jugendliche hält die persönliche Hygiene ein. Weiter heruntergebrochen bedeutet das dann, ich gehe jeden Tag duschen oder so. Und wenn dann das Ziel nicht erreicht wird, dann muss man es halt eben noch weiter herunterbrechen (P2., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 76).

Eine andere Person aus Gruppe C meinte, dass die Jugendlichen zu wenig Entscheidungskompetenzen hätten. Dies führe dazu, dass die Zielerreichung oftmals nicht gelinge. Bei Gruppe D ist eine Förderplanung integraler Bestandteil der Massnahmenplanung. Jede Bezugsperson sei dazu aufgefordert, eine Förderplanung zu erstellen. «Diese darf in Eigenregie geführt werden und mit Tools gestaltet werden, die als geeignet empfunden werden» (P1., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 57). Bedeutsam erschien es Gruppe D, dass die Hilfeplanung methodisch abgestützt sei und somit professionell begründet werden könne. Die Hilfeplanung wird wie in Gruppe A im Team analysiert und in der Standortbestimmung evaluiert. Bei Bedarf werde die Hilfeplanung angepasst. Elementar für Gruppe D sei, dass die Jugendlichen bei ihrer persönlichen Hilfeplanung Partizipation erlebten und dabei von ihrer Bezugsperson unterstützt würden. Die Mitarbeitenden hätten sich dafür eine «Schatzkiste» zugelegt, in der sich Anleitungen zu verschiedenen methodischen Vorgehensweisen befänden. Eine interviewte Person gab diesbezüglich an: «Macht die doch wieder mal auf, nehmt etwas raus und probiert was Neues. Da weiss man anfangs nicht, ob das etwas bringt» (P2., Interview vom 3. Juni 2020, Abs. 44). Gruppe D betonte, dass es wichtig sei, neue Wege zu gehen, auch wenn der Ausgang ungewiss sei. Es gebe kein Standardverfahren, das bei allen Jugendlichen funktioniere, wesentlich sei aber, dass versucht werde, über den Tellerrand hinaus zu blicken. Dies sei hinsichtlich des Wohls des Jugendlichen sehr wichtig.

Abschliessend kann zu diesem Themenblock festgehalten werden, dass Hilfeplanungen sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Die vier Wohngruppen waren sich zwar einig, dass Zielvereinbarungen hinsichtlich des Fallverstehens wichtig sind, um mit den Jugendlichen professionell arbeiten zu können, die methodische Vorgehensweisen unterscheiden sich jedoch von Gruppe zu Gruppe.

6. Diskussion der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die theoretischen Bezüge sowie die zentralen Begriffe in Zusammenhang mit den Forschungsergebnissen gebracht. Darüber hinaus werden die Ergebnisse aus den Gruppeninterviews interpretiert und bewertet sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Gruppen aufgezeigt.

6.1. Beziehungsarbeit und Fallverständnis

In diesem Abschnitt wird zunächst diskutiert, inwiefern Beziehungsarbeit, unabhängig von der Bezugspersonenarbeit, mit Fallverständnis zusammenhängt. Aus der Forschungsliteratur geht hervor, dass ohne gelingenden Beziehungsaufbau keine kooperative Zusammenarbeit zwischen den Jugendlichen und den Fachpersonen möglich ist (Wüllenweber, 2014a, S. 159). Fallverständnis wird nicht nur durch die Bezugsperson angewendet, sondern entsteht durch Interaktion des gesamten Teams mit den Jugendlichen, informell wie formell. Wissenschaftlichen Untersuchungen ist zu, dass sich die Beziehungsarbeit mit Jugendlichen im Zwangskontext als schwierig erweisen könne. Die Jugendlichen sind oftmals durch Kontaktabbrüche und Vertrauensmissbräuche geprägt (Tijs Bolz, Viviane Albers & Menno Baumann, 2019, S. 289). Der Zusammenhang zwischen Beziehungsarbeit und Fallverständnis ist in diesem Fall von zentraler Bedeutung, da zuerst Vertrauen aufgebaut werden muss, bevor die Jugendlichen Informationen ihrer Biografie preisgeben. Eine gelingende Beziehung, Kooperation, Zusammenarbeit und das bestehende Fallverständnis sind wiederum Grundvoraussetzungen für eine gelingende Hilfeplanung (Rotering & Weber, 2018, S. 204). Aus den Gruppendiskussion wurde ersichtlich, dass vier alle vier Gruppen eine gelingende Beziehungsarbeit als Basis für eine fundierte Arbeit mit den Jugendlichen betrachten. Besteht keine stabile Beziehung, wird es schwierig, dass die Jugendlichen Vertrauen zu den Fachpersonen aufbauen. Die Beziehungsarbeit kann demnach als Grundvoraussetzung für Fallverständnis angesehen werden.

6.2. Zeit und Beziehungsaufbau

Aus der Darstellung der Forschungsergebnisse geht hervor, dass die Fachpersonen einem gelingenden Beziehungsaufbau einen hohen Stellenwert beimessen, dieser aber von zeitlichen Ressourcen abhängig ist. Der Beziehungsaufbau zwischen den Jugendlichen und Fachpersonen ist zeitintensiv und braucht viel Geduld, damit Barrieren abgebaut und Vertrauen aufgebaut werden können. Bezüglich der Zeitressourcen auf den Wohngruppen sind drei von vier Gruppen der Meinung, dass genügend Zeit zur Verfügung steht. Eine von vier Gruppen äusserte, dass die Zeit für den Beziehungsaufbau eher

knapp ist. Als Gründe nannte die Gruppe, dass es einerseits darauf ankomme, wie viele Jugendliche sich auf der Wohngruppe befänden, andererseits die Gruppendynamik entscheidend sei. Diese sei von Tag zu Tag unterschiedlich. Nach Patrick Zobrist und Harro Dietrich Kähler (2017) sollte genügend Zeit in den Beziehungsaufbau investiert werden, denn der Beziehungsgestaltung im Zwangskontext wird eine grosse Bedeutung zugeschrieben (S. 97). Gibt es grundlegende Störungen in der Arbeitsbeziehung zwischen Fachpersonen und Jugendlichen, kann eine nachfolgende Verhaltensänderung als unwahrscheinlich eingeschätzt werden (William R. Miller & Stephen Rollnick, 2015, S. 242). Die Kenntnis, dass viele Jugendliche bereits Trennungen und Beziehungsabbrüche erlebt haben, unterstreicht die Wichtigkeit der zeitlichen Ressourcen für einen nachhaltigen Beziehungsaufbau. Um eine gelingende Beziehungsarbeit zu gewährleisten, sollten die Jugendlichen zu mindestens einer Fachperson eine tragfähige Beziehung haben (Lothar Unzner, 2003, S. 281). Laut Schwabe (2008) stehen die Startchancen hinsichtlich eines gelingenden Beziehungsaufbaus seitens der Jugendlichen in einem Zwangskontext zu Beginn eher schlecht (S. 31). Wigger (2005) zufolge ist für einen gelingenden Beziehungsaufbau in erster Linie die Grundhaltung entscheidend, die Jugendlichen als «Vollpersonen» zu adressieren, und welche zeitlichen Ressourcen die Fachpersonen in die Beziehungsarbeit investieren (S. 127).

6.3. Institutionelle Rahmenbedingungen

In den Gruppendiskussionen wurden die Fachpersonen gefragt, wie sie die institutionellen Rahmenbedingungen wahrnahmen. Drei von vier Wohngruppen befinden sich auf ländlichem Gebiet, abgelegen von Städten oder Dörfern. Dies hat Auswirkungen auf die Grundsätze der Lebensweltorientierung. Die Mitarbeitenden von zwei der vier Gruppen meinten, dass sich die Jugendlichen oft abgeschottet fühlten. Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (2012) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Institutionen wie Schule, Peer-Gruppen, Vereine und Jugendzentren zu den Sozialisationsinstanzen gehören und wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung in der Jugendphase sind (S. 25). Demensprechend kann der Standort von drei Wohngruppen im Zusammenhang der Sozialisation der Jugendlichen als kritisch betrachtet werden. Es gilt zu beachten, dass die meisten Jugendlichen behördlich eingewiesen sind, sie befinden sich also in einem Zwangskontext und können sich den Ort der Unterbringung nicht aussuchen. Die Jugendlichen verfügen, je nach Einweisungsgrund, über eingeschränkte Selbstbestimmung und Handlungsmöglichkeiten. Durch die Einschränkungen kann es laut Zobrist und Kähler (2017) zu einer Abwehrreaktion gegen innere und äussere Einschränkungen der Handlungsmöglichkeiten kommen. Solche Abwehrreaktionen können sich in Wut, Drogenkonsum oder emotionaler Argumentation entladen (S. 98). Nach Werner und Baur gehören Dezentralisierung und Partizipation zu den

Strukturmaximen der lebensweltorientierten Heimerziehung (Werner & Baur, 1996; zit. in Klose & Mozaffari, 2009, S. 26). Des Weiteren gehen die Fachleute in den Diskussionen auf die Autonomie der Wohngruppen ein. Diesbezüglich gaben alle Gruppen an, dass sie in erster Linie an den behördlichen Auftrag gebunden seien. Dies bedeute aber nicht, dass die Gruppen den Jugendlichen keine Spielräume gewähren könnten. So könnten die Jugendlichen die Alltags- und Freizeitgestaltung durchaus partizipativ mitgestalten. Hinsichtlich dieser Mitgestaltungsmöglichkeiten beschreibt Frommann (2015), dass die Lebensweltorientierung und die Heimerziehung in einem Spannungsfeld zueinander stehen (S. 152). Demzufolge leben die Jugendlichen in einem für sie gemachten, institutionell bedingten Zuhause. Sie müssen sich in der vorgegebenen Lebenswelt organisieren und gleichzeitig lernen, wie sie das Gelernte in der realen Welt anwenden und verbinden können. Die Jugendlichen sind von der Institution und deren Lebenswelt abhängig. Dies kann sich als schwierig herausstellen und auch misslingen (S. 154). Abschliessend lässt sich festhalten, dass Soziale Arbeit trotz Zwangskontext bestrebt sein muss, den Grundsatz der Lebensweltorientierung umzusetzen (Klose & Mozaffari, 2009, S. 25–27). Dabei ist besonders zu beachten, dass individuelle Lebenslagen und Lebensverhältnisse miteinbezogen werden. Nur so kann eine hinreichende Hilfeplanung erstellt werden (ebd.). Das Ziel des Grundsatzes der Lebensweltorientierung besteht darin, dass die Jugendlichen zu einem späteren Zeitpunkt in ihre gewohnte Lebenswelt zurückkehren können (ebd.).

6.4. Partizipative Massnahmengestaltung

In Hinsicht auf die Frage, wie die Jugendlichen die Chancen ihrer Selbstverwirklichung und Selbstständigkeit einschätzten und ob die Jugendlichen ihren Aufenthalt partizipativ mitgestalten könnten, waren alle vier Gruppen der Meinung, dass das Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung schwierig zu bewältigen sei. Aus den Diskussionen ging hervor, dass es eine Kooperation zwischen den Jugendlichen und den Fachpersonen sowie zwischen den Rahmenbedingungen und der Selbstbestimmung der Jugendlichen braucht, damit die Jugendlichen ihre Chancen wahrnehmen können. Ihnen sollen so viele Freiräume und Flexibilität wie möglich zur Verfügung gestellt werden. Besonders in der Alltagsgestaltung lässt sich Mitbestimmung gewährleisten, diese kann jedoch nicht mit allen Bereichen der Massnahmengestaltung vereinbart werden. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass die Grundsätze des Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz von Avenir Social (2010), namentlich die Selbstbestimmung und Partizipation, nicht immer umgesetzt werden können, da die Wohngruppen an institutionelle und behördliche Aufträge gebunden sind (S. 8–9). Gemäss UNICEF Schweiz (1999) wird Partizipation in der Schweiz wie folgt beschrieben: «Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist die verbindliche Einflussnahme von Kindern und Jugendlichen auf Planungs- und Entscheidungsprozesse, von denen sie betroffen sind,

mittels ihnen angepassten Formen und Methoden» (UNICEF Schweiz, 1999, S. 102). In der Sozialpädagogik ist damit der direkte Einbezug in Entscheidungsprozesse gemeint. Bezüglich der partizipativen Massnahmengestaltung geht es um Aushandlungsprozesse zwischen den Jugendlichen und den Fachpersonen. Svenja Fischbach (2017) beschreibt in ihrem Artikel, dass dieser Widerspruch von Partizipation in Zwangskontexten eng mit der Gegensätzlichkeit von Hilfe und Kontrolle verbunden ist (S. 64). Je begrenzter der Zwangskontext gefasst ist, desto geringer fällt der Selbstbestimmungsanteil aus. Die Fachpersonen aus den Gruppendiskussionen bestätigten dies. Alle vier Gruppen äusserten, dass der Einweisungsgrund für die Handlungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen entscheidend sei. Zwei von vier Gruppen betonten dabei aber, dass Partizipation auch in einem kleineren Rahmen umgesetzt werden könne, wie etwa in der persönlichen Hilfeplanung. Dort gehe es um Aushandlungsprozesse zwischen Fachpersonen und Jugendlichen. Obwohl sich die Zielvereinbarung im Rahmen des behördlichen Auftrags bewegen müsse, seien die Jugendlichen in der Lage, diese partizipativ mitzugestalten. Fischbach (2017) hält fest, dass es die Aufgabe der Fachpersonen sei, Räume und Strukturen zu schaffen, an denen Jugendliche partizipieren können (S. 64). Weiter führt der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz von Avenir Social (2010) an, dass Fachpersonen bestrebt sein sollen, Spannungsfelder zu erkennen und Lösungen für Probleme zu finden (S. 7). Fischbach (2017) führt aus, dass die Zusammenarbeit und Partizipation davon abhängig sind, wie die Jugendlichen beim Unterstützungsprozess mitarbeiten. Hierbei ist eine gelingende Beziehungsarbeit von grosser Bedeutung. Je mehr die Jugendlichen den Fachpersonen vertrauen, desto mehr profitiert die Zusammenarbeit davon. Wesentlich ist, den Jugendlichen aufzuzeigen, dass die Zusammenarbeit in der Massnahmengestaltung nur mit ihnen zusammen gelingen kann, deshalb ist die partizipative Massnahmengestaltung für die Hilfeplanung essenziell (S. 66–68). Ausserdem haben die Jugendlichen die Möglichkeit, sich durch die eigene Motivation gegen die Fachpersonen durchzusetzen, was einen emanzipatorischen Effekt bewirkt. Dieses Sich-gegen-die-Pädagog*innen-Durchsetzen wird wilde Partizipation genannt und ist mit Eigenermächtigung verbunden. Um das Gefühl der Selbstermächtigung und Autonomie der Jugendlichen zu stärken, sollen Strukturen auf den Wohngruppen dies ermöglichen (ebd.).

6.5. Aufgaben und Ressourcen der Bezugspersonenarbeit

Aus der Fachliteratur geht hervor, dass sich die Bezugspersonenarbeit vielfältig gestaltet und eine Bezugsperson verschiedene Aufgaben zu erfüllen hat. Wüllenweber (2014b) zufolge stehen der Beziehungsaufbau als Grundstein der Personenarbeit, Abklärungsverfahren, Prozessbegleitung, Anamnese, Diagnostik und Intervention im Mittelpunkt sowie das Bestreben, die Jugendlichen bei der Erlernung von Selbstständigkeit und Empowerment zu unterstützen. Somit soll der Alltag der

Jugendlichen mit eigenen Ressourcen wieder selbstständig zu bewältigen sein (Wüllenweber, 2014b, S. 174). Aus der Darstellung der Forschungsergebnisse ergibt sich, dass das Grundverständnis bezüglich der Bezugspersonenarbeit in allen Gruppen ähnlich ist. Alle vier Gruppen hoben den Beziehungsaufbau und -erhalt sowie das Abklärungsverfahren und die Prozessbegleitung hervor. Dazu gehörend die Bewältigung sämtlicher administrativer Aufgaben wie zum Beispiel die Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsschritten der Jugendlichen, die Kontaktaufnahme zu Eltern und Behörden oder die Öffnungsplanung. Abschliessend mündet die Auseinandersetzung zwischen Bezugsperson und Jugendlichen bei allen Gruppen in einer Zielvereinbarung. Die Ausführung der Zielvereinbarung gestaltet sich in den Gruppen jedoch unterschiedlich. Bei zwei Gruppen ist die Bezugsperson selbstständig für die Zielvereinbarung zuständig und erstellt diese gemeinsam mit den Jugendlichen in Eigenregie. In zwei weiteren Gruppen erarbeitet die Bezugsperson die Zielvereinbarung mit den Jugendlichen, diese wird anschliessend mittels einer Fallbesprechung im Team analysiert und zu einem späteren Zeitpunkt evaluiert. Dabei ist entscheidend, dass die Zielvereinbarung methodisch fundiert erarbeitet und fachlich begründbar ist. Nach Wüllenweber (2014a) stellt eine Zielvereinbarung allein noch keine Hilfeplanung dar, da wichtige Schritte wie die gemeinsame Analyse der Zielvereinbarung und die anschliessende Evaluation fehlen (S. 169–170). Auf die zeitlichen Ressourcen der Bezugspersonenarbeit angesprochen, waren vier von vier Gruppen der Meinung, dass für eine gelingende Bezugspersonenarbeit genügend Zeit vorhanden sein müsse. Nur eine interviewte Person schätzte die vorhandene Zeit als ausreichend ein. Anhand der Aussagen der interviewten Personen kann festgehalten werden, dass die zeitlichen Ressourcen für Beziehungsaufbau und -erhalt, Abklärungsverfahren, Prozessbegleitung, Anamnese, Diagnostik und Intervention nicht ausreichen, um eine professionelle Bezugspersonenarbeit zu gewährleisten.

6.6. Fallverständnis und Diagnostik

In den Gruppendiskussionen wurden die Fachpersonen dahingehend befragt, welche Anstrengungen sie unternähmen, um die Jugendlichen in ihrem Verhalten zu verstehen. Die Frage ist insofern interessant, da die Fachliteratur von verschiedenen Perspektiven der Diagnostik ausgeht, namentlich der der Fallanalyse der Wissenschaft und der der Praxis (Uhlendorff, 2002, S. 577). Der von Heiner kreierte Begriff «Diagnostisches Fallverstehen» integriert die unterschiedlichen Perspektiven des klassifikatorischen und sozialpädagogisch-hermeneutischen Ansatzes (Heiner, 2013; zit. in Buttner et al., 2018, S. 18–19). «Diagnostisches Fallverstehen» bedeutet keineswegs, dass sich Dialog und Diagnostik gegenseitig ausschliessen, sondern vielmehr, dass diese einander ergänzen. Sozialpädagogische Diagnostik, das heisst konkret Fallverstehen, ist auf den dialogischen Austausch und die gegenseitige Transparenz zwischen Fachpersonen und Jugendlichen angewiesen. Eine

kategorische Ablehnung von Diagnostik läuft Gefahr, auf Selbstverstehen zu verzichten und somit nicht genau hinzuschauen (Buttner et al., 2018, S. 18–19). Die interviewten Personen aus den vier Gruppen hoben hervor, dass für sie die Beziehungs- und Biografiearbeit mit den Jugendlichen ein zentraler Aspekt für das Fallverständnis darstellt. Die Kontaktpflege zu den Herkunftsfamilien der Jugendlichen wird dabei als unerlässlich für die Biografiearbeit angesehen. Die meisten Personen meinten, dass abgeklärt werden müsse, welche Interessen die Jugendlichen hätten. Dafür müssen die Jugendlichen als «Vollperson» wahrgenommen werden, damit sie sich verstanden fühlen. Der Aspekt, dass alle Gruppen gemeinsame Erlebnisse wie Campen, Wandern und ähnliches für das Fallverständnis als wertvoll erachten, lässt darauf schließen, dass der dialogische Zugang einen hohen Stellenwert bei den Fachpersonen einnimmt. Bei allen vier Gruppen wurde deutlich, dass Beziehungsarbeit durch den dialogischen Austausch die Grundlage des Verstehens bildet. Drei von vier Gruppen nannten neben diesem dialogischen Zugang verschiedene diagnostische Instrumente, die dazu beitragen, Fallverstehen zu komplementieren. Zwei Gruppen waren der Meinung, dass eine gelingende Beziehungsarbeit als Grundlage für Fallverstehen nicht ausreichend sei, um professionell mit den Jugendlichen zu arbeiten. Die Bezugspersonen integrieren verschiedene, als passend empfundene diagnostische Instrumente in die Hilfeplanung und bringen ihre Überlegungen in die wöchentlich stattfindenden Fallbesprechungen ein. Nach Thiersch (2018) versucht Sozialpädagogik zu verstehen, um daraus Erkenntnisse abzuleiten, welche Handlungsschritte aus professioneller Sicht notwendig sind (S. 16). Aus der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und den theoretischen ist festzuhalten, dass Interventionen professionell begründet werden müssen. Die Gruppendiskussionen haben deutlich gemacht, dass zwei von vier Gruppen dialogische und diagnostische Vorgehensweisen miteinander kombinieren, diese einer Analyse unterziehen und zu einem späteren Zeitpunkt evaluieren. Fallverstehen wird somit fachlich fundiert angewendet. Die Bezugspersonen aus den anderen beiden Gruppen verlassen sich fast gänzlich auf den dialogischen Austausch und laufen durch die Nichtanwendung von Diagnostik Gefahr, wesentliche Aspekte zu übersehen.

6.7. Hilfeplanung

Rotering und Weber (2018) zufolge ist die Hilfeplanung die Grundvoraussetzung für eine gelingende Dienstleistung (S. 204). Die vier Gruppen wurden dahingehend befragt, wie sie Hilfeplanungen gestalten würden. Alle vier Gruppen gaben in den Diskussionen an, dass die Hilfeplanung Teil der Bezugspersonenarbeit sei und von diesen gestaltet werde. Bei einer Hilfeplanung sind immer mehrere Parteien beteiligt, unter anderem der/die Jugendliche, die einweisende Behörde, die Eltern, die Bezugsperson sowie die zuständige Person aus dem therapeutischen Bereich (Rotering & Weber, 2018, S. 205). Eine Hilfeplanung ist fachlich anspruchsvoll und benötigt eine fachlich fundierte Perspektive.

In einem ersten Schritt werden Informationen gesammelt und ausgewertet, dabei wird die Ausgangslage für die spätere Intervention herausgearbeitet (Winkler, 2019, S. 13). Drei von vier Gruppen erwähnten zusätzlich zu dialogischen, über Beziehungsgestaltung erlangten Informationen auch diagnostische Instrumente wie beispielsweise die Durchführung von halbstrukturierten Interviews oder das Beiziehen einer Netzwerkkarte als unterstützende Massnahmen. Eine der drei Gruppen, die diagnostische Instrumente einsetzt, führt im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen keine Fallbesprechung durch. Dies lässt darauf schliessen, dass die Bezugsperson in der Erstellung der Hilfeplanung auf sich allein gestellt ist und somit keine äusseren Einflüsse auf die Hilfeplanung einwirken. Zwei Gruppen richten sich bei der Erstellung der Hilfeplanung nach der Fachliteratur. Die Kombination der dialogischen und diagnostischen Vorgänge wird in einem interdisziplinären Austausch analysiert und bei Bedarf angepasst. Dadurch ist die Bezugsperson in der Lage, die Hilfeplanung fachlich zu rechtfertigen, die Zielvereinbarung kann an der Standortbestimmung evaluiert und angepasst werden. Da eine Gruppe die diagnostische Arbeit nicht anwendet und eine andere Gruppe die diagnostischen Überlegungen nicht mittels einer Fallbesprechung analysieren lässt, können Schwierigkeiten entstehen, die Zielvereinbarungen mit den Jugendlichen fachlich und professionell zu begründen.

6.8. Handlungsbedarf aus Sicht der Fachpersonen

Abschliessend wurden die Fachpersonen dazu befragt, was ihnen während der Gruppendiskussion aufgefallen sei und was sie sich in Zukunft wünschen würden. In diesem Kontext wurden die zeitlichen Ressourcen in der Bezugspersonenarbeit als unzufriedenstellend benannt. Einige interviewte Personen wünschten sich mehr Zeit für interdisziplinäre Fallbesprechungen, damit Hilfeleistungen auch professionell und qualitativ hochstehend gestaltet werden können. Andere Personen forderten mehr Verständnis und Autonomie in der Arbeit mit den Jugendlichen. Insbesondere fällt auf, dass der übergeordnete Auftrag teilweise als hemmend wahrgenommen wird, vor allem wenn es darum geht, unorthodoxe oder paradoxe Interventionen durchzuführen, wie zum Beispiel eine Lockerung der Massnahme angesichts eines Übertritts in einer weniger strukturierten Wohngruppe. Einige Personen aus den Gruppendiskussionen empfanden die stationäre Heimerziehung als zu starr und waren der Meinung, es müsste neue Wege geben, um zielorientiert mit den Jugendlichen arbeiten zu können. Daraus lässt sich ableiten, dass sich die Mitarbeitenden der Wohngruppen emanzipatorisch einbringen wollen und mehr Kompetenzen in Entscheidungsprozessen wünschen. In gesellschaftlicher Hinsicht fordern die Mitarbeitenden einen Abbau von Ängsten und Stigmatisierungen gegenüber Jugendlichen mit deviantem Verhalten. Laut Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz von Avenir Social (2010) leistet Soziale Arbeit einen gesellschaftlichen Beitrag, der sich in erster Linie an diejenigen Menschen oder

Gruppen richtet, die vorübergehend oder dauerhaft in der Verwirklichung ihres Lebens eingeschränkt oder deren Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind (Avenir Social, 2010, S. 6). Darüber hinaus soll Soziale Arbeit Lösungen für soziale Probleme finden und diese entwickeln und vermitteln (ebd.).

7. Schlussfolgerung

In diesem Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung zusammengefasst und interpretiert, anschliessend wird die Forschungsfrage beantwortet. In einem weiteren Schritt werden der Bezug zur Praxis verdeutlicht und die Praxisfrage beantwortet. Zum Schluss wird ein Ausblick auf mögliche zukünftige Untersuchungen geboten.

7.1. Zusammenfassung der Erkenntnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Aus der Diskussion der Forschungsergebnisse geht hervor, dass der Beziehungsaufbau mit den Jugendlichen als wesentlich erachtet wird. Die Beziehungsgestaltung ist demnach als Grundvoraussetzung für das Fallverständnis zu betrachten. Um eine gelingende Beziehungsgestaltung zu gewährleisten, müssen ausreichend zeitliche Ressourcen vorhanden sein, zudem sollten die Jugendlichen zu mindestens einer Fachperson eine tragfähige Beziehung pflegen können. Die stationäre Heimerziehung soll bestrebt sein, den Grundsatz der Lebensweltorientierung zu achten und wahren. Die Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen hat gezeigt, dass die abgeschottete Lage von gewissen Institutionen sich belastend auf die Jugendlichen auswirken kann und daher als kritisch zu beurteilen ist. Die geografische Lage der Institution kann von Fachpersonen nicht beeinflusst werden, muss aber hinsichtlich des Fallverständnisses zwingend Berücksichtigung finden. Durch Kompensationen wie beispielsweise Wochenendöffnungen oder Freizeitaktivitäten lässt sich den isolierenden Bedingungen entgegenwirken.

Die Fachpersonen aus den Gruppendiskussionen sind sich dem Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung bewusst und daher bestrebt, die Jugendlichen im Rahmen der institutionellen Möglichkeiten partizipativ miteinzubeziehen. Dennoch muss festgehalten werden, dass die Grundsätze der Selbstbestimmung und Partizipation nicht gänzlich umgesetzt werden können. Die Untersuchung hat vor Augen geführt, dass der Schwerpunkt der partizipativen Massnahmenplanung auf den Aushandlungsprozessen zwischen Jugendlichen und Fachpersonen liegt. Letztere zeigen sich bestrebt, dort Partizipation zu gewährleisten, wo diese auch möglich ist. Die Literatur beschreibt die

Aufgaben der Bezugspersonenarbeit in der stationären Heimerziehung und teilt ihr verschiedene Aufgaben zu. Dem Beziehungsaufbau als Grundstein folgen das Abklärungsverfahren, die Prozessbegleitung, die Anamnese, die Diagnostik sowie die Intervention.

Die Darstellung der Forschungsergebnisse hat verdeutlicht, dass die Gruppen dem Beziehungsaufbau und der Elternarbeit einen hohen Stellenwert beimessen. Zudem arbeiten alle mit Zielvereinbarungen, die die Intervention der Fremdplatzierung schliesslich rechtfertigen sollen. Darin besteht die Aufgabe der Bezugsperson. Aus den Diskussionen lässt sich ableiten, dass die Zielvereinbarungen unterschiedlich zustande kommen. Eine Gruppe verzichtet nach der Abklärung auf diagnostische Überlegungen, eine weitere Gruppe arbeitet zwar mit diagnostischen Instrumenten, sieht jedoch von einer Analyse im Team ab. Zwei Gruppen führen den Prozess des Abklärungsverfahrens weiter und integrieren diagnostische Überlegungen in eine Hilfeplanung. Durch Fallbesprechungen im Team werden die möglichen Interventionsschritte analysiert und zu einem späteren Zeitpunkt evaluiert, zum Beispiel in der Standortbestimmung. Die Aussagen der Fachpersonen lassen darauf schliessen, dass die zeitlichen Ressourcen für die Bezugspersonenarbeit nicht ausreichen. Dies ist hinsichtlich der Erwartung, Fallverstehen fachlich fundiert einzusetzen, kritisch zu betrachten. So besteht die Gefahr, dass aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen wichtige Aspekte nicht berücksichtigt werden und die Hilfeplanung somit lückenhaft oder gar falsch ist. Aus der Fachliteratur kann abgeleitet werden, dass Interventionen fachlich begründet werden müssen. Mangelnde zeitliche Ressourcen und die Nichtanwendung von Diagnostik, Analyse und Evaluation erschweren es, eine professionelle Argumentation für Interventionen zu formulieren.

Angesichts der Diskussion der Forschungsergebnisse wird deutlich, dass es bei der Anwendung von Fallverstehen in der stationären Heimerziehung Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede bei den Gruppen gibt. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass alle Gruppen auf den Beziehungsaufbau und -erhalt mit den Jugendlichen setzen und diesen durch erlebnisorientierte, ausserinstitutionelle Aktivitäten zu fördern versuchen. Der hermeneutische, auf das Verstehen gerichtete Zugang äussert sich durch Bemühungen, die Jugendlichen in ihrem Verhalten zu verstehen, ihnen zuzuhören, sie als «Vollperson» zu adressieren und an ihrer individuellen Massnameplanung teilhaben zu lassen. Gemeinsame Aktivitäten ausserhalb des Jugendheims sollen den isolierenden Grundstrukturen der Heime entgegenwirken und somit Barrieren zwischen Fachpersonen und Jugendlichen abbauen. Die Erkenntnis, dass Wochenendöffnung für eine lebensweltorientierte Persönlichkeitsentwicklung für die Jugendlichen von zentraler Bedeutung ist, impliziert, dass die Auseinandersetzung mit den Herkunftsfamilien positiv bewältigt werden muss. Die Bestrebung, die Jugendlichen dialogisch in ihrem Verhalten zu verstehen und somit eine grundlegende Verbesserung ihrer Situation zu erzeugen, konnte in allen Gruppendiskussionen festgestellt werden. Unterschiede zeigen sich in sich in der Hinsicht, dass die dialogischen Aspekte in einigen Gruppen zwar als Grundvoraussetzung betrachtet

werden, der Gesamtprozess des Fallverstehens damit aber noch nicht abgeschlossen ist. Diese Gruppen führen den Prozess in Anlehnung an das in Kapitel 3.3.3 beschriebene «Diagnostische Fallverstehen» aus und integrieren diagnostische Überlegungen in dialogische Erfahrungen. Die klare Zielvorgabe, namentlich das Erstellen einer Hilfeplanung mit allen Facetten, führt die Bezugspersonen durch diesen gesamtheitlichen Prozess und ermöglicht auf diese Weise eine professionelle und fachlich fundierte Auseinandersetzung mit der geplanten Hilfeleistung.

7.2. Bezug zur Praxis und Beantwortung der Praxisfrage

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit machen deutlich, dass die Sozialpädagogische Tätigkeit zahlreiche Aufgaben zu erfüllen hat, deren Bewältigung verschiedene Kompetenzen erfordert. Die Fachpersonen müssen sich dabei mit vielseitigen Ansprüchen auseinandersetzen und verschiedenen Spannungsfeldern Beachtung schenken. Hinsichtlich des Beziehungsaufbaus als Grundlage für das Fallverstehen muss der zeitliche Aspekt in jedem Fall berücksichtigt werden, damit die Jugendlichen sich als «Vollperson» adressiert fühlen und die erforderlichen Bedingungen annehmen und umsetzen können. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass das Konzept der Lebensweltorientierung in der stationären Heimerziehung grossen Widerständen ausgesetzt und somit schwierig umzusetzen ist. Die Fachpersonen sind dazu angehalten, den isolierenden Gegebenheiten entgegenzuwirken, um sich mit inneren und äusseren Abwehrreaktionen der Jugendlichen auseinanderzusetzen. Dabei sollten sie durch ihre Tätigkeit bei den Jugendlichen das Gefühl erzeugen, dass das übergeordnete Ziel der Rückführung der Jugendlichen in ihr gewohntes Lebensumfeld angestrebt und somit lebensweltlich gestaltet wird. In der stationären Heimerziehung ist das Spannungsfeld der Selbst- und Fremdbestimmung allgegenwärtig. Den Fachpersonen soll es gelingen, die Jugendlichen im Rahmen der Möglichkeiten partizipativ miteinzubeziehen und sie für ein Arbeitsbündnis zu gewinnen. Die Erstellung einer Hilfeplanung obliegt der Bezugsperson und soll schliesslich die Hilfeleistung im Rahmen der stationären Heimeinweisung rechtfertigen. Dabei ist zu beachten, dass eine Hilfeplanung fachlich fundiert erarbeitet werden soll; sie stellt eine anspruchsvolle Tätigkeit in der Sozialpädagogik dar. Eine fachlich fundierte Hilfeplanung impliziert eine dialogische wie diagnostische Bearbeitung von Fallverstehen und ermöglicht professionelles Handeln. Die Arbeit mit Hilfeplanungen wirkt einerseits unterstützend für die Bezugsperson, da sie klare Strukturen zur methodischen Vorgehensweise vorgibt und somit Orientierung schafft, andererseits rechtfertigt sie professionelles Handeln gegenüber den einweisenden Behörden, der Institution und den Jugendlichen. Somit kann festgehalten werden, dass die praktische Umsetzung der stationären Heimerziehung bestrebt sein soll, die Bezugspersonenarbeit so zu strukturieren, dass professionell erarbeitete Hilfeplanungen zum Standardverfahren der Bezugspersonenarbeit gehören und in jedem Fall realisiert werden. Die Gruppendiskussionen zeigen,

dass die zeitlichen Ressourcen der Bezugspersonenarbeit zu knapp bemessen sind. Dies ist hinsichtlich einer professionellen Hilfeleistung kritisch zu beurteilen und müsste zum Beispiel durch eine Erhöhung des Personals strukturell angepasst werden. Mehrere Fachpersonen äusserten den Wunsch, künftig mehr Zeit für die Bezugspersonenarbeit aufbringen zu wollen. Überdies gaben einige der Befragten an, dass der übergeordnete Auftrag hemmende Auswirkungen habe; grundsätzlich empfänden sie die Heimlandschaft in der Schweiz als zu starr. Eine Fachperson meinte, es sei an der Zeit, neue Wege zu gehen. Dafür müssten sich Professionelle der Sozialen Arbeit politisch einbringen und positionieren, denn wer wäre besser geeignet, um Veränderungen herbeizuführen, als die Fachpersonen selbst?

7.3. Ausblick

Die Schlussfolgerungen dieser Bachelorarbeit zeigen auf, wie komplex die Auseinandersetzung mit dem Fallverstehen in der stationären Heimerziehung ist. Letztere weist einen flexiblen Zustand auf und ist von äusseren Einflüssen aus Politik und Gesellschaft geprägt. Sozialpädagogik in der stationären Heimerziehung ist einer Vielzahl von Spannungsfeldern ausgesetzt und muss sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten darin bewegen und bewähren. Die Durchführung der Gruppendiskussionen war auf vier Wohngruppen in der Zentral- bzw. Deutschschweiz beschränkt, daher liefern die Ergebnisse kein umfassendes Bild zum Fallverstehen in der stationären Heimerziehung. Dennoch hat die Untersuchung deutlich gemacht, dass die Professionalisierung der Sozialen Arbeit ein langer Prozess und noch keineswegs am Ende angelangt ist. Es entspricht nicht dem Wesen der stationären Heimerziehung, allgemeingültige Strukturen im Umgang mit fremdplatzierten Jugendlichen zu erarbeiten. Vielmehr richtet sie sich nach dem aktuellen Zeitgeist. Die vorliegende Forschungsarbeit richtet sich ausschliesslich an Fachpersonen; die individuelle Sicht der Jugendlichen wurde nicht berücksichtigt, da dies den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. In einer weiteren Untersuchung wäre beispielsweise eine Analyse der Sichtweise der Jugendlichen von Interesse, um zu ermitteln, wie diese sich von Fachpersonen wahrgenommen fühlen und ob eine Verbindung zwischen einer gelingenden und einer nicht gelingenden Beziehungsarbeit festgestellt werden kann bzw. welche Herangehensweise die jeweiligen Bezugspersonen umsetzen. Weiter wäre es aufschlussreich zu erforschen, wie das Dilemma zwischen Lebensweltorientierung und stationärer Heimerziehung aufgeweicht und verändert werden könnte. Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Fachpersonen der stationären Heimerziehung anspruchsvolle Aufgaben bewältigen müssen, insbesondere die Bezugspersonenarbeit erfordert weitreichende Kompetenzen und Ressourcen. Dabei obliegt es den Fachpersonen selbst, Strukturen so zu verändern, dass die Grundsätze der Sozialen Arbeit weiterhin gewahrt und verteidigt werden können.

8. Literaturverzeichnis

- Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autor.
- Baumann, Menno (2010). *Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bohnsack, Ralf (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bolz, Tijs, Albers, Viviane & Baumann, Menno (2019). Professionelle Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit «Systemsprengern». *Unsere Jugend*, 71 (7+8), 297–304.
- Brüsemeister, Thomas (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesgesetz über das Jugendstrafrecht vom 20. Juni 2003 (SR 311.1).
- Buttner, Peter (2018). Erkennen und Verstehen. Soziale Diagnostik heute. *Fachbeiträge der NDV – Nachrichtendienst des Deutschen Vereins*, 98 (4), 153–156.
- Buttner Peter (2018). Ressourcendiagnostik. In Peter Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hochuli Freund & Dieter Röh (Hrsg.), *Handbuch Soziale Diagnostik. Perspektiven und Konzepte für die Soziale Arbeit* (S. 142–152). Berlin: Lambertus.
- Buttner, Peter, Gahleitner, Silke B., Hochuli Freund, Ursula & Röh, Dieter (2018). Soziale Diagnostik. Eine Einführung. In Peter Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hochuli Freund & Dieter Röh (Hrsg.), *Handbuch Soziale Diagnostik. Perspektiven und Konzepte für die Soziale Arbeit* (S. 11–30). Berlin: Lambertus.
- Christian Schrappner (2004). Diagnose oder Dialog. Sozialpädagogische Einschätzungen in der Diskussion. In Christian Schrappner (Hrsg.), *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven* (S. 9–12). Weinheim und München: Juventa.

- Fischbach, Svenja (2017). *Forum für Kinder- und Jugendarbeit. Partizipation in Zwangskontexten? Ergebnisse aus Interviews mit Nutzer*innen*. Gefunden unter https://www.hamburg.de/contentblob/10023936/e42be69d6f501ac4d7076d6d32547257/d_ata/fachforum-5.pdf
- Fischer, Wolfram & Goblirsch, Martina (2018). Narrativ-biografische Diagnostik. In Peter Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hochuli Freund & Dieter Röh (Hrsg.), *Handbuch Soziale Diagnostik. Perspektiven und Konzepte für die Soziale Arbeit* (S. 246–247). Berlin: Lambertus.
- Frommann, Anne (2015). Heimerziehung und Lebensweltorientierung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 13 (2), 152–158.
- Füßenhäuser, Cornelia (2006). Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit. In Bernd Dollinger & Jürgen Raithel (Hrsg.), *Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar* (S. 127–144). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2018). Lebensweltorientierung. In Gunther Grasshoff, Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung* (S. 303–315). Wiesbaden: Springer.
- Günder, Richard (2011). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklung, Veränderung und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (4. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Harnach-Beck, Viola (1997). *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Häder, Michael (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heiner, Maja (2018). Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In Hans Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 242–255). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Huber, Sven (2014). Sozialpädagogische Diagnosen. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- International Association of Social Educators (2005). *Die professionellen Kompetenzen von Sozialpädagogen/innen. Ein konzeptioneller Rahmen*. Gefunden unter http://www.vegjd.de/downloads/X_Professional%20competences%20DE_2011.pdf
- Klose, Madeleine & Mozaffari, Shadi (2009). *Stationäre Erziehungshilfe im biographischen Verlauf. Beziehungs- und Konfliktdynamiken von Mädchen und Jungen in der Fremdunterbringung*. Stuttgart: Ibidem.
- Kupfer, Annett & Nestmann, Frank (2018). Netzwerkdiagnostik. In Peter Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hochuli Freund & Dieter Röh (Hrsg.), *Handbuch Soziale Diagnostik. Perspektiven und Konzepte für die Soziale Arbeit* (S. 172). Berlin: Lambertus.
- Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Lambers, Helmut (2016). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich* (3., überarb. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Phillip (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meier, Stefanie (2014). *Forschen im Praxissemester. Überblick, Methoden, Beispiele. Qualitative Inhaltsanalyse*. Gefunden unter <https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2014/11/26/qualitative-inhaltsanalyse/>

- Metzger, Marius & Domeniconi Pfister, Silvia (2018). Arbeits- und Handlungsprinzipien der Sozialpädagogischen Familienhilfe und Familienbegleitung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 16 (1), 56–71.
- Miller, William R. & Rollnick, Stephen (2015). *Motivierende Gesprächsführung. Motivational interviewing* (3. Aufl. des englischsprachigen Standardwerkes in Deutsch). Freiburg: Lambertus.
- Misoch, Sabine (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweit. Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Mösch, Peter & Rosch, Daniel (2011). *Früherkennung und Frühintervention bei Jugendlichen. Rechtsgrundlagen für Schulen und Gemeinden HSLU*. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Müller, Burkhard (2006). Sozialpädagogische Diagnose. In Michael Galuske & Werner Thole (Hrsg.), *Vom Fall zum Management. Neue Methoden der Sozialen Arbeit* (S. 83–96). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Burkhard (2012). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (7. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Pantucek, Peter (2005). *Materialien zu diagnostischen Verfahren*. Gefunden unter <http://www.pantucek.com/diagnose/mat/ecomap/ecomap.pdf>
- Pantucek, Peter (2019). *Soziale Diagnostik: Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit* (4., überarb. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rotering, Beate & Weber, Monika (2018). Was ist eine gute Hilfeplanung? Grundsätze und Massstäbe für Qualitätsentwicklung. *Unsere Jugend*, 70 (5), 203–211.
- Schroll, Britta (2007). *Bezugsbetreuung für Kinder mit Bindungsstörungen. Ein Konzept für die heilpädagogisch-therapeutische Praxis*. Marburg: Tectum Verlag.
- Schwabe, Mathias (2008). *Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210).

Seifert, Josef (2003). Moderation. In Ann Elisabeth Auhagen & Hans-Werner Bierhoff (Hrsg.), *Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch* (1. Aufl., S. 75–87). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans (2015). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans (2018). Verstehen – lebensweltorientiert. In Sandra Wesenberg, Karin Bock & Wolfgang Schröder (Hrsg.), *Verstehen. Eine sozialpädagogische Herausforderung* (S. 16–33). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Uhlendorff, Uwe (2002). Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnosen in der Jugendhilfe. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 577–588). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

UNICEF Schweiz (1999). *Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Bericht zu ihrer Situation*. Gefunden unter http://assets.unicef.ch/downloads/bericht_CH_kinder.pdf

Unzner, Lothar (2003). Bindungstheorie und Fremdunterbringung. In Gerhard Süss & Walter-Karl Pfeifer (Hrsg.), *Frühe Hilfe. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung* (3. Aufl., S. 268–288). Giessen: Psychosozial-Verlag.

Winkler, Katharina (2019). *Methoden der Hilfeplangestaltung im Rahmen des HMB-W-Verfahrens für das Betreute Einzelwohnen. Auswertung eines Workshops zur Vermittlung eines methodischen Werkzeugkoffers und Möglichkeiten für die Implementierung eines «modifizierten» Hilfeplanverfahrens*. Gefunden unter https://www.quolibris.shop/img/books/extract/3668791589_lp.pdf

Winkler, Michael (2018). Für eine fröhliche Theorie des Verstehens. In Sandra Wesenberg, Karin Bock & Wolfgang Schröder (Hrsg.), *Verstehen. Eine sozialpädagogische Herausforderung* (S. 192–211). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Wigger, Annegret (2005). *Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wirbals, Sarah Anna (2011). Die Systematische Interaktionstherapie. In Volker Rhein (Hrsg.), *Moderne Heimerziehung heute. Beispiele aus der Praxis* (S. 16–20). Herne: Frischtexte.
- Wüllenweber, Ernst (2014a). Bezugsbetreuerschaft . Wiederentdeckung eines traditionellen Ansatzes. In Ernst Wüllenweber (Hrsg.), *Einander besser verstehen* (S. 159–170). Marburg: Lebenshilfe.
- Wüllenweber, Ernst (2014b). Pädagogischer Takt. Grundlage von Kommunikation und Beziehungsgestaltung. In Ernst Wüllenweber (Hrsg.), *Einander besser verstehen* (S. 172–191). Marburg: Lebenshilfe.
- Zobrist, Patrick & Kähler, Harro Dietrich (2017). *Soziale Arbeit in Zwangskontexten. Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann* (3. Aufl.). München und Basel: Ernst Reinhard Verlag.

9. Anhang

- A. Interviewglossar
- B. Transkriptionsglossar
- C. Kodierleitfaden
- D. Kodierung F4 Analyse
- E. Tabellenverzeichnis Kategorien und Kodierungen
- F. Interviewleitfaden

A. Interviewglossar

Interview	Datum	Ort
Interview A	26. Mai 2020	Luzern
Interview B	27. Mai 2020	Aargau
Interview C	3. Juni 2020	Aargau
Interview D	3. Juni 2020	Zürich

B. Transkriptionsglossar

Bedeutung	Transkription
unverständlich	(unv.)
unverständlich längere Zeit	(unv.,%time%)
mhm	hm (bejahend)
Mhm	Hm (verneinend)
Sprache überlappend	//
Abbruch (des Wortflusses)	/
Pause	(...)
ähm, Zögerung	ähm

C. Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Stellenwert Beziehungsarbeit	Alle Textstellen, die auf die vorliegende Kategorie hindeuten.	«trotzdem ist es für mich wichtig, zu den Jugendlichen. / ja keine freundschaftliche Beziehung, aber schon eine gute Beziehung, auf der man aufbauen kann. Weil über Beziehungen erreichen wir die Jungs, über Beziehung können wir unsere Vorgaben, Ideale, Wünsche, wie sich die Richtungen in die sich die Jugendlichen entwickeln sollen, ganz anders umsetzen, als wenn wir ständig nur ähm ja schlechte Beziehungen haben und überhaupt nicht an die Jugendlichen rankommen» (Knutwil Interview Transkript, Absatz 10)	Textstellen werden nur inhaltlich analysiert und nicht gewertet. Die Diskussion und Bewertung der Ergebnisse erfolgen in einem weiteren Schritt.

D. Kodierung F4 Analyse

Text
Selektion
Zusammenfassung
Verteilung
Suche

Auswahl A
Auswahl B
Vergleich A/B

Texte (1)

Knutwil Interview Transkript x

Codes (15)

Fallverstehen in der Bezugspersonenarbeit x

Oder ...

Fallverstehen in der Bezugspersonenarbeit Vor Diagnostik

Textstellen codieren
inkl. Subcodes
Auswahl leeren

Also es war so, dass er von dieser Person immer klare Ansagen bekommen hat. so und so und so und von anderen Personen eher auf eine andere Art und Weise versucht wurde zu intervenieren und ganz oft so persönliche Probleme die Jugendliche mit ein oder zwei ähm sozialpädagog/innen haben

Knutwil Interview Transkript, Absatz 25

und ähm letztendlich hat sich die Beziehung zwischen den Betroffenen massiv verbessert. und ähm war irgendwie ein schönes Beispiel, wie man mit einer solchen Situation umgehen kann. und ähm der Jugendliche läuft jetzt tatsächlich einigermassen gut. (...) lachen.

Knutwil Interview Transkript, Absatz 25

Beziehungen haben Grenzen, es ist eine Arbeitsbeziehung. und die Beziehung, ich gehe nicht auf Biegen und Brechen in diese Beziehung, das ist wie, das ist keine persönliche Beziehung wie ich mit meiner Mutter habe oder so. oder ich finde das muss man schon noch abgrenzen. Irgendwo hat es auch seine Grenzen und dann sagst auch mal "gut ist halt so". Sonst geht es einem auch zu Nahe

Knutwil Interview Transkript, Absatz 26

De: Man muss auch unterscheiden zwischen Beziehung seitens der Jugendlichen und den Betreuern. Für mich ist klar, im Dienst habe ich die verschiedenen Beziehungen zu den Jugendlichen, wenn ich zu

Codes +

- ▼ **Fallverstehen in der Bezugspersonenarbeit** 0
 - Vor-Diagnostik 6
 - Hilfeplanung 8
 - Zeitressourcen der Bezugspersonenarbeit 7
 - Rolle und Aufgabe der Bezugspersonenarbeit 3
 - Beziehungsarbeit und Fallverständnis 47
 - Methoden/Konzepte 41
- ▼ **Lebensweltorientierte Heimerziehung** 8
 - Autonomie der Wohngruppe innerhalb der Institution 15
 - Partizipation der Jugendlichen bei Massnahmegestaltung 17
- ▼ **Beziehungsarbeit** 0
 - Stellenwert der Beziehungsarbeit 15
 - Zeitressourcen Team 14
 - Umgang mit Problemen 23
 - Gelingende Beziehungsarbeit 46

Memos
4

E. Tabellenverzeichnis Kategorien und Kodierungen

Kategorien	Codes/Unterkategorien	Themen	
Beziehungsarbeit Teamebene	Gelingende Beziehungsarbeit	u. a. Beziehungsaufbau und -erhalt	
	Umgang mit Problemen	Teamebene	
	Zeitressourcen Team	Teamebene	
	Stellenwert der Beziehungsarbeit	Teamebene	
Lebensweltorientierte Heimerziehung	Partizipation der Jugendlichen bei Massnahmengestaltung	Chancenverwirklichung der Jugendlichen	
	Autonomie der Wohngruppe innerhalb der Institution	Spielräume der Institution	
Fallverstehen in der Bezugspersonenarbeit	Methoden und Konzepte	Instrumente	
	Beziehungsarbeit und Fallverständnis	Beziehungsarbeit der BP zum Thema Fallverstehen	
	Rolle und Aufgaben der Bezugspersonenarbeit	Zentrale Aufgaben der BP	
	Zeitressourcen in der Bezugspersonenarbeit	BP-Ebene	
	Hilfeplanung	Konkrete Instrumente, Vorgehensweisen	
Ausblick			

(in Anlehnung an Mayer, 2004, S. 49- 54)

F. Interviewleitfaden

Themenblock 1:

Interaktion mit den Jugendlichen auf Teamebene (ca. 25 Min.)

<p>Hauptfrage:</p>	<p>Es wird ja immer viel über Beziehungsarbeit geredet. Was heisst das für euch und welchen Stellenwert hat die Beziehungsarbeit auf Ihrer Gruppe überhaupt?</p> <p>Hier möchten wir herausfinden, wie und ob die Mitarbeitenden mit den Jugendlichen in Beziehung treten.</p>
<p>Nachfragen:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gelingt Beziehungsarbeit auf Ihrer Wohngruppe? • Ist eine gute Beziehung zum/zur Jugendlichen überhaupt zentral? • Wie gehen Sie mit Problemen in der Beziehungsgestaltung um? • Wie gehen Sie vor, wenn ein Jugendlicher/eine Jugendliche neu auf die Wohngruppe eintritt? Lesen Sie die Vorakte oder wie läuft dies genau ab? • Sind Sie der Meinung, dass genügend Zeit zur Verfügung steht, um die aktuellen Situationen der Jugendlichen bei Teamübergaben, Teamsitzungen o. Ä. individuell zu besprechen?

Themenblock 2:

Kulturelle Ebene der Wohngruppe (ca. 15 Min.)

<p>Hauptfrage:</p>	<p>Die Jugendlichen erhalten auf ihrer Wohngruppe auch Chancen, in ihrer persönlichen Entwicklung Fortschritte zu erzielen. Wie muss die Wohngruppe die</p>
---------------------------	--

	<p>Arbeit mit den Jugendlichen denn gestalten, um für die Jugendlichen eine Unterstützung darzustellen?</p> <p>Ist die Wohngruppe lebensweltorientiert?</p>
<p>Nachfragen:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hat der/die Jugendliche die Möglichkeit, selbstbestimmte Entscheidungen für den Aufenthalt zu treffen? • Eine Wohngruppe hat auch immer eine eigene Identität. Finden Sie, dass Ihrer Gruppe auch Spielräume gewährt werden von der Institution, um eigene pädagogische Ziele zu definieren? <p>Nachfragen sollten das Konzept Lebensweltorientierung hervorheben.</p>
<p>Themenblock 3:</p> <p>Beziehungsgestaltung zwischen Bezugspersonen und Klientel und methodische Vorgehensweisen (ca. 20 Min.)</p>	
<p>Hauptfrage:</p>	<p>Die hier eingewiesenen Jugendlichen sind alle in irgendeiner Form mit ihrem Verhalten aufgefallen und auch angestossen. Welche Anstrengungen unternimmt Ihr, die Jugendlichen in ihrem Verhalten zu verstehen?</p> <p>Bei dieser Frage geht es um das Verstehen der Schwierigkeiten der Jugendlichen. Jugendliche sind schwierig im Verhalten, wie versteht die Gruppe dieses Verhalten? Ist eine Methode erkennbar?</p>

Nachfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitet Ihr mit einem bestimmten Konzept/Methoden, um sie zu verstehen? Z. B. mit diagnostischen Instrumenten? - Im vorherigen Themenblock ging es um Beziehungsarbeit. Inwiefern spielt die Beziehungsarbeit denn eine Rolle, wenn es darum geht, die Jugendlichen zu verstehen? - Welche Rolle nimmt dabei die Bezugsperson ein und was ist die zentrale Aufgabe von ihr? - Sind Sie der Ansicht, dass genügend Zeit und Ressourcen zur Verfügung stehen, um mit den Jugendlichen zu arbeiten? - Man redet oft von sogenannten Interventionsplanungen oder Handlungsplanungen. Wie macht das Ihre Wohngruppe?
<p>Themenblock 4:</p> <p>Ausblick (ca. 5 Min.)</p>	
Hauptfrage:	<p>Wir haben jetzt über Themen wie Beziehungsarbeit, Identität und Fallverstehen der Wohngruppe gesprochen. Gibt es jetzt noch etwas, was noch gar nicht zur Sprache kam, Ihnen aber wichtig erscheint?</p>
Nachfragen:	<ul style="list-style-type: none"> - Was würden Sie sich wünschen?