

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang: Sozialpädagogik

Kurs: TZ 2021-2026

Simone Anna Bolok

**Professionelle Nähe und ihre Wirkung aus
der Perspektive von Adressat: innen**

**Eine qualitative Forschungsarbeit zu Nähe in stationären
pädagogischen Institutionen**

Diese Arbeit wurde am 30.12.25 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

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



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

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.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

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 Studiengangleitung Bachelor

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 mehreren 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 und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen 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 Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2026

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

ABSTRACT

«Professionalisierte Nähe und ihre Wirkung aus der Perspektive von Adressat: innen» von Simone Anna Bolok untersucht, wie professionell regulierte Nähe von Jugendlichen in stationären pädagogischen Einrichtungen wahrgenommen und bewertet wird und welche Bedürfnisse sich daraus ergeben. Schliesslich wird geprüft, ob die erkannten Bedürfnisse eine Anpassung der professionellen Orientierungsrahmen erfordern. Die qualitative Forschungsarbeit basiert auf Leitfadeninterviews mit sechs Jugendlichen im Alter von 12–16 Jahren. Die Auswertung erfolgte induktiv mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2019). Theoretische Grundlage bilden pädagogische Ethik, Professionalität, Bindungstheorie sowie Spannungsfelder von Nähe und Distanz. Die Ergebnisse zeigen, dass Professionalität unhinterfragt akzeptiert ist. Nähe wird geschätzt, wenn sie hintergründig in Form von Da-Sein oder Kümmern spürbar wird. Zudem entsteht sie über unbewusste relationale Prozesse und Sympathie. Distanz bildet eine schützende Grenze. Missachtungen oder stark kontrollierendes Verhalten werden als kontraproduktiv empfunden. Die Jugendlichen definieren Hilfe primär als Verfügbarkeit, Entlastung und Stabilisierung in akuten Momenten, weniger als langfristige Entwicklungsförderung. Die Arbeit schlussfolgert, dass Nähe selektiv entsteht und daher weder als pädagogisches Werkzeug instrumentalisiert werden sollte, noch kann. Die professionellen Orientierungsrahmen und Grenzen der Pädagogik bleiben tragfähig, jedoch zeigt sich, dass eine Reflexion des pädagogischen Fokus notwendig ist, um den tatsächlichen Bedürfnissen der Adressat: innen nach konkreter Entlastung und weniger nach Optimierung gerecht zu werden.

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT.....	IV
INHALTSVERZEICHNIS.....	V
TABELLENVERZEICHNIS	VII
1. EINLEITUNG.....	1
1.1 Bezug zur Sozialpädagogik und Erkenntnisinteresse.....	1
1.2 Aufbau	2
2. RAHMENBEDINGUNGEN PÄDAGOGISCHER ARBEIT	2
2.1 Ethik in der Pädagogik.....	2
2.2 Grundwerte	3
2.3 Professionalität pädagogischer Beziehungen	4
2.4 Ethik pädagogischer Ziele.....	5
3. PROFESSIONELLE NÄHE UND DISTANZ	7
3.1 Formen von Nähe und Distanz.....	7
3.1.1 Körperlich-räumliche Nähe und Distanz.....	8
3.1.2 Emotionale Nähe und Beziehung.....	8
3.2 Herausforderungen von Nähe und Distanz	9
3.2.1 Grenzverletzungen	9
3.2.2 Gestaltungsspielräume professioneller Nähe und Distanz.....	10
4. ERZIEHUNGS- UND BINDUNGSSTILE	12
4.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen.....	12
4.2 Die Bedeutung der Bindungstheorie (in der Pädagogik)	13
4.3 Bindungsstile und ihre Ausprägung	14
4.4 Innere Arbeitsmodelle in stationären Einrichtungen.....	15
4.5 Nähe und Distanz als relationaler Aushandlungsprozess	16
4.5.1 Übertragung und Gegenübertragung	16
4.5.2 Bindungsverhalten und Kompetenzen von Fachkräften.....	17
5. SPANNUNGSFELDER PRAKTISCHER NÄHE UND DISTANZ.....	18

5.1 Nähe als Grundbedürfnis im professionellen Kontext	19
5.1.1 Grundgedanken zu Nähe	19
5.1.2 Nähe in der Pädagogik.....	20
5.1.3 Distanz als Legitimationssicherung	21
5.2 Institutionen in einer Doppelrolle: Arbeitsort und Zuhause.....	22
5.2.1 Die Bedeutung des Wohnens.....	22
5.2.2 Wohnen im institutionellen Kontext	22
5.2.3 Strukturelle Machtasymmetrien.....	23
5.2.4 Pädagogische Jugenden.....	24
6. FORSCHUNGSDESIGN.....	25
6.1 Forschungsmethode und Erkenntnisinteresse.....	25
6.2 Erhebungsverfahren und Instrument	26
6.3 Sampling	27
6.4 Durchführung	29
6.5 Auswertungsverfahren	30
7. ERGEBNISSE.....	33
7.1 Qualität des professionellen Umgangs.....	33
7.2 Nähe und Distanz	36
7.3 Atmosphäre und Vertrauen	40
8. INTERPRETATION	42
8.1 Aufgegriffene Schwerpunkte und Kernaussagen	42
8.1.1 Qualität des professionellen Umgangs.....	42
8.1.2 Nähe und Distanz.....	45
8.1.3 Atmosphäre und Vertrauen.....	47
8.2 Ausbleibende (theoretische) Schwerpunkte.....	48
8.2.1 Gestaltungsspielräume Nähe–Distanz: situativ statt grundlegend	48
8.2.2 Professionalität als limitierende Komponente	49
9. FAZIT UND AUSBLICK.....	49

9.1 Begrenzt kritische Reflexion von Professionalität und Nähe	49
9.2 Nähe als Hilfe: Eine Annahme, zwei Perspektiven.....	50
9.3 Nähe als Mittel zum Zweck	51
9.4 Kritische Reflexion der Arbeit.....	52
9.4.1 zur Auswertungsmethode.....	52
9.4.2 Theoretische Schwerpunkte.....	53
QUELLENVERZEICHNIS.....	54
ANHANG.....	60
A Kodierleitfaden zur qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019).....	60
B Regelsystem für die Transkription (Dresing & Pehl, 2024, S. 21-23):	63
C Nutzung von KI in der Arbeit	65
D Leitfadeninterview	66
E Einverständniserklärungen Jugendliche (leer).....	68

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Personenbeschreibung und Kürzel.....	30
Tabelle 2: Fertiges Kategoriensystem.....	32
Tabelle 3: Kodierleitfaden zur qualitativen Inhaltsanalyse.....	60
Tabelle 4: Regelsystem für die Transkription.....	63
Tabelle 5: Nutzung von KI in der Arbeit.....	65

1. EINLEITUNG

Das Interesse hinter dieser Arbeit entstand aus einer Beobachtung, die sich im Laufe der Jahre verdichtet hat: Immer wieder kam es zu Begegnungen mit jungen Menschen in stationären Institutionen, deren persönliche Entwicklung scheinbar stillstand. Sie stagnierten in ihrem Zustand, und wurden zunehmend gleichgültiger, demotivierter. Zugleich entstand der Eindruck, es würde ihnen einfach gesagt – von ihrer Entwicklung abgesehen – nicht gut gehen. Trotz Förderplänen, Zielvereinbarungen und pädagogischer Unterstützung; ihre Lage veränderte sich kaum. Mit der Zeit drängte sich eine Vermutung auf; möglicherweise fehlte etwas Unberechenbares, etwas Grundsätzliches, das sich schlecht planen liess, und als konkrete Massnahme nur schwer greifbar war: Nähe.

1.1 Bezug zur Sozialpädagogik und Erkenntnisinteresse

Viele der jungen Menschen, die stationär begleitet wurden, verfügten kaum über tragfähige soziale Beziehungen. Ihr Aufenthalt in der Einrichtung war meist das Ergebnis dieser Leerstelle: Fehlende Bindungen, instabile Netze, problematisierte Bezugspersonen. Dadurch rücken Fachpersonen zwangsläufig in eine zentrale Rolle; sie werden zu Bezugspersonen (Wolff & Kampert, 2017, S. 298), die Nähe anbieten, begrenzen und gestalten. Doch wie wirkt diese Form von Nähe, wenn sie nicht bedingungslos bedürfnisorientiert, sondern lediglich professionell reguliert angeboten werden kann (Friedrichs, 2021, S. 104)? Diese Frage bildet den Kern dieser Arbeit. Bewusst vermerkt sie auf einen kritischen Unterton: Ziel dieser Arbeit ist es nicht, bestehendes oder anerkanntes Wissen zu reproduzieren, sondern vermeintlich Selbstverständliches kritisch zu hinterfragen. Entsprechend stützt sie sich überwiegend auf Autor: innen, die sich ebenfalls mit einer kritischen Perspektive auf die Professionalisierung pädagogischer Beziehungen befassen. Anstelle einer vermittelnden Position wird bewusst ein Blickwinkel eingenommen, der das Gegebene irritieren soll.

Diese Forschungsarbeit verfolgt die Integration der Perspektiven von Adressat: innen in pädagogischen Einrichtungen. Im Zentrum steht konkret das Interesse, herauszufinden, wie professionell angebotene Nähe von jugendlichen Adressat: innen wahrgenommen und bewertet wird, und welche Bedürfnisse sich draus ergeben. Aus diesen Ergebnissen sollen Schlüsse für die pädagogische Praxis gezogen werden. Es ergibt sich schliesslich die Frage, ob bestehende Orientierungsrahmen und professionell anerkannte Werte weiterhin tragfähig sind, oder ob sie unter Betrachtung dargelegter Ergebnisse neu gedacht werden müssen.

1.2 Aufbau

Zunächst wird die Kernfrage schrittweise herangeführt: Im ersten Teil werden die pädagogischen und professionellen Voraussetzungen für Beziehungsgestaltung und Nähe theoretisch beschrieben; sprich jene Grundlagen, die bestimmen, was *professionelle* Pädagogik überhaupt bedeutet, und welche Herausforderungen sich daraus ergeben. Praktisch relevante Einflussfaktoren werden so erläutert und mitgedacht. Der zweite Teil widmet sich zunächst der Bindungstheorie und ihrer Bedeutung im pädagogischen Setting. Anschliessend wird Nähe als relationales Konzept betrachtet, das in Abhängigkeit vom jeweiligen Gegenüber und dessen Bindungsverhalten verstanden wird. Im dritten, forschungspraktischen Teil wird schliesslich der Kernfrage nachgegangen, wie diese Zusammenführung professionell geltender Prinzipien (erster Teil), und den tatsächlichen Bedürfnissen von Adressat: innen (zweiter Teil) von Jugendlichen bewertet wird, und welche Schlussfolgerungen sich daraus ergeben. Abschliessend richtet sich der Blick interpretativ nach vorn: Wie lassen sich erkannte Bedürfnisse mit den Werten der Professionalisierung in Einklang bringen.

2. RAHMENBEDINGUNGEN PÄDAGOGISCHER ARBEIT

Relevante Einflussgrössen von Nähe und Distanz werden theoretisch beschrieben und praktisch diskutiert.

2.1 Ethik in der Pädagogik

Voraussetzungen für eine gelungene professionelle Pädagogik ist die Einhaltung einer pädagogischen Ethik im Sinne eines inneren Wertekompass (Barth & Wiehl, 2025, S. 10). Doch worauf beruht dieser abstrakte Anspruch? Pädagogische Praxis gründet sowohl auf persönlich vertretenen Werten, Vorstellungen und Erfahrungen als auch auf Haltungen, die durch die Profession vorgegeben sind. Beide bestimmen den Umgang mit Nähe und Distanz massgeblich (Dörr, 2024, S. 224; Dörr & Müller, 2019, S. 9). Dabei stellt sich für die professionell vorgegebenen Werte die Frage, aus welchem Verständnis heraus und auf welcher Begründungsbasis sie zwischen ethisch richtig und falsch unterscheiden. Ebenso wird relevant, mit welchen Massstäben eine schliesslich gefundene, stimmige Ethik legitimiert wird.

Pädagogik ist eine «Erfindung» des 18. Jahrhunderts und scheint bis heute auf der Suche nach ihrem Kern und ihrer Identität zu sein (Häcker et al., 2022, S. 11). Ihre Aufgabe besteht darin, Antworten sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene zu finden. Damit ist die sogenannte doppelte Offenheit gemeint: Pädagogik muss offenbleiben: Einerseits gegenüber dem konkreten Individuum mit seinen Bedürfnissen, Erfahrungen und Möglichkeiten, andererseits gegenüber den sich fortlaufend wandelnden gesellschaftlichen

Anforderungen (Thomas Häcker et al., 2022, S. 9). Manche bezeichnen Pädagogik als angewandte Ethik, da sie sich mit der Frage beschäftigt, «was der Mensch aus sich machen soll» (Häcker et al., 2022, S. 11). Dabei drängt sich die Vermutung auf, dass Pädagogik bei der Beantwortung dieser Frage gar nicht einer einheitlichen, anzustrebenden Ethik folgen kann. Eine pluralistische Welt lässt sich nämlich nicht auf einen einzigen Ethos reduzieren, demnach kann Pädagogik auch nicht die Anwendung dieser Ethik verkörpern (Prengel, 2022, S. 33). Dies bedeutet, dass Ethik und Pädagogik nur bedingt, wenn dann dynamisch miteinander verknüpft sind: Die Frage nach dem richtigen Handeln begleitet die praktische Pädagogik fortlaufend. Unter Fachpersonen wird der Anspruch als leitender Gedanke bestmöglich umgesetzt. Was bedeutet das konkret? Pädagogik beschäftigt sich mit der beschriebenen Bestimmung des Menschen und versucht ihn nach dieser Leitfrage in eine «richtige Richtung» zu begleiten (Häcker et al., 2022, S. 11). Im Kern ist Pädagogik also die systematische Reflexion von Angemessenheitsproblemen (Wernet, 2024, S. 24), und geht sehr wohl der Frage nach was richtig und was falsch ist. Nur ist dabei wichtig zu erkennen, dass «richtige» Ansätze situativ gesucht und gefunden werden müssen, und weder von einer angewandten Ethik vorgegeben, noch einseitig von einer fachlichen Perspektive bestimmt werden können (vgl. Friedrichs, 2021, S. 20). Dennoch muss sich die Profession an gewisse Ansprüche und Prinzipien halten, welche im Folgenden beschrieben werden. Die Ansprüche einer pädagogischen Ethik beschreiben dabei vielmehr die Art *wie* nach dem richtigen Handeln gesucht werden kann und soll, statt zu beschreiben, *was* das richtige Handeln wäre.

2.2 Grundwerte

Auch wenn ein Grossteil gelungener Pädagogik auf eigenem Ermessen basiert, ist eine Orientierungshilfe eine gute Unterstützung bei der Bildung einer eigenen Arbeitsweise. Annedore Prengel schlägt sieben Prinzipien einer Pädagogikethik vor: Selbstsorge, Nicht-Schaden, Wohltun, entwicklungsangemessene Autonomie, advokatische Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorgliche Gemeinschaft (Prengel, 2022, S. 36-39).

Selbstsorge bedeutet, dass pädagogisch verantwortliche Menschen Sorge für ihr persönliches Wohlbefinden, ihre fachliche Kompetenz und ethische Orientierung tragen. Wohltun bezieht sich auf die körperliche, seelische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und dient deren Wohlbefinden sowie der Entfaltung ihres Potenzials. Advokatische Verantwortung bedeutet, dass pädagogische Entscheidungen für Kinder und Jugendliche getroffen werden und ihre Interessen stellvertretend wahrgenommen werden, wo sie selbst noch nicht dazu fähig sind. Die «Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen» betonen, dass Kinder und Jugendliche dabei prinzipiell wertschätzend angesprochen und behandelt werden sollen. Dieser Anspruch wird von Wohltun und Nicht-Schaden aufgegriffen. Entwicklungsangemessene Autonomie und Selbstsorge sollen Kinder

und Jugendliche ihrem Alter entsprechend dazu befähigen, Entscheidungen für sich selbst zu treffen. Gerechtigkeit ist ein ausgeprägtes Bedürfnis im Kindes und Jugendalter, dem Rechnung getragen werden sollte. Die Einbettung in eine fürsorgliche Gemeinschaft eröffnet die Möglichkeit, auf enge Bezugspersonen und Unterstützung zurückzugreifen (Prengel, 2022, S. 36-39).

2.3 Professionalität pädagogischer Beziehungen

Als Wissenschaft muss Pädagogik Erziehungsprozesse beschreiben und deren Gesetzmässigkeiten erforschen, um auch das Versagen von Erziehung zu verstehen (Willman, 2023, S. 361). Pädagogisches Handeln beruht also nicht nur auf Bauchgefühl oder persönlichen Werten, sondern auch auf überprüfbarem Wissen. Professionell ist Pädagogik dann, wenn sie begründbar auf den konkreten Fall eingeht und dem Individuum sowie seiner Entwicklung zugutekommt (Cloos et al., 2020, S. 190). Zentral ist dabei die pädagogische Beziehung, die den Kern aller Pädagogik bildet (Thomas Häcker et al., 2022, S. 23). Auf ihr gründen sämtliche Umgangsformen sowie Massnahmen (Friedrichs, 2021, S. 13).

Schon früh geht es Pädagogik darum, den Menschen zur «gebildeten Freiheit» zu erziehen, also zu einem Handeln, das sowohl eigenständig als auch an einem Gegenüber orientiert ist (Thomas Häcker et al., 2022, S. 23). Diese Freiheit kann bis heute nicht isoliert verstanden werden, sondern stets in Bindung an eine Gemeinschaft. Pädagogisches Handeln geschieht also nie in einem leeren Raum, sondern immer in Beziehung: zu Traditionen, zu Normen, zu Vorbildern, und vor allem zu anderen Menschen. Ohne Beziehung gibt es keine Orientierung, keine Spiegelung, keine Rückmeldung und damit auch keine echte Erziehung (Prengel, 2022, S. 23). Ein weiterer wichtiger Aspekt, der der pädagogischen Professionalität zugrunde liegt, ist die pädagogische Reflexivität (Baumann, 2025, S. 134). Sie richtet den Blick auf die Dynamik menschlicher Lebens-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse und betont die Notwendigkeit, diese zu schützen und zu unterstützen. Reflexive Pädagogik bedeutet, mit Beziehungen zu arbeiten, diese aber zugleich kritisch zu prüfen: Sie fragt, *warum etwas geschieht* und *was während dieser Prozesse passiert*, anstatt verdeckte Normvorstellungen oder ethische Werte unter dem Deckmantel von «Erziehungswissenschaft» unhinterfragt durchzusetzen (Winkler, 2022, S. 219). Dies bedeutet, dass verhandelbare, fragende Beziehungen einer der elementarsten Grundbausteine pädagogischer Arbeit darstellen. Bei der Gestaltung von Beziehungen muss immer bedacht werden, dass Pädagogik verlangt, kritisch und reflexiv mit Erziehung umzugehen, Nähe und Distanz auszubalancieren, Missbrauch zu verhindern sowie Entwicklung und Lernen zu ermöglichen. Rein persönliche Beziehungen müssen diesen Anspruch nicht erfüllen, sie können auch eigennützig sein. Deshalb ist im pädagogischen Kontext zentral, zwischen dem blossen Eingehen einer Beziehung und dem Ausüben einer pädagogischen Praxis zu unterscheiden, die eine

besondere professionelle Verantwortung und kontinuierliche Reflexion verlangt (Winkler, 2022, S. 220). Gute Pädagogik heisst daher auch, fortwährend zu reflektieren und zu überdenken, was Bildung und Beziehung überhaupt bedeuten und vor welchem Hintergrund Massnahmen ergriffen und Werte vermittelt werden. Die beschriebene situative Angemessenheit entsteht, indem situationsspezifische Antworten zuerst erfunden werden, statt sie vorgefertigt zu übernehmen (Agostini, 2025, S. 34).

2.4 Ethik pädagogischer Ziele

Pädagogische Ziele strukturieren den professionellen Umgang, indem sie Schwerpunkte setzen und damit auch die Gestaltung von Nähe und Distanz beeinflussen. Um daraus abgeleitete Massnahmen und Umgangsformen verstehen und kritisch reflektieren zu können, ist eine Auseinandersetzung mit diesen Zielen unerlässlich. Während zuvor die Legitimation und Aushandlung pädagogischer Massnahmen im Fokus stand, richtet sich der Blick nun auf die zugrunde liegenden Zielsetzungen und deren ethische Begründung. Dieses Kapitel befasst sich daher mit den Intentionen, die professionelles Handeln im Spannungsfeld von Nähe und Distanz leiten.

Ziele können von einer Grundhaltung abgeleitet werden: Sie sind quasi die praktische Umsetzung gedachter Werte, «*was der Mensch aus sich machen soll*» (Thomas Häcker et al., 2022, S. 11). Pädagogik kann dadurch als Vermittlungslehre von Werten verstanden werden, welche die Ethik lehrt. Zuvor erwies sich als entscheidend, dass diese Werte gemeinsam vereinbart wurden, was gelingt, wenn sozialpädagogische Reflexivität sowohl die eigene Person als auch das Gegenüber in den Prozess einbezieht (Winkler, 2022, S. 219). Dabei geht es der Pädagogik darum, herauszufinden welche Mittel am wirksamsten sind, um die erstrebenswerten Verhaltensänderungen zu begünstigen (Thomas Häcker et al., 2022, S. 12). Diese Veränderungen haben das Ziel, Kinder und Heranwachsende in ihren Lern-, Bildungs- und Bewältigungsaufgaben zu unterstützen, damit sie den Anforderungen ihrer Lebensverhältnisse gerecht werden und sich zugleich als Subjekte erfahren können (Dörr & Müller, 2019, S. 47). Darauf aufbauend lässt sich für die Kinder- und Jugendarbeit formulieren: Sie hat die Aufgabe, Bildung in einem umfassenderen Sinne anzubieten. Also nicht nur schulisch, sondern auch in kulturellen, sozialen und identitätsbezogenen Prozessen (Cloos et al., 2020, S. 44).

Bei der Vermittlung von Werten und bei der Erarbeitung pädagogischer Ziele muss nach Hügli unbedingt zwischen Pädagogik und einer Lehre der Ethik unterschieden werden. Denn die Auseinandersetzung mit der Frage «welche Mittel am wirksamsten sind, um Verhaltensänderungen zu bewirken» ist nach Hügli «offensichtlich ein ganz anderes Geschäft, als eine Antwort auf die Frage zu finden, «was ‚gut‘ und was ‚schlecht‘, was ‚richtig‘ und ‚falsch‘

ist» (Hügli, 1999; zit. in Thomas Häcker et al., 2022, S. 12). Zudem würde eine Zusammenführung beider Wissenschaften der sozialpädagogischen Reflexivität widersprechen; wenn übernommene Werte als «die Richtigen» vermittelt würden. Ein wesentliches Ziel der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte besteht daher darin, ein eigenes pädagogisches Ethos zu entwickeln und dabei die von Prengel beschriebenen Prinzipien zu verinnerlichen (2022, S. 36–39). Dieses Ethos dient als leitende Kraft bei der Suche nach individuellen Antworten. Dazu gehören das Bewusstsein und der Einbezug persönlicher Grenzen, Prinzipien und Ansichten, sowie ein reflektiertes Verständnis des eigenen Handelns und innerer, gedanklicher oder psychischer Tendenzen (Friedrichs, 2021, S. 106). Auf Letzteres wird im Kontext der Bindungstheorie noch näher eingegangen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass ein stimmiges Ethos Sicherheit vermittelt sich auszuprobieren, wodurch die Qualität pädagogischer Beziehungen sowie die Gestaltung von Prozessen massgeblich geprägt wird (Damej, 2025, S. 120). Denn aus dieser eigenen Haltung resultieren pädagogische Ziele für das Klientel, woraus wiederum praktische Massnahmen entspringen. Diese dürfen nicht normativ übernommen, sondern müssen dialogisch ausgehandelt, und zusammen mit dem Gegenüber entwickelt und an seine Vorstellungen angepasst werden (vgl. Agostini, 2025, S. 34), um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen. Für die Praxis könnte dies konkret bedeuten, dass zunächst erfragt wird, ob überhaupt ein Leidensdruck oder Handlungsbedarf besteht. Gegebenenfalls ergibt sich der Eindruck eines Veränderungsbedarfs lediglich aus fachlicher oder gesellschaftlich-normativer Perspektive, und das Klientel betrachtet etwas anderes als veränderungsbedürftig, sodass sich das «Problem» relativiert oder verschiebt (Ritter & Schmidt, 2020, S. 99). Bei solchen Erfragungen ist es zunächst das oberste Ziel, Grundbedürfnissen nachzugehen und Entschleunigung zu gewährleisten, bevor langfristige Prozesse geplant werden (Wirth, o. J, S. 2). Ohne Einbezug, also wenn Erstrebenswertes unhinterfragt übernommen und durchgesetzt wird, besteht die Gefahr von Integritätsverletzungen (Dörr, 2024, S. 219) und es wird nichtmehr zugunsten des Gegenübers gehandelt. Die Pädagogik verliert ihre Wirksamkeit.

3. PROFESSIONELLE NÄHE UND DISTANZ

Nachdem zentrale Leitgedanken und Prinzipien von Nähe und Distanz dargelegt wurden, folgt nun die konkrete Ausgestaltung dieses Spannungsfeldes. Nähe und Distanz gehören zu den wichtigsten Prinzipien heutiger Pädagogik (Gahleitner, 2017; zit. in Friedrichs, 2021, S. 2). Fachpersonen der Sozialen Arbeit setzen sie nach bestem Wissen und Gewissen auf Grundlage der zuvor genannten Ansprüche um. Doch was bedeutet dieses Begriffspaar konkret, und welche Formen lassen sich im pädagogischen Kontext unterscheiden?

Die beiden Begriffe stehen dialektisch zueinander: Mehr Nähe bedeutet automatisch weniger Distanz, und umgekehrt. Nähe wird mit Vertrauen, Liebe, Zuneigung, Bindung, Intimität, Schutz, Geborgenheit und Verlässlichkeit assoziiert (Friedrichs, 2021, S. 15). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass Nähe zu einer starken emotionalen Verstrickung in professionellen Beziehungen führen kann (vgl. Best, 2020; zit. in Friedrichs, 2021, S. 15). Thiersch und Thiersch verbinden Distanz mit Begriffen wie «Freiraum» und «Selbsttätigkeit». Ergänzt werden kann dies durch «Diskretion», «Neutralität» und «Sachlichkeit» (2009; zit. in Friedrichs, 2021, S. 15). Wichtig ist dabei: Die Begriffe Nähe und Distanz sind subjektiv, interpretierbar und veränderbar (Gregori-Tscherry & Calabrese, 2019, S. 2). Sie beschreiben eine Beziehungsdynamik zweier Komponenten, die immer in einem gewissen Spannungsfeld zueinanderstehen (Friedrichs, 2021, S. 15). Nach Margret Dörr (2024, S. 220-222) ist bei der Aushandlung von Nähe und Distanz auch zentral, dass die Nähe-Distanz-Regulierung verloren oder wiedergewonnen werden kann. Die Beziehung darf dabei gelingen und scheitern, nur so wird die pädagogische Praxis verhandelbar – was sie unbedingt sollte. Dabei lassen sich unterschiedliche Kategorien unterscheiden, etwa empfundene und gewünschte Nähe-Distanz (Best, 2020, S. 94) sowie körperliche, emotionale oder personale Dimensionen. Diese Kategorien werden im Folgenden näher ausgeführt.

3.1 Formen von Nähe und Distanz

Im Anschluss an die Begriffsdefinition werden nun verschiedene Formen im professionellen Kontext vorgestellt, in denen Nähe und Distanz sichtbar werden. Das Kapitel behandelt sowohl fachlich gestaltete als auch passive oder ungewollte Formen von Nähe und Distanz, die trotz der zuvor gewonnenen Erkenntnisse zur Vermeidung von Eigennützigkeit ebenfalls im professionellen Kontext entstehen können. Da Interaktionen zwischen zwei Subjekten stets – auch im fachlichen Handeln – auf Emotionalität beruhen (Dörr, 2024, S. 229), bedürfen diese Formen besonderer Aufmerksamkeit und Reflexion. Nähe und Distanz als Fundament ist eine Voraussetzung dafür, dass Fachkräfte und Adressat:innen in Interaktion treten und eine Beziehung zueinander aufbauen können. Nähe ist dabei ein unverzichtbares Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen (Friedrichs, 2021, S. 69).

3.1.1 Körperlich-räumliche Nähe und Distanz

Nähe und Distanz können sich zunächst physisch äussern. In «die gedrosselte Beziehung» (Friedrichs, 2021, S. 71-72) wird detailliert auf «körperlich nahe Momente» eingegangen, insbesondere beim Zubettgehen. Es wird beschrieben, wie Kinder sich während des Schlafengehens an die Fachperson kuscheln, in den Arm legen oder massiert werden möchten. Körperkontakt ist eine Möglichkeit Beziehung anzubieten, oder Vertrauen zueinander auszudrücken. Dabei zeichnet sie sich durch die Besonderheit aus, dass körperliche Nähe auf den ersten Blick als ein einfach herzustellender Kontakt erscheinen mag; beispielsweise eine beruhigende Berührung am Arm. In professionellen Kontext kann sie jedoch als das Ergebnis eines gemeinsam entwickelten Konsenses über die Angemessenheit und Bedeutung solcher Nähe interpretiert werden (Christiansen & Theunissen, 2020, S. 141-142). Körperkontakt kann somit Ausdruck eines langsam gewachsenen Einverständnisses sein. Zugleich stellt er ein unmittelbar einsetzbares Instrument dar, um die bestehende Beziehung zu einer Person sichtbar zu machen. Gerade in emotional herausfordernden Situationen, etwa in Momenten von Wut, kann eine gesetzte Berührung eine hohe symbolische Wirkung entfalten, indem sie ein Gefühl von Verbundenheit vermittelt und besagt: «Wir stehen trotz der Situation in einer nahen Beziehung, das möchte ich dich wissen lassen.»

Körperliche Nähe ist nicht nur auf Berührung beschränkt. Räumliche Distanz und blosse Präsenz können zum Ausdruck bringen, in welchem Verhältnis, oder eben «wie nahe», man zum Gegenüber steht. Beispielsweise vermittelt die Distanz, die gewählt wird, wenn man sich jemandem gegenüber setzt, ein mehr oder weniger intimes Setting, auch ohne direkten Körperkontakt (Wirth, o. J., S. 4). «Positionierung des Körpers im Raum, sein Einsatz über Glieder und Gesicht» werden als Mittel zur Vermittlung von Nähe und Distanz genannt. Gestik, Mimik und Körperhaltung sind ebenfalls Regulatoren (Wirth, o.J, S.14). Eine expressive Reaktion auf ein Erfolgserlebnis kann dem Gegenüber beispielsweise mehr Vertrautheit vermitteln als eine rein verbale Reaktion.

3.1.2 Emotionale Nähe und Beziehung

Neben körperlicher Nähe spielt die emotionale Nähe eine grosse Rolle. Sozialpädagogisches Handeln ist wesentlich durch die Qualität der Beziehungsarbeit bestimmt – also durch das «Sich-Einlassen» und den Aufbau von Vertrauen (Dörr & Müller, 2019, S 42). Die pädagogische Beziehung ist der Ursprung aller Sozialpädagogik: Die Beziehung wird als Basis und Rahmen für methodisches Handeln in der Sozialpädagogik betrachtet. Über sie und in ihr werden die Inhalte Sozialer Arbeit gestaltet, vermittelt und umgesetzt (Friedrichs, 2021, S. 13).

Nähe als Basis von Beziehung kann sich in Form von Tiefe und Emotionalität in Gesprächen ausdrücken. So zeugen persönlich gewählte Gesprächsthemen von einer ausgeprägteren

Nähe als rein sachliche oder oberflächliche Themen (Best, 2020, S.107). Gleichzeitig kann ein Gespräch als «zu nah», oder bedrängend empfunden werden, wenn es zu persönlich wird (Best, 2020, S.109–110). Nähe drückt sich dabei nicht nur über Inhalte aus, sondern auch sprachlich: Beratende Personen beschreiben, wie sie ihre Wortwahl an die Klient: innen anpassen, indem sie Kraftausdrücke nutzen, um Vertrautheit und Nähe herzustellen (Best, 2020, S. 116). Kraftausdrücke, oder Worte allgemein, können in diesem Falle auch genutzt werden, um Machtverhältnisse zu reduzieren und das Verhältnis zueinander zu vermenschlichen.

Darüber hinaus wird von Nähe oft auch im Sinne von Sympathie gesprochen: Wir fühlen uns zu einer Person hingezogen, suchen ihre Gesellschaft und fühlen uns wohl in ihrer Anwesenheit. Antipathie dagegen führt automatisch zu Distanz und man vermeidet die Person (Dörr, 2023, S. 277). Hier wird deutlich: Professionelle, regulierte Begriffe wie Nähe und Distanz sind eng mit weniger kontrollierbaren Faktoren wie Sympathie und Antipathie verknüpft.

Formen körperlicher und emotionaler Nähe können auch ineinandergreifen: Ein hohes Mass an Körperkontakt kann beispielsweise auf eine grosse emotionale Verbundenheit oder Vertrauen hindeuten (Kadera & Hofer, 2020, S. 124). Ebenso können nonverbale Gesten Empathie oder Bestärkung ausdrücken und gehören gleichzeitig zur körperlichen Kategorie (Best, 2020, S. 104).

3.2 Herausforderungen von Nähe und Distanz

Nachdem zunächst die Begriffe und die verschiedenen Formen von Nähe und Distanz beschrieben wurden, geht es im Folgenden um die Herausforderungen, die bei der praktischen Ausgestaltung entstehen können.

3.2.1 Grenzverletzungen

Grenzverletzungen entstehen häufig durch unterschiedliche Beziehungsmuster, wie sie aus dem Alltag bekannt sind; etwa zwischen Eltern, Freunden oder Bekannten. Dabei können verschiedene Wahrnehmungen von Nähe leicht zu Missverständnissen und Konflikten führen (Dörr & Müller, 2019, S. 44). Eine Person, der die Wahrung eigener Grenzen sehr wichtig ist, erlebt eine kleine Überschreitung möglicherweise schon als intensiven Eingriff. Eine andere Person empfindet dieselbe Situation dagegen eher als distanziert. Man kann daher annehmen, dass eine gewisse Ähnlichkeit im Empfinden von Nähe und Distanz zwischen Pädagog: in und Klient: in helfen kann, Irritationen zu vermeiden (Best, 2020, S. 261). Grenzverletzungen können auch entstehen, wenn die Mischung von körperlicher und emotionaler Nähe als nicht kongruent erlebt wird. Beispielsweise wird eine Person zur Beruhigung am Arm berührt. Diese Geste wirkt zunächst angemessen und nachvollziehbar, kann jedoch als unangenehm

empfunden werden, wenn das persönliche, emotionale Verhältnis aus Sicht einer Person für solch eine Berührung nicht gegeben ist (vgl. Best, 2020, S. 43). Negativ bewertete Nähe kann solche sein, die nicht im gegenseitigen Einverständnis geschieht. Ein eindeutiges No-Go besteht dort, wo körperlicher Kontakt mit sexuellen Intentionen verknüpft ist oder nicht zur bestehenden Beziehung passt. Studien zeigen, dass körperliche Nähe in solchen Fällen von Klient: innen wie auch von Fachpersonen einheitlich abgelehnt wird (Friedrichs, 2021, S. 78).

Eine klassische Grenzüberschreitung für Pädagog: innen kann sich durch eine zu grosse persönliche Betroffenheit oder Involviertheit zeigen, und führt schnell zu einem Verlust von Sachlichkeit und Professionalität (Best, 2020, S.44). Ebenso können Grenzen durch Unterlassen verletzt werden: Etwa, wenn die notwendige emotionale Unterstützung verweigert, unzureichend, oder in der falschen Form angeboten wird. Ein zu hohes Mass an Distanz wirkt somit ebenfalls grenzverletzend und kann Klient: innen erheblichen Schaden zufügen (Anders et al., 2020, S. 38).

3.2.2 Gestaltungsspielräume professioneller Nähe und Distanz

Durch Gestaltungsspielräume von Nähe und Distanz können Risiken wie auch Möglichkeiten entstehen; das beschriebene pädagogische Ethos dient dabei als leitender Orientierungsrahmen, um diesen Gefahren zu begegnen und professionelles Handeln zu sichern. Reflektierte Werte vermitteln Sicherheit, was wiederum dazu führt flexibel auf die Bedürfnisse des Gegenüber eingehen zu können, Gestaltungsspielräume zu nutzen, und Prozesse begründet zu gestalten (Dörr, 2024, S. 219-220). In Hinblick auf unreflektierte Distanz, die tendenziell aus Unsicherheit hervorgeht, droht Vernachlässigung. Diese Gefahr besteht, da ein neutraler, sachlicher Umgang häufig mit Professionalität gleichgesetzt wird. Im sozialpädagogischen Alltag wirkt dieses Verhaltensmuster in Situationen von Unsicherheit daher wie ein scheinbar sicheres «Go-To», um die eigene Professionalität zu wahren und Grenzverletzungen zu vermeiden (Dörr, 2023, S. 264). Diese Tendenz lässt sich zudem durch das theoretische Fundament der Sozialpädagogik erklären: Nähe-Distanz wird darin oft wie ein kalkulierbares, stets auszubalancierendes Verhältnis beschrieben. Implizit ist damit die Vorstellung verbunden, es gäbe eine «richtige Nähe» oder eine «richtige Distanz» (Dörr, 2023, S. 275). Dies kann dazu führen, dass Professionelle davor zurückschrecken sich zu probieren, um keine Fehler zu begehen. Der Anspruch auf eine eindeutige Regel und einen möglichst einwandfreien Umgang widerspricht dabei der Prozesshaftigkeit professionellen Handelns. Die zunehmend gestellte Frage nach dem richtigen Umgang sollte nach Dörr verworfen werden. Sie diene weniger der Klärung praxisrelevanter Anliegen als vielmehr der institutionellen Absicherung, indem solche Begriffe in Schutzkonzepte aufgenommen werden. Verhandlungsspielräume werden dadurch vermindert, und Grenzen zu früh abgesteckt. Dies

sei dann gefährlich, wenn Tabuisierung verhandelbare Spielräume überdecken (Dörr, 2023, S. 274-276).

Trotz dieses Wissens unterliegt die Umsetzung professionalisierter Nähe und Distanz einer Vorstellung von «gelungener Professionalität». Fachpersonen orientieren sich an dieser, selbst wenn tatsächliche Erfordernisse zeitweise stark von einem Ausbalancieren abweichen und viel Distanz oder viel Nähe gefordert wird. Das Begriffspaar birgt daher Chancen und Risiken zugleich. Gestaltungsspielräume ermöglichen individuelle Lösungen, können aber auch Grenzverletzungen begünstigen (Dörr & Müller, 2019, S. 48). Ein im Umgang fragender Charakter gibt dabei Sicherheit, ohne dass ein Anspruch auf eine objektiv richtige Nähe erhoben wird. Übergriffige Nähe, aggressive Distanzlosigkeit oder übermässiges persönliches Engagement sind prinzipiell zu vermeiden (Anders et al., 2020, S. 38). Solch ein Verhalten kann geprüft oder umgangen werden, indem die Frage gestellt wird, welche Beweggründe hinter einem gewissen Verhalten stehen. Diese sollten immer im Verhältnis zum jeweiligen Fall und pädagogischen Auftrag stehen; oberste Priorität hat dabei der Schutz der Adressat: innen (Anders et al., 2020, S. 38-39) welcher nicht mit privaten Wünschen oder Ansichten zu verwechseln ist. Gleichzeitig sollten individuelle Arbeitsstile nicht vorschnell nach eigenen Massstäben verurteilt werden. Sie sind Teil einer funktionierenden, authentischen Pädagogik (vgl. Schranz & Klug, 2025, S.96).

Abschliessend ist auf die «Deutungshoheit der Betreuungspersonen über die Nähe-Distanz-Regulation» hinzuweisen, die häufig auf Intuition basiert. Dies impliziert eine Machtasymmetrie zulasten der Kinder und Jugendlichen, die kritisch reflektiert werden muss (Wolff & Kampert, 2017, S. 304-305). Damit ist gemeint, dass nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass Fachpersonen stets wissen, was in einer konkreten Situation als sinnvoll oder problematisch zu bewerten ist. Idealerweise wird sowohl in Konflikten als auch im alltäglichen Aushandeln von Umgangsweisen und Bedürfnissen davon ausgegangen, dass alle Beteiligten zu Expertinnen und Experten der jeweiligen Situation werden, sobald sie daran teilhaben (vgl. Ritter & Schmidt, 2020, S. 205). Beide Seiten treten mit bestimmten Gründen, Perspektiven und Erfahrungswelten in den Kontext ein, die ihr jeweiliges Handeln für sie nachvollziehbar macht.

4. ERZIEHUNGS- UND BINDUNGSSTILE

Im folgenden Kapitel wird die Bindungstheorie und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis vorgestellt. Anschliessend werden Bindungsstile und ihr relationaler Charakter zu einem Gegenüber diskutiert, und schliesslich der daraus resultierende Umgang von Nähe und Distanz dargelegt.

4.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Die Gestaltung von Nähe und Distanz ist ein anthropologisches Phänomen, das eng mit dem Bindungsverhalten des Menschen verknüpft ist. Die Schwierigkeit besteht darin, ein als angemessen empfundenes Mass dieser beiden Grössen zu finden, insbesondere im Hinblick auf persönliche Unterstützung und Entwicklung (Dörr & Müller, 2019, S. 7).

Entwicklungspsychologisch spielen die beiden Begriffe schon sehr früh eine zentrale Rolle. Sie werden als zwei miteinander ringende Gegenpole beschrieben. Bereits im Säuglings- und Kleinkindalter entwickelt sich durch die Interaktionserfahrungen mit Bezugspersonen eine fein abgestimmte Regulation der Nähe-Distanz-Beziehung (vgl. Bischof, 1989; zit. in Dörr, 2023, S.276). Die Umwelt, stellt dabei immer neue Bewältigungsaufgaben. Diese Anforderungen können ausgehend von Bezugspersonen, altersbedingten Entwicklungsaufgaben, Reifungsprozessen oder gesellschaftlichen Forderungen gestellt werden. Sie werden in Abhängigkeit von vorherig erlernten Schemata und Fähigkeiten der Nähe-Distanz-Regulation ausbalanciert und gelöst (Dörr, 2023, S. 267-277). Dies geschieht konstant in Form von bewussten oder unbewussten Prozessen (Dörr, 2024, S. 221). Eine der wichtigsten kulturellen Praxen, die uns Menschen verbindet, ist demnach die Fähigkeit, das Verhältnis zu anderen Menschen und Objekten regulieren und gestalten zu können. Sie ist eine immer geltende Forderung des Alltags der wir konstant ausgesetzt sind. Auf der ontologischen Ebene ist dies in genauerer Ausführung die Aufgabe, einer Geborgenheitssehnsucht (Sehnsucht nach Nähe) und Intimität, ebenso dem Bedürfnis nach Selbstständigkeit und Autonomie nachzukommen. Nähe- und Distanzregulation beschreibt demnach eine Doppelorientierung zweier einander gegenüberstehender, zugleich aber stets miteinander zu vereinbarender Grundvoraussetzungen (Dörr, 2023, S. 276). Sich selbst als abgrenzendes Subjekt gegenüber anderen zu behaupten, sowie Anerkennung und Zugehörigkeit zu erfahren beschreiben die Dynamiken des menschlichen Lebens in persönlichen Beziehungen (Dörr & Müller, 2019, S. 8). «Nähe gelingt, wo auch Distanz gegeben ist, und Distanz, wo sie sich auf Nähe beziehen kann». Diese Balance ist im Alltag immer prekär (Dörr & Müller, 2019, S. 45). Tendenz zu Gleichgültigkeit oder klammerndem Umgang ist naheliegend, wenn es zu einem Ungleichgewicht zentraler Grundbedürfnisse kommt (vgl. Dörr & Müller, 2019, S. 45).

4.2 Die Bedeutung der Bindungstheorie (in der Pädagogik)

Wie zentral dieses Spannungsfeld für die menschliche Entwicklung ist, zeigt die Bindungstheorie. Bei der Bindung handelt es sich um ein Verhaltenssystem welches sich im Laufe des Lebens aufgrund von inneren Zuständen sowie äusseren Gegebenheiten entwickelt hat. Sie erfüllt dabei die Aufgabe einer biologischen Schutzfunktion, die die Regulation von Nähe und Distanz steuert (Best, 2020, S. 35). Die Bindungstheorie geht davon aus, dass der Mensch sein gesamtes Leben lang in Zeiten von Stress, Krankheit oder Erschöpfung ein psychobiologisches Bedürfnis nach Nähe zu einer Bindungsperson hat (Holmes, 1995; zit. in Schleiffer, 2014, S. 237). Da die meisten Menschen in stationären Einrichtungen eine negativ behaftete Vorgeschichte erlebt haben, welche den Aufenthalt in einer solchen Einrichtung legitimiert (Friedrichs, 2021, S. 8), dürfte dieses Bedürfnis nach Nähe in diesen Lebensabschnitten besonders ausgeprägt sein. Fachpersonen rücken – gewollt oder ungewollt – in eine Ersatz- oder, unter Berücksichtigung professioneller Prinzipien, in eine alternative Rolle, die die Bindungsbedürfnisse der Klient: innen abdecken sollte. Dabei ist die Autonomie von Menschen bzw. Klient: innen am besten gewährleistet, wenn eine sichere Bindung besteht (Schleiffer, 2014, S. 237).

Darunter ist zu verstehen, dass die Bedeutung von Bindung sowie das Verhältnis zu (pädagogischen) Bezugspersonen zentral ist: Menschen benötigen verlässliche soziale Beziehungen, um ihre Anlagen und ihre Persönlichkeit entfalten und entwickeln zu können (Best, 2020, S. 29). Genese des Subjekts besagt, dass sich das Selbst innerhalb des Sozialen entwickelt. Dabei kann das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen nicht unabhängig von sozialen Prozessen existieren (Ostermann, 2022, S. 152). Pädagogische Beziehungen können dabei fördernd oder einschränkend, belastend oder hilfreich sein. Sie kann Menschen zu einer grösseren persönlichen Autonomie aus einer gesicherten Bindung heraus verhelfen, oder als Umkehrung davon Entwicklungsspielräume eingrenzen und Entfaltungsmöglichkeiten verhindern (Ostermann, 2022, S. 152). Bindung ist daher stark mit Anerkennung verknüpft. Damit ein Mensch den Mut entwickeln kann, sich zu entfalten, abzulösen und für sich tragfähige Entscheidungen zu treffen, muss sein Grundbedürfnis nach Anerkennung, und damit Sicherheit, gedeckt sein. Daraus entsteht Vertrauen zu sich selbst und damit die Fähigkeit, unabhängig zu werden und Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. Anerkennung ist demnach zentral für Selbstbewusstsein und Identitätsentwicklung; sie entsteht stets im Dialog mit anderen. Der Wunsch nach Anerkennung bildet somit einerseits den Ausgangspunkt sozialer Handlungen, während sich ein Mangel in aversivem Verhalten bemerkbar macht: Der Mensch hat kein Vertrauen, und erlebt sich nicht selbstbestimmt (Ostermann, 2022, S. 153). Ein Resultat davon könnte stagnierendes, gleichgültiges Verhalten sein. Dieser Perspektive zeigt auf, dass es Aufgabe der Pädagogik ist, Menschen durch

verlässliche Bindungen und wertschätzende Beziehungen das Vertrauen in sich selbst (zurück)-zugeben und damit ihre selbstbestimmte Entwicklung zu fördern.

4.3 Bindungsstile und ihre Ausprägung

Die Bindungstheorie unterscheidet verschiedene Stile, die sich aus frühen Beziehungserfahrungen herausbilden. Nach Bowlby gibt es verschiedene Arbeitsmodelle von Bindung, die von der Qualität der Beziehungserfahrungen abhängen (Bowlby, 2006; zit. in Best, 2020, S. 38-39). Sicher gebundene Kinder erleben ihre Bezugspersonen als feinfühlig, zuverlässig, verfügbar und unterstützend. In Belastungssituationen suchen sie Nähe, erhalten Trost und Unterstützung und sind gleichzeitig fähig, ihre Umwelt frei zu erkunden und ihre Emotionen zu verbalisieren. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder hingegen repräsentieren ihre Bindungsfiguren als zurückweisend und nicht unterstützend. Sie suchen in belastenden Situationen keine Nähe, zeigen ein gesteigertes Explorationsverhalten und bringen Gefühle weniger zum Ausdruck. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder erleben ihre Bezugspersonen als unberechenbar. Dies führt zu einer ständigen Suche nach Nähe, die jedoch mit eingeschränktem Explorationsverhalten und gleichzeitig aggressiven Reaktionen einhergeht. Desorganisiert-desorientiert gebundene Kinder schliesslich erleben sich selbst als verletzbar und hilflos, während Bezugspersonen ihnen keine Sicherheit bieten. Dieses Muster tritt häufig in Verbindung mit Vernachlässigung, Zurückweisung, physischer Misshandlung oder sexuellem Missbrauch auf. Solche Kinder neigen dazu, Abwehrmechanismen zu entwickeln, um schmerzvolle Erfahrungen vom Bewusstsein auszuschliessen (Best, 2020, S. 38–39).

Bindungsstile entwickeln sich in den ersten Jahren des Lebens, und prägen den Menschen ein ganzes Leben lang. Folgen von angenommenen Bindungsstile sind also durchaus bis ins Erwachsenenalter bemerkbar. Sie zeigen sich in der Fähigkeit Emotionen wahrzunehmen, diese zur Verhaltensregulation zu nutzen und im flexiblen Einsatz von Bewältigungsstrategien und Kommunikation (Best, 2020, S. 39). Grossmann und Grossmann (2004; zit. in Best, 2020, S. 47), heben zudem hervor, dass die Bindungstheorie zentrale Auswirkungen auf die Entwicklung des Denkens, Planens, Wollens, der Selbstständigkeit, der Selbstkontrolle sowie der allgemeinen sozialen Fähigkeiten hat. Grundlage dafür sind die sogenannten inneren Arbeitsmodelle, welche die Wahrnehmung und Gestaltung von Beziehungen dauerhaft prägen (Schleiffer, 2014, S. 42). Innere Arbeitsmodelle resultieren aus der Gesamtheit aller Erfahrungen mit Bezugspersonen. Sie werden in ihrer Gesamtheit gesammelt, verarbeitet und ergeben schliesslich generalisierte Erwartungsstrukturen, um die Erfahrungen mit nahestehenden Menschen erwartbar zu machen. Vereinfacht gesagt, handelt es sich also um Annahmen des Kindes, oder später des jungen Erwachsenen, wie auf seine Bindungswünsche eingegangen wird. Diese haben in erster Linie Einfluss auf das Denken, unmittelbar davon

betroffen ist aber auch das Verhalten und der Bezug zur eigenen Figur (Schleiffer, 2014, S. 42).

4.4 Innere Arbeitsmodelle in stationären Einrichtungen

Besondere Bedeutung erhält die Frage nach Bindungserfahrungen und inneren Arbeitsmodellen im Kontext stationärer Einrichtungen. Kinder und Jugendliche, die in einer Institution aufwachsen, haben mit grosser Wahrscheinlichkeit negative Beziehungserfahrungen zu ihren Bezugspersonen gemacht (Friedrichs, 2021, S. 8). Gerade vor dem Hintergrund von Trennung, Unsicherheit und biografischer Belastung steigt das – häufig auch unbewusste – Bedürfnis sowie die Notwendigkeit nach korrigierenden, positiven Beziehungserfahrungen deutlich an. Teilweise bleibt für die Kinder anfangs oder längerfristig unverständlich, weshalb sie nicht bei ihren ersten Bezugspersonen bleiben können, da Kinder dazu neigen ihre Eltern stets positiv bewerten zu wollen, und traumatische Erlebnisse daher tendenziell verharmlosen (Ritter & Schmidt, 2020, S. 204). Ein Aufwachsen ausserhalb der Familie scheint daher nicht nachvollziehbar. Die erhöhte Bindungsbedürftigkeit kann daher zugleich mit Abwehr- und Ablehnungstendenzen einhergehen. Dies kann dazu führen, dass Fachpersonen zunächst als Bedrohung wahrgenommen werden, die die eigenen Eltern ersetzen wollen, und die Jugendlichen gelangen in einen Loyalitätskonflikt (Friedrichs, 2021, S. 84). Kinder und Jugendliche mit schlechten Bindungserfahrungen können daher affektarm wirken, wenig auf Strafen reagieren und tun sich schwer damit, Freundlichkeiten oder Kontaktangebote von Fachpersonen anzunehmen. Innerlicher Widerstand gegen Fachpersonal kann sich mitunter in problematischem Verhalten zeigen, welches die Grenzen des Gegenübers überschreitet. Bowlby sieht darin eine Art Kompromisshandlung, die sowohl Ausdruck von Wut als auch das tiefe Bedürfnis nach Zuwendung zum Ausdruck bringt (Bowlby, 1944; zit. in Schleiffer, 2015, S.18). Bindungsgestörte Kinder und Jugendliche zeigen problematische Handlungen oft gezielt, um die vorhersehbare Reaktion ihres Gegenübers auszulösen. So kann etwa ein Regelverstoss mit anschliessender Strafe Sicherheit geben. Nicht weil sie erwünscht ist, aber weil sie Verlässlichkeit innerhalb ihrer Arbeitsmodelle vermittelt (Göppel, 2022, S. 50). In Auseinandersetzung mit problematischem Verhalten und Ablehnung ist es dennoch zentral anzumerken, dass der Wunsch nach Nähe und intensiven Beziehungen ganz unabhängig vom Bindungsstil, immer gegeben ist. Auch wenn Jugendliche traumatische Erfahrungen in diesem Zusammenhang gemacht haben (Schleiffer, 2014, S. 237). Dieses Wissen kann helfen, die Motivation im Beziehungsaufbau nicht zu verlieren, selbst wenn man als Fachperson mit viel Ablehnung konfrontiert wurde. Es gilt dabei Beziehung in einer Form anzubieten, die dem Gegenüber entspricht und zunehmend angenommen werden kann. So werden Institutionen idealerweise zu Orten, die Klient:innen die Möglichkeit bieten, im Alltag neue Beziehungserfahrungen zu sammeln, Beteiligung zu

erleben und den Umgang mit Nähe und Distanz einzuüben oder neu zu erlernen (Friedrichs, 2021, S. 9). Ziel sollte dabei stets sein, die inneren Arbeitsmodelle in Richtung grösserer Sicherheit zu verändern (Schleiffer, 2014, S. 233).

4.5 Nähe und Distanz als relationaler Aushandlungsprozess

Im Folgenden wird die relationale Nähe zu einem Gegenüber diskutiert, und mögliche Erscheinungsformen dargestellt. Was geschieht, wenn Bindungsstile von Klient: innen und Fachkräften aufeinandertreffen? Die pädagogische Praxis umfasst Interaktionen, die immer aus Adressaten wie auch Fachpersonen besteht. Das Aushandeln von Nähe und Distanz ist also ein gemeinsamer Prozess, der immer relational zum dem Gegenüber geschieht (Dörr, 2023, S. 274-275). Das Ergebnis setzt sich aus beiden Parteien zusammen. Dörr plädiert in diesem Kontext stark, dass die Nähe Distanz Regulation keines Falles immer bewusste Entscheidungen sind. Oft spielen unbewusste intrapersonelle Prozesse wie die beschriebenen inneren Arbeitsmodelle, eine zentrale Rolle. Diese wirken sich schliesslich auf die interpersonelle Ebene – also zwischenmenschliche Ebene – aus.

4.5.1 Übertragung und Gegenübertragung

Die Übertragung ist Resultat eines solchen Arbeitsmodelles; vergangene Beziehungserfahrungen die affektiv, prägend, und stark geladen sind, kommen zum Ausdruck: Sie werden in der Gegenwart nicht nur reproduziert, sondern neu inszeniert, und verkörpern Umdeutungen der aktuellen Gegebenheiten, beobachtet durch die Linse unterbewusster Annahmen, Befürchtungen oder gar Bedürftigkeit (Dörr, 2024, S. 227). Die Übertragung ist daher doppeldeutig: Einerseits verkörpert sie unterbewusste Beziehungssehnsucht, oder Ängste von Ablehnung und Distanz, andererseits macht sie sich durch Ablehnung und Rückzugsimpuls bemerkbar, um einer potenziellen Enttäuschung auszuweichen. Unter Affektregulation versteht man dabei die Art, mit inneren Spannungen umzugehen und widersprüchlichen Gefühlen zu begegnen. Diese Handhabung zweier sich widersprechender Bedürfnisse (Nähe bei gleichzeitig auftretendem Fluchtimpuls), wird nicht nur intrapsychisch reguliert, sondern hängt auch stark von interaktiven Komponenten ab: In der Resonanz zu anderen, im Spiegeln, in Zurückweisung, in Akzeptanz oder Bestätigung werden Affekte neu angepasst (Dörr, 2023, S. 280-281). Pädagogische Beziehungen werden dadurch zu «Affektregulationsräumen», Fachpersonen zu Ko-Regulator: innen von Gefühlen, die Kinder und Jugendliche noch nicht ausreichend verarbeiten können (Best, 2020, S. 40-41). Übertragungsdynamiken dienen dabei der Affektregulation: Eine Jugendliche, welches durch Distanz die Nähe vermeidet, schützt sich vor Abweisung. Zentrale Aufgabe der Fachpersonen ist es dabei, verdeckte Bedürfnisse zu erkennen, ohne dabei eine bestimmte Rollenzuweisungen zu erfüllen. Wenn eine Rollenzuweisung gelingt, also die Fachperson

selbst betroffen wird – von beispielsweise Wutgefühlen – und das Kind im Anschluss bestraft wird, sprechen wir von Gegenübertragung. Die Rolle, die das Kind der Fachperson aufgrund von Erfahrungen zuweist, wurde tatsächlich angenommen. Fachkräfte müssen deshalb eine reflexive Distanz einhalten, um das Geschehen von aussen betrachten zu können, ohne dabei selbst betroffen zu werden. So kann dem Kind oder Jugendlichen bei der Verarbeitung geholfen werden, und generalisierten Erwartungshaltungen entgegengewirkt werden (Dörr, 2023, S. 281). Die Handhabung von Erwartungen, professionellen Prinzipien und Bedürfnissen ist keineswegs einseitige Entscheidung der Fachperson. Auch die institutionelle Rahmung, wie auch das Verhältnis der aufeinandertreffenden Menschen ist massgebend (Dörr, 2023, S. 274-276). Wie die Nähe schlussendlich ausgelebt wird, hängt also immer von beiden Parteien, sowie dem Kontext und dessen Vorgaben ab.

4.5.2 Bindungsverhalten und Kompetenzen von Fachkräften

Es interessiert daher nicht nur, welchen Bindungsstil Kinder oder Jugendliche mitbringen, sondern auch, welche Bindungsstile Fachkräfte selbst verkörpern. Denn Eigenschaften von Fachpersonen können sich im professionellen Kontext in Form von Erziehungs- und Beziehungsgestaltungen zeigen und dabei ebenso vermeidend, aufdringlich oder ambivalent wirken. Erwartungen und Bewertungen innerhalb von Beziehungen entstehen folglich nicht einseitig, sondern wechselseitig, da innere Arbeitsmodelle sowohl die Wahrnehmung der Klient: innen als auch die Haltung der Fachkräfte prägen (Dörr, 2023, S. 281).

Insbesondere in Situationen, in denen Jugendliche vermeidende Strategien entwickelt haben, sind Anpassungen von Nähe und Distanz aufseiten der Professionellen notwendig, um eine tragfähige Beziehung aufzubauen (Best, 2020, S. 42). Diese Arbeit muss sich demnach zur Beantwortung der Frage, wie angebotene Nähe bewertet wird, auch damit befassen, von wem Nähe angeboten oder gewünscht wird. Für die Deutung von Bindungsstilen ist dabei zentral, nicht vorschnell auf einen bestimmten Bindungsstil zu schliessen, da beobachtbare Verhaltensweisen auch situative Reaktionen auf das Gegenüber darstellen können und nicht zwingend eine stabile personale Eigenschaft widerspiegeln. So kann es beispielsweise aufgrund von Antipathie zu verstärktem Rückzug kommen, ohne dass eine unsichere Bindung vorliegt (vgl. Dörr, 2023, S. 277).

Gerade in professionellen Kontexten, wie etwa in stationären Einrichtungen, gewinnt diese Differenzierung besondere Bedeutung. Die Beziehung beruht hier nicht primär auf gegenseitiger Sympathie, wie es in privaten Beziehungen häufig der Fall ist (Friedrichs, 2021, S. 93), weil es sich um einen Dienstleistungssektor mit einem klaren pädagogischen Auftrag handelt, der nicht an persönliche Vorlieben geknüpft sein sollte (Friedrichs, 2021, S. 12). Im Bezugspersonenkontext kann diese Perspektive jedoch kritisch betrachtet werden, da Emotionalität und Sympathie eine elementare Grundlage für Vertrauen und das Aufsuchen von

Nähe darstellen (Dörr & Müller, 2019, S. 9). In Hinblick auf anspruchsvolle Ziele wie korrigierende Beziehungserfahrungen sollte Sympathie daher von Beginn an und auch im weiteren Verlauf der Beziehungsgestaltung mitgedacht werden, statt sie ausschliesslich privaten Beziehungen zuzuordnen.

Damit rückt das Bewusstsein darüber in den Mittelpunkt, welche Personen mit welchen Bindungskompetenzen aufeinandertreffen. In einer Studie zeigt sich (Dozier et al., 1994; zit. in Best, 2020, S. 39), dass Klientel sicher gebundene Therapeut: innen als hilfreicher erlebte als solche mit unsicherem Bindungsstil, da diese weniger anfällig für unreflektierte Verstrickungen in die Bedürfnisse der Klient: innen waren. Daraus lassen sich zentrale Annahmen für gelingende Beziehungen ableiten: Berater: innen, die vorhersehbar, angemessen, feinfühlig und einfühlsam agieren, können eine sichere Basis schaffen (Best, 2020, S. 39)

Fehlt diese Basis oder wird dem Gegenüber keine ausreichende Sicherheit vermittelt, können Unsicherheit, Unwohlsein oder negative Affekte entstehen, die das Vertrauen einschränken und in der Regel zu Rückzug führen. Die Beziehung wird dadurch verstärkt in Richtung Distanz beeinflusst (Best, 2020, S. 288). Gelingt Beratung oder Beziehungsaufbau nicht, sollten daher unterschiedliche Erklärungsansätze herangezogen werden. Deutlich wird, dass Beziehungsgestaltung im professionellen Kontext nicht ausschliesslich die Bindungsfähigkeit der Klient: innen widerspiegelt, sondern ebenso das Bindungsverhalten, die Reflexionsfähigkeit und die Anpassungsleistung der Fachpersonen einschliesst.

5. SPANNUNGSFELDER PRAKTISCHER NÄHE UND DISTANZ

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Beziehungsgestaltung in pädagogischen Kontexten von zentraler Bedeutung ist, und zugleich von Ambivalenzen, wechselseitigen Erwartungen und strukturellen Rahmenbedingungen geprägt wird. Nähe und Distanz, Bindung und Autonomie sowie professionelle Rolle und persönliche Beziehung stehen dabei in einem fortwährenden Spannungsverhältnis. Um diese Ambivalenzen nicht nur individuell, sondern auf theoretischer Ebene zu erfassen, lohnt sich ein Blick auf die grundlegenden Spannungsfelder der Pädagogik, die ihren paradoxen Charakter deutlich machen.

Die Erziehungswissenschaft steht bereits auf begrifflicher Ebene vor einem grundlegenden Problem: Sie weiss nicht eindeutig, wovon sie eigentlich spricht. Ohne Klärung zentraler Begriffe lässt sich nicht bestimmen, was ihr Gegenstand ist – und genau hier zeigt sich ein Paradox. Zentrale Begriffe wie Erziehung und Bildung lassen sich nicht klar voneinander abgrenzen: «Bildung ist ohne Erziehung denkbar», zugleich gilt: «Erziehung gibt es nur mit Bildung» (Herzog, 2021, S. 67). Beide Aussagen sind zutreffend, führen jedoch in ein Spannungsfeld, das sich nicht auflösen lässt. Pädagogik ist damit strukturell von

Widersprüchen geprägt, und die Disziplin kann ihren Gegenstand nicht abschliessend festlegen (Herzog, 2021, S. 68).

Diese Paradoxien prägen nicht nur die Theorie, sondern auch die Praxis. Pädagog: innen arbeiten mit Subjekten, nicht mit Dingen. Ihre Ziele werden dadurch nur wirksam, wenn sie vom Gegenüber selbst mitgetragen werden. Daraus ergibt sich ein «konstitutives Paradox»: Ein Nicht-Wissen sowohl um die Natur des Menschen als auch um seine endgültige Bestimmung (die doppelte Unbestimmtheit) (Wittig, 2021, S. 84), und ein prinzipielles Technologiedefizit, da pädagogische Intentionen nie vollständig durchgesetzt werden können (Dörr & Müller, 2019, S. 11). Paradoxien bilden den Kern von Pädagogik. Sie sind keine Hindernisse, sondern machen ihren Charakter aus: Pädagogisches Handeln bewegt sich zwischen widersprüchlichen Anforderungen, lebt vom Aushalten von Spannungen und verlangt einen reflektierten Umgang damit. Pädagogik ist damit nicht die Suche nach eindeutigen Lösungen, sondern die Praxis, in Widersprüchen zu handeln (Zeinz & Kopmann, 2021, S. 284).

5.1 Nähe als Grundbedürfnis im professionellen Kontext

Nähe wird zunächst als Grundbedürfnis beschrieben, und schliesslich mit professionellen Voraussetzungen in Verbindung gebracht und diskutiert.

5.1.1 Grundgedanken zu Nähe

Auch wenn im Fachdiskurs häufig von einem «Ausbalancieren» von Nähe und Distanz gesprochen wird, wirft gerade Nähe die interessanten Fragen auf; Distanz ergibt sich oft durch institutionelle Strukturen oder durch das blosser Unterlassen bestimmter Handlungen, während Nähe aktiv gestaltet werden muss. Zudem kollidiert Distanz seltener mit professionellen Ansprüchen, wohingegen Nähe schnell mit Grenzverletzungen in Verbindung gebracht wird (Friedrichs, 2021, S. 17). Der eigentliche Fokus sollte daher weniger auf einem abstrakten «Ausbalancieren» liegen, sondern vielmehr auf der einfachen Frage: Wie wir lernen können mit Nähe umzugehen (vgl. Dörr, 2023, S. 275-276). Denn niemand möchte einen *mittelmässigen* Umgang mit Nähe – wir alle sehnen uns nach ihr und können nicht ohne sie. Also sollten wir sie auch in professionellen Kontexten – genau wie im eigenen Privatleben – ernst nehmen, und nicht relativieren. Eine kleine Anekdote veranschaulicht dies: Auf einer Studienreise in Potsdam berichtete ein Professor, der seit längerem Coachings für sozialpädagogische Teams anbietet, von seiner typischen Einstiegsfrage: «Welches ist Ihr Lieblingskind?». Diese Frage habe regelmässig Verunsicherung ausgelöst. Meist sei die Antwort gewesen, dass kein Lieblingskind existiere. Er wies daraufhin, dass dies natürlich nicht stimme. Auch Fachpersonen haben Sympathien und Lieblingskinder, jedoch macht dies eben auch verletzlich. Die Vorstellung, dass Professionalität neutral, nicht (zu) nah, und nicht

wertend sein soll, sei stark verankert (Gregori-Tscherry & Calabrese, 2019). So, dass Fachkräfte oft versuchen, einen Umgang zu finden, der inneren Zuständen wenig Raum lässt. Es gehe dabei aber gar nicht darum, eine unangreifbare, ausbalancierte Mitte zwischen Nähe und Distanz zu finden, sondern vielmehr darum, dem eigenen Umgang mit Nähe bewusst zu werden, und diesen zu gestalten. Nähe ist ein grundlegendes Bedürfnis, das uns alle verbindet; es mache also wenig Sinn, im professionellen Kontext so zu tun, als wäre sie wertfrei. Vielmehr ist sie emotional, betrifft und bewegt uns alle.

5.1.2 Nähe in der Pädagogik

Sind Bedürfnisse von Nähe und Distanz vor dem Hintergrund pädagogischer Prinzipien gut umsetzbar, oder widersprechen sie sich im Kern? Professionelle Pädagogik prägt und begrenzt den Umgang mit Nähe und Distanz. Sie beinhaltet verpflichtende «Vorüberlegungen», die in der Praxis umgesetzt werden. Pädagogische Beziehungen werden durch sie zweckgebunden: Sie entstehen nicht aus Freiwilligkeit, sondern aus einem klaren, auferlegten Auftrag der meist darin besteht, Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie zu verbessern mit anschließender Reintegration des Jugendlichen in dieses Umfeld, oder eine Entlassung in eine angelegte, selbstständige Lebensform (Friedrichs, 2021, S. 7). Dies könnte mit dem Anspruch einer Glaubwürdigen, echten Nähe als Voraussetzung für korrigierende Beziehungserfahrungen kollidieren; Klient: innen wissen, dass Fachpersonen im Rahmen eines Auftrages eine Beziehung zu ihnen aufbauen.

Wer in eine pädagogische Beziehung geht, vom dem wird gleichzeitig Distanz gefordert. Die Haltung gegenüber Jugendlichen ist stets geprägt von Hingabe, Selbstbewertung und Widerstand (Friedrichs, 2021, S.11). Beziehungen in pädagogischen Einrichtungen sind zudem auf Aufgabenbereiche, implizit oder explizit vereinbarte Umgangsformen, und eine gewisse Dauer reduziert (Friedrichs, 2021, S. 8-9). Innerhalb dieses Rahmens besteht dennoch der Anspruch, dass professionelle Nähe für Klient: innen – teilweise in einsamen und vulnerablen Lebensabschnitten – eine gute Alternative oder Ergänzung zu privaten Bezugspersonen sein kann, sodass sie sich gesehen, unterstützt und gewollt fühlen. Gerade weil Klient: innen oft schlechte Beziehungserfahrungen gemacht haben, und Fachpersonen teilweise zur engsten Bezugsperson werden, steigt der Bedarf einer guten, idealerweise korrigierenden, Beziehungserfahrung (Friedrichs, 2021, S. 8-9). Dieses Vorwissen muss in die praktische Beziehungsgestaltung mitgedacht werden. Es zeigt sich ein Spannungsfeld: Nähe wird pädagogisch angeboten, sprich in einem institutionellen Rahmen, der von Rollenförmigkeit geprägt ist. Giesecke und Müller betonen, dass sich pädagogische Beziehungen konstant an diesen Rollen orientieren, und demzufolge sachlich und distanzierter bleiben, während private Beziehungen vergleichsweise nah, vertraut, und intim sind. In einer Befragung beschreiben Fachpersonen ihre privaten Beziehungen als lebensnotwendig, weil

sie Halt und «Perspektive fürs Leben» geben würden (Giesecke & Müller, 1997; zit. in Friedrichs, 2021, S. 61). Was dabei weniger aufgegriffen bleibt, ist der Umstand, dass Fachpersonal für manche Klient: innen genau diese Rolle einer intimen, nahen Funktion übernehmen. Theoretische Professionalität betont dabei hingegen, dass strikt zwischen privaten und pädagogischen Beziehungen unterschieden werden muss (vgl. Müller, 2019; zit. in Friedrichs, 2021, S. 61). Dabei bleibt dennoch der Anspruch bestehen, dass Menschen in prekären Lebenssituationen «zu sich finden», sich zu selbstständigen Subjekten entwickeln und ein selbstbestimmtes Leben führen sollen (Dörr & Müller, 2019, S. 47). Dieser Anspruch ist ausserordentlich hoch, wenn man ihn mit den zu Verfügung stehenden, bewusst begrenzten Mitteln vergleicht. Während er im privaten Kontext in der Regel durch nahe Bezugspersonen gestützt wird, fehlt Menschen in Institutionen oftmals ein entsprechendes soziales Netzwerk (Wolff & Kampert, 2017, S. 294), dass sie in solchen Entwicklungsprozessen begleiten könnte. Es sollte Professionellen demzufolge bewusstwerden, dass sie sich als alternative Bezugspersonen durchaus ganz nah an intimen, engen Beziehungen bewegen. Es stellt sich die Frage, ob das Aushandeln und Bearbeiten von Grundbedürfnissen eine Trennung zwischen privater und professioneller Nähe ermöglicht, oder ob diese Trennung nur bedingt gelingt. Für die pädagogische Praxis rückt ein Paradox in den Fokus: Kinder und Jugendliche fordern teilweise mehr Nähe ein, als innerhalb der Arbeitsbeziehung zulässig wäre. Fachkräfte müssen aushandeln, wieviel Nähe sie zulassen können und dürfen, was die Beziehung zugleich gefährlich macht (vgl. (Friedrichs, 2021, S. 69). Dies, weil das Ziel einer gelingenden «genug nahen» Beziehung paradoxerweise genau darin besteht, sich von ihr abzulösen (Friedrichs, 2021, S.11). Gaus und Drieschner (2011; zit. in Friedrichs, 2021, S. 2) äussern zudem die Sorge, dass stabilen, emotional verankerten Beziehungen im Heimsetting nicht entsprochen werden kann, wenn beschriebene Unsicherheiten – wie etwa ein «zu naher» professioneller Umgang – im Balanceakt von Nähe und Distanz überwiegen.

5.1.3 Distanz als Legitimationssicherung

Eine Lösung der widersprüchlichen Forderungen, einerseits nach authentischer Nähe, andererseits nach professioneller Distanz, scheint die oft etwas abgespeckte Form von herkömmlicher, privater Nähe zu sein: Die gedrosselte Beziehung (Friedrichs, 2021, S. 62). Fachpersonen vermeiden dadurch Gefahrenzonen, indem sie kein sonderlich enges oder kollegiales Verhältnis zu Klient: innen aufbauen, gleichzeitig eine nachweisbare Form von Nähe aber immer verfügbar machen. Dies geschieht durch regelmässige, teilweise abstrakte Angebote: Fixe Gespräche, geplante Bezugspersonenzeiten oder ein generell «offenes Ohr». Konkret intime oder emotionale Handlungen lösen aber schnell Unsicherheit aus, und verlangen Legitimation (Friedrichs, 2021, S. 93); etwa eine lange Umarmung, ein Gespräch in dem beiden Parteien emotional involviert sind oder viel von sich preisgeben, ein langer

Spaziergang, der nicht einem bestimmten Zweck dient, sondern der Zweisamkeit. Die Erkenntnis, dass Pädagogik nah sein muss um Veränderung basierend auf Sicherheit zu bewirken, scheint in der Praxis ins Schwanken zu geraten. Zwar wird gewährleistet, dass Klient: innen sich nicht allein fühlen, es bleibt dabei aber unklar, wie weit Echtheit oder das Gefühl «wirklich gemocht und unterstützt zu werden», in diesem Rahmen tatsächlich eingelöst werden können. Es wirkt, als würde Nähe im professionellen Kontext relativiert, um die eigene Professionalität zu wahren; Fachpersonen beschreiben Distanzwahrung als eine Form von Professionalitätsnachweis, während (zu viel) Nähe schnell als gefährlich, und laienhaft beschrieben wird (Friedrichs, 2021, S. 97). Ob angebotene Formen der Nähe von Klient: innen als unzureichend oder hilfreich wahrgenommen werden bleibt zunächst offen. Diese subjektive Frage gilt es im empirischen Teil zu beantworten.

5.2 Institutionen in einer Doppelrolle: Arbeitsort und Zuhause

Das zweite zentrale Spannungsfeld ergibt sich aus der doppelten Nutzung von Institutionen; als Zuhause auf der einen, als Arbeitsort auf der anderen Seite. Dieses Kapitel thematisiert Dynamiken und Risiken, die dabei entstehen können.

5.2.1 Die Bedeutung des Wohnens

Wohnen ist ein vielschichtiges Phänomen, das weit über die rein materielle Dimension hinausreicht. Es umfasst emotionale, soziale, kulturelle und psychologische Ebenen und spiegelt die Lebenssituation derjenigen wider, die an einem Ort leben. Wohnen kann als Verräumlichung des eigenen Lebens verstanden werden (Beck, 2021, S. 23), und ist Ausdruck der Identität und Existenz eines Menschen. Räume erlangen dadurch eine tiefgreifende Bedeutung, da sie nie neutral, sondern stets in gesellschaftliche Strukturen, ökonomische Bedingungen und kulturelle Praktiken eingebettet sind (Kraft et al., 2006; zit. in Beck, 2021, S. 19). Damit wird deutlich, dass Wohnen nicht nur als alltägliche Praxis, sondern auch als sozialräumliches Gefüge zu begreifen ist, das in wechselseitiger Beziehung zwischen Individuen und Gesellschaft steht (Beck & Reutlinger, 2019; zit. in Beck, 2021, S. 34).

5.2.2 Wohnen im institutionellen Kontext

Die Vielschichtigkeit des Wohnens tritt besonders deutlich hervor, wenn es in einem institutionellen Rahmen stattfindet. Wohnen ist hier nicht mehr ausschliesslich persönlicher Ausdruck, sondern Teil eines organisatorischen Programms. Es übernimmt eine Doppelrolle: Für Fachkräfte ist es Arbeitsort, für Bewohner: innen hingegen Lebensmittelpunkt und «Zuhause auf Zeit» (Friedrichs, 2021, S. 5; S. 95).

Institutionen sind dabei keine neutralen Räume, sondern pädagogisch gestaltete Gefüge. Sie werden zu emotional aufgeladenen und machtsstrukturierten Orten, an denen unterschiedliche

Rollen, Erwartungen und Interessen aufeinandertreffen (Dörr, 2023, S. 281). Als zugleich privater, intimer Ort und professioneller Arbeitskontext eröffnen sie grundlegende Spannungen, die sich in der Nähe-Distanz-Antinomie verdichten und für die Beziehungsgestaltung zentral sind (Friedrichs, 2021, S. 106).

Institutionelle Vorgaben können Handlungsspielräume eröffnen, zugleich jedoch individuelle Bedürfnisse begrenzen. Entscheidungsbefugnisse über den alltäglichen Umgang und die Form des Aufeinander-Bezugnehmens sind in pädagogischen Einrichtungen ungleich verteilt und liegen meist bei den Fachpersonen (Thomas Häcker et al., 2022, S. 15). Die Bedürfnisse der Jugendlichen stehen damit in einem kontinuierlichen Aushandlungsprozess mit institutionellen Regeln, strukturellen Vorgaben, professionell vertretenen Werten und Arbeitsstilen. Institutionelles Wohnen greift folglich weit über die räumliche Ordnung hinaus in Identität und Lebensführung der Bewohner: innen ein. Während familiäre Kontexte vor allem durch diffuse Nähebeziehungen gekennzeichnet sind, handelt es sich in Erziehungsstellen und Heimen um pädagogisch gerahmte Settings. Hier verschränken sich professionelle Beziehungen mit Elementen alltäglicher, vermeintlich familiärer Nähe (Schäfer & Thole, 2021, S. 235). Daraus entsteht eine paradoxe Struktur: Für Fachkräfte ist Beziehung ein Arbeitsinstrument, für Jugendliche ein existenzieller Bestandteil ihres Alltags (Friedrichs, 2021, S. 65). Organisatorische Notwendigkeiten werden dabei nicht selten über individuelle Bedürfnisse gestellt, was die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung einschränkt (Beck, 2021, S. 34).

5.2.3 Strukturelle Machtasymmetrien

Fachpersonen verfügen im institutionellen Wohnen über ein höheres Mass an Autonomie und stehen in einem geringeren Abhängigkeitsverhältnis als die Bewohner: innen (Thomas Häcker et al., 2022, S. 15). Sie können nach der Arbeit in private, pädagogikfreie Räume zurückkehren, während die Jugendlichen dauerhaft im institutionellen Kontext verbleiben und kaum über einen geschützten Raum jenseits pädagogischer Rahmung verfügen (Ritter & Schmidt, 2020, S. 254). Diese ungleiche Möglichkeit von Distanzierung und Autonomie spiegelt sich einerseits in Zugangs- und Informationsrechten wider (Schäfer & Thole, 2021, S. 239). Andererseits zeigt sich die strukturelle Machtasymmetrie auch in der ungleichen Verteilung von Ressourcen und der Zuschreibung von Kompetenzen (Best, 2020, S.33). Sie wird durch räumliche Anordnungen wie Büros, private Wohnbereiche oder eingeschränkte Zugangsrechte verstärkt (Schäfer & Thole, 2021, S. 239). Auch sprachliche und organisatorische Praktiken, etwa Schichtübergaben, Journale oder feste Regelungen zu Ausgangszeiten, Besuch und Türöffnungen, strukturieren den Alltag und regulieren Nähe und Distanz asymmetrisch (Wolff & Kampert, 2017, S. 297; Ritter & Schmidt, 2020, S. 251). Dadurch wird die Selbstbestimmung der Adressat: innen begrenzt und bestehende

Machtverhältnisse stabilisiert. Wohnen als «Verräumlichung des Lebens» erfährt so eine zunehmende Institutionalisierung (Beck, 2021, S. 32).

Gleichzeitig ist zu betonen, dass institutionelle Vorgaben und klare Rahmungen in der Regel dem Schutz und der Sicherheit der Bewohner: innen dienen sollen. Sie beruhen meist auf fachlichen Überlegungen und Selbstbegründungen (Ritter & Schmidt, 2020, S. 40). Kritisch bleibt jedoch festzuhalten, dass solche Regelungen Risiken bergen, wenn die zugrunde liegende Machtasymmetrie nicht reflektiert wird und Fachpersonen Vorgaben lediglich ausführen, «weil es so vorgesehen ist».

5.2.4 Pädagogische Jugenden

Gerade für junge Menschen bedeutet dies, dass ihre Jugend in einem pädagogisch durchdrungenen Kontext stattfindet. Es gibt kaum Momente, in denen sie einfach nur «Jugendliche sein» dürfen. Pädagogische Zielsetzungen oder Optimierungsanforderungen sind präsent (Ritter & Schmidt, 2020, S. 96-97), und vor allem in Verbindung mit Fachpersonen spürbar. So kommt es zu einer «Pädagogisierung der Jugend», bei der Selbstoptimierung, Zielorientierung und Anpassung an institutionelle Anforderungen relevante Einflüsse darstellen (Ritter & Schmidt, 2020, S. 173). Die Jugend als experimenteller Freiraum, der auch Scheitern, Stillstand und zweckfreies Ausprobieren zulässt, wird dadurch eingeschränkt. An dieser Stelle muss betont werden, dass viele Institutionen wie auch Fachpersonen durchaus die Bedeutung des «Stagnieren-Dürfens» und des «sich Ausprobieren-Dürfens» anerkennen. Dennoch sind diese Momente des Aushaltens in einen pädagogischen Auftrag eingebettet, der früher oder später auf eine Form von Besserung oder Einsicht abzielt oder hofft.

Zwar ist es Ziel pädagogischen Handelns, Jugendliche zur Übernahme von Verantwortung und zur Reflexion ihres eigenen Verhaltens zu befähigen, doch geschieht dies innerhalb eines Rahmens, der Selbstbestimmung nur begrenzt zulässt. Die Lernprozesse, die Autonomie fördern sollen, bleiben somit strukturell gelenkt und institutionell vorgegeben. Junge Menschen sollen zu Subjekten werden, während zugleich eine Haltung besteht, *wie* sie dies zu erreichen haben (Drieschner & Gaus, 2021, S. 52). Die Folge ist, dass ein Gefühl der eigenverantwortlichen Losgelöstheit nie wirklich verspürt wird, da Jugendlichkeit grundsätzlich nur erschwert, wenn dann reguliert, gewährleistet werden kann (Ritter & Schmidt, 2020, S. 254).

Für die Beziehungsgestaltung ergeben sich daraus weitreichende Konsequenzen. Wenn Wohnen als Ausdruck des Selbst verstanden wird, müssen pädagogische Beziehungen so gestaltet sein, dass sie trotz institutioneller Vorgaben Freiräume eröffnen, sich als Person zu erleben und zu entfalten (Ritter & Schmidt, 2020, S. 97). Beziehungen müssen Sicherheit und Verlässlichkeit bieten, ohne durchgehend von pädagogischen Zielsetzungen dominiert zu sein. Dies bedeutet, Räume und Interaktionen zu schaffen, in denen Nähe und Distanz flexibel

ausgehandelt werden können und Jugendliche auch Erfahrungen des Nicht-Produktiven, des Ausprobierens und des Scheiterns machen dürfen. Pädagogik muss sich in diesen Momenten bewusst zurücknehmen, um Jugendlichkeit als Freiraum zu ermöglichen und nicht ausschliesslich als Projekt der Optimierung zu verstehen (Böhnisch, 2005; zit in Ritter & Schmidt, 2020, S. 96-97). Erst dadurch können Beziehungen entstehen, die nicht nur funktional, sondern entwicklungsfördernd und existenziell bedeutsam sind.

6. FORSCHUNGSDESIGN

Im folgenden Kapitel wird zunächst das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit dargelegt. Anschliessend wird das gewählte Erhebungsinstrument, das Sampling sowie die Durchführung der Erhebung vorgestellt. Abschliessend wird das Auswertungsverfahren beschrieben und in Bezug auf die angestrebten Erkenntnisse begründet.

6.1 Forschungsmethode und Erkenntnisinteresse

Die Wahl eines Forschungsdesigns ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit dem eigenen Erkenntnisinteresse und dessen Übersetzung in eine Forschungsfrage. Da das Ziel dieser Arbeit darin besteht, subjektive Wahrnehmungen und individuelle Deutungen von Nähe im professionellen Kontext zu erfassen, bietet sich ein qualitativer Forschungsansatz an. Wenn es darum geht, subjektzentrierte Erzählungen und Interpretationen zu gewinnen, erfordert dies einen methodologischen Zugang, der den Sinn des Sozialen rekonstruiert, und der Logik qualitativer Forschung folgt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 106).

Das zentrale Erkenntnisinteresse qualitativer Forschung, insbesondere bei der Fokussierung auf subjektive Sinnzusammenhänge, liegt im Erfassen und schlussendlichem Verstehen von sozialen Mechanismen. Seien diese persönlicher, institutioneller oder situativer Art (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 108). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die vor allem Kausalzusammenhänge untersucht, zielt die qualitative Forschung auf das Verstehen dieser Wirkungszusammenhänge ab (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 108).

Von besonderem Interesse sind in dieser Arbeit die impliziten Organisationsprinzipien und Wirkungen sozialer Situationen sowie die Weisen des aufeinander Reagierens in professionellen Beziehungen. Da diese Prozesse häufig in Alltagsroutinen eingebettet und den Beteiligten nicht vollständig bewusst sind, können sie nicht direkt abgefragt, sondern müssen durch interpretative Verfahren erschlossen werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 110-111). Eine qualitative Forschungsmethode eignet sich hierfür besonders, da sie Subjektzentriert, Deutungs- und Kontextbezogen ist. Ziel ist es, alltagsnahe, erfahrungsbasierte Antworten zu gewinnen, die in der konkreten Lebenswelt der Befragten verankert sind (Friedrichs, 2021, S. 25-26). In Bezug auf die Kernfrage bedeutet die qualitative

Herangehensweise konkret, die Wahrnehmung von Nähe und Distanz in stationären Einrichtungen aus Sicht der Klient:innen zu rekonstruieren und zu verstehen. Daraus lassen sich Sinnstrukturen und Bedeutungszuschreibungen der Befragten ableiten. Eine Repräsentativität und Messbarkeit ist im Gegensatz zu quantitativen Forschungsmethoden nicht das Ziel.

Das Forschungsdesign folgt dabei einem induktiven Vorgehen, da Kernaussagen und später gebildete Kategorien nach Mayring (2019), (siehe Auswertungsverfahren) nicht vorgegeben, sondern aus dem empirischen Material heraus entwickelt wurden. Dadurch können neue Zusammenhänge und theoretische Einsichten entstehen, anstatt bestehende Annahmen zu überprüfen (Mayring & Fenzl, 2019, S. 636). Dieses induktive Vorgehen ermöglicht es, die Erfahrungen und Deutungen der Jugendlichen (Kernfrage) so zu erfassen, wie sie sich im Material zeigen, und daraus relevante Muster und zentrale Themen abzuleiten.

6.2 Erhebungsverfahren und Instrument

Für die Erhebung wurde das Leitfadeninterview als passendes Instrument gewählt. Interviewformen in der qualitativen Forschung zeichnen sich dadurch aus, dass sie versuchen, grösstmögliche Offenheit zu gewährleisten, um das Sinnsystem und die subjektive Wahrheit der Interviewten zu entfalten (Helfferich, 2019, S. 672). Beim Leitfadeninterview handelt es sich um eine Interviewform, deren Ablauf durch einen vorbereiteten Leitfaden strukturiert wird. Dieser dient als Orientierung und stellt sicher, dass alle zentralen Themen angesprochen werden, ohne die Offenheit der Erzählungen einzuschränken. Der Leitfaden folgt dabei dem Grundsatz: «So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig» (Helfferich, 2019, S. 669-670).

Ein Leitfaden kann aus einer Liste offener Fragen, aus Erzählaufforderungen oder einer Kombination beider Formen bestehen (Helfferich, 2019, S. 675). Für diese Arbeit wurde ein kombinierter Ansatz gewählt, um sowohl erzählerische Offenheit als auch gezielte inhaltliche Vertiefung zu ermöglichen. Ziel war es, den Jugendlichen einen möglichst freien Raum zu geben, ihre eigenen Wahrnehmungen und Bewertungen in Bezug auf Nähe in professionellen Beziehungen zu schildern. Da Jugendliche über unterschiedliche Grade an Reflexivität und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit verfügen (Nachtsheim & König, 2019, S. 928), war es wichtig eine Interviewform zu wählen, die direkte wie indirekte Ausdrucksformen zulässt. Die Fragen wurden daher offen formuliert, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, eigene Gedanken, Erlebnisse und Gefühle spontan zu erzählen. Gleichzeitig wurden Erzählaufforderungen integriert, die es ermöglichen, indirekt über Erlebnisse und Situationen zu sprechen. Besonders dann, wenn es schwerfällt, abstrakte Bewertungen oder Emotionen direkt zu benennen. Diese Form erlaubt es, auch implizite Bedeutungen und Empfindungen zu erfassen, die (noch)- nicht vollständig benennbar sind.

Im Verlauf der Interviews wurde nach dem Prinzip verfahren, dass Hauptfragen zunächst möglichst alltagsorientiert und offen gestellt wurden. In einem zweiten Schritt erfolgte, falls erforderlich, eine inhaltliche Vertiefung durch gezielte Nachfragen mit emotionalen Stichworten oder Stimuli (z. B. Begriffe, die etwas auslösen oder Erinnerungen aktivieren). Die Nachfragen dienten dazu, Themen zu vertiefen, zu denen die Jugendlichen spontan nichts geäußert haben (Helfferich, 2019, S. 678), für die Beantwortung der Kernfrage aber zentral waren. Jugendgerechte, einfache Sprache stellte ein weiteres Kriterium dar.

Die Fragen wurden so formuliert, dass sie verständlich und alltagsnah waren. Abstrakte oder komplexe Begriffe wurden in kleinere, fassbarere Einheiten zerlegt und nacheinander thematisiert, um die Verständlichkeit zu erhöhen (Nachtsheim & König, 2019, S. 930). Besonders im Hinblick auf die Kernfrage dieser Arbeit, wie Nähe in professionellen Beziehungen wahrgenommen wird und welche Bedürfnisse sich daraus ergeben, wurden die grossen Begriffe «Beziehung» und «Nähe» in konkretere Unterthemen zerlegt. So wurde beispielsweise erfragt, ob und wem die Jugendlichen Vertrauen können, wann sie Hilfe annehmen können und möchten, inwiefern es für sie spürbar ist, dass Fachpersonen eine professionelle Rolle einnehmen, und wie sie dies bewerten. Gemeinsam können diese Fragen ein Bild über die übergeordneten Kategorien Beziehung und Nähe ergeben. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, komplexe Konstrukte schrittweise innerhalb der Lebensrealität der Jugendlichen zu erschliessen.

6.3 Sampling

Der Begriff Sampling (Stichprobenziehung) beschreibt den Prozess, in dem zur Gewinnung von Erkenntnissen gezielt Erfahrungen gesammelt werden, die in Form von Datenmaterial ausgewertet und verallgemeinert werden können. Diese Daten werden aus einer unendlichen Fülle von möglichen Daten gewonnen. Die Entscheidung für das Sampling begleitet dabei den gesamten Forschungsprozess von der Forschungsfrage bis hin zur Präsentation von Forschungsergebnissen (Akremi, 2019, S. 313).

Um die Bedeutung und Wirkung von Nähe im professionellen Kontext zu erfassen, erscheint das stationäre Setting besonders geeignet, da ein beschriebenes, kontinuierliches und enges Beziehungsverhältnis besteht, das sich über den gesamten Alltag erstreckt. Nähe und Beziehungsgestaltung ist hier kein punktuell oder freiwilliges Ereignis, sondern ein Bestandteil des Zusammenlebens (Friedrichs, 2021, S. 1). Im Gegensatz dazu ist Nähe in anderen Bereichen (etwa im ambulanten oder teilstationären Bereich), nur begrenzt durch Fachpersonen geprägt. Dort teilen sich Klient:innen ihre alltägliche Nähe mit einem breiteren sozialen Umfeld, etwa der Familie (Friedrichs, 2021, S. 1). In stationären Einrichtungen hingegen übernehmen die Fachpersonen viele Funktionen, die ausserhalb dieser Strukturen

von anderen Bezugspersonen wahrgenommen werden. Die Jugendlichen sind direkt abhängig- und gewissermassen auch gefährdet von pädagogischen Figuren und ihren Nähe Angeboten (Dörr & Müller, 2019, S. 48). Der institutionelle Rahmen wurde deshalb gewählt, um Nähe innerhalb des komplexen Beziehungsgeflechts von emotionaler Bindung, institutioneller Rahmung, und professioneller Vorgaben zu untersuchen.

Ein weiteres Auswahlkriterium betrifft das Alter der Befragten. Der Fokus dieser Untersuchung liegt auf Jugendlichen, da diese Altersgruppe sich in einer zentralen Entwicklungsphase befindet, in der Beziehungs- und Bindungserfahrungen nicht nur prägen, sondern auch auf elementare Entwicklungsaufgaben verweisen; in der Jugend werden grundlegende Fähigkeiten des Nähe-Distanz Balanceaktes weiterentwickelt, gefestigt oder teilweise neu ausgehandelt. Nähe spielt in dieser Lebensphase eine zentrale Rolle für die Identitätsentwicklung, und Selbstpositionierung (Ritter & Schmidt, 2020, S. 244). Im Gegensatz dazu stehen Erwachsene. Sie stehen erstens rein gesetzlich in einem geringeren Abhängigkeitsverhältnis zu Fachpersonen, zweitens sind genannte Entwicklungsaufgaben wie die Balance von Nähe und Distanz, oder Selbstbehauptung weitgehend schon abgeschlossen. Es darf mit mehr Eigenverantwortlichkeit gerechnet werden (Ritter & Schmidt, 2020, S. 75). Ihr Aufenthalt ist daher deutlich weniger mit einem pädagogischen Auftrag verbunden. Kinder sind ebenfalls ungeeignet für eine vertiefte Art der Befragung, da sie in der Regel nicht über die notwendige erzählerische und reflexive Fähigkeit verfügen (Helfferich, 2019, S. 670), um ihre Wahrnehmungen von Nähe und Distanz auf einer abstrakteren Ebene zu beschreiben.

Aus einer Vielzahl an Anfragen ergaben sich schlussendlich sechs Gespräche mit Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren, die sich aus zwei unterschiedlichen Institutionen zur Teilnahme bereit erklärt haben. Konkret waren es eine zwölfjährige Person, je zwei vierzehn und fünfzehnjährige Personen, und eine sechzehnjährige Person. Für die Auswahl der Befragten war wichtig, dass sie in beiden Einrichtungen während ihres Aufenthaltes unter denselben Bedingungen und Anforderungen lebten: Das Wahrnehmen einer externen Tagesstruktur (z.B. Lehre), das Einhalten von Abstinenz, eine 24-Stunden Anwesenheit von Sozialpädagogen: innen. Zudem handelte es sich bei beiden Institutionen um einen offenen Rahmen. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die Wahrnehmungen und Bewertungen der Jugendlichen nicht durch unterschiedliche institutionelle Strukturen oder Möglichkeiten beeinflusst wurden, und lediglich subjektiv miteinander vergleichbar blieben. Personale Merkmale wie Geschlecht, Herkunft oder Dauer des Aufenthaltes blieben bei der Auswahl unbeachtet da eine gewisse Heterogenität zwar erwünscht, aber nicht zwingende Voraussetzung war.

6.4 Durchführung

Die Kontaktaufnahme mit potenziellen Institutionen erfolgte zunächst per E-Mail. Auf diese Anfragen wurde zunächst nicht eingegangen. In einem zweiten Schritt wurde daher ein persönlicherer Weg gewählt; über bestehende Kontakte zu Mitarbeitenden, die in entsprechenden Einrichtungen tätig sind. Der Austausch erfolgte möglichst niederschwellig, über WhatsApp. Nach persönlicher Erklärung und einem Informationsschreiben wurden sämtliche organisatorische Aspekte schliesslich über eine Ansprechperson innerhalb der jeweiligen Institution koordiniert. Diese Person fragte interessierte Jugendliche an, informierte sie über das Forschungsvorhaben und übermittelte anschliessend mögliche Gesprächstermine. Bevor die Befragungen durchgeführt werden konnten, wurden die Eltern der interessierten Jugendlichen mit einem Einsprache-Schreiben darüber informiert, was für ein Gespräch mit ihrem Kind geplant war. Sie hatten bis zu einem bestimmten Datum Zeit sich zu melden, und einer Teilnahme zu widersprechen.

Da der Kontext der Datenerhebung einen wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse und deren Interpretation haben kann, wurde dies ebenso beachtet und vorgedacht (Helfferich, 2019, S. 683). Dies betrifft nicht nur den Ort des Interviews, sondern auch die Frage, *wer spricht* und *aus welcher institutionellen Umgebung* heraus. Die Gespräche fanden in den Wohngruppen der Jugendlichen statt, also in ihrem alltäglichen Lebensumfeld. Dies sollte ein Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden ermöglichen. Dennoch war eine gewisse Angespanntheit nicht zu vermeiden, da es sich um eine aussergewöhnliche Gesprächssituation handelte und nicht um eine vertraute, alltägliche.

Zu Beginn jedes Interviews stellte sich die Interviewende Person kurz vor und erläuterte das Ziel der Forschung sowie den Ablauf des Gesprächs. Dabei wurde betont, dass die Jugendlichen selbst Schwerpunkte setzen können. Der Leitfaden wurde dementsprechend flexibel eingesetzt, um individuelle Erzählungen und thematische Vertiefungen zuzulassen. Es wurden jedoch bei allen Gesprächen dieselben Hauptfragen gestellt, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Vor der Durchführung unterschrieben alle Teilnehmenden eine Einverständniserklärung, in der sie über die Anonymisierung ihrer Daten, der Aufzeichnung des Gesprächs, sowie den ausschliesslichen wissenschaftlichen Verwendungszweck informiert wurden. So wurde sichergestellt, dass die Teilnahme freiwillig erfolge – auch wenn mit einer kleinen Vergütung in Form eines Döner-Gutscheins nachgeholfen werden musste.

6.5 Auswertungsverfahren

Die sechs Gespräche mit den Jugendlichen wurden zunächst mithilfe des Programms «noScribe» vom Schweizerdeutschen ins Hochdeutsche transkribiert. Anschliessend erfolgte eine manuelle Anpassung der Transkripte nach dem erweiterten inhaltlichen Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (Dresing & Pehl, 2018, S. 21-23). Dieses Transkriptionssystem hat die Besonderheit, das jegliche Laute, Füllwörter, Wiederholungen, nonverbale Besonderheiten, sowie auch Pausen in ihrer Länge transkribiert werden und so eine möglichst exakte Verschriftlichung des Gesprächs ergeben sollen. Die exakten Transkriptionsregeln sind im Anhang ersichtlich. Des Weiteren wurden die Gesprächspartner: innen im Transkript zum Zweck der Anonymisierung mit einer Nummer versehen. Diese entspricht der chronologischen Reihenfolge, in der die Gespräche geführt wurden:

Kürzel	Beschreibung
B1	Erste befragte Person (12-jährig)
B2	Zweite befragte Person (14-jährig)
B3	Dritte befragte Person (15-jährig)
B4	Vierte befragte Person (15-jährig)
B5	Fünfte befragte Person (14-jährig)
B6	Sechste befragte Person (16-jährig)

Tabelle 1: Personenbeschreibungen mit Kürzel

Für die spätere Zitation und Darstellung der Ergebnisse, wurden die Aussagen nebst dem Kürzel, mit der entsprechenden Zeitangabe - Format 00.00 - innerhalb des Gesprächs versehen (siehe Ergebnisse). Schliesslich wurden die Transkripte ausgewertet.

Für die Beantwortung der Kernfrage: Wie professionelle Nähe von Klient: innen wahrgenommen wird und welche Bedürfnisse sich daraus ergeben, eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring besonders gut, da sie erlaubt, subjektive Wahrnehmungen systematisch und nachvollziehbar zu erfassen (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634). Gerade beim Thema der professionellen Nähe geht es um persönliche Erlebnisse, Deutungen und Bedeutungszuschreibungen, die sich durch dieses Verfahren strukturiert erfassen lassen. Die qualitative Inhaltsanalyse wird auch als «qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse» bezeichnet, da sie qualitative, interpretative Schritte mit quantitativen Auswertungselementen

verbindet. Sie kombiniert also das qualitativ-interpretative Zuordnen von Aussagen mit quantitativen Elementen – also der Häufigkeit. Dadurch sind sowohl induktive wie auch deduktive Analysevorgänge möglich. Es lassen sich einzelne Textstellen idiographisch, also in Bezug auf ihre Besonderheit und Individualität interpretieren, wie auch generalisierende Aussagen aufgrund von Häufigkeit in einem oder mehreren Gesprächen treffen (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634). Im Rahmen dieser Arbeit wird die Technik der induktiven Kategorienbildung eingesetzt, da sie es ermöglicht, die Kategorien direkt aus dem Material heraus zu entwickeln (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Bei dieser Vorgehensweise werden zunächst in Zusammenhang mit der Kernfrage zwei deduktive Themengebiete festgelegt, die als übergeordneter Analysefokus dienen. Sie wirken als Selektionskriterium, nach welchem das gesamte Transkript untersucht wird. Jegliche Inhalte, welche diesen festgelegten Oberthemen entsprachen, wurden in einem ersten Schritt codiert: Aussagen über die Qualität professionellen/pädagogischen Handelns, sowie Aussagen welche Bewertungen oder Wünsche in Bezug auf Nähe-Distanz-Dynamiken thematisieren. Diese zwei Themengebiete bilden den strukturellen Rahmen für die Analyse (Mayring & Fenzl, 2019, S. 643). Codierte Textstellen, also jene die genannte Selektionskriterien erfüllten, wurden gesammelt, geordnet, und schliesslich einer Unterkategorie zugeordnet. Diese Unterkategorien konnten sich durch ihre inhaltliche Relevanz oder durch ihre Häufigkeit im codierten Material herauskristallisieren (Mayring & Fenzl, 2019, S. 643-644). Dabei bildeten sich induktive Kategoriedefinitionen heraus, welche zugleich das Abstraktionsniveau festlegten. Sprich, auf welcher Ebene Kategorien formuliert werden: Ob sehr konkret (z. B. eine bestimmte Handlung) oder eher allgemein (z. B. Beziehungsgestaltung im Allgemeinen) (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Die Kategorien wachsen also induktiv aus dem Textmaterial heraus, anstatt im Vorfeld festgelegt zu werden. In einem ersten Durchlauf entstanden also konkrete, textnahe Codes, die anschliessend in weiteren Durchgängen zusammengefasst, reduziert und in Oberkategorien generalisiert wurden. Die Analyseeinheiten stellten dabei zunächst einzelne Kodiereinheiten dar (Sätze mit Sinnzusammenhang), welche zunehmend in Bezug auf den Kontext und schliesslich die gesamte Auswertungseinheit (alle Transkripte) interpretiert wurden. Kontexteinheiten stellten den Grossteil der Analyseeinheiten dar, da sich gleiche oder ähnliche Wörter in unterschiedlichen Zusammenhängen fanden und sich die Kernaussagen erst im jeweiligen Gesamtzusammenhang erschliessen liessen. Auf diese Weise konnten viele (aber nicht alle) Doppelcodierungen vermieden werden. Das Abstraktionsniveau setzte daher schon früh am Kontext, weniger an Worten an, und wechselte in einer späteren Phase, zur generalisierenden Ebene. Auf diese Weise entstand schrittweise ein abstrakteres Kategoriensystem, welches zentrale Themen und Bedeutungsaspekte bündelt (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637):

Kategoriensystem		
Oberkategorien	Unterkategorien	
Qualität des professionellen Umgangs	Wunsch nach Gleichbehandlung und Fairness	
	Respekt	
	Kritik an Kontrolle und Beharrlichkeit	
	Wunsch nach Flexibilität und Menschlichkeit	
	Kritik an Unprofessionalität	
Nähe und Distanz	Distanz	Beschreibung von Distanz
		Nichteinhalten der Distanz
	Nähe	Beschreibung von Nähe
		Bedürfnis nach Nähe
		Initiative und Beziehung
Atmosphäre und Vertrauen	Vertrauen und Misstrauen	
	Mangelndes Ernstnehmen und Relativieren	
	Wunsch nach Nahbarkeit	

Tabelle 2: Fertiges Kategoriensystem nach Mayring und Fenzl (2019)

Im Kodierleitfaden (siehe Anhang) sind die gebildeten Kategorien mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln dokumentiert. Das Kategoriensystem mit seinen Ober- und Unterkategorien ist schliesslich für die Interpretation der geführten Gespräche zentral, da es ermöglicht, Aussagen zu bündeln und systematisch zu vergleichen. So lässt sich nachvollziehen, welche Formen erlebter Nähe und Distanz von Klient: innen identifiziert und schliesslich bewertet werden. Durch die strukturierte Kategorisierung lassen sich Wahrnehmungen aus verschiedenen Interviews miteinander vergleichen, sodass Gemeinsamkeiten, Muster und Unterschiede in der Bewertung vom professionellen Umgang sowie in Nähe und Distanz sichtbar werden. Subjektive Wahrnehmungen mit ihren Wirkungszusammenhängen können so detailliert erschlossen werden (Mayring & Fenzl, 2019, S. 644).

7. ERGEBNISSE

Die Ergebnisse werden separat nach Unterkategorie und befragter Person dargestellt. Es äusserten sich dabei nicht alle Personen gleich viel zu bestimmten Unterkategorien. Die Aussagen können daher in Länge und Ausführung variieren oder werden bei gewissen Personen ganz weggelassen, wenn das entsprechende Thema nicht aufgegriffen wurde. Verknüpfungen, Vergleiche sowie Interpretationen werden noch nicht vorgenommen. Die Aussagen werden lediglich zusammenfassend wiedergeben. Zitiert wird mit der entsprechenden Personenbezeichnung (siehe Auswertung), sowie der Zeitangabe. Unklare oder potenziell ähnliche Unterkategorien werden mit einer kurzen Einleitung differenziert. Zur thematischen Gliederung werden die Unterkategorien mit der Entsprechenden Oberkategorie (Überschrift) dargestellt.

7.1 Qualität des professionellen Umgangs

Im Folgenden werden Aussagen der induktiv gebildeten Unterkategorien dargestellt, die sich auf den Umgang zwischen Fachkräften und Jugendlichen beziehen.

Wunsch nach Gleichbehandlung und Fairness

Die erste befragte Person (B1) beschreibt, wie es zu Beleidigungen von Fachpersonen gekommen ist, diese Person aber keine Konsequenzen verspürte. Es sei «ihr nichts gemacht worden, nichts gesagt worden», und auch nicht, dass dies nicht korrekt war. Zudem habe es schlussendlich danach ausgesehen, als hätte der Jugendliche den Fehler begangen (03.58). B2 verweist ebenfalls auf Verhalten welches «nicht angebracht ist», und merkt an, dass mehr auf die Jugendlichen eingegangen werden sollte, wenn solche Fehler gemeldet werden (00.19). Mehrmals wird von dieser Person betont, dass sie Gerechtigkeit wichtig findet, und «alle Kinder von den Erwachsenen gleichbehandelt werden sollen» (01.22). In Bezug auf Streitsituationen mit Erwachsenen soll Rücksicht auf die Perspektive der Jugendlichen genommen, und nicht davon ausgegangen werden, dass die Erwachsene Person «ganz bestimmt Recht hat» (18.06-19.10). B3 betont ebenfalls Fachpersonen gegenüber Jugendlichen nicht zu bevorzugen «nur weil sie erwachsen sind». Man sollte beide Ansichten sehen (01.04). Es sei wichtig, grundsätzlich alle gleich zu behandeln (01.33). B4 spricht von Fairness als wichtiges Element des Zusammenlebens und nennt ein Beispiel: Oft würden Jugendliche, die diskutieren und «ausrasten» eher die Zustimmung der Erwachsenen bekommen. Wohingegen zurückhaltendere Jugendliche, die tendenziell weniger diskutieren, eher ein «Nein» als Antwort bekommen. Dies erklärt sich die Person damit, dass die Erwachsenen schnell ablehnen, wenn sie wissen, dass sowieso nicht diskutiert wird, und umgekehrt den Weg des geringeren Widerstandes gehen. So würde «die Aggression die Diskussion entscheiden» (07.06). Es wird als unfair empfunden, dass gewisse etwas dürfen

und andere nicht, wobei zu wenig nachgedacht wird, was gerade wichtig wäre: « (...) aber vielleicht ist es gerade viel wichtiger» (20.05). B5 spricht in diesem Zusammenhang von «auf Augenhöhe miteinander reden». Es soll nicht so sein, dass «die Erwachsenen viel weiter oben, und die Jugendlichen so wie unten» sind (01.12).

Respekt

Auf die Einstiegsfrage was den Jugendlichen wichtig ist für das Zusammenleben mit Erwachsenen auf der Wohngruppe antworteten alle bis auf B6, dass Respekt voreinander zentral sei. Einige führten noch aus wie ein gegenteiliger Umgang für sie aussieht: B1 beschreibt, wie sie auch schon von einer Mitarbeiterin beleidigt worden sei, B2 und B4 erweitern mit «nicht schreien». B2 ergänzt zudem, man solle: «sich bewusst bleiben, dass man der Erwachsene ist» (02.17).

Kritik an Kontrolle und Beharrlichkeit

B1 schildert unangenehme Situationen, in denen auf Erledigungen beharrt wird und nicht auf die Person eingegangen wird: «Auch wenn du etwas zu tun hast oder so und du sagst; 'ich will es nicht jetzt machen, ich bin gerade an etwas dran, ich mag gerade nicht', dann hören sie halt nicht darauf, gehen zum Beispiel einfach manchmal /(.), machen einfach auf und dann gehen sie ins Zimmer ein paar Mal (...)» (01.25) B1 wünscht sich Verständnis und Rücksichtnahme, wenn Jugendliche etwas nicht direkt erledigen wollen, und es lieber in eigener Reihenfolge angehen möchten. Er beschreibt, dass ihm in diesem Moment meistens gar nicht zugehört wird, stattdessen wird mit dem Entzug des Handys gedroht (11.52). B3 beschreibt unangenehme Beharrlichkeit ebenfalls mit mangelnder Fähigkeit, von Erledigungen ablassen zu können. Sie wünscht sich, dass in solchen Momenten «mehr Pause» gemacht, und gewartet wird, bis sich die Situation beruhigt hat und «alles wieder gut» ist. Es besteht der Wunsch kurz allein gelassen zu werden, statt weiter aufzufordern, dass sie darüber (den Konflikt) sprechen soll (06.02). Eine weitere Schilderung beschreibt, wie eine Mitarbeiterin ihr Essverhalten immer wieder kommentiert habe, obwohl die Jugendliche sichtlich wütend gewesen wäre. Sie empfand dies als «unnötig» und dass dies «gar nicht geht» (05.30). Stark kontrollierendes Verhalten und Strenge mit Themen wie Sucht empfindet B3 «kontraproduktiv» und «heavy» wenn Jugendliche Probleme mit der Thematik haben. Dies führe nämlich dazu, dass man nur begrenzt mit Sozialpädagogen innen reden könne (07.10). B4 verbindet Beharrlichkeit mit den Ämtlis, Mitarbeitende «fordern das», und dies stresse sie ein wenig. B5 beschreibt, dass ein Aufenthalt auf der Wohngruppe mit gewissen Zielen verbunden sei, und Themen, die mit diesen Zielen zusammenhängen besonders hartnäckig nachgegangen werde, da eine Verbesserung erreicht werden soll (11.03). Es heiße dann direkt «wir müssen es schaffen», wohingegen sie es nicht immer schaffen möchte, sondern auch einfach mal «chillen» können. Ebenfalls wünscht sich B5, dass konkrete Probleme auch einfach mal dabei

belassen werden und «okay sein» können, ohne dass direkt eine Lösung gefunden werden muss (10.32). B6 nimmt die Thematik des ungefragt ins Zimmer Kommens wieder auf: «nicht einfach reinkommen, nicht aufdringlich sein, wenn etwas gemacht werden muss» (01.34). Wenn etwas erledigt werden soll, beispielsweise eine E-Mail verschicken, dann solle es nach dem dritten Mal erinnern ihr eigenes Problem sein. Besonders wenn sie sagt, dass sie es machen werde (02.13).

Wunsch nach Flexibilität und Menschlichkeit

B1 versteht, dass man auch streng sein muss, aber wünscht sich mehr Lockerheit und Flexibilität (05.19), besonders was Pläne anbelangt; wenn man sich noch nicht entschieden hat oder Unsicherheiten bestehen (09.59). B2 schätzt, wenn Mitarbeitende zwar erwachsen sind und es «im Griff haben», sich aber trotzdem einlassen, und das Menschliche zeigen können (13.27). B3 wünscht sich mehr Verständnis (14.59). B4 greift Flexibilität in Bezug zu Essenssituationen und «raus gehen» allgemein auf. Sie empfindet unverhältnismässig wie teilweise reagiert wird, wenn man vergessen hat sich zu melden, auch wenn es nur eine 10-minütige Verspätung war: «(...) dass sie dann zu dir gehen und so tun, als hätten sie nicht schon lange angefangen zu Essen» (10.08). Von B5 besteht der Wunsch, «nicht alles so 100% sachlich zu sehen», sondern «auch mal so ein bisschen //, schon professionell aber nicht so fest professionell» zu sein. Sie wünscht sich auch mal Zustimmung, dass etwas nun mal «scheisse» war (09.15). Probleme sollen nicht immer direkt angegangen werden müssen (10.07).

Kritik an Unprofessionalität

Die Jugendlichen beschrieben Verhalten, welches sie konkret mit Unprofessionalität verbinden: B2 und B5 thematisieren als einzige explizit empfundene Unprofessionalität von Sozialpädagog: innen. B2 betont, dass diese sich «bewusst sein sollen, dass man der Erwachsene ist» (02.17). Professionalität bedeute für sie, Nähe zuzulassen, aber zugleich eine angemessene Distanz zu wahren: Manche könnten das «nicht so gut und sind dann zu nah», was für sie problematisch sei, um professionell zu bleiben (03.26). Sie empfindet Situationen als unprofessionell, wenn sie sich nicht verstanden fühlt oder wenn Fachpersonen ihrer Ansicht nach «fehlerhaft an die Situation herangehen» (06.26). Unprofessionalität zeigt sich für sie insbesondere, wenn Pädagog: innen emotional überfordert sind und ihre Rolle mit einer elterlichen Haltung vermischen, etwa wenn man sich «bisschen wie ein Elternteil verhält, weil man verzweifelt ist auf der Gruppe» (09.34). Als klare Grenzüberschreitungen nennt B2 Fälle, in denen jemand beleidigend wird oder durch Massnahmen wie das «Abschliessen der Küche» gegen Regeln verstösst (09.56). Für sie entsteht Unprofessionalität oft dann, wenn jemand «extrem emotional» reagiert und «nicht mehr auseinanderhalten kann: «Hey das ist ein Wohngruppen-Kind» (09.56). Zugleich betont sie, dass der Umgang mit Nähe und

Distanz von der jeweiligen Person abhängt. Wichtig sei, «dass man es gut haben kann wie mit Kolleginnen, aber auch Struktur haben kann» (12.03). B5 findet es wichtig, Situationen auch einmal nicht nur sachlich, sondern empathisch zu betrachten: Man solle «schon professionell, aber nicht so fest professionell» reagieren und auch sagen können: «Hey, ja, ich verstehe, es war scheisse.» (09.15)

7.2 Nähe und Distanz

Die Oberkategorie fasst die Unterkategorien Nähe, Distanz und die daraus resultierende Beziehung zueinander.

Beschreibung von Distanz

Jugendliche beschreiben, *wann* sie das Bedürfnis nach Distanz haben, und wie sich dies bemerkbar macht: B1 beschreibt, dass er in bestimmten Situationen lieber Abstand möchte; besonders, wenn er sich emotional oder körperlich nicht gut fühlt, zieht er sich zurück: «Wenn ich wütend oder müde bin.» (03.30–03.38) Ihm würde dann auch nichts helfen, er wolle lieber in seinem Zimmer alleine sein (09.20). B2 macht deutlich, dass ihre Distanz zu den Fachpersonen situationsabhängig ist. Zu manchen Mitarbeitenden empfindet sie automatisch mehr Distanz, insbesondere, wenn sie weniger vertraut sind oder seltener anwesend sind: «Also zum Beispiel bei der Aushilfe habe ich eine weitere Distanz.» (04.26) Auch das eigene Empfinden spielt eine Rolle. Wenn sie sich unfair behandelt fühlt, reagiert sie mit Rückzug: «Ich bin weniger nah mit jemandem, wenn ich mich ungerecht behandelt fühle.» (6.26) B3 beschreibt, dass sie in emotional belastenden Momenten Nähe eher meidet. Besonders bei Ärger oder familiären Konflikten wünscht sie sich Distanz: «Wenn ich wütend bin, wenn ich so richtig (..) ausraste.» (4.34) Wenn besonders emotionale Themen involviert sind – etwa ein Streit mit ihrer Mutter – möchte sie grundsätzlich allein gelassen werden (13.55). B5 unterscheidet klar zwischen Beziehungen, in denen sie Nähe zulässt, und solchen, in denen sie Distanz empfindet. Bei bestimmten Erwachsenen entsteht weniger Verbindung, wenn sie sich nicht respektvoll behandelt fühlt oder diese seltener präsent sind: «Ja, also, zu denen, die ich mehr Distanz habe, habe ich halt das Gefühl, sie begegnen mir nicht wirklich auf Augenhöhe. Und, ähm, sind halt auch nicht so oft da.» (3.13) Auch reagiert sie eher mit Rückzug, wenn sie erschöpft ist und dann «nicht noch belagert wird mit irgendwelchen Fragen» (04.37). B6 beschreibt ihre Haltung zu Nähe und Distanz als bewusst gesteuert. Zu Aushilfen ist sie eher etwas distanziert, da diese weniger vertraut sind, und weniger präsent (03.37). Auch sie braucht Ruhe nach der Arbeit, oder wenn es ihr nicht gut geht. Dann will sie im Zimmer sein, ohne dass sie «jemand stresst» (05.35).

Nichteinhalten der Distanz

Die Jugendlichen schildern, wann gewünschte Distanz nicht eingehalten wurde: Mehrere Befragte beschreiben Situationen, in denen Erwachsene ihre Grenzen oder den Wunsch nach Rückzug nicht respektieren. B1 schildert, dass Distanz teilweise nicht gewahrt wird, wenn er klar signalisiert, allein sein zu wollen oder eine Aufgabe im Moment nicht erledigen möchte: «Wenn du zum Beispiel sagst, ähm, nein, zum Beispiel; ‚nein, ich will jetzt alleine sein‘, dann ein paar Erwachsenen halt oft manchmal halt das nicht respektieren.» (01.25) Auch B2 beschreibt, dass Fachpersonen manchmal zu nah sind, wenn sie sich ungefragt einmischen oder nicht spüren, wann Abstand angebracht wäre. Sie findet, man solle «in Situationen – ausser man fragt danach – auf einer Distanz bleiben.» (02.17) Distanz wird für sie vor allem dann wichtig, wenn sie «richtig nerven», und sie sich «überhaupt nicht verstanden» fühlt oder «das Gefühl hat, sie machen gerade völlig das Falsche» (05.51). Ähnliche Erfahrungen schildert B4. Sie beschreibt, dass sie sich bedrängt fühlt, wenn Erwachsene trotz ihres Rückzugswunsches immer wieder das Gespräch suchen: «Ähm, wenn ich einen schlechten Tag hatte oder wenn ich einfach generell allein sein will und ihnen das dann sage, wenn sie die ganze Zeit kommen wegen irgendetwas.» (6.02) Sie wünscht sich in solchen Momenten, dass Erwachsene ihren Wunsch nach Ruhe akzeptieren und aufhören können: «(...) und halt, wenn ich sage, dass ich allein sein will, dass sie mich auch alleine lassen» (18.11).

Beschreibung von Nähe

Jugendliche beschreiben, was Nähe für sie ist, oder sein kann: B2 beschreibt, dass Nähe entstehen kann, wenn man «mehr aneinandergerät» und dadurch näher wird (04.26). Nähe zeigt sich, wenn man sie versteht und einfühlsam ist (06.26). Wichtig sei auch, dass man sich anvertrauen kann, und man *wirklich* das Gefühl bekommt, wichtig zu sein. «Dass sie für einen da sind» (18.06), dies würden alle Mitarbeitenden gut machen (16.11). Sie ergänzt mit Geborgenheit, was wichtig sei, weil «wir ja auch hier wohnen» (01.22). B3 bemerkt Nähe zu gewissen Mitarbeitenden, indem sie «verständlicher sind», als andere im Vergleich. Diese verstehen sie dann grundsätzlich besser, wenn sie miteinander reden (03.20). B3 beschreibt als Beispiel, dass sie deshalb gerne mit einer Mitarbeiterin über ihre Probleme redet: «sie ist eine gute Person, also das gefällt mir richtig gut, ich verstehe sie, sie versteht mich gut.» (05.30) B3 merkt an, dass es ihr besonders hilft, wenn Nähe nicht in Form von Gesprächen angeboten wird, sondern in indirekter Form des Da-Seins und Kümmerns: «Statt mit mir so über meine Probleme zu reden also so wie eine Wunde anfassen, streichen sie so wie eine Salbe darüber, also so zum Beispiel; (.) ‚hey willst du ein Tee oder willst du eine warme Decke?‘, das habe ich gerne.» (11.59) B4 schildert, dass sie sich bei den einen Mitarbeitenden generell mehr freuen sie zu sehen, und denen erzähle sie dann auch mehr von sich aus. Dies würde sie bei anderen nicht machen (03.07). Ebenfalls mag sie, wenn Nähe «wie so das

Familienleben» spürbar wird: Sie spiele oder unternehme gerne mal etwas mit Mitarbeitenden, wenn es ein Angebot gibt, oder schaue gerne einen Film (05.17). Auch sie greift das Kümmern und Pflegen auf: «sowie wenn du krank bist und deine Mam schaut auf dich». Es gäbe eine Sozialpädagogin, die es besonders gut mache, weil sie immer wieder Frage wie es geht und «wirklich will, dass es dir besser geht» (17.02). Wichtig ist nicht konfrontative Nähe: « (...) dass sie dir auch sagen, dass wenn etwas ist – auch wenn momentan nicht – aber wenn irgendetwas ist, dass du mit ihnen reden kannst, dass du dich an eine Person wenden kannst, dass sie verständlich sind, dass sie sich einigermaßen einfühlen können.» (18.11) B5 beschreibt, dass sie während eines Ausfluges «einfach mal zusammen waren», dies habe sie cool gefunden da man miteinander «Sachen machen» konnte (05.05). Sie spürt Nähe, wenn man miteinander lachen, und sich gegenseitig etwas über das Leben erzählen kann: «eben halt auch so kollegial» (06.35). B6 hat mehr Nähe zu Personen, mit denen sie auch gute Konversationen haben kann (04.06).

Bedürfnis nach Nähe

Die Jugendlichen beschreiben, *wann* sie den Wunsch nach Nähe haben. B1 möchte Nähe, wenn es ihm nicht so gut geht. B2 unterscheidet zwischen den Personen, zu denen sie Nähe will, da gewisse es besser können «nah sein, aber trotzdem auf Distanz sein» (03.26). Grundsätzlich gilt für sie, dass Nähe passt «wenn man es braucht und wenn man es will.» (04.59). Das Bedürfnis nach Nähe hat sie, wenn es ihr nicht gut geht und die «Erwachsenen auf einen zukommen», zudem gilt allgemein; wenn man über Sachen sprechen kann und sich dadurch unterstützt fühlt (05.15). Dabei sei wichtig, dass sie *wirklich* das Gefühl verspürt, dass die Person etwas machen will, dass es ihr besser geht (07.42). B3 mag Nähe zu Erwachsenen, die «direkt merken, wenn es mir nicht gut geht» (03.35). Nähe nimmt sie gerne an, wenn sie in Form des Kümmerns angeboten wird (11.59). B4 möchte Nähe, wenn sie krank ist und es braucht. Besonders gut findet sie, wenn das Wohlbefinden *wirklich* vom Gegenüber verbessert werden will (17.02). Sie braucht Nähe, wenn es ihr schlecht geht (18.11). B5 mag Nähe, wenn sie niederschwellig ist: «halt zusammensitzen, irgendwo im Büro oder so, und dann einfach so ein bisschen vom Tag erzählen. So ein bisschen /, kann ich ein bisschen reden.» (03.58) Ebenfalls ist sie froh, wenn jemand «einfach zuhört» wenn es ihr nicht gut geht, merkt jedoch an «aber jetzt nicht so aktiv» (04.10). B6 möchte Nähe, wenn es von ihr auskommt, oder sie gerade etwas erzählen möchte oder eine Umarmung braucht; «aber ja, eben mehr, wenn es von mir heraus kommt. Ich habe nicht gerne, wenn Leute auf mich zukommen.» (05.00) Sie ergänzt mit niederschwelliger Nähe und merkt an, dass sie es mag, wenn sie von einem Arbeitstag zurückkommt und ein bisschen von Tag erzählen kann. Dies sei auch «cool», wenn die Mitarbeitenden am Arbeiten sind, und sie sich dazusetzen, und «einfach erzählen» kann (06.10).

Initiative und Beziehung

Diese Unterkategorie erfasst Beschreibungen, die sich auf das Verhältnis zwischen den Jugendlichen und den Fachpersonen beziehen. Dabei wird darauf eingegangen, wann und bei wem die Jugendlichen Initiative zur Beziehung ergreifen.

Für B1 macht sich das Verhältnis dadurch bemerkbar, bei wem er sich mehr draussen in Aufenthaltsräumen aufhält, und bei wem er sich eher in sein Zimmer zurückzieht (02.21). Er unterscheidet auch mit wem er «mehr spricht» und mit wem er «gar nicht» spreche. Er merkt an, dass er es komisch fände, mit den Sozialpädagog:innen der Wohngruppe befreundet zu sein. Ihm geht es dabei eher um den «Vibe» (05.39). Auf die Frage wer ihn gut kennt antwortet er, dass es sehr personenabhängig sei aber damit zusammenhänge, wie lange sie ihn schon kennen, und «welches Verhältnis» er zu dieser Person habe (08.23). B2 meint sie habe in «dieser Konstellation» ein recht gutes Verhältnis zu allen (03.26). B3 spricht an, dass es zwischenmenschlich passen muss: «Es ist halt /, kommt darauf an wie der Charakter ist von der Person. Zum Beispiel mein Charakter funktioniert mit den einen Erwachsenen nicht, oder es hat auch Erwachsene, wo ich mehr mit ihnen mache, oder Erwachsene wo es gar nicht funktioniert hat mit mir. Ähm, (..) es kommt halt sehr darauf an.» (02.37) Deshalb habe sie es mit den einen besser, mit anderen schlechter. B3 verbindet ein enges Verhältnis damit, dass diese Personen ihr gut zuhören können und sie auch verstehen (03.20). Personen, mit denen sie eng ist, kennen sie gut, aber nicht sehr gut. Und umgekehrt kenne sie diese Person auch. Es gäbe aber auch Erwachsene von denen sie «keine Ahnung» habe (10.31). Auch B4 unterscheidet Erwachsene denen sie Sachen erzählt « (...) schon so wie eine Kollegin. Aber jetzt nicht so die /, wie eine beste Kollegin», und solche bei denen sie «das jetzt nicht so macht». Sie erklärt sich das damit, dass sie mit den einen mehr Zeit verbringe und ihnen demnach auch mehr erzähle als anderen (03.49). Bei gewissen freue sie sich auch mehr sie zu sehen (03.07). B5 meint, dass es menschlich «matchen» muss: Dann rede man automatisch mehr und die Beziehung wird enger. Umgekehrt gibt es Sozialpädagog:innen die sie nicht ansprechen, zu diesen distanzieren sie sich auch mehr (02.31). Ein engeres Verhältnis erklärt sie sich zum einen mit einem geringen Altersunterschied, zum anderen damit, wer ihre zugeteilte Bezugsperson ist (03.23). Zudem gäbe es Personen die «einfach halt Betreuer und Jugendliche Person sind», und andere bei denen «genau das Gegenteil» der Fall wäre. Es sei dann kollegial und man könne auch miteinander lachen und vom gegenseitigen Leben erzählen (06.35). Auch B6 bemerkt ein weniger enges Verhältnis zu Aushilfen die weniger anwesend seien. Sie merkt an, dass sie mit den einen viel offener sei, und auch mehr reden kann. B6 kann sich aber nicht erklären, woran das liegen könnte (04.32).

7.3 Atmosphäre und Vertrauen

Kategorien welche zwischenmenschliche Stimmungen thematisieren, werden von dieser Oberkategorie aufgegriffen.

Vertrauen und Misstrauen

B1 kann mit Fachpersonal nicht gut über Dinge sprechen, die ihn beschäftigen. Dies täte er eher mit Kollegen oder anderen Jugendlichen (06.54). Er merkt an, dass er schon verstehe, dass sie gewisse Dinge weiterleiten müssen, aber er finde auch, dass sie es auch für sich behalten könnten, wenn er den Sozialpädagog: innen etwas erzählt. Vor allem wenn er nicht will, dass es danach die ganze Gruppe weiss (07.42). B2 meint, sie könne sich allen anvertrauen (03.26). Sie rede zwar mehrheitlich mit ihren Eltern, wenn sie etwas beschäftige, aber es würde ihr leichtfallen mit Fachpersonen zu sprechen (14.00). B3 erinnert sich an einen positiven Moment, und beschreibt, dass sie gerne mit einer Mitarbeiterin über ihre Probleme rede, da sie sich gegenseitig gut verstehen (05.30). B3 betont in einem anderen Kontext aber, dass es ihr allgemein nicht leicht falle über Dinge zu sprechen die sie beschäftigen. Solche Themen würde sie mit ihrer Therapeutin thematisieren, weil Sozialpädagog: innen «alles weiterleiten» (09.45). Sie führt aus, dass man «schon mit ihnen reden kann», es aber eine klare Grenze gäbe, wann man «zu viel mit ihnen redet». Dies findet sie «extrem kontraproduktiv» für gewisse Jugendliche, die mit einer Situation nicht «vorwärts» kommen (08.04). B4 erzählt Dinge hauptsächlich Personen, zu welchen sie ein enges Verhältnis hat. Dies seien die Personen, mit denen sie am meisten zu tun hat (03.49). B4 redet allgemein nicht gerne über Probleme, hat aber gemerkt, dass wenn *wirklich* etwas ist, mit dem sie allein nicht weiterkommt, sie sich einer spezifischen Person anvertrauen kann. Sie unterscheidet aber klar zwischen Gesprächen mit einer Kollegin und Fachpersonal. Diese verstehe auch den ganzen Kontext besser und nicht nur was jetzt gerade passiert ist (12.17). B5 redet mehr, wenn es zwischenmenschlich «matcht», und sie dadurch automatisch mehr über ihr Leben erzählt (02.31). Es gibt aber einen Unterschied zwischen «kleinen Sachen» und Dingen, bei denen sie sich «unsicher ist, wie darauf reagiert wird». Ersteres fällt ihr leicht. Es wird dann zugehört und «eigentlich immer eine Lösung gefunden» (07.21). B6 kann sich nicht erklären, wieso sie mit den einen offener ist als mit anderen (04.32). Mit der Bezugsperson gelingt es ihr am besten, weil sie auch sonst immer mit ihr über Sachen spreche, die sie beschäftigen (07.47).

Mangelndes Ernstnehmen und Relativieren

B1 meint, dass er in Streitsituationen nicht genug ernst genommen wird. Er führt aus, dass «Oftmals, bei Streit machen die Erwachsenen eigentlich nichts, auch wenn sie es mitbekommen, sie sagen einfach: ‚jetzt ist mal fertig‘, oder sie sagen jetzt nicht etwas zwischendurch. Ich finde, sie sollten eher mehr auf Kinder hören, wenn sie etwas sagen.»

(09.59) Ernstnehmen verbindet er auch mit Grenzen wahren: Wenn er beispielsweise achtmal «nein» sagen muss zu einer gewissen Handhabe und immer noch nicht auf ihn eingegangen wird (11.52). B2 bemerkt fehlerhaftes Verhalten von Erwachsenen, auf welches nicht eingegangen wird, auch wenn es von den Jugendlichen gemeldet wird (00.19). Sie sagt, dass man sich als Fachperson mehr auf die Gruppendynamik achten, und bei «Sachen, die nicht okay sind», mehr einschreiten soll (16.53). B3 bemerkt, dass Erwachsene gegenüber Jugendlichen bevorzugt werden, «nur weil sie erwachsen sind». Ihr ist wichtig, dass man beide Ansichten ernst nimmt (01.04). B4 erinnert sich, dass auch schon mit Antworten wie «ja du bist nicht die Einzige, wir hatten viele Jugendliche (...)», reagiert wird, wenn sie eine Sorge von sich anspricht. Sie wünscht sich, dass man sich auf die Person konzentriert die gerade Hilfe braucht, ohne sie mit anderen Klient: innen zu vergleichen, und so den Leidensdruck zu relativieren (13.28).

Wunsch nach Nahbarkeit

B2 möchte ein Bild der Fachperson haben. Sie sollen für sie greifbar sein. Für sie gibt es einen guten Zwischenweg, indem das private Privat bleibt, die Person aber trotzdem nahbar ist (14.50). Auf die Frage, warum dies so sei, erwidert sie, dass sie ja mit diesen Personen zusammenlebe. Wenn sie sich also anvertrauen soll, könne sie dies am besten, wenn sie das Gefühl habe, das Gegenüber ein bisschen zu kennen (15.21). B3 meint über Sozialpädagogik, dass es komplett normal sei auch mal auszurasen zu dürfen und es kein Beruf sei, indem man «immer professionell» sein müsse (09.05). B4 findet es gut, dass sich Mitarbeiter: innen zwar wie «Erwachsene verhalten», dies heisse aber nicht, dass sie die ganze Zeit ernst bleiben sollen und «dieses oder jenes müssen». Sie sollen ihren Charakter mitbringen und eher locker sein dürfen. Sie meint dazu «es ist ja schon eine richtige Arbeit, aber du arbeitest halt (..) mit Jugendlichen, das heisst du kannst auch mehr du selbst sein. Wir sind ja keine Kunden, wir verlangen ja nichts.» (11.13) B4 würde gerne hören was «die sonst so machen, wie sie so sind», vor allem, weil sie selbst auch immer zu Fachpersonen gehen, und von ihrem Tag oder Sorgen erzählen kann (15.26). B5 braucht für sich kein Wissen über Mitarbeitende als Privatpersonen: «Nein, ich brauche das nicht. Also, wenn sie (.) (lacht), mir das erzählen möchten dann gerne, aber sonst (...).» (08.33)

8. INTERPRETATION

Zunächst werden Interpretationen anhand der gebildeten Ober- und Unterkategorien vorgenommen. Unterkategorien werden hier teilweise zusammengefasst, wenn sich die interpretierten Kernaussagen überschneiden. In einem zweiten Schritt werden Themen aufgegriffen, welche zwar theoretisch hergeleitet, von den Jugendlichen aber nicht aufgegriffen wurden. Ihre Relevanz wird daher auf Basis des Ausbleibens diskutiert.

8.1 Aufgegriffene Schwerpunkte und Kernaussagen

Aufgegriffene Kernaussagen werden nach der Chronologie des Kategoriensystems dargestellt (Mayring & Fenzl, 2019). Unterkategorien werden mit der entsprechenden Oberkategorie als Überschrift versehen.

8.1.1 Qualität des professionellen Umgangs

Interpretationen die den Umgang betreffen werden vorgestellt.

Gleichbehandlung und Fairness

Von den Jugendlichen werden zwei Formen von Gerechtigkeit benannt. Erstens jene gegenüber anderen Jugendlichen: Niemand solle von Fachpersonen bevorzugt oder benachteiligt werden. Etwa aufgrund unterschiedlicher Charakterzüge, die für den Umgang keine Rolle spielen sollten. Zweitens thematisieren die Jugendlichen Gerechtigkeit im Hinblick auf die ungleiche Behandlung von Jugendlichen und Erwachsenen, die durch strukturelle Machtasymmetrien entstehen (vgl. Schäfer & Thole, 2021, S. 239). So würden Jugendliche für fehlerhaftes Verhalten deutlich häufiger zur Rechenschaft gezogen, während Fachpersonen aufgrund ihrer strukturellen Überlegenheit praktisch nie die Konsequenzen ihres Handelns tragen müssen. Dies führe dazu, dass bei Fehlverhalten von Erwachsenen seltener bis gar nicht eingegriffen werde, was bei vielen Jugendlichen ein starkes Gefühl von Ungerechtigkeit auslöst. Als unfair gelte es insbesondere, wenn nicht gehandelt oder zugehört werde, wenn ein Jugendlicher benachteiligt wird. Immer wieder erwähnen die Jugendlichen zudem, dass Erwachsene nicht deshalb «recht haben» sollten, weil sie Erwachsene sind. Dies lässt sich mit der theoretisch beschriebenen Deutungshoheit erklären (vgl. Wolff & Kampert, 2017, S. 304-305): Sowohl Jugendliche als auch Fachpersonen können Auskunft über Geschehnisse und Konflikte geben, ohne dass einer Seite per se höhere Urteilsfähigkeit zugeschrieben werden sollte. Erwachsen zu sein, dürfe kein Handeln automatisch legitimieren. Wenn dies dennoch von Jugendlichen so empfunden wird, löst dies nicht nur Ärger, sondern auch eine gewisse Machtlosigkeit aus. Sie können wenig an der Situation ändern oder bewirken, da ihnen weniger Beurteilungskompetenz zugesprochen wird. Ebenfalls wurden mehrere Textstellen sowohl der Kategorie «Gleichbehandlung» als auch «Ernstnehmen» zugeordnet, da diese für die

Jugendlichen eng miteinander verknüpft sind. Ernst genommen zu werden bedeutet für sie auch, Einspruch gegenüber Fachpersonen erheben zu dürfen, und dass solchen Meldungen auch nachgegangen wird. Gleichbehandlung wiederum umfasst, dass man sich ihrer Anliegen annimmt und diese ernst nimmt. Auch dann, wenn der Konflikt eine andere Fachperson betrifft.

Respekt

Einen gelungenen Umgang verbinden die Befragten ebenfalls mit respektvollem Verhalten. Dies beinhaltet das Einhalten gesetzter Grenzen wie beispielsweise der Wunsch nach Abstand und Pause. Respekt zeigt sich für die Jugendlichen auch darin, dass Fachpersonen echtes Interesse daran haben, sie zu verstehen und ihnen mit einer wertschätzenden Haltung begegnen. Schreien oder Beleidigungen werden hingegen als klare Grenzüberschreitungen wahrgenommen. Die Jugendlichen sehen als Teil pädagogischer Arbeit, sich als Fachperson regulieren zu können. In herausfordernden Situationen ist es für sie wichtig, die Kompetenz zu besitzen, nicht einer Emotionalität zu unterfallen, sondern dem eigenen Handeln bewusst zu bleiben. Aus bindungstheoretischer Perspektive zeigt sich, dass Klient:innen vermehrt bereit sind, Hilfe anzunehmen und Themen gemeinsam zu erarbeiten, wenn Fachpersonen ihnen mit einem reflektierten und stabilen Beziehungsverhalten gegenüber treten (vgl. Dozier et al., 1994; zit. in Best, 2020, S. 39). Besonders belastend ist für die Jugendlichen, wenn einer nicht angebrachten Reaktion nicht nachgegangen wird.

Kontrolle, Beharrlichkeit und Flexibilität

Viele der Schilderungen beinhalten Situationen, in denen Fachpersonal nicht von Erledigungen oder Verpflichtungen absehen können, obwohl die Jugendlichen darauf hinweisen, dazu jetzt nicht im Stande zu sein, oder es schlicht nicht erledigen möchten. Unpassende oder unverhältnismässig empfundene Beharrlichkeit kann damit erklärt werden, dass Fachpersonen durch die Erledigung oder Abarbeitung bestimmter Aufgaben auch eine Entlastung ihrer eigenen To-Do's intendieren: *Der Jugendliche hat es erledigt, ich muss nicht mehr daran erinnern*. Solange dies jedoch nicht abgehakt ist, bleibt es auch der Fachperson im Hinterkopf. Für die Jugendlichen hingegen sind solche Aufgaben nicht automatisch *jetzt zu erledigen*. Hier kann an die Ethik pädagogischer Prozessgestaltung erinnert werden (vgl. Agostini, 2025, S. 34). Beharrlichkeit wird insbesondere dann als negativ erlebt, wenn sie scheinbar nicht mehr zugunsten der Jugendlichen oder ihres Wohlergehens erfolgt, sondern primär dazu dient, etwas möglichst schnell, oder im eigenen Interesse abgehakt zu bekommen. Prozesse und Vorgehensweisen gelingen, wenn sie gemeinsam mit dem Gegenüber geplant werden, statt sie den Jugendlichen als unbegründetes «jetzt» aufzuerlegen. Wird die Intention oder die dahinterliegende Haltung nicht transparent gemacht, stösst dies bei Jugendlichen häufig auf Unverständnis, und damit auf Widerstand. Miteinbeziehen bedeutet daher zu fragen: Gibt es Alternativen? Gibt es einen Weg, der für den

Jugendlichen erkennbar sinnvoll ist und weniger, wie ein Kommandieren wirkt? Massnahmen werden deutlich besser angenommen, wenn mitentschieden, oder zumindest begründet wird, wieso gerade mit Nachdruck etwas erledigt werden soll. Dabei geht es nicht nur um kleinere Erledigungen: Insbesondere grösseren, an den Aufenthalt geknüpften Förderzielen, soll nicht so hartnäckig nachgegangen werden müssen. Dieser Wunsch knüpft an das Kapitel der pädagogischen Jugend an: Jugendliche betonen ihr Bedürfnis, auch einmal stagnieren und einfach *sein* zu dürfen, ohne dass jede Situation automatisch Anlass für Förderung oder Optimierung wird (Ritter & Schmidt, 2020, S. 96-97). Gerade im Kontext von Kontrolle und Toleranz heben sie hervor, dass bestimmte Massnahmen als extrem kontraproduktiv erlebt werden. Sie helfen den Jugendlichen dann nicht mehr, sondern verhindern einen transparenten Austausch. Wenn Jugendliche nicht einschätzen können, wie Erwachsene reagieren, wenden sie sich mit Sorgen und Problemen zunehmend *nicht* mehr an sie, aus Angst vor unvorhersehbaren Konsequenzen. Damit widerspricht eine Haltung durchsetzender Kontrolle aus Sicht der Jugendlichen dem eigentlichen Auftrag, ihnen zu helfen, Orientierung zu geben und sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen (vgl. Ritter & Schmidt, 2020, S. 96-97).

Kritik an Unprofessionalität

«Unprofessionalität» wurde selten von den Jugendlichen in eigenen Worten verwendet. Teilweise wurde grenzüberschreitendes oder emotionales Handeln mit interpretierter Unprofessionalität verbunden, da gewisse Befragte der Meinung waren, Fachpersonen sollten ihre Emotionen und den Umgang von Nähe Distanz ausbalancieren können (Dörr, 2023, S. 275). Wenn dies nicht mehr gegeben ist, sei dies ein fehlerhaftes Verhalten. Vereinzelt könnte auch so interpretiert werden, dass Befragte einen kollegialen, nahen Umgang eher als Gegenstück zur Professionalität ansehen, statt als Teil davon; etwa aufgrund von Aussagen, die besagen, dass es ihnen wichtig sei auch Lachen zu können und nah zu sein, aber gleichzeitig sollen die Fachpersonen auch professionell sein können. Die fachliche Tendenz, Distanz mit Professionalität gleichzusetzen, während Nähe schnell als laienhaft wahrgenommen wird (Friedrichs, 2021, S. 97), scheint von den Jugendlichen auch angenommen zu sein.

8.1.2 Nähe und Distanz

Dynamiken von Nähe und Distanz werden interpretiert.

Nähe und Beziehung

Nähe wird in verschiedenen Formen gewünscht und beschrieben: Nähe bedeutet für sie, es mit jemandem gut zu haben, gerne und viel zu reden, Zeit miteinander zu verbringen, sich zu freuen, wenn man sich sieht, oder einander zu verstehen (Dörr & Müller, 2019, S. 42). Besonders gemocht wird dabei die unverbindliche Zeit, die miteinander verbracht wird; etwa beim Plaudern im Büro, während die Fachpersonen noch einer anderen Arbeit nachgehen, beim Film schauen, oder auf Ausflügen. All diese Formen explizit beschriebener «Nähe» wurden fast identisch auch im Kontext von Beziehung als Voraussetzung aufgegriffen (Prenzel, 2022, S. 23). Nähe wird dabei auch hintergründig als Gefühl gemocht, selbst dann, wenn sie nicht aktiv gelebt wird. Vordergründig wird oft eher Distanz gewünscht, ausser man wünscht sich explizit keine. Beispielsweise wird die *Möglichkeit* des Redens sehr geschätzt, tatsächlich mit jemandem zu reden fällt jedoch vielen schwer, und wird teilweise sogar als unangenehm empfunden. Besonders deutlich zeigte sich zudem, dass die am meisten gebrauchte und geschätzte Form von Nähe das *Da-sein* und *Sich-kümmern* ist. Diese Form von Nähe wird nicht aktiv eingefordert, sondern ergibt sich beispielsweise bei Krankheit oder wenn es einem generell nicht gut geht. Dabei wird das Gefühl gemocht, dass die Fachperson *wirklich* etwas zur Besserung beitragen will, und am Wohlergehen interessiert ist. Gewissermassen könnte man besonders gut ankommende Nähe also damit begründen, dass sie auf die Jugendlichen authentisch wirkt, da die Beziehung zum jeweiligen Verhalten passt, und das «wirklich helfen wollen» daher glaubwürdig erscheint (Best, 2020, S. 43; Gregori-Tscherry & Calabrese, 2019, S. 2). Kleine Gesten wie Tee zubereiten oder das Gespräch anbieten werden sehr geschätzt, solange das Umsorgen nicht konfrontativ wird, und sie aufgefordert werden sich mit etwas – etwa einem Problem – auseinanderzusetzen. Nähe zeigt sich damit weniger in aktiver Form, sondern vielmehr im Wissen, dass jemand im Hintergrund verfügbar ist.

Den Ursprung dieses nahen Verhältnisses zu erfragen war schwierig, denn eine Form von Nähe wurde oft mit einer anderen begründet. Beispielsweise nannten viele Jugendliche jene Personen, mit denen sie gerne Zeit verbringen, als besonders nahestehend. Wenn erfragt wurde, wieso sie denn gerne Zeit miteinander verbringen, wurde dies damit erklärt, dass sie sich gut unterhalten können. Der Grund sich gut unterhalten zu können lag wiederum darin, dass ihnen mehr Verständnis entgegengebracht werden konnte, da man viel Zeit miteinander verbracht hatte. Das Prinzip gleicht einem Kreislauf, dessen Anfang nur schwer zu entwirren war. Nähe kann gut zu Personen beschrieben werden, zu denen sie bereits besteht, nicht aber, was es grundsätzlich dazu braucht. Als logische Konsequenz davon, nicht sagen zu können,

warum sie zu den einen ein näheres (ohne dabei Nähe selbst als Grund zu nennen), und zu anderen ein distanzierteres Verhältnis haben, konnten sie auch kaum beantworten, was Personen mit grösserer Distanz tun könnten, damit ein näheres Verhältnis entstehen würde. Nähe zu maximieren, schien aber kein Anliegen zu sein, denn Nähe besteht nicht zu allen (gleich), und wird daher nur bedingt gewollt. Dies lässt darauf schliessen, dass der Anlass, ein solch näheres Verhältnis einzugehen, auf zwischenmenschlichen, weitgehend unbewussten Prozessen basiert; darauf, ob es «passt» oder nicht, und ob man *deshalb* eben nah sein möchte – oder eben nicht (vgl. Dörr, 2023, S. 277). Besonders nennenswert sind hierbei Sympathie und Antipathie. Darunter fallen Faktoren, die beinhalten, ob man sich menschlich passend ergänzt, ob man die Umgangsformen des Gegenübers schätzt oder gut annehmen kann, welche Bindungsstile und Verhaltensmuster gut aufeinander reagieren oder beim Gegenüber eher Ablehnung auslösen. Viele betonen bei der Schilderung solcher Momente, dass Nähe immer anders sei und sich von Person zu Person unterschiedlich anfühle. Relationale Nähe und Distanz werden hier sehr wichtig; welche Wünsche sich in einem Moment oder allgemein ergeben, hängt nicht nur von der eigenen Person ab, sondern entsteht erst im Zusammenspiel mit einem Gegenüber (Dörr, 2023, S. 274-275). Von den einen möchte man umsorgt werden, von anderen wird einem mehr geholfen, wenn man im richtigen Moment in Ruhe gelassen wird. Demnach ist die Relevanz unbewusster, relationaler Prozesse als Gelingensfaktor von Nähe nicht zu unterschätzen.

Distanz

Distanz wird häufig mit einem nicht aufdringlichen Verhalten verbunden. Sie wird von fast allen Befragten dann gebraucht, wenn sie wütend sind oder ein gewisses Mass an Emotionalität erreicht ist. Distanz an sich wurde dabei nie negativ bewertet, etwa im Sinne von Vernachlässigung oder eines Gefühls des Alleinseins. Eine negative Bewertung erfolgte erst dann, wenn Distanz nicht gewährleistet war; in diesen Fällen wurde sie mit grenzüberschreitendem Verhalten in Verbindung gebracht. Distanz wurde somit nicht als Unterlassung von Nähe verstanden, sondern als notwendige Grenze, deren Missachtung als problematisch erlebt wurde. Des Weiteren beschreibt Distanz für sie mehrheitlich ein eigenes Bedürfnis, welches sie selbst so umsetzen. Etwa wenn sie weniger vertraut sind mit gewissen Mitarbeitenden, wenn sie sich missverstanden fühlen oder allgemein Rückzug brauchen.

8.1.3 Atmosphäre und Vertrauen

Zwischenmenschliche Stimmungen werden interpretiert.

Vertrauen und Misstrauen

Die Aussagen zeigen, dass sich das Anvertrauen stark an die wahrgenommene Beziehungsqualität, die Rolle der Bezugsperson sowie an subjektive Passung bindet. Dementsprechend war ein Muster der Doppelcodierung gleicher Textstellen in Nähe, Beziehung und Vertrauen zu erkennen, die auf die relationale Verwobenheit der Kategorien verweist. Vertrauen wird insbesondere dort zurückhaltend vergeben, wo befürchtet wird, dass persönliche Inhalte weitergeleitet werden; dies betrifft vor allem professionelle Beziehungen. Nähe zu Fachpersonen kann unterschiedlich entstehen, Vertrauen in Bezug auf Vertraulichkeit und Austausch bleibt jedoch häufig begrenzt und klar reguliert. Demgegenüber wird das Teilen belastender Themen eher in Beziehungen bearbeitet, welche privat sind, Sicherheit bieten, oder unter Schweigepflicht stehen. Zudem wird deutlich, dass Offenheit stark von zwischenmenschlichen Faktoren abhängt: Wenn es interpersonal «stimmt», wird mehr von sich preisgegeben. Gleichzeitig erfolgt eine klare Differenzierung zwischen alltäglichen, leicht teilbaren Themen und sensiblen Inhalten, bei denen Unsicherheit hinsichtlich der Reaktion des Gegenübers besteht. Vertrauen zeigt sich hierbei nicht als stabiler Persönlichkeitszug, sondern als situativ, relational und erfahrungsbasiert. Bestehende Routinen innerhalb von Beziehungen begünstigen Offenheit zusätzlich, da Vertrautheit über wiederkehrenden Austausch entsteht. Vertrauen entwickelt sich einfacher gegenüber Sozialpädagog: innen, die die Jugendlichen verstehen, ihre Perspektiven nachvollziehen und Erzählungen situations- sowie personenbezogen einordnen können.

Ernstnehmen und Relativieren

Ernstnehmen und Gerechtigkeit werden stark miteinander in Verbindung gesetzt. Jugendliche wollen Fachpersonen gegenüber ebenbürtig behandelt werden. Indem man gleichermassen auf Bedürfnisse der Fachpersonen wie auch auf die der Jugendlichen achtet, entsteht das Gefühl ernst genommen zu werden. Ernst genommen werden bedeutet auch, den Jugendlichen verstehen zu wollen, sich *wirklich* mit ihren Standpunkten und Problemen auseinanderzusetzen, und angemessen darauf zu reagieren. Dabei wird nicht gerne gesehen, wenn der Ernst der Situation relativiert oder heruntergeredet wird. Selbst, wenn gute Absichten dahinterstehen.

Zudem wird gewünscht, dass Fachpersonen konsequenter eingreifen, wenn fehlerhaftes Verhalten beobachtet wird. Wird nicht interveniert, entsteht bei den Jugendlichen der Eindruck, die Situation wird als noch in Ordnung eingestuft, auch wenn sich dies für sie ganz anders

anfühlt. Ausserdem wünschen sie sich, gegenüber anderen Jugendlichen in Schutz genommen zu werden, wenn sich diese unangemessen verhalten.

Nahbarkeit

Der Wunsch nach Nahbarkeit in pädagogischen Beziehungen zeigt sich unterschiedlich stark: Die einen finden Wissen über Fachpersonen wichtig, um mit ihnen in eine symmetrische Beziehung zu treten (vgl. Schäfer & Thole, 2021, S. 239); vereinzelt wird beschrieben, dass es sich komisch anfühle, mit den eigenen Sorgen immer zu Sozialpädagog: innen gehen zu können, selbst aber nichts über sie zu wissen. Andere reagieren etwas verwundert auf die Frage, ob sie mehr Wissen über Fachpersonen haben möchten. Für sie oder die Beziehung braucht es kein Wissen über Fachpersonen, wenn dann aus Neugier. Was das Einbringen des Charakters in die professionelle Praxis anbelangt, sind sich alle einig: Es sei wichtig miteinander lachen zu können, es gut und locker zu haben. Bei den Jugendlichen scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass Pädagogik ein sehr menschnahes Berufsfeld ist, welches nicht mit der Professionalität gegenüber Kund: innen in anderen Berufen vergleichbar ist. Die diffuse Rollenförmigkeit wie von Schäfer und Thole beschrieben (2021, S. 235), wird teilweise dadurch berührt, dass reflektiert wird, ob das Verhältnis zueinander eher professionell oder locker und kollegial geprägt ist. Sozialpädagog: innen werden zwar als arbeitend wahrgenommen, zugleich wird jedoch betont, dass sich diese Arbeit auf Jugendliche bezieht. Daraus ergibt sich für sie automatisch, dass sie sich auch als Personen einbringen, Emotionen zeigen und sich ausleben dürfen und sollen.

8.2 Ausbleibende (theoretische) Schwerpunkte

Themen welche theoretisch hergeleitet, aber nicht aufgegriffen wurden werden vorgestellt und interpretiert.

8.2.1 Gestaltungsspielräume Nähe–Distanz: situativ statt grundlegend

Nähe und Distanz werden von den Adressat: innen vor allem situativ thematisiert. Es geht meist um konkrete Momente oder Konflikte. Grundsätzliche Überlegungen zur Beziehungsgestaltung, etwa prozesshafte Bemängelungen in Bezug auf das eigene Befinden werden selten bis nicht formuliert. Reflexion entsteht daher punktuell, bezogen auf einzelne Momente – etwa um aus einem Konflikt herauszukommen – weniger in Bezug auf das allgemeine Befinden, oder auf übergreifende Dynamiken der Beziehung und Hilfeleistung. Distanz als Legitimationssicherung wird nicht aufgegriffen. Grenzverletzungen durch Unterlassen oder Alleinlassen werden nicht benannt. Eher entsteht der Eindruck, dass Fachpersonen als zu präsent wahrgenommen werden, sprich zu wenig Distanz gewährleistet wird. Körperkontakt als einfaches Nähe Angebot wird erstaunlicherweise fast nicht erwähnt, weder als Wunsch noch als störende Praxis.

8.2.2 Professionalität als limitierende Komponente

Die Fachpersonen werden klar als professionelle Bezugspersonen verstanden, nicht als primäre oder private Bindungspersonen. Daher war auch keine grundsätzliche Ablehnung gegenüber Fachpersonen spürbar, im Sinne einer Konkurrenz oder Bedrohung gegenüber der Familie oder anderen privaten Bezugspersonen. Die Beziehung ist eindeutig gerahmt und wird grundsätzlich nicht mit privaten Rollen vermischt. Vergleiche werden lediglich im Zusammenhang mit unerwünschten emotionalen Reaktionen gezogen, wobei Fachpersonen der elterlichen Rolle gegenübergestellt werden. Zusätzlich erfolgen Vergleiche im Kontext freundschaftlichen Vertrauens, das sich deutlich vom Vertrauen zu Fachpersonen unterscheidet. Nicht erfüllte Erwartungen richten sich daher ausschliesslich auf die professionelle Rolle, nicht auf persönliche Nähe im privaten Sinn. Die professionelle Nähe wird dadurch als ausreichend und innerhalb ihres Rahmens als authentisch erlebt, ohne aussenliegende Bedürfnisse miteinzubeziehen. Auch die Zweckgebundenheit professioneller Beziehungen wird als gegeben akzeptiert und wird in keinem Kontext als spürbar oder störend beschrieben. Auch in Institutionen als eigenes Zuhause bleibt diese Rollenklärung bestehen und wird nicht bemängelt. Asymmetrien werden eher entlang von erwachsen–nicht erwachsen wahrgenommen als entlang einer beruflich-professionellen und privaten-abhängigen Position.

9. FAZIT UND AUSBLICK

Die wichtigsten Erkenntnisse werden zusammengetragen, und rückblickend zu einer Schlussfolgerung formuliert. Abschliessend wird die Umsetzung der Arbeit reflektiert.

9.1 Begrenzt kritische Reflexion von Professionalität und Nähe

Für die Jugendlichen erfüllen Fachpersonen eine klar professionelle Rolle, die sich nicht mit privaten oder «ausserhalb liegenden» Bedürfnissen mischt. Aus fachlicher Sicht ist dies eigentlich positiv zu bewerten: Einerseits schafft diese Klarheit Sicherheit. Grenzüberschreitende Machtdynamiken oder Vermischungen mit anderen Rollen werden vermieden. Andererseits erschwert diese klare Trennung eine Reflexion darüber, welche Umgangsformen oder Hilfeleistungen als besonders hilfreich oder passend wahrgenommen werden könnten, wenn *theoretisch* alle Rollen und Bedürfnisse in die Reflexion einbezogen werden dürften. Die Vorstellungskraft der Klient: innen wird dadurch eingeschränkt, welche Bedürfnisse durch Fachpersonal befriedigt werden *könnten*. Ein angemessener Umgang, der Adressat: innen möglichst zugutekommt, liesse sich möglicherweise gezielter gestalten, wird jedoch wenig thematisiert, weil für die Klient: innen klar ist, dass es sich nicht um mütterliche Fürsorge oder freundschaftliche Zuwendung handelt. Professionalität als Rahmen kann somit nur schwer kritisch hinterfragt oder an Stellen angepasst werden, an denen sie potenziell

wünschenswerte Erfahrungen oder Interaktionen (noch) begrenzt. Wenn Professionalität als etwas unhinterfragtes, gesetztes interpretiert wird, ist sie nicht verhandelbar. Dadurch ergeben sich eingeschränkte Optimierungsmöglichkeiten von Nähe, denn die Jugendlichen denken diese fast ausschliesslich innerhalb dieses Rahmens.

9.2 Nähe als Hilfe: Eine Annahme, zwei Perspektiven

Rückblickend ging die Arbeit von der Annahme aus, dass Nähe als Hilfe zur Entwicklungsförderung optimiert werden kann. Insbesondere mit Blick auf persönliche Entwicklungen wie stagnierendes Verhalten oder psychisches Wohlbefinden. Implizit stand dabei die Idee im Raum, dass verbesserte Näheangebote für Adressat:innen eine noch hilfreichere Wirkung entfalten, indem sie Förderung auf Augenhöhe, sowie die enge Begleitung von Entwicklung ermöglichen. Diese Annahme prallt in den Ergebnissen auf eine andere Wirklichkeit. Denn Hilfe und Unterstützung wird von den Jugendlichen selbst ganz anders definiert als von dieser Hypothese angenommen. Im Kontext einer bedürfnisorientierten pädagogischen Praxis rückt eine zentrale Frage in den Fokus: Welche Rolle wird Nähe dabei zugeschrieben, und wofür soll sie unter *ihrem* Hilfe-Verständnis überhaupt optimiert werden? Die Jugendlichen formulieren kaum Ansprüche an Hilfe im Sinne einer langfristigen Entwicklungsförderung. Hilfe bedeutet für sie vor allem; aus einer konkreten Notsituation herauskommen, eine Belastung gemeinsam aushalten können, dass sich ein Problem nicht verschlimmert, oder sie sich angenommen fühlen. Es geht primär um Momente und Stabilisierung, weniger um Prozesse und Optimierung. «Helfen» heisst für sie in erster Linie verfügbar und offen zu sein, nicht aber Ziele festlegen, um Entwicklung systematisch voranzutreiben. Entsprechend richten sich ihre Forderungen auch nicht auf eine effizientere pädagogische Wirksamkeit, sondern auf ein angenehmes Zusammenleben und auf Unterstützung in schwierigen Situationen. Theoretisch gesetzte Schwerpunkte zu unzureichender professioneller Nähe im Hinblick auf persönliche Entwicklung greifen hier kaum; die Jugendlichen denken nicht in diesen Kategorien. Das Aushandeln von Prozessen wird wenig thematisiert, wichtiger ist das Einhalten von Grenzen und konkrete Unterstützung oder Entlastung. Mitwirkung ist dabei zentral, wird aber oft nicht als kontinuierliche Gestaltung verstanden, sondern meist erst in Konfliktsituationen relevant. Wünsche beziehen sich dabei auf Unterlassen und Aushalten, weniger auf ein aktives «mehr» oder «anders» im Sinne von Selbstoptimierung. Vertrauen, Nähe und Beziehung bleiben dabei zentraler Knotenpunkt, jedoch kaum in verbesserter, gezielt einsetzbarer Form. Dafür sind sie zu stark von relationalen, affektiven oder unbewussten Prozessen geprägt. Sie entstehen, oder eben nicht. Da wo sie weniger gegeben sind, bestehen zwischenmenschliche, bewusste oder unbewusste Gründe für ein Ausbleiben. Sie sind daher auch nicht erwünscht oder durch Unterstützung nachträglich herstellbar.

9.3 Nähe als Mittel zum Zweck

Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass eine solche Entwicklungsförderung zwar intendiert – wenn nicht sogar Anlass dieser Arbeit darstellt – , für die Jugendlichen aber keine spürbare Entlastung oder Hilfe bedeutet. Demnach sollte Nähe auch nicht zu diesem Zweck instrumentalisiert werden. Aus fachlicher Perspektive ist zwar durchaus legitim, auch langfristige Förderziele zu verfolgen, die nicht ausschliesslich auf eine sofortige Entlastung abzielen. Entscheidend ist dabei jedoch, dass Einigkeit darüber besteht, welchen Zielen aktuell nachgegangen wird und welche Priorität sie haben, damit nicht aneinander «vorbeigearbeitet» wird. Zugleich ist anzumerken, dass pädagogische Förderprozesse langfristig vermutlich am wirksamsten sind, wenn sich Jugendliche zunächst unmittelbar entlastet und unterstützt fühlen. Auch wenn fachlich im Hintergrund weitergedacht werden darf, sollten die Schwerpunkte gemeinsam gesetzt werden; im Sinne einer geteilten Verständigung darüber, was *Entlastung* und *Hilfe* für die Jugendlichen konkret bedeuten. Denn Nähe entfaltet ihren Sinn als «Mittel zum Zweck» erst dann wirklich, wenn Einigkeit darüber besteht, worin dieser Zweck eigentlich liegt.

Dabei ist Nähe kein pädagogisches Werkzeug. Sie entsteht selektiv, nicht weil sie hilfreich sein könnte. Nähe kann und muss daher nicht optimiert werden, um hilfreich zu sein. Dort wo sie bereits besteht, kann sie sich weiterentwickeln, bewirkt aber schon viel, indem sie einfach ist; als Basis für Vertrauen, Sicherheit und möglicherweise für Veränderung. Im Sinne der Abschlussfrage: *Sind bestehende professionelle Orientierungsrahmen und Werte unter Berücksichtigung der tatsächlichen Bedürfnisse der Jugendlichen weiterhin tragfähig – oder müssten sie (zumindest stellenweise) neu gedacht werden?*, lässt sich festhalten: *Nein*, es bestehen scheinbar keine Bedürfnisse, die über den pädagogischen Rahmen hinausgehen und aufgrund professioneller Prinzipien nicht aufgegriffen werden dürfen. Professionalität wird als klare Voraussetzung angenommen, Grenzen höchstens gedanklich ertastet.

Mindestens ebenso zentral erscheint jedoch die Reflexion des fachlichen Fokus pädagogischer Praxis. Die Ergebnisse zeigen, dass unbefriedigte Bedürfnisse nicht deshalb verfehlt bleiben, weil sie ausserhalb pädagogischer Grenzen liegen, sondern weil Fachpersonen und Klient: innen innerhalb des pädagogischen Rahmens unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Wird der Fokus nicht aufeinander abgeglichen, besteht die Gefahr, dass pädagogisches Handeln bestehende Bedürfnisse blockiert oder verfehlt.

9.4 Kritische Reflexion der Arbeit

Gelungene wie auch misslungene Aspekte der Umsetzung und Durchführung der Forschungsarbeit werden reflektiert.

Im Fazit zeigt sich, dass der Abgleich fachlich gesetzter Schwerpunkte mit den Prioritäten der Adressat: innen besonders bedeutsam ist; die Forschungsarbeit selbst kann dabei sinnbildlich als Beispiel für eine Verschiebung und notwendige Abstimmung solcher Schwerpunkte angesehen werden. Während sie für eine Lockerung pädagogischer Beziehungen sowie für ein Überdenken bestehender Grenzziehungen plädiert – oder plädieren wollte – verschiebt sie zugleich den Fokus auf eine Optimierung des «Nah-Seins» im Sinne einer effizienteren pädagogischen Förderung. Nähe wird dadurch nicht (mehr) primär als menschlich, authentisch und durch Verbindung unterstützend verstanden, sondern funktionalisiert und instrumentalisiert.

Damit reproduzierte die Arbeit zunächst die Verschiebung des fachlichen Fokus, die sie schliesslich als problematisch erkannt hat, da sie die Schwerpunkte vorwiegend aus fachlicher Logik setzte. Die Erwartungen an die Gespräche mit den Jugendlichen waren daher stark davon geprägt, eigenlogische Bestätigung zu erlangen; viele dieser Annahmen mussten im Verlauf verworfen werden. Aus den durchgeführten Gesprächen zeigten sich neue Schwerpunkte, die mit Optimierung wenig zu tun hatten. Daraus wurde deutlich, dass von den ursprünglich intendierten Optimierungsmöglichkeiten von Nähe abgesehen werden musste, und ein neuer Schwerpunkt das Fazit dieser Arbeit bilden wird; daraus welche Formen von Nähe tatsächlich hilfreich sind und gewollt werden.

9.4.1 zur Auswertungsmethode

Durch die Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019) konnten zahlreiche Schwerpunkte systematisch herausgearbeitet und im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit sowie ihre Funktion entsprechenden Unterkategorien zugeordnet werden. Dabei ist anzumerken, dass insbesondere bei thematischen Schwerpunkten wie Beziehung, zwischenmenschlichen Dynamiken oder Nähe eine grosse Gefahr bestand, dass scheinbar sehr ähnliche Unterkategorien entstehen. Dies liegt unter anderem daran, dass identische oder ähnliche Schlüsselwörter in mehreren Themenbereichen aufgegriffen und erfragt werden. In der ersten Auswertung zeigten sich diese Unterkategorien daher teilweise als kaum unterscheidbar: Sie wirkten zunächst verschachtelt, waren nicht klar voneinander abzugrenzen, oder eine Kategorie erschien oft auch als Teil einer anderen. Dennoch liessen sich im weiteren Analyseprozess differenzierte Unterkategorien identifizieren. Diese verhalten sich zueinander wie Schnittmengen, sind jedoch nicht deckungsgleich. Genau aus diesem Grund war eine differenzierte Trennung systematisch notwendig. Eine Zusammenführung zu einer

übergeordneten Kategorie wäre analytisch wenig ergiebig gewesen, da sich Differenzierungen sowie Erklärungsansätze einebnen und statt nach Bedingungen, Ursprüngen und Verbindungen zu fragen, unterschiedliche Phänomene pauschal zusammengefasst hätten.

9.4.2 Theoretische Schwerpunkte

Die Ergebnisse zeigen, dass gewisse theoretische Einflussgrößen sowie Umgangsformen von Nähe und Distanz bei Jugendlichen nur schwer gezielt erfragt werden konnten, da direkte Fragen entweder zu lenkend oder aus nicht-fachlicher Perspektive schwer verständlich gewesen wären. Offen und jugendgerecht formulierte Fragen ermöglichten hingegen indirekte Schlüsse auf relevante Themen, während eine explizite Auseinandersetzung mit einzelnen theoretischen Schwerpunkten kaum möglich war. Analytische Fragen zum individuellen Charakter, Bindungsverhalten sowie zu inneren Arbeitsmodellen oder Prozessen von Übertragung und Gegenübertragung stellten zwar ein wichtiges Vorwissen für die Zusammenarbeit dar, bildeten in dieser Arbeit jedoch primär eine theoretische Grundlage und waren nicht Bestandteil der Gespräche. Solche Fragen hätten den Rahmen dieser tendenziell generalisierenden Bachelorarbeit gesprengt und wären in einer spontanen, nicht vertrauten Befragungssituation potenziell übergreifend gewesen. Entsprechende Reflexionen sind vor allem dann sinnvoll, wenn an konkreten Konflikten oder Herausforderungen mit einem Bezugsjugendlichen gearbeitet wird. Die theoretischen Grundlagen dienten daher als Erklärungsansätze für die Interpretation, nicht jedoch als expliziter Gesprächsinhalt.

Viele Antworten wichen von den ursprünglich intendierten Schwerpunkten ab, was schlussendlich positiv zu bewerten ist, da sich so ein Fazit herausarbeiten liess, das von den Jugendlichen selbst benannt wurde. Die zentrale Herausforderung bestand darin, das eigene Vorwissen zurückzustellen, um zu erfassen, welche Formen von Nähe tatsächlich relevant, gewollt und hilfreich sind.

QUELLENVERZEICHNIS

- Agostini, E. (2025). Pädagogisches Ethos im Angesicht des Fremden: Sieben Thesen im Hinblick auf die Professionalisierung von Pädagog*innen. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 42–57). Beltz Juventa.
- Akreml, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl, Bd. 1, S. 313–332). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Anders, A. K., Brencher, D., Fieseler, K., & Helferich, U. (2020). Zum Umgang mit Sexualität, Nähe und Distanz. In A. Dekker, B. Christmann, M. Böhm, & M. Wazlawik (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt: Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 29–45). Springer VS.
- Wernet, A. (2024). Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse. Zu den Grenzen des Sisyphe. In D. Goldmann, S. Richter, & T. Wenzl (Hrsg.), *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem* (S. 19–40). Verlag Barbara Budrich: Opladen • Berlin • Toronto. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=30868
- Barth, U. (2025). Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden (U. Barth & A. Wiehl, Hrsg.). Beltz Juventa.
- Barth, U., & Wiehl, A. (2025). Das Éthos in der Pädagogik. Einleitung. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 9–17). Beltz Juventa.
- Baumann, S. (2025). Reflexivität und pädagogische Haltungsentwicklung in der Professionalisierung von Lehrpersonen. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 132–144). Beltz Juventa.

- Beck, S. (2021). *Wohnen Als Sozialräumliche Praxis: Zur Subjektiven Bedeutung Von Gemeinschaftlichem Wohnen Im Kontext Sozialen Wandels*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Best, L. (2020). *Nähe und Distanz in der Beratung: Das Erleben der Beziehungsgestaltung aus der Perspektive der Adressaten*. Springer VS.
- Christiansen, S., & Theunissen, B. (2020). Gelingende Implementierung – Zur Bedeutung der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte im Kontext Schutzkonzept. In A. Dekker, B. Christmann, M. Böhm, & M. Wazlawik (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt: Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 153–168). Springer VS.
- Cloos, P., Lochner, B., & Schoneville, H. (Hrsg.). (2020). *Soziale Arbeit als Projekt: Konturierungen von Disziplin und Profession*. Springer VS.
- Damej, M. (2025). Inklusionspädagogisches Ethos in der Professionalisierung von Lehrpersonen. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 120–131). Beltz Juventa.
- Dörr, M. (2023). Morsche Grenzen in der Rede von „Nähe und Distanz“ im Kontext pädagogischer Professionalität. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose, & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen: Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 273–284). Verlag Barbara Budrich.
- Dörr, M. (2024). Zur Rede von ‚Nähe-Distanz-Regulation‘ im aktuellen pädagogischen Diskurs um Grenzen (in) der Erziehung. In S. Richter & T. Wenzl (Hrsg.), *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem* (S. 219–237). Verlag Barbara Budrich: Opladen • Berlin • Toronto.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=30868
- Dörr, M., & Müller, B. (Hrsg.). (2019). *Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (4., aktualisierte und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.

- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Drieschner, E., & Gaus, D. (2021). Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz. In F. K. Krönig & U. Binder (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 52–66). Beltz.
- Friedrichs, L. (with Waluga, A.). (2021). *Die Gedrosselte Beziehung: Eine Empirische Studie Zur Bedeutung Von Nähe und Distanz in der Heimerziehung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Göppel, R. (2022). Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik pädagogischer Beziehungen. In C. Berndt, T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 43–56). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25360
- Gregori-Tscherry, P., & Calabrese, S. (2019). Beziehungsgestaltung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl, Bd. 2, S. 669–686). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Herzog, W. (2021). Zeitvergessenheit. Wie sich die Erziehung paradoxiefrei denken lässt. In F. K. Krönig & U. Binder (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 67–81). Beltz.
- Kadera, S., & Hofer, H. (2020). Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte zur Prävention sexuellen Missbrauchs. In A. Dekker, B. Christmann, M. Böhm, & M. Wazlawik (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt: Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 117–130). Springer VS.

- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl, Bd. 1, S. 633–648). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Nachtsheim, J., & König, S. (2019). Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl, Bd. 2, S. 927–934). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Ostermann, B. (2022). Anerkennung als didaktische Kategorie. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 151–161). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25360
- Prengel, A. (2022). Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben? In C. Berndt, T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 31–42). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25360
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2019). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl, Bd. 1, S. 105–124). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Ritter, B., & Schmidt, F. (2020). *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Schäfer, Maximilian & Thole, Werner. (2021). Praktiken der Beziehungsgestaltung in Erziehungsstellen. Rekonstruktionen der Relationierung von Nähe und Distanz in einem sozialpädagogischen Format der Hilfen zur Erziehung. <https://doi.org/10.25656/01:21820>
- Schleiffer, R. (2014). Der heimliche Wunsch nach Nähe: Bindungstheorie und Heimerziehung (5., durchgesehene Aufl). Beltz.
- Schleiffer, R. (2015). Fremdplatzierung und Bindungstheorie. Beltz.

- Schranz, M., & Klug, I. (2025). Biografische Erfahrungen als haltungsbildende Kraft. Persönliche Potenziale für professionelle Entwicklungsprozesse nutzen. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 94–107). Beltz Juventa.
- Thomas Häcker, Constanze Berndt, & Maik Walm. (2022). Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen—Eine Einführung. In C. Berndt, T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 9–31). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25360
- Willman, M. (2023). Gibt es eine „richtige“ Pädagogik in der „falschen“? Zur Frage der Überwindung disziplinärer Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Didaktik sowie Schul- und Sonderpädagogik durch eine „Inklusionspädagogik“. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose, & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen: Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 353–365). Verlag Barbara Budrich.
- Winkler, M. (2022). Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle von Beziehungen zu sprechen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 213–237). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25360
- Wirth, J. V. (o. J.). Nähe / Distanz—Eine informative Ambivalenz professionellen Handelns des Sozialen Arbeitens. Diploma Hochschule.
- Wittig, S. (2021). Möglichkeit/Unmöglichkeit oder: Über das Mauern (einreißen). Versuch über den experimentellen Umgang mit der paradoxalen Lage der Pädagogik. In F. K. Krönig & U. Binder (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 82–99). Beltz.
- Wolff, M., & Kampert, M. (2017). „Wer entscheidet darüber, wann nah zu nah ist?“ Körperkontakt und Macht in professionellen Beziehungen im Kontext stationärer

Settings. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(3), 293–312.
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.03>

Zeinz, H., & Kopmann, H. (2021). Antinomien in Schule und Lehrerberuf vor dem Hintergrund von Inklusion, Digitalisierung und Umwelterziehung / Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In F. K. Krönig & U. Binder (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 284–297). Beltz.

ANHANG

A Kodierleitfaden zur qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019)

Selektionskriterium: Alle Aussagen über die Qualität professionellen oder pädagogischen Handelns sowie solche, die Bewertungen oder Wünsche zu Nähe-Distanz-Dynamiken ausdrücken.

Unterkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Wunsch nach Gleichbehandlung und Fairness	Äusserungen die Ungerechtigkeiten thematisieren	Codieren wenn Ungleichbehandlung oder Fairness zwischen Jugendlichen untereinander, oder zwischen Jugendlichen und Fachpersonen aufgegriffen wird	B5 [00:01:12]: «dass man auf Augenhöhe miteinander reden kann und dass es nicht so ist, (...) die Erwachsenen stehen viel weiter oben und die Jugendlichen sind so wie unten.»
Respekt	Äusserungen die Respekt aufgreifen	Codieren wenn der Wunsch nach Respekt geäussert wird, oder Respekt nicht eingehalten wurde	B1 [00:01:12]: «Ähm, Respekt vor allen Personen miteinander.»
Kritik an Kontrolle und Beharrlichkeit	Negativ bewertete Kontrolle und Beharrlichkeit	Nur codieren, wenn Kontrolle und Beharrlichkeit negativ bewertet werden, und mit repetitivem Nachhaken, einfordern, oder mangelnder Fähigkeit des Ablassens verbunden werden	B1 [00:11:52]: «Wollen trotzdem, dass du es so machst. Aber wenn du es immer noch nicht machen willst, dann drohen sie dir nachher mit dem Handy.»

Wunsch nach Flexibilität und Menschlichkeit	Äusserungen die Flexibilität und Menschlichkeit im Umgang thematisieren	Nur codieren, wenn situative (nicht repetitive) Strenge oder Flexibilität im Umgang thematisiert wird, nicht das menschlich <i>sein</i> ; nahbar - siehe andere Kategorie	B2 [00:13:27]: «Und sich trotzdem einlassen kann und das Menschliche zeigen kann.»
Kritik an Unprofessionalität	Negativ bewertete Unprofessionalität	Codieren wenn explizit Unprofessionalität beschrieben wird, oder Wünsche welche explizit Professionalität aufgreifen	B2 [00:09:56]: «Was für mich ganz klar ist, wenn man beleidigend wird, weil das ist dann so eine Überschreitung.»
Beschreibung von Distanz	Beschreibung und Zeitpunkt gewünschter Distanz	Codieren wenn beschrieben wird, was Distanz für die Befragten ist, oder Beschreibungen, die beinhalten, <i>wann</i> Distanz gewünscht wird oder besteht	B6 [00:03:37]: «Also zum Beispiel mit den Aushilfen bin ich halt ein bisschen weniger (..), also ein wenig distanzierter, weil sie nicht so oft da sind.»
Nicht einhalten der Distanz	Schilderungen in denen gewünschte Distanz nicht eingehalten wurde	Codieren wenn Distanz zwar eingefordert, aber nicht respektiert wurde	B1 [00:01:25]: «Ähm, zuhören, was die Kinder sagen, also auch wirklich zuhören und auch durchziehen, weil manchmal habe ich das Gefühl, wenn du zum Beispiel sagst, ähm, nein, zum Beispiel; ‚Nein, ich will jetzt alleine sein‘, dann ein paar Erwachsenen

			halt oft manchmal halt das nicht respektieren.»
Beschreibung von Nähe	Persönliche Definitionen von Nähe	Äusserungen, die beschreiben, was Nähe für die Befragten ist	B4 [00:05:17]: «Oder auch zum Beispiel Film schauen oder spielen, das mache ich immer gerne, wie so das Familienleben.»
Bedürfnis nach Nähe	Zeitpunkt gewünschter Nähe	Beschreibungen, <i>wann</i> Nähe gewünscht wird	B3 [00:04:14]: «Es ist halt, ja wenn es mir nicht gut geht, ich halt einfach überfordert bin.»
Initiative und Beziehung	Schilderungen von Beziehung und wann diese initiiert wird	Codieren wenn das allgemeine Verhältnis zu Personen angesprochen wird, oder Schilderungen zu <i>wem</i> und <i>wann</i> ein solches Verhältnis besteht	B6 [00:05:00]: «Aber ja, eben mehr, wenn es von mir herauskommt, ich habe nicht gerne, wenn Leute auf mich zukommen.»
Vertrauen und Misstrauen	Äusserungen bezüglich bestehenden Vertrauens oder Misstrauen	Codieren, wenn beschrieben wird, was Vertrauen oder Misstrauen auslöst und gegenüber wem dies besteht	B3 [00:09:45]: «Darüber spreche ich mit Therapeutinnen, vor allem nicht, weil die alles weiterleiten.»
Mangelndes Ernstnehmen	Schilderungen in denen Befragte sich nicht ernst genommen fühlen	Codieren, wenn Jugendliche sich von Fachpersonen nicht ernstgenommen fühlen, oder ihr Leidensdruck relativiert wird. Ebenfalls	B1 [00:09:59]: «Also, manchmal fühle ich mich bei den Erwachsenen nicht so ernst genommen, sage ich jetzt mal.»

		codieren, wenn fehlerhaftes Verhalten nicht unterbunden wird	
Wunsch nach Nahbarkeit	Äusserungen die Nahbarkeit von Fachpersonen aufgreifen	Codieren, wenn von Fachpersonen Nahbarkeit und die Fähigkeit gewünscht wird, sich auch als ganze Person einzubringen	B4 [00:11:13]: «Dass sie einfach auch ihren Charakter mitbringen.»

B Regelsystem für die Transkription (Dresing & Pehl, 2024, S. 21-23):

Grundregeln

Regel / Bereich	Beschreibung
Regel 1: Jedes Wort aufschreiben	• Alles wird so notiert wie gesprochen. • Dialekt wird angenähert, unverständliches mit (unv.) markiert.
Regel 2: Kurze Antworten	• ‚hmm‘, ‚ja‘, ‚genau‘ ignorieren ausser als Antwort.
Regel 3: Pausen	• Pausen ab 3 Sekunden mit (...) markieren.
Regel 4: Emotionen und Betonungen	• (lacht), (seufzt), (weint); betonte Wörter in VERSALIEN.
Regel 5: Einheitlichkeit	• Jede Äusserung eigener Absatz mit Kürzel.

Module zur Erweiterung

Regel / Bereich	Beschreibung
Satzabbrüche	• Mit / markieren.
Wortdoppelungen	• Immer notieren.

Pausendifferenzierung	• (.) 1 Sek., (..) 2 Sek., (...) 3 Sek., (Zahl) >3 Sek.
Rezeptionssignale	• Alle transkribieren, ausser Backchanneling des Interviewers.
Betonung bei hm	• hm (bejahend) / hm (verneinend).
Sprecherüberlappungen	• // Text // kennzeichnet Überlappung.

Einheitliche Schreibweisen

Regel / Bereich	Beschreibung
Fülllaute	• Mehrere ohne Satzzeichen: ‚ähm ähm ähm‘.
Partikel hm	• Immer ‚hm‘.
Zögerungslaute	• Immer ‚ähm‘.
Einheiten & Zeichen	• Ausgeschrieben: Euro, Meter, Paragraf.
Abkürzungen	• Nur wenn gesprochen.
Wörtliche Rede	• Mit Anführungszeichen.
Wortverkürzungen	• Wie gesprochen.
Englische Begriffe	• Gross-/Kleinschreibung nach Deutsch.
Personalpronomen	• du/ihr klein; Sie/Ihnen gross.
Redewendungen	• Wörtlich wiedergeben.

C Nutzung von KI in der Arbeit

Textstelle / Abschnitt	Tool	Was wurde gemacht?
Kapitel 5.2 «Institutionen in einer Doppelrolle»	ChatGPT, Version GPT-5.2 https://chatgpt.com	Glättung und Verdeutlichung der eigenen Sprache
Kapitel 6 «Forschungsdesign»	ChatGPT, Version GPT-5.2 https://chatgpt.com	Glättung und Verdeutlichung der eigenen Sprache
Kapitel 9 «Fazit»	ChatGPT, Version GPT-5.2 https://chatgpt.com	Vereinzelte Stellen: Glättung und Verdeutlichung der eigenen Sprache
Tabellarische Darstellung „Kodierleitfaden“	ChatGPT, Version GPT-5.2 https://chatgpt.com	Erstellen der Tabelle, eigener Inhalt
Abstract	ChatGPT, Version GPT-5.2 https://chatgpt.com	Glättung der eigenen Sprache, Zeichenkontrolle
Ganze Arbeit	NotebookLM https://notebooklm.google.com	Prüfung auf überflüssige Wiederholungen ohne inhaltliche Ergänzung
Ganze Arbeit	ChatGPT, Version GPT-5.2 https://chatgpt.com	Grammatikalische Korrektur

D Leitfadeninterview

Die Fragen wurden so übernommen, wie sie während des Interviews eingesetzt wurden – ohne sprachliche Glättung und Korrektur.

Einleitung: Um was es grundsätzlich geht: Einen Umgang finden, der euch am besten hilft/ guttut zwischen euch Jugendlichen und den Sozialpädagog: innen die hier arbeiten.

Wir sammeln zuerst ein bisschen was vielleicht stört oder guttut, und dann was man verändern könnte, dass ihr euch wohler fühlt, oder dass die Sozialpädagog: innen euch besser helfen können, wenn es euch schlecht geht.

Das Gespräch bleibt anonym, man sieht deinen Namen nicht. Du darfst alles sagen, was du möchtest. Du darfst einfach loserzählen, es gibt kein richtig und kein falsch. Ich frage nach, falls ich etwas nicht verstehe.

(Die Reihenfolge führt von einfach und alltagsnah zu persönlicher und emotionaler Nähe, bis zu professioneller Hilfe in schwierigen Situationen)

1. Einstieg / Allgemeines

Wie erlebst du das Zusammenleben mit den Erwachsenen hier auf der Wohngruppe?

(z. B. Stimmung, Umgang, Nähe, Distanz)

Mögliche Vertiefungsfragen:

- Was ist dir dabei wichtig?
- Was wären deine Regeln, wenn du eigene aufstellen dürftest?

2. Nähe und Distanz - eigene Definitionen

Hast du mit gewissen Fachpersonen ein engeres Verhältnis als mit anderen, und wie merkst du das?

Mögliche Vertiefungsfragen:

- Wann fühlt sich Nähe gut an (Beispiele nennen: Reden, Zuhören, Zeit verbringen, helfen, spielen, umarmen)?
- Wann willst du lieber keine Nähe und mehr Abstand?

3. Momentaner Umgang mit den Sozialpädagogen: innen

Erzähl mir von einem Moment, in dem du mit einem der Erwachsenen hier etwas erlebt hast – etwas, das dir positiv oder vielleicht auch schwierig in Erinnerung geblieben ist.

Mögliche Vertiefungsfragen:

- Wie war das für dich?
- Merkst du/wie ist es für dich, dass sie dabei Professionell sein müssen?
- Fühlt sich der Kontakt manchmal eher streng und kontrollierend an – oder eher locker und kollegial?

4. Vertrauen und Verhältnis

Wie ist es für dich, mit Ihnen über Dinge zu sprechen die dich beschäftigen?

Mögliche Vertiefungsfragen:

- Wann fühlst du dich verstanden – und wann nicht so?
- Gibt es etwas, das dir helfen würde, ihnen mehr zu vertrauen?
- Kennt ihr euch gut - Sie dich und du sie? Hättest du lieber, dass ihr euch besser kennt/ mehr übereinander wisst oder lieber weniger?

5. Unterstützung und Hilfe

Wenn es dir mal nicht gut geht – was hilft dir am meisten?

Mögliche Vertiefungsfragen:

- Gibt es etwas, was sie dir hier nicht geben können/ dürfen, was du aber brauchst?
- Was machen die Fachpersonen gut, wenn du traurig, wütend oder gestresst bist?
- Gibt es etwas, das sie besser oder anders machen könnten?

6. Wünsche und Ideen

Was würdest du dir wünschen für den Umgang zwischen euch Jugendlichen und den Sozis hier?

Mögliche Vertiefungsfragen:

- Was könnte anders sein, damit du dich wohler fühlst?
- Wenn du etwas verändern dürftest – was wäre das?

Abschluss

Gibt es etwas Wichtiges, was ich nicht gefragt habe und du noch sagen möchtest?

E Einverständniserklärungen Jugendliche (leer)

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG, GESPRÄCH NÄHE DISTANZ

Ich,

Name: _____

Alter: _____ Jahre

Wohngruppe: _____

erkläre mich damit einverstanden, an einem Gespräch über Nähe und Distanz auf der Wohngruppe teilzunehmen.

Das Gespräch wird aufgezeichnet, um es anschliessend besser auswerten zu können. Alle Aufnahmen und Transkripte werden anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person möglich sind. Die Aufnahme wird ausschliesslich für die wissenschaftliche Auswertung verwendet und danach gelöscht.

Die Teilnahme ist freiwillig, und ich kann das Gespräch jederzeit abbrechen, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen.

Ort, Datum: _____

Unterschrift der Teilnehmerin / des Teilnehmers:

Unterschrift der Forscherin:
