
Geschlechtersensible Sozialpädagogik in der Krisenintervention

Von den Paradoxien in den Handlungsanforderungen

Masterthesis von Dominique Gindraux

Geschlechtersensible Sozialpädagogik in der Krisenintervention

Von den Paradoxien in den Handlungsanforderungen

Dominique Gindraux

Studienbeginn: FS 2019

Master in Sozialer Arbeit, Bern | Luzern | St. Gallen

Fachbegleitung: Prof. Sabine Makowka

Abgabedatum: 10.08.2021

Abstract

Die aktuellen Geschlechterforschung sowie die geschlechtersensible Sozialen Arbeit sind geprägt von einem Spannungsfeld zwischen Differenz und Diversität. Die vorliegende Masterthesis geht von der Hypothese aus, dass sich daraus an die Sozialpädagog_innen widersprüchliche Handlungsanforderungen richten: Einerseits gilt es Diversität wahrzunehmen und anzuerkennen. Zugleich gilt es, das Verhältnis von gesellschaftlichen Widersprüchen und individuellen Krisen zu berücksichtigen. Es wurde der Frage nachgegangen, welche Paradoxien in den Handlungsanforderungen (vgl. Fritz Schütze, 2000, 2021) sich mit Fokus auf die geschlechtersensible Arbeit in der sozialpädagogischen Krisenintervention zeigen.

Dafür wurden zwei teaminterne Gruppendiskussionen unter Sozialpädagog_innen zweier Kriseninterventionen durchgeführt und inhaltsanalytisch nach Kuckartz und Rädicker (2020) ausgewertet. Anhand der Berichte der Sozialpädagog_innen können verschiedene Paradoxien in den Handlungsanforderungen identifiziert werden. Die Vermeidung der Thematisierung von Geschlecht zeigt sich als zentrale Strategie zum Umgang mit den Paradoxien geschlechtersensibler Arbeit. Wobei es des Weiteren zu klären bleibt, welche Rolle den im Kontext von Geschlecht wirksamen Verdeckungszusammenhängen (Bitzan, 2001) zukommt. Ferner wird beobachtet, dass sich in der Unterstützung von Krisenbewältigungsprozessen die widersprüchlichen Handlungsanforderungen zwischen Stabilisierung und Öffnung stellen. Die ausgeprägte Adressat_innenorientierung in der Krisenintervention begünstigt dabei eine offene Haltung gegenüber Geschlechtsstereotypen und eine kritische Bearbeitung geschlechterspezifischer Bewältigungsstrategien. Abschliessend kann festgehalten werden, dass es zum umsichtigen Umgang mit den geschlechtsspezifischen Paradoxien institutionelle Strukturen zur habitualisierten Anwendung geschlechtssensibler Methoden benötigt.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Spannungsfiguration Differenz und Diversität in der Geschlechterforschung	8
1.1 Geschlechtersensible Sozialpädagogik	9
1.1.1 Von den Pionierinnen zum Gender Mainstreaming	10
1.1.2 Zwischen Festschreibung und der Anerkennung von Vielfältigkeit	12
1.1.3 Differenz und Diversität als Herausforderung für die sozialpädagogische Praxis	14
1.1.4 Vorschläge für eine geschlechtersensible Sozialpädagogik	16
2. Die sozialpädagogische Krisenintervention	19
2.1. Der institutionelle Rahmen und die Aufgaben der Krisenintervention	19
2.2 Krisen in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Strukturen	21
3. Paradoxien in den Handlungsanforderungen	23
3.1 Diversität und Differenz als Quelle von Paradoxien in den Handlungsanforderungen	23
3.2 Paradoxien aufspüren, um mit den resultierenden Fehlern umzugehen	26
4. Der Forschungsprozess	28
4.1 Erhebung des Datenmaterials durch leitfadengestützte Gruppendiskussionen	28
4.2 Transkription, Datenexploration, Kategorienbildung	30
4.3 Der Codierprozess und zentrale Leitsätze der Praxis	33
4.4 Codierprozess zur geschlechtersensiblen Sozialpädagogik	36
5. Ergebnisdarstellung und deren Analyse	39
5.1 Impliziter Geschlechtsbezug in kulturbezogenen Erklärungsmustern	39
5.2 (De-)Thematisierung der Geschlechterdifferenz anhand der räumlichen Zuteilung	44
5.3 Stabilisierung der Krisensituation und Offenheit bei der Erweiterung des Handlungs- spielraums	46
5.4 Vermeidungsstrategien bezüglich sexualisierter Gewalt	54
5.5 Ohne abzustempeln vorausschauend arbeiten	59
6. Fazit und kritische Würdigung	62
6.1 Reflexion der Forschungsanlage	62
6.2 Eine explizite Thematisierung wird vermieden	63
6.3 Institutionelle Rahmen für den Umgang mit geschlechtsspezifischen Paradoxien	66
Literaturverzeichnis	68
Abbildungsverzeichnis	72
Tabellenverzeichnis	72
Anhang	73

Einleitung

Geschlechtersensible Ansätze werden seit den Anfängen der Sozialen Arbeit¹ aufgrund der prägenden Rolle, die Vertreterinnen der ersten Frauenbewegung damals einnahmen, diskutiert (Voigt-Kehlenbeck 2008: 19). Spätestens seit den Interventionen der zweiten Frauenbewegung werden geschlechtersensible Methoden und Angebote ausgearbeitet, die sich aktuell in Verbindung mit der diversitätssensiblen Sozialen Arbeit weiterentwickeln (Voigt-Kehlenbeck 2008: 10). Untersuchungen weisen darauf hin, dass in der Kinder- und Jugendhilfe die theoretische Auseinandersetzung weit elaboriert und auch das Bewusstsein um eine geschlechtersensible Perspektive oftmals vorhanden ist. Empirisch ist eine flächendeckende Implementierung geschlechtersensibler Ansätze aber nicht feststellbar (Welser 2017: 40). Dies gilt auch für die koedukative, sozialpädagogische Krisenintervention für Jugendliche. Während im Rahmen von homoedukativen Angeboten wie etwa Mädchenhäuser geschlechtersensible Ansätze zu ihrer Entstehungsursache gehören, sind keine Untersuchungen zur geschlechtersensiblen Arbeit in der koedukativen Krisenintervention für die Schweiz vorhanden.

Die Auseinandersetzung mit der aktuellen Geschlechterforschung sowie geschlechtersensiblen Praxisansätzen zeigt, dass sich diese in einem Spannungsfeld zwischen Differenz und Diversität bewegen (Vgl. Pimminger 2019, Villa 2019). Einerseits wird die fortlaufende Konstruktion von Geschlecht in sozialen Interaktionsprozessen untersucht und auf die Kontingenz dieser binären Kategorien verwiesen. Andererseits bildet die Zweigeschlechtlichkeit ein Strukturmerkmal der Gesellschaft. Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass Geschlecht sowohl eine Handlungs- als auch eine Strukturkategorie ist (Bitzan 2021: 537). Daraus ergeben sich im Rahmen geschlechtersensibler Sozialpädagogik paradoxe Handlungsanforderungen. Angesichts dieses Spannungsfeldes stellt sich für die Untersuchung der geschlechtersensiblen Praxis in der Krisenintervention folgende Forschungsfrage: Welche Paradoxien in den Handlungsanforderungen zeigen sich mit Fokus auf die geschlechtersensible Arbeit in der sozialpädagogischen Krisenintervention?

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfrage wird zuerst die begriffliche Ausgangslage inhaltlich gefüllt. Im ersten Kapitel wird das oben umrissene Spannungsfeld zwischen

¹ Im Folgenden werde ich von Sozialer Arbeit sprechen, sofern die Gesamtheit der Disziplin und Profession thematisiert wird. Den Begriff der Sozialpädagogik verwende ich, wenn spezifisch pädagogische Handlungsfelder im Fokus stehen.

Diversität und Differenz ausgearbeitet und anhand der historischen Entwicklung der geschlechtersensiblen Sozialpädagogik erläutert. Im zweiten Kapitel wird das Handlungsfeld der Krisenintervention umrissen und argumentiert, wieso sich dort eine explorative Erkundung der Paradoxien in den geschlechtersensiblen Handlungsanforderungen besonders anbietet: Erstens ist die Thematisierung von Geschlecht in der Arbeit mit Jugendlichen aufgrund der adoleszenten Sozialisationsprozesse und die damit einhergehende Vergeschlechtlichung der sozialen Rollen (King und Benzel 2019: 5) naheliegend. Zudem bildet Krise ein spezielles Moment, insofern sie zwar individuell erlebt wird, zugleich aber in einem Verhältnis zu den gesellschaftlichen Widersprüchen, im Rahmen derer sie entstehen und sich entwickeln, steht (vgl. Dollinger 2004: 381).

Um die in der Theorie dargestellte Problemlage empirisch zu untersuchen, wird auf Fritz Schützes einflussreiche Theorie und Forschung zu den Paradoxien des Handelns (vgl. Schütze 1992, 2000, 2014, 2021) zurückgegriffen. Wie im dritten Kapitel dargestellt wird, bieten seine Begriffe ein Gerüst um widersprüchliche Handlungsorientierungen, die sich den Sozialpädagog_innen im Zuge einer geschlechtersensiblen Praxis stellen, identifizieren zu können. Gemäss Schütze sind Paradoxien in der Handlungslogik der sozialpädagogischen Arbeit inhärent. Die Aufgabe der Sozialpädagog_innen liegt darin, durch ein Bewusstsein für systematische Fehlerquellen einen umsichtigen Umgang mit Fehlern zu entwickeln. Entsprechend ist von Interesse, welcher Einfluss die festgestellten Paradoxien auf die sozialpädagogische Praxis haben und wie die Sozialpädagog_innen mit diesen umgehen.

Das vierte Kapitel widmet sich dem Forschungsprozess, dessen Kernstück zwei Gruppendiskussionen mit Sozialpädagog_innen zweier Kriseninterventionen darstellt. Die leitfadengestützten Gruppendiskussionen sowie deren vollständige Transkription und inhaltsanalytische Auswertung wurde nach Udo Kuckartz und Stefan Rädicker durchgeführt (vgl. Kuckartz, 2018 sowie Kuckartz und Rädicker, 2020). Spezielle Beachtung findet in diesem Kapitel die Beschreibung einiger zentraler Kategorien. Abschliessend werden die Ergebnisse dargestellt und ausgewertet. Die fünf Themenkomplexe (Kapitel 5.1 – 5.5) greifen verschiedene, aus der Diskussion herausgearbeitete Paradoxien, die sich aus der Perspektive einer geschlechtersensiblen Sozialpädagogik zeigen, auf. Die Beobachtungen werden auf die Paradoxien nach Schütze bezogen und auf die Spannungsfiguration von Differenz und Diversität hin analysiert.

Bezüglich des Umgangs der Sozialpädagog_innen mit den Paradoxien in den Handlungsanforderungen wird insbesondere auf die beobachtete Vermeidung geschlechtsbezogener Erklärungsmuster, die Begleitung von Entwicklungsprozessen, sowie auf Vermeidungsstrategien rund um den Umgang mit sexualisierter Gewalt und Übergriffen eingegangen.

Reflexion der Forschungsperspektive

Eines der zentralen Werkzeuge in der Sozialen Arbeit ist die Selbstreflexivität (Voigt-Kehlenbeck 2008: 50). Dieser Ansatz wird angesichts dessen, dass Forschung und Theoriebildung niemals neutral sind, auch im Rahmen der hier anstehenden Forschungstätigkeit als zentral erachtet. Dementsprechend werden hier die eigene Positionierung und entsprechende Perspektive, welche der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen, dargestellt:

Im Hintergrund zieht sich durch die gesamte Arbeit hindurch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle. Als Forscherin gilt es insbesondere meine eigene, geschlechtsspezifisch sowie kulturell geprägte Perspektive zu berücksichtigen. Insofern ich die *geschlechtersensible* Praxis untersuche, beziehe ich mich nicht nur auf die geschlechtsspezifische Positionierung der Adressat_innen und Sozialpädagog_innen in der Gesellschaft oder ihre Geschlechtsidentität, sondern auch auf geschlechtsbezogene Stereotypen. Die Untersuchung selbst, besonders im Rahmen der Fallauswahl, Codierung und Auswertung ist beeinflusst von meinen eigenen Vorstellungen geschlechtsspezifischer Stereotypen. In der Ergebnisdarstellung wird explizit auf Stereotypen Bezug genommen, wobei auch deren kritische Reflexion einbezogen wird. Welche Stereotypen im Rahmen welcher konkreten Beispiele zur Anwendung kommen und worin denn ihre kritische Erweiterung besteht, ist debattierbar. Der Inhalt von geschlechtsbezogenen Stereotypen lässt sich qua Begriff und insbesondere im Kontext moderner, stark ausdifferenzierter Gesellschaften nicht abschliessend ausdefinieren. Meines Erachtens sind Ausdrücke stereotyper Männlichkeit Gewalt, Dominanz und Stärke und jene für stereotype Weiblichkeit Fürsorge, Schwäche und Schönheit (vgl. Hannover und Wolter, 2017). Diese Liste ist aber weder vollständig noch besitzt sie den Anspruch den konkreten Individualitäten zu entsprechen. Viel eher ist diese Liste ein Abbild patriarchaler Strukturen. Im Sinne dessen verstehe ich die vorliegende Forschungstätigkeit auch als Beitrag zur kritischen

Reflexion patriarchaler Strukturen und ihres Einflusses auf die sozialpädagogische Praxis.

Darüber hinaus gilt es den meine eigene berufliche Tätigkeit als Sozialpädagogin in einer Krisenintervention zu berücksichtigen. Diese erlaubt mir eine vertiefte Einsicht in die Arbeit in der Krisenintervention. Im Rahmen der Masterthesis liegt die Herausforderung darin, sich abzugrenzen von der Rolle der Praktikerin und der subjektiven Vorstellung dessen, welche Haltungen und Handlungsweisen für eine gute Arbeit zentral sind.

1. Spannungsfiguration² Differenz und Diversität in der Geschlechterforschung

Beiträge aktueller Geschlechterforschung widmen sich der Konstruktion und den Auswirkungen von Geschlecht sowohl auf der Ebene von Individuen und ihren sozialen Praktiken als auch auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturzusammenhänge. Der Analyseansatz *Doing Gender* setzt auf der Ebene von Mikroprozessen an und bildet eine etablierte Forschungsperspektive, die Prozesse der sozialen Konstruktion von Geschlecht in den Blick nimmt. Die sozialen Praktiken der Geschlechtsunterscheidung werden in dieser nicht einfach als ein gesellschaftlicher Reflex auf biologische Tatsachen und natürliche Gegebenheiten verstanden. Dieser Forschungsperspektive liegt das Verständnis zugrunde, wonach Geschlecht keine fixe Eigenschaft von Individuen darstellt, sondern Geschlechtszugehörigkeit und –identität im fortlaufenden Interaktionsprozess hergestellt wird. Der Fokus der Forschung, welche den *doing gender* Ansatz verfolgt, liegt auf sozialen Interaktionen und Praktiken und nicht auf Gesellschaftsstrukturen (Gildemeister 2019: 412). Dies wird und wurde in der Geschlechterforschung wiederholt kritisiert, insofern damit strukturelle Macht- und Ausbeutungsverhältnisse in den Hintergrund treten. Oft wird er darum um Ansätze ergänzt, die sich der Analyse geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im kapitalistischen Produktionsverhältnis sowie patriarchaler Macht- und Herrschaftsstrukturen widmen. Somit rücken Themen wie Sexismus, sexualisierte Gewalt und soziale Ungleichheit in ihrem Verhältnis zur ökonomischen wie auch normativen Unterordnung der Reproduktions- und Care-Arbeit im kapitalistischen Produktionsverhältnis in den Fokus. Es kann nämlich nicht verkannt werden, dass Geschlecht auch heute noch ein wesentlicher gesellschaftlicher Platzanweiser ist (Lohner und Stauber 2016: 60). Menschen werden qua Geschlecht Rollen und Arbeiten zu- und abgesprochen, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen. Die Thematisierung von Geschlechterdifferenzierung beabsichtigt nicht die Essentialisierung von Geschlecht, sondern betont, dass die fortlaufende Herstellung von Geschlecht sich in unseren Körpern, Institutionen und gesellschaftlichen Verhältnissen verfestigt hat. Als solche ist die Konstruktion von Geschlecht nichts Zufälliges, sondern erfüllt eine Funktion im

² Ich übernehme den Begriff der Spannungsfiguration von Schütze, welcher sich wiederum auf Norbert Elias bezieht, der mit den *Figurationsspannungen* „grundlegende Konstitutionsgegensätze innerhalb von sozialen Gebilden“ (Schütze 2021: 262) benannte.

Macht- und Ausbeutungsverhältnis. Die Krux liegt nun darin, dass in der Geschlechterdifferenzierung die Gefahr ihrer Reifizierung liegt. Dies ist auch die Kritik, die vonseiten dekonstruktivistischer Ansätze formuliert wird: Durch die Analyse und Betonung herrschender Geschlechterdifferenzen werden diese reproduziert und sozusagen realer gemacht (Bitzan 2012: 102).

Die theoretische Ausgangslage für eine geschlechtersensible sozialpädagogische Praxis ist also widersprüchlich. Einerseits ist Geschlecht eben nicht ein Merkmal von Individuen, sondern als Verhältnis zu sehen, das in sozialen Interaktionen hergestellt wird und sich historisch verändert. Dieser Ansatz öffnet den Blick für Diversität, die nicht auf Unterschiede und Differenzen zielt, sondern Pluralität und Vielfalt thematisiert (Rein und Riegel 2016: 72). Der Fokus auf Diversität, welcher sich der Unterscheidung entziehen will, kann aber dem Umstand, dass die Zweigeschlechtlichkeit ein grundlegendes Strukturmerkmal der Gesellschaft ist, entlang dessen sich wirkmächtige Prozesse entfalten, nicht Rechnung tragen. Wo diese Differenzlinien im Alltag in ihrer Allgegenwärtigkeit beinahe unsichtbar, beziehungsweise aktiv verdeckt werden, muss ihre Anerkennung gerade aus macht- und herrschaftskritischer Perspektive immer wieder eingefordert werden. Zugleich verlangt die Anerkennung von Pluralität und Vielfalt im sozialpädagogischen Alltagshandeln viel Bewusstsein, welches in Anbetracht der gesellschaftlich dominanten Geschlechternormen schwer umzusetzen ist.

1.1 Geschlechtersensible Sozialpädagogik

Das beschriebene Spannungsfeld der Geschlechterforschung schlägt sich in der Forschungs- und Theoriedebatte der Sozialen Arbeit im Allgemeinen wie auch der Sozialpädagogik im Speziellen nieder. Im folgenden Kapitel wird anhand der Darstellung der historischen Entwicklung der Debatte um geschlechtersensible Sozialpädagogik das Spannungsfeld von Diversität, Differenz und Gleichheit dargestellt. Geschlechterverhältnisse verändern sich historisch und dementsprechend entwickeln sich auch Forschung und Praxis der Sozialpädagogik. Die Darstellung bezieht sich vorwiegend auf Beiträge aus Deutschland, da sich die Diskussion in der Schweiz mehrheitlich auf die deutsche Debatte bezieht.

1.1.1 Von den Pionierinnen zum Gender Mainstreaming

Die historische Forschung zur Professionsentwicklung der Sozialen Arbeit hat die prägende Rolle der Frauen der ersten Stunde – circa zwischen 1900-1933 – herausgearbeitet. Genannt werden u.a. Mary Richmond, Alice Salomon und Jane Adams (Voigt-Kehlenbeck 2008: 68). Sie kritisierten die Ungleichbehandlung zwischen Männern und Frauen und sie orientierten sich am Egalitätsprinzip. Die Sozialistinnen unter ihnen argumentierten im Sinne einer *Gleichheit* aller Menschen und verknüpften die Frauenunterdrückung mit dem Klassenkampf. Das bürgerliche Lager dagegen vertrat eine binäre Vorstellung, wobei die Unterschiedlichkeit der zwei Geschlechter anerkannt werden sollte, um von dort aus deren Gleichwertigkeit zu erreichen.

Mit dem Konzept der *geistigen Mütterlichkeit* wurde die Mütterlichkeit als besondere Eigenschaft der Frauen gekennzeichnet, welche sich aber nicht nur auf die eigene Familie, sondern auch die öffentliche Sphäre erstreckte. Damit verwiesen die Pionierinnen der Sozialen Arbeit auf die Kompetenz der Frauen auch im Bereich der ausserfamiliären Fürsorge und verfolgten die Strategie, sich einen Ort der Zuständigkeit im öffentlichen Raum zu erkämpfen (Voigt-Kehlenbeck 2008: 73ff.).

Der Grundsatz, spezifisch weibliche Fähigkeiten und deren Kraft anzuerkennen, lässt sich in der zweiten Frauenbewegung in den 1970er Jahren wiederfinden. In der Ablehnung der Idee der Mütterlichkeit grenzten sie sich aber zugleich stark von den Pionierinnen ab. Der Rückschluss von körperlichen Eigenschaften auf ein weibliches Wesen wurde als Resultat männlicher Zuschreibung und Deutungsmacht kritisiert (Voigt-Kehlenbeck 2008: 76ff.). Dennoch wurde im Kontext der zweiten Frauenbewegung ebenfalls die **Differenz** der Geschlechter in ihrem hierarchischen Verhältnis betont. Es wurde zum Aufbau einer Frauensolidarität aufgerufen, welche die Befreiung aus der männlichen Dominanz ermöglichen sollte. Mitte der 1970er Jahre wurde eine feministische, sozialarbeiterische Praxis verlangt, die sich von einer als androzentristisch kritisierten Jugendarbeit und Koedukation abgrenzte (Voigt-Kehlenbeck 2008: 81ff.). Vertreterinnen der Frauenbewegung machten darauf aufmerksam, dass das Angebot der Jugendarbeit die Lebenslagen der Mädchen nicht berücksichtige und die Problematiken von Jungen priorisiere. Koedukation, von der modernen Pädagogik als Befreiung enger Geschlechtszuschreibung gefeiert, wurde nun in Frage gestellt und es entstand ein breites Feld homoedukativer, ausserschulischer Mädchenarbeit (ebd.). Diese jungenfreien Räume fungierten als Schutzräume vor Gewalt, welche eine

emanzipatorische Suchbewegung jenseits männlicher Dominanz ermöglichen sollte. Dahinter steckte das zentrale Prinzip der zweiten Frauenbewegung: Durch die offensive Bezugnahme der Frauen untereinander soll eine gemeinsame Stärke erarbeitet werden, welche die Befreiung aus männlicher Bevormundung ermöglichen sollte (Ehler 2017: 221). Die darin entwickelte Haltung wurde mit dem Prinzip der *Parteilichkeit* methodisch ausgearbeitet. Im Kontext der Kritik an patriarchalen Strukturen wurde die systematische Unterstützung, Ermunterung und anwaltschaftliche Vertretung der Mädchen bzw. Frauen verlangt (Güntner und Wieninger 2010: 126). Mit der Distanzierung zum Mainstream wurden mit dem Prinzip der Parteilichkeit eigene Methoden mit fachlicher Innovation entwickelt (Voigt-Kehlenbeck 2008: 86). Jungenarbeit wurde dabei immer als potenzielles Projekt mitgedacht, aber nur selten als konsequent homoedukatives Projekt umgesetzt. Erklärt wird dies unter anderem dadurch, dass Frauen in der Praxis überproportional vertreten sind (Voigt-Kehlenbeck 2008: 91). Auch wenn sie sich in eigene Räume zurückzog, sah sich die Mädchenarbeit als Impulsgeberin für die Entwicklung des Mainstreams: die entwickelten Methoden und Erkenntnisse sollten dort einfließen. Diese Absicht spiegelt sich im Instrument des *Gender Mainstreaming* wider, das ab den 1990er Jahren die breite Implementierung geschlechtersensibler Methoden und Strukturen verlangte. Als top-down Ansatz und geschlechterpolitisches Instrument zielte es darauf, die institutionellen Strukturen auf das Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit hin zu überprüfen, um somit vermeintlich geschlechterneutrale Strukturen als verzerrend – Stichwort Geschlechterbias – und geschlechterblind zu entlarven (Voigt-Kehlenbeck 2008: 100). Im Zuge dessen wurde ab 1990 in Ost- und 1991 in Westdeutschland die geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen und Mädchen zur Querschnittsaufgabe in der Kinder- und Jugendhilfe (Ehlert 2017: 225). In der Schweiz wurde 1981 ein Gleichstellungsartikel in der Bundesverfassung aufgenommen, der 1996 im Rahmen eines Gleichstellungsgesetzes für das Erwerbsleben konkretisiert wurde. Gender Mainstreaming an sich wurde in der Schweiz auf Bundesebene jedoch nie gesetzlich verankert und verbindlich eingeführt. Ein wohl einflussreicherer gesetzlicher Vorstoss stellt zwanzig Jahre später die Istanbul-Konvention³ dar. Dieser völkerrechtliche Vertrag wurde 2011 verfasst und

³ Council of Europe (November 2019). The Istanbul Convention - A Powerful Tool To End Gender-Based Violence Abgerufen am 02.07.2021, von

2017 von der Schweiz ratifiziert. Neben der Gleichstellung von Mann und Frau, welche in der Verfassung festgehalten werden soll, widmet sich dieses Abkommen insbesondere der Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt. Damit stellt die Istanbul-Konvention ein Schritt zur Anerkennung sexualisierter Gewaltformen als soziales Problem dar, dessen Bekämpfung zu einer staatlichen Aufgabe erklärt wird. Sexualisierte und insbesondere häusliche Gewalt fanden bereits ausgehend von der zweiten Frauenbewegung Eingang in die Soziale Arbeit, als verschiedene Angebote, wie etwa Frauen- und Mädchenhäuser, aber auch Männerberatungen aufgebaut wurden. Im Fokus stehen dabei Gewaltformen, die in einem Zusammenhang mit dem Geschlecht und/oder der sexuellen Orientierung des Opfers stehen (Schröttle 2017: 2). Die überproportionale Betroffenheit und spezifische Vulnerabilität von Frauen – sowie von trans-, inter-, nonbinären und homosexuellen Personen – verweisen auf die patriarchalen Strukturen, welche sich in diesen Gewaltformen ausdrücken. Aktuelle Zahlen weisen darauf hin, dass diese Gewaltformen nach wie vor weit verbreitet sind. Studien für Deutschland belegen, dass etwa jede vierte bis fünfte Frau mindestens einmal körperliche und/oder sexuelle Gewalthandlungen durch einen aktuellen und/oder früheren Beziehungspartner erlebt (Schröttle 2017: 3). Zahlen für die Schweiz sind vergleichbar.

1.1.2 Zwischen Festschreibung und der Anerkennung von Vielfaltigkeit

Während in den 1990er Jahren die Berücksichtigung spezifisch weiblicher Bedürfnisse und Bedarfe auf breiter Ebene eingefordert wurde, verschob sich auch die wissenschaftliche Diskussion. Dekonstruktivistische Theorien und ihre Analyse der Konstruktion von Geschlecht gewannen an Bedeutung. Weitreichende Impulse setzte Judith Butler mit dem 1990 erschienenen Werk *Gender Trouble*. Butler analysiert den Sprechakt als zentrales Moment der sozialen Konstruktion von Geschlecht (Welser 2017: 22). Die Geschlechterkodierung wird von ihr als Akt der Normierung und Disziplinierung beschrieben. Es entwickelte sich die eigenständige Disziplin der Queer Studies, welche die Normierungen, Hierarchisierungen und binären Codierungen von Geschlechtlichkeit und Heteronormativität kritisiert und in die Soziale Arbeit Impulse zur kritischen Reflexion von dominanten Normalitätsvorstellungen und

<http://www.assembly.coe.int/LifeRay/EGA/WomenFFViolence/2019/2019-HandbookIstanbulConvention-EN.pdf>

gewaltförmigen Identitätslogiken gibt (Ehlert 2017: 230). Während die Strategie des Gender Mainstreaming zwischen biologischem Geschlecht und sozialem Gender unterscheidet und diese Kategorien als wesentliche Unterscheidung von interpretierter und gegebener Geschlechterdifferenzen kennzeichnet, hatte sich die zeitgleich stattfindende wissenschaftliche Debatte bereits von einer solch klaren Trennbarkeit verabschiedet (Voigt-Kehlenbeck 2008: 103). Die implizierte Eindeutigkeit eines angeborenen, biologischen Geschlechts wird auch von LGBTIQ* Bewegungen kritisiert. In den 2000er Jahren wurde von ihren Vertreter_innen vermehrt die Aufforderung laut, die sozialarbeiterische, bzw. -pädagogische Praxis müsse ihren Beitrag zur (Re-)Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität reflektieren. Ein qualifizierter Umgang mit geschlechtlicher und sexueller **Diversität** wird gefragt (Ehlert 2017: 226). Dies führte zu einer Kritik an homoedukativen Ansätzen wie etwa der parteilichen Mädchenarbeit. Einerseits wird das Parteilichkeitsprinzip dahingehend kritisiert, dass nicht länger davon ausgegangen werden kann, sämtliche Frauen und Mädchen würden qua ihres *Frauseins* dieselben Erfahrungen und Sozialisationsprozesse erleben. Geschlechtshomogene Angebote werden damit in Frage gestellt. Dieser Aspekt wird auch von der Intersektionalitätsanalyse aufgegriffen, welche im Kontext des *black feminism* entstand und auf Zusammenwirken multipler Herrschaftsformen in Bezug auf soziale Ungleichheit und Diskriminierung hinweist (Bronner und Paulus 2017: 78f.).⁴ Der Begriff *Intersection* wurde 1989 von der amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt (ebd.) und unterstreicht, dass die Kategorie Geschlecht nicht scharf von anderen gesellschaftlichen Strukturmerkmalen und Differenzlinien – class, race, gender – zu trennen sei (Brückner 2018: 92). Insofern gilt es zu berücksichtigen, dass die Geschlechterverhältnisse sich zuweilen mit ethnischen oder klassenspezifischen Differenzierungen und Machtbeziehungsweise Ausbeutungsverhältnissen vermengen. Die Kritik an homoedukativen Ansätzen verschärft sich mit dem Verweis auf die essentialisierende und reifizierende Funktion geschlechtshomogener Räume (Lohner und Stauber 2016: 56). Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass durch die Dramatisierung der Geschlechterdifferenzen die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen weniger

⁴ Historisch lässt sich hier eine Verbindung zu den sozialistischen Frauen des frühen 19. Jahrhunderts, etwa Clara Zetkin und Alexandra Kollontai, ziehen. Sie wiesen ebenfalls auf die Unterschiede zwischen den Frauen hinsichtlich ihrer Klasse hin und sich grenzten sich damit klar von einem bürgerlichen Feminismus ab (Vgl. Karin Ohlenburger-Bauer, Clara Zetkin und die proletarische Frauenbewegung).

wahrgenommen werden (Schildmann 2016: 76).

In diesen Kontexten entwickelten sich verschiedene alternative Ansätze für eine geschlechtersensible Sozialpädagogik: Vertreter_innen der dekonstruktivistischen Sozialpädagogik folgen dem Aufruf im Sinne Butlers, indem sie durch Parodie und Verwirrung bestehende Grenzen zu verflüssigen versuchten und Vielfalt als Normalität propagiert wird (Voigt-Kehlenbeck 2008: 113). Während die dekonstruktive Sozialpädagogik eher ein Randphänomen bleibt, schagen sich Impulse im Konzept der diversitätsbewussten Sozialen Arbeit nieder und dominieren die aktuelle Forschung und Debatte um professionelles Handeln. In der diversitätsbewussten Sozialen Arbeit wird von einer komplex ausdifferenzierten modernen Gesellschaft ausgegangen und die Anerkennung von Verschiedenheiten verlangt (Voigt-Kehlenbeck 2008: 53). Sozialpädagog_innen sollen demnach Verschiedenheiten explizit positiv besetzen und Heterogenität als Ressource der Gemeinschaft anerkennen.

1.1.3 Differenz und Diversität als Herausforderung für die sozialpädagogische Praxis

Die aktuelle geschlechtersensible Sozialpädagogik trägt die historisch gewachsenen, aber widersprüchlichen Aspekte von Differenz und Diversität in sich. Einerseits ist Geschlecht ein Strukturmerkmal der Gesellschaft, es besteht eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, patriarchale Strukturen durchziehen Institutionen und Rollenbilder, wovon sexualisierte Gewalt ein Ausdruck ist. Mit dem Wissen um die Konstruktion von Geschlecht in sozialen Interaktionen auf der Ebene von Mikroprozessen, wissen Fachkräfte auch um deren latente Brüchigkeit. Der Aufruf zur positiven Besetzung von Diversität und ein Verständnis der „Zweigeschlechtlichkeit als zu überwindenden, binären Code“ steht im Raum (ebd.). Dies birgt aber seine Tücken, wie Lohner und Stauber in ihrer Auseinandersetzung mit den neuen gendertheoretischen Herausforderungen für die Mädchenarbeit zeigen:

„Vor allem aber führt es zur Individualisierung von Problemlagen. So müssen Mädchen die Diskrepanzen in den Anforderungen individuell bewältigen.“ (Lohner und Stauber 2016: 60)

Diese Individualisierung fördert einen *Verdeckungszusammenhang*. Mit diesem Begriff prägen Maria Bitzan und das Tübinger Gender-Forschungsinstitut eine Theorie, die besagt, dass die Kategorie Geschlecht durchzogen ist von Strukturen ihrer Verleumdung und Verdeckung, etwa indem sie als private Angelegenheit behandelt wird (vgl. Bitzan und Daigler 2001). Während sich einerseits das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis

hartnäckig hält, läuft die durch Pluralität geförderte undeutliche Zuordnung Gefahr, dessen Verdeckung in die Hände zu spielen. Mit Bezug auf Foucault weisen sie des Weiteren darauf hin, dass der Nachweis des Einflusses gesellschaftlicher Strukturen auf unser Verhalten aufgrund des verdeckten Wirkens der Strukturen durch uns hindurch, beziehungsweise ihre diskursive und praktische Verlagerung in uns hinein, nur schwer zu leisten ist. (Bitzan et al. 2015: 15)

Die strukturelle Bedingtheit sozialer Probleme, Krisen und Bewältigungsversuche fällt durch den Fokus auf plurale Individualität aus dem Blick. Einer geschlechtersensiblen Sozialpädagogik stellt sich indessen die Herausforderung, weder die strukturelle noch die in ihrer Individualität einzigartige Realität ihrer Adressat_innen zu verleugnen. Um im Kontext dieser Komplexität die strukturellen Einflüsse zu erkennen, bedarf es einer Dechiffrierung geschlechtsbezogener Praxen. Dafür ist die Erforschung komplexer Erfahrungszusammenhänge und ihrer konflikttheoretischen Deutung notwendig (Bitzan 2016: 109). Um dabei nicht zu essentialisieren, betonen die verschiedenen Autorinnen, auf Prozesse zu achten und bei der Bezugnahme auf gesellschaftliche Strukturen keine Determinationen bezüglich der darin verstrickten Personen abzuleiten.

„Es geht darum, nicht zu essentialisieren oder in den Erzählungen Determinierungen aufzusuchen, sondern mit offenen Subjektkonstruktionen zu arbeiten – ohne zu vergessen, dass wir es immer bereits mit den Folgen von Geschlechterunterscheidungen, geschlechtsbezogenen Strukturbildungen und Strategiegratifikationen, mit den Folgen sozialpolitischer Devianzkonstruktionen und Beratungsbedarfe und Normen zu tun haben.“ (Bitzan 2016: 109)

Die Sozialpädagog_innen stehen vor der Herausforderung, in ihrem Handeln zwischen gesellschaftlichem Geschlechterverhältnis und konkreter Individualität zu vermitteln. Dabei geht es auch darum, die Adressat_innen in ihrer Auseinandersetzung damit möglichst genau zu erfassen, ohne sie darin festzuschreiben, um sie in ihrem Bewältigungshandeln zu flankieren und zu begleiten. Zugleich stellt sich an die Professionellen die Aufgabe, ihre eigene Rolle und Verstricktheit in Konstitutionsprozessen der Kategorie Geschlecht anzuerkennen und zu reflektieren. Damit lässt sich die Problemstellung, welche die Ausgangslage der folgenden Untersuchung darstellt, zusammenfassen: Im Rahmen einer gesellschaftskritischen Positionierung, welche auf die Aufhebung des ungleichen Geschlechterverhältnis

abzielt, bedarf es einer „Sichtbarmachung von Geschlecht, dort, wo Geschlecht drin ist“ (Brückner 2018: 92) und die Bearbeitung und Zurückweisung dieser Ungleichheitsverhältnisse zu ermöglichen. Für die Sozialpädagog_innen stellt dies ein Dilemma dar, denn durch diese Benennung wird die Festschreibung von Geschlechterdifferenzen bestärkt. Die Förderung von individueller Vielfalt steht damit im Widerspruch. Eine kritische Positionierung zu den herrschenden Geschlechternormen führt zur Anforderung an die Sozialpädagog_innen, mit einem Fokus auf Diversität die Zweigeschlechtlichkeit als binären Code zu dekonstruieren. Damit ist das Spannungsfeld beschrieben, welches im Rahmen dieser Arbeit als den Widerspruch zwischen Differenz und Diversität bezeichne.

1.1.4 Vorschläge für eine geschlechtersensible Sozialpädagogik

In der aktuellen Fachliteratur lassen sich verschiedene Vorschläge für eine geschlechtersensible Praxis finden. Diese Konzepte und Methoden lassen sich als Anhaltspunkte zum bewussten Umgang mit der beschriebenen Widersprüchlichkeit aufnehmen.

Der Begriff der *Genderkompetenz* bezeichnet die Anforderung an die Sozialpädagog_innen, eine Haltung einzunehmen, die Verschiedenheiten anerkennt sowie Respekt und egalitäre Geschlechterverhältnisse fördert. Diese sollen auf Gleichwertigkeit, nicht aber auf Einengung beruhen (Bretländer et al. 2016: 143). Im Rahmen des Unterstützungsprozesses gilt es, mit offenen Subjektkonstruktionen zu arbeiten (Bitzan 2016:109). Den Betroffenen soll ermöglicht werden, ihre soziale und individuelle Entwicklung selbstbestimmt zu gestalten, indem sie ihre Ressourcen erkennen, erweitern und aufbauen, um sie für sich und ihre Lebenswege zu nutzen (Voigt-Kehlenbeck 2008: 130). Dieser Prozess soll von den Sozialpädagog_innen genderreflexiv begleitet und flankiert werden, was bedeutet, „sich immer wieder mit Veränderungen auseinanderzusetzen – Veränderungen sowohl in Bezug auf die Lebenslagen der Betroffenen als auch auf neue Forschungsergebnisse.“ (Voigt-Kehlenbeck 2008: 9). In der Entwicklung einer diversitätsbewussten und geschlechterreflexiven Sozialen Arbeit nimmt Corinna Voigt-Kehlenbeck die Lebensweltorientierung nach Thiersch als Ausgangspunkt. Zentral ist dabei der systematische Bezug auf die Lebenswelt der Betroffenen, wobei ihr Eigensinn anzuerkennen ist und als Ausgangspunkt für neue Handlungs- und Verständigungsmuster dient (Voigt-Kehlenbeck 2008: 35). Diese Alltagsorientierung

öffnet den Blick für subjektive Deutungsmuster der Betroffenen und lässt Irritationen zu. Zugleich gilt es, diese Perspektive fachlich mit Wissen aus der Geschlechterforschung und Intersektionalitätsanalysen anzureichern. Ähnliches fordert auch Maria Bitzan: Radikale Offenheit gegenüber den subjektiven Deutungen der Adressat_innen, eine selbstkritische Reflexion der eigenen Erwartungs- und Deutungshorizonte der Fachkräfte und die Verbindung fachgerechten Handelns mit Wissen um Strukturzusammenhänge und -verhältnisse (Bitzan 2016: 104). Indem die beiden Autorinnen von einer Alltagsorientierung ausgehen, anerkennen sie Geschlecht auch als Bewältigungskategorie (Bitzan 2016: 106 und Voigt-Kehlenbeck 2008: 128). Die Geschlechtskategorie ist demnach nicht nur gesellschaftliches Strukturmerkmal, sondern auch Bezugspunkt von Bewältigungshandeln. Der Bezug auf die Geschlechtsidentität kann für die Subjekte orientierend und bestärkend wirken. In der Planung und Durchführung von Unterstützungsprozessen gilt es, dies miteinzubeziehen.

Genderkompetenz ist jedoch nicht nur eine Frage der individuellen Praxis, sondern auch der institutionellen Strukturen. Wie Untersuchungen zeigen, fehlen diese Strukturen. Dies verlangt von den einzelnen Fachkräften verlangt den Einbezug von Geschlecht mit anderen Differenzkategorien in ihrer eigenen Haltung zu berücksichtigen und zu Reflexion bereit zu sein (Welser 2017: 40). Der Sozialwissenschaftler Gerd Stecklina weist ebenfalls darauf hin, dass eine strukturelle Weiterentwicklung gefragt ist. Insofern bestimmt er die fortlaufende Analyse von Angeboten und Strukturen hinsichtlich Geschlechts und Diversität als Qualitätsmerkmal der Organisationsentwicklung. Da von den Fachkräften eine Reflexion und ein Umgang mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität, -vorstellungen und -erwartungen verlangt wird, sind geschlechtersensible Formen der Supervision, Leitungsinterviews oder kollegiale Fallberatungen gefragt (Stecklina 2020: 105). Dieser Fokus wird jedoch auch kritisiert. Kim-Patrick Sabla und Julia Rohde beschreiben, dass durch den Aufruf zur professionellen Selbstreflexion als männliche, bzw. weibliche Fachkraft eine Vergeschlechtlichung der Professionalität stattfindet, welche es wiederum hinsichtlich ihrer essentialisierenden Zuschreibungen zu untersuchen gilt (Sabla und Rhode 2014: 188).

Abschliessend soll hier noch auf die von der Erziehungswissenschaftlerin Hannelore Faulstich-Wieland entwickelte und von Katharina Debus erweiterte Strategie der

(Ent-)Dramatisierung und Nicht-Thematisierung von Geschlecht eingegangen werden (Debus 2021: 150f.). Diese entstand im Rahmen der reflexiven Koedukation (Schildmann 2016: 76) in Anlehnung an das Konzept des *undoing gender* und zielt darauf, den Sozialpädagog_innen ein Werkzeug für einen bewussten Umgang mit der im letzten Kapitel dargestellten, widersprüchlichen Anforderung anzubieten. Hintergrund dessen ist die Anerkennung der zwei Zielsetzungen, einerseits individuelle Vielfalt zu fördern und andererseits strukturelle Ungleichheit hinsichtlich Geschlechtes abzubauen (ebd.). Dieser Ansatz fordert die Sozialpädagog_innen dazu auf, Sequenzen zu schaffen, in denen Geschlecht explizit (nicht) thematisiert wird. Geschlecht als Kategorie zu dramatisieren, dient der Sichtbarmachung von Geschlecht als relevantes Strukturmerkmal, sowie zur kritischen Reflexion dessen. Geschlecht wird explizit in den Mittelpunkt gestellt und reflektiert, beispielsweise wenn in geschlechterhomogenen Gruppen – dann wird Geschlecht als das zentrale Unterscheidungsmerkmal gebraucht – Themen wie geschlechtsbezogene Diskriminierungserfahrungen besprochen werden. Dabei soll nicht vergessen werden, dass gleichgeschlechtliche Gruppen keineswegs implizieren, dass alle geteilte Erfahrungen haben (Debus 2012: 152ff.). Dies leitet über zur Entdramatisierung von Geschlecht, welche auf die Erweiterung von Kompetenzen und Handlungsspielräumen der Jugendlichen zielt, indem Erfahrungsräume unabhängig von geschlechterstereotypen Erwartungs- und Deutungshorizonten geöffnet werden. Damit soll sicht- und erfahrbar gemacht werden, dass Geschlecht weder das einzige noch das relevanteste Unterscheidungsmerkmal ist (ebd.). Diesen Impuls nimmt die diversitätsbewusste Mädchenarbeit auf und verarbeitet ihn, indem das Potential geschlechtshomogener Räume darin bestimmt wird, einen Freiraum zur Erkundung der Unterschiedlichkeiten innerhalb der Geschlechtergruppen zu öffnen (Loher und Stauber 2016: 61). Damit erfolgt eine Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz, wobei jedoch nicht einfach eine vermeintliche Geschlechtsneutralität angenommen werden soll (vgl. z.B. Schildmann 2016).

Die Nicht-Thematisierung ist eine die Entdramatisierung ergänzende Strategie. Letztere zielt darauf ab, die Dramatisierung von Geschlechterdifferenzen zu relativieren. Bei der Nicht-Thematisierung hingegen ist die Thematisierung von Geschlecht im Rahmen der Intervention nur eine Möglichkeit, es wird jedoch nicht explizit darauf abgezielt. Geschlechtersensibel ist die Nicht-Thematisierung insofern,

als dass Geschlecht als relevante Analysekategorie von den Sozialpädagog_innen im Hintergrund berücksichtigt wird (Debus 2012: 155).

2. Die sozialpädagogische Krisenintervention

Zur Untersuchung der widersprüchlichen Anforderungen hinsichtlich geschlechtersensiblen Handelns eignet sich die sozialpädagogische Krisenintervention in besonderem Masse. In ihr wird das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Strukturen und deren individuellen Aneignung besonders virulent.

2.1. Der institutionelle Rahmen und die Aufgaben der Krisenintervention

Das Angebot der sozialpädagogischen, koedukativen Krisenintervention richtet sich an Jugendliche, die sich in einer akuten Krise befinden, deren Verbleib im aktuellen Umfeld eine Gefährdung darstellen würde, und/oder die (innerfamiliäre) Gewalt und Übergriffe erleben. Die Eintritte erfolgen freiwillig oder aufgrund einer Verfügung seitens der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde. Rechtliche Grundlage für die Platzierung in der Krisenintervention gegen den Willen der Erziehungsberechtigten ist eine Kindeswohlgefährdung, welche gemäss bundesgerichtlicher Rechtsprechung dann vorliegt, wenn „das Kind in der elterlichen Obhut nicht so geschützt und gefördert wird, wie es für seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung nötig wäre“ (BGer 5C.258/2006, Urteil vom 22. Dezember 2006 E. 2.1).⁵ Die Zielgruppe der Krisenintervention ist im Vergleich zu fokussierten Angeboten wie etwa Schulheimen sehr breit. Einzige Ausschlusskriterien sind akute und schwere Selbst- sowie Fremdgefährdung, massiver Suchtmittelkonsum und körperliche oder (schwere) psychische Beeinträchtigungen. Die Krisenintervention hat den Auftrag, den Kindern und Jugendlichen Schutz, Stabilisierung und Beruhigung zu ermöglichen, wozu auch die Unterstützung und Begleitung in der Tagesstruktur und Freizeitgestaltung gehört. Leitmotiv dabei ist das Kindeswohl.⁶

Der Prozess der Krisenintervention lässt sich als Kette von formalen und inhaltlichen Arbeitsschritten beschreiben, die in ihrer Gesamtgestalt die Form eines professionellen

⁵ Abgerufen am 21.06.2021, von [11.5 Glossar \(uzh.ch\)](#)

⁶ Diese Darstellung bezieht sich auf die Organisationsbeschreibungen der zwei Kriseninterventionen, in denen die Gruppendiskussionen durchgeführt wurden.

Arbeitsbogen darstellen (Schütze 2000: 59). In den Feinkonzepten verschiedener sozialpädagogischer Kriseninterventionen und der Fachliteratur (z.B. Sonneck et al., 2016) wird dieser Arbeitsbogen grundsätzlich in drei Phasen unterteilt: Die Eintrittsphase, der Aufenthalt und die Aus- bzw. Übertrittsphase. Ich werde die in der Praxis verwendeten Begriffe der Ankommens-, Weiterkommens und Weitergehensphase übernehmen, da sie den pädagogischen Prozesscharakter des Arbeitsbogens darstellen. Speziell an der Krisenintervention ist, dass die jeweiligen Eintrittsumstände äusserst unterschiedlich sind. Je nachdem, ob es sich um eine freiwillige oder um eine Zwangsplatzierung, eine Not- oder eine geplante Aufnahme handelt, stellen sich den Sozialpädagog_innen unterschiedliche Ausgangssituationen und Aufgaben. Ebenfalls unterscheiden sich die verschiedenen Kriseninterventionen bezüglich ihrer Niederschwelligkeit. Bei zwei Institutionen, in denen Interviews geführt wurden, handelt es sich um Angebote, welche die Jugendlichen selbst aufsuchen können.

Die Ankommensphase umfasst institutionelle Aufgaben, welche die Rahmenbedingungen für den Aufenthalt schaffen, etwa indem die Aufenthaltsgenehmigung seitens der Kindseltern, beziehungsweise der Erziehungsberechtigten oder der Beiständin/Beistands eingeholt wird. Auf der pädagogischen Ebene stehen Fragen der Beziehungsaufnahme, der Stabilisierung und der ersten Situationsanalyse im Vordergrund. In ihrem Kriseninterventionskonzept BELLA bezeichnen Sonneck et al. (Sonneck 2000: 105ff.) den Beziehungsaufbau als ersten Schritt zum Zugang zu den Jugendlichen. Da ihr rascher Beginn zu den allgemeinen Prinzipien der Krisenintervention gehört (ebd. S. 67), muss der Beziehungsaufbau rasch erfolgen. Insbesondere, da eine Beziehung, welche den Jugendlichen Sicherheit bietet, als Voraussetzung für ein gelingendes Arbeitsbündnis zur Krisenbewältigung gilt. Dazu gehören das aufmerksame Zuhören und Ernstnehmen ihrer subjektiven Wahrnehmung und Deutung der Krisensituation. Damit wird die Adressat_innenorientierung bei der Unterstützung der Jugendlichen in ihrer Krisenbewältigung angesprochen. Es gilt der pädagogische Leitsatz, dass die Fachkräfte sich primär an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren. Entsprechend wird eher mit individuellen Abmachungen als starren Strukturen gearbeitet und dem Verhalten der Jugendlichen mit einer auf Verstehen ausgerichteten Haltung im Sinne der *Annahme eines guten Grundes* begegnet.

In der Weiterkommensphase steht die Stabilisierung der Jugendlichen im Zentrum. Dazu gehört das Er- und Anerkennen von subjektiven Bewältigungsstrategien und deren Weiterentwicklung. Da der Interventionsbeginn meist rasch stattfindet und somit eine unvollständige Informationslage herrscht, bedarf es der vertieften Situationsanalyse, wozu nebst dem Verhalten der Jugendlichen auch die Beobachtung der Herkunftsfamilie gehört. Von dieser ausgehend ist eine Empfehlung hinsichtlich der weiteren Orientierung zusammen mit anderen involvierten Fachkräften– Beiständin_Beistand, Therapeut_in, Kinderschutz, Lehrpersonen u.a.– zu erarbeiten und umzusetzen.

Zu den Grundprinzipien der Krisenintervention gehört ihre zeitliche Begrenzung (Stein 2009: 155), in den sozialpädagogischen Angeboten ist diese zumeist auf circa drei Monate beschränkt, wobei das Ergebnis zu Beginn noch offen ist. Die Orientierung kann zur Rückplatzierung mit unterstützenden Massnahmen wie etwa einer sozialpädagogischen Familienbegleitung oder zum kompletten Obhutsentzug und der Platzierung in einem (Schul-)heim oder einer Wohngruppe führen. Verschlechtert sich das psychische Befinden oder zeigt sich, dass eine vertiefte psychiatrische Abklärung nötig ist, kann auch eine stationäre, psychiatrische Platzierung in Betracht gezogen werden. Auf der pädagogischen Ebene sind in der Weitergehensphase Prozesse des begleiteten Abschieds im Zentrum. Leitgedanke dabei ist es, Beziehungsabbrüche und damit zusammenhängend mögliche (Re-)Traumatisierungen zu verhindern.

2.2 Krisen in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Strukturen

Die vorliegende Annahme, dass in der Krisenintervention ein Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Strukturen und deren individuellen Aneignung herrscht, lässt sich damit begründen, dass gesellschaftliche und individuelle Krisen nicht unabhängig voneinander sind. „Krisen werden von Menschen erfahren, weil Gesellschaften Krisen zeigen, und ebenso wird nach gesellschaftlichen Krisen gefahndet, weil Individuen Krisen wahrnehmen“ (Dollinger 2004: 381). Dollinger verweist auf die allgemeine Definition von Krisen als „bedeutsame Überbelastung von Bearbeitungskapazitäten“ (Dollinger 2004: 392). Der Prozess der Krisenbewältigung kann produktiv einwirken, da dieser oftmals von einer erhöhten Dynamik und intensiver Wandlung geprägt ist (Sonneck et al. 2000: 29), was eine Veränderung der als krisenauslösend bewerteten Verhaltensmuster bedeuten kann. Dieses Verständnis von Krise lässt sich auf die sozialpädagogische Praxis in der Krisenintervention übertragen: In der Krisenintervention besteht ein dynamisches

Verhältnis zwischen den strukturellen Geschlechterverhältnissen einerseits und dem Prozess der individuellen Krisenbewältigung andererseits. Aus einer geschlechtersensiblen Perspektive gilt es, die Geschlechterverhältnisse, in welchen sich die Betroffenen befinden, als integraler Bestandteil ihrer Krisensituation anzuerkennen. Gleichzeitig sind auch die Professionellen selbst von ihrer eigenen Position im Geschlechterverhältnis geprägt. Gerade im Setting Krisenintervention, in welchem in sehr kurzer Zeit Struktur und Stabilisierung erarbeitet werden muss, besteht die Gefahr, dass der Rückgriff auf Geschlecht als strukturierende Instanz vorgenommen wird. Insofern verlangt eine geschlechtersensible Sozialpädagogik die kritische Selbstreflexion.

In dieser Untersuchung wird die Arbeit mit Jugendlichen zwischen 13 bis 16 Jahren beleuchtet, da sich diese inmitten adoleszenter Sozialisationsprozesse befinden (King und Benzel 2019: 2ff.). In diesem Alter findet eine starke Vergeschlechtlichung der sozialen Rollen statt. Zugleich impliziert der stattfindende Aneignungsprozess auch immer Raum für eine Neugestaltung dieser Rollen (ebd.). Im Kontext von Krisensituationen ist das Zutage treten der im Sozialisationsprozess angeeigneten und ins Unbewusste abgesunkenen, geschlechtsspezifischen Bewältigungsstrategien besonders zu erwarten (Voigt-Kehlenbeck 2008: 151).

3. Paradoxien in den Handlungsanforderungen⁷

Absicht dieser Masterarbeit ist, zu erkunden, inwiefern das aus einer geschlechtersensiblen Perspektive dargestellte Spannungsfeld von Differenz und Diversität in der Praxis der sozialpädagogischen Krisenintervention sichtbar wird. Fritz Schützes Theorie und Forschung zu den Paradoxien des professionellen Handelns (vgl. Schütze 1992, 2000, 2014, 2021) dient als analytisches Bindeglied um das in der Theorie dargestellte Problem auf die Handlungsebene zu holen. Damit wird ein Instrument erarbeitet, um widersprüchliche Handlungsorientierungen, die sich den Sozialpädagog_innen im Zuge einer geschlechtersensiblen Praxis stellen, zu ermitteln. Schützes Ansatz eignet sich zum einen, weil Paradoxien in den Handlungsanforderungen in seinem Ansatz eine zentrale Stellung einnehmen: Nämlich entstehen sie notwendigerweise durch professionelles Handeln. Da die Paradoxien also nicht auflösbar sind, stellt sich als Kernaufforderung an professionelles Handeln der umsichtige Umgang mit den sich aufdrängenden Dilemmas. Zum anderen liefert Schütze nebst der analytischen Einordnung eine Liste von Paradoxien im Sozialwesen, die sich als Orientierung für dieses explorative Vorhaben anbieten.

3.1 Diversität und Differenz als Quelle von Paradoxien in den Handlungsanforderungen

Im zweiten Kapitel wurde dargelegt, dass die geschlechtersensible Sozialpädagogik mit einem Widerspruch zwischen Diversität und Differenz konfrontiert ist, woraus sich widersprechende Handlungsanforderungen stellen. Diese Analyse wird hier auf Schützes Konzept der Paradoxien des professionellen Handelns übertragen.

Schütze unterscheidet die Probleme, welche sich den Sozialpädagog_innen in ihrer Arbeit stellen, in normale Handlungsprobleme, Kernprobleme und Paradoxien des professionellen Handelns (Schütze 2000: 52). Um die sich widersprechenden Anforderungen einer geschlechtersensiblen Sozialpädagogik einzuordnen, werden im Folgenden drei Problemkonstellationen dargestellt:

⁷ Es wird in dieser Arbeit sowohl von Paradoxien in den Handlungsanforderungen, wie auch in den Handlungsorientierungen gesprochen. Die beiden Begriffe kennzeichnen grösstenteils dasselbe, jedoch beinhalten sie die feine Differenzierung, ob etwas als Anforderungen an die Sozialpädagog_innen herangetragen wird – etwa im Rahmen von Aufträgen oder aufgrund des Berufskodexes – oder aber ob die Sozialpädagog_innen sich selbst diese Orientierungspunkte setzen.

Als normale Handlungsprobleme bezeichnet Schütze jene Probleme, mit welchen die Klient_innen konfrontiert sind und zur Lösung derer sie mit den Sozialpädagog_innen in einen Unterstützungsprozess eintreten. (Schütze 2000: 53). Im Rahmen der Krisenintervention sind solche normalen Handlungsprobleme beispielsweise das Verfassen einer Gefährdungsmeldung, die konkrete Organisation der Alltagsstruktur der Jugendlichen oder das Aufgleisen einer Therapie. Insofern dies Anforderungen und Aufgaben sind, denen durch „gezielte und korrigierende Handlungen“ (ebd. S.57) nachgekommen werden kann, werden diese von Kernproblemen und Paradoxien des Handelns unterschieden.

Kernprobleme dagegen entstehen erst durch das professionelle Handeln selbst (Schütze 2000: 65) und sind nicht auflösbar. Alltägliches Beispiel für ein Kernproblem, mit dem die Sozialpädagog_innen in der Krisenintervention konfrontiert sind, ist die konstitutive soziale Rahmung der Beziehung zu den Jugendlichen (Schütze 2000: 60f.). Der Eintritt in die Krisenintervention wird damit legitimiert, dass die Jugendlichen dort einen sicheren Ort und vertrauensbasierte Beziehungen erhalten. Zu Beginn der Intervention fehlt aber jegliche Erfahrung einer solchen Beziehung, sowohl für die Sozialpädagog_innen als auch für die Jugendlichen. Wie im zweiten Kapitel dargelegt wurde, orientiert sich die geschlechtersensible Praxis an Wissen aus der Geschlechterforschung. Damit ist sie mit einem Kernproblem konfrontiert, das sich jedem theoriegeleiteten Handeln stellt: Wenn die Sozialpädagog_innen sich in ihrer Arbeit auf theoriebasiertes Wissen stützen, tun sie dies aufgrund einzelner empirischen Hinweise. Jedoch kann der Bezug auf Wissen aus der Geschlechterforschung nur begründet, nicht aber logisch bewiesen werden, denn es gibt immer eine epistemische Lücke zwischen allgemeinen Kategorien und konkretem Einzelfall (Schütze 2000: 61). Auf der anderen Seite bietet eine absolute Subjektorientierung, also der Anspruch, dass die Sozialpädagog_innen sich ausschliesslich am konkreten Einzelfall orientieren auch keine Lösung, schon nur da ein vollumfängliches Wissen um das Innenleben der Klient_innen unmöglich ist.

Kernprobleme sind Voraussetzungen *für*, aber nicht identisch *mit* den Paradoxien des professionellen Handelns. Paradoxien sind nach Schütze systematische Bündelungen der Kernprobleme, welche zu divergierenden Orientierungstendenzen für das Handeln führen (Schütze 2000: 71). Paradoxien sind die Syndrome, welche aus den Kernproblemen entstehen. Zentral ist hier anzumerken, dass nicht die verschiedenen Handlungsanforderungen in sich paradox sind, sondern das Zusammenkommen von sich

widersprechenden Handlungsorientierungen eine Paradoxie bildet. Auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen stellt Schütze eine vorläufige Liste von Paradoxien des professionellen Handelns im Sozialwesen auf.⁸

Das dargestellte Spannungsfeld von Differenz und Diversität führt ebenfalls zu widersprechenden Handlungsorientierungen. Dies wird anhand einer exemplarischen Ausformulierung zweier Paradoxien veranschaulicht.

1. allgemeine Typenkategorien und ihre fall-, situations- und biographiespezifische Situierung (Schütze 2021: 247)

Diese Paradoxie drückt sich in der Frage aus, woran sich die Sozialpädagog_innen im Unterstützungsprozess orientieren: ihrem wissenschaftlich fundierten Fachwissen oder der individuellen Einzigartigkeit ihrer Klient_innen? Hier wird die Parallele zur Widersprüchlichkeit der zwei Theorieansätze – die Berücksichtigung des strukturellen Geschlechterverhältnisses im Gegensatz zur Offenheit gegenüber Pluralität und Fluidität von Geschlechtsidentitäten – deutlich. In der Praxis kann sich dies beispielsweise auf die Situationsanalyse auswirken, in welcher einerseits der geschlechtsspezifische Charakter der Krisensituation als Ausdruck des gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses analysiert wird und andererseits durch diesen Bezug die Zweigeschlechtlichkeit durch die Sozialpädagog_innen reifiziert wird. Daraus entstehen allenfalls blinde Flecken und die Adressat_innen werden auf Stereotypen reduziert oder mit diesen konfrontiert. Das stellt die Sinnhaftigkeit von strukturellen Erklärungsmustern für die Sozialpädagog_innen in Frage und zugleich ist jede Situationsanalyse, die den gesellschaftlichen Charakter von Krisen anerkennt auf sozialwissenschaftliche Erkenntnisse angewiesen. Diese Verstrickungen sind nicht nur für die Adressat_innen sondern auch für die Sozialpädagog_innen selbst vorhanden.

11. das Dilemma des Sicherheitswertes der Routineverfahren im professionellen Handeln einerseits und der damit verbundenen Einschränkung der professionellen Handlungsaufmerksamkeit und -sensibilität andererseits (Schütze 2021: 247)

Diese Paradoxie verhandelt das Dilemma zwischen Sicherheit des Routinehandelns einerseits und Offenheit gegenüber dem konkreten Einzelfall andererseits. Exemplarisch lässt sich dies am Beziehungsaufbau darstellen. Ein tragfähiges Arbeitsbündnis zwischen Sozialpädagog_innen und den Jugendlichen ist eine Voraussetzung für den

⁸ Siehe Anhang 1. Liste der Paradoxien des professionellen Handelns im Sozialwesen nach Fritz Schütze.

Unterstützungsprozess bei der Krisenbewältigung. An die Sozialpädagog_innen stellt sich demnach die Aufgabe eines raschen Beziehungsaufbaus. Für ein erstes Kennenlernen können Geschlechtsstereotype den Sozialpädagog_innen helfen, die Jugendlichen einzuschätzen, was Orientierung und Sicherheit für die Arbeit vermitteln kann. Dieses aus der Erfahrung gewachsene Stereotypenwissen hilft die Jugendlichen einzuordnen, was angesichts der Dynamik von Kriseninterventionen von grossem Wert sein kann. Andererseits können so blinde Flecken gegenüber der Persönlichkeit und den Interessen der Jugendlichen entstehen.

3.2 Paradoxien aufspüren, um mit den resultierenden Fehlern umzugehen

Ausgehend von diesen theoretischen Ausführungen ist die Annahme erhärtet, dass die geschlechtersensible Sozialpädagogik zu paradoxen Anforderungen und Orientierungen auf der Handlungsebene führt. Deren Untersuchung ist aus mehreren Gründen zentral für eine gelingende geschlechtersensible Praxis.

Angesichts der Unauflösbarkeit der Paradoxien weist Schütze darauf hin, dass es der Unterscheidung zwischen zulässigen Fehlern im Rahmen unlösbarer Dilemmas und unzulässigen Kunstfehlern bedarf (ebd.). Gerade im Rahmen der geschlechtersensiblen Sozialpädagogik, die nach wie vor ein Randthema darstellt, geht es darum, ein Bewusstsein für unzulässige Fehler zu entwickeln. Eine klare Unterscheidung zwischen Kunstfehlern und Auswirkungen der paradoxen Handlungsanforderungen ist jedoch nicht einfach gegeben, sondern selbst Resultat der Entwicklung in der Fachdebatte. Dafür müssen die Paradoxien in den Handlungsanforderungen aufgedeckt werden. Des Weiteren dient die Untersuchung von Paradoxien in den Handlungsanforderungen dazu, einen Umgang mit den paradoxiebedingten Fehlerquellen zu verhindern. Denn nur wenn diese bekannt und bewusst sind, können sie auch methodisch bearbeitet werden. Ansonsten entsteht die Gefahr, dass beispielsweise eine Widerspruchsseite verabsolutiert wird und eine, der Komplexität würdige, fachgerechte Bearbeitung nicht stattfindet (Schütze 2000: 51). Der Fokus der Untersuchung ist geschärft: Es geht nicht darum, unzulässige Fehler bei den interviewten Sozialpädagog_innen aufzuspüren und ihre Praxis zu bewerten. Das vorliegende Interesse gilt den Ambivalenzen und Spannungen, welche die Sozialpädagog_innen wahrnehmen, beziehungsweise beobachtet werden können, um von dort aus Paradoxien in der Handlungsorientierungen einer geschlechtersensiblen Perspektive aufzuspüren.

Auf die vorliegende Forschungsfrage bezogen lässt sich folgende These festhalten: Das beschriebene Spannungsfeld von Differenz und Diversität führt zu Paradoxien in den Handlungsorientierungen. Damit verbunden sind Irritationen und Unsicherheiten bei den Sozialpädagog_innen, etwa wenn in einer konkreten Krisensituation einerseits Erklärungsansätze basierend auf dem strukturellen Geschlechterverhältnis gemacht werden, zugleich jedoch auch die Legitimation von Geschlechtsidentitätszuordnungen – Stichwort Geschlecht als Handlungskategorie – in Frage gestellt wird. Wie im zweiten Kapitel dargestellt, geht es in der geschlechtersensiblen Sozialpädagogik nicht darum, dieses Spannungsfeld aufzuheben, sondern Methoden der Vermittlung zu finden. Auch Schütze bestreitet, dass Kernprobleme und Paradoxien in den Handlungsanforderungen in der Sozialen Arbeit durch gezielte Methoden und Bearbeitung aufhebbar sind (Schütze 2000: 57). Es stellt sich also die Aufgabe, zu untersuchen, mit welchen Paradoxien in den Handlungsanforderungen einer geschlechtersensiblen Arbeit die Sozialpädagog_innen konfrontiert sind.

4. Der Forschungsprozess

Im Folgenden wird der Forschungsprozess dieser Masterarbeit nachgezeichnet um aufzuzeigen, wie ausgehend von der theoretischen Problemstellung – den paradoxen Handlungsanforderungen, welche sich mit Fokus auf die geschlechtersensible Praxis in der Krisenintervention aufdrängen – ausgehend eine Untersuchung im Feld angelegt und ausgewertet wurde.

4.1 Erhebung des Datenmaterials durch leitfadengestützte Gruppendiskussionen

Das gewählte Verfahren zur Generierung des Datenmaterials befindet sich in einem fließenden Übergang zwischen Gruppenbefragung und Gruppendiskussion (Vgl. Diaz-Bone und Weischer 2015: 33). Hinsichtlich der Anlage des Interviewleitfadens und meiner Rolle als Moderatorin ist die Erhebung als Gruppenbefragung angelegt. Den Sozialpädagog_innen wird vorgängig die Erhebung als Gruppendiskussion kommuniziert, um dadurch die Absicht zu vermitteln, nicht einfach einzelne alleinstehende Antworten abzufragen, sondern ihre Antworten im Rahmen einer Teamdiskussion entstehen zu lassen. Dieser gemeinsame Diskussionsprozess soll die Ermittlung kollektiv erfahrener, dilemmatischer Handlungsanforderungen und Orientierungsmuster ermöglichen. Die konkreten Handlungen und nicht die subjektive Sinngebung der Befragten ist nicht im Fokus des vorliegenden Forschungsinteresses (ebd., S. 167). Um den Diskussionsaspekt der Befragung zu unterstreichen und damit zu verdeutlichen, dass gerade im Hinblick auf Paradoxien des professionellen Handelns nicht einfach Gegebenheiten abgefragt werden können, sondern dass es sich dabei immer um Abwägungen handelt, wird im Folgenden der Begriff *Gruppendiskussion* verwendet. Eine Teamdiskussion als Setting zu wählen, bietet sich des Weiteren an, da in der Sozialpädagogik Teamdiskussionen ein zentrales Instrument sind, um Abwägungen hinsichtlich des Vorgehens vorzunehmen und sie somit auch zentraler Verhandlungsort bezüglich der Paradoxien des Professionellen Handelns darstellen (Schütze 2021: 257). Ein weiterer Vorzug dieses Vorgehens liegt darin, dass die Gruppe etablierte Deutungsmuster des Teams und eben nicht die individuellen Sinngebungen abgefragt werden. Im Rahmen der Moderation wurde die Diskussion anhand des vorgängig verfassten Leitfadens gesteuert, um den Einfluss auf die Resultate kontrollieren zu können. Um einer Verzerrung der Resultate durch den

Forschungsprozess – also die Gruppendiskussion – selbst entgegenzuwirken, wurde eine positionsbeziehende Teilnahme an der Diskussion vermieden. Bei der Durchführung von Gruppendiskussionen stellt sich die Frage, inwiefern die Diskussion durch die Forscherin selbst beeinflusst wird.

Die zwei Gruppendiskussionen fanden in zwei Kriseninterventionen in einem Setting von drei beziehungsweise vier Sozialpädago_innen statt. Die Gruppendiskussionen wurden jeweils teamintern und anhand zweier Fallbesprechungen geführt, sodass die Sozialpädagog_innen ihre eigene Praxis diskutieren konnten und zugleich datenschutztechnische Aspekte eingehalten wurden. Der Leitfaden⁹ wurde teiloffen anhand realer Fallbeispiele geschrieben. Dafür wurden vonseiten der Kriseninterventionen zur Vorbereitung Falldokumentationen von sechs bzw. drei Fällen bereitgestellt. Bei der Auswahl der Fallbeispiele wurden drei Kriterien verwendet: Eine gleichmässige Verteilung nach Geschlecht¹⁰, das heisst jeweils ein Mädchen und ein Junge im Alter zwischen 13 und 16 Jahren pro Gruppendiskussion. Eine Aufenthaltsdauer von mindestens zwei Monaten und drittens eine heterogene Zusammensetzung der Fallthemen, die in den vorhandenen Dokumentationen dargestellt werden. Da der Fokus der Forschungsfrage nicht auf einer speziellen Fallkonstellation liegt, wurde letztes Kriterium nur zum Stichentscheid bei zwei Fällen angewandt.

Der Leitfaden wurde entlang des Arbeitsbogens der Krisenintervention strukturiert, wobei die Kernaufgaben jeder Phase¹¹ notiert wurden. Zu ihrer Orientierung wurde den Diskussionsteilnehmer_innen vorgängig eine abgekürzte Version des Leitfadens mit dem Fokus der Diskussion, dem Zeitplan sowie den Phasen des Arbeitsbogens versendet. Für die Moderation zu einem “Diskussions-Drehbuch“¹² erweitert. Dieses umfasst eine Auflistung der Ziele der Diskussion, um in der Interviewführung den Fokus zu behalten. Des Weiteren werden fallbezogene Fragen zur konkreten Praxis formuliert. Um Verweise auf paradoxe Handlungsorientierungen zu erhalten, wurde explizit nach Unsicherheiten, Uneinigkeiten und unbeabsichtigten

⁹ Vgl. Anhang 2.1 Leitfaden Gruppendiskussion 24.03.2021 und Anhang 2.3 Leitfaden Gruppendiskussion 15.04.2021

¹⁰ Keines der erhaltenen Fallbeispiele bezog sich auf Inter-, trans- oder non-binäre Jugendliche.

¹¹ Vgl. Kapitel 2.1 Der institutionelle Rahmen und die Aufgaben der Krisenintervention

¹² Vgl. Anhang 2.2 Drehbuch Gruppendiskussion 24.03.2021 und Anhang 2.4 Drehbuch Gruppendiskussion 15.04.2021

Interventionsresultaten gefragt. Auf explizit geschlechtsbezogene Fragen wurde verzichtet, um bei den Sozialpädagog_innen nicht den Eindruck einer „richtigen“ Antwort zu erwecken, beziehungsweise um nicht die Reproduktion von (diversen) Stereotypen zu fördern. Dahingegen wurde explizit immer wieder nach dem Vorgehen gefragt, um auf der konkreten Handlungsebene zu bleiben. Vorbereitend wurden einige Überlegungen zur Doppelrolle der Forscherin als Sozialpädagogin einer Krisenintervention gemacht. Insbesondere wurde die Gefahr, dass eine subtil wirkende Institutionskonkurrenz oder das Gefühl bei den Sozialpädagog_innen, ihre Praxis inszenieren zu müssen, reflektiert. Dies führt zu folgendem Vorgehen: Meine eigene Praxis in einer Krisenintervention ermöglichte mir den Feldzugang, insofern Kontakte zu anderen Kriseninterventionen bestehen. Ich nutze diese Kollegialität auch in der Eröffnung der Diskussion als Türöffner. In der Einleitung erklärte ich, dass ich meine Masterthesis dazu nutzen wolle, andere Institutionen kennen zu lernen und dass hinter meinem Interesse für ihr Vorgehen die Absicht steht, mein eigenes Handlungsrepertoire als Sozialpädagogin erweitern zu können.

4.2 Transkription, Datenexploration, Kategorienbildung

Nun galt es anhand der Erzählungen und Deutungsmuster der Sozialpädagog_innen zu untersuchen, welche Paradoxien in den Handlungsanforderungen einer geschlechtersensiblen Arbeit sich wie im Handlungsfeld der Krisenintervention ausmachen lassen. Die Gruppendiskussionen wertete ich nach Udo Kuckatz und Stefan Rädikers *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt.* (2020) aus. In ihrem Vorschlag verdichten sich forschungstheoretische Ansätze, wie etwa von Mayring zur qualitativen Inhaltsanalyse (2015) und von Strauss und Corbin zur Grounded Theory (1996) (Kuckartz und Rädiker 2020: XVII). Zur Transkription und Codierung benutzte ich die Analysesoftware MAXQDA.

Beide Gruppendiskussionen wurden vollständig – bis auf einige institutionsbezogene Informationen zu Gesprächsbeginn – transkribiert. Die Entscheidung fiel auf dieses aufwändige Verfahren, um dem Anspruch einer systematischen Analyse gerecht zu werden. Dem Phänomen entsprechend sind Paradoxien des professionellen Handelns aufgrund verschiedener Faktoren, etwa zugunsten einer Komplexitätsreduktion seitens der Professionellen oder aufgrund ihres schrittweisen Auftretens, verdeckt und nur retrograd herauszuarbeiten (Schütze 2021: 256 und 200: 90). Dies macht das Aufspüren

von Paradoxien des professionellen Handelns zu einer Herausforderung. Diese verstärkt sich wie im 2. Kapitel gezeigt wurde im Zusammenhang mit Geschlecht. Im Zuge der Diversitätssensibilität wird der Appell an die Professionellen gerichtet wird, die Adressat_innen in ihrer konkreten Situation und ihrem Verhalten nicht als *typisch weiblich* oder *männlich* zu benennen. Dies erschwert die Benennung und Thematisierung des Geschlechterverhältnissen und dessen Einfluss gegenüber konkreten Personen. Andererseits ist mit Verweis auf Maria Bitzan auf das Wirken von Verdeckungszusammenhängen in diesem Themenbereich zu rechnen. Es stellt sich demnach die Aufgabe, viel Dechiffrierungsarbeit zu leisten, was der Berücksichtigung des gesamten Materials bedarf. Bei der Transkription wurden die Regeln nach Kuckartz (Kuckartz und Rädicker 2020: 2 f.) befolgt, wobei das Schweizerdeutsche beibehalten wurde, um möglichst nahe am O-Ton zu bleiben.

Besonders die Korrekturschleifen bei der Transkription und das Verfassen erster Dokumenten-Memos ermöglichten die Aneignung der Interviewinhalte, von wo ausgehend fokussierte Fallzusammenfassungen (ebd. S. 20) formuliert wurden.¹³ Diese wurden anhand der Notizen, welche beim mehrmaligen Durchlesen der Transkription gemacht wurden, verfasst.

Layla (2005, w.)	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Prozess von schwacher Identitätsentwicklung hinzu Selbstbestimmung im Rahmen des Aufenthalts in der Krisenintervention. Die Sozialpädagog_innen fördern ihre Autonomie durch Ernstnehmen, Anerkennung und offenes Flankieren. - Die Sozialpädagog_innen sind unsicher, wie sie ihre neue Liebesbeziehung einschätzen sollen und achten darauf, dass Layla ihre Selbstfürsorge und Selbstbestimmung behält. - Als Erklärungsmuster in der Analyse der Familie wird auf Kultur nicht Geschlecht Bezug genommen. - Stockeinteilung im Haus wird nach Farben und nicht nach Geschlecht benannt.
Senyo (2004, m.)	<ul style="list-style-type: none"> - Aggressionen, Alkohol, Rap: Werden dies als Ausdrücke geschlechtsspezifischen Verhaltens und Bewältigungsstrategien von den Sozialpädagog_innen betrachtet? - Die Sozialpädagog_innen erweitern seinen Handlungsspielraum und orientieren sich an offenen Subjektconstitutionen. - Die soziale Anerkennung auf der Gruppe wird durch seine Fähigkeiten im Kochen gefördert. - Seine Flucht- und Gewalterfahrung dienen den Sozialpädagog_innen als Erklärungsmuster - Hat Senyo Vaterrolle in Familie? Diese Vermutung wird von den Sozialpädagog_innen angedeutet, aber nicht explizit benannt.

¹³ Sämtliches Material ist anonymisiert, sowohl bezüglich der Jugendlichen (Namen geändert), sowie der Sozialpädagog_innen und der Institutionen. Den Institutionen gegenüber stellte ich eine Datenschutzerklärung basierend auf dem *Bundesgesetz über den Datenschutz zur Datenbearbeitung zu Forschungszwecken* aus.

	<ul style="list-style-type: none"> - Unsicherheit der einen Sozialpädagogin: Wie kam es zum Abbruch? Hätte sie es verhindern können durch bessere Voraussicht?
Max (2006, m.)	<ul style="list-style-type: none"> - Familie wird als rigide beschrieben und als Erklärung vorgebracht, dass er schwach entwickelte soziale und emotionale Kompetenzen hat. - Sozpädagog_innen beschreiben, dass sie via Erklären & Verstehen mit ihm arbeiten. - Wird angedeutet, dass er patriarchale Muster des Vaters übernimmt. - Auf der Ressourcenkarte zum Abschied geben sie ihm Soziale Anerkennung für seinen Gerechtigkeitssinn und Beharrlichkeit, seine (positive) Anführerrolle und seine Fähigkeiten im Töggelen - Sozialpädagog_innen sind sich unsicher, ob er sich übergriffig gegenüber anderen Kindern verhält und wie sie diese Gefährdung thematisieren können, ohne ihm einen Stempel aufsetzen.
Jana (2004, w.)	<ul style="list-style-type: none"> - Im Verlaufe ihres Aufenthalts kommen immer mehr Themen auf und sie ist psychisch labil. Ein Sozialpädagoge übt Kritik, sie hätten ihre Handlungsfähigkeit verloren. Er deutet an, dass sie zugunsten der Handlungsfähigkeit die Themen nicht aufmachen hätten sollen. - Der Umgang mit ihrem erlebten sexuellen Übergriff wird diskutiert. Wird als ‚Noch ein Thema mehr‘ bezeichnet. Herrscht eine Hemmnis, den Vorfall als Vergewaltigung zu bezeichnen? - Ihr Umgang auf Mädchengruppe wird thematisiert und die Sozialpädagog_innen fördern die Selbstfürsorge der Jugendlichen: „Kümmert euch um euch selbst!“ (Vgl. zu Liebesbeziehung bei L.)

Tabelle 1: Fokussierte Fallzusammenfassungen

In Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die Fallzusammenfassungen im Sinne einer Datenexploration (ebd. S. 13f.) bereits darauf fokussieren, welches die zentralen Themen sind, die jeweils von den Sozialpädagog_innen bezüglich ihrer Fallarbeit diskutiert wurden und was erste Hypothesen darüber, wie dies mit meiner Forschungsfrage in Zusammenhang stehen könnte, sind.

Diese Datenexploration bildete die Ausgangslage zur Kategorienbildung¹⁴, die grösstenteils in einem induktiven Verfahren vollzogen wurde. Kategorien wurden bezüglich zwei verschiedener Dimensionen – Akteure und Sozialpädagogische Praxis – gebildet, was zu fünf Kategoriengruppen führte: Fallebene, Team, Sozialpädagog_innen individuell, Institution, sowie Arbeitsweise und geschlechtersensibles Arbeiten. Der Interviewleitfaden und dessen Fragen boten ein wichtiger Ausgangspunkt zur Kategorienbildung (ebd. S. 30f.), beispielsweise bezüglich des Arbeitsbogens. Des Weiteren wurden Kategorien theorieorientiert (ebd. S. 33f.) an (trauma-)pädagogischen Ansätzen¹⁵ wie etwa die Adressat_innenorientierung, formuliert. Um den Fokus explizit auf geschlechtersensibles Arbeiten zu schärfen, wurde diese Ebene anhand der im 2. Kapitel dargestellten Theorien und Konzepte ausdifferenziert. Dieses stark induktiv

¹⁴ Das gesamte Kategoriensystem befindet sich im Anhang, 3. Kategoriensystem

¹⁵ Vgl. Kapitel 2.1 Der institutionelle Rahmen und die Aufgaben der Krisenintervention

geprägte Vorgehen in der Kategorienbildung widerspiegelt den explorativen Charakter der vorliegenden Untersuchung.

Die Codierung wurde dann in mehreren Schleifen vollzogen, wobei das ursprüngliche Kategoriensystem verfeinert und um *natürliche Kategorien*, das heisst mit Wörtern, welche die Interviewten selbst verwendeten (ebd. S. 27), ergänzt wurde. Diese wurden zumeist als Subkategorien von theoretischen Kategorien eingeführt. Beispiel hierfür ist die Ergänzung von Unterstützung/ Ressourcenstärkung um „beharrlich bleiben“, „ernst nehmen“ und „spiegeln“. Die Kategorien der Fallebene, welche die Fallkonstellationen und -themen abbilden, wurden einerseits aus dem Interviewleitfaden abgeleitet und andererseits ergänzt durch weitere natürliche Kategorien, wie etwa „Druck / Schuld / Scham“. Diese deduktive Erweiterung bildet den Umstand ab, dass für vorliegende Untersuchung die in den Gruppendiskussionen von den Sozialpädagog_innen als relevant markierten Fallkonstellationen und -themen von Interesse sind.

Um einen Einblick in den Prozess der Kategorienbildung und der Codierung zu geben, wird anhand folgender, für die Ergebnisse zentrale Beispiele dargestellt.

4.3 Der Codierprozess und zentrale Leitsätze der Praxis

Zur Darstellung des Codierprozesses gehe ich hier auf die Kategoriengruppen *Sozialpädagogik / Traumapädagogik* ein. Dadurch werden die zentralen Erkenntnisse zur allgemeinen Praxis, welche sich aus den Auswertungen der Diskussionen ergaben, dargestellt und dienen somit zur Vorbereitung der Analyse der geschlechtersensiblen Sozialpädagogik.

Die Erstellung der Kategorien der Gruppe *Sozialpädagogik / Traumapädagogik* wurde orientiert am Diskussionsleitfaden erstellt. Dieser wies bereits deutlich darauf hin, dass es eine Kategorie brauchte, welche die stark auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen ausgerichtete Arbeitsweise abbildete, was auch die fokussierten Fallzusammenfassungen bestätigten. Erst wurde der Begriff der Subjektorientierung verwendet. Dieser stellte sich jedoch bei einem Abgleich mit den Organisationsbeschrieben der Kriseninterventionen und den Aussagen der Sozialpädagog_innen als theoretisch zu voraussetzungsreich heraus, weshalb die Kategorie später auf *Adressat_innenorientierung* umbenannt wurde. Damit wird ein in der Sozialen Arbeit breit verwendeter Leitsatz aufgegriffen. Codiert wurden mit dieser Kategorie Aussagen der Sozialpädagoginnen, die sich auf die Anerkennung der subjektiven Bedürfnisse der Jugendlichen bezogen.

Der Inhalt und die Verwendung der Kategorie lässt sich exemplarisch an Aussagen zu Layla darstellen: Besonders zu Beginn ihres Aufenthalts sei es für die Sozialpädagog_innen schwer gewesen, ihre Befindlichkeit einzuschätzen, da sie sehr schwankte und Layla selbst auch nicht sagen konnte, wie es ihr geht. Die Sozialpädagog_innen reagierten, indem sie jeweils nach ihren jeweils situationsbezogenen Bedürfnissen fragten.

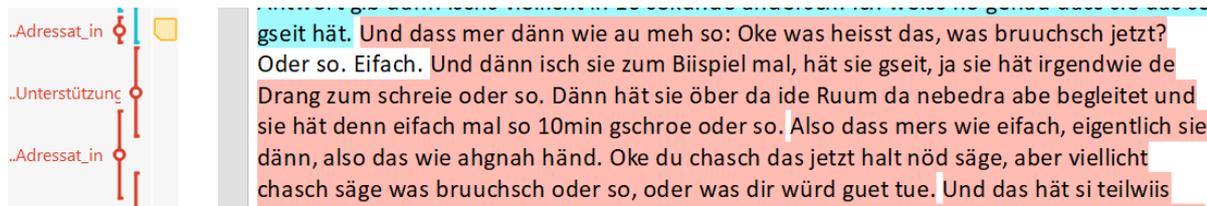


Abbildung 1: Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 30

Dies zeigt die Nähe dieser Kategorie zur Kategorie *Unterstützung / Ressourcenstärke*, die der Adressat_innenorientierung nachgelagert ist. Ausgehend von einem Verständnis für die subjektive Wahrnehmung und Bedürfnisse kann der Unterstützungsprozess beginnen. In diesem Beispiel bei Layla bedeutete dies, dass sie zwar nicht sagen konnte, wie es ihr geht, aber gegenüber den Sozialpädagog_innen das Bedürfnis äusserte, schreien zu können.

Die inhaltliche Verbindung der zwei Kategorien *Adressat_innenorientierung* und *Unterstützung / Ressourcenstärkung* lässt sich gut anhand einer Aussage zum Vorgehen mit Senyo beschreiben:

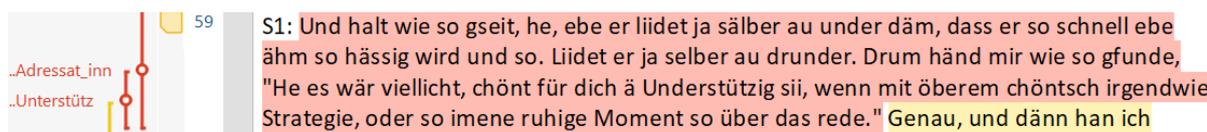


Abbildung 2: Gruppendiskussion A_Senyo, Pos. 59

Ausgehend von seinen Aussagen, dass er selbst unter seinen Aggressionen leidet, wird ihm eine Therapie zur Unterstützung vorgeschlagen. Hier zeigt sich auch, wieso die Kategorie *Unterstützung* im Verlauf der Codierung um *Ressourcenstärkung* erweitert wurde: Sehr oft, wenn die Sozialpädagog_innen von Unterstützung sprachen, sprachen sie, wie in diesem Beispiel, davon, die Jugendlichen in ihren Ressourcen zu stärken und diese um weitere Strategien zu erweitern.

Bei der *Adressat_innenorientierung* wurde die Subkategorie *individuelle Abmachungen*

eingeführt, da sich im Verlaufe der Codierung zeigte, dass die Adressat_innenorientierung einen starken Einfluss auf die Aushandlungsprozesse der Sozialpädagog_innen hat und zu einer Bereitschaft zu individuellen Abmachungen führt. In den Diskussionen mit beiden Teams wurden solche explizit erwähnt. In diesem Beispiel beschreiben die Sozialpädagog_innen, wie sie eine Abmachung mit Layla trafen, welche deren individuellen Bedürfnisse und Befinden berücksichtige.

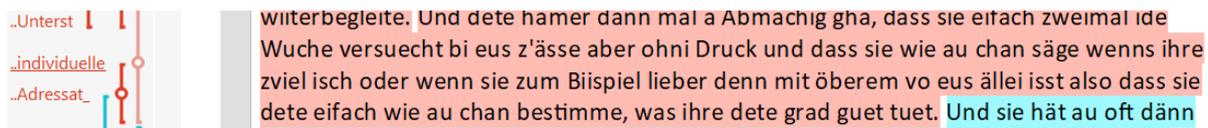


Abbildung 3: Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 35

Die Sozialpädagogin beschreibt, wie sie Layla aufgrund ihrer Essstörung bezüglich der gemeinsamen Mahlzeiten entgegenkamen. Dies ist ein starkes Zeichen, denn wie die Sozialpädagog_innen in beiden Institutionen berichten, gehören die gemeinsamen Mahlzeiten zu fixen Zeiten zu einer der wenigen, für alle geltenden Strukturen innerhalb der Krisenintervention.

Bei der Besprechung von Max finden sich zwei aufschlussreiche Beispiele für die Vergabe *Adressat_innenorientierung*:

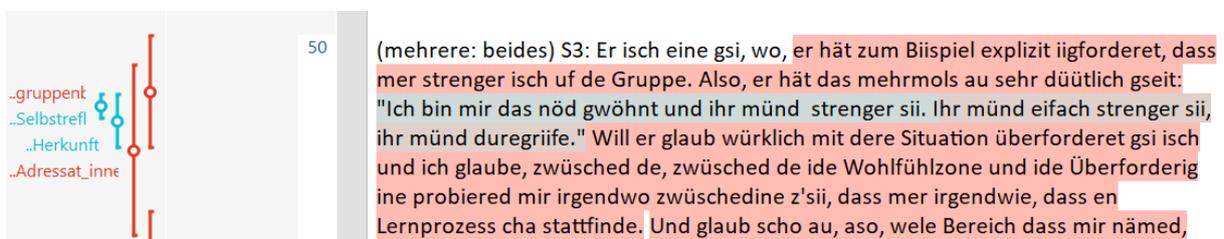


Abbildung 4: Gruppendiskussion B_Max, Pos. 50

Dies ist ein weiteres Beispiel für den Inhalt dieser Kategorie: passende Regeln und Strukturen werden mit einer auf um Verständnis und Anerkennung der Erfahrungen der Jugendlichen bemühten Haltung errichtet. Bei Max lief dies darauf hinaus, dass mit ihm strengere Regeln bezüglich der Mediennutzung abgemacht wurden.

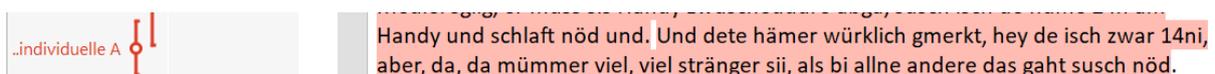
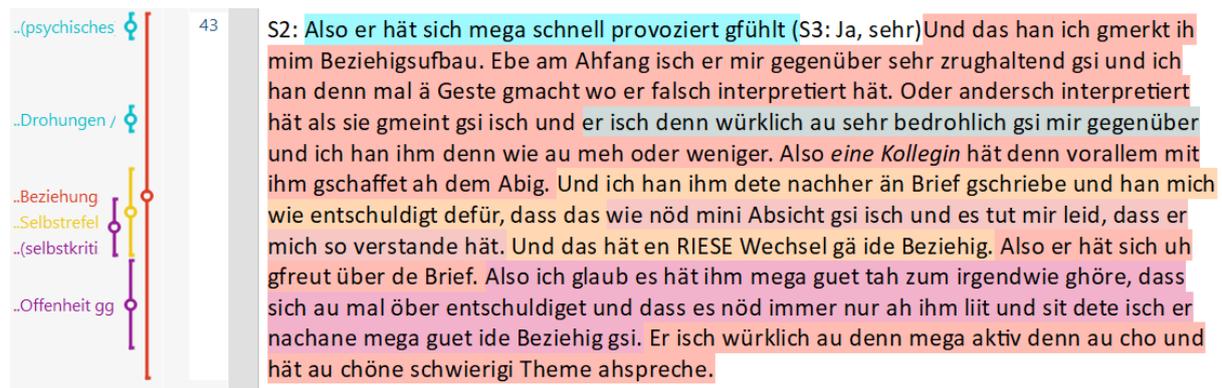


Abbildung 5: Gruppendiskussion B_Max, Pos. 46

Neben der *Adressat_innenorientierung* und der *Unterstützung/ Ressourcenstärke* war die *Beziehungsaufnahme/ -gestaltung* die meistvergebene Kategorie. Exemplarisch dafür ist folgende Stelle, bei welcher die Sozialpädagogin beschreibt, wie ihr durch eine

Entschuldigung die Beziehungsaufnahme mit Senyo gelang:



..(psychisches) 43

..Drohungen /

..Beziehung

..Selbstrefel

..(selbstkriti)

..Offenheit gg

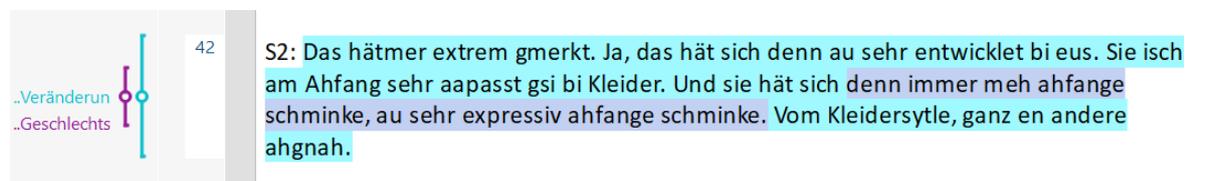
S2: Also er hät sich mega schnell provoziert gefühlt (S3: Ja, sehr) Und das han ich gmerkt ih mim Beziehigsufbau. Ebe am Ahfang isch er mir gegenüber sehr zrughaltend gsi und ich han denn mal ä Geste gmacht wo er falsch interpretiert hät. Oder andersch interpretiert hät als sie gmeint gsi isch und er isch denn würklich au sehr bedrohlich gsi mir gegenüber und ich han ihm denn wie au meh oder weniger. Also eine Kollegin hät denn vorallem mit ihm gschaffet ah dem Abig. Und ich han ihm dete nachher än Brief gschriebe und han mich wie entschuldigt defür, dass das wie nöd mini Absicht gsi isch und es tut mir leid, dass er mich so verstande hät. Und das hät en RIESE Wechsel gä ide Beziehig. Also er hät sich uh gfreut über de Brief. Also ich glaub es hät ihm mega guet tah zum irgendwie ghöre, dass sich au mal öber entschuldiget und dass es nöd immer nur ah ihm liit und sit dete isch er nachane mega guet ide Beziehig gsi. Er isch würklich au denn mega aktiv denn au cho und hät au chöne schwierigi Theme ahspreche.

Abbildung 6: Gruppendiskussion A_Senyo, Pos. 43

Die Sozialpädagogin beschreibt, wie der Unterstützungsprozess eine positive Beziehung voraussetzt. Dieses Ergebnis entspricht der Darstellung im 3. Kapitel, wonach der Beziehungsaufbau ein Prinzip der sozialpädagogischen Krisenintervention darstellt.

4.4 Codierprozess zur geschlechtersensiblen Sozialpädagogik

Die Kategorien der Gruppe *geschlechtersensible Arbeit* wurden aus der im 2. Kapitel gemachten Darstellung der Problemlage gebildet. Demnach wurden sowohl Kategorien bezüglich des strukturellen Geschlechterverhältnis, zum Beispiel *Geschlecht im gesellschaftlichen Strukturzusammenhang* und entsprechenden Sozialisationsprozessen *Geschlechtsspezifisches Verhalten als Bewältigungsstrategie* gemacht. Der Inhalt und die interpretative Leistung, welche im Rahmen dieser Codierung vollzogen wurde, bedarf der Klärung. Folgende Passage beschreibt, wie Layla ihre Identitätssuche und -entwicklung darin ausdrückt, dass sie sich „sehr expressiv“ zu schminken beginnt:



..Veränderun 42

..Geschlechts

S2: Das hätmer extrem gmerkt. Ja, das hät sich denn au sehr entwickelt bi eus. Sie isch am Ahfang sehr aapasst gsi bi Kleider. Und sie hät sich denn immer meh ahfange schminke, au sehr expressiv ahfange schminke. Vom Kleidersytle, ganz en andere ahgnah.

Abbildung 7: Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 42

Mit dem Schminken, welches eine den Frauen zugeschriebene Tätigkeit ist, wählt Layla eine „typisch weibliche“ Form des jugendlichen Ausprobierens. Entsprechend wurde dafür die Kategorie *geschlechtsspezifische Bewältigungsstrategie* vergeben, auch wenn sie nicht als solche von den Sozialpädagog_innen benannt wird. Zur Darstellung des Inhalts dieser Kategorie ist folgendes Beispiel von Senyos Alkoholkonsums exemplarisch:



S1: Also *de Arbeitskolleg* häts, also de wo die vorherigi Bezugsperson gsi isch. Ih eim Gspröch hät er mal so chöne d'Funk-, also mir händ ihm wie halt so probiert ebe säge "Hey ja Alkohol chan wie au", also Hypothese ahbüte was es für ihn chan bedüte oder wieso er das macht. Will er hät eigentlich gseit, er wird agressiv wenn er trunke hät und das hät er eigentlich nöd wele. Und halt wie so probiere mit ihm irgendwie verstah, was es ihm denn au git. Und das isch glaub mehrmals versuecht worde so, uf verschieden Art und Wiise und einmal hät er denn wie au chli öbis dezue chöne säge. Also dass er sich mächt- (S3: Starch) sich starch fühlt dänn. Dass mer ihm denn, ja das isch so us dem Ohnmacht (S3: Genau) Gfühl usecho. Ja und halt und gliichziitig s'Problematische dra für ihn au benännt händ oder. Isch eifach scheisse wennd nochane ih so Situatione chunsch und so. Also so.

Abbildung 8: Gruppendifkussion A_Senyo, Pos. 70

Senyo habe beschrieben, dass er sich durch Alkohol „Stark und mächtig“ fühlt. Ob er tatsächlich genau diese Worte verwendete, soll dahingestellt sein. Indem die Sozialpädagogin aber diese Worte verwendet, schreibt sie ihm ein stereotyp männliches Streben nach Macht und Stärke zu. Als Strategie, mit der erfahrenen Ohnmacht in seinem Leben umzugehen, drückt sich damit eine geschlechtsspezifische Bewältigungsstrategie aus. Des Weiteren kann an diesem Beispiel die Verwendung der Kategorie *Offenheit ggü. subjektiven Deutungen Adressat_innen* dargestellt werden: Beim Versuch seitens der Sozialpädagog_innen, den subjektiv erfahrenen Sinn seines starken Alkoholkonsums für Senyo zu ergründen, drückt sich ihre Offenheit gegenüber seiner subjektiven Deutung des Verhaltens aus. Die Kategorie weist eine gewisse Nähe zur oben dargestellten Kategorie der Adressat_innenorientierung auf, unterscheidet sich davon aber insofern, als dass hier stärker auf die Sinngebungen und weniger die subjektiven Bedürfnisse angezielt wird. Das Gegenstück dieser Kategorie ist die *(selbstkritische) Reflexion der Erwartungs- und Deutungshorizonte* der Sozialpädagog_innen, welche in einer geschlechtersensiblen Sozialpädagogik mitgedacht werden muss. Folgende Textstelle, in welcher eine Sozialpädagogin beschreibt, dass Max ihres Erachtens einen inadäquaten körperlichen Umgang mit kleinen Mädchen hatte und wie sie dann vorging, zeigt die Verwendung dieser Kategorie:

119 S4: Und bi ihm scho wieder d'Abgrenzig. Also ich mein, mindestens irgendwie eimal isch er det une ufm Sofa umegläge und irgendwie die zwei chline Meitli irgendwie uf ihm umekräsmet und. Irgendwie, also die Chline natürlich völlig distanzlos, aber das isch ja au normal. Und är hät sich nöd chöne, oder nöd wele oder irgendwas abgrenze. Und dänn wüchlich au de Zugang finde. "He äh also einersiits, fühlst du dich wohl?" Anderersiits also ich fühle mich nöd so wohl, wenn ich da gsehne wie die da so nöch bi dir irgendwie uf dir ume, ja, uf dir umeturned. Und dete, ih so Situatione, dass mer sochli au so Grenze vo usse ufsetzt. Und wie finde "nei chum, jetzt chömeder mal vo dem Sofa abe. Jetzt macheder mal, jetzt gönder dusse chli go Fuessball spiele, wener mitenand was wänd spiele, aber nöd ih dem Sinn jetzt da mitenand. Und glaub au wüchlich au sochli ihm gegenüber, "He wie wüch das?" Das isch eifach irgendwie komisch wenn en 14-jährige Jugendliche mit de Meitli so umgaht, dass er das wie au sochli, sochli probiert, ihm bizeli s'Gföhl gä, was isch okey und was isch grenzüberschreitend oder potentiell grenzüberschreitend.

Abbildung 9: Gruppendiskussion B_Max, Pos. 119

Sie spiegelt Max in seinem Verhalten, indem sie nachfragt, wie er dieses deutet, also indem sie, zumindest mit einer strategischen Absicht, eine *Offenheit gegenüber seiner Deutung* zeigt. Indem sie dies mit ihrer eigenen Deutung der Situation kontrastiert, setzt sie ihre Deutung einer Reflexion aus, was auf die Codierung mit *(selbstkritische) Reflexion Erwartungs-/Deutungshorizonte* verweist – wie kritikoffen diese Reflexion denn tatsächlich ist, sei hier dahingestellt. Des Weiteren lässt sich hier ein „doing gender“ Prozess darstellen: Indem die Sozialpädagog_in seinen Umgang mit kleinen Mädchen kritisiert, markiert sie Max als Jungen und vermittelt ihm auch, welches Verhalten dies bedeutet. Die Kategorien „Jungen“ und „Mädchen“ werden hier als Gegensätze reproduziert, zwischen denen es ein sozial definiertes, adäquates Verhalten gibt.¹⁶ Sie versucht ihm zu vermitteln, welches Verhalten im gesellschaftlichen Strukturzusammenhang (eine weitere Kategorie) erwartet wird und reproduziert damit auch die herrschenden Kategorien. Hier ist ein Moment des geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozesses abgebildet, wobei die Vermutung naheliegt, dass es der Sozialpädagogin primär um den Schutz der Mädchen ging

¹⁶ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass das Handeln der Sozialpädagogin keineswegs einfach nur als Ausdruck eines repressiven binären Systems interpretiert wird. Im Kontext des herrschenden Geschlechterverhältnisses und patriarchaler Gewalt ist es durchaus richtig Jungen auf einen achtsamen Umgang zu sensibilisieren. Es braucht Präventionsarbeit, denn das Ineinandergreifen von patriarchalen Strukturen und Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse führt zu (sexualisierten) Übergriffe und Gewalt. Dieser Aspekt wird im Kapitel 5.4 weiter ausgeführt.

5. Ergebnisdarstellung und deren Analyse

Nun werden die Ergebnisse hinsichtlich der aus einer geschlechtersensiblen Perspektive festgestellten Paradoxien in den Handlungsanforderungen dargestellt. Dafür werden die zentralen Themenkomplexe ausgeführt, hinsichtlich der Spannungsfiguration von Differenz und Diversität analysiert und auf die Paradoxien des Hadelns von Schütze bezogen.

5.1 Impliziter Geschlechtsbezug in kulturbezogenen Erklärungsmustern

Das auffälligste Ergebnis der Gruppendiskussionen ist, dass hinsichtlich des Verhaltens der Jugendlichen nie ein explizit geschlechtsbezogenes Erklärungsmuster angebracht wurde. Bis auf die oben beschriebene Stelle, bei der es um adäquaten körperlichen Kontakt geht, werden die Jugendlichen ausser der Verwendung eines Pronomens nicht in ihrer Geschlechtsidentität benannt und es wird kein Verhalten mit Bezug auf Geschlecht erklärt. Im Kapitel 4.3 wurde die ausgeprägte Adressat_innenorientierung der Sozialpädagog_innen dargestellt. Diese umfasst ein Verständnis für das Verhalten der Jugendlichen aufgrund ihrer vergangenen Erfahrungen. Beschrieben werden diese Erfahrungen von den Sozialpädagog_innen im Hinblick auf kulturelle, nicht aber geschlechtsspezifische Differenzierungslinien. Im Folgenden wird anhand der Thematisierung der Fluchtgeschichte und der rassistischen Erfahrungen von Senyo die Funktion von strukturellen Erklärungsbezügen für die sozialpädagogische Praxis dargestellt. Davon ausgehend wird gezeigt, inwiefern die Nicht-Thematisierung von Geschlecht zum Ausdruck kommt.

In der Diskussion zur Arbeit mit Senyo betonen die Sozialarbeiter_innen mehrmals, wie zentral eine auf Verstehen gerichtete Haltung ist, wobei sie zugleich klarstellen, dass seine gewalttätigen und bedrohlichen Verhaltensweisen nicht akzeptiert werden. Sie beschreiben ihn als Jugendlichen, der sich sehr schnell provoziert fühlte, dann oft Sachen rumschmiss und andere Jugendliche wie auch Mitarbeiter_innen bedrohte. Bei einer Auseinandersetzung mit einem anderen Jugendlichen wurde einmal die Polizei involviert. Da die Sozialpädagogin die Beobachtung machte, dass die meisten Eskalationen vonseiten Senyos nicht aus Konfliktthemen und Uneinigkeiten mit Anderen entstanden, legten sie im Team fortan bei Konflikt- bzw. Eskalationsbearbeitungen den Fokus mit ihm auf die Emotionsregulation. Ein Sozialpädagoge betonte, dass dadurch mit der Zeit ein Verständnis für seine Flucht- und Gewalterfahrungen entstand:

„Hät ä uh schlimmi Chindheit gha au. Viel traumatisierendi Erfahrige so. Flucht us *einem westafrikanischen Land*, wo er zum Teil en grosse Weg älle gmacht hät. Viel schrecklichs gse hät. Stiifvater isch gstorbe, ja. Chline Brüäder isch au gstorbe. Drum isch so die Gwalt sehr guet nahvollziehbar. Er hät viel Gwalt erlät, scho ih junge Jahre.“ (Gruppendiskussion A_Senyo, Pos. 31)

Durch das Wissen um seine Erfahrungen entstand ein Verständnis der Sozialpädagog_innen für die subjektive Deutung seines Verhaltens: Er selbst nahm sein Verhalten nicht als gewalttätig und grenzüberschreitend wahr.

„Ebe weiss no, dänn hät de *Gruppenleiter* eimal gseit "Ja, Gwalt akzeptieremer da ine nöd." [...] Und er hät extrem, das hät ihn extrem triggeret das Wort, will er wie gfunde hät "Das isch kei Gwalt. Also ich weiss was Gwalt isch und DAS isch kei Gwalt.“ (Gruppendiskussion A_Senyo, Pos. 32)

Des Weiteren beschreibt eine Sozialpädagogin, wie ihr ein Bewusstsein für die Themen und Gesten, die Senyo triggerten, weiterhalf. So konnte sie einerseits darauf achten, dass er davor geschützt war und andererseits erkennen, wann sich eine Eskalation anbahnte. Es zeigte sich, dass Senyo sehr stark auf Rassismus reagierte. Die Sozialpädagog_innen griffen dieses Triggerthema auf, indem sie nach seinen rassistischen Erfahrungen fragten und diese anerkannten.

„Dass mir ihn au mehrmals ihn gfrögt händ, oder, was er für Erfahrige so gmacht hät. Dass so rassistisch, ja dass mir eus mega guet chönd vorstelle, dass er das wüklisch au so erlät hät“ (Gruppendiskussion A_Senyo., Pos. 53)

Darüber hinaus beschreiben sie verschiedene Handlungen, die darauf abzielten, seine Herkunft zu normalisieren – ein Sozialpädagoge wies ihn darauf hin, dass seine Freundin auch schwarz sei – und positiv zu besetzen, indem sie Interesse an seiner Kultur zeigten und sich freuten, als er ein Abendessen aus seinem Herkunftsland kochte.

Diese Beispiele zeigen, dass die Sozialpädagog_innen in ihrer Praxis Wissen um rassistische Strukturen und Unterdrückungsmechanismen berücksichtigen. Inwiefern Senyo aber auch von Bildern stereotyper Männlichkeit geprägt ist, wird nicht thematisiert. An verschiedenen Aussagen lässt sich jedoch darstellen, dass diese Dimension im Hintergrund von den Sozialpädagog_innen mitgedacht wurde. Im Versuch, gemeinsam mit Senyo die Funktion seines, in der Diskussion als exzessiv beschriebenen, Alkoholkonsums zu ergründen, stellte sich heraus, dass er sich angesichts seiner alltäglich erlebten Ohnmacht wünschte, sich stark und mächtig zu fühlen.

„Also dass er sich mächt- (S3: Starch) sich starch fühlt dänn. [...] ja das isch so us dem Ohnmacht (S3: Genau) Gefühl usecho. Ja und halt und gleichzeitig s'Problematische dra für ihn au benannt händ oder. Isch eifach scheisse wennd nochane ih so Situatione chunnsch“ (Gruppendiskussion A_Senyo, Pos. 70)

Diese Motivation wird daraufhin von der Kollegin verknüpft mit Senyos Peergruppe und seiner Identifikation mit der Rap-Kultur:

„Er hät no viel Kollege gha ide Rap Szene und die händ au viel Videos gmacht. Und im einte isch au er drin gsi. Und dete hät mer au uh mega viel chöne thematisiere. So de Inhalt vo dene Videos und was sie dete händ wele darstelle.“ (Gruppendiskussion A_Senyo, Pos. 72)

Hier wird ein pädagogisches Vorgehen beschrieben, wie dies auch Voigt-Kehlenbeck vorschlägt: Durch den Lebensweltbezug versucht die Sozialpädagogin das subjektive Deutungsmuster von Senyo zu verstehen, um von dort aus mittels Irritationen ein Veränderungsprozess anzustossen (Voigt-Kehlenbeck 2008: 35). Dieser Veränderungsprozess umfasst die Erweiterung des Handlungsspielraums der Adressat_innen. Die Sozialpädagog_innen beschreiben, wie sie Senyo darin unterstützten, innerhalb der Gruppe durch seine Fähigkeiten, etwa im Fussball oder im Kochen Anerkennung zu erlangen. Darin lässt sich erkennen, dass sie ihn dabei unterstützen, sich unabhängig von gängigen Vorstellungen von Macht und Stärke zu behaupten.

Keine Aussage der Sozialpädagog_innen weist darauf hin, dass im Rahmen dieses Prozesses Senyo explizit nach seiner Orientierung an Vorstellungen stereotyper Männlichkeit gefragt, beziehungsweise diese mit ihm thematisiert wurde. *Stärke* und *Macht* gelten als typisch männlich konnotierte Eigenschaften und die Verknüpfung dessen mit der Rap-Kultur, welche die Sozialpädagogin macht, weist darauf hin, dass sie dies ebenfalls so einordnet. Gerade der seit den 2000er dominante Gangster-Rap ist geprägt von einer „Glorifizierung eines gewalttätigen, misogynen und homophoben Männlichkeitsideals“ (Scheibelhofer 2018: 78)¹⁷. Damit würde im Rahmen einer geschlechtersensiblen Sozialpädagogik die Frage aufgeworfen, inwiefern Senyos Geschlecht und entsprechende Sozialisierung eine Rolle dabei spielen, dass er aggressives und gewalttätiges Verhalten entwickelte. Von den Sozialpädagog_innen selbst wird diese

¹⁷ In diesem Kontext ist aber auch, wie Scheibelhofer es fordert, ein differenzierter Umgang mit moralischen Empörungswellen und „Mainstreamängsten gegenüber gewalttätigen Männer of Color“ (ebd.) einzufordern. Ein Hinweis, den es meines Erachtens gegenüber proletarischen Jugendlichen im Allgemeinen zu berücksichtigen gilt.

Dimension nur implizit erwähnt, wohingegen Flucht und Rassismus ganz explizit als Orientierungspunkte für ihre auf Verstehen ausgerichtete Haltung sind.

Ähnliches zeigt die Fallbesprechung zu Layla. Dort wird die Rolle der Eltern und der Druck, den sie ausüben, beziehungsweise unter dem Layla stark gelitten habe, mehrmals thematisiert. Ein Sozialpädagoge bringt als Erklärung, weshalb so viel Druck herrschte und Layla ambivalent gegenüber ihrem Aufenthalt in der Krisenintervention sei, dass aufgrund ihres kulturellen Hintergrunds als Türk_innen die Eltern eine „anderi Haltige händ oder? Und dete mit grosse Vorwürf au chömed ad Chind“ (Gruppendiskussion SH_L., Pos. 35).

Die Sozialpädagog_innen schilderten die Rollen der beiden Elternteile in diesem Fall als sehr unterschiedlich. Die Mutter habe versucht Layla zu überreden, heimlich zurück nach Hause zu kommen. Der Vater habe dagegen offen Druck ausgeübt:

„Also ich han so de lidruck gha, also das isch vielleicht au no so vowege kulturell, oder eifach es isch wie spannend gsi, [...] mir händ eigentlich nie Kontakt gha mit de Mueter. Will sie kei Düütsch hät chöne und will de Vater sehr viel Ressource gha hät. Aso er hät mega viel ahglüte, weiss au nöd. Er isch eifach, er hät sehr viel Ruum brucht de Vater. [...] Ich han mir wie so bim erste Telefonat scho chöne vorstelle, [...] was das für en Druck ufd Layla usglöst hät sis Verhalte.“ (Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 46)

Hier ist nicht klar, inwiefern die von den Sozialpädagog_innen gemachte Charakterisierung der Eltern auch als mit deren Kultur zusammenhängend betrachtet wird. Die Sozialpädagogin relativiert einen Bezug von Beginn weg, indem sie „oder eifach es isch wie spannend gsi“ dazwischenschiebt, macht ihn aber trotzdem. Implizit wird bei der Beschreibung das Bild einer patriarchalen Familie mit einem dominanten Vater und einer ressourcenschwachen Mutter gezeichnet, was auf den kulturellen Hintergrund der Familie zurückgeführt wird. Hier fällt aus, dass explizit von deren „anderen“ Kultur, aber nicht von patriarchalen Strukturen in Familien gesprochen wird. Maria Bitzan weist darauf hin, dass sich „die Soziale Arbeit mit Familien auch immer als Arbeit an und mit Geschlechterkonstrukten verstehen“ muss (Bitzan 2021: 547). Sie beschreibt familiäre Probleme als Resultat des destruktiven Potentials des Geschlechter(ungleich)verhältnisses und verlangt, diese als strukturelle Probleme anzuerkennen und nicht auf das Unvermögen Einzelner zurückzuführen. In dieser Diskussion wird die Rolle des Vaters explizit als Problem benannt, womit im Grunde genommen eine Patriarchatskritik erfolgt. Von der Sozialpädagogin werden die Probleme

aber vorwiegend auf dessen kulturellen Hintergrund bezogen problematisiert. Damit werden die Belastungen als primär kulturell und nicht strukturell bedingt dargestellt. Die Sozialpädagog_innen hätten auch einen Bezug zum Status der Familie als Migrant_innen und damit verbundenen strukturell bedingten Belastungen und Druck aufgrund prekärer Lebensbedingungen bezüglich Einkommen, sozialer Einbettung und potenziell traumatischen Flucht- oder Migrationserfahrungen machen können. Dies wirft die Frage auf, inwiefern damit suggeriert wird, dass patriarchale Strukturen ein *fremdes* Problem darstellen. Damit würde ein in den letzten Jahren viel besprochener Mechanismus¹⁸ bedient: Patriarchale Strukturen seien ein *Problem* nicht-westlicher Gesellschaften, beziehungsweise in besonderer Weise eines von muslimischen Männern. (Lutz 2021: 7) Damit wird die Patriarchatskritik ausgelagert und das hier herrschende Geschlechterungleichverhältnis verdeckt.

Die zwei Beispiele zeigen, dass strukturell angelegte Erklärungsmuster eher in Bezug auf Kultur, Rassismus und Flucht als hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses gemacht werden. Anhand des Materials kann aber nicht behauptet werden, dass Geschlecht seitens der Sozialpädagog_innen keinerlei Berücksichtigung findet. Die Nachfrage der Sozialpädagogin bei Senyo, was sie mit den Rap-Videos beabsichtigten darzustellen, impliziert, dass stereotype Männlichkeit seitens der Sozialpädagogin problematisiert wird. Bei der Charakterisierung von Laylas Vater werden patriarchale Strukturen innerhalb der Familie und deren Auswirkungen auf Layla thematisiert. Die Vermeidung explizit geschlechtsbezogener Erklärungsmuster wird als Strategie zum Umgang mit den Paradoxien in den Handlungsanforderungen hinsichtlich Differenz und Diversität sichtbar: Einerseits berücksichtigen die Sozialpädagog_innen Wissen aus der Geschlechterforschung. Mit der Thematisierung dessen laufen sie aber Gefahr, Stereotypen zu reproduzieren. Das Bestreben, einen Veränderungsprozess bei Jugendlichen jenseits solcher Stereotypen zu unterstützen, lässt sich in der positiven Bestärkung, die Senyo fürs Kochen entgegengebracht wird, erkennen. Die Sozialpädagog_innen sind somit mit einem Dilemma konfrontiert: Einerseits lässt sich in ihren Aussagen deutlich ein Wissen und eine Sensibilisierung auf gesellschaftliche Strukturzusammenhänge feststellen. Werden diese nicht berücksichtigt, werden Probleme individualisiert. In diesem Kontext ist der Verweis auf Schützes vierte

¹⁸ Gutes und bekanntes Beispiel dafür ist die Debatte rund um die Übergriffe, welche in der Silvesternacht 2015/16 in Köln stattfanden. Vgl. zB. Schuster, J. (2017) Antirassistischer Feminismus ist nicht automatisch intersektional: Was wir aus „Köln“ lernen können.

Paradoxie aufschlussreich: *„das Mehrwissen des Professionellen und die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissens für den Klienten einerseits und die Untergrabung der Vertrauensgrundlagen zwischen Klienten und Professionellem, was darauf hinausläuft diese Bezüge nicht explizit zu benennen“* (Schütze 2021: 247 und 1992: 152). Das von den Sozialpädagog_innen geschilderte Vorgehen beim Beziehungsaufbau ist stark von einer Adressat_innenorientierung geprägt.¹⁹ Das professionelle Mehrwissen ist in seiner Abstraktion dagegen relativ emotionslos (Schütze 1992: 153). Dies führt zur These, dass explizit strukturelle Bezüge unterlassen werden, um die Vertrauensgrundlage zu schützen. Im Falle von Senyo stellt die Thematisierung der Flucht- und Rassismuserfahrungen keine Bedrohung der Vertrauensgrundlage dar, weil er dieses Thema selbst ins Feld führt. Im Kontext der Analyse von Laylas Familie präsentiert sich dies anders. Dort weisen keine Aussagen darauf hin, dass Layla selbst ihren kulturellen Hintergrund thematisiert oder dass die Sozialpädagog_innen diesen ihr gegenüber direkt ansprechen. Insofern er in der Gruppendiskussion Zusprache kam, fungiert es als Erklärungsmuster im Rahmen einer Fallanalyse. Wieso kulturbezogene Erklärungsmuster in den Ergebnissen dominanter sind als die Thematisierung der Geschlechterdifferenzen ist eine sich aufdrängende, weiterführende Forschungsfrage.

5.2 (De-)Thematisierung der Geschlechterdifferenz anhand der räumlichen Zuteilung

Bei der Thematisierung der räumlichen Aufteilung der Zimmer auf verschiedenen Etagen (Stöcken) beschreiben die Sozialpädagog_innen die praktische Umsetzung geschlechtersensibler Ansätze:

„S2: Mir händ drüü Stöck mit Zimmer. Ähm mir nänned sie nach Farbe und nüme nach Gschlächt, dass häts emal gä aber das gits jetzt nüme, genau.“ (Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 96)

Die Aufhebung geschlechtsspezifischer Zimmerzuteilung ist ein Vorgehen, das eine Entdramatisierung der Geschlechterdifferenzen darstellt.²⁰ Damit wird nicht nur der koedukative Ansatz konsequent umgesetzt, sondern auch die Befindlichkeit und mögliche Trigger von Jugendlichen berücksichtigt, die sich bezüglich ihrer Geschlechtsidentität

¹⁹ Vgl. Kapitel 4.3 Der Codierprozess als Kristallisationspunkt zentraler Leitsätze der Praxis

²⁰ Vgl. Kapitel 1.1.3 Vorschläge für eine geschlechtersensible Sozialpädagogik

unsicher sind oder sich in einem Transitionsprozess befinden. Zugleich haben zahlreiche, mehrheitlich weibliche Jugendliche, in der Krisenintervention eine Geschichte sexualisierter Gewalt und Übergriffe. Im Kontext solcher Erfahrungen ist ein Schutzraum vor Übergriffen besonders wichtig. Dies stellt die Sozialpädagog_innen vor das Dilemma zweier sich widersprechenden Bedarfe. In dieser Krisenintervention wurde dafür ein differenzierter Umgang gefunden:

„S1: Also, praktisch, [...] wies meistens umgesetzt isch, [...] ein Stock isch en Meitlistock. Dete häts irgendwie 5 Zimmer. Dänn häts ein Stock, wo Buebe und Meitli sind meistens und dete wos 2 Zimmer sind, häts meistens, nei das isch zwar au nöd (S2: Isch oft gmischt) au gmischt. Aber ein Stock isch eigentlich meistens eifach en reine Meitli Stock. [...]

I: Und d'L. isch wo gsi?

S1: Sie isch im Meitlistock gsi.

S3: Im Rote.

S1: Also im Stock wo nume Meitli sind. Im Rote.“ (Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 99-103)

Indem ein Stock ein reiner Mädchenstock bleibt, kann sowohl ein geschlechterhomogener Rückzugsort erhalten bleiben. Da es aber auch geschlechterdurchmischte Stöcke gibt, gibt es keine Notwendigkeit dafür, alle Jugendliche klar einer Geschlechtergruppe zuzuteilen und die Stöcke sprachlich den Geschlechtern zuzuordnen. Dies stellt eine pragmatische Lösung für ein bestehendes Spannungsfeld dar. Dass sich dies in der Praxis nicht ganz durchsetzt, zeigt sich in der Aussage der einen Sozialpädagogin, die den Stock als Mädchenstock bezeichnet. Darauf wird sie sogleich von ihrer Kollegin korrigiert. An ihrem *Ausrutscher* wird deutlich, dass auch wenn ein möglichst entdramatisierter Umgang mit den Geschlechterdifferenzen gesucht wird, die zugrundeliegende Orientierung an der hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit zugleich aber stark verankert ist. In diesem Kontext ist die Funktion der Benennung des Roten als Mädchenstock unklar und kann als Ausdruck von Gewohnheit und alltäglichem Sprachgebrauch interpretiert werden. In der Korrektur durch die Kollegin drückt sich eine Sensibilität dafür aus, dass Geschlecht eben auch eine Handlungskategorie ist und durch ebensolche verbale Bezüge reproduziert wird. Der institutionelle Lösungsversuch der Stockeinteilung- und -benennung ist ein Beispiel dafür, dass die Geschlechterverhältnisse im Rahmen der untersuchten Krisenintervention ein Spannungsfeld darstellen. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Sozialpädagog_innen mit zwei widersprüchlichen Handlungsorientierungen konfrontiert sind, die sich in Schützes erster Paradoxie

ausdrücken lässt: „*allgemeine Typenkategorien und ihre fall-, situations- und biographiespezifische Situierung*“ (Schütze 2021: 247). Ob es für die Jugendlichen relevant ist, in welchem Stock sie aufgrund ihres Geschlechts eingeteilt werden, entscheiden die Sozialpädagog_innen jeweils im konkreten Einzelfall. Dann hat die Orientierung an einer allgemeinen Typenkategorie bezüglich des Geschlechterverhältnisses eine klar definierte Funktion, beispielsweise im Kontext von Erfahrungen sexualisierter Gewalt. Wann diese Funktion zu berücksichtigen oder eben zu ignorieren ist, kann jedoch nicht abschliessend bestimmt werden. Auch wenn bestimmte Falltypen, in die eine oder andere Richtung verweisen, kann unter den realen Bedingungen der unvollständigen Informationen nicht beurteilt werden.

5.3 Stabilisierung der Krisensituation und Offenheit bei der Erweiterung des Handlungsspielraums

Im Rahmen der Krisenbewältigung stellt sich den Sozialpädagog_innen sowohl die Aufgabe, die Jugendlichen zu stabilisieren, wie auch eine Öffnung und Weiterentwicklung zu ermöglichen. Hinsichtlich der Öffnung und Weiterentwicklung macht die geschlechtssensible Sozialpädagogik den Vorschlag mit offenen Subjektkonstitutionen zu arbeiten. Wie sich in den Diskussionen zeigt und im Folgenden dargestellt wird, finden sich die Sozialpädagog_innen in ihrer Arbeit in einem Spannungsfeld zwischen Offenheit und Stabilisierung wieder.

In der Entwicklungspsychologie wird darauf hingewiesen, dass die Lösung von Identitätsfragen die zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter darstellt (Siegler et al. 2016: 414f.). Wer bin ich? Welche Werte und Ziele habe ich? Was ist meine sexuelle Identität? Dies sind alles Fragen, mit welchen viele Jugendliche in der Krisenintervention kämpfen und für die sie Unterstützung seitens der Sozialpädagog_innen bedürfen. Bei Layla schildern die Diskussionsteilnehmer_innen einen Fall, der exemplarisch die Behinderung dieser Entwicklungsaufgabe im Jugendalter darstellt:

„Das hät sie au so beschriebe, dass sie sich eifach extrem iigängt gfühlт hät, ih verschiedene Sache vo ihrere Persönlichkeit und vo de Persönlichkeitsentwicklig im Jugendalter. [...]Sie hät EXTREM suechend gwürkt und das dänn au en Usdruck, also das isch für mich au en Usdruck gsi vo stark so überbehüätet und so vorgäh, was muss sii. [...] Also dass sie sich wie, ja, eigentlich überhauptnöd hät chöne irgendwie finde oder entfalte oder so. Das isch so, für mich sochli de Haupt[punkt gsi].“ (Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 46)

Die Sozialpädagogin benennt hier die restriktive Erziehung der Eltern bei Layla als Hauptauslöser für die Krise. In anderen Fällen, wie etwa bei Max, beschreiben die Sozialpädagog_innen, dass übergriffige und gewalttätige Familien eine suchende Entwicklung und Identitätsfindung verunmöglichen.

„Also Konflikt häts nöd gä ih dere Familie, will, es hät eigentlich nöd gä, mer hät nöd dörfe widerspreche, mer kei eigeni Meinig dörfe ha.“ (Gruppendiskussion B_Max, Pos. 85)

In der Theorie wird darauf hingewiesen, dass auch prekäre Lebensverhältnisse und fehlende (emotionale) Sicherheit dazu führen können, dass ein solches Ausprobieren und Suchen für die Jugendlichen unmöglich ist (Siegler et al. 2016: 414ff.). In den Fallbesprechungen zeigten sich verschiedene Auswirkungen von und Reaktionen auf diese Behinderung. Max reagierte – nach einem längeren Beratungsprozess – mit einer klaren Abgrenzung und die Sozialpädagog_innen heben seine Beharrlichkeit gegenüber der Familie und dem Entscheid, nicht mehr in diese zurückzukehren, hervor. Bei Jana und Layla hingegen beschreiben die Sozialpädagog_innen Verhalten, von denen sie auf eine schwach entwickelte Subjektkonstitution schliessen.²¹

Oft sind die Aufenthalte von Ein- und Abbrüchen, Schleifen und Sprüngen dominiert. Laylas Aufenthalt beschreiben die Sozialpädagog_innen hingegen als einen runden Arbeitsprozess und damit als ein idealtypisches Beispiel. In der Fallbesprechung von Layla wird das Spannungsfeld zwischen Stabilisierung und Entwicklung sehr deutlich. Zu Beginn des Aufenthalts in der Krisenintervention zeichnete sich ihr Verhalten durch eine starke Ambivalenz und Unsicherheit aus. Das machte sie für die Sozialpädagog_innen schwer einschätzbar und der Fokus wurde auf sehr praktische und kleine Gesten zur Anerkennung und Erfüllung ihrer Bedürfnisse gelegt:

„Sie hät das au immer gseit, sie hät eigentlich meistens garnöd chöne säge wies ihre gaht und sie hät gseit wenn ich dir jetzt Antwort gib dänn ischs vielleicht ih 10 sekunde andersch. Ich weiss no genau dass sie das so gseit hät. Und dass mer dänn wie au meh so: Oke was heisst das, was bruuchsch jetzt?“ (Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 36)

Dank dieser kleinen Momente, in denen auf ihre Bedürfnisse eingegangen wurde, konnte Layla die Erfahrungen der Fürsorge machen. Die Sozialpädagog_innen sehen darin den

²¹ Ob es eine Korrelation zwischen der Reaktion (Abgrenzung um die Möglichkeit der Identitätsentwicklung zu kriegen oder aber die Entwicklung einer schwachen Subjektkonstitution) und dem Geschlecht gibt, kann anhand der kleinen Fallzahl nicht beantwortet werden.

Grund, dass sie begann Vertrauen zu fassen und dadurch den Boden hatte, um in eine Aushandlung zu gehen.

„Und glaub bi ihre sind ganz viel chliini Moment händ irgendwie schlussendlich ihre dänn au die Sicherheit gä, dass sie dänn irgendwänn au das Vertraue hät chöne fasse ih eus. Also es sind so Moment gsi, dass, sie hät zum Biispil au Müäh gha mit Ässe, au teilwiis ide Gruppe. Aber es hät ihre zum Biispiel mega guet tah wemer sie am Morge geweckt hät mitenere Schoggi [...] dänn isch das scho, für sie isch das scho uhh viel Wert gsi.“ (Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 37)

„Ich han so de lidruck, dass wo du und d'Kollegin no zueständig gsi sind, dass es no viel meh so um das Bedürfnis und irgendwie so um die Fürsorg gange isch. Und dänn, wo ich das denn vode Kollegin übernah han, meh so um Ushandle und Freiheite und irgendwo um Beziehigsstaltig gange isch.“ (Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 163)

Anhand dieser Aussagen lässt sich feststellen, dass sich im Rahmen der Krisenbewältigung den Sozialpädagog_innen nebst der Aufgabe, die Jugendlichen zu stabilisieren, auch die Frage stellt, wie sie diese bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter unterstützen können. Bei Layla äusserte sich ihre Experimentierfreudigkeit darin, dass sie, zu Beginn noch als angepasst beschrieben, verschiedene Kleidungsstile ausprobierte. Demgegenüber reagierten die Sozialpädagog_innen mit unterschiedlichen Herangehensweisen:

„S3: Ja, mir händs eigentlich so gmacht "He cooli Haar, cooli Frisur oder woa cooli Hose" und so. Sie hät mega freud gha ah dem.

S1: (unterbricht) Also eifach wahrgnah oder. "Ah, du häsch öbis anders oder was isch da?" Und, und zum biispil d'Tättowierig händ mir sie sicher, also "Hey, was isch das? Isch das schlau wenn du das eifach so machsch? Also weisch du was das, also wie häsch du das gmacht?" Also meh eifach Interesse, Neugier han ich s'Gfühl händ mir sicher reagiert.“ (Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 58-59)

In der oben widergegebenen, unterschiedlichen Reaktion der zwei Sozialpädagog_innen lässt sich ein Dilemma in der Handlungsorientierung erkennen. Einerseits der Impuls durch Bestätigung stabilisierend zu wirken und die Beziehung zu den Jugendlichen zu stärken und andererseits eine Bewertung zurückzuhalten und offen zu bleiben. In der zweiten Aussage zeigt sich eine weitere Ambivalenz: Einerseits die offene Suchbewegung der Jugendlichen zu ermöglichen, andererseits jedoch den Jugendlichen die gesellschaftlichen Erwartungen zu vermitteln und die professionelle Aufsichtsfunktion wahrzunehmen. Im Falle von Layla war es die Lehrperson, welche mit Sanktionen auf ihre zerrissenen Hosen reagierte. Die Sozialpädagog_innen versuchten daraufhin einerseits

Layla auf gesellschaftliche Erwartungshaltungen zu sensibilisieren, sie aber auch gegenüber der Schule zu verteidigen. Gegenüber der Lehrperson vertraten die Sozialpädagog_innen die Haltung, dass der Fokus der Involvierten in der aktuellen Situation primär darauf liegen sollte, Layla darin zu unterstützen, den Schulbesuch aufrechtzuerhalten. Dies zeigt, dass seitens dieser Krisenintervention offen mit der Identitätssuche der Jugendlichen umgegangen wird, dass diese aber dennoch ein Spannungsfeld darstellt.

Laylas Ausprobieren ist ein Beispiel für ein *Psychosoziales Moratorium*. Damit wird in der Entwicklungspsychologie eine Auszeit bezeichnet, während der Jugendliche Aktivitäten nachgehen können, welche die Selbsterfahrung ermöglichen (Siegler et al. 2016: 415). Es wurde in allen vier Fallbesprechungen von einem solchen Ausprobieren seitens der Jugendlichen berichtet. Nebst den altersadäquaten Entwicklungsaufgaben ist der Krisenbewältigungsprozess, der nach Sonneck auch eine Zeit der intensiven Wandlung sein kann (Sonneck et al. 2000: 29), ebenfalls ein Hinweis darauf, wieso solche Prozesse in der Krisenintervention besonders offensichtlich zutage treten.

Im Kontext von Laylas Identitätssuche wird von den Sozialpädagog_innen auch ihre neue Liebesbeziehung thematisiert. Die Sozialpädagog_innen berichten vom teaminternen Diskussionsbedarf hinsichtlich der Einschätzung, ob Layla diesbezüglich selbstbestimmt sei:

„Es isch mir scho so in Erinnerungig, dass mer ebe so, amigs so wieder die gmeinsam IIschätzig, ja, isch das (..) sind gwüssi vo ihrne Verhaltensweise würlklich au eifach das Suechende, Identitätssuechende und muss mer sich bi gwüsse Sache au würlklich meh Sorge mache vielleicht? Also ebe wies ihre au psychisch gaht oder ich weiss no bim Fründ. Ja [...] macht sie jetzt eifach alles mit was er seit und macht. Also sie hät eifach vo Sache verzellt wo sie sich au ih komischi oder risikoriichi Situatione begäh händ und irgendwie irgendwelche Scheiss gmacht händ verusse oder weiss au nöd was. Also so, ja wie verstönd mir das [...]d'Beziehig zu ihrem Fründ. Isch sie dete [...] selbstbestimmt? Also [...] wet sie das so oder gratet sie dete schnell ine Abhängigkeit?“ (Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 160)

Eine Sozialpädagogin berichtet, dass die Beziehungsgestaltung intensiv mit Layla besprochen wurde, weil die Beobachtung gemacht wurde, dass sie sich zu Beginn der Beziehung sehr stark am neuen Freund orientierte. Die Beziehung wird einerseits als Ressource für Layla gekennzeichnet. Dass sie sich im Verlauf der Beziehung auch Zeit für sich und ihre Themen nahm, wird von der Sozialpädagogin als Erfolg gewertet. Auch wenn

nicht explizit ausgesprochen, liegt die Vermutung nahe, dass die Sozialpädagogin ein patriarchales Ungleichverhältnis innerhalb der Beziehung befürchtete, da sie von „Abhängigkeit“ und „Selbstbestimmung“ spricht. Dies weist darauf hin, dass die Sozialpädagogin ein geschlechtsspezifisches Rollenverhalten befürchtet und Layla darin bestärkt, sich davon zu lösen.

Ein positiv verlaufener Entwicklungsprozess schildern die Sozialpädagog_innen auch im Rahmen des Aufenthalts von Max in der Krisenintervention. Er verliess sein Zuhause, weil er die psychische Gewalt des Vaters nicht mehr aushielt und es für ihn klar wurde, dass er sich davor schützen musste. Obwohl er selbst Opfer davon war, beobachten die Sozialpädagog_innen, dass Max das ihm bekannte Verhalten des Vaters übernahm:

„Will so das Täter-Opfer-Ding han ich bi ihm au no rächt erstuundlich gfunde. Will ebe, einersiits gegenüber Lüüt wo ihm, wo er als überläge empfunde hät, us welne Gründ au immer, Alter, Gschlächt, was au immer, isch er denn würlklich fast unterwürfig gsi. Und denn andere Jugendliche oder Chind gegenüber, wo ebe er au als unterlege empfunde hät, döte isch er ebe ih die Rolle inegschlüpft, wo er kännt, vom Täter. Wo er anderi würlklich, eifach au, zum Teil würlklich bös, (S3: Abwertend) abwertend, ja.“ (Gruppendiskussion B_Max, Pos. 87)

Ähnlich wie zuvor bei Senyo, lässt sich hier beobachten, wie Max eine Rolle des Stärkeren übernimmt, um mit der erlebten Unterdrückung umzugehen. Die Sozialpädagog_innen versuchen gegenüber diesem Verhalten eine aushandlungsorientierte Konfliktbewältigung mit Max aufzubauen. Ohne es als solches zu benennen, unterstützen sie Max dabei, sich aus verinnerlichten patriarchalen und repressiven Strukturen zu lösen.

„Er isch, sobalds irgendwie uf ä Meinigsverschiedeheit useglofe isch, isch er: Kei Blickkontakt meh, Blick zum Bode, ähm so devot, so sehr underwürfig. Und döte, also nurscho säge, wan er findet. Sini Meinig säge ih dem Moment, das isch scho ganz viel gsi für ihn.“ (Gruppendiskussion B_Max, Pos. 85)

Insgesamt berichten die Sozialpädagog_innen von einer sehr repressiven und kalten Herkunftsfamilie, in welcher der Vater sehr dominant sei und keine Gefühle zugelassen wurden. Um Max in seinen emotionalen Kompetenzen und seiner Achtsamkeit zu unterstützen, wurde beispielsweise ein Abendritual mit ihm eingeführt. Gemeinsam wurde der Tag besprochen und teilweise gemeinsam Gedanken aufgeschrieben. Zur Entwicklung seiner Selbstwahrnehmung und Autonomie gehörte auch, dass er schrittweise lernen konnte, sich auch ohne starre Regeln zurechtzufinden. Ein

Sozialpädagoge beschreibt die dafür notwendige Balance zwischen Stabilisierung und Öffnung:

„Also, er hät das mehrmols au sehr düütlich gseit: "Ich bin mir das nöd gwöhnt und ihr münd strenger sii. Ihr münd eifach strenger sii, ihr münd duregriife." Will er glaub würlklich mit dere Situation überforderet gsi isch und ich glaube, zwüsched de, zwüsched de ide Wohlfühlzone und ide Überforderig ine probiered mir irgendwo zwüschedine z'sii, dass mer irgendwie, dass en Lernprozess cha stattfinde.“ (Gruppendiskussion B_Max, Pos. 50)

In der Diskussion schildern die Sozialpädagog_innen wie sie Max dabei unterstützten Kompetenzen zu entwickeln, die ihm erlaubten, die Selbstwahrnehmung in Bezug auf seine Emotionen aufzubauen. Selbstkritisch wurde auf Teamebene reflektiert, dass in diesem Prozess Maxs Sozialverhalten sehr oft direkt in der Situation kritisiert wurde. Mit Referenz auf das Drama-Dreieck Opfer-Täter-Verfolger wurde das Vorgehen angepasst, um Max nicht ständig das Gefühl zu geben, er mache alles falsch, womit seine Erfahrungen von zu Hause reproduziert würden. Stattdessen wurden Situationen nachbesprochen und mittels eines psychoedukativen Ansatzes wurde Max erklärt, inwiefern welches Verhalten inadäquat ist und ablehnende Reaktionen auslösen könne. Damit unterstützen die Sozialpädagog_innen ihn dabei, sich aus stereotypem Rollenverhalten zu lösen und auch in diesem Beispiel, ohne dass sie es als solches benennen. Zugleich lassen sich im Vorgehen der Sozialpädagog_innen auch geschlechertypische Erwartungshorizonte erkennen: Um die Entwicklung einer besseren körperlichen Selbstwahrnehmung zu unterstützen schlagen sie ihm beispielsweise vor, Klimmzüge und Liegestützen zu machen. Diese Tätigkeiten zielen auf Kraft zielen und sind tendenziell männlich konnotiert.

„Da fragt mer ihn,"Ja wa häsch denn füre Idee zum da Energie loswerde?" Und er seit "Ja kei Ahnig." Und denn seit mer "Ja machsch emal chli Ligestütz" Und zwo Täg spöter chunnter, er heg jetzt die ganz Zii immer Ligestütz gmacht, es täg ihm so guet.“ (Gruppendiskussion B_Max, Pos. 61)

Max setzt den Vorschlag, Liegestützen zu machen sogleich um, woran sich zeigt, dass der Sozialpädagoge in der konkreten Ausgestaltung des Entwicklungsprozess von Max einen grossen Einfluss hat. Charakteristisch für diesen Einfluss ist, dass Max von den Sozialpädagog_innen wiederholt als „Schwamm“ bezeichnet wurde. In diesem Kontext springt Schützes 15. Paradoxie ins Auge: *„das Erfordernis der persönlich-kreativen Gestaltungsunbefangenheit des professionellen Handelns einerseits und die Gefahr der Ausblendung der eigenen Gestaltungs- und Bedingungsanteile an der Fall- bzw. Projektproblematik, die der Professionelle durch seine Interventionen setzt, andererseits“*

(Schütze 2021: 247). In den Aussagen der Sozialpädagog_innen lässt sich diesbezüglich keine kritische Reflexion beziehungsweise keine Anerkennung ihres richtungsweisenden Einflusses erkennen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der Vorschlag Liegestütz zu machen zu positiven Resultaten führt. Die der zuvor beschriebenen, teaminternen Diskussion, nach der die Sozialpädagog_innen die direkte Kritik an Max in den Situationen selbst zu vermeiden versuchten, weist jedoch darauf hin, dass ein Bewusstsein um oben genannte Paradoxie vorhanden ist. Die Sozialpädagog_innen reagierten bewusst darauf, dass sie durch ihr Vorgehen potenziell die Erfahrungen von Max reproduzieren könnten. Dies zeigt, dass die Teambesprechungen und -sitzungen ein wichtiges Gefäss zum Umgang mit den Fehlerquellen dieser Paradoxie sind.

Grosse Unsicherheiten äussern die Sozialpädagog_innen, wenn Krisenbewältigungsprozesse nicht so rund laufen wie bei Max und Layla. Dies wurde bei Jana deutlich. Die Sozialpädagog_innen schilderten, wie sich bei Jana Abgrenzungsprobleme und eine fehlende Identitätsentwicklung so weit auswirkten, dass sie für sie kaum mehr fassbar war. Offen gesteht eine Sozialpädagogin ein, dass mit dieser Ausgangslage kein Beziehungsaufbau möglich ist:

„Seufzt (.) Also im Nachhinein betrachtet glaub ich nöd, dass mer vonere Bez, also de ganz Prozess über, het chöne vonere Beziehig, vomene Beziehigsufbau oder so rede. Will sie isch so (.) Ich weiss garnöd wie das sochli beschriebe. Es isch, also sie isch sehr, sehr offe gsi mit allne. Au so döt grenzelos. Allne alles verzellt. Theme ufgschnappt bi andere Jugendliche und das für sich (.) sich demit chöne identifiziere. Also seg jetzt zum Biispil ebe selbstverletzends Verhalte, dänn ähm queer, lesbisch sii, queer so, oder pansexuell.“ (Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 27)

Dieses Eingeständnis der Sozialpädagogin ist insofern bemerkenswert, als dass der Beziehungsaufbau essenziell ist für den traumapädagogischen Prozess.²² Wie im zweiten Kapitel dargelegt, ist die Beziehung nebst dem Gewährleisten eines sicheren Ortes ein wichtiger Aspekt der Stabilisierung und Beruhigung in der Krisensituation. Ausgehend davon stellt sich dann die Frage der Krisenbewältigung. Bei Jana konnte diese Stabilisierung aber nie hergestellt werden, was eine Weiterentwicklung und Identitätssuche ebenfalls verunmöglichte.

„Nei, ich find, sie hät ja au gar keis Bild vo sich gha. (S3: Nei sie isch nöd fassbar gsi) Die Identität, wer bin ich, was will ich, was bruuch ich. Und was au immer alles det dri ghört. Ebe

²² Im Falle von Jana ist eine Krisenbewältigung bezeichnenderweise dann auch nicht geglückt, worauf an späterer Stelle noch eingegangen wird.

was füre sexuelli Orientierig hani und so. [...] Sie hät sich so fest ahasst de Gägebeite, emene Gegenüber. Sie hät au garnöd gwüsst - und drum hät sie au garnöd, will sie au garnöd gwüsst hät, was will ich und wer bin ich und ebe die ganz Identität, hät sie au garnöd amene Gägenüber chöne säge "Hey nei, ich bin nöd dere Meinig" oder das isch wie nöd möglich gsi so." (Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 117)

Exemplarisches Beispiel dafür ist Janas Verhalten auf der Gruppe. Die Schilderungen der Sozialpädagog_innen zeigen, dass sie Janas fürsorgliches Verhalten gegenüber den anderen Mädchen als Ablenkungsstrategie von ihren eigenen Problemen und als eine Suche nach sozialer Geborgenheit interpretierten. Damit wird – ohne es direkt zu benennen – eine geschlechtsspezifische und als dysfunktional bewertete Bewältigungsstrategie bei Jana beschrieben.

„Döt hämer sowieso eifach grad ä Gruppe gha, wo, det händ alli sich alli um sich gägesiitig kümmeret, aber nöd um sich selber. [...] Also das hämer dete immer und immer wieder thematisiert mit allne. (S4: charakteristisch gsi für die Gruppe) Würllich 3, 4 jugendliche Meitli im gliichige Alter, irgendwie 14, 15, so 16 und die händ eifach alli immer nur bi allne andere gluegt.“ (Gruppendiskussion B_Jana., Pos. 98)

Die Sozialpädagog_innen beschreiben, wie sie in dieser Situation einerseits mit allen einzeln, aber auch auf der Gruppe wiederholt thematisierten, wie wichtig es sei, dass sich alle primär erst um sich selbst kümmern, beziehungsweise die Unterstützung der Sozialpädagog_innen suchten. Zugleich wird aber Janas fürsorgliche Seite von den Sozialpädagog_innen auch als Stärke hervorgehoben.

„Aber eigentlich gseht sie sich, und ZU RECHT eigentlich au, imene soziale Bruef, wo sie eigentlich gern het wele Kita Lehr mache oder so öbis, will das sind Stärchene gsi, so im Zwüschemänschliche, das hät sie scho au, öbis, wo sie guet chan. Und, drum ischs ihre wichtig gsi, das biizhalte.“ (Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 126)

Dies zeigt, in welch widersprüchlichen Verstrickungen sich Sozialpädagog_innen wiederfinden, wenn dysfunktionale Verhaltensweisen aus eigentlichen Fähigkeiten der Jugendlichen entstehen und es gilt eine Balance herzustellen.

Alle drei Beispiele zeigen, dass die Sozialpädagog_innen im Rahmen der Krisenbewältigung versuchen, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, ihre Bewältigungsstrategien zu reflektieren und ihren Handlungsspielraum zu erweitern. Ebenfalls lässt sich erkennen, dass dieser Prozess in einem Verhältnis zur kritischen Reflexion geschlechertypischer Verhaltensweisen steht. Hier lässt sich eine Parallele zur Theorie der geschlechtssensiblen Sozialpädagogik ziehen, in der zu einer reflexiven

Haltung gegenüber der eigenen Erwartungs- und Deutungshorizonte der Sozialpädagog_innen sowie jener der Gesellschaft aufgerufen wird. Die Sozialpädagog_innen sollten demnach im Rahmen solcher Unterstützungsprozesse mit offenen Subjektkonstitutionen arbeiten. Dies steht in der Praxis in einem widersprüchlichen Verhältnis zur zu Beginn des Kapitels dargestellten Aufgabe, die Jugendlichen zu stabilisieren. Diesbezüglich lässt sich die 5. Paradoxie aus Schützes Liste heranziehen:

„professionelle Ordnungs- und Sicherheitsgesichtspunkte und die Eingrenzung der Entscheidungsfreiheit des Klienten“ (Schütze 2021: 247). Zugunsten der Stabilisierung können Prozesse der Identitätsfindung seitens der Sozialpädagog_innen also auch gebremst werden. Eine solche Eingrenzung der Entscheidungsfreiheit lässt sich jedoch in den Aussagen der Sozialpädagog_innen nicht finden, was darauf zurückgeführt werden kann, dass die Stabilisierungsprozesse adressat_innenorientiert geschehen.

5.4 Vermeidungsstrategien bezüglich sexualisierter Gewalt

Rund um Janas Fallbesprechung entwickelte sich eine Diskussion um die Frage, wie es dazu kam, dass sich in der Arbeit mit ihr eine solche Themenfülle entwickelte, was als destabilisierend für Jana bewertet wurde. Als Eintrittsgrund bei Jana wurden ihre Konflikte mit der Mutter angeführt, die sie im Zuge eines Streits von zu Hause rausschmiss. Dieser Krisenauslöser wird im Laufe der Situationsanalyse um verschiedene Problemlagen ergänzt. Sie sei zu Beginn mit einigen Themen gekommen und dann wurden es immer mehr: Geboren auf der Flucht, ein Vater, der sie im Stich gelassen hatte und plötzlich wieder auftauchte, mehrfacher sexueller Übergriff, eine Mutter die physische und psychische Gewalt ausübte. Die Sozialpädagog_innen schildern, wie überfordert sie mit Janas traumaspezifischen Reaktionen – dissoziativen Episoden, bei denen sie krampfend am Boden lag, schweren Alpträumen – waren. Es wurden zahlreiche Stabilisierungsstrategien mit ihr angeschaut, wobei ein Sozialpädagoge wiederholt kritisiert, dass Janas Themen explodiert seien, beziehungsweise auch immer wieder Themen „aufgemacht“ worden seien, für die dann wieder Strategien gesucht wurden, ohne das grosse Bild zu sehen.

„Wil, will, will mir, eifach au, also ih minere Meinig, also ich glaub da simer au bimne kontroverse Thema, Fall innerhalb vom Team. Will mer da unbremst eifach die Sache

ufgmacht hät, will mer de Absprung nöd gschafft hät, wie wiiter.“ (Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 65)

Die Sozialpädagog_innen sind sich einig bezüglich der Einschätzung, dass sie mit Janas Geschichte und psychischer Befindlichkeit überfordert waren. Eine Sozialpädagogin widerspricht aber vehement der Einschätzung, dass immer wieder Themen „aufgemacht“ worden seien:

„Als traumatisiert Chind, Jugendlich, wo dänn da gsi isch, [...] plus minus ja en sichere Rahme ja jetzt gha hät und nachher, es isch nöd, dass mir die useküzlet händ, die Themene. Es isch eifach eso im Sinn vo, sie isch jetzt da gsi, acho ih dem sichere Rahme und jetzt hät das Zügs platz. Und bi ihre häts eifach nur vo Theme gsprudlet, wo eus überwältigt hät. Es isch eis nachem andere fürecho.“ (Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 73)

Die Diskussion, wieso es im Rahmen ihres Aufenthalts zur Bearbeitung von immer mehr Themen kam, bezieht sich insbesondere auf Janas Erfahrungen von sexualisierter Gewalt. Die Sozialpädagog_innen argumentieren, dass sie früher hätten anerkennen müssen, dass Jana stark gefährdet ist und ein anderes Setting braucht. Auffällig ist, dass der sexuelle Übergriff seitens des Sozialpädagogen als *nochmals zusätzliches Thema* bezeichnet wird:

„Also de sexuelli Übergriff zum Biispiel. Das isch es Thema gsi wo, wo. Also für mich gfühlt sind immer meh Themene dezue cho. Zum Biispiel de sexuell Übergriff isch zmal wie Thema gsi. Das sie wie mal zumne Auto use zoge worde isch. Und denn nochane en sexuell Übergriff gha het.“ (Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 52)

Der Sozialpädagoge braucht den Übergriff als Beispiel dafür, dass im Team ein Übereifer herrschte, insofern Alles was aufkam gleich bearbeitet wurde. Dies endete seines Erachtens darin, dass das Team den Überblick und einen Sinn für den Gesamtzusammenhang verlor. Er schildert, wie sie sich als Institution noch nicht im Klaren darüber gewesen seien, was sie leisten konnten und was nicht und vertritt die Einschätzung, dass sie bereits früher erkennen hätten müssen, dass bei Jana eigentlich ein stationärer psychiatrischer Aufenthalt indiziert gewesen wäre. In den Schilderungen, wie es dazu kam, dass sie von Janas Vergewaltigung erfuhren, nimmt die Sozialpädagogin eine Verteidigungshaltung ein:

„Das hät sie üs verzellt. [...] Inere Situation, inere Gspröchssituation vo PVA [Prozessverantwortung]. Also imne 1:1 Setting, so. Wo sie denn, also einersiits, ja da chani säge. Sie hät so au das usglöst, ich weiss nüm was es gsi isch. Aber so das, (..) Ja genau das hät sie verzellt und nachane hani denn wie nachane no halt echli nahgfrögt, ob sie denn wieder so öbis erlebt heg und so. Und denn isch sie cho, vor zwei Wuche, grad ah dem

Wuchenend bevor sie iiträte isch, heg sie miteme Kolleg bi sich dihei öbis ähnlichs erläbt.
Äso. Das hani, isch denn

S4: Also äs hät en sexuelle Ko- schlussendlich hend sie mitenand gschlafe, sie hät eigentlich nöd wele, es isch ihres erste Mal gsi. Oder.“ (Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 54-57)

An dieser Stelle sind zwei Punkte auffällig: Erstens scheint die Sozialpädagogin, welche als Prozessverantwortliche die Bezugsperson von Jana war, den Eindruck zu haben, sich dafür rechtfertigen zu müssen, dass sie bei Jana nachfragte, ob sie nochmals ähnliche Situationen erlebt habe, indem sie einschleibt „ja da chani säge. Sie hät so au das usglöst,“. Das läuft den vorangegangenen Analysen des Umgangs mit Senyos rassistischen Erfahrungen entgegen, welche zeigen, wie wichtig solches Nachfragen und Verstehen der Erfahrungen der Jugendlichen für die sozialpädagogische Arbeit sind. Und es im Fall Senyo auch als klare Strategie für einen Beziehungsaufbau eingesetzt wurde. Die Nachfrage der Sozialpädagogin wäre dazu auch fachlich begründbar, insofern Forschungen darauf hinweisen, dass Personen, welche (sexualisierte) Gewalt erlebten, ein höheres Risiko haben, weitere solche Erfahrungen zu machen. Die Sozialpädagogin impliziert mit ihrer Rechtfertigung jedoch, dass Jana *unbedingt wollte, dass nachgefragt wurde* und dass es nicht sie als Sozialpädagogin war, die diese Themen herauskitzelte. Die geäußerten Unsicherheiten, ob Janas Krampfanfälle von ihr inszeniert wurden, suggerieren, dass sie nicht sicher waren, ob sie Jana glauben sollten. Im obigen Auszug wird die Sozialpädagogin von ihrem Kollegen unterbrochen, der von einem zweiten Vorfall berichtet und diesen als einen „sexuellen Ko-[ntakt]“ einführt. Wie sich im Zuge der weiteren Aussagen zeigt, war es eine Vergewaltigung, da der Kontakt gegen Janas Willen passierte. Der Vorfall wurde im Verlauf des Aufenthalts auch als Vergewaltigung und nicht als sexueller Kontakt von den Sozialpädagog_innen bearbeitet. Jana wurde in einem sozialpädiatrischen Zentrum zur Therapie angemeldet und erhielt zur Aufklärung ihrer Rechte ein Termin bei einer Fachstelle der Opferhilfe. Die Bezeichnung „Vergewaltigung“ wird jedoch nur einmal im Gespräch gebraucht.

„Sie isch ahcho, die Gschicht scho das, wie sie cho isch hät mer chum chöne ufarbeite. Dänn stellt mer fest sie hät Alpträum, sie schreit, denn dut mer mit Therapie. Nachher chunnt denn die Gschicht mit de, mit de Vergewaltigung und, und Übergriff. Nachher chunnt, dänn isch no de Vater s'Thema wo im Usland wohnt, wo jetzt auno plötzlich sich iischaltet wo sie wieder triggeret. [...] en Vater wo sie im Stich glah hät mit de Mueter äso.“
(Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 73)

Es stellt sich die Frage, wie diese Zurückhaltung in der Benennung Janas Vergewaltigungserfahrung zu bewerten ist. Einerseits kann dies als Ausdruck der herrschenden *Rape Culture* begriffen werden. Dieser Begriff wird vor allem im Kontext von Diskursanalysen verwendet und drückt aus, dass „die gesellschaftlichen Verhältnisse Vergewaltigungen begünstigen und unterstützen, dass die Vergewaltigungskultur jedoch nicht per se diskursiv verhandelt wird“ (Held 2021: 86). Aufgrund dessen, dass Jana von den Sozialpädagog_innen in der Bewältigung der Erfahrungen unterstützt wurde, erscheint ein solcher Rückschluss zu eindimensional. Die Zurückhaltung bei der Benennung ist vielmehr als Ausdruck der geschilderten Überforderung zu verstehen. Indem die Vergewaltigung nicht klar benannt wird, schützen sich die Sozialpädagog_innen vor den Implikationen, die damit einhergehen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob sich in der Nicht-Benennung von Janas Vergewaltigungserfahrung nur die Überforderung angesichts der vielen, aber *normalen* Handlungsprobleme²³ ausdrückt, oder ob damit noch zusätzlich Paradoxien in den Handlungsanforderungen angedeutet werden.

„Und mir händs wie nöd checket, gfühlt für mich so, dass, oder mir händ eifach immer die Büchs ufgmacht und denn ischs cho. Aber was das mit ihre macht und schlussendlich isch denn de Schluss isch denn reativ unschön gsi.“ (Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 65)

An dieser Stelle spricht ein Sozialpädagoge den Umstand an, dass es in der Krisenintervention primär um die Stabilisierung geht. Es geht dabei (noch) nicht darum, intrapsychische Zusammenhänge zu erkennen oder die Vergangenheit zu bewältigen (Belser 2010: 128) und es gilt, Retraumatisierungen möglichst zu verhindern. Der Sozialpädagoge nimmt in seiner Äusserung eine Position ein, die darauf hinweist, dass es gefährlich sein kann, zu viele Themen aufzumachen, weil sich dies destabilisierend auswirken kann. Nun ist es aber so, dass Jana selbst diese Themen bringt und die Sozialpädagog_innen entsprechend einer Adressat_innenorientierung diese aufnehmen müssen. Darin lässt sich eine Nähe zu Schützes 14. Paradoxie feststellen: *„Die Deutungs- und Verfahrensmacht-Orientierung des Professionellen im Rahmen einer besonderen höhersymbolisch-institutionellen Interaktionsmodalität und die Gefahren der Machtentfaltung des professionellen Verfahrensverwalters – dies insbesondere mit der Tendenz zur gefährlichen Aushöhlung der Interaktions- und Beziehungsreziprozität*

²³ Vgl. Kapitel 3.1 zu Schützes Einordnung der verschiedenen Problemebenen, mit welchen die Sozialpädagog_innen konfrontiert sind.

zwischen professionellem Akteur und Klient“ (Schütze 2021: 248). Diese Paradoxie beschreibt die Definitionsmacht der Sozialpädagog_innen und der Implikationen, welche diese für das Arbeitsbündnis entwickeln kann. Die Interaktionsmodalität zwischen Jana und den Sozialpädagog_innen lässt letzteren die Möglichkeit, stark zu steuern, welche Themen bearbeitet werden und welche nicht. In diesem Kontext sind verschiedene Fehlerquellen feststellbar. Würden die von den Jugendlichen aufgebrauchten Themen zugunsten der Stabilisierung und des Selbstschutzes abgeklemmt, kann dies Folgen für die weitere Beziehungsarbeit haben. Jana verliert dann das Vertrauen und öffnet sich gegenüber den Sozialpädagog_innen nicht weiter, da sie bei ihnen kein offenes Ohr für ihre Anliegen findet. Zugleich ist es angesichts der Traumatisierung und Gefährdung von Layla die Aufgabe der Sozialpädagog_innen eine gewisse Steuerung zu übernehmen. Insofern sind die Sozialpädagog_innen im Fall von Jana in einem Dilemma gefangen, diese einerseits stabilisieren zu wollen und andererseits eine offene und ernstnehmende Beziehung zu erarbeiten. Wie folgenreich dieses Dilemma sein kann, zeigt sich im Fallverlauf von Jana. Nach massiv selbstverletzendem Verhalten und der Androhung eines Suizids wurde sie auf der Grundlage einer fürsorglichen Unterbringung in die Psychiatrie eingewiesen.

Aus der geschlechtersensiblen Sozialpädagogik bietet sich im Rahmen von Unterstützungsprozessen bei sexualisierten Gewalterfahrungen das Prinzip der Parteilichkeit an.²⁴ Demnach gälte es, Jana Glauben zu schenken, parteilich für sie einzustehen und einem Verschweigen der Erfahrung entgegenzuwirken. In dieselbe Richtung zielen die Überlegungen der Sozialpädagog_innen, dass anerkannt werden muss, dass Jana all diese Themen mitbringt und dass sie ein anderes Setting braucht, welches ihr die richtige Unterstützung liefert. Eine Sozialpädagogin reflektiert kritisch, ob dies Jana auch so vermittelt wurde:

„Und das hät mir au leid tue für sie, will ich s'Gfühl gha han, was sie jetzt vom Schluss mitnimmt, so, isch, dass sie sich göffnet het, ebe mit ihrne ganze Theme und dass sie ufgrund vo dem, das isch ihri Empfindig gsi, [...] also das isch jetzt ä Hypothese, ufgrund vo dem, het sie jetzt müse ga. Und döt han ich ihre versuecht das au z'erkläre.“

(Gruppendiskussion B_Jana, Pos. 148)

²⁴ Vgl. Kapitel 1.1.1 Von den Pionierinnen zum Gender Mainstreaming

Sie drückt damit den Anspruch aus, den Jugendlichen immer klar zu signalisieren, dass sie als Menschen anerkannt werden und dass sie keine Schuld trifft, sondern dass es darum geht, dass sie die Unterstützung erhalten, die sie brauchen. Diese Ansicht ist im Team nicht unumstritten: nämlich kommt die Kritik auf, dass nebst all den anderen Themen die Bearbeitung der Erfahrung sexualisierter Gewalt zu viel sei. Aus der Perspektive der oben dargestellten Paradoxie betreffend der Interaktionsmodalität stellt sich die Frage, ob es ein Zufall ist, dass gerade das Thema der sexualisierten Gewalterfahrung als *ein Thema zu viel* besprochen wurde oder ob sich dadurch ein für dieses Thema typischer Verdeckungsmechanismus reproduziert. Des Weiteren ist festzuhalten, dass diese Kritik von einem Mann aufgebracht wird. Sein Geschlecht und entsprechend seine eigenen Erfahrungen können hier einen Einfluss auf die Gewichtung der Thematik sexualisierte Gewalt haben, was unreflektiert bleibt.

5.5 Ohne abzustempeln vorausschauend arbeiten

Auch in Bezug auf den Verdacht, dass sich ein Jugendlicher sexuell übergriffig verhält, zeigt sich, dass sich ein expliziter Umgang für die Sozialpädagog_innen als herausfordernd darstellt. Die Sozialpädagog_innen schildern, dass im Team eine Unsicherheit herrschte, ob Max sich grenzüberschreitend verhält. Ursprung für diesen Verdacht war die Information, dass seine Schwester ihn in der Vergangenheit des Übergriffs beschuldigt hatte, die Vorwürfe dann aber fallen liess. Darüber hinaus machten die Sozialpädagog_innen die Beobachtung, dass Max gerade bei schwächeren oder jüngeren Kindern grenzüberschreitendes Verhalten zeigte:

„Wills ebe vorher bi ihm sochli, ebe nöd sicher gsi isch, was isch das für ä Gschicht gsi mit de Schwöster, wo döte irgendwie en Übergriff stattgfunde hät und so. Und dänn, mit ein Jugendliche da uf de Gruppe. Wo mir so de Körperkontakt beobachtet händ. Äu sochli beobachtet händ Gernzüberschritige, im Sinn vo, dass er is Zimmer ine isch, ohni dass er hät dörfe. Und döte, das hät bi üs zum Biispiel, weiss ich no gnau. Das hät bi üs Irritatione usglöst und döt händ mir ide Teamsitzig über das diskutiert. Eifach dass mer sött achtsam sii und trotzdem nöd de Stempfel, ebe das isch dänn mängisch no schwirig.“ (Gruppendiskussion B_Max, Pos. 113)

Die Sozialpädagog_in drückt aus, dass die Situation für das Team herausfordernd war. Einerseits haben sie eine Verantwortung und einen Schutzauftrag gegenüber allen Kindern und Jugendlichen in der Krisenintervention. Andererseits haben sie keine festen Beweise oder Anhaltspunkte, dass sich Max sexuell übergriffig gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen verhält. Sie entschieden sich für einen achtsamen Umgang,

wobei die Sozialpädagogin darauf hinweist, dass es schwer sei „ihn nicht abzustempeln“, also weder bei ihm das Gefühl zu fördern, man vertraue ihm nicht, noch ihn in der eigenen Wahrnehmung als schuldig abzuspeichern. Als praktische Konsequenzen schilderten die Sozialpädagog_innen, dass sie fortan präsenter auf der Gruppe waren, damit sich „nöd irgendwo öbis verchrücht“ (Gruppendiskussion B_Max, Pos. 118). Des Weiteren entschieden sie sich dafür, den Feueralarm, der am Eingang des einen Stocks angebracht ist, fortan über Nacht wieder einzuschalten. So konnten sie sicherstellen, dass Max sich nicht unbemerkt in der Nacht in einen anderen Stock schleicht:

„Und dete hämer dänn würlklich gfunde, nei de Alarm, de gaht ine. Will eifach, dete isch ebe au mit de Meitli no gsi. Es sind es paar chlineri Meitli ume gsi. Da hämer eifach gfunde, he nei, de gaht jetzt eifach. Ebe mir wänd ihn nöd irgendwie abstämpfle als irgendöbis. Mir wüsseds nöd, was vorgfalle isch. Mir händ nie ih dem Sinn öbis beobachtet, womer würlklich het müsse säge, ui nei, da isch würlklich öbis ume. Mir händ wie gfunde, ühhm, eifach für euses, für eifach sochli, dass mir eus irgendwie einigermasse sicher fühlled. Ja, als Absicherig mached mir das jetzt würlklich wieder. De Alarm isch drin und mir wänd eifach nöd, dass irgendöbis bi eus vorfallt.“ (Gruppendiskussion B_Max, Pos. 117)

Auffallend ist, dass von zwei Sozialpädagog_innen betont wird, dass sie ihm keinen Stempel aufdrücken wollen. Damit es jedoch zu keinem Vorfall kommen kann, müssen die Sozialpädagog_innen vorausschauend arbeiten. In den präventiven Handlungen drückt sich eine Prognose aus, welche von den Sozialpädagog_innen mit Bezug auf Maxs Verhalten auf der Gruppe, auf welches sie aufgrund der vergangenen Geschichte mit seiner Schwester sensibilisiert waren, begründet wird. In diesem Kontext lässt sich die Hypothese aufstellen, dass das Geschlecht von Max ebenfalls als Argument für den Verdacht diene, insofern es mehrheitlich Männer sind, die sexualisierte Gewalt ausüben. Auch verfolgen sie explizit gegenüber kleinen Mädchen ein Schutzgedanken, obwohl ein als zu nah wahrgenommenen Körperkontakt auch zu einem anderen Jungen beobachtet wurde. Dieser Fokus verweist ebenfalls auf Wissen um patriarchale Gewalt, von der grösstenteils Frauen betroffen sind.

Die Sozialpädagog_innen schildern hier, wie sie sich in einer dilemmatischen Situation befinden, welcher Schützes zweiter Paradoxie entspricht: *„Prognosen über soziale und biographische Prozesse der Fall- bzw. Projektentfaltung auf schwankender empirischer Basis.“* (Schütze 2021: 247). Das Vorwissen und die Beobachtungen der Sozialpädagog_innen bilden eine *schwankende empirische Basis*, insofern sich kein Verdacht konkretisieren lässt. Jedoch sind sie gezwungen, gewisse Vorkehrungen zu

treffen, in denen sich Prognosen bezüglich des Verhaltens von Max äussern. In der mehrmaligen Betonung, dass es einen umsichtigen Umgang ohne voreilige Schlüsse in die eine oder andere Richtung bedürfe, drücken die Sozialpädagog_innen ein Bewusstsein für diese dilemmatische Situation aus.

In beiden Beispielen reagierten die Sozialpädagog_innen auf der Handlungsebene und zogen Konsequenzen angesichts Janas Vergewaltigungserfahrung und der potenziellen Übergriffe, welche von Max ausgehen könnten. Auf der diskursiven Ebene lässt sich dagegen eine Zurückhaltung in der expliziten Benennung feststellen. Während sich in dieser Zurückhaltung in der Fallbesprechung von Jana insbesondere ein (Selbst-)Schutz der Sozialpädagog_innen gegenüber einer möglichen Überforderung von Jana und ihnen selbst ausdrückt, ist bei Max eine Vorsicht gegenüber voreiligen Schuldzuweisungen auszumachen.

6. Fazit und kritische Würdigung

Wie im Folgenden dargestellt wird, bestätigt sich in den Ergebnissen insgesamt die Forschungshypothese, dass die Sozialpädagog_innen mit einer Paradoxie in den Handlungsorientierungen zwischen einerseits Diversität, also der konkreten Individualität der Jugendlichen und andererseits der Differenz als Ausdruck für das strukturelle Geschlechterverhältnis konfrontiert sind. In diesem abschliessenden Kapitel wird als Erstes die Forschungsanlage selbst reflektiert. In einem zweiten Schritt werden die inhaltlichen Ergebnisse bewertet. Diese werden abschliessend in ihre organisationalen Rahmenbedingungen eingebettet, was zu Hinweisen hinsichtlich geschlechtersensibler Organisationsentwicklung führt.

6.1 Reflexion der Forschungsanlage

Retrospektiv lässt sich von den Ergebnissen ausgehend die Ausrichtung und Anlage der Untersuchung selbst kritisch reflektieren. Insbesondere stellt sich die Frage, ob die Verwendung von Schützes Paradoxien des Handelns für die Untersuchung der geschlechtersensiblen Sozialpädagogik in der Krisenintervention zielführend ist. Dies lässt sich hinsichtlich zweier Aspekte bestätigen. Erstens konnte mithilfe von Schütze das in der Theorie der geschlechtersensiblen Sozialpädagogik vorhandene Spannungsfeld zwischen Differenz und Diversität fokussiert herausgearbeitet werden. Die Paradoxien des professionellen Handelns dienten darüber hinaus auch als analytisches Bindeglied zwischen Theorie und empirischer Datenerhebung.

Hinsichtlich der Ausrichtung des Diskussionsleitfadens stellt sich die Frage, ob eine explizite Thematisierung von Geschlecht seitens der Moderation zu aufschlussreichen Ergebnissen geführt hätte. Diese Frage stellt sich insbesondere hinsichtlich des Ergebnisses, dass die Thematisierung von Geschlecht vermieden wird und der Entwicklung eines Erklärungsansatzes dafür. Diese Vermeidung lässt sich sowohl auf die Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Paradoxien als auch auf die im Kontext von Geschlecht wirksamen Verdeckungsmechanismen begründen. Rückblickend würde sich eine klärende Nachfrage, ob, wann und wieso anhand konkreter Beispiele Geschlecht im Team oder mit den Jugendlichen diskutiert wird, aufdrängen. Diese hätte beispielsweise im Rahmen der Gruppendiskussionen abschliessend auf der Metaebene gestellt werden können.

Des Weiteren muss die Aussagekraft der exemplarischen Darstellungen kritisch bewertet werden, insofern sie sich auf Einzelfallbesprechungen beziehen. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um in den Gruppendiskussionen auf der konkreten Handlungsebene zu bleiben und der Gefahr zu entgehen, im Rahmen der Diskussion nur ein Austausch von Floskeln und Allgemeinheiten einzufangen. Jedoch bringt dieser Fokus auf Einzelfälle deutlich die grundsätzliche Schwierigkeit der Generalisierung der Ergebnisse aus der qualitativen Forschung zum Vorschein (Kuckartz und Rädicker 2020: 114). Es gälte weitere Untersuchungen zu machen, um beurteilen zu können, was der Beobachtungen im Einzelfall begründet liegt und welche der herausgearbeiteten Paradoxien in Rahmen der geschlechtersensiblen Sozialpädagogik dominant sind. In diesem Punkt muss auch der Einfluss der in der Forschungsperspektive vorhandenen Stereotypen berücksichtigt werden. Rückblickend zeigt sich, dass diese für die Ergebnisanalyse wichtige Referenzpunkte darstellen. Auch auf der Ebene der Forschung reproduziert sich das zugrundeliegende Spannungsfeld zwischen Diversität und Differenz, da es einer Klärung des Verhältnisses zwischen der konkreten Individualität der besprochenen Jugendlichen und dem Wirken von Geschlechtsstereotypen auf die Analyse bedarf.

6.2 Eine explizite Thematisierung wird vermieden

Aus der Bearbeitung der Fragestellung, welche Paradoxien in den Handlungsanforderungen sich in der geschlechtersensiblen Arbeit in der sozialpädagogischen Krisenintervention zeigen, präsentiert sich als ein zentrales Ergebnis die Vermeidung einer expliziten Thematisierung von Geschlecht. Zugleich konnte an verschiedenen Stellen gezeigt werden, dass Geschlecht im Hintergrund mitgedacht wurde. Es liegt die Interpretation nahe, dass diese Vermeidung als Strategie im Umgang mit der, in der geschlechtersensiblen Sozialpädagogik angelegten, Widersprüchlichkeit zwischen Diversität und Differenz dient. Dies lässt sich mit Rückgriff auf die herausgearbeitete Paradoxie zwischen dem Mehrwissen der Sozialpädagog_innen und der, auf der Adressat_innenorientierung basierten, Vertrauensgrundlage (Schütze 2021: 247) argumentieren. Einerseits wird der Unterstützungsprozess individuell gestaltet, worin entsprechend die Vertrauensgrundlage gründet. Auf der anderen Seite berücksichtigen die Sozialpädagog_innen wie gezeigt wurde, wenn auch implizit, bei ihrer Analyse die geschlechtsspezifischen strukturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Krisen entwickeln. Diese lässt das Individuelle

jeder konkreten Krisensituation in den Hintergrund treten und betont dessen gesellschaftlichen Charakter. Schütze verweist auf die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissens für die Adressat_innen. Hinsichtlich der Reflexion dieser Darstellung stellt sich die Frage, ob eine Thematisierung des gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses nicht auch entlastet wirken kann. Den Jugendlichen würde vermittelt, dass nicht nur sie individuell betroffen sind und Verantwortung dafür tragen, sondern dass sie in ein gesellschaftliches Gefüge eingebettet sind. Die Ergebnisse verweisen jedoch auf eine Zurückhaltung bei den Sozialpädagog_innen gegenüber einer solchen Benennung. Dies kann sowohl als Ausdruck einer Diversitätssensibilität, als auch als Bestreben, den gesamten Umfang der Fallkonstellation anzuerkennen und diesen nicht auf allgemeine Typenkategorien zu reduzieren, interpretiert werden. Diese, im Rahmen des Unterstützungsprozesses wirksame Paradoxie kann auf die ebenfalls beobachtete, erste Paradoxie von Schütze – allgemeine Typenkategorien und ihre fall-, situations- und biographiespezifische Situierung (Schütze 2021: 247) – zurückbezogen werden. Anhand der Vermeidung der Thematisierung von Geschlecht zeigt sich eine stärkere Berücksichtigung der einen Widerspruchsseite und dementsprechend die tendenzielle Individualisierung von Krisen. Wann sich im Arbeitsbogen diese Paradoxie stellt und wie sie sich im Vollzug entfaltet, müsste in weiteren Untersuchungen überprüft werden. Das vorliegende Material weist diese Paradoxie insbesondere den Aufgaben der Situations- bzw. Krisenanalyse und der Interventionsplanung zu. Dieses Ergebnis entspricht auch der Paradoxiefiguration selbst. Für einen bedachten Umgang würden sich methodisch erarbeitete Kriterien anbieten, die Anhaltspunkte dafür geben, wann die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse und entsprechende Sozialisationsprozesse sowie Erfahrungen angezeigt sind.

Wie gezeigt wurde beeinflusst der Fokus auf die Individualität der Jugendlichen und ihre spezifische Situation die Art und Weise, wie die Sozialpädagog_innen auf die Prozess der Krisenbewältigung einwirken. Der adressat_innenorientierte Ansatz ermöglicht eine offene Haltung gegenüber Geschlechterstereotypen. Diese werden insbesondere im Kontext von dysfunktionalen, beziehungsweise (selbst-)verletzenden Verhaltensweisen vonseiten der Sozialpädagog_innen problematisiert. Dies zeigt sich exemplarisch an der Unterstützung Senyos Anschluss und einen Platz auf der Gruppe zu finden. Die soziale Anerkennung sollten seinem Bedürfnis, sich mittels Alkoholkonsums stark und mächtig zu fühlen, entgegenwirken. Oder die kontinuierlichen Interventionen der Sozialpädagog_innen auf der Mädchengruppe rund um Jana, welche die Förderung von

Selbstsorge zum Ziel hatte. Im Kontext dieser Entwicklungsprozesse, welche insbesondere in der Weiterkommensphase stattfinden, lässt sich ein Dilemma feststellen: Einerseits ist von den Sozialpädagog_innen eine kreative und unbefangene Unterstützung in diesem Entwicklungsprozess gefragt. Andererseits haben sie durch ihre Rolle einen Einfluss, welcher gerade im Kontext von intensiven und dynamischen Krisenbewältigungsprozessen erheblich sein kann, wie das Beispiel von Max deutlich zeigte. Seine Bereitschaft, jegliche Vorschläge der Sozialpädagog_innen umzusetzen wurde von diesen selbst erkannt, indem sie ihn als „Schwamm“ bezeichneten. In diesem Kontext würde sich die kritische Frage aufdrängen, inwiefern durch die Interventionen der Sozialpädagog_innen auch potenziell negativ auf die Krisensituation Einfluss genommen wird. Wiederholt wurde geschildert, wie die Sozialpädagog_innen nach Teamdiskussionen und Fallbesprechungen ihr Vorgehen anpassten. Das zeigt, dass diese Gefässe zur intersubjektiven Abstimmung der Wahrnehmungen und der Planung des Interventionsvorgehen wichtig. Mit Fokus auf die geschlechterspezifischen Paradoxien in der sozialpädagogischen Arbeit wäre eine Erweiterung der kritischen Teamdiskussion zur Rolle und Reproduktion von Stereotypen zentral.

Als Erklärung dafür, wieso die Thematisierung von Geschlecht vermieden wird, sind neben den Paradoxien in den Handlungsanforderungen die im Kontext von Geschlecht wirksamen Verdeckungsmechanismen zu berücksichtigen. Der Umgang mit Janas Übergriffserfahrungen wurde in der Analyse in einen Zusammenhang mit dem Einfluss der *rape culture* gebracht, was auf Verdeckungsmechanismen verweist. Bei ihr entstand die Beobachtung, ein Sozialpädagoge könnte die Bearbeitung der Vergewaltigungserfahrung als „ein Thema zuviel“ bewerten. Es bleibt unklar, ob er mit der Anerkennung ihrer Erfahrung zur Einschätzung gelangt, dass sie sofort ein anderes Setting braucht oder ob er damit sagen will, dass die Sozialpädagog_innen eine Bearbeitung der Erfahrung zugunsten der Stabilisierung besser unterbinden sollten. Letzteres wäre ein Beispiel für Verdeckungsmechanismen von patriarchaler Gewalt. Ähnliches lässt sich in Zusammenhang mit der Befürchtung, Max als potenziell übergriffig „abzustempeln“ feststellen. Es drängt sich die Frage auf, ob hintergründig eine hohe Toleranzschwelle gegenüber patriarchaler Gewalt vorherrscht. Aus dem Material drängt sich die weiterführende Forschungsfrage auf, ob und inwiefern sich in der Vermeidung der Thematisierung von Geschlecht Herrschaftsanzeichen patriarchaler Strukturen ausdrücken.

Insgesamt werden geschlechtsspezifische Ungleichheitsverhältnisse in den Diskussionen nicht benannt und es stellte sich heraus, dass Kultur im Vergleich zu Geschlecht als dominanteres Erklärungsmerkmal verwendet wird. Daraus ergibt sich eine weitere Forschungsfrage aus dem Material: Es gälte zu klären, ob und inwiefern Kultur in der sozialpädagogischen Praxis als das funktionalere Erklärungsmuster dient oder ob sich darin rassistische Denkweisen und Prozesse des *othering* reproduzieren.

Das Beispiel von Senyo verweist auf eine mögliche Interpretation, wonach eine explizite Thematisierung rassistischer Erfahrungen die Betroffenen stärkt und anerkennt. Dies führt zur These, dass eine solche Thematisierung von diversitätssensiblen Sozialpädagog_innen als weniger problematisch angesehen wird, als der Bezug auf „einengende“ Geschlechternormen. Jedoch würde sich dann die Frage stellen, wieso es nicht auch einer Anerkennung und Stärkung bezüglich der Auswirkungen patriarchaler Strukturen braucht, wie das etwa die Frauen- und Mädchenarbeit betont.

6.3 Institutionelle Rahmen für den Umgang mit geschlechtsspezifischen Paradoxien

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die konstitutiven Spannungsfigurationen der Paradoxien selbst dargestellt. Abschliessend wird hier noch auf weitere Erscheinungen im Kontext von professionellen Paradoxien eingegangen (Schütze 2021: 245). Insbesondere drängt sich eine Betrachtung der Rolle der Situations- und Organisationsrahmen der professionellen Arbeit auf, die den umsichtigen Umgang mit Paradoxien massgeblich beeinflussen (ebd.). Aus den Diskussionen konnte kein Hinweis darauf entnommen werden, dass geschlechtersensible Reflexionsschlaufen ein institutionalisierter Teil der Teamsitzungen, beziehungsweise der Fall- und Teamsupervisionen darstellen. Gerade bezüglich des oben dargestellten Einflusses der Sozialpädagog_innen auf den Krisenbewältigungs- und Entwicklungsprozess wäre eine habitualisierte Reflexion des Wirkens von Geschlechterstereotypen, etwa im Rahmen von Teamsitzungen, ein Instrument, um einen umsichtigen Umgang mit den beobachteten Paradoxien zu fördern. Etwa indem in den Teamsitzungen reflektiert würde, wie vorhandene Geschlechterstereotypen bei den Sozialpädagog_innen selbst die Steuerung von Entwicklungsprozessen der Jugendlichen beeinflussen. Darüber hinaus bieten geschlechtersensible Methoden und Reflexionsgefässe Werkzeuge zur kritischen Bearbeitung von Verdeckungszusammenhängen.

Die räumliche Zuteilung ist ein dominanter Prozess der geschlechtlichen Differenzierung. Wie anhand des vorliegenden Materials gezeigt wurde, ist die Benennung der Stöcke nach Farben bei gleichzeitiger Beibehaltung eines reinen Mädchenstocks Ausdruck für das Spannungsfeld von Diversität und Differenz. Im Kontext dieser offenen räumlichen Zuteilung wurde die Paradoxie zwischen allgemeinen Typenkategorien und der individuellen und biographiespezifischen Situierung herausgearbeitet. Wobei in den Diskussionen keine Verweise auf eine institutionell verankerte und methodisch geleitete Berücksichtigung der strukturellen Geschlechterverhältnisse und der individuellen Situierung der Jugendlichen darin gefunden wurden. Viel eher wiesen Aussagen der Sozialpädagog_innen darauf hin, dass die Zuteilung aufgrund praktischer Notwendigkeiten, es wird das Zimmer besetzt, das gerade frei ist, erfolgt. Ein umsichtiger Umgang mit der beobachteten Paradoxie würde jedoch methodisch erarbeitete Kriterien zur Beurteilung dessen, wer in welchen Stock eingeteilt werden sollte. Ein Anspruch, der unter den derzeitig real existierenden Arbeitsbedingungen und den knappen Ressourcen nur schwer umzusetzen ist.

Es lässt sich hinsichtlich der strukturellen und organisationalen Rahmenbedingungen ebenfalls eine schwache Thematisierung von Geschlecht feststellen. Hier gibt Lotte Rose (2013) den wichtigen Hinweis, das Geschlecht weiterhin ein Thema mit sperrigem „Unterleben“ in der Sozialen Arbeit ist. Als immer auch sehr persönliches und normativ aufgeladenes Thema kann es zu teaminternen Spannungen führen, bedroht dessen Zusammenhalt und das Selbstbild der Sozialpädagog_innen als autonome, professionelle Subjekte. Letzteres ist allenfalls auch eine Erklärung dafür, wieso in den Diskussionen keine Selbstreflexion der Sozialpädagog_innen im Hinblick auf ihre eigene Geschlechtsidentität vollzogen wurde. Welchen Einfluss die geschlechtsspezifische Selbstreflexion der Sozialpädagog_innen, beziehungsweise ihr Ausbleiben, auf ihre professionell-biographische Identität (Schütze 2021: 245) hat, wäre eine weitere anknüpfende Forschungsfrage. Insgesamt verweisen die Beobachtungen und insbesondere die Vermeidung der Thematisierung von Geschlecht darauf, dass die fehlenden Strukturen für eine geschlechtssensible Praxis einen bewussten und umsichtigen Umgang mit den geschlechtsspezifischen Paradoxien erschweren. Ob und inwiefern sich daraus Untergrabungsauswirkungen und entsprechende Fehler entwickeln, bedarf der weiteren Untersuchungen, die insbesondere im Rahmen von Organisationsentwicklungen von Interesse sind.

Literaturverzeichnis

- Bitzan, M., Kaschuba, G. & Stauber, B. (2015). Den Wechsel im Blick – Gender und Diversity in Theorie, Politik und Praxis. *Tifs-Schriftenreihe Gender- und diversitätsbewusste Theorie und Praxis*, 1, S. 10–25.
- Bitzan, M. (2016). Adressat_innen zwischen Konstruktion und Eigensinn- zur Vermittlung eines kritischen Adressatenbegriffs mit methodologischen Fragen der Genderforschung. In Zipperle, M., Bauer, P., Stauber, B. & Treptow, R. (Hrsg.), *Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*. Springer Fachmedien.
- Bitzan, M. (2021). Das Geschlechterverhältnis als Strukturelement sozialer Ausschließung. In *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit*. Springer VS.
- Bronner, K. & Paulus S. (2017). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis*. Barbara Budrich.
- Brückner, M. (2018). Geschlechterverhältnisse zwischen Liebe, Fürsorge, Gewalt und Geschlechtergerechtigkeit als Aufgabe Sozialer Arbeit. In Anhorn, R., Schimpf, E., Stehr, J., Rathgeb, K., Spindler, S., & Keim, R. (2018). *Politik der Verhältnisse - Politik des Verhaltens: Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit* (1st ed. 2018.). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17954-0_6
- Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In Debus, K., Könnecke, B., Schwerma, K. & Stuve, O. (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung.*, (pp. 149–158). Dissens e.V. Berlin.
- Dollinger, B. (2004). Krisenintervention als Aufgabe der Sozialen Arbeit. Anmerkungen zu einer sozialpädagogischen Krisentheorie. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4, 377–396.
- Diaz-Bone, R. & Weischer, C. (2015). *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Springer VS.
- Ehlert, G. (2017). Kritik, Reflexion und Dekonstruktion. *Soziale Passagen*, 8(2), 217–233. <https://doi.org/10.1007/s12592-016-0245-y>
- Güntner, H., & Wieninger, S. (2010). Mädchenarbeit – die kleine Schwester der Frauenbewegung. In Voigt-Kehlenbeck, C., & Engelfried, C. (2010). *Gendered Profession: Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92303-1>
- Hannover, B. & Wolter, I. (2017). Geschlechtsstereotype: Wie sie entstehen und sich auswirken. In Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (1. Auflage 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Held, S. (2021). „Did she ask you twice?“ – Sex | Gewalt | Diskurs. In Held, S. (Hrsg.), *Zur Materialität des feministischen Widerstands: Textile Agency gegen sexualisierte Gewalt und Femicides* (S. 77–95). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62712-9_4
- Kabs-Ballbach, K., Ullrich, A., & Sauer, K. E. (2020). Geschlechterbezogene Ansätze. In *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit* (pp. 543–563). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24203-9_16
- Klenk, F. C. (2019). Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In R. Baar, J. Hartmann, & Kampshoff Marita (Hrsg.),

Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Verlag Barbara Budrich.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt.* Springer VS.
- King, V. & Benzel, S. (2019). Adoleszenz: Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. In Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (1. Auflage 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Lange, R. (2010). Gender Mainstreaming: Stand und Perspektiven in Organisationen der Sozialen Arbeit. In Voigt-Kehlenbeck, C. & Engelfried, C. (2010). *Gendered Profession: Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92303-1>
- Lohner, E. M., & Stauber, B. (2015). Mädchenarbeit und die Herausforderungen der neueren gendertheoretischen Debatten. In Zipperle, M., Bauer, P., Stauber, B., & Treptow, R. (2015). *Vermitteln: Eine Aufgabe Von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (1. Aufl. 2016). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08560-5>
- Lutz, H. (2018). Migration und Geschlecht: Die soziale Konstruktion von Differenzverhältnissen. In Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (1. Auflage 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Maurer, S., Engelfried, C., & Voigt-Kehlenbeck, C. (2010). Auf dem Weg zu einer neuen GeschlechterUnOrdnung? Eine Zukunftsvision Sozialer Arbeit. In Voigt-Kehlenbeck, C., & Engelfried, C. (2010). *Gendered Profession: Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92303-1>
- Meyer, K. & Schälin, S. (2019). Macht – Ohnmacht: Umstrittene Gegensätze in der Geschlechterforschung. In Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (1. Auflage 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Micus-Loos, C. & Plößer, M. (2021). Gendertheorien und soziale Ausschließung. In Anhorn, R. & Stehr, J. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit.* Springer Fachmedien.
- Ohlenburger-Bauer, K. (1984). *Clara Zetkin und die proletarische Frauenbewegung.* Oberbaum Verlag.
- Pomey, M. (2014). Sozialpädagogische Krisenintervention bei Kindeswohlgefährdung. In Bütow, B., Rutschmann, M., Schär, C. & Studer, T. (Hrsg.), *Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie: Alte und neue Politiken des Eingreifens.* Springer VS.
- Pimminger, I. (2019). Gleichheit – Differenz: Die Debatten um Geschlechtergerechtigkeit in der Geschlechterforschung. In Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (1. Auflage 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Rein, A., & Riegel, C. (2016). Heterogenität, Diversität, Intersektionalität: Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik. In Zipperle, M., Bauer, P., Stauber, B., & Treptow, R. (2015).

Vermitteln: Eine Aufgabe Von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit (1. Aufl. 2016). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08560-5>

- Rose, L., Sabla, K.-P., & Plößler, M. (2013). Genderqualität in der sozialen Arbeit—Fachstand mit sperrigem Unterleben. In *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit: Bezüge, Lücken und Herausforderungen*. Verlag Barbara Budrich.
- Sabla, K.-P., & Plößler, M. (2013). *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit: Bezüge, Lücken und Herausforderungen*. Opladen, Berlin, Toronto : Verlag Barbara Budrich.
- Sabla, K.-P., & Rhode, J. (2014). Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht. In J. Budde, C. Thon, & K. Walgenbach (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen*. Verlag Barbara Budrich.
- Scheibelhofer, P. (2018). Jugend, Hip-Hop und die kollektive Konstruktion einer „Ghetto-Männlichkeit“. In P. Scheibelhofer (Hrsg.), *Der fremd-gemachte Mann: Zur Konstruktion von Männlichkeiten im Migrationskontext* (S. 77–114). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21690-0_5
- Schildmann, U. (2016). Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion—Ein Hürdenlauf der besonderen Art. In Jürgen Budde, Susanne Offen, & Anja Tervooren (Hrsg.), *Das Geschlecht der Inklusion*. Verlag Barbara Budrich.
- Schlüter, A. (2019). Erziehungswissenschaft: Geschlecht als Kategorie für pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung. In Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (1. Auflage 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schmid, G. (2015). Gender und Genderkompetenzen in der Praxis der Sozialen Arbeit. In U. Graf, *Männer in der Sozialen Arbeit: Schweizer Einblicke: Bd. 6*. Frank & Timme.
- Schrötle, M. (2017). Gewalt: Zentrale Studien und Befunde der geschlechterkritischen Gewaltforschung. In Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (1. Auflage 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schuster, J. (2017). Antirassistischer Feminismus ist nicht automatisch intersektional: Was wir aus „Köln“ lernen können. *zeitschrift für kritik | recht | gesellschaft*, 2, 281–284.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_8
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*.
- Schütze, F. (2014). Paradoxien des professionellen Handelns. In Völter, Bettina & Rätz, Susanne (Hrsg.), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Verlag Barbara Budrich.
- Schütze, F. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Verlag Barbara Budrich.

- Schuster, J. (2017) Antirassistischer Feminismus ist nicht automatisch intersektional: Was wir aus „Köln“ lernen können. *zeitschrift für kritik | recht | gesellschaft*. 2017 (2), 281–284.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer Verlag.
- Sonneck, G., Aichinger, E. M., Kapusta, N., Tomandl, G., & Voracek, M. (2016). *Krisenintervention und Suizidverhütung* (3., aktualisierte Auflage das Buch erschien vor UTB in 4 Auflagen bei Facultas). UTB.
- Stecklina, G., & Spies, A. (2008). Gender und Koedukation. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 89–97). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_8
- Stein, C. (2009). *Spannungsfelder der Krisenintervention. Ein Handbuch für die psychosoziale Praxis* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Villa, P.-I. (2019). Sex – Gender: Ko-Konstitution statt Entgegensetzung. In Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (1. Auflage 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2008). *Flankieren und Begleiten—Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2010). Die Pluralisierung des Religiösen. In Voigt-Kehlenbeck, C. & Engelfried, C. (2010). *Gendered Profession: Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92303-1>
- Welser, S. (2017). *Fraktale Vielfalt zwischen Pädagogik und Politik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15642-8>
- Wimbauer, C., & Motakef, M. (2017). Paarbeziehungen: Paare und Ungleichheiten als Gegenstand der Geschlechterforschung. In Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (1. Auflage 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 30.....	34
Abbildung 2: Gruppendiskussion A_Senyo, Pos. 59	34
Abbildung 3: Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 35.....	35
Abbildung 4: Gruppendiskussion B_Max, Pos. 50	35
Abbildung 5: Gruppendiskussion B_Max, Pos. 46	35
Abbildung 6: Gruppendiskussion A_Senyo, Pos. 43	36
Abbildung 7: Gruppendiskussion A_Layla, Pos. 42.....	36
Abbildung 8: Gruppendiskussion A_Senyo, Pos. 70	37
Abbildung 9: Gruppendiskussion B_Max, Pos. 119	38

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2: Fokussierte Fallzusammenfassungen.....	31
---	----

Anhang

Verzeichnis

1. Liste der Paradoxien des professionellen Handelns im Sozialwesen nach Fritz Schütze	
Fehler! Textmarke nicht definiert.	
74	
2. Leitfäden Gruppendiskussionen	75
2.1 Leitfaden für Teilnehmende Gruppendiskussion 24.03.2021	76
2.2 Drehbuch für die Moderation der Gruppendiskussion 24.03.2021	Fehler! Textmarke nicht definiert. 77
2.3 Leitfaden für Teilnehmende Gruppendiskussion 15.04.2021	Fehler! Textmarke nicht definiert. 79
2.4 Drehbuch für die Moderation der Gruppendiskussion 15.04.2021	Fehler! Textmarke nicht definiert. 80
3. Kategoriensystem	Fehler! Textmarke nicht definiert. 83
4. Eigenständigkeitserklärung	85

Anhang

1. Liste der Paradoxien des professionellen Handelns im Sozialwesen nach Fritz Schütze

1. allgemeine Typenkategorien und ihre fall-, situations- und biographiespezifische Situierung;
2. Prognosen über soziale und biographische Prozesse der Fall- bzw. Projektentfaltung auf schwankender empirischer Basis;
3. geduldiges Zuwarten vs. sofortige Intervention;
4. das Mehrwissen des Professionellen und die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissens für den Klienten einerseits und die Untergrabung der Vertrauensgrundlagen zwischen Klient und Professionellem durch das Verschweigen des Mehrwissens andererseits;
5. professionelle Ordnungs- und Sicherheitsgesichtspunkte und die Eingrenzung der Entscheidungsfreiheit des Klienten;
6. die biographische Ganzheitlichkeit der Projekt- bzw. Fallentfaltung vs. die Expertenspezialisierung; 7. das pädagogische Grunddilemma: exemplarisches Vormachen und die Gefahr, den Klienten unselbständig zu machen;
8. der Kampf gegen die Übermacht des Verlaufskurvenpotentials der Fallproblematik einerseits und die skeptischen Überlegungen zu den hohen sozialen, gesellschaftlichen und persönlichen Kosten der Fallbearbeitung sowie zu deren geringen Erfolgsaussichten andererseits;
9. Organisation als notwendiges und erleichterndes Instrument der professionellen Arbeit einerseits und als Kontrollinstanz, die einen Orientierungs- und Handlungsdruck in Richtung auf äußerliche Effektivitätskriterien und Machtausübung erzeugt, andererseits;
10. Orientierung an der Arbeitsteiligkeit und der Expertenspezialisierung der Problemanalyse und -bearbeitung oder Orientierung am Gesamtarbeitsbogen des professionellen Handelns;
11. das Dilemma des Sicherheitswertes der Routineverfahren im professionellen Handeln einerseits und der damit verbundenen Einschränkung der professionellen Handlungsaufmerksamkeit und -sensibilität andererseits;
12. hoheitsstaatliche Gemeinschaftsaufgaben des Professionellen und die Gefahr der Hintansetzung der Entfaltungsmöglichkeiten des/r individuellen Klienten zugunsten der Wohlfahrt kollektiver Einheiten (bzw. der staatlichen Ordnung);
13. das Adressatendilemma: Fokussierung des Professionellen auf einen einzelnen Klienten bzw. eine einzelne Klientenpartei oder Fokussierung auf das gestalthafte gemeinsame Interaktions- und Beziehungsgeflecht des/r Klienten bzw. der Klientenpartei;
14. die Deutungs- und Verfahrensmacht-Orientierung des Professionellen im Rahmen einer besonderen höhersymbolisch-institutionellen Interaktionsmodalität und die Gefahren der Machtentfaltung des professionellen Verfahrensverwalters – dies insbesondere mit der Tendenz zur gefährlichen Aushöhlung der Interaktions- und Beziehungsreziprozität zwischen professionellem Akteur und Klient;
15. das Erfordernis der persönlich-kreativen Gestaltungsunbefangenheit des professionellen Handelns einerseits und die Gefahr der Ausblendung der eigenen Gestaltungs- und Bedingungsanteile an der Fall- bzw. Projektproblematik, die der Professionelle durch seine Interventionen setzt, andererseits.

Schütze 2021: 247f.

2. Leitfäden Gruppendiskussionen

2.1 Leitfaden für Teilnehmende Gruppendiskussion 24.03.2021

Gruppendiskussion 24.03.2021

Zeit: 14h bis 15h50

Datenschutz gilt für die gesamte Forschungsarbeit – d.h. jegliche Personen- und Institutionsbezogenen Informationen werden anonymisiert.

Der Fokus heute liegt weniger auf der Analyse der Jugendlichen, sondern auf der sozialpädagogischen Praxis, welche anhand der Fallbeispiele diskutiert wird.

Ablauf

Zeit +/-	Was	Inhalt
5-10min	Vorstellung & Einführung	Hintergrund DG Thema der Masterarbeit Inhalt der Gruppendiskussion heute
10min	Eure Vorstellung	Wofür seid ihr zuständig? Was müsst ihr machen, was könnt ihr entscheiden? Arbeitsalltag: Wie sieht ein Dienstbeginn aus, wie geht's weiter?
40min	L. 2005	Phase Ankommen Auftrags & Rahmenbedingungen klären, erste Situationsanalyse, Stabilisierung Phase Weiterkommen Orientierung schaffen, Bewältigungsstrategien verstehen/ entwickeln Phase Weitergehen Gestaltung des Übergangs, Reflexion der Erfahrungen
40min	Sa. 2004	Phase Ankommen Auftrags & Rahmenbedingungen klären, erste Situationsanalyse, Stabilisierung Phase Weiterkommen Orientierung schaffen, Bewältigungsstrategien verstehen/ entwickeln Phase Weitergehen Gestaltung des Übergangs, Reflexion der Erfahrungen
10min	Abschluss	Kam etwas noch nicht zur Sprache? Feedback

Drehbuch Gruppendiskussion 24.03.2021

Zeit: 1h50

Teilnehmende: 1 Bezugsperson Klärungsprozess / 2 Bezugspersonen Unterstützungsprozess

Datenschutz!

- Ziel:
1. Erfahren, ob bzw. wie die Sozialpädagog_innen auf der Handlungsebene geschlechtssensibel arbeiten.
 2. Erfahren, ob die Sozialpädagog_innen Widersprüchlichkeiten in ihrer Arbeit wahrnehmen
 3. Erfahren, wie die Sozialpädagog_innen diese ggf. wahrgenommenen Widersprüchlichkeiten bearbeiten.

Reminder: Fokus nicht auf Analyse der Jugendlichen, sondern auf der Praxis / Handlungsebene der Sozialpädagog_innen

Zeit +/-	Was	Inhalt
10min 13h10	Meine Vorstellung & Einführung	<p>Ich: Master Soziale Arbeit /arbeite im RB – KI dynamisch, kompetent, in Praxis viel, das (noch) nicht wissenschaftlich festgehalten</p> <p>Als Sozpäds reden wir immer über Andere, wir und unser Handeln geht etwas vergessen. Dh. gilt mein Interesse der sozialpädagogischen Praxis. MT zu geschlechtssensibler Sozpäd in KI – Interesse: was geschieht eigentlich im Arbeitsalltag. Und nicht was wo in welchen Leitfäden (nicht) steht.</p> <p>Datenschutz / Ablauf</p> <p>Heute praxisnahe erzählen, was ihr was ihr wann wie macht anhand konkreter Beispiele.</p>
15min 13h25	Ihre Vorstellung	<p>Wofür zuständig? Was müsst ihr machen, was könnt ihr entscheiden? Wie ists wenn ihr kommt, Morgens, Nachmittags..?</p>
Ca 30min 14h15	L. 2005	<p>Phase Ankommen (Auftrags & Rahmenbedingungen klären, erste Situationsanalyse, Stabilisierung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Worin bestand die erste «Eindruck» der Krisensituation und ihrer Auslöser? Seite L / Seite KE / Eltern-Kind Beziehung - Inwiefern schien L. eine a- /typische Jugendliche für das SH zu sein? - Gab es Aspekte, welche in der ersten Situationsanalyse aufkamen, die widersprüchlich schienen oder bei den Sozialpädagog_innen Irritationen auslösten? <p>Phase Weiterkommen: Orientierung schaffen, Bewältigungsstrategien verstehen/ entwickeln</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie gestaltete sich der <i>Beziehungsaufbau</i> mit L. – ganz konkret: Im Gespräch (zu welchen Themen)? Über gemeinsame Aktivitäten/ Tätigkeiten - welche? - Wie geschieht das auf der Gruppe? Was machen die Sozis um Beziehungsgefüge der Jugendlichen untereinander zu fördern zu unterstützen hindern etc.

		<p>- Wo sahen die Sozialpädagog_innen <i>Unterstützungsbedarf</i> bei L.? Wieso? Wie wurde dies geboten?</p> <p>- <i>Psychische Verfassung</i>: Selbstdiagnose – wie wurde damit umgegangen? / Thematik Essen - wie wurde damit umgegangen?</p> <p>- <i>Sexualität / Liebesbeziehungen</i>: Wie thematisierten die Sozialpädagog_innen die neue Beziehung von L.? Welche Themen wurden wie aufgegriffen?</p> <p>- <i>Familiäre Situation</i>: Wie wurde mit L. den Druck, den die KE ausüben, thematisiert?</p> <p>- Welche <i>Konflikte</i> gab es zwischen L. und den Sozialpädagog_innen? Wie wurden diese ausgetragen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gab es bei der Arbeit mit L. Situationen, die bei den Sozialpädagog_innen Irritationen und Unsicherheiten auslösten? Wenn ja, wie wurde damit umgegangen? ➤ Wie wurde die Arbeit mit L. im Team besprochen? Welche Aspekte wurden diskutiert? Wo wurde das Vorgehen ggf. angepasst? ➤ Gab es Interventionen seitens der Sozialpädagog_innen, welche zu ganz anderen Resultaten führten als erhofft? Wie wird dann damit umgegangen? <p>Phase Weitergehen: Wie wurde L. verabschiedet? Welche Themen wurden bearbeitet?</p>
Ca 30min 15h30	Sa. 2004	<p>Phase Ankommen: (Auftrags & Rahmenbedingungen klären, erste Situationsanalyse, Stabilisierung)</p> <p>- Gab es Aspekte, welche in der ersten Situationsanalyse aufkamen, die widersprüchlich schienen oder bei den Sozialpädagog_innen Irritationen auslösten?</p> <p>- Inwiefern schien Sa. ein a- /typischer Jugendlicher für das SH zu sein?</p> <p>Phase Weiterkommen: Orientierung schaffen, Bewältigungsstrategien verstehen/ entwickeln</p> <p>- Wie gestaltete sich der <i>Beziehungsaufbau</i> mit Sa. – ganz konkret: Im Gespräch (zu welchen Themen)? Über gemeinsame Aktivitäten/ Tätigkeiten - welche?</p> <p>- Wie geschieht das auf der Gruppe? Was machen die Sozis um Beziehungsgefüge der Jugendlichen untereinander zu fördern zu unterstützen hindern etc.</p> <p>- Veränderte sich die Problemdefinition?</p> <p>- Wo sahen die Sozialpädagog_innen <i>Unterstützungsbedarf</i> bei Sa.? Wieso? Wie wurde dies geboten?</p> <p>- Im Abschlussbericht steht, dass Sa. versuchte den Gesprächen mit den Sozialpädagog_innen auszuweichen – wie wurde damit umgegangen?</p> <p>- Im Bericht entsteht der Eindruck, dass es für Sa. wichtig ist, sich stark zu fühlen (Motivation für Alkoholkonsum, Unterstützung KM) und die «Situation zu definieren» (er konnte sich einlassen, wenn der Impuls von ihm auskam). Stimmt das? Wie gingen die Sozialpädagog_innen damit um?</p> <p>- <i>Freunde/ Peers</i>: Wurden die Beziehungen von Sa. ausserhalb des SH aufgegriffen und bearbeitet? Wenn ja, wie?</p>

		<p>- <i>Gruppensituation</i>: Wie wurden die Schwierigkeiten von Sa. auf der Gruppe bearbeitet? Konflikte auf der Gruppe / physische Auseinandersetzung: Wie wurde die Nachbesprochen? → im Vergleich zur Auseinandersetzung von L. auf der Gruppe??</p> <p>- <i>Familiäre Situation</i>: Zu welchen Themen wurde der Kontakt mit der KM gesucht? Wann gelang ihren Einbezug, wo nicht?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gab es bei der Arbeit mit Sa. Situationen, die bei den Sozialpädagog_innen Irritationen und Unsicherheiten auslösten? Wenn ja, wie wurde damit umgegangen? ➤ Wie wurde die Arbeit mit Sa. im Team besprochen? Welche Aspekte wurden diskutiert? Wo wurde das Vorgehen ggf. angepasst? ➤ Gab es Interventionen seitens der Sozialpädagog_innen, welche zu ganz anderen Resultaten führten als erhofft? <p>Phase Weitergehen: Wie wird der plötzliche Abgang (Beziehungsabbruch?) von Sa. eingeordnet?</p>
--	--	---

Gruppendiskussion 15.04.2021

Zeit: 13h bis 15h

Datenschutz gilt für die gesamte Forschungsarbeit – d.h. jegliche Personen- und Institutionsbezogenen Informationen werden anonymisiert.

Der Fokus heute liegt weniger auf der Analyse der Jugendlichen, sondern auf der sozialpädagogischen Praxis, welche anhand der Fallbeispiele diskutiert wird.

Ablauf

Zeit +/-	Was	Inhalt
5-10min	Vorstellung & Einführung	Hintergrund DG Thema der Masterarbeit Inhalt der Gruppendiskussion heute
10min	Eure Vorstellung	Wofür seid ihr zuständig? Was müsst ihr machen, was könnt ihr entscheiden? Arbeitsalltag: Wie sieht ein Dienstbeginn aus, wie geht's weiter?
45min	Max (2006)	Eintrittsphase Vernetzen, Klären, Überprüfen & Anpassen des Aufenthaltszieles, Ankommen & Beruhigen Aufenthaltsphase Stabilisierung, Tagesstruktur & Vereinbarungen, Bewältigungsstrategien verstehen/ entwickeln Austrittsphase Anschlusslösung sichern, Übergang gestalten, ggf Annäherung an Familie
45min	Jana (2004)	Eintrittsphase Vernetzen, Klären, Überprüfen & Anpassen des Aufenthaltszieles, Ankommen & Beruhigen Aufenthaltsphase Stabilisierung, Tagesstruktur & Vereinbarungen, Bewältigungsstrategien verstehen/ entwickeln Austrittsphase Anschlusslösung sichern, Übergang gestalten, ggf. Annäherung an Familie
10min	Abschluss	Kam etwas noch nicht zur Sprache? Feedback

Drehbuch Gruppendiskussion 15.04.2021

Zeit: 2h

Teilnehmende: N., L., K., Ni.

Datenschutz!

- Ziel:
1. Erfahren, ob bzw. wie die Sozialpädagog_innen auf der Handlungsebene geschlechtssensibel arbeiten.
 2. Erfahren, ob die Sozialpädagog_innen Widersprüchlichkeiten in ihrer Arbeit wahrnehmen
 3. Erfahren, wie die Sozialpädagog_innen diese ggf. wahrgenommenen Widersprüchlichkeiten bearbeiten.

Reminder: Fokus nicht auf Analyse der Jugendlichen, sondern auf der Praxis / Handlungsebene der Sozialpädagog_innen

Zeit +/-	Was	Inhalt
10min 13h10	Meine Vorstellung & Einführung	<p>Ich: Master Soziale Arbeit /arbeite im RB – KI dynamisch, kompetent, in Praxis viel, das (noch) nicht wissenschaftlich festgehalten</p> <p>Als Sozpäds reden wir immer über Andere, wir und unser Handeln geht etwas vergessen. Dh. gilt mein Interesse der sozialpädagogischen Praxis. MT zu geschlechtssensibler Sozialpädagogik in KI – Interesse: was geschieht eigentlich im Arbeitsalltag. Und nicht was wo in welchen Leitfäden (nicht) steht.</p> <p>Datenschutz / Ablauf</p> <p>Heute praxisnahe erzählen, was ihr was ihr wann wie macht anhand konkreter Beispiele.</p>
15min 13h25	Ihre Vorstellung	<p>Wofür zuständig? Was müsst ihr machen, was könnt ihr entscheiden? Wie sieht euer Dienst(-beginn) aus, Morgens, Nachmittags..?</p>
Ca. 40min 14h05	Max (2006)	<p>Eintrittsphase: Vernetzen, Klären, Überprüfen & Anpassen des Aufenthaltszieles, Ankommen & Beruhigen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Worin bestand die erste «Eindruck» der Krisensituation und ihrer Auslöser? - Inwiefern schien Max ein a- /typischer Jugendliche für die KWG zu sein? - Gab es Aspekte, welche in der ersten Situationsanalyse aufkamen, die widersprüchlich schienen oder bei den Sozialpädagog_innen Irritationen auslösten? <p>Aufenthaltsphase: Stabilisierung, Tagesstruktur & Vereinbarungen, Bewältigungsstrategien verstehen/ entwickeln</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie gestaltete sich der Beziehungsaufbau mit Max – ganz konkret: Im Gespräch (zu welchen Themen)? Über gemeinsame Aktivitäten/ Tätigkeiten - welche? - Wo sahen die Sozialpädagog_innen Unterstützungsbedarf bei Max? Wieso? Wie wurde dies Max vermittelt und angeboten? - Wie geschieht das auf der Gruppe? Was machten die Sozis um

		<p>Beziehungsgefüge der Jugendlichen untereinander zu fördern, zu unterstützen, hindern etc. / In der Situation / danach?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie wurden Max Schwierigkeiten bei der Selbstwahrnehmung in Gruppensituationen bearbeitet? - Wie wurden die nationalsozialistisch, bzw. gewaltverherrlichend geprägten Aussagen auf der Gruppe bearbeitet? Bzw. mit den anderen Jugendlichen thematisiert? - Wie wurde mit Max sein Medienkonsum angeschaut? Welche Aspekte wurden wie thematisiert? - Wie wurde sein Interesse an Gewalt (in Videospiele) mit Max besprochen? - <i>Psychische Verfassung / «Emotionsregulation»</i>: Wie wurde das Abendritual zur emotionsbezogenen Selbstwahrnehmung initiiert? - Wie wurden die Sequenzen, in denen Max seinen Körper nicht mehr unter Kontrolle zu haben schien, aufgenommen und bearbeitet? («Sich stark und mächtig fühlen») - <i>Sexualität / Liebesbeziehungen</i>: Wie wurde das wachsende Interesse von Max an Mädchen wahrgenommen und besprochen? - <i>Familiäre Situation</i>: Wie wurde mit Max der Druck und die Unnachgiebigkeit seitens des KV thematisiert? Inwiefern wurde Max in seiner Beziehung zur Familie unterstützt? - Welche Konflikte gab es zwischen Max und den Sozialpädagog_innen? Wie wurden diese ausgetragen? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Ressourcen von Max wurden wie gestärkt? ➤ Gab es bei der Arbeit mit Max Situationen, die bei den Sozialpädagog_innen Irritationen und Unsicherheiten auslösten? Wenn ja, wie wurde damit umgegangen? ➤ Wie wurde die Arbeit mit Max im Team besprochen? Welche Aspekte wurden diskutiert? Wo wurde das Vorgehen ggf. angepasst? ➤ Gab es Interventionen seitens der Sozialpädagog_innen, welche zu ganz anderen Resultaten führten als erhofft? Wie wird dann damit umgegangen? <p>Austrittsphase: Anschlusslösung sichern, Übergang gestalten, ggf Annäherung an Familie Wie wurde Max verabschiedet? Welche Themen wurden bearbeitet? Gibt es Aspekte, wo Unsicherheiten bzgl. der Arbeit mit Max nachhallen?</p>
<p>Ca 40min 14h45</p>	<p>Jana (2004)</p>	<p>Eintrittsphase (Vernetzen, Klären, Überprüfen & Anpassen des Aufenthaltszieles, Ankommen & Beruhigen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Worin bestand die erste «Eindruck» der Krisensituation und ihrer Auslöser? - Inwiefern schien Jana eine a- /typische Jugendliche für die KWG zu sein? - Gab es Aspekte, welche in der ersten Situationsanalyse aufkamen, die widersprüchlich schienen oder bei den Sozialpädagog_innen Irritationen auslösten?

		<p>Aufenthaltsphase (Stabilisierung, Tagesstruktur & Vereinbarungen, Bewältigungsstrategien verstehen/ entwickeln)</p> <p>Wie gestaltete sich der Beziehungsaufbau mit Jana – ganz konkret: Im Gespräch (zu welchen Themen)? Über gemeinsame Aktivitäten/ Tätigkeiten - welche?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wo sahen die Sozialpädagog_innen Unterstützungsbedarf bei Jana? Wieso? Wie wurde ihr dies vermittelt und angeboten? - Wie geschieht das auf der Gruppe? Was machten die Sozis um Beziehungsgefüge der Jugendlichen untereinander zu fördern, zu unterstützen, hindern etc. / In der Situation / danach? - Wie wurden Janas Schwierigkeiten bei der Abgrenzung in Gruppensituationen bearbeitet? - Wie wurde Janas Art der Beziehungsaufnahme aufgenommen und gesteuert? (kochen, backen) - <i>Psychische Verfassung</i>: Wie wurde mit den dissoziativen Episoden umgegangen? <p>Welche Zukunftsperspektiven wurden entworfen? Wie wurde mit der geringen Selbstwirksamkeit umgegangen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - sexuelle Übergriffe: Wie kam heraus, dass Jana Übergriffe erlebte? Wie wurde das aufgenommen und bearbeitet? - Familiäre Situation: Wie wurde der Druck seitens der KM aufgenommen? Rolle KV gesteuert? - Welche Konflikte gab es zwischen Jana und den Sozialpädagog_innen? Wie wurden diese ausgetragen? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Ressourcen von Jana wurden wie gestärkt? ➤ Gab es bei der Arbeit mit Jana Situationen, die bei den Sozialpädagog_innen Irritationen und Unsicherheiten auslösten? Wenn ja, wie wurde damit umgegangen? ➤ Wie wurde die Arbeit mit Jana im Team besprochen? Welche Aspekte wurden diskutiert? Wo wurde das Vorgehen ggf. angepasst? ➤ Gab es Interventionen seitens der Sozialpädagog_innen, welche zu ganz anderen Resultaten führten als erhofft? <p>Austrittsphase: Anschlusslösung sichern, Übergang gestalten, ggf Annäherung an Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie wurde entschieden, dass Jana in die BEO geht? Wie wurde ihr dies kommuniziert? - Wie wurde die Verabschiedung gestaltet? - Gibt es Aspekte, wo Unsicherheiten bzgl. der Arbeit mit Jana nachhallen?
--	--	---

3. Kategoriensystem

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	1093
Fallebene	0
Abweichendes/ Störendes Verhalten bzw. Regelverletzungen	7
Drohungen / Aggressionen	7
Sexuelle Übergriffe (erlebt / ausgeführt)	8
Selbstverletzung	3
Grenzüberschreitungen	7
Ambivalenzen	15
externe Tagesstruktur	8
Position in gesellschaftlichen Strukturen	2
Identität	10
Druck / Schuld / Scham	21
Lebenswelt / Peers	5
romantische Beziehungen / Sexualität	9
(psychisches) Befinden	48
Beziehung zu Gruppe / Gruppendynamik	23
Konflikte auf der Gruppe	11
Herkunft(-s Familie)	15
Rolle Eltern im Fallverlauf	43
geschlechtsspezifische Erfahrungen	1
Verhalten	22
Selbstreflexion	11
Stärken	10
Veränderung im Verhalten	26
Sozialpädagogik / Traumapädagogik	0

Adressat_innenorientierung	52
individuelle Abmachungen	11
Reflexion	4
Ambivalenzen in der Handlungsorientierung	29
Widersprüche / gegenteilige Resultate	8
gruppenbezogenes Arbeiten	14
Einschätzungen / Beobachtungen	52
vorausschauendes Arbeiten	4
Risikofaktoren	22
Kultur als Bezugspunkt	5
Arbeitsbogen	3
Weiterkommensphase	2
Weitergehensphase	18
Ankommensphase	19
Familienarbeit	17
Bezugnahme/ Involvierung von der Peergruppe	2
Konfliktgestaltung /-lösung	30
Beziehungsaufbau/ -gestaltung	52
explizite Benennung Methode/ fachliches Arbeiten	12
traumapädagogischer Ansatz	6
Unterstützung /Ressourcenstärkung	60
spiegeln	3
beharrlich bleiben	3
ernst nehmen	10

geschlechtssensible Sozialpädagogik	0
Geschlecht im gesellschaftlichen Strukturzusammenhang	7
Familie als normativ aufgeladene Struktur	5
Geschlechtsspezifisches Verhalten als Bewältigungsstrategie	11
Geschlechter Bias/ Stereotype Rollenzuweisung	7
Zw. Differenz und Diversität	6
doing gender Prozesse	8
offene Subjektkonstitution / Diversität	12
Positive Besetzung von Verschiedenheit	6
Offenheit ggü. subjektiver Deutungen Adressat_innen	16
(selbstkritische) Reflexion Erwartungs-/Deutungshorizonte	13
Team	0
Reflexion auf Teamebene	23
Unsicherheiten / Heraus- bzw. Überforderungen	7
Geteilte Haltung	9
Widersprüche / Uneinigkeiten	15
Besprechungen	2
Gefässe, Instrumente (Teamsitzung, Supervision)	6
Institution	0
Aufgaben	11
Orientierung	14
Vermittelnde Rolle	2
Auftrag	6
Orientierung	1
Zielgruppe / Ausrichtung	6
Involvierte Stellen / Fachkräfte	39
institutionelle Rahmenbedingungen	28

Organigramm	7
räumliche Bedingungen	7
Sozialpädagog_innen individuell	0
Herausforderungen	11
Fehler benannt	17
Unsicherheiten	17
Selbstreflexion	32
Widersprüche im eigenen Handeln	3

4. Eigenständigkeitserklärung

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung der Studierenden zur Master-Thesis

Name, Vorname Studierende: Dominique Gindraux

Titel Master-Thesis: Geschlechtersensible Sozialpädagogik in der Krisenintervention.
Von den Paradoxien in den Handlungsanforderungen

Datum Abgabe (T/M/J): 10.08.2021

Name Fachbegleitende/r: Prof. Sabine Makowka

Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten zitiere, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text referiere, habe ich dies reglementsconform angegeben.

8.08.2021, Luzern
Ort, Datum

D. Gindraux
Unterschrift