

Zur Legitimierbarkeit sozialpädagogischer
Handlungen und Interventionen in der Heimerziehung

Eine theoretische und empirische Analyse

Regina Müller

Zur Legitimierbarkeit sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen in der Heimerziehung

Eine theoretische und empirische Analyse

Masterthesis

Vorgelegt von Regina Müller

Studienbeginn FS 2017

Master in Sozialer Arbeit Bern | Luzern | St. Gallen

Fachbegleitung:

Prof. Dr. Christian Vogel

Bern, August 2021

Abstract

Die Masterthesis befasst sich mit Handlungen und Interventionen von Sozialpädagog*innen im Umgang mit Jugendlichen, die aufgrund ihres Verhaltens in Erziehungsheimen leben. Sozialpädagogische Handlungen und Interventionen greifen regulierend in das Verhalten der Jugendlichen sowie in die Privatsphäre der Familie ein. Einerseits werden dabei gesellschaftliche Werte wie die Autonomie der Jugendlichen und das Eltern-Kind-Verhältnis tangiert und andererseits wirken zunehmend systemintegrative Mechanismen in die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen ein, die die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen nicht berücksichtigen.

Die Masterthesis befasst sich folglich mit der Frage der Legitimierbarkeit sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen im Umgang mit Jugendlichen in Erziehungsheimen.

Anhand einer gesellschafts- und bildungstheoretischen Begründung von Sozialpädagogik werden die zentralen Elemente einer legitimationsfähigen Sozialen Arbeit theoretisch herausgearbeitet. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird anhand zweier Fallanalysen die Legitimierbarkeit der Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen im Umgang mit den Jugendlichen untersucht. Das methodische Vorgehen orientiert sich an Elementen der Grounded Theory und dem Analyseverfahren von Christian Vogel.

Die Ergebnisse der theoretischen Erarbeitung einer legitimationsfähigen Sozialpädagogik zeigen, dass sich sozialpädagogische Handlungen und Interventionen an der Erhöhung der Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit der Jugendlichen orientieren müssen. Die Ergebnisse der Fallanalysen zeigen, dass aus Sicht der befragten Sozialpädagoginnen die Lebensgeschichte der Jugendlichen in den sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen latent bleibt. Damit bleibt der Zugang zu den Gründen für das Verhalten der Jugendlichen verdeckt. In beiden Interviews kommt es folglich zu einem Legitimierungsproblem der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im Umgang mit den Jugendlichen.

Wichtig für das Fach der Sozialen Arbeit ist, dass die Erfahrungen der Jugendlichen in das Bewusstsein der Sozialpädagog*innen sowie in die Kommunikation mit den Jugendlichen gelangen, damit sich die Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen am individuellen Bedarf sowie an der Erhöhung der Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit der Jugendlichen ausrichten.

Vorwort

Ich bedanke mich ganz herzlich bei den beiden Sozialpädagoginnen, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben. Danach möchte ich mich bei Prof. Dr. Christian Vogel, der mir als zuverlässige Fachbegleitung zur Seite stand, bedanken. Seine wertvollen Rückmeldungen waren eine grosse Unterstützung während des Schreibprozesses. In Dr. Antonia Bertschinger habe ich ein zuverlässiges Korrektorat gefunden – herzlichen Dank! Für das Durchlesen der Masterthesis und für weitere Korrekturen danke ich Toyah Frey. Ausserdem möchte ich mich bei allen weiteren Menschen bedanken, die mich während dem Schreibprozess unterstützt und motiviert haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2	Fragestellung	2
1.3	Fachdiskurs	2
1.4	Forschungsstand	5
1.5	Relevanz für die Soziale Arbeit	8
1.6	Zielsetzung	9
1.7	Aufbau und Methodik	9
I	Theoretischer Teil	11
2	Sozialpädagogik als Erscheinung gesellschaftlicher Veränderung	11
2.1	Zyklizität im Kapitalismus	11
2.2	Theorie soziokultureller Evolution	13
2.3	Zyklische und evolutionäre Prozesse als Produzenten gesellschaftlicher Problemlagen ...	15
3	Abweichung im Jugendalter als Adoleszenzkrise	17
4	Erziehungsheime als soziale Figuration zwischen System- und Sozialintegration	18
5	Der Legitimitätsbegriff	21
5.1	Demokratie	21
5.2	Fachdiskurs	22
6	Legitimationsfähige sozialpädagogische Handlungen und Interventionen	25
6.1	Theorie des kommunikativen Handelns	26
6.1.1	Geltungsansprüche	26
6.1.2	Erfolgs- und Verständigungsorientierung	29
6.1.3	Gesellschaft als System und Lebenswelt	31
6.2	Bildungstheoretische Mündigkeit	35
6.2.1	Erziehung und Bildung	35
6.2.2	Erziehung zur Mündigkeit	37
6.3	Konzept des «argumentativ gesättigten Diskurses»	38
II	Empirischer Teil	40
7	Methodik	40
7.1	Feldzugang und Datenerhebung	40
7.2	Transkription	42
7.3	Datenauswertung	43
7.4	Kontextinterpunktion	46
8	Ergebnisdarstellung	48
8.1	Interview 1	48
8.1.1	Fallporträt	48

8.1.2	Kategorie 1: Unbewusstheit der Lebensgeschichte	48
8.1.3	Kategorie 2: Systemveränderung	53
8.1.4	Kategorie 3: Der Jugendliche als Experte	59
8.1.5	Kategorie 4: Begründungsproblematik	62
8.1.6	Schlüsselkategorie: Legitimierungsproblematik	69
8.2	Interview 2.....	71
8.2.1	Fallporträt.....	71
8.2.2	Kategorie 1: Herstellung des Machtgleichgewichts	71
8.2.3	Kategorie 2: Latenz der Sozialintegration	77
8.2.4	Kategorie 3: Normierung durch Sanktion.....	80
8.2.5	Kategorie 4: Unbewusstheit der Lebensgeschichte	84
8.2.6	Schlüsselkategorie: Normierung durch Systemintegration.....	87
9	Schlussbetrachtungen	89
9.1	Diskussion der Ergebnisse	89
9.2	Diskussion der methodischen Vorgehensweise.....	94
9.3	Fazit und Ausblick.....	96
10	Literaturverzeichnis	98
11	Abbildungsverzeichnis.....	102
12	Tabellenverzeichnis.....	102
13	Abkürzungsverzeichnis.....	102
14	Anhang	103
14.1	Anhang 1: informierte Einwilligung.....	103
14.2	Anhang 2: Interviewleitfaden.....	104
14.3	Anhang 3: Postskriptum	106
14.4	Anhang 4: Ergänzung gesättigte Kategorien	107
14.5	Anhang 5: Eigenständigkeitserklärung.....	115

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Masterthesis befasst sich mit den Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen im Umgang mit Jugendlichen, die in Erziehungsheimen leben. Erziehungsheime sind nebst Pflegefamilien die älteste sozialpädagogische Institution für Kinder und Jugendliche, die nicht in ihrer Ursprungsfamilie aufwachsen (Chassé, 2008, S. 172). Es gibt verschiedene Arten von Heimen für Kinder und Jugendliche. In dieser Masterthesis stehen Erziehungsheime im Fokus, in denen Jugendliche aufgrund ihres Verhaltens leben. Einrichtungen, die dem geschlossenen Massnahmen- und Strafvollzug dienen und Heime für Jugendliche mit einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung werden nicht berücksichtigt. In Anlehnung an Graf kann festgehalten werden, dass die Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen regulierend in das Verhalten der Jugendlichen eingreifen (1993, S. 93). Die Handlungen und Interventionen zielen darauf ab, gesellschaftliche Normen bei den Jugendlichen durchzusetzen (ebd., S. 96). Sozialpädagogische Handlungen und Interventionen greifen damit sowohl in die Autonomie der Jugendlichen als auch in die erzieherische Aufgabe der Eltern und somit in die Privatsphäre der Familie ein. Dabei werden gesellschaftliche Werte wie die Selbstbestimmung der Jugendlichen und das Eltern-Kind-Verhältnis verletzt. Erziehungsheime befinden sich folglich in einem gesellschaftlich sensiblen Arbeitsbereich und sind erhöhter Beobachtung und einem grösserem Legitimationszwang ausgesetzt. Das führt zu einer Legitimationsnotwendigkeit der Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen im Umgang mit den Jugendlichen (ebd., S. 85 - 87). Nach Graf sind sozialpädagogische Handlungen und Interventionen per se legitimierungsbedürftig (2017; 1996).

Die Ausgestaltung der Erziehungsheime hat sich in den letzten Jahren verändert. Ausgehend von den autoritären Strukturen im Sinne der «Totalen Institution» von Ervin Goffman ist es durch die in den 1970er-Jahren initiierte Heimkampagne zu massiver Kritik am Heimwesen gekommen. Diese Kritik hat zu einer Umgestaltung der Heimstrukturen geführt (Thiersch, 2015, 193 - 194 und S. 208; Hauss, 2007, S. 36). Erziehungsheime sind in ein Netzwerk aus verschiedenen Institutionen eingebettet, in dem Machtverhältnisse verankert sind. Nebst dem ursprünglichen Ziel der sozialen Integration der Klient*innen in die Gesellschaft rücken systemische Mechanismen, die durch die Medien Geld und Macht reguliert werden, in den Vordergrund. Es entsteht das Problem, dass ökonomische Ziele wichtiger als pädagogische Ziele werden. Graf nennt als Beispiel eines systemischen Mechanismus die Struktur der Finanzierung von Heimen über die Finanzierung der platzierten Jugendlichen (1993, S. 103 - 104). Die Problematik, die sich dabei ergibt, stellt die Autorin in ihrer praktischen Tätigkeit in einer Einrichtung für normalbegabte Kinder und Jugendliche fest, die aufgrund ihres Verhaltens aus der öffentlichen Schule ausgeschult worden sind. Beispielsweise ist ein Wechsel vom Internat in die Tagesschule, der aus sozialpädagogischer Sicht wichtig ist, nicht möglich, wenn kein Tagesschulplatz frei ist. Aus demselben Grund kommt es vor, dass Jugendliche in der Tagesschule angemeldet und im Internat aufgenommen werden. Ökonomische Abhängigkeiten der Institution beeinflussen die Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen im Umgang mit den Jugendlichen. Das führt zum Problem, dass sozialpädagogische Handlungen und Interventionen nicht primär auf den Bedarf der Jugendlichen und deren Situation ausgerichtet sind.

1.2 Fragestellung

Aus den beschriebenen Problemstellungen ergibt sich das Forschungsinteresse, die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen in der Heimerziehung im Umgang mit den Jugendlichen hinsichtlich ihrer Legitimierbarkeit genauer zu untersuchen. Die Masterthesis orientiert sich dabei an folgender Fragestellung:

Inwiefern sind die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen in der Heimerziehung im Umgang mit den Jugendlichen legitimierbar?

Die Fragestellung beinhaltet den normativen Aspekt der Legitimierbarkeit der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen. Dieser Aspekt wird mit Graf verdeutlicht: «Die Frage, mit welchem Recht wer mit welchen Mitteln in das Leben anderer, meist mündiger Menschen eingreife, zeigt, dass Sozialarbeit ein Legitimationsproblem vor aller Interventionslogik bezeichnet» (2017, S. 13). Die Heimerziehung hat es beispielsweise mit Normierungsprozessen und Erziehungsproblemen zu tun. Die Eingriffe in das Leben der Jugendlichen setzen Legitimität voraus, sofern sie nicht eine pure Machtausübung darstellen.

1.3 Fachdiskurs

Martin Graf hat die «Begründung sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen» als «gesamtgesellschaftliche Legitimationsproblematik» (vgl. 1996) aufgegriffen und in den Fachdiskurs eingebracht. Für die Masterthesis ist dieser gesellschafts- und bildungstheoretische Zugang einer legitimationsfähigen Sozialen Arbeit zur Bearbeitung und Beantwortung der Fragestellung zentral. Die weiteren Beiträge zum Fachdiskurs sind vielfältig und verorten sich vor allem im professionstheoretischen Bereich. Im Rahmen dieser Masterthesis wird nachfolgend ein kurzer Überblick zum Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum geboten.

Ein Blick in die 1990er-Jahre zeigt, dass der Beginn der Professionalisierungsdebatte die erste Hochphase der fachdisziplinären Diskussion um eine Wissenschaft der Sozialen Arbeit begünstigte. Das primäre Ziel war die wissenschaftliche Eigenständigkeit und Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit. Ab 2001 ist ein sozialarbeitswissenschaftlicher Diskurs entstanden. Wendt hat diese Entwicklung durch Beiträge zu einer Theorieentwicklung Sozialer Arbeit sowie zu deren Verwissenschaftlichung vorangetrieben. Eine Aufgabe der Wissenschaft der Sozialen Arbeit ist die Theorieentwicklung. Die in den 1980er-Jahren eingeführte systemische und konstruktivistische Sichtweise hat die Soziale Arbeit erschüttert. Diese Perspektive hat zu Unsicherheiten bei der Zielfestlegung und Zielerreichung der Klient*innen geführt, weil diffus geworden ist, was gut oder schlecht für sie ist. Der Gewinn dieser Perspektive für die Soziale Arbeit liegt in der Erkennung der eigenen Grenzen und der Aufwertung der Klient*innen (Kraus, 2009, S. 102 - 104). Die konstruktivistische Sichtweise ist in Kritik gekommen, weil sie den Anschein gemacht hat, keine Entscheidungen und Handlungen mehr begründen zu können (Kraus, 2018, S. 159). Graf hält fest, dass konstruktivistische Überlegungen die Klient*innen totaler Willkür ausliefern (2017, S. 13).

In Zusammenhang mit dem Bestreben der Sozialen Arbeit zu wissenschaftlicher Eigenständigkeit sieht Sommerfeld die Begründung der Sozialen Arbeit in einer Handlungswissenschaft. Professionelles Handeln erhält Legitimation, indem nach «bestem verfügbarem Wissen und Gewissen» gehandelt wird. Gemäss Sommerfeld kann Soziale Arbeit nur eine Profession sein, wenn sie sich als Handlungswissenschaft begreift (2013, S. 155 - 156). Die Entwicklung der Sozialen Arbeit erfolgt jedoch vor allem pragmatisch und nicht in professioneller Hinsicht, weil sie auf Impulse der Umwelt reagiert. Die Soziale Arbeit bedient sich nicht vollständig ihres Wissenskorporus, wodurch ihre Tätigkeiten keine professionalisierten Praxen sind. Die zentrale Frage ist, ob und wie wissenschaftliches Wissen in der Praxis zur Anwendung kommen kann (ebd., S. 159 - 160). Scherr sieht die Gefahr der totalen Instrumentalisierung der Sozialen Arbeit durch die neoliberalen Programme der Sozialpolitik, sofern sie nicht eine normative und sozialetische Fundierung findet (2014, S. 176 - 177). Als Gegenposition versteht sich die gesellschafts- und bildungstheoretische Perspektive. Sie versteht Soziale Arbeit als Ausdruck und Kritik sozialer Verhältnisse (Graf & Vogel, 2010). Es gibt aus dieser Perspektive keinen Grund Soziale Arbeit als Profession oder Disziplin zu verstehen. Die Institutionalisierung der Sozialen Arbeit führt einzig zu einer Beruhigung bei den Fachpersonen, weil Soziale Arbeit nicht überflüssig wird. Rund um die Diskussion zur Kompetenz der Fachpersonen gerät in Vergessenheit, dass sozialpädagogisches und sozialarbeiterisches Handeln über keine situationsunabhängige Kompetenz verfügen kann, denn sie setzt sich mit der Wirkung in einem konkreten Fall auseinander. Dies ist nicht mit einer professionellen Kompetenz zu sichern, sondern mit einer situativen Performanz der Fachpersonen der Sozialen Arbeit (Vogel, 2019, S. 18; vgl. Graf, 2017, S. 60-61). Die Soziale Arbeit als Sozialarbeiterwissenschaft zu begründen, scheitert daran, dass die Theorien der Sozialarbeit und Sozialpädagogik Theorien von geringer Reichweite sind, weil sie abhängig von übergeordneten Theorien sind und damit deren Problematiken übernehmen (Graf, 2017, S. 32).

Scherr fordert für die Soziale Arbeit eine Theorie der Lebensführung. Er sieht den Gegenstand der Sozialen Arbeit in lebenspraktischen Problemen, die in komplexer Weise mit den Strukturen und Dynamiken der Gesellschaft zusammenhängen. Mit einer Theorie der Lebensführung kann die Soziale Arbeit ihre Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen theoretisch begreifen und empirisch beschreiben (2002, S. 36). Nebst Graf's Bemerkung zu einer Theorie der Sozialen Arbeit halten Aufrata und Scheu fest, dass eine Theorie Sozialer Arbeit nicht als *genus proximum* bestimmt werden kann und zwar aufgrund der Uneinheitlichkeit des Gegenstandes Sozialer Arbeit (2018, S. 247 - 248). Scherr's Forderung einer Theorie der Lebensführung kann mit Meier entgegengetreten werden. Meier betont, dass weder die Wissenschaft noch Theorien garantieren, die wesentlichen Probleme der Lebenswelt der Menschen erfassen zu können und lehnt sich dabei an das Zitat von Wittgenstein an: «Wir fühlen, dass selbst, wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind» (Wittgenstein zitiert nach Meier, 2010, S. 65). Graf folgend geht es bei der Theoriebildung nicht um Begriffe wie Professionalität, sondern um die Herausbildung des Kerns der Rationalität der Gesellschaft, die an der Bekämpfung individueller Notlagen und an einer solidarischen und weniger ungleichen Gesellschaft interessiert ist (2017, S. 21). Mit den Worten von Meier bedeutet das, dass eine Theorie Sozialer Arbeit kritisch auf gesellschaftliche Krisenphänomene aufmerksam machen muss mit dem Ziel, diese aufzuheben (2010, S. 66). Staub-Bernasconi sieht die Begründung der Sozialen Arbeit und deren Interventionen in Bezug auf soziale Probleme in einer Menschenrechtsprofession. Bei der Definition von sozialen Problemen geht sie von einem bedürfnistheoretischen Ansatz aus. Soziale Arbeit hat es somit mit der Bearbeitung und Erfüllung menschlicher

Bedürfnisse zu tun, wobei Staub-Bernasconi bei der Definition der Bedürfnisse Kategorien definiert, die auf jeden Menschen zutreffen (Lambers, 2016, S. 163 - 164). Für Graf ist eine Begründung sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen über den Begriff der Menschenrechtsprofession unzureichend (2017, S. 32).

Mit Kaminsky lässt sich zudem der Aspekt aufgreifen, dass es heutzutage kaum Klarheit über das Tun der Sozialen Arbeit gibt. Die Fachkompetenz und Expertise der Fachkräfte der Sozialen Arbeit werden kaum wahrgenommen (2018, S. 11 - 13). Kaminsky fordert eine Professionsethik, um die moralische Integrität des sozialberuflichen Handelns zu erhalten sowie der Sozialen Arbeit einen ethisch-moralischen Rahmen zu geben (2018, S. 18). Zudem wirkt eine Professionsethik identitätsstiftend und orientierend (ebd., S. 22). Für die Begründung der Sozialen Arbeit als Profession muss gemäss Kaminsky das Fach ethisch-moralisch gerahmt werden. Ethik ist für sie das Mittel, die Soziale Arbeit in gesellschaftliche Wertvorstellungen einzuordnen (2018, S. 36 und 40). Die Zuständigkeit und Legitimität der Sozialen Arbeit hängt in einer Demokratie von den gesamtgesellschaftlichen Wertvorstellungen ab (ebd., S. 36 - 37). Die ethische Herausforderung ist die begründungstheoretische Verknüpfung zwischen Gegenstand, Funktion und Zielsetzungen der Sozialen Arbeit (ebd., S. 47). Eine Begründung der Sozialen Arbeit durch eine Menschenrechtsprofession ist für Kaminsky unzureichend, weil nicht nur die höchsten allgemeingültigen Werte benannt werden müssen (2018, S. 41). Für Graf hingegen sind moralische und ethische Begründungsversuche für Interventionen der Sozialarbeit begründungslogisch zu wenig gehaltvoll, weil sie den konkreten Interventionsvoraussetzungen praktischer Sozialarbeit nicht standhalten (2012, S. 84).

Münchmeier (2007) beschreibt die Soziale Arbeit durch ihre Expansion als allgemeine Institution, die ihre Zuständigkeit für spezifische Problemlagen verloren hat. Münchmeier weist daraufhin, dass die Soziale Arbeit sich nicht mehr auf Sozialpädagogik und deren spezifische Randgruppentätigkeit fokussiert, sondern zunehmend Aufgaben der Sozialpolitik übernimmt. Grund dafür ist die Brüchigkeit der Doppelstruktur des Wohlfahrtsstaates zwischen der Sozialpädagogik und Sozialpolitik (2007, S. 219 - 220). Die Doppelstruktur des Staates hat es der Sozialpädagogik ermöglicht, sich als Handlungswissenschaft zu verstehen (ebd., S. 214). Durch die Verschmelzung der Sozialpädagogik mit der Sozialpolitik verliert die Sozialpädagogik ihr wissenschaftliches Wissen und das Theorie-Praxis-Problem stellt sich neu (ebd., S. 219). Das Konzept des «aktivierenden Staates» mit den Handlungsmaximen «Fördern und Fordern» hat die Sozialpädagogik vor die Aufgabe gestellt, die Beschäftigungsfähigkeit der Klient*innen zu erhalten und wiederherzustellen. Die Begründung der sozialpädagogischen Tätigkeit hat sich historisch von der Fürsorge hin zur Aktivierung der Klient*innen verändert (ebd., S. 224). Graf sieht die Krisendiskussion der Sozialpädagogik nicht wie Münchmeier in der Auflösung der sozialstaatlichen Doppelstruktur, sondern in den Verteilungsproblemen des Sozialstaates während der Krise und damit verbunden mit den Restrukturierungsprozessen. Die Modernitätsdebatte führt die Soziale Arbeit weg davon, kritisch gegenüber der sozialen Ordnung zu sein. Dies zeigt, dass sich die Soziale Arbeit verstaatlicht hat (1996, S. 20). Waren die Theorien der Sozialen Arbeit in den 1960er- und 1970er-Jahren noch kapitalismus- und staatskritisch, so verstehen sich die Organisationen der Sozialen Arbeit heute zunehmend als soziale personenbezogene Dienstleistung (Scherr, 2014, S. 269; Evers, Heinze & Olk, 2011). Evers, Heinze und Olk verweisen darauf, dass die Übernahme öffentlicher Verantwortung für die Regulierung und Verantwortung von sozialen Diensten als Verstaatlichung bezeichnet wird (2011, S. 13). Graf und Vogel weisen darauf hin, dass sich mit dieser Entwicklung die Theorie der Sozialen Arbeit aus dem gesellschaftstheoretischen Zusammenhang herausgelöst hat und sich nicht mehr als Ausdruck gesellschaftlicher Verteilungskämpfe versteht (2010, S. 34). Meier sieht den Grund dieser Entwicklung auch

darin, dass es der Sozialen Arbeit nicht gelungen ist, eine Verbindung zwischen den gesellschaftskritischen Erkenntnissen mit den Alltagshandlungen herzustellen. Somit ist es misslungen, die Ziele der Klient*innen aus einem gesellschaftstheoretischen Zusammenhang abzuleiten. Anstelle einer gesellschaftskritischen Wende ist es zu Diskussionen gekommen, die sich nach innen wenden und auf die Sozialpädagog*innen und deren Handlungen fokussieren (2010, S. 56). Neoliberale Programme steuern seit den 1990er-Jahren die Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit bezüglich ihrer Ressourcen und Mittel, die Gesetze und Verfahrensweisen für den Integrationsumfang der Gesellschaft sowie die politischen Programme bezüglich der Vertretung partikulärer oder allgemeiner Interessen. Unter neoliberaler Ideologie laufen diese Prozesse zuungunsten des gesellschaftlichen Integrationsumfanges und der sozialen Sicherheit ab (Graf & Vogel, 2010, S. 29). Es braucht eine historisch rekonstruktive Theorie der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die die Interventionen als Legitimationsproblem auf Basis kollektiver Eingriffe in das Leben autonomer Menschen versteht (ebd., S. 35).

1.4 Forschungsstand

Im schweizerischen und deutschen Raum sind zum Thema «Begründung sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen» vor allem ältere Forschungsarbeiten gefunden worden. Diese Studien gehen der Frage nach, inwiefern professionelles Wissen in die Handlungen der Fachpersonen einfließt und inwiefern die sozialpädagogische Praxis eine professionelle Praxis ist. Die Ergebnisse aus den Studien werden kurz dargestellt.

Thole und Küster-Schapfl (1997) sowie Ackermann und Seeck (1999) haben zum *Wissen, Können und zur Handlungskompetenz der Professionellen* geforscht. Thole und Küster-Schapfl wollen in ihrer Arbeit anhand des wissenschaftlichen Wissens und Könnens, das in die Handlungen der Mitarbeiter*innen einfließt, den Grad des beruflichen Habitus feststellen. Sie untersuchen hierbei das Feld der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit (1997, S. 19). In der Studie stellen sie fest, dass die befragten Personen ihre Tätigkeit durch die eigenen beruflichen Ansprüche gegenüber den Klient*innen sowie gegenüber der Öffentlichkeit und dem Anstellungsträger legitimieren. Thole und Küster-Schapfl bilden demnach vier Anspruchsprofile, durch die die Befragten ihre Arbeit legitimieren: ein pädagogischer, ein dienstleistungsorientierter, ein sozialanwaltschaftlicher oder ein kulturellbildender Anspruch (1997, S. 62 - 63). Zudem stellen sie eine niedrige Affinität der befragten Personen zu den aktuellen wissenschaftlichen und fachlichen Diskursen der Sozialwissenschaft und der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters fest. Infolgedessen sind die verfügbaren Handlungsressourcen in lebensweltlichen, biographischen und alltagspraktischen Kompetenzen vorzufinden (ebd., S. 60). Nebst diesen vier Anspruchsprofilen werden in der Studie noch fünf berufliche Habitusformen ausgearbeitet: «die MacherInnen», «die Netzwerkorientierten», «die Dienstleistenden», «die pragmatischen Idealisten und Idealistinnen» und «die Emigrierten» (Thole & Küster-Schapfl, 1997, S. 67 - 70). Thole und Küster-Schapfl sehen die Soziale Arbeit inmitten der Modernisierungsprozesse der heutigen Gesellschaft, wobei diese «unter dem Druck neuer Rationalitätsansprüche die Fundamente ihrer bisher fachlich gebundenen disziplinären wie professionellen Selbstaufklärungs- und Selbstvergewisserungsweisen» (1997, S. 225) vernachlässigt. Soziale Arbeit wird sowohl als Opfer dieses Wandels als auch als Gestalter dieser Veränderungen gegenüber ihrer Klient*innen betrachtet. Die Schwierigkeit, dass sich die Fachpersonen selbst in diesen «risikobeladenen gesellschaftlichen Freisetzungs- und Individualisierungsprozessen» befinden, verunmöglicht ihnen die normative Begründung von Handlungen. Die beiden Autoren

schliessen daraus, dass das Studium die fall- und feldbezogene Analysefähigkeit der Student*innen stärken muss (ebd., S. 225).

Ackermann und Seeck haben ihr Forschungsprojekt an den jahrelangen Professionalisierungsdebatten um die Soziale Arbeit angeschlossen. Sie untersuchten die Deutungs- und Handlungsmuster in Hinblick auf eigenständiges Professionswissen. Um das herauszufinden, analysierten sie das berufliche Selbstverständnis der befragten Personen (1999, S. 13). Sie befragten drei verschiedene Kohorten: Personen mit mindestens drei Jahren Berufserfahrung, Student*innen höherer Semester sowie Berufspraktikant*innen (ebd., S. 17). Fritze, Gredig und Wilhelm kritisieren an dieser Studie, dass die zu den drei Kohorten herausgearbeiteten Typen teilweise nur durch einen Repräsentanten abgebildet werden (2000, S. 30). Im Rahmen der Studie stellen Ackermann und Seeck fest, dass bei den befragten Personen kein konkretes Professionswissen vorhanden ist, wie es in Professionen der Fall sein sollte. Sie erklären sich das durch die Heterogenität des Arbeitsfeldes und der vagen Beschreibung der Handlungsorientierungen. Für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit schliessen sie, dass es nebst den fachlichen Kompetenzen ebenso auf biographische Aspekte und Alltagserfahrungen der Fachpersonen der Sozialen Arbeit ankommt. Fachlichkeit wird insbesondere durch den Austausch mit Berufskolleg*innen sowie der Auseinandersetzung mit sozialen Problemen entwickelt (Ackermann & Seeck, 1999, S. 201 - 202).

Fritze, Gredig und Wilhelm haben bei beiden Studien wesentliche empirische Defizite festgestellt, sodass sie die zwei Studien als gescheitert betrachten (2000, S. 25 - 26).

Die bereits ausgeführten Ergebnisse von Ackermann und Seeck und Thole und Küster-Schapfl werden durch Müller's Studie aus dem Jahre 2006 gestützt. Müller's empirische Untersuchung zum Theorie-Praxis Transfer in der Heimerziehung erforscht, inwiefern Wissen von Theorie, Methoden und der Forschung als Professionswissen bei den Heimerzieher*innen festzustellen ist. Er findet heraus, dass «berufliche Professionalität» nicht allgemein in die Soziale Arbeit integriert ist. Die befragten Heimerzieher*innen greifen bei den Deutungen der vorliegenden Problemlagen insbesondere auf lebensweltliche, biographische und alltagspraktische Kompetenzen zurück (2006, S. 369). Das Studium führt nach Müller nicht zu einem bestimmten Habitus bei den befragten Personen. Bei keiner der befragten Personen wurde ein eigenständiges berufliches Selbstverständnis sowie eine adäquate Fachlichkeit festgestellt (2006, S. 366).

Schallberger und Schwendener halten zu Beginn ihrer Studie *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute* fest, dass es an Forschungsarbeiten fehlt, die aufzeigen, was Fachpersonen in der Heimerziehung genau tun (2017, S. 16). Ebenso ist kaum erforscht, durch welche Argumente, Theorien und Normalitätsvorstellungen Fachpersonen ihre Handlungen legitimieren (ebd., S. 11). Behörden gestehen den Fachpersonen in der Heimerziehung in der Umsetzung des Auftrages, den eine Heimplatzierung mit sich zieht, einen grossen Handlungsspielraum ein. Von Gesetzes wegen heisst die Platzierung im Heim, dass die Integrität des Kindes geschützt werden muss und die Entwicklung der Mündigkeit gefördert werden soll. Wie dieser Auftrag umgesetzt wird, wird den Fachpersonen überlassen (ebd., S. 20). Somit bestimmt weder das Gesetz noch die zuweisende Behörde den Auftrag in der Heimerziehung. Schallberger und Schwendener weisen darauf hin, dass insbesondere bei aufkommenden Fragen zu einem bestimmten Handeln die Fachpersonen auf einen gesetzlichen oder behördlichen Auftrag verweisen (2017, S. 19). Davon ausgehend, dass die Akteur*innen in der Heimerziehung den Alltag bestimmen, haben Schallberger und Schwendener die Praxis der Heimerziehung erforscht (2017, S. 21 - 23). Des Weiteren will die Studie klären, welches wissenschaftliche Wissen in die Praxis der

Heimerziehung einfließt (ebd., S. 33). Sie finden – im Gegensatz zu oben beschriebenen Studien - heraus, dass das sozialpädagogische Handeln sehr unterschiedlich ausgestaltet wird und massgeblich von der Kultur der Einrichtung und dessen organisationalem Selbstverständnis bestimmt wird. Sozialpädagogische Handlungen und Interventionen sind somit viel weniger von professionellen und disziplinären Diskursen bestimmt, als es die beiden Autoren zu Beginn ihrer Studie angenommen hatten (ebd., S. 9 und 52). Die folgenden fünf Typen von «organisationalem Selbstverständnis» sind herausgearbeitet worden:

- «Rettung - Das Heim als christliche Ersatzfamilie»: Die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen zielen nebst der Anpassung des Verhaltens auf die Herstellung einer Beziehung zu Gott ab, der letztlich die wahre Rettung und Erlösung darstellt. Die Handlungen und Interventionen der Fachpersonen werden durch ein religiöses Weltbild begründet.
- «Förderung von Mündigkeit – Das Heim als Stätte virtuoser Beziehungsgestaltung»: Das Ziel der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen ist die Förderung der Persönlichkeits- und Autonomieentwicklung. Die Kinder werden gefördert, sich in der Interaktion verständlich auszudrücken, was sie zu mündigen Subjekten machen soll. Nach dem Heimaufenthalt sollen die Kinder und Jugendlichen durch die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen so gestärkt worden sein, dass sie ihre Vorstellungen äussern und die Forderungen Anderer kritisch hinterfragen können. Um dies zu erreichen, werden die individuellen Bedürfnisse berücksichtigt, wobei eng mit dem Elternhaus zusammengearbeitet wird. Die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen basieren nicht auf einer standardisierten Ausübung, sondern richten sich nach dem Einzelfall.
- «Normalisierung – Das Heim als Um- und Nacherziehungseinrichtung»: Sozialpädagogische Handlungen und Interventionen werden damit begründet, dass abweichende und auffällige Verhalten zu normieren, um die Kinder und Jugendlichen zu gesellschaftsfähigen Subjekten zu machen. Sozialpädagogische Handlungen und Interventionen werden autoritär durchgesetzt und folgen ausserdem einem standardisierten, behavioristischen Modell, sodass für die Kinder und Jugendlichen die Folgen ihres Verhaltens kalkulierbar werden. Viele Regeln und Sanktionskataloge prägen den Heimaltag. Aspekte wie Mündigkeit und Autonomie sind als Ziel der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen nicht zentral, sondern die Anpassung an gesellschaftliche Normen.
- «Coaching sittlicher Vergemeinschaftung – Das Heim als Internatsschule»: Kinder und Jugendliche in diesen Einrichtungen zeigen nicht Auffälligkeiten im Sozialverhalten, sondern haben Lernschwierigkeiten und profitieren vom sonderpädagogischen Förderangebot. Die sozialpädagogischen Handlungen zielen auf die schulische Entwicklung ab.
- «Gewährung von Chancen – Das Heim als klinische Bildungs- und Ausbildungsstätte»: In diesen Einrichtungen werden Jugendliche zivil- oder strafrechtlich zugewiesen, damit sie in den heimeigenen Betrieben eine Berufslehre absolvieren. Ziel der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen ist die Unterstützung bei der Entwicklung der Autonomie und der Handlungsfähigkeit sowie bei der Überwindung der Beeinträchtigungen, die zu abweichendem Verhalten geführt hatten. Dabei wird der gesamte Sozialisationsverlauf betrachtet. Sozialpädagogische Handlungen und Interventionen sollen die Wirkungsmacht des Einzelnen fördern. Repressive, disziplinierende oder sanktionierende Handlungen und Interventionen werden

substantiell begründet und müssen für den Einzelfall stimmig sein. Von standardisierten Handlungen und Interventionen wird abgesehen.

(Schallberger & Schwendener, 2017, S. 161 - 176)

Zusammenfassend halten Schallberger und Schwendener fest, dass das Wissen, das im Studium vermittelt worden war, mit dem ersten Praxiskontakt «verdampft», weil die Macht der Organisation und deren Tradition stärker ist (2017, S. 181).

1.5 Relevanz für die Soziale Arbeit

Die Tatsache, dass sich eine grosse Mehrheit im Fach der Professionalisierung der Sozialen Arbeit zuwendet, ist wohl der Grund, weshalb bei der Eruierung des Forschungsstandes ausschliesslich Forschungsarbeiten im Bereich der Professionalisierung der Sozialen Arbeit gefunden wurden. Der Fachdiskurs zu diesem Thema in der Sozialen Arbeit zeigt ein ähnliches Bild: Die Meinungen der Autor*innen lassen sich mehrheitlich an den Professionalisierungsgedanken rückbinden. Das Thema der «Begründung sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen» ist aus gesellschaftstheoretischer Perspektive kaum erforscht. Diese Masterthesis leistet einen Beitrag zu dieser Forschungslücke.

Der Legitimierungsbedarf für Eingriffe in das Leben anderer Menschen führt zur Ausbildung des zu benötigenden Fachpersonals durch die Etablierung der entsprechenden Studiengänge, die dem Anspruch der Wissenschaft genügen sollen. Diese Tendenz wird von einer Mehrheit im Fach als «Professionalisierung» betitelt. Aus gesellschaftstheoretischer Sicht führt diese Entwicklung jedoch zur Entpolitisierung des Fachs und der Praxis. Wenn aus gesellschaftstheoretischer Perspektive die sozialen Problemlagen aus den gesellschaftlichen Veränderungen resultieren, macht es wenig Sinn Sozialpädagogik, zu institutionalisieren, weil sie sich inmitten dieser gesellschaftlichen Veränderungen befindet, die die sozialen Problemlagen generieren. Die Expansion der Sozialen Arbeit vermag unter dem Blickwinkel der Professionalisierung ein Erfolg zu sein, nicht zuletzt auch deswegen, weil die Arbeit für die Fachpersonen nicht auszugehen scheint (Vogel, 2019, S. 18). Sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren gehört zuletzt auch einer politischen Praxis an, der es jedoch aufgrund der Professionalisierung und Institutionalisierung nicht möglich ist, Strukturen hinsichtlich ihrer unterdrückenden Merkmale zu untersuchen (Vogel, 2017b, S. 18). Die Bearbeitung der Fragestellung anhand einer gesellschafts- und bildungstheoretisch begründeten Sozialen Arbeit ist für das Fach Soziale Arbeit relevant, weil so ein kritischer Blick auf die sozialpädagogische Praxis geworfen werden kann, der es ermöglicht, die Verhältnisse in Bezug auf die Erhöhung der kollektiven und individuellen Selbstbestimmung zugunsten der Klient*innen mitzugestalten. Dabei wird der Fokus auf die kommunikativen Elemente der sozialpädagogischen Arbeit gelegt, die nebst den immer stärker werdenden systemintegrativen Mechanismen zu verschwinden drohen. Die Fragestellung ist vor dem Hintergrund der immer stärkeren ökonomischen Einbindung der Erziehungsinstitutionen in ihre Umwelt und den damit verbundenen Auswirkungen auf die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen bzw. der damit zusammenhängenden Gefahr einer zynischen «Unterwerfung unter Macht» (Graf, 2017, S. 14) relevant.

Die Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld der Heimerziehung ist zudem aus dessen Geschichte heraus wichtig für die Soziale Arbeit. Die Zeit der Heimerziehung zwischen 1945 und 1970 war ein schwarzes Kapitel. In dieser Zeit wurden die autoritären Machenschaften in der Heimerziehung stark kritisiert (Thiersch, 2015, S. 208). Ebenso gerieten die Zustände sowie die Platzierungsverläufe in den Erziehungsheimen massiv in Kritik. Das führte

in den 1970er-Jahren zur Heimkampagne, die das öffentliche Interesse an den Missständen in der Heimerziehung geweckt und Forderungen für die Zukunft gestellt hat (Haus, 2007, S. 36). In den 1980er-Jahren ist es schliesslich zu ersten Reformen in der Heimerziehung gekommen. Thiersch beispielsweise hat mit dem Konzept der Lebensweltorientierung in den 1990er-Jahren einen Beitrag dazu geleistet (Struck, Galuske & Thole, 2003, S. 12). Die Fragestellung ist daher wichtig, damit die Heimpraxis nicht erneut in autoritäre Machenschaften abgleitet.

Die gesellschafts- und bildungstheoretische Herangehensweise ist im Gegensatz zur professionstheoretischen Position für die Analyse der Legitimierbarkeit der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen im Umgang mit Jugendlichen geeignet, weil sie die Fälle einzelfallspezifisch bearbeitet, die kommunikative Struktur stärkt sowie Machtstrukturen thematisiert und bewusst werden lässt.

1.6 Zielsetzung

Das Ziel der Masterthesis ist, zu untersuchen, inwiefern die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im Umgang mit Jugendlichen, die in Erziehungsheimen leben, aus einer gesellschafts- und bildungstheoretischen Sichtweise legitimierbar sind. Das Ziel ist die vertiefte, kritische Analyse der Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen im Umgang mit den Jugendlichen. Die Analyse soll einerseits Erkenntnisse zur Sensibilisierung im Umgang mit Jugendlichen in Erziehungsheimen und andererseits Erkenntnisse für eine allgemein kritischere und reflektiertere Praxis liefern. Die Masterthesis bietet die Chance, Machtverhältnisse aufzudecken und neue Handlungsoptionen aufzuzeigen.

1.7 Aufbau und Methodik

Die Masterthesis gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil befasst sich mit der Erarbeitung der gesellschafts- und bildungstheoretischen Begründung von sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen nach Martin Graf. Sozialpädagogik wird dabei als Ausdruck sich entwickelnder ungleicher Verhältnisse verstanden. Soziale Problemlagen, die durch die Sozialpädagogik reflektiert und bearbeitet werden, entstehen durch den gesellschaftlichen Wandel. Graf greift zur Beschreibung des gesellschaftlichen Wandels und zur historischen Begründung von Sozialpädagogik auf Volker Borschier (Zyklizität im Kapitalismus) und Klaus Eder (soziokulturelle Evolution) zurück. Die Konzipierung der gesellschaftlichen Veränderung nach Theorien zyklischen sozialen Wandels nach Borschier und soziokultureller Evolution nach Eder ermöglichen die Reflexion sozialer Problemstellungen, die aus dem gesellschaftlichen Prozess heraus entstehen und durch die Sozialpädagogik bearbeitet werden (Graf, 1996, S. 50). In Anlehnung an Mario Erdheim geht Graf auf «Abweichung im Jugendalter» ein, was wichtig ist, weil sich die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen auf Jugendliche richten, die aufgrund ihres Verhaltens in Erziehungsheimen leben. Um die gesellschaftlichen Machtverhältnisse darzustellen, greift Graf den Begriff der «sozialen Figuration» von Norbert Elias auf. Ergänzend zur Begrifflichkeit der sozialen Figuration von Elias nimmt Graf die Sozial- und Systemintegration von Jürgen Habermas hinzu. Mit der Verbindung der Elemente von Elias und Habermas gelingt die Darstellung der Erziehungsheime innerhalb von Machtverhältnissen auf einem Kontinuum zwischen der Sozial- und Systemintegration, innerhalb dessen sich die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen abspielen.

Die gesellschafts- und bildungstheoretische Begründung sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen orientiert sich am Legitimitätsbegriff von Jürgen Habermas. Für die Erklärung des Legitimitätsbegriffes wird auf den Fachdiskurs in der Soziologie eingegangen. Darauf aufbauend werden die von Graf (vgl. 1996; 2017) erarbeiteten universellen Ziele einer legitimationsfähigen Sozialen Arbeit erläutert. Graf greift dabei auf einen kritischen Bildungsbegriff von Überlegungen von Theodor W. Adorno und Heinz-Joachim Heydorn und die «Theorie des kommunikativen Handelns» von Jürgen Habermas zurück. Mit dem Konzept des «argumentativ gesättigten Diskurs» von Graf wird der theoretische Teil abgeschlossen. Anhand dieser theoretischen Erarbeitung einer legitimationsfähigen sozialpädagogischen Praxis werden die Handlungen und Interventionen der befragten Sozialpädagoginnen in der Heimerziehung im Umgang mit den Jugendlichen im empirischen Teil anhand zweier Fallanalysen auf ihre Legitimierbarkeit analysiert. Das methodische Vorgehen orientiert sich an Elementen der Grounded Theory ergänzt durch das Analyseverfahrens von Christian Vogel.

I Theoretischer Teil

2 Sozialpädagogik als Erscheinung gesellschaftlicher Veränderung

Graf stützt sich in seinem Buch «Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründung sozialpädagogischen Handelns» als Gegenthese zu Becks Ausführungen der Risikogesellschaft und der Hinwendung zum Individuum auf Theorierichtungen, die die Zyklizität von gesellschaftlichen Prozessen in der Moderne betonen. Bei der Entwicklung der Gesellschaft werden evolutionäre und zyklische Veränderungen analytisch voneinander unterschieden, die jedoch nicht unabhängig voneinander sind. Die evolutionären Prozesse sind durch die Zyklen hindurch zu beobachten. Das heisst, dass die evolutionäre Entwicklung der Gesellschaft aus einer Reihe von Gesellschaftsmodellen besteht, die «einen Zyklus mit Phasen des Aufbaus und des Zerfalls durchlaufen» (1996, S. 49).

2.1 Zyklizität im Kapitalismus

Bornschieer beschreibt gesellschaftliche Prozesse eines Gesellschaftsmodells, die im kapitalistischen System entstehen und innerhalb derer *Evolution* stattfindet. Evolution wird nach Bornschieer als «lange Wellen von wiederkehrendem Auf- und Abbau von Struktur» (1988, S. 18) verstanden. Jede Welle kennzeichnet ein anderes Gesellschaftsmodell. Innerhalb eines Gesellschaftsmodelles gibt es eine (versuchte) Verzahnung von *technologischem Stil* und *politökonomischen Regime* (ebd., S. 18). *Versuchte* Verzahnung meint, dass die Veränderungen in den beiden Bereichen häufig phasenverschoben stattfinden und es somit zu keinen vollkommenen Gleichgewichtszuständen in der Gesellschaft kommt (ebd., S. 140). Diese Diskontinuitäten im sozialen Wandel nennt Bornschieer «zyklische Erscheinungen», die durch einen Programmwechsel am Anfang und am Ende eines Gesellschaftsmodelles gekennzeichnet sind (1988, S. 65). Die gesellschaftlichen Veränderungen eines Gesellschaftsmodelles werden entlang des technologischen Stils und des politökonomischen Regimes beschrieben (ebd., S. 140). Dabei werden sechs Phasen des zyklischen Wandels der gesellschaftlichen Entwicklung eines Gesellschaftsmodells unterschieden (ebd., S. 140; Graf, 1996, S. 50).

In der Phase des *Aufschwungs* setzt sich ein neuer technologischer Stil durch, der zu Wachstum führt und die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereiche durchdringt. Das neue Regime bildet mit den sozialen Regelungen die Grundlage für den Aufschwung und trägt ihn mit (Bornschieer, 1988, S. 89 und 145). Das neue Regime beruht auf als allgemein legitim anerkannten Ordnungsvorstellungen. Der neue technologische Stil und das politökonomische Regime vertreten dieselben Werte. Dissens und Konsens innerhalb der Gesellschaft nehmen in dieser Phase ab (Graf, 1996, S. 50).

In der Phase der *Prosperität* schafft das politökonomische Regime weiterhin Stabilität und sozialen Ausgleich, was Gerechtigkeit erzeugt. Während in der Phase des Aufschwungs vor allem die «Faszination» an der neuen Güterpalette Legitimität¹ erzeugt, weicht diese in der Phase der Prosperität der «Gerechtigkeit und Stabilität». Die Sättigung des technologischen Stils bzw. der Partizipation an der neuen Güterpalette führt zur Abnahme der

¹ Graf weist darauf hin, dass Legitimität hier eher im Sinne von Max Weber «als Akzeptanz der bestehenden Ordnung» zu verstehen ist (1996, S. 51).

Legitimitätsquelle «Faszination». Nimmt diese Legitimitätsquelle ab, tritt die Legitimität durch «Gerechtigkeit» häufig noch nicht an ihre Stelle, weil das politökonomische Regime noch nicht so stark entfaltet ist. Daraus folgt eine Zunahme von gesellschaftlichem Dissens und Konflikten, worauf das Regime in dieser Phase liberal reagiert (Bornschiefer, 1988, S. 149). In der Sozialpädagogik gibt es in dieser Konfliktzwischenphase eine verstärkte Auseinandersetzung mit Routinen und neuen Gerechtigkeitsforderungen. Graf ordnet die Heimkampagne als ein Beispiel einer solchen Auseinandersetzung ein (1996, S. 52).

In der Phase der *Prosperität-Rezession* kommt es zur Sättigung des Stils und neue Stilelemente führen zu einer Heterogenisierung. Das Regime trägt vor allem das Wachstum mit. Im Anschluss an diese Phase kommt es zur *Krise*. Die beginnende Rezession und der Wandel des technologischen Stils führen zu einem erhöhten Problemlösebedarf des Regimes. Das Regime stösst jedoch an die Grenzen seiner Problemlösefähigkeit (Bornschiefer, 1988, S. 145 - 146), weil die Möglichkeiten der Problemlösefähigkeit noch dem alten Regime angehören und nicht mehr passen. Technologischer Stil und politökonomisches Regime driften auseinander und die Gesellschaft wird ungeordnet. In dieser Phase nehmen die sozialpädagogischen Handlungen zu, da die Fälle ansteigen, weil einerseits die Ressourcenlage für die Gesellschaftsmitglieder prekärer wird und andererseits die gesellschaftlichen Ziele nicht mehr erreicht werden können oder überholt sind. Das Regime gewinnt an Repressionsbereitschaft. Die Sozialpädagogik konzentriert sich derweil auf eine innerpädagogische Diskussion, die den gesellschaftlichen Zusammenhang der Problemlagen ausschliesst. Damit verringern sich die Chancen der Legitimation für die Interventionen sowie der gesellschaftlichen Anerkennung der Leistungen (Graf, 1996, S. 52 - 53). Die darauffolgende *Zwischenerholung* ist geprägt vom neuen Stil, der weiter zum Tragen kommt, wobei der alte Stil rationalisiert wird. Das neue Regime wird vom alten Regime nicht unterstützt. Das Wachstum ist relativ gering und es kommt zu einer wirtschaftlichen Rationalisierungswelle (Bornschiefer, 1988, S. 146-147). Die neuen Technologien setzen sich nicht durch und es gibt kein konsensfähiges Regime. Das Regime kommt noch stärker an die Grenzen seiner Problemlösefähigkeit, was ihm noch weniger Legitimation einbringt. Die Sozialpädagogik ist nebst weiterer Ressourcenknappheit mit gesteigertem Arbeitsumfang und dem Druck zu sparen und effizient zu arbeiten konfrontiert. Eine gesellschaftstheoretische Begründung der Sozialpädagogik schwindet in dieser Phase einer Hinwendung zur zwischenmenschlichen Hilfe (Graf, 1996, S. 53 - 54).

In der Phase der *Depression* ist das Regime inkohärent und erreicht den Tiefpunkt seiner Problemlösefähigkeit. Der aufkommende neue Stil führt zu weiteren Problemen, wobei sich dieser aber noch nicht durchsetzt. Diese Phase schliesst den Zyklus. Ein *Aufschwung* ist dann wieder in Sicht, wenn sich ein neuer technologischer Stil herauskristallisiert und sich das Regime durch einen erneuerten Gesellschaftsvertrag, der die Problemlösefähigkeit wiederherstellt, neu zusammenstellt (Bornschiefer, 1988, S. 146). Der Beginn eines neuen Gesellschaftsmodells umfasst den Bezug des technologischen Stils und des politökonomischen Systems aufeinander (ebd., S. 87). Die Übergangsphase wird von den Menschen als chaotisch und unsicher empfunden, da es an Orientierung zur Gestaltung der Zukunft fehlt. In dieser Zeit erhöht sich das Konfliktpotenzial in der Gesellschaft und es kommt zu einem höheren Bedarf an sozialstaatlichen Leistungen und sozialpädagogischen Hilfen (Graf, 1996, S. 55).

Die Darstellung des zyklischen Wandels zeigt, dass die Gesellschaft je nach Phase unterschiedlichen Bedarf an Sozialer Arbeit hat. Grundsätzlich kann gemäss Graf die Soziale Arbeit die sozialen Probleme nur im Rahmen eines neuen Gesellschaftsvertrages lösen. Die sich neu etablierende Sozialpolitik definiert neue Interventionsformen. Die Sozialpädagogik schliesst sich dann wieder der gesellschaftstheoretischen Diskussion an, aus der sie

sich zuvor herausgenommen hat (1996, S. 54 - 55). Sozialpädagogische Problemlagen werden in der sozialpädagogischen Theoriediskussion kaum als Effekte einer zyklischen Veränderung wahrgenommen. Hingegen bezieht sich ihre Diskussion auf die eigene institutionelle Praxis, sodass sich der Fokus der Diskussion auf Themen der «Individualisierung», «Subjektivierung» oder des «Konstruktivismus» legt (ebd., S. 59 - 60).

2.2 Theorie soziokultureller Evolution

Gesellschaftstheorien sind ebenso Theorien gesellschaftlicher Evolution, die Geschichte als gesellschaftlichen Wandel abbilden (Graf, 1996, S. 60). Eder bezeichnet mit dem Begriff *soziale Evolution* die historische Veränderung der gesellschaftlichen Formen des Zusammenlebens der Menschen (1977, S. 501). Die Theorie soziokultureller Evolution geht von Organisationsprinzipien aus, die den menschlichen Reproduktionsprozess beschreiben. Lernprozesse sind dabei die Voraussetzung für den Übergang von einem zum anderen Organisationsprinzip (ebd., S. 510-511). Das dominierende Organisationsprinzip bestimmt die Gesellschaftsformation. Organisationsprinzipien sind abstrakte Regelungen, die durch Evolutionsschübe hervortreten und ein neues Entwicklungsniveau der gesellschaftlichen Formation darstellen (Habermas, 2019b, S. 18). Gesellschaftliche Organisationsprinzipien ermöglichen somit eine abstrakte Bestimmung der Strukturen der gesellschaftlichen Abgrenzung nach aussen sowie deren Integration nach innen (Eder, 1977, S. 510). *Verwandtschaft*, *Herrschaft* und *Gesellschaft* definiert Eder als «unterschiedliche Organisationsprinzipien des Reproduktionsprozesses menschlicher Gattung» (1977, S. 510). Graf fasst die drei Begriffe als Integrationstypen zusammen (1996, S. 64).

Verwandtschaft ist das grundlegendste Schema der Sozialintegration. Die Abgrenzung nach aussen funktioniert in binärer Form nach dem Schema Natur – Kultur. Die Integration nach innen basiert auf natürlichen Unterschieden. Dieses Prinzip gibt es in zwei Gesellschaftstypen: in Jägerkulturen oder Gartenbaukulturen (Eder, 1977, S. 510 - 511). Die Familie bestimmt die Sozial- und Systemintegration. Vergesellschaftungen sind nur über das Verwandtschaftssystem möglich. Externe Veränderungen führen zu einer Überforderung der eng begrenzten Steuerungskapazität verwandtschaftlich organisierter Gesellschaften (Habermas, 2019b, S. 32 - 33).

Bei *Herrschaft* basiert die Sozialintegration auf Hierarchie. Die Aussenabgrenzung gelingt nicht binär, sondern ordinal. Die Integration in die Gesellschaft verläuft durch die Nähe oder Ferne zur Spitze der Hierarchie. Gesellschaft ist nicht mehr durch natürliche Unterschiede wie beim Verwandtschaftssystem gekennzeichnet, sondern durch übereinander geordnete Unterschiede. Die Spitze der Hierarchie stellt das Zentrum der Gesellschaft dar. Dieses Organisationsprinzip findet sich in agrarischen oder städtischen Kulturen bzw. in frühen Hochkulturen (Eder, 1977, S. 510 - 511). Herrschaft schlägt sich in politischer Form nieder, wobei ein bürokratischer Herrschaftsapparat entsteht. Das Verwandtschaftssystem gibt mit der Durchsetzung der Herrschaftsform die Macht- und Steuerungsfunktionen an den Staat ab. Die Familie verliert die ökonomischen Funktionen und einen Teil der Sozialisationsfunktionen. Das Organisationsprinzip Herrschaft steigert die Systemautonomie durch Erhöhung der Repression, was die Steuerungskapazität vergrössert. Es ist eine Gesellschaftsorganisation, die ein Klassenverhältnis in sich trägt. Dieses beinhaltet verschiedene Interessen der Menschen, was zu Konflikten führt. Durch eine legitime Herrschaft² kann der Interessenskonflikt latent gehalten werden (Habermas, 2019b, S. 33 - 34).

² «legitime Herrschaft» gemäss Max Weber

Beim Organisationsprinzip *Gesellschaft* verläuft die Sozialintegration über das Individuum. Die hierarchische Ordnung wird aufgelöst. Dabei ist die Aussenabgrenzung unscharf. Diejenigen, die nicht als Individuum handeln können, sind ausgeschlossen. Dazu gehören beispielsweise Menschen in der Psychiatrie. Dieses Gesellschaftsprinzip entsteht nicht durch naturhafte oder soziale Zwänge, sondern über den Willen des Einzelnen. Die bürgerliche Gesellschaft stellt das Ideal eines nicht-hierarchischen Organisationsprinzips dar. Somit sind spätkapitalistische und sozialistische Gesellschaftsformen durch das Organisationsprinzip *Gesellschaft* gekennzeichnet (Eder, 1977, S. 510 - 511).

Die Logik der Evolution lässt schliessen, dass es beim Integrationstyp *Gesellschaft* die Möglichkeit zur allgemeinen Partizipation der Menschen an der Macht gibt. Der bürgerliche Staat verhindert jedoch diese allgemeine Partizipation, indem das allgemeine Interesse aus einer wohlhabenden Minderheit gewonnen wird. Das führt zu einem bleibenden Legitimationsdefizit der bürgerlichen Demokratie (Graf, 1996, S. 75). Habermas führt dazu aus, dass Bürger*innen bei der Teilnahme an politischen Entscheidungen eingeschränkt sind. Sie können durch die politische Teilhabe vor allem Einfluss auf die gewählten Politiker*innen nehmen, wobei sie aus der diskursiven Willensbildung ausgeschlossen bleiben (1987b, S. 509 - 510). Schlussendlich gilt es festzuhalten, dass kein Gesellschaftssystem sich allein nach dem Prinzip der *Gesellschaft* integriert. Eine Gesellschaft zeichnet sich durch die Durchdringung mehrerer sowie der parallelen Existenz von Organisationsprinzipien aus. Das dominanteste Organisationsprinzip bestimmt den Gesellschaftstyp sowie den Umfang der gesellschaftlichen Integration. Die Möglichkeiten zur Veränderung der Gesellschaft hängt vom Gesellschaftstyp bzw. vom dominierenden Organisationsprinzip, von der institutionellen Ausgestaltung und der machtpolitischen Organisation ab (Graf, 1996, S. 70 - 71). Das Organisationsprinzip *Gesellschaft* nimmt durch den Kapitalismus zu. Das Prinzip der *Verwandtschaft* verliert seine öffentliche Stellung als Legitimation der Macht und koppelt sich vom staatlichen Herrschaftssystem ab. Dabei findet sich das Verwandtschaftssystem nach Graf in der Liebesbeziehung und das Herrschaftssystem in der reinen Bürokratie wieder. Die Herrschaft wird, trotz ihres bleibenden Bestandes, entlegitimiert. Zugleich wird Tradition als Legitimierung defizitär, da Religions- und Erkenntniskritik den Geltungsbereich der Tradition verringern. Daraus folgt, dass Legitimation stetig neu erzeugt werden muss (1996, S. 72 - 73).

Wie die Beschreibungen von Graf zeigen, kommt es mit der Entwicklung moderner Organisationsprinzipien zum Problem der Legitimität der Konvention. Die Lösung für dieses Problem ist in hochkulturellen Gesellschaften mit dem Organisationsprinzip *Herrschaft* in der gegebenen Ordnung gefunden worden. In modernen Organisationsprinzipien löst sich dieses Problem durch den Willen der Betroffenen (Eder, 1977, S. 516-517). Eder deutet die Entwicklung der Gesellschaft als «evolutionäre Lernprozesse». Für die Änderung des Organisationsprinzips braucht es Lernprozesse (1977, S. 509 - 510). Die Veränderungen in den menschlichen Interaktionen und in der Regelung des Miteinanderlebens bezeichnet Eder als neue Organisationsprinzipien, die wiederum aufzeigen, inwiefern die menschliche Gattung evolutionsfähig ist (1977, S. 514). Die Etablierung des Herrschaftssystems und die Ablösung des Verwandtschaftssystems hat moralische Lernprozesse vorausgesetzt, die die Auseinandersetzung mit mythologischen Weltbildern ermöglichte. So konnte gemäss Eder «das Problem der normativen Integration eines zuvor präkonventionell geregelten Interaktionszusammenhanges auf einer neuen Ebene» (1977, S. 516) gelöst werden. In den hochkulturellen Gesellschaften laufen moralische Lernprozesse ab, die die Ordnung auf ihre Legitimität hinterfragen (ebd., S. 516 - 517). Soziale Evolution verändert die normativen Rahmenbedingungen, welche die gesellschaftlichen Systemstrukturen kennzeichnen. Die Veränderung der Systemstrukturen

geht auf den Konstruktionsprozess der sozialen Normen der Menschen zurück. Eder geht davon aus, dass die Menschen die Strukturen ändern und beeinflussen können. Das heisst, dass das menschliche Handeln nicht aus den Strukturen heraus erfolgt, sondern umgekehrt: Der Mensch konstruiert die Systemstrukturen. Eder unterstellt somit dem Handeln eine progressive Funktion (1977, S. 508 - 509).

Wenn gemäss Habermas die evolutionären Schritte mit neuen Bewusstseinsformen des Menschen zusammenhängen müssen, dann hängt gemäss Erdheim eine Gegenevolution mit Unbewusstheit zusammen (1982, S. 234). Im Gegensatz zu Habermas und Eder betont Erdheim beim Evolutionsprozess die Unbewusstmachungsprozesse: «Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit spielte in der sozialen Evolution eine ebenso grosse Rolle wie die Schaffung und Institutionalisierung neuer kognitiver Systeme» (1982, S. 258). Unbewusstmachung hat den Nutzen, die herrschenden Strukturen zu erhalten und das wachsende Aggressionspotential der Menschen zu entkräften. Kurz: «Unbewusstmachung ist also ein Mittel, dessen sich die herrschende Klasse bedienen kann, um die Realisierung des Innovationspotentials zu verhindern» (Erdheim, 1982, S. 267). Erdheim kritisiert bei Habermas und Eder, dass sie bei der Beschreibung der Evolution die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit zu wenig beachten (Graf, 1996, S. 67). Eine Gegenevolution meint das Stoppen einer Entwicklung, indem die Organisationsprinzipien neue Möglichkeiten und Neuerungen einschränken oder verhindern. Dies gelingt durch die Unbewusstmachung der Möglichkeiten, Neuerungen und Innovationen. Erdheim stellt fest, dass Gesellschaften ohne Innovationspotential über den gesamten Kulturbereich diffusen, sozialen Spannungen unterliegen. Die Art der sozialen Spannungen in einer Gesellschaft repräsentiert folglich das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein eines Innovationspotentials (1982, S. 234 - 235).

2.3 Zyklische und evolutionäre Prozesse als Produzenten gesellschaftlicher Problemlagen

Bornschieer beschreibt ein Gesellschaftsmodell anhand von sechs Phasen und Eder beschreibt die evolutionäre gesellschaftliche Entwicklung als Abfolge von Gesellschaftsmodellen (Graf, 1996, S. 49). Zusammenfassend ergeben sich aus den zyklischen und evolutionären Entwicklungen Problemstellungen, die sozialpolitisch bearbeitet werden. Die evolutionären Prozesse werden durch die zyklischen hindurch beobachtet. Graf beschreibt die sozialpolitische Bewältigung der hervorgerufenen Problemstellungen anhand von drei möglichen Reaktionen:

- Fortschrittlich-evolutionäre Reaktion: Die Integrationskapazität der Gesellschaft wird vergrössert. Es kommt zur Vollendung oder zum Übergang zu einem neuen Gesellschaftstyp.
- Zyklisch-reaktive Reaktion: Die Funktionsfähigkeit der bestehenden Institutionen wird wiederhergestellt.
- Reaktionäre Reaktion: Die Integrationskapazität der Gesellschaft wird verkleinert. Dabei wird auf vergangene Integrationsmechanismen zurückgegriffen.

(1996, S. 81).

In der von Bornschieer beschriebenen Phase des wirtschaftlichen Aufschwunges steigt die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft. Ein Gesellschaftsmodell ist gesättigt, wenn die Erschliessung neuer Märkte nicht mehr möglich ist. Dann muss die Produktion rationalisiert werden, was vorerst zu einer Kostensenkung führt. In dieser Phase kommt es zur Unsicherheit der Arbeitskräfte, da Entlassungen infolge der Produktrationalisierung erfolgen. Soziale Spannungen werden ausgelöst und das Regime verliert an Legitimität. Die Sicherung einer festen Arbeit ist nicht mehr da (Graf, 1996, S. 81 - 82). An dieser Stelle greift Graf auf den Anomiebegriff von Merton zurück. «Anomie entsteht dann, wenn kulturell verbindliche Ziele in der Gesellschaft nicht mit den normativ gesicherten

Mitteln erreicht werden können» (1996, S. 82). In dieser Zeit steigt der Bedarf an gesellschaftlicher Integration. Die sozialen Mechanismen, die die Problemlagen lösen sollten, verlieren jedoch an gesellschaftlicher Akzeptanz. Die entstandenen gesellschaftlichen Widersprüche können nicht mehr allein als innerpsychische Probleme des Menschen aufgefasst werden. Die Lösung des Problems erfolgt zuerst in reaktionärer Form. Es wird versucht, die fehlende Integrationsmöglichkeit durch die Verkleinerung des Gesellschaftsumfanges verdeckt zu halten. Anstelle der Entwicklung neuer Integrationsmöglichkeiten wird auf alte Mechanismen zurückgegriffen. Beispiele für reaktionäre Vorgehensweisen sind die Förderung der klassischen Frauenrollen oder die Betonung nationalstaatlicher Zugehörigkeit. Eine reaktionäre Strategie greift somit auf das Verwandtschafts- oder Herrschaftsprinzip zurück, wobei bereits bestehende Mechanismen der sozialen Integration ausgesetzt werden. Das führt zur Verkleinerung des Integrationsumfanges der Gesellschaft und führt zu Diskriminierung von gewissen Bevölkerungsmassen (ebd., S. 83-84).

Eine zyklisch-reaktionäre Strategie setzt darauf, die Wirtschaft wiederherzustellen. Eine Entlastung der gesellschaftlichen Integrationsprobleme tritt ein. Die wirtschaftliche Expansion führt zwar zu stärkerer Partizipation der Menschen, aber die sozialen Spannungen in der Gesellschaft und die damit zusammenhängenden Problemlagen können nicht zyklisch-reaktionär gelöst werden. Der soziale Integrationsumfang wird nur durch die Erneuerung des technologischen Stils und des politökonomischen Regimes vergrößert. Eine extreme zyklisch-reaktionäre Strategie sind die neoliberalen Deregulierungsforderungen (Graf, 1996, S. 83-84). Weil die Sozialpolitik mit den vorhandenen Institutionen kein neues Organisationsprinzip herstellen kann, bewegt sie sich somit im Bereich der gesellschaftlichen Unbewusstmachung (ebd., S. 75). Die gesellschaftlichen Widersprüche werden latent gehalten, indem beispielsweise das Problem der sozialen Integration mit Rückgriff auf das Organisationsprinzip Herrschaft mithilfe der Einführung sozialer Kontrollen gelöst werden soll. Neue dynamische evolutionäre Entwicklungen werden verunmöglicht. Vielmehr etabliert die Sozialpolitik ein Herrschaftsverhältnis, das die Menschen abhängig macht (ebd., S. 85 - 86). «Es ist u.a. auch diese systematische Verknüpfung von Deprivation und Angst, welche Sozialpädagogik notwendig macht ...» (Graf, 1996, S. 86). Sozialpädagogik umfasst nach Graf in der ideellen Ausrichtung «jene bildungstheoretisch fundierte Zielrichtung der Mündigkeit aller Gesellschaftsmitglieder» (1996, S. 86), welche im Bereich der Bildung und in der Sozialpolitik nicht abgedeckt werden. Evolutionäre Prozesse bringen gesellschaftlichen Problemlagen hervor. Diese müssen durch die Pädagogik und Sozialpädagogik bearbeitet werden. Wichtig für die sozialpädagogische Diskussion zur gesellschaftlichen Entwicklung ist die theoretische Kapazität eines Gesellschaftstyps zur sozialen Integration (ebd., S. 61).

3 Abweichung im Jugendalter als Adoleszenzkrise

Die soziokulturelle Evolution ist das Resultat eines veränderten Wissensbestandes der Menschen, basierend auf Lernprozessen. Die Erfahrungen, die ein Mensch in der Familie gemacht hat, sind nicht ausreichend, um Kultur zu reproduzieren. Deswegen kommt der Adoleszenzphase des Menschen bei der Entwicklung von Kultur eine wichtige Rolle zu. «Adoleszenz» versteht sich als den Übergang des Menschen von der Familie in die Kultur. Während der Adoleszenz ist der Mensch offen für neue Erfahrungen und Lernprozesse, die unabhängig von den familiären Erfahrungen, die in der Kindheit gemacht wurden, stattfinden. Adoleszenz hat somit das Potenzial einer neuen Strukturierung der Persönlichkeit. Dadurch werden neue Kulturformen entwickelt, die sich von den vorherigen unterscheiden (Erdheim, 1982, S. 275 - 277; Erdheim, 2007, S. 53).

Kalte Gesellschaften sind gekennzeichnet durch Tradition und Stabilität. Die Tradition soll sich in der Phase der Adoleszenz durchsetzen. Die adoleszente Dynamik der Jugendlichen wird in kalten Kulturen durch *Initiation* abgefangen, da es in diesen Gesellschaften in ihrem Interesse ist, die Tradition durchzusetzen. Unter Initiation verstehen sich Zeremonien und Feste, die gemäss van Gennep den Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter beeinflussen sollen (Erdheim, 1982, S. 284-285). Initiationen dienen der Neutralisierung der Machtverteilung sowie der Veränderungen innerhalb der Gesellschaft (ebd., S. 288 und 290). Gesellschaften, die ein hohes Traditionsbewusstsein haben und ihre Traditionen über Generationen durchsetzen wollen, haben viele Initiationen. In Gesellschaften, in denen Tradition an Wichtigkeit verliert, verschwinden ebenso die Initiationen (ebd., S. 285). *Heisse Gesellschaften* haben im Gegensatz zu kalten Gesellschaften das Merkmal der Veränderung (ebd., S. 289).

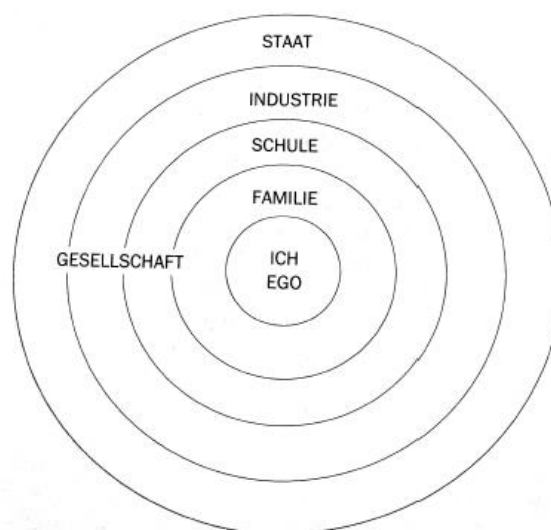
Bernfeld hat bereits 1923 die Bedeutung der Adoleszenz für die kulturelle Entwicklung festgestellt. Der Mensch hat somit Einfluss auf die kulturelle Entwicklung, oder, anders formuliert, der Mensch macht Kultur. In der Adoleszenz befinden sich die Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen der Bewahrung der Kontinuität und der Suche nach neuen Perspektiven, da das Alte kritisch hinterfragt wird (Erdheim, 1982, S. 296). Dieses Spannungsfeld bedeutet ein Hin und Her zwischen expansivem Verhalten und dem Rückzug zum Gewohnten. Dies kann als Labilität der Jugendlichen oder, wie es Erdheim auch nennt, als Experimentierphase bezeichnet werden (1982, S. 299). Die Jugendlichen befinden sich in einer Phase, in der sie überall anstossen, weil die gewohnte Welt fremd geworden ist und weil die neue Welt noch gefunden werden muss (ebd., S. 304). Fremd geworden ist die Welt, weil die Regeln und Strukturen der Kindheit nicht mehr gelten. Wird die Grenze der Kindheit überschritten, tauchen die Jugendlichen in eine neue Welt ein, mit neuen Strukturen und Regelungen, in der sie sich zuerst zurechtfinden müssen. Die Jugendlichen erleben neue Gefühle wie Ängste und Erwartungen (Erdheim, 2007, S. 52). Die Adoleszenz führt bei den Jugendlichen zu inneren Spannungen und/oder zu Spannungen innerhalb der Familie, weil vorhandene Werte und Normen aus der Kindheit hinterfragt werden. Deshalb übertreten Jugendliche bestehende Normen, was als «Abweichung» bezeichnet wird (Graf, 1993, S. 106). Der Übergang von der Familie in die Gesellschaft kann als Adoleszenzkrise verstanden werden (Erdheim, 1982, S. 284). Die Übertretung von Normen hat in der psychischen Entwicklung den Sinn, die eigene Identität herauszubilden, was mit der Ablösung vom Elternhaus und dem Entdecken des eigenen Selbst einhergeht (Graf, 1993, S. 106). Die Jugend bringt somit etwas Fremdes mit sich, wie es andere Kulturen auch tun würden. Die Gesellschaft ist mit diesem Fremden bzw. mit diesem Verhalten überfordert und will dieses Verhalten normalisieren, sofern zentrale Normen der

Gesellschaft übertreten worden sind. Eine Möglichkeit zur Regulierung des Verhaltens der Jugendlichen ist das Erziehungsheim. Dann ist die Integration durch die primären Leistungen der in der Gesellschaft etablierten Institutionen nicht gelungen (ebd., S. 100 - 102).

4 Erziehungsheime als soziale Figuration zwischen System- und Sozialintegration

Wenn die primären Angebote wie beispielsweise die Schule beim Übergang von der Familie in die Erwachsenenwelt nicht ausreichend unterstützen, dann treten Institutionen wie Erziehungsheime an ihre Stelle, die stärker normenregulierend wirken (Graf, 1993, S. 102). Die erzieherischen Institutionen befinden sich auf einem Kontinuum zwischen «lebensweltlich orientiert» und «staatlich ausgerichtet». Institutionen, die lebensweltorientiert ausgerichtet sind, haben es häufig mit freiwilligen Eintritten zu tun. Auf der anderen Seite des Kontinuums befinden sich staatliche Institutionen, die einen klaren Auftrag der Gesellschaft erhalten. Diese Heime haben es vor allem mit unfreiwilligen Eintritten zu tun. Alle Institutionen auf dem Kontinuum bilden eine Art Netzwerk (ebd., S. 99). Auf dem Kontinuum stehen sich analog zu «lebensweltlich orientiert» und «staatlich ausgerichtet» die Sozial- und Systemintegration gegenüber (Vogel, 2017b, S. 136). Aus der gesellschaftstheoretischen Perspektive sind die Probleme, die sich beim Individuum manifestieren, nicht trennbar von der Gesellschaft (Vogel, 2019, S. 2). Somit stellt sich die gesellschaftstheoretische Perspektive gegen ein egozentrisches Gesellschaftsbild. Elias beschreibt, dass die gängige Vorstellung des Menschen über seine Verflechtung mit der Gesellschaft eine egozentrische Vorstellung ist. Im umgangssprachlichen Gebrauch gibt es eine Gegenüberstellung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Dabei werden die Umwelten des Individuums wie die Familie oder die Schule als Objekte oder Gegenstände abstrahiert. Diese Sicht auf die Gesellschaft ist in der Sprach- und Denkbildung der Menschen verankert. Die egozentrische Sicht auf die Gesellschaft stellt Elias wie folgt dar:

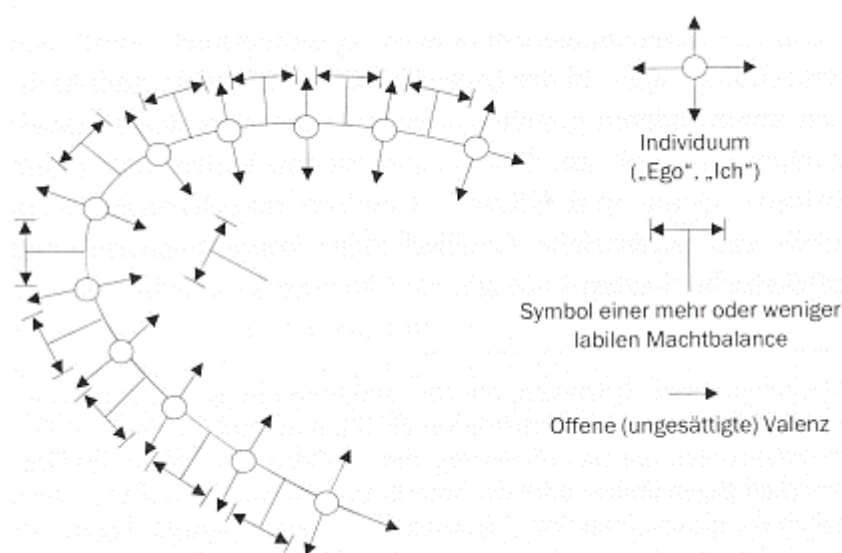
Abbildung 1: Grundschemata des egozentrischen Gesellschaftsbildes



Quelle: Elias (2014, S. 12).

In Abbildung 1 ist zu sehen, dass das Individuum den Mittelpunkt darstellt. Die Umwelten, die als Familie, Schule, Industrie und Staat bezeichnet werden, bilden zusammengefasst die Gesellschaft. Die Umwelten erscheinen vom Individuum abgekoppelt. Ein Beispiel aus dem gängigen Sprachgebrauch zeigt dies auf. Wenn vom «Kind und der Familie» gesprochen wird, wird ausser Acht gelassen, dass das Kind zur Familie gehört, denn ohne Kind gibt es keine Familie. Elias widerspricht der häufig umgangssprachlichen Trennung zwischen der Gesellschaft und dem Individuum. Die Umwelten, die beim egozentrischen Gesellschaftsbild vom Individuum getrennt werden, sind nach Elias Geflechte von Menschen, weil die Umwelt der Menschen von den Menschen selbst gebildet wird. Zu vielen Umwelten gehört das Individuum sogar selbst dazu. Das bedeutet, dass mit dem Begriff «Gesellschaft» die Individuen selbst gemeint sind. Elias bietet damit ein Umdenken in der Beziehung des Individuums zur Gesellschaft an. Darin ist die Gesellschaft, wie Abbildung 2 zeigt, als «Gruppen interdependenter Menschen» zu verstehen (2014, S. 11 - 13).

Abbildung 2: Eine Figuration interdependenter Individuen



Quelle: Elias (2014, S. 13).

Gemäss Elias bilden Menschen soziale Gebilde, die aufeinander ausgerichtet und angewiesen und auch voneinander abhängig sind. Diese gegenseitigen Abhängigkeiten nennt Elias Interdependenzgeflechte oder Figurationen. Innerhalb dieser Netzwerke von Individuen gibt es stärkere und schwächere Machtbalancen (2014, S. 14). Gleichwohl gibt es grössere und kleinere Machtproben. Dabei wird getestet, wer von den in der Beziehung stehenden Personen stärker bzw. schwächer ist. Nach einiger Zeit kommt es in den meisten Beziehungen zwischen den Menschen zu einem Machtgleichgewicht und somit zu einer stabilen Machtbalance. Dabei können die Machtgewichte der Personen sowohl ungleich als auch gleich verteilt sein (ebd., S. 84 - 85).

Wenn Elias die gesamte Gesellschaft als ein Netzwerk voneinander abhängigen Menschen versteht, dann versteht Graf das Erziehungsheim als einen Ausschnitt eines Teils dieses Netzwerkes (1993, S. 88). Darin enthalten sind ebenso Machtbalancen und Machtproben. Graf schlussfolgert für die Jugendlichen in Erziehungsheim, dass

sie gegenüber den Machtbalancen ohnmächtig sind, da sie keine Möglichkeit haben, Machtbalancen zu verändern. Hingegen können sie Machtproben wagen, indem sie beispielsweise auf Kurve gehen (1993, S. 103). Die Abkopplung sozialer Gebilde vom einzelnen Individuum im egozentrischen Gesellschaftsbild bewirkt, dass die Gebilde ausserhalb des Individuums zu existieren scheinen. Den Sinn dieser Abkopplung ist im Zwang zu finden, den die sozialen Gebilde auf das Individuum ausüben. Der Zwang, der auf Menschen ausgeübt wird, wird auf etwas, das ausserhalb des Menschen existiert, geschoben. Die Trennung zwischen Individuum und den sozialen Gebilden lenkt Letztere auf eine metaphysische Ebene, die so in der menschlichen Sprach- und Denkform verankert ist. Dabei gerät in den Hintergrund, dass der Zwang, der auf Individuen ausgeübt wird, von den Individuen selbst stammt. Das egozentrische Weltbild lässt die Wirtschaft, Politik, technologischen Entwicklungen usw. als aussermenschliche Gegebenheiten erscheinen. Die egozentrische Auffassung der Gesellschaft ist nach wie vor in der Reflexion der Menschen dominierend. Dies verdeutlicht Elias daran, dass Menschen Zwangsläufigkeiten, die auf der Figuration beruhen, zu der die Menschen selbst dazugehören, mit einem persönlichen Ziel oder einer Absicht anderer Individuen erklären. Bei diesem Erklärungsmuster klammert sich die Person selbst aus der Figuration aus, die sie mit anderen bildet. Das ist eine häufige Erscheinung des naiven Egozentrismus (2014, S. 15 - 17 und 20).

Die Problemstellung nennt die Schwierigkeit, dass Machtbalancen in erzieherischen Netzwerken mehrheitlich über finanzielle Angelegenheiten reguliert werden. Eine Machtprobe des Erziehungsheimes, diese Machtbalance zu verändern, ist kaum möglich. Systemischen Mechanismen wie den Medien Geld und Macht kommt eine enorme Bedeutung zu. Die kommunikative Struktur leidet darunter und gerät in den Hintergrund, da sonst das Erziehungsheim die Machtbalance nicht mehr halten kann (Graf, 1993, S. 103 - 104). Graf weist auf eine Schwierigkeit hin, wenn sich Erziehungsheime vor allem auf das eigene Netzwerk fokussieren und das grössere Netzwerk ausser Acht lassen. Dabei geht der Zugang zur Normalität verloren, weil die ständige Abnormalität dominierend wird. Es geht dann beispielsweise für einen Jugendlichen aus einem noch eher lebensweltorientierten Heim darum, nicht in ein Erziehungsheim am anderen Ende des Kontinuums wechseln zu müssen. Diese Ausrichtung der sozialpädagogischen Arbeit zeigt auch einen Drang zur Abschottung von der übrigen Welt. Für die Jugendlichen kann es in diesen Fällen ein Erfolg sein, sich im Heim zu bewähren (1993, S. 99 - 100). Wenn der Fokus vor allem auf dem eigenen Netzwerk liegt, dann geht die Gesellschaft als äussere Referenz in Vergessenheit. Das Ziel der Einrichtung ist es dann, in das Netzwerk integriert zu werden. Das Netzwerk selbst verliert seine Eigenschaft als Mittel. Vogel formuliert als Konsequenz, dass gesellschaftliche Massstäbe fast nicht mehr in Einrichtungen eindringen (2017, S. 134). Graf definiert die Aufgabe von Erziehungsheimen in der Reparatur oder Ergänzung des lebensweltlichen Horizontes der Klient*innen (1993, S. 94). Wenn abweichendes Verhalten durch Störungen in der lebensweltlichen Reproduktion bedingt ist, dann braucht es eine konsequente Orientierung der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen an der Sozialintegration der Klient*innen (ebd., S. 108). Wenn die kommunikative Struktur in einem Erziehungsheim fehlt, dann ist das ein Hinweis, dass systemintegrative Mechanismen zur Normierung des Verhaltens der Klient*innen beitragen. Das Verhalten wird dann zwar innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen angepasst, aber die lebensweltlichen Defizite bleiben unangetastet. Das führt dazu, dass diese Institutionen mit einer hoher Rückfallquote der Klient*innen rechnen müssen, weil das Verhalten nicht über den Kontext hinaus angepasst wird, weil der lebensweltliche Horizont weder repariert noch

ergänzt worden ist (Graf, 1993, S. 95). Psychische Pathologien überschreiten hingegen den Bereich sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen (Graf, 2017, S. 62).

Wie mit Bornschieber oben beschrieben wurde, verlaufen Veränderungen in der Gesellschaft nach zyklischen Mustern. Die gesellschaftlichen Veränderungen wirken sich auf das Netzwerk der Erziehungsheime aus. Soziale Institutionen, die mehr auf Freiwilligkeit basieren, sind vor allem in der Sättigungsphase des Gesellschaftsmodells verbreitet und haben dann eine hohe Legitimationszufuhr. Andere Phasen erfordern hingegen mehr Einrichtungen, die auf Zwang basieren und weisen daher ein Legitimationsdefizit auf. Die Legitimität des Netzwerkes kann zudem sinken, wenn sozialpädagogische Zuständigkeiten zu sozialarbeiterischen Zuständigkeiten werden (Vogel, 2017b, S. 142). Das Verhältnis von Elementen der System- und Sozialintegration in Erziehungsheimen gibt Aufschluss darüber, inwiefern die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen legitimationsfähig sind (ebd., S. 134 - 135).

5 Der Legitimitätsbegriff

Die im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit dargestellten Positionen zur «Begründung sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen» orientieren sich an verschiedenen Definitionen von Legitimität. Die gesellschafts- und bildungstheoretische Perspektive orientiert sich am Legitimitätsbegriff von Jürgen Habermas. Die professionstheoretische Perspektive orientiert sich an der Begriffsdefinitionen von Max Weber und Niklas Luhmann.

Habermas' Schriften werden einerseits einer Kommunikationstheorie, deren Kern die «Theorie des kommunikativen Handelns» darstellt, und andererseits einer politischen Theorie, zu der seine Schriften zur «deliberativen Demokratie» gehören, zugeordnet. Der Legitimitätsbegriff von Habermas geht mit seinen Ausführungen zu beiden Theorierichtungen einher. Kurzum: Der Legitimitätsbegriff ist von zentraler Bedeutung. Um Habermas' Verständnis von Legitimität zu verstehen, wird zuerst auf den Begriff Demokratie eingegangen. Danach folgt ein Überblick zum soziologischen Fachdiskurs zum Thema «Legitimität».

5.1 Demokratie

Im Sinne von Habermas ist Demokratie folgendermassen organisiert:

Die deliberative Politik gewinnt ihre legitimierende Kraft aus der diskursiven Struktur der Meinungs- und Willensbildung, die ihre sozialintegrative Funktion nur dank der Erwartung einer vernünftigen *Qualität* ihrer Ergebnisse erfüllen kann. Deshalb bildet das diskursive Niveau der öffentlichen Debatte die wichtigste Variable. (2019a, S. 369)

Habermas rückt den Diskurs unter den Gesellschaftsmitgliedern ins Zentrum, sodass folglich einzig demokratische Verfahren der Willensbildung Legitimität hervorbringen können (1987b, S. 507). Demokratische Verfahren institutionalisieren Diskurse und Verhandlungen unter den Gesellschaftsmitgliedern mit entsprechenden Kommunikationsformen. Dadurch werden die erzielten Ergebnisse durch die Vermutung der Vernünftigkeit begründet (2019a, S. 368). Für das Zustandekommen politischer Entscheide und Gesetze bedeutet das die Erfüllung zweier Funktionen: 1) der Abbildung eines allgemeinen Interesses und 2) der Zustimmung aller davon betroffenen Menschen (1987b, S. 529). Habermas erklärt anhand einer analytischen Auffassung des Begriffes

«demokratischer Rechtsstaat», dass die Menschen als Staatsbürger*innen mit politischer Teilhabe ausgestattet werden. Gesetze beruhen auf einem allgemeinen Interesse sowie der Annahme, dass alle Menschen hätten zustimmen können. Um das sicherzustellen, ist es zur Verrechtlichung des Legitimationsprozesses gekommen, was das allgemeine und gleiche Wahlrecht und die Anerkennung der Unabhängigkeit der politischen Verbände sowie der Parteien gewährleistet. Die Demokratisierung wird dadurch gefördert (1987b, S. 528 - 529). Habermas gibt zu bedenken, dass sich die Politik die Massenloyalität selektiv einholt. «Selektiv» bedeutet, dass bestimmte Themen und Beiträge der öffentlichen Diskussion nicht zugänglich sind, weil sie davon bewusst ausgeschlossen werden. Die Bürger*innen werden zwar mit politischer Teilhabe ausgestattet, können diese jedoch nur zu diesen Themen nutzen, die von der Politik öffentlich gemacht werden (1987b, S. 509). Damit weist Habermas auf politische Unbewusstmachungsprozesse hin.

Habermas schreibt spätkapitalistischen Gesellschaften, aufgrund des stetigen Wachstums, eine hohe Krisenanfälligkeit zu (2019b, S. 66 und 72). Wenn sich die Politik beispielsweise zu wenig Massenloyalität sichert, dann kommt es zu einer Legitimationskrise (ebd., S. 68). Der zunehmende Legitimationsbedarf kann heutzutage nur noch durch das allgemeine Wahlrecht eingeholt werden (ebd., S. 83 - 84). Der Wille von Wähler*innen, Parteien und Verbänden wird als Ausdruck eines Allgemeininteresses verstanden. Dieser gesellschaftliche Konsens wird zum einen als Grundlage der Legitimation und zum anderen als Ergebnis der Legitimationsbeschaffung und daher als Produktion von Massenloyalität gesehen (Habermas, 1987b, S. 509).

Für die weiteren Ausführungen ist zentral, dass sich Legitimität nach Habermas auf ein allgemeines Interesse und auf die Möglichkeit, dass alle hätten zustimmen können, stützt.

5.2 Fachdiskurs

Habermas geht bei Legitimationen von einem Wahrheitsbezug aus. Die Sichtweise zum Wahrheitsbezug von Legitimität in der Soziologie wird kontrovers diskutiert und hat ihren Ursprung an der zweideutigen Fassung der «rationalen Herrschaft» von Max Weber (2019b, S. 133). Nach Weber beruht Legitimität auf einem *Legitimitätsglauben*. Jede Herrschaft versucht, bei den Bürger*innen einen Glauben an ihre Legitimität zu erzeugen. Je nach Art der zu erzeugenden Legitimität unterscheidet sich die Art der Herrschaft und die Form des Gehorchens. Das bedeutet, dass der Legitimitätsanspruch von der Art der Herrschaft abhängt (1925a, S. 122). Weber unterscheidet drei Typen legitimer Herrschaft, die aufgrund verschiedener Geltungsgründe ihre Legitimität erhalten (1925a, S. 124).

- Die Menschen glauben an die Legalität der Ordnung (rationaler Charakter) (Weber, 1925a, S. 124). Die Herrschaftsausübung beruht auf gesetzten, rationalen Regeln, an die die Menschen glauben. Solange sich die Befehlsgewalt an dem System gesetzter Regeln orientiert und daraus Handlungen ableitet, sind diese legitim (Weber, 1925b, S. 611 - 612).
- Die Menschen glauben an die geltende Tradition (traditionaler Charakter) (Weber, 1925a, S. 124). Die Tradition schreibt den Menschen Gehorsam vor (Weber, 1925b, S. 612).
- Die Menschen glauben aufgrund der «ausseralltäglichen Hingabe an die Heiligkeit oder die Heldenkraft oder die Vorbildlichkeit einer Person und der durch sie offenbarten oder geschaffenen Ordnung» (charismatischer Charakter) (Weber, 1925a, S. 124). Die charismatische Herrschaft geht auf keine rationale oder traditionale

Autorität von Personen zurück, sondern auf den Glauben an Heilende oder an das Heiligtum (Weber, 1925b, S. 612).

Für Weber gilt die rationale Herrschaft mithilfe ihres «bureaukratischen» Verwaltungsstabes als reinste Form der Herrschaft (1925a, S. 126). Sie zeichnet sich durch Präzision, Disziplin und Berechenbarkeit sowie eine formal universale Anwendbarkeit aus. Diese Merkmale führen zu einer höchst technischen und effizienten Ausführung des Herrschaftsapparates. Die Herrschaft ist gekennzeichnet durch ein hohes Mass an Fachwissen, sodass sich die Fachperson von einer Nicht-Fachperson durch ihre Überlegenheit unterscheidet. Diese Herrschaftsform funktioniert endlos weiter, weil es eine zentrale hierarchische Unterscheidung zwischen der Person, die beherrscht und der Person, die beherrscht wird, gibt (Weber, 1925a, S. 128 - 129). Merton kritisiert an dieser hierarchisch geordneten Befehlsgewalt, dass die Handlungen und Interventionen der Fachpersonen die spezifischen und individuellen Bedürfnisse der Menschen ausschliessen. Auf die individuellen Bedürfnisse der Menschen wird mit standardisierten Handlungen reagiert. Somit kommt es zur Kategorisierung individueller Probleme und Bedürfnisse (1995, S. 187 - 188). «Handlungen, die auf einer Ausbildung und auf Fachkenntnissen beruhen, welche in der Vergangenheit mit Erfolg angewendet wurden, können unter veränderten Bedingungen zu unangemessenen Reaktionen führen» (Merton, 1995, S. 189). Bei dieser Handlungsweise bleiben signifikante Unterschiede zwischen Personen unerkannt, was zur Anwendung falscher Verfahrensweisen führen kann (ebd., S. 189).

Wie Habermas beschreibt, kann ein Legitimationsglaube der Menschen durch Unbewusstmachungsprozesse der Herrschaft entstehen. Das Volk wird somit über die realen Gegebenheiten getäuscht, sodass der Legitimationsglaube an die Herrschaft durch Täuschung zustande kommt (Habermas, 1987b, S. 509). Des Weiteren bemerkt Habermas, dass ein Legitimationsglaube auch durch Furcht vor Unterwerfung oder Sanktionen entstehen kann. Ausserdem kann der Legitimationsglaube reiner Duldung gleichen, da es für die Personen keine Aussichten auf mögliche Alternativen gibt. Das bedeutet, dass die faktische Anerkennung einer Norm ihr nicht per se Legitimität verleiht (2019b, S. 132).

Der von Habermas hergestellte Wahrheitsbezug von Legitimationen ermöglicht die Kritisierbarkeit der Gründe, auf die sich der Legitimationsglaube stützt, weil die Gründe durch den Wahrheitsbezug einen rationalen Geltungsanspruch erhalten. Fehlt der Wahrheitsbezug des Legitimationsglaubens, stützt sich dieser auf psychologische Abläufe. Dabei kann einzig die motivationale Funktion der Rechtfertigungsgründe thematisiert werden (2019b, S. 134). Wenn von einem Legitimationsglauben ohne Wahrheitsbezug ausgegangen wird, dann ist eine Herrschaft durch den Glauben der Bürger*innen an das formal korrekte Verfahren der Rechtsschöpfung und Rechtsanwendung legitim. Zudem muss das Recht positiv gesetzt sein. Diese Position, genannt *Legitimität durch Verfahren*, wird von Niklas Luhmann vertreten. Der Glaube an das korrekte Verfahren der Rechtsschöpfung und -anwendung führt dazu, dass an die Stelle des Legitimationsglaubens der Legalitätsglaube rückt. Entscheidungen beruhen somit auf dem Verfahren, das legal zustande gekommen ist und keine weitere Legitimation mehr erfordert (Habermas, 2019b, S. 134 - 135). Luhmann erklärt: «Die Positivierung des Rechts bedeutet, dass für beliebige Inhalte legitime Rechtsgeltung gewonnen werden kann, und zwar durch eine Entscheidung, die das Recht in Geltung setzt und ihm seine Geltung auch wieder nehmen kann. Positives Recht gilt kraft Entscheidung» (2009, S. 227). Während bei Habermas der Wahrheitsbezug zentral ist, ist bei Luhmann die Notwendigkeit, eine Entscheidung zu treffen, gegenüber der Suche nach Wahrheit vorrangig. Gemäss Luhmann hat ein System die Entscheidbarkeit aller Probleme zu gewährleisten, wobei die Garantie zur richtigen Entscheidung sekundär ist. Ein

System, das für alle Problemlagen eine Entscheidung bereithält, kann das Finden der Wahrheit nicht garantieren (Luhmann, 1983, S. 21). Vielmehr ist die Ungewissheit der Entscheidung verfahrenswesentlich, weil sie den Beteiligten den Anreiz verschafft, durch weitere Reduktionsversuche zum Fortgang des Verfahrens beizutragen (ebd., S. 51). Die Wahrheit basiert somit nebst den Reduktionsversuchen wesentlich auf der Subjektivität der Menschen. Mit Reduktionsversuchen meint Luhmann, dass Wahrheit in der sozialen Interaktion durch eine Übertragung der Komplexitätsreduktion zustande kommt. Dem geht die Annahme voraus, dass die Welt so übermächtig komplex ist, dass die Menschen Selektionsleistungen erbringen und ebenso Selektionsleistungen anderer übernehmen können. Wahrheit ist somit das Ergebnis einer Vorstellungsübertragung basierend auf intersubjektiver Gewissheit. Davon abzugrenzen sind Vorstellungsübernahmen aufgrund persönlicher Sympathien oder Machtunterlegenheit. Das führt zum Verlust der Wahrheitsfähigkeit von Zwecken und Werten und zur Frage der Legitimität von Macht. Sowohl Wahrheit als auch Macht sind nach Luhmann soziale Mechanismen, die zur Übertragung von Selektionsleistungen bei den Menschen führen. Es werden dabei nur Selektionsleistungen übernommen, die auf einer Entscheidung beruhen (ebd., S. 23 - 25). Die alleinige Akzeptanz der Entscheidungsprämissen reicht zur Legitimität nicht aus, es braucht die Akzeptanz der Entscheidung selbst, die auf den Entscheidungsprämissen basiert (ebd., S. 31 - 32).

Es ist daher anzunehmen, dass im Verfahren solche zusätzlichen Gründe für die Anerkennung von Entscheidungen geschaffen werden und in diesem Sinne Macht zur Entscheidung erzeugt und legitimiert, das heisst von konkret ausgeübtem Zwang unabhängig gemacht wird. So gesehen, ist es das Ziel rechtlich geregelter Verfahren, Reduktion von Komplexität intersubjektiv übertragbar zu machen – sei es mithilfe von Wahrheit, sei es durch Bildung legitimer Macht zur Entscheidung. (Luhmann, 1983, S. 25 - 26)

Habermas kritisiert bei Luhmann, dass durch das Zustandekommen von Legitimität durch Legalität die Herkunft und somit der korrekte Vorgang der Positivierung bzw. der Beschlussfassung gegenüber der rationalen Begründung der Norm bevorzugt wird. Eine rationale Rechtfertigung von Entscheidungen wird verunmöglicht. Zudem führt dies zur Überschattung der Richtigkeitsgarantie durch die Garantie der Rechtssicherheit (2019a, S. 247 - 248). Wird hingegen ein Wahrheitsbezug von Legitimationen vorausgesetzt, genügt das Zustandekommen einer Entscheidung durch ein legales Verfahren nicht für deren Legitimität. Vielmehr muss der Prozess des Zustandekommens des Verfahrens selbst legitimierbar sein (ebd., S. 135). Während Luhmann von einer Rechtslehre ausgeht, die besagt, dass nur Entscheidungen zur Geltung von Rechtsnormen führen, hält Habermas daran fest, dass Rechtsnormen auf einer diskursiven Begründbarkeit beruhen müssen. Normen können somit begründet und verteidigt werden. Habermas unterstellt demzufolge Handlungsnormen einen Geltungsanspruch, der durch die diskursive Begründbarkeit der Norm zustande kommt (ebd., S. 139). Wie bereits erwähnt, kann Habermas diese Annahme nur machen, weil er davon ausgeht, dass das Normensystem einen Wahrheitsbezug³ hat (vgl. 2019b, S. 139 - 140 und 162). Die diskursive Begründbarkeit von Normen führt zu deren allgemeiner Anerkennung. Die Durchsetzung von Entscheidungen gegen den Willen der betroffenen Menschen ist nur dann

³ Den Wahrheitsbezug von Normen erklärt Habermas damit, dass Menschen Motive durch Werte und Normen bilden, die einen immanenten Wahrheitsbezug haben. Mithilfe von Piaget erklärt Habermas, dass die menschliche motivationale Entwicklung stufenweise erfolgt und an die kognitiv relevante Entwicklung des moralischen Bewusstseins gebunden ist. Die höchste zu erreichende Stufe basiert auf einer auf Grundnormen zurückführenden Universalnorm. Die Universalnorm beinhaltet einen empirischen sowie systematischen Überlegenheitsanspruch gegenüber anderen Ethiken im Sinne wahrheitsbezogener, faktisch geltender Werte und Normen (2019b, S. 131).

legitim, wenn sie zur Erfüllung anerkannter Normen dienen. «Diese gewaltlose normative Geltung beruht auf der Unterstellung, dass man gegebenenfalls die Norm rechtfertigen und gegen Kritik verteidigen kann» (Habermas, 2019b, S. 139). Um den Geltungsanspruch von Normen erklären zu können, greift er auf die Möglichkeit der rational motivierten Übereinkunft zurück, die durch Kommunikation herbeigeführt wird. Habermas führt hierbei den Begriff des «praktischen Diskurses» ein. In einem praktischen Diskurs prüfen die Beteiligten den Geltungsanspruch von Normen, sodass sie zur Übereinkunft kommen können, dass die vorgeschlagenen Normen richtig oder falsch sind. Es kommt somit zu einer rationalen Anerkennung der Normen durch den Diskurs, wobei die Normen problematisiert werden dürfen. Diese kommunikative Auseinandersetzung begründet den Geltungsanspruch von Normen (ebd., S. 144). Wenn ein Konsens zustande kommt, dann ist dieser Ausdruck eines vernünftigen, diskursiv gebildeten Willens. Die Norm wiederum ist Ausdruck für eines gemeinsamen Interesses, das täuschungsfrei entstanden ist. Täuschungsfreiheit setzt voraus, dass alle Menschen ihre Bedürfnisse erkennen und verbalisieren und somit in den Diskurs einbringen können. Der Konsens kommt somit durch Bedürfnisse zustande, die kommunikativ geteilt werden. Daraus entsteht die *Verallgemeinerungsfähigkeit* von Interessen. Diese Interessen unterscheiden sich wesentlich von Interessen, die partikular entstehen (ebd., S. 148 - 149). Normen, die nicht auf verallgemeinerbaren Interessen beruhen, beruhen auf Gewalt, was Habermas mit dem Begriff «normative Macht» ausdrückt (ebd., S. 153). Schlussendlich lässt Habermas jedoch offen, inwiefern die Motivbildung heutzutage noch an rechtfertigungsbedürftigen Normen und inwiefern das Normensystem an den Wahrheitsbezug gebunden ist (2019b, S. 162). Habermas korrigierte in seinen späteren Schriften die zu starke Verknüpfung der Wahrheit mit dem Diskurs. Theorien der Erfahrung und Bildung verdeutlichen, dass Wahrheiten nicht immer ausgedrückt werden und somit einen Konsens erzielen können. Konsens bezieht sich somit nicht nur auf die objektive Welt, sondern muss sich ebenso auf die soziale Situation beziehen. Für diese Grauzone, in der kein Konsens erzielt werden kann, hat Graf den Begriff des «argumentativ gesättigten Diskurs» eingeführt (Graf, 2017, S. 55), der in Kapitel 6.3 ausgeführt wird.

6 Legitimationsfähige sozialpädagogische Handlungen und Interventionen

Bei Sozialpädagogik oder Sozialarbeit handelt es sich gemäss Graf um «Legitimationstypen» und «Legitimationsmodalitäten». Sozialpädagogik bezieht sich auf «historisch sich entwickelnde Legitimationsprobleme von Handlungen ... in einem speziellen Spannungsbereich» (Graf, 2017, S. 35). Die Fragestellung sucht aus gesellschaftstheoretischer Sicht nach Rationalitätskriterien, die die normative Grundlage bilden, damit Handlungen und Interventionen in das Leben anderer Menschen legitim sind. Graf hat als normative Grundlage für Eingriffe in das Leben anderer die Vergrösserung der kommunikationstheoretisch verstandenen «Zurechnungsfähigkeit» und der bildungstheoretischen «Mündigkeit» definiert (2012, S. 83). Bei sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen geht es dementsprechend um die Erhöhung der individuellen und kollektiven Selbstbestimmung (ebd., S. 85).

6.1 Theorie des kommunikativen Handelns

Für die kommunikationstheoretisch verstandene «Zurechnungsfähigkeit» greift Graf auf die «Theorie des kommunikativen Handelns» von Habermas zurück. Habermas versteht seine «Theorie des kommunikativen Handelns» als Beginn einer Gesellschaftstheorie. Der Begriff «kommunikatives Handeln» erschliesst sich aus drei Themen: aus dem Begriff «kommunikative Rationalität», aus einem Konzept der Gesellschaft, das die «Lebenswelt» und das «System» miteinander verknüpft und aus einer Theorie der Moderne (Habermas, 1987a, S. 7 - 8).

6.1.1 Geltungsansprüche

Für Habermas stellt die Universalpragmatik eine Grundlage für das kommunikative Handeln dar. Sie identifiziert generelle Bedingungen der Verständigung nämlich universale Geltungsansprüche, die in einem Verständigungsprozess sowohl erhoben als auch eingelöst werden müssen. Habermas beschreibt die Sprache als das zentrale Medium der Verständigung, sodass einzig Sprechhandlungen kommunikatives Handeln darstellen (1989, S. 353 - 354). Kommunikatives Handeln bezieht sich auf die Kommunikation zwischen mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die in einer interpersonalen Beziehung zueinanderstehen (Habermas, 1987a, S. 128). Sätze übernehmen bei der Kommunikation drei pragmatische Funktionen: die Darstellung eines Sachverhalts, die Äusserung einer Intention und die Herstellung einer interpersonalen Beziehung zwischen Sprecher*in und Hörer*in (Habermas, 1989, S. 395). Kommunikation steht somit in einer Drei-Aktor-Weltbeziehung, an die verschiedene Geltungsansprüche erhoben werden können (Habermas, 1987a, S. 149).

Die *objektive Welt* umfasst die Gesamtheit aller Sachverhalte, über die wahre Aussagen erzielt werden können. Aussagen über die objektive Welt werden nach dem Geltungsanspruch der *Wahrheit* beurteilt (Habermas, 1987a, S. 149). Dabei stellt sich die Frage, inwiefern die Äusserung etwas über einen existierenden Sachverhalt aussagt (Habermas, 1989, S. 81).

Die *soziale Welt*⁴ meint die gesellschaftliche Realität der Menschen. Sie umfasst die Gesamtheit der normativ geregelten interpersonalen Beziehungen (Habermas, 1987a, S. 149). Dieser normative Gehalt der gesellschaftlichen Realität tritt als Teil einer nicht-objektivierten Wirklichkeit in die Kommunikation ein (Habermas, 1989, S. 438 - 439). In Bezug auf die soziale Welt wird der Geltungsanspruch der *Richtigkeit* erhoben. Es stellt sich die Frage, inwiefern das Gesagte in Anlehnung an die geltenden Normen und Werte richtig geäussert worden ist (Habermas, 1987a, S. 149).

Die *subjektive Welt* beinhaltet die Gesamtheit der zugänglichen, intentionalen Erlebnisse des Subjektes. Zur subjektiven Welt gehören Wünsche und Gefühle eines Menschen, die durch die Mitmenschen als etwas Subjektives zugeschrieben werden (Habermas, 1987a, S. 137). Die subjektive Welt tritt wie die soziale Welt als nicht-objektivierbare Wirklichkeit in die Kommunikation ein (Habermas, 1989, S. 438 - 439). Gefühle auszudrücken ist schwierig. Daher wird bei der subjektiven Welt der Geltungsanspruch der *Wahrhaftigkeit* erhoben. Es geht darum, zu prüfen, inwiefern die Intention des Gesagten genau so gemeint oder vorgetäuscht ist (Habermas, 1987a, S. 139 und 149).

⁴ Meier weist darauf hin, dass sich mit der Eingebundenheit der Kommunikation in die soziale Welt für Habermas die Möglichkeit ergibt, Vernunft in der Kommunikation zu verankern. Daraus ergeben sich Verpflichtungen zwischen den an der Kommunikation beteiligten Personen (2010, S. 64).

Tabelle 1 fasst in Anlehnung an Habermas' «universalpragmatisches Sprachmodell» und an die «Tafel der Geltungsansprüche» die Ausführungen in eigener Darstellung der Autorin zusammen:

Tabelle 1: Dimensionen der Geltungsansprüche

Weltbezug, Realitätsbereich	Geltungsanspruch	Korrespondierende Intention des Geltungsanspruches	Erscheinungsform des Weltbezuges / Realitätsbereiches	Sprachfunktion
Äussere Natur, objektive Welt	Wahrheit	Etwas wissen	Objektivität	Darstellung von Sachverhalten
Gesellschaft, soziale Welt	Richtigkeit	Von etwas überzeugt sein	Normativität	Herstellung interpersonaler Beziehungen
Innere Natur, subjektive Welt	Wahrhaftigkeit	Jemandem glauben	Subjektivität	Ausdruck subjektiver Erlebnisse
Sprache	Verständlichkeit	Etwas verstehen	Intersubjektivität	- - -

Quelle: Habermas (1989, S. 141 und S. 440) in eigener, ergänzender Darstellung

Im Vergleich zu den drei beschriebenen Geltungsansprüchen gilt der Geltungsanspruch der Verständlichkeit solange als diskursiv eingelöst, als die Kommunikation ohne Störungen verläuft. Für Habermas gehört Verständlichkeit zu einer Bedingung für Kommunikation und nicht zu einem Geltungsanspruch, der in der Kommunikation erhoben und eingelöst werden muss (1989, S. 139). «Verständigung funktioniert als handlungskordinierender Mechanismus nur in der Weise, dass sich die Interaktionsteilnehmer über die beanspruchte Gültigkeit ihrer Äusserungen einigen, d.h. Geltungsansprüche, die sie reziprok erheben, intersubjektiv anerkennen» (Habermas, 1987a, S. 148). Die reziproke Anerkennung aller vier Geltungsansprüche stellt den Hintergrundkonsens jeder Kommunikation dar (Habermas, 1989, S. 110). Ein Geltungsanspruch kann geltend gemacht, bestritten, verteidigt, zurückgewiesen oder anerkannt werden (ebd., S. 129). Das Ziel der Verständigung liegt im Erreichen eines Einverständnisses unter Beachtung der vier genannten Geltungsansprüche (ebd., S. 355). Habermas beschreibt als Grundlage für das Einverständnis eine rational⁵ motivierte Zustimmung zum Inhalt der Äusserung und gemeinsame Überzeugungen (1987a, S. 387). Damit Kommunikation stattfinden kann, braucht es eine minimale Überschneidung der Lebenswelten der beteiligten Personen. Unterschiedliche Erfahrungen der Menschen führen hingegen zur Problematisierung der Geltungsansprüche (Graf, 1996, S. 186). Die zuvor dargestellten Weltbezüge der Kommunikation dienen als Koordinatensystem bei der Bildung des gemeinsamen Einverständnisses zur Situationsdefinition. Die Verständigung der kommunikativ handelnden Personen spielt sich im «Horizont einer

⁵ «Rational» nennt Habermas diejenigen sprach- und handlungsfähigen Menschen, die sich über Tatsachen und Zweck-Mittel-Relationen im Klaren sind, die ihre Äusserungen begründen und ihre Handlungen rechtfertigen können, die einen Wunsch oder ein Gefühl äussern oder eine Tat eingestehen und sich im Zuge der Konsequenzen konsistent verhalten (1987a, S. 34-35).

Lebenswelt» ab. Die Lebenswelt baut sich aus Hintergrundüberzeugungen auf, die den Beteiligten unproblematisch erscheinen und aus denen sich die Situationsdefinitionen ergeben (Habermas, 1987a, S. 107). Habermas führt den Begriff der Lebenswelt als Komplementärbegriff zum kommunikativen Handeln ein (1987b, S. 182). Je nach Verständigungsthema verschiebt sich der Ausschnitt des lebensweltlichen Horizontes der beteiligten Person. Das bedeutet, dass für unterschiedliche Themen oder Situationen verschiedene Ausschnitte aus der Lebenswelt wichtig werden (ebd., S. 188). In modernen, differenzierten Gesellschaften gibt es mehrheitlich unterschiedliche Erfahrungshorizonte, da die an der Kommunikation beteiligten Personen aus verschiedenen Lebenswelten kommen (Graf, 2017, S. 191). Der häufige Zustand der Verständigung befindet sich in einer Grauzone zwischen Unverständnis und Missverständnis, beabsichtigter oder nichtbeabsichtigter Unwahrhaftigkeit oder verschleierte oder expliziter Nicht-Übereinstimmung. Kommunikatives Handeln findet nicht mehr statt, wenn der Hintergrundkonsens erschüttert ist. Dabei kann auf strategisches Handeln umgestellt oder die Kommunikation kann ganz abgebrochen werden (Habermas, 1989, S. 355 - 356). Des Weiteren können bei einer Erschütterung des Hintergrundkonsens auch die Geltungsansprüche problematisiert werden (ebd., S. 110). Argumente dienen bei strittigen Geltungsansprüchen dazu, den Geltungsanspruch zu kritisieren oder einzulösen. Sie beinhalten Gründe, die mit dem Geltungsanspruch einer problematisierten Äusserung verknüpft sind (Habermas, 1987a, S. 38). Kommunikation gelingt gemäss Habermas dann, wenn zu den Geltungsansprüchen Ja/Nein-Stellungnahmen erfolgen, die auf Gründen basieren. Habermas nennt dies die «rationale Binnenstruktur des verständigungsorientierten Handelns» (1987a, S. 157). Habermas erklärt, dass durch eine diskursive Prüfung des hinterfragten Geltungsanspruches die Verständigungsorientierung wieder aufgenommen werden kann (1989, S. 356).

Im kommunikativen Handeln gibt es die Regel, dass die Zustimmung zu einem Geltungsanspruch die implizite Zustimmung zu den anderen Geltungsansprüchen mit sich zieht. Es kommt kein Konsens zustande, wenn zwar die Wahrheit einer Äusserung anerkannt, aber die Wahrhaftigkeit des Geäusserten in Frage gestellt wird (Habermas, 1987b, S. 184 - 185). Bei der Problematisierung der Geltungsansprüche muss beachtet werden, dass nicht alle vier Geltungsansprüche diskursiv eingelöst werden können. Wahrhaftigkeitsansprüche werden einzig in Handlungszusammenhängen eingelöst. Das bedeutet, dass sich die Wahrhaftigkeit von Äusserungen in den Handlungen und nicht in den Aussagen einer Person zeigt (Habermas, 1989, S. 139). Wenn Äusserungen auf ihre Wahrhaftigkeit hin problematisiert werden, dann kann kommunikatives Handeln nicht weitergeführt werden. Entweder kommt es zu strategischen Handlungen oder zum Abbruch der Kommunikation (ebd., S. 204). Die Geltungsansprüche Wahrheit und Richtigkeit werden dagegen diskursiv eingelöst (ebd., S. 139), wobei Habermas konkretisiert, dass Wahrheitsansprüche innerhalb eines theoretischen Diskurses und Richtigkeitsansprüche innerhalb eines praktischen Diskurses eingelöst werden (1987a, S. 39). Der Diskurs stellt gemäss Habermas eine erfahrungsfreie und handlungsentlastete Form der Kommunikation dar, in der ein Konsens zustande kommen kann (2019b, S. 148), was einer idealen Sprechsituation gleicht, weil ein Konsens über verallgemeinerungsfähige Interessen zustande kommt (ebd., S. 152). Der Konsens, der durch den Diskurs hergestellt werden soll, wird während der Verständigung durch die Subjekte selbst gesucht und an den Geltungsansprüchen ausgerichtet (Habermas, 1987a, S. 149). Kommunikatives Handeln setzt bei den Menschen die Fähigkeit voraus, ihre Handlungen an den intersubjektiv anerkannten Geltungsansprüchen zu orientieren. Dies versteht Habermas unter «Zurechnungsfähigkeit» (ebd., S. 34). Gemäss Graf haben sozialpädagogische Handlungen und Interventionen zum Ziel, die erschütterte Kommunikation wiederherzustellen (2017, S. 59).

6.1.2 Erfolgs- und Verständigungsorientierung

Habermas teilt Handlungen in Handlungstypen ein (vgl. Tabelle 2). Dabei unterscheidet er auf der Ebene der Handlungsorientierung zwischen der Verständigungs- und Erfolgsorientierung und auf der Ebene der Handlungssituation zwischen nicht-sozialen und sozialen Handlungen (1987a, S. 384 - 385).

Tabelle 2: Handlungstypen

Handlungsorientierung \ Handlungssituation	erfolgsorientiert	verständigungsorientiert
nicht-sozial	instrumentelles Handeln	--
sozial	strategisches Handeln	kommunikatives Handeln

Quelle: Habermas (1987a, S. 384)

Habermas integriert⁶ in sein Handlungsmodell das zweckrationale Handeln⁷ von Weber als erfolgsorientiertes Handeln. Im Vordergrund steht dabei die Zweck-Mittel-Beziehung. Das Ziel des zweckrationalen Handelns ist das Erreichen des gewünschten Zustands mithilfe der gewählten Mittel. Webers Modell der Zwecktätigkeit fokussiert auf das einzelne Individuum, während bei Habermas die auf Verständigung ausgerichtete interpersonale Beziehung zwischen den Menschen zentral ist (1987a, S. 378 – 380 und S. 384).

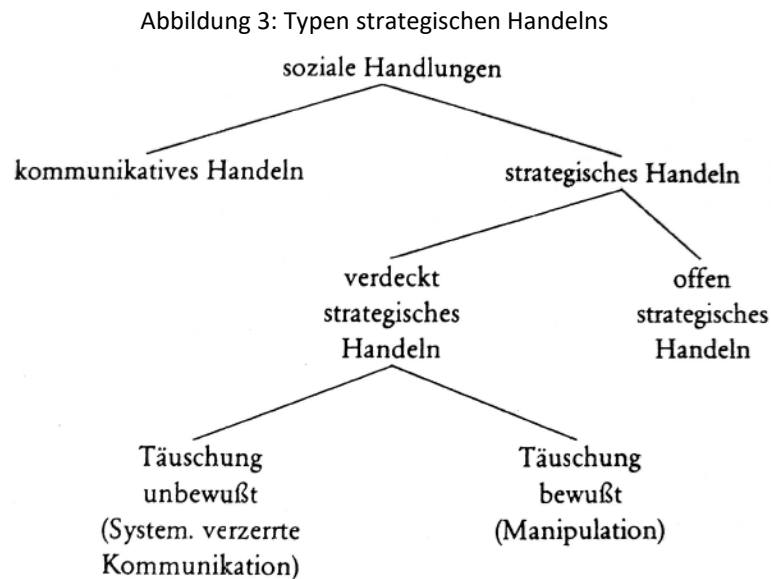
Erfolgsorientierte Handlungen sind *strategisch*, wenn sie unter dem Aspekt der Befolgung von Regeln rationaler Wahl betrachtet und der Wirkungsgrad der Einflussnahme auf die Entscheidungen des Gegenübers bewertet werden. Erfolgsorientierte Handlungen sind *instrumentell*, wenn sie unter dem Aspekt der Befolgung technischer Handlungsregeln betrachtet und der Grad der Wirkung der Intervention in Zusammenhang von Zuständen und Ereignissen bewertet werden. Der Unterschied zwischen strategischen und instrumentellen Handlungen ist, dass instrumentelle Handlungen keine sozialen Handlungen sind, jedoch mit sozialen Interaktionen verknüpft sein können. Strategische Handlungen stellen soziale Handlungen dar. *Kommunikative* Handlungen sind an der Verständigung orientiert. Dabei werden individuelle Ziele erreicht, indem die Handlungspläne auf Basis gemeinsamer Situationsdefinitionen abgestimmt werden (1987a, S. 384 - 386). Kommunikativ handelnde Personen können genauso am Erfolg orientiert sein. Der Erfolg ist dabei durch eine gelungene Verständigung zu erreichen

⁶ Habermas lehnt sich dabei an die inoffizielle Version der Weber'schen Handlungstheorie an, die es nicht vermag, soziale Beziehungen einerseits nach den Interessenlagen und andererseits nach dem normativen Einverständnis zu konzipieren (1987a, S. 381ff).

⁷ Zweckrationale Handlungen im Sinne von Weber sind «durch Erwartungen des Verhaltens von Gegenständen der Aussenwelt und von anderen Menschen und unter Benutzung dieser Erwartungen als >Bedingungen< oder als >Mittel< für rational, als Erfolg, erstrebte und abgewogene eigne Zwecke,- ... » (Weber, 1925a, S. 12) bestimmt.

(Habermas, 1989, S. 461) und nicht durch die strategische Einflussnahme auf die Entscheidung des Gegenübers. Sofern ein Einverständnis objektiv erzwungen worden ist, zählt es nicht als subjektiv anerkanntes Einverständnis, da es durch äussere Macht zustande gekommen ist. Ein Einverständnis wendet sich deshalb von einer faktisch bestehenden Übereinstimmung ab (Habermas, 1987a, S. 385 - 387).

Wie Abbildung 3 zeigt, unterteilt Habermas strategisches Handeln in *verdeckt* und *offen* strategisches Handeln (1989, S. 461 - 462).



Quelle: Habermas (1995, S. 462)

Gemäss Habermas liegt verdeckt strategisches Handeln dann vor, wenn eine an der Kommunikation beteiligte Person der anderen Person eine Verständigungsorientierung vortäuscht, obwohl es sich um eine Erfolgsorientierung handelt. Dabei handelt es sich um eine bewusste Täuschung bzw. um Manipulation. Hingegen kann bei Kommunikationsverzerrungen die Erfolgsorientierung mindestens einer beteiligten Person selbst unbewusst bleiben. Dann handelt es sich um unbewusste Selbsttäuschung. Offen strategisches Handeln zeigt sich durch die bewusste Erfolgsorientierung, über die alle an der Kommunikation beteiligten Personen Kenntnis haben (Habermas, 1989, S. 461 - 462). Am Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit wird gemessen, inwiefern es sich um offen strategisches oder verdeckt strategisches Handeln handelt. Der Wahrhaftigkeitsanspruch kommt somit vor dem Wahrheitsanspruch und wird zu einem Kriterium sozialpädagogischer Handlungen (Graf, 1996, S. 189 - 190). Graf definiert sozialpädagogische Handlungen als kommunikative Handlungen und sozialpädagogische Interventionen als strategische Handlungen. Strategisches Handeln ist nur als offenes Handeln legitim, sofern das Ziel die Herstellung des kommunikativen Handelns ist und dies erfolgreich ist. Das offene strategische Handeln unterliegt somit doppelter Legitimation: Einerseits durch die offene Zielsetzung und andererseits durch den Erfolg. Das Eintreten einer gemeinsamen Situationsdefinition darf zudem nicht unter Zwang geschehen, sondern muss freiwillig bleiben. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zur Ausübung von Methodenschritten, die unabhängig von einem gemeinsamen Einverständnis stattfinden (2017, S. 62 - 63).

6.1.3 Gesellschaft als System und Lebenswelt

Die Gesellschaftstheorie grenzt die Reproduktionsleistungen einer Gesellschaft nach aussen ab. *System* und *Lebenswelt* sind verschiedene Formen der gesellschaftlichen Reproduktion (Graf, 1996, S. 64 - 65). Für Habermas hat das Konzept der Lebenswelt nur eine eingeeengte gesellschaftstheoretische Reichweite, sodass er zur Konzeption der Gesellschaft das System hinzunimmt (1987b, S. 180).

Die Gesellschaft kann in Anlehnung an die zwei Integrationstypen aus zwei verschiedenen Blickwinkeln gesehen werden: aus der Perspektive der Teilnehmer*innen einer Lebenswelt einer sozialen Gruppe oder aus der Beobachter*innenperspektive einer unbeteiligten Person als ein System von Handlungen, die einen funktionalen Zweck hinsichtlich des Systemerhalts erfüllen. Die Integration eines Handlungssystems erfolgt beim Typ Lebenswelt über einen normativ gesicherten oder kommunikativ erzielten Konsens (Habermas, 1987b, S. 179). Das nennt Habermas Sozialintegration (1987b, S. 226). Bei der Sozialintegration stimmen Mechanismen der Handlungskoordination die Handlungsorientierungen der involvierten Personen aufeinander ab (ebd., S. 179). Die Reproduktion der Gesellschaft hat das Ziel, die symbolischen Strukturen der Lebenswelt (vgl. Tabelle 3) zu erhalten (ebd., S. 226). Habermas nennt die drei Komponenten *Kultur*, *Gesellschaft* und *Person* der Lebenswelt, innerhalb deren sich die symbolischen Strukturen reproduzieren (1987b, S. 209; 1989, S. 563).

Tabelle 3: Beiträge der Reproduktionsleistungen zur Erhaltung der strukturellen Komponenten der Lebenswelt

strukturelle Komponenten \ Reproduktionsprozesse	Kultur	Gesellschaft	Persönlichkeit
kulturelle Reproduktion	konsensfähige Deutungsschemata (»gültiges Wissen«)	Legitimationen	bildungswirksame Verhaltensmuster, Erziehungsziele
soziale Integration	Obligationen	legitim geordnete interpersonelle Beziehungen	soziale Zugehörigkeit
Sozialisation	Interpretationsleistungen	Motivation für normenkonforme Handlungen	Interaktionsfähigkeiten (»personale Identität«)

Quelle: Habermas (1987b, S. 214)

Kultur beinhaltet das Wissen, das die Personen in die Kommunikation einbringen und durch welches die Personen zu konsensfähigen Deutungen gelangen. Die Verständigung dient der *kulturellen Reproduktion*, indem sie zur Erneuerung des kulturellen Wissens und der Tradition beiträgt (Habermas, 1987b, S. 208 - 209). Damit dient die kulturelle Reproduktion der Kontinuität der Überlieferung und der Kohärenz des Wissens, damit neue Situationen an die bestehenden Weltzustände angeschlossen werden können (ebd., S. 212).

Gesellschaft beinhaltet die legitimen Ordnungen, durch die die Personen ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe sichern. Dies geschieht unter dem Aspekt der Handlungskordinierung des kommunikativen Handelns. Die Handlungskordinierung dient der *sozialen Integration* und der Festigung von Gruppensolidaritäten. Die soziale Integration ist dafür zuständig, Handlungen durch legitim geregelte interpersonale Beziehungen zu regeln (Habermas, 1987b, S. 208 - 209).

Persönlichkeit beinhaltet die Sprach- und Handlungsfähigkeiten einer Person, die durch die Sozialisation zustande kommen. Unter dem Aspekt der *Sozialisation* bildet kommunikatives Handeln zurechnungsfähige Personen heraus (Habermas, 1987b, S. 208 - 209). Die Sozialisation sorgt dafür, dass neue Situationen an die bestehenden Weltzustände angeschlossen werden können. Das führt für die nachkommenden Generationen zur Sicherung der Handlungsfähigkeit. Die Möglichkeit einer Person, gemeinsam definierte Handlungssituationen aufrechtzuerhalten, bemisst sich an ihrer Zurechnungsfähigkeit (Habermas, 1987b, S. 213). Zurechnungsfähigkeit setzt Rationalität voraus. Dabei muss die kognitiv-instrumentelle Rationalität von der kommunikativen getrennt werden (Habermas, 1987a, S. 33-34). Erstere ermöglicht den Menschen die Wahl zwischen Alternativen und die Kontrolle von gewissen Umweltbedingungen. «Bemisst sich ihre Rationalität am Erfolg zielgerichteter Interventionen, genügt es zu fordern, dass sie zwischen Alternativen wählen und (einige) Umweltbedingungen kontrollieren können» (Habermas, 1987a, S. 33). Für die kommunikative Rationalität ist das aber nicht ausreichend. Die kommunikative Rationalität ermöglicht es, das eigene Handeln an intersubjektiv anerkannten Geltungsansprüchen zu orientieren. Sie ermöglicht die konsensuelle Beilegung von Konflikten. Die kognitiv-instrumentelle Rationalität hingegen führt lediglich zu einer grösseren Unabhängigkeit von Beschränkungen (Habermas, 1987a, S. 34).

Die Praxis dieser innewohnenden Rationalität zeigt sich darin, dass sich ein kommunikativ erzielttes Einverständnis *letztlich* auf Gründe stützen muss. Und die Rationalität derer, die an dieser kommunikativen Praxis teilnehmen, bemisst sich daran, ob sie ihre Äusserungen *unter geeigneten Umständen* begründen können. (Habermas, 1987a, S. 37)

Wenn jedoch Störungen im Reproduktionsprozess auftauchen, dann kommt es zu Krisenerscheinungen, die in Tabelle 4 abgebildet sind.

Tabelle 4: Krisenerscheinungen bei Reproduktionsprozessen (Pathologien)

strukturelle Komponenten Störungen im Bereich der	Kultur	Gesellschaft	Person	Bewertungsdimension
kulturellen Reproduktion	Sinnverlust	Legitimationsentzug	Orientierungs- u. Erziehungskrise	Rationalität des Wissens
sozialen Integration	Verunsicherung der kollektiven Identität	Anomie	Entfremdung	Solidarität der Angehörigen
Sozialisation	Traditionsbruch	Motivationsentzug	Psychopathologien	Zurechnungsfähigkeit der Person

Quelle: Habermas (1987b, S. 215)

Wie in Tabelle 4 zu sehen ist, führen Störungen bei der kulturellen Reproduktion zu Sinnverlust, der bei der Person zu Orientierungskrisen führt. Das geschieht, wenn Personen den Verständigungsbedarf, den eine neue Situation mit sich bringt, mit ihrem kulturellen Wissensvorrat nicht mehr decken können. Folglich wird die Ressource «Sinn» verknappt. Kommt es bei der sozialen Integration zu Reproduktionsstörungen, tritt Anomie ein. In diesen Situationen kann die Person die Handlungskoordination, die eine neue Situation fordert, nicht mehr mit dem bestehenden Mass an legitimen Beziehungen regeln. Das führt zur Verknappung der gesellschaftlichen Ressource «Solidarität» und bei der Person zu Entfremdungserscheinungen. Bei Störungen des Sozialisationsprozesses gelingt den Personen die Aufrechterhaltung der Intersubjektivität zu gemeinsam definierten Handlungssituationen nicht. Eine realitätsgerechte Teilnahme an Interaktionen ist nicht mehr möglich, weil die Identität nur noch mithilfe von Abwehrmechanismen aufrechterhalten werden kann. Störungen bei dieser Komponente führen zur Verknappung der Ressource «Ich-Stärke» und zeigen sich in Form von Psychopathologien (Habermas, 1987b, S. 212 - 213).

Von der Reproduktion der symbolischen Strukturen der Lebenswelt wird die Reproduktion des materiellen Substrats der Lebenswelt unterschieden. Letzteres geschieht durch das Medium der Zwecktätigkeit, indem die Menschen durch Interventionen in die Welt hinaus ihre Ziele erreichen wollen (Habermas, 1987b, S. 209). Das Medium der Zwecktätigkeit kann sich wie oben beschrieben im Rahmen der Erfolgs- und der Verständigungsorientierung abspielen. Die Reproduktion des materiellen Substrats ist für den Bestand der Lebenswelt wichtig. Innerhalb der Lebenswelt zeigt Habermas somit zwei Reproduktionsarten mit je zwei unterschiedlichen Handlungstypen (vgl. Tabelle 2) auf. Entgegen der Zwecktätigkeit als systemischer Mechanismus gibt es systemische Mechanismen wie Geld oder Macht, die sich nicht mit beiden Handlungstypen vertragen. Diese Medien steuern den sozialen Verkehr abgekoppelt von kommunikativen Gehalten. Insbesondere in den wirtschaftlichen Subsystemen dominieren diese Steuerungsmedien, was zu einer mediengesteuerten Interaktion anstelle des kommunikativen Handelns führt (1989, S. 602 - 604). Ebenso gehört der Markt zu einem systemischen Mechanismus, der nicht-intendierte Handlungszusammenhänge durch die funktionale Vernetzung stärkt. Das nennt Habermas Systemintegration (1987b, S. 226). Beim System gelingt die Integration eines Handlungssystems demnach über nicht-normative und über das Bewusstsein hinausgehende Einzelentscheidungen (ebd., S. 179). Habermas lässt sich von der Idee leiten, dass die Entwicklung moderner Gesellschaften durch Systemimperative beeinflusst wird, die aus dem Problem der Bestandssicherung durch die materielle Reproduktion resultieren (ebd., S. 223). Das führt zur Differenzierung von System und Lebenswelt, sodass mit Habermas «die Komplexität des einen und die Rationalität der anderen wächst, nicht nur jeweils als System und als Lebenswelt – beide differenzieren sich gleichzeitig auch voneinander» (1987b, S. 230). Dabei entfernen sich die systemischen Mechanismen von den Strukturen, die für die soziale Integration zuständig sind. Moderne Gesellschaften bringen folglich Organisationen hervor, die über nicht-sprachliche Kommunikationsmedien miteinander interagieren. Die Lebenswelt wird zu einer Art Subsystem neben den anderen Systemen, obwohl sie als das Subsystem bestehen bleibt, das den gesamten Bestand des Gesellschaftssystems ausmacht. Das führt dazu, dass systemische Mechanismen in der Lebenswelt verankert werden müssen. Die Verankerung von neuen Ebenen der Systemdifferenzierung in der Lebenswelt führt zu einer Komplexitätserhöhung des Systems. Komplexitätserhöhung bedeutet, dass sich neue Sozialstrukturen wie Staaten und mediengesteuerte Subsysteme in der Lebenswelt ausbilden (ebd., S. 230 - 231). Es kommt somit zur Einführung neuer Systemmechanismen. Diese Neuerungen werden über den Status, die Amtsautorität oder über das bürgerliche Privatrecht in der Lebenswelt etabliert und führen zur Evolution von Moral und Recht (ebd., S. 259). Folglich werden die Familie oder die Schule bezüglich ihres gängigen Interaktionsbereiches in ihrem institutionellen Kern rechtlich überformt (Habermas, 2019b, S. 150). Je stärker die Systemdifferenzierung vorhanden ist, desto mehr driften die Mechanismen der systemischen und sozialen Integration auseinander, wobei sich die systemischen Mechanismen in der modernen Gesellschaft in einer normfreien Zone bewegen. Das zweckrationale Handeln dominiert gegenüber den sozialen Strukturen (Habermas, 1987b, S. 230-231). Die stetigen Vorgänge der Systemdifferenzierung in der Lebenswelt führen zu weiteren Rationalisierungen (Graf, 1993, S. 91). Rationalisierung in der Lebenswelt bedeutet, dass es eine stärkere Differenzierung zwischen Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit gibt (Habermas, 1987b, S. 427). Rationalisierungsprozesse in der Lebenswelt zerstören die gängigen Reproduktionsformen (Graf, 1996, S. 186), weil die Reproduktion der symbolischen Strukturen durch die Verständigungsorientierung durch sprachunabhängige Medien abgelöst wird (Habermas, 1987b, S. 470). Für die Erhaltung des Systems bleibt die soziale Integration so lange wichtig, als sie für funktional wichtige

Handlungseffekte sorgen kann. Vorgänge, die eine Erhöhung der Systemkomplexität ermöglichen sind nicht zwingend mit Vorgängen der sprachlichen Verständigung verträglich. Solange die Sozialstrukturen an das Verwandtschaftssystem gebunden sind, bleiben jedoch die systemischen Mechanismen eng mit den Mechanismen der sozialen Integration verschränkt. Die Entstehung einer politischen Gewalt führt zur Verschiebung der Macht vom Verwandtschaftssystem hin zum Staat. Die politische Gewalt bringt eine Organisationsmacht hervor, durch die die sozialen Schichten ein- und untergeordnet werden. Es entstehen staatlich organisierte Gesellschaften, welche ihre Tauschbeziehungen über das Medium Geld steuern (Habermas, 1987b, S. 246 - 247). Die Zunahme der systemischen Mechanismen der Integration in die Gesellschaft bedeutet eine Abnahme der Verständigungsorientierung in der Lebenswelt. Steuerungsmedien wie Geld und Macht forcieren zweckrationales Handeln ohne Beachtung sprachlicher Konsensbildungen. Entscheidungen basieren auf zweckrationalem Denken, was Habermas als «Technisierung der Lebenswelt» beschreibt. Sprache wird dabei zugunsten der Zweckrationalisierung entwertet (ebd., S. 273). In Bezug auf die Zurechnungsfähigkeit der Menschen bedeutet diese Entwicklung, dass die Gesellschaft keine zurechnungsfähigen Menschen mehr braucht, da kein kommunikativer Konsens erforderlich ist. Die Systemintegration schafft sich somit ein dominierendes Subsystem, das frei von Normen und abgekoppelt von den sozialen Strukturen der Lebenswelt ist (ebd., S. 275). Graf hält dazu fest: «Je wichtiger diskursive Prozesse in einer Gesellschaft sind, je stärker die Legitimation von sozialen Ordnungen und die Begründung von Normen von diesen abhängig werden, um so weniger können die Eingriffe über die institutionellen Zwänge blosser Tradierung erfolgen» (1996, S. 185).

6.2 Bildungstheoretische Mündigkeit

Für den Diskurs braucht es die Fähigkeit, sich über die eigenen Erfahrungen bewusst zu werden, damit diese in den Diskurs eingebracht werden können. Die Voraussetzung dazu ist Bildung. Die Mündigkeit gibt das Mass an Bildung wieder. Mündigkeit gehört nebst der kommunikationstheoretischen Zurechnungsfähigkeit zu einer legitimationsfähigen Sozialpädagogik (Graf, 1996, S. 186 - 187). Auf der subjektiven Ebene ist Mündigkeit die Voraussetzung für die Problematisierung und Klärung der Geltungsansprüche (Graf, 2017, S. 56). Adorno lehnt sich beim Begriff Mündigkeit an die Definition von Kant an (Adorno, 2015, S. 133). Bildung findet ihren Ursprung in der soziokulturellen Evolution innerhalb des Verlaufs der verschiedenen Integrationstypen (Graf, 1996, S. 141).

6.2.1 Erziehung und Bildung

Die strikte Trennung von *Erziehung* und *Bildung* führt zu einer defizitären Sozialpädagogik. Bildung wird dabei aus dem Sozialen ausgeschlossen und dient der blossen Wissensanhäufung. Somit wird ein sich institutionell verselbstständigender Bereich der Bildung produziert, der gemäss Adorno zur Halbbildung⁸ wird. Der Ausschluss der Bildung aus dem Sozialen hat für die Sozialpädagogik zur Folge, dass sie das emanzipatorische Momentum zugunsten von gesellschaftlichen Normen und Werten aufgibt (Graf, 1996, S. 113 - 114). Der kritische Bildungsbegriff trennt die beiden Begriffe analytisch voneinander (Vogel, 2013, S. 213).

⁸ Weiterführend zum Begriff «Halbbildung»: Adorno, Theodor W. (2006). Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Heydorn beschreibt *Erziehung* als das Mittel, mit dem sich eine Gesellschaft zu reproduzieren versucht. Sie vermittelt den heranwachsenden Menschen die bestehenden Werte und führt sie in die gewohnten Produktionsweisen ein (1980, S. 63). Graf schreibt Erziehungsheimen eine normenregulierende Funktion zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Werte und Produktionsweisen zu (1996, S. 147). Dies geschieht durch bewusste, frühe kulturelle Handlungen an heranwachsenden Menschen, die auf deren Anpassung und Einfügung in die vorgegeben Ordnungen und Kultur abzielen. Erziehung setzt keine Reflexion voraus und kann daher unabhängig vom Bewusstsein stattfinden (Heydorn, 1980, S. 8).

Die verhängte Fremdbestimmung, die dem Kind schon in frühen Lebensjahren um seiner physischen Erhaltung willen auferlegt wird, muss mit dem wachsenden Erkenntnisvorgang des Individuums in ihre eigenen Widersprüche geraten, muss ihre eigene Aufhebung vollziehen, wenn sie nicht widernatürlich werden will. (Heydorn, 1980, S. 63)

Heydorn meint damit, dass die zunehmende Erkenntnis des Menschen im Verlaufe seiner Entwicklung zu einer Reflexion des Erziehungsprozesses führt, der für die Anpassung und Einfügung in die vorhandene Struktur und Ordnung zuständig gewesen ist. Bildung ist die Voraussetzung für diese zunehmende Erkenntnis des Menschen, indem sie auf Erziehung folgt und Bewusstseinsvorgänge auslöst, die dem Menschen zur Aufklärung um sich selbst dienen (1980, S. 8). Bildung hängt mit der unmittelbaren Erfahrung des Menschen zusammen. Sie ist das Gedächtnis des Menschen, das ihm zu seiner Freiheit verhilft.

Bildung ist Emanzipation des Menschen aus einem unbewussten Drang nach Fortsetzung und Selbsterhaltung zu einem gewissen Verhältnis. Erst über diesen Prozess der Bewusstwerdung, der Entlassung aus dunkler Verhaftung, der Verobjektivierung, kann ein Bereich seine Sonderheit gewinnen, kann er zu einer Größe werden, die zu anderen Größen in Beziehung tritt und sie nunmehr selbst nicht mehr unbeeinflusst lässt. (Heydorn, 1980, S. 8 - 9)

Erst der Integrationstyp Gesellschaft erfordert ausdrücklich Bildung, da der Umfang der Gesellschaft stärker von den individuellen Willensakten abhängig gemacht wird. So gelingt es diesem Integrationstyp, den Menschen als autonomes Subjekt freizusetzen, was zur Selbstbestimmung führt. Tradition, Mythen und Rituale werden durch die subjektive Erfahrung abgelöst. Diskurse führen zur Abstrahierung des Allgemeinen vom Besonderen, sodass sich Moral und Recht ausdifferenzieren müssen. Zunehmend muss das Individuum autonom handeln (Graf, 1996, S. 142). Wird Bildung als Voraussetzung einer Demokratie gedacht, bedarf sie sich einzig des Menschen und seinen Erfahrungen zu bedienen und keiner Macht sowie keiner institutionalisierten Herrschaft (Heydorn, 1980, S. 14). Organisierte Bildung widerspricht seit ihren Anfängen der Mündigkeit und stellt eine Antithese zu ihr dar. Organisierte Bildung formt den Menschen so, dass er sich in die vorgegebene Struktur und Ordnung einfindet. Je größer die Vielfalt des gesellschaftlichen Verkehrs wird, desto stärker werden die Initiationsriten institutionalisiert (ebd., S. 97 - 98). Somit ist nach Heydorn die «institutionalisierte Bildung Instrumentarium einer gegebenen Verfassung, die für Erhaltung sorgt» (1980, S. 99). Die Bildungsinstitution beschreibt Heydorn in Anlehnung an einen Antagonismus zwischen der Ausführung der gesellschaftlichen und partikularen Interessen und der Vermittlung von Rationalität, die dazu führt, das Selbstverständliche zu kritisieren (1980, S. 99). Die durch Bildungsprozesse in Gang gesetzte Erkenntnis des Menschen über seine Abhängigkeiten und Anpassungen müssen wiederum in gegenwärtige und zukünftige Erziehungsprozesse aufgenommen werden. Erziehung steht (wie Bildung) in Abhängigkeit von einem öffentlichen Interesse, welches zugleich die Stabilisierung der gegebenen Ordnung

und die Selbstverwirklichung des Menschen will (ebd., S. 63 - 66). Bildung beinhaltet die Fähigkeit, sich an Wünsche und Ängste zu erinnern und sich im Klaren über die objektiven Sachverhalte zu sein (Graf, 1996, S. 187).

6.2.2 Erziehung zur Mündigkeit

«Die Wurzeln der Auffassung reichen weit zurück; Mündigkeit bindet sich an die erste Erweckung der Rationalität, an den anhebenden Versuch, den Menschen aus seiner mythischen Verhaftung zu entlasten» (Heydorn, 1980, S. 95). Wie oben gesagt, sind gemäss Erdheim vor allem kalte Gesellschaften an der Reproduktion der Tradition und der bisherigen Machtverhältnisse interessiert. In der Kultur verankerte Riten haben die Aufrechterhaltung der bisherigen Tradition gewährleistet. Mündigkeit bedeutet in diesem Kontext, dass der Mensch selbstbestimmt entscheiden und handeln kann und sich somit kritisch gegen die Tradition wendet. Mündigkeit, nach Heydorn noch radikaler beschrieben, meint jeglichen «Widerstand zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt» (1980, S. 95). Gemäss Adorno gibt es kein Recht darauf, Menschen zu formen und sie zur Anpassung an die gegebene Ordnung zu zwingen, damit Kultur weitergelebt wird. Ausserdem steht dieser Gedanke im Widerspruch zur Idee eines mündigen, autonomen Menschen. Sofern Erziehung bewusst abläuft, muss sie eher eine Erziehung zum Widerstand als eine Erziehung zur Anpassung sein. Damit meint Adorno, dass Erziehung ein richtiges Bewusstsein bei den Heranwachsenden herstellen soll. Diese Forderung ist auch politischer Natur, denn die Demokratie kann nur in einer Gesellschaft mündiger Menschen gelebt werden (2015, S. 107 - 108). Ein demokratischer Staat basiert auf der Willensbildung der Menschen. Somit fordert Adorno, dass der Staat mündige Menschen hervorbringen muss, die bewusste und eigene Entscheidungen treffen können (ebd., S. 107 und S. 133). «Mündigkeit bedeutet in gewisser Weise soviel wie Bewusstmachung, Rationalität. Rationalität ist aber immer wesentlich auch Realitätsprüfung, und diese involviert ein Moment von Anpassung» (Adorno, 2015, S. 109). Sofern Bewusstmachung Denken in Bezug auf die Realität meint, geht dies einher mit der Fähigkeit, Erfahrungen zu machen. Somit schreibt Adorno dem Bewusstsein nicht nur die formale Denkfähigkeit zu, sondern die Fähigkeit zu eigenen Erfahrungen. Es geht um den tiefen Sinn von Bewusstsein, der sich auf das Verhältnis der Denkformen und -strukturen der Menschen bezieht (ebd., S. 116). Das Mass der Mündigkeit ist dabei wesentlich von der Bildung abhängig (Heydorn, 1980, S. 97). Adorno weist auf zwei Probleme hin, die beachtet werden müssen, wenn es um Mündigkeit geht. Die «Einrichtung der Welt» übt Druck auf die Menschen aus, der stärker als die Erziehung ist. Mündigkeit kann somit nicht losgelöst von der gegebenen Ordnung gedacht werden. Ausserdem trägt Erziehung immer ein Element der Anpassung in sich, weil es trotz allem wichtig ist, dass sich Menschen in der Welt zurechtfinden. Dieser Prozess der Erziehung ist jedoch zu hinterfragen, wenn es nur darum geht, blind Menschen zu formen und zur Anpassung zu bringen. Vielmehr geht es für den Menschen darum, zu erkennen, dass die Erziehung Merkmale der Anpassung in sich trägt. Somit bedeutet Mündigkeit die Bewusstmachung der Anpassung. Insbesondere in der Jugend kann die erzieherische Anpassungsleistung den Jugendlichen Orientierung geben und ist daher nicht einfach zu verwerfen. Die Herausforderung besteht darin, sowohl Anpassung als auch Widerstand in die Erziehung zu integrieren (2015, S. 108 - 109) und des Weiteren den Anpassungsprozess durch die Erziehung aufzudecken (ebd., S. 118). Becker macht im Gespräch mit Adorno darauf aufmerksam, dass Menschen, so wie sie «begabt» gemacht werden können, auch «mündig» gemacht werden können. Er nimmt Bezug auf 14 Gutachten von Psycholog*innen und Soziolog*innen zum Thema «Begabung und Lernen». Daraus resultiert, dass Begabung nicht im Menschen

vorgebildet ist, sondern von seinen Möglichkeiten der Entfaltung abhängt. Becker schliesst daraus, dass die «Entfaltung zur Mündigkeit durch Lernmotivierung» bedingt durch die Möglichkeit der Entfaltung möglich ist. Klassenspezifische Bildungssysteme ermöglichen diese Entfaltung nicht und bilden somit nicht «mündige» Menschen aus (Adorno, 2015, S. 133 - 134). Sozialpädagogik tritt somit an die Stelle der Pädagogik, da diese als primäre Institution der Gesellschaft nicht mehr in der Lage ist, mündige Menschen auszubilden. Je mehr kompensatorische Institutionen auftreten, desto stärker verliert der Staat an demokratischen Prozessen, weil der demokratische Staat nicht mehr mit seinen primären Institutionen die sozialen Problemlagen bewältigen kann (Graf, 1996; 2012). Sozialpädagogik hat gemäss Graf zum Ziel, die Kontinuität des Bewusstseins zu erhalten oder wieder herzustellen. Gesellschaftliche Prozesse der Unbewusstmachung, die zur Anpassung führen, sollen erkannt und durchbrochen werden (1996, S. 162). Mündigkeit wird daher zu einem sozialpädagogischen Ziel, das einer demokratischeren Gesellschaft geschuldet ist (ebd., S. 187; Vogel, 2019, S. 11).

6.3 Konzept des «argumentativ gesättigten Diskurses»

Die Begründung der Sozialpädagogik aus einer gesellschafts- und bildungstheoretischen Perspektive führt zu deren Verpflichtung an den demokratischen Staat. Das Ziel der sozialpädagogischen Arbeit ist folglich mündige Menschen herauszubilden. Die zentralen Eckpfeiler einer legitimationsfähigen Sozialpädagogik bemessen sich dabei an der Erhöhung der bildungstheoretischen Mündigkeit und kommunikationstheoretischen Zurechnungsfähigkeit der Klient*innen (Vogel, 2017b, S. 25). Sozialpädagogische Handlungen und Interventionen orientieren sich daher mit Eder am Organisationsprinzip Gesellschaft.

Die Ziele helfen den Menschen, das subjektive Bewusstsein sowie Formen der kollektiven Entscheidungsfindung herzustellen. Das Konzept des «argumentativ gesättigten Diskurs» von Graf verbindet die beiden Begriffe miteinander (Vogel, 2017b, S. 25). Der argumentativ gesättigte Diskurs stellt den Grenzwert dar, an dem die gemachten Erfahrungen in die Kommunikation eingebracht werden können (Graf, 2017, S. 55; Vogel, 2017b, S. 26). Die unterschiedlichen Erfahrungen der Menschen führen zur Problematisierung von Geltungsansprüchen, die diskursiv gelöst werden müssen (Graf, 1996, S. 187). Innerhalb des Diskurses braucht es die Fähigkeit der Personen, die Handlungen an intersubjektiv anerkannten Geltungsansprüchen zu orientieren (1987a, S. 34). Das sichert die kommunikationstheoretische Zurechnungsfähigkeit. Argumentativ gesättigt ist ein Diskurs, wenn eine Person sich an alle ihre relevanten Erfahrungen erinnern und diese in den Diskurs einbringen kann. Das Bewusstwerden über die gemachten Erfahrungen bildet den Grundstein. Dazu braucht es die bildungstheoretisch verstandene Mündigkeit, die ermöglicht, sich dieser Erfahrungen bewusst zu werden, um sie danach in den Diskurs einzubringen. «Dies wäre ein Effizienzkriterium für einen Diskurs: wenn [sic] alle Argumente eingebracht werden können, wäre er argumentativ gesättigt, wenn niemand ein relevantes Argument beitragen kann, bliebe er leer» (Graf, 1996, S. 186 - 187). Wie stark sich ein Individuum an seine Erfahrungen erinnern und diese reflektieren kann, gibt das Mass seiner Mündigkeit an (Graf, 1996, S. 187). Das Ziel ist, möglichst nah an einen «argumentativ gesättigten Diskurs» zu kommen (Graf, 2017, S. 197). Wenn vorhandene Erfahrungen nicht in den Diskurs eingebracht werden können, wird dies aus soziologischer Sicht Latenz genannt. Latenzen verunmöglichen eine vollständige argumentative Sättigung (Vogel, 2017b, S. 26). Spannungen auf struktureller Ebene in den Einrichtungen führen zu Kommunikationsverzerrungen, Unbewusstmachungen oder zu strategischen Handlungen. Die empirische Folge

ist, dass Graf dem, was nicht geäußert wird, Beachtung schenkt (2017, S. 196 - 197). Gesellschaftliche Spannungen reduzieren ebenso den Grad der diskursiven Sättigung, weil Erfahrungsinhalte nicht in die Kommunikation eingebracht werden (Vogel, 2017b, S. 29). Bei sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen geht es darum, «die Grenze zwischen dem Latenten und dem Manifesten so zu verschieben, dass mehr Erfahrungsgehalte dem Bewusstsein zugänglich werden und in die Verständigung einfließen können» (Vogel, 2017b, S. 27). Das Ziel der Erhöhung des Grades der diskursiven Sättigung klärt den Legitimationstypus von Sozialpädagogik: Er besteht in der konsequenten Orientierung der Handlungen und Interventionen an der Verbesserung der Verständigungsorientierung. Lediglich diese Ausrichtung der Handlungen und Interventionen lässt eine Erhöhung der diskursiven Sättigung zu. Wenn nun systemische Mechanismen durch die Medien Geld und Macht in Einrichtungen etabliert werden, dann spielen sich die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im Rahmen dieser Bedingungen als strategische Handlungen ab. Um legitim zu sein, müssen sich die systemischen Mechanismen am Ziel der verbesserten Kommunikation orientieren. Schlussendlich geht es bei Sozialpädagogik nicht um einen bestimmten Handlungstypus, sondern um einen bestimmten Legitimationstypus (Vogel, 2017b, S. 26 - 27; vgl. Graf, 2017, S. 35).

II Empirischer Teil

7 Methodik

Zur Beantwortung der Fragestellung ist die Sicht, Wahrnehmung und Reflexion der Sozialpädagog*innen über den Umgang mit den Jugendlichen wichtig. Dazu werden viele deskriptive Informationen benötigt. Dafür ist ein qualitatives Vorgehen notwendig, das Nähe zum untersuchenden Gegenstand ermöglicht, damit in die Tiefe gegangen werden kann (Flick, von Kardoff & Steinke, 2015, S. 14 und 17; Döring & Bortz, 2016, S. 63). Das Erkennungsprinzip liegt vorliegend auf dem Verstehen und nicht auf dem Erklären (Flick, von Kardoff & Steinke, 2015, S. 23). Letzteres würde eine quantitative Erhebung voraussetzen. Die Auswahl der Interviewpartner*innen für die Masterthesis basierte auf einer möglichst breiten Unterscheidung in mehreren Merkmalen. Die Interviews sind als Kombination aus Elementen des offenen Leitfadenterviews und aus Elementen des narrativen Interviews konzipiert und geführt worden. Die Datenauswertung ist in Anlehnung an Elemente der Grounded Theory sowie mithilfe des Analyseverfahrens von Christian Vogel erfolgt.

7.1 Feldzugang und Datenerhebung

Wie eingangs angeführt, arbeitet die Autorin in einem Erziehungsheim. Die Interviews wurden mit zwei Sozialpädagoginnen geführt, die in derselben Institution auf verschiedenen Wohngruppen arbeiten. Die Masterthesis kann somit Aussagen über Handlungen und Interventionen dieser Personen in dieser Institution machen. Aufgrund der Forschung im eigenen Feld erfolgen in Kapitel 7.4 ein paar allgemeine Erklärungen zur sozialwissenschaftlichen Forschung.

Die befragten Personen sind aufgrund der Problemstellung ausgesucht worden, was den ersten Schritt des Theoretical Samplings darstellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 181).

Die Auswahl der befragten Personen erfolgte hinsichtlich sich kontrastierender Merkmale:

- Die Personen unterscheiden sich im Alter (Generationendifferenz).
- Die Personen haben an verschiedenen Hochschulen studiert (Hochschuldiffenz und Wissensdiffenz).
- Die Personen gehören zu unterschiedlichen Teams.
- Die Personen unterstehen verschiedenen Leitungspersonen.

Die Auswahl der zu befragenden Personen anhand dieser Kriterien zielte darauf ab, bei den Erzählungen möglichst unterschiedliche Daten zu erhalten, aus denen sich vielfältige und verschiedene Informationen aus den Interviews generieren lassen (Glaser & Strauss, 2010, S. 71 - 72). Die nach den Auswahlkriterien in Frage kommenden Personen wurden von der Autorin persönlich angefragt, ob sie Interesse an der Teilnahme an einem Interview hätten. Dabei wurde ihnen mitgeteilt, dass Erzählungen zu einem komplexen und anspruchsvollen Fallverlauf von Jugendlichen von Interesse sein würden. Beide Personen waren sofort einverstanden. In einem Vorgespräch wurden sie über die Dauer, die Art und Weise sowie über das Erkenntnisinteresse des Interviews informiert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 124; vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 54). Die informierte Einwilligung für das Interview wurde beim Vorgespräch abgegeben und schriftlich eingeholt. In der Einwilligung wird auf die Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Anonymisierung hingewiesen sowie die Möglichkeit, die Teilnahme am Interview jederzeit zu beenden. Zudem wird darauf hingewiesen, dass das Interview digital aufgezeichnet wird. Das

Erkenntnisinteresse des Interviews wird darin nochmals schriftlich erläutert. Bei der Darlegung des Erkenntnisinteresses wurde darauf geachtet, dass die theoretischen Überlegungen der Autorin nicht geäußert wurden. Przyborsky und Wohlrab-Sahr weisen darauf hin, dass bei Offenlegung von zu vielen Informationen zu den theoretischen Überlegungen die Ergebnisoffenheit nicht mehr gegeben ist (2014, S. 61). Die befragten Personen erhielten somit nur eine kurze allgemeine Einführung in das Thema. Auf diesen Punkt wurde bewusst viel Wert gelegt, weil aufgrund der Nähe der Autorin zu den befragten Personen davon ausgegangen werden konnte, dass es zu Erzählungen kommen würde, die der Autorin als eine Art Dienstleistung dienen sollten, indem «richtige» Antworten angestrebt werden würden. Solche «richtigen» Antworten hätten jedoch von realen Sachverhalten abweichen können. Ein möglichst narratives Vorgehen sollte dem entgegenwirken. Die Einstiegsfrage wurde den befragten Personen ein paar Tage vor dem Interview schriftlich abgegeben. Diese Vorgehensweise hatte zum Ziel, dass sich die befragten Personen bereits vorgängig mit der Thematik auseinandersetzen konnten, damit ein möglichst hoher Erzählfluss generiert werden konnte.

Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an die theoretischen Erkenntnisse erstellt. Die theoretischen Erarbeitungen hatten der Autorin eröffnet, zu welchen Themen Daten generiert werden mussten, damit die Fragestellung beantwortet werden konnte. Der Leitfaden diente der Autorin zur Bündelung des theoretischen Hintergrundwissens. Der Leitfaden war somit eine Gedächtnisstütze, welche Themen bereits angesprochen wurden und bei welchen noch nachgefragt werden musste. Dies generierte eine strukturierte Herangehensweise an den Forschungsgegenstand (vgl. Witzel, 1982, S. 90). Die Datenerhebung erfolgte in Anlehnung an eine Kombination aus Elementen des *offenen Leitfadeninterviews* und Elementen des *narrativen Interviews*. Das offene Leitfadeninterview eignete sich für die vorliegende Erhebung, weil die Fragestellung eingegrenzt war und sich das Interview auf eine berufliche Praxis bezog, «deren Darstellung primär über den Modus der Beschreibung und Argumentation zu erfassen ist und bei denen es darauf ankommt, dass bestimmte Bereiche in jedem Fall detailliert behandelt werden» (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 126 - 127). Das narrative Interview wird in Forschungskontexten gewählt, in denen autobiographisches Erzählen von Bedeutung ist. Diese Erzählungsart stand hier nicht im Zentrum. Ein Element des narrativen Interviews ist aber die Überzeugung, dass Erzählungen am besten die Orientierungsstrukturen des wirklichen Handelns reproduzieren (ebd., S. 80 - 82). Dieser Aspekt war für die vorliegende Untersuchung wichtig, weil über die Erzählung der befragten Personen die Analyse der Handlungen und Interventionen im Umgang mit den Jugendlichen erfolgte. Das offene Leitfadeninterview birgt die Gefahr, dass der Leitfaden als Ordnungsmuster vor die Präferenzen der befragten Personen gestellt wird. In den Erläuterungen von Przyborski und Wohlrab-Sahr zu dieser Interviewform wird darauf hingewiesen, dass sich der Interviewverlauf an den inhaltlichen Relevanzstrukturen der befragten Personen und nicht primär am Interviewleitfaden orientieren muss (2014, S. 126). Ausserdem hat der Leitfaden das Merkmal, dass spezifische Fragen gestellt werden, auf die eine kurze Antwort genügt. Diese Gefahr wird in den Lehrbüchern mit einer möglichst offen formulierten Einstiegsfrage abgefangen. Für die Autorin waren diese Hinweise nicht ausreichend, um eine möglichst grosse Offenheit und einen hohen Erzählfluss zu generieren. Vielmehr wurden die Risiken des offenen Leitfadeninterviews durch Elemente des narrativen Interviews abgefangen. Mithilfe des narrativen Eingangsstimulus ist ein erster Erzählfluss generiert worden (vgl. ebd., S. 128). Beim Nachfragen handelte es sich einerseits um immanentes Nachfragen in Anlehnung an das narrative Interview, indem es an bereits angedeutete Erzählungen anschliessen und erneut einen Erzählimpuls generieren sollte (vgl. ebd., S. 86). Andererseits wurde die

Möglichkeit des spezifischen Nachfragens für die vertiefte Informationsgewinnung in Anlehnung an das offene Leitfadeninterview angewendet, um die Hervorhebung bestimmter Details in den Erzählungen zu generieren (ebd., S. 128). Die befragten Personen wurden im Vorgespräch darüber informiert, dass es sich nicht um ein klassisches Frage-Antwort-Interview handeln würde, sondern um die Generierung von Erzählungen zu den subjektiven Erfahrungen zu einem spezifischen Fallverlauf von Jugendlichen. Die Rolle der Interviewerin ist die der ZuhörerIn und die Rolle der interviewten Person ist die der erzählenden Person (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 85). Bei beiden Interviewformen bietet sich am Ende die Möglichkeit, Fragen zur Bewertung expliziter Sachverhalte oder zur Gesamteinschätzung der Situation zu stellen (ebd., S. 129) sowie zur Erhebung objektiver Daten, sofern diese nicht bereits narrativ erhoben worden sind. Die Herstellung einer möglichst narrativen Erzählsituation diene auch dem Ziel, aufgrund der Nähe zum Feld und zur befragten Person, keine Antworten zu initiieren. Inwiefern eine möglichst narrative Erzählung aus dem sozialpädagogischen Alltag generiert werden kann, ist nebst der Interviewperson auch von der befragten Person abhängig. Gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr brauchen die befragten Personen keine bestimmten Kompetenzen (2014, S. 127). Im Anschluss an die jeweiligen Interviews wurde von der Autorin ein Postskriptum erstellt. Das Postskriptum beinhaltet Aspekte wie die Raumsituation, Mimik oder Gestik der befragten Person, das Wohlbefinden der befragten Person usw. (Dresing & Pehl, 2018, S. 17 - 18) sowie eine kurze Reflexion zu beeinflussenden Faktoren, Beobachtungen, Vermutungen usw., die der Transkription nicht zugänglich sind. Das Postskriptum kann wichtige Hinweise für das Verstehen der Daten liefern (Witzel, 1982, S. 92). Zur Überprüfung des Interviewleitfadens und zur Gewinnung von Sicherheit in der Rolle der Interviewerin wurde ein Übungsinterview durchgeführt, das nicht in die Datenauswertung einfluss.

7.2 Transkription

Die durchgeführten Interviews wurden transkribiert. Dabei gewährleisten gemäss Dresing und Pehl Transkriptionsregeln die wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit. Bei der Wahl des Transkriptionsregelsystems sind die Forschungsmethodik, die Erkenntniserwartung und forschungspragmatische Gründe ausschlaggebend (2018, S. 19). Strauss und Corbin weisen darauf hin, dass beim Analysestil der Grounded Theory die ersten Interviews vollständig transkribiert werden sollen (1996, S. 14). Für die Entscheidung, welche Regeln für die Transkription berücksichtigt werden, war ausschlaggebend, dass bei der Datenauswertung ausserdem die nicht-sprachlichen Emergenzen (vgl. Kap. 7.3) beachtet werden sollten. Eine Transkription möglichst nah am Interviewverlauf erhöht die Chance, Unausgesprochenes sichtbar zu machen und für die spätere Analyse zu verwenden. Die Transkription wurde mit dem Transkriptionsprogramm *f4transkript* durchgeführt. Folgende Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl wurden angewendet worden:

- Wortgenaue Transkription und Übersetzung ins Hochdeutsche
- Markierung von Wort- und Satzabbrüchen mit /
- Markierung von Pausen je nach Länge mit (.), (..), (...)
- Transkription von Verständnissignalen und Fülllauten (ähm, mhm, aha usw.)
- Kennzeichnung von Betonungen durch Grossbuchstaben
- Jeder Sprachbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Am Ende wird die Zeit notiert.

- Kennzeichnung von unverständlichen Wörtern mit (unv.)
- Die Interviewperson wird mit «I» und die befragte Person mit «B» gekennzeichnet.

(2018, S. 21 - 23)

Zusätzlich wurden Begriffe, die vom Mundart nicht ins Hochdeutsche übersetzt wurden, in " " und Erzählungen in Form der direkten Rede in < > gesetzt. Begriffliche Ergänzungen zur Korrektheit des Satzes stehen in [].

7.3 Datenauswertung

Die Daten wurden in Anlehnung an Elemente der Grounded Theory-Methodologie in Kombination mit einem hermeneutischen Analyseverfahren von Christian Vogel ausgewertet. Bei der Grounded Theory steht zu Beginn ein Untersuchungsbereich, bei dem sich durch den Forschungsprozess zeigt, was relevant ist. Das Ziel ist somit nicht die Bestätigung einer Theorie, sondern die Herausarbeitung einer neuen Theorie (Strauss & Corbin, 1996, S. 8). Das geschieht mithilfe eines methodischen Prozesses, bei dem empirische Phänomene identifiziert und zu einer Theorie verdichtet werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 198). Die Grounded Theory ist daher als eine gegenstandsverankerte Theorie zu verstehen (Strauss & Corbin, 1996, S. 7). Sie lehnt sich an das Theoretical Sampling an. Dabei finden die Datenerhebung und die Datenanalyse abwechselnd statt. Die Analyse der ersten Fälle leitet die Auswahl der weiteren Fälle (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 181). Der Prozess der Datenerhebung wird somit durch die Analyse der bereits erhobenen Daten kontrolliert (Glaser & Strauss, 2010, S. 61). Das Sampling wird daher nicht von Anfang an festgelegt, sondern ergibt sich während der laufenden Erhebungen und Auswertungen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 181). Das Ziel ist, die theoretische Sättigung der Kategorien zu erreichen (ebd., S. 201). Der Forschungsprozess ist sowohl durch ein induktives als auch durch ein deduktives Vorgehen gekennzeichnet (ebd., S. 198). Das Ziel der Grounded Theory ist die Entdeckung einer neuen Theorie mithilfe der theoretischen Sättigung. Das bedeutet, dass keine weiteren, neuen Daten mehr gefunden werden und sich die im Datenmaterial erkannten Eigenschaften zu wiederholen beginnen. Die maximale Sättigung wird erreicht, indem Daten von verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen Merkmalen erhoben werden (Glaser & Strauss, 2010, S. 76 - 77). Da im Rahmen der Masterthesis zwei Fallanalysen durchgeführt werden, ist eine theoretische Sättigung bzw. die Generierung einer Theorie nicht das Ziel.

Der Grounded Theory liegt ein kodierendes Verfahren der Datenauswertung zugrunde, das sich in drei Haupttypen unterteilt: das *offene Kodieren*, das *axiale Kodieren* und das *selektive Kodieren* (Strauss & Corbin, 1996, S. 40). Dabei sind zwei analytische Verfahren zentral: Das eine beschäftigt sich mit dem «Anstellen von Vergleichen» und das andere mit dem «Stellen von Fragen». Das *offene Kodieren* ist der erste Schritt der Datenanalyse und befasst sich mit der Konzeptualisierung der Daten. Konzeptualisieren bedeutet, eine Beobachtung, einen bestimmten Satz oder einen Abschnitt herauszugreifen und das darin enthaltene Phänomen zu benennen. Ähnliche Phänomene erhalten dieselben Namen. Das Benennen von Konzepten erfolgt mithilfe von Fragen an das Material (ebd., S. 44 - 45). Im Verlaufe des offenen Kodierens entstehen viele Konzepte, die danach zu Kategorien gebündelt werden. Dieser Schritt wird Kategorisierung genannt. Das Ziel der Kategorisierung ist durch die Bündelung ähnlicher Konzepte zu einer Kategorie die Reduktion von Redundanzen (ebd., S. 47). Kategorien sind abstraktere Konzepte, die erste Eckpfeiler der zu generierenden Theorie bilden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 201). Das *axiale Kodieren* erfolgt nach dem offenen Kodieren. Das *axiale Kodieren* ermöglicht eine neue Zusammensetzung der Daten bzw. der Kategorien mithilfe des paradigmatischen Modells. Das paradigmatische

Modell ermöglicht ein systematisches Nachdenken über die Daten. Das Modell setzt sich aus den folgenden Elementen zusammen:

- Das *Phänomen* stellt das zentrale Ereignis dar, auf das mehrere Handlungen oder Interaktionen gerichtet sind.
- Die *ursächlichen Bedingungen* führen zum Phänomen.
- Der *Kontext* beinhaltet alle Eigenschaften, die zum Phänomen gehören.
- Die *intervenierenden Bedingungen* beeinflussen die Handlungs- und Interaktionsstrategien und stellen einen breiteren Kontext des Phänomens dar. Zu den intervenierenden Bedingungen gehören Zeit, Raum, Kultur, sozio-ökonomischer Status und die individuelle Biographie.
- Die *Handlungs- und Interaktionsstrategien* zeigen den Umgang mit dem und die Bewältigung des Phänomens auf.
- Die Handlungen und Interaktionen führen zu bestimmten *Konsequenzen*.

(Strauss & Corbin, 1996, S. 75 - 85)

Eine bestimmte Kategorie, die das Phänomen abbildet, wird in den Mittelpunkt gestellt und entlang der Elemente des paradigmatischen Modells analysiert (Strauss, 1998, S. 63). Um diese Kategorie herum formieren sich die weiteren Kategorien, die nun Subkategorien genannt werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 76). Damit wird eine Schlüsselkategorie herausgearbeitet, die mit möglichst vielen anderen Kategorien in Verbindung steht und um die herum sich die Theorie bildet. Nachdem die Schlüsselkategorie gefunden ist, erfolgt das *selektive Kodieren* (Przyborsky & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 211). Die weitere Kodierung wird nun nach der Schlüsselkategorie konzentriert. Das bedeutet, dass nach Variablen gesucht wird, die in einem signifikanten Bezug zur Schlüsselkategorie stehen (Strauss, 1998, S. 63). Mit dem selektiven Kodieren wird der rote Faden der Geschichte festgelegt (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Es kommt zur Integration der Theorie (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 211). Neben der Datenauswertung nach Elementen der Grounded Theory stellt sich die Frage, wie zwischen den Erzählungen der befragten Person ein Realitätsbezug hergestellt werden kann. In Kapitel 6.3 wurde deutlich, dass Erzählungen aufgrund von verschiedenen Spannungsverhältnissen nicht geäußert werden. Die Datenanalyse interessiert sich folglich für aus der Kommunikation ausgeschlossene Inhalte. Vogel's Verfahren «zur strukturbezogenen Analyse von Kommunikation und Interaktion» liegt die Annahme zugrunde, dass bestimmte Erfahrungen nicht kommuniziert werden, aber dennoch als beobachtbare Verhaltensweisen in der Interaktion und Kommunikation vorkommen. Damit lassen sich in der Kommunikation enthaltene *Emergenten* feststellen. Emergenten bezeichnen Phänomene, über die sich Erfahrungsgehalte, die nicht direkt in die Kommunikation einfließen, beobachten lassen (2013, S. 200 - 201). Sie zeigen sich in Form von Auslassungen, Irritationen, Auffälligkeiten⁹ usw., die als Störung in der Verständigung erkannt werden (Vogel, 2007, S. 27). Diese Stellen können nicht direkt hermeneutisch gedeutet werden. Die Frage an die emergente Stelle ist, was verdeckt bleibt. Durch Implikationen wird versucht, die fehlenden Gehalte zu rekonstruieren, sodass sie in den Kontext passen. Wichtig dabei ist, nahe am Datenmaterial zu bleiben und Spekulationen gering zu halten (Vogel, 2017b, S. 58 - 59). Vogel greift bei seinem Verfahren für die Analyse von *Verzerrungen* auf die Theorie der Geltungsansprüche von Habermas und für

⁹ Dazu gehören auch Wort- und Satzabbrüche, Pausen, Lachen, mehrmaliges Ansetzen im Redeverlauf, Räuspern usw. (Vogel, 2017b, S. 58).

die Analyse von *Desymbolisierungen* auf die Theorie der Symbolisierung von Lorenzer zurück (2013, S. 200 - 201; 2007, S. 29; 2017b, S. 49). Verzerrungen der Kommunikation beruhen auf Machtdifferenzen, die zur Unmöglichkeit der Problematisierung der Geltungsansprüche führen (Vogel, 2017b, S. 50). Kommunikationsverzerrungen sind verdeckt strategische Handlungen. Das Verdeckte lässt sich durch Emergenten im Material rekonstruieren (Vogel, 2013, S. 200). Das geschieht, indem bei der Analyse des Materials eine Akteur*innenperspektive in Form einer virtuellen Teilnahme eingenommen wird. Aus dieser Sicht werden die entsprechenden Geltungsansprüche problematisiert und Stellung dazu genommen (Vogel, 2017b, S. 52 und 54).

Bei der Analyse von Desymbolisierungen werden zwei Typen¹⁰ unterschieden, die in einem Zusammenhang stehen, der für eine bestimmte soziale Gemeinschaft gilt (Vogel, 2017a, S. 205 - 206). Symbole, als ein Typ, gehören zu den bewussten Repräsentanzen. Das Symbolisierte, als der andere Typ, gehört zu den unbewussten Repräsentanzen (Lorenzer, 1995, S. 113). Den Prozess, der die beiden Typen in einen Zusammenhang stellt, nennt Lorenzer «Symbolisierung» (Vogel, 2017a, S. 205). «Symbolisierung meint also, dass zwischen dem sinnlichen Erleben und der abstrakten Welt der Zeichen ein relativ dauerhafter Zusammenhang etabliert wird» (Vogel, 2017a, S. 205). Mit der Unterscheidung der zwei Typen («Symbol» und «Symbolisiertes» oder «sinnliches Erleben» und «abstrakte Welt») verbindet Lorenzer das Biologische und das Soziale miteinander, woraus sich Sprache entwickelt (ebd., S. 213). Die Sprachentwicklung basiert auf äusseren Reizen, die aus der sozialen Struktur hervorgehen und die sich bereits beim embryonalen Organismus als verhaltensbestimmende Strukturen niederschlagen (Lorenzer, 1977, S. 186 - 188; Vogel, 2017a, S. 208). Sprachspiele¹¹ bestehen aus dem sprachlichen Symbol und aus der gesellschaftlich bedingten Interaktionsform. Ersteres wird sprachmotorischer und letzteres senso-motorischer Praxiskomplex genannt. Interaktionsfiguren des senso-motorischen Praxiskomplexes wiederholen sich innerhalb einer beständigen sozialen Struktur. Geringe soziale Spannungen führen dabei zur Beständigkeit der Struktur. Häufige Wiederholungen der Interaktionsfiguren schlagen sich als Effekt der sozialen Struktur in einer inneren Struktur¹² des Menschen nieder. Die Sprachfigur auf der Seite des sprachmotorischen Praxiskomplexes wird bedingt durch die geltenden Regeln einer sozialen Gruppe, den Grad der Institutionalisierung und die kulturell tradierten symbolischen Formen. Eine fehlende Verknüpfung zwischen dem sprachmotorischen (Typ Symbol) und senso-motorischen (Typ Symbolisiertes) Komplex führt zur Aufspaltung des Sprachspiels (Vogel, 2017a, S. 207 - 209). Wenn Sprachspiele aufgespalten werden, dann führt dies zur Reduzierung des Grades der diskursiven Sättigung (Vogel, 2017b, S. 56). Bei einer Aufspaltung des Sprachspiels verliert das Symbol seinen symbolischen Charakter und das Symbolisierte seine symbolische Repräsentanz. Ersteres wird als Desymbolisierung und letzteres als Klischeebildung bezeichnet. Desymbolisierung bedeutet, dass Erfahrungen aus der Erinnerung ausgeschlossen werden und nicht in die Kommunikation einfließen (Vogel, 2017a, S. 205). Sie sind im empirischen Material anhand von leeren Worthülsen zu erkennen (ebd., S. 207). Die Symbole verweisen dann nicht

¹⁰ Diese Unterscheidung erfolgt in Anlehnung an Bateson und dessen Unterscheidung der zwei logischen Typen von Elementen und Klassen von Elementen (Vogel, 2017a, S. 205). Weiterführend: Bateson, Gregory, (1987 (1979)). *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

¹¹ Der Begriff geht auf Wittgenstein zurück (Vogel, 2017a, S. 204).

¹² Diagnosen wie ADHS oder Asperger werden damit erklärt, dass sich aufgrund erhöhter sozialer Spannungen keine innere Struktur ausbilden konnte. In diesen Fällen haben sich die Interaktionsfiguren nicht wiederholt, was sich in Störungsbildern wie ADHS oder Asperger äussern kann.

mehr auf einen Handlungsentwurf (Vogel, 2007, S. 29). Klischees auf der Seite des senso-motorischen Sprachkomplexes sind Verhaltensweisen, die unbewusst ablaufen und nicht kontrolliert werden können. Sie wirken auf die beobachtende Person häufig sinnlos und unverständlich. Im Gegenzug zu Desymbolisierungsprozessen und Klischeebildungen gibt es Resymbolisierungsprozesse. Dabei werden verloren gegangene Erfahrungsgehalte wieder in die Kommunikation eingeschlossen. Bei schwer zugänglichen Erinnerungsgehalten kann eine Therapie Resymbolisierungsprozesse fördern. Leichter zugängliche Erinnerungsgehalte können durch Bildungsprozesse wieder in Erinnerung treten. Soziale Arbeit aus bildungstheoretischer Sicht knüpft gemäss Graf genau dort an, damit der Grad der diskursiven Sättigung erhöht wird. Neue Symbolisierungs- und Desymbolisierungsprozesse werden als kultureller Reflex, auf das, was in der Gesellschaftsstruktur gegeben ist, verstanden (Vogel, 2017a, S. 205 - 207). Sprache als kulturelles Symbolsystem ist abhängig vom Grad der Institutionalisierung, etwa in Familien oder Erziehungsheimen. Zwischen dem Wechsel sozialer Kontexte kommt es zwangsläufig zu Desymbolisierungen und Klischeebildungen (ebd., S. 215; Vogel, 2007b, S. 29).

7.4 Kontextinterpunktion

Sozialwissenschaftliche Forschungen unterscheiden sich von naturwissenschaftlichen insofern, als die forschende Person selbst Teil der Untersuchung ist, denn ohne dies wäre gar keine Forschung möglich. Die verstärkte Problematik bei Forschungen im eigenen Feld erklärt Habermas in Anlehnung an Giddens damit, dass Sozialwissenschaften einer «doppelten Hermeneutik» unterliegen. Das Verstehen einer Problemlage ist einerseits durch den theoretischen Zugang determiniert. Die Datenbeschreibung ist somit abhängig von der Theorie. Das Verstehen einer Problemlage ist andererseits durch die Alltagserfahrungen der forschenden Person bestimmt. Die eigenen Erfahrungen spielen somit in die Datengewinnung hinein (1987a, S. 160 - 163). Mit Habermas bedeutet das, dass es keine «objektive Erkenntnis» gibt, weil das Erkenntnisinteresse, das der Forschung zugrunde liegt, den Blick auf die Wirklichkeit objektiviert. Es handelt sich dabei jedoch um einen objektivistischen Schein, weil die getätigten Aussagen auf ein erkenntnisleitendes Interesse zurückzuführen sind (1981, S. 155). Habermas unterscheidet das *technische*, *praktische* und *emanzipatorische* Erkenntnisinteresse voneinander (ebd., S. 158). Gemäss Vogel muss sich Soziale Arbeit im Sinne von Habermas als kritische Sozialwissenschaft verstehen, die nomologisches Wissen generiert (2019, S. 3), «wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmässigkeiten des sozialen Handelns überhaupt und wann sie ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen» (Habermas, 1981, S. 158). Der Vermittlung dieses kritischen Wissens liegt das emanzipatorische Erkenntnisinteresse zugrunde, das neue Handlungsoptionen ermöglicht (Meier, 2010, S. 57). Dazu gehört das Bewusstsein über die Gesetzmässigkeiten, die einen Prozess der Reflexion auslösen und die damit nicht ausser Geltung, aber ausser Anwendung gesetzt werden. Für Habermas ist die Selbstreflexion die Herauslösung des Subjektes aus der «Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten» (1981, S. 158 - 159). Der eigene Anteil an der Forschung wird vorliegend als Ressource und nicht als Störung verstanden (Vogel, 2017b, S. 33). Die Nähe der Autorin zum Feld bietet die Chance, vertiefere Einblicke in die Fälle zu erhalten. Wenn davon ausgegangen wird, dass gewisse Erfahrungen der befragten Personen nicht geäussert werden, dann wird die Nähe der Autorin zum Forschungsgegenstand und zur befragten Person als Ressource betrachtet, sodass die vorhandene Vertrauensbasis Spannungen abbaut, wodurch mehr Erfahrungsgehalte in die Kommunikation

einfließen werden. Zudem muss mitgedacht werden, dass bestimmte Sachverhalte der befragten Personen nicht Eingang in die Kommunikation finden, weil sie als Wissen bei der Autorin vorausgesetzt werden.

Mit dem Modell der Kontextinterpunktion von Erich-Otto Graf ist es möglich, die Forscher*innenrolle vom Forschungsgegenstand zu abstrahieren und zu reflektieren. Das Modell integriert eine doppelte Hermeneutik (Vogel, 2017b, S. 38 - 39). E.-O. Graf beschreibt Forschung «als eine Interaktion von Kontexten». Die Grenze zwischen den beiden Kontexten ist variabel (2010, S. 80). Er unterscheidet den *Forschungskontext* und den *Kontext der Forschung* voneinander. Zum Forschungskontext gehört der Forschungsgegenstand und das Forschungsobjekt. Zum Kontext der Forschung gehören «alle jene Elemente des Forschungsprozesses, die das Forschungssubjekt organisiert, um das Forschungsprojekt zu beforschen» (E.-O. Graf, 2010, S. 83). Dazu zählt die Wahl bestimmter Methoden oder Theorien, die Interessen der Forschungsperson, institutionelle Rahmenbedingungen oder die eigene Biographie (ebd., S. 81). Die zwei Kontexte werden durch eine imaginäre Grenze geteilt, der «Null-Linie der Forschung». Die Linie wird als Interpunktion verstanden, an der die Daten entstehen (Vogel, 2017b, S. 38). Die Daten beinhalten eine Doppelwertigkeit, weil sie sich sowohl hinsichtlich des Forschungskontextes als auch des Kontextes der Forschung interpretieren lassen. «Ein und dieselbe Information liess sich als eine Information über die Forschung oder als eine Information über die zu untersuchende Wirklichkeit lesen» (Vogel, 2017b, S. 38). Eine Folge dieses Umstandes ist in den Sozialwissenschaften, dass der eigene Bereich kontrolliert und standardisiert wird, damit eine klare Interpretation der Daten möglich wird. Das Ziel dieses Modells ist hingegen, die Doppelwertigkeit der Daten als Reflexionsgrundlage zu nutzen und die Unmöglichkeit eines ausserweltlichen Standpunktes anzuerkennen (ebd., S. 38 - 39). Für die Analyse bedeutet das, dass das Material in seinen Kontext gestellt wird. Dadurch erst gelingt es, einen Sinn zu unterstellen. Die Verschiebung der Interpunktion wird zu einer ganz neuen Implikation (Sinngehalt) führen (ebd., S. 41). Vogel hat die Begrifflichkeit von E.-O. Graf für die Fallanalyse angepasst. Er spricht von der analogen Unterscheidung *Fallkontext* und *Kontext des Falles*. Vogel wählt dann noch eine allgemeinere Terminologie, um Verwirrungen zu vermeiden. Somit wird nachfolgend von Primär- und Sekundärkontext gesprochen, was analog zu den beiden zuvor eingeführten Begriffen steht (2017b, S. 43). Der Primärkontext ist der Kontext für den Sekundärkontext und umgekehrt. Auf beiden Seiten können Analysen und Interpretationen entstehen. «Es entstehen nicht nur Deutungen im Primärkontext, d.h. bei den Sozialarbeitenden, die sich Gedanken über ihre Fälle machen, sondern auch im Sekundärkontext, wo die Subjekte, von denen die Fälle handeln, machen sich Gedanken über die Sozialarbeitenden» (Vogel, 2017b, S. 44). Für die Fallanalysen bezieht sich die Unterscheidung der Kontexte auf zwei Ebenen: Eine Ebene stellt das Interview selbst dar, in der die Autorin im Primärkontext und die befragte Person im Sekundärkontext erscheint. Auf der anderen Ebene erscheint die befragte Person im Primärkontext und der Fall bzw. die Jugendlichen im Sekundärkontext. Für die Analyse ist das Aufrechterhalten eines Bewusstseins über diese Kontextunterschiede zentral.

8 Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der Ergebnisse dient der intersubjektiven Überprüfbarkeit. Einerseits muss die gewählte Methode beschrieben und andererseits durch beispielhafte Interpretationen vorgeführt werden (Przyborsky & Wohrab-Sahr, 2014, S. 401). Die Ergebnisdarstellung der jeweiligen Fallanalysen wird mit einem kurzen Fallporträt eingeleitet. Dann werden die erarbeiteten zentralen Kategorien anhand der Transkriptionsausschnitte¹³ mithilfe von direkten Zitaten, die in doppelten Anführungs- und Schlusszeichen stehen, oder Paraphrasierungen dargestellt und danach anhand des paradigmatischen Modelles zu einer Schlüsselkategorie verdichtet. Zwischen den eingerückten Transkriptionsausschnitten stehen im Blocksatz die Interpretationen der Autorin. Im Anhang befinden sich ergänzend zu den folgend dargestellten Kategorien weitere Transkriptionsausschnitte, sodass zusammen mit dem Anhang die vollständig gesättigte Kategorie abgebildet wird.

8.1 Interview 1

8.1.1 Fallporträt

Die Sozialpädagogin arbeitet seit sieben Jahren in der Institution und ist seit dem Eintritt des Jugendlichen im Jahr 2017 für ihn als fallführende Sozialpädagogin zuständig. Der Jugendliche ist mit 12 Jahren eingetreten und heute 15 Jahre alt. Die Platzierung in der Institution folgte dem Entzug des Aufenthaltsbestimmungsrechts der Mutter durch die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) und einer Sofortplatzierung des Jugendlichen als Krisenintervention in einer anderen Institution.

8.1.2 Kategorie 1: Unbewusstheit der Lebensgeschichte

«Es hat / der Auftrag von der Beiständin ist gewesen Vertrauen aufbauen, Sicherheit gewinnen, Verlässlichkeit erfahren» (Z. 13 - 14, Abs. 4).

Der Fokus der sozialpädagogischen Arbeit richtet sich gemäss dem Auftrag der Beiständin auf den Jugendlichen. Die formulierten Ziele erscheinen in Form einer allgemeinen Formulierung als leere Worthülsen. Diese Ziele sollten in der heutigen Zeit durch jede stationäre Platzierung gewährleistet werden und erscheinen daher nicht einzelfallorientiert, weil sie die konkreten Erfahrungen des Jugendlichen verdeckt lassen.

«Er hat Verwahrlosung gehabt, ist eigentlich zu Hause gewesen unbegleitet, hat gemacht, was er hat wollen. Was schlussendlich zur Platzierung geführt hat oder dass die KESB das Aufenthaltsbestimmungsrecht hat entzogen, ist, dass er neun Wochen am Stück einfach der Schule ferngeblieben ist. Es hat man nie herausgefunden, was ist eigentlich der Grund gewesen. Da sind sie immer so im, im, im Nebel drin. Die Mutter hat sich nicht richtig geäußert, der Junge hat sich nicht wollen oder nicht können äussern und dann ist mal dieser Entscheid gefallen irgend im April, Anfang, im Frühling, im April 2017 und dann ist er ins [Name Institution] gekommen mal als so, so eine Sofortplatzierung (...)» (Z. 15 - 21, Abs. 4).

¹³ Am Ende des Transkriptionsausschnittes steht in Klammer «Z» für «Zeile» und «A» für «Absatz». Beide Hinweise zeigen den Fundort der entsprechenden Stelle in den Transkripten auf. Bei Bedarf können die Gutachter die Transkripte bei der Autorin einfordern.

Die Schule als Primärinstitution ist nicht mehr in der Lage, auf die Bedürfnisse des Jugendlichen einzugehen, sowie die Familie die Schulpflicht nicht zu unterstützen scheint. Aus evolutionärer Sicht gehört die Schule zum Organisationsprinzip «Herrschaft» und die Familie zur «Verwandtschaft». Hier kommt es zu einer Machtprobe der Familie gegenüber der Schule. Die Machtprobe kann schlussendlich aufgrund der Intervention durch die KESB als gescheitert betrachtet werden. An die Stelle der Primärinstitutionen tritt nun als Sofortmassnahme eine spezialisierte Institution, weil zentrale gesellschaftliche Normen wie die Schulpflicht übertreten worden sind. Die Ziele dieser Institutionen, die dem Organisationsprinzip «Gesellschaft» angehören, sind die Durchsetzung von Normen. Was hier auftaucht, ist, dass die Gründe für das Schweigen der Mutter sowie des Jugendlichen zum Fernbleiben des Schulunterrichts verdeckt bleiben, womit der Zugang zu deren Lebenssituation versperrt bleibt. Was aber geäussert wird und dennoch unangetastet bleibt, ist, dass nebst der Schule auch die Familie die Bedürfnisse des Jugendlichen nicht erfüllt, weil sich niemand um ihn kümmert. Das deutet auf den wahren Grund für die Schulabwesenheit hin, der zur Intervention der KESB geführt hat.

«Er ist auf die Welt gekommen und ist taub gewesen. Das muss man vielleicht auch noch wissen. Er ist / Zwei Jahre haben sie das irgendwie nicht bemerkt, dass er nichts hört und hat danach sechs OPs gehabt, also sechs Operationen gehabt (...)» (Z. 21 - 23, Abs. 4).

Gemäss Lorenzer könnte es durch diese Erfahrung zu einer Sprachentwicklungsstörung beim Jugendlichen gekommen sein, weil die Sprachentwicklung auf äusseren Reizen beruht und diese auf den Embryo als verhaltensbestimmende Strukturen einwirken.

«In dieser Zeit von zwei bis, weiss ich auch nicht so genau, von zwei bis etwa sieben ist die Mutter in die Schweiz gezogen, hat kein Kind von diesen drei Kindern mitgenommen, wo sie hat, sondern hat aus wirtschaftlichen Gründen, hat sie einfach eine Arbeit gesucht und hat danach etwas gefunden in der Schweiz» (Z. 23 - 26, Abs. 4).

Der Systemimperativ «Geld» ist so mächtig, dass die Mutter von ihren Kindern wegzieht, um in einem anderen Land zu arbeiten. Es kommt zu einem Beziehungsabbruch mit der Mutter. Mit Bornschier kann die Entscheidung der Mutter damit erklärt werden, dass ihre Ressourcenlage aufgrund des Auseinanderdriftens des technologischen Stils und des politökonomischen Regimes extrem prekär geworden ist, sodass sie in die Schweiz zieht, um zu arbeiten. Wenn in dieser Zeit beim Jugendlichen lebensweltliche Schäden aufgrund von Reproduktionsstörungen in der Lebenswelt entstanden sind, dann könnten diese in Zusammenhang mit der gesellschaftlich bedingten Notlage der Mutter stehen.

«Die zwei Brüder sind bei/ beim eigenen Vater haben sie gewohnt und dort haben sie "äuä" wirklich eine miserable ähm, Beziehung gehabt zu dieser Stiefmutter. Die hat wirklich geschlagen und Gewalt angewendet und das ist also wirklich immer noch spürbar bei dem / beim [Name Jugendlicher] (...)» (Z. 33 - 35, Abs. 5).

An einziger Stelle werden hier die Gewalterfahrungen des Jugendlichen im kindlichen Lebensalter erwähnt. Diese Erfahrung deutet auf Störungen in den lebensweltlichen Reproduktionsprozessen hin. Am Ende dieser Erzählung kommt es zu einer langen Pause, die als Auslassung gedeutet wird. Latent bleibt, inwiefern und in welchen

Situationen die Gewalterfahrungen beim Jugendlichen heute noch zu beobachten sind. Damit bleiben entstandene lebensweltliche Defizite über den gesamten Fallverlauf verdeckt. Zudem wird hier an einziger Stelle der Vater des Jugendlichen erwähnt.

Die Sozialpädagogin erzählt dann, dass der Jugendliche als letztes Kind von der Mutter in die Schweiz geholt wurde:

«Nachher ist dann der ältere Bruder gekommen, der [Name Bruder] und schlussendlich irgendwie nach zwei Jahren hat sie dann der Kleine auch noch geholt, der dann vielleicht etwa neun gewesen ist. Neun, neun, vielleicht zehn» (Z. 39 - 41, Abs. 7).

Der Jugendliche war bereits im frühkindlichen Alter mehrere Jahre von seiner Mutter getrennt. Es ist unklar, inwiefern der Jugendliche mit der Mutter in dieser Zeit Kontakt hatte.

Nach der Erzählung der gemachten Erfahrungen des Jugendlichen nimmt die Sozialpädagogin nochmals Bezug zum Auftrag der Beiständin und erzählt dann, woran sie mit dem Jugendlichen arbeiten:

«Der Auftrag von der Beiständin, die hat gesagt, was sie will. Bei uns ist es einfach wie Aufarbeitung gewesen und sich/ eh (unv.) all die Beziehungsabbrüche, die er erlebt hat dort ihm halt wie die Sicherheit zu geben, es ist gar nicht anders gegangen» (Z. 42 - 45, Abs. 7).

Die spezifische Situation des Jugendlichen mit seinen Erfahrungen und Erinnerungen, die zuvor manifest geworden sind und die begründen würden, was genau aufgearbeitet werden müsste, erscheinen an dieser Stelle nicht mehr in der Erzählung. Die «Aufarbeitung» erscheint somit losgelöst von den realen Erfahrungen des Jugendlichen und als Leerstelle. Damit fehlt der Begründungszusammenhang zwischen den realen Erfahrungen des Jugendlichen und der sozialpädagogischen Arbeit. Es stellt sich dennoch die Frage, wie nun Aufarbeitung geschieht. Der sozialpädagogische Auftrag bestünde nämlich im Wesentlichen in der Herstellung kommunikativen Handelns mit dem Jugendlichen in der Entwicklung eines Bewusstseins der gemachten Erfahrungen. Somit wäre die Wohngruppe ein Ort, an dem der Jugendliche ein Bewusstsein über seine Erfahrungen entwickeln und darüber sprechen lernen könnte. Das würde zur Erhöhung seiner Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit bzw. der diskursiven Sättigung führen.

«Wo der [Name Jugendlicher] zu uns ist gekommen, ist auch ein ähm, Punkt gewesen, wo (Schlucken) (...) / ist eine therapeutische Begleitung ist, ist wie angefordert worden. Also ist wie (...) / Man hat dem "äuä" gar nicht können ausweichen, weil der hat so viel erlebt und so viel ähm, trägt er mit sich und dass das mal wie in einem anderen Setting auch aufgearbeitet wird» (Z. 95 - 98, Abs. 14).

Es ist unklar, von wem eine therapeutische Begleitung angefordert wurde. Die langen Pausen gefolgt von den Satzabbrüchen deuten auf Auslassungen in der Erzählung hin. In Latenz fällt die gesamte Lebensgeschichte mit den Erfahrungen des Jugendlichen, die eine Therapie begründen würden. Das Ziel der therapeutischen Begleitung ist die Förderung von Resymbolisierungsprozessen beim Jugendlichen, wodurch «Aufarbeitung» geschieht. Der Sozialpädagogin fehlt das Bewusstsein über die Notwendigkeit einer Therapie. Eine allgemeine Formulierung «man hat dem "äuä" gar nicht können ausweichen, weil der hat so viel erlebt und so viel ähm, trägt er mit sich» liefert als leere Worthülse die Begründung für die Installation eines therapeutischen Settings.

«Also finanziell sind sie wirklich einfach «Working Poor» oder noch, noch ärmer muss man sagen. Sie leben wirklich mit extrem wenig Geld» (Z. 49 - 50, Abs. 8).

«Weil sie eben schläft über den Tag. Ah, das muss ich vielleicht auch noch erwähnen, sie arbeitet immer durch die Nacht. Das ist natürlich auch extrem ungünstig, also, und durch den Tag schläft sie» (Z. 410 - 411, Abs. 34).

Hier wird deutlich, dass die Familie mit sehr wenig Geld lebt. Die Arbeitsbedingungen der Mutter sind ausserdem nicht ideal, um die Verantwortung und die Pflichten als Mutter gegenüber ihrem Sohn wahrzunehmen.

Einen weiteren zentralen Aspekt, der das Verhalten der Mutter beeinflusst und die gesellschaftliche Bedingtheit der Problemlage aufzeigt, erwähnt die Sozialpädagogin eher nebenbei gegen Ende des Interviews:

«Oder sie muss so und so viel Geld reinbringen in ihr Leben, sonst wird sie ausgewiesen. Das hat mir mal die Beiständin gesagt und ich denke, das wirkt. // I: Ja. // Weil ihr Leben ist hier oder das ist in der Schweiz und da / Ich denke, da macht sie alles, dass das kann erhalten bleiben und das ist natürlich ein RIESEN Stress» (Z. 647 - 650, Abs. 52).

Die Mutter befindet sich in einer prekären Lebenssituation und ist Dauerstress ausgesetzt, weil die Gefahr einer Ausweisung besteht. Die Systemintegration sichert ihr die soziale Integration in der Schweiz. Das bedeutet, dass sich die Systemimperative «Geld» auf das Verhalten der Mutter einwirkt, was sich zulasten des Kindeswohls auswirkt. Die Mutter befindet sich angesichts ihrer Situation selbst in einer sozialen Problemlage. Diese zentrale Gegebenheit wird aus Sicht der Sozialpädagogin während des Fallverlaufs nicht in Zusammenhang mit dem Verhalten der Mutter gebracht.

Die Situation der Mutter wird durch gesundheitliche Probleme erschwert, die in der Inszenierung der Rolle der Mutter durch die Sozialpädagogin in Form der direkten Rede wie folgt aussehen:

«Ich habe selber zu viele Baustellen. Ich muss dort zuerst alle meine Schulden können tilgen und nachher, nachher habe ich es im Rücken und ich habe es in den Knien und ich habe es in den Zähnen und ähm, mein Magen spinnt». Und sie ist wirklich auch gesundheitlich extrem angeschlagen, also wirklich schlimm, also und ihr passieren auch immer wahnsinnig viele verschiedene Sachen, wo ich denke, ist das nicht schon genug? Was sonst schon ist, also braucht es wirklich immer noch einen oben drauf? Einen Unfall hier, ein Schleudertrauma dort und ähm, irgendwie wird einem der Hund geklaut und nachher ist das ein grosses Problem (...). Es ist so eine, so eine Kumulierung von, von wirklich ähm, Gegebenheiten, wo einem / Also ich weiss nicht wie sie das macht, ich weiss es echt nicht und wie sie das verarbeitet, das / Für mich wäre es einfach zu viel, das muss ich sagen, das ist wirklich meine Empfindung (...))» (Z. 52 - 60, Abs. 8 - 9).

Die letzten Zeilen verdeutlichen, dass der Sekundärkontext der Sozialpädagogin zum Primärkontext wird, wodurch die Sozialpädagogin ihre sozialpädagogische Analysekraft verliert.

Die Sozialpädagogin spricht dann von der Situation des Jugendlichen in Bezug auf seine Mutter:

«Die Mutter sagt, sie käme ihn abholen am eins (unv.). Am zwei raus sind / ist er immer noch am Parkplatz gestanden. Dann wartet er, wartet er eine Stunde ohne sich zu bewegen, wartet er dort einfach so wie ergeben, der Situation ergeben, habe ich immer so das Gefühl gehabt» (Z. 158 - 160, Abs. 20).

«Ich weiss gar nicht so recht wie jetzt das erklären, also (..) / Die Mutter hat einem so viel versprochen: «Ich komme dann heute Abend vorbei». Nachher nicht gekommen. Entweder hat sie abgesagt oder gar nicht abgesagt, mehrheitlich gar nicht abgesagt und er wartet und wartet und: «Wenn kommt die Mutter etwa, wann kommt die Mutter?». «Also komm, wir rufen mal an, tun wir mal nachfragen». «Ach das habe ich vergessen» oder: «Ach jetzt ist gerade der Unfall». Ähm, und: «Ach sagen sie das nicht». Und viel so Geheimnistuereien hinten dran» (Z. 165 - 170, Abs. 20).

Der Sozialpädagogin fällt es angesichts der Aussage, dass sie nicht so recht wisse, wie sie das erklären solle, schwer, die Situation in Bezug auf den Jugendlichen zu deuten und zu erklären. Die Lebenssituation der Mutter wird latent, womit der Zugang zu den Gründen für das Verhalten der Mutter und für ihre Geheimnistuerei fehlt. Was diese Erlebnisse für den Jugendlichen bedeuten und dass sich daraus das sozialpädagogische Handeln im formulierten Auftrag der «Aufarbeitung» ergäbe, bleibt unbewusst. Die sozialpädagogische Aufgabe würde hier darin bestehen, kommunikatives Handeln mit der Mutter herzustellen, um sich über die Gründe für das Verhalten der Mutter zu verständigen, indem ihre Situation aus Sicht der Sozialpädagogin angesprochen werden würde. Nebst dem würde die sozialpädagogische Aufgabe darin bestehen, den Jugendlichen aufzufangen, weil es zu weiteren Enttäuschungen durch die Mutter gekommen ist. Dem Jugendlichen müsste ein Bewusstsein zu seiner Situation bzw. zur Situation seiner Mutter verschafft werden. Damit würde sich die sozialpädagogische Arbeit an der «Aufarbeitung» der realen Erfahrungen des Jugendlichen orientieren.

Im nächsten Abschnitt wird deutlich, wie die Sozialpädagogin über die Situation des Jugendlichen denkt:

«Und da frage ich mich schon, was hat er eigentlich / wie hat er die Zeit geschafft, wenn, wenn die Mutter so unzuverlässig ist und so (..) /» (Z. 217 - 218, Abs. 24).

Die sozialpädagogische bzw. die therapeutische Aufgabe bestände im Beantworten dieser Frage durch die Herstellung kommunikativen Handelns mit dem Ziel der Bewusstmachung dieser Erfahrungen beim Jugendlichen. Das Verhalten der Mutter deutet die Sozialpädagogin an dieser Stelle als «unzuverlässig». Danach kommt es zum Satzabbruch, der weitere Gründe für das Verhalten der Mutter auslöst. Vielmehr wird das Verhalten der Mutter aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang herausgerissen und als «unzuverlässig» der Mutter selbst zugeschrieben.

Nachdem die Sozialpädagogin nochmals aufgreift, dass die Mutter an einem Samstag vergessen habe, ihren Sohn abzuholen (Z. 219 - 224, Abs. 24), erscheint, eher nebenbei, ein weiterer zentraler Punkt hinsichtlich der psychischen Gesundheit der Mutter in der Erzählung:

«Ja selber halt auch psychisch extrem belastet. Sie ist "äbe" wie ein Vulkan und nachher fällt sie zusammen. Und was wir vermuten, dass sie ähm, (..) dass sie sich irgendwie mit Drogen vollpumpt. Mehr Tabletten, Alkohol vielleicht so in dieser Kombination oder über Tabletten, über Schmerzmittel vielleicht nachher noch "Alk" rein / Manchmal "lallet" sie und also sehr etwas (...) / Haben wir auch nie

angesprochen direkt, muss ich jetzt auch / Ja merke ich jetzt auch im Erzählen innen. Aber das sicher eine Wirkung hat auf das ganze (..) ähm, System. Oder auf ihr Verhalten und auch wieder (..) wie der, (..) wie der [Name Jugendlicher] sich verhält» (Z. 223 - 229, Abs. 24).

An dieser Stelle bricht durch, was ansonsten an keiner Stelle explizit ausgesprochen worden ist und eine plausible Erklärung für das Verhalten der Mutter und ihre Geheimnistuerei bietet. Das Verhalten der Mutter gibt Hinweise auf psychische Probleme. Zudem wird ein Alkohol- und/oder Tablettenproblem vermutet. Diese überaus wichtige Beobachtung wird latent gehalten, sodass folglich keine Möglichkeit besteht, die Lebenssituation der Mutter, die auf einen anomischen Zustand im Bereich Gesellschaft und eine Psychopathologie im Bereich Person hinweist, zu thematisieren und in einen Zusammenhang mit ihren Erziehungsmöglichkeiten und der Entwicklung des Jugendlichen zu bringen. Das zeigt sich auch daran, dass in der Erzählung in Form einer Leerstelle verdeckt bleibt, inwiefern das Verhalten der Mutter eine Wirkung auf das System und auf den Jugendlichen hat. Hier wäre es dringend notwendig, Verständigung mit der Mutter über die Situation herzustellen, um nicht zuletzt ein 365-Tage-Angebot¹⁴ zugunsten des Kindeswohls zu prüfen. Stattdessen wird die Lebenssituation der Mutter unbewusst gemacht, indem sie nicht mit ihr thematisiert wird.

8.1.3 Kategorie 2: Systemveränderung

«Das Aufenthaltsbestimmungsrecht das hat irgendwie so die erste Zeit geprägt, weil die Mutter hat so, hat / ist gewiebelt und hat, die hat das einfach nicht wollen, nicht akzeptieren. Und die KESB hat danach eine Anhörung gemacht und die KESB hat nachher ähm, entschieden, (.) dass sie vom Zeitpunkt vom, vom Eintritt vom [Name Jugendlicher] auf die [Name Institution], dass das sicher mal ein halbes Jahr ähm, bestehen bleibt und dass sie es nachher neu überprüfen und wenn die Mutter in dieser Zeit drin wie mitarbeitet und sich kooperativ zeigt, dass sie dann nachher das Aufenthaltsbestimmungsrecht ihr wieder zurückgeben. Und das ist auch wirklich tatsächlich auch passiert. Im März 2018 ist das danach wie zurückgegangen an die Mutter und das hat, hat so "chli" wie eine Entspannung gegeben auch ähm, (..) v/ von dem, wer hat mich angezeigt» (Z. 70 - 78, Abs. 11).

Die KESB hat durch die Anhörung Verständigung mit der Mutter hergestellt. Der zentrale Punkt für die Rückgabe des Aufenthaltsbestimmungsrechts ist die Kooperation der Mutter gewesen. Der Fokus der KESB auf der Kooperation mit der Mutter hält die Geschichte des Jugendlichen latent. Es stellt sich die Frage, auf welcher Begründung die Kooperation und Mitarbeit der Mutter aus Sicht der KESB beruht. Aus der Erzählung der Sozialpädagogin ist nicht zu entnehmen, wie sich die Kooperation und die Mitarbeit der Mutter, in der Zeit als das Aufenthaltsbestimmungsrecht noch entzogen gewesen ist, gestaltet hat, sodass das Aufenthaltsbestimmungsrecht an die Mutter zurückgegeben worden ist. Es scheint, dass die Mutter unter dem Druck der KESB kooperierte und mitarbeitete. Dass dies aber nicht wahrhaftig geschah, zeigt der nächste Abschnitt:

«Was aber auch für uns spannend ist gewesen, also von dem Zeitpunkt, wo der Druck weg ist gewesen von der KESB, ist quasi wie die Mutter verschwunden vom Bildschirm. Ist sie (...) /» (Z. 80 - 81, Abs. 12).

¹⁴ Aus dem Primärkontext der Autorin weiss diese, dass die Institution von Sonntagabend bis Samstagmorgen geöffnet hat, sodass die Jugendlichen die Wochenenden bei der Familie verbringen.

Die Wortwahl «spannend» könnte einerseits darauf hinweisen, dass das Verschwinden der Mutter, nachdem der Druck der KESB weggewesen ist, erstaunlich gewesen wäre oder andererseits könnte es sich hierbei um ein Reframing¹⁵ handeln. Keinesfalls ist es angesichts der lebensweltlichen Verhältnisse der Mutter überraschend, dass sie sich zurückzieht. Vielmehr ist dies eine logische Weiterführung des bisherigen Verhaltens der Mutter ohne Druck der KESB. Es wird deutlich, dass es sich um eine Scheinkooperation der Mutter gehandelt hat, die aufgrund des Druckes der KESB erfolgt ist. Die Machtposition der KESB wird deutlich, die das Verhalten der Mutter beeinflusst und wahrhaftiges¹⁶ Verhalten verunmöglicht haben. Eine Veränderung der Situation in Hinblick auf den Jugendlichen ist lediglich durch die Platzierung entstanden. Es kommt schliesslich zu einer langen Pause und zum Satzabbruch, was als Auslassung gedeutet wird. Eigentlich müsste die Erzählung der Sozialpädagogin damit weitergehen, weshalb die Mutter fernbleibt. Da jedoch die Gründe für das Verhalten der Mutter angesichts der in Latenz liegenden Lebenssituation (vgl. Kategorie 1) aus Sicht der Sozialpädagogin unangetastet bleiben, erzählt die Sozialpädagogin nach dem Satzabbruch, wann die Mutter in Erscheinung tritt:

«Sie ist da gewesen, wenn der [Name Jugendlicher] nicht zufrieden gewesen ist mit unseren Entscheidungen, aber das hat sich so aufkumuliert. Also sie ist nicht unmittelbar gekommen: «Er ist unzufrieden mit einer Entscheidung». Sondern das hat sich aufkumuliert und nachher ist [sie] wie ein Dampfkochtopf ist sie eingefahren und hat mal gepoltert und gesagt, was wir alles für (lautes Einatmen) (.) schlechte Entscheidungen haben getroffen und was uns überhaupt einfallen» (Z. 81 - 86, Abs. 12).

Hier wird deutlich, dass die Mutter in Erscheinung tritt, wenn sie getroffene Entscheidungen auf ihre Richtigkeit hin problematisiert. Die Mutter setzt sich für ihren Sohn ein, was als Stärkung der Familie gegenüber der Institution gedeutet werden kann und wohl nicht primär dem Interesse an ihrem Sohn geschuldet ist. Es bleibt eine Leerstelle, um was für Entscheidungen es sich gehandelt hat.

«Wenn so an die Mutter wieder wie eine, eine Mithilfe ist wie von unserer Seite (lautes Atmen) angefragt worden» (Z. 50 - 51, Abs. 8).

Bereits zu Beginn des Interviews weicht die Erzählung der Sozialpädagogin vom Jugendlichen auf die Mutter ab. Das laute Atmen weist auf klischiertes Verhalten hin. Dass der Fokus bereits so früh auf die Mutter fällt, stützt eine Notiz aus dem Postskriptum. Vor dem Interview hat die Sozialpädagogin in Bezug auf die Einstiegsfrage geäußert, dass nebst dem Jugendlichen die Mutter ja auch Teil des Ganzen sei. Die Mutter zieht sich vor dieser «Mithilfe» in der Darstellung der Sozialpädagogin bereits beim Eintritt des Jugendlichen mit folgenden Worten zurück:

«Oh nein ich habe viel zu viel zu tun, ich habe selber zu viele Baustellen» (Z. 52, Abs. 8).

Die Begründung für die Abwesenheit der Mutter sind ihre «Baustellen». Was sich dahinter verbirgt, wird in Kategorie 1 deutlich.

¹⁵ Reframing bezeichnet eine Technik, um negativ behaftete Gegebenheiten positiv umzudeuten (von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 312).

¹⁶ Die Wahrhaftigkeit einer Äusserung lässt sich gemäss Habermas durch die Handlungen der Person überprüfen, indem die Äusserung mit der Handlung übereinstimmen muss, sofern sie wahrhaftig geäußert worden ist (vgl. Kap. 6.1.1).

«Was wir auch geschafft haben ist, dass er (räuspern), dass wir / das mit der Zusammenarbeit m/ mit, mit der Mutter extreme Transparenz haben. Also wir haben ganz viel ihr gesagt wie wir es machen, was wir uns dazu haben überlegt und haben natürlich uns das auch gewünscht von ihrer Seite und das ist wie abgemacht worden mit der Mutter» (Z. 196 - 199, Abs. 22).

Die Handlung der Sozialpädagogin, die Mutter zu informieren, was sie mit dem Jugendlichen machen, deutet mit Habermas auf offen strategisches Handeln hin. Inwiefern es sich um legitime offene strategische Handlungen gehandelt hat, kann nicht analysiert werden, weil nicht gesagt wird, um welche Handlungen es gegangen ist.

«Das hat leider nicht / Immer so (nachdenken) (...) so wie beim Verliebt-Sein. So hoch wie die Motivation auch ist beim Verliebt-Sein, fällt sie ja manchmal auch gerade wieder zusammen // !: (lachen) // (lachen). Ist bei ihnen auch gewesen, so: «Doch ist gut». Und so, das ähm, doch da arbeitet sie mit, kooperiert, macht und nachher ein Mal hat es stattgefunden und nachher ist es gerade wieder zusammengebrochen und nachher (unv.) ist wie Funkstille gewesen» (Z. 199 - 203, Abs. 22).

Der Satzabbruch zu Beginn sowie die lange Pause inmitten des Satzes weisen auf eine Hemmung der Sozialpädagogin hin, zu sagen, dass die Abmachung von der Mutter nicht eingehalten worden ist. Daher kommt es zu einer Auslassung. An diese Stelle tritt eine Metapher des Verliebt-Seins mit anschliessendem klischiertem Verhalten in Form des Lachens. Zugleich lacht an dieser Stelle auch die Autorin. Auch ihrerseits bleibt etwas in Form klischierten Verhaltens verdeckt. Die Metapher enthält die «Motivation», sodass die Sozialpädagogin davon ausgeht, dass die Mutter der Abmachung zugestimmt hat, aufgrund ihrer anfänglichen Motivation zur Kooperation. Dabei bleiben die Machtbalancen, die zur Zustimmung der Mutter geführt haben, latent. Hätte die Mutter an dieser Stelle «Nein» sagen können bzw. was wäre für die Mutter die Folge eines «Neins» gewesen? Es muss davon ausgegangen werden, dass die Mutter weiss, dass eine Mitarbeit von ihr verlangt wird und dass das im Hintergrund wirkt. Schliesslich muss angenommen werden, dass ihr kooperierendes Verhalten zur Rückgabe des Aufenthaltsbestimmungsrechts geführt hat. Es fehlt das Bewusstsein bei der Sozialpädagogin, dass die Mutter ihre Zusicherung nicht wahrhaftig geäussert hat, was sich in den Handlungen der Mutter zeigt. Die Sozialpädagogin verpasst die Chance Verständigung mit der Mutter über diese Situation herzustellen. Stattdessen kommt es zur Funkstille, in der keine Kommunikation mehr stattfindet.

«Die Mutter hat (lachen), also die Mutter hat einfach eine grosse Wirkung in diesem ganzen System innen und gerade mit ihrer Abwesenheit auch» (Z. 301 - 302, Abs. 31).

Die Sozialpädagogin deutet die Abwesenheit der Mutter als grosse Wirkung im System. Einerseits kann daraus geschlossen werden, dass aufgrund der Handlungsausrichtung der Sozialpädagogin auf die Mutter die Abwesenheit eine grosse Wirkung auf die Sozialpädagogin und ihre Handlungen hat. Andererseits hat die Abwesenheit der Mutter eine Wirkung auf den Jugendlichen, die, wie oben erwähnt, mit dem Jugendlichen thematisiert werden müsste, jedoch latent bleibt.

«Wir haben uns nachher ähm, wie entschieden einfach "chli" die Strategie zu ändern und den Jungen wie z/ z/ eh zu festigen und gar nicht mehr im System wollen / Also das ist natürlich schon immer noch der Wunsch, das System wollen, können zu verändern. Aber das ist irgendwie / das ist so eingefahren, wirklich so /» (Z. 303 - 306, Abs. 31).

Mit der Strategieänderung vom System zum Jugendlichen wird manifest, dass es primär darum gegangen war, über die Zusammenarbeit mit der Mutter das System zu verändern. Die *Systemveränderung* wird hier als Wunsch formuliert, wobei dies als das Ziel der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen unterstellt werden kann. Die Systemveränderung ist die Begründung für die Handlungsausrichtung auf die Mutter. Durch den Strategiewechsel besteht die Chance, die sozialpädagogische Orientierung wieder zu erlangen, indem der Jugendliche in die Erzählung eintritt. Es zeigt sich gleichzeitig anhand der Äusserung «einfach "chli" die Strategie zu ändern», wie nebensächlich der Jugendliche im Fallverlauf erscheint. Es bleibt unbewusst, welche lebensweltlichen Defizite der Jugendliche aus seinen kindlichen Erfahrungen getragen haben muss und welche weiterhin entstehen. Die Chance, den Jugendlichen durch sozialpädagogische Handlungen und Interventionen in seiner Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit zu unterstützen, wird verfehlt, weil der Fokus wieder auf die Mutter gerichtet wird:

«Nachher ist wieder so "chli" eine ganz intensive Zeit gewesen wie so eigentlich die Zusammenarbeit klären mit der Mutter, weil (.) wir wieder gemerkt haben, hey die Mutter, d/ die verschwindet wieder ab dem Bildschirm» (Z. 404 - 406, Abs. 34).

Nachdem ein Strategiewechsel vom System zum Jugendlichen beschlossen worden ist, erscheint erneut die Zusammenarbeit mit der Mutter in der Erzählung der Sozialpädagogin. Es kommt zu keinem Strategiewechsel, sodass die Wahrhaftigkeit der Äusserung des Strategiewechsels problematisiert werden muss. Als Grund für die Klärung der Zusammenarbeit wird genannt, dass die Mutter wieder vom Bildschirm verschwindet, was weiterhin nicht überraschend sein kann. Es wird deutlich, dass im Hintergrund der Handlungen der Sozialpädagogin das Ziel der Systemveränderung und somit der Zwang wirkt, die Mutter einzubeziehen. Die Möglichkeit, dass die Mutter nicht kooperiert und vom «Bildschirm verschwunden bleibt», wird nicht akzeptiert.

Die Klärung der Zusammenarbeit mit der Mutter geschieht wie folgt:

«W/ was ist unser minimalst gemeinsam Nenner in dieser Zusammenarbeit drin. (..) Den haben wir gefunden (lachen). Das ist super (lachen). Haben wir gefunden. Das es einfach, dass ich als ähm, (.) wie fallführende Person mit ihr nicht mehr über das Telefon kommuniziere, weil sie eben schläft über den Tag» (Z. 407 - 410, Abs, 34). «Nachher, wenn das Telefon läutet natürlich (.) ist gar nicht gut (lachen). Ja, weil sie muss wirklich ausgeruht sein für nachher mit dem, mit diesen Fahrdiensten durch die Nacht durch (..). Dass ich über Mail kommuniziere und dass sie sich dann einfach dann möglichst schnell meldet» (Z. 411 - 414, Abs. 34).

Es geht hier nicht um die Klärung der Zusammenarbeit, sondern um die Klärung des Austausches. Dazu scheint Verständigung hergestellt worden zu sein, wobei erneut ausser Acht gelassen wird, inwiefern die Mutter aufgrund von Machtbalancen einen Austausch überhaupt verneinen könnte. Ausserdem scheint die Sozialpädagogin nicht im Bewusstsein zu haben, dass die Mutter nicht mit ihr zusammenarbeiten will bzw. kann. Auffallend ist, dass hier an einziger Stelle und eher nebenbei die Arbeitssituation der Mutter in der Erzählung erscheint.

Ansatzweise gelingt der Sozialpädagogin danach eine Deutung der Arbeitssituation in Bezug auf den Austausch, indem sie sagt, dass es ungünstig sei, wenn die Mutter tagsüber beim Schlafen durch einen Telefonanruf gestört werde. Das mehrmalige Lachen der Sozialpädagogin in diesem Absatz kann als Klischee gedeutet werden. Verborgener bleibt dort, dass der gefundene gemeinsame Nenner wohl nicht zufriedenstellend ist und mehr erwartet worden wäre, was durch den Satz «Das ist super» gestärkt wird, weil dieser als ironisch gedeutet werden kann.

Der nächste Abschnitt zeigt, dass auch diese Art des Austausches nicht klappt und die Zustimmung der Mutter erneut nicht wahrhaftig gewesen ist:

«Wo wir dann die Zusammenarbeit mit der Mutter wie geklärt haben gehabt, ist dann wieder (lachen) eine Zeit lang wie so / Zwei Wochen hat es wirklich so geklappt (lachen). Nachher hat es wieder nicht mehr geklappt und nachher ist halt an der nächsten Stao [Standortgespräch] ist wieder das besprochen worden» (Z. 445 - 447, Abs. 36).

Die erneute Klärung der Zusammenarbeit in einem formellen Setting an einem Standortgespräch zeigt, dass weiterhin kein Weg an einer Systemveränderung durch die Zusammenarbeit mit der Mutter vorbeiführt und institutionell gestützt wird. Sollte das Standortgespräch doch genutzt werden, um über den Jugendlichen zu sprechen, bleibt die Mutter im Fokus der Handlungen. Die Handlungen der Sozialpädagogin drehen sich im Kreis und die Geschichte des Jugendlichen bleibt weiterhin unangetastet. Die stetige Handlungsausrichtung der Sozialpädagogin auf die Kooperation mit der Mutter weist mit Habermas auf eine verzerrte Kommunikation hin, weil der Sozialpädagogin das Bewusstsein fehlt, was sie da genau macht und weil sie keine Konsequenzen aus ihren Handlungen zieht. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass der Strategiewechsel vom System zum Jugendlichen gar nicht stattgefunden hat. Die wiederholte Klärung der Zusammenarbeit mit der Mutter wahrt den Schein einer Verständigungsorientierung, wobei sich die Sozialpädagogin über die strategische Ausrichtung selbst täuscht, weil die Machtbalancen, die zur Zustimmung der Mutter führen, der Sozialpädagogin unbewusst bleiben.

Auf die Frage wie Entscheidungen im Umgang mit dem Jugendlichen zustande gekommen seien (Z. 608, Abs. 46), antwortete die Sozialpädagogin:

«(..) Also (..) schon aus Fallbesprechungen ähm, (..) / Vielleicht nicht direkt mit ihm umgehen, aber wie ist die Zusammenarbeit, Kooperation mit der Mutter. Da haben wir e/ eine Supervision gehabt dazu sogar oder haben uns ein Supervisionsthema genommen, weil es "äbe" so immer wieder diffus ist und wie ausklinkend und wie, wie kann man dann auch und / o / (..)» (Z. 610 - 613, Abs. 47).

Die Antwort zeigt erneut auf, wie stark die sozialpädagogische Arbeit auf die Zusammenarbeit mit der Mutter gerichtet ist. Obwohl aus dem gesamten Fallverlauf deutlich wird, dass die Zusammenarbeit auf keine wahrhaftige Zustimmung bei der Mutter stößt, beschäftigt sich die sozialpädagogische Arbeit weiterhin damit. Die Mutter wird anstelle des Jugendlichen regelrecht zum Fall gemacht. Die Begründung seitens der Sozialpädagogin, warum dies geschieht, liefert der folgende Absatz, in dem die Sozialpädagogin über ihre Arbeit nachdenkt:

«Also so zusammenfassend ist schon viel / Also [um] die Zusammenarbeit mit der Mutter gegangen (...)» (Z. 512, Abs. 38).

«Einfach so der Schlüssel zur Veränderung auch vom Sohn das ist eigentlich sie, aber dort hat sie wie (...) "äbe": «Ja ich mache mit» und klar es ist für mich ja auch logisch, wenn man es so da sagt und gleichwohl wie, wie begrenzte Möglichkeiten einfach von ihrer Seite her [hat]» (Z. 514 - 516, Abs. 38).

Die Sozialpädagogin erkennt richtig, dass viel Zeit in die Zusammenarbeit mit der Mutter investiert worden ist. Dies wäre dann wohl auch die Antwort auf die Feststellung der Sozialpädagogin vor dem Interview, dass wenig beim Jugendlichen gemacht worden sei, weil die Handlungschancen in Bezug auf den Jugendlichen unbewusst und damit ungenutzt geblieben sind. Wenn von der Sozialpädagogin richtig erkannt wird, dass die Mutter begrenzte Möglichkeiten hat, erscheint es einerseits fraglich, warum so viel Zeit in die Zusammenarbeit mit der Mutter investiert worden ist und andererseits werden die institutionellen Machtbalancen umso deutlicher. Damit wird nochmals ersichtlich, dass sich die Sozialpädagogin nicht bewusst darüber ist, was sie genau macht und es sich bei der Absicht der *Systemveränderung* mit Habermas um eine verdeckt strategische Handlung in Form verzerrter Kommunikation bzw. mit Graf um eine sozialpädagogische Intervention handelt, die nicht legitimierbar ist. Mit der Aussage «Der Schlüssel zur Veränderung auch vom Sohn ist die Mutter» gibt die Sozialpädagogin die gesamte sozialpädagogische Arbeit auf, weil sie sich gemäss Eder stets am Organisationsprinzip Verwandtschaft orientiert. Damit wird die Chance verfehlt, einen Ort zu schaffen, an dem der Jugendliche hinsichtlich seiner Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit gefördert werden kann, um eine starke Identität auszubilden, damit er neue Situationen bewältigen kann, was aufgrund seiner früheren Erfahrungen dringend notwendig wäre. Anhand des Verhaltens der Mutter ist erkennbar, dass sie der Zusammenarbeit nicht zustimmt. Bei jeder erneuten Klärung der Zusammenarbeit kommt es zur Selbsttäuschung der Sozialpädagogin über die strategische Handlungsausrichtung, weil der Schein kommunikativen Handelns gewahrt bleibt.

In die Lücke der scheinbaren Unmöglichkeit einer Systemveränderung sollte dann die KESB springen:

«Da braucht es wirklich noch so etwas Anderes auch oder so andere (...) / Vielleicht ich sage jetzt mal Androhungen von der Seite von der Behörde, dass, dass es überhaupt dort zu einer Veränderung kann kommen. Aber mir, also uns ist es nicht gelungen, das muss man sagen» (Z. 306 - 309, Abs. 31).

Die Sozialpädagogin denkt, dass Androhungen seitens der KESB zu einer Veränderung im System führen könnten. Käme es tatsächlich zu solchen Androhungen, wäre dies eine illegitime strategische Handlung. Die KESB scheint damit die Lücke der sozialpädagogischen Handlungssohnmacht füllen zu müssen, wobei die sozialpädagogische Orientierung in Bezug auf den Jugendlichen weiterhin nicht gefunden würde. Die Sozialpädagogin scheint mit dem Ausweichen auf die KESB die Erfahrung während und nach der Zeit des Entzuges des Aufenthaltsbestimmungsrechts nicht mehr im Bewusstsein zu haben: Die Mutter ist unter Zwang zu einer Scheinkooperation in der Lage. Die Handlungen der Mutter unter Zwang sind aber nicht wahrhaftig, was zu keiner nachhaltigen Veränderung im System führen würde. Schlussendlich analysiert die Sozialpädagogin aber richtig, dass es nicht gelungen ist, das System zu verändern. Aus gesellschafts- und bildungstheoretischer Sicht orientiert sich die sozialpädagogische Arbeit aber auch nicht am Ziel der Systemveränderung, sondern am Ziel der Erhöhung der diskursiven Sättigung beim Jugendlichen, um ihn zu einem mündigen Gesellschaftsmitglied zu machen. Die Erhöhung der diskursiven Sättigung müsste sodann auch das Kriterium für die Zusammenarbeit mit der Mutter sein.

«Das ist also schon zugunsten von ihm, dass man "äbe" die Kinder auch wieder mehr will in das Familiensystem reinbringen. Also wie hier eigentlich zu stärken und gleichwohl immer mit dem Fokus sein, sie gehen ja wieder in das System zurück» (Z. 771 - 773, Abs. 66).

Mit dieser Äusserung nimmt die Sozialpädagogin die normative Setzung vor, dass der Jugendliche sowieso in die Familie zurückkehren wird. Die sozialpädagogische Orientierung am Organisationsprinzip Gesellschaft durch die Erhöhung der Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit des Jugendlichen bleibt damit latent.

8.1.4 Kategorie 3: Der Jugendliche als Experte

«Wo er etwa ein halbes Jahr bei uns gewesen ist, haben wir das erste CG [Coaching-Gespräch] gemacht. Nein nicht einmal (unv.), vier Monate oder so haben wir dann das erste CG gemacht. Und dort hat er sich ähm, können sagen, er möchte eigentlich besser / er möchte lernen sich aus den Konflikten rauszunehmen mit den anderen Kindern. Und das ist nachher ein CG-Ziel gewesen, wo er sich selber wahnsinnig drin hatte können so einkuscheln und ich glaube, wenn wir dort nicht mal hätten gesagt: «Nein schau, jetzt hast du das schon geschafft» und ihn gelobt und ähm, aufgezeigt, was er alles schon hat können, dann hätte er vielleicht (lächeln) jetzt noch / weil eigentlich hat er nicht so gerne Veränderungen» (Z. 209 - 215, Abs. 24).

Aus dem Primärkontext der Autorin weiss diese, dass die Coaching-Gespräche auf die Ziele des Jugendlichen fokussieren. Handlungsleitend ist somit das, woran der Jugendliche arbeiten möchte. Der Jugendliche möchte sich besser aus Konflikten heraushalten können. Was auffällt, ist, dass die Sozialpädagogin in der Erzählung nie erwähnt hat, dass der Jugendliche in Konflikte involviert gewesen ist bzw. dass der Umgang mit Konflikten ein Problem ist. Im Gegenteil beschreibt sie den Jugendlichen folgendermassen:

«Er ist extrem angepasst. Er will es wirklich richtig machen, also er will auch nicht auffallen» (Z. 109 - 110, Abs. 15).

«Er ist eigentlich ein Mitläufer so in einer Gruppe drin» (Z. 129, Abs. 17).

Anhand dieser Beschreibung scheint es fragwürdig, aus welchen Gründen es ein Ziel des Jugendlichen ist, sich aus Konflikten herauszuhalten. Die Begründung des Jugendlichen, warum er an diesem Ziel arbeiten möchte, fehlt. Es hat keinen praktischen Diskurs zur Richtigkeit der Zielsetzung gegeben. Folglich fehlt dieser Zielsetzung der einzelfallspezifische Kontext. Es erstaunt daher nicht, dass der Jugendliche darin schnelle Fortschritte gemacht hat:

«Wirklich das hat er relativ schnell gelernt. Wie kann ich mich, also aus natürlich groben Konflikten, wie kann ich mich verhalten, dass ich nicht muss reinschlagen oder dass ich nicht muss ähm, vielleicht manchmal auch auf Rückzug, Konflikt lassen durchgehen (...). Das hat er relativ schnell gute Fortschritte gemacht» (Z. 232 - 235, Abs. 24).

Hier wird an einem Ziel gearbeitet, das nicht dem Bedarf des Jugendlichen entspricht, das aber die Sozialpädagogin davon entlastet, gegenüber dem Jugendlichen Stellung zu nehmen, an was es noch zu arbeiten gilt. Die Sozialpädagogin verpasst hier die Handlungsoption, den Jugendlichen hinsichtlich seiner Mündigkeit zu fördern, indem sie die Richtigkeit des Zieles problematisieren und nach konkreten Gründen für die Zielsetzung fragen

würde. Viel mehr wird hier eine lösungsorientierte¹⁷ Haltung ersichtlich, durch die *der Jugendliche als Experte* erscheint, indem er seine Ziele selbst formuliert.

«Und dann haben wir nachher, etwa ein halbes Jahr später, haben wir mal geschaut, der ist ja dann zwischenzeitlich (..) (leises Zählen) 13 gewesen, so «Blick in die Zukunft». Und das hat ihn wahnsinnig motiviert. Das hat er cool gefunden. Da haben wir ein grosses Plakat gemacht mit ihm (..). Und nachher hat er mal all seine Fantasien / Wie sieht er sich in Zukunft und / Wirklich ein grosses schönes Plakat mit ihm gestaltet und das hat er schon dann gesagt, er wolle eigentlich Autoverkäufer werden. Nachher haben wir so einen schicken Anzug und / Das hat ihm, das hat ihm gefallen / Das hat ihm "äuä" so wie "chli" (..) seine Fantasien, die er gehabt hat oder seine Ideen, was will ich überhaupt werden oder wo, wo sehe ich mich mal in dieser Gesellschaft innen, wenn ich erwachsen bin. Das hat ihm "äuä" so wie etwas Konkretes gegeben an, an Bild und auch hingeschrieben wie sollte seine Frau sein oder wie seine Kinder sind. Also dass dann es / einen riesigen "Charre" hat und ein schönes Auto und ähm, ein schönes Haus und ein Pool und dann die Mutter einlädt und das fein ko/ bekocht» (Z. 235 - 245, Abs. 25).

Die Handlung «Blick in die Zukunft» wird durch das Alter des Jugendlichen begründet und erhält die Zustimmung des Jugendlichen. Dass die sozialpädagogische Handlung Zustimmung erhält, verwundert wenig, denn sie ermöglicht dem Jugendlichen, aus seiner Realität auszubrechen und sich seinen Fantasien hinzugeben und sich seine Zukunft wunschgemäss zu gestalten. Hier wird dem Jugendlichen ein Bild über seine Zukunft suggeriert, ohne zu thematisieren, was es braucht, um dies zu erreichen.

Der nächste Abschnitt zeigt auf, dass die Sozialpädagogin durch diese Handlung das Bewusstsein über die Möglichkeiten des Jugendlichen erhält:

«Und nachher habe ich gemerkt: Ja das sind so (.) Traum, die er / Einfach mit dieser ganzen Armut / Also wo du nicht mal etwas kannst leisten so: «Ah da dieser Pulli gefällt mir und den möchte ich mir jetzt kaufen». Und weil er jetzt 50 "Stein" ist und einfach nicht geht oder. Das ist schon (.) auch eine Bremse wie in dieser ganzen Entwicklung (.)» (Z. 245 - 248, Abs. 25).

Spätestens jetzt, als die Sozialpädagogin selbst merkt, wie realitätsfern die Wünsche des Jugendlichen sind, hätte die sozialpädagogische Arbeit darin bestanden, dem Jugendlichen über seine aktuellen Abhängigkeiten und lebensweltlichen Bedingungen ein Bewusstsein zu verschaffen und ihn so in seiner Mündigkeit zu fördern, damit er innerhalb seiner realen Gegebenheiten an Selbstbestimmung gewinnt. Wenn diese Handlung dazu gedient hat, dem Jugendlichen ein Bewusstsein darüber zu verschaffen, wo er später in der Gesellschaft stehen wird, dann ist dies kaum erfolgsversprechend, weil die realen Bedingungen mit ihm nicht thematisiert werden und latent bleiben.

¹⁷ Eine Grundannahme des lösungsorientierten Ansatzes ist, dass die Klient*innen die Expert*innen sind (Baeschlin & Baeschlin, 2012b, S. 14). Die sozialpädagogische Handlungsausrichtung orientiert sich an dem, was die Klient*innen wollen (Baeschlin & Baeschlin, 2012a, S. 23 - 24).

«Nachher sind seine / So unsere Interventionen von Intervention also mehr so von, von der Arbeitshaltung: «Was willst du noch lernen [Name Jugendlicher] da oben?», ist dann / Er hat einfach wollen besser werden in Mathe, weil er selber merkt, das ist etwas, das du "äuä" immer wieder brauchst» (Z. 345 - 347, Abs. 32).

Die Sozialpädagogin spricht hier ihre Arbeitshaltung an, wodurch manifest wird, dass es darum geht, was der Jugendliche lernen möchte. Es bleibt ihr unbewusst, dass diese Arbeitshaltung bereits zuvor da gewesen ist. Das weist daraufhin, dass sie nicht im vollsten Bewusstsein darüber ist, was sie genau macht. Ein neues Ziel des Jugendlichen ist, dass er in Mathematik besser werden möchte. Die Begründung für dieses Ziel findet sich in einer allgemeinen Formulierung wieder: «Weil er selber merkt, das ist etwas, das du "äuä" immer wieder brauchst». Ausserdem wird erneut ersichtlich, dass die Sozialpädagogin nicht nach den Gründen für diese Zielsetzung gefragt hat und es keinen praktischen Diskurs zur Richtigkeit dieser Zielsetzung gegeben hat. Diese allgemeine Begründung für das Ziel schliesst den Jugendlichen mit seiner individuellen Geschichte aus, weil das Ziel basierend auf dieser Allgemeingültigkeit für alle Jugendlichen formuliert werden könnte. Damit wird dem Jugendlichen die Chance genommen, zu erfahren, an was es noch zu arbeiten gilt, um ein mündiges und zurechnungsfähiges Individuum zu werden.

Der weitere Verlauf dieses Zieles zeigt auf, dass der Jugendliche das Ziel nicht wahrhaftig geäussert hat:

«Hey, der hat nichts gemacht, weisst du, die [Name Lehrperson] hat dem voll Formular / Also die [Name Lehrperson] hat dem wirklich ganze Mathbüchlein vorbereitet und ähm, mitgegeben und ihn motiviert und so. Er finde es nicht mehr, er habe es zu Hause» (Z. 354 - 356, Abs, 32).

Der Jugendliche hat ein Ziel formuliert, an dem zu arbeiten er gar nicht bereit ist. Die sozialpädagogische Handlung bestünde hier darin, Verständigung herzustellen, damit es zu einer gemeinsamen Situationsdefinition kommen könnte. Es wird danach deutlich, dass die Sozialpädagogin dem Jugendlichen nicht glaubt:

«Es ist wieder so auf einer Lüge. Auch wieder dort, es ist so wie / Statt zu sagen: «Hör zu, ich habe einfach gar keine Lust das zu machen oder überhaupt keine Lust, dass ihr (unv.) /»» (Z. 359 - 360, Abs. 32).

Eine weitere Deutung der Sozialpädagogin zum Verhalten des Jugendlichen scheint im Austausch mit der Lehrperson in die richtige Richtung zu gehen:

«Nachher sage ich so: «Weisst du [Name Lehrperson], ich habe das Gefühl das hat der [Name Jugendlicher] jetzt einfach so gesagt [hat] ,Mathe verbessern', dass er hier (lächeln) aus der Situation kommt und nicht weil das wirklich ein Bedürfnis ist von ihm»» (Z. 350 - 353, Abs. 32).

Mit dieser Deutung problematisiert die Sozialpädagogin die Wahrhaftigkeit des Jugendlichen – zu Recht! Aber anstatt im Gespräch diesen Eindruck zu äussern und die Verständigung mit dem Jugendlichen herzustellen, äussert sie ihren Eindruck lediglich gegenüber der Lehrperson im Anschluss an das Coaching-Gespräch. Die diskursive Sättigung zwischen der Sozialpädagogin und dem Jugendlichen ist niedrig. Was bei der Analyse der Situation durch die Sozialpädagogin verborgen bleibt, ist, unter welchen Machtbalancen der Jugendliche das Ziel formuliert hat. Wenn das Gespräch so ausgerichtet wird, dass der Jugendliche seine Ziele formulieren muss, weil es darum geht, was er noch erreichen will, dann stellt sich die Frage, inwiefern er unter diesen Gegebenheiten die Möglichkeit und das Bewusstsein dafür hat, kein Ziel zu formulieren. Da der Jugendliche in einem anderen

Abschnitt als sehr angepasst beschrieben wird, muss davon ausgegangen werden, dass er ein Ziel formuliert, weil dies von ihm verlangt wird. Folglich formuliert er ein Ziel, das als leere Worthölse gedeutet werden kann. Dahinter verbergen sich Machtverhältnisse, die der Sozialpädagogin unbewusst bleiben. Stattdessen sieht sie die Problematik im geringen Selbstbewusstsein des Jugendlichen, das es zu fördern gilt:

«So das Selbstbewusstsein so "chli" zu fördern (...). Habe ich nachher auch oder wir so im Team gemerkt. Eigentlich muss man am [Name Jugendlicher] immer wieder sagen: «Schau du kannst sagen, da habe ich keinen Bock dazu» und danach ist für uns das eine andere Grundlage für zusammen zu arbeiten, oder. Dann kann man schauen: «Ja zu was hast du dann Lust?» oder: «W/ was wäre es dann bei dir?»» (Z. 360 - 364, Abs. 32).

Die Verantwortung für die erfolglosen Handlungen gibt die Sozialpädagogin dem Jugendlichen ab. Der Sozialpädagogin fehlt die Einsicht, dass es sich um keine sinnvolle Handlungsausrichtung handelt. Die Konsequenz der Handlungsausrichtung an dem, was der Jugendliche noch möchte, ist somit eine mit Zeitverlust einhergehende Arbeit, die sich im Kreis dreht und sich nicht am Bedarf des Jugendlichen orientiert:

«Und das ist nachher fast ein halbes Jahr gegangen und dann merke ich auch, das ist so Zeit, die ins Land reingeht, wo einfach nichts mehr passiert, weil wir (...) / Dann gibt man ihm immer wieder so wie eine Chance, oder: «Komm bring es mal oder jetzt tun wir das mal nachschauen»» (Z. 356 - 359, Abs. 32).

Die Pause am Satzende lässt aus, aus welchen Gründen die Zeit verstreicht und nichts passiert. An dieser Stelle bleibt verdeckt, dass die standardisierte Handlungsausrichtung an den Zielen des Jugendlichen reine Zeitverschwendung ist. Die Konsequenz ist eine sozialpädagogische Orientierungslosigkeit. Die Sozialpädagogin täuscht sich dabei selbst über die strategische Handlungsausrichtung, weil der Schein der Kommunikationssituation aufrechterhalten wird, was die Handlung nicht legitimierbar macht. Die Analysen deuten darauf hin, dass es sich auch hier mit Habermas um verzerrte Kommunikation handelt.

8.1.5 Kategorie 4: Begründungsproblematik

«So im Mai 2018 (...) da ist er ähm, etwa acht Monate etwa bei uns gewesen (...), ist mehr so ein wenig herauskristallisiert, dass ganz viel "äbe" auf Lügen basiert. Also seine Aussagen auf Lügen basieren. Aber das ist das Abbild der Mutter, weil / Klar es ist ihre Wahrheit und trotzdem es ist (...) /» (Z. 255 - 257, Abs. 28).

Die Sozialpädagogin erkennt, dass Aussagen des Jugendlichen Lügen sind. Eine Lüge beinhaltet den Wahrheitsanspruch, weil das, was gesagt wird, nicht wahr ist und den Wahrhaftigkeitsanspruch, weil die Äusserung nicht wahrhaftig ist. Die Deutung der Sozialpädagogin, dass die Lügen des Jugendlichen ein Abbild der Mutter sind, lässt die Frage nicht zu, aus welchem Grund der Jugendliche lügt. Somit fehlt der Zugang zur Lüge. Der letzte Satz und die Auslassung am Ende des Abschnitts zeigt die Hemmung der Sozialpädagogin in der Unterscheidung zwischen wahr und unwahr.

«Statt zu sagen: «Es "schisst" mich an raufzukommen» oder (...) «ich habe gar keinen Bock mit euch irgendwie zusammen zu arbeiten» so in ihrer Sprache innen, ist "äbe": «Jetzt kann man das Auto nicht anlassen» oder ähm, «finde den Hausschlüssel nicht, um rauszugehen». Irgend so Sachen, wo ich manchmal gedacht habe: "Jä", schon gut (lächeln). Ich muss es ja in erster Linie glauben, aber ich glaube es

jetzt einfach gerade mal nicht, weil man kann "äuä" auch noch sonst zur Haustüre raus, wenn man keinen Hausschlüssel hat, aber / Ja vielleicht ist wirklich abgeschlossen und dann kann man nicht raus (lächeln). Dann ist es ganz doof gelaufen (räuspern) (...)» (Z. 257 - 263, Abs. 28).

Bei der Situation geht es darum, dass der Jugendliche nicht in die Institution zurückgekehrt ist. Damit kommt es zu einer Machtprobe der Familie gegenüber der Institution, indem die Familie die Regeln missachtet. Eigentlich glaubt die Sozialpädagogin die Geschichte des Jugendlichen nicht, aber im Hintergrund wirken Machtbalancen, die zur Unmöglichkeit der Problematisierung der Aussage durch die Sozialpädagogin führen. Manifest wird das mit der Aussage, dass sie es ja in erster Linie glauben müsse. Das «Lächeln» und «Räuspern» als klischiertes Verhalten sowie die lange Pause am Ende stehen für die Auslassung der Problematisierung des Wahrheitsanspruches. Im Gegenzug muss angenommen werden, dass hinter den Lügen ebenso Machtbalancen wirken, die eine ehrliche Aussage verunmöglichen. Die Verunmöglichung, Aussagen auf die Wahrheit zu problematisieren, führt hier zur Blockierung kommunikativen Handelns.

«Und trotzdem schon nach acht Monaten ist das erste Mal so wie ihre Frage gekommen, die uns auch gezeigt hat, er will eigentlich nicht hier sein als Internatsschüler, dass er kann Tagesschüler werden» (Z. 265 - 266, Abs. 29).

Die Sozialpädagogin deutet richtig, was sich hinter dieser Frage verbirgt: Es gibt von der Mutter und vom Sohn keine Zustimmung zur Internatsplatzierung. Dieses Wissen bietet eine mögliche Begründung für die Machtprobe der Familie, den Jugendlichen nicht in die Institution zu bringen. Von der Familie wird damit der Geltungsanspruch der Richtigkeit des Aufenthalts im Internat problematisiert.

Die Sozialpädagogin erzählt, dass die Mutter ganz viel Energie dafür eingesetzt habe, dass ihr Sohn Tagesschüler werden könne. Ebenso habe sie sich für die Freiheiten des Jugendlichen eingesetzt. Andere Themen seien nicht ihres gewesen (Z. 266 - 269, Abs. 29).

Der Einsatz der Mutter für die Freiheiten ihres Sohnes und die Tagesschule will die Machtposition der Familie gegenüber der Institution stärken. Bei der Mutter und beim Jugendlichen fehlt das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Internatsplatzierung.

«Also zur Mutter ist zu sagen, wenn er nicht dabei ist gewesen der [Name Jugendlicher] bei den Staos oder (unv.) / Wie ähm, abgeholt bei ihren Sorgen oder auch bei ihren Ängsten oder bei ihrem / (.) und ihr so wie eine Würde hat gegeben an den Staos, dass sie nicht hat müssen wie (.) so zappeln und sich gegen uns wehren, da hat sie unter zweien Mal / bei zwei Staos hat sie gesagt, sie finde / also schon auch auf die Frage, was wünschen Sie sich eigentlich für, für ihren Sohn. Wo, wo / In welche Richtung soll das gehen bei ihm oder, bei der Entwicklung her. Wo sie sagt, (.) ja er solle da oben bleiben und er soll hier ganz viel lernen und einen guten Schulabschluss machen. Das ist schon das, was die Mutter ganz / Wenn sie es in einem (...) (unv.) intimen Rahmen von Stao ohne ihren eigenen Sohn dabei, da hat sie es wie können formulieren und wenn d/ wenn der Sohn dabei ist gewesen, dann ist sie wie gekippt. Also ihm das nachher auch zu sagen / Hat sie begleitet müssen werden zum also / d/ dort die Information: <Schau [Name Jugendlicher] du bleibst jetzt einfach da oben als Internatsschüler mal

voraussichtlich. Es gibt keine Tagesschul/ ähm, Option», weil es auch keinen Platz gehabt hat dann z/ damals. Hat sie wie die Begleitung gebraucht» (Z. 277 - 288, Abs. 30).

Das Gespräch wird mit der Mutter seitens Sozialpädagogik so aufgebaut, dass sie ihre Wünsche für ihren Sohn formulieren soll. Der Wunsch der Mutter könnte auch durch die Tagesschule erfüllt werden. Es ist unklar, inwiefern die Mutter im Bewusstsein darüber gewesen ist, dass sie mit ihrer Antwort die Zustimmung für das Internat gegeben hat oder inwiefern sie darüber getäuscht worden ist. Es kommt zu keinem praktischen Diskurs über die Richtigkeit der Internatsplatzierung. Was hier verdeckt bleibt, ist, dass es bei der Kommunikation zwischen sozialpädagogischer Seite und der Mutter um die Internatsplatzierung geht. Dies wird dann deutlich, als es darum geht, dass die Mutter ihrem Sohn sagen soll, dass er im Internat bleiben müsse. Es besteht bei der Sozialpädagogin kein Bewusstsein dafür, aus welchen Gründen bzw. unter welchen Machtverhältnissen die Mutter in Abwesenheit des Sohnes an einem Standortgespräch die Zustimmung für den Aufenthalt in der Institution gegeben hat. Hätte die Mutter überhaupt dagegen sein können bzw. was wären die Konsequenzen gewesen? Die Mutter wird dann dafür eingesetzt, dem Sohn zu sagen, dass er im Internat bleiben solle. Dies wäre aber die Aufgabe der Sozialpädagogik gewesen. Die Mutter muss somit die Lücke füllen, dass die sozialpädagogische Seite gehemmt ist, dem Jugendlichen zu sagen, dass er im Internat bleiben müsse. Die geäußerte Begründung für die «mal voraussichtliche» Internatsplatzierung basiert dann auf den Platzverhältnissen. Hier dienen systemische Mechanismen zur Begründung sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen. Die gesamte normative Stellungnahme seitens Sozialpädagogik bleibt verdeckt, die den Verbleib im Internat im praktischen Diskurs begründen müsste. An dieser Stelle wird die *Begründungsproblematik* auf sozialpädagogischer Seite deutlich, weil die Situation des Jugendlichen in der Familie latent bleibt.

Im Anschluss an die Stao auf dem Parkplatz gegenüber ihrem Sohn sei dann die ehrliche Variante geäußert worden. Eine Vermutung sei, dass der [Name Jugendlicher] Druck auf die Mutter ausgeübt habe und die Mutter dann gesagt habe, sie könne ja gar nicht anders als ihre Zustimmung geben (Z. 290 - 293, Abs. 30).

Was dann nach dem Standortgespräch geschieht, zeigt, unter welchem Druck die Mutter gestanden haben muss, als sie ihre Zustimmung für die Internatsplatzierung gegenüber den Fachpersonen gegeben hat.

Die Mutter habe natürlich auch immer das Schwert hinten dran gehabt. Die Beiständin habe natürlich Berichte verfassen müssen gegenüber der KESB, in denen sie über die Kooperation berichten musste. Wenn die Mutter da noch weniger gemacht hätte, wäre es wohl nochmals in eine andere Richtung von Platzierungen gegangen. Dann wäre es wohl zu einem noch strengeren Setting bzw. zu einem 365-Tage Setting gekommen (Z. 293 - 298, Abs. 30).

Die vorhandenen Machtbalancen, die zur Zustimmung der Mutter geführt haben, werden hier manifest. Die Mutter hatte keine andere Wahl, als dem Internat zuzustimmen, ansonsten – so die Annahme der Sozialpädagogin – wäre es vielleicht zu einer Umplatzierung in eine 365-Tage-Institution gekommen. Anstatt offen über diesen Druck seitens Behörde zu sprechen und ein Bewusstsein über die sozialen Figurationen sowohl bei der Mutter als auch beim Jugendlichen herzustellen, wird die Ohnmachtsposition der Mutter von sozialpädagogischer Seite ausgenutzt, um sich selbst von einer normativen Stellungnahme - zugunsten des Internats - zu entlasten. Der

unkritische Umgang der Sozialpädagogin mit der gesamten Situation lässt darauf schliessen, dass das Bewusstsein über die Machtbalancen, innerhalb derer sich die Mutter befindet, grösstenteils fehlt. Die scheinbare Zustimmung der Mutter zum Internat über die Frage ihrer Wünsche für ihren Sohn wahrt den Schein kommunikativen Handelns. Damit täuscht sich die Sozialpädagogin selbst über die strategische Handlungsausrichtung. Daher kann angenommen werden, dass es sich um verzerrte Kommunikation handelt, die nicht legitimierbar ist.

Hier äussert die Sozialpädagogin zudem das erste Mal, dass die Beiständin der KESB hinsichtlich der Kooperation der Mutter Bericht erstatten müsse. Der Zwang zur Kooperation wirkt sowohl bei der Sozialpädagogin als auch bei der Mutter im Hintergrund.

«Und dann h/ sind wir nachher / haben wir mit ihm einfach, weil der ganz, ganz grosse Wunsch von Tagesschüler ist gewesen (unv.) haben wir dann an der Zuverlässigkeit gearbeitet und da haben wir klare Kriterien aufgestellt ähm, wenn er kommt von zu Hause, dass er geduscht ist, dass er das Schulzeug dabei hat, dass er ähm /» (Z. 309 - 312, Abs. 31).

«Und das hat er wirklich gut gemacht über etwa zwei Monate, drei Monate hat er das / Und dass er einfach regelmässig da rauf kommt und nicht irgendwie wieder krank und wieder irgendetwas ist unterwegs und so. Und danach haben wir darüber diskutiert, ob er eine zweite / über die zweite Nacht und die hat er dann, dann erhalten» (Z. 315 - 318, Abs. 31).

«Am Mittwoch ist er dann zu Hause geblieben» (Z. 327 - 328, Abs. 31).

Nach dem Entscheid, dass der Jugendliche nicht in die Tagesschule wechseln kann, nimmt die Sozialpädagogin in Zusammenhang mit der in Kategorie 2 geäusserten Strategieänderung vom System zum Jugendlichen den «Wunsch der Tagesschule» des Jugendlichen auf. Dieser Wunsch dient nun der sozialpädagogischen Orientierung¹⁸ im Umgang mit dem Jugendlichen. Weiterhin ist die rationale Begründung für die Internatsplatzierung latent, was folglich zu einer Orientierungslosigkeit der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen führt, indem der Wunsch, Tagesschüler zu werden, leitend für die sozialpädagogische Handlung ist, an der Zuverlässigkeit zu arbeiten. Es muss bezweifelt werden, dass die Gründe für einen Wechsel in die Tagesschule mit erhöhter Zuverlässigkeit des Jugendlichen zusammenhängen. Weil die Begründung für das Internat latent bleibt, wird die Chance verfehlt, dem Jugendlichen ein Bewusstsein über seine familiären Verhältnisse zu vermitteln und ihn somit in seiner Mündigkeit zu fördern. In diese Lücke kommt nun die Arbeit an seiner Zuverlässigkeit, damit sein Wunsch, Tagesschüler zu werden, verfolgt werden kann. Diese Handlungsorientierung in Bezug auf das Ziel «Tagesschüler» ist auch nicht mit der vorherigen Begründung für den Verbleib im Internat stimmig. Sofern ein Wechsel in die Tagesschule lediglich an den Platzverhältnissen gescheitert wäre, müsste nun abgewartet werden, bis es auf institutioneller Ebene zu einer Veränderung kommt. Handlungsleitend wäre somit auch nicht mehr der Wunsch, Tagesschüler zu werden, weil dieser einzig von systemintegrativen Mechanismen abhängig ist, die nicht durch sozialpädagogische Handlungen und Interventionen beeinflusst werden können.

¹⁸ Dass die sozialpädagogische Arbeit stark von den Wünschen und Zielen des Jugendlichen beeinflusst wird, wird in Kategorie 3 dargestellt. Zudem zeigt sich jetzt nochmals, dass es zu keiner Strategieänderung gekommen ist, denn bereits zuvor haben sich die Handlungen an den Zielen und Wünschen des Jugendlichen orientiert.

Es stellt sich dann heraus, dass der Jugendliche diese Nacht gar nicht bei der Mutter zu Hause verbringt:

Es habe sich aber herausgestellt, dass er gar nicht nach Hause gehe, sondern zu einem Familienkollegen, der in einem Nachbardorf der Institution lebe. Der Jugendliche verbringe nun den Mittwoch bei diesem Kollegen und sei am Gamen. Der Familienkollege lebe in einer Zweier-WG mit einem weiteren Kollegen. Ein Junggesellenhaushalt, zwei Männer um die 30 Jahre (Z. 331 - 333, Abs. 31).

Die Gründe, warum der Jugendliche nicht nach Hause geht, bleiben verdeckt.

Es sei dann im Team diskutiert worden, ob es gesund für einen 13, 14-jährigen Jugendlichen sei, wenn er seine Freizeit mit zwei 30-jährigen Herren verbringe. Und sie seien dann zu folgendem Entschluss gekommen (Z. 335 - 336, Abs. 31): «Dass wir schlussendlich auch wenn wir selber Kinder haben auch nicht ähm, gern haben, wenn, wenn man sagt, unsere Kinder dürfen auch nicht zu dem oder zu dieser Kollegin oder zum Gotti oder so gehen. Also, dass wir uns da auch müssen zurückhalten mit unseren Ansprüchen wo, wo muss das Kind auch wirklich zu Hause sein» (Z. 340 - 343, Abs. 31).

Bei dieser Begründung verschiebt sich die Interpunktion, weil der Primärkontext der Sozialpädagog*innen des Teams mit dem Sekundärkontext vertauscht wird. Die Handlungen im Primärkontext dienen hier der Begründung für die Handlung im Sekundärkontext. Die sozialpädagogische Orientierung wird somit aufgegeben, weil es eine Hemmung gibt, zu unterscheiden, was für den Jugendlichen förderlich bzw. hinderlich ist. Es kommt lediglich zu einem Austausch über die eigenen Erfahrungen der Sozialpädagog*innen, wo ein Kind leben müsse und dass sich da die Sozialpädagogik mit den Ansprüchen zurücknehmen müsse. Das Gegenteil wäre hier angebracht: Die Sozialpädagogik müsste im praktischen Diskurs mit dem Jugendlichen und der Mutter die Gründe dafür klären und diskutieren, inwiefern eine zweite Nacht bei einem Familienfreund sinnvoll ist.

«Er hat sich einen, einen freien Halbtage oder er hat gewünscht, dass er am Freitag nach Hause kann (...). Also er ist am Mittwoch am Nachmittag nach Hause, hat angerufen von zu Hause aus, ob er am Freitag kann früher nach Hause. Also so eine verworrene Geschichte auch eigentlich. Und dort haben wir nachher gesagt, nein, er müsse das eigentlich wie zum Voraus anmelden, er wisse ja, dass er dann Geburtstage habe. Also es ist nicht eigentlich um seinen Geburtstag, Geburtstag gegangen. Drei Tage später hat er irgendetwas wollen machen» (Z. 472 - 477, Abs. 37).

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Sozialpädagogin den Wahrheitsanspruch problematisiert, was sie aber gegenüber dem Jugendlichen nicht zur Sprache bringt. Erneut ist eine Hemmung da, gegenüber dem Jugendlichen zwischen wahr und unwahr zu unterscheiden. Die Entscheidung, dass dem Wunsch des Jugendlichen nicht stattgegeben worden ist, beruht auf einer Regel, die keine Ausnahme zulässt und ausserdem als Schein-Begründung erhalten soll, weil die rationale Begründung latent bleibt. Die Begründung, dass der Jugendliche diesen Wunsch im Voraus anmelden müsse, ist überhaupt nicht stimmig, weil er dies zwei Tage zuvor angemeldet hat. Es bleibt daher unklar, was die Sozialpädagogin mit «voraus anmelden» genau meint. Es muss an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass der Mangel an Klärung des Wahrheitsanspruches und die Zweifel an der Wahrheitigkeit des Jugendlichen durch den gesamten Fallverlauf diese Entscheidung beeinflusst haben. Hier handelt es sich mit Habermas um eine strategische Handlung bzw. mit Graf um eine sozialpädagogische Intervention, die

nicht legitim ist, weil die Handlung bzw. Intervention nicht durch kommunikatives Handeln zustande gekommen ist und die pädagogische Absicht bzw. die rationale Begründung dieser Handlung fehlt.

«Und so Entscheide, die er aus seiner Sicht wirklich ungerecht empfindet, da wü/ da, da tut er danach wirklich psychisch ähm, ist das für ihn wie, wie die Talfahrt. Da kann er sich wie nicht mehr / Also da hat er wirklich Mühe solche Entscheide anzunehmen. Einfach so, weil sein Selbstbewusstsein so gering ist, dass er einfach wie alles "verkachelet" und dann hat er wirklich auch drei Tage müssen zu Hause bleiben und Attest erhalten, dass er kann zu Hause bleiben. Nachher ist es wieder gegangen. Ist er wie, wie "resetet" (unv.). Geht es wieder ein bisschen» (Z. 477 - 482, Abs. 37).

Der Jugendliche problematisiert mit seiner Reaktion die Richtigkeit der Entscheidung. Dem Jugendlichen gelingt es noch nicht, dies auf kommunikativer Ebene zu machen. Die Sozialpädagogin erkennt jedoch richtig, dass der Jugendliche diese Entscheidung als ungerecht empfindet und demzufolge müsste sie hier kommunikatives Handeln herstellen, damit im praktischen Diskurs über die Richtigkeit der Entscheidung diskutiert werden könnte. Anstelle einer kritischen Hinterfragung der Entscheidung seitens Sozialpädagogin sieht sie den Grund für das Verhalten in seinem geringen Selbstbewusstsein.

Weil das Thema «Tagesschüler» von der Sozialpädagogin selbst nicht mehr angesprochen worden ist, hat es gegen Ende des Gespräches eine Nachfrage dazu gegeben, wie der aktuelle Stand dazu sei (Z. 722 - 724, Abs. 61):

«Also im Mai ist danach definitiv, weil ja das auch immer im Raum ist gestanden, das, das Thema Tagesschüler, haben wir nachher einfach eine sozialpädagogische Empfehlung abgegeben und haben gefunden (.) also, aufgrund "äbe" auch von Abbrüchen von nicht ähm /» (Z. 729 - 731, Abs. 62).

Bei der Begründung kommt es durch den Satzabbruch zu einer Auslassung. Die rationalen Gründe für die Empfehlung, die sich aus den familiären Verhältnissen des Jugendlichen ergeben würden, bleiben bis zuletzt verdeckt und in diese Lücke tritt eine positive Formulierung:

«Oder man kann es ja in die positive Richtung sagen. Also wir sehen, dass er einfach hier in einem, in einem, in einem Setting drin, das verbindlich ist, das zuverlässig ist, das Struktur hat, das / Wo irgend gewisse Leitplanken sind, dass er sich da gut kann bewegen und gut kann entwickeln. Und wenn er Draussen ist (.) / Ferien, natürlich die ganze Coronageschichte hat auch einen riesigen Einfluss oder» (Z. 732 - 735, Abs. 62).

Die Struktur hätte der Jugendliche auch in der Tagesschule. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass der Jugendliche nicht nach Hause gehen kann, weil es um die Nächte geht und weil er zu Hause Verwahrlosung und Vernachlässigung erlebt, weil die Mutter mit der Erziehung überfordert und selbst in einer sozialen Problemlage ist. Die Familie bietet somit nicht den Ort, an dem die Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit des Jugendlichen erhöht wird.

«Und aufgrund von "äbe" Coronaunzuverlässigkeit. Wenn es einfach in einem offeneren Rahmen ist, haben wir einfach gesagt bis Ende Schuljahr, bis dahin, dass er hier Austritt gibt es / Ist das Thema Tagesschule ist vom Tisch. Also klar immer, immer im / Also das ist offen diskutiert worden, die Beiständige hat dort natürlich auch noch ihre, ihre ähm, Sichtweise drin und eh was sie für einen Auftrag hat, ja

"äbe" auch wiederum von der KESB, wo sie muss erfüllen. Das ist, das ist vom Tisch. // I: Also / ES IST // vom Tisch, dass man nicht mehr nachfragt, aber hinten dran wirkt es noch, ja» (Z. 741 - 746, Abs. 62).

Die Begründung anhand der Corona-Situation verfehlt ebenso die wahren Gründe für den Verbleib im Internat. Hier geht die gesamte Sozialpädagogik verloren, weil die Begründung für den Verbleib im Internat bis zuletzt in Latenz liegt. Damit wird einem möglichen Konflikt mit der Mutter und dem Jugendlichen ausgewichen. Ausserdem wird die Chance verpasst, mit dem Jugendlichen und mit der Mutter an einem Bewusstsein zu arbeiten, unter welchen Umständen es für den Jugendlichen förderlich ist, zu Hause zu sein und unter welchen Umständen nicht. Die Mutter erhält somit keine Möglichkeit, etwas an ihrer Situation zu verändern. Anhand der Fallrekonstruktion ist klar, dass die Entscheidung für den Verbleib im Internat die richtige Entscheidung gewesen ist. Es handelt sich mit Habermas um eine strategische Handlung bzw. mit Graf um eine sozialpädagogische Intervention, weil sie nicht durch kommunikatives Handeln hervorgebracht worden ist. Die Begründung und somit die pädagogische Absicht der Intervention werden gegenüber dem Jugendlichen und der Mutter nicht geäußert, womit die Intervention nicht legitimierbar ist.

Der letzte Entscheid sei noch nicht mitgeteilt worden. Er habe jetzt auch nicht mehr nachgefragt. An der letzten Stao vor zwei Wochen habe er ALS LETZTE Frage gefragt, ob er den Mittwochabend mit dem Freitagabend tauschen könne. Dies sei wie aus dem Nichts gekommen. Wir haben gesagt, dass wir das im Team besprechen werden. Und auch dort habe ich gesagt (Z. 798 - 803, Abs. 68): ««Schau, wir tun es nicht einfach besprechen, ist das für dich» ähm, (.) / Man müsse ihm immer sagen, dass man ihn gerne habe. «Wir haben dich alle gern. Wir wollen, dass du weiterkommst und so, aber wir tun natürlich aus einer Sicht auch ähm, besprechen zusammen, was tut dir gut für deine Entwicklung und nicht einfach nur so kurzfristig denkt, was ist gut für am Freitagabend»» (Z. 803 - 807, Abs. 68).

Die Sozialpädagogin weicht einer normativen Stellungnahme aus, indem sie betont, dass es wichtig sei, dem Jugendlichen zu sagen, dass sie ihn gerne haben, was in dieser Situation überhaupt nicht relevant ist. Anstatt an der Stao nach den Gründen für den Wechsel der Nacht beim Jugendlichen nachzufragen, um ein Verständnis für die Situation aus Sicht des Jugendlichen zu erhalten, wird die Frage, losgelöst von den Gründen, im Team besprochen.

«Und dort haben wir uns klar entschieden, dass / Nein geht nicht, weil für uns ist / hängt es halt auch damit zusammen mit dem Durchhaltewillen. Ja, zeig jetzt mal bis zum Sommer noch, dass du das machst am Mittwoch am Abend und am Donnerstagmorgen wieder hierherkommen. Klar, ist es nur von [Ort] runter, aber es wäre natürlich mega viel "gäbiger" am Freitag (.) nach Hause so gehen. Nachher wäre es der Freitag, Samstag, Sonntag. Ja, es wäre so ein schöneres, grösseres, längeres Wochenende. So ist es halt ein wenig verhackt» (Z. 807 - 812, Abs. 68).

Die wahre Begründung für die Entscheidung bleibt verdeckt, indem es zum Satzabbruch kommt. Es muss aber angenommen werden, dass aus sozialpädagogischer Sicht auch diese Intervention richtig ist, weil es für den Jugendlichen nicht förderlich wäre, so lange am Stück zu Hause zu sein. An die Stelle der Auslassung der rationalen Begründung tritt der Durchhaltewillen des Jugendlichen. Bis zuletzt werden die Familienverhältnisse nicht in Zusammenhang mit den sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen gebracht und sowohl dem

Jugendlichen als auch der Mutter vorenthalten.

8.1.6 Schlüsselkategorie: Legitimierungsproblematik

Die Analyse des Interviews hat ergeben, dass zahlreiche sozialpädagogische Handlungen und Interventionen im Umgang mit dem Jugendlichen einer Begründungsproblematik unterliegen und verdeckt strategisch ausgerichtet sind. Die Hemmung der Sozialpädagogin, die auf den realen Erfahrungen des Jugendlichen bzw. den familiären Verhältnissen basierende rationale Begründung für die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen auszusprechen, zeigt sich in einem kaputten Sprachspiel. Damit werden die Absichten, die sich hinter den Handlungen und Interventionen befinden, dem Jugendlichen und der Mutter vorenthalten.

Kategorie 1 *Unbewusstheit der Lebensgeschichte* sowie Kategorie 4 *Begründungsproblematik* werden als *ursächliche Bedingungen* identifiziert, die zur Schlüsselkategorie *Legitimierungsproblematik* der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen führen. Wie Kategorie 1 zeigt, hat die Sozialpädagogin zwar das Wissen über die Erfahrungen des Jugendlichen bzw. die Lebenssituation der Mutter, aber Spannungen führen zu deren Unbewusstmachung in den direkten Handlungszusammenhängen. Wie Kategorie 4 zeigt, finden folglich die Erfahrungen und die familiären Verhältnisse und die damit zusammenhängenden lebensweltlichen Reproduktionsstörungen des Jugendlichen als die zentralen Begründungseckpfeiler für die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen nicht Eingang in die Kommunikation. Damit bleibt die Absicht der Handlungen und Interventionen dem Jugendlichen und der Mutter vorenthalten, was zu einem Legitimierungsproblem führt. Die Fallanalyse zeigt, dass sich die zentralen Begründungen für legitimationsfähige sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen aus den lebensweltlichen Reproduktionsstörungen des Jugendlichen ergeben. Wenn sowohl Kategorie 1 *Unbewusstheit der Lebensgeschichte* als auch Kategorie 4 *Begründungsproblematik* zu den ursächlichen Bedingungen gehören, dann bedingt Kategorie 1 zu einem wesentlichen Teil Kategorie 4.

Die Kategorien 2 *Systemveränderung* und 3 *Der Jugendliche als Experte* werden den *Handlungsstrategien* zugeordnet. Bei den herausgearbeiteten Handlungsstrategien muss, wie Strauss und Corbin schreiben, davon ausgegangen werden, dass die Handlungen und Interaktionen durch die Sozialpädagogin «ohne beabsichtigten Bezug auf das untersuchte Phänomen durchgeführt werden» (1996, S. 83). Die in Kategorie 2 deutlich gewordene Handlungsausrichtung auf die Mutter zugunsten einer Systemveränderung ist eine verdeckt strategische Handlung bzw. eine Intervention in Form von Kommunikationsverzerrung, die von der Sozialpädagogin nicht absichtlich zur Legitimierungsproblematik führt. Die in Kategorie 3 ersichtliche Handlungsausrichtung an den Wünschen und Zielen des Jugendlichen ist ebenfalls eine verdeckt strategische Handlung bzw. eine Intervention in Form von Kommunikationsverzerrung, die seitens Sozialpädagogin unbeabsichtigt zur Legitimierungsproblematik führt.

Die Handlungsstrategien der Sozialpädagogin sind derart stark durch die *intervenierenden Bedingungen* der Institution und ihren Primärkontext beeinflusst, dass gemäss Vogel ihre «Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten» im Sekundärkontext eingeschränkt werden (2017b, S. 66 - 68). Damit ist Kategorie 1 *Unbewusstheit der Lebensgeschichte* nebst einer ursächlichen Bedingung auch eine Konsequenz der Handlungsstrategien, die durch die intervenierenden Bedingungen beeinflusst werden. Die intervenierenden Bedingungen können unter anderem an folgenden Ausschnitten festgemacht werden:

«Jetzt einen systemischen Blick darauf [werfen] von der [Name Supervisorin]» (Z. 660 - 661, Abs. 54).

«Wo sind die Grenzen, die sie als, als / Ich sage jetzt mal, die sie die Mutter als Muttersystem¹⁹» (Z. 663, Abs. 54).

Mit dem Blick auf das System ergibt sich folglich das Ziel der sozialpädagogischen Arbeit:

«Also das ist natürlich schon immer noch der Wunsch, das System wollen, können zu verändern (Z. 305 - 306, Abs. 31).

«Man muss die Elternkompetenzen stärken. Also das ist ja auch so, sowie ein wenig eine Grundhaltung der Sozialen Arbeit» (Z. 674 - 675, Abs. 54).

Damit wird als intervenierende Bedingung eine systemische Ausrichtung der Handlungen und Interventionen der Institution manifest, die auf die Handlungsstrategie in Kategorie 2 *Systemveränderung* einwirkt.

Die lösungsorientierte Handlungsausrichtung wird in Kategorie 3 *Der Jugendliche als Experte* deutlich. Wenn die Handlungen bzw. Interventionen in den Kategorien 2 und 3 als eine systemisch-lösungsorientierte²⁰ Handlungs- ausrichtung zusammengefasst werden, dann handelt es sich um methodisch geleitete Handlungen bzw. Interventionen. Weitere intervenierende Bedingungen ergeben sich aus der Haltung der Sozialpädagogin, die dem Konstruktivismus als der übergeordneten Theorie und der Wissenschaftstheorie (vgl. Stimmer, 2012, S. 31ff) der systemisch-lösungsorientierten Methode zuzuordnen sind und an folgenden Ausschnitten deutlich werden:

«Wie so selber zu erfahren oder wieder zu realisieren und ähm, auszusprechen, dass es einfach wie ganz andere Lebenskonzepte gibt und sie ja gar nicht mehr können und wir ja auch eine Wirkung haben auf sie wie wir dranheran gehen, was wir uns alles vorstellen, was gut wäre oder für ein System und dort nachher wie wieder zurück zu buchstabieren» (Z. 614 - 617, Abs. 47).

«Klar es ist ihre Wahrheit und trotzdem es ist (..) /» (Z. 257, Abs. 28).

Sowohl die Vielfältigkeit der Lebenskonzepte als auch die Subjektivierung der Wahrheit weisen auf ein konstruktivistisches Verständnis hin. Gemäss Luhmann ist die Wahrheit das Resultat der Subjektivität der Menschen (1983, S. 24). Diese Haltung beeinflusst insofern die Handlungsstrategien der Sozialpädagogin, als sie deren normative Stellungnahme bzw. deren rationale Begründung verdeckt, was aus gesellschaftstheoretischer Sicht zu einer durchgehenden Legitimierungsproblematik der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen führt. Das bedeutet, dass die Begründungsproblematik einerseits als ursächliche Bedingung der Legitimierungsproblematik und andererseits als Konsequenz der intervenierenden Bedingungen und der Handlungsstrategien eingeordnet werden kann. Weiter führt diese Haltung zur Verunmöglichung der Problematisierung der Geltungsansprüche, was folglich entweder zu einer niedrigen diskursiven Sättigung oder zu leeren Diskursen führt.

Die *Konsequenzen* der Handlungsstrategien zeigen sich während des Fallverlaufs in den einzelnen Kategorien in der sozialpädagogischen Orientierungslosigkeit und der niedrigen diskursiven Sättigung. Die sozialpädagogische Orientierungslosigkeit geht aus der Kommunikationsverzerrung hervor und wird an diesen Stellen deutlich, an denen sich die Arbeit im Kreis dreht.

¹⁹ Gemäss von Schlippe und Schweitzer gehören alle Arbeitsformen, die durch einen systemischen Blick nach den Beziehungen und den Grenzen eines Systems fragen, einer systemischen Praxis oder systemischen Arbeit an (2013, S. 31).

²⁰ An dieser Stelle ist der Primärkontext der Autorin zu erwähnen. Daraus weiss diese, dass sich die Institution systemisch-lösungsorientiert ausrichtet. Somit ist der Rückschluss des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes als intervenierende Bedingung durch den Primärkontext der Autorin beeinflusst.

«Nachher hat es wieder nicht mehr geklappt und nachher ist halt an der nächsten Stao ist wieder das besprochen worden» (Z. 446 - 447, Abs. 36).

«Und das ist nachher fast ein halbes Jahr gegangen und dann merke ich auch, das ist so Zeit, die ins Land reingeht, wo einfach nichts mehr passiert, weil wir (..)/ Dann gibt man ihm immer wieder so wie eine Chance, oder: «Komm bring es mal oder jetzt tun wir das mal nachschauen»» (Z. 356 - 359, Abs. 32).

Die Analyse ergibt eine niedrige diskursive Sättigung, weil kaum Erfahrungsgehalte der Sozialpädagogin in die Kommunikation einfließen. Zudem kommt es kaum zu gemeinsamen Situationsdefinitionen zwischen den an der Kommunikation beteiligten Personen. Die Handlungsstrategien der Sozialpädagogin lassen sich vor allem methodisch begründen. Die Handlungsausrichtung geht an den realen Gegebenheiten bzw. am Bedarf des Jugendlichen und der Mutter vorbei. Die herausgearbeiteten Kategorien lassen sich gemäss der Analyse in die Schlüsselkategorie *Legitimierungsproblematik* integrieren.

8.2 Interview 2

8.2.1 Fallporträt

Die Sozialpädagogin arbeitet seit drei Jahren in der Institution. Seit dem Eintritt des Jugendlichen im Sommer 2019 ist sie seine Bezugsperson. Der Jugendliche ist mit elf Jahren eingetreten. Dem Eintritt auf der Wohngruppe als Internatsschüler ist ein Schnuppern auf einer anderen Wohngruppe in der Tagesschule vorausgegangen. Es ist aber nicht zur Aufnahme in die Tagesschule gekommen, mit der Begründung, dass mit dem Jugendlichen zu wenig gearbeitet werden könne und er zu viele soziale Themenbereiche habe, die es zu bearbeiten gäbe.

Dem Eintritt in die Institution ist ein Ausschluss aus der öffentlichen Schule aufgrund von mehrfachen Schwierigkeiten vorausgegangen. Ein Schulwechsel zuvor, aufgrund derselben Problematik, war erfolglos. Mit dem Schulausschluss hat es eine Gefährdungsmeldung seitens Schule an die KESB gegeben. Es gibt eine Erziehungsbeistandschaft.

8.2.2 Kategorie 1: Herstellung des Machtgleichgewichts

«Ähm, es / wir haben damals gerade ein paar neue ähm, Jugendliche bei uns auf der Gruppe gehabt, die so "chli" ähnliche Themen haben gehabt wie [Name Jugendlicher] (.) und ähm, also es ist vor allem so "chli" um (.) ähm, Hierarchieumkehr gegangen ähm, schon (..) / Wie soll ich sagen, er ist dann zumal noch elf gewesen und hat schon sehr ein pubertierendes Verhalten zeigt mit viel Auflehn gegen Anweisungen» (Z. 21 - 24, Abs. 2).

Wenn neue Jugendliche auf einer Wohngruppe eintreten, führt dies zu neuen sozialen Figurationen, die noch nicht allzu stabil sind. Die Situation wird erschwert, wenn Jugendliche eintreten, die Machtproben wagen. Die Sozialpädagogin stellt einen Zusammenhang zwischen dem pubertierenden Verhalten und dem Auflehn gegen Anweisungen fest. Für das Jugendalter ist Auflehnung gegen Anweisungen, Strukturen und Regeln charakteristisch und gehört zur Ausbildung der eigenen Identität. Es wird bereits zu Beginn manifest, dass die Machtproben derart stark sind, dass es zu einer Hierarchieumkehr kommt. Das bedeutet, dass das Team der

Sozialpädagog*innen nicht mehr in der Lage ist, ihre vorherrschende Stellung in den Machtbalancen zu halten. Das Machtgewicht verschiebt sich zu den Jugendlichen.

«Ich denke auch in der Dy/Dynamik mit den anderen Kindern, die ähnliche Themen gehabt haben, insbesondere mit einem Kind spe/speziell ähm, hat sich das so "chli" solidarisiert und die haben immer wie mehr (.) ähm, (..) ja sich quasi wie nichts mehr sagen lassen. Also sie haben wie die Anweisungen von den Erwachsenen nicht mehr befolgt und der [Name Jugendlicher] hat auch immer ähm, wie mehr so den Respekt vor den Erwachsenen "chli" verloren. Also er hat auch die Erwachsenen zum Beispiel beleidigt oder einfach die Anweisungen, EINFACHE Anweisungen sage ich jetzt mal ähm, nicht mehr können umsetzen» (Z. 37 - 43, Abs. 2).

Um welche Anweisungen es sich handelt, bleibt eine Leerstelle. Damit fehlen Erzählungen zur genauen Situation.

Die Sozialpädagogin sagt danach, auf was sich die sozialpädagogische Arbeit mit dem Jugendlichen bezieht:

«Dass er wie die (unv.) Anforderungen (unv.), Grundanforderungen wie "äbe" eine Anweisung befolgen oder (..) ähm, ein «Nein» können akzeptieren. Also so dieser Rahmen, der so auf dem Spielfeld, Fussballspielfeld ähm, festgehalten ist, eigentlich kann einhalten» (Z. 46 - 48, Abs. 2).

Eine Grundanforderung wird hier in Zusammenhang mit dem Befolgen einer Anweisung oder der Akzeptanz eines «Neins» gesetzt. Diese Grundanforderung schliesst kommunikatives Handeln aus, weil eine Nein-Stellungnahme durch den Jugendlichen nicht mehr möglich ist und es zu keinem praktischen Diskurs kommen kann. Was konkret als Rahmen auf dem Spielfeld bzw. Fussballspielfeld festgehalten ist, bleibt eine Leerstelle.

«Ähm, ja nachher so gegen (..) November hat sich das wie noch ein wenig mehr zugespitzt und es hat wirklich, (unv.) wirklich fast täglich Situationen gegeben, in denen er diesen Spielrahmen, diese Grenze überschritten hat» (Z. 57 - 59, Abs. 2).

«Und ähm, nachher so im November ähm, hat man wie gemerkt, dass die Situation nicht mehr tragbar ist auf der Gruppe und ähm, (...) ja hat so "chli" überlegt wie es kann weitergehen und man hat wie gemerkt, dass die zwei Jugendlichen, die sich "äbe" so solidarisiert haben, nicht mehr funktioniert, wenn sie zusammen auf derselben Gruppe sind. Und der eh andere Jugendliche ist nachher / hat die Gruppe gewechselt und ist auf eine andere Gruppe gegangen und der [Name Jugendlicher] ist dort wie für ein Time-Out ähm, nach Hause geschickt worden für eine Woche» (Z. 68 - 73, Abs. 2).

Die Machtproben der Jugendlichen gegenüber dem Team werden so stark, dass es zu einer Intervention kommt, die die soziale Figuration zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen sowie der Jugendgruppe verändert. Die Formulierung, dass die Situation nicht mehr *tragbar* sei, hat einen starken Realitätsbezug und zeigt auf, was in der Erzählung verdeckt bleibt: Die Intervention gegenüber den Jugendlichen zielt auf die *Herstellung des Machtgleichgewichts* zwischen den Sozialpädagog*innen und den Jugendlichen ab. Mit Eder bedeutet dies, dass sich die Sozialintegration des Jugendlichen am Organisationsprinzip Herrschaft durch die übereinander geordneten Unterschiede zwischen dem Jugendlichen und den Sozialpädagog*innen orientiert. Die Machtgewichte innerhalb der Machtbalance zwischen den Sozialpädagog*innen und dem Jugendlichen sind ungleich verteilt,

sodass die Sozialpädagog*innen in einer Machtposition sind. Was latent bleibt, ist, aus welchen Gründen der Jugendliche für das Time-Out nach Hause und nicht in eine andere spezialisierte Institution geschickt worden ist.

Die Antwort auf eine spezifische Nachfrage der Autorin (Z. 512 - 513, Abs. 10) gibt Aufschluss darüber, wie die Entscheidung zustande gekommen ist, welcher Jugendliche die Wohngruppe verlässt:

«Ähm, (.) haben eigentlich zuerst davon gesprochen gehabt, dass der [Name Jugendlicher] die Gruppe muss verlassen. Ähm, (...) und haben aber nachher an der nächsten Teamsitzung nochmals über das gesprochen und haben wie (.) gefunden / (.) Also, es (.) hat Mitarbeiter gegeben, die sehr mit diesem Entscheid ähm, (..) Mü/Mühe haben gehabt mit diesem Entscheid» (Z. 516 - 520, Abs. 11).

Es ist innerhalb des Teams zu einem Diskurs über die richtige Intervention gekommen, wobei keine Einigung zustande gekommen ist. Auf welchen Gründen die Meinungsverschiedenheiten beruhen, bleibt verdeckt.

«Und dann hat man nochmals eine neue Lösung gesucht und ähm, der andere Jugendliche hat dann einfach können Gruppe wechseln und ähm, (.) aus (.) dort gruppeninternen Gründen haben sie lieber den anderen Jugendlichen genommen, weil er Tagesschüler ist gewesen (.)» (Z. 520 - 522, Abs. 11).

Der Status als Tagesschüler des anderen Jugendlichen ist ausschlaggebend dafür, welcher Jugendliche die Gruppe verlässt und welcher Jugendliche auf dieser Gruppe bleibt. Dieses systemintegrative Element bestimmt die Entscheidung über die Intervention und verunmöglicht deren pädagogische Begründung.

«So hat sich das wie ergeben, dass der [Name Jugendlicher] zwar wie bei uns bleibt» (Z. 522 - 523, Abs. 11).

Die Formulierung der Sozialpädagogin, so habe sich das *wie ergeben*, bekräftigt, wie stark das systemintegrative Element des Tagesschülerstatus eine sozialpädagogische Auseinandersetzung mit der angemessenen Intervention überstülpt und einen Verständigungsprozess aushebelt.

Die Sozialpädagogin erzählt, dass es mit dem Jugendlichen so nicht habe weitergehen können und sie nach Möglichkeiten gesucht haben, wie ihm aufgezeigt werden könne, dass sich etwas verändern müsse (Z. 523 - 525, Abs. 11). «Und ähm, (.) dann sind wir wie so zu dem Entschluss gekommen, dass es wie ähm, (.) wie einen klaren / eine klare Pause braucht, wo er sich wirklich überlegt, kann er das einhalten (.) und, (.) dass das auch wieder "chli" verbindlicher wird, oder. Weil er hat irgendwie so häufig den Rahmen überschritten und man hat so häufig mit ihm angeschaut und Gespräch geführt und es ist wie nicht mehr wirksam gewesen. (.) Und (..) dann haben wir wie so das Gefühl gehabt, es braucht jetzt wirklich von ihm eine Entscheidung will er, kann er sich an das halten oder nicht» (Z. 525 - 530, Abs. 11).

Das Time-Out ist für den Jugendlichen dazu da, sich zu überlegen, ob er sich an den Rahmen der Wohngruppe halten kann. Was hinter dieser Absicht verborgen bleibt, ist, dass das Time-Out im Umkehrschluss auf die Herstellung des Machtgleichgewichts zwischen den Sozialpädagog*innen und dem Jugendlichen abzielt. Nebst dem, dass der Jugendliche eine Pause braucht, wird nicht geäußert, dass wohl auch das Team eine Pause braucht, um die Machtbalancen wieder zu stabilisieren, um danach eine stärkere Basis für die Herstellung des Machtgleichgewichts mit dem Jugendlichen zu haben. Hier wird zudem deutlich, dass vor der Intervention bereits Gespräche

mit dem Jugendlichen geführt worden sind, die keine Wirkung gezeigt haben. Insofern ist über die Kommunikation keine Verbesserung entstanden, sodass auf strategisches Handeln umgestellt worden ist. Das Time-Out lässt die realen Erfahrungen des Jugendlichen ausser Acht, womit der Zugang zu den Gründen für sein Verhalten blockiert ist.

Die Sozialpädagogin erzählt, dass der Jugendliche für das Time-Out Fragen erhalten habe, um sich Gedanken zu machen, ob er wieder zurückkommen wolle und diesen Rahmen einhalten könne und Fragen zu Strategien wie er dies machen wolle (Z. 73 - 75, Abs. 2).

Erneut wird das Ziel des Time-Outs deutlich, dass sich der Jugendliche bei einer Rückkehr an den Rahmen der Wohngruppe hält. Das führt dann mit grosser Wahrscheinlichkeit fast automatisch zur Herstellung des Machtgleichgewichts zwischen den Sozialpädagog*innen und dem Jugendlichen.

Mit dem Auftrag an den Jugendlichen wird die Entscheidung über die Rückkehr in die Institution dem Jugendlichen übertragen. Diese Handlungsweise suggeriert eine gewisse Freiwilligkeit der Platzierung, wofür es keine Hinweise gibt. Es stellt sich ausserdem die Frage, inwiefern der Jugendliche überhaupt eine mündige Entscheidung über den Verbleib in der Institution treffen kann. Die Abgabe der Entscheidung an den Jugendlichen über den Verbleib oder Nicht-Verbleib in der Institution führt zur Entlastung von einer sozialpädagogischen Stellungnahme.

Auf eine spezifische Nachfrage der Autorin, ob der Jugendliche die Erwartungen an das Time-Out gekannt habe (Z. 535, Abs. 12), antwortet die Sozialpädagogin unter anderem:

«Auch mit dem Wissen, dass er wird diese Bedingungen, also wirklich das, wo auf dem "Leben und Lernen" Spielfeld steht, muss können einhalten. Und dass das auch nicht ähm, diskutierbar ist, zum Beispiel, dass er in das Zimmer geht oder, wenn einfach eine erwachsene Person sagt oder ihm etwas allgemein einfach eine Anweisung gibt, dass er das muss befolgen und, dass das nicht seine Entscheidung ist, ob er das will (.) ähm, (.) umsetzen oder nicht» (Z. 539 - 543, Abs. 13).

Erneut nimmt die Sozialpädagogin auf die Bedingungen auf dem «Spielfeld» Bezug, die weiterhin eine Leerstelle bleiben. Es wird ersichtlich, dass die Zustimmung zur Rückkehr des Jugendlichen mit einem derart starken Normierungsprozess einhergeht, der den praktischen Diskurs zur Richtigkeit der Anweisungen der Erwachsenen gegenüber dem Jugendlichen und zu den Bedingungen auf dem «Leben und Lernen»-Spielfeld verunmöglicht. Die kommunikative Struktur wird hier aufgegeben. Das Time-Out hat nicht die Herstellung des kommunikativen Handelns als Absicht, sondern die Anpassung des Jugendlichen an die Wohngruppen- bzw. Institutionsstrukturen. Damit bleibt die pädagogische Absicht der Intervention unbewusst, die sich aus den Alltagsauseinandersetzungen mit dem Jugendlichen ergeben und bei ihm zu Emanzipation und Autonomie führen würde. Das Time-Out kann als verdeckt strategische Handlung bzw. als Kommunikationsverzerrung gedeutet werden, die die pädagogischen Potenziale im Umgang mit den Jugendlichen unbewusst lässt. Mit der Abgabe der Entscheidung an den Jugendlichen über die Rückkehr in die Institution wird ihm zudem eine Verständigungsorientierung vorgetäuscht, wobei die Machtbalancen, die auf ihn einwirken, unerkannt bleiben. Es geht schlussendlich um die Herstellung der Herrschaftsordnung des Teams gegenüber dem Jugendlichen. Folglich fehlt es dieser Intervention aufgrund der systemintegrativen Ausrichtung an Legitimierbarkeit.

Die Sozialpädagogin erzählt, dass Ende November, als der Jugendliche aus dem Time-Out zurückgekehrt sei, auch die Probezeitauswertung gewesen sei, an der auch der Beistand dabei gewesen sei (Z. 76 - 78, Abs. 2). An diesem Gespräch seien die Fragen aufgenommen worden, die der Jugendliche nach Hause genommen habe (Z. 81 - 82, Abs. 2). «Und eh (.) (lachen) es ist ähm, noch speziell gewesen, weil er hat die Fragen / Also er hat / hätte das schriftlich sollen machen zu Hause. Das ist wie der Auftrag gewesen und er hat die Fragen nicht dabeigeht. Also er hat das wie / Er hat zwar behauptet, er habe das gemacht zu Hause und so, aber er hat es wie nicht dabeigeht. Und eh die Mutter ähm, als wir die Mutter darauf angesprochen haben, hat sie wie gesagt, sie habe das nicht verstanden, dass, dass er das habe müssen machen und ähm, dass eh [Name Jugendlicher] habe ihr gesagt, er müsse das nicht mitnehmen» (Z. 82 - 88, Abs. 2).

Hier wird ein Kommunikationsproblem deutlich. Die Gründe, warum der Jugendliche den Auftrag zu Hause gelassen hat und gegenüber der Mutter sagt, er müsse den schriftlichen Auftrag nicht mitnehmen, bleiben unklar. Inwiefern es sich hier um eine weitere Machtprobe des Jugendlichen handelt oder ob er den Auftrag nicht richtig verstanden hat, ist ebenso unklar. Hier müsste seitens Sozialpädagogik darüber Verständigung hergestellt werden. Wie der nächste Abschnitt zeigt, wird eine gemeinsame Situationsdefinition nicht angestrebt, denn nun werden die Fragen mündlich besprochen. Damit handelt es sich hier um eine strategische Vorgehensweise.

«Auf jeden Fall die Fragen sind nicht da gewesen und ähm, (..) ja hat man wie mündlich ihn halt so "chli" gefragt ähm, was er sich überlegt hat. Und es sind eigentlich gute Gedanken gewesen. Also wieder sehr reflektiert und die Mutter wie auch [Name Jugendlicher] haben gesagt, er möchte hierbleiben und er hat auch glaube ich (unv.) viele Gespräche auch zu Hause geführt, was Alternativen wären, dass das vielleicht halt nachher einen anderen Rahmen ist quasi, der vielleicht nicht mehr so offen ist oder einfach ja / Ich glaube [Name Jugendlicher] hat wirklich so "chli" begriffen, dass er (unv.) / dass das trotzdem noch etwas (.) Gutes ist hier zu sein. So in dem Sinn. Das es auch noch andere Sachen [gibt], die / wo, wo er nicht mehr so viel kann mitbestimmen und (.) ich denke, das hat auch "e chli" dazu geführt, dass er so "chli" seine Motivation wieder mehr gefunden hat. (..) Und dann ist er wieder ähm, eingestiegen in der Gruppe» (Z. 88 - 96, Abs. 2).

Es bleibt eine Leerstelle, welche Gedanken sich der Jugendliche genau gemacht hat. Der Jugendliche und die Mutter stimmen einer Rückkehr in die Institution zu. Was danach deutlich wird, ist, unter welchen Machtverhältnissen diese Entscheidung getroffen worden ist. Die Alternative wäre eine Institution, die mehr systemintegrative Elemente besitzt. Unter diesen Gegebenheiten scheint es wenig überraschend, dass der Jugendliche und die Mutter einer Rückkehr zustimmen. Der Rückkehr in die Institution fehlen beidseitig pädagogische Gründe. Das Gespräch neigt zudem zur Einseitigkeit, weil sich die sozialpädagogische Seite nicht in den Diskurs einbringt. Die diskursive Sättigung ist dementsprechend niedrig. Die von der Sozialpädagogin angesprochene «Motivation» unterstellt dem problematisierten Verhalten ein Motivationsproblem. Der Motivationsschub ist dann lediglich auf die Angst vor einem möglichen strengeren Setting zurückzuführen. Damit wird das Verhalten des Jugendlichen nicht in Zusammenhang mit möglichen lebensweltlichen Defiziten aufgrund von Reproduktionsstörungen gebracht.

Die Situation habe sich aufgrund von Corona verändert gehabt. Es seien nur noch drei und dann zwei Kinder auf der Wohngruppe gewesen. In dieser Zeit habe er Anweisungen von den Erwachsenen viel besser befolgen können. Er sei ruhiger im Alltag gewesen. Danach sei er eine längere Zeit alleine auf der Wohngruppe gewesen. In dieser Zeit habe er sehr vorbildliches Verhalten gezeigt. Er sei sehr hilfsbereit und freundlich gewesen. Er habe Anweisungen super befolgen können. Auch die Freizeit habe er gut gestalten können (Z. 193 - 205, Abs. 2).

Dieser Abschnitt zeigt, dass der Jugendliche bei einer veränderten sozialen Figuration ein anderes Verhalten zeigt. Diese Feststellung gibt einen Hinweis auf mögliche lebensweltliche Defizite des Jugendlichen, die Zugang zu den Gründen für sein Verhalten verschaffen. Zwei Mal nennt die Sozialpädagogin, dass der Jugendliche Anweisungen besser befolgt hat. Das verdeutlicht ihren Fokus auf ihre vorherrschende Stellung innerhalb der Machtbalance mit dem Jugendlichen.

Die Sozialpädagogin erzählt, dass sich die Situation mit dem Jugendlichen zugespitzt habe, sobald die anderen Kinder aus dem Homeschooling auf die Wohngruppe zurückgekehrt seien (Z. 212-215, Abs. 2). «Also es ist auch wieder vorgekommen, dass er vielleicht mal (.) einen Finken hat herumgeworfen, wenn er wütend ist gewesen oder vermehrt, (.) wieder vermehrt (.) ähm, getobt hat im Zimmer oder irgendwie Mobiliar / also auf das Mobiliar eingeschlagen hat oder etwas hat etwas herumgeworfen und auch mit den Erwachsenen ist es wieder so "chli" ein angespannterer Umgang gewesen. Ähm, es hat auch wieder Situationen, in denen er Anweisungen nicht einfach so hatte können umsetzen. (.) Wo er ähm, auch die Anweisung zum Beispiel "äbe" eine Auszeit im Zimmer zu nehmen, um die Situation eigentlich zu deeskalieren (.) ähm, (..) wo er das nicht einfach so hat können umsetzen, wo es sehr viel Hartnäckigkeit wieder hat gebraucht» (Z. 215 - 222, Abs. 2).

An dieser Stelle wird das Verhalten des Jugendlichen ein wenig klarer. Der Jugendliche geht nicht adäquat mit seiner Wut um, weil er Finken herumwirft und auf Mobiliar einschlägt. In welchen Situationen der Jugendliche dieses Verhalten gezeigt hat, bleibt eine Leerstelle. Damit fehlt der Bezug zur realen Alltagssituation. Es stellt sich die Frage, inwiefern das Verhalten des Jugendlichen durch den enormen Normierungsdruck und die fehlende kommunikative Struktur auf der Wohngruppe bedingt ist. Statt den Jugendlichen in diesen Situationen aufzufangen, kommt es erneut zu einem Gespräch mit der Internatsleitung:

«Und ähm, (.) dann hat es nachher auch wieder ein ähm, ein (.) Gespräch gegeben. Ähm, (.) gemeinsam auch mit [Name Internatsleitung], wo einfach ihm nochmals ist gesagt worden: <"Äbe" jetzt bist du wieder nah daran den Rahmen zu überschreiten> und einfach nochmals so "chli" ein (...) ja "chli" auch "chli" ein Wachrütteln ein "bitzwit": <Jetzt bist du nicht auf einem guten Weg und wir haben gesehen, dass du sehr viel Gutes kannst, also dass du eigentlich dich anders kannst verhalten und es muss wieder mehr in diese Richtung gehen>» (Z. 222 - 227, Abs. 2).

Das Gespräch mit der Institutionsleitung dient dem Jugendlichen sozusagen als Warnung, sein Verhalten wieder anzupassen. In diesem Gespräch müsste dem Jugendlichen eine Perspektive gegeben werden, die auf ein pädagogisches Ziel hinweist. Geschieht dies nicht, hat das Gespräch einen reinen systemintegrativen Nutzen zugunsten der Herrschaftsfunktion der Sozialpädagog*innen.

Die Antwort der Sozialpädagogin auf die spezifische Nachfrage der Autorin, wie entschieden worden sei, dass es erneut zu einem Gespräch mit der Internatsleitung komme (Z. 613, Abs. 20), weist erneut auf die bedrohte Machtposition der Sozialpädagog*innen hin:

«Also wir haben dann an der Teamsitzung glaube ich so "chli" ausgetauscht wie es so "chli" den einzelnen Mitarbeitenden geht. (.) Ähm, (..) und haben so "chli" gemerkt "äbe" das wirklich bei gewissen die Grenze des Tolerierbaren quasi wieder überschritten ist und ähm, (..) ja, ist auch so "chli" damit zusammengehangen mit der Praktikantin, wo ich "äbe" vorher schon erwähnt habe, dass er dort sehr stark auch wieder "äbe", weil sie auch neu ist gewesen, Grenzen getestet hat. Und eh (..) sie ist (..) ziemlich an ihre Grenzen gekommen ist und auch andere Mitarbeiter haben so das Gefühl gehabt, ja es ist wieder ein Mass, das man / (.) ähm, (.) angenommen, wo es (.) nicht mehr einfach kann toleriert werden und aus dem heraus (.) ähm, weil das auch das letzte Mal so "chli" Wirkung gezeigt hat auch mit der Internatsleitung zusammen, weil es so "chli" einen offizielleren Rahmen hat» (Z. 627 - 635, Abs. 21).

«Und das hat eigentlich auch wieder Wirkung gezeigt (lachen). Ähm, es ist (.) ja immer so "chli" phasenweise, also es / wieder eigentlich besser gegangen also "äbe" so mit den Erwachsenen das ist ihm wieder besser gelungen ähm, die Anweisungen anzunehmen und umzusetzen und ähm, / (...) Genau. (..) (lachen)» (Z. 227-230, Abs. 2).

Der Jugendliche ist zu einer kurzfristigen Anpassung imstande, fällt dann aber wieder in alte Verhaltensmuster. Die sozialpädagogische Arbeit dreht sich im Kreis. Was mit dieser Handlungsweise bis zuletzt unbewusst bleibt, ist der Zugang zu den Gründen des Verhaltens des Jugendlichen.

«Eh was (.) auch noch so auffallend ist gewesen jetzt in dieser Zeit seit er hier ist ähm, (.) wenn es neue Mitarbeiter hat gegeben, die auf der Gruppe hat angefangen, hat er bei denen sehr stark wieder die Grenzen getestet. Also so (.) denke ein "bizwit" gehört das auch "chli" dazu ähm, (.) zur / zum Beziehungsaufbau, aber bei ihm ist das wirklich sehr auffällig gewesen oder er hat wirklich auch ab/ (.) abfällige Bemerkungen zu diesen (..) ja Mitarbeiterinnen sind es jetzt eigentlich immer gewesen gemacht und er hat sehr lange gebraucht bis er ähm, (..) sich so wie auf eine Beziehungsaufbau hat können einlassen» (Z. 487 - 492, Abs. 7).

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern die Machtproben des Jugendlichen strategische Handlungen sind, um an sein Ziel zu kommen, oder inwiefern die Machtproben als Abwehrstrategien zu verstehen sind, die zur Aufrechterhaltung seiner Identität dienen, weil es Störungen im Sozialisationsprozess gegeben hat.

8.2.3 Kategorie 2: Latenz der Sozialintegration

«Ja, auch das Soziale ist r/ eine grosse Herausforderung gewesen. Es hat viele Konflikte gegeben. Er hat auch nicht so gewusst ähm, wie er sich sinnvoll kann beschäftigen in seiner Freizeit und hat halt dann oftmals Konflikte ausgelöst so in diesen Leerzeiten so zu sagen. Also so einfach, wenn er vielleicht wie seine "Ämtli" oder Hausaufgaben gemacht hat und nachher hat er wie Freizeit gehabt, hat er nicht so gewusst, was er dann soll anfangen. Dann hat er oftmals andere Kinder so "chli" angefangen sticheln, plagen, (.) dumme Sprüche gemacht, provoziert» (Z. 25 - 30, Abs. 2).

Der Jugendliche scheint in diesen Situationen überfordert zu sein, den Koordinationsbedarf, den die Situation erfordert, aufzubringen. Seine Handlungen richtet er nicht an den legitim geordneten interpersonellen Beziehungen aus. Er überschreitet dabei die Grenzen anderer Jugendlichen. Seitens Sozialpädagogik wird auf dieses Verhalten nach dem Time-Out mit mehr Strukturierung reagiert.

Die Sozialpädagogin erzählt, dass nach der Rückkehr aus dem Time-Out eine bestimmte Struktur eingeführt worden sei, damit er Leerzeiten besser füllen könne. Und zwar habe er einen Tagesplan ausfüllen müssen, was er in seiner Freizeit mache. Beispielsweise von Viertel nach drei bis halb vier "zVieri" essen, von halb vier bis vier Hausaufgaben machen und so weiter (Z. 98 - 102, Abs. 2).

Die Einführung des Tagesplanes ist als eine strategische Handlung und somit als sozialpädagogische Intervention zu verstehen, weil sie nicht durch kommunikatives Handeln mit dem Jugendlichen entstanden ist.

Die Einführung des Tagesplanes wird, nach einer spezifischen Nachfrage der Autorin (Z. 547 - 548, Abs. 14), mit der fehlenden Struktur begründet:

«(...) Ähm, wir haben einfach beobachtet, dass "äbe" so "chli" die Übergänge oder Leerzeiten ähm, (.) für ihn noch wie schwierig sind oder dass er wie nicht ähm, (..) wie ich es so "chli" beschrieben habe, dass er nicht wirklich eine Beschäftigung nachher hat, was er macht, sondern dass er einfach (.) ähm, (..) vielleicht einfach auf der WG "chli" herumläuft und dann sind vielleicht zwei Kinder ein Spiel am machen und dann steht er dort nebendran und macht (.) dumme Bemerkungen oder so störende Sachen für das nachher wirklich die anderen Kindern auch nicht mehr können, sage ich jetzt mal, an dem weitermachen, wo, (.) wo sie sind dran gewesen. (.) Ähm, (.) dort haben wir wie gemerkt, es braucht für ihn wie mehr Struktur. Er kann wie nicht so umgehen, dass das wie so offen ist irgendwie oder er kann das wie nicht sinnvoll füllen» (Z. 550 - 557, Abs. 15).

Es stellt sich die Frage, inwiefern das Verhalten des Jugendlichen mit einer Störung bei der sozialen Integration in die Gruppe und mit einer Störung im Reproduktionsprozess im Bereich Sozialisation zusammenhängt. Die Sozialpädagogin beschreibt Situationen, in denen der Jugendliche andere Kinder stört, die gemeinsam spielen. Dabei wird ersichtlich, dass der Jugendliche nicht zur Gruppe der spielenden Kinder dazugehört. Das Verhalten kann dementsprechend als Versuch gedeutet werden, soziale Zugehörigkeit zu erlangen. Dies geschieht jedoch auf eine Art und Weise, die nicht den legitim geregelten sozialen Beziehungen entspricht. Das Verhalten des Jugendlichen wäre dann nicht strukturell zu begründen, sondern aufgrund seiner fehlenden sozialen Zugehörigkeit zur Gruppe. Folglich müsste an der Sozialintegration und nicht an der Systemintegration des Jugendlichen gearbeitet werden. Es kommt zur *Latenz der Sozialintegration*.

«Genau. Diesen Tagesplan, den ich vorher erwähnt habe, ist ähm, auch immer am Abend mit ihm angeschaut worden, wo ist es dir gelungen das umzusetzen und was ist gut gewesen und wo ähm, braucht es noch weitere Veränderungen oder was ist schwierig gewesen» (Z. 127 - 129, Abs. 2).

Es kommt am Abend zur Reflexion über das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen in der Umsetzung des Tagesplanes. Damit ist das Gespräch bereits systemintegrativ ausgerichtet, weil nicht darüber gesprochen wird, inwiefern es dem Jugendlichen gelungen bzw. nicht gelungen ist, seine Handlungen an den intersubjektiv geregelten Geltungsansprüchen zu orientieren. Der Tagesplan, mit dem mehr Struktur hergestellt werden soll, steht stellvertretend für das eigentliche Problem im lebensweltlichen Bereich der Person und Gesellschaft des Jugendlichen.

«Also er (.) hat auch Sachen aufgeschrieben, die recht unrealistisch sind gewesen irgendwie zum Beispiel, dass er zwei Stunden Schach spielt am Nachmittag oder so. Und wenn er auf das ist angesprochen worden, hat er auch wenig Bereitschaft gezeigt, sich etwas Anderes zu überlegen oder (..) ähm, (..) ja wie so zu einer Einsicht zu gelangen, dass das "äbe" / dass er nicht wird wahrscheinlich zwei Stunden Schach machen und dann hat man wirklich ihn "aube" auch "chli" / Also im Alltag haben wir nachher ihm halt auch gesagt: <Schau, du hast jetzt zwei Stunden Schach aufgeschrieben, (.) dann musst du jetzt halt wirklich auch zwei Stunden Schach machen>» (Z. 103 - 109, Abs. 2).

Anstatt mit dem Jugendlichen direkt in der Alltagssituation über das Bewusstwerden zu sprechen, dass zwei Stunden Schach zu lange sind und damit zu einer gemeinsamen Situationsdefinition zu kommen, wird systemintegrativ gehandelt, indem sich die Sozialpädagog*innen auf den Tagesplan berufen. Seitens Sozialpädagog*innen ist das reine Machtausübung.

Dass der Tagesplan dazu dient, den Jugendlichen an bestimmte Handlungen zu binden, die ihn für die Wohngruppe systemkonform machen, wird durch folgende Äusserung über den Tagesplan manifest:

«Dass er wie (..) ähm, (..) ja sich besser strukturiert oder dass man (lachen) ihn auch können (.) quasi an dem "chli" wie festmachen oder: <Schau, du hast jetzt hier aufgeschrieben du machst das, also dann machst du jetzt das>. (..) Und sonst hat er oft "äbe" so "chli": (..) <Ja ich weiss auch nicht> oder: <Ja ich gehe ins Zimmer> und nachher nach zwei Minuten ist er "gliche" wieder dagestanden und ist schwierig gewesen. (.) Ja, (.) so "chli" aus dem ist das entstanden (.)» (Z. 568 -572, Abs. 15).

Die pädagogische Absicht des Tagesplanes liegt komplett in der Latenz.

«Und ähm, man hat auch Verbesserung gemerkt, dass er sich wirklich besser kann strukturieren, dass er auch länger kann an etwas dranbleiben (.), dass er weniger so sprunghaft ist, irgendwie schnell auf das Trampolin und nachher noch schnell dort "chli" gehen reinfunkeln oder noch in die Turnhalle. Er hat sich wirklich besser angefangen organisieren und überlegen wie er seine Freizeit kann verbringen» (Z. 141 - 144, Abs. 2).

Im Bewusstsein, dass der Tagesplan für den Jugendlichen mit einer unumgänglichen Handlungsverpflichtung einhergeht, erstaunt es wenig, dass eine Verbesserung bei der Strukturierung und Organisation ersichtlich wird. Zentral für die Frage der Legitimierbarkeit der Handlung bzw. der Intervention ist, dass der Tagesplan primär der Systemintegration des Jugendlichen in die Struktur der Wohngruppe dient, wobei die Defizite im

lebensweltlichen Bereich unangetastet bleiben und die Intervention die pädagogische Absicht ausser Acht lässt und daher nicht primär auf die Sozialintegration des Jugendlichen abzielt. Der Tagesplan als sozialpädagogische Intervention ist folglich nicht legitimierbar.

8.2.4 Kategorie 3: Normierung durch Sanktion

«Also am Anfang hat es auch sehr viel gebraucht, dass er überhaupt diesen Tagesplan hat, hat ausgefüllt. Man hat wirklich mit ihm müssen hinsitzen und ihn / Ja wie auch zum Beispiel das Handy nur geben, wenn er diesen Tagesplan schon ausgefüllt hat und so. Es hat sehr viel Hartnäckigkeit gebraucht, dass er diesen auch ausgefüllt hat. Und mit der Zeit ist es wie so wie ein fixer Ablauf geworden, wo er sich gesträubt hat dagegen, wo er das eigentlich nachher selbstständig hat ausgefüllt» (Z. 136 - 141, Abs. 2).

Hier wird die Machtbalance hinter dem allmählich selbstständigen Ausfüllen des Tagesplanes deutlich. Das Nicht-Ausfüllen des Tagesplanes geht einher mit der Sanktion, dass er sein Handy nicht erhält.

Dass der praktische Diskurs über den Tagesplan von Anfang an verunmöglicht wird, verdeutlicht die Antwort der Sozialpädagogin auf eine spezifische Nachfrage der Autorin, wie der Jugendliche auf den Tagesplan reagiert habe (Z. 574, Abs. 16):

«Er ist nicht so begeistert gewesen (lachen). (.) Ähm, (.) hat auch zuerst ähm, (...) sich sehr gewehrt das ähm, auszufüllen. Und ähm, (.) dort hat es schon auch geholfen, ihm wie zu sagen: «Schau, das ist jetzt wieder "äbe" so eine Anweisung, wo du hast gesagt, du willst das befolgen, du willst hier sein». Und ähm, (.) ja, das hat nachher auch "chli" dazu geführt, dass er das doch hat ähm, können annehmen» (Z. 576 - 579, Abs. 17).

Hier wird manifest, dass die Zustimmung zur Rückkehr ins Internat (vgl. Kategorie 1) den Jugendlichen in dem Sinne mundtot gemacht hat, als er überhaupt keine Möglichkeit hat, in den praktischen Diskurs über die Richtigkeit des Tagesplans zu treten. Die kommunikative Struktur weicht einer systemintegrativen Struktur. Was hier geschieht, ist *Normierung durch Sanktion*. Die Sanktion, die im Hintergrund wirkt, ist, dass der Verbleib des Jugendlichen in der Institution (erneut) in Frage gestellt werden würde. Hier wird zudem der Situationskontext einer Anweisung ersichtlich.

Die Sozialpädagogin erzählt, dass der Jugendliche zwei Mal in der Woche das Fussballtraining besuche (Z. 299, Abs. 2). «Am Anfang ist das auch sehr ein schwieriges Thema gewesen beim Eintritt. Ähm, wie hat er wollen mit dem Velo das Training besuchen und die Bedingung ist gewesen, dass er einen Velohelm anzieht, um das Training zu besuchen. Und das hat immer wieder wirklich RIESEN Diskussionen gegeben wegen diesem Velohelm» (Z. 301 - 304, Abs. 2).

Der Jugendliche problematisiert die Richtigkeit der Bedingung, dass er einen Velohelm anziehen muss und tritt in den praktischen Diskurs.

«Und auch / (...) Er ist sich / Es hat auf mich gewirkt, als wäre er sich so "chli" gewohnt, dass er einfach kann ins Training gehen, wenn er Lust hat darauf und wenn er halt mal keine Lust hat oder wenn es jetzt

gerade ein cooleres Angebot vielleicht von der [Name Institution] gibt, irgendwie ein (..) Spielabend in der Turnhalle, dass er hat gefunden, ja jetzt möchte er eigentlich lieber nicht ins Training. Also so "chli" nach Lust und Laune. Und nicht so eine Verbindlichkeit die drin ist» (Z. 304 - 309, Abs. 2).

Hier wird die Norm der Verbindlichkeit deutlich. Für die Frage der Legitimierbarkeit ist zentral, inwiefern sich diese Norm auf allgemeingültige oder auf partikularen Interessen stützt.

«Das habe ich auch mehrmals mit ihm besprochen, dass das wirklich eine verbindliche Sache ist, dass auch der Trainer (..) ja muss können auf ihn zählen, auch die Mannschaft. Dass das wie schwierig ist, wenn er mal kommt und mal nicht kommt» (Z. 309 - 311, Abs. 2).

Bei dieser Begründung bleibt es eine Leerstelle, was genau daran schwierig ist, wenn der Jugendliche nicht verbindlich in den Trainings erscheint.

«Das hat er zuerst am Anfang nicht so verstanden, aber mit ja ein paar Gesprächen hat ihm das glaube auch "chli" eingeleuchtet» (Z. 311 - 312, Abs. 2).

Verschiedene lebensweltliche Horizonte zwischen der Sozialpädagogin und dem Jugendlichen können dazu führen, dass eine gemeinsame Situationsdefinition zur Verbindlichkeit der Trainings schwierig ist.

«Auch der Trainer hat nochmals mit ihm gesprochen und hat ihm das auch so erklärt und ähm, das hat sich wirklich nachher extrem verbessert. Also es ist ihm wirklich sehr wichtig gewesen, dass er kann in das Training gehen» (Z. 312 - 314, Abs. 2).

Dass der Trainer dieselbe Meinung wie die Sozialpädagogin vertritt, stützt die Annahme, dass es sich bei der Verbindlichkeit um eine Norm handelt, die seitens Sozialpädagogin und Trainer auf einem allgemeinen Interesse beruht. Wie genau die Norm gerechtfertigt wird, bleibt aber eine Leerstelle.

«Also wir sind auch einmal so weit gewesen, dass man ihm eigentlich wie hat gesagt: «Schau, wenn das jedes Mal so ein "Gstürm" gibt, dann kannst du nicht mehr gehen, weil das ist für uns ja mega anstrengend, für dich mega anstrengend, das ist wie nicht mehr tragbar»» (Z. 314 - 317, Abs. 2).

Zwischen dem Jugendlichen und den Sozialpädagog*innen kommt es zu keiner Einigung. Daher wird auf strategisches Handeln umgestellt, das die kommunikative Struktur umgeht, indem ein Trainingsverbot in Erwägung gezogen wird.

«Und ähm, der Beistand hat sich nachher sehr dafür eingesetzt, dass er wieder kann gehen in das Training, weil er gefunden hat, dass das ein wichtiger Ausgleich ist für [Name Jugendlicher] und das auch gut ist, wenn er wie Kontakte hat, die extern sind ähm, von [Name Institution]» (Z. 317 - 319, Abs. 2).

An dieser Stelle ist irritierend, dass das in Erwägung gezogene Trainingsverbot wohl durchgesetzt worden ist und es nicht nur bei der Ankündigung geblieben ist. Der Beistand setzt sich hier für die Sozialintegration des Jugendlichen ausserhalb der Institution ein.

«Und dann hat man an einem Gespräch an dem der Beistand auch ist dabei gewesen, klare Regeln abgemacht bezüglich diesem Training. "Äbe" er muss wie den Velohelm anziehen. Im Winter, wenn es finster ist, musst du Licht haben und eine Leuchtweste. Und Zeiten, wenn dass er kann gehen und wenn dass er wieder muss zurück sein, dass "äbe" verbindlich ist, dass er nicht einfach einmal kann gehen und einmal nicht kann gehen. Und hat nachher so wie einen Vertrag gemacht, den er auch hat müssen unterschreiben, dass er sich will an diese Punkte halten» (Z. 319 - 324, Abs. 2).

Das Gespräch setzt dann aber nicht auf kommunikatives Handeln, damit es zu einer Einigung zu den problematisierten Punkten kommen kann. Anstelle der Verständigung und der Möglichkeit, den Jugendlichen bei einem intersubjektiven Verständnis zur Situation zu fördern, wird auf Vertragshandeln umgestellt. Im Vertrag sind lediglich die Interessen der sozialpädagogischen Seite enthalten.

«Und dort ist wirklich auch wie klar gewesen, dass ähm, dass er jetzt muss zeigen, dass er sich kann an das halten und wenn das nicht klappt, dass er dann nicht mehr kann ins Training gehen» (Z. 324 - 326, Abs. 2).

Die Unterzeichnung des Vertrages und das Einhalten der Vertragsbedingungen durch den Jugendlichen beruht auf der Angst vor der Sanktion, nicht mehr in das Training zu dürfen. Somit handelt es sich hier lediglich um eine faktische Akzeptanz der Vertragsbedingungen, die nicht zu deren Legitimität führen.

«Und das hat nachher sehr gut funktioniert. Also das hat er wirklich, (...) ja eigentlich alles können umsetzen, was dort ist gewesen. Am Anfang hat er auch noch sehr viele Hinweise gebraucht, dass er hat den Velohelm angezogen. Aber das hat er (.) zwar "chli" unter Motzen und Protest hat er das gemacht. Und heute funktioniert das eigentlich sehr einwandfrei. Also er zieht diesen Velohelm selbstständig an und organisiert sich und schaut, dass das klappt» (Z. 326 - 330, Abs. 2).

Die Anpassung des Jugendlichen erfolgt nicht aufgrund seines intersubjektiven Verständnisses über die Regeln bzw. Situation. Damit ergibt sich das zentrale Problem, dass das Verhalten des Jugendlichen erzwungen worden ist und dementsprechend nicht wahrhaftig sein wird. Der Sozialpädagogin bleibt unbewusst, dass sich so keine Verhaltensänderung über den Kontext hinaus zeigen wird, weil die Anpassung auf der Angst vor der Sanktion beruht.

«Und dann ist eigentlich so "chli" das Thema gewesen, dass er manchmal auch zu spät ist zurückgekommen vom Training. Ja, er hat auch immer sehr gute Begründung gehabt. Irgendwie der Trainer hat noch mit ihm gesprochen oder er hat noch müssen helfen aufräumen oder (.) irgendwie (.) / Und irgendwann hat sich das aber so fest gehäuft, dass wir wie haben gemerkt jetzt müssen wir handeln» (Z. 330 - 334, Abs. 2).

Die Begründungen des Jugendlichen für die Unpünktlichkeit scheinen plausibel. Hier geht es aus sozialpädagogischer Sicht um die Durchsetzung der Norm der Pünktlichkeit.

«Und dann hat man mit ihm wieder eine Abmachung getroffen, dass ähm, (...) dass er also genaue Zeiten nochmals vereinbart: «Wenn das Training bis dann geht, musst du dann wieder zurück sein». Und ähm,

(.) hat auch in Absprache mit der Mutter ähm, abgemacht, dass (.) wenn er pünkt/ also wenn er nicht pünktlich ist, das er das nächste Mal nicht mehr in das Training kann gehen» (Z. 334 - 337, Abs. 2).

Die Durchsetzung der Norm beruht erneut nicht auf einem Konsens, sondern auf Macht. Neu wird hier noch die Mutter erwähnt, die dieser Vorgehensweise zustimmt.

«Und ähm, (...) ja eigentlich auch von dann an ist er immer sehr pünktlich zurückgekommen. Das hat eigentlich sehr eine gute Wirkung gezeigt» (Z. 337 - 338, Abs. 2).

Wie zuvor kommt es zur Normierung durch Sanktion.

Die Sozialpädagogin erzählt, dass die Mutter am Elterngespräch gesagt habe, dass die Pünktlichkeit auch zu Hause ein schwieriges Thema sei. Es würden Zeiten abgemacht werden, aber er komme ein bis zwei Stunden zu spät nach Hause (Z. 384 - 386, Abs. 2). Am Elterngespräch sei dann die Idee der Mutter gewesen, dass wenn er zu Hause die Abmachungen nicht einhalte und zu spät nach Hause komme, er am Mittwochnachmittag nicht nach Hause kommen dürfe (Z. 388 - 392, Abs. 2).

«Also es ist nachher mehr halt "äbe" auch um den Mittwochnachmittag gegangen oder am Sonntag pünktlich zurückkommen, das hat auch langsam so "chli" eingerissen, dass er dort immer "chli" wie mehr zu spät ist gekommen und auch dort hat er immer wieder so Begründungen gehabt wie ähm: <Mir ist die Kette rausgefallen> oder: <ich bin mit dem Velo umgefallen> oder / Also er hat immer eine Begründung gehabt für sich, warum dass er ist zu spät gekommen. Ich habe auch mehrmals mit ihm thematisiert, dass man halt vielleicht muss früher losgehen oder nicht mehr mit dem Fahrrad kommen. Verschiedene Sachen ähm, (.) haben wir angeschaut und es ist ihm trotzdem nicht gelungen pünktlich zurückzukommen. Und dann hat man das "äbe" auch an diesen Mittwochnachmittag (..) ähm, knüpft quasi. Also die Idee ist nachher gewesen, wenn er (.) entweder zu Hause [zu spät] kommt oder in [Name Institution] zu spät kommt, dass er am nächsten Mittwochnachmittag nicht nach Hause gehen kann» (Z. 397 - 407, Abs. 2).

Die Pünktlichkeit scheint zu Hause wie auch auf der Wohngruppe aus Sicht der Erwachsenen ein zentrales Thema zu sein. Die Sozialpädagogin und die Mutter spannen nun zusammen, indem das Problem mit der Pünktlichkeit erneut mit einer Androhung einer Sanktion gehandhabt wird. Angesichts der Tatsache, dass der Jugendliche stets plausible Gründe für seine Unpünktlichkeit hat, stellt sich die Frage ob es aus sozialpädagogischer Sicht rein um die Durchsetzung partikularer Interessen geht oder, ob der Geltungsanspruch der Wahrheit des Jugendlichen problematisiert werden müsste. Nichts desto trotz handelt es sich hier um eine Intervention, die darauf abzielt, die Norm der Pünktlichkeit durchzusetzen.

«Und ähm, (...) das ist etwa vor zwei Wochen gewesen, als wir das haben abgemacht und (.) oder drei Wochen und es ist ihm mässig gelungen (lachen) das umzusetzen. Also es ist ähm, jetzt zum Beispiel diesen Mittwoch ähm, hat er nicht nach Hause gekonnt» (Z. 407 - 409, Abs. 2).

Die Sozialpädagogin erzählt, dass diese Situationen den Jugendlichen traurig machen würden. Dies sei schwierig für ihn zu akzeptieren. Da könne er laut werden, aber es gelinge ihm immer besser, sich zu beruhigen. Er habe die Strategie entwickelt, ins Zimmer zu gehen, ohne dass er darauf hingewiesen

werden müsse. Dort könne er sich gut beruhigen, um dann wieder mit einer anderen Stimmung am Gruppenalltag teilnehmen zu können (Z. 410 - 417, Abs. 2).

Der Jugendliche wird dann im Umgang mit seiner Wut über die Entscheidung alleine gelassen. Hier klingt es aus der Sicht der Sozialpädagogin als Fortschritt, wenn der Jugendliche selbstständig ins Zimmer geht und sich beruhigen kann im Gegensatz zu vorheriger Erzählung, dass er Mobiliar beschädigt oder im Zimmer tobt (vgl. Kategorie 1). Zentral scheint, dass der Jugendliche sich dann wieder mit einer angepassten Stimmung am Gruppenalltag beteiligen kann. Die Herstellung kommunikativen Handelns wäre hier dringend notwendig, um den Jugendlichen mit seinen Gefühlen aufzufangen.

8.2.5 Kategorie 4: Unbewusstheit der Lebensgeschichte

«Ähm, in den ersten drei bis sechs Monaten hat es wirklich fast monatlich eigentlich Elterngespräch gegeben und ähm, (.) dort habe ich so wie "chli" gemerkt, dass wie der Zugang zur Mutter auch ziemlich schwierig ist ähm, gewesen ist für mich. Aufgrund vielleicht auch von der Sprache. Also die Mutter redet nur gebrochen Deutsch und die Muttersprache ist eh portugiesisch und ähm, das ist auch ein grosses Hindernis gewesen» (Z. 60 - 64, Abs. 2).

Eine gemeinsame Sprache ist die Bedingung, damit der Geltungsanspruch der Verständlichkeit eingelöst wird. Dieser Geltungsanspruch ist die Voraussetzung, damit Verständigung ungestört verläuft. Hier ist die Verständigung zwischen der Sozialpädagogin und der Mutter aufgrund der Sprache gestört.

Gegen Ende des Interviews ist die Frage gestellt worden, welche Rahmenbedingungen die Arbeit mit dem Jugendlichen beeinflussen würden (Z. 642, Abs. 22):

«(...) (...) Also ich denke bei ihm spielen auch sehr viele kulturelle ähm, Aspekte in die Arbeit mit hinein. Also gerade das (..) / Also s/seine Mutter und sein Vater kommen beide von Brasilien und ähm, (.) beim Vater weiss ich es nicht so genau, aber die Mutter ist "ömu" sicher schon längere Zeit in der Schweiz. Und [Name Jugendlicher] ist in Italien geboren, aber (.) sehr jung (.) in die Schweiz gekommen. Also ich glaube mit drei Monaten oder so. Also quasi in der Schweiz aufgewachsen. (.) Und "gliche" habe ich das Gefühl, ist das beim ihm / Also er fühlt sich wirklich als Brasilianer und nicht als Schweizer, das sagt er auch so» (Z. 644 - 649, Abs. 23).

Nach einer langen Pause nennt die Sozialpädagogin einen wichtigen lebensweltlichen Aspekt des Jugendlichen. Die Pause zu Beginn und die Tatsache, dass die Sozialpädagogin erst auf Nachfrage auf diese Erfahrungen des Jugendlichen zu sprechen kommt, lässt die Frage aufkommen, inwiefern die Relevanz der lebensweltlichen Erfahrungen in ihrem Bewusstsein sind. Es muss angenommen werden, dass sich die lebensweltlichen Horizonte der Mutter sowie des Jugendlichen von dem der Sozialpädagogin unterscheiden. Angesichts der verschiedenen kulturellen Einflüsse auf den Jugendlichen kann es zu Reproduktionsstörungen im Bereich des kulturellen Wissens gekommen sein.

«Genau. (.) Ähm. (...) Ja, weitere Rahmenbedingung ist vielleicht auch, dass sie alleinerziehend ist. Also, dass wie (..) ähm, sehr viel einfach an ihr hängt und dass sie auch viel ähm, am Arbeiten ist. Also wo der [Name Jugendlicher] ist eingetreten, ist sie wirklich hundert Prozent berufstätig gewesen und er ist sehr viel alleine daheim gewesen» (Z. 673 - 676, Abs. 23).

Das systemintegrative Element «Geld» führt höchstwahrscheinlich dazu, dass die Mutter Vollzeit arbeitet und der Jugendliche auf sich alleine gestellt ist. Die kommunikative Struktur für die Reproduktionsprozesse in der Lebenswelt des Jugendlichen ist aufgrund der Abwesenheit der Mutter nicht ausreichend gegeben. Das ist ein weiterer Hinweis dafür, dass es bei dem Jugendlichen im Bereich der kulturellen Reproduktion, sozialen Integration und Sozialisation zu Reproduktionsstörungen gekommen sein könnte.

Die Sozialpädagogin deutet die Situation des Jugendlichen wie folgt:

«Durch das ist er sehr selbstständig. Also er kann sehr gut für sich selber ähm, (..) sich organisieren, er kann selber wäschen, er kann selber kochen, das ist sehr / finde ich sehr ähm, fortschrittlich für sein Alter. (.) Aber man hat halt auch "chli" gemerkt, "äbe" dass (...) / Ja es ist so eine selbsterlernte Selbstständigkeit und er lässt/ und er hat sich vielleicht auch durch das nicht so viel lassen sagen. Weil er halt einfach auch selber hat sonst müssen schauen» (Z. 676 - 680, Abs. 24).

Hier wird manifest, dass der Jugendliche bereits früh sich selbst überlassen war und für sich sorgte, weil die Mutter durch die Berufstätigkeit abwesend war. Das bedeutet, dass der Jugendliche in dieser Zeit selbstständige Entscheidungen getroffen hat bzw. hat treffen müssen. Die lange Pause in der Mitte des Abschnitts und der Satzabbruch stehen für die Auslassung der lebensweltlichen Defizite. Mit dem Eintritt auf einer Wohngruppe steht die Anpassung des Jugendlichen an deren Strukturen seinen bisherigen lebensweltlichen Bedingungen diametral gegenüber. Das Verhalten des Jugendlichen weist daher auf eine Orientierungskrise hin, die in Zusammenhang mit Störungen in der kulturellen Reproduktion die Ressource «Sinn» verknappen und die es ihm dann verunmöglicht, in eine legitime soziale Beziehung zu seinen Mitmenschen zu treten, weil er den Verständigungsbedarf der neuen Situationen auf der Wohngruppe nicht mit seinem kulturellen Wissensvorrat decken kann. Das heisst, die sozialpädagogische Aufgabe ergäbe sich an der konsequenten Orientierung der Erhöhung der Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit des Jugendlichen. Konkret bedeutet das für die sozialpädagogische Arbeit, dass die bisherigen Erfahrungen des Jugendlichen über kommunikatives Handeln an die neu auftretenden Situationen auf der Wohngruppe angeschlossen und reflektiert werden müssten. Neu auftretende Abhängigkeitsverhältnisse müssten Eingang in sein Bewusstsein finden. Nur so zielen die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen auf die Erhöhung der diskursiven Sättigung des Jugendlichen ab, was ihn zu einem mündigen Gesellschaftsmitglied macht.

«Eine weitere Rahmenbedingung ist vielleicht auch, dass [Name Jugendlicher] zwar nicht ein Einzelkind ist, aber dass seine Geschwister ähm, (..) / Also er hat eine Halbschwester, die in Brasilien lebt und ähm, (..) Halbgeschwister, die beim Vater leben, aber er ist wie alleine quasi aufgewachsen ohne Geschwister. Auch (..) alleine mit der Mutter. (...) Genau, ich denke so "chli" für (..) die sozialen Rahmen/ Rahmenbedingungen ist das noch / Also ein wichtiger Punkt» (Z. 690 - 694, Abs. 26).

Inwiefern diese familiäre Gegebenheit aus der Sicht der Sozialpädagogin ein wichtiger Punkt für den Jugendlichen darstellt, bleibt eine Leerstelle.

«Ähm, was vielleicht auch noch wichtig ist zu wissen zum Vater. (.) Also der ist ähm, (.) lebt auch in der Schweiz und hat (.) wieder ähm, (.) eine weitere Familie gegründet mit einer anderen Frau und hat zwei Kindern und mit dem besteht einfach sehr lose Kontakt. Am Anfang als er eingetreten ist, habe ich das Gefühl gehabt, ist noch "chli" mehr Kontakt bestanden und jetzt, (.) so in der letzten Zeit ähm, (..) glaube hat es eigentlich schon länger keinen Kontakt mehr gegeben» (Z. 502 - 506, Abs. 9).

Es wird manifest, dass der Jugendliche bei seiner Mutter isoliert von den anderen Familienangehörigen aufwächst. Weitere Kontakte des Jugendlichen werden ebenso wenig erwähnt. Das sind zentrale Sozialisationsbedingungen des Jugendlichen, die seine Schwierigkeit begründen könnten, seine Handlungen an den legitim geregelten interpersonellen Beziehungen auszurichten. Dadurch lässt sich zumindest ein Teil des Mangels seiner Interaktionsfähigkeit begründen. Die Sozialpädagogin erwähnt hier losgelöst von den Handlungen und Interventionen im Umgang mit dem Jugendlichen, dass diese soziale Gegebenheit wichtig ist. Folglich führen die sozialpädagogischen Interventionen am Ziel der Sozialintegration vorbei.

«Der ähm, Beistand hat auch vorgeschlagen, weil er auch gemerkt hat, dass so die Beziehung zwischen [Name Jugendlicher] und seiner Mutter ähm, so "chli" schwierig ist oder angespannt ist oder auch (.) / Also er hat auch so "chli" die Angst geäußert, dass jetzt der [Name Jugendlicher] jetzt noch älter wird und mehr in die Pubertät kommt und dass das zu Hause (..) irgendwann vielleicht nicht mehr wird funktionieren, dass er sich gar nichts mehr lässt sagen. Und er hat auch vorgeschlagen, dass ähm, (..) dass vielleicht eine Therapie, die die Mutter und [Name Jugendlicher] zusammen könnten besuchen ähm, sinnvoll wäre zum die Beziehung so "chli" aufarbeiten und ähm, (.) wieder eine bessere Basis zu haben» (Z. 458 - 464, Abs. 6).

Was der Beistand hier anspricht, ist in Erdheim's Worten die bevorstehende Adoleszenzkrise. Sofern die Machtproben des Jugendlichen auf Störungen im Reproduktionsprozess zurückzuführen sind, werden diese aufgrund der Adoleszenzkrise im Jugendalter verstärkter auftreten. Insofern liegt der Beistand mit seiner Annahme richtig. Der Vorschlag einer gemeinsamen Therapie für Mutter und Sohn führt aber auch zum Verdacht einer Psychopathologie. Der Jugendliche ist damit gar nicht einverstanden, sodass es zu keiner Therapie kommt:

«Also er hat ähm, (.) ja gefunden, dass wolle er auf keinen Fall und das bringe ihm nichts und das würde er nie machen» (Z. 469 - 470, Abs. 6).

Sofern die Machtproben des Jugendlichen die Folge einer psychischen Pathologie wären, dann würde dies die Möglichkeit sozialpädagogischer Interventionen überschreiten (Graf, 2017, S. 62). Inwiefern es sich beim Verhalten des Jugendlichen um eine Psychopathologie handelt, kann anhand dieser Analyse nicht abschliessend festgestellt werden.

«Was vielleicht auch noch etwas ist / Also was man (.) schon auch was beobachtbar ist, ist ähm, (...) also institutionell bedingt, können die Kinder ja immer nach Hause in den Ferien. Und (.) beim [Name Jugendlicher] ist beobachtbar, dass er nach den Ferien wieder mehr (.) ähm, Schwierigkeiten hat sich so

in den Gruppenalltag einzuführen oder (.) sich an die Strukturen zu halten, dass es (.) mehr Diskussionen gibt ähm, (...) und mehr Konfliktpotenzial. (...) (..) Und das / Ja das normalisiert sich nachher vielleicht so ungefähr, nach einem Monat oder so, wo er sich nachher wieder besser kann einfügen» (Z. 723 - 728, Abs. 30).

Diese Beobachtung sollte wenig überraschen, denn der Jugendliche befindet sich in zwei unterschiedlichen Welten. Zu Hause ist er alleine und kann bzw. muss selbstständig Entscheidungen treffen und auf der Wohngruppe wird diese Autonomie eingeschränkt, weil er sich den Strukturen und Regeln fügen muss.

«Ja sonst hat es mich eigentlich noch so eine interessante Erkenntnis "dünkt", dass er einfach so in dieser Coronazeit, wo er viel ein kleineres Setting oder fast wie ein Einzelsetting hat gehabt ähm, (..) ganz ein anderes Verhalten gezeigt hat» (Z. 758 - 760, Abs. 35).

Am Ende des Interviews spricht die Sozialpädagogin eine für sie spannende Erkenntnis des Verhaltens des Jugendlichen an. An dieser Stelle kommt die Unbewusstheit über die lebensweltlichen Defizite erneut zum Ausdruck, weil die Gründe für das Verhalten durch Störungen im Reproduktionsprozess in den Bereichen Kultur, Gesellschaft und Person unangetastet bleiben.

8.2.6 Schlüsselkategorie: Normierung durch Systemintegration

Ganz zu Beginn des Interviews erzählt die Sozialpädagogin, worauf die sozialpädagogische Arbeit im Umgang mit dem Jugendlichen abzielt:

«Dass er wie die (unv.) Anforderungen (unv.), Grundanforderungen wie "äbe" eine Anweisung befolgen oder (..) ähm, ein «Nein» können akzeptieren. Also so dieser Rahmen, der so auf dem Spielfeld, Fussballspielfeld ähm, festgehalten ist, eigentlich kann einhalten» (Z. 46 - 48, Abs. 2).

Diese Erwartung an den Jugendlichen enthält systemintegrative Elemente, weil die kommunikative Struktur in der Latenz liegt. Was an dieser Stelle zu Beginn hätte in der Erzählung einfließen müssen, jedoch erst ganz gegen Ende geäußert wird, ist, dass der Fokus der sozialpädagogischen Arbeit auf der Sozialintegration des Jugendlichen liegt:

«Und ähm, (.) also ich denke, er muss lernen in sozialen Gefügen können ähm, (.) zu bewegen und das irgendwie können zu bewältigen, weil das auch einfach die Realität später ist» (Z. 760 - 761, Abs. 35).

Dieser sozialintegrative Aspekt ist der Orientierungspunkt für die sozialpädagogische Arbeit im Umgang mit dem Jugendlichen. Bei der Frage der Legitimierbarkeit der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen ist nun zentral, inwiefern diese sozialintegrativ und nicht systemintegrativ ausgerichtet sind.

Die Analyse des Interviews zeigt, dass zentrale sozialpädagogische Interventionen als *Handlungsstrategien* unternommen werden, um die Normierung des Verhaltens des Jugendlichen durchzusetzen. Demnach gehören Kategorie 1 *Herstellung des Machtgleichgewichts*, Kategorie 2 *Latenz der Sozialintegration* und Kategorie 3 *Normierung durch Sanktion* zu den Handlungsstrategien. Sie enthalten zentrale Elemente der Schlüsselkategorie *Normierung durch Systemintegration*.

Die Kategorie *Unbewusstheit der Lebensgeschichte* wird als *ursächliche Bedingung* identifiziert. Darin zu finden sind mögliche Gründe für das Verhalten des Jugendlichen, die auf Reproduktionsstörungen in den lebensweltlichen Bereichen zurückgeführt werden können, was auf sozialpädagogischer Seite zur Normierung des Verhaltens

des Jugendlichen führt. Die Handlungsstrategien der Sozialpädagogin orientieren sich jedoch an der Systemintegration, was nebst der Unbewusstheit der lebensweltlichen Defizite auch auf eine falsche Analyse des Verhaltens des Jugendlichen zurückgeht, die strukturelle Gründe in den Vordergrund stellt. Dass die lebensweltlichen Erfahrungen nicht in Zusammenhang mit den konkreten Alltagssituationen gebracht werden, weist auf ein kaputtes Sprachspiel hin.

Die Systemintegration wird in den Kategorien 1, 2 und 3 an den Stellen deutlich, an denen die kommunikative Struktur gänzlich wegfällt, weil der praktische Diskurs verunmöglicht wird. Vereinzelt weisen die Erzählauschnitte darauf hin, dass es vor dem vollständigen Ausschluss der kommunikativen Struktur zu Gesprächen gekommen ist. Inwiefern es dabei zu kommunikativem Handeln gekommen ist, bei dem auch der Jugendliche die Chance erhalten hat, seine Gründe und seine Sichtweise einzubringen, kann nicht genau eruiert werden. Für die Analyse bedeutet das, dass es Anzeichen gibt, dass eine kommunikative Struktur im Umgang mit dem Jugendlichen vorhanden gewesen ist und diese nicht die notwendige Wirkung gezeigt hat. Die Umstellung auf strategisches Handeln ist legitim, wenn es sich um offen strategisches Handeln mit der Absicht der Herstellung der kommunikativen Struktur handelt und erfolgreich ist. Die Analyse des Interviews zeigt, dass die Handlungsstrategien anstatt der Herstellung der Kommunikationssituation die Durchsetzung der Abmachungen und der Regeln bzw. der Systemintegration beim Jugendlichen als Absicht gehabt haben, womit die analysierten Interventionen nicht legitimierbar sind. Die pädagogische Absicht der Handlungen bzw. Interventionen durch die Ergänzung und Reparatur des lebensweltlichen Horizonts des Jugendlichen bleibt latent, womit die dargestellten Kategorien zur Schlüsselkategorie *Normierung durch Systemintegration* zusammengeführt werden können. Eine *Konsequenz* der Handlungsstrategien ist, dass es stets bei einer niedrigen diskursiven Sättigung bleibt, weil kaum Erfahrungsgelalte seitens Sozialpädagogin und Jugendlichen in die Kommunikation einfließen. Weitergedacht könnte eine andere Konsequenz der Handlungsstrategien sein, dass es im Umgang mit dem Jugendlichen zu immer drastischeren Sanktionen bis zum Ausschluss aus der Institution kommt, weil die Sozialpädagog*innen (durch die systemintegrative Ausrichtung der Handlungen und Interventionen) immer weniger Handhabung haben.

9 Schlussbetrachtungen

Die Schlussbetrachtungen erfolgen zuerst anhand der Diskussion der Ergebnisse der Fallanalysen. Danach folgt die Diskussion der methodischen Vorgehensweise. Die Masterthesis wird abgeschlossen mit dem Fazit, das zentrale Schlussfolgerungen sowie einen Ausblick für das Fach der Sozialen Arbeit enthält.

9.1 Diskussion der Ergebnisse

Inwiefern sozialpädagogische Handlungen und Interventionen legitimierbar sind, zeigt sich daran wie stark systemische und sozialintegrative Mechanismen in der Institution verankert sind (Vogel, 2017b, S. 134 - 135). Die Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen im Umgang mit den Jugendlichen finden inmitten sozialer Figurationen statt. In beiden Fallanalysen kann eine Verbindung zu Elias und Erdheim hergestellt werden. In einzelnen Kategorien der beiden Interviews kann ein Zusammenhang mit Eder gemacht werden. Mit Bornschieer lässt sich rekonstruieren, dass die lebensweltlichen Reproduktionsstörungen bei den Jugendlichen an die gesellschaftsbedingte soziale Problemlage der Mutter geknüpft sein können.

In beiden Fallanalysen konnte die Kategorie *Unbewusstheit der Lebensgeschichte* der Jugendlichen bzw. der Mütter seitens der Sozialpädagoginnen herausgearbeitet werden. Die Lebensgeschichte der Jugendlichen erscheint aus Sicht der Sozialpädagoginnen abgekoppelt von den aktuellen Alltagserfahrungen und dem Verhalten der Jugendlichen in der Erzählung. Damit bleibt der Zugang zu den Gründen für das Verhalten der Jugendlichen und ihrer Mütter blockiert. Mit Elias gesprochen, sind Machtbalancen innerhalb der Institution bzw. des erzieherischen Netzwerks etabliert, die mit Erdheim zur Unbewusstmachung der realen Erfahrungen des Jugendlichen bzw. der Mütter führen, was folglich in einem kaputten Sprachspiel in der Erzählung der Sozialpädagoginnen endet. In der ersten Fallanalyse werden die Handlungen und Interventionen in Anlehnung an den systemisch-lösungsorientierten Ansatz deutlich. Diese Handlungsorientierung ist innerhalb des Fachdiskurses auf der professionstheoretischen Seite einzuordnen. Die Handlungen und Interventionen erhalten ihre Legitimität dadurch, dass sie sich an einem innerhalb der Profession anerkannten Ansatz und an dem damit verbundenen begründeten Wissen orientieren. Durch die institutionell definierte Machtbalance über den systemisch-lösungsorientierten Ansatz kommt es im ersten Interview bei der Sozialpädagogin zur Klarheit, wie das sozialpädagogische Handeln und Intervenieren im Umgang mit dem Jugendlichen bzw. mit der Mutter ausgerichtet werden muss. Es zeigt sich, dass die Klarheit der Handlungsausrichtung im Sinne «gesetzter, rationaler Regeln» nach Weber zu Fallblindheit führt. Damit kommt die Kritik von Merton am Weber'schen Legitimitätsbegriff zum Tragen, der den Ausschluss des Einzelfalles durch standardisierte Handlungen und Interventionen betont. Wie oben beschrieben, führt die Klarheit bei der Sozialpädagogin, wie mit dem Jugendlichen gearbeitet wird, zu einer analytischen Einschränkung im Sekundärkontext. Die Ergebnisse zeigen, dass folglich verschiedene Handlungschancen insbesondere beim Jugendlichen, aber auch bei der Mutter, in Richtung einer Erhöhung der diskursiven Sättigung ungenutzt bleiben. In Zusammenhang mit den Forschungsergebnissen von Schallberger und Schwendener bestätigt sich in der ersten Fallanalyse deren Erkenntnis, dass die Handlungen der Sozialpädagog*innen wesentlich vom organisationalen Selbstverständnis abhängen. Im Gegensatz zur zweiten Fallanalyse war das organisationale Selbstverständnis im Sinne eines institutionell verankerten Ansatzes in den Handlungen und Interventionen der Sozialpädagogin nicht dermassen stark erkennbar. Das lässt einerseits die Hypothese zu, dass auch der

Primärkontext der Sozialpädagoginnen und ihr Verständnis von der Sozialen Arbeit ihre Handlungen und Interventionen beeinflussen und andererseits, dass sich die Sozialpädagogin im zweiten Interview stärker von der institutionell gesicherten Machtbalancen lösen kann, was aber schlussendlich, wie sich gezeigt hat, ihre Handlungen und Interventionen im Umgang mit dem Jugendlichen nicht legitimierbarer gemacht hat.

In Bezug auf die Frage der Legitimierbarkeit der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im Umgang mit den Jugendlichen aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive führt die Unbewusstheit der Lebensgeschichte der Jugendlichen zu einem Legitimierungsproblem, weil die realen Erfahrungen und Erinnerungen des Jugendlichen bzw. der Mütter keinen Eingang in die aktuellen Handlungszusammenhänge finden. In den realen Gegebenheiten im Sinne des defizitären lebensweltlichen Horizontes der Jugendlichen und ggf. der Mütter verbergen sich jedoch die Gründe für deren Verhalten wie auch die rationalen, sozialpädagogischen Begründungen für die Handlungen und Interventionen, die die Sozialpädagoginnen im praktischen Diskurs äussern müssen. Die Handlungen und Interventionen müssen auf die Reparatur bzw. Ergänzung des lebensweltlichen Horizontes abzielen, um die Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit der Jugendlichen zu erhöhen. Wenn gemäss Graf der Wahrhaftigkeitsanspruch ein zentrales Kriterium sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen ist, dann verbindet Graf die Begründung einer Handlung bzw. Intervention mit der tatsächlichen Handlung und Intervention. Sofern kommunikatives Handeln eben nicht zustande kommt, bedingt das Kriterium der Wahrhaftigkeit für die Legitimierbarkeit offen strategisches Handeln.

In der ersten Fallanalyse wird deutlich, dass eine konstruktivistische Haltung die Leerstelle der Problematisierung der Geltungsansprüche bzw. der normativen Stellungnahme durch die Sozialpädagogin füllt, indem in Anlehnung an Luhmann von der Subjektivität der Wahrheit ausgegangen wird. Das verunmöglicht die Stellungnahme der Sozialpädagogin zu Äusserungen des Jugendlichen und der Mutter sowie die Begründung von sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im praktischen Diskurs. Das führt mit Elias einerseits zur Aufrechterhaltung der Machtbalancen in der Institution und andererseits mit Erdheim zur Unbewusstmachung der realen Gegebenheiten der Klient*innen. Der Fallverlauf ist folglich im ersten Interview von einer stets niedrigen diskursiven Sättigung gekennzeichnet. Wenn das Ziel der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen ist, «die Grenze zwischen dem Latenten und dem Manifesten so zu verschieben, dass mehr Erfahrungsgehalte dem Bewusstsein zugänglich werden und in die Verständigung einfliessen können» (Vogel, 2017b, S. 27), dann wird dieses Ziel bereits von sozialpädagogischer Seite blockiert. Neue Handlungsoptionen würden generiert werden, wenn die Erfahrungen der Familie in das Bewusstsein der Sozialpädagogin rücken dürften, sodass sich daraus die Begründung für die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im praktischen Diskurs ableiten liesse. Durch die Thematisierung der Richtigkeit der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im praktischen Diskurs mit dem Jugendlichen und der Mutter würde der Einzelfall in den Fokus rücken und der Familie würde hinsichtlich ihrer Mündigkeit ein Bewusstsein über die Lebenssituation ermöglicht werden. Damit würde der Mutter und dem Jugendlichen die Chance gegeben, etwas an der Situation zu verändern. Die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen würden sich dann am Ziel der Erhöhung der Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit des Jugendlichen und der Mutter orientieren, was sie aus gesellschafts- und bildungstheoretischer Sichtweise legitimierbar macht. Die Zwiespältigkeit der konstruktivistischen Sichtweise auf die sozialpädagogische Arbeit zeigt sich im ersten Interview in der Handlungssohnmacht der Sozialpädagogin und an ihrer Idee, dass die KESB durch Androhung einer Sanktion gegenüber der Familie die Lücke der sozialpädagogischen

Orientierungslosigkeit füllen sollte. Daran zeigt sich, dass sich die sozialpädagogische Arbeit eben nicht durch eine konstruktivistische Haltung über die Individualisierung der Lebensführung begründen bzw. ausrichten lässt. An dieser Stelle greift die im Fachdiskurs mit Kraus und Graf dargestellte Kritik einer konstruktivistischen Sichtweise: Einerseits wird unklar und den Klient*innen vorenthalten, was gut oder schlecht für sie ist. Andererseits kommt es zu einem Begründungsproblem sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen. Die konstruktivistische Sichtweise negiert die normative Rolle der Sozialen Arbeit. Die gesellschafts- und bildungstheoretische Begründung der Sozialen Arbeit ermöglicht genau diese normative Grundlage der sozialpädagogischen Arbeit, indem sie auf die äussere Referenz der Gesellschaft zurückgreift.

In der zweiten Fallanalyse wird die Funktion des Erziehungsheimes - wie sie Graf beschreibt - in der Durchsetzung zentraler Normen beim Jugendlichen deutlich. Je länger die Machtproben des Jugendlichen andauern, desto rigider wird darauf reagiert. Die Durchsetzung zentraler gesellschaftlicher Normen geschieht dann unter Ausschluss der kommunikativen Struktur, wobei der defizitäre lebensweltliche Horizont des Jugendlichen unangestastet bleibt. Die Verhaltensanpassung des Jugendlichen gelingt einzig aufgrund der Angst des Jugendlichen vor Sanktionen. Eine solche Verhaltensnormierung schliesst eine gemeinsame Situationsdefinition aus, sodass beim Jugendlichen kein Bewusstsein über die rechtfertigbaren, verallgemeinerbaren Normen entsteht. Zugleich bleiben die Gründe für das Verhalten des Jugendlichen, die sich in seinen gemachten Erfahrungen verbergen, auf sozialpädagogischer Seite unbewusst. Folglich wird das legitimationsfähige sozialpädagogische Ziel der Normierung des Jugendlichen durch die Reparatur oder Ergänzung seines lebensweltlichen Horizontes bedingt durch die kommunikative Struktur verfehlt. Die Verhaltensänderung des Jugendlichen in der Institution wird höchstwahrscheinlich nicht über den Kontext hinausführen. Damit wird das von Graf formulierte Ziel der Sozialpädagogik, die Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit des Jugendlichen über den Kontext hinaus zu erhöhen, verfehlt (1996, S. 192). Für den Aufenthalt in der Institution erscheinen die Handlungen und Interventionen der Sozialpädagogin jedoch als erfolgreich. Für die Frage der Legitimierbarkeit der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen zeigen die Ergebnisse der zweiten Fallanalyse, dass die systemintegrativen Handlungsorientierungen zu strategischen Handlungen bzw. sozialpädagogischen Interventionen im Umgang mit dem Jugendlichen führen, die mit einem Legitimierungsproblem einhergehen, weil die pädagogische Absicht verdeckt bleibt. Die Schlüsselkategorie *Normierung durch Systemintegration* der zweiten Fallanalyse kann daher in die Schlüsselkategorie *Legitimierungsproblematik* der ersten Fallanalyse integriert werden. Graf's Feststellung, dass Sozialarbeit ein Legitimationsproblem vor aller Interventionslogik hat (2017, S. 13), wird durch die Ergebnisse beider Fallanalysen gestützt.

In beiden Fallanalysen kann bei einzelnen Kategorien ein Bezug zu Eder gemacht werden. Im ersten Interview orientieren sich die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen unter anderem am Prinzip der Verwandtschaft (vgl. Kategorie 2). Für die Sozialpädagogin scheint klar, dass der Jugendliche wieder zurück in die Familie geht. Damit dies möglich wird, orientieren sich zentrale Handlungen an der Zusammenarbeit mit der Mutter, damit eine Systemveränderung geschieht, die es möglich machen soll, dass der Jugendliche wieder nach Hause kann. Die Kooperation mit der Mutter ist aber nicht möglich, weil die Mutter nicht kooperieren will bzw. kann und somit bricht in den Worten der Sozialpädagogin: «Einfach so der Schlüssel zur Veränderung auch vom Sohn das ist eigentlich sie [die Mutter]» (Z. 513 - 514, Abs. 38), die gesamte Sozialpädagogik zusammen. Die Handlungsorientierung auf die Mutter lässt die Geschichte des Jugendlichen verdeckt und die sozialpädagogische

Orientierung am Organisationsprinzip Gesellschaft durch die Erhöhung der Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit des Jugendlichen wird verfehlt. Die Handlungsorientierung am Verwandtschaftsprinzip hantiert mit der normativen Setzung, dass der Jugendliche wieder in die Familie zurückkehrt. Dabei wird ausser Acht gelassen, dass es Jugendliche gibt, die nicht in die Familie zurückkehren können bzw. sollten, weil die Familie nicht der Ort ist, an dem die Heranreifung eines mündigen und zurechnungsfähigen Menschen möglich ist. Im zweiten Interview zielen die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im Umgang mit dem Jugendlichen auf die (Wieder-)Herstellung der Herrschaftsverhältnisse zwischen den Sozialpädagog*innen und dem Jugendlichen ab (vgl. Kategorie 1). Die Sozialintegration des Jugendlichen geschieht somit durch die ordinal geregelten Verhältnissen und nicht durch die Stärkung des Individuums in dessen Autonomie und Emanzipation. Es kann in Anlehnung an die Fallanalysen festgehalten werden, dass bei den Sozialpädagog*innen nebst der Unbewusstheit der Lebensgeschichte auch eine Unbewusstheit über die sozialpädagogische Orientierung an der Sozialintegration bzw. an der Erhöhung der diskursiven Sättigung der Jugendlichen besteht.

Mit Bornschieer lässt sich in beiden Fallanalysen ein möglicher Zugang zur gesellschaftlichen Bedingtheit der Reproduktionsstörungen in der Lebenswelt des Jugendlichen und den daraus folgenden, der sozialen Problemlage der Mutter geschuldeten, lebensweltlichen Defiziten herstellen. In beiden Fallanalysen ist davon auszugehen, dass lebensweltliche Reproduktionsstörungen beim Jugendlichen unter anderem durch den systemintegrativen Mechanismus «Geld», der auf die Mütter einwirkt, entstanden sind. Die kommunikative Struktur in der Erziehung der Jugendlichen war daher zu wenig gegeben, um die Reproduktionsprozesse im Bereich Kultur, Gesellschaft und Person voranzutreiben.

Die Problemstellung geht von zunehmend systemintegrativen Mechanismen in der sozialpädagogischen Arbeit aus, die die individuellen Bedürfnisse der Klient*innen ausser Acht lassen. Einleitend wurde das Beispiel aufgeführt, dass die Finanzierung einer Institution vermehrt über die Platzierung der einzelnen Jugendlichen geschieht. Der systemische Mechanismus «Geld» wird in der ersten Fallanalyse insofern manifest, als die Platzverhältnisse die Begründung für den Verbleib des Jugendlichen im Internat darstellen. Damit füllt dieses systemintegrative Element die Lücke der fehlenden rationalen Begründung seitens der Sozialpädagogik. Das Ausweichen auf eine systemintegrative Begründung für eine Handlung bzw. Intervention führt zur Entlastung von einer normativen Stellungnahme unter Ausschluss der realen Gegebenheiten der Klient*innen. Die Sozialpädagogik nutzt somit systemintegrative Mechanismen zu ihrem Vorteil, anstatt sich diesen kritisch gegenüberzustellen. Genau das müssten die Fachpersonen der Sozialen Arbeit jedoch tun: Soziale Strukturen kritisch hinterfragen und damit zu deren Bewusstmachung beitragen, anstatt selbst zur Unbewusstmachung des Problems beizutragen. Ein ähnlicher Vorgang lässt sich in der zweiten Fallanalyse an der Stelle erkennen, an der der Status des Tagesschülers ausschlaggebend dafür ist, welcher Jugendliche die Gruppe verlassen muss.

In beiden Fallanalysen ist ausserdem zu erkennen, dass die Machtverhältnisse, unter denen die Jugendlichen bzw. die Mutter ihre Zustimmung gegeben haben, unerkant bleiben. Das führt zur Unbewusstheit der Sozialpädagoginnen, dass die Klient*innen keine wahrhaftigen Aussagen getroffen haben. Ausserdem greifen beide Sozialpädagoginnen in einzelnen Situationen bei der Begründung bzw. Durchsetzung von Handlungen und Interventionen auf die Zustimmung der Jugendlichen bzw. der Mutter zurück. Die Unbewusstheit, unter welchen Machtverhältnissen sich die sozialpädagogische Arbeit abspielt, führt zu Kommunikationsverzerrungen, weil der Schein des kommunikativen Handelns aufrechterhalten wird und sich die befragten Sozialpädagoginnen über die

strategische Ausrichtung selbst täuschen. Für die Soziale Arbeit bedeutet diese Erkenntnis, dass der Begriff der Freiwilligkeit in Bezug auf die Zustimmung der Klient*innen, unter Bewusstmachung der sozialen Figurationen, kritisch diskutiert werden muss. Die faktische Akzeptanz im Sinne einer Zustimmung unter latent bleibenden Machtverhältnissen führt zu keiner Legitimität der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen, sondern zu einem weiteren Entlastungsangebot von einer eigenen Stellungnahme für die Sozialpädagog*innen zu einer Situation.

Die breite Forschung im Bereich der Professionalisierung der Sozialen Arbeit verstärkt die systemintegrative Ausrichtung der Erziehungsheime. Die Legitimierbarkeit der Handlungen und Interventionen durch begründetes Wissen basierend auf einem bestimmten Ansatz oder einer Methode wirkt auf die Erziehungsheime insofern ein, als sie sich zumindest konzeptuell entsprechend ausrichten müssen. Damit sichern sie sich die Integration in das Netzwerk der Erziehungsheime. Die Handlungsorientierungen der Sozialpädagogin im ersten Interview am institutionell anerkannten Ansatz dient dann der Systemintegration der Institution in das eigene Netzwerk. In Zusammenhang mit der im Fachdiskurs vertretenen professionstheoretischen Position erscheint die Begründungslogik, dass sich professionelles Handeln auf konkretes und begründbares Wissen beziehen muss, inmitten des naiven Egozentrismus. Die handelnde Person wird aus der Figuration herausgenommen und die Begründung der Handlungen wird durch wissenschaftliches Wissen auf etwas, das ausserhalb des Menschen zu existieren scheint, geschoben. Die Wissenschaft erscheint somit abgekoppelt vom einzelnen Individuum bzw. von der Sozialpädagog*in, ohne zu berücksichtigen, dass Wissenschaft vom Individuum erzeugt wird. Die professionstheoretische Perspektive vernachlässigt die nicht zu unterschätzende Macht der Wissenschaft und die Ohnmacht sowie Unmöglichkeit der Sozialpädagog*in, anders zu handeln, als es professionelles Handeln erfordert, nämlich einzelfallspezifisch und somit vor dem Hintergrund des lebensweltlichen Horizontes der Klient*innen. Je stärker in den Studiengängen der Professionalisierungsgedanke verankert ist, desto stärker manifestiert sich in der Ausübung sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen gegenüber Klient*innen Macht. Die gesellschaftstheoretische Position schärft den Blick für diese Machtaspekte und ermöglicht eine kritische, reflexive Stellungnahme der Fachpersonen dazu.

Sowohl Kaminsky als auch Schallberger und Schwendener halten fest, dass vielen Menschen unklar ist, was Soziale Arbeit genau leistet bzw. macht. Diese Gegebenheit ist für die empirischen Forschungsarbeiten im professionstheoretischen Bereich unter anderem ausschlaggebend, um zu untersuchen, wie sich die Praxis der Sozialen Arbeit gestaltet und inwiefern die Handlungen durch wissenschaftliches Wissen begründet werden. Die Frage nach der wissenschaftlichen Begründbarkeit der Handlungen und Interventionen durch die Fachpersonen der Sozialen Arbeit ist eine Folge der normativen Debatte. Die Professionalisierungsbemühungen fordern eine professionelle Kompetenz, die zur wissenschaftlichen Begründbarkeit der Handlungen und Interventionen führt. Vor allem im ersten Interview wird deutlich, dass Handlungen und Interventionen durch einen anerkannten Ansatz nicht zwangsläufig zum Bewusstsein führen, was genau im Umgang mit dem Jugendlichen bzw. der Mutter gemacht wird - im Gegenteil. Vordergründig mag die Orientierung an Methoden und Ansätzen die Sozialpädagog*innen vor Willkür schützen. Dass es aber in der Praxis der Sozialen Arbeit nicht um die sozialpädagogische Kompetenz im Sinne einer Ausführung einer Methode, eines Verfahrens oder einer Technik geht, sondern - wie es Graf und Vogel nennen - um eine performative Vorstellung (vgl. Graf, 2017, S. 60), die auf die individuellen Bedürfnisse der Klient*innen eingeht, indem die individuelle Situation analysiert wird, bleibt unter den

Fachpersonen der Sozialen Arbeit wohl weitestgehend unerkannt. Immerhin bildet sich in der Forschungsarbeit von Schallberger und Schwendener (2017) ein Heimtypus als «Förderung von Mündigkeit - Das Heim als Stätte virtuoser Beziehungsgestaltung» ab, der auf den Einzelfall fokussiert.

Schallberger und Schwendener stellen des Weiteren fest, dass die Sozialpädagog*innen in Erziehungsheimen viel Handlungsspielraum haben, den Auftrag der zuweisenden Behörde umzusetzen. Das zeigt sich exemplarisch im ersten Interview anhand des Auftrages der Beiständin, der als leere Worthülse vorerst nichts Konkretes aussagt. Mehrere Studien, auf die im Forschungsstand eingegangen wird, stellen fest, dass die Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen von ihren biographischen und alltäglichen Erfahrungen geleitet werden. Im ersten Interview zeigt sich dies in der Verschiebung der Interpunktion bzw. in der Vermischung des Primär- und Sekundärkontextes der Sozialpädagogin. Die Folge ist eine fehlende analytische Distanz zum Fall.

9.2 Diskussion der methodischen Vorgehensweise

Die Masterarbeit als theoretische und empirische Arbeit aufzubauen, hat eine ausführliche Darstellung des theoretischen Konstrukts von Martin Graf ermöglicht, anhand dessen die empirische Analyse erfolgen konnte. In Bezug auf das Gesamtverständnis der Theorie hat sich dieser Aufbau bewährt. Die Analyse der Legitimierbarkeit der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen aus der gesellschafts- und bildungstheoretischen Perspektive hat in Anbetracht der stark vertretenen professionstheoretischen Position im Fachdiskurs und im Forschungsbereich die Möglichkeit einer Neuausrichtung der sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im Umgang mit den Klient*innen geboten.

Zu Beginn bestand die Herausforderung in der präzisen Formulierung der Fragestellung. Erste Versionen setzten den Fokus darauf, anhand welcher Wissensbestände die Fachpersonen der Sozialen Arbeit ihre Handlungen begründen und legitimieren würden. Bei dieser Fragestellung wurde jedoch ausser Acht gelassen, dass die Begründungen für die Handlungen nichts über die Handlungen im konkreten Fall aussagen. In dieser Anfangsphase kam es auch zur Auseinandersetzung mit den Begriffen «Begründung» und «Legitimität», die häufig synonym verwendet werden. Für die Frage der Legitimierbarkeit sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen braucht es aber eine begriffliche Trennung, weil sich Legitimität auf einer höheren Ebene befindet. Bereits bei der Konkretisierung der Fragestellung befand sich die Autorin inmitten der verschiedenen Positionen im Fachdiskurs. Erste Fragestellungen waren eher im professionstheoretischen Bereich angesiedelt, wohingegen die Problemstellung Aspekte der gesellschaftstheoretischen Position aufwies. Es kam somit zu einer Vermischung verschiedener Positionen. Der Austausch mit der Fachbegleitung war in dieser Zeit hilfreich, um ein Bewusstsein für die verschiedenen Strömungen im Fachdiskurs zu erhalten und die Arbeit stringent nach einer Position aufzubauen. Die Fragestellung und die Problemstellung sind vom Primärkontext der Autorin geprägt. Einerseits haben die Erfahrungen der Autorin in der Praxis zur kritischen Hinterfragung der starken systemischen Mechanismen geführt. Andererseits hat das Interesse der Autorin an der gesellschafts- und bildungstheoretisch begründeten Sozialen Arbeit die theoretische Herangehensweise beeinflusst.

Bewährt hat sich in der Vorbereitung die Durchführung eines Probeinterviews. Damit gelang die Überprüfung des Interviewleitfadens und insbesondere der Einstiegsfrage in Bezug auf ihre narrative Leistung. Zudem gab das Probeinterview der Autorin in der Rolle als Interviewerin Sicherheit für die weiteren zwei Interviews. Das Probeinterview wurde mit einem Teamkollegen der Autorin durchgeführt, sodass die Autorin den Fall kannte. Diese

Nähe zum Fall ermöglichte zu erkennen, dass wesentliche Aspekte des Fallverlaufs nicht erzählt wurden und verdeckt blieben. Zu diesem Zeitpunkt stand das methodische Vorgehen bereits fest, womit die Autorin sensibilisiert war, darauf zu achten, ob etwas nicht in die Erzählung einfluss.

Die Einstiegsfrage generierte in beiden Interviews einen einstündigen Erzählfluss. Somit entstand bereits ohne eine einzige Nachfrage enorm viel Datenmaterial. Dass so lange erzählt wurde, könnte auch dem Umstand geschuldet sein, dass die Autorin die zwei Interviewpartnerinnen als Arbeitskolleginnen kennt. Ziemlich sicher war es ihnen ein Anliegen, viel zu erzählen, damit viel Material entstehen konnte. Die Herausforderung nach einer stündigen Erzählung war aus Sicht der Autorin, im Anschluss die richtigen Nachfragen zu stellen, die entweder erneut Erzählfluss generierten oder auf etwas Spezifisches abzielten. Was die Autorin beobachtet hat, war, dass nach dem langen narrativen Erzählfluss bei den befragten Personen die Energie für die Beantwortung weiterer Fragen fehlte. Die Interviewpartnerinnen erweckten bei der Autorin den Eindruck, als wäre doch jetzt bereits alles gesagt worden. Folglich fiel der Interviewteil nach der Einstiegsfrage kürzer aus.

Während der Analyse des Materials wurde ersichtlich, dass aus den narrativ gewonnen Erzählungen enorm viele Erkenntnisse gewonnen werden konnten. Die Antworten auf die Nachfragen generierten dann teilweise noch einzelne Spezifizierungen. Häufig wurde aber nicht direkt auf die Frage geantwortet, sondern die Erzählung ging in eine andere Richtung. Was sich rückblickend als gewinnbringend herausgestellt hat, ist, dass die Einstiegsfrage den Interviewpartnerinnen vorgängig abgegeben wurde, was sicherlich auch viel Erzählfluss generierte, weil eine gewisse Vorbereitung bei den befragten Personen stattfinden konnte.

Das Datenmaterial wurde mithilfe der Software *f4analyse* bearbeitet. Dabei bewährte sich die Kodierung ganzer Sätze und/oder Abschnitte anstelle einer Zeile-für-Zeile Codierung. Dadurch behielten die entstandenen Konzepte ihren Kontext. Die Herausforderung beim offenen Kodieren bestand in beiden Fallanalysen darin, zu unterscheiden, was als Konzept und was als Memo bezeichnet werden sollte. Vor allem beim ersten Interview entstanden zuerst viele Konzepte, was mehr Chaos als Übersicht stiftete. Dabei lohnte es sich, die Konzepte nach Kategorien zu bündeln. Beim zweiten Interview war herausfordernd, einzelne, sich voneinander unterscheidende Kategorien herauszuarbeiten, weil die Handlungen bzw. Interventionen der Sozialpädagogin überwiegend auf die Normierung des Jugendlichen ausgerichtet waren. Grundsätzlich eignete sich das offene Kodieren für die erste Gliederung der Inhalte nach einzelnen Kategorien. Ausserdem ermöglicht es einen ausführlichen Zugang zu den Daten. Das axiale Kodieren eignete sich danach für die Verdichtung der herausgearbeiteten Kategorien zu einer Schlüsselkategorie. Die Kombination der Grounded Theory mit einem Analyseverfahren, das sich den verdeckten Inhalten in den Daten widmete, wurde von der Autorin als sehr gewinnbringend empfunden, weil mehr Erkenntnisse aus dem Datenmaterial herausgezogen werden konnten. Die Frage nach Emergenten im Material führte in Kombination mit den Handlungstypen von Habermas bei den Ergebnissen zu verdeckt strategischen Handlungen in Form von Kommunikationsverzerrungen der Sozialpädagoginnen. Dieselbe Stelle hätte rein hermeneutisch gedeutet nicht zwingend zu Kommunikationsverzerrungen geführt, weil die Frage nach dem Verdeckten nicht gestellt worden wäre. Die Wahl des methodischen Vorgehens, die zum Kontext der Forschung gehört, hatte somit einen Einfluss auf die Ergebnisse.

Die Nähe der Autorin zum Feld stellte bei der Auswertung des Materials insofern eine Herausforderung dar, als der Primärkontext der Autorin über die befragten Personen und deren sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen teilweise in Widerspruch mit den in den Daten enthaltenen Rückschlüssen stand. An diesen

Stellen war es wichtig, dass die Autorin die Interpunktion zwischen Primär- und Sekundärkontext reflektierte, um die Analyse möglichst nah am Material durchzuführen. Schlussendlich brauchte es an diesen Stellen Mut, weil die Darstellung der Handlungen und Interventionen der befragten Sozialpädagogin nicht dem Bild der Person als Arbeitskollegin entsprach. Dies führte an einzelnen Stellen zu einer Verunsicherung, indem die Autorin ihre Analyse in Frage stellte. Die Nähe zum Feld beinhaltet somit eine emotionale Involviertheit der Autorin, der wiederum mit genügend Reflexion über die Abhängigkeitsverhältnisse mit Distanz entgegengetreten werden konnte. Der Primärkontext der Autorin beeinflusste im ersten Interview den Rückschluss auf die *intervenierenden Bedingungen* in Form des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes, weil die Autorin weiss, dass sich die Institution nach diesem Ansatz ausrichtet.

9.3 Fazit und Ausblick

Der Ausgangslage und Problemlage liegt zugrunde, dass in demokratischen Gesellschaften Eingriffe in das Leben anderer Menschen legitimierbar sein müssen. Im Fokus der Masterthesis steht somit der zentrale Aspekt der Legitimierbarkeit der Handlungen und Interventionen der Sozialpädagog*innen im Umgang mit den Jugendlichen. Die Fragestellung «Inwiefern sind die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen im Umgang mit den Jugendlichen legitimierbar?» leitet sich innerhalb des Fachdiskurses aus der gesellschaftstheoretischen Perspektive her. Die Frage, wer mit welchem Recht mit welchen Mitteln in das Leben anderer Menschen eingreifen darf (Graf, 2017, S. 13), führt zu einer normativen Setzung. Als Folge dieser normativen Debatte fordern wie beschrieben Vertreter*innen der Professionalisierung der Sozialen Arbeit den Rückgriff der Fachpersonen der Sozialen Arbeit auf vorhandenes, wissenschaftliches Wissen. Dieses Wissen soll als professionelle Kompetenz die Begründung für die Handlungen und Interventionen im Umgang mit Klient*innen sichern. Auf der Ebene der Ausbildung der Fachpersonen der Sozialen Arbeit kommt es gemäss Vogel zur Verankerung des entsprechenden Fachwissens (2019, S. 18). Auf der Ebene der Institutionen führt der Anspruch der professionellen Kompetenz zur konzeptuellen Etablierung entsprechender Ansätze und Methoden usw., die das professionelle Wissen der Fachpersonen sichern sollen. Damit sichert sich das Erziehungsheim die Integration in das eigene Netzwerk. Auf der Ebene der sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Arbeit im Umgang mit Klient*innen kommt es zu einer Machtposition der Fachperson, die durch Fachwissen im Sinne begründbares Wissen gesichert wird. Die individuellen Bedürfnisse der Klient*innen bleiben damit vorerst auf der Strecke. Das Fach Soziale Arbeit dient damit der eigenen Erhaltung. Wie Vogel beschreibt, geht es in der Sozialpädagogik um eine situationsabhängige Performanz, die durch ständige Analysen der konkreten Situation der Klient*innen und der entsprechenden Ausrichtung der Handlungen und Interventionen am Ziel der Erhöhung der diskursiven Sättigung bzw. der bildungstheoretischen Mündigkeit und kommunikationstheoretischen Zurechnungsfähigkeit der Klient*innen orientiert ist (2019, S. 18). Die gesellschafts- und bildungstheoretische Begründung sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen ermöglicht eine normative Stellungnahme zu Handlungen und Interventionen unter Rückgriff auf die Gesellschaft als äussere Referenz. Sozialpädagogische Handlungen und Interventionen im Umgang mit Jugendlichen bzw. Klient*innen müssen auf ein allgemeines Interesse abzielen, dem alle hätten zustimmen können. Des Weiteren müssen die Klient*innen über die Absicht der Handlungen und Interventionen informiert werden, die wiederum eine konsequent pädagogische Ausrichtung haben müssen. Die sozialpädagogische Orientierung ergibt sich mit Eder am Organisationsprinzip Gesellschaft, um die Erhöhung der Autonomie und Emanzipation

des Individuums zu erzielen, weil demokratische Gesellschaften mündige Bürger*innen voraussetzen. Mit einer gesellschafts- und bildungstheoretisch begründeten Sozialen Arbeit entstehen für die Fachpersonen neue Handlungsoptionen im Umgang mit Klient*innen.

Die Ergebnisse der Fallanalysen zeigen, dass die konkreten Erfahrungen der Jugendlichen keinen Eingang in die Handlungszusammenhänge der Sozialpädagoginnen finden, sodass das von Graf geforderte empirische Erfolgskriterium der Erhöhung der diskursiven Sättigung seitens Fachpersonen blockiert wird. Die Erhöhung der diskursiven Sättigung hätte zur Folge, dass es zu einer Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte der Jugendlichen kommt und die Thematisierung dieser Erfahrungen zu einer Erhöhung derer Mündigkeit führt. In Bezug auf die Legitimierbarkeit hiesse das in Zusammenhang mit den Ergebnissen, dass sich in den lebensweltlichen Reproduktionsstörungen der Jugendlichen die einzelfallspezifischen Begründungen finden, die im praktischen Diskurs als Argumente für offen strategische Handlungen bzw. sozialpädagogische Interventionen im Umgang mit den Jugendlichen gelten, sofern kein kommunikatives Handeln zustande kommt, und die auf die Reparatur des defizitären lebensweltlichen Horizontes der Jugendlichen abzielen. Stattdessen zeigen die Ergebnisse, dass es sich häufig um verzerrte Kommunikation der Sozialpädagoginnen im Umgang mit den Jugendlichen handelt, wobei die pädagogische Potenziale, die sozialen Figurationen sowie der Bedarf des Jugendlichen unbewusst bleiben. Wichtig für das Fach der Sozialen Arbeit ist in Anlehnung an die Ergebnisse der Fallanalysen, dass die lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen in das Bewusstsein der Fachpersonen und in die Kommunikation mit den Jugendlichen bzw. der Mütter gelangen. Das bildet die performative Grundlage für die sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen an der Erhöhung der diskursiven Sättigung. Damit das Bewusstsein der Sozialpädagog*innen bzw. Sozialarbeiter*innen für eine legitimationsfähige Soziale Arbeit geschärft wird, braucht es die stärkere Verankerung gesellschafts- und bildungstheoretisch begründeter Sozialer Arbeit in den Studiengängen der Sozialen Arbeit. Die Frage ist, wie das angesichts der starken Vertretung im Bereich Professionalisierung und der damit verbundenen Institutionalisierung der Sozialen Arbeit umgesetzt werden kann. Eine gesellschafts- und bildungstheoretische begründete Soziale Arbeit hängt mit einem Umdenken im Fach zusammen, das sich kritisch gegen die aktuelle Praxis zu stellen vermag. In Anlehnung an die Problemstellung konnten in den Fallanalysen verschiedene systemintegrativen Mechanismen in der sozialpädagogischen Arbeit im Umgang mit den Jugendlichen aufgedeckt werden. Von Wichtigkeit sind weitere Forschungsarbeiten, die systemintegrative Mechanismen in der sozialpädagogischen Arbeit aufdecken, damit im Feld der Sozialen Arbeit darauf sensibilisiert und in Richtung einer kritischeren, reflektierteren Praxis der Sozialen Arbeit gearbeitet werden kann. Ein Bewusstwerden der Sozialpädagog*innen bzw. Sozialarbeiter*innen über die sozialen Figurationen, innerhalb derer sich einerseits ihre Arbeit abspielt und andererseits aufgrund derer sich das Fach «professionell» auszurichten versucht, und deren kritischen Hinterfragung ist ein wichtiger Schritt hin zu einer «mündigen Sozialen Arbeit». Soziale Arbeit könnte sich dann der Kritik, sie handle als Dienstleister im Auftrag der Sozialpolitik bzw. des Staates (vgl. Münchmeier, 2007; Evers, Heinze & Olk, 2011; Scherr, 2014) entgegensetzen und sich für gerechtere Verhältnisse im demokratischen Staat einsetzen, um sich selbst überflüssig zu machen.

10 Literaturverzeichnis

- Ackermann, Friedhelm & Seeck, Dietmar. (1999). *Der steinige Weg zur Fachlichkeit*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Adorno, Theodor W. (2015). *Erziehung zur Mündigkeit* (25. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Autrata, Otger & Scheu, Bringfriede. (2018). Metatheoretische Rahmung von Theorie Sozialer Arbeit. Normativität als Chance. In Wolfgang Krieger & Björn Kraus (Hrsg.), *Normativität und Wissenschaftlichkeit in der Wissenschaft Soziale Arbeit* (S. 236 - 258). Weinheim: Juventa.
- Baeschlin, Marianne & Baeschlin, Kaspar. (2012a). Einfach, aber nicht leicht. Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen. In Zentrum für lösungsorientierte Beratung Schweiz (Hrsg.), *Schriftenreihe ‚Einfach, aber nicht leicht‘* (Bd. 1) (5., überarbeitete Aufl., S. 9 - 86). Winterthur: ZLB Verlag.
- Baeschlin, Marianne & Baeschlin, Kaspar. (2012b). Im lösungsorientierten Umgang mit sich selbst. Für Eltern, Lehrer und Sozialpädagogen. In Zentrum für lösungsorientierte Beratung Schweiz (Hrsg.), *Schriftenreihe ‚Einfach, aber nicht leicht‘* (Bd. 5) (2., überarbeitete Aufl., S. 7 - 52). Winterthur: ZLB Verlag.
- Bornschiefer, Volker. (1988). *Westliche Gesellschaft im Wandel*. Frankfurt am Main: Campus.
- Chassé, Karl Auguste. (2008). Heimerziehung. In Karl Auguste Chassé & Hans-Jürgen von Wensierki (Hrsg.), *Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (S. 172 - 187) (4., aktualisierte Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag: Marburg. Gefunden unter https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Eder, Klaus. (1977). Zum Problem der logischen Periodisierung von Produktionsweisen – Ein Beitrag zu einer evolutionstheoretischen Rekonstruktion des Historischen Materialismus. In Urs Jaeggi & Axel Honneth (Hrsg.), *Theorien des Historischen Materialismus* (S. 501 - 523). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert. (2014). *Was ist Soziologie?* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Juventa.
- Erdheim, Mario. (1982). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozess*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erdheim, Mario. (2007). Die Auseinandersetzung mit dem Fremden und das Problem der Indikation. In Charlotte Spindler (Hrsg.), *Soziale Indikation. Plädoyer für einen klaren Auftrag bei der Platzierung von Kindern und Jugendlichen* (S. 48 - 54). Zürich: Printoset.
- Evers, Adalbert, Heinze, Rolf G. & Olk, Thomas (2011). Einleitung: Soziale Dienste – Arenen und Impulsgeber sozialen Wandels. In Adalbert Evers, Rolf Heinze G. & Thomas Olk (Hrsg.). *Handbuch Soziale Dienste* (S. 9 - 32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines. (2015). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

- Fritze, Agnès, Gredig, Daniel & Wilhelm, Elena. (2000). Professionalität – eine Herausforderung für Berufspraxis und Forschung zugleich. *Zeitschrift Forschung & Wissenschaft Soziale Arbeit*, 00(2), 25-35. Gefunden unter https://www.researchgate.net/publication/338886195_Professionalitat_-_eine_Herausforderung_fur_Berufspraxis_und_Forschung_zugleich
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Graf, Erich Otto. (2010). *Forschen als sozialer Prozess. Zur Reflexion von Momenten der Forschung in sozialwissenschaftlicher Forschung*. Luzern: Verlag an der Reuss.
- Graf, Martin Albert. (1993). Erziehungsheime als soziale Figuration zwischen lebensweltlich und systemisch orientierter Integration. In Erich-Otto Graf (Hrsg.), *Heimerziehung unter der Lupe. Beiträge zur Wirkungsanalyse* (S. 85 - 131). Biel: Schüler AG.
- Graf, Martin Albert. (1996). *Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Graf, Martin Albert. (2012). Zur Normativität von Sozialpädagogik und Sozialarbeit. In Hans-Uwe Otto & Holger Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 83 - 94). Lahnstein: neue praxis GmbH.
- Graf, Martin Albert. (2017). *Offensive Sozialarbeit. Beiträge zu einer kritischen Praxis* (Bd. 1). Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Graf, Martin Albert & Vogel, Christian. (2010). Sozialarbeit als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und Prozesse. Ein Beitrag zur Stärkung des Unterscheidungsvermögens. In Petra Benz Bartoletta, Marcel Meier Kressig, Anna Maria Riedi & Michael Zwilling (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schweiz. Einblicke in Disziplin, Profession und Hochschule* (S. 26 - 39). Bern: Haupt.
- Habermas, Jürgen. (1981). *Wissenschaft und Technik als >Ideologie<* (11. Aufl., 98.-101. Tausend). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. (1987a). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1) (4. durchgesehene Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen. (1987b). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 2) (4. durchgesehene Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. (1989). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. (2019a). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Staates* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. (2019b). *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus* (14. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hafen, Martin & Meier, Herbert. (2010). Kritische Theorie versus Systemtheorie als Grundlage für professionelle Praxis – ein Briefwechsel. In Petra Benz Bartoletta, Marcel Meier Kressig, Anna Maria Riedi & Michael Zwilling (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schweiz. Einblicke in Disziplin, Profession und Hochschule* (S. 55 - 73). Bern: Haupt.

- Hauss, Gisela. (2007). Indikation im Kontext ihrer Zeit. Ein Blick zurück auf die Praxis der Jugendfürsorge von 1920 bis zur Heimkampagne. In Charlotte Spindler (Hrsg.), *Soziale Indikation. Plädoyer für einen klaren Auftrag bei der Platzierung von Kindern und Jugendlichen* (S. 31 - 38). Zürich: Printoset.
- Heydorn, Heinz-Joachim. (1980). *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften* (Bd. 3). Frankfurt am Main: Syndikat.
- Kraus, Björn. (2009). Systemisch-konstruktivistische Überlegungen zur Bedeutung erkenntnistheoretischer Positionen für normative und methodische Fragen in der Sozialen Arbeit. In Albert Mühlum & Günter Rieger (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis. Festschrift für Wolf Rainer Wendt* (S. 102 - 114). Frankfurt am Main: Jacobs.
- Kraus, Björn. (2018). Von der Normativität der Praxis zur Normativität der Wissenschaft der Sozialen Arbeit – ein legitimer Weg? Eine erkenntnistheoretisch-konstruktivistische Diskussion. In Wolfgang Krieger & Björn Kraus (Hrsg.), *Normativität und Wissenschaftlichkeit in der Wissenschaft Soziale Arbeit* (S. 152 - 193). Weinheim: Juventa.
- Kaminsky, Carmen. (2018). *Soziale Arbeit – normative Theorie und Professionsethik*. Berlin & Toronto: Opladen.
- Lambers, Helmut. (2016). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich* (3. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Lorenzer, Alfred. (1977). *Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred. (1995). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten einer Metatheorie der Psychoanalyse* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. (1983). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. (2009). *Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (8. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merton, Robert. (1995). Bürokratische Struktur und Persönlichkeit. In Volker Meja & Nico Stehr (Hrsg.), *Soziologische Theorie und soziale Struktur* (S. 187 - 197). Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Münchmeier, Richard. (2007). Hält die Doppelstruktur des Wohlfahrtsstaates noch? Anmerkungen zum historischen und gegenwärtigen Verhältnis von Sozialpolitik und Sozialpädagogik. In Ernst-Jürgen Kraus, Michael Möller & Richard Münchmeier (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Ökonomisierung und Selbstbestimmung* (S. 207 - 229). Kassel: university press.
- Müller, Jürgen. (2006). *Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung – Job oder Profession. Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionswissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, Agalaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (4. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schallberger, Peter. (2011). Organisationale Selbstverständnisse und Diagnosepraxis in der Heimerziehung. *sozialersinn*, 12(2), 147 - 178.
- Schallberger, Peter & Schwendener, Alfred. (2017). *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute*. Köln: Herbert von Halem.
- Scherr, Albert. (2002). Soziale Probleme, Soziale Arbeit und menschliche Würde. *Sozial extra*, 26(6) 35 - 39.

- Scherr, Albert. (2014). Gesellschaftliche Krisen und ihre Folgen für die Soziale Arbeit. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 39(4), 263 – 279. Doi: 10.1007/s11614-014-0147-1
- Sommerfeld, Peter. (2013). Die Etablierung der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft – ein notwendiger und überfälliger Schritt für die Wissenschafts- und Professionsentwicklung. In Bernd Birgmeier & Eric Mührel (Hrsg.), *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit* (S. 155 - 172). Wiesbaden: Springer.
- Stimmer, Franz. (2012). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Struck, Nobert, Galuske, Michael & Thole, Werner. (2003). Von der Heimerziehung zu den Erzieherischen Hilfen. Rückblick auf eine Reformgeschichte. In Norbert Struck, Michael Galuske & Werner Thole (Hrsg.), *Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz* (S. 11 - 18). Opladen: Leske & Budrich.
- Strauss, Anselm L., & Corbin, Juliet. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Wilhelm Fink Verlag: München.
- Thiersch, Hans. (2015). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Handlungskompetenz und Arbeitsfelder. Gesammelte Aufsätze* (Bd. 2). Weinheim: Juventa. Gefunden unter https://content-select.com/media/moz_viewer/552557d2-541c-41e6-af24-4cc3b0dd2d03/language:de
- Thole, Werner & Küster-Schapfl, Ernst-Uwe. (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Vogel, Christian. (2007). Die Analyse von Kommunikation und Interaktion in der Forschungs- und Berufspraxis der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, (2), 23-40. Gefunden unter <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=zsa-001:2007:0::185#28>
- Vogel, Christian. (2013). Mythos Kooperation. Die Klischerung des Legitimationsproblems in aktuellen Institutionalisierungsformen der Schulsozialarbeit. In Edit Maud Piller & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse* (S. 197 - 228). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, Christian. (2017a). Desymbolisierung und Klischeebildung. In Martin Graf (Hrsg.), *Offensive Sozialarbeit. Beiträge zu einer kritischen Praxis* (S. 201-216). Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Vogel, Christian. (2017b). *Offensive Sozialarbeit. Beiträge zu einer kritischen Praxis* (Bd. 2). Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Vogel, Christian. (2019). Gesellschafts- und bildungstheoretisch begründete Sozialpädagogik und Offensive Sozialarbeit. In Berner Fachhochschule Departement für Soziale Arbeit (Hrsg.), *Theorielinien*. (S. 1 - 22). Gefunden unter <https://theorielinien.bfh.science/index.html?p=1136.html>
- von Schlippe, Artist & Schweitzer, Jochen. (2013). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
- Weber, Max. (1925a). *Wirtschaft und Gesellschaft* (1. Halbband). Tübingen: Verlag von J.C.B. Mohr.
- Weber, Max. (1925b). *Wirtschaft und Gesellschaft* (2. Halbband). Tübingen: Verlag von J.C.B. Mohr.
- Witzel, Andreas. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Campus Verlag.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundschemata des egozentrischen Gesellschaftsbildes	18
Abbildung 2: Eine Figuration interdependenter Individuen	19
Abbildung 3: Typen strategischen Handelns	30

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen der Geltungsansprüche	27
Tabelle 2: Handlungstypen.....	29
Tabelle 3: Beiträge der Reproduktionsleistungen zur Erhaltung der strukturellen Komponenten der Lebenswelt	31
Tabelle 4: Krisenerscheinungen bei Reproduktionsprozessen (Pathologien)	33

13 Abkürzungsverzeichnis

CG	Coaching-Gespräch
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
Stao	Standortgespräch

14 Anhang

14.1 Anhang 1: informierte Einwilligung

Einverständniserklärung

Ich habe im Frühling 2017 mit dem Master in Sozialer Arbeit begonnen und schreibe aktuell meine Masterthesis mit der ich das Studium abschliessen werde. Im Rahmen der Masterthesis will ich untersuchen, wie die Handlungen und Interventionen der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Erziehungsheimen im Umgang mit den Jugendlichen aussehen und sich gestalten. Ich interessiere mich dabei für die Sicht der Sozialpädagoginnen und/oder Sozialpädagogen in Bezug auf einen konkreten und komplexen Fall. Um mehr über die Sichtweise und die Wahrnehmung der Sozialpädagogin und/oder des Sozialpädagogen im Umgang mit der/dem Jugendlichen zu erfahren, möchte ich mit zwei fallführenden Sozialpädagoginnen und/oder Sozialpädagogen Interviews führen, die Jugendliche in Erziehungsheimen näher betreuen und begleiten. Die Analyse der Interviews soll mithilfe einer theoretischen Untersuchung Erkenntnisse für das Aufgabenfeld der Heimerziehung hervorbringen.

Die Teilnahme am Interview ist **freiwillig** und kann zu jeder Zeit abgebrochen werden. Damit ich das Interview auswerten kann, muss ich es aufnehmen. Die Daten werden streng **vertraulich** behandelt. Nach der Aufnahme des Interviews wird dieses transkribiert und dabei **anonymisiert**, damit keine Rückschlüsse auf deine Person möglich werden. Die Tonaufnahme wird spätestens nach Beendigung der Masterthesis gelöscht.

Ich bin bereit unter den genannten Bedingungen ein Interview zu geben:

Name: _____

Unterschrift: _____

Datum, Ort: _____

Das Interview wird nicht in Form eines klassischen Frage-Antwort Interviews geführt werden. Ich werde offene Fragen stellen und danach kannst du alles erzählen, was für dich wichtig ist und dir dazu einfällt. Lasse dir Zeit für Überlegungen. Wichtig sind deine Wahrnehmung und deine Erfahrungen, die du gemacht hast im Umgang mit der/dem Jugendlichen. Ich werde erst dann eine weitere Frage stellen, wenn deine Erzählung abgeschlossen ist, wenn mir etwas unklar ist oder wenn ich zu etwas mehr erfahren möchte.

14.2 Anhang 2: Interviewleitfaden

Einstiegsfrage:

Ich interessiere mich für die sozialpädagogische Arbeit in einem komplexen, anspruchsvollen Fall, den du begleitest. Bitte erzähle mir, was zur Platzierung geführt hat, wie sich die Arbeit mit der Jugendlichen/dem Jugendlichen gestaltet und wie mit ihr/ihm gearbeitet wird. Beginne mit der Erzählung beim Eintritt der/des Jugendlichen und erzähle danach, was während des Aufenthaltes passiert ist bis hin zur heutigen Situation der/des Jugendlichen.

Verlauf

- Was hat zur Platzierung geführt, Platzierungsgrund (Behörde, Finanzierung, Begründung, freiwillige Platzierung oder ZGB 310)
- Erwartung an die Platzierung und wer definiert das wie?
- Wer ist alles in den Fall involviert? (Vater, Mutter, Behörde, Therapeut...)
- Wer hat was zur Platzierung gesagt?
- Was weiss die/der Jugendliche über den Grund der Platzierung?
- Was ist nach dem Eintritt passiert?
- Was ist während dem Aufenthalt passiert?
- Was ist nach den Handlungen/Interventionen passiert?
- Was hat sich während des Aufenthaltes verändert?
- Wie wird mit der/dem Jugendlichen gearbeitet?
 - Wie ist es dazu gekommen, dass ihr genau das mit ihr/ihm macht?
 - An was ist wird mit der/dem Jugendlichen gearbeitet?
 - Gab es Dinge, an denen nicht gearbeitet werden konnte? (auch strukturell, institutionell bedingt)
- Verhalten, Auffälligkeiten
 - Welche Situationen ergeben sich mit der/dem Jugendlichen?
 - Welche Herausforderungen stellen sich im Umgang mit ihr/ ihm?
 - Welches problematische Verhalten erkennst du?
 - Wie wird auf bestimmte Situationen reagiert?
 - Sind Interventionen durchgeführt worden, wenn ja, welche? Wie hat die/der Jugendliche darauf reagiert?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der/dem Jugendlichen?
 - Wo ergibt sich Widerstand?
- Wie wird über die Arbeit gesprochen (mit der/dem Jugendlichen, der Familie, im Team, usw.)
- Was erzählt dir der Jugendliche, was sie/er will?
 - Wie wird damit umgegangen?
- Wie wird an den Zielen des Jugendlichen gearbeitet / nicht gearbeitet?
- Welche (institutionellen) Rahmenbedingungen beeinflussen die Arbeit mit der/dem Jugendlichen (methodische, finanzielle, strukturelle, administrative, usw.)?
- Wie reagiert die / der Jugendliche auf die Arbeit mit ihm bzw. auf bestimmte Handlungen/Interventionen?
- Mit wem wird über das gesprochen, was mit der/dem Jugendlichen gemacht wird?
- Was denkst du über die Arbeit mit der/dem Jugendlichen?
- Wenn du an die/den Jugendlichen und den bisherigen Verlauf denkst, welche Gefühle kommen in dir hoch?
- Welche Gefühle werden bei dir ausgelöst, wenn du an die Zukunft des Jugendlichen denkst?

Erzählungen wie **Entscheidungen** getroffen werden

- Wie kommen Entscheidungen, (was mit der/dem Jugendlichen gemacht wird/wie mit der/dem Jugendlichen umgegangen wird) zustande?
- Welche Faktoren beeinflussen Entscheidungen?
- Welche institutionellen Faktoren beeinflussen Entscheidungen?
- Wie denkst du über die Entscheidungen?

Erzählungen zu **Begründungen** zu Handlungen und Interventionen

- Begründungen zu einem bestimmten Umgang mit der/dem Jugendlichen
- Begründung zu Handlungen oder Interventionen
- Begründung zu Entscheidungen

Erzählungen wie mit der/dem Jugendlichen **kommuniziert** wird

- Wie gestaltet sich die Kommunikation mit der/dem Jugendlichen?
- Was für Gespräche finden mit der/dem Jugendlichen statt und was ist der Inhalt?
 - Welche Rolle hat die/der Jugendliche in den Gesprächen?
 - Wie gestalten sich Gespräche mit der/dem Jugendlichen?
 - Wenn du an die Gespräche mit der/dem Jugendlichen denkst, was geht dir da durch den Kopf?
 - Bei welchen Themen gibt es Diskussionen? Wie gestaltet sich die Diskussion?
 - Bei welchen Themen gibt es Widerstand? Wie zeigt sich dieser? Wie gehst du damit um?
 - Was ist dir wichtig in der Kommunikation mit der/dem Jugendlichen?

Merkmale der Institution

- Beschreibe kurz in deinen Worten prägnante Merkmale der Institution.
- Was ist das Ziel einer Platzierung in eurer Einrichtung?
- Welchen Auftrag hat die Institution?
- Wie siehst du deine Rolle in der Institution?
- Welche Merkmale der Institution sind für dich in der Begleitung und Betreuung der/des Jugendlichen spürbar?

Ende: Stellungnahmen durch provozierende Fragen hervorlocken (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 129)

- Meine letzte Frage gilt dem Interesse, was du gerne (auf Institutionsebene) verändern würdest, damit deine Arbeit im Umgang mit der / dem Jugendlichen erfolgreicher ist.

Objektive Daten

- Alter, Hochschulabschluss und Jahr, Tätigkeitsdauer in der Institution, Dauer der Begleitung der/des Jugendlichen (Sozialpädagogin)
- Alter, Geschlecht, Herkunft, Dauer der Platzierung (Jugendliche/r), Diagnose
- Organisationsstruktur
- Wer ist alles in den Fall involviert? (Vater, Mutter, Behörde, Therapeut...)

14.3 Anhang 3: Postskriptum

Postskriptum in Anlehnung an Witzel (1982, S. 91-92)

Erhebungssituation

Gesprächsort und Besonderheiten, Störungen, usw.

Merkmale der befragten Person (Wohlbefinden, Gesundheitszustand, Auftreten, usw.)

Vor dem Interview

Gesprächsinhalt

Interview

Dauer

Inhaltliche Schwerpunkte

Interviewtechniken und deren Wirkung, Einfluss Tonband, Einfluss der Nähe zum Untersuchungsgegenstand der Interviewerin, Atmosphäre, Veränderungen der Atmosphäre, schwierige Interviewsituationen

Nach dem Interview

Gesprächsinhalt, Bemerkungen, Besonderheiten

Schlussbemerkungen

Persönliche Reflexion

Was ist gut gelaufen? Was ist nicht so gut gelaufen? Welche Fragen sind nicht beantwortet worden?

14.4 Anhang 4: Ergänzung gesättigte Kategorien

Fallanalyse 1

Kategorie 1: Unbewusstheit der Lebensgeschichte

«Die hat ihn einfach auch mal vergessen. Dass es Samstag ist, ihn abzuholen. Einfach, der ist da gewesen (.) hockt er auf der Bank und wartet und wartet und wir rufen an. Das Telefon wird nicht abgenommen. Wir rufen noch dem anderen Mann an. Das Telefon wird nicht abgenommen und nachher muss man da irgendwie das ganze System, wo vielleicht dort noch Freunde, so unsere [Familiennamen] Freunde / haben denen noch angerufen. Wissen sie vielleicht wo die Mutter und so. Nachher hat sie ihn einfach vergessen» (Z. 218 - 223, Abs. 24).

«Und das wo bleibt bei der Familie ist wirklich so das, das / Also wir sind die Opfer von einer, von einer Gesellschaft, wir sind / Wir werden von allen geplagt. Wir sind (..) / Ja die Mutter hat auch mal gesagt, sie werden als Nazis beschimpft. Nachher habe ich natürlich wollen wissen w/ wer beschimpft denn das, das sei ja (..) / Nachher ist es mehr so auch wieder so etwas Diffuses, das nicht, das nicht fassbar ist. Aber so ihres, ihr Gefühl "äuä" so ganz fest / Wir sind wirklich ausgegrenzt von dieser Gesellschaft und die anderen sind alle Schuld, so (...)» (Z. 530 - 535, Abs. 39).

«Nein einfach zum Ganzen / Sie haben sich auch / Das Familiensystem ist extrem auf sich konzentriert und das hat eh da keine Freunde. Also immer so vielleicht eine andere Bezugsperson noch ähm, im, im Leben drin, aber sonst extrem / Also sie sind sich eigentlich ihre eigene Grösse so vom, vom, vor Wahrnehmung, von, vor, vor Welt oder von ihrem / Ja von ihrer Wahrnehmung. Okay» (Z. 536 - 540, Abs. 39).

«Er kocht oder wir tun kochen hier, die Mutter eingeladen, im letzten Drücker ruft sie an, sie komme nicht, "äbe", weil irgend die Waschmaschine und sie nicht die Kleider rausnehmen kann. Irgendetwas. Und das finde ich so / Also (..) sie realis / Sie will es gut machen, das, das merke ich, sie will es wirklich gut machen und sie gibt den Kinder auch eine Standpauke, aber irgendwie einzustehen für "äbe" andere Sachen so wie / das, wo halt, wenn du Kinder hast auch noch anfallt. Berufsbegleitung, Budget machen, vielleicht mal einen Austausch, das, das ist für sie ähm, keine Energie mehr vorhanden» (Z. 716 - 722, Abs. 60).

Kategorie 2: Systemveränderung

I: «Was gibt es für Bedingungen oder auch Faktoren, die das Handeln oder auch die Interventionen bei ihm beeinflusst haben?» (Z. 639-640, Abs. 50).

B: «Also eben ganz zu Beginn v/ von seiner Platzierung denke ich das Aufenthalts/ ähm, dieser Entzug von dem Aufenthaltsbestimmungsrecht //I: Mhm // Das hat extrem gewirkt. Das hat auch (..) einfach die Mutter anders lassen mitarbeiten.» (Z. 642 - 644, Absatz 51).

«Also wie anderen Fachpersonen / Jetzt einen systemischen Blick darauf von der [Name Supervisorin] oder ähm, von unserer Supervisorin wie einen anderen Zugang zum ganzen System und nachher auch zu merken wo, wo sind eigentlich (..) / Wo sind die (..) / Wo sind die Ra / ähm, (..) / Wo sind die Grenzen. Wo sind die Grenzen, die

sie als, als / Ich sage jetzt mal, die sie die Mutter als Muttersystem / Die sind extrem begrenzt. Die sind so / Die sind so eng gesteckt und unsere Erwartungen ist eine grössere / Unsere Erwartung ist /» (Z. 660 - 665, Abs. 54).

«Und nachher hat es ja noch einen Beistandswechsel gegeben und nachher kommt natürlich die Beiständin, die andere, die alles hat gewusst / schon mega vertraut ist gewesen. Jetzt kommt jemand anderes rein und ich verstehe das auch, man muss die Elternkompetenzen stärken. Also das ist ja auch so, so wie ein wenig eine Grundhaltung der Sozialen Arbeit oder u/und Kompetenzen stärken und nicht, und nicht einschränken und nicht ähm, drohen und so. Aber da geht, da geht so viel Zeit durchs Land (.)» (Z. 672 - 676, Absatz 54).

«Also weisst du heute Nachmittag habe ich ja mit ihr abgemacht. Habe ihr gestern geschrieben: «Ich freue mich» und abgemacht, wo wir uns treffen. Ich würde das und das Café vorschlagen ähm, wir haben ja gesagt irgendwo da unten, weil auf halben Weg und so. (.) Kommt natürlich voll ein Mail zurück gestern Abend, wirklich noch spät ähm, sie könne nicht das nicht, sie sei gesundheitlich nicht "zwäg". (.) Ich muss es ja in erster Linie annehmen, also das heisst ja wie ja (.) / Es ist einfach immer wieder dieser Abbruch von, wenn es / Ja. Einfach unzuverlässig vielleicht kann man dem auch noch anders sagen. Ihre elterliche Kompetenz wirklich auch nicht wahrnehmen, weil es geht um das Budget von ihrem Sohn. Also wie so auch / Sie ist einfach so mit sich dermassen beschäftigt, dass das gar nicht geht» (Z. 680 - 687, Abs. 54).

I: «Was machst du denn jetzt?» (Z. 690, Abs. 55)

B: «Jetzt? Auf das?» (Z. 692, Abs. 56)

I: «(Lachen) Ja» (Z. 694, Abs. 57).

B: «Ähm, (.) ich tue jetzt dann wenn ich, jetzt wenn ich dann gehe gehen "büglä", also ja, tue ich ihr ein Mail schreiben, ob wir ähm, das telefonisch können machen, wenn sie das aus gesundheitlichen Gründen nicht kann. Wir können das auch telefonisch / "Äbe" vielleicht ist es der Weg, vielleicht ist sie wirklich gesundheitlich oder ist sie emotionell oder so nicht in der Lage, vielleicht hat sie Streit mit dem älteren Sohn, der zu Hause ist, einfach nur zu Hause ist, der Haushalt, den sie alleine machen muss alles. Ich tue ihr das einfach anbieten und wenn sie natürlich das / sagt, «nein lieber nicht», dann denke ich, ja ok, dann mache ich das Budget. Dann ist es einfach auch wieder der Gedanke oder die Entscheidung einfach / Ich möchte sie gerne wie mitnehmen und ihr zeigen, was sie eigentlich für einen Wert hat ihrem Sohn gegenüber und wenn das nicht geht, dann halt wieder auf ihn fokussieren auch in dem. Immer wieder auf tun und wenn sie es verweigert, ich sage jetzt mal verweigert oder nicht kann, halt, halt wieder auf [Name Jugendlicher] fokussieren und nachher / Dann tue ich mal mit ihm zusammen das Budget erstellen mal und das ist natürlich ein Vorschlag, der dann an die Beistandschaft geht (.). Und wenn es so durchkommt, dann ja (.) (Lachen)» (Z. 696 - 707, Abs. 58).

I: «Aber es ist ja auch wieder etwas bei ihr, dass man nicht so genau glaubt oder man weiss nicht so woran das man ist?» (Z. 709 - 710, Abs. 59).

B: «Gell, ich sage mir immer: «Ja genau». Und unsere Gedanken prägen ja die Welt, sagt man. Also schon als ich das Mail geschrieben habe / Vielleicht ist es wirklich auch mein Fehler (Lachen) / Als ich das Mail geschrieben

habe, habe ich gedacht, da kommt sicher eine // Absage. I: Ja // Und es ist so etwas irgendwie Ungerechtes, das ich ja schon mache (...). Und trotzdem die Erfahrung von, ich weiss es nicht, von jetzt dreissig Terminen (...) sind "äuä" neunundzwanzig abgesagt worden. Also nicht nur Termine mit mir, sondern auch Termine, die wirklich m/mit [Name Jugendlicher]» (Z. 711 - 716, Abs. 60).

«Und klar, wenn man mehr mit Familien möchte arbeiten, da müsste man noch ganz andere Ressourcen zur Verfügung haben wie (...) vor Ort arbeiten, dass sie es einfach anders lernen diese Eltern (...). Aber das müsste ja wie intrinsisch aus ihnen rauskommen <ich will wirklich eine Veränderung, ich will> (...) / Ja und dann müsstest du ja ganz viel auch aufräumen (...) aber jetzt sind wir irgendwo ganz anders (Lachen)» (Z. 778 - 782, Abs. 66).

«Aber es hat, hat natürlich eine Wirkung, was man ja so in einer systemischen Beratung hört: "Einfach e Normalität cha härebringe"» (Z. 823 - 824, Abs. 70).

Kategorie 3: Der Jugendliche als Experte

«Ein Schnupperplatz. Er hätte ja gerne so "chli" wollen gehen / Also Schnupperplatz mehr so ein Wochenplatz. Seine Idee ist gewesen, "echli" selber Geld verdienen. Ich habe gefunden: <Hey tun wir dich unterstützen>» (369-371, Abs. 33).

«und nachher ist er ein Mal gegangen. Ist noch ein zweites Mal gegangen (...) und nachher ist er wieder irgendetwas gewesen. Er sagt, er habe Angst gehabt, dass er etwas kaputt mache. Wir haben vermutet, es ist eher der Weg rauf und runter laufen ist zu viel. Das ist wieder so wie aus dieser Komfortzone rausgehen und nicht ja, (...) (unv.) / Also ich habe mit der Mutter geschaut und habe gesagt, ja ich verstehe es jetzt einfach nicht, weil er sei ja so Fan von auch so, von so Autos und dass sei ja eh sein Berufswunsch so etwas zu lernen. Und er hat ihm wirklich auch noch etwas Cooles angeboten. Er hat gesagt: <Komm doch nicht nur eine Stunde, komm doch e/ einen ganzen Nachmittag>. (...) Und ähm, (...) mit der Schule haben wir, haben wir nachher auch schon geschaut, ja könnte er so wie drei Tage in die Schule, zwei wie praktisch dort gehen arbeiten, weil wir auch so "chli" das Gefühl gehabt haben, er sei so ein wenig schulumüde. Aber gerade zu dem Zeitpunkt hat er dann gesagt, nein nein, er wolle einfach einen super Schulabschluss machen. Das sei / Also zuerst hat er gesagt, er mache etwas kaputt, nachher guter Schulabschluss und nachher er habe Angst rauf und runter zu laufen, weil es Nacht ist. "Äbe" es sind so wie verschiedene Aussagen gewesen, wo wir schlussendlich nicht mehr haben gewusst, was ist jetzt der wirkliche Grund. Und nachher fangen wir natürlich auch an Interpretieren und natürlich auch völlig falsch. Ich weiss auch nicht. Auf jeden Fall ist er nachher nicht mehr gegangen» (Z. 379 - 393, Abs. 33).

I: «(Lachen) Du hast angesprochen, dass dir momentan am Durchhaltewillen arbeitet beim [Name Jugendlicher] // B: mhm //. Wie seid ihr auf das gekommen?» (Z. 542 - 543, Abs. 40).

B: (...) «Das hat sich so ergeben aus dieser ganzen ähm: <Ich will besser werden im Math>. (...) Also wie / Haben wie abgemacht gehabt, dass er wie einfache Mathaufgaben erhält, nachher zehn Minuten arbeitet über den Mittag. Einfach (...), dass er mit diesem Bogen kann kommen und nachher sagt er: <Ich schaffe das> / <Also ich habe das Gefühl ich schaffe das in zehn Minuten>. Irgendeine Menge von Aufgaben (...) und nach zehn Minuten kommt und das von uns lässt er visieren, dass er das gearbeitet hat, oder. Und für mich ist so «chli» Durchhalten

/ Ja es geht ab von seiner Zimmerzeit, also etwas, was er gerne hat, weil in seiner Zimmerzeit kann er machen, was er will und nachher von ein Uhr an ja eh das Mediengerät hat. Wir haben es aber so gelegt, dass er von viertelvor bis um ein Uhr die Möglichkeit hat dies zu machen und er ist eben mega motiviert gewesen, so wie rauf und dann "äbe" wenn es dann wirklich um die Umsetzung geht von einer, von einer Idee oder auch von / Also er hat ja wollen besser werden im Math (..), dann ist einfach, dann ist der "Pfpuf" Draussen. Und dort so wie (.), ja sich manchmal ins "Füdüli" kneifen. Aber es ist eben vielleicht nicht der richtige Ansatz, oder? Und dort hat man gemerkt es ist für ihn wie eine Herausforderung an etwas zu bleiben, wo vielleicht nicht so / Nicht nur Lust und Freude ist» (Z. 545 - 557, Abs. 41).

«Er ist jemand, der auf Lob und auf ähm, auch gut anspricht und wenn man ihn dort lobt und macht, aber irgendwie wie zu wenig Erfahrung für auf dem aufzubauen, so» (Z. 571 - 572, Abs. 41).

»Die ähm, [Name Autogarage]-Geschichte von dieser Autogarage, wo er eh eigentlich eine riesen Chance hat erhalten, also von hier oben von diesem [Name Autogarage] ähm, (.) in einem Bereich innen, den ihn wahnsinnig fasziniert, das weiss ich / Auto, Autogarage das ist etwas, das er (..) ähm, (.) / Wo er sich so gewünscht hat auch, also es ist auch so ganz einen tiefen Wunsch gewesen Geld können zu verdienen so wie autonom zu werden (..). Und es nachher so hinschmeisst, also wirklich so (..) / Das, das ist ähm, /» (Z. 589 - 593, Abs. 45).

«Du hast einen Wunsch oder du hast ein Ziel, das haben wir, das Plakat ja zusammen erarbeitet und ich gebe alles daran, dass du das kannst umsetzen. Da gebe ich wirklich alles. Aber das heisst manchmal es wird auch unangenehm für dich, weil ich natürlich komme und sage: «Du, hast du das erledigt? Ist das jetzt gemacht? Und mir ist es lieber, du streitest mit mir wie, dass du den dicken Hals machst»» (Z. 791 - 795, Abs. 68).

«Ich habe auch das Gefühl, es gibt gewisse / Ganz so viel Gutes in jedem Menschen drin und wenn man das mehr so "chli" wie zusammen merkt, hey das tut uns gut oder das tut gut oder /» (Z. 829 - 831, Abs. 70).

Kategorie 4: Begründungsproblematik

«Er hat einfach wollen besser werden in Mathe, weil er selber merkt, dass ist etwas, das du "äuä" immer wieder brauchst. Nachdem er ja das mit den Konflikten gut hat können umsetzen, ist er nachher ins Math hinein gegangen. U/ und dort ist so / Also da / Wo ich es natürlich jetzt wieder gelesen habe, habe ich gedacht, ja genau, jetzt kommen auch so meine Gefühle wieder so / (..) Ich weiss noch mit der [Name Lehrperson] so besprochen das CG, nachdem / Nachher sage ich so: «Weisst du [Name Lehrperson] ich habe das Gefühl das hat der [Name Jugendlicher] jetzt einfach so gesagt / Mathe verbessern, dass er hier // (Lächeln) aus der Situation kommt und nicht // weil das wirklich ein Bedürfnis ist von ihm». Und nachher, die [Name Lehrperson] ist sehr so, so, so positiv eingestellt, oder, sie hat gesagt: «Ja das ist doch / der macht das schon und so». Hey der hat nichts gemacht, weisst du die hat dem voll Formular / Also die hat dem wirklich ganze Mathbüchlein vorbereitet u/ und ähm, mitgegeben und ihn motiviert und so / Er finde es nicht mehr, er habe es zu Hause ähm (.) und das ist nachher fast ein halber Jahr gegangen und dann merke ich auch, das ist so Zeit, die ins Land reingeht, wo einfach nichts mehr passiert, weil wir (..)/ Dann gibt man ihm immer wieder so wie eine Chance, oder: «Komm bring es mal oder

jetzt tun wir das mal nachschauen» und es ist wieder so auf einer Lügen /» (Z. 346 - 359, Abs. 32).

«Das Thema beim [Name Jugendlicher] ist weiterhin einfach dieser Durchhaltewillen, weil dort haben wir gemerkt, dass ist etwas, wo, wo ihn begleitet. Eben man tut schnell, schnell abbrechen von Situationen, wenn es ein wenig ungemütlich wird. Ist "äuä" auch ein Muster wo v/ von zu Hause übernommen ist worden. Man rennt eher davon von den Problemen / Tut noch "chli" Distanz noch vergrössern» (Z. 417 - 420, Abs. 35).

«Ist jetzt halt vielleicht wie, wie eine Aufgabe für einen 15-jährigen, die noch so "chli" früh ist, aber er hat ja früher schon Aufgaben gehabt von Haushalt machen als Achtjähriger oder als Neunjähriger, wo auch zu früh ist gewesen, wo für seine Entwicklung vielleicht auch nicht, ja, altersentsprechend ist gewesen. Und jetzt macht er halt solche Sachen auch wieder ein wenig früher wie vielleicht andere oder vielleicht ist es auch altersentsprechend, dass man so Sachen übernimmt. Schlussendlich ist man ja schon halb erwachsen, genau (...)» (Z. 438 - 443, Abs. 35).

I: «(Lachen) Du hast angesprochen, dass dir momentan am Durchhaltewillen arbeitet beim [Name Jugendlicher] // B: mhm //. Wie seid ihr auf das gekommen?» (Z. 542 - 543, Abs. 40).

B: (...) «Das hat sich so ergeben aus dieser ganzen ähm: «Ich will besser werden im Math». (.) Also wie / Haben wie abgemacht gehabt, dass er wie einfache Mathaufgaben erhält, nachher zehn Minuten arbeitet über den Mittag. Einfach (.), dass er mit diesem Bogen kann kommen und nachher sagt er: «Ich schaffe das» / «Also ich habe das Gefühl ich schaffe das in zehn Minuten». Irgendeine Menge von Aufgaben (.) und nach zehn Minuten kommt und das von uns lässt er visieren, dass er das gearbeitet hat, oder. Und für mich ist so «chli» Durchhalten / Ja es geht ab von seiner Zimmerzeit, also etwas, was er gerne hat, weil in seiner Zimmerzeit kann er machen, was er will und nachher von ein Uhr an ja eh das Mediengerät hat. Wir haben es aber so gelegt, dass er von viertelvor bis um ein Uhr die Möglichkeit hat dies zu machen und er ist eben mega motiviert gewesen, so wie rauf und dann "äbe" wenn es dann wirklich um die Umsetzung geht von einer, von einer Idee oder auch von / Also er hat ja wollen besser werden im Math (.), dann ist einfach, dann ist der "Pfupf" Draussen. Und dort so wie (.), ja sich manchmal ins "Füdü" kneifen. Aber es ist eben vielleicht nicht der richtige Ansatz, oder? Und dort hat man gemerkt es ist für ihn wie eine Herausforderung an etwas zu bleiben, wo vielleicht nicht so / Nicht nur Lust und Freude ist» (Z. 545 - 557, Abs. 41).

«Das Andere ist (.) Durchhalten ist auch gewesen, von zu Hause aus auf [Name Institution] zu kommen. Da hat er ja irgendwie hat er das zwei Mal geschafft, drei Mal vielleicht und nachher ist er einfach auf [Ort] gehen schlafen. Weil er natürlich den kleineren Aufwand hat / Ist irgendwo durch auch nachvollziehbar, aber es ist wie der kleinere Aufwand das zu machen» (Z. 557 - 560, Abs. 41).

Fallanalyse 2

Kategorie 1: Herstellung des Machtgleichgewichts

«Jeden Tag am Abend nachher wie Rückmeldungen erhalten wie (.) sein quasi wie zu seinem Tag, wie das, wie das gegangen ist, wo, was ist gut gewesen und wo hat er "äbe" den Rahmen überschritten» (Z. 51 - 53, Abs. 2).

«Also die Freizeitgestaltung gelingt ihm deutlich besser, aber es sind immer noch wenn, Sachen, wenn es Sachen gibt, Anweisungen, mit denen er nicht einverstanden ist oder auch (..) die für ihn schwierig sind, die ihn (unv.), hat er immer noch sehr ein temperamentvolles Auftreten, wird laut oder (.) sagt auch ganz klar, dass er mit dem nicht einverstanden ist. Probiert auch sehr viel zu diskutieren, warum ist das so und ähm, (.) so "chli" (..) für sich etwas Besseres rauszuschlagen quasi (...) genau» (Z. 293 - 298, Abs. 2).

«So was man auch so "chli" gemerkt hat ähm (..) in der Arbeit mit [Name Jugendlicher], dass er sehr klare Abmachungen braucht (.) ähm (..) oder sehr klare (.) / ein klarer Rahmen, in dem er wie / Also er hat so die Tendenz, dass er wie probiert so "chli" das "äbe" so die Grenze oder der Spielraum auszuloten und (..) er (unv.) (..) probiert das auch bei den verschiedenen Mitarbeitern, sage ich jetzt mal. Also er ist auch / Wenn er zum Beispiel eine Abma / Also / Er trifft vor allem die Abmachungen mit mir oder wir besprechen das zusammen und er probiert nachher auch dort immer "chli zschlüfe" bei den anderen Mitarbeitern zum Beispiel, dass ähm (.) dass er etwas anderes sagt als wir abgemacht haben zum Beispiel oder auch gegenüber der Mutter ähm, (..) manchmal sagt / Sachen sagt, die gar nicht so sind gewesen. Also er probiert dort auch so "chli" die Leute, (.) wie soll ich sagen, gegeneinander auch so "chli" auszuspielen. Und wir haben gemerkt, dass es auch für uns eine grosse Herausforderung ist, dort wirklich so klare Abmachungen zu treffen, wo wir alle ähm (.) gleich können umsetzen oder wie (.) dass wir uns dort "äbe" auch nicht lassen ausspielen von ihm. Also, dass er nicht kann "schlüfen" (.) Dass es wirklich so ganz klar muss sein» (Z 439 - 450, Abs. 5).

«Eh (.) man hat auch gemerkt, dass (.) dass er nicht auf Ideen zum Beispiel ähm, dass er Ideen nicht kann annehmen von uns, wenn man ihm sagt ähm: (.) «Jetzt könntest du ja zum Beispiel ein Spiel spielen oder das machen», dass er das nicht ähm, hatte können umsetzen» (Z. 557 - 560, Abs. 15).

Kategorie 2: Latenz der Sozialintegration

«Und wenn sie mal kürzere Zeit (einatmen) (.) ich sage jetzt mal vielleicht zum Beispiel im ersten Stock (.) ohne unsere Aufsicht sind gewesen ist wirklich ein Konflikt entstanden und dort ist er auch oftmals handgreiflich geworden und hat sich nicht mehr können kontrollieren. Ähm, es ist auch schwierig gewesen ähm, quasi (lachen) die Situation auseinander zu nehmen oder ihn von, von einem anderen Kind zu trennen (einatmen) und ähm, (..) (unv.) irgendwie zum Beispiel ins Zimmer zu schicken, das hat er / hat sehr viel gebraucht, sehr viel Anweisungen, Überzeugungen, Hartnäckigkeit so und die Situation hat sich auch immer "chli" wie mehr zugespitzt» (Z. 31 - 37, Abs. 2).

«und es ist auch viel weniger vorgekommen, auch trotz, dass er diesen Plan nicht mehr ausgefüllt hat, dass er "äbe" andere Kinder ist zum Beispiel gehen stören oder (.) ähm, gestichelt hat, so dass eben diese Konflikte

entstanden sind. Das ist eigentlich fast nicht mehr vorgekommen und wenn es mal vorgekommen ist, dann hat man ihn wie können darauf hinweisen und nachher hat er können mit dem aufhören oder ja manchmal hat man auch müssen ihn wegschicken, aber das hatte er eigentlich gut können akzeptieren» (Z. 155 - 160, Abs. 2).

«Eh (.) man hat auch gemerkt, dass (.) dass er nicht auf Ideen zum Beispiel ähm, dass er Ideen nicht kann annehmen von uns, wenn man ihm sagt, ähm: (.) «Jetzt könntest du ja zum Beispiel ein Spiel spielen oder das machen», dass er das nicht ähm, hatte können umsetzen» (Z. 557 - 560, Abs. 15).

«Es sind auch viel Zeiten gewesen, wo er vielleicht hatte müssen warten zum Beispiel bis man in die Turnhalle geht oder so, weil vielleicht noch gerade die erwachsene Person noch hat müssen (.) mit einem anderen Kind Hausaufgaben machen oder so. Wo er (.) wie nicht ähm, (..) hat können sinnvoll füllen. Also wo nachher vielleicht so/ sogar (lachen) ein Konflikt ist entstanden, dass man nachher nicht mehr hat in die Turnhalle können, sondern dass man dann halt wie diesen Konflikt hat müssen klären» (Z. 560 - 564, Abs. 15).

«Ich glaube, dass hat er schon sehr genau gewusst. Also ich habe ihm das auch (.) erklärt, warum dass wir uns entschieden haben, dass er das muss ausfüllen. Dass es "äbe" schwierig ist / oder das wir haben beobachtet, dass viele Konflikte entstehen. Ja, das hat er glaube ich schon // I: mhm (bejahend) // ziemlich genau gewusst» (Z. 607 - 610, Abs. 19).

Kategorie 3: Normierung durch Sanktion

Kategorie 4: Unbewusstheit der Lebensgeschichte

«Und wir haben dann auch gemeinsam, also der Beistand und ich, Gespräche mit der Mutter gehabt und ihr probiert aufzuzeigen, warum es für [Name Jugendlicher] wichtig ist, dass er kann teilnehmen und sie hat sich dort sehr (..) ähm, unzulänglich gezeigt und ähm, (.) also es ist für sie ist der Samstag, an dem die Matches oft sind, ist Familientag au/ ähm, vor Religion her (.) so "chli" ähnlich vielleicht in der Schweiz üblich der Sonntag so ein Ruhetag, wo man ähm, (.) "äbe" Zeit mit der Familie verbringt, wo man auch in die Kirche geht. Und das ist anscheinend bei ihnen eine sehr lange Zeit, wo die Kirche dauert. (.) Also, kann nicht genau sagen wie lange, aber es ist auch nicht einfach nur am Morgen, anscheinend manchmal auch am Nachmittag noch, wo sie dort sind. (.) Und darum hat sie sich sehr gesträubt, dass der [Name Jugendlicher] (.) an diese Machtes gehen kann (.) und sie hat auch sehr ähm, Konfliktpotential zwischen ihr und [Name Jugendlicher] gegeben diesbezüglich, weil er seine Mutter wirklich (.) schlecht hat können verstehen. Ähm, ihre Beweggründe oder für ihn das nicht logisch ist gewesen, warum sie sich so entscheidet» (Z. 364 - 374, Abs. 2).

«Und mit d/ zusammen mit der Mutter, weil auch gerade dort die Kommunikation halt zum Beispiel über das Telefon eher schwierig ist. Ähm, wo man nicht so über Feinheiten, sage ich jetzt, mal kann reden, sondern mehr einfach so (.) über das wo gerade so (..) / Ja halt sehr (Lachen) oberflächlich, sage ich jetzt mal. Also Zeiten oder so kann man gut mit ihr besprechen, aber alles wo nachher so ins Detail geht, ist wirklich schwierig. Genau. "Äbe"

genau, so klare Abmachungen, wo er wir/ auch merkt "äbe" er kann wie nicht "schlüfen" haben geholfen jetzt für das etwas erfolgreicher kann ähm, verfolgt werden» (Z. 450 - 456, Abs. 5).

«Und auch die Mutter hat sehr starke Wurzeln habe ich das Gefühl ähm, im Herkunftsland. (..) Und ähm, (..) man merkt auch, dass sie eher eine autoritäre Erziehung hat. So wie sie es auch erlebt hat. Also das sagt sie auch. (..) Ähm, so, dass sie [Name Jugendlicher] erzieht wie sie erzogen ist worden. (..) Und ähm, die Religion spielt auch sehr fest, denke ich, / eine grosse Rolle. Also die Mutter ist sehr religiös und auch [Name Jugendlicher] ist / (..) Am Anfang als er eingetreten ist ähm, (..) hat er auch Verhaltensweisen gezeigt, die für mich haben den Eindruck gemacht, dass wäre er religiös. Zum Beispiel hat er auch, am Morgen ist er früher aufgestanden, für dass er noch "chli" kann in der Bibel lesen // I: mhm (bejahend) // und dass hat er aber nur kurze Zeit ähm, (..) aufrechterhalten und heute macht er das nicht mehr. Und heute habe ich sonst auch eher / (..) würde mir im Alltag jetzt nicht speziell auffallen, dass er religiös ist. Bei der Mutter merkt man es hingegen schon auch oft in den Gesprächen, also dass sie auch (..) offen legt, dass sie ähm religiös ist oder dass auch Go/ Gott ihr wichtig ist und (..) ähm, (...) ja sagt so Sachen wie zum Beispiel ähm: (.) «Wenn man etwas falsch macht, muss man Gott wie um Vergebung bitten». So solche Sach/ An solchen Sachen merkt man, dass das ihre das sehr wichtig ist. Ähm, (..). Die Sprache ist manchmal auch sehr ähm, beeinflussend jetzt gerade ähm, in der Zusammenarbeit mit der Mutter oder auch, wenn es darum geht "äbe" so "chli" einen klaren Rahmen zu schaffen für [Name Jugendlicher], klare Abmachungen zu treffen. (..) Ähm, ist manchmal ähm, die Absprache mit der Mutter eine grosse Herausforderung, weil man viele Sachen nicht am Telefon kann ähm, besprechen oder manchmal ähm, das auch schwierig ist das zu erklären, warum dass er jetzt zum Beispiel damals nicht hätte können ins Training gehen irgendwie was dann vorgefallen ist oder "äbe" (.) manchmal ist es schon nur schwierig gewesen ihr zu erklären jetzt ist zu spät gekommen. So genau. Das ist wirklich manchmal sehr ähm, schwierig» (Z. 649 - 668, Abs. 23).

14.5 Anhang 5: Eigenständigkeitserklärung

**MASTER
IN SOZIALER
ARBEIT**

BERN
LUZERN
ST.GALLEN

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung der Studierenden zur Master-Thesis

Name, Vorname Studierende/r: Müller Regina

Titel Master-Thesis: Zur Legitimierbarkeit sozialpädagogischer Handlungen und Interventionen in der Kleinerziehung. Eine theoretische und *

Datum Abgabe (T/M/J): 09. August 2021

Name Fachbegleitende/r: Prof. Dr. Christian Vogel
*empirische Analyse

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 reglementskonform angegeben.

Derendingen, 30. Juli 2021
Ort, Datum

R. Müller
Unterschrift