

Sprechen über im Jugendheim

Eine ethnographische Fallstudie zur (Be-)Deutung von Strafen in
sozialpädagogischen Teambesprechungen

Sprechen über Strafen im Jugendheim

Eine ethnographische Fallstudie zur (Be-)Deutung von Strafen in
sozialpädagogischen Teambesprechungen

Verfasser: Fabian Sigg

Studienbeginn: HS 22

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

Fachbegleitung: Prof. Dr. Sven Huber

Abgabedatum: 08.01.2025

Ich danke allen Personen herzlich,
die mit ihrer Art und auf ihre Weise zur Vollbringung dieser Arbeit beitrugen.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Rolle und Bedeutung von Strafen im sozialpädagogischen Heimkontext und beleuchtet dabei die zugrunde liegenden organisationalen, professionellen und individuellen Bedingungen. Ausgangspunkt der Arbeit ist die Beobachtung, dass Strafen trotz ihrer Alltäglichkeit in der Praxis der Sozialen Arbeit nur unzureichend reflektiert und wissenschaftlich untersucht werden. Die Arbeit ist geleitet durch die Fragestellung, inwiefern Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Teambesprechungen über Strafen als Reaktionsmöglichkeit auf abweichendes Verhalten von Jugendlichen sprechen. Da sich Strafen im sozialpädagogischen Kontext nur bedingt als isolierter Gegenstand untersuchen lassen, werden die wesentlichen Wirkungszusammenhänge mitverfolgt. Das ethnographische Forschungsdesign mittels teilnehmender Beobachtung während sozialpädagogischen Teambesprechungen eines Jugendheims zeigte sich erkenntnisreich. Die Arbeit ermöglicht der Leserschaft Zugang zu Funktion, Ordnung und Inhalte sozialpädagogischer Teambesprechungen. Die daraus gewonnenen zentralen Erkenntnisse hinsichtlich strafender Praktiken wurzeln in den Organisationsstrukturen als unterbelichteten Wirkungszusammenhang. Daran anschliessend ermöglicht die theoretische und empirische Auseinandersetzung handlungspraktische Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Soziale Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	4
1. Einleitung.....	7
2. Die Punitivitätsthese: Die neue Lust am Strafen	10
2.1. Die Bedeutung der Punitivität für eine Konjunktur des Strafens	10
2.2. Punitivität im Kontext der Sozialen Arbeit	12
2.3. Die Organisationsbedingtheit von Punitivität	15
3. Theoretische Perspektiven: Strafen im sozialpädagogischen Heimkontext	18
3.1. Strafen als sozialpädagogisches Grenzgebiet	18
3.2. Konzeptionelles und begriffliches Verständnis von Strafe.....	20
3.3. Das Ausmass strafender Praktiken in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.....	22
3.4. Strafen und die Perspektive der Bestraften	25
3.5. Die Voraussetzungen und Bedingungen einer Strafe	27
3.6. Die Bedeutung der Organisationsstrukturen für das Phänomen Strafe.....	29
4. Forschungsstand.....	32
5. Explikation des Erkenntnisinteressens und der Fragestellung	35
6. Ethnographisches Forschen: Methodische Grundlagen und konkrete Umsetzung	37
6.1. Projektkontext, Forschungsfeld und Methoden der Datenerhebung.....	38
6.2. Ethnographische Collage als Auswertungsstrategie.....	51
6.3. Reflexion des Forschungsprozesses.....	54
7. Darstellung der Forschungsergebnisse.....	60
7.1. Das Jugendheim	60
7.2. Sozialpädagogische Teambesprechungen.....	63
7.3. Ergebnisdarstellung der Datenanalyse	67

7.3.1.	Funktion sozialpädagogischer Teambesprechungen	67
7.3.2.	Sprechen über die Jugendlichen	70
7.3.3.	(Nicht) Sprechen über Strafen	71
7.3.4.	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	85
8.	Diskussion der Ergebnisse und Folgerungen für die Soziale Arbeit	87
9.	Fazit.....	92
	Literaturverzeichnis	93
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	102
	Anhang	103

1. Einleitung

Im Bewusstwerden der Erwachsenen, dass Kinder und Jugendliche eigene Denk- und Lebensformen prägen, entsprang erstmals der Diskurs darüber, ob, wie und woraufhin Kinder und Jugendliche erzogen werden können (Andreas Flitner, 2004, S. 21). Hinsichtlich der Frage, woraufhin Erziehung gerichtet sein soll, beobachtet Flitner (2004) historisch die zunehmende Beeinflussung hin zu gesellschaftlich nützlicher Konformität (S. 21). Damit wird die Aufgabe der Erziehung und Bildung verstanden als die Hervorbringung von «(. . .) Diener[n] einer Ideologie des freien Marktes (. . .)» (Dominik Chojnowski, 2024, S. 8) und damit die Heranführung an die Ansprüche des Arbeitstaktes. Gegenüber dieser Perspektive steht das Verständnis von Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zugunsten einer demokratischen Gesellschaft (ebd.). Mit den verändernden gesellschaftlichen Strukturen wandelten sich die Sozialisationsprozesse der Kinder und Jugendlichen: von den präsenten, offenen und gemeinschaftlichen Lebensformen hin zu familiären Erfahrungsräumen (Flitner, 2004, S. 23). Dabei wird die Erziehung zunehmend auf ausserfamiliäre Organe verteilt, in denen Erziehung als plan- und steuerbar verstanden wird (ebd.). In solchen vorstrukturierten und kontrollierten Umgebungen bezweifelt Flitner (2004), dass Kinder für die natürlichen und dynamischen Anforderungen des Lebens ausreichend befähigt werden (S. 118).

Flitner (2004) sieht dabei den Verlust der natürlichen Umgebung als Wirkkraft sozialen Einflusses und Kontrolle für die jungen Menschen und damit verbunden die steigende Erwartung an die individuelle Verantwortung zur Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung (S. 23). Anstelle davon, das Heranwachsen der Kinder als Produkt der Erziehung zu begreifen, sei die Erziehung vielmehr begleitend und mitwirkend an dem beteiligt, was im Zusammenleben natürlicherweise passiert (S. 81). Für Flitner (2004) ist diese Teilhabe am Leben des Kindes besonders durch drei Aspekte geprägt: (1) Das Behüten des Kindes im Sinne der Auswahl einer förderlichen Lebenswelt für dessen Entwicklung und Erfahrungsmöglichkeiten, (2) das Gegenwirken als Widerstand der Erwachsenen gegen Schädliches, äussere Einflüsse oder intrinsische Tendenzen (Siegfried Müller, 2001, S. 22) und (3) das Begleiten des natürlichen Heranwachsens im Kontext der Gemeinschaft (S. 82).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vornehmlich mit dem angedeuteten Aspekt des Gegenwirkens; für Flitner (2004) der «(. . .) schwerste und heikelste Teil der Erziehung» (S. 98). Ausgehend von einer Gesellschaft, die sich an einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Wissen orientiert und sich über Werte und Normen verständigt hat, ist sie besorgt darum, diese zu erhalten und den heranwachsenden Generationen weiterzugeben (S. 100). Aktivitäten des Gegenwirkens passieren dort, wo vom Weg abgekommen wird, wo die gesellschaftlichen Werte und Normen

gegenüber abweichendem Verhalten gesichert werden sollen (S. 100). Dass dies ein traditionell anmutendes Verständnis repräsentiert, benennt Flitner (2004) gleich selbst und führt eine Reihe kritischer Gegenperspektiven auf (S. 100). Die Frage, in welchen Momenten und in welchem Mass, Mittel des Gegenwirkens berechtigt sind, verweist auf den Kern des oben zitierten heikelsten Teils der Erziehung. Das Phänomen der Strafe, das im Zentrum des Interessens dieser Arbeit steht, lässt sich zweifelsfrei als ein Mittel des Gegenwirkens oder zumindest des Einwirkens in den Prozess des Heranwachsens junger Menschen verstehen. Die Strafe, so wird sich im Verlauf der Arbeit zeigen, hat eine lange Tradition und gehört bis heute zum Alltag der Sozialpädagogik im Kinder- und Jugendheim (Sophia Richter, 2018, S. 10; Sven Huber, 2022, S. 174). Gleichzeitig scheint der Diskurs zur Strafe in Wissenschaft und Praxis kaum vorhanden und umso notwendiger (Huber, 2022, S. 177).

Angeregt und (teilweise) begründet in dem Gedanken von Flitner (2004), dass die Sozialpädagogik einer jeweiligen Zeit stets eine Spiegelung des entsprechenden Zeitgeistes, dem Denken und Nachdenken über den Menschen als Teil sozialer Prozesse ist (S. 18-19), sucht diese Arbeit zu Beginn (Kapitel 2) die Auseinandersetzung mit der Punitivitätsthese, bzw. einer möglichen Zunahme strafender Haltungen innerhalb der Bevölkerung. Folgernd aus der Skizzierung des Konzeptes der Punitivität und dem Versuch, einen Überblick über den damit verbundenen Diskurs zu geben, soll sich die Relevanz der Punitivitätsthese für das Phänomen Strafe herauskristallisieren. Anschließend wird die Strafe im Kontext des sozialpädagogischen Heimkontexts aus verschiedenen theoretischen Perspektiven besprochen (Kapitel 3). In dieser Auseinandersetzung mit dem Thema wurde der Autor auf die Leerstelle zwischen der Ebene des reflexiv verfügbaren Wissens (Einstellungen, Deutungen und Orientierungen einzelner Professioneller zum Thema Strafen) und der selbstverständlichen Handlungsebene, den kollektiven Deutungen und Orientierungen in der täglichen Praxis, aufmerksam. Empirische Untersuchungen, wie jene von Simon Mohr und Bettina Ritter (2021), liefern dazu Erklärungsansätze, in denen sie auf die organisationalen Bedingungen als unterbelichtete Ursachenzusammenhänge verweisen (S. 153). In der Aufarbeitung des Forschungsstandes (Kapitel 4) zeigt sich dahingehendes empirisches Erkenntnispotenzial durch die Studie von Sven Huber und Stephan Kirchschrager (2019) in den kollegialen Beratungen und Aushandlungen der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (S. 117). Diesem Erkenntnispotenzial folgt diese Arbeit und ergründet, was in sozialpädagogischen Teambesprechungen tatsächlich passiert. Dabei richtet sich der Fokus auf das Sprechen über Strafen als Reaktion auf abweichendes Verhalten. Die forschungsleitende Fragestellung lautet folglich: *(Wie) Sprechen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Teambesprechungen über Strafen als Reaktionsmöglichkeit auf abweichendes Verhalten von Jugendlichen?* Im Verlauf des Theorieteils (Kapitel 2

- 3) wird deutlich, dass sich das Phänomen Strafe kaum als isolierter Gegenstand untersuchen lässt und daher die Fragestellungen in Kapitel 5 nochmals ausführlicher werden.

Es ist der Anspruch dieser Arbeit die Ordnung, Prozesse, Dynamiken und Praktiken im Rahmen sozialpädagogischer Teambesprechungen sowie die Motive und Hintergründe der beteiligten Personen, möglichst umfassend und praxisnah kennenzulernen. Als Feldzugang wird folglich ein ethnographisches Forschungsdesign als sinnvoll erachtet, worauf im Kapitel 6 ausführlich eingegangen wird. Im Zentrum der Datenerhebung steht die teilnehmende Beobachtung, welche schliesslich in Anlehnung an die Studie von Sophia Richter (2019) 'Pädagogische Strafen in der Schule', mittels ethnographischer Collage ausgewertet wird. Die Forschungsergebnisse werden im Kapitel 7 dargestellt. Mit der Diskussion und den Folgerungen für die Soziale Arbeit (Kapitel 8) findet die Arbeit ihren Abschluss.

2. Die Punitivitätsthese: Die neue Lust am Strafen

Die Punitivitätsthese steht für die in der Öffentlichkeit steigenden Lust zur Strafe, damit gemeint sei die Befürwortung schärferer und länger andauernder Bestrafung (Helge Peters, 2013, S. 52).

Nach Heinz Cornel et al. (2022) wird im Kontext des Begriffs der Punitivität die mögliche Zunahme von Strafbedürfnissen in der Bevölkerung oder Teilen der Bevölkerung besprochen (S. 93). Bernd Dollinger (2011a) fasst die internationale Forschungsabsicht im Kontext des Punitivitätsbegriff als «(. . .)den Eindruck eines – in welcher Form auch immer – rigider oder ‘härter’ werdenden Umgangs mit erwartungs- und normwidrigem Verhalten» (S. 26). Der normative Charakter dieser Feststellung sei dahingehend zu verstehen, dass sich Punitivität ausgehend von historisch, kulturell oder gesellschaftlich gewachsenen Normvorstellungen und Positionen auf Tatbestände oder Personengruppen richtet (S. 36). In diesem Spannungsfeld sind alternative Handlungsstrategien grundsätzlich immer möglich (ebd.). Daraus folgernd versteht Dollinger (2011a) Punitivität einerseits als willentlich gerichtet, andererseits als steuerbar, da das Erkennen von Devianz im gesellschaftlichen Kontext und die Identifikation von angemessenen Interventionspraktiken mitunter ein politischer und kultureller Akt sei (S. 39).

Der erste Teil dieses Kapitels (2.1) ist der Punitivität auf gesamtgesellschaftlicher Ebene gewidmet, um diesem politischen und kulturellen Akt, wie es im Sinne von Dollinger (2011a, S. 39) soeben formuliert wurde, zu beleuchten. Zweitens (2.2) geht es um die Frage, inwiefern die gesamtgesellschaftlichen Tendenzen und Positionen mit jenen innerhalb der Sozialen Arbeit korrelieren oder sich unterscheiden. Zum Abschluss (2.3) richtet sich der Blick auf die Organisationen und ihre Wirkungsmacht hinsichtlich der Punitivitätsfrage. Begründet in der Feststellung, dass Punitivität wesentlich von den regionalen Besonderheiten beeinflusst ist, wird auf empirische Beiträge im deutschsprachigen Raum Bezug genommen (Bernd Dollinger, 2011b, S. 230).

2.1. Die Bedeutung der Punitivität für eine Konjunktur des Strafens

Eine mögliche Zunahme der Punitivität, so Peters (2013), wird als relevante Einflussgrösse bewertet hinsichtlich steigender Strafforderungen in der Bearbeitung von Kriminalität und dem Umgang mit sozial benachteiligten oder normabweichenden Gesellschaftsmitgliedern (S. 52).

Im Diskurs zeichnet sich eine Differenzierung zwischen drei Ebenen der Punitivität ab: So sei die Kriminalisierungsebene, die politisch-legislative und die Ebene der Einstellung der Bevölkerung beschrieben (Peters, 2013, S. 52). Andere Autoren nehmen eine ähnliche Unterteilung vor

(Dollinger, 2011a, S. 40-44; Helmut Kury, Harald Kania & Joachim Obergfell-Fuchs, 2004, S. 52-53). Auf der Kriminalisierungsebene werden Strafentwicklungen beschrieben, wie dies die Studie von Kury, Kania und Obergfell-Fuchs (2004) untersucht. Es sei kein einheitlicher Trend auszumachen; tatsächlich zeigen sich deliktspezifische bzw. auf Tätergruppen bezogene Tendenzen (S. 84). Auf der politisch-legislativen Ebene stehen unter anderem die Einflüsse medialer Diskurse im Blickfeld, welche unter Verdacht stehen, auf die Einstellung der Bevölkerung einzuwirken (ebd.). Hinsichtlich gesellschaftlicher Einstellungen legte Karl-Heinz Reubrand (2007) eine Studie zur Veränderung der Strafphilosophie in Deutschland mittels wiederholter bundesweiter Umfragen zwischen 1970 und 2003 vor. Eine leichte Zunahme hinsichtlich der Zustimmung zu repressiven Strafzwecken wird festgestellt (S. 186). Von einer Wende der Strafvorstellungen in der Bevölkerung kann auf dieser Grundlage aber keinesfalls gesprochen werden, da die Ergebnisse keinen einheitlichen Trend beschreiben (Reubrand, 2007, S. 191).

Nach Reubrand (2007) wird in der breiten Literatur, mit Verweis auf Studien wie die eben genannten, teilweise von einer als gefestigt und selbstverständlich angenommen steigenden Punitivität in der Bevölkerung ausgegangen. Er zeigt sich diesbezüglich kritisch aufgrund ungenügender empirischer Grundlagen und mangelnder Generalisierbarkeit der ausgewiesenen Studien (S. 187). Auch Peters (2013) folgert, dass die empirischen Untersuchungen, die im deutschen Kontext angelegt sind, keine eindeutige Aussage hinsichtlich der Punitivitätsthese zulassen (S. 54). Gleichwohl gibt es Hinweise auf deliktspezifische Unterschiede in den Entwicklungen, welche entsprechend zu untersuchen wären (ebd.).

Maria Kamenowski und Dirk Baier (2020) publizierten eine Studie aus der Schweiz zu punitiven Einstellungen und den Wirkungen möglicher Einflussfaktoren. Darin zeigt sich insbesondere eine methodische Herausforderung bezüglich des Messinstruments, welches, je nach gewähltem Zugang, erhebliche Unterschiede in den Resultaten begünstigt (S. 6). Damit wird deutlich, dass je nach Zugang unterschiedliche Dimensionen von Punitivität gemessen werden und entsprechend systematisch kontextualisiert werden muss (S. 14). Dollinger (2011a) bespricht diese Komplexität ebenfalls und empfiehlt, wenn von Punitivität gesprochen werden will, jeweils festzustellen, von wem sie ausgeht, in welchen Verhältnissen und wer primär betroffen ist (S. 39). Damit wird deutlich, dass Punitivität von der Umgebung abhängt und entsprechend immer zu kontextualisieren ist (Cornel et al., 2022, S. 95).

2.2. Punitivität im Kontext der Sozialen Arbeit

Die Soziale Arbeit fand ihre gesellschaftliche Legitimation derweil darin, dass Problemlagen kulturell und politisch als sinnhaft bearbeitbar gedeutet wurden (Bernd Dollinger & Jürgen Raithel, 2005, S. 93). Indessen wird ein grundsätzlicher Wandel darin beobachtet, wie individuelle Belastungssituationen ausgelegt werden und wie damit gearbeitet wird (ebd.). Hans Uwe Otto und Holger Ziegler (2006) sprechen von der zunehmenden Ausrichtung zur Eigenverantwortung, Aktivierung und Chancengerechtigkeit auf Kosten der Prinzipien der sozialen Sicherheit und Solidarität (S. 95). Nina Oelkers (2013) schliesst an und spricht von der Privatisierung sozialer Probleme, womit der Anspruch auf Unterstützung an die Bereitschaft und die Eigenverantwortlichkeit des Individuums geknüpft wird. Gesellschaftspolitisch wird davon ausgehend wiederum mit Kontrolle, Punitivität, Repressivität und Ausgrenzung gegenüber normabweichendem Verhalten argumentiert und legitimiert (S. 34). Holger Ziegler (2011) benennt in diesem Zusammenhang den aktivierenden Sozialstaat und beschreibt diesen als einen Staat, welcher Sozialleistungen an die Eigenverantwortlichkeit der Klientel knüpft und mit zunehmender Steuerung und Kontrolle verbunden ist (S. 74). Die sozialpädagogische Absicht, so Oelkers (2013), Mündigkeit und Selbstverantwortung im Spannungsfeld zwischen Normalität und Abweichung anzuleiten, scheint damit unter Druck und die Meinung naheliegend, dass sich die beschriebenen sozialpolitischen Entwicklungen, gleichwohl in der sozialpädagogischen Praxis der Kinder- und Jugendhilfe ausprägen (S. 35).

Fabian Kessel (2011) beobachtet solche Strafbereitschaft in der Sozialen Arbeit. Als Beispiel sind Organisationen der Erziehungshilfe genannt, wo Strafmassnahmen als pädagogische Handlungsstrategie und Interventionsmöglichkeit zunehmend gerechtfertigt scheinen (S. 133). Dieser Wandel ist zweierlei gekennzeichnet, zum einen durch grundlegend neue Bewegungen und andererseits durch historische Muster, die wieder anschlussfähiger werden (ebd.).

Mit Blick in die Geschichte stellt Fabian Kessel (2011) fest, dass die «(. . .) Traditionslinie der pädagogischen Punitivitätsprogrammatik (. . .)» in den 1970er-Jahren versickert. Die grundsätzliche Einigkeit pädagogischen Handelns als subjektorientierte, kontextuelle und methodisch flexible, wurde mit dem Begriff des doppelten Mandates allgemein gefestigt. Zum Ende des 20. Jahrhunderts nimmt der Fachdiskurs zur Gleichzeitigkeit von Hilfe und Kontrolle neuen Wind auf (S. 235). Der Sozialen Arbeit wird seitens der Sozialpolitik eine mangelnde Kontrolle angelastet, Hilfe und Kontrolle werden neu ausgelegt und zunehmend voneinander getrennt, zuungunsten des Aspekts der Hilfe (S. 136-138). Cornel et al. (2022) scheinen dies gleichermassen zu beobachten, denn sie schreiben, dass die Soziale Arbeit eine wichtige Akteurin in der sozialen Kontrolle von

abweichendem Verhalten ist, wobei die Funktion der Kontrolle zunehmend gesellschaftlich gefordert wird (S. 94).

Sven Huber und Peter Rieker (2015) stellen dies in der Untersuchung zweier sozialpädagogischer Arbeitsfelder (aufsuchende Jugendarbeit und rechtsextrem orientierte Jugendliche) in der Schweiz fest. Eine steigende Forderung nach sozialer Kontrolle sei in beiden Fällen politisch begründet zu beobachten. Politischer Druck kann das Handeln der Professionellen beeinflussen. Gleichwohl vermag sich die Sozialpädagogik abzugrenzen bzw. kontrollierende Aktivitäten genügend fachlich abzuwägen (S. 83). Dies verweist darauf, dass veränderte Handlungspraxen hinsichtlich abweichendem Verhalten keineswegs allein von äusseren Einflüssen geleitet sind. Prozesse innerhalb der Profession und gleichwohl innerhalb der heterogenen Arbeitsfelder sind bei der Urteilsbildung notwendigerweise zu berücksichtigen (ebd.). Auch Ziegler (2011) scheint dieser Meinung zu sein und stellt die Frage, inwiefern akademisch oder politisch geführte Debatten den Deutungsmustern der Fachpersonen in der Praxis tatsächlich entsprechen, da diese primär durch die lokalen (organisationalen) Bedingungen und die Einflüsse der Professionellen beeinflusst sind (S. 75).

Zur Frage, wie es tatsächlich um die Zunahme der Punitivität in der Sozialen Arbeit steht, liegen eine Reihe quantitativer Untersuchungen aus Deutschland vor, welche auf der Ebenen der Einstellungen von Studierenden der Sozialen Arbeit bezüglich abweichendem Verhalten angelegt sind: Dollinger und Raithel (2005) führten eine standardisierte schriftliche Befragung von 208 Studierenden der Sozialpädagogik aus (S. 98-99). Gegenstand sind sozialpädagogische Problematisierungs- und Interventionsformen mit dem Fokus auf einer allgemeinen, professionellen Handlungslogik (S. 94-95). 15.2% der Befragten befürworteten eine punitive Interventionsmöglichkeit (S. 103). Dahinter stehe begründend die Sorge um die Ausnutzung des Sozialstaates (S. 107). Es zeigen sich weiter punitive Problemdeutungen aufgrund individualisierender Zuschreibungen: Wenn Leistungsbereitschaft und Motivation ins Zentrum der Problemdeutung rücken, wird wahrscheinlicher Strafe bevorzugt (S. 104). Dollinger (2011b) legt eine weitere explorative quantitative Studie vor, bei welcher 228 angehende schulische und ausserschulische Pädagoginnen und Pädagogen entlang von Fallbeispielen delinquenten Verhaltens befragt wurden (S. 232). In der Argumentation dieses Zugangs mittels konkreter Fallbeschreibung bezieht sich Dollinger (2011b) auf die bereits genannte Studie von Reubrand (2007), in der deutlich wird, dass Punitivität deliktspezifisch, genauer gesagt fallbezogen, zu verstehen sei (S. 207). In den Ergebnissen der Studie von Dollinger (2011b) werden positive Zusammenhänge einerseits zwischen sozial-theoretisch (external, strukturell) fundierter Erklärungen von Kriminalität und geringerer Strafforderung und andererseits zwischen kritischer Einstellung gegenüber dem Wohlfahrtsstaat und einem an

Normalitätserwartungen orientierten Erziehungsverständnis angedeutet. Wird also in der Praxis Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung der Jugendlichen gefördert, werden Normverletzungen ohne rigide Bestrafung eher akzeptiert (S. 241). Es zeigt sich ausserdem, dass Schulpädagogik, gegenüber ausserschulischer Pädagogik, eine punitivere Haltung einnimmt. Dies sei in der unterschiedlichen Sozialisationsgeschichte der Studierenden begründet (S. 242). Ähnliche Erkenntnisse erschliessen Christoph Beineke, Sabrina Schmidt und Sebastian Wen (2022) in ihrer Online-Befragung von Fachkräften der Sozialen Arbeit zu Gründen und Häufigkeit punitiver Einstellungen. Es zeigen sich Hinweise, dass die politische Verortung und die familiäre Sozialisation Einfluss auf die Einstellung zur Punitivität haben (S. 161).

Oelkers (2013) unternahm eine Fragebogenerhebung, gerichtet an Studierende der Sozialen Arbeit an mehreren deutschen Hochschulen. Gegenstand der Studie sind die Verschiebung kollektiver hin zu individueller Verantwortung für soziale Probleme, Integrations- und Ausgrenzungsbereitschaft und die Zusammenhänge zwischen Wohlfahrtskepsis und Punitivität (S. 36). Die Ergebnisse beschreiben wohlfahrtskritische Einstellungen sowie punitive Tendenzen: Im Umgang mit Abweichung wurde die Strafe als die beste Reaktion benannt (52%), auch die Forderung nach härterer Bestrafung krimineller Personen findet mit 48% Zuspruch. Klarer Grenzsetzung bei Fehlverhalten von Jugendlichen stimmen 79% zu, wobei die Verantwortung zu 91% der Befragten individualisiert wird: „Wer sich nicht an Regeln hält, muss mit den Konsequenzen klarkommen“ (S. 37). Eine aktuelle Studie von Cornel et al. (2022) befragte wiederum Studierende der Sozialen Arbeit zum Beginn des Studiums an sieben Hochschulen mittels standardisierter Fragebogen. Gegenstand sind die Einschätzungen und die Einstellungen zum Thema Kriminalität und die möglichen Reaktionsweisen auf abweichendes Verhalten und Straftaten (S. 98). Normverdeutlichung, Abschreckung, Schuldbewusstsein wecken und Resozialisierung finden hohe Zustimmung als Strafzwecke (S. 105). In einem Fragekomplex zu einem Sexualdelikt werden wissenschaftlich geführte wirksame Alternativen anstelle der Verwahrung angeboten. Die Resultate zeigen, dass ein Drittel der Befragten an der Strafe als Reaktion festhält (ebd.).

Neben diesen quantitativen Zugängen liegen qualitative Untersuchungen vor, wie jene von Tilman Lutz (2010). Vor dem Hintergrund, dass die Soziale Arbeit vom stetigen gesellschaftlichen, gesetzlichen und politischen Wandel geprägt ist und es daraus mit verändernden Anforderungen und Rahmenbedingungen zu tun hat, fragt Lutz (2010) nach den Veränderungen der ethischen Überzeugungen, normativen Handlungsleitlinien und den Bewertungs- und Deutungsmuster der Professionellen der Sozialen Arbeit (S. 14-15). Die Untersuchung fragt konkret nach den Auswirkungen des aktivierenden Sozialstaates auf die Handelnden der Sozialen Arbeit (S. 16-17). In den Ergebnissen der qualitativen Befragung mittels Expertinnen- und Experteninterviews liess sich ein

Zusammenhang zwischen Aktivierungsmentalität und Zunahme von Kontrolle, Zwang und Ausschluss herleiten. Das Hilfeverständnis der Befragten zeigt sich ambivalent und distanziert gegenüber repressiven Vorstellungen (S. 274), punitive Einstellungen wurden von der Mehrheit abgelehnt (S. 277). Aus einer weiteren qualitativen Studie, einer Replikation jener von Helge Peters und Helga Cremer-Schäfer aus dem Jahr 1975 (Die sanften Kontrolleure. Wie Sozialarbeiter mit Devianten umgehen.), teilen Sylvia Kühne und Christina Schlepper (2021) ihre Befunde. Die Daten wurden mittels teilnehmender Beobachtung und problemzentrierten Interviews mit Fachkräften der Sozialen Arbeit in Einrichtungen des Jugendgerichts und der Erziehungshilfe erhoben (S. 135). Die Autorinnen beschreiben, im Vergleich zur Originalstudie, ein gewandeltes Selbstverständnis mit zunehmend disziplinierenden und repressiven Kontrollorientierungen auf der Ebene der Einstellungen der Fachkräfte. Dabei wird Kontrolle normalisiert und Strafe als Hilfe ausgelegt (S. 290). Auf der Handlungsebene hingegen überwiegen konfliktvermeidende gegenüber disziplinierenden Strategien (S. 291). Die Ursache für die sozialen Probleme der Klientel werden von den befragten Professionellen mehrheitlich sozialstrukturell verortet, wobei gleichzeitig das Subjekt für die Problembearbeitung in die Verantwortung gezogen wird (S. 191). Das Gleiche beschreibt Lutz (2010) in seiner Studie: Die Problemursache wird durch die Professionellen weitestgehend sozialstrukturell erklärt, gleichzeitig werden individualisierende und aktivierende Bearbeitungsstrategien vertreten (S. 144).

2.3. Die Organisationsbedingtheit von Punitivität

Im bisher Gelesenen wurde mehrfach ein positiver Zusammenhang zwischen wohlfahrtskritischen Einstellungen und der Forderung nach Eigenverantwortung, Aktivierung, Strafe oder Kontrolle abgebildet, womit sich punitive Problemdeutungen mit individualisierenden Zuschreibungen in Verbindung bringen lassen (vergl. Dollinger, 2011b; Dollinger & Raithel, 2005; Lutz, 2010; Oelkers, 2013). Punitiv Problemdeutungen stehen wiederum mit strafenden Praktiken in Verbindung, wie sich später noch zeigen wird, womit die Relevanz der Punitivitätsthese hinsichtlich der Frage nach dem Ausmass strafender Praktiken in der Sozialen Arbeit begründet sei. Dies ist allerdings nicht mit der Annahme einer generellen Zunahme der Punitivität in der Sozialen Arbeit zu verwechseln, so Sven Huber und Sascha Schierz (2013). Eine zunehmende Strafbereitschaft ist nach wie vor umstritten aufgrund eines theoretisierten Diskurses rund um einen diffusen Punitivitätsbegriff und vielfältiger Wechselwirkungen, wie die Heterogenität der Arbeitsfelder oder das individuelle Selbstverständnis der Professionellen (S. 112-114). Weitere Autorinnen und Autoren vertreten die Meinung, dass Punitivität vom gegebenen Kontext abhängig und entsprechend

immer kontextuell zu verstehen ist (Cornel et al., 2022, S. 95; Dollinger, 2011a, S. 39; Ziegler, 2011, S. 75). Im Weiteren wurde auf die Unterscheidung aufmerksam gemacht, dass Punitivität auf der Ebene der Handlungspraxis von der Ebene der Einstellungen der Professionellen differenziert zu betrachten sei (Cornel et al., 2022, S. 95). Kamenowski und Baier (2020) vertreten die Ansicht, dass die gemessenen Punitivitätsmasse häufig auf der Einstellungsebene angelegt sind und es fraglich ist, inwiefern diese mit dem tatsächlichen Handeln der Personen übereinstimmen. In der Studie von Kühne und Schlepper (2021) sowie in jener von Lutz (2010), zeigte sich ebendies empirisch unterlegt: Die Problemursache wird durch die Professionellen weitestgehend sozialstrukturell erklärt, gleichzeitig werden individualisierende und aktivierende Bearbeitungsstrategien vertreten (Lutz, 2010, S. 144).

Wie kommt es, dass die Problemdeutung strukturell verortet und gleichzeitig die Problembearbeitung individualisiert wird? Mohr und Ritter (2021) sehen hier die Organisation als unterbelichteten Ursachenzusammenhang (S. 153). In ihrer Untersuchung bearbeiten sie die These, dass Strafe eine Bewältigungsstrategie bei mangelnden organisationalen Möglichkeiten der fachlich-reflexiven Selbstvergewisserung sei. Damit fehle die Grundlage, alternative Handlungsformen zu erarbeiten (S. 154). Diese Organisationsbedingtheit von Punitivität untersuchten Mohr und Ritter (2021) mittels quantitativer Befragung von rund 3000 Fachkräften aus 75 Einrichtungen (einige Items nur in Teilerhebungen) der freien gemeinnützigen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe (S. 156). Institutionalisierte Austauschgefässe (z.B. Supervisionen), die Qualität des Weiterbildungsangebots, das Ausmass der Kollegialität, der Ausbildungsabschluss und ausgeprägte Möglichkeiten der Autonomie zeigen sich in den Ergebnissen förderlich für die Professionalität (S. 157-161). Die idealen organisationalen Bedingungen allein scheinen jedoch kein Garant für professionelle Arbeit zu sein, was sich aus den Hinweisen auf Tendenzen der Tabuisierung einzelner Haltungen schliessen lässt. So zeigt sich, dass je grösser die Zustimmung der Fachkräfte hinsichtlich strafender Handlungen sei, desto öfter sie ihre Ansichten in Teambesprechungen zurückhielten (S. 161).

Personelle Engpässe und die Einschätzung eines wirtschaftlich orientierten Organisationsmanagements hingegen zeigen sich in positiver Korrelation mit punitiven Haltungen (S. 161). Dass personelle Engpässe und daraus mögliche resultierende Belastungen keine Einzelfälle sind, vermag etwa die Untersuchung von Linda Averbek (2019) zu den Arbeitsverhältnissen und Beschäftigungsbedingungen in der Kinder- und Jugendhilfe aufzuzeigen. Über die Hälfte der beschäftigten Fachkräfte in Einrichtungen in Deutschland (davon 27.6% in stationären Hilfen zur Erziehung) geben an, wegen zu viel Arbeit häufig an ihre Grenzen zu stossen (53%), so viel zu tun zu haben, dass

sie oft überfordert sind (56%) und durchgehend unter erhöhtem Zeitdruck arbeiten (69%). In 44% der Einrichtungen wird dies als Dauerzustand beschrieben (S. 101).

In welcher Weise die personalen und organisationalen Positionen im Aufeinandertreffen wirken, wird im Kapitel (3.6) wieder aufgenommen und weiter exploriert.

3. Theoretische Perspektiven: Strafen im sozialpädagogischen Heimkontext

Mohr und Ritter (2021) stellen zusammenfassend fest, dass strafende Haltungen bei Fachkräften im wissenschaftlichen Diskurs häufig in individuellen Eigenschaften wie Wissen, Sozialisation oder politische Ausrichtung begründet werden (S. 160). Diese personalen Merkmale, so fahren sie fort, stehen empirisch zweifelsfrei in Wechselwirkung mit punitiven Haltungen (ebd.). Damit soll nochmals die Bedeutung des im vorigen Kapitel eingeführten Diskurses zur Punitivität für das Verstehen der sozialpädagogischen Praxis im Umgang mit abweichendem Verhalten betont sein. Nicht nur die personalen Eigenschaften, gleichwohl werden sich die organisationalen Einflüsse im Verlauf der Arbeit als bedeutsam erweisen.

Das folgende Kapitel 3.1 stellt zunächst die Frage in den Raum, inwiefern Strafe überhaupt als ein Teil der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit gilt. Die anschliessenden Kapitel werden strukturiert durch die Ergebnisse der Analyse der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte von Sophia Richter (2018), wobei sie vier primäre interdisziplinäre Bezüge identifiziert (S. 12): Erstens die Verhandlungen zu Strafe und Gesellschaft, denen im Kapitel 2 zur Punitivität bereits nachgegangen wurde und welche im Kapitel 3.2 mit einer möglichen Konzeptionierung von Strafe nochmals thematisiert wird. Zweites zu Strafe und Recht, worauf im Rahmen dieser Arbeit nicht ausdrücklich eingegangen wird. Drittens Strafe und (Neben-)Wirkungen, worauf im Kapitel 3.4 mittels Einnahme der Perspektive der Kinder und Jugendlichen in der Rolle der Bestraften eingegangen wird. Viertens Strafe und Erziehung, was im Fokus der Kapitel 3.3 und 3.5 steht, wobei im Kapitel 3.3 der Zugang über das Ausmass strafender Praktiken in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe beleuchtet und im Kapitel 3.5 der Frage nach den Voraussetzungen und Bedingungen einer möglichen Strafe nachgegangen wird. Im letzten Teil (3.6) wird die Frage, was in den Einrichtungen als professionelles sozialpädagogisches Handeln gedeutet wird und was nicht und welche Bedeutung dabei den organisationalen Bedingungen zukommt, besprochen.

3.1. Strafen als sozialpädagogisches Grenzgebiet

Bei den Überlegungen von Flitner (2004) zur Strafe im sozialpädagogischen Kontext wird deutlich, dass er die Strafe zunächst nur hypothetisch als Möglichkeit der Erziehung annimmt und keineswegs fest davon ausgeht (S. 111). Diese Position vertreten weitere Autorinnen und Autoren, die im

Verlauf dieser Arbeit zu Wort kommen werden. Strafe ist demnach ein Grenzgebiet der Erziehung bzw. der Sozialpädagogik, dazu gleich mehr. Doch zuerst soll die Rede vom Kern der Erziehung sein. Flitner (2004) beschreibt die zwei Gegenpole in der Diskussion, was Erziehung ist oder nicht ist, als die vollkommene Absenz von Erziehung einerseits und die ausgeprägte Regulierung und Lenkung andererseits (S. 119). Flitner (2004) sieht den Kern der Erziehung innerhalb der beiden Pole, sprich in der Begleitung des Kindes in seiner eigenen Auffassung der Umwelt und dem Helfen im individuellen Heranwachsen (S. 116). Ziel der Erziehung sei die Förderung der äusseren und inneren Selbstständigkeit, der Fähigkeit selbst zu urteilen, Beziehungen zu pflegen und einem Kollektiv anzugehören (S. 144). Diese Absicht und Ziele der Erziehung sollen eingebettet sein in die Beziehung als den zentralen Moment der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen (S. 142). Dass diese Beziehung wechselseitig zu verstehen ist, wird klar, wenn Flitner (2004) schreibt: «Erwachsene können von dem Austausch und der Erfahrung mit Kindern den gleichen Gewinn haben wie Kinder von dem Austausch mit Erwachsenen (. . .)» (S. 123).

Strafen stehen in engem Bezug zur Grenzsetzung, wobei Flitner (2004) Grenzen bei augenfälliger Gefahr des Kindeswohls als Aufgabe der Sozialpädagogik sieht (S. 105). Weitere Grenzsetzungen stellen ein Produkt der Erwachsenen, der Organisationen und der Gesellschaft dar und fallen je nach Deutung weiter oder enger aus (ebd.). Nebst dem Schutz der Kinder vor Gefahr, sieht Flitner (2004), dass sich junge Menschen nicht immer sozialverträglich verhalten und sich nicht immer selbst zu regulieren wissen (S. 105). Auch wenn man als Fachperson versucht, die Hintergründe für abweichendes oder selbst- oder fremdverletzendes Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu ergründen, erfordern manche Situationen unmittelbares Eingreifen (Flitner, 2004, S. 106). Diese Einschränkung der Freiheit kann in dem Moment eine Bewahrung vor grösserer Unfreiheit oder Bedrohung bedeuten (ebd.). Als weiteren Aspekt der Grenzsetzung bringt Flitner (2004) die eigenen persönlichen Grenzen der Fachpersonen zur Rede – und in Umkehr diejenigen der Kinder und Jugendlichen (S. 107). Wo Grenzen gesetzt werden, passieren Grenzverletzungen. Was, wenn Grenzen übergangen werden, folgt dann die Strafe?

Ob Strafe, aus theoretischer Sicht, Teil der Sozialpädagogik ist, bleibt uneindeutig. Flitner (2004) folgert in seinen Überlegungen, dass das Gegenwirken bzw. die Strafe nur im Sinne einer Hilfe zum Bessermachen, «(. . .) in gemeinsamen Suchen des Richtigen für das Kind» (S. 103) förderlich ist. Vor dem Hintergrund dieses Anspruchs, der Suche nach dem Richtigen, sind die folgenden Kapitel zu lesen.

3.2. Konzeptionelles und begriffliches Verständnis von Strafe

Nach Hans Thiersch (2009) bezieht sich die Strafe auf eine Normverletzung und steht für die Reaktion oder Antwort darauf (S. 39). Nebst ebendieser hat Strafe nach Christian Schrapper (2015) mindestens zwei weitere Funktionen: Einerseits soll sie als Androhung präventiv abschrecken, andererseits soll das Erleben der Strafe eine erneute Normverletzung uninteressant machen (S. 19). Ulf Tranow (2018) beschreibt eine soziale Norm als eine „(. . .) mehr oder weniger verbindlich geltende Sollens-Erwartung (. . .)“ (S. 343). Die Funktion sozialer Normen wird beispielsweise in der Handlungsorientierung, Komplexitätsreduktion, der Verlässlichkeit oder Konfliktminimierung innerhalb sozialer Interaktionen verstanden (ebd.). Soziale Normen sind das Resultat von Prozessen, die geplant oder spontan verlaufen können (S. 345). Was bewegt eine Person, ihr Handeln an der Norm zu orientieren, wenn sie selbst nicht aktiv an der Normentstehung beteiligt war? Tranow (2018) führt die wesentlichen soziologischen Erklärungsansätze ein: Die Aneignung von gesellschaftlichen Werten und Normen als Internalisierung und Habitualisierung über die Zeit, dabei wird die Normkonformität über Schuldgefühle oder Scham innerlich angeleitet. Die Moraltheorie versteht normorientiertes Handeln aufgrund der Einsicht des Individuums über ihre Richtigkeit. Das Befolgen sozialer Normen kann weiter als beste, rational geführte Alternative verstanden werden. Andersherum gesagt, wird das normorientierte Handeln aufgrund einer vorhergegangenen Gegenüberstellung und Abwägung möglicher Sanktionen bevorzugt (S. 346; vergl. dazu auch Heinz Abels, 2019, S. 50-51). Eine mögliche Erklärung, wie abweichendes Verhalten zustande kommt, beschreibt das Konzept der Lebensbewältigung. Lothar Böhnisch (2017) bezieht abweichendes Verhalten auf sozial schädigendes und selbst destruktives Verhalten (S. 11). Nach Lothar Böhnisch (2016) liegt dem Bewältigungskonzept die Annahme zugrunde, dass abweichendes Verhalten kritischen Lebenssituationen erwächst, in denen, im stetigen Streben nach Handlungsfähigkeit, ggf. vorherrschende Normen untergeordnet werden (S. 105). Sobald die individuellen Möglichkeiten der Problemlösung erliegen, bewegt sich die Person in einer kritischen Lebenssituation und damit wird der Grundtrieb nach Handlungsfähigkeit aktiviert. Die Handlungsfähigkeit beschreibt die subjektive Wahrnehmung des Selbstwertes, welche sich über soziale Anerkennung und soziale Wirksamkeit nährt (S. 20). Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit werden also übergeordnet erstrebt, mittels sozialverträglichem oder notfalls abweichendem Verhalten (S. 21).

Im Zusammenleben bilden sich also soziale Normen heraus. Die individuelle Orientierung an der Norm bzw. Abweichung von der Norm wird dabei unterschiedlich erklärt. Ein erheblicher Grund für normorientiertes Verhalten, so geht aus der Studie von Annika Gassmöller und Nina Oelkers

(2023) hervor, sei die rationale Abwägung der Wahrscheinlichkeit einer Sanktion und deren Nachteil für die Person (S. 329). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Strafe als eine mögliche Handlungsstrategie zur Einhaltung und Verdeutlichung formulierter Normen verstehen (ebd.). Kim Magiera und Nicolaus Wilder (2020) benennen diese Funktion als Grundstruktur in der Durchsetzung und Thematisierung von Normen und der Reaktion auf Abweichung (S. 50). Dies folgerten sie aus ihrer Untersuchung zur historischen Verwendung des Begriffs Strafe und verwandten Begriffen. Als Gemeinsamkeit der Begriffe Strafe, Sanktion, Disziplin, Konsequenz und Zucht sei eben diese Grundstruktur zu nennen (S. 49-50).

Strafe im sozialpädagogischen Kontext wird als «(. . .) bewusste Zufügung eines Übels (. . .)» (Magiera & Wilder, 2020, S. 53), als «(. . .) Zufügung eines fühlbaren Nachteils (. . .)» (Rombach, 1967, S. 3) oder als «(. . .) Zufügung von Unlust (. . .)» (Fritz Redl, 1978, S. 166) verstanden und wird stets in einem Machtverhältnis auferlegt (Magiera & Wilder, 2020, S. 53). Gleichermassen beschreibt Thiersch (2009) die Strafe als eine «(. . .) eindeutig hierarchisch strukturierte Interaktion» (S. 39), in der die Voraussetzung so ausgelegt wird, dass der Strafende recht hat und der Bestrafte unrecht (ebd.). Bei der Rede von Strafe im sozialpädagogischen Kontext, so verdeutlichen Gassmöller und Oelkers (2023), seien menschenverachtende und menschenrechtsverletzende Praktiken ausgeschlossen (S. 330). Die gleiche Abgrenzung nehmen Sven Huber und Kirchschrager (2019) vor, wenn sie schreiben, dass die Verletzung der physischen und psychischen Integrität der Bestrafte, die Zufügung von körperlichem oder seelischem Schmerz, in diesem Zusammenhang nicht unter dem Begriff der Strafe zu verstehen ist (S. 26). Rombach (1967) vollzieht mit den Ausführungen zu den Rand- und Vorphänomenen eine weitere Grenzsetzung der Strafe: Ermahnung, Beschuldigung, Vorwurf oder Drohung werden als Vorstufe zur Strafe beschrieben, sie verweisen auf den Punkt, wo man sich noch zur Norm besinnen kann, bevor objektiv eine Normverletzung endgültig festgestellt wird und darauf ggf. eine Strafe folgt (S. 12-13).

Die begriffliche Auseinandersetzung zur Strafe wird hier nicht weiter ausgebreitet, vielmehr will im Folgenden auf die Frage eingegangen werden, inwiefern der Einsatz von strafenden Praktiken in der Sozialpädagogik legitimierbar oder verwerflich sei. Diese Auseinandersetzung ist Gegenstand professionstheoretischer Diskussionen, wobei Thiersch (2009) auf die verbreitete Marginalisierung der Diskussion rund um die sozialpädagogische Strafe verweist (S. 38). Richter (2019) spricht hierbei von einer Irritation, da strafende Handlungen im sozialpädagogischen Kontext zum Alltag gehören und gleichzeitig seit Jahrzehnten nur vereinzelte Auseinandersetzungen darüber in der Literatur zu finden sind (S. 10). Ein begünstigendes Moment für diese Marginalisierung wird in der Polarität der Meinungen gesehen (Gassmöller & Oelkers, 2023, S. 329). Vereinfacht

beschrieben lehnt demnach die eine Seite die Strafe als undemokratisch und nicht emanzipativ ab, die andere Seite fordert und befürwortet die Strafe in ihrer natürlichen Notwendigkeit. Die beiden Fronten werden als verhärtet erklärt, welche keine Grundlage für eine konstruktive Diskussion bieten (ebd.; vergl. dazu auch Huber & Kirchschrager, 2019, S. 7). Auf die Argumentationsketten der beiden Positionen wird an der Stelle nicht weiter eingegangen, denn sie führe lediglich zur Darstellung ihrer Komplexität (Richter, 2019, S. 21). Huber und Kirchschrager (2019) folgend, gilt es ohnehin den Fokus auf eine dritte Position zu richten, nämlich jener «(. . .) der kritischen, auch empirisch orientierten Analyse jener Faktoren, welche die verschiedenen Seiten (. . .) erscheinen und sich ggf. in Fronten verhärten lassen» (S. 7).

3.3. Das Ausmass strafender Praktiken in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Die pädagogische Praxis in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe scheint demselben Spannungsbogen ausgesetzt, wie bereits im vorangegangenen Kapitel angesprochen. Die eine Seite vertritt die Haltung, die Jugendlichen seien von aussen, bürokratisch steuerbar, während die Gegenseite das vernünftige Subjekt und dessen autonome Bildungsprozesse hervorhebt (Huber, 2022, S. 175-176). Weiter war die Rede von der Abstinenz der Strafe im Fachdiskurs während der letzten Jahrzehnte, was sich offenbar, so Huber (2022), ebenfalls in der mageren empirischen Ausbeute zum Thema im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe widerspiegelt. Strafe steht in der Regel nicht im Fokus empirischer Forschungsprojekte, sondern wird als Nebenerscheinung bearbeitet (S. 177). Vor dem Hintergrund, dass Strafen zum sozialpädagogischen Alltag der stationären Kinder- und Jugendhilfe gehören (Huber, 2022, S. 174) und der Komplexität der multiplen Einwirkungsgrössen auf die Bedingungen der Strafe, ist diese Ausgangslage bedenklich (S. 177).

Hinweise zur Ausprägung strafender Praktiken in stationären Einrichtungen auf Ebene der Einstellungen wurden im Kapitel 2.2 zur Punitivität in der Sozialen Arbeit besprochen. Exemplarisch sei hier nochmals die Studie von Mohr und Ritter (2020) genannt, in der sie, unter anderem, strafende Haltungen von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe untersuchten. 35% geben darin an, die Werte Disziplin und Ordnung wieder stärker zu verdeutlichen, 37% meinen, dass fehlende Kooperation der Klientel zu sanktionieren sei und ein Drittel bittet um mehr Möglichkeiten der Sanktionierung (S. 157-158). Im Kapitel (2.3) zur Organisationsbedingtheit der Punitivität wurde festgestellt, dass Aussagen über die Einstellungen der Fachkräfte nur bedingt die tatsächliche

Handlungspraxis zu repräsentieren vermögen (vergl. Cornel et al., 2022, S. 95). Im Folgenden soll nun der Blick von der Einstellungsebene auf die Handlungsebene der Fachpersonen im Heimkontext gerichtet werden.

Richard Günder, Richard Müller-Schlotmann und Eckart Reidegeld (2009) befragten Mitarbeitende in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe in mehreren Bundesländern Deutschlands mittels Fragebogen zum Thema Strafe (S. 14-15). Wenn Strafe gemeint sei, so wird in 52% der Fälle von logischen Konsequenzen, in 41% von Sanktionen und in 18% von Abweichung auf unerwünschtes Verhalten gesprochen (S. 16). Bei 63% der Befragten wird Strafe in den Einrichtungen häufig, bei 3% extrem häufig und bei 28% selten zum Thema (S. 17). Bei 29% der Fälle schien ein verschriftlichter Katalog mit Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten vorzuliegen (S. 16). Als unerwünschtes Verhalten wird in absteigender Häufigkeit genannt: Verbale Aggressionen, Verstoss gegen Gruppenregeln, Zerstörung von Sachen, Gewalt der Kinder und Jugendlichen untereinander, Verweigerung des Schulbesuchs, Alkohol- oder Drogenmissbrauch, Diebstahl, Gewalt gegen Mitarbeitende (S. 17). Möglichkeiten der Reaktion werden in absteigender Häufigkeit genannt: Reflexionsgespräch und Gruppengespräch, Wiedergutmachung, Arbeitsauflagen, Verstärkerprogramme, Ausschluss von Aktivitäten, Hausarrest und Ausgehverbot, Fernsehverbot, Teilnahme an bestimmten Gruppen, Täter-Opfer-Ausgleich, Taschengeldentzug, Heimfahrverbot, Ignorieren des Verhaltens, Zimmerarrest, befristete und dauerhafte Verlegung in eine andere Gruppe (S. 18). Die Untersuchung bringt weiter hervor, dass negative Reaktionen seitens der Jugendlichen auf eine Strafe oft genannt wurden und Körperstrafen selten anzutreffen seien (S. 24).

Ursula Binggeli (2014) unternahm eine Interviewbefragung der Leitungspersonen von drei Einrichtungen in der Schweiz, die sich mit auffälligen und straffälligen Jugendlichen beschäftigen (S. 6). Den Schilderungen zufolge, scheint das Thema Strafe im sozialpädagogischen Alltag der drei Institutionen präsent zu sein, wobei Einigkeit über die Bedingungen einer Sanktion zu herrschen scheint: Eine pädagogische Wirkung, individuelle Anpassung an die Jugendlichen in der spezifischen Situation und ein inhaltlicher Bezug zur Normabweichung seien Voraussetzung für eine angemessene Sanktion (S. 6-7). Die Wirkungslosigkeit einer Strafe bzw. eines Sanktionssystems wird explizit benannt, aber darauf verwiesen, dass es den Fachkräften als Handlungsorientierung diene (S. 7). In zwei Einrichtungen finden explizite Stufensysteme Anwendung, in der dritten Einrichtung war die Rede von Sanktionslisten (S. 7-8). Der Aufenthalt im sogenannten Besinnungszimmer, bei offener Tür oder ein Time-out bei geschlossener Tür findet als Reaktion auf abweichendes Verhalten in den Institutionen Anwendung (S. 8). Aus den Interviews geht weiter hervor, dass die Auslegung einer Regelverletzung zwischen den Fachkräften unterschiedlich ausfällt, was

in Verbindung mit einem Zitat der Befragten stehen könnte: «Wer bei sich selbst nicht hinschaut, riskiert, beim Strafen Biografisches auszuleben» (S. 8).

Stufensysteme wurden unterdessen mehrfach in Beziehung zur Strafe gebracht und scheinen insofern einen Zugang zum Ausmass strafender Praktiken im sozialpädagogischen Arbeitsalltag der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu sein. Nach Mathias Schwabe (2022) wirken Punktepläne und Stufensysteme für den wissenschaftlichen Diskurs häufig als verdächtigen Hinweis auf repressive Praktiken mittels Belohnung und Bestrafung (S. 129). Punktepläne weisen erwünschtes Verhalten mittels Symbole aus, welches nach einer bestimmten Dauer in Belohnungen oder Privilegien für die Jugendlichen übersetzt werden (S. 130). Stufensysteme regeln die Freiheits- und Bewegungsspielräume mittels aufbauender Phasen. Zu Beginn wird den Jugendlichen wenig Freiheit (z.B. Ausgang) zugesprochen oder Privilegien (z.B. Handynutzung) werden eingeschränkt. Der Übertritt in eine nächste Stufe kann an Bedingungen geknüpft sein oder erfolgt automatisch nach einer gewissen Zeit (S. 131). Eine Kombination aus beiden Elementen findet in der Praxis ebenfalls Anwendung und wird als Punkte-Stufen-Programm betitelt (S. 132). In Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit der Strafe im sozialpädagogischen Kontext (Kapitel 3.2), wurde die Strafe als willentlich zugefügtes Übel, eines fühlbaren Nachteils oder Unlust beschrieben (vergl. Redl, 1978, S. 166; Rombach, 1967, S. 3; Magiera & Wilder, 2020, S. 53). Vor diesem Hintergrund kann Strafe als ein Strukturelement eines Punkteplans oder Stufensystems verstanden werden, auch wenn sie im Sinne einer Belohnung vermittelt wird.

In einer quantitativen Erhebung von Liane Pluto, Andreas Mairhofer, Christian Peucker und Eric van Santen (2022) wurden Einrichtungen der stationären Hilfe zur Erziehung in Deutschland hinsichtlich der Anwendung von Stufensystemen befragt. Die Daten von 33% der Stichprobe, sprich 420 Einrichtungen, bildeten die Datenbasis (S. 245). 42% der Einrichtungen geben an, nach einem Stufensystem zu arbeiten, dabei sind in 56% der Fälle Belohnungen und in 49% der Fälle Bestrafungen festgeschrieben (ebd.). Bei 45% der Einrichtungen mit einem Stufensystem wird angegeben, dass es für alle Kinder und Jugendlichen gelte. Begründete Ausnahmen von der Regel (60%) seien möglich und in deutlich mehr als der Hälfte biete das Stufensystem Spielraum in der Praxis. Schliesslich trafen auf 5% der Einrichtungen alle drei Merkmale (Stufensystem gilt für alle, keine Ausnahmen von der Regel, kein Spielraum) zu (S. 246).

Die Kritik an Stufenplänen im Fachdiskurs bezieht sich laut Pluto et al. (2022) auf die fehlende fachliche Auseinandersetzung mit solchen Systemen, das dahinterstehende Menschenbild sowie die Einschränkung der Rechte der Kinder und Jugendlichen (S. 243). Im Weiteren seien Stufensysteme ebenfalls in Organisationsstruktur begründet, wie die Nennung von

Orientierungsfunktion, leicht umsetzbar, die Vermittlung von Sicherheit oder die Messbarkeit der Wirkung andeuten (S. 248).

3.4. Strafen und die Perspektive der Bestraften

Im Verlauf der theoretischen Bearbeitung des Phänomens Strafe fiel auf, dass die Perspektive der Bestraften nur vereinzelt in den Diskurs einbezogen wurde. Was bedeutet Strafe für die Bestraften und wie denken sie darüber, scheint eine notwendigerweise zu explorierende Perspektive zu sein. Denn, im Sinne des Triplemandates, so Silvia Staub-Bernasconi (2019), hat Professionalität den unverzichtbaren Anspruch auf die Perspektiven der Klientel und ihre subjektive Situation einzugehen, um gemeinsam Erklärungen zu finden, woraus wiederum Veränderungsmöglichkeiten formuliert und angestrebt werden können (S. 90).

Es gibt Studien zu stationären Erziehungsmassnahmen aus Sicht der Kinder und Jugendlichen, welche jedoch angeleitet von anderen Erkenntnisinteressen sind und insofern für die vorliegende Arbeit indirekt relevant. Exemplarisch will der Beitrag von Martin Schröder, Nils Jenkel, Melanie Binder, Cyril Boonmann und Marc Schmid (2023) genannt sein, worin Heranwachsende in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu ihren Partizipationsmöglichkeiten mittels eines Online-Tools befragt wurden (S. 111-112). Ein direkter Bezug zur Strafe wird darin nicht aufgenommen, gleichwohl werden die allgemein positiven emotionalen Wirkungen von Mitbestimmung betont (S. 121). Dass sich schliesslich die Auseinandersetzung mit Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen doch als relevanten Aspekt herausstellt, wenn über Strafe gesprochen wird, wird im späteren Kapitel (3.5) thematisiert.

Gassmöller und Oelkers (2023) unternahmen eine qualitative Befragung von Jugendlichen zu ihren Erfahrungen in Intensivmassnahmen, wobei unter anderem ein Fokus auf der Einstellung der Jugendlichen zu Regeln, Regelverletzungen und Sanktionen lag (S. 331). Die Autorinnen konstruierten aus den Daten vier Typen: Der erste Typ (Gangster sein) zeigt sein Handlungsmotiv im generellen Entzug von gesellschaftlichen Normen. Gegen die Unterbringung gegen ihren Willen protestieren sie mit anhaltenden Regelverletzungen, jede Sanktion führt zu weiteren Regelverletzungen. Die Jugendlichen empfinden und beschreiben ihr Leben schliesslich als gescheitert. Jugendliche des zweiten Typs (Mit erfahrenem Unrecht leben) erleben Regeln und Anforderungen als Einmischung in ihr Leben und als Angriff auf ihre Person. Sie lehnen sich nicht auf, sondern ziehen sich in Passivität zurück. Der dritte Typ (Auf sich gestellt – wider Willen) beschreibt, wie Strafen im Kontext von engen Beziehungen zu Betreuungspersonen von den Jugendlichen akzeptiert werden.

Die Jugendlichen sehen eine Strafe als Teil der Unterstützungsstruktur hin zu ihrem eigenen angestrebten Ziel. Der vierte Typ (Selbstbestimmt den eigenen Weg gehen) charakterisiert die empfundene Notwendigkeit von Regeln durch die Jugendlichen. Sie formulieren eigene Regeln und fordern Betreuungspersonen zur Kontrolle dieser auf. Die Absenz von Strafe wird als nicht helfen wollen verstanden (S. 331-332). Gassmöller und Oelkers (2023) verweisen mit ihren Ergebnissen auf die ausgeprägte Subjektivität im Erleben einer Strafe. Jeder Typ entspringt seiner eigenen Biografie und kann mit Vertrauensverlust, Zuspitzung von Strafhäufigkeit oder Retraumatisierung verbunden sein. Die Möglichkeit des befähigenden Moments von Strafen entspringt der Voraussetzung einer belastbaren Beziehung zwischen den sozialpädagogischen Fachpersonen und den Jugendlichen (S. 332).

Annika Gassmöller (2019) legte ein Forschungsprojekt vor, wobei Jugendliche qualitativ befragt wurden. Nebst ihren Einstellungen und Erfahrungen hinsichtlich der Massnahme war ein zentraler Aspekt die Bewertung der Verstärkersysteme, mit welchen die Jugendlichen konfrontiert wurden (S. 293). Ein Verstärkerplan wird als ungerechtfertigte Zumutung bewertet, wobei er die Autonomie und die Bedürfnisse der Jugendlichen verfehlt. Verstärkerpläne sind die Grundlage für Konflikte, Machtkämpfe und Aggressivität, sie beschämen die Jugendlichen und zeigen ihnen regelmässig ihr Scheitern auf (S. 294). Andererseits, wie bereits in der vorherigen Studie benannt, wird Passivität der Jugendlichen als Reaktion beschrieben. Die Bedürfnisse werden so weit reduziert, dass die Privilegien, welche mit dem Verstärkerplan verknüpft sind, uninteressant werden und damit das Konzept ins Leere läuft (S. 294-295). Andere Jugendliche sehen den Verstärkerplan ambivalent, so bringe er Transparenz und gebe Struktur, sei aber gleichzeitig ein Eingriff in die persönliche Autonomie. Einige Jugendliche beziehen sich positiv auf den Verstärkerplan. Das erfolgreiche Durchlaufen des Verstärkerplans verbinden sie mit dem Erhalt gewünschter Anerkennung und Zuwendung durch ihnen wichtigen Personen (S. 297).

Mit dem Betrachten der Perspektive der Bestraften wurden einige psychische und emotionale Verstrickungen und Funktionen seitens der Jugendlichen angedeutet. Mario Erdheim (2013) konstatiert, dass die psychischen Prozesse jener, die sich nicht an die Norm halten, deutlich weiter untersucht wurde als die Psyche derer, die Bestrafen (S. 25-26). In den Interviewergebnissen von Binggeli (2014), im vorhergegangenen Kapitel (3.3), wurde dieser Aspekt ebenfalls von einer der befragten Personen zitiert. Und darin, so die Vermutung von Erdheim (2013), könnte der Grund liegen, warum eine Strafe als ungerechtfertigt erlebt wird oder eine Strafe ihre geplante Wirkung verfehlt (S. 26).

3.5. Die Voraussetzungen und Bedingungen einer Strafe

Folgernd aus der bisherigen Auseinandersetzung sind Strafen im sozialpädagogischen Kontext nicht per se auszuschliessen, sondern stehen für eine Handlungsmöglichkeit, wobei deutlich wird, dass sie mit bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen einhergehen. Beispielsweise wurde in den Forschungsergebnissen aufgezeigt, dass ein professioneller Umgang mit Strafe die Grundlage eines individuellen Fallverständnisses bedingt (Gassmöller & Oelkers, 2023, S. 332; Huber & Kirchsclager, 2019, S. 119). Strafen sind folglich nicht mit allgemein festgelegten Gruppenregeln vereinbar, sondern bedingen individuell ausgehandelte und abgestimmte Regeln (Gassmöller & Oelkers, 2023, S. 332). Fallverstehen als Voraussetzung, um im Sinne von Böhnisch (2016) dem abweichenden Verhalten mit Akzeptanz begegnen zu können (S. 106). Denn es hat, wie bereits beschrieben wurde, für die Person eine biografisch bedingte Funktion und insofern eine Bedeutung. In der akzeptierenden Begegnung können Kinder und Jugendliche, unabhängig von ihrem Verhalten, Anerkennung erfahren und daraus wiederum Handlungsalternativen entwickeln (ebd.). Kinder müssen, so Böhnisch (2016)

«(. . .) erfahren können, dass sie aus sich selbst heraus etwas sind, sie müssen fühlen können, dass das, was aus ihnen kommt, nicht von vornherein abgewertet wird. Sie brauchen die Erfahrung, dass ihre Gefühle *aussprechbar* sind, dass sie auch so aufgenommen werden, wie sie sind, dass sie etwas bewirken, indem auf sie eingegangen wird.» (S. 97)

Dass Jugendliche, die Probleme machen, immer auch selbst Probleme haben, deckt Müller (2001) als falsche Vorstellung auf (S. 125). Müller (2001) will damit ausdrücken, dass nicht jedes abweichende Verhalten auch ein Symptom defizitärer Sozialisation und insofern sozialpädagogisch bearbeitbar ist (S. 125). In dieselbe Richtung denkt Schrappner (2015) in seinem Beitrag zu den Ursprüngen von abweichendem Verhalten von Jugendlichen (S. 15). Grenzüberschreitungen und Normverletzungen seien normal im Jugendalter und gelten als vorübergehend, sie seien ein elementarer Teil der Identitätsentwicklung Heranwachsender (ebd.; vergl. auch Böhnisch, 2016, S. 160). Schrappner (2015) betrachtet diesen Prozess der identitären Selbstentwicklung nicht bedingungslos, sondern stellt ihn in den Kontext eines angemessenen sozialen Umfelds (S. 17). Sei ein solches nicht gegeben, droht abweichendes Verhalten in eine Überlebensstrategie zu wandeln, erlernt aufgrund einer Sozialisation in ungerührten Verhältnissen (S. 22).

Als zweite Bedingung, nebst der Sensibilität für das Fallverständnis, wird wiederholt auf die Qualität der Beziehung zwischen Fachpersonen und den Jugendlichen verwiesen. Müller (2001) gewährt der Strafe ihre Berechtigung innerhalb der Erziehung unter der Voraussetzung einer

Beziehung. So bleibt eine Strafe eine Erfahrung innerhalb der Beziehung und diese Erfahrungen wiederum sind es, die Erziehung beschreiben (S. 19). Die Erziehung schliesst hier die Idee einer technokratischen Herrichtung von Individuen aus, steht hingegen für die Hervorbringung oder Ermöglichung von Selbstbildung (S. 20). Die Voraussetzung einer Beziehung zu den Jugendlichen bezieht sich gleichwohl auf das Festlegen sozialer Grenzen. Nach Böhnisch (2017) wird in einer Grenzsetzung die Ablehnung und ggf. Sanktionierung eines abweichenden Verhaltens symbolisiert und gleichzeitig soll den Jugendlichen vermittelt werden, dass sie unabhängig davon anerkannt und gesehen werden (S. 231). Dies scheint dann möglich, wenn die Grenzen in der individuellen Zuwendung der Fachperson formuliert werden und nicht in Form institutioneller Anordnungen oder Verboten (ebd.). Daraus offenbart sich die Möglichkeit, eine Grenze als eine für den Jugendlichen subjektive Herausforderung zu empfinden und nicht als persönliche Barriere oder Zurückweisung (S. 232).

Dass unter bestimmten Bedingungen eine Strafe anwendbar ist bzw. gefordert wird, zeigte sich in der bereits erläuterten Studie von Gassmöller und Oelkers (2023): Jugendliche formulieren selbst die Notwendigkeit von Regeln, Kontrolle und Strafen durch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, um ihre persönlichen Ziele zu erreichen (S. 332). Schwabe (2022) gibt zum Abschluss seiner Ausführungen zu den Stufensystemen und Punkteplänen fachliche Leitlinien an die Hand: Es gilt zu beobachten, inwiefern Kinder und Jugendliche ein Stufensystem oder ein Punkteplan annehmen, wie sie darauf reagieren und wie sie ihn für sich nutzen können. Diese Beobachtungen sollen schliesslich entscheiden, inwiefern ein Stufensystem individuell angepasst oder ob es eingestellt wird (S. 138). Damit betont Schwabe (2022), dass diese Systeme nicht generalistisch über eine ganze Wohngruppe oder Organisation eingesetzt werden können, sondern ausschliesslich individuell angepasst. Unter diesen Voraussetzungen können sie Entwicklungsanstösse ermöglichen (S. 139). Auch Thiersch (2009) sieht unter Bedingungen die Eventualität einer Strafe. Strafe wird in seinen Ausführungen grundsätzlich getrennt von der Möglichkeit des Verständnisses der Hintergründe der Normverletzung und der daraus potenziellen Entwicklung von Verhaltensalternativen beschrieben. Sie seien daher zu unterlassen, ausser die Strafe ist als Resultat fallbezogener Interpretation gegeben (S. 39). Thiersch (2009) appelliert grundsätzlich an die Exploration der Hintergründe einer Normverletzung, um daraus gemeinsam mit den Heranwachsenden Verhaltensalternativen zu entwickeln (S. 39).

Dass dieser Anspruch weit entfernt von der beruflichen Praxis liegt bzw. einiges an Aufholbedarf besteht, bringen Mathias Schwabe und Karlheinz Thimm (2018) zum Ausdruck. Allzu oft gelinge es in der Praxis nicht, das Fallverstehen ausreichend zu überblicken, es voranzutreiben und es in

adäquater schriftlicher Form zu protokollieren (S. 302). Nebst mangelnden zeitlichen Ressourcen sei diesbezüglich auf die unzureichende Implementierung sozialpädagogischer Diagnoseinstrumente verwiesen (vergl. Sven Huber, 2023, S. 327). Dass Haltungen und Wissen der Fachkräfte sich nicht zwingend in deren Handlungspraxis widerspiegeln, wurde bereits in den Studien von Kühne und Schlepper (2021, S. 191) und Lutz (2010, S. 144) empirisch beobachtet. Zumindest eine Erklärung für diesen Umstand könnte in den Erkenntnissen der Studie von Mohr und Ritter (2021) gesehen werden: die Organisationsstrukturen als unterbelichteter Ursachenzusammenhang (S. 153).

3.6. Die Bedeutung der Organisationsstrukturen für das Phänomen Strafe

Im Kapitel (2.3) zur Punitivität und ihrer Organisationsbedingtheit lässt das Forschungsprojekt von Mohr und Ritter (2021) eine positive Korrelation erkennen, zwischen strafenden Tendenzen und organisationsstrukturellen Bedingungen (S. 154). Diese Verbindung möchte hier weiter exploriert werden entlang der Studie zur Heimlandschaft in der Schweiz von Peter Schallberger und Alfred Schwendener (2017). Zur weiteren Einordnung der Erkenntnisse der Studie wird sich der Theorie der narrativen Praktiken sozialer Problembearbeitung nach Thomas Klatetzki (2019) bedient. Mit dieser konstruktivistischen Perspektive bietet er Erklärungen an, wie sogenannte soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen (damit beschrieben sei etwa ein Kinder- und Jugendheim) soziale Probleme verstehen und bearbeiten (S. 112). Soziale Probleme werden dabei als kollektives Produkt verstanden, wobei sie als negativ bewertet gelten und aufgrund der zugeschriebenen Veränderbarkeit verändert werden sollten (S. 16).

Klatetzki (2019) geht davon aus, dass narratives Wissen, im Gegensatz zu wissenschaftlichem Wissen, die Grundlage der organisationsinternen Praktiken ist. Begründung findet er darin, dass Ereignisse mittels Erzählungen und Geschichten gegenseitig in Verbindung gebracht werden und daraus Sinn und Bedeutung produziert wird (S. 30). Diese sinnstiftenden Geschichten erzählen von Problemen, deren Ursachen, Zusammenhängen, Verläufe und offenbaren Möglichkeiten der Problembearbeitung (ebd.). Klatetzki (2019) beschreibt zwei Formen narrativen Wissens: Einerseits als Routinehandeln und andererseits, wenn das Routinehandeln unterbrochen wird, als problemlösende Aktivitäten (Geschichten erzählen), womit versucht wird, die Routinehandlungen wieder herzustellen, sie zu adaptieren oder zur Erweiterung der Kapazität für subjektive Problemlagen (S. 112). Dabei wird, so Klatetzki (2019), primär auf Alltagswissen zurückgegriffen,

organisationsspezifisches Wissen und Fachwissen fliessen mehr oder weniger mit ein, abhängig von den jeweiligen organisationalen und personalen Möglichkeiten (S. 60). In Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe beispielsweise werden diese Sinnstiftungen, sprich Unterbrechungen im Routinehandeln, von sich heraus angeregt bzw. passieren spontan und fortwährend, beispielsweise durch abweichendes Verhalten (S. 60). Klatetzki (2019) führt weiter aus, dass die Fachperson mit der Annahme einer Stelle sich mit den organisationalen Geschichten (Kultur, Sichtweisen, Typisierungen, etc.) zu identifizieren hat (S. 63). Werden die Diskrepanzen zwischen persönlicher und organisationaler Position zu gross, wird die Organisation wieder verlassen oder die Diskrepanz wird zugunsten von anderweitigen Anreizen in Kauf genommen. In diesem Sinne entwickelt sich ein fachlich anerkanntes organisationales Selbstverständnis, wie soziale Probleme interpretiert und bearbeitet werden und gleichzeitig geht eine kontinuierliche Limitierung der Vielfalt einher, wie Probleme gedeutet und verstanden werden (ebd.). Dies kann insofern problematisch sein, als dass narrative Sinnstiftungen nicht per se gut oder richtig sind, vielmehr sind sie multiplen Einflüssen ausgesetzt (ebd.). Schlechteren Geschichten sollte mittels kritischer Reflexion entgegen gewirkt werden (S. 64).

Wie sich dies in der Praxis präsentiert, dazu haben Schallberger und Schwendener (2017) eine Studie vorgelegt. Vor dem Hintergrund der Geschichte des Anstaltwesens untersuchten sie die Heimlandschaft in der Schweiz nach den aktuellen Deutungen der Kinder und Jugendlichen, den Vorstellungen und Ausrichtungen der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und was aus der traditionell autoritär-religiösen Haltung in den Einrichtungen geworden sei (S. 12). Befragt wurden Leitungspersonen, Fachpersonen, sowie Kinder und Jugendliche in insgesamt 11 Kinder- und Jugendheimen der Schweiz (S. 42). Schallberger und Schwendener (2017) sehen nach wie vor die Idee des Umerziehens zu den Werten des Respekts, Gehorsam und des Anstands, die in Einrichtungen gelebt werden (S. 177). Ein Grund dafür sehen sie in der Tatsache, dass ein Teil der Heimleitungsposition über die Heimkampagne hinaus bis in jüngster Vergangenheit durch dieselbe Person besetzt blieb, was eine tiefgreifende Veränderung im organisationalen Selbstverständnis verhinderte (ebd.). Im Sinne von Klatetzki (2019) gesprochen, wurde dadurch kaum Vielfalt an Problemdeutungen in der Bearbeitung von Routineunterbrechungen zugelassen und/oder die Einrichtung beschäftigt Fachkräfte, die sich mit den entsprechenden Haltungen zu identifizieren vermochten, wobei wiederum Vielfältigkeit in der Problemdeutung verunmöglicht wurde (S. 63). Schallberger und Schwendener (2017) benennen irritierende Interviewaussagen mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen: Eine positive Identitätsentwicklung bedürfte Konditionierung durch Verhaltenstraining, das Ignorieren biografischer Hintergründe der Kinder und Jugendlichen oder die Interpretation von unauffälligen, anständigen oder braven Kindern und Jugendlichen als

besonders lebensstüchtig (S. 179). Schallberger und Schwendener (2017) sprechen von einer verbreiteten Verhaltensorientierung der Befragten in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen und erklären diese reduktionistische Betrachtung als Strategie im Umgang mit Komplexität, als Versuch die Wirkung ihrer Interventionen messbar und legitimierbar zu machen (S. 179). Schallberger und Schwendener (2017) meinen darin zu erkennen, wie die Idee normierter organisationaler Strukturelemente – wie Checklisten oder Prozessdiagramme – auf die sozialpädagogische Handlungspraxis zu übertragen versucht wird (S. 180). Ganz nach dem Motto: was für die Produktivität administrativer Prozesse funktioniert, funktioniert gleichwohl für die sozialpädagogische Fallbearbeitung von Kindern und Jugendlichen (ebd.). Schallberger und Schwendener (2017) stellen folgerichtig die Frage, ob Standardisierungen und Normierungen als Qualitätssicherung der sozialpädagogischen Arbeit tatsächlich dienlich sind oder ob nicht auf die Etablierung von organisationalen Gefäßen zu setzen sei, in denen sozialpädagogische Diagnose- und Handlungskompetenzen, begleitet von einer entsprechenden Organisationskultur, Professionalität ermöglichen (S. 181). Zur gleichen Folgerung kamen Mohr und Ritter (2021), wie bereits im Kapitel (2.3) dargelegt. Im Besonderen seien aus ihrer Sicht institutionalisierte Austauschgefäße, begleitet von einer entsprechenden kollegialen Organisationskultur, förderlich für Professionalität (S. 157-161). Diese organisationalen Gegebenheiten wären im Sinne von Klatetzki (2019) als Voraussetzung zu betrachten, damit narrative Sinnstiftungen mittels der Erzählung von Geschichten tatsächlich stattfinden können.

Die Auswirkungen des organisationalen Selbstverständnisses auf das subjektive Wohlbefinden und daraus resultierend auf die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder und Jugendlichen wurde von Schallberger und Schwendener (2017) aufgrund der geführten Interviews mit Kindern und Jugendlichen als höchst relevant eingestuft (S. 182).

4. Forschungsstand

Es liegt eine beschränkte Anzahl empirischer Forschung vor, welche Strafen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe zum Gegenstand haben (Huber, 2022, S. 177). Oft wird Strafe auf der Einstellungsebene, der Handlungsebene oder als Randthema bearbeitet, wie in einigen bereits vorgestellten Forschungsprojekte. Resultierend beklagt Huber (2022) beträchtliche empirische Leerstellen hinsichtlich Strukturen, Prozessen, Routinen, den personalen und organisationalen Handlungen oder der Wechselwirkungen zwischen individuellen und organisationalen Positionen und Deutungen in der sozialpädagogischen Praxis (S. 177). Im Folgenden sei auf empirische Beiträge eingegangen, welche die Wechselwirkungen zwischen subjektiven und organisationalen Positionen in der (sozial)pädagogischen Praxis in den Fokus nehmen oder diese tangieren.

Maximilian Schäfer (2015) unternahm ein Forschungsprojekt zur Untersuchung von Sanktionierungen in einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe (S. 222-223). In den Ausführungen zur Begrifflichkeit einer Sanktion bezieht er sich auf Müller (2001), welcher wiederum vom Gegenwirken als einen Anteil der Erziehung spricht, damit gemeint sei «(. . .) der Widerstand gegen Handlungen, Neigungen und Einstellungen (. . .)», welche von den Erwachsenen als «(. . .) schädlich oder schlecht (. . .)» gehalten werden (S. 22). Müller (2001) formuliert weiter die Strafe und deren verschiedenen Ausformungen als das Mittel der Gegenwirkung (S. 22).

Schäfer (2015) legte seine Untersuchung als ethnographische Studie an, um Sanktionshandlungen in der Handlungspraxis zu analysieren (S. 226). Begründung findet dieses Bestreben darin, dass Sanktionen mit ihren Bedingungen und Wirkungen bisher spärlich im konkreten Handlungskontext untersucht wurden. Systematische Untersuchungen zum Thema seien selten und somit fehle es mitunter an induktiver Konzeptualisierung (ebd.). Zu den Erkenntnissen der Untersuchung: Sanktionen finden statt in Form von Liegestützen, Joggen oder Ausschluss aus der Massnahme. Regeln wie ‘auf Erzieher hören’ oder ‘Anweisungen annehmen und ausführen’ wurden schriftlich festgehalten; die Einrichtung arbeitete mit einem Stufensystem (S. 231). Im Verlauf der mehrmonatigen Studie konnten rund 100 Sanktionssituationen beobachtet werden (S. 232). Zu den zentralen Erkenntnissen der Studie gehört, dass Sanktionen nicht nur klar gesetzte Normen verdeutlichen, sondern gleichermassen inhaltlich diffuse Normen sanktioniert werden und der Einfluss subjektiver Interpretation der Situationen einer Normabweichung bemerkenswert sei (S. 239).

Huber und Kirchschrager (2019) unternahmen eine Fallstudie in einem offenen Jugendheim der Schweiz. Sie interessierten sich dabei für den Prozess und die Deutung der Grenzsetzungen durch

sozialpädagogische Fachkräfte und inwiefern sich in dem Zusammenhang Strafen als relevant zeigen (S. 54). Die primäre Methode der Datenerhebung bildeten sechs Leitfadeninterviews mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, ergänzt durch organisationsinterne Dokumente (S. 59). Im Laufe der Analyse schien sich herauszustellen, dass sich das Deutungswissen der Fachpersonen in Wechselwirkung zum Kontext und zur Organisation zeigte und insofern die alltagspraktischen Abläufe und Routinen mit den Jugendlichen sowie jener im Kollegium einbezogen wurden (S. 57). Dies spricht wiederum für die Relevanz des organisationalen Selbstverständnisses, wie es im vorangegangenen Kapitel (3.6) besprochen wurde. Wie sich dies auf das individuelle Selbstverständnis der Fachkräfte überträgt und inwiefern subjektive Positionen im Prozess der Problembearbeitung offengelegt und einbezogen werden, bleibt ungeklärt. Im Folgenden werden einige der zentralen Ergebnisse des Forschungsprojekts von Huber und Kirchschrager (2019) aufgenommen: In der Einrichtung wird mit einem Stufensystem gearbeitet, worin den Jugendlichen bei normorientiertem Verhalten Privilegien zugesprochen werden. Die damit vermittelten klaren Grenzen werden als bewährt für das sozialpädagogische Handeln bewertet und gleichwohl als Wunsch bzw. Bedürfnis der Jugendlichen verstanden (S. 112). Es kann interpretiert werden, dass der Stufenplan für alle Jugendlichen gleichermassen Anwendung findet. Vor dem Hintergrund des Wissens zu den Stufensystemen im Kapitel (3.3) sei die Bewertung des Stufensystems durch die interviewten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als bewährt und Wunsch bzw. Bedürfnis der Jugendlichen kritisch zu lesen. Es stellt sich folglich die Frage, inwiefern das organisationale Selbstverständnis, analog den Ausführungen im Kapitel (3.6), vorherrschend ist. Hinweise dazu ermöglichen Huber und Kirchschrager (2019) mit der Beschreibung des Stellenantritts der Fachkräfte in der Einrichtung, der verbunden sei mit einer «(. .) Art milden Schock angesichts der Strenge und Regelflut» (S. 118).

Annegret Wigger (2005) ging der Frage nach, was die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in den unterschiedlichen stationären Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe der Schweiz tun und was sie denken, was sie tun (S. 16). Es wurden sechs Fachpersonen in drei unterschiedlichen sozialpädagogischen Einrichtungen mittels teilnehmender Beobachtung und Interviews begleitet (ebd.). Die Studie betrachtete systematisch nur die Perspektive der Sozialpädagogik in der alltäglichen Interaktion im organisationalen Alltag. Folglich, so Wigger (2005), kann über das Datenmaterial keine Aussage gemacht werden, in welcher Weise die Macht- und Einflussfaktoren der Organisationen, in der Form beispielsweise von Regulierungen oder Haltungen, auf die Handlungspraxis einwirkte (S. 79). Sie gibt gleichwohl Hinweise darauf, wenn sie sagt: «Es sind dann eher die kleinen Handlungsspielräume in denen aufgrund von *Fachlichen Idealen* (P.) oder anderen Werthaltungen die persönlichen Nuancen sichtbar bzw. für die Betroffenen erfahrbar werden» (ebd.).

Richter (2019) legte eine qualitative Untersuchung im schulischen Kontext vor. Der zentrale methodische Zugang bildete teilnehmende Beobachtungen während neun Monaten, ergänzt durch Interviews mit Fachkräften (Lehrpersonen, sozialpädagogische Fachpersonen, Schulleitungen) und Kindern (S. 38). Das Forschungsprojekt fragte unter anderem nach Strafpraktiken im Schulalltag, wie seitens der Lehrkräfte über Strafe gesprochen wird, welche Deutungsmuster strafen-der Forderungen zugrunde liegen und worin Strafen legitimiert werden. Dabei wurden die für das Handeln relevanten institutionellen Einstellungen, Regeln und Relevanzsysteme systematisch einbezogen (S. 30-31). Die Forschungsergebnisse zeigen sich umfangreich, so sei auf eine Auswahl bisher nicht genannter Aspekte eingegangen: Richter (2019) meint, die Einhaltung von Ordnungen und Regeln symbolisiere Zugehörigkeit bzw. bei Nichteinhaltung Ausschluss. Mit Normabweichung wird uneinheitlich umgegangen, obgleich Strafpraktiken in ein Regelwerk eingebunden sind. In dem Zusammenhang zeigte sich die Strafe als ein Produkt komplexer, situativer Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Personen, geleitet von diversen Deutungsmustern. Die Deutungen von Strafe aus Sicht der Forschenden schienen sich nicht zwingend mit jener der Fachpersonen bzw. Kinder zu decken (S. 253). Gemäss Sophia Richter (2019) wird über Strafe in abgeschwächten, akzeptierbaren oder pädagogisch verortbaren Begrifflichkeiten gesprochen. So wird von Strafe gesprochen, aber nicht in Bezug auf das eigene Handeln und wenn, macht es den Anschein sogleich erklärt und gerechtfertigt zu werden (S. 254). Strafen stehen durchgehend in Verbindung mit Abweichung von der Regel: «Ohne Regeln gehe es nicht, hier sind sich die Lehrkräfte einig» (S. 255). Hinter den Regeln deckt Richter (2019) zwei Logiken auf: Einerseits als Funktion der Erziehung der Kinder, andererseits als Voraussetzung für das Funktionieren der Schule. Regeln gelten damit als zweifach notwendig (S. 255).

5. Explikation des Erkenntnisinteressens und der Fragestellung

Das Erkenntnisinteresse orientiert sich an Anknüpfungspunkten bereits vorliegender empirischer Beiträge. Es wurde deutlich, Strafe im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe praxisfeldbezogen zu untersuchen, aufgrund der vermutlich einflussreichen lokalen Spezifika (vergl. Dollinger & Raithel, 2005, S. 105; Huber & Kirchschrager, 2019, S. 117). Dabei scheinen insbesondere interpersonale Aushandlungsdynamiken und Prozesse in der Unmittelbarkeit der Praxis Erkenntnispotenzial aufzuweisen (Huber & Kirchschrager, 2019, S. 117). In ihrer Studie beschreiben Huber und Kirchschrager (2019) institutionalisierte Teambesprechungen, in denen sozialpädagogische Beratschlagungen und Praktiken des Fallverstehens möglich werden (S. 114). Die im Rahmen ihrer Untersuchung interviewten Fachpersonen geben grosszügige zeitliche Ressourcen für Teambesprechungen an, bei gleichzeitig geringer Bedeutung des Fallverstehens (S. 119). Vor diesem Hintergrund erscheint es unklar, was in den Teambesprechungen der sozialpädagogischen Fachkräfte tatsächlich passiert, welche Bedeutung dabei das Fallverstehen spielt, wie organisationale Strukturen und personale Faktoren gegenseitig wirken und die Handlungspraxis beeinflussen (ebd.).

Strafen stehen im Fokus dieser Arbeit und damit die Frage, inwiefern in sozialpädagogischen Zusammenkünften über Strafen als Reaktion auf abweichendes Verhalten gesprochen wird. Dabei ist zu bedenken, wie dies Richter (2019) in ihrer Studie herausarbeitete, dass sich Strafen als Forschungsgegenstand nicht isoliert untersuchen lassen, da, wenn überhaupt von Strafe gesprochen wird, dem Begriff diverse (Be-)Deutungen zugrunde liegen (S. 135-136). Es gilt demzufolge, Strafen aus unterschiedlichen Perspektiven zu rekonstruieren. Damit meint Richter (2019) die Betrachtung der Argumentationszusammenhänge, in denen die Fachpersonen das Verhalten der Jugendlichen beschreiben, erklären und bewerten und ggf. darauf einwirken (S. 136). Dabei sind die Strukturen, Prozessen, Routinen und Wechselwirkungen zwischen individuellen und organisationalen Positionen und Deutungen in der sozialpädagogischen Praxis mitzudenken (Huber, 2022, S. 177).

Die im Folgenden abgebildeten forschungsleitenden Fragestellungen sind massgeblich inspiriert durch Richters Forschungsprojekt 'Pädagogische Strafen in der Schule' (2019, S. 30-31):

- (Wie) Sprechen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Teambesprechungen über Strafen als Reaktionsmöglichkeit auf abweichendes Verhalten von Jugendlichen?

- Welche (Be-)Deutungen liegen Praktiken des Strafens im sozialpädagogischen Alltag zugrunde?
- Inwiefern wirken organisationale Einflüsse hinsichtlich strafender Praktiken?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, scheint es notwendig, die Ordnung, Prozesse, Dynamiken und Praktiken im Rahmen sozialpädagogischer Teambesprechungen, sowie die Motive und Hintergründe der beteiligten Akteure möglichst umfassend kennenzulernen. Um der Komplexität des Phänomens Strafe und dessen Multiperspektivität gerecht zu werden, scheint ein ethnographisches Forschungsdesign aussichtsvoll (Richter, 2018, S. 31). Im Weiteren will mit dem Forschungsprojekt allgemein einen Beitrag zu einer neuen Überprüfung der Problemdefinitionen und deren Lösungsansätze geleistet werden (Lutz, 2010, S. 279). In dem Zusammenhang, so Tilman Lutz (2019), sei eine kritisch-reflexive Vergewisserung des Erziehungsverständnisses notwendig (S. 78). Nebst der Bereicherung auf wissenschaftlicher Ebene werden mittels empirischer Forschungsleistung zum Mehrwert der Praxis, die tangierten Fachkräfte für die Themen sensibilisiert (Dollinger, 2011b, S. 242). Erfahrungen zeigen, wie Kathrin Oester (2005) im Zusammenhang eines Forschungsprojektes beschreibt, dass die Interaktion zwischen den Beforschten und den Forschenden für die Beteiligten Personen im Feld einen reflexiven Charakter hat und sich produktiv hinsichtlich eines persönlichen Entwicklungsprozesses erweisen kann (S. 242).

6. Ethnographisches Forschen: Methodische Grundlagen und konkrete Umsetzung

Christian Lüders (2000) beschreibt zwei Möglichkeiten, die Alltagspraxis von Menschen zu studieren: Mittels Gespräche über oder durch die Teilnahme an der Alltagspraxis. Über letztere wurde in der Literatur im deutschsprachigen Raum verbreitet von teilnehmender Beobachtung gesprochen, heutzutage setzt sich mehr und mehr der aus dem englischsprachigen stammende Begriff der Ethnographie durch (S. 284-385). Für Oester (2008) ist die Ethnographie eine Forschungshaltung; das Feld, indem die Forschenden sich bewegen, ist daraus als übergeordnet und leitend zu verstehen (S. 234). Nach Lüders (2000) fragt die Ethnographie aus der teilnehmenden Beobachtung heraus, wie die situative Wirklichkeit in der Praxis konstruiert wird und mit welchen Strategien soziale Phänomene hergestellt werden. Die Alltagspraxis richtet ihren Blick darauf, wie sie ihre handlungspraktischen Probleme lösen kann, der ethnographische Blick hingegen, auf die scheinbar selbstverständlichen Aspekte dieser Praktiken und wie diese wiederum Probleme erzeugen (S. 390). Ethnographie bedeutet die unmittelbare Teilnahme an kulturellen und sozialen Ereignissen der Praxis und hebt sich damit ab von einer Befragung, welche eine Rekonstruktion über Ereignisse beschreibt (S. 291). Das Ziel, das Forschende verfolgen, ist die präzise Beschreibung und Analyse sozialer Ordnungen (Helga Kelle, 2010, S. 108). Diese resultierende verdichtete Beschreibung, so Richter (2023), steht für die Zusammenstellung und Präsentation der unterschiedlichen erhobenen Datenmaterialien (S. 293). Das Schreiben ist ein zentrales Element im Forschungsprozess. Während des Aufenthalts im Feld werden Feldnotizen zur Gedankenstütze gemacht, welche im Nachhinein in detaillierte und nachvollziehbare Beobachtungsprotokolle ausformuliert werden (ebd.). Für Richter (2019) ermöglichen die Beobachtungsprotokolle die analytische Rekonstruktion von Strukturen, Prozessen, Praktiken und individueller sowie gemeinsamer Handlungen und Deutungsstrukturen für einen ethnographischen Zugang (S. 32). Damit lassen sich weiter situativ hergestellte, komplexe Prozesse im sozialpädagogischen Alltag auf der Grundlage einer Analyse von Handlungsrouninen, Wissensbeständen, Kultur, Interaktionspraktiken, Deutungsmuster und Bewältigungsstrategien beschreiben (S. 33; vergl. auch Oester, 2008, S. 235).

Friebertshäuser und Panagiotopoulou (2013) stellen ebenfalls die Sinndeutungen und Alltagspraktiken innerhalb der lokalen Lebenswelten ins Zentrum des Interessens (S. 301). Der offene Zugang zum Feld, sprich das Unterlassen vorgängiger Kategorisierungen, gilt als charakteristisch für die Ethnographie (ebd.). Die Forschenden reflektieren ihre eigenen Vorannahmen regelmäßig, um die Perspektiven der Menschen im Feld erschliessen und verstehen zu können (S.

305-306). Die Erhebung und die Auswertung überschneiden sich im Prozess, bzw. wechseln sich ab, es bilden sich Hypothesen, welche wiederum zur Überprüfung, Erweiterung oder Falsifizierung ins Feld getragen werden (S. 306).

Barbara Friebertshäuser und Argyro Panagiotopoulou (2013) machen auf relevante forschungsethische Fragen aufmerksam, welche im Forschungsprozess zu reflektieren und zu beurteilen sind: Umfang der Aufklärung der Beforschten über das Erkenntnisinteresse? Datenschutz? Umgang mit brisanten Informationen? Umgang mit ethischen Dilemmata? Welche Ergebnisse publiziert werden und wie? (S. 314; vergl. auch Lüders, 2000, S. 395-396).

6.1. Projektkontext, Forschungsfeld und Methoden der Datenerhebung

Das Folgende beschreibt den Datenerhebungsprozess, beginnend mit der Begründung der Eignung von Teambesprechungen als geeignetes Forschungsfeld zur Beantwortung der Fragestellungen. Anschliessen wird auf die Konstruktion der Untersuchung als Fallstudie eingegangen, bevor das ausgewählte Jugendheim und die methodischen Zugänge in die Organisation beschrieben werden.

Projektkontext Forschungsfeld und Feldzugänge

Nach Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2014) ist zu definieren, wo und wer das Erkenntnisinteresse am ehesten beantworten kann (S. 1). In der vorliegenden Studie bezieht sich das Forschungsfeld auf Teambesprechungen (in denen über die Jugendlichen gesprochen wird) in der kontextuellen Einbettung einer sozialpädagogischen Einrichtung der Jugendhilfe. Nach Ruth Grossmass und Gudrun Perko (2011) werden diese Zusammenkünfte unterschiedlich betitelt, dienen jedoch allen gemein zum Austausch und zur Verständigung über das fachliche Handeln in der Praxis. Darin wird das fachliche Handeln reflektiert, ethische Kompetenzen werden entwickelt, ein Austausch über Arbeitskonzepte findet statt und Aushandlungen über Massnahmen oder Interventionen werden geführt (S. 44-45). Somit kann davon ausgegangen werden, dass in diesen kollegialen Beratschlagungen abweichendes Verhalten der Jugendlichen besprochen und bewertet wird und darin ggf. Strafen formuliert, debattiert und ausgehandelt werden. Diese auf Strafen bezogene Interaktionen und Prozesse in der Situation – ihrem natürlichen Umfeld – und ihre Wechselwirkungen zum Kontext – sprich der Organisation – stehen im Fokus des

Erkenntnisinteressens. Damit (weitestgehend) ausgeschlossen oder kaum beachtet bleiben die Jugendlichen selbst, der konkrete Wohngruppenalltag, der rechtliche Zusammenhang, die interdisziplinäre Zusammenarbeit oder die Vernetzungsarbeit der Organisation.

Das hergeleitete Erkenntnisinteresse und die damit verbundenen methodischen Vorüberlegungen sprechen für einen empirischen Zugang mittels Fallstudie. Der Gegenstand einer Fallstudie, so Linda Hering und Robert Jungmann (2022) kann eine Einzelperson, eine Gruppe, eine Organisation oder andere soziale Netzwerke sein und wird aufgrund ihres Erkenntnisinteressens tendenziell der qualitativen Methodologie angeordnet (S. 677; vergl. auch Reinhard Fatke, 1995, S. 683). Hering und Jungmann (2022) führen drei idealtypische Forschungsinteressen einer Fallstudie ein: (1) Es will ein neues unerforschtes Phänomen erschlossen werden, um es einem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen. (2) Mit dem Untersuchungsgegenstand soll der wissenschaftliche Diskurs angereichert oder bestehende Annahmen und Ansichten infrage gestellt werden. (3) Die Fallanalyse wird in Bezug auf bereits durchgeführte Einzelfallstudien gestellt, womit ein Fallvergleich bzw. eine Fallkontrastierung ermöglicht wird (S. 678-679). Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit wird primär dem beschriebenen zweiten Typ zugeordnet. Als Ziel einer Einzelfallanalyse wird ein Tiefenverständnis des Falls angestrebt, und zwar mittels Untersuchung in seiner natürlichen Umgebung. Eine Fallstudie, so Reinhard Fatke (2013), fragt immer nach den Gründen, warum ein Fall im Fokus der Forschenden liegt und wie die Erkenntnisse die vorhandenen Wissensbestände bereichern können (S. 165). Die Möglichkeiten einer Fallstudie liegen in der Erweiterung oder allfälligen Korrektur bestehenden Wissens, was eine grösstmögliche Offenheit, Unvoreingenommenheit und Reflexivität der Forschenden voraussetzen (S. 166). Eine einzelne Fallstudie kann das Typische im Individuellen andeuten, was durch weitere Fallstudien in seiner Richtigkeit verifiziert werden könnte (S. 167). Hering und Jungmann (2022) beschreiben Möglichkeiten der Verallgemeinerung von Einzelfallanalysen. Eine solche wird grundsätzlich mittels Argumentationsketten hergeleitet; über gebildete Kategorien, Begriffe oder Zusammenhänge, welche in den Forschungsdaten verankert sind. Aussagen solcher Grundlagen bleiben prinzipiell auf den untersuchten Fall begrenzt, wobei die Möglichkeit der theoriegeleiteten Verallgemeinerung verfolgt werden kann (S. 685). Die konkrete Umsetzung dessen wird im Kapitel 6.2 zur ethnographischen Collage als Auswertungsstrategie beschrieben.

Für das geplante Vorhaben wurde aus der theoretischen Auseinandersetzung und aufgrund eigener Erfahrungswerte des Autors angenommen, dass abweichendes Verhalten und die möglichen Reaktionen insbesondere in Teambesprechungen beratschlagt werden. Insofern wurden Teambesprechungen als die bedeutsamen Situationen definiert, in welchen das Sprechen über Strafen

beobachtet werden kann (Leila Akremi, 2022, S. 408). Aufgrund von Überlegungen zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass Beratschlagungen hinsichtlich abweichendem Verhalten im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten beobachten werden können, wurde der Kreis der potenziellen Einrichtungen eingegrenzt. Für das Forschungsprojekt konnte eine Einrichtung gefunden werden, die männliche Jugendliche im Rahmen von jugend- und zivilrechtlichen Schutzmassnahmen aufnimmt. Sie bietet Plätze für Jugendliche mit erhöhtem Sicherheits- und Betreuungsbedarf, was sich an den baulichen Massnahmen vor Ort widerspiegelt. Aufgrund eigener Tätigkeit des Autors, im Rahmen eines Praktikums vor rund zehn Jahren in der Organisation, waren die örtlichen und räumlichen Gegebenheiten bekannt und die Eignung für das Forschungsprojekt abschätzbar. Die Einrichtung ist insofern von Interesse, als dass sie einen geschlossenen Bereich, einen Übergangsbereich von geschlossen zu offen, sowie einen offenen Bereich führt und damit ein breites Spektrum an Interessen beheimatet. Das Forschungsprojekt ist im Übergangsbereich von geschlossen zu offen angelegt. Die Fallbearbeitung ist interdisziplinär organisiert (Sozialpädagogik, Schul- und Berufsausbildung, Therapie), mit der Sozialpädagogik als fallführende Disziplin. Die Fallbearbeitung im interdisziplinären Team orientiert sich an einem Stufensystem, wichtige Regeln und Sanktionen liegen verschriftlicht vor. Das Rahmenkonzept der Einrichtung formuliert Beziehung, individuelle Massnahmenplanung und Partizipation als die Kernwerte der sozialpädagogischen Arbeit. Zur vertieften analytischen Beschreibung des organisationalen Selbstverständnisses vergl. Kapitel 7.

Der Zugang zur Organisation fand telefonisch statt. Der Autor wurde über das Sekretariat an einen Sozialpädagogen einer Wohngruppe in der Zusatzrolle des Praxisausbilders vermittelt. Der Kontakt zeigte sich sofort offen und engagiert das Vorhaben zu unterstützen. Die Planung und Koordination der weiteren Termine verliefen produktiv. Die Termine für das Leitfadeninterview mit eben jener Person und die darauffolgenden teilnehmenden Beobachtungen konnten festgelegt werden. Zum selben Zeitpunkt wurden die relevanten organisationsinternen Dokumente übergeben, welche das sozialpädagogische Konzept der Einrichtung schriftlich abbildeten. Als primärer Zugang zum Forschungsfeld wurde die teilnehmende Beobachtung gewählt und steht als Erhebungsmethode im Zentrum der Untersuchung. In der folgenden Tabelle wird der Aufbau der Studie veranschaulicht, bevor anschliessend auf die methodische Auseinandersetzung eingegangen wird.

Übersicht Feldzugang zur Organisation	
Forschungsfragen • (Wie) Sprechen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Teambesprechungen über Strafen als Reaktionsmöglichkeit auf abweichendes Verhalten von Jugendlichen? • Welche (Be-)Deutungen liegen Praktiken des Strafens im sozialpädagogischen Alltag zugrunde? • Inwiefern wirken organisationale Einflüsse hinsichtlich strafender Praktiken?	
Informationsbeschaffung	Ziel
Zwei telefonische Erstgespräche mit einem Sozialpädagogen (Schlüsselperson für den Zugang zur Organisation)	Explikation des Forschungsprojekts und Exploration der Bereitschaft und Möglichkeiten der Organisation hinsichtlich des Forschungsprojekts
Ein Leitfadeninterview mit einem Sozialpädagogen des Teams, in dem die teilnehmende Beobachtung stattfindet	Zugang und Erstkontakt vor Ort in der Organisation; Explikation und Absprache der teilnehmenden Beobachtung; Exploration der organisationalen Besonderheiten; Zugang zu zentralen internen Dokumenten
Sichtung öffentlicher Dokumente (z.B. Webseite) und zentraler interner Dokumente (z.B. Rahmenkonzept)	Erschliessung der leitenden Konzepte und Begrifflichkeiten zum weiteren Beschreiben und Verstehen der Organisation
Dreimal teilnehmende Beobachtung bei den sozialpädagogischen Teambesprechungen Einmal teilnehmende Beobachtung bei der Gruppen-Info und beim interdisziplinären Austausch	Kennenlernen und Rekonstruktion der Ordnungen, Prozesse, Dynamiken und Praktiken im Rahmen sozialpädagogischer Teambesprechungen sowie die Motive und Hintergründe der beteiligten Akteure hinsichtlich abweichendem Verhalten der Jugendlichen und Strafe als mögliche Handlungsstrategie

Tabelle 1: Übersicht Feldzugang zur Organisation (eigene Darstellung)

Leitfadeninterview

Die Planung des Leitfadeninterviews diente primär als erster Zugang zur Organisation vor Ort. Der Autor konnte sich dabei ein Bild der örtlichen und räumlichen Gegebenheiten verschaffen. Es ermöglichte den persönlichen Austausch mit der Schlüsselperson für den Eintritt in die Einrichtung. Das Forschungsprojekt konnte vor Ort expliziert und organisatorisches geklärt werden. Die Interviewbefragung ermöglichte im Weiteren Einblick in die Perspektive einer Fachperson der Sozialpädagogik zu der organisationalen Ordnung, Belastungen der Organisation und den Mitarbeitenden, der Organisationskultur, Teamzusammensetzung und weiteren Besonderheiten. Im Leitfadeninterview und den begleitenden internen Dokumenten gründete das Verstehen der organisationalen Orientierungen. Aufgrund der beschriebenen kontextualisierenden Funktion des Leitfadeninterviews, wird es im Folgenden nur im Wesentlichsten theoretisch aufgearbeitet.

Im Kontrast zur teilnehmenden Beobachtung, so Döring und Jürgen Bortz (2016), ermöglicht eine Befragung die Erschließung des subjektiven Erlebens der Person (S. 356). Begründet in den theoretischen Vorüberlegungen und der Forschungsabsicht wurde ein halb-strukturierter Interview-Leitfaden konzipiert und ein Katalog offener Fragen formuliert (S. 358). Die Fragen des Leitfadens orientieren sich an den Themen der Typenbildung nach Schallberger und Schwendener (2017, S. 161-176) mit der vorausschauenden Absicht, die Auswertung ebenjener anzulehnen. Die Ausformulierung der Fragen ist massgeblich inspiriert aus der Studie 'Pädagogische Strafen in der Schule' (Richter, 2019, S. 40-44) und der Studie 'Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs' (Lutz, 2010, S. 309-311). Der Leitfaden umfasste Fragen zu den Themenbereichen: Organisation, Abteilung/Gruppe, pädagogischer Alltag, Haltung und Ziele pädagogischen Handelns, Rolle von Regeln, Strukturen und Konflikte, Umgang mit Konfliktsituationen, positive und negative Erlebnisse und Umgang mit Regelüberschreitungen (Interviewleitfaden siehe Anhang). Der Leitfaden ist dahingehend charakterisiert, dass er die befragte Person als Expertin oder Experte adressiert, um entsprechend ihr Fach-, Praxis- und Handlungswissen zu erschliessen (Döring und Jürgen Bortz, 2016, S. 375). Die Rolle des Autors als Interviewender wurde als Co-Experte (S. 376) verstanden, aufgrund des offengelegten beruflichen Hintergrundes. Dies widerspiegelt sich, so Döring und Jürgen Bortz (2016), im anspruchsvolleren Niveau des Interviewgesprächs (S. 376). Der Interviewleitfaden wurde vorgängig einem Pretest unterzogen, um ein Feedback hinsichtlich unverständlicher Fragen, Detaillierungsgrad und Anzahl der Fragen zu erhalten (Döring und Jürgen Bortz, 2016, S. 364).

Als Expertin oder Experte für das Interview wurde eine Person definiert, die eine sozialpädagogische Ausbildung absolvierte, zu dem Zeitpunkt mindestens ein Jahr in der Einrichtung tätig ist und

im selben Team arbeitete, in welchem die spätere teilnehmende Beobachtung stattfinden sollte. Es bot sich eine Person an, welche die beschriebenen Voraussetzungen erfüllte.

Überlegungen zur Interviewauswertung

Für die vorliegende Arbeit wurde auf eine vollständige Transkription des Leitfadeninterviews verzichtet, aufgrund der bereits ausgeführten Überlegungen zur Funktion des Interviews im Kontext des Forschungsvorhabens. Döring und Jürgen Bortz (2016) sehen in begründeten Fällen anstelle einer Transkription, die Weiterarbeit mit den Interviewnotizen im Feld und jenen aus dem nachträglichen Anhören der Audioaufnahme des Gesprächs (S. 367). Elizabeth J. Halcomb und Patricia M. Davidson (2006) beschreiben ein Auswertungsverfahren ohne Transkription. Diese Herangehensweise erschliesst, im Vergleich zur Transkription, die Gedanken und Interpretationen der Forschenden während des Abhörens der Audiodatei und ermöglicht daraus die Ableitung der Bedeutung der Daten (S. 40). Halcomb und Davidson (2006) empfehlen das konkrete Vorgehen bei der Datenauswertung, welches hier in zusammengefasster Form dargestellt wird: Der erste Schritt beschreibt die Interviewsituation selbst, wobei fortwährend Feldnotizen durch die interviewende Person angefertigt werden. Im Anschluss an das Interview werden die Notizen durchgegangen und ergänzt, gleichwohl wird die Interviewsituation reflektiert. Danach wird die Audiodatei (mehrmalig) angehört und mit den angefertigten Notizen abgeglichen und ggf. ergänzt oder korrigiert für eine möglichst akkurate Widerspiegelung der Interviewsituation. Nun werden die inhaltlich relevanten Themen und deren Bedeutung hinsichtlich der Fragestellung, unter Einbezug der Notizen und der Audiodatei, ermittelt und dargestellt (S. 41-42).

Teilnehmende Beobachtung

Im Zentrum des Forschungsprojekts steht die teilnehmende Beobachtung. Nach Lüders (2000) sind der Zugang und das akzeptiert werden im Feld Voraussetzung für den Informationsgehalt. Der Forschungsbericht beschreibt entsprechend notwendigerweise das Gelingen des Feldzugangs, der Vertrauensaufbau und die relevanten Stakeholder. Die Erkenntnisse, wie der Zugang gelingt oder misslingt, ebenso wie die Prozesse der Einführung des Forschenden im Feld und die Rollenaushandlungen, geben bereits wichtige Hinweise über die Strukturierung des Feldes (S. 392). Gleichermassen schreiben Barbara Friebertshäuser und Argyro Panagiotopoulou (2013), dass die Beziehungsgestaltung zwischen Forschenden und Erforschten die Datenerhebung notwendig mitgestaltet und die Ergebnisse beeinflusst. Um dem gerecht zu werden, ist empfohlen, diesen

Aushandlungsprozess reflexiv in die Datenauswertung einzubeziehen. Weiter ist zu reflektieren, welche Rolle die Forschenden im Feld einnehmen und von wem und wie man im Feld bekannt gemacht wird (S. 308-309).

Die Erstellung der Beobachtungsprotokolle bedeutet gemäss Lüders (2000) eine Herausforderung für die Ethnographie. Die Besonderheit zeigt sich in der nachträglichen Verschriftlichung des Beobachteten, Erlebten und Gehörten. Somit sind Beobachtungsprotokolle eine gedeutete Wiedergabe oder Zusammenfassung der Erinnerung, formuliert auf der Grundlage des vorhandenen Wortschatzes (S. 396). Auch Friebertshäuser und Panagiotopoulou (2013) gehen auf die Anfertigung des Beobachtungsprotokolls ein. Laut ihnen ist es für die Forschenden unmöglich, alle Aspekte einer Beobachtungssituation zu erfassen. Das Protokoll sollte im Idealfall Notizen zum Kontext, zu den Akteure, zum allgemeinen Verlauf und zu den wörtlichen Mitteilungen der Beforschten enthalten. Unterstützen lässt sich das Protokollieren mittels vorgefertigter Checkliste. Idealerweise wird zeitnah nach der Beobachtung der Verlauf schriftlich durch die Forschenden rekonstruiert (S. 313). Beobachtungsprotokolle sollen als vollständige, nachvollziehbare und analysierbare Beschreibung der beobachteten Interaktionen ausgeführt werden. Dabei ist zwischen tatsächlicher Beschreibung und Interpretation zu differenzieren und auszuzeichnen, wobei dies nicht klar trennbar ist, da die Formulierung einer Beschreibung selbst als Interpretation anzuerkennen ist (ebd.). Ein bewährtes Mittel zur Reflexion der Feldforschung ist das Forschungstagebuch (Friebertshäuser und Panagiotopoulou, 2013, S. 314). Darin sollen Ereignisse im Feld erfasst und die Selbstreflexion der Forschenden festgehalten werden. Das Forschungstagebuch beinhaltet gleichermassen die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungen, Beobachtungen und der sprachlichen Umsetzung (ebd.).

Für Lüders (2000) ist die Frage der Auswertung einer Ethnographie eine offene Diskussion. Beginnend damit, dass Beobachtungsprotokolle nicht im Sinne eines Ereignisprotokolls, sondern als bereits interpretierte Wiedergabe zu lesen seien. Als Vorschlag zur Abhilfe wurde dazu die Datentriangulation hervorgebracht, wobei die Daten verschiedener Forschenden verglichen wird, oder die Methodentriangulation, bei der unterschiedliche Erhebungsmethoden (Interviews, Dokumentenanalyse, Beobachtungsprotokolle) zusammengebracht werden. Die Methodenkombination ist für Friebertshäuser und Panagiotopoulou (2013) eine Besonderheit der Ethnographie. Dazu beschreiben sie die Kombination unterschiedlicher empirischer Daten, um ein umfangreiches und mehrperspektivisches Bild zu erzeugen, wobei die teilnehmende Beobachtung im Mittelpunkt der ethnographischen Feldforschung steht (S. 309-312). Kritisiert wird daran, so Lüders (2000), dass der Glaube, eine ähnliche Beschreibung einer Gegebenheit aus unterschiedlichen

Perspektiven erhöhe die Plausibilität, nicht als tragfähige Begründung anerkannt wird (S. 400). Eine Möglichkeit, dieser Herausforderung teilweise zu begegnen, ist der Einbezug der Lesenden. Der Fokus der Ergebnisdarstellung liegt weniger in der Auswertung als auf der Nachvollziehbarkeit und Plausibilität des Textes. Der Leser, die Leserin, entscheidet demzufolge selbst über die Qualität der Untersuchung. Dies bedinge allerdings ausreichendes Wissen und fachliche Kenntnisse der Leserschaft (S. 400-401).

Sozialisation der Forschenden im Feld

Die Sozialisation und Aushandlung der Rolle im Feld benennt Peter Cloos (2007) als das Anspruchsvollste und Schwierigste im gesamten Forschungsprozess. Er begründet dies im Unwissen über die herrschenden Regeln im Feld und die Unabsehbarkeit dessen, was darin passieren wird (S. 208). Die Teilnahme im Feld wird weiter als Einmischung in den Alltag beschrieben. Dies kann jegliche Reaktionen von Abwehr bis Vereinnahmung bei den Feldteilnehmenden auslösen. Mit der Dauer der Teilnahme im Feld kann sich dies mindern und die Forschenden werden zunehmend akzeptiert (S. 208). Herbert Kalthoff (1997) hält die Rolle der Forschenden als «(. . .)besonderer Anderer» fest (S. 241), weder Gast noch Besucher. Er versucht damit auszudrücken, dass die Forschenden eine institutionell undefinierte Rolle einnehmen und dies insofern Teil der Reflexion darstellt (ebd.). Forschende in den sozialpädagogischen Feldern, so Cloos (2007), werden oft durch die Feldteilnehmenden, ob Kinder oder Professionelle, in das Alltagsgeschehen einbezogen. Inwiefern die Forschenden darauf reagieren, mit Rückzug auf die Rolle der Beobachtenden oder den Einbezug zulassen, kann die Situation erheblich beeinflussen (S. 209). Cloos (2007) spricht in dem Zusammenhang von einer «(. . .) handlungsaufgeladenen Dreiecksbeziehung zwischen Forschern, Mitarbeitern und Adressaten» (S. 210). Diesem Handlungsdruck sind Forschende im Feld ausgesetzt und es gilt, diesen im Gleichgewicht zu halten (S. 210).

Kalthoff (1997) beschreibt Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Spezialisten der Beobachtung und will damit verdeutlichen, dass Forschende in pädagogischen Arbeitsfeldern selbst der ausführlichen Beobachtung ausgesetzt sind (S. 259). Er benennt ein Beispiel, bei dem die beobachtende Person im Anschluss an eine Sequenz aufgefordert wird, das beobachtete zu kommentieren. Dies wird als Versuch benannt, Einblick in die Perspektive der Forschenden zu erhalten und bietet so die Möglichkeit, den Standpunkt der Forschenden zu explorieren (ebd.).

Cloos (2007) macht auf die Doppelrolle der Forschenden in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern aufmerksam. Damit sei eine Person mit sozialpädagogischer Ausbildung gemeint, die in einem sozialpädagogischen Feld in die Rolle der forschenden Person tritt (S. 216). Dieses Wissen über

den sozialpädagogischen Alltag kann sich als erleichternd für die Interaktion und Akzeptanz im Feld herausstellen. Andererseits nimmt es Einfluss auf die Aushandlung der Rolle der Forschenden und erfordert Zurückhaltung, insbesondere wenn Forschende in fachliche Diskussionen im Feld involviert werden (ebd.). Nach Cloos (2007) sollen sich Forschende in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern nicht in die Rolle der Ko-Pädagoginnen oder Pädagogen verleiten lassen, sondern sich als «(. . .) besondere Andere» (Kalthoff, 1997, S. 241) verstehen. Dies beinhaltet das Jonglieren zwischen unterschiedlichen Rollenerwartungen (Forschende, Fachperson, Erwachsene), was gleichzeitig unterschiedliche Perspektiven ermöglicht und die Distanznahme innerhalb eines vertrauten sozialpädagogischen Feldes zulässt (S. 218).

Zeitdauer im Feld

Kathrin Oester (2008) beschreibt die Zeitdauer im Feld abhängig von der Beziehungsgestaltung und dem daraus resultierenden Vertrauensgewinn. Diese Integration der Forschenden ins Feld kann nicht forciert werden und die Dauer variiert je nach Begebenheiten. Von den Beforschten akzeptiert zu werden und deren Vertrauen zu gewinnen, ist die Voraussetzung für das Gelingen der Forschung (S. 235-236). Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung gilt es, sich für die unbewussten Strategien und Mechanismen der Beforschten innerhalb der sozialen Gruppe zu sensibilisieren. Dazu ist empfohlen, unterschiedliche Ereignisse unter unterschiedlichen Bedingungen zu beobachten (S. 237). Diese Integration der Forschenden ins Feld erzeugt beidseitig Irritationen, der Einbezug und die Reflexion dieser gilt als charakteristisch für die teilnehmende Beobachtung (ebd.).

Wissenschaftliche Verortung der geplanten teilnehmenden Beobachtung

Döring und Bortz (2016) beschreiben sechs primäre Kriterien, welche die Einordnung und Planung einer wissenschaftlichen Beobachtung erfordern (S. 328). Im Folgenden wird das geplante Forschungsvorhaben entlang jener Kriterien verortet:

Wissenschaftliche Verortung der teilnehmenden Beobachtung	
Strukturierungsgrad der Beobachtung	Es wird zwischen unstrukturierten, teilstrukturierten und (voll)strukturierten Beobachtungen differenziert. Entsprechend widerspiegelt sich dies im Grad der Standardisierung des Beobachtungsinstruments. Der vorliegenden Untersuchung liegen theoretische Konzepte und konkrete Forschungsfragen zugrunde, welche die Erfassung der Daten strukturieren. Entsprechend wird sie als eine teil-strukturierte Beobachtung verstanden. Verglichen mit dem Methodenarsenal der Befragungen entspräche dies einem Leitfadeninterview.
Gegenstand der Beobachtung	Es wird zwischen Fremd- und Selbstbeobachtung unterschieden. Die Untersuchung erschliesst primär Fremdbeobachtung. Es werden Verhaltensweisen der Feldteilnehmenden beobachtet (Fremdbeobachtung). Die Selbstbeobachtung seitens der Feldteilnehmenden wird mittels eines Leitfadeninterviews erschlossen, seitens der Forschenden im Rahmen der Selbst- und Rollenreflexion im Feld.
Direktheit der Beobachtung	Es wird zwischen direkter und indirekter (Verhaltensspuren) Beobachtung unterschieden. Die Untersuchung orientiert sich an direkter Beobachtung der beteiligten Personen im Feld.
Ort der Beobachtung	Es wird zwischen Feldbeobachtung und Laborbeobachtung als Offline- oder Online-Beobachtung unterschieden. Die Untersuchung wird als Offline-Feldbeobachtung konzipiert. Die Datenerhebung findet im natürlichen Arbeitsumfeld der beteiligten Personen statt.
Involviertheit des Beobachters	Es wird zwischen nicht-teilnehmender Beobachtung und teilnehmender Beobachtung unterschieden. Die Untersuchung wird als teilnehmende Beobachtung verstanden, wobei nochmals zwischen passiver oder aktiver Teilnahme unterschieden wird. Im Kontext des Forschungsfeldes lässt sich die passive Teilnahme, verstanden als primäre Beobachtung und sekundäre Teilnahme, annehmen.
Transparenz der Beobachtung	Bei der Fremdbeobachtung wird unterschieden zwischen offener und verdeckter Beobachtung. Die Untersuchung wird als offene Beobachtung angelegt, insofern sind die beteiligten Personen über die wissenschaftliche Untersuchung ihres Handelns informiert.

Tabelle 2: Verortung der wissenschaftlichen Beobachtungsmethode (eigene Darstellung auf der Basis von Nicola Döring und Jürgen Bortz, 2016, S. 328-329)

Döring und Bortz (2016) besprechen weiter die Unterscheidung zwischen einer qualitativen Beobachtung mit geringem Komplexitätsgrad und einer ethnographischen Feldbeobachtung. Eine qualitative Beobachtung ist indiziert, wenn vorgängig definierte Einzelaspekte eines sozialen Geschehens relevant sind und man sich geplant auf diese konzentriert. Qualitative Beobachtungen werden häufig teilstrukturiert angelegt; die Rolle der Forschenden ist passiv teilnehmend (S. 334). Ethnographische Feldbeobachtungen hingegen sind nicht strukturierte Beobachtungen von komplexen Interaktionsmustern im Feld. Die Forschenden tauchen umfassend und über längere Zeit in das Forschungsfeld ein. Die Beobachtungsprotokolle werden durch Daten aus Interviews und Dokumenten ergänzt (ebd.). Hubert Knoblauch (2005) unternimmt eine ähnliche Unterscheidung: Die Fokussierte ethnographische Forschung charakterisiert, gegenüber der Klassischen, die kürzeren Feldaufenthalte, ein thematischer Fokus, eine problemorientierte Forschung und die verstärkte Fokussierung auf die Beobachtung als auf die Teilnahme im Feld (S. 7).

Folgernd aus den dargestellten Überlegungen ist die vorliegende Untersuchung eine überwiegend qualitative Beobachtung oder fokussierte ethnographische Forschung. Die Untersuchung ist von einer konkreten Fragestellung geleitet und einen bestimmten Fokus impliziert, wobei die Forschungshaltung des Forschenden den Anspruch hat, sich vom Feld leiten zu lassen. Die zeitlichen Ressourcen lassen ein tiefgehendes und langfristiges Eintauchen ins Feld nicht zu. Mit der Beschränkung der Beobachtung auf den Kontext der Teambesprechungen können vorausgehende oder nachgehende informelle Gespräche zwischen einzelnen Personen teilweise beobachtet werden. Unterschiedliches Verhalten der Personen während der Teambesprechung im Vergleich zu anderen Situationen kann nur eingeschränkt beobachtet werden.

Beobachtungsfehler

Für die Erlangung aussagekräftiger Daten ist das Bewusstsein und die daraus entstehende Möglichkeit der Minimierung von Beobachtungsfehlern entscheidend (Döring und Bortz, 2016, S. 330). Die nachstehende Tabelle beschreibt die geläufigen Beobachtungsfehler und nimmt Bezug auf mögliche Gegenmassnahmen zur Minimierung:

Beobachtungsfehler	Gegenmassnahme
Reaktivität der Beobachtungssituation: Die beteiligten Personen werden durch die beobachtende Person irritiert und in ihrem Verhalten beeinflusst	Mögliche Beeinflussungen des Feldes reflektieren und protokollieren
Fehler bei den Hilfsmitteln: Möglichkeit des Verlierens von Notizen oder unzureichendes Erhebungsinstrument	Rasche (am selben Tag) digitale Verschriftlichung der Beobachtungsprotokolle
Wahrnehmungsfehler: Vorannahmen, Interessen und Prägungen führen zu selektiver Wahrnehmung und möglichem Ausschluss anderer Aspekte. Verlust der wissenschaftlichen Distanz durch eigene Zugehörigkeit der Forschenden zur untersuchten sozialen Gruppe. Ermüdung und Abdriften der Forschenden	Fortwährende Selbstreflexion im Forschungstagebuch
Interpretations- und Urteilsfehler: Theorien, Vorurteile und Identifikation können zu Verzerrungen der Interpretationen führen	Schulung der Beobachtenden
Erinnerungsfehler: Die Kapazität des Erinnerns ist beschränkt, intensive Erlebnisse oder Beobachtungen, die zu Beginn oder zuletzt passieren, werden einfacher erinnert	Fotos, Skizzen, verkürzte Beobachtungssequenzen, fortlaufende Protokollierung Schulung der Beobachtenden
Wiedergabefehler: Korrekt erinnerte Situationen werden verzerrt protokolliert, weil diese unangenehm empfunden werden, mangelnde zeitliche Ressourcen fürs Dokumentieren	Bei länger andauernder Forschungsprojekten zwischenzeitliche Überprüfung der Qualität der Protokolle

Tabelle 3: Beobachtungsfehler und Gegenmassnahmen (eigene Darstellung auf der Basis von Nicola Döring und Jürgen Bortz, 2016, S. 330-332)

Beobachtungsprotokoll

James P. Spradley (1980) beschreibt drei Phasen der teilnehmenden Beobachtung: Zu Beginn erfolgt eine unspezifische Beobachtung zur Orientierung im Feld und zur Erfassung der Komplexität. Darauf folgt eine zunehmende Verengung der Perspektive auf die relevanten Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage. Am Ende werden ausgewählte Verhaltensweisen, Abläufe etc. – auf Basis der vorhergegangenen Beobachtungen – fokussiert (S. 34). Zu Gunsten der Strukturierung und Nachvollziehbarkeit ist eine teilnehmende Beobachtung soweit möglich zu formalisieren und könnte wie folgt eingeteilt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 49):

Ort, Zeit	Beobachtungen	Kontext- informationen	Methodische und Rollen-Reflexionen	Theoretische Reflexionen
Wo befinde ich mich zu welchem Zeitpunkt?	Wie sieht das Feld aus? Welche genauen Abläufe gibt es? Wer tut was und wie mit wem? Gibt es Routinen? Gibt es besondere Ereignisse? Welche Konstellationen gibt es? Gibt es hervorgehobene Personen mit höherer Kontakthäufigkeit, besonderen Befugnissen? Gibt es Personen, die kaum/ nicht kontaktiert werden? Wie ist die Art des Kontakts? Gibt es Gruppenbildungen und Grenzziehungen? Gibt es Hinweise auf rele- vante Beziehungen zu Perso- nen/ Einrichtungen außerhalb des unmittelbaren Feldes?	Durch welche Rah- menbedingungen, z.B. finanzieller, familiä- rer, rechtlicher, politi- scher Art oder durch welche vor dem Untersuchungszeit- raum liegenden Ab- läufe wird das Feld mitbestimmt?	Wie ist meine Rolle als Forscher im Feld? Haben Beobachtun- gen im Feld be- stimmte methodi- sche Konsequen- zen?	Wie lässt sich das bisher Beobachtete in vorläufiger Weise theoretisch fassen? Welche Zusammen- hänge deuten sich an?

Abbildung 1: Aufbau Beobachtungsprotokoll (Aglaja Przyborski & Monika Wohlrab-Sahr, 2014, S. 50)

Unter dem Bereich Beobachtungen verorten Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) die Vorgänge im Feld entlang der primären Fragen: Wer tut was mit wem, wann und wo? Was passiert mit welchen Abläufen? (S. 50). Die Beobachtungen werden im Anschluss an den Aufenthalt im Feld in Form eines chronologischen Berichts verschriftlicht, beginnend mit dem Anfang der Beobachtung und endend mit dem Austritt aus dem Feld. Je detaillierter der Bericht erstellt wird, desto geringer ist die Notwendigkeit der Interpretation (S. 51). Als Kontextinformationen werden Informationen verstanden, die nicht aus der aktuellen Beobachtung stammen; etwa frühere Beobachtungen und Beobachtungen Dritter oder vorhandenes Wissen aus dem Feld. Die Quellen dieser Informationen sollen für die spätere Interpretation deklariert werden (ebd.). Bei den methodischen und Rollenreflexionen werden die Konsequenzen des Beobachteten für den weiteren Forschungsverlauf und die eigene Rollenreflexion der Forschenden dokumentiert (S. 51-52). Unter den theoretischen Reflexionen werden die vorläufigen theoretischen Interpretationen der Beobachtung notiert. Damit ist bereits der Interpretations- und Theoretisierungsprozess eingeleitet und gerade deshalb notwendigerweise von den Inhalten der Rubrik Beobachtungen zu differenzieren, um die spätere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (ebd. S. 52).

Das Beobachtungsprotokoll wurde auf der Grundlage der eben beschriebenen Überlegung von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) aufgebaut und auf den vorliegenden Kontext angepasst. Das Beobachtungsprotokoll ist im Anhang einzusehen.

Datenaufbereitung

Gemäss Döring und Bortz (2016) müssen die Rohdaten für die Analyse aufbereitet werden (S. 580). Die Daten müssen einheitlich verschriftlicht und formatiert, für die Einordnung bzw. Sortierung mit Kontextinformationen (z.B. Datum der Erhebung, etc.) ergänzt werden. Ein wichtiger Aspekt ist die Anonymisierung der Daten. Identifizierbare Informationen sollen entfernt oder einheitlich ersetzt werden (ebd.). Im Anschluss an die schriftliche Ausformulierung der Beobachtungsprotokolle werden die Feldnotizen vernichtet.

6.2. Ethnographische Collage als Auswertungsstrategie

Ethnografische Forschungsvorhaben vereinen in der Regel unterschiedliche Methoden der Datenerhebung (Helga Kelle, 2001, S. 192). In dem Zusammenhang wird in der qualitativen Sozialforschung von Triangulation gesprochen (Uwe Flick, 2011, S. 51). Die Triangulation meint den Einbezug verschiedener Datensätze aus unterschiedlichen Quellen (Datentriangulation), verschiedener Forschenden (Forschendentriangulation) oder die Verwendung mehrerer Erhebungs- und/oder Auswertungsmethoden (Methodentriangulation). Die Triangulation wird als Möglichkeit der Validierung diskutiert, wobei Daten nicht ohne weiteres in Beziehung gestellt werden können und wenn, dann sei dabei der Fokus weniger auf Übereinstimmungen, denn auf Widersprüche und deren Entstehung zu richten (S. 52). Kelle (2001) empfiehlt, unterschiedliche Vorgehensweisen parallel zu führen, anstelle des Versuchs, sie zusammenzubringen, da die gemeinsamen Bezugspunkte im Vergleich zur Abweichung ihrer Verfahren und Perspektiven zu geringfügig sind (S. 193).

Döring und Bortz (2016) beschreiben verschiedene qualitative Auswertungsmethoden, wobei die Auswahl von der Passung bezüglich der Forschungsfrage, des Datenmaterials und der Methodenkompetenz der Forschenden bestimmt wird (S. 600). Im Rahmen eines Überblicks über die gängigsten Datenanalyseverfahren fassen Döring und Bortz (2016) die objektive Hermeneutik, die qualitative Inhaltsanalyse, die dokumentarische Methode und die Grounded-Theory-

Methodologie (S. 602-603) zusammen. Diese Analyseverfahren lassen sich entlang sich ähnelnden zentraler Arbeitsschritte beschreiben:

Fallbezogene Auswertung (Döring & Bortz, 2016, S. 603-605)

1. Iteratives Lesen: Ein einzelnes Beobachtungsprotokoll oder Interview-Transkript aus der Datensammlung wird als Fall begriffen. Es wird mehrfach durchgearbeitet, zugunsten des inhaltlichen Verständnisses und Erschliessung bedeutender Segmente im Gesamtkontext.
2. Segmentierung: Der Text wird in Analyseeinheiten (einzelne Wörter, Sätze oder ganze Absätze) segmentiert, entlang der Fragen: Welche inhaltlichen Merkmale weist die Analyseeinheit auf? Auf welche dahinterliegenden Prozesse oder Phänomene verweist sie? Für welches übergeordnete Konzept ist sie ein Beispiel? Dabei ist stets das Erkenntnisinteresse der Untersuchung zu berücksichtigen.
3. Kodierung: Den Analyseeinheiten werden entsprechend ihrer Eigenschaft ein zusammenfassender oder erklärender Code zugeordnet. Es ist möglich, die Codes induktiv zu entwickeln oder deduktiv an das Datenmaterial heranzutragen. Codes sind als erste Abstraktionsstufe zu verstehen.
4. Kategorisierung: Mit der Bildung übergeordneter Kategorien wird eine weitere Abstraktion des Datenmaterials angestrebt, so können mittels Bündelung ähnlicher Codes übergeordnete Kategorien gebildet werden.
5. Summarische Fallbeschreibung: Zu jedem Fall wird beispielsweise eine kurze Zusammenfassung erstellt, die relevantesten Äusserungen festgehalten und/oder Bemerkungen zur Erhebungssituation notiert.

Nachdem alle Fälle kodiert sind, werden die übergeordneten Kategorien fallübergreifend verknüpft. Dazu gibt es verschiedene Vorgehensweisen (Döring & Bortz, 2016, S. 605-606):

- a. Thematische Analyse: Es werden fallübergreifend die relevanten Themen und Aspekte des Untersuchungsgegenstandes innerhalb der untersuchten Stichprobe ermittelt.
- b. Typenbildung: Ähnliche Fälle werden zu Typen zusammengefasst und im Kontrast zu weiteren Typen beschrieben.
- c. Theoriebildung: Die Kategorien werden über den beschreibenden Charakter hinaus theoriebildend verstanden. Die Kodiermethode des permanenten Vergleichens mündet mittels Kodierparadigma in einem theoretischen Modell.

Diese eben beschriebene generalisierte Darstellung des qualitativen Datenauswertungsverfahrens ist nach Döring und Bortz (2016) jeweils auf das konkrete Forschungsvorhaben zu adaptieren

(S. 604). Zu beachten ist, dass eine feinere Segmentierung mit einem höheren Arbeitsaufwand verbunden ist. Liegt also eine grosse Datenmenge vor, ist hinsichtlich vorhandener Ressourcen und der Zielsetzung der Studie zu definieren, wie akribisch die Datenanalyse gestaltet werden soll (ebd.).

Nach Sophia Richter (2023) ist das ethnographische Forschen als ein vom Forschungsgegenstand geleiteter offener Prozess zu verstehen, der sich im Verlauf der Forschung entwickelt (S. 293). Charakteristisch für den ethnographischen Zugang ist der Einbezug verschiedener Forschungsmethoden zur Exploration der interessierenden sozialen Felder (ebd.). Richter (2023) stellt fest, dass kaum systematische Einführungen zur Ethnographie als Forschungsstrategie zur Verfügung stehen und versucht diesem Problem mit der Besprechung der ethnographischen Collage Abhilfe zu verschaffen (S. 293). Durch die bereits zitierte Studie von Richter (2019) (Pädagogische Strafen in der Schule) wurde der Autor auf die ethnographische Collage als Auswertungsstrategie aufmerksam. Für Barbara Friebertshäuser, Sophia Richter und Heike Boller (2013) ist das Ziel der ethnographischen Collage die Zusammenführung unterschiedlich erhobener Daten in einer nachvollziehbaren Weise (S. 387). Den Lesenden soll schliesslich mittels der Datenpräsentation Zugang zum erforschten Feld ermöglicht werden, wobei die unterschiedlichen Logiken der Datenerhebungen berücksichtigt bleiben (S. 387-388), wie dies bereits weiter oben mit Kelle (2001, S. 193) empfohlen wurde. Die ethnographische Collage wird als Strategie zur verdichteten Beschreibung der Datenmaterialien verstanden, dabei ist sie variabel auf den konkreten Forschungsprozess und -fokus anzuwenden (S. 388). Die Datenpräsentation in Form der ethnographischen Collage ist eine analytische Beschreibung und Interpretation des Gegenstandes (ebd.), im vorliegenden Fall also das Sprechen über Strafen in sozialpädagogischen Teambesprechungen. Diese erzeugte Collage, so Friebertshäuser, Richter und Boller (2013) bildet anschliessend die Ausgangslage für weitere Interpretationen und Auswertungen des Forschungsgegenstandes (S. 388). Dieser mehrstufige Auswertungsprozess wird stets als rekonstruktive und theoriebezogene Auswertung der empirischen Daten verstanden (ebd.), wobei die theoretischen Vorüberlegungen (vor dem Feldzugang) für den analytischen Rahmen stehen (S. 391). Friebertshäuser, Richter und Boller (2013) beschreiben vier Arbeitsschritte zur Erstellung einer ethnographischen Collage (S. 388). Die ersten drei Arbeitsschritte repräsentieren die weiter oben mit Döring und Bortz (2016) abgebildete fallbezogene Auswertung. Der vierte Arbeitsschritt, die Erstellung der ethnographischen Collage, bildet die fallübergreifende komprimierte Darstellung des Untersuchungsgegenstandes ab (Friebertshäuser, Richter & Boller, 2013, S. 391).

Grenzen der ethnographischen Collage als Auswertungsstrategie

Friebertshäuser, Richter und Boller (2013) sehen eine Schwierigkeit in der Verwendung von Daten resultierend aus unterschiedlichen Erhebungsmethoden, da die jeweiligen Erkenntnisse unter Berücksichtigung der Logik ihrer Methode zu betrachten sind (S. 392). Die Idee der Bildung einer Collage soll dem gerecht werden, da sie die Eigenständigkeit der einzelnen Daten zum Ausdruck bringen kann. Es ist somit reflexiv der Frage nachzugehen, welche Daten wie zusammengebracht werden können, wobei eine Übereinstimmung keinesfalls anzustreben sei (S. 392). Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Darstellungsform. Die Forschenden übersetzten das Untersuchungsfeld für die Lesenden, um das im Feld erlebte und erfahrene zugänglich zu machen. Es ist deshalb notwendig, dass die Forschenden den Prozess des Erkenntnisgewinns nachvollziehbar darlegen, dabei sind die gewählten Worte bereits erste Interpretationen (S. 392). Dieses Problem der Verwebung der Daten und dem Vorwissen der Forschenden bleibt ungelöst, obwohl die ethnographische Collage die Präsentation des Datenmaterials von der Interpretation der Erkenntnisse trennt (S. 393). Für Friebertshäuser, Richter und Boller (2013) bleibt das Resultat (die Collage) schliesslich eine Rekonstruktion der untersuchten sozialen Welt und hat sich mit der Kritik an der Subjektivität dieser Rekonstruktion zu beschäftigen. Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster begleiten die Arbeit der Forschenden, was subjektive Interessen widerspiegelt, blinde Flecken erzeugt und schliesslich nur einen Ausschnitt des Ganzen darstellt (S. 393).

Hilfsmittel zur Datenanalyse

Für die Auswertung der gesammelten Daten wurde keine spezifische Software beigezogen, sondern mit den Tools von Microsoft Office gearbeitet. Die Sichtung und Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle begannen parallel zu den Terminen der teilnehmenden Beobachtung im Feld.

6.3. Reflexion des Forschungsprozesses

Dieses Kapitel dient der übergeordneten Reflexion des Forschungsverlaufs im Feld. Damit will der Zugang zum Feld und die damit verbundenen Besonderheiten reflektiert und für die Leserschaft nachvollziehbar gemacht werden. Die nachfolgend dargestellten subjektiven Beobachtungen, Empfindungen und Interpretationen wurden im Anschluss an den Aufenthalt im Feld (i. d. R. am selben Tag), auf Grundlage der Notizen und des Erinnernten, reflexiv verschriftlicht.

Leitfadeninterview

Nach vorgängig zweimaligem telefonischem Kontakt mit der Schlüsselperson in der Organisation, wurde der Interviewtermin wie geplant beidseits wahrgenommen. Der Autor wurde vor Ort von der interviewten Person kollegial und offen in Empfang genommen. Der Weg führte auf die Wohngruppe, auf welcher die Person selbst arbeitet. Im Stationsbüro wurden dem Autor zwei weitere Personen des Teams bekannt gemacht. Das Interview fand anschliessend in ruhiger Umgebung am Esstisch im Aufenthaltsbereich der Wohngruppe statt. Die örtlichen Gegebenheiten wurden von der interviewten Person nicht kommentiert, wobei angenommen wird, dass die Ortskenntnis aufgrund der eigenen Tätigkeit in der Einrichtung vor zehn Jahren vorausgesetzt wurde. Die interviewte und die interviewende Person arbeiteten damals gleichzeitig in der Organisation, jedoch auf verschiedenen Wohngruppen. Das Gespräch im Rahmen des Ankommens und Kennenlernens fundierte und bezog sich entsprechend auf diese Gemeinsamkeit. Der Übergang in die eigentliche Interviewsituation gestaltete sich fließend. Die interviewte Person reservierte sich eine Stunde Zeit für das Gespräch, gleichwohl erweckte es teilweise den Eindruck, dass die Person auch noch anderes zu tun hätte. Die Atmosphäre wurde durchgehend entspannt empfunden, es wirkte, als hätte die befragte Person Übung in dieser Rolle. Eine Interviewfrage schien unverständlich, da die Person eine Rückfrage stellte. Die befragte Person antwortete wechselnd zwischen der Gruppen- oder Organisationsebene und nannte konkreten Beispielsituationen aus der Praxis. Die Befragungsperson zeigte keine Tendenzen, in ihren Antworten abzuschweifen, sie antwortete meist klar und direkt. Das Interview dauerte rund 45 Minuten. Das Gespräch zog sich ca. zehn Minuten über das Ende der Audioaufnahme hinaus, wobei dies als ein gegenseitiger Austausch über persönliche Erfahrungen erlebt wurde. Beide Personen lehnten sich währenddessen im Stuhl zurück, hingegen wurde während des Interviews mehrheitlich aufrecht (aktiver) gesessen. Die Verhandlungen gingen über zu Organisatorischem bezüglich der teilnehmenden Beobachtung und schliesslich in eine kurze Phase der Auflösung und Verabschiedung.

Teilnehmende Beobachtung

Die Einführung ins Feld schien kein Anlass für offensichtliche Irritationen bei den Teammitgliedern oder Änderung ihrer Abläufe. Es wirkte, als seien sich die Personen gewohnt, externen Personen Einblick zu gewähren, zumal gerade auch eine externe Person an dem Tag Einblick erhielt.

Auf dem Weg zur Wohngruppe werde ich informiert, dass die Teambesprechung bereits begonnen hat. Mir wird ein Platz in der Runde zugewiesen, während die Teambesprechung weiterläuft. (Beobachtungsprotokoll [im Folgenden mit BP abgekürzt], 23.09.2024, Z. 7-11)

Die Teammitglieder zeigten im Rahmen der ersten teilnehmenden Beobachtung kein besonderes Interesse am Forschenden und dessen genauer Absicht, er wurde aber auch nicht ignoriert. Der Forschende wurde nicht auf seine Rolle oder seine Beobachtungen angesprochen, ein Angebot, aus der passiv teilnehmenden Rolle des Beobachtens herauszutreten, wurde im Rahmen der Befindlichkeitsrunde gemacht:

Zum Zeitpunkt meiner Ankunft befindet sich das Team mitten in der Befindlichkeitsrunde, allen Personen wird, der Reihe nach, das Wort zuteil. In diesem Rahmen wird mir die Möglichkeit gegeben, mich vorzustellen und das Ziel meiner Anwesenheit zu erläutern. Ich tue dies mit dem Gefühl, mich kurzzuhalten. Das Team scheint vorinformiert zu sein, sie nehmen die Ausführungen zur Kenntnis, zwei Personen stellen Nachfragen. Es bleibt unklar, in welcher Rolle ich dem Team vorgängig erklärt wurde. Ich selbst stelle mich nicht in einer eindeutigen Rolle vor, sondern beschreibe mich einerseits als Studierender in der Arbeit an meiner Abschlussarbeit und als sozialpädagogisch tätige Person. (BP, 23.09.2024, Z. 15-23)

Auf die Diskussionen während der Teambesprechung schien der Forschende keine auffallend hemmende Wirkung zu haben, wobei dies im Kontext des ersten Feldzugangs zu lesen ist. Es schien weiter, als würde man gerne und selbstbewusst zeigen, wie es in der Einrichtung läuft, die Teammitglieder schienen keine Tendenzen zu zeigen, während ihren Ausführungen, mittels Blickkontakt die Haltung oder Reaktionen des Forschenden zu lesen. Der Forschende lieferte kein Anlass für die Fachpersonen, ihr professionelles Selbstverständnis in auffällender Weise zu begründen oder rechtfertigen.

Im Rahmen des ersten Feldzugangs, und der damit verbundenen Entdeckung der eigenen Rolle im Feld, blitzen laufend Aspekte der theoretischen Vorbereitung auf. Es fühlt sich teilweise verkrampft an und die Beobachtungen werden weniger vom Feld geleitet, sondern mehr am Beobachtungsprotokoll orientiert. Der Fokus des Forschenden wechselt zwischen dem Verbalen und dem Nonverbalen. Mit dem Fokus auf das Verbale war der Forschende mehr mit Notieren absorbiert, umso mehr bleibt das Nonverbale ausser Acht. Mit dem Fokus auf das Nonverbale bleibt hingegen der Wortlaut weniger erinnert. Bei der zweiten teilnehmenden Beobachtung fühlte sich der Forschende vertrauter mit dem Ort und den Personen. Er erlebte sich selbst gelassener und offener. Dies wohl aufgrund dessen, dass auf den Erfahrungen der ersten Teilnahme

aufgebaut werden konnte und damit absehbar war, was im Groben passieren würde. Mit der zunehmenden Vertrautheit im Feld schwand der Anspruch, die Abläufe des Feldes schnellstmöglich anzueignen. Dies begünstigte die Offenheit gegenüber dem Feld, was wiederum die Reflexion über die eigene Doppelrolle als Forscher und selbst tätiger Sozialpädagoge ermöglichte. Die Frage war immer wieder präsent: Was würde einer fachfremden Person auffallen, was hier unbeachtet übergangen wird? Und umgekehrt: Was würde einer fachfremden Person nicht auffallen, was aufgrund der Doppelrolle auffällt? In der Reflexion über diese Fragen stellte sich primär heraus, dass die eigene Beantwortung dieser Frage kaum möglich ist, da die Antworten wiederum vom selben Hintergrund geprägt sind. Entlang reflexiver Fragen versuchte der Forschende innerhalb des vertrauten Feldes Distanz zu gewinnen (Kalthoff, 1997, S. 218; vergl. Kapitel 6.1): Wovon bin ich voreingenommen? Was hoffe ich zu beobachten und was nicht? Welche Bezüge und Verknüpfungen (Vorwissen) werden registriert und was bleibt ausser Acht (Selbstverständlichkeiten)? Wie bereits mit Cloos (2007) vermutet, erweckte es den Eindruck, als sei die eigene sozialpädagogische Tätigkeit und das damit verbundene Wissen erleichternd für die Akzeptanz im Feld (S. 216; vergl. Kapitel 6.1).

Der Forschende wurde während der zweiten teilnehmenden Beobachtung in der Teambesprechung einbezogen bzw. humorvoll auf seine Rolle aufmerksam gemacht:

Die Person neben mir bringt einen Input, der sich im Kontext als zweideutig entpuppt und ein Gelächter auslöst. Die Person wendet sich mir witzelnd zu: «Das bitte nicht notieren.» Wiederrum scheinen sich alle am Tisch zu amüsieren. (BP, 30.09.2024, Z. 29-31)

Die Reaktion der Person neben mir vermittelt, dass dies selbstverständlich ist, die Person betonte mit Spass unterlegt: «Ich mache das natürlich partizipativ, beziehe die Jugendlichen ein, lasse es in die pädagogische Arbeit einfließen.» Die sprechende Person wendet sich mit einem Grinsen mir zu: «Das musst du jetzt aufschreiben!» Alle Lachen noch bevor die Person ganz fertig gesprochen hat. Ich bestätige: «Das schreibe ich fett auf.» (BP, 30.09.2024, Z. 46-50)

Diese Situationen wurden als Momente der Beziehungsgestaltung erlebt, nicht als Aufdecken der Gedanken als Beobachtender oder der Meinung als sozialpädagogische Fachperson. Zur Gestaltung und Entdeckung der eigenen Rolle im Feld suchte der Forschende in der Pause, im Vergleich zur Vorwoche, aktiv den Kontakt zu verschiedenen Personen, was zu einem kurzen Austausch von wenigen Worten oder einem kurzen Gespräch führte. Eine Person legte sein Interesse gegenüber der Rolle und den Gedanken und Überlegungen des Forschenden offen. Er schätzt die Bereitschaft der Organisation und des Teams für diese Zusammenarbeit positiv ein, die Transparenz

spreche für die Organisation. Bei der dritten teilnehmenden Beobachtung war nochmals mehr Vertrautheit gegenüber dem Ort und den anwesenden Personen spürbar. Beim Ankommen im Sitzungsraum war keine merkbare Veränderung der Atmosphäre, ein auffälliges Unterbrechen der Unterhaltung oder ein Wechsel des Themas bemerkbar, der Blickkontakt und die Körpersprache der anwesenden Personen zeugte von Einbezug und Anerkennung. Bei der letzten teilnehmenden Beobachtung widerspiegelte sich die Qualität des Beziehungsaufbaus und der Vertrautheit darin, dass die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aktiv auf den Forschenden zukamen und Nachfragen stellten; sowohl auf persönlicher Ebene als auch bezüglich der Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtung:

Die Runde löst sich nach etwa 30 Minuten auf und will sich nach 30 Minuten wieder versammeln. Ich bleibe am Tisch sitzen, es kommen immer wieder einzelne Personen dazu, es entstehen Gespräche, Personen verlassen den Raum wieder, gehen auf Toilette, holen Kaffee oder müsse ein Telefonat führen. Eine Person spricht mich an: «Bist du zu dem gekommen, was du dir erhofft hast?» Es entsteht ein Gespräch über mein Forschungsprojekt, über meine Rolle als selbst tätiger Sozialpädagoge. (BP, 14.10.2024, Z. 57-62)

Die im Laufe des Feldaufenthalts gemachten Notizen zum Kontext, den Akteuren, dem allgemeinen Verlauf und wörtliche Zitate wurden, wie von Friebertshäuser und Panagiotopoulou (2013) empfohlen, weitestgehend am selben Tag und teilweise am darauffolgenden Tag ausformuliert (S. 313; vergl. Kapitel 6.1). Der Prozess zeigte sich über die Wochen aufbauend, Notizen und Beobachtungen (bspw. zu Abläufen) aus der ersten teilnehmenden Beobachtung konnten laufend integriert werden und ermöglichten damit Ressourcen für andere Beobachtungsperspektiven und Aspekte. Die Rekonstruktion der Beobachtungsprotokolle entpuppte sich als weit grösserer Leistungsaufwand als erwartet. Die Umsetzung einer Stunde Beobachtungszeit beansprucht das doppelte der Zeit. Der Prozess der Verschriftlichung verlief über die Wochen der Datenerhebung immer leichter, flüssiger und wurde zunehmend lustvoll erlebt. Die Form der Notiz aus dem Feld (Stichwort, kurze Zusammenfassung, wörtliches Zitat etc.) zeigte sich als massgeblich für die Erinnerung, die Ausformulierung und damit für den Grad der Interpretation der Wiedergabe in den Beobachtungsprotokollen.

Die Zeitdauer im Feld erstreckte sich, vom ersten Feldzugang mittels Leitfadeninterview bis zur letzten teilnehmenden Beobachtung, über insgesamt fünf Wochen. In dieser Zeit war der Autor wöchentlich in der Organisation anwesend. Über weitere Teilnahmen konnte fortlaufend gemeinsam entschieden werden:

Nach Beendigung der Teambesprechung bringe ich mein Anliegen zur Teilnahme an weiteren Besprechungen ein. Dem wird sofort zugesagt, es werden aktiv verschiedene Möglichkeiten angeboten, was aus Sicht der Anwesenden für die Beobachtung interessant sein könnte. Ich entscheide mich nächste Woche an der Gruppen-Info mit den Jugendlichen und einer interdisziplinären Besprechung teilzunehmen. Wir vereinbaren sofort den Termin dafür. Auf dem Weg zum Ausgang wird mir erneut so viel Beobachtungszeit zugesichert, wie ich brauche. (BP, 07.10.2024, Z. 137-142)

Die Bereitschaft des Teams für die Teilnahme des Forschenden wurde mehrfach kundgetan. Das Team schien sich ebenfalls Gedanken zu machen, was über die Teambesprechungen hinaus interessant wäre zu beobachten und schlug unmittelbar Möglichkeiten der Teilnahme an einer Gruppen-Info und einem interdisziplinären Austausch vor. Der Forschende nahm diese Angebote an, obschon sie ursprünglich nicht als Teil des Forschungsprojekts beabsichtigt waren. Die Entscheidung dafür gründet in der von Oester (2008) geforderten ethnographischen Forschungshaltung, in der das Feld als übergeordnet und leitend verstanden wird (S. 234; vergl. Kapitel 6.1).

Die Verabschiedung aus dem Feld fand binnen weniger Minuten statt, wobei sie in der Vorwoche bereits angekündigt wurde. Darin wurde erneut deutlich, dass die Anwesenheit des Forschenden nicht als Störfaktor erlebt wurde, sondern als ein Teil des Geschehens und, obwohl nicht beobachtbar, einen Einfluss auf die Teamdynamik hatte.

Der interdisziplinäre Austausch wird pünktlich um 16 Uhr beendet. Die dazugekommenen Personen verabschieden sich und verlassen den Raum. Ich werde gefragt, ob ich noch etwas brauche, während ein Teil der Personen die Runde verlassen oder sich bilateralen Austausch zuwenden. Ich verneine für den Moment und bedanke mich erneut für die Möglichkeiten teilzunehmen und verabschiede mich. Eine Person wirft mit Spass unterlegt ein, ich könne ja auch bleiben, es sei gerade eine Stelle frei. Die diensthabenden Personen des Abends treffen sich für die Vorbesprechung des Abends, die anderen verabschieden sich und machen Feierabend. Ich werde zum Ausgang begleitet. (BP, 14.10.2024, Z. 86-93)

7. Darstellung der Forschungsergebnisse

Für Friebertshäuser und Panagiotopoulou (2013) stehen die Alltagspraktiken und die Sinndeutungen innerhalb der lokalen Lebenswelt der Beforschten im Zentrum des Interesses einer ethnographischen Forschung (S. 301). Demzufolge wird im ersten Schritt der Darstellung der Forschungsergebnisse und als Voraussetzung für das Folgende, im Kapitel 7.1 das Selbstverständnis der Organisation beschrieben. Das darauffolgende Kapitel 7.2 repräsentiert die Alltagspraktiken im Kontext der sozialpädagogischen Teambesprechungen des Jugendheims. Gleichwohl soll dies zur Nachvollziehbarkeit und Plausibilität der Ergebnisdarstellung beitragen, als Voraussetzung, damit die Leserschaft selbst über die Qualität der Daten und deren Auswertung entscheiden kann (Lüders, 2000, S. 400-401; vergl. Kapitel 6.1). Im dritten Teil (Kapitel 7.3) werden die Ergebnisse der Datenauswertung präsentiert als Resultat einer analytischen Rekonstruktion der Strukturen, Prozesse, Praktiken und individueller sowie kollektiver Handlungen und Deutungsstrukturen (Richter, 2019, S. 32).

7.1. Das Jugendheim

Auf Basis der Auswertung des Leitfadeninterviews und der zur Verfügung gestellten internen Dokumente wurde die untersuchte Einrichtung entlang der Typenbildung aus dem, in Kapitel 3.6 bereits eingeführten, Forschungsbeitrag von Schallberger und Schwendener (2017) beschrieben. Diese Anlehnung ermöglicht eine weitaus differenziertere Beschreibung der Organisation, als dies mittels der hier erhobenen Daten möglich wäre. Schallberger und Schwendener (2017) bilden fünf Typen organisationaler Selbstverständnisse auf der Grundlage von qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen mit Fachpersonen aus elf Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe der Schweiz (S. 18). Dabei nicht berücksichtigt wurden Einrichtungen des rein geschlossenen Massnahmenvollzugs und Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen (S. 19).

Organisationales Selbstverständnis

Die Einrichtung versteht und präsentiert sich als Dienstleisterin gegenüber einweisenden Behörden mit dem Auftrag, dissoziale Jugendliche zu resozialisieren. Dieses Verständnis scheint mitunter historisch und von einem konservativen Gesellschaftsbild geprägt zu sein (Schallberger &

Schwendener, 2017, S. 169). Die prinzipielle Annahme, es mit dissozialen Jugendlichen zu tun zu haben, könnte in der behördlichen Zuweisung der Jugendlichen gründen und der ggf. bereits vorgängig vollzogenen Etikettierung (S. 168). Das gesamtorganisationale Stufensystem steht für Praktiken der Verhaltenskontrolle und Sanktionierung, womit den Jugendlichen ein Trainingsrahmen für sozialverträgliches Verhalten ermöglicht wird. Die Jugendlichen benötigen diese strukturellen Orientierungen für ihre Entwicklung. Das Stufensystem und der Regelkatalog sind gleichermassen sicherheitsstiftend und förderlich für die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte in der Begegnung mit gewaltbereiten, aggressiven und lauten Jugendlichen. Die Einrichtung reduziert die Jugendlichen nicht lediglich auf ihr Verhalten. Das interdisziplinäre Angebot von Pädagogik, Sozialpädagogik, Arbeitsagogik und Psychotherapie verweist auf eine differenzierte Fallbearbeitung unter Berücksichtigung der jeweiligen Sozialisationsgeschichte (S. 174).

Ziel der sozialpädagogischen Arbeit

Das Ziel der Resozialisierung wird über den Abschluss einer internen (Berufs-)Ausbildung und Deliktfreiheit operationalisiert. Auf dem Weg dahin vertritt die sozialpädagogische Arbeit Werte wie Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Verbindlichkeit, das sichere Bewegen innerhalb von Strukturen, die adäquate Kommunikation von Bedürfnissen, Kontrolle des Konsum- und Suchtverhalten oder die Familienarbeit. Das Stufensystem zur Realisierung der Ziele kann als Methode der Rekonditionierung verstanden werden (S. 169). Auf die konfrontative Haltung der Fachkräfte und das stete Aufzeigen von standardisierten Sanktionen reagieren die Jugendlichen mitunter mit Verhaltensabwägung. Bei vermeidendem Verhalten steht aufgrund von Erfahrungswissen Unwillen im Verdacht, wobei genau hingeschaut und mit den Kernwerten der sozialpädagogischen Arbeit (Beziehung, individuelle Massnahmenplanung und Partizipation) dem Unvermögen Rechnung getragen wird (S. 174). Erfolgreiche sozialpädagogische Arbeit wird nicht nur im Voranschreiten im Stufensystem gesehen, sondern gleichermassen in den kleinen Dingen des Alltags – wie beispielsweise in einem guten Abend mit 15 Jugendlichen oder am Morgen beim Kaffee über Fussball quatschen.

Professionelles Selbstverständnis

In der sozialpädagogischen Arbeit wird eine konfrontative Haltung gepflegt. Damit wird nicht die stumpfe Überwachung und das Vermerken von Fehlverhalten verstanden, sondern das empathische Begegnen und Grenzen setzen. Die Fachpersonen interessieren sich für die individuellen Persönlichkeiten, die Jugendlichen werden getragen, motiviert und lösungsorientiert einbezogen.

Die Jugendlichen bekommen in der Einrichtung eine Chance, welche sie mittels Annahme der Strukturen und Kooperationsbereitschaft für sich nutzen können. Die Ausbildung der Persönlichkeit und das Erleben von Gemeinschaftlichkeit werden in der kollektiven Interaktion verortet. Die Fachpersonen verstehen sich weniger als Vertretende des Massnahmenvollzugs, sondern als professionelle Helfende zur Erreichung der (persönlichen) Ziele der Jugendlichen (S. 176). Wenn die organisationale Haltung nicht mehr mit jener der Professionellen übereinstimmen würde, wäre das mitunter ein Grund, die Organisation zu verlassen. Diese Position wurde auch im Kapitel 3.6 mit Klatetzki (2019) beschrieben: Wird die Diskrepanz zwischen organisationaler und persönlicher Orientierung zu gross und wird deshalb die Organisation verlassen, mangelt es an kritischer Reflexion des zunehmend anerkannten organisationalen Selbstverständnisses (S. 63).

Gestaltung des Heimalltags

Der Alltag orientiert sich an ausformulierten Strukturen, Regeln und Sanktionen, welche im Sinne der Gleichbehandlung für die gesamte Einrichtung gelten (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 170). Die Disziplinar-massnahmen reichen vom mündlichen Verweis bis zum Arrest im Disziplin-zimmer. Es wird nicht von Strafe gesprochen, sondern von Sanktionen. Es gilt den Jugendlichen klarzumachen, dass ihr Verhalten eine Konsequenz haben kann; dies ist keine Strafe, sondern eine Sanktion. Die Wirkkraft der sozialpädagogischen Arbeit setzt klare Strukturen voraus. Entlang des Stufensystems wird das Verhalten der Jugendlichen bewertet, Belohnungen und Privilegien (z.B. Öffnung) wirken als Motivatoren für die Jugendlichen. Das sozialpädagogische Streben scheint auf Sinnstiftung und das Erkennen einer persönlichen Chance trotz Zwangskontext ausgerichtet. Im Zentrum des Zusammenlebens der Wohngruppe steht die Gemeinschaftlichkeit, auftretende Konflikte werden aufgenommen und geklärt. Disziplinierungen erfolgen nach kollegialer Rücksprache und werden gegenüber den Jugendlichen begründet, um möglichst Diskreditierung zu vermeiden (S. 176). Für die Fachkräfte sind regelmässige Gefässe des kollegialen Austausches und Besprechung im disziplinären sowie interdisziplinären Rahmen reserviert.

Gleichwohl die Einrichtung als stark hierarchisch strukturiert verstanden wird, wird auf Team-ebene eine flache Hierarchie erlebt. Die Organisation legt Wert auf Menschlichkeit in der Umgangsform über alle Hierarchiestufen hinweg. Die Motivation und Bereitschaft der Fachpersonen für die Arbeit mit der Klientel wird betont. Die organisational-strukturellen Einflüsse sind hoch, werden aber nicht als einschränkend empfunden, eher bestärkend. Der Entscheidungsspielraum im sozialpädagogischen Alltag sei gross. Die Einrichtung präsentiert sich nach Aussen als spezialisiert für Schutzmassnahmen für entwicklungsgefährdete Jugendliche. Auf der Haltungsebene

hingegen versteht sich die Organisation weniger als Massnahmenvollstreckerin dissozialer Jugendlicher, sondern als professionelle Anleitung zur Autonomiebildung (S. 127-128). Die Jugendlichen werden in einer Entwicklungskrise verstanden, welche mittels der interdisziplinären Angebote gemeinsam zu überwinden versucht wird. Dies steht wiederum gegenüber dem verhaltensorientierten Stufensystem, bzw. laufen die beiden Argumentationsketten zusammen (S. 129). Inwiefern Normkonformität der Autonomiebildung vorausgesetzt wird oder umgekehrt, scheint in der Tendenz situativ ausgelegt zu werden.

7.2. Sozialpädagogische Teambesprechungen

Bereits in Kapitel 6.3 zur Reflexion des Forschungsprozesses wurde ein erster Einblick in die Beobachtungssequenzen gewährt. Im Folgenden ein Einblick in die beobachteten Ordnungen, Abläufe und Themen einer Teambesprechung:

Wie gewohnt werde ich beim Eingang abgeholt. Auf dem Weg zum Ort der Teambesprechung fiel heute auf, dass die Einrichtung durchwegs sauber und gepflegt erscheint. Es stehen oder liegen keine unnötigen Dinge herum, auch nicht im Eingangsraum und dem Wohn- und Esszimmer der Wohngruppe. Die Ausstattung scheint pragmatisch und funktional. Der Raum, an dem die Teambesprechung stattfindet, wirkt heute hell, die Sonne scheint plötzlich direkt in die Runde der Anwesenden. Bis auf eine Person, welche im Büro (im angrenzenden Raum) telefoniert, scheint die Runde komplett. Es sind zwei noch unbekannte Personen anwesend. Eine davon direkt zur Rechten des Beobachtenden. Die Person stellt sich dem Beobachtenden vor und erklärt ihre Abwesenheit aufgrund von zwei Wochen Urlaub. Die andere noch unbekannte Person sitzt drei Plätze weiter, es besteht kein Blickkontakt zu der Person, es findet keine explizite Bekanntmachung statt. Insgesamt sind es 10 Personen, davon 8 männlich und zwei weiblich gelesene Personen. Das Sitzungsprotokoll schreibt dieselbe Person am Laptop, wie die vorherigen Male. Unterdessen kehrt die Person aus dem Büro zurück und teilt Neuigkeiten bezüglich eines Jugendlichen, der sich auf dem Weg zum externen ÜK meldete und mitteilte, er habe seinen Laptop vergessen. Die Situation wird besprochen und es wird entschieden, dass eine Person dem Jugendlichen den Laptop mit dem Auto vorbeibringt. Die Person verlässt die Teambesprechung und kehrt nach ca. 75 Minuten zurück. Die Teambesprechung startet wie gewohnt mit der Befindlichkeitsrunde. Ich bekomme die Möglichkeit, mich mitzuteilen. Im Unterschied zur vorherigen Woche, wo ich gefragt wurde: «Möchtest du auch oder nicht?» wird

mir heute mit einem Blickkontakt der Zeitpunkt signalisiert zu sprechen. Irgendwoher kommt die Info in die Runde, dass ein Jugendlicher vor der Türe stehe. Die Sitzungsleitende Person unterbricht die Sitzung und verlässt den Raum. Weitere Personen stehen auf und verlassen den Raum. Einige bleiben sitzen, sie unterhalten sich über Privates und Persönliches. Die Teambesprechung wird nach ca. 10 Minuten fortgesetzt mit dem Rückblick vom Wochenende durch eine wochenenddiensthabende Person. Es kommen dabei Pendenzen und Aufgaben zur Sprache. Die Sitzungsleitende Person vergibt die Aufgabe direkt an eine Person, niemand reagiert irritiert, es wirkt, als wäre für alle klar, warum die beauftragte Person für die Aufgabe verantwortlich ist. Anschliessend wird wie üblich der Dienstplan der Woche verlesen. Es folgen die Themen der Woche: Klärungsfragen zur Essplanung, Putzlappen, diverses Organisatorisches und Neuerungen. Die Teamleitung fordert auf, gut zuzuhören, wann welche Jugendlichen Urlaube haben, damit die entsprechenden Diensthabenden vorbereitet sind und alles parat ist. Alle Personen schreiben sich während der Besprechung individuell Notizen von Hand, wobei unterschiedliche Personen bei unterschiedlichen Informationen, Themen und Jugendlichen unterschiedlich viel notieren. Es werden weitere Informationen kommuniziert, die Koordination der Berichte und Termine wird besprochen. Die Teamleitung wurde angefragt, ob jeweils jemand vom sozialpädagogischen Team beim Schulsport unterstützen kann. Man sei diesbezüglich im Dialog, wobei die Haltung klargemacht wird: «Was sollen wir noch alles machen?». Es folgt die Pause von 15 Minuten. Es geht weiter mit der Besprechung der Jugendlichen. «Der Jugendliche bewegt sich gut in den Strukturen.» Ein nächster Jugendlicher wird berechnend beschrieben: Er habe sich telefonisch gemeldet, dass er zum Abendessen zurück sein wird, sei dann nicht gekommen. So konnte er sich Zeit verschaffen, bis er ausgeschrieben wurde. Ein weiterer Jugendlicher wird mehr im Kontakt und spürbarer beschrieben. Die Aktivitäten am Wochenende seien gut verlaufen. Es wird eingebracht, dass es einen nächsten Schritt brauche, im Sinne von Vorankommen im Stufensystem, da andernfalls Widerstand des Jugendlichen erwartet wird. Es werden verschiedene organisatorische Angelegenheiten des Jugendlichen besprochen und koordiniert. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen stellen vorausschauende Überlegungen an: Bezüglich dem ÜK wird explizit, dass mit dem Jugendlichen darauf hingearbeitet, ihn vorbereitet werden soll, damit dieser wahrgenommen werden kann. Eine Person bedenkt eine bevorstehende kulturelle Veranstaltung am Wohnort des Jugendlichen, welche potenziell verführerisch sein könnte. Es sind Unterschiede im Berichten der einzelnen Bezugspersonen über die Jugendlichen spürbar: Einerseits eine knappe, überzeugte, klare und entschiedene Kommunikation, die eher

Verhaltensorientiert scheint und andererseits ein offenes und fragendes Erzählen, das einladend für Einwände, andere Ansichten, Bekräftigungen wirkt. Die Audienz wirkt bei ersterem passiv, bei zweiterem aktiv beim Zuhören, schmunzelnd über eine Situation oder scheint angeregt eigenen Erfahrungen mit dem Jugendlichen zu teilen. Ein nächster Jugendlicher habe die nächste Stufe beantragt, mit der Begründung: «Ich mache alles, was ihr wollt.» Dem Jugendlichen wurde in der Situation entgegnet, dass dies nicht allein zähle, es gehe auch um seine Emotionalität und Transparenz. Eine Person fragt bei einem weiteren Jugendlichen, in welcher Stufe dieser sei. Der nächste Jugendliche kam verspätet aus dem Wochenende zurück, sonst alles i.O. Eine Person rät deswegen von einem Arrest ab, dem Jugendlichen soll erklärt werden, dass er noch mit einer Konsequenz zu rechnen habe. Davor will der Fall erst noch mit der Therapeutin/dem Therapeuten besprochen werden. Ein weiterer Jugendlicher habe am Samstagmorgen, nach dem dieser ins Wochenende gegangen ist, ein Video an die diensthabenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gesendet, wie er am Bahnhof in Zürich mit zwei weiteren Jugendlichen des Heims beim Frühstück sitzt. Eine Person bringt die Frage nach einer Sanktion auf, man scheint sich schliesslich einig, das Gespräch mit den Jugendlichen zu suchen. Auf Nachfrage einer Person wird der Hintergrund erklärt: Man versucht bewusst zu steuern, dass die Jugendlichen zu unterschiedlichen Zeiten ins Wochenende gehen, die Jugendlichen sind ebenfalls angehalten auf direktem Weg nach Hause zu reisen. Ich stelle mir derweil die Frage, warum die Jugendlichen dieses Video gesendet haben, was sie dazu bewogen hat? Könnte dem ein positives Erleben von Gemeinschaft und Kollegialität zu dritt zugrunde liegen? Offenbar haben sie in dem Moment über das Heim und die Sozialpädagogen gesprochen und vielleicht positiv, womöglich war es ein Akt aus dem Empfinden in Beziehung zu sein, ein Erlebnis für sie, das mit Bezugspersonen geteilt werden wollte. Zurück aus meinem Moment des gedanklichen Abschweifens fällt auf, dass die Teamleitung wiederholt Kontextinformationen zu allen Jugendlichen auf den Ebenen der Organisation und Kommunikation mit der Behörde, der Massnahmenplanung oder aus Besprechungen mit Leitungspersonen einbringt. Nach der Erzählung einer Person über einen Jugendlichen und dessen Verhalten in der Einrichtung resümiert sie dieses als «Zeichen, wie verlassen und hilflos er ist.» Ein Jugendlicher wird abgelöscht und ohne Motivation beschrieben, es folgte ein Arrest aufgrund von Arbeitsverweigerung. In den Arrest gehen, wird als bewusst beabsichtigt und lustig für den Jugendlichen interpretiert, da muss er nichts tun, kann schlafen und wird nicht gestört. Es kam Verwunderung auf, wie in der Teambesprechung der letzten Woche, warum der Jugendliche bisher nicht auf Kurve ging. Eine Person berichtete von einem

Gespräch mit dem Jugendlichen, in dem er äusserte, dass er die Möglichkeit und das Ziel habe, eine Lehre extern zu machen. Im Berichten von Beobachtungen und Interaktionen über die Jugendlichen wird nach «Steuerungsmöglichkeiten» geforscht. Beispielsweise scheint einem Jugendlichen das Handy äusserst wichtig und sei somit über das Handy zu steuern. Bei einem nächsten Jugendlichen werden wiederum diverse organisatorische Themen (z.B Termine beim Physio) koordiniert. Jemand fragt in die Runde, wie die familiären Verhältnisse seien. (. . .) Die Antworten wirkten suchend, teilweise vermutend. Es stellt sich heraus, dass die Frage vor dem Hintergrund gestellt wurde, wohin die Bezugsperson die Rechnungen des Jugendlichen schicken soll. Eine Person macht einen Spass, der das Team zum Lachen anregt. Der Beobachtende kann den Spass nicht nachvollziehen, da er vermutlich auf einem gemeinsamen Erfahrungsraum der anwesenden Personen basiert. Es wird ein Jugendlicher besprochen, der Mitte letzte Woche neu eingetreten ist. Beinahe alle Personen berichten ausführlich von Beobachtungen und Situationen mit dem Jugendlichen, es wird mehrfach humorvoll erzählt, gelacht und geschmunzelt. Es werden auf der gemeinsamen Basis des eben Erzählten Hypothese formuliert und Ansatzpunkte und Prioritäten für die Arbeit mit dem Jugendlichen abgeglichen. Schliesslich wird gemeinsam eine fallführende Bezugsperson für den Jugendlichen bestimmt. Ein weiterer Jugendlicher, der seit mehreren Jahren in der Organisation ist, auf verschiedenen Gruppen: Er wird als bedrückt und nachdenklich, wenig in Beziehung beschrieben. Früher kannte man ihn anders, er habe viel erzählt, immer präsent und im Kontakt. Eine Person bringt die Vermutung ein, dass die aktuelle, mehrheitlich selbstständige Wohnform, ungeeignet für ihn sei, da er viel zu erzählen und zu verarbeiten habe. Dies wird durch eine andere Person bekräftigt, die erzählt, dass er während einer Gruppenaktivität am Wochenende viel von sich und seiner Familie erzählt habe. Eine andere Person berichtet von grossen Gewaltdelikten in den vergangenen Jahren: «Nix gelernt in vier Jahren.» Jene Personen die den Jugendlichen schon länger kennen, teilen seine Fallgeschichte aus ihrer Perspektive. Die verschiedenen Personen ergänzen sich in der Erzählung und schienen sich über den Fallverlauf einig zu sein. Eine Person bringt eine Erklärung zum Verstehen der Gewaltdelikte ein: Diese seien immer an Personen im privaten Umfeld, zu dem der Jugendliche in Beziehung steht, ausgeübt worden und standen jeweils in Verbindung mit Beziehungsabbrüchen wie beispielsweise Übertritte auf eine andere Wohngruppe. Aktuell habe man keinen Plan mit dem Jugendlichen. Es werden weitere Perspektiven zum Jugendlichen erzählt: Es gab gute Phasen, sein Einsatz für den Arbeitsbereich wird positiv bewertet, es wird Achtung geäussert vor seinem frühen Aufstehen am Morgen, um zur Arbeit zu gehen, er wird rücksichtsvoll

gegenüber anderen Jugendlichen beschrieben. Bei einem weiteren Jugendlichen wird berichtet, dass er meinte: «ich bin nächstes Wochenende eh intern, darum spielt es keine Rolle, wenn ich zu spät bin und in den Arrest muss.» Zum Ende der Teambesprechung erhält das Team die Info, dass der Jugendliche, welchem anfangs der Sitzung der Laptop gebracht wurde, schliesslich doch nicht im ÜK aufgetaucht sei. Es wird vermutet, er sei auf Kurve. Nachdem alle Jugendlichen besprochen sind, geht die Teamleitung über zu Organisatorischem bez. dem Mittag und Nachmittag. Es werden Verantwortliche für verschiedenen Aufgaben gesucht, verschiedene Teammitglieder übernehmen die Aufgaben, ohne Zögern. Die Teambesprechung wird pünktlich beendet. Es scheint, als haben alle sofort etwas zu tun, die Runde löst sich auf, verschiedene Gruppen bilden sich für bilaterale Absprachen. Ich werde verabschiedet und zum Ausgang begleitet. (BP, 07.10.2024, Z. 6-136)

7.3. Ergebnisdarstellung der Datenanalyse

Im Laufe der Feldforschung und der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zur Beantwortung der Forschungsfrage drängte sich zunehmend die Frage auf: Warum und woraufhin sprechen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bzw. welche Funktionen erfüllt das Sprechen in Teambesprechungen? Besonders angeregt wurden die Überlegungen durch die teilnehmende Beobachtung des Forschers an der Gruppen-Info. Was sich beobachten liess, entpuppte sich gewissermassen als ein Schauspiel, Details dazu im Kapitel 7.3.1. Das Sprechen über die Jugendlichen als weiteres zentrales Motiv der sozialpädagogischen Teambesprechungen findet im Kapitel 7.3.2 Ausdruck. Diese beiden ersten Teile sind induktiv geprägt. Mit dem darauffolgenden Kapitel 7.3.3 nähert sich die Ergebnisdarstellung der Beantwortung der Fragestellungen und ist deduktiv geleitet. Schliesslich wird die Ergebnisdarstellung im letzten Teil (Kapitel 7.3.4) zusammengefasst abgerundet.

7.3.1. Funktion sozialpädagogischer Teambesprechungen

Das Schauspiel, welches einführend angesprochen wurde, erinnerte den Autor an den Soziologen Erving Goffman (2013) und seine Metapher des Theaters als Selbstdarstellung im Alltag. Goffman beschreibt darin das Ensemble als eine Gruppe von Darstellenden, die mit ihrer Inszenierung einem Publikum gegenüberzutreten (S. 217). Im Hintergrund, auf der Hinterbühne, spricht sich das Ensemble ab und bereitet sich für die Darstellung auf der Vorderbühne vor. Dem Publikum wird

der Blick hinter die Bühne verwehrt. Zwischen Darstellenden und Publikum besteht eine gewisse Einigkeit. Während der Inszenierung auf der Vorderbühne können Probleme auftreten, welche das Ensemble mittels vorsorglicher oder unmittelbarer Bemühungen abzusichern versucht (ebd.).

Das sozialpädagogische Team repräsentiert in der Sprache von Goffman (2013) das Ensemble (S. 80). Die wöchentlichen Teambesprechungen bilden einen eher formelleren Aspekt der Hinterbühne des Teams ab, ergänzend zu informellen Austauschen während des Dienstes, Pausengespräche etc. Jedes Ensemble richtet sich auf ein Publikum aus und bereitet ihre entsprechende Darstellung vor (S. 217). Aus dem Sprechen des Teams liessen sich drei primäre Publikumsgruppen erschliessen: die Jugendlichen; die weiteren internen Fachbereiche wie die Arbeitsagogik, Therapie und Leitungsebene; und die kooperierenden Behörden, wie Beistandschaft oder Jugendanwaltschaft. Die Kommunikation des Ensembles im Rahmen der Hinterbühne – in diesem Fall der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in den Teambesprechungen – steht im Dienste der Bildung einer kollektiven Meinung, einer gemeinsamen Haltung, Festigung der Moral und der Förderung des Zusammenhalts (Goffman, 2013, S. 80). Die folgenden Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen zeugen von der Klärung der gemeinen Standpunkte bezüglich vergangener Störungen oder wunder Stellen aus dem Arbeitsalltag:

Eine Person bringt das Thema des internen Alkoholkonsums ein (es werde vermehrt leere Flaschen im Abfall gefunden), verbunden mit der Frage, wie das Team damit umgehen will. (BP, 23.09.2024, Z. 31-32)

Es folgen die Themen der Woche: Klärungsfragen zur Essplanung, Putzlappen, diverses Organisatorisches und Neuerungen. Die Teamleitung fordert auf, gut zuzuhören, wann welche Jugendlichen Urlaube haben, damit die entsprechenden Diensthabenden vorbereitet sind und alles parat ist. (. . .) Es werden weiter Informationen kommuniziert; die Koordination der Berichte und Termine wird besprochen. (BP, 07.10.2024, Z. 37-43)

«Muss noch etwas vom Mittag besprochen werden?» Des Weiteren wird der interdisziplinäre Austausch, welcher um 14.30 Uhr stattfindet, vorbesprochen bzw. diskutiert, welche Jugendlichen besprochen werden. Es hat teilweise den Charakter einer Verifizierung der gemeinsamen Haltung und der Einigung darüber, was als nennenswert gilt. Eine Person fragt nach Einschätzungen und Beobachtungen hinsichtlich eines Jugendlichen in die Runde. (BP, 07.10.2024, Z. 50-55)

Der Austausch im Team wurde rege und offen beobachtet. Generell zeigte sich die Interaktion lösungsorientiert, wobei dies primär aufgrund der zeitlichen Beschränkung der Teambesprechung,

sowie der hierarchischen und pragmatischen Kultur unter den Fachpersonen interpretiert wird. Die beiden folgenden Einblicke zeugen davon:

Eine Meinung zur aktuellen Handhabung mit dem Nutella und einen alternativen Vorschlag zum Umgang wird eingebracht. Eine Person reagiert unmittelbar und klar: «Das geht für mich nicht.» «Dann lassen wir es so, ich will darüber jetzt keine Grundsatzdiskussion führen.» (BP, 30.09.2024, Z. 51-54)

Die Jugendlichen hängen in den Zimmern ihre Nationalflaggen auf. Jemand ruft für alle Teammitglieder die allgemeine Regelung diesbezüglich in Erinnerung. Der Umgang mit Flaggen auf den Kleidern oder Fussballtrikots wird als weiterer Aspekt in die Diskussion eingebracht. Als die Diskussion erliegt, «Was jetzt?», die Person, die das Thema aufgetan hat: «Ich bin nicht der, der entscheidet.» (BP, 30.09.2024, Z. 55-59)

Die beobachteten Teambesprechungen waren durchgetaktet und dicht an Informationen. Wiederholt gab es Momente, die inhaltlich nicht nachvollziehbar, gar unverständlich für den Beobachtenden waren, wie folgender Ausschnitt veranschaulicht:

Es wird von diversen Ereignissen berichtet und von verschiedenen daran angeknüpften Interventionen und Prozedere. Der Beobachtende kann der Vielzahl an Informationen nicht folgen oder sie einordnen. Der Bericht zeugte von verschiedenen bereits getätigten Absprachen und organisatorischen Aktivitäten, die in kurzer Zeit entschieden und in Angriff genommen wurden. (BP, 30.09.2024, Z. 19-22)

Organisatorische Absprachen und Aufgabenverteilungen auf der Teamebene, der Organisationsebene, sowie im Rahmen der Bezugspersonenarbeit waren omnipräsent. Die Teammitglieder zeigten sich diesbezüglich engagiert und handlungsfähig:

Und dabei sei es wichtig, dass dies dokumentiert wird, damit die anderen wissen, welche Zimmer wann gefilzt wurden. (BP, 23.09.2024, Z. 37-38)

Es kommen dabei Pendenzen und Aufgaben zur Sprache. Die sitzungsleitende Person vergibt die Aufgabe direkt an eine Person, niemand reagiert irritiert, es wirkt, als wäre für alle klar, warum die beauftragte Person für die Aufgabe verantwortlich ist. (BP, 07.10.2024, Z. 33-36)

Es werden verschiedene organisatorische Angelegenheiten der Jugendlichen besprochen und koordiniert. (BP, 07.10.2024, Z. 53-54)

Nachdem alle Jugendlichen besprochen sind, geht die Teamleitung in Organisatorisches bez. dem Mittag und Nachmittag. Es werden Verantwortliche für verschiedene Aufgaben gesucht,

verschiedene Teammitglieder übernehmen die Aufgaben, ohne zu zögern. (BP, 07.10.2024, Z. 130-135)

Für die wöchentliche Teambesprechung ist ein Zeitfenster von jeweils drei Stunden reserviert. Zwischen einer und eineinhalb Stunden davon wurden jeweils für die Verhandlung und Absprache von Handlungsfragen, den Austausch von Neuigkeiten und für organisatorische Belangen eingesetzt. Das Motiv dafür scheint unter anderem im Anspruch eines einheitlichen, geschlossenen und stringenten Auftrittes des Teams zu liegen. Durch Klarheit und (Vor-)Strukturierung des Alltags und der Aufgaben will Handlungsfähigkeit und Professionalität vermittelt werden. Goffman (2013) spricht dabei von der Sorgfalt des Ensembles zum Schutz ihrer Darstellung (S. 198). Damit ist die exakte Planung, die bewusste Ausrichtung auf das Publikum, die Vorbesprechung von vermuteten Schlüsselmomenten oder das Aushecken von Tricks und Strategien gemeint; als Vorsorge gegen Zwischenfälle (ebd.). Dieser Aspekt wurde in erster Linie im Sprechen über die Jugendlichen deutlich, was im Folgenden dargestellt wird.

7.3.2. Sprechen über die Jugendlichen

Das vorangegangene Kapitel stand für die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Funktion des Sprechens in sozialpädagogischen Teambesprechungen. Die Metapher des Theaters als Selbstdarstellung im Alltag schien dabei dienlich für das Verstehen und Erklären einzelner Aspekte. Das direkte Sprechen über die Jugendlichen bildet den zweiten grossen Themenbereich der Teambesprechungen.

Für die Besprechung der bis zu 15 Jugendlichen steht ein Zeitfenster von eineinhalb bis zwei Stunden zur Verfügung. Im Bericht kommt oft zuerst das Verhalten der Jugendlichen zur Sprache. Aspekte der Fallgeschichte, der Lebenswelt, des Netzwerks oder der Ressourcen folgen anschliessend und sind abhängig von der Bezugsperson, der verfügbaren Zeit und zwischenmenschlicher Faktoren:

Die Bezugsperson beginnt mit der primär verhaltensorientierten Einschätzung des Jugendlichen, orientiert an den internen Strukturen und insbesondere, wie die Öffnung am Wochenende verlief, beurteilt an Fixpunkten wie Einhaltung der Abmachungen. (BP, 23.09.2024, Z. 52-54)

Bei einem nächsten Jugendlichen bringen die Personen verschiedene Perspektiven ein, wie sie ihn erleben. Dies geschieht über das Erzählen von Beobachtungen und

Interaktionen mit dem Jugendlichen im Alltag. Die Geschichten erzählen von Situationen mit humorvollem, spürbarem oder persönlich nahbarem Charakter. (BP, 30.09.2024, Z. 91-94)

Das Verhalten der Jugendlichen bzw. die Gruppendynamik scheint Einfluss auf die Stimmung im Team zu haben. Je mehr Konflikte, Kontrolle, Sanktionen mit den Jugendlichen bearbeitet werden müssen, desto angespannter ist die Stimmung der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Läuft es gerade gut, wird im Reden über die Jugendlichen mehr Hilfemotivation, Bestärkung oder Förderung spürbar. Im Berichten über den Verlauf der Jugendlichen wurde das Sozialverhalten gegenüber den Peers und den Fachpersonen, Erscheinungsbild, Einblicke in persönliche Gespräche mit den Jugendlichen oder die Sorgen und Wünsche der Jugendlichen einbezogen:

Es sind Unterschiede im Berichten der einzelnen Bezugspersonen über die Jugendlichen spürbar: Einerseits eine knappe, überzeugte, klare und entschiedene Kommunikation, die eher Verhaltensorientiert scheint und andererseits ein offenes und fragendes Erzählen, das einladend für Einwände, andere Ansichten, Bekräftigungen wirkt. Die Audienz wirkt bei ersterem passiv, bei zweiterem aktiv beim Zuhören, schmunzelnd über eine Situation oder scheint angeregt, eigene Erfahrungen mit dem Jugendlichen zu teilen. (BP, 07.10.2024, Z. 58-63)

Gegen Ende der Teambesprechung scheint es, dass ausschweifender von Beobachtungen, Erfahrungen und Interaktionen mit den Jugendlichen erzählt wird als zu Beginn. Die Atmosphäre wirkt entspannter und gelassener, wenn gegen Ende noch Zeit übrig ist und daraus mehr Raum für ausschweifendes Erzählen vorhanden ist. In diesem Erzählen ist besonders die Beziehung zwischen den Fachpersonen und den Jugendlichen spürbar und vermittelt ein positives wohlwollendes Gefühl, ein Gefühl des Verstehens.

7.3.3. (Nicht) Sprechen über Strafen

(Wie) Sprechen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Teambesprechungen über Strafen als Reaktionsmöglichkeit auf abweichendes Verhalten von Jugendlichen? Im Rahmen der vier teilnehmenden Beobachtungen wurde der Begriff Strafe niemals verbalisiert. Im Rahmenkonzept der Organisation wird in einem Untertitel von Disziplinarmaßnahmen und Strafen gesprochen, eine weitere Ausführung bzw. Differenzierung bleibt aus. In den weiteren Dokumenten wird der Begriff Strafe nicht verwendet. Als Reaktion auf Regelverstöße wird im Detailkonzept neben pädagogischen Mitteln von Konsequenzen, Sanktionen und disziplinarischen Konsequenzen gesprochen.

Auf direkte Nachfrage im Leitfadeninterview zur Bedeutung von Strafen im sozialpädagogischen Alltag, wurde deutlich, dass im Jugendheim nicht von Strafe gesprochen wird:

Ich würde nicht von Strafe, sondern von Sanktionen reden. Das muss man den Jugendlichen immer wieder beibringen, also dass das Verhalten eine Konsequenz haben kann, dies ist keine Strafe, sondern eine Sanktion je nachdem. (Leitfadeninterview, 11.09.2024, Z. 78-80)

Es scheint, dass die Rede von Strafe bewusst gemieden und stattdessen von Konsequenzen, Sanktionen oder Disziplinarrien gesprochen wird. Die inhaltlichen Unterschiede bleiben unklar. Dieses Phänomen wurde bereits im Kapitel 3.2 mittels der Studie von Magiera und Wilder (2020) beschrieben, wobei sie die gemeinsame Grundstruktur der Begriffe in der Durchsetzung, Einhaltung und Verdeutlichung formulierter Normen sehen (S. 49-50). Die Studie von Richter (2019) beschreibt dies ähnlich, wenn in der Rede über Strafen durch Fachpersonen in abgeschwächten, akzeptierbaren oder pädagogisch legitimierten Begrifflichkeiten gesprochen wird (S. 254; vergl. Kapitel 4).

Die Umformulierung der strafenden Praktiken schien bei den Fachpersonen den Redefluss darüber nicht zu begünstigen. Dem Autor präsentierte sich die Situation, wie sie Richter (2019) beschrieb: Die Strafe ist in der (sozial)pädagogischen Praxis ein verbreitetes Mittel der Erziehung und in der theoretischen Diskussion zunehmend problematisiert (S. 115), die Auseinandersetzung damit jedoch beidseits ungenügend (Huber, 2022, S. 177). Das Jugendheim arbeitet entlang eines eng geführten Stufensystems und festgelegten Belohnungen, Konsequenzen, Sanktionen und Disziplinarrien. Strafen zählen somit zum Alltag der sozialpädagogischen Arbeit (vergl. Kapitel 3.3). Dass Sprechen über die Jugendlichen in den Teambesprechungen scheint einem wiederkehrenden Schema zu folgen: Eine Bezugsperson berichtet über den Jugendlichen. Der Einstieg in die Erzählung ist verhaltensorientiert geprägt, wobei Verhalten in Bezug zu den geltenden internen Normen bewertet wird. Gemäss organisationalem Reglement bedarf ein abweichendes Verhalten eine Reaktion in Form eines pädagogischen Mittels, einer Konsequenz, Sanktion oder Disziplinierung. Das Reglement gibt eine Auswahl an möglichen Reaktionen vor. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen beraten bzw. reflektieren schliesslich darüber, welche Form von Reaktion in der Situation die angemessenste ist:

Auf den Vorschlag der Bezugsperson, ein schriftlicher Verweis statt Einschluss und Stellungnahme, reagiert das Team mit einem Moment des Schweigens. Es scheint dies kritisch zu betrachten, der Vorschlag scheint unüblich. Es wird in der guten Führung der letzten Zeit begründet. Eine Person bringt ein, dass die Begründung der Entscheidung gegenüber

anderen Jugendlichen zu bedenken sei. Das Team geht mit dem Vorschlag mit, scheint diesen unterschiedlich stark zu vertreten. Dass der Jugendliche diese Woche dafür keinen Ausgang hat, scheinen alle sofort verbal und nonverbal zuzustimmen. (BP, 23.09.2024, Z. 56-62)

Bei einem nächsten Jugendlichen: «Wir waren human, die nicht abgegebene UP wurde nicht positiv gewertet, sondern es gab ein schriftlicher Verweis.» (BP, 30.09.2024, Z. 107-109)

Es wird im Besonderen über die Regeln, die Abweichung von der Regel und über die Legitimierung von Handlungen als Reaktion darauf gesprochen. Über die inhaltliche Bedeutung der Praktiken wird kaum gesprochen, über die Wirkungen nur dann, wenn die Praktiken bei einem Jugendlichen nicht den gewünschten Effekt erzielen.

Bereits Richter (2019) hat in ihrer Studie herausgearbeitet, dass sich Strafen als Forschungsgegenstand nicht isoliert untersuchen lassen, da, wenn überhaupt von Strafe gesprochen wird, dem Begriff diverse (Be-)Deutungen zugrunde liegen (S. 135-136). Es gilt Strafen aus unterschiedlichen Perspektiven zu rekonstruieren. Damit meint Richter (2019) die Betrachtung der Argumentationszusammenhänge, in denen die Fachpersonen das Verhalten der Jugendlichen beschreiben, erklären, bewerten und ggf. darauf einwirken (S. 136).

Den Argumentationszusammenhängen bezüglich strafender Praktiken in der untersuchten Organisation werden im Folgenden, entlang der im Theorieteil dieser Arbeit (Kapitel 2 und 3) als bedeutend herausgearbeiteten Aspekte, nachgegangen. Die untenstehende Aufzählung gibt einen Überblick über die weitere Gliederung dieses Kapitels:

- Selbst- und Hilfeverständnis
- Werkzeuge und Strategien der Verhaltenssteuerung
- Fallverstehen
- Organisationale Bedingungen
- Beziehungsgestaltung

Selbst- und Hilfeverständnis der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen

Im Kapitel 2.2 wurde mit der Studie von Kühne und Schlepper (2021) auf Ebene der Einstellungen auf einen zunehmenden bzw. normalisierenden Umgang mit Kontrolle hingewiesen. Im

untersuchten Team wird Kontrolle wiederholt explizit zum Thema, wobei sie primär als Prävention oder Konflikt mindernde Strategie ausgelegt wird:

Eine Person bringt das Thema des internen Alkoholkonsums ein (es werden vermehrt leere Flaschen im Abfall gefunden), verbunden mit der Frage, wie das Team damit umgehen will. Verschiedene Personen bringen Inputs dazu ein: Kontrollen würden nicht viel bringen, die Jugendlichen deponieren es draussen und nehmen es dann nach der Arbeit mit hoch. Eine Person ist sich nicht sicher, ob es vermehrt vorkommt oder ob die Jugendlichen es weniger verstecken, da das Team diesbezüglich nachlässiger geworden ist. Schliesslich: Man soll wieder mehr filzen, um dem Konsum so vorzubeugen. (BP, 23.09.2024, Z. 31-37)

Die präventiven Kontrollen scheinen unter anderem in den Erfahrungswerten der Fachpersonen Begründung zu finden. Die Fachpersonen stellen im Weiteren insbesondere hinsichtlich bevorstehender Erfahrungen der Jugendlichen vorausschauende Überlegungen an, wie der folgende Einblick darstellt:

Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen stellen vorausschauende Überlegungen an: Bezügliche dem ÜK wird explizit, dass mit dem Jugendlichen darauf hingearbeitet, ihn vorbereitet werden soll, damit dieser wahrgenommen werden kann. Eine Person bedenkt eine bevorstehende kulturelle Veranstaltung am Wohnort des Jugendlichen, welche potenziell verführerisch sein könnte. (BP, 07.10.2024, Z. 54-58)

Die Fachpersonen schienen sich anfangs der teilnehmenden Beobachtung in zwei Positionen zu teilen. Ein Teil eher als Vollstreckende der Strukturen und ein Teil eher als Helfende im Umgang mit den Strukturen (vergl. Kapitel 7.1; Schallberger & Schwendener, 2017, S. 174). Im Laufe der Teilnahme im Feld wich dieser Eindruck der gemeinsamen Grundhaltung als Helfende mit individuellen Ausprägungen. Die Professionellen wurden mehr und mehr als Beratende der Jugendlichen erlebt, mit der Aufgabe sie darin anzuleiten, wie sie sich möglichst gelingend innerhalb der gegebenen Strukturen bewegen können:

Eine Person wird bei einem seiner Jugendlichen beratend erlebt, wie der Jugendliche sich am einfachsten innerhalb der Strukturen bewegen kann, den Spielraum ausschöpfen kann, um positive Erlebnisse und Öffnungen zu ermöglichen. (BP, 23.09.2024, Z. 98-100)

Die Jugendanwaltschaft hatte zwei Aktivitäten in Begleitung ausserhalb bewilligt. Man muss nun über diese beiden Aktivitäten eine Rückmeldung geben für die Bewilligung der weiteren Teilnahme an externen Aktivitäten. Die beiden Aktivitäten sind positiv verlaufen, das Team ist sich einig, die Rückmeldung so zu verfassen, dass der Jugendliche künftig an

externen begleiteten Aktivitäten teilnehmen kann. (. . .) Bei einem weiteren Jugendlichen wird die verantwortliche Person einer Behörde zum Thema. Das Team ist sich einig, mit dem Jugendlichen zwei Urlaubstage zu planen und antizipiert von der Behördenperson eine eher zurückhaltende Meinung diesbezüglich. Hinsichtlich der Kommunikation zwischen der internen Bezugsperson und der Behördenperson wird, zugunsten und Stärkung des Jugendlichen, strategisch wie folgt formuliert: Die Behördenperson «nicht fragen, sondern informieren.» (BP, 30.09.2024, Z. 85-102)

Diese Beobachtung rief dem Autor Michael Winklers (2023) Theater-Metapher in Erinnerung, wobei dieser von der Sozialpädagogik als Souffleuse spricht (S. 180). Wenn die Jugendlichen in ihrem gesellschafts- oder organisationsgerechten Rollenspiel den Text vergessen, springen die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ein, um den vergessenen Text einzuflüstern oder einen Vorschlag zur Improvisation und Rettung der Szene vorzuschlagen (ebd.). Winkler (2023) sieht in der Gesellschaft da draussen die Hauptbühne, im Jugendheim demnach eine Nebenbühne, der Ort, an dem die nie richtig gelernte Rolle eingeübt werden kann und die Jugendlichen für den grossen Auftritt auf der Hauptbühne vorbereitet werden sollen (S. 180). Verfolgt man diesen Gedanken weiter, stellt sich die Frage, welche und wie Kompetenzen und Fähigkeiten im Jugendheim als Nebenbühne eingeübt werden. Einen Eindruck dazu soll der folgende Abschnitt ermöglichen.

Werkzeuge und Strategien der Verhaltenssteuerung

Dem sozialpädagogischen Handeln liegt das organisationsübergreifende Stufensystem zugrunde. Wie nun bereits mehrfach angedeutet, verstehen sich die Fachpersonen darin weniger als Vertretende des Massnahmenvollzugs, sondern als professionelle Helfende im Bewältigen der Strukturen und zur Erreichung der (persönlichen) Ziele der Jugendlichen. Dabei spielen eigene Ziele und die Motivation der Jugendlichen eine zentrale Rolle und werden vom Team aufgenommen:

Im Berichten von Beobachtungen und Interaktionen über die Jugendlichen wird nach «Steuerungsmöglichkeiten» geforscht. Beispielsweise scheint einem Jugendlichen das Handy äusserst wichtig und sei somit über das Handy zu steuern. (BP, 07.10.2024, Z. 93-96)

Ein weiterer Jugendlicher wird mehr im Kontakt und spürbarer beschrieben. Die Aktivitäten am Wochenende seien gut verlaufen. Es wird eingebracht, dass es einen nächsten Schritt

brauche, im Sinne von Vorankommen im Stufensystem, da andernfalls Widerstand des Jugendlichen erwartet wird. (BP, 07.10.2024, Z. 50-53)

Es scheint wichtig, dass jeder Jugendliche ein Ziel und damit eine Motivation hat, in der Zusammenarbeit zu kooperieren. Es wirkt manchmal, dass mit einem solch formulierten Ziel des Jugendlichen behutsam umgegangen wird, dass es genährt und der Jugendliche in der Zielerreichung bekräftigt und gefördert wird. Hinter diesem Bestreben scheint gleichwohl Eigennutz der Fachpersonen zu stecken, da ein Ziel oder eine Motivation als Hebel dient, bzw. der Hebel fehlt, wenn kein Ziel vorhanden ist:

Es wird erzählt, dass die Sanktionen und Konsequenzen bei dem Jugendlichen kaum Wirkung zeigen, im Gegenteil geht er gerne in den Arrest, da muss er nichts tun. «Welche anderen Handhabungen haben wir?» (. . .) Es ist eine gewisse Ohnmacht zu spüren, es scheint, als fehle aktuell etwas Handfestes, womit man arbeiten kann. Es sei ebenfalls kaum ein Anreiz bekannt, für den er empfänglich ist. (BP, 14.10.2024, Z. 78-83)

Der Kontext der Organisation und deren Strukturen setzt unmissverständlich auf den Anreiz einer Belohnung oder den Schrecken einer Strafe, um die Jugendlichen zu motivieren, etwas zu tun oder zu unterlassen. Mit Tranow (2018) gesprochen, wird normorientiertes Verhalten demnach verstanden, als das Resultat der rationalen Abwägung der Jugendlichen zwischen vorteiligen und nachteiligen Alternativen (S. 346; vergl. Kapitel 3.2). Belohnung und Strafe dienen als Handlungsstrategie und kommen in der Interaktion mit den Jugendlichen zum Ausdruck. Veranschaulichen soll dies der folgende Einblick in das Beobachtungsprotokoll der Gruppen-Info zwischen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und den Jugendlichen:

Um ca. 12.50 Uhr setzt sich der letzte Jugendliche in die Runde. Die Gruppenleitung weist auf den verspäteten Beginn der Gruppen-Info und fordert künftig wieder pünktlich zu sein. Des Weiteren verliest die Gruppenleitung die Termine der Jugendlichen, darunter Therapien, Einvernahmen oder medizinische Termine. Die Jugendlichen scheinen dies mit gesenktem Blick zur Kenntnis zu nehmen. Die Gruppenleitung leitet über zu den Themen: Es läuft aktuell gut mit den Öffnungen. Anschliessend werden verschiedene Besserungswünsche formuliert, z.B. wurden an gewissen Orten der Einrichtung Spuckspuren festgestellt. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, diesen «Scheiss» zu unterlassen. Die Themen werden in direkter Weise vermittelt. Die Gruppenleitung gibt dann das Wort der Reihe nach den anderen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, diese scheinen denselben direkten Tonfall zu übernehmen. Es wird die Einhaltung der Regeln bezüglich der Aufenthaltsbereiche und die Sauberkeit der Zimmer bemängelt. Eine weitere Person

kündigt ihre Anwesenheit am nächsten Morgen an und erwartet, dass alle Jugendlichen ohne Diskussion zur Arbeit gehen werden. Eine Person bringt eine Situation zur Sprache, in der sie einen Jugendlichen bat, beim Decken des Tisches zu unterstützen, dieser aber dankend ablehnte. Sie verweist darauf, dass es hier ein Geben und Nehmen sei und erwartet demzufolge, dass man sich auch mal freiwillig unterstützt. Ein Jugendlicher, der sich scheinbar angesprochen fühlte, scheint dies anders zu sehen und entgegnet, dass es nicht seine Aufgabe gewesen sei. Auf seine Äusserung wird nicht weiter eingegangen, die Fachperson verdeutlicht nochmals ihren Standpunkt und schliesst anerkennend, dass ein anderer Jugendlicher dann noch geholfen habe. Mir wurde das Wort zuteil, um mich vorzustellen und meine Rolle zu erklären. Weitere Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen kommunizieren ihre Themen. Es wird mehrfach die Sauberkeit und Hygiene angesprochen. Der direktive Tonfall zieht sich durch. Alle bringen ein Thema ein, es werden immer wieder die möglichen Konsequenzen aufgezeigt und verdeutlicht (z.B. gibt es das Handy am Abend erst, nachdem alles erledigt ist). Ein Jugendlicher wird, da er bereits in der Austrittsstufe ist, in die Verantwortung genommen, gegenüber anderen Jugendlichen einzuwirken, damit das Ämtli anständig erledigt wird. Anschliessend übernimmt die Gruppenleitung und verliert die möglichen Ausgänge und Öffnungen der Jugendlichen in der Woche, sofern es gut läuft. Mit Blick auf die Uhr und dem Verweis, dass es Zeit für die Arbeit sei, wird die Gruppen-Info beendet. (BP, 14.10.2024, Z. 21-49)

Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen schlagen sich im Sprechen vor den Jugendlichen auf die Seite der Vollstreckenden der Massnahme und Strukturen im Kontrast zu den Teambesprechungen, worin die Professionellen die Rolle der Helfenden in der Bewältigung der Strukturen und Anforderungen vermitteln. Für den Autor wirkte diese Darstellung nur teilweise überzeugend. Dem Verhalten der Jugendlichen in den Minuten vor Beginn der Gruppen-Info nach schienen sie ebenfalls nicht wirklich überzeugt von den Inszenierungen in den Gruppen-Infos:

Wir befanden uns im Wohn-/ Esszimmer, die Stühle im Kreis rund um den Tisch, an welchem jeweils die Teambesprechungen stattfanden. Ich erkundige mich nach einer Sitzordnung. Es gebe keine, ausser dass immer abwechselnd ein Sozi sitzt, damit die Jugendlichen nicht alle nebeneinandersitzen. Die Info ist um 12.45 Uhr angesetzt. Ich setzte mich fünf Minuten vorher in den Kreis zusammen mit drei weiteren Personen des Teams. Langsam kommen weitere Personen dazu, die ersten Jugendlichen kommen in den Kreis. Einer der Jugendlichen setzt sich an die Kopfseite des Tisches, macht sich breit, indem er die Ellbogen nach aussen beugt, er schaut grinsend in die Runde. Ein Sozialpädagoge

kommentiert humorvoll, dass ihm der Ordner und ein Post-it fehlen. Der Jugendliche steht auf und wechselt den Platz. Später sitzt an diesem Platz die Teamleitung, mit einem Ordner und einem Post-it. Dem Verhalten des Jugendlichen nach scheint dies üblicherweise der Platz des Teamleiters zu sein. (BP, 14.10.2024, Z. 10-20)

Das beschriebene Imitieren des Teamleiters durch den Jugendlichen wurde in der Situation vom Autor als zynische Geste gelesen und daraus die Interpretation, dass die Jugendlichen das Verhalten der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Kontext der Gruppen-Info nicht überzeugend erleben. Daraus lässt sich weiter vermuten, dass dieses Verhalten der Professionellen sich auf das Setting der Gruppen-Info beschränkt und sie sich in der Interaktion des Alltags anders präsentieren bzw. von den Jugendlichen anders erlebt werden.

Fallverstehen

Das Fallverstehen wird im Sprechen innerhalb der Teambesprechungen nicht expliziert. Es wird Stück für Stück im Berichten und Erzählen unterschiedlicher Situationen, Interaktionen und Perspektiven über die Zeit genährt und erweitert. Im Rahmen der Beobachtungen wurden keine Strukturelemente wie Methoden oder Werkzeuge sichtbar. Die Gestaltung des Fallverstehens scheint durch situative Gegebenheiten und Probleme geleitet zu sein bzw. darauf beschränkt zu bleiben – weitere Aspekte der Lebenswelt der Jugendlichen kommen schliesslich punktuell zur Sprache:

Eine Person bringt ein, dass Brandstiftung eigentlich ein Ausschlusskriterium sei, er wird dennoch eintreten, mit der Begründung: «Die Deliktmotivation ist noch in Abklärung.» (BP, 30.09.2024, Z. 68-70)

Jemand fragt in der Runde, wie die familiären Verhältnisse seien. (. . .) Die Antworten wirken suchend, teilweise vermutend. Es stellt sich heraus, dass die Frage vor dem Hintergrund gestellt wurde, wohin die Bezugsperson die Rechnungen des Jugendlichen schicken soll. (BP, 07.10.2024, Z. 97-102)

In den Teambesprechungen scheint der Fokus primär auf der Entschlüsselung des subjektiven Sinns der Handlungen der Jugendlichen. Für Sabine Ader und Christian Schrapp (2018b) ist damit erst ein Teil des sozialpädagogischen Fallverstehens begriffen. Daneben sind die familiären Lebenslagen mit ihren dahinterliegenden Erfahrungen und verinnerlichten Handlungsmustern gleichermassen zu explorieren, um die Selbstbilder, Selbsterklärungsideen und Selbstbildungskräfte der Klientel ausreichend zu verstehen (S. 257). Das Fallverstehen lässt sich aufgrund der

teilnehmenden Beobachtung während der Teambesprechungen kaum ausreichend beschreiben. Die Teilnahme am interdisziplinären Austausch zusammen mit dem therapeutischen Team bot weitere Einblicke hinsichtlich der Bildung des Fallverständnisses. Im Folgenden ein Einblick in das entsprechende Beobachtungsprotokoll:

Der Austausch beginnt mit dem Berichten über einen Jugendlichen durch die Teamleitung. Eine Person berichtet aus den Therapiesitzungen mit dem Jugendlichen, es scheint eine neue Perspektive auf den Jugendlichen damit einherzugehen. Es entsteht ein Abgleich der Haltungen hinsichtlich der Offenlegung möglicher Delikte durch den Jugendlichen – welche internen Konsequenzen (z.B. Deliktsperr) der Jugendlichen allenfalls zu erwarten habe. Die Person in scheinbar therapeutischer Funktion stellt Fragen zum Fall des Jugendlichen, zu den Zielen und bringt einen Vorschlag ein, der sogleich aufgenommen und organisatorisch abgesprochen wird. Es ist mehrheitlich ein Dialog zwischen der Teamleitung und der therapeutischen Fachperson, einzelne Wortmeldungen der anderen Personen werden beigetragen. Bei einem nächsten Jugendlichen berichtet ebenfalls die Teamleitung. Der Beobachtende stellt sich derweil die Frage, was und was nicht erzählt wird? Warum wird das eine erzählt und warum wird das andere nicht erzählt? Wie und warum richten die Fachpersonen ihren Fokus entsprechend aus? Es wird erzählt, dass die Sanktionen und Konsequenzen bei dem Jugendlichen kaum Wirkung zeigen, im Gegenteil geht er gerne in den Arrest, da muss er nichts tun. «Welche anderen Handhabungen haben wir?» Die Beteiligung der anderen Personen am Gespräch ist grösser als zuvor, es werden verschiedene Perspektiven geteilt. Es ist eine gewisse Ohnmacht zu spüren, es scheint, als fehle aktuell etwas Handfestes, womit man arbeiten kann. Es sei ebenfalls kaum ein Anreiz bekannt, für den er empfänglich sei. Eine Person bringt ein, dass der Jugendliche erst wenige Wochen hier sei, es brauche noch mehr Zeit und Beobachtung. In den Therapiesitzungen laufe es super. Die Teamleitung empfiehlt kreativ zu sein, um herauszufinden, was funktioniert oder «eigentlich müsste man ihn mal fragen, was er eigentlich machen will.» Der interdisziplinäre Austausch wird pünktlich um 16 Uhr beendet. (BP, 14.10.2024, Z. 65-87)

Die Zusammenkunft präsentiert sich als Austausch von Gesprächen und Interaktionen mit den Jugendlichen und von Handlungen und Abweichungen durch die Jugendlichen aus den jeweiligen Perspektiven der Professionen. Daneben wird der Raum wiederum für organisatorische und strategische Absprachen genutzt. Wie in den Teambesprechungen nehmen Informationsfluss, Absprachen, Organisatorisches und Erfahrungsaustausch einen beträchtlichen Teil des verfügbaren

Raumes ein. Aus welchen Gründen werden diese Themen in beiden Gefässen übergeordnet behandelt bzw. warum sind sie inhaltlich dermassen umfangreich? Inwiefern in den organisationalen Strukturen Antworten zu finden sind, wird sich im Folgenden zeigen.

Organisationale Bedingungen

Die vorherrschenden organisationalen Gegebenheiten wurden im Verlauf der Arbeit bereits als umfangreich und dominant beschrieben. In den Ausführungen im Leitfadeninterview mit einer sozialpädagogischen Fachperson wird dies reflektiert:

«Also wichtig ist finde ich, (. . .) da brauchts klare Strukturen ein klares Konzept und das schafft für mich als Mitarbeiter sehr viele Freiheiten gibt auch Orientierung. Weil ich glaube, wenn ich es nicht hätte, klare Vorgehensweise Beispiel Gewaltsituation würde ich selbst verunsichert sein. Und das lösen unsere Jungs auch aus uns gegenüber, Verunsicherung, also dementsprechend sind Einflüsse schon hoch aber auch wichtig damit wir hier arbeiten können. Also ich fühle mich jetzt nicht gerade hier eingeschränkt, im Gegenteil verstärkender Charakter und ich glaube das muss man auch verstehen, um hier arbeiten zu können.» (Leitfadeninterview, 11.09.2024, Z. 192-199)

Der letzte Teil dieses Zitates wird zum Schluss des Interviews nochmals verdeutlicht in der Antwort auf die Frage nach möglichen Gründen, die die interviewte Person zum Verlassen der Organisation bewegen würde:

«Also wenn zum Beispiel die Haltung der Organisation mit meiner eigenen Haltung im Umgang mit Menschen nicht mehr übereinstimmen würde. Wenn ich das Gefühl habe das Team ist nicht mehr tragfähig, dann würde ich mir einen anderen Job suchen. Wenn ich das Gefühl hätte, ich hätte hier keine Perspektive. Aber ich habe das Gefühl nicht und für mich sind Kernpunkte die Menschlichkeit hier der Umgang miteinander. Das ist für mich eines der wichtigsten Dinge. Und diese Punkte sehe ich aktuell nicht gefährdet.» (Leitfadeninterview, 11.09.2024, Z. 210-215)

Dieses Phänomen wurde im Kapitel 3.6 mit Klatetzki (2019) beschrieben. Mit der Annahme einer Arbeitsstelle sieht man sich mit der Organisationskultur, internen Sichtweisen oder Deutungen konfrontiert (S. 63). Ist oder wird die Diskrepanz zwischen persönlicher und institutioneller Haltung zu gross, wird die Organisation verlassen oder die persönliche Haltung wird zurückgestellt. Es bildet sich allmählich ein internes fachlich anerkanntes Selbstverständnis, wie soziale

Probleme interpretiert und bearbeitet werden. Problematisch erscheint dies dann, wenn dieser Prozess von einem Mangel an kritischer (Selbst-)Reflexion begleitet ist (ebd.).

Die organisationale Haltung ist in den Teambesprechungen spürbar. Inwieweit diese mit den individuellen Haltungen der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen korrespondiert bzw. inwieweit sich die Fachpersonen zurückhalten, wird nicht klar. Die übergeordneten Strukturen und Regelungen werden nicht infrage gestellt; höchstens indirekt, wenn die Rede davon ist, ob ein Jugendlicher in der Organisation am richtigen Ort sei oder wie viele Jugendliche aktuell abgängig sind:

Bei einem nächsten Jugendlichen wird Sorge über den Leidensdruck des Jugendlichen in der Einrichtung geäußert; die Sinnhaftigkeit des Aufenthaltes wird infrage gestellt. Eine Person sieht den Schutzauftrag gegenüber dem Jugendlichen selbst und der Gesellschaft, das Team muss weiter dran bleiben in der Bearbeitung kleiner Ziele. (BP, 23.09.2024, Z. 89-93)

Es seien aktuell sieben Jugendliche abgängig. (BP, 30.09.2024, Z. 27)

Im Kontext solcher Feststellungen wurden die organisationalen Gegebenheiten nicht reflektiert, es wurden lediglich Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Strukturen gesucht. Entsprechend wirken das Denken und Sprechen geprägt und limitiert durch den organisationalen Rahmen.

Schallberger und Schwendener (2017) sehen in der Verhaltensorientierung und der hohen Standardisierung eine Strategie zur Reduktion von Komplexität und um das sozialpädagogische Wirken messbar bzw. legitimierbar zu machen (S. 179; vergl. Kapitel 3.3). Die Komplexität ist zweifellos hoch und die Informationsfülle dicht. Die Teambesprechungen verliefen parallel zum laufenden Betrieb, das Telefon klingelte währenddessen in regelmässigen Abständen und unvorhergesehenes erforderte das Handeln der Fachpersonen:

Unterdessen kehrt die Person aus dem Büro zurück und teilt Neuigkeiten bezüglich eines Jugendlichen, der sich auf dem Weg zum externen ÜK meldete und mitteilte, er habe seinen Laptop vergessen. Diese Situation wird besprochen und es wird entschieden, dass eine Person dem Jugendlichen den Laptop mit dem Auto vorbeibringt. Die Person verlässt die Teambesprechung und kehrt nach ca. 75 Minuten zurück. (BP, 07.10.2024, Z. 21-25)

Irgendwoher kommt die Info in die Runde, dass ein Jugendlicher vor der Türe stehe. Die Sitzungsleitende Person unterbricht die Sitzung und verlässt den Raum. (. . .) Die Teambesprechung wird nach ca. 10 Minuten fortgesetzt; mit dem Rückblick vom Wochenende durch eine wochenenddiensthabende Person. (BP, 07.10.2024, Z. 29-33)

Mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen scheinen die Fachpersonen das sozialpädagogische Tagesgeschäft bewältigen zu können. Narrative Sinnstiftungen mittels Erzählung von Geschichten (Klatetzki, 2019, S. 64; vergl. Kapitel 3.6), die Reflexion der professionellen und organisationalen Haltung oder differenzierte Fallbesprechungen scheinen kaum ermöglicht zu werden. Einen Hinweis auf die Auslastung des Teams geben folgende Zeilen:

Die Teamleitung wurde angefragt, ob jeweils jemand vom sozialpädagogischen Team beim Schulsport unterstützen kann. Man sei diesbezüglich im Dialog, wobei die Haltung klargemacht wird: «Was sollen wir noch alles machen?» (BP, 07.10.2024, Z. 43-46)

Vor diesem Hintergrund erscheint die Überlegung von Schallberger und Schwendener (2017) nachvollziehbar, wenn sie die Standardisierungen und Normierungen als Qualitätssicherung der sozialpädagogischen Arbeit infrage stellen und sich stattdessen für die Etablierung von organisationalen Gefässen aussprechen, worin sich sozialpädagogische Diagnose- und Handlungskompetenzen entfalten können, und Professionalität ermöglicht wird (S. 181; vergl. Kapitel 3.6).

Beziehungsgestaltung

Die Organisation vermittelt dominante Strukturen und Regulierungen über alle Ebenen hinweg. Diese Voraussetzungen werden mitunter als Klarheit verbalisiert und als sicherheitsstiftend begriffen. Wie eben mit Schallberger und Schwendener (2017) ausgeführt, lassen sich hinter Standardisierungen und Vereinheitlichungen der Versuch der Komplexitätsreduktion erahnen (S. 181). Das Rahmenkonzept der Einrichtung formuliert die Beziehung, die individuelle Massnahmenplanung und die Partizipation als Kernwerte der sozialpädagogischen Arbeit. Der Kern aus Sicht der sozialpädagogischen Fachpersonen findet im Leitfadeninterview Ausdruck:

«Die alltägliche sozialpädagogische Praxis ist bei uns konfrontativ, empathisch, ressourcen-, systemisch-, lösungsorientiert. Ein Kernbereich ist immer wieder konfrontativ, mit Empathie, Grenzen setzen. Weil wir sind ja eigentlich eine Grossgruppe und die ist immer sehr dynamisch und Bedarf aber auch einen dynamischen Gegenpart, Gegenpol und das sind wir und wir müssen auch dementsprechend konfrontativ arbeiten.» (Leitfadeninterview, 11.09.2024, Z. 39-43)

Aus der Perspektive des Beobachters ist die Beziehungsgestaltung im Kontext der Organisation anspruchsvoll. Der Eintritt eines Jugendlichen und der damit verbundenen unmittelbaren Konfrontation mit der Enge der Strukturen und den Strafen auf normabweichendes Verhalten veranlasst die Jugendlichen, sich zu verschliessen, was die Beziehungsgestaltung erheblich

beeinflussen mag. Die Studie von Gassmöller und Oelkers (2023) hat weiter beschreiben, dass mit solchen Konfrontationen Vertrauensverlust, Zuspitzung von Strafhäufigkeit oder Retraumatisierung einhergehen können, insbesondere wenn dem keine belastbare Beziehung zwischen Professionellen und Jugendlichen vorausgeht (S. 332; vergl. Kapitel 3.3). Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bemühen sich zwischen zwei Fronten – der Umsetzung des organisationalen Reglements einerseits und dem Bemühen um Beziehung andererseits. Dass den Fachpersonen die Beziehungsgestaltung gelingt, ist im Sprechen über die Jugendlichen spürbar. Insgesamt wird durchwegs anerkennend und respektvoll über die Jugendlichen gesprochen. Auch die Jugendlichen scheinen zu signalisieren, dass sie die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen anerkennen und mit ihnen in Beziehung treten:

Ein weiterer Jugendlicher habe am Samstagmorgen, nach dem dieser ins Wochenende gegangen ist, ein Video an die diensthabenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gesendet, wie er am Bahnhof in Zürich mit zwei weiteren Jugendlichen des Heims beim Frühstück sitzt. Eine Person bringt die Frage nach einer Sanktion auf, man scheint sich schliesslich einig, das Gespräch mit den Jugendlichen zu suchen. Auf Nachfrage einer Person wird der Hintergrund erklärt: Man versuche bewusst zu steuern, dass die Jugendlichen zu unterschiedlichen Zeiten ins Wochenende gehen, die Jugendlichen sind ebenfalls angehalten, auf direktem Weg nach Hause zu reisen. Der Beobachtende stellt sich derweil die Frage, warum die Jugendlichen dieses Video gesendet haben, was hat sie dazu bewogen? Könnte dem ein positives Erleben von Gemeinschaft und Kollegialität zu dritt zugrunde liegen. Offenbar haben sie in dem Moment über das Heim und die Sozialpädagogen gesprochen und vielleicht positiv. Womöglich war es ein Akt aus dem Empfinden, in Beziehung zu sein, ein Erlebnis für sie, das mit Bezugspersonen geteilt werden wollte. (BP, 07.10.2024, Z. 70-82)

Während der teilnehmenden Beobachtung wurden auch andere Signale der Jugendlichen deutlich, wie es das Folgenden beschreibt:

Es laufe aktuell gut mit den Öffnungen. Anschliessend werden verschiedene Besserungswünsche formuliert, z.B. wurden an gewissen Orten der Einrichtung Spuckspuren festgestellt. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, diesen «Scheiss» zu unterlassen. (BP, 14.10.2024, Z. 26-28)

Dieses Verhalten ist deutlich als Ablehnung seitens der Jugendlichen zu verstehen, wobei sich die Ablehnung nicht gegen die sozialpädagogischen Fachpersonen, sondern vielmehr gegen die Organisation zu richten scheint. Vor dem Hintergrund der Überlegungen von Böhnisch (2017) wirkt

das Jugendheim mit ihren institutionellen Anordnungen und Verboten auf die Jugendlichen als persönliche Barriere oder Zurückweisung, was die Professionellen mittels individueller Zuwendung zu kompensieren versuchen (S. 231-232; vergl. Kapitel 3.4). In dieser individuellen Zuwendung der Fachpersonen und dem Zugehen auf die Jugendlichen müssen sie sich selbst von den institutionellen Vorgaben distanzieren, was sorgfältig abgewogen sein muss, damit sie die organisationalen Strukturen nicht hintergehen und die Vereinheitlichungen ins Bröckeln bringen. Einerseits wird von der Notwendigkeit klarer Strukturen gesprochen und andererseits scheinen diese in der praktischen Anwendung keinesfalls klar, sondern eine Frage der Auslegung und Argumentation. Dabei scheint es, dass im Grunde der Anspruch besteht, situativ unter Einbezug der Individualität des Jugendlichen zu entscheiden, die Entscheidung jedoch am Ende der Ideologie der Gleichbehandlung bzw. dem organisationalen Reglement standhalten muss.

7.3.4. Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst, um sie, mit Blick auf die anschliessende Diskussion und Folgerungen für die Soziale Arbeit (Kapitel 8), nochmals präsent zu machen.

- Die Einrichtung versteht und präsentiert sich als Dienstleisterin gegenüber einweisenden Behörden mit dem Auftrag, dissoziale Jugendliche zu resozialisieren. Das gesamtorganisationale Stufensystem steht für Praktiken der Verhaltenskontrolle und Sanktionierung, wodurch den Jugendlichen ein Trainingsrahmen für sozialverträgliches Verhalten ermöglicht wird. Das Ziel der Resozialisierung wird über den Abschluss einer internen (Berufs-) Ausbildung und Deliktfreiheit operationalisiert. Auf dem Weg dahin vertritt die sozialpädagogische Arbeit Werte wie Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Verbindlichkeit, das sichere Bewegen innerhalb von Strukturen, die adäquate Kommunikation von Bedürfnissen, die Kontrolle des Konsum- und Suchtverhaltens oder die Familienarbeit. Das Stufensystem zur Realisierung der Ziele kann als Methode der Neukonditionierung verstanden werden. Die Jugendlichen bekommen in der Einrichtung eine Chance, welche sie mittels Annehmens der Strukturen und Kooperation für sich nutzen können.
- Die Teambesprechung ist der Ort der Absprache und Vorbereitung der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gegenüber den Jugendlichen und anderer internen und externen Fachbereiche. Das Motiv dafür scheint im Anspruch eines einheitlichen, geschlossenen und stringenten Auftretes des Teams zu liegen. Durch Klarheit und (Vor-)Strukturierung des Alltages und der Aufgaben will Handlungsfähigkeit, Sicherheit und Professionalität vermittelt werden. Das Themenspektrum umfasst darüber hinaus die Festigung der Moral, die Förderung des Zusammenhalts und die Klärung der gemeinsamen Standpunkte bezüglich vergangener Störungen oder wunder Stellen aus dem Arbeitsalltag. Dabei sind organisatorische Absprachen und Aufgabenverteilungen auf der Teamebene, der Organisationsebene sowie im Rahmen der Bezugspersonenarbeit omnipräsent.
- Strafen wurden nie verbalisiert. Als Reaktion auf Regelverstösse wird im Detailkonzept neben pädagogischen Mitteln von Konsequenzen, Sanktionen und disziplinarischen Konsequenzen gesprochen, wobei die inhaltlichen Unterschiede unklar bleiben. Die Umformulierung der strafenden Praktiken schien das Reden darüber nicht zu begünstigen. Strafen (in dem Sinne, wie im Rahmen dieser Arbeit theoretisch hergeleitet) finden in der sozialpädagogischen Praxis regelmässig Anwendung. Die reflexive Auseinandersetzung bleibt aber weitestgehend aus. Die Fachpersonen sprechen über die Regeln, die Abweichung

von der Regel und über die Legitimierung ihrer Handlung als Reaktion darauf. Über die inhaltliche Bedeutung der Praktiken wird kaum gesprochen, über die Wirkungen nur dann, wenn die Praktiken bei einem Jugendlichen den gewünschten Effekt verfehlen.

- Im untersuchten Team wird Kontrolle wiederholt explizit zum Thema, wobei sie primär als Prävention oder Konflikt mindernde Strategie ausgelegt wird. Dies steht in engem Zusammenhang mit dem Selbstverständnis der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Helfende oder Beratende im Bewältigen der Strukturen und zur Erreichung der (persönlichen) Ziele der Jugendlichen. Dabei spielen eigene Ziele und die Motivation der Jugendlichen eine zentrale Rolle und werden vom Team aufgenommen.
- Normorientiertes Verhalten wird als das Resultat einer rationalen Abwägung der Jugendlichen zwischen vorteiligen und nachteiligen Alternativen verstanden. Belohnungen und Strafen dienen als Handlungsstrategien in der Interaktion mit den Jugendlichen und werden über das organisationsübergreifende Stufensystem strukturiert.
- Das Fallverstehen wird im Sprechen innerhalb der Teambesprechungen nicht expliziert. Es wird Stück für Stück im Berichten und Erzählen unterschiedlicher Situationen, Interaktionen und Perspektiven über die Zeit genährt und erweitert. Im Rahmen der Beobachtungen (Teambesprechungen und interdisziplinärer Austausch) wurden keine Strukturelemente wie Methoden oder Werkzeuge sichtbar. Das Fallverstehen scheint primär durch Ereignisse geleitet und fokussiert die Exploration des subjektiven Sinns hinter den Handlungen der Jugendlichen.
- Die vorherrschenden organisationalen Gegebenheiten werden als dominant beobachtet. Inwieweit diese tatsächlich mit den individuellen Haltungen korrespondiert, bleibt weitestgehend unklar. Die übergeordneten Strukturen und Regelungen werden in den Teambesprechungen nicht infrage gestellt, sie wirken vielmehr selbstverständlich. Sie scheinen darüber hinaus hinsichtlich der Handlungsfähigkeit und Komplexität zu entlasten. Gleichwohl wird innerhalb dieser gegebenen Strukturen aktiv nach Handlungsspielraum zum Wohl der Jugendlichen gesucht. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen reichen für die Bewältigung des Tagesgeschäfts, darüber hinaus sind keine Kapazitäten vorhanden.
- Die Beziehungsgestaltung im Kontext der Organisation erscheint ausserordentlich anspruchsvoll aufgrund der anhaltenden Konfrontation mit der Enge der Strukturen. Die Beziehungsgestaltung ist auf dieser Basis beeinflusst durch Rückzug, Vertrauensverlust, Zuspitzung von Strafhäufigkeit oder Retraumatisierung. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bemühen sich zwischen zwei Fronten – der Umsetzung des organisationalen Reglements einerseits und dem Bemühen um Beziehung andererseits.

8. Diskussion der Ergebnisse und Folgerungen für die Soziale Arbeit

Das Missverhältnis zwischen dem Ausmass strafender Praktiken im sozialpädagogischen Heimkontext und der (ungenügenden) fachlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Strafe, bot Anlass zu dieser Arbeit. Im Laufe der Bearbeitung wurden dahingehend theoriegeleitete Perspektiven und Erklärungszusammenhänge aufgearbeitet, welche in den Ergebnissen der empirischen Leistung Bestätigung fanden. Der ethnographische Zugang und der damit einhergehende Blick auf das scheinbar Selbstverständliche (Lüders, 2000, S. 390) der Alltagspraxis, vermochte die verschiedenen Aspekte der Strafe anzureichern, zu kontextualisieren oder neu zu gewichten. Bevor dies weiter ausgeführt wird, wollen die methodischen Besonderheiten diskutiert werden. Zur Systematisierung orientiert sich der Autor an den Gütekriterien qualitativer Forschung nach Ines Steinke (2019).

Mit dem Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit beschreibt Steinke (2019) die Möglichkeit der Überprüfung und Bewertung des Forschungsprozesses durch die Leserschaft (S. 324). Dem Autor scheint es gelungen, den Forschungsprozess transparent und explizit zu dokumentieren. Der ausführliche Theorieteil gibt Auskunft über die Vorverständnisse des Autors hinsichtlich des Forschungsgegenstandes. Ebenfalls wird die Dokumentation der Erhebungsmethode, der Datenquellen oder dem Umgang mit dem Datenmaterial als ausführlich bewertet (S. 324-325). Weniger differenziert schätzt der Autor den Umgang mit Entscheidungen im Forschungsprozess (z.B. Methodenwahl) ein (S. 325). Hierbei sei die geringe Erfahrung im qualitativen Forschen erkannt und die daraus entstandenen Unsicherheiten in der Argumentation sowie gewisse Schwierigkeiten in der Übersetzung des forschungstheoretischen Wissens auf die praktische Forschungsarbeit.

Die empirische Verankerung wurde im Rahmen dieser Arbeit mittels systematischer Datenanalyse (Kodierung, Kategorisierung) gewährleistet (Steinke, 2019, S. 328). Der zentrale Anspruch der Ergebnisdarstellung mittels ethnographischer Collage war die Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses und die Möglichkeit der eigenen Bewertung und Interpretation des Datenmaterials durch die Lesenden. Dies wurde durch die Vielzahl ausführlicher Textbelege gewährleistet. Der Feldaufenthalt des Forschers erstreckte sich über eine beschränkte Dauer von fünf Wochen. Im Verlauf ergab sich die Möglichkeit für die Teilnahme an weiteren Besprechungsgefässen. Dies

bereicherte einerseits die Ergebnisse, andererseits zeigte es die Limitierung des Forschungsdesigns auf (Steinke, 2019, S. 329). Das Sprechen gestaltete sich in allen Gefässen merklich unterschiedlich, abhängig davon, welche Personengruppen aufeinandertrafen. Mit Goffmans (2013) Bild der Inszenierung wurde dazu einem Erklärungszusammenhang nachgegangen. Es scheint dabei immer um die Darstellung von (angenommen) Erwartungen an das Ensemble selbst und an jene des Gegenübers zu gehen. Damit ergeben sich, je nach Kontext, erhebliche Unterschiede in der Darbietung. Insofern bleibt es offen, wie und worüber in anderen Gefässen, die dem Forschenden verschlossen blieben, gesprochen wird. Weitestgehend unbeobachtet blieben ebenfalls Interaktionen mit den Jugendlichen, auf Leitungsebenen, im Rahmen der Familienarbeit oder mit Behörden. Vor diesem Hintergrund erscheint die Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse dieser Arbeit gering, es bedarf vergleichbarer Fallstudien.

Als weiteres Gütekriterium beschreibt Steinke (2019) die reflexive Subjektivität. Damit wird der Forschende aufgefordert seine eigene Rolle, Interessen, Prägungen oder Vorannahmen im Forschungsprozess zu reflektieren (S. 331). Die Subjektivität des Forschenden lässt sich in den Beobachtungsprotokollen indirekt herauslesen. Das Beobachtete und Dokumentierte widerspiegelt die Aspekte, worauf der Autor seine Aufmerksamkeit während der teilnehmenden Beobachtung richtete. Verstanden als Resonanzen lassen sich daraus die subjektiven Prägungen, Annahmen oder Tendenzen ablesen. Im Kapitel 6.3 zur Reflexion des Forschungsprozesses stehen die Interaktionen mit dem Feld im Zentrum wobei die eigenen Anteile des Forschenden ebenfalls Gegenstand der Reflexion ist. Die Reflexion der eigenen Subjektivität bewertet der Autor als das Herausforderndste, da zuallererst die eigenen Tendenzen bewusst werden müssen, um sie reflektieren zu können. Das Bewusstmachen eigener Tendenzen kann unangenehm sein, manchmal ist es mit Unsicherheit und Irritation verbunden. Aber es sind ebendiese, deren Reflexion die fruchtbarsten Erkenntnisse ermöglicht.

In den Auseinandersetzungen mit dem Phänomen Strafe im sozialpädagogischen Kontext fallen individualisierte Verantwortungszuschreibungen auf bzw. der Zugang zur Problemursache wird bei den Fachkräften der Sozialpädagogik begründet. Mohr und Ritter (2021) verweisen in ihrer Studie deutlich auf die organisationalen Bedingungen als unterbelichtete Ursachenzusammenhänge (S. 153). Wie in der Ergebnisdarstellung aufgezeigt, wurde die Organisation als übergreifend einflussreich und dominant wahrgenommen. Das Einbringen alternativer Handlungsstrategien durch die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen scheint unter den beobachteten Umständen kaum leistbar und führt vielmehr, bei zu grosser Diskrepanz, zum Verlassen der Organisation (Klatetzki, 2019, S. 63). Die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit scheinen gemeinsam in den Organisationsstrukturen als unterbelichteten Wirkungszusammenhang zu wurzeln und daraus abgeleitet die

Notwendigkeit der Auseinandersetzung und der Bearbeitung strafender Praktiken auf organisationsstruktureller Ebene. Die folgenden Diskussionspunkte schliessen daran an und münden in Folgerungen für die Soziale Arbeit.

- «*Was sollen wir noch alles machen?*». (BP, 07.10.2024, Z. 46) Es wurde deutlich, dass die sozialpädagogischen Fachpersonen durch einen bemerkenswerten Anteil an organisatorischen Belangen auf verschiedenen Ebenen des Jugendheims ausgelastet sind. Diese Ressourcen scheinen priorisiert zu werden, zuungunsten der sozialpädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen und der Mitgestaltung auf organisationsstruktureller Ebene. Die Fachkompetenz der Professionellen der Sozialen Arbeit muss in der Organisationsentwicklung sozialpädagogischer Einrichtungen stärker Einfluss nehmen.
- Organisatorische Aufgaben und Absprachen scheinen mitunter ein Resultat der Standardisierungen und Vereinheitlichungen in der sozialpädagogischen Fallbearbeitung. Dahinter wird der Versuch zur Komplexitätsreduktion vermutet (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 181; vergl. Kapitel 3.6), wobei dem wiederum allgemein mangelnde Ressourcen zugrunde liegen. Vor diesem Hintergrund bearbeitet das untersuchte sozialpädagogische Team 15 Jugendliche mit hochkomplexen Fallgeschichten, wobei die verfügbaren Ressourcen lediglich für die Alltagsbewältigung hinreichen.
- Beziehungsgestaltung gilt als Prämisse der sozialpädagogischen Arbeit und erhält in der Auseinandersetzung mit Strafe besondere Nennung (Müller, 2001, S. 19; Böhnisch, 2017, S. 231; vergl. Kapitel 3.5). Daneben wird das Fallverständnis als relevant beschrieben hinsichtlich mehr oder weniger strafenden Praktiken (Gassmöller & Oelkers, 2023, S. 332; Huber & Kirchschrager, 2019, S. 119; Thiersch, 2009, S. 39; vergl. Kapitel 3.5). Die theoretischen und methodischen Auseinandersetzungen dazu sind reichhaltig. In den Ergebnissen bildete sich das Fallverstehen unsystematisch im Sprechen über die Zeit. Einen Vorschlag zur strukturierten Umsetzung leisten beispielsweise Sabine Ader und Christian Schrappner (2018a) mit der anwendungsorientierten Darlegung der Basisinstrumente für Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe (S. 374-378). Ein solches Fallverstehen, beruhend auf dem Verstehen der Lebenslagen der Jugendlichen und ihrer Familien, ist unter den beobachteten Gegebenheiten des Jugendheims nicht leistbar.

Zur Realisierung sind neue Paradigmen anzustreben: vom stationären Setting hin zu aufsuchenden, stationsäquivalenten Modellen. Susann Ramelow und Vicky Witt (2022) beschreiben mit dem Beispiel der Multisystemischen Therapie ein erprobtes Modell (S. 117). Dabei profitiert besonders das Fallverstehen, welches von den Fachpersonen als

wesentlich tiefgründiger wahrgenommen wird (S. 123). Der lebensweltorientierte Zugang zum System der Jugendlichen begünstigt und erleichtert das Fallverstehen. Der damit verbundene subjektorientierte Zugang würde weiter das Dilemma zwischen Gleichbehandlung und Individualität in stationären Settings zugunsten der Individualität entlasten. Es ist damit anzustreben, die sozialpädagogische Arbeit mehr ausserhalb, statt innerhalb der Organisation anzulegen, was wiederum die Autonomie und Handlungskompetenzen der Fachpersonen der Sozialen Arbeit stärkt.

- Den Fachpersonen der Sozialen Arbeit mangelt es nicht an Fach- und Methodenkompetenz. Es mangelt ihnen an Einfluss-, Verantwortungs- und Entscheidungsmöglichkeiten auf organisationspolitischer und strategischer Ebene. In der Auseinandersetzung mit solchen Verantwortungen liegt das Potenzial, das erworbene Wissen nicht nur innerhalb gegebener Strukturen anzuwenden, sondern es im Sinne der Sozialen Arbeit weiterzuentwickeln und anzureichern.
- In der Ergebnisdarstellung wurde von präventiven Kontrollen gesprochen. Die Interpretation verwies auf die Vorbeugung und Vermeidung von Regelkonflikten durch die Jugendlichen und daraus einhergehende Strafen. Susan Boos (2022) beschäftigt sich in ihrem Buch kritisch mit den Grenzen des präventiven Strafens im Erwachsenenbereich. Sie bildet darin ein Interview mit dem Strafrechtsprofessor Martino Mona ab. Die heutige Tendenz in der strafrechtlichen Bearbeitung von Delikten geht Richtung präventive Eingriffe, wobei diese, aufgrund ihres humanen und wohlwollenden Anscheins, zu täuschen vermögen (S. 200). Man arbeitet so lange an den moralischen und psychischen Defiziten der Delinquenten, bis man davon ausgeht, dass keine Gefahr mehr besteht. Der Hauptkritikpunkt liegt darin, dass man dies nie abschliessend weiss und daraus eine präventive Massnahme zeitlich unbestimmt bleibt (S. 200). Martino Mona spricht sich dem gegenüber für Strafen aus und begeht damit einen Tabubruch (S. 197). Es sollen jene bestraft werden, die tatsächlich eine Straftat begangen haben, und zwar mit einer Strafe, die dem Tatbestand angemessen ist (S. 204). Personen sollen nicht einer Strafe ausgesetzt werden, aufgrund einer mutmasslichen Tat in der Zukunft (S. 206).

Diese Präventionstendenzen wurden ebenfalls im untersuchten Jugendheim beobachtet. Den Jugendlichen wurde eine Massnahme auferlegt und dem Jugendheim zugewiesen. Die Dauer der Massnahme scheint offenzubleiben, sie wird periodisch überprüft. Auch in der Umsetzung des Stufensystems zeigte sich ein Grad an Unbestimmtheit: *Ein nächster Jugendlicher habe die nächste Stufe beantragt mit der Begründung: «Ich mache alles, was ihr wollt.» Dem Jugendlichen wurde in der Situation entgegnet, dass dies nicht allein zählt,*

es gehe auch um seine Emotionalität und Transparenz. (BP, 07.10.2024, Z. 63-66). Vor diesem Hintergrund scheint es ebenfalls angemessen, über den Ausbau teilstationärer oder ambulanter sozialpädagogischer Angebote nachzudenken, womit sich die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einhergehend von der Rolle der Vollstreckenden distanzieren können.

- Die Debatte um das Phänomen Strafe im sozialpädagogischen Kontext ist begleitet vom mangelnden Einbezug der Jugendlichen als die Bestraften. Die Haltung, Erwachsene wüssten (besser) was richtig und gut ist für die Jugendlichen, ist stärker zu reflektieren. Dabei soll mehr Zeit damit verbracht werden mit, statt über die Jugendlichen zu sprechen.
- Die stetige und kritische Selbstvergewisserung darüber, welche Welt wir gemeinsam teilen und was wir anstreben wollen, ist zu betreiben: Die heutige Welt der Kinder und Jugendlichen ist nicht mehr die natürliche Gemeinschaft einer Familie, die sie einmal war, in der ein gemeinsames Leben geteilt wird und die anfallenden Aufgaben und Anforderungen gemeinsam vollbracht werden (Flitner, 2004, S. 148). Die heutige Welt ist eine geteilte, durchorganisierte, terminierte und strukturiert-kontrollierte und gleichzeitig eine Welt der permanenten und rasanten Veränderungen (ebd.). Dabei scheint für Flitner (2004) klar, dass das Kind Bezugspersonen (Eltern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Lehrpersonen) benötigt, die ihm Erfahrungen und Lernräume ermöglichen, ihm beistehen und mit ihm das Erlebte deuten (S. 149). Flitner (2004) denkt nicht an die Absicht des Lernens zur grösstmöglichen gesellschaftlichen Dienlichkeit, sondern daran, inwiefern Lernen und Erziehung die Persönlichkeit stärkt, das intrinsische Wollen und selbstständige Denken fördert (S. 151), mit dem Ziel der Herausführung der Kinder und Jugendlichen aus der Abhängigkeit und Unmündigkeit (S. 158).

9. Fazit

Die ethnografische Untersuchung dieser Arbeit betrachtet die (Be-)Deutung von Strafen im Kontext sozialpädagogischer Teambesprechungen in einem Jugendheim. Das Sprechen über Strafen bleibt in Teambesprechungen implizit, gleichwohl diese eine zentrale Rolle in der Praxis spielen. Die Ergebnisse bestätigen und verdeutlichen die komplexen Wechselwirkungen zwischen organisationalen Strukturen, professionellen Deutungsmustern und individuellen Haltungen und Handlungen, wobei die Organisationsbedingungen vorherrschend erscheinen. In der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Strafe wurde das Spannungsfeld zwischen professionellen Idealen und alltagspraktischen Erfordernissen der Sozialpädagogik besonders deutlich. Die entwickelten Empfehlungen im Rahmen dieser Arbeit betonen die Bedeutung reflexiver Praxis und die Notwendigkeit, organisationale Rahmenbedingungen zu schaffen, die alternative Möglichkeiten der Fallbearbeitung fördern und die Einflussnahme der Professionellen der Sozialen Arbeit stärken.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2019). *Die Individuen in ihrer Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Ader Sabine & Schrapper Christian (2018a). Basisinstrumente für Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. In Peter Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hochuli Freund & Dieter Röh (Hrsg.), *Handbuch Soziale Diagnostik: Perspektiven und Konzepte für die Soziale Arbeit* (S. 374-378). Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Ader Sabine und Schrapper Christian (2018b). Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik – ein Konzept für die Fallarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. In Peter Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hochuli Freund & Dieter Röh (Hrsg.), *Handbuch Soziale Diagnostik: Perspektiven und Konzepte für die Soziale Arbeit* (S. 255-265). Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Ader, Sabine & Schrapper, Christian (Hrsg.). (2020). *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Adriaenssen, An & Aertsen, Ivo (2015). Punitive attitudes: Towards an operationalization to measure individual punitivity in a multidimensional way. *European Journal of Criminology* 12 (1), S. 92–112.

Averbeck, Linda (2019). *Herausgeforderte Fachlichkeit. Arbeitsverhältnisse und Beschäftigungsbedingungen in der Kinder- und Jugendhilfe* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Beineke, Christoph, Schmidt, Sabrina & Wen, Sebastian (2023). Mehr oder weniger punitiv? Ein Vergleich punitiver Einstellungen angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit der Allgemeinbevölkerung. *Soz Passagen* 15 (1), S. 147–163.

Binggeli, Ursula (2014). „Strafen nützt nichts, muss aber sein“. Wie Heime für verhaltensauffällige und straffällig gewordene Jugendliche Regelverletzungen sanktionieren. *SozialAktuell* 4, 6-9.

Bonsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Boos, Susan (2022). *Auge um Auge. Die Grenzen des präventiven Strafens* (1. Auflage). Zürich: Rotpunktverlag.
- Böhnisch, Lothar (2017). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2016). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Braun, Andrea, Graßhoff, Gunther & Schweppe, Cornelia (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München, Basel: E. Reinhardt.
- Chojnowski, Dominik (2024). *Kritische Pädagogik. Ein gegenhegemoniales Projekt in den Erziehungswissenschaften* (1. Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Cloos, Peter (2007). «Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit.» Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In Bettina Hünersdorf, Christoph Maeder, Burkhard Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft: methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 207-220). Weinheim und München: Juventa.
- Cornel, Heinz, Graebisch, Christine, Höynck, Theresia, König, Andrej, Lindenberg, Michael et al. (2022). Strafeinstellungen unter Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine kriminologische Befragung an sieben Hochschulen Deutschlands. In AK HochschullehrerInnen Kriminologie & Straffälligenhilfe in der Sozialen Arbeit (Hrsg.), *Kriminologie und Soziale Arbeit. Ein Lehrbuch* (2. Aufl., S. 93–110). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cremer-Schäfer, Helga (2019). Wer ist interessiert an und anfällig für "Punitivität"? Bemerkungen zu Unterschieden und Verwandtschaften von Herrschaftstechniken. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 39 (154), S. 45–57.
- Dollinger, Bernd & Raithel, Jürgen (2005). Problematisierungsformen sozialpädagogischer Praxis: eine empirische Annäherung an Einstellungen zu sozialen Problemen und ihrer Bearbeitung. *Soziale Probleme*, 16 (2), 92-111.
- Dollinger, Bernd (2011a). Punitivität in der Diskussion. Konzeptionelle, theoretische und empirische Referenzen. In Bernd Dollinger & Henning Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (1. Aufl., S. 25–76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dollinger, Bernd (2011b). Punitive Pädagogen? Eine empirische Differenzierung von Erziehungs- und Strafeinstellungen. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 9, 228–247.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Egloff, Birte (2012). Teilnehmende Beobachtung. In: Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 419–434). Opladen: Budrich.
- Erdheim, Mario (2013). Strafen und Unbewusstmachung: Was beim Strafen verdrängt wird. In Peter Rieker, Sven Huber, Anna Schnitzer & Simone Brauchli (Hrsg.), *Hilfe! Strafe! Reflexionen zu einem Spannungsverhältnis professionellen Handelns* (S. 20–29). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fatke, Reinhard (1995). Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (5), S. 681–695.
- Fatke, Reinhard (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In Barbara Friebertshäuser, Antje Prengel & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 159–172). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Flitner, Andreas (2004). *Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Friebertshäuser, Barbara und Panagiotopoulou Argyro (2013). Ethnografische Feldforschung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Prengel & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 301–322). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara, Richter, Sophia & Boller, Heike (2013). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In Barbara Friebertshäuser, Antje Prengel & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 379–396). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Gassmüller, Annika (2019). Volle Punktzahl für gutes Benehmen?! Verstärkersysteme in stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe. In Michaela Köttig & Dieter Röh (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Demokratie - Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Theoretische*

- Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation* (S. 289–300). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gassmöller, Annika & Oelkers, Nina (2023). Mit Strafe zum Wohlergehen? *Sozial Extra* 47, (6), S. 329–333.
- Goffman, Erving (2013). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (12. Aufl.). München: Piper.
- Grossmass, Ruth & Perko, Gudrun (2011). *Ethik für soziale Berufe*. Paderborn: Schöningh.
- Günder, Richard, Richard Müller-Schlotmann & Eckart Reidegeld (2009). Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der Stationären Erziehungshilfe. *Unsere Jugend*, 1, 14–25.
- Halcomb, Elizabeth J. & Davidson, Patricia M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied nursing research*, 19 (1), S. 38–42.
- Hering, Linda & Jungmann, Robert (2022). Einzelfallanalyse. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., Aufl., S. 677–689.). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Sven & Schierz, Sascha (2013). Punitivierung der Sozialen Arbeit? Anmerkungen zur gegenwärtigen Debatte. In Peter Rieker, Sven Huber, Anna Schnitzer & Simone Brauchli (Hrsg.), *Hilfe! Strafe! Reflexionen zu einem Spannungsverhältnis professionellen Handelns* (S. 102–118). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Huber, Sven & Rieker, Peter (2015). Der sozialpädagogische Umgang mit Devianz zwischen Hilfe und Kontrolle – Exemplarische Erkundungen. In Bernd Dollinger (Hrsg.), *Sozialpädagogische Perspektiven auf Devianz* (1. Aufl., S. 68–86). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Huber, Sven & Kirchschrager, Stephan (2019). *Grenzen und Strafe in der Heimerziehung*. Budrich UniPress.
- Huber, Sven (2022). Strafe als pädagogischer Zugang zu herausfordernden Verhaltensweisen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe? In Sven Huber & Stefania Calabrese (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen* (S. 174–181). Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, Sven (2023). Strafe in der Heimerziehung. *Sozial Extra*, 47 (6), S. 325–328.

- Kalthoff, Herbert (1997). Fremdenrepräsentation. Über ethnografisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In Stefan Hirschauer & Klaus Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 240-266). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kamenowski, Maria & Baier, Dirk (2020). Einflussfaktoren der Punitivität im Vergleich verschiedener Erhebungsmethoden. In Christian Grafl, Monika Stempkowski, Katharina Beclin & Isabel Haider (Hrsg.), *"Sag, wie hast du's mit der Kriminologie?" – Die Kriminologie im Gespräch mit ihren Nachbardisziplinen* (S. 855-870). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Kelle, Helga (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21, (2), S. 192-208.
- Kelle, Helga (2010). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Prengel & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 301-322). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Kessel, Fabian (2011). Punitivität in der Sozialen Arbeit - von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft. In Bernd Dollinger & Henning Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (1. Aufl., S. 131-144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klatetzki, Thomas (2019). *Narrative Praktiken. Die Bearbeitung sozialer Probleme in den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe* (1. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kury, Helmut, Kania, Harald & Obergfell-Fuchs, Joachim (2004). Worüber sprechen wir, wenn wir über Punitivität sprechen? Versuch einer konzeptionellen und empirischen Begriffsbestimmung. *Kriminologisches Journal*, 8, S. 51–88.
- Kühne, Sylvia, & Schlepper, Christina (2021). „Die sanften Kontrolleure“ revisited. Eine vergleichende Replikationsstudie. In Jan Wehrheim (Hrsg.), *Sanfte Kontrolle? Devianz, Etikettierung und Soziale Arbeit: 1975 und 2020* (S. 125–298). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lutz, Tilman (2010). *Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtstaatlichen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS.

- Lutz, Tilman (2019). Autoritäre Stufenmodelle zur Verhaltensanpassung in der Kinder- und Jugendhilfe. *Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 39, (154), S. 69–81.
- Lüders, Christian (2000). Beobachten im Feld und Ethnographie. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke, (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbek: Rowohlt
- Magiera, Kim & Wilder, Nicolaus (2020). Von der Strafe zur Konsequenz. Alter Wein in neuen Schläuchen? In Bernhard Rauh, Nicole Welter, Manuel Franzmann, Kim Magiera, Jennis Schramm et al. (Hrsg.), *Emotion - Disziplinierung - Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und "neuen" Disziplinierungstechniken* (1. Aufl., S. 49-66). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Mohr, Simon & Ritter, Bettina (2021). Punitive Haltungen und ihre organisationalen Bedingungen. In Stefania Calabrese & Sven Huber (Hrsg.), *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 151–164). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Müller, Siegfried (2001). *Erziehen - Helfen - Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Oelkers, Nina (2013). Punitive Haltungen in der Sozialen Arbeit. Kontroll- und Straforientierung im Umgang mit Abweichenden und Wohlfahrtsempfängern bei Studierenden der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 37, 34–38.
- Oester, Kathrin (2008). 'Fokussierte Ethnographie': Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In Bettina Hünersdorf, Christoph Maeder & Burkhard Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft: methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 233-245). Weinheim und München: Juventa.
- Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2006). Managerielle Wirkungsorientierung und der demokratische Nutzwert professioneller Sozialer Arbeit. In Tarek Badawia, Helga Luckas & Heinz Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 95–112). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peters, Helge (2013). Politiken und Konjunkturen des Strafens. In Peter Rieker, Sven Huber, Anna Schnitzer & Simone Brauchli (Hrsg.), *Hilfe! Strafe! Reflexionen zu einem Spannungsverhältnis professionellen Handelns* (S. 42–59). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Pluto, Liane, Mairhofer, Andreas, Peucker, Christian & van Santen, Eric (2022). Schleichend erfolgreich? Empirische Befunde zu Verbreitung und Merkmalen von Stufenplänen in stationären Hilfen zur Erziehung. *Forum Erziehungshilfen*, 4, S. 243–249.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ramelow, Susann & Witt, Vicky (2022). Wie die Multisystemische Therapie (MST) eine Versorgungslücke für jugendliche Straftäter:innen schließt. In Tobias Berger, May Beyli-Helmy, Reinhard Brunner, Carlo Caflisch, Elisabeth Foppe, et al. (Hrsg.), *Innovative Therapie. Zukunftsweisende Behandlungskonzepte in Psychiatrie, Forensischer Psychiatrie und im Justizvollzug* (S. 116–126). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Redl, Fritz (1978). *Erziehungsprobleme, Erziehungsberatung. Aufsätze*. München: Piper.
- Reuband, Karl-Heinz (2007). Konstanz und Wandel in der „Strafphilosophie“ der Deutschen – Ausdruck stabiler Verhältnisse oder steigender Punitivität? Ergebnisse eines Langzeitvergleichs (1970–2003). *Soziale Probleme*, 2, S. 186–213.
- Richter, Sophia (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage* (1. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2023). Reflexiv beschreiben. Die Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2, S. 292–308.
- Rombach, Heinrich (1967). Das Wesen der Strafe – Philosophische Untersuchungen in pädagogischer Hinsicht. *Pädagogik der Strafe*, 3-31.
- Schallberger, Peter & Schwendener, Alfred (2017). *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute*. München: UVK Verlagsgesellschaft Konstanz.
- Schäfer, Maximilian (2015). Handlungsvollzüge der Sanktionierung im erzieherischen Kontext. In Bernd Dollinger, Axel Groenemeyer & Dorothea Rzepka (Hrsg.), *Devianz als Risiko. Neue*

Perspektiven des Umgangs mit abweichendem Verhalten, Delinquenz und sozialer Auffälligkeit (S. 222–243). Weinheim: Beltz Juventa.

Schrappner, Christian (2015). „Warum tun junge Menschen nicht, was vernünftig ist?“. Über die Vernunft normenverletzenden Verhaltens Jugendlicher und die Paradoxie von Erziehung und Strafe. In Björn Redmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest. Zwischen Erziehung und Strafe* (S. 15–22). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schwabe, Mathias & Thimm, Karlheinz (2018). *Alltag und Fachlichkeit in stationären Erziehungshilfen. Erkenntnisse aus dem Modellprojekt "Qualitätsagentur Heimerziehung"* (1. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schwabe, Mathias (2022). Theorie und Praxis von Punkteplänen und Stufensystemen. In Sven Huber & Stefania Calabrese (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen* (S. 129–139). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Schröder, Martin, Jenkel, Nils, Binder, Melanie, Boonmann, Cyril & Schmid, Marc (2023). Wie zufrieden sind die jungen Menschen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Partizipationsmöglichkeiten? In Stefan Eberitzsch, Julia Rohrbach & Samuel Keller (Hrsg.), *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 111–124). Weinheim, Basel: Juventa.

Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. New York: Rinehart/Winston.

Staub-Bernasconi, Silvia (2019). *Menschenwürde - Menschenrechte - Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen* (1. Aufl.). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Steinke, Ines (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Thiersch, Hans (2009). *Schwierige Balance. Über Grenzen, Gefühle und berufsbiografische Erfahrungen*. Weinheim: Juventa.

Tranow, Ulf (2018). Soziale Norm. In Johannes Kopp & Anja Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Aufl., S. 243–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wigger, Annegret (2005). *Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag*. Opladen: Barbara Budrich.

Winkler, Michael (2023). *Identität und Sozialpädagogik. Inspiriert durch Mithu Sanyals Roman »Identitti«* (1. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Ziegler, Holger (2011). Der aktivierende Sozialstaat und seine Pädagogik. Gerechtigkeitsideologien Studierender in der Sozialen Arbeit. In Hans Thiersch & Rainer Treptow (Hrsg.), *Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis* (S. 74–77). Lahnstein: Neue Praxis.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Feldzugang zur Organisation	41
Tabelle 2: Verortung der wissenschaftlichen Beobachtungsmethode	47
Tabelle 3: Beobachtungsfehler und Gegenmassnahmen	49
Abbildung 1: Aufbau Beobachtungsprotokoll	50

Anhang

Leitfaden Leitfadeninterview

Beobachtungsprotokoll

Eigenständigkeitserklärung

Leitfaden Expertinnen/Experten Interview

<i>Einstiegsfrage</i> Beschreiben Sie ihren beruflichen Werdegang?
• Auf welcher Abteilung/Gruppe/Station arbeiten Sie aktuell? • Wie ist die Teamkonstellation?
<i>Leitfrage 1:</i> Wie sieht die aktuelle sozialpädagogische Praxis aus, wodurch wird sie besonders beeinflusst, können Sie dies entlang eines Fallverlaufs eines Jugendlichen beschreiben?
• Wer hat welche Kompetenzen/Entscheidungsspielräume? • Was erwarten Sie von dem Jugendlichen? • Welche/wessen Ziele werden mit den Hilfen verfolgt? • Wo liegen die Hauptschwierigkeiten in der Arbeit? • In welchem Verhältnis stehen Hilfe und Kontrolle in der täglichen Arbeit? • Welche Rolle spielen Regeln, Strukturen und Strafen? • Wie wird mit Wohlverhalten bzw. Fehlverhalten umgegangen?
<i>Leitfrage 2:</i> Was ist für Sie ein Erfolg in ihrer sozialpädagogischen Arbeit? Können sie das an einem konkreten Beispiel formulieren?
• Was macht für Sie das Besondere der Sozialpädagogik? • Wie bewerten Sie Ihre aktuelle Praxis vor dem Hintergrund Ihrer eigenen Ziele/Ansprüche? • Wie sähe die Fallarbeit im Optimalfall aus? • Wo liegen die grössten Hemmnisse?
<i>Leitfrage 3:</i> Welche organisationalen Einflüsse (positive/negative) wirken auf Ihre sozialpädagogische Arbeit mit den Jugendlichen?
• Welche organisatorischen Strukturen/Vorgaben existieren? Wie bewerten Sie diese? • Gibt es aufgrund dessen Konflikte in der Praxis? (An welchen Stellen? / Mit wem? Woran machen Sie das fest?) • Welche Rolle spielen Dritte für Ihre Entscheidungen (Leitung, Politik, Medien, Behörde, Richtlinien)? Wie bewerten Sie diese? • Wer oder was schränkt Ihre Entscheidungsspielräume ein bzw. erweitert diese? Wie bewerten Sie diese?
<i>Leitfrage 4:</i> Welche Veränderungen erhoffen Sie bzw. befürchten Sie in naher Zukunft für Ihre Arbeit mit den Jugendlichen und hinsichtlich der Organisation?
• Unter welchen Bedingungen würden Sie Ihren jetzigen Job aufgeben bzw. in ein anderes Feld wechseln? Haben Sie darüber schon einmal nachgedacht? • Mit welcher anderen Berufsgruppe würden Sie sich vergleichen?

Expertinnen/Experten Interview inspiriert durch Peter Schallberger & Alfred Schwendener, 2017, S. 161-176; Sophia Richter, 2019, S. 40-44 und Tilman Lutz, 2010, S. 309-311

Beobachtungsprotokoll

Ort, Zeit, Datum Wo befinde ich mich zu welchem Zeitpunkt?	
Beobachtungen Wer ist anwesend? Wie sieht das Feld aus? Wie sehen die beteiligten Personen aus? Welche genauen Abläufe gibt es? Wer tut was und wie mit wem? Gibt es Routinen? Gibt es besondere Ereignisse? Wie wird damit umgegangen? Welche Konstellationen gibt es? Was geschieht, wenn eine weitere Person den Raum betritt? Wen begrüsst diese zuerst, wie läuft die Begrüssung ab? Gibt es Personen, die häufiger als andere kontaktiert werden? Wie ist die Art des Kontakts? Wie ist die Zusammensetzung (Alter, Geschlecht, Herkunft etc.)? Gibt es Personen mit Sonderstellungen? Gibt es merkbare Einflüsse von nicht anwesenden Personen/Institutionen? Wie gehen die beobachteten Personen mit der Anwesenheit des Forschers/der Forscherin um?	

Kontextinformationen Informationen ausserhalb der aktuellen Beobachtung? Aus welcher Quelle? Einflussreiche Rahmenbedingungen, z.B. finanzieller, institutioneller, rechtlicher, politischer Art? Einflüsse von vor dem Untersuchungszeitraum liegender Abläufe?	
Methodische und Rollenreflexionen Haben Beobachtungen im Feld bestimmte methodische Konsequenzen? Gibt es Personen mit Schlüsselfunktion denen Aufmerksamkeit zukommen sollte? Gibt es Aussenseiter denen Aufmerksamkeit zukommen sollte? Wie ist meine Rolle als Forscher im Feld? Wie verändert sich diese? Gibt es „Angebote“, die Beobachterrolle zu verlassen und aktiver Teilnehmer des Feldes zu werden? Was wären die Folgekosten eines solchen Rollenwechsels?	
Theoretische Reflexionen Explizite Trennung von den Notizen der Rubrik Beobachtungen. Wie lässt sich das Beobachtete vorläufig theoretisch fassen? Welche Zusammenhänge deuten sich an?	