

Franz, Julia

Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]:
Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und
Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S.
463-487



Quellenangabe/ Reference:

Franz, Julia: Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 463-487 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-256584 - DOI: 10.25656/01:25658

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-256584>

<https://doi.org/10.25656/01:25658>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Julia Franz

Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe

Abstract

Urteilsbildung in der Kinder- und Jugendhilfe geht nicht lediglich Entscheidungen über eine Intervention voran – vielmehr ist die Urteilsbildung der Fachkräfte in die Interaktionspraxen mit den Adressat:innen eingelagert. Sie wird in diesem Beitrag als Aspekt der konstituierenden Rahmung verstanden. Vor diesem Hintergrund werden Rahmungen der Urteilsbildung zur Situation von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Pflegeeltern rekonstruiert. Dies geschieht auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Sozialarbeiter:innen, die im Allgemeinen Sozialen Dienst, in therapeutischen Jugendwohngruppen und in der Pflegekinderhilfe arbeiten. Am empirischen Material lassen sich konstituierende Rahmungen als Praxen fachlichen Fallverstehens von solchen Rahmungen der Urteilsbildung unterscheiden, die Willkür beinhalten und zur Degradierung der Person führen.

Schlagworte

Professionalisierung, Urteilsbildung, Kinder- und Jugendhilfe, Gruppendiskussion, Dokumentarische Methode

1 Urteilsbildung in der Fallarbeit

In der über hundertjährigen Debatte um Professionalisierung Sozialer Arbeit (vgl. Flexner 1915; Riemann 2000, 11ff.) sind die Aspekte der Urteilsbildung und der methodischen Gestaltung von Arbeitsbeziehungen zwischen Sozialarbeiter:innen und Adressat:innen spannungsreich miteinander verbunden. Fachliche Urteile im Hinblick auf Entscheidungen über Angebote und Maßnahmen zu fällen bedeutet in der Sozialen Arbeit, ihre diffuse Allzuständigkeit in begründbarer Weise handlungspraktisch zu bewältigen.

Die „soziale Diagnose“ der Situation der Adressat:innen vollzieht sich im Medium der Fallarbeit (vgl. Schütze 2014; Riemann 2002). Dieses Medium gilt es als interaktive Praxis zu gestalten, um zu Urteilen über die Problemsituation der Adressat:innen zu gelangen, auch, um die Angemessenheit bisheriger Interventionen zu beurteilen. Zugleich sind in die Praxis der Fallarbeit mit Adressat:innen

institutionalisierte Ablaufmuster und Normen administrativer Art eingelagert. So ist in der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland das Jugendamt „institutionalisierter Ausdruck des staatlichen Wächteramtes“ (Marquardt & Trede 2018, 115), das über Kontrakte mit den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe verbunden ist, etwa um „Hilfe zur Erziehung“ zu erbringen und diesbezüglich Kinder und Jugendliche, Familien und Pflegeeltern zu beurteilen. Entscheidungen über Hilfebedarfe und Maßnahmen beinhalten eine Einschätzung der Problemsituation unter den Bedingungen von Ungewissheit, bspw. hinsichtlich der biografischen und milieubezogenen Hintergründe, vorangegangener Interaktionsgeschichten mit Akteur:innen der Jugendhilfe oder anderer Instanzen und der Bedürfnisse der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien. So sind Entscheidungen auch offen zu halten und ggf. zu revidieren. In jeder Fallkonstellation sind Sachklärung, Gestaltung der Arbeitsbeziehung und Klärung institutionalisierter Zuständigkeiten ineinander verweben (Müller 2004). Diese Einsicht wird auch durch analytische Zugänge zu professionellem Handeln gewonnen, die vom „Instrumentalismus der Mittel/Zweck-Perspektive“ (May 2005, 111) bzw. von der zweckrationalen Denkweise der Common-Sense-Theorien (Bohnsack 2020, 120) Abstand nehmen und die sich herausbildenden Interaktionsgeschichte in ihrer Eigendynamik in den Fokus rücken, die sich nicht auf die Intentionen der Akteur:innen oder institutionelle Ablaufmuster reduzieren lässt (ebd., 51).

Urteilsbildung in der Fallarbeit wird in diesem Beitrag nicht nur als Verfahren zur Feststellung eines Hilfebedarfs verstanden. Vielmehr geht es darum, wie Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe etwas zur Sache der Fallarbeit mit den Adressat:innen machen: in welcher Weise die Fallkonstitution fachlich und institutionell gerahmt wird und wie die daraus entstehenden Widersprüche bearbeitet werden. Dies betrifft solche zwischen den normativen Erwartungen der Fachkräfte und denen der Adressat:innen oder Widersprüche, die sich aus den Regelungen zur Versorgung und Betreuung unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter ergeben.¹ In der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie wird diese Dynamik als *konstituierende Rahmung* bezeichnet (ebd., 71). Eine konstituierende Rahmung ist der sich aus der Interaktionsgeschichte zwischen Professionellen und Adressat:innen, aus der konkreten Fallarbeit, herausbildende Orientierungsrahmen. Darin wird die Diskrepanz zwischen organisationalen und gesellschaftlichen Normen und habituellen Praxen bewältigt – als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (ebd., 35, 59). Diese ganz praktische Bewältigung umfasst auch die Urteilsbildung in der Fallarbeit.

1 Immer wieder wird in Bezug auf den Minderjährigenschutz Geflüchteter über die behördliche Altersfeststellung diskutiert, bspw. über eine Umkehrung der Beweislast. Zur fachlichen Diskussion der gesetzlichen Neuregelungen in Bezug auf ausländische Kinder und Jugendliche von 2015 vgl. Möller 2016.

Die Kategorie der konstituierenden Rahmung als der „für die Organisation insgesamt oder für die jeweils in diese eingelagerten Organisationsmilieus relevante Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (ebd., 35; Herv. im Orig.) ist wesentlich für professionalisiertes Urteilen.² Mit der Kategorie stehen sowohl die „professionalisierte Gestaltung“ des Gegenstandes als auch die „Interaktionsorganisation“ zur Debatte (ebd.), bzw. die Urteilsbildung im Medium der Fallarbeit. Ob die organisationale Rahmung sich durch Fachlichkeit auszeichnet oder ob es fachfremde Normen sind, die in die Handlungsstruktur eines konjunktiven Erfahrungsraums integriert werden, ist eine entscheidende Frage, zumal in den stark exterior regulierten Handlungsfeldern Sozialer Arbeit (Franz & Kubisch 2020). Gerade eine fachlich fundierte Rahmung lebensweltlich erfahrener Problemsituationen beschränkt sich allerdings nicht auf eine (psychosoziale) Diagnose, sondern erstreckt sich auf die Fallarbeit insgesamt. In welchen Varianten sich konstituierende Rahmungen herausbilden und inwiefern diese in ihrer spezifischen Engführung der Alltagspraxis reflektiert oder aber auf die Gesamtperson der Adressat:innen übertragen werden (im Sinne von Konstruktionen ‚totaler Identität‘, vgl. Bohnsack 2020, 78f.), ist empirisch zu untersuchen. Auf der Suche nach entsprechenden Zugängen ist die Differenzierung verschiedener interaktiver konjunktiver Erfahrungsräume hilfreich (ebd., 46), die aufeinander bezogen sind: Erfahrungsräume, die sich zwischen beruflichen Akteur:innen und Adressat:innen herausbilden, sind zugleich Gegenstand organisationaler Erfahrungsräume der Interaktion von Mitarbeiter:innen untereinander und der Erfahrungsräume zwischen Organisationen und anderen Instanzen, die bspw. Entwicklungsberichte zur Grundlage haben (Bohnsack 2017, 133f.).³

Der Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen fachlich fundierten Sachbezügen, normativen Programmatiken und der interaktiven Handlungspraxis mit den Adressat:innen im Prozess der Urteilsbildung gehe ich hier auf der Grundlage empirischer Analysen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe nach. Innerhalb dieses Arbeitsfeldes sind unterschiedliche Organisations- und Handlungsformen zu finden, die sich aus der rechtlichen Trägerstruktur der Jugendhilfe und den Leistungen des SGB VIII ergeben. Während im Allgemeinen Sozialen Dienst eines Jugendamtes die Fallarbeit insbesondere als „koordinierende Prozessbegleitung“ und „fokussierte Beratung“ durchgeführt wird, steht in der ambulanten Familienhilfe der Handlungstyp „begleitende Unterstützung und Erziehung“ im

2 Zum Konzept der konstituierenden Rahmung siehe auch Bohnsack (2017, 123ff.) und die Einleitung zu diesem Band.

3 In Gerhard Riemanns Untersuchung der Arbeit einer Familienberatungsstelle (Riemann 2000; 2002) greifen unterschiedliche Zugänge so ineinander, dass die hier als Erfahrungsräume bezeichneten Interaktionsprozesse deutlich werden, in denen sich die Urteilsbildung vollzieht: aufgezeichnete Beratungsgespräche mit Klient:innen und Fallbesprechungen des Teams, interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit Sozialarbeitenden zu ihren Geschichten mit Klient:innen und biografisch-narrative Interviews mit Klient:innen selbst.

Vordergrund, ebenso wie in stationären Jugendwohngruppen. Die stark koordinierende und beratende Tätigkeit von Pflegekinderdiensten beinhaltet oft auch Austausch- und Freizeitangebote für Herkunftsfamilien, die als „niedrigschwellige Förderung und Bildung“ gestaltet werden (Heiner 2012, 614). Professionelle Urteilsbildung ist situiert in diesen Handlungstypen. Es geht um die Rahmung einer Fallgeschichte bzw. einer Situation im Hinblick auf ein Spektrum bearbeitbarer und entscheidbarer Probleme der jeweiligen Organisation (ebd., 613). In den unterschiedlichen Arten der Fallarbeit stellt sich den Fachkräften gleichwohl die universale Herausforderung, fachliche Urteile zu fällen – breit gefasst als Fallverstehen in einer bestimmten Fallkonstellation mit Adressat:innen, bezogen auf das Organisieren und Zusammenführen unterschiedlicher institutioneller Abläufe, Ansprüche und Akteur:innen im Hinblick auf Problemsituationen. Die jeweilige Sache ist fachlich-typisierend und zugleich individualisierend zu erfassen, sie entwickelt sich zudem laufend weiter und kann sich dabei zuspitzen (vgl. Schütze 1992).

Dem Sinndeutungs- und Entscheidungsprozess in einer konstituierenden Rahmung liegt eine „praktische Diskursethik“ in der interaktiven Handlungspraxis zugrunde (Bohnsack 2020, 110f.). Denn die fachliche und administrative Logik Sozialer Arbeit unterscheidet sich von den Perspektiven der betroffenen Adressat:innen, die Hilfe und Unterstützung in Problemsituationen suchen, ein Angebot nutzen oder von Maßnahmen betroffen sind. Professionelles Urteilen über die Lebenssituation anderer droht stets, in kolonialer Manier deren Alltagspraxis und Selbstdeutungen machtvoll umzudeuten. Mit Blick auf die Arbeit mit Adressat:innen in sogenannten Zwangskontexten (wie Bewährungshilfe, Kinderschutz oder Psychiatrie), werden Zweifel daran formuliert, ob Soziale Arbeit in Ermangelung eines freiwillig zu schließenden Arbeitsbündnisses überhaupt professionalisierbar sei (Oevermann 2013).

Burkhard Müller hat in seinen Überlegungen zu professionellen Arbeitsbündnissen in der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere die Gestaltung der Arbeit mit Adressat:innen fokussiert, die nicht darum gebeten haben. In den „zunächst diffusen und brüchigen, allmählich aber sich stabilisierenden Arbeitsbeziehungen“ (Müller 2011, 158) seien Widerstand und Regression der Klient:innen, die angesichts der eigenen Hilfsbedürftigkeit und der Hilfemaßnahmen entstehen, ernst zu nehmen. Diese Reaktionen müssen durch eine Praxis des Organisierens begleitet werden, und zwar in immer wieder zu vermittelnden, für die Klient:innen überschaubaren Schritten (Müller 2013, 253ff.). „Widerstand“ der Adressat:innen wird in den mit diesem Beitrag vorgelegten Analysen nicht im diagnostischen Sinn oder als Mangel an Einsicht verstanden, sondern als deren anzuerkennende konjunktive Bezüge, als Distanz gegenüber der konstituierenden Fremdrahmung und ggf. der Zuschreibungen sozialer Identität. Dies ist auch Grundlage einer dialogischen Arbeit mit dem „pädagogischen Gegenüber“, die

„nicht auf einfache Aufklärung beschränkt bleibt, sondern die pädagogische Beziehung selbst ergreift“ (Kunstreich u. a. 2004, 35), also als eine Auseinandersetzung innerhalb eines Erfahrungsraums mit den Adressat:innen zu verstehen ist. Werden die konjunktiven Bezüge zur Sache bzw. Problemsituation, die von den Betroffenen „durchaus gefühlt und adressiert“ werden, ernst genommen, so ist doch nicht zugleich zu erwarten, dass jene „die Mechanismen der Involvierung [...] in den Fall und die Mechanismen seiner Problem-Entfaltung“ auch klar erfassen können (Schütze 2014, 153). Eben dieser Zusammenhang von Problemsituationen und deren Symbolisierung durch die Betroffenen ist Gegenstand professioneller Urteilsbildung (vgl. May 2005).

Das Problem des paternalistischen Setzens und Verfolgens von Entwicklungszielen für Adressat:innen⁴, die von den Betroffenen nicht anerkannt werden, gefährdet deren Integrität bzw. Selbstachtung (Brumlik 2017). Urteile, die sich auf die gesamte Identität des Gegenübers erstrecken, übergehen die prinzipielle Unverfügbarkeit des Individuums. Sie tragen nicht dazu bei, die Selbstachtung der Adressat:innen als „Grundbedingung allen vernünftigen menschlichen Lebens“ (ebd., 284) zu respektieren und zu sichern. Beinhaltet fachliches Fallverstehen immer eine Fremdrahmung der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Adressat:innen, so lassen sich sachbezogen eingegrenzte Rahmungen von solchen konstituierenden Fremdrahmungen unterscheiden, in denen zugleich eine Definitionsmacht über die Gesamtbiografie der Adressat:innen über deren „totale Identität“ impliziert ist (vgl. Bohnsack 2017, 242ff.; Bohnsack 2020, 78). Es gilt also, die prinzipielle Differenz organisationaler Fremdrahmung zu den individuellen und kollektiven eigenen Rahmungen der Adressat:innen anzuerkennen, welche die Hilfesituation erleben und zu bewältigen haben. In der „Verständigung über *unterschiedliche* Bezüge zur Sache“, um die es für Adressat:innen und Fachkräfte geht und die sie zusammen bearbeiten sollen, liegt die Chance, sich allmählich auch „auf eine ›gemeinsame‹ Sache“ beziehen zu können (Bohnsack 2020, 86; Herv. im Orig.).

Um von professioneller Urteilsbildung über Problemsituationen der Adressat:innen sprechen zu können, ist die Herausbildung eines interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums Voraussetzung, in dem die Perspektiven der Betroffenen auf die Situation (die sie selbst ggf. als unproblematisch betrachten) zur Geltung kommen und zugleich mit Fremdrahmungen vermittelt werden. Solch ein Erfahrungsraum, der auf einer „konstituierende[n] Fremdrahmung“ und deren interaktiver Vermittlung gründet (Bohnsack 2017, 123), lässt sich weder als Mittel zum Zweck, noch als eigentliches Ziel professionalisierten Handelns begreifen, vielmehr als ein zwar zu gestaltender, aber nicht methodisch verfügbarer Prozess.

4 Micha Brumlik erörtert das „paternalistische Problem“ (Brumlik 2017, 269) in Bezug auf die Legitimierbarkeit sozialer Dienste und Interventionen im Hinblick auf die Prinzipien der Selbstachtung und eines vernunftgeleiteten Lebens als mündiger Mensch.

Darin können sich die Sozialarbeiter:innen, die Kinder, Jugendlichen und Familienangehörigen überhaupt über eine zu bearbeitende Sache klar werden, deren Bedeutung für sie unterschiedlich ist. Ein angemessener Modus der laufenden Reflexion dieser Handlungspraxis durch die Fachkräfte ist daher der einer impliziten oder praktischen Reflexion: Diese schließt die vielfältigen Diskrepanzen zwischen normativen Erwartungen und habituellen Praktiken ein, ohne sie im Sinne einer theoriegeleiteten Reflexion zu hierarchisieren oder in eine Kausallogik einzubinden (Bohnsack 2020, 59ff.).

2 Methodischer Zugang und Fallauswahl

Um kollektiv geteilte Orientierungsmuster bzw. auch Diskrepanzen zwischen den Orientierungen der Fachkräfte herauszuarbeiten, habe ich den Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren gewählt (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, 264f.). Im Unterschied zu Beobachtungen der Interaktionspraxis können Gruppendiskussionen Reflexionen der Fachkräfte hervorbringen, von denen hier insbesondere implizite oder *praktische Reflexionen* von Interesse sind (vgl. Bohnsack 2020, 54f., 61). In der Initiierung der Gruppendiskussionen und in der Auswahl von Passagen wurden erzählende und beschreibende Darstellungen der Sozialarbeiter:innen angestrebt. Das hier vorgestellte empirische Material lässt sich auf die Orientierungsrahmen im weiteren Sinne hin analysieren, in denen sich die konstituierende Rahmung, also die Urteilsbildung der Fachkräfte und die praktische Diskursethik, bewegt.

Die empirische Basis sind vier Gruppendiskussionen. Es handelt sich um Realgruppen von Kolleg:innen aus einem Jugendamt, zwei stationären Einrichtungen und einem Pflegekinderdienst. Im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) eines Jugendamtes (Gruppe *Gelb*) macht die Bearbeitung von Meldungen über mögliche Kindeswohlgefährdungen einen wesentlichen Teil der Berufspraxis aus; diese ist durch §8a SGB VIII mit Vorfeldbefugnissen des Jugendamtes bereits bei „gewichtigen Anhaltspunkten“ ausgestattet (vgl. Dahmen 2018, 47). Die stationären Jugendeinrichtungen bieten Eingliederungshilfe für „seelisch behinderte Kinder und Jugendliche“ auf der Grundlage des §35a SGB VIII an. In diesen Einrichtungen verbringen die Kinder und Jugendliche ihren Alltag, erhalten verschiedene therapeutische Hilfen und teils auch Unterrichtsstunden. Eine Einrichtung (Gruppe *Karo*) arbeitet nach einem verhaltenstherapeutischen Konzept. Eine andere Einrichtung (Gruppe *Wolf*) befindet sich im Ausland und wird von deutschen Jugendämtern belegt, sie unterliegt ebenso wie die Einrichtungen in Deutschland deren Aufsicht. Der Pflegekinderdienst (Gruppe *Glás*) vermittelt Kinder und Jugendliche in Pflegeverhältnisse, bietet Beratung für Pflegefamilien und Herkunftsfamilien an und rekrutiert neue Pflegepersonen, was auch die Überprüfung der Eignung und die Qualifizierung der Interessent:innen beinhaltet.

Die selbstläufigen Gespräche der Fachkräfte beinhalten neben argumentativen Anteilen auch Erzählungen und Beschreibungen. Darin kommen implizite Reflexionen zum Ausdruck, die einen Zugang zu geteilten Orientierungsrahmen i.w.S. ermöglichen (vgl. Bohnsack 2020, 61f. bzw. 70f.). Inwiefern sich konjunktive Erfahrungsräume mit den jeweiligen Adressat:innen herausbilden, kann auf dieser Grundlage nicht direkt beobachtet, aber vermittelt über detaillierte Beschreibungen und Erzählungen der Fachkräfte erschlossen werden.

3 Rahmungen der Urteilsbildung

3.1 Die Wächterfunktion des Jugendamtes und ihr Gegenstand

Der Kinderschutz, für den die Jugendämter im Sinne des staatlichen Wächteramtes zuständig sind, wurde durch gesetzliche Neuregelungen⁵ deutlich formalisiert. Dies betrifft organisatorische Verfahrensabläufe mit Fristen und Anweisungen zur Anzahl der zu beteiligenden Fachkräfte bzw. zu verwendenden Dokumentationssysteme und Beurteilungsinstrumente (Dahmen 2018, 48ff.). Die Wächterfunktion der Kinder- und Jugendhilfe gilt dem Wohlergehen von Kindern, sie umfasst sowohl Hilfe und Unterstützung der Familien als auch Interventionen gegen den Willen der Eltern bzw. Sorgeberechtigten (Marquardt & Trede 2018, 123). In dem ASD, dem die Teilnehmenden der Gruppe *Gelb* angehören, wird die Formalisierung der Kinderschutzabläufe von Herrn *A.* als Verlust fachlicher Autonomie, also selbst entwickelter Verfahrensregeln resp. Praktiken, beurteilt. Darauf ist später noch zurückzukommen.

Gruppe *Gelb*

Im Unterschied zu Herrn *A.* arbeiten Frau *B.* und Frau *C.* erst seit wenigen Jahren im ASD. Wie fachlich adäquat mit Gefährdungsmeldungen umzugehen sei, ist Thema einer langen Passage dieser Gruppendiskussion. Ausgangspunkt ist der Umgang mit Polizeimeldungen an den ASD, in denen es um Straftaten Minderjähriger geht. Der Meldebogen, in dem der Prozess der Gefährdungseinschätzung nach genauen Vorgaben zu dokumentieren ist, wurde mehrfach verändert. Dies wird im Hinblick auf die Geltung und den Sinn des rechtlich-administrativen Ablaufmusters und einer Abstimmung der fallverantwortlichen Fachkraft mit der Dienststellenleitung unter dem Aspekt der „Kindeswohlgefährdung“ unterschiedlich interpretiert (GD *Gelb*, Z 388-446). Frau *B.* und Frau *C.* halten an der Geltung des Ablaufmusters fest, Herr *A.* hält dies mit Bezug auf seine längere berufliche Erfahrung für eine Fehleinschätzung.

Der Diskursmodus ist divergent (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 299f.), d. h. die konstituierenden Rahmungen, innerhalb derer die Fallbearbeitung thema-

5 2005: Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe; 2012: Bundeskinderschutzgesetz.

tisiert wird, sind inkongruent. Herr A. differenziert zwischen Anlässen einer Gefährdungsmeldung, indem er Polizeimeldungen als „kaugummiklau“ typisiert und damit die kinderschutzbezogene Relevanz geringfügiger Vergehen herabstufte. Daraus folgt eine Eingrenzung ausführlicher Überprüfungsprozesse, die Herr A. im Folgenden weiter ausführt. Diese Differenzierung wird jedoch immer wieder durch Frau B. und Frau C. unterlaufen, die diese Polizeimeldungen als Hinweise auf Gefährdungen rahmen, die einer Rücksprache und Überprüfung auf erforderliche Handlungsschritte in jedem Fall bedürfen.

- 485 Bf: weil ich habe ratsächlich mädels gehabt da ging
 486 Am: ⊥ ja aber muss man-
 487 Bf: es äh auch um so einen make-up klau ist (.) letztendlich hätte ich wunderbar „kein
 488 handlungsbedarf“ ankreuzen müssen (.) ich habe mich mit dem mädchen hingesetzt es hat
 489 geheult b- wie ein schlosshund weil es gemobbt wird seit jahren. (.) so und (.) das hat ja eine
 490 geschichte, keiner klaut einfach so ein kaugummi (.) und da muss man sich halt gut überlegen
 491 ähm pff ignoriere ich das mache „kein handlungsbedarf“ oder setze ich mich wenigstens mal in
 492 einem gespräch damit auseinander. (.) mache mal du du du als pädagogische wirkung oder es
 493 zeichnet sich eben ab da ist mehr hinter
 494 Am: also ich halte ehrlich gesagt das für einen (.) teil der @(.)@ entwicklung (.) vom (.) kind zum
 495 (1) erwachsenen menschen auch mal was zu tun (.) was verboten ist. (1) das gehört dazu
 496 auszuprobieren wie ist das, wenn ich eigentlich was mache was verboten ist (.) so da ist (.)
 497 Bf: ⊥ ja und was
 498 ist früher passiert wenn wir was gemacht haben,
 499 Am: und da wurde- wir sind ja nicht die die erwischen (.) kind wurde schon erwischt. es gab die
 500 situation (.) im geschäft oder sonstwo (.) es gibt die situation bei der polizei wo nochmal (.) äh
 501 das kind mit eltern dahin muss und hochnotpeinlich (.) ähm (.) also da ist schon was
 502 durchlaufen also da sehe ich nicht meine notwendigkeit (1) ähm (.) unbedingt da auch nochmal
 503 eingzugreifen zu sagen du du du (.) das-in=in-
 504 Bf: ⊥ das ist ja eine haltungsfrage
 505 Am: bestimmten fällen ja also in bestimmten fällen mache ich das auch gerne. (1) ähm (1) was weiß
 506 ich hier so ein (2) ähm junger mensch (.) bezeich- ich wollte eben schon @(.)@ mit
 507 schimpfwort anfangen aber (.) ein junger mensch (.) der dann (.) ähm (.) mit mehreren dann äh
 508 einen schwulentreff äh (.) aufgesucht hat oder hier so einen lesben- und schwulentreff (.) und da
 509 rumgepöbelt hat und so weiter (.) den lade ich mir gerne ein (2)
 510 Bf: ⊥ @(.)@ () @(2)@
 511 Am: ja das ist- ja (.) ist doch völlig klar also (1) - aber ähm (2) aber da muss man auch wirklich die
 512 kirche im dorf lassen und (.) ich finde so eine (2) ähm (1) ich will auch keinen jugendamisstaat
 513 hier haben. (.) um ehrlich zu sein das- ich meine ich kann in jedes haus reingucken und mal
 514 klopfen und dann wird- irgendwo wird jemand heulend zusammenbrechen (1) oder- (.) ja genau
 515 Bf: ⊥ wenn er dich sieht @(2)@ ja und trotzdem
 516 Cf: sehe ich auch- (.) sehe ich auch anders aber so=so unterschiedlich sind wir und das werden wir
 517 auch bleiben.

Frau *B.* legt der generalisierenden Beschreibung von Handlungsanlässen als „make-up klau“ eine Bewältigungstheorie zugrunde – hinter den Polizeimeldungen sind Bewältigungsprobleme (hier das „mobbing“) aufzudecken. Diese als fachlich verstandene Perspektive ist mit der polizeilichen so eng verknüpft, dass aus kriminalisierbaren Handlungen ein sozialpädagogischer Bedarf gefolgert wird, denn „keiner klaut einfach so ein Kaugummi“. Aus Anlass strafrechtlich relevanter Abweichungen wird nach psychosozialen Entwicklungsproblemen gefahndet. Das „mobbing“ wird als kriminogener Faktor, als allgemeine Typenkategorie, in die Biografiekonstruktion und die fachliche Urteilsbildung der Fallarbeit eingeführt. Zwar wird hier nicht näher über den Fall bzw. die Situation mit der Jugendlichen gesprochen. In der Argumentation ist allerdings festzustellen, dass der Orientierungsgehalt einer fachlichen Eingrenzung von Gefährdungsmeldungen, den Herr *A.* mehrfach aufgeworfen hatte, von Frau *B.* umgerahmt wird, denn nun geht es um die Alternative: engagierte Fallarbeit oder gleichgültiges Abhaken (Z 490-492). Herr *A.* jedoch widerspricht einer Gleichsetzung kriminalisierbarer Handlungen mit Entwicklungsstörungen. Er unterscheidet Handlungen Jugendlicher mit und ohne sozialpädagogische Relevanz, beurteilt die Zuständigkeit also losgelöst von der strafrechtlichen Relevanz der Polizeimeldung. Während Herr *A.* andere für die Einhaltung formal-rechtlicher Normen zuständig sieht und sich davon distanziert, eine verwarnende Front mit Eltern und Polizei zu bilden, verweist Frau *B.* auf einen Modus pädagogischen Handelns („du=du=du“), der sich an übergreifend geltenden Normen orientiert, die es nicht zu diskutieren, sondern einzuhalten gilt.

Für Herrn *A.* liegt eine sozialpädagogische Problematik erst vor, wenn abweichende Handlungen (kriminalisierbar oder nicht) als unvereinbar mit bestimmten Grundsätzen interpretiert werden, welche die diskursive Anerkennung betreffen („Grundsätze, nach denen wir Normen erzeugen können“; Habermas 1976, 80) und die mit Degradierungen anderer verbunden sind (das „rumpöbeln“ in „schwulentreffs“). Eine Auseinandersetzung mit den Adressat:innen hält er dann für erforderlich. Der Gegenhorizont „jugendamtsstaat“ (Z. 512) wird als Ausdehnung der Wächterfunktion der Jugendhilfe auf sämtliche Lebensäußerungen charakterisiert. Im Weiteren (s.u.) verweist Herr *A.* auf sein „fingerspitzengefühl“ (Z. 617), welches für die Herausbildung seiner konstituierenden Rahmung wesentlich ist und aus seiner „geschichte im hinterkopf“ (Z. 647) resultiert, also aus der in seiner eigenen langjährigen Praxiserfahrung erworbenen *Fachlichkeit*, als Maßstab für die „instrumente“ (Z. 649). Aufgrund der Inkongruenz der konstituierenden Rahmungen zwischen ihm und den Kolleginnen kommt es weder zu einer echten Konklusion noch zur Verständigung über die differenten Perspektiven.

- 616 Am: na gut (.) also ich sehe da eher grenzen (.) muss ich ganz ehrlich sagen. ähm (2) und da gehört
 617 für mich schon auch so ein stück fingerspitzengefühl dazu zu sagen nee ich muss da gar nicht
 618 rei- ich muss das nicht alles hören. (.) wenn die was äh- wenn da probleme sind und so okay
 619 aber (.) äh ich muss mir nicht alles- muss nicht überall eindringen und sagen „na (.) da hast du
 620 ein kaugummi geklaut (.) na hast du probleme mit deinen eltern“ oder sonst irgendwas (.)
 621 ((seufzend)) ach nee. (1) ich finde da sind grenzen. wir sind immer noch staat und (.) ich finde
 622 da muss es auch (.) grenzen geben. und es muss auch klar sein (.) äh (.) in bestimmten fällen (2)
 623 äh dass wir da selbstverständlich handeln müssen wenn es wirklich um gefährdung geht.
- 624 Bf: ja aber das weißt du ja vord- vorher nicht (.) und es geht eine mögliche
 625 Am: └ das sei (.) ja
- 626 Bf: kindeswohlgefährdungsmeldung rein und die müssen wir überprüfen (.) und wo das-
 627 Am: └ na das (.)
- 628 sage ich ja ich kann in jedes mietshaus reingehen (.) äh überall klingeln und dann-
 629 Bf: └ ja. (.) aber nicht von jedem mietshaus
 630 bekommst du den- eine mögliche kindeswohlgefährdungsmeldung (2)
- 631 Am: na-
 632 Bf: ich=ich muss auch nicht alles wissen das ist auch völlig äh völlig klar und trotzdem (.) ist es
 633 unser job zu gucken wo gibt es unterstützungsbedarfe.
- 634 Am: also was- jetzt würde ich mal andersrum da rangehen
 635 Bf: └ die frage ist worum geht es. geht es um eigene abgrenzung um selber nicht dabei
 636 drauf zu gehen? das kann ich verstehen.
- 637 Am: ich halte- also das=das nebenbei mit diesen 8a-meldungen mit diesem meldebogen den gibt es
 638 ja auch noch nicht ewig lange wir haben schon immer (.) die augen aufgehabt und äh auf äh
 639 bestimmte dinge reagiert (.) äh auch ohne dass das (.) diese vorgaben gab. (1) wir hatten ganz
 640 nebenbei das=das war früher tatsächlich anders anderen zugang zu den menschen über ähm
 641 sozialberatung die eigentlich komplett weggefallen ist das- da macht man sich einen vor wenn
 642 man sagt (.) das gibt es ja eigentlich noch- es gibt keine sozialberatung mehr wir hatten (1)
 643 früher- ich weiß nicht seit wann bist du beim ASD?
- 644 Cf: nee erst seit vier jahren
 645 Am: ach (.) na ja gut
 646 Cf: (vorher woanders)
- 647 Am: └ okay. (.) ich=ich habe eine geschichte im hinterkopf. also das darf man nicht
 648 Cf: @ (1) @ └ ja:
- 649 Am: vergessen. und zwar die geschichte auch (.) eine entwicklung dieser- (.) dieser instrumente.
 650 Cf: └ ja:
- 651 Am: (1) und deswegen habe ich da eine ganz andere sichtweise weil das (.) wir haben
 652 selbstverständlich auch früher gut gearbeitet (.) aber (1) ähm (2) das war nicht unbedingt
 653 vielleicht messbar für leitung. (.) jetzt ist alles messbar. (.)

In der Passage wird nicht über konkrete Fälle gesprochen. Es lässt sich auf dieser Grundlage nicht unmittelbar auf die interaktiven konjunktiven Erfahrungsräume der Fachkräfte mit den Adressat:innen schließen. Allerdings dokumentieren sich hier Orientierungen der ASD-Mitarbeiter:innen an den Erfahrungsräumen mit der Klientel, die unterschiedliche Rahmungen im Hinblick auf das Kindeswohl zum Ausdruck bringen. Anhand des „kaugummiklaus“ macht Herr A. deutlich,

dass die Gefahr besteht, dass diese Fremdräumung sich im Sinne einer „verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktion“ (Bohnsack 2017, 247) auf sämtliche Aspekte des Alltags ausweitet. Interventionen werden eingegrenzt, indem bestimmte Handlungsanlässe auf dem Wege einer Differenzierung zwischen „den administrativ-rechtlichen und den fachlich-normativen Standards“ (Bohnsack 2020, 93) als fachlich irrelevant beurteilt werden (vgl. Franz & Kubisch 2020). Ein Zugriff der Jugendhilfe auf den Alltag der Adressat:innen über totalisierende Problemkonstruktionen wird kritisch betrachtet und pointiert ausgedrückt: „hast du ein kaugummi geklaut, na hast du probleme mit deinen eltern“. In der Formulierung „ich muss das nicht alles hören“ deutet Herr A. an, dass die einmal in Gang gesetzte Verdachtslogik sich kaum mehr aufhalten ließe. Dagegen macht er eine nicht standardisierbare *Begrenzung von Interventionen* geltend, welche anderenfalls grenzenlos in den Alltag der Adressat:innen hineinwirken und „überall eindringen“ würden (Z. 619, vgl. oben Z. 513). Hier dokumentiert sich der wesentliche fachliche Aspekt einer konstituierenden Rahmung, in der die rechtlich-administrativen Vorgaben des Kinderschutzes auf spezifische Weise in den Erfahrungsraum mit den Adressat:innen integriert sind. Es ist eine Einsicht, die aus Herrn A.s „geschichte“ im ASD resultiert und implizit als ein fachlicher Standard zur Geltung kommt, der aus der beruflichen Erfahrung erwächst.

In dem anschließenden Diskurs (Z. 624-636) wird diese Entscheidungsnotwendigkeit von Frau B. in den divergenten Rahmen eines *unbedingten Überprüfungsgebots* gestellt. Dadurch wird *eine Begrenzung von Interventionen* anhand der Differenzierung von Anlässen unterlaufen. Frau B. folgt einer Logik des Verdachts, die im Diskurs der Kindeswohlgefährdung angelegt ist und die Herr A. als Problem unbegrenzter Intervention thematisiert hatte, weil sie „in jedem mietshaus“ Fälle des Jugendamtes entstehen lasse. Für Frau B. gehen die rechtlichen Normen und fachlichen Standards derart ineinander über, dass die Sache ganz in der rechtlichen Subsumtion aufgeht (Z. 624, 626). Aus dieser Perspektive ist eine Begrenzung des Wächteramts fachlich kaum nachvollziehbar, als einzig plausibles Motiv gilt eine individuelle Entlastungsstrategie (Z. 635-636).

Das Missverständnis ist schwer aufzulösen. Herr A. bezieht sich an dieser Stelle auf ein „performatives Gedächtnis“ (Bohnsack 2017, 113f.), von dem er weiß, dass es den beiden Kolleginnen als erworbenes Wissen (noch) nicht zugänglich ist. Das zeigt sich auch in der Ansprache von Frau C., die mit „erst“ vier Jahren im ASD keine Unterstützung ist in der Kritik der aus seiner Sicht fachlich unangemessen veränderten Arbeitsweise der Organisation. Die praktischen Reflexionen, die aus der beruflichen Praxis (bspw. aus der früheren „sozialberatung“) entstanden sind, lassen sich nicht theoretisch weitergeben. Dieses praktische Reflexionspotenzial besteht im aufmerksamen, nicht standardisierten Changieren zwischen der Interaktion mit den Adressat:innen entlang der Relevanzen ihres Alltags und der Fremdräumung dieser Alltagspraxis im Hinblick auf Gefährdungen (Z. 639).

Verbunden wird die Praxis der Urteilsbildung im Kinderschutz mit einer ermöglichenden Angebotsstruktur der Bezirkssozialarbeit, die es aber „nicht mehr gibt“, die abgelöst wurde durch eine verstärkte Normierung der Fallarbeit im Hinblick auf Kindeswohlgefährdungen. Herr *A.* erlebt in doppelter Hinsicht einen schweren Verlust fachlicher Autonomie: Im Kollegium ist die Prozessstruktur, aus der heraus auch die „Arbeitshilfen“ (s.o.) erarbeitet und ergänzt wurden, nicht mehr tragfähig, zudem fehlt es an Freiräumen in der Arbeit mit Adressat:innen, in denen sich diese Struktur herausbilden konnte. Für Frau *B.* und Frau *C.* dagegen stellt sich die Diskrepanz einer solchen fachlichen Urteilsbildung über die Sache zu den rechtlich-administrativen Vorgaben nicht als Problem dar. Ihnen erscheinen die administrativen Vorgaben der Sachklärung angemessen, sie integrieren die Fremdrahmung uneingeschränkt in die Interaktionspraxis mit den Adressat:innen. Diese unvereinbaren organisationalen Praxisstrukturen lassen sich als Differenzen zwischen Milieus in der Organisation verstehen. Differenzierungen und Überlagerungen, die im Hinblick auf organisationsbezogene Milieus, Milieus in der Organisation, professionsbezogenen Milieus bzw. Berufskulturen diskutiert werden (vgl. Kubisch 2018, 189f.), ließen sich auf die verschiedenen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Aufgaben und Bedingungen erweitern.

3.2 Rekonstruktion von Subjektivität und Konstruktionen totaler Identität in der stationären Jugendhilfe

Im Fachdiskurs zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die als besonders schwierig gelten, dominiert häufig eine psychiatrische Sichtweise (vgl. Rätz & Keller 2014, 325). Jugendhilferechtlich und administrativ ist die Diagnose einer „seelischen Behinderung“ Voraussetzung für eine Fremdunterbringung in Einrichtungen, die Eingliederungshilfe nach §35a SGB VIII leisten. Die Zielgruppe wird in Konzepten „teilgeschlossener“ und „intensivpädagogischer“ Einrichtungen so beschrieben, dass die jungen Menschen in anderen stationären Hilfen zur Erziehung gescheitert seien und aufgrund von Verhaltensstörungen Bezugspersonen überforderten. Die fachliche Kritik an solchen Konzepten, die darauf zielen, Kinder und Jugendliche zu beeinflussen „ohne Kenntnis und Berücksichtigung oder gar Veränderung ihrer Lebensverhältnisse, sondern davon abgetrennt durch die ständige Bewertung und Korrektur ihres Verhaltens“ (Freigang 2014a, 164), bezieht sich auf deren pathologisierendes Modell des Zugangs zu den Adressat:innen: „Fallverstehen wird obsolet“ (ebd.). Als Alternative zu freiheitsentziehenden Maßnahmen, die durch Familiengerichte genehmigt werden können (§1631b BGB), gelten intensivpädagogische Auslandsmaßnahmen. Solche Maßnahmen, um die es im folgenden Fall geht, werden im Rahmen der Hilfe zur Erziehung gewährt, „wenn dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfezieles im Einzelfall erforderlich ist“ (§27 Abs. 2 SGB VIII). Von Interesse ist, wie die jugendlichen Adressat:innen in ihrer Entwicklung beurteilt werden und wie Hilfe-

ziele durch die Fachkräfte aufgefasst werden, wie also das sozialpädagogische Problem verstanden wird (vgl. Winkler 1988, 105ff.). Das, was hier praxeologisch als konstituierende Rahmung bezeichnet wird, lässt sich aus der Perspektive junger Adressat:innen rekonstruieren, indem ausgehend von deren Fallgeschichten verschiedene „Relationsmuster“ als organisationale Konzepte und Bedingungen der Mitgliedschaft von Jugendhilfeeinrichtungen in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten ihrer Adressat:innen analysiert werden (Hußmann 2011; 2012). Die hier rekonstruierte Urteilsbildung der Fachkräfte (als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) zeigt die Sicht auf die Adressat:innen. Schwierige Sozialisationsgeschichten Jugendlicher lassen sich als sozial abweichende Identitäten rahmen oder als Subjektentwicklungsprozesse, die es zu verstehen gilt.

Gruppe Wolf

In dieser Einrichtung werden Jugendliche aus Deutschland therapeutisch und pädagogisch im Ausland betreut. Nach einer Eingewöhnungsphase werden sie in Gastfamilien untergebracht. Hier wird genauer von Prozessen des Fallverstehens erzählt.

- 560 Af: also jetzt konkret fällt mir die Susi ein, die (1) ganz ganz lange eingenässt und
561 eingekotet hat, (1) u:und ähm das so auch über ganz viele jahre (.) also ich hab sie letztens
562 Y: ⊥ h=hm |
563 Cm: ⊥ von klein auf.
564 Af: ge- genau (.) ich hab sie letztens gefragt und dann hat sie gesagt sie hatte eigentlich nie (.) ne
565 längere zeitspanne außer einer woche, (.) wo sie nich eingenässt oder eingekotet hat. (1) ähm,
566 dann hat sie hier ganz viele erfahrungsräume geboten bekommen; (.) in ihrer gastfamilie ähm
567 (.) hier mit den anderen jugendlichen im projekt, dann mit den (1) erziehern ähm (.) ganz ganz
568 vieles verschiedenes, auch die kunsttherapie (1) und (.) dan:n gab es (1) – also dann passierte
569 irgendetwas in ihr, (.) es gab auch tatsächlich ein (.) ereignis ähm (2) m:mh wo ihr (.) - also sie
570 versuchte auch aufmerksamkeit über die einod- einkoten und einnässen einzuholen (.) und äh:m
571 (1) dann (.) plötzlich war das- war das für sie- (1) kein thema mehr beziehungsweise sie
572 berichtete dann darüber ähm (.) dass sie jetzt schon zwei tage lang nich mehr eingekotet hätte
573 und eingenässt und dann (.) noch=ne längere zeitspanne und immer länger (.) und dann ham wir
574 uns überlegt na gut (.) dann (.) belohnen wir dich jetzt dafür, has- (.)möchte- wünscht du dir
575 was ähm (.) hätt=st du gerne irgendwie was (1) und dann hatte sie gesagt, sie wünscht sich en
576 puzzle (.) und noch=noch en fine- also finelinerstifte oder irgendwie sowas und dann ham wir
577 ihr das als geschenk gekauft, also=also sozusagen als belohnung (.) ja und jetzt seit (1) acht
578 wochen, seit zwei monaten ungefähr (1) ähm koter sie gar nich mehr ein und nässt nur noch
579 ganz ganz selten ein. (1) also nachts vor allem. (1) und das is halt n:ne riesenentwicklung, die so
581 Y: ⊥ h=hm
582 Af: noch nich stattgefunden hat bei ihr und sie fühlt sich b- sie sagt selber sie fühlt sich (.) befreit
583 und sie fühlt sich ähm (1) freier; (1) und sie wirkt auch schon ganz anders, also es sind so (4) so
584 kleine (1) oder auch große veränderungen,
585 Bm: und sie hat auch die initiative (.) zum beispiel, dass=se (.) will sie auch joggen (.) alleine (.)
586 Af: ⊥ ja
587 Bm: oder mit (1) mit nachbarn.

In der Erzählung von *Susi* werden das Problem und dessen Vorgeschichte mit Bezug auf die Äußerungen der Jugendlichen selbst eingeführt. Auch im Folgenden steht die Verständigung mit *Susi* im Mittelpunkt: Es ist ein in einer gemeinsamen Geschichte mit den Mitarbeiter:innen entstandener konjunktiver Erfahrungsraum, der es *Susi* ermöglicht, über das Einkoten und Einnässen zu sprechen. Die Erzählung legt nahe, dass sich dieser Erfahrungsraum durch eine Problematisierung des Einkotens/Einnässens in nicht stigmatisierender Weise auszeichnet und eine zunehmende Verlässlichkeit bietet, nicht beschämt zu werden. Frau *A.* nennt „erfahrungsräume“, zu denen neben den beruflichen Akteur:innen auch die Gastfamilie und die anderen Jugendlichen zählen, als wesentliche Bedingung einer Veränderung, wobei auch noch von einem bestimmten „ereignis“ die Rede ist (Z. 569). Zur Beurteilung der Situation wird in einer eingelagerten Erklärungstheorie (Z. 569-570) auf eine Bedürftigkeit der Jugendlichen rekurriert. Als Bedingung für den Erfolg der Arbeit mit *Susi* wird die Wahrnehmung ihrer Bedürftigkeit eingeführt, ohne dass diese formal (bspw. als pathologisch) evaluiert wird. Frau *A.* erzählt von einem längeren Prozess, in dem *Susi* mit den Fachkräften darüber sprach, wie lange sie sich bereits nicht eingekotet/ingenässt habe. Die Interaktionspraxis wird als gemeinsame Bewältigung dargestellt, indem sich die Fachkräfte auf *Susi* einlassen, so dass diese Kontinenz einüben kann und deren Aufmerksamkeit dabei nicht verliert. Das Sich-Einlassen der Fachkräfte auf *Susi* bzw. das Anknüpfen an deren „berichte“ wird als Belohnung dargestellt, aber damit ist nicht positive Verstärkung eines erwünschten Verhaltens gemeint. Vielmehr lässt Frau *A.* anklingen, dass sich die Fachkräfte mit der „belohnung“ bzw. der Frage nach einem „wunsch“ auf ein Interaktionsmuster eingelassen haben, das *Susi* initiiert hatte (vgl. Z. 572ff.). Jedenfalls wird deutlich gemacht, dass die „belohnung“ nicht etwa vorab in Aussicht gestellt und an Bedingungen geknüpft wurde, sondern dass man sich erst später „überlegte“, *Susi* zu „belohnen“. Auf der Ebene der proponierten Performanz geht es um das letztlich erfolgreiche Finden eines Interaktionsmusters wechselseitiger Anerkennung – dieses wird als „belohnung, sozusagen“ gefasst. Die Bewertung als „riesenentwicklung, die so noch nicht stattgefunden hat bei ihr“, wird durch das noch gelegentlich auftretende Einnässen nicht geschmälert, dieses wird vielmehr herabgestuft. Die Perspektive *Susis* wird hier nicht nur einbezogen, sondern als (therapeutisch-pädagogische) Verständigung mit *Susi* dargestellt (Z. 582-583). Darin dokumentiert sich eine konstituierende Rahmung entlang psychosozialer Entwicklung, in der es um mehr geht als um Kontinenz, nämlich um neue Möglichkeiten, Bedürftigkeit auszudrücken, dieser nachzugehen und neue Perspektiven und Umgangsweisen zu erschließen. Einkoten wird nicht primär als Abweichung beurteilt, sondern als Symbol für misslungenes oder verhindertes Erwerben einer Impulskontrolle, also einer selbst zu vollziehenden, selbst zu wollenden Zurückstellung eines Impulses. Es geht um eine Erweiterung von Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen, die von diesen

selbst angestrebt wird und mehr Selbstachtung ermöglicht. Diese pädagogische Sichtweise lässt sich auch allgemeiner fassen: Subjektivität als Prozess, in dem bereits eigene Vermögen wirksam werden, während sich ein noch nicht verwirklichtes Subjektvermögen erst entfaltet.⁶ Entwicklungen in dieser Richtung werden in Relation zur Ausgangssituation gesetzt („riesenentwicklung“), implizit auch im Hinblick auf Gefährdungen der Subjektentwicklung, womit die institutionellen Voraussetzungen der Unterbringung auf spezifische Weise gefasst werden. Zugleich ist damit die Erweiterung der Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen verbunden, eine Perspektive, die auf die Konstruktion totaler Identitäten zugunsten einer Anerkennung ihres je individuellen Subjektstatus verzichtet. Diese Rahmung wird durch Herrn *B.* validiert (*Z.* 585), indem er auf Beobachtungen verweist, die er als „initiative“ fasst, als Hinweis auf das Erleben und dadurch erweiterte Handlungsmöglichkeiten *Susis*.

588 Af: L ja L also sie bringt je- genau, mehr initiative, (.) das is bei vielen jugendlichen dann zu
 589 beobachten, wenn so=ne entwicklung stattfindet, dass sie dann initiative zeigen, vorher wollten
 590 sie gar nichts machen oder hatten (.) keine initiative zu gar nichts (.) und irgendwann (.) ham sie
 591 dann doch lust (.) dies auszuprobieren, jenes auszuprobieren oder von sich aus, wenn sie dann
 592 in gastfamilie sind (.) irgendwie mal was=was=was zu bauen oder zu joggen
 593 Bm: L bauen (.) oder
 594 Af: zu geh=n oder (.) irgendwie sowas.
 595 Cm: ja gut
 596 Y: h=hm (3)
 597 Af: also die initiative (.) is auf jeden fall dass=se auch (.) so=n entwicklungspunkt
 598 Cm: L ja viele könn- viele können es aber –
 599 werden das nie lernen (.) sich selbst zu beschäftigen (.) und nehmen aber alles was von=von
 600 außen gegeben werden (.) äh wird dankbar an. (1) ne also
 601 Af: ja aber gleichzeitig zeigen sie dann irgendwo initiative mehr als vorher
 602 Cm: L na ja (.) ohne=ohne frage, ohne
 603 frage. (.) ne, aber so ähm- so aus eigeninitiative (.) ähm (2) was zu (1) zu machen is (1) is halt
 604 oft- oftmals (2) ähm (1) schwierig. (1)

Im Fortgang der Passage wird der Orientierungsgehalt der Erweiterung von Handlungsfähigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten Jugendlicher verhandelt. Es geht um die Entwicklung und Entdeckung eigener Interessen und das Erleben der Jugendlichen als entscheidender Maßstab psychosozialer Entwicklung. Demgegenüber sind die Inhalte dieser Aktivitäten selbst nachrangig. Es geht um die Aneignung von Möglichkeiten, nicht darum, zu „joggen“ oder zu „bauen“, sondern etwas „auszuprobieren“ und dabei möglicherweise für sich zu entdecken, also Erfahrungen zu machen und Perspektiven zu erweitern. Diese fachliche Vor-

⁶ Michael Winkler spricht von der „eigentümlichen Dialektik“ der Pädagogik, „in welcher der Subjektstatus und die Subjektivität stets vorausgesetzt sind, zu dieser doch zugleich aufgefordert wird, wobei dieses Auffordern ständig in Gefahr gerät, das von ihr Vorausgesetzte zu negieren“ (Winkler 1988, 99).

stellung von Subjektentwicklung im Sinne einer Rekonstruktion von Subjektivität beinhaltet für Frau *A.* keine Vorgaben, sondern umfasst ein Sich-Einlassen auf Angebote ebenso wie das Ausprobieren, Entwickeln von „lust“ und initiierte Praxisformen außerhalb der Angebote. Die in den Darstellungen von Frau *A.* implizierte konstituierende Rahmung wird auch von Herrn *C.* geteilt, doch er differenziert den Orientierungsgehalt im Hinblick auf eine Grenze gelingender Entwicklung des Subjektvermögens. Hierauf kann an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden.

Insgesamt bleibt die konstituierende Rahmung der Entscheidungen und Handlungen der Jugendlichen im Hinblick auf gefährdete Entwicklung von Subjektivität primär auf die Arbeit mit den Adressat:innen bezogen. Deren Äußerungen und Handlungen werden dadurch als Dokumente gefährdeter Subjektentwicklung beurteilt, doch diese Rahmung wird nicht pathologisierend auf die Biografien der Jugendlichen übertragen.

Gruppe *Karo*

Die „intensivpädagogische“ Einrichtung, in der die beiden jungen Sozialarbeiter der Gruppe *Karo* tätig sind, folgt einem verhaltenstherapeutischen Stufenmodell. An zwei Standorten sind Jugendliche in Gruppen mit unterschiedlichem Grad der Sanktionierung untergebracht. In der ersten Gruppe erhalten die Jugendlichen eine „rückmeldung“ über ihr Verhalten und können täglich Chips „verdienen“. Diese Chips können gegen die Erlaubnis bestimmter Aktivitäten eingetauscht werden. In der zweiten Gruppe wird dieses Verstärkersystem wieder „ausgeschlichen“ (so Herr *A.*). In dem folgenden Auszug geht es um den Jugendlichen *Kevin*, der als besonderer Fall gilt, weil er nicht am Ende einer Maßnahmenkarriere in diese Einrichtung kam, sondern „direkt aus der Häuslichkeit“. Dies wird damit verknüpft, dass *Kevin* nicht „auftaut“ (GD *Karo*, Z. 361-368).

368 Am: also bei ihm war halt die
 369 problema:tik äh::m er hat- (1.) also mutter und vater haben sich geschieden, (.) schon (.) ganz
 370 früh nach seiner geburt, (.) ähm (.) mutter hat ih:n quasi fünfzehn jahre lang (.) allein erzo-gen,
 371 also war alleinerziehend mit ihm, (.) äh:m- (.) gut=hatte denn aber natürlich auch=n neue
 372 partne:r, und dann auch=n neuen stiefvater:r für ih:n, (.) ähm und auf=jeden=fall gab=s zu hause
 373 aber oft=äh:: (.) streitsituationen und in diese:n situationen hat er sich halt immer entzogen,
 374 also=halt er ist ausgeraster, hat rumrandaliert, (.) hat sich (da) entzogen und=ist zu seinem vater
 375 gelaufen, also sein leiblicher vater=weil die wohnen beide: (.) sehr eng beieinander, und äh:m
 376 (1) genau. hat=er denn- hat sich bei seinem vater wieder (1) ah aufgefangan gefühl:t und oft
 377 auch durch materielle sachen- (.) ja wieder: (.) beruhigen
 378 Y: ⊥ hm,
 379 Am: @lassen,@ (.) un:d ähm- (.) genau. letztendlich hat die mutter sich ne familienhilfe mit
 380 reingeholt, äh:=es lief denn auch (.) zwischenzeitlich wieder ganz- (.) gut, denn äh: aber auch
 381 wieder schlechter denn kamen stress und anzeigen in=der schule dazu, (.) also=weil=er halt
 382 gewalt gegenüber mitschülern und lehre:rn (ja) verübt hat un:d (.) ähm (.) genau=deswegen das
 383 jugendamt hat halt denn gleich ne einrichtung versucht zu suchen (.) die diesem hohen druck

- 384 denn standhält. sag=ich mal.
- 385 Y: h=hm,
- 386 Am: also=weil davon auszugehen ist natürlich dass=er (.) in der einrichtung genauso w- (.) auf die
387 barrikade geht, (.) wenn halt anspruchssituationen kommen, (.) ähm- (.) un:d (1) ja
388 dementsprechend wurde denn gleich unsere einrichtung, (.) rausgesucht, (.) und ja bishe:r mit
389 positiver rückmeldung denn auch von- (.) allen beteiligten sag=ich=mal, weil wi:r das halt (.)
390 jetzt ausgehalten haben, (.) also=weil das ist natürlich so passiert, er=ist äh (.) a=auch aus dem
391 nichts also=das ist jetzt nicht mehr so dass=irgendwie: anspruch- anspruch(,)svolle situationen
392 an ihn gerichtet wurden sondern einfach:-
- 393 Bm: die anforderungen waren nicht hoch nein: (.) (also=ist=halt-) der dramatisie:rt, und=das=ist
394 wahrscheinlich das spiel was er zu hause dann gespielt hat bei den beiden eltern,
- 395 Am: └ genau (das merkt man) richtig dass das=ein
- 396 schauspiel ist so:
- 397 Bm: └ n=schauspiel genau; er hatte versu:cht (.) (aufzuwiegeln)
- 398 Am: └ e=er- (.) er dreht- also er dreht dann ho:ch, (.)
- 399 Bm: └ ja;
- 400 Am: schmeißt irgendwas durch=s zimmer, dann guckst du ihn an, und sagst ja Kevin-
401 n=was soll das jetzt? (.) und dann lacht=er einen an;
- 402 Bm: └ ja;
- 403 Am: also er lacht (.) in seine:r (.) vermeintlich (.) aggressiven haltung ich=sag das=ist
404 überhaupt=nicht ernst

Herr A., der *Kevin*s Bezugserzieher ist, stellt diesen als Fall einer pathologischen Entwicklung dar, in dem das abweichende Verhalten in tautologischer Weise mit einer selektiven Biografiekonstruktion verknüpft wird, die dieses begründet (vgl. Bohnsack 2017, 247). Die Dramaturgie der Fallgeschichte folgt dabei einer verdachtsgeleiteten Suche nach biografischen Zusammenhängen im Sinne einer Legitimation der Praxis in der Einrichtung (Z. 382-390). Sowohl die „streitsituationen“ in der Familie als auch in der Einrichtung selbst werden formelhaft beschrieben. Mit „sich-entziehen“ wird das Handeln *Kevin*s entkontextualisiert und pathologisierend zusammengefasst. Nur am Rande geht es um eine Bedürftigkeit *Kevin*s, die dem Weglaufen von der Mutter zum Vater zugrunde liegen könnte, wenngleich die Rede davon ist, dass sich *Kevin* beim „leiblichen vater“ „aufgefangen gefühlt“ habe und „beruhigen“ ließ (Z. 376-379). Unklar bleibt die Erfahrungsgrundlage und Perspektive, aus der das Verhältnis zum Vater diskreditiert wird, es kann sich um eine Übernahme der Darstellung des Jugendamtes handeln. Anders als in der Gruppe *Wolf* wird abweichendes Verhalten nicht in Hinsicht auf Subjektentwicklung, sondern *an sich* problematisiert, wobei das Erleben des Jugendlichen übergangen wird.⁷ Den institutionellen Urteilen (Schule, Strafanzeigen) wird objektive Gültigkeit zugemessen.

⁷ In der Gruppendiskussion *Karo* wird eine ganze Reihe von Fällen besprochen. Die Perspektiven der Jugendlichen bleiben durchgehend außen vor oder werden sehr weitgehend als bekannt unterstellt (Beispiele: heimliche Verliebtheit bzw. Wünsche Jugendlicher, die hinter gegenteiligen Äußerungen versteckt würden.).

Die Leistung der Einrichtung wird zum einen durch die positive Bewertung „von allen beteiligten“ unterstrichen, *Kevin* ausgenommen – seine Sichtweise ist so weit diskreditiert, dass es keiner Bezugnahme auf sie bedarf. Die Leistung basiert auf der Konstruktion einer individuellen Fallgeschichte schwer kontrollierbarer Abweichung und der Kompetenzkonstruktion „aushalten“ bzw. „standhalten“ als Profil der Einrichtung.⁸ Zum anderen vollzieht sich diese Legitimation durch das Verschwimmen der Pathologisierung mit einer Kriminalisierung des Jugendlichen. Diese besonders umfassende Art und Weise selbstreferenzieller Degradierung (Bohnsack 2017, 68) zeigt sich in dem univoken Diskurs zwischen Herrn *A.* und Herrn *B.* (ab Z. 392). Der Jugendliche wird als unmündig, aber zugleich den Erwachsenen überlegen dargestellt. Während von *Kevin* ein bedrohlicher „druck“ ausgeht, erscheinen die „anspruchssituationen“ in der Einrichtung, d. h. deren Ansprüche an den Jugendlichen, stets gerechtfertigt. *Kevin* soll einerseits inkompetent im Hinblick auf „anforderungen“ sein, andererseits strategisch handeln, „dramatisier[en]“ und „versuch[en] aufzuwiegeln“. Damit wird der schwer kontrollierbare Fall zugleich als Fall aggressiver Kontrollbestrebungen konstruiert, die sich auf die Betreuer und die Gruppe richten. Aggressives Verhalten wurde zuvor als Anlass und Auswahlkriterium für die Maßnahme benannt. Indem *Kevin* ein strategisches Interesse an der Eskalation von Situationen mit den Eltern wie auch in der Einrichtung unterstellt wird, erfährt diese Problematisierung eine Steigerung hin zum Absichtlichen, Manipulativen. In einer szenischen Darstellung (Z 398-404) dokumentiert sich auf der Ebene der proponierten Performanz, d. h. in einer (relativ detaillierten) Beschreibung, das damit verbundene Orientierungsproblem der Betreuer, ihr Kontrollbestreben, das sie durch den Jugendlichen bedroht sehen. Herr *A.* demonstriert Überlegenheit durch eine Fallkonstruktion, nach der *Kevin* in seiner Aggressivität zwar schwer kontrollierbar, in seinen Absichten aber durchschaubar ist. Anders als in der GD *Wolf* werden die Bedürftigkeit des Jugendlichen und deren Artikulation nicht differenziert, um daran pädagogisch anzuschließen. Vielmehr geht es um eine Situation, die für die Betreuer bedrohlich sein könnte. Die Metapher „hochdrehen“ bringt die Vorstellung einer (zumindest vorübergehenden) Nicht-Erreichbarkeit des Jugendlichen zum Ausdruck, zugleich wird damit gerechtfertigt, sich nicht auf *Kevin*s Perspektive einzulassen.

In dieser Darstellung werden Elemente von *Willkür* deutlich; einer praktischen Bezugnahme auf die Fallkonstellation, durch die sich weder ein konjunktiver Erfahrungsraum etabliert (weshalb der Alltag mit *Kevin* selbst aus Sicht des Bezugsbetreuers unberechenbar ist), noch eine konstituierende Rahmung, sodass vom professionalisierten Handeln nicht gesprochen werden kann. Durch die gestei-

8 Zu Biografiekonstruktionen der Legitimierung beruflicher Praxen vgl. Kubisch & Lamprecht 2013, 311 sowie Erne & Bohnsack 2018, 252f.; zur Strategie der Spezialisierung in der Heimentwicklung vgl. Freigang 2014b.

gerte Degradierung wird den Äußerungen und Handlungen der Adressat:innen keinerlei Sachhaltigkeit zugemessen, sondern die Bewertung der Person wird „unmittelbar auf alle ihre Produkte übertragen“ (Bohnsack 2020, 96; vgl. auch die einleitenden Beiträge sowie denjenigen von Rothe und Wagener in diesem Band). An einer anderen Stelle (Z. 180-192) spricht Herr *A.* von einem „innerlichen Konflikt“, man „hinterfragt sich selbst natürlich auch ständig inwiefern ist das was ich jetzt mache auch äh: noch professionell also was hab ich- (.) was hab ich gelernt, und wie kann ich das hier anwenden“. Obwohl er „theoretisches Wissen“ zu verschiedenen Krankheitsbildern habe, sei es für ihn „schwierig“, „die Theorie denn auf die Praxis die ich da erlebe anzuwenden“. Darin dokumentiert sich eine Verunsicherung im beruflichen Handeln, die Herr *B.* teilt. Diese wird jedoch nicht durch implizite Reflexion erlebter Situationen bearbeitet, sondern durch eine Übernahme machtvoller Positionierungen gegenüber den Adressat:innen.

3.3 Urteilsbildung in der Überprüfung von Pflegeeltern

Im Unterschied zur Heimerziehung dominieren in der Pflegekinderhilfe die Handlungstypen der koordinierenden Prozessbegleitung und fokussierten Beratung (Heiner 2012, 614). Die Fachkräfte werben und qualifizieren Pflegeeltern, vermitteln Kinder in Pflegeverhältnisse und begleiten Pflegefamilien und Herkunftsfamilien im Heranwachsen der Kinder und Jugendlichen, um Hilfe zur Erziehung als Vollzeitpflege zu ermöglichen (§ 33 SGB VIII).

Gruppe *Glas*

Die Sozialarbeiterinnen der Gruppe *Glas* berichten über den Prozess des Kennenlernens und der Auswahl interessierter Pflegepersonen. Sie beziehen sich dabei auf ein „Konzept“, das sich aus der jahrelangen Praxis der Beratung und „Überprüfung“ entwickelt hat, auf eine geteilte Rahmung der Fähigkeit und Bereitschaft der Interessent:innen, Verantwortung für ein Pflegekind zu übernehmen: „und der Prozess der geht immer so=n halbes oder drei viertel Jahr (0,5) das hört sich jetzt viel an (.) wir vergleichen das immer so=n bisschen mit ner Schwangerschaft (0,5) so (.) dass das tatsächlich auch eventuell solange braucht um diesen Prozess mit diesen Menschen zu gehen, (0,5) auch das Vertrauensverhältnis herzustellen, (.) dass die sich öffnen“ (Gruppe *Glas*, Z. 203-209). Dieses Vertrauensverhältnis ist das Produkt eines gemeinsamen „Prozesses“, einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte, also eines konjunktiven Erfahrungsraums. Die Fähigkeit und Bereitschaft zukünftiger Pflegeeltern werden hier nicht als vorhandene oder nicht vorhandene Eigenschaften aufgefasst, sondern als sich entwickelnde. Dies bildet den primären Rahmen der Auseinandersetzung mit den Interessent:innen im Prozess der „Überprüfung“ und ihrer parallel beginnenden Vorbereitung im Sinne einer „Grundqualifikation“. Frau *A.* und Frau *B.* berücksichtigen in der Interaktion mit den Adressat:innen, dass dies eine Neurahmung des Interesses an

der Aufnahme eines Pflegekinds darstellt, indem sie auch vermitteln, „was diese Gespräche eigentlich sollen, und dass es darum geht zu gucken ob die in der Lage sind aus unserer Sicht Hilfe zur Erziehung zu leisten und ob- nicht ob sie ne gute Familie oder nett sind oder nett sollen sie ja auch sein aber“ (Z. 180-182), ebenso: „und trotzdem müssen wir denen erklären sie leisten dann Hilfe zur Erziehung“ (Z. 190-191).

Es liegt in der Sache, dass diese Beurteilung von (nicht notwendigerweise pädagogisch qualifizierten) Menschen leicht zu Urteilen über gute/schlechte Eltern bzw. über gelungene/gescheiterte Familienbeziehungen werden kann, indem etwa die Eignung einer Person oder einer Familie in Bezug auf Vollzeitpflege in ein Urteil über die Gesamtpersonen bzw. über die Familie transformiert wird. Der feine Unterschied zwischen diesen Arten der Beurteilung wird von den Sozialarbeiter:innen immer wieder in der Interaktion mit Interessent:innen dargestellt. Zugleich wird es für notwendig gehalten, sich mit diesen über die (familien-)biografische Entstehung des Wunsches, ein Pflegekind aufzunehmen, zu verständigen und dabei die Interaktionssituation im Hinblick auf die Paardynamik zu beurteilen. Diese Elemente des „überprüfungsprozesses“ eröffnen den Professionellen Machtpotenziale.

- 234 Af: dann ist es ab und zu natürlich auch mal vorgekommen dass da welche waren
 235 die nicht geeignet waren (0,5) und mir ist eine situation ist mir äh sehr irgendwie in erinnerung
 236 geblieben also das war n=paar die (.) hatten bereits ein kind und wollten- also die frau hatte
 237 schon n=kind,(.) so, also das war ihr kind dann sind die als paar zusammengekommen und jetzt
 238 wollten sie halt- konnten sie nicht n=eigenes (0,5) leibliches kind bekommen (.) aber wollten
 239 eben gerne nochmal gemeinsam irgendwie diese elternerfahrung machen (0,5) und haben sich
 240 bei uns beworben und dann haben wir aber in den gesprächen relativ schnell mitbekommen also
 241 dass es da dass da was nicht (.) na nicht ganz rund läuft also vor allen dingen in der
 242 Bf: └ mhm
 243 Af: kommunikation also mit den beiden so also wir haben einfach gemerkt also da ist
 244 irgendwas: (.) da ist irgend=n problem;(.) ja, also was die so miteinander haben (.)
 245 so der- (1) das hat sich (.) genau das hat sich deutlich gemacht und
 246 Bf: └ haben wir ja öfter @(.).@ (.) das haben wir öfter
 247 Af: dann ähm haben wir sie zum gespräch eingeladen und dann haben wir sie (.) damit konfrontiert
 248 und wir haben zu ihnen gesagt dass wir (0,5) äh sie jetzt hier nicht ablehnen wollen aber dass
 249 wir irgendwie merken dass da was ist wo wir das gefühl haben die müssten da nochmal als paar
 250 ran(.) so (.) und ähm und dass es uns (.) wichtig wäre wenn wir hier erstmal einen cut machen
 251 (.) und dass sie eben (.) da erstmal gucken; (.) so und da ist war
 252 Bf: └ ja
 253 Af: natürlich ne krass schwierige situation also die leute waren hoch empört,(.) ja, also so unter dem
 254 motto auch was wir uns einbilden ja, wir sitzen hier und jetzt (0,5) sagen wir äh (.) sowas und
 255 wir haben immer wir haben mantraartig immer wiederho:lt also worum=s uns äh=geht und das
 256 eher was mit (.) fürsorge ihnen gegenüber zu tun hat ja nicht dass wir uns jetzt über sie erheben
 257 wollen und jetzt hier urteilen wollen sondern dass wir=(.) dass es für uns sehr wichtig ist dass es
 258 allen beteiligten und vor allen dingen ihnen als zukünftige pflegeeltern eben auch (0,5) gut geht

259	(.) ja, und da dass wir da eher sorgen haben weil wir denken wenn da was sowas ist (0,5) das ist
260	einfach ein hoher risikofaktor; (.) so und dann (0,5) ä- (.) haben wir=s irgendwie gut (.) zu ende
261	gekriegt sag ich mal aber trotzdem ist es (.)wirklich also leute auch dann so zu enttäuschen und
262	die haben das in dem moment als große enttäuschung erlebt das
263	Y: L mhm
264	Af: ist schon auch boah das hängt dann auch so erstmal so=n bisschen bei uns oder hat damals bei
265	uns gehangen (0,5) und dann haben wir vier wochen später haben wir n=brief von der frau
266	bekommen; (.) so und die hat sich ganz herzlich für unsere offenheit (.) bedankt, (0,5) und
267	darüber bedankt dass wir (.) ja so mutig waren also sie in dem gespräch also sie damit zu
268	konfrontieren; (0,5) so (.) also auch so kann=s dann irgendwie gehen und da merkt man auch
269	Bf: L mhm
270	Af: wie <u>wichtig</u> das auch ist in den gesprächen (0,5) wirklich auch die ohren und augen offen zu
271	Bf: L klar
272	Af: halten (0,5) ähm (.) und wenn man eben merkt dass da irgendwas nicht (.) ja nicht also dass sich
273	da irgendwas dass irgendwas komisch ist das auch wirklich anzusprechen so

Frau A. eröffnet die Erzählung, indem sie auf die Ausgangssituation des Paares in der Weise Bezug nimmt, dass sie eine Rahmeninkongruenz andeutet, die im weiteren Verlauf der Erzählung eine zentrale Rolle spielt (Z. 235-245). Dass der „überprüfungsprozess“ für dieses Paar eine Fremdrahmung darstellte, steht als zentrales Problem der Auseinandersetzung um die Unterbrechung des Rekrutierungsprozesses im Mittelpunkt der Erzählung und verdeutlicht ein hohes Potential praktischer Reflexion. Die Interessent:innen sehen in der Aufnahme eines Pflegekindes demnach eine Chance der gemeinsamen „elternerfahrung“. Die Spannung zwischen der Notwendigkeit einer eindeutigen Beurteilung der Eignung und einem verständigungs- und entwicklungsorientierten Habitus als zwei Komponenten der konstituierenden Rahmung wird hier sehr deutlich: Das an sich für legitim gehaltene Zustandekommen der Paarbeziehung und die Arbeit an einer neuen Familie, also der Interaktionsmodus des Paares, wird im Hinblick auf eine Entscheidung hinsichtlich der Hilfe zur Erziehung zum „problem“ (Z. 244). Frau A. arbeitet heraus, dass die Einschätzung der Eignung als Pflegeeltern sich auf Beobachtungen stützt, die zumindest durch beide Fachkräfte (wenn nicht im Team) geteilt und ähnlich bewertet werden. Obwohl keine Zweifel an der Berechtigung dieser Einschätzung bestehen, wird das Gespräch mit dem Paar, in dem diesem das Aussetzen des Rekrutierungsprozesses durch die Organisation mitgeteilt wird, als „krass schwierige situation“ erlebt (Z. 253). Denn die fachliche Beurteilung muss als eine vermittelt werden, die sich nicht auf die Personen, ihre Paarbeziehung und Erziehungskompetenz insgesamt bezieht, obwohl eine solche Deutung nahe liegt und kaum vermieden werden kann. In impliziter Reflexion kommt zum Ausdruck, wie sehr sich die Sozialarbeiter um die Abgrenzung von einer moralisierenden Konstruktion und einer Hierarchisierung der Beziehung („nicht dass wir uns jetzt über sie erheben wollen“; Z. 256f.) bemühen und

eine gleichberechtigte Beziehung anstreben (Z. 255-262). Der programmatische, demonstrative und immer wieder neu zu erarbeitende Verzicht auf eine Konstruktion totaler Identitäten der Interessent:innen ist als Teil der konstituierenden Rahmung zu verstehen und auf das hohe Potential impliziter Reflexion bzw. ihre Objektivierung in Beschreibungen und Erzählungen zurückzuführen.

4 Schluss

Das zentrale, zu beurteilende und zu bearbeitende Problem in der Kinder- und Jugendhilfe sind gefährdete Entwicklungsprozesse. Ihre differenzierte Bedeutung erhalten die fachlichen Problemperspektiven in den praktischen Strukturen der Urteilsbildung. Die Bewältigungsprozesse der Fachkräfte, aus denen sich Orientierungsrahmen im weiteren Sinne entwickeln, bleiben auch dann entscheidend, wenn standardisierte Instrumente wie Meldebögen oder Prognoseverfahren zum Einsatz kommen. In der Rekonstruktion werden sehr unterschiedliche Vorstellungen von gefährdeter Entwicklung und Schutz deutlich. So lässt sich eine Perspektive gefährdeter Entwicklung entsprechend eines bestimmten gesellschaftlichen Maßstabs unterscheiden von einer Perspektive gefährdeter Subjektentwicklung, durch die erst Wertmaßstäbe entwickelt, angeeignet oder verworfen werden könnten. Insbesondere unterscheidet sich, wie sich die Urteilsbildung in den konstituierenden Rahmungen vollzieht und praktisch reflektiert wird, wie sich also die wesentlichen Voraussetzungen professionalisierten Handelns verwirklichen (Bohnsack 2020).

An der Gruppe *Gelb* werden zwei koexistierende Organisationsmilieus im ASD sichtbar. Von Frau *B.* und Frau *C.* wird die Urteilsbildung im Hinblick auf Norm und Abweichung erlebt. Die Norm der Verdachtsklärung im Kinderschutz erscheint ihnen nur durch *eine* Praxis realisierbar, und der gegenüber stellen auch begründete Einschränkungen des eigenen Zugriffs einen Normbruch dar. Im Unterschied zu dieser administrativ-rechtlich standardisierten und kriminalisierenden Rahmung basiert die andere Rahmung des aufmerksamen, nicht-standardisierten Changierens (zwischen der Alltäglichkeit der Adressat:innen und Gefährdungseinschätzung) auf einer hoch entwickelten praktischen Reflexion, die kontingente Praktiken erfahrbar macht, und das „nicht nur in ihrer Relation zu den eigenen Norm(alitätsvorstellung)en der beruflichen Akteur:innen, sondern auch zu denen der Klientel“ (Bohnsack 2020, 59). Es ist gerade auch die Urteilsbildung, die hier reflektiert wird, und zwar „innerhalb der eigenen Praxis“ (ebd.). Das zeigt sich auch bei den Gruppen *Wolf* und *Glas*. In der habitualisierten Auseinandersetzung mit dem Fallverstehen dokumentiert sich „sozialpädagogische [...] Erfahrungsfähigkeit ganz normaler SozialarbeiterInnen und PädagogInnen“ (Hörster 2012, 685), die Hörster zufolge durch kasuistische Tätigkeit

in organisierten Bildungsprozessen herzustellen ist. Insbesondere durch Herrn *A.* aus der Gruppe *Gelb* wurde hier deutlich, dass solche Bildungsprozesse aus der beruflichen Praxis von Sozialarbeiter:innen im Sinne einer erfahrungsbasierten konstituierenden Rahmung entstehen können. In der Gruppe *Wolf* weist sich sozialpädagogische Erfahrungsfähigkeit in der Beurteilung des sich entwickelnden Subjektvermögens. Stigmatisierende Adressierungen werden durch die Perspektive auf noch nicht verwirklichte Möglichkeiten der Adressat:innen überwunden. In der Gruppe *Karo* haben sich dagegen die Adressierungen „schwieriger Jugendlicher“ soweit verselbständigt, dass die beruflichen Akteur:innen in der praktischen Urteilsbildung das Handeln der Adressat:innen willkürlich, ohne Sachbezug, beurteilen. Ein selbstreferentieller Regelkreis der Degradierung (Bohnsack 2017, 268) ist in dem Stufenmodell dieser Einrichtung und dem Verstärkersystem bereits angelegt; in der Art und Weise der Urteilsbildung wird er praktisch wirksam. Eine konstituierende Rahmung als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ und ein konjunktiver Erfahrungsraum sind also nicht zu beobachten. Allerdings ist aufgrund der selbstkritischen Haltung der beruflichen Akteur:innen eine Weiterentwicklung in dieser Richtung durchaus denkbar – so, wie dies in den Gruppen *Gelb* (hier Herr *A.*), *Wolf* und *Glas* bereits sichtbar ist.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Brumlik, M. (2004): Sind soziale Dienste legitimierbar? Zur ethischen Begründung pädagogischer Intervention. In: M. Brumlik: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe (2. Aufl.). Berlin: Philo Verlag, 230-253.
- Dahmen, S. (2018): Die neue Sorge um das Kindeswohl – zu den praktischen Auswirkungen der präventionspolitischen Mobilmachung um Kinderschutz. In: Widersprüche 38(149), 45-57.
- Erne, J. & Bohnsack, R. (2018): Die psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblov (Hrsg.): Forschung in der Sozialen Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und gegenstandsbezogene Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 237-257.
- Flexner, A. (1915): Is social work a profession? In: National Conference of Charities and Corrections, Proceedings of the National Conference of Charities and Corrections at the Forty-second annual session held in Baltimore, Maryland, May 12-19, 1915. Chicago: Hildmann.
- Franz, J. & Kubisch, S. (2020): Praxeologische Perspektiven auf Professionalität – am Beispiel Sozialer Arbeit im Kontext von Flucht und Asyl. In: neue praxis 50(3), 191-216.
- Freigang, W. (2014a): Intensivpädagogik. In: D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer & M. Vollhase (Hrsg.): Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag, 163-166.
- Freigang, W. (2014b): Spezialisierung. In: D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer & M. Vollhase (Hrsg.): Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag, 339-344.

- Habermas, J. (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: J. Habermas: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 63-91.
- Heiner, M. (2012): Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, 611-624.
- Hörster, R. (2012): Sozialpädagogische Kasuistik. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, 677-686.
- Hußmann, M. (2011): ‚Besondere Problemfälle‘ Sozialer Arbeit in der Reflexion von Hilfeadressaten aus jugendlichen Straßenszenen in Hamburg. Eine qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Membership-Theorie nach Hans Falck. Münster: MV-Verlag.
- Hußmann, M. (2014): Die ganze Jugend verschenkt. Erlebnisse von Jugendlichen mit teilgeschlossenen und geschlossenen Unterbringungen. In: Widersprüche 34(131), 55-66.
- Kubisch, S. (2018): Professionalität und Organisation in der Sozialen Arbeit. Eine Annäherung aus praxeologischer Perspektive. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow, C. (Hrsg.): Forschung in der Sozialen Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und gegenstandsbezogene Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 171-196.
- Kubisch, S. & Lamprecht, J. (2013): Rekonstruktive Responsivität – Zum Begriff des Wissens in der dokumentarischen Evaluationsforschung. In: P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich, 301-319.
- Kunstreich, T., Langhanky, M., Lindenberg, M. & May, M. (2004): Dialog statt Diagnose. In: M. Heiner (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 26-39.
- Marquard, P. & Trede, W. (2018): Das zweigliedrige Jugendamt. In: K. Böllert (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, 115-129.
- May, M. (2005): Wie in der Sozialen Arbeit etwas zum Problem wird. Versuch einer pädagogisch gehaltvollen Theorie sozialer Probleme. Münster: Lit.
- Möller, W. (2016): Das Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe 13, 8-27.
- Müller, B. (2004): Was ist Sache? „Fall von...“ als kasuistisches Arbeitskonzept. In: M. Heiner (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 55-67.
- Müller, B. (2011): Professionalität ohne Arbeitsbündnis? Eine Studie zu „niedrigschwelliger“ Sozialer Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS Verlag, 144-159.
- Müller, B. (2013): Professionelle Handlungsgewissheit und professionelles Organisieren Sozialer Arbeit. In: neue praxis 42(3), 246-262.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: K. Bock & I. Miethe (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 259-268.
- Overmann, U. (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis der Sozialarbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, 119-147.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Rätz, R. & Keller, S. (2014): „Schwierige Jugendliche“. In: D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer & M. Vollhase (Hrsg.): Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag, 324-330.

- Riemann, G. (2002): Biographien verstehen und missverstehen – Die Komponente der Kritik in sozialwissenschaftlichen Fallanalysen des professionellen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 165-196.
- Riemann, G. (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: B. Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (Hrsg.): *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich, 132-170.
- Schütze, F. (2014): Professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse – Sozialarbeit als Profession. In: M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.): *Profession – Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Heilbrunn: Klinkhardt, 140-161.
- Winkler, M. (1988): *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.