

Institut für soziale Arbeit e.V. [Hrsg.]

ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2023. Soziale Arbeit und Forschung: Methoden, Themenfelder, Reflexionen

Münster ; New York : Waxmann 2023, 163 S.



Quellenangabe/ Reference:

Institut für soziale Arbeit e.V. [Hrsg.]: ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2023. Soziale Arbeit und Forschung: Methoden, Themenfelder, Reflexionen. Münster ; New York : Waxmann 2023, 163 S. -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-286653 - DOI: 10.25656/01:28665; 10.31244/9783830998471

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-286653>

<https://doi.org/10.25656/01:28665>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

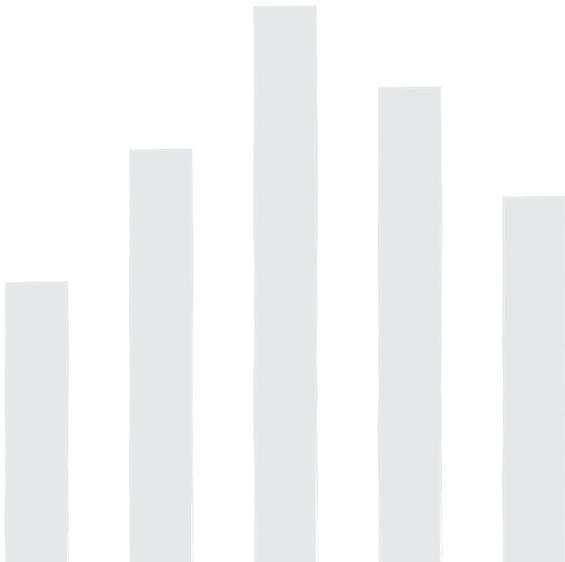
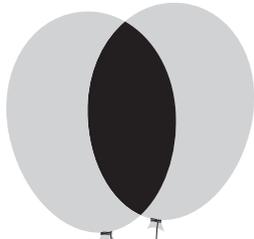


ISA-JAHRBUCH
ZUR **SOZIALEN ARBEIT**

2023

*Soziale Arbeit und Forschung:
Methoden, Themenfelder,
Reflexionen*

WAXMANN



Institut für soziale Arbeit e. V.

ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2023

Soziale Arbeit und Forschung:
Methoden, Themenfelder, Reflexionen

Herausgegeben vom
Institut für soziale Arbeit e. V.

Redaktion (alph.):
Judith Haase, Silja Hauß, Katharina Knüttel,
Niklas Kühl, Corinna Lambrecht



Waxmann 2023
Münster · New York

Institut für soziale Arbeit e. V.

Friesenring 40

48147 Münster

Fon + 49 251 20 07 99-0

www.isa-muenster.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4847-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9847-1

<https://doi.org/10.31244/9783830998471>

Waxmann Verlag GmbH, 2023

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Gestaltung: Fabian Möcking

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort	7
<i>Judith Haase, Silja Hauß, Katharina Knüttel, Niklas Kühl, Corinna Lambrecht</i> Einleitung	9
Zu Beginn: ein Gespräch.	
<i>Ein Gespräch von Norbert Reichel mit Klaus Schäfer</i> Zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik – 75 Jahre Kinder- und Jugendhilfe	18
Methoden und Methodologie – wie Forschung gestaltet wird	
<i>Milena Bücken, Sophia Gollers, Thomas Meysen, Christian Schrapper</i> Evaluation von Prävention Oder: Wie kann »gezählt« werden, was verhindert werden soll?	38
<i>Judith Haase</i> Fallaktenanalyse im Mixed-Methods-Design Die Rekonstruktion subjektiver Sinnggebungsstrategien von Fachkräften in Kinderschutzprozessen	53
<i>Sophia Heying, Stephanie Hillenbrand, Anne Wetzel</i> Die Besonderheiten einer gruppenorientierten Forschung zu »Selbstorganisierten Zusammenschlüssen zur Selbstvertretung« in der Pflegekinderhilfe	70

Im Feld – was Forschung zu Themen beiträgt

Anneka Beck

»Weil meine Mutter keine Zeit für mich hat.«

Gedanken zum Verhältnis von »Mütter-Arbeit« und Ganztagssteilnahme
als Nebeneffekt eines Forschungsprojekts zum ganztags schulischen
Erleben von Grundschulkindern

86

Sophia Gollers, Judith Haase, Julia Pudelko

Rolle, Tätigkeit und Qualifikation der insoweit erfahrenen Fachkraft
im Kinderschutz

Ergebnisse einer quantitativen Befragung

99

Svenja Bluhm, Friederike Lorenz-Sinai

Dethematisierung und Abwehr

Wie Schweigen über (sexualisierte) Gewalt in Organisationen

Sozialer Arbeit vollzogen wird

118

Zum Schluss: Reflexionen zum Verhältnis von Forschung und Praxis

Regine Müller

Professionalitätsforschung als Praxisforschung

136

Marie Dufri Holmgaard, Henry Peters

Wie kommt Forschung in die Praxis und die Praxis in die Forschung?

Wissenstransfer als Wechselspiel zwischen Wissenschaft,

Steuerungsinstanzen und lokalen Akteur*innen – ein Praxisbericht

des Netzbüros Bildung Rheinisches Revier

151

Autor*innen

161

Vorwort

Soziale Arbeit und Forschung – so das Leitthema des ISA-Jahrbuches 2023 – skizziert ein spannungsreiches Verhältnis, auch im Institut. Und es beginnt schon damit, was zuerst genannt wird. Hier hat das Institut entschieden: erst die Soziale Arbeit und dann die Forschung. Aber stimmt das?

Für Selbstverständnis und Renommee eines Institutes, das von seinem guten Ruf lebt, muss Forschungskompetenz da nicht an erster Stelle stehen? Soziale Arbeit erkennen, reflektieren und aufklären können, über das, was sie tut und bewirkt, bei beteiligten Menschen ebenso wie in der Gesellschaft. Fundiertes Wissen anstelle geglaubter Behauptungen, kritische Reflexion statt selbstgewisser Annahmen, evaluierte Handlungskonzepte statt ungeprüfter Verfahren – wer möchte das nicht? Forschung erscheint auch im Arbeitsalltag eines Institutes, das sich dem Dreiklang von Beratung, Fortbildung und Forschung verpflichtet sieht, als die »Königsdisziplin« – hier wird Wissen geschaffen und nicht »nur« vermittelt oder angewendet.

Auf der anderen Seite: Was nützt die beste Forschungsexpertise, wenn ihre Fragen am »wirklichen Leben« vorbeigehen und ihre Befunde nicht verstanden werden? Eine Kontroverse um Forschung in, für oder mit Sozialer Arbeit, die schon seit gut 100 Jahren die Gemüter bewegt und erhitzt und an der das ISA seit fast 50 Jahren beteiligt ist.

Es ist also (wieder mal) an der Zeit, das Verhältnis von Forschung und Sozialer Arbeit zu erkunden und auszuloten, wie es im ISA so gesehen wird. Natürlich fundiert, selbstverständlich kritisch und auf jeden Fall in hohem Maße interessiert an den Fragen und Themen der Praxis Sozialer Arbeit – davon können Sie sich auf den folgenden Seiten überzeugen.

Unser Dank gilt zuerst allen, die mit ihren Texten zu diesem neuen Jahrbuch beigetragen haben, i. d. R. neben einem auch so schon anspruchsvollen und ausfüllenden Job. Dann ebenso allen, die dazu beigetragen haben, dass aus Ideen ein Buch wird. Und zuletzt allen, die dazu beitragen werden, dass diese Ideen und dieses Buch gelesen und diskutiert werden. Denn davon lebt das ISA.

Prof. Dr. Christian Schraper
Erster Vorsitzender des ISA e. V.
bis Oktober 2023

Ilona Heuchel
Geschäftsführerin

Einleitung

Judith Haase, Silja Hauß, Katharina Knüttel,
Niklas Kühl, Corinna Lambrecht

Die Soziale Arbeit hat im Laufe des 20. Jahrhunderts eine sukzessive Professionalisierung, Ausdifferenzierung und Spezialisierung erfahren. Mit dieser Entwicklung weg von (größtenteils) unbezahlter Care-Arbeit hin zu einem stark ausdifferenzierten System von Berufsbildern, für die langjährige Ausbildungs- und Studiengänge notwendig sind, ging auch eine neue Fundierung des handlungsleitenden Wissens einher (vgl. Thole 2012: 22 ff.).¹ Es galt, tradiertes Alltagswissen und daraus resultierende Praktiken (sozial-)wissenschaftlich zu hinterfragen und so neue Erkenntnisse und Anregungen für alternative Handlungsweisen zu gewinnen. Durch diese stärkere Wissenschaftsbasierung hat auch Forschung sukzessive an Stellenwert in den Feldern der Sozialen Arbeit gewonnen (vgl. Oelerich/Otto 2011: 9).

Parallel zu dieser professionsgeschichtlichen Entwicklung – bzw. zum Teil auch ausgelöst durch diese (vgl. Hansbauer 2012: 1208) – hat sich auch das Institut für soziale Arbeit e.V. (i. F. ISA) seit dessen Gründung im Jahre 1979 als Forschungsinstitut etabliert. Das gelingende Aufwachsen sowie die Lebenswelten junger Menschen waren von Beginn an die zentralen Bezugspunkte: Mit Studien zu Bildungswegen junger Spätaussiedler*innen, zu jugendlichen Ausreißer*innen oder zur Situation von Mädchen in der Jugendarbeit standen in der Anfangszeit des Instituts insbesondere die Lebenssituationen Heranwachsender im Vordergrund der Forschungsarbeit. In den 1990er und 2000er Jahren kamen als weiterer Schwerpunkt Evaluationsstudien und Organisationsuntersuchungen mit dem Ziel der konkreten Weiterentwicklung der Praxis vor Ort hinzu. Aber auch in dieser Zeit gab es stets Forschungsprojekte, die die Lebenslagen junger Menschen thematisierten, wie beispielsweise die Studie zu »Kindern in Not« (vgl. Schone 1997), welche die zu der Zeit intensiv diskutierte Vernachlässigung von Kleinkindern erforschte und Handlungsstrategien und Perspektiven für die Soziale Arbeit aufzeigte. Als jüngere Forschungsaktivitäten in der Historie des ISA sind beispielsweise die Bildungsberichterstattung für Ganztagschulen in NRW (von 2010 bis

1 Vgl. außerdem: Hering/Münchmeier 2012: 128 f.

2018)¹ sowie zahlreiche Forschungsprojekte im Bereich Kinderschutz zu nennen. Ein Beispiel ist das Projekt »Fallanalysen im Kinderschutz« (vgl. Plafky/Pudelko 2017), das im Rahmen von Lern- und Entwicklungswerkstätten mit Jugendämtern aus NRW Kinderschutzfälle systematisch aufarbeitete und analysierte. Aktuell wird u. a. eine Pilot- und Machbarkeitsstudie zur Erhebung der subjektiven Bedarfe von Kindern und Jugendlichen² durchgeführt sowie das Verbund-Forschungsprojekt »Konstellationen der Resilienz von Kindern«³ (in Zusammenarbeit mit der TH Köln).

Diese Forschungshistorie macht deutlich: Das ISA hat sich als unabhängiges Praxisforschungs-Institut über die Jahre profiliert. Dieser Forschungstypus, der sich durch unterschiedliche Grade der Beteiligung der beforschten Praxis an der Gestaltung des Forschungsprozesses auszeichnet (vgl. Munsch 2012: 1178), vollzieht sich dabei immer in Spannungsfeldern, die für eine gelingende Forschung reflektiert und gestaltet werden müssen (vgl. Schrapper 2019: 142). Das Nähe-Distanz-Dilemma spielt nahezu immer eine Rolle: Es bedarf stets einer gewissen Distanz, um überhaupt (objektiv) forschen zu können und den »going native«-Effekt zu vermeiden. Da Menschen im Zentrum der Forschung stehen, die in Organisationen handeln oder von organisationalen Handlungen bzw. Entscheidungen betroffen sind, bedarf es aber auch einer gewissen Nähe, um zu verstehen und Veränderungen anzustoßen. Damit geht ebenso das Kritik-Nützlichkeits-Dilemma einher: Die Praxis, Konzepte und Handlungsweisen sollten kritisch und ergebnisoffen (bis hin zu deren grundlegender Legitimation) hinterfragt werden. Gleichzeitig werden – da es sich oftmals um beauftragte Forschungsprojekte handelt – in der Regel auch Anregungen für eine konkrete Weiterentwicklung der Praxis erwartet. Hierbei können die Interessen der verschiedenen Stakeholder stark voneinander abweichen: Sind politische oder administrative Akteur*innen beispielsweise eher an der Legitimation zurückliegender oder anstehender Entscheidungen und Maßnahmen interessiert, erwarten Verbände und Träger in der Regel Empfehlungen für die Gestaltung ihrer Einrichtungen oder Lösungsmöglichkeiten für institutionelle Herausforderungen. Fachkräfte »an der Basis« erwarten Beratung und Unterstützung sowie Handlungswissen für ihren beruflichen Alltag (vgl. Munsch 2012: 1183).

1 Weitere Informationen unter https://www.bildungsbericht-ganztag.de/cms/front_content.php?idcat=37&lang=1

2 Weitere Informationen unter: <https://isa-muenster.de/arbeitsbereiche/praevention/pilotstudie-bedarferhebung-fuer-und-mit-kindern-und-jugendlichen/>

3 Weitere Informationen unter: <https://isa-muenster.de/arbeitsbereiche/praevention/koreki-konstellationen-der-resilienz-von-kindern/>

Unabhängige Institute wie das ISA sind diesen divergierenden Interessen eher ausgeliefert als beispielsweise Hochschulen, da sie für das eigene Fortbestehen stärker auf die verschiedenen Stakeholder angewiesen sind. Diese ›Exponiertheit‹ kann aber auch eine Chance darstellen, da intermediär zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik vermittelt und so zu einem Transfer von Wissen beigetragen werden kann (vgl. Hansbauer 2012: 1209 ff.). So können theoretische Wissensbestände aus eigenen Forschungsprojekten oder hochschulischen Diskursen für die Praxis fruchtbar gemacht (z. B. in Form von Fortbildungen oder Praxisberatung), politische und administrative Akteur*innen für Herausforderungen der Praxis oder Problemlagen sensibilisiert und Anregungen für deren Bearbeitung vermittelt werden.

(Praxis-)Forschung im ISA findet also immer in einem herausfordernden Kontext divergierender Interessen statt, ermöglicht aber auch die Chance des wechselseitigen Lernens von Praxis, Wissenschaft und Politik und trägt bestenfalls zu einem besseren wechselseitigen Verständnis bei. Ziel und Selbstverständnis des ISA war und ist es dabei immer auch, ausgehend von der eigenen Unabhängigkeit und Eigenständigkeit, zu einer Weiterentwicklung der Praxis und so mittelbar zu einem gelingenden Aufwachsen junger Menschen beizutragen.

Der vorliegende Band widmet sich verschiedenen Aspekten der Forschung in der Sozialen Arbeit. Neben der historischen Kontextualisierung der Kinder- und Jugendhilfe werden methodische und methodologische Herangehensweisen thematisiert, der Beitrag von Forschung zur Entwicklung von Handlungsfeldern exemplarisch dargestellt sowie das Verhältnis von Forschung und Praxis reflektiert. Damit möchte das ISA die Forschung in der Sozialen Arbeit ins Zentrum rücken und einen Beitrag zum Fachdiskurs leisten.

Zu den Beiträgen

Das Jahrbuch beginnt mit einem Gespräch von **Norbert Reichel** mit **Klaus Schäfer**, die die Leser*innen auf einen Streifzug durch die Geschichte der Kinder- und Jugendhilfe der vergangenen 75 Jahre mitnehmen. Die Autoren besprechen zentrale Themen wie die Entwicklungen in der »Heimerziehung«, die Diskussionen rund um die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sowie die Einmischung der Kinder- und Jugendhilfe in den Bildungsauftrag. Zudem finden auch aktuell

drängende Themen, wie der Fachkräftemangel und seine Auswirkungen auf die Professionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe, ihren Platz. Nicht zuletzt thematisieren die Autoren, wie wichtig ein enger Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis sowie nicht zuletzt die dafür notwendige Praxisforschung ist – ein passender Auftakt zum Thema des vorliegenden Sammelbands.

Methoden und Methodologie – wie Forschung gestaltet wird

Evaluation und die damit verbundene Bearbeitung praktischer Fragestellungen dient der Sicherung und Verbesserung der Qualität pädagogischer Praxis. Der Beitrag von **Milena Bücken, Sophia Gollers, Thomas Meysen und Christian Schrapper** setzt sich in diesem Zusammenhang mit der Frage auseinander, wie Evaluation von Präventionsarbeit gestaltet werden kann. Herausfordernd ist dabei vor allem die Frage, wie empirisch erfasst werden kann, was nicht geschehen soll. Anhand des aktuellen Forschungsprojekts »Kann Prävention wirken? Forschung zur systematischen Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern, Jugendlichen sowie schutz- und hilfebedürftigen Erwachsenen in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen 2023–2024 (PräNRW)« zeigen die Autor*innen auf, wie Präventionsarbeit mithilfe quantitativer und qualitativer Methoden untersucht werden kann. Ausgehend davon bieten die Autor*innen Hinweise an, wie Evaluation von Präventionspraxis grundsätzlich methodisch gestaltet werden kann.

Kinderschutzprozesse haben in der Kinder- und Jugendhilfe höchste Priorität. Um diese erfolgreich entwickeln zu können, ist das Verständnis der Haltung von Fachkräften ein wichtiger Baustein. **Judith Haase** zeichnet in ihrem Beitrag »Fallaktenanalyse im Mixed-Methods-Design« ein anspruchsvolles Vorgehen nach, anhand dessen eine erwachsenenzentrierte Haltung rekonstruiert werden konnte. Dabei werden zunächst Fallakten als empirische Grundlage wissenschaftlicher Forschung diskutiert: Wie entstehen sie und was kann man dementsprechend aus ihnen lernen? Daran anschließend werden methodologische und methodische Fragen behandelt: Welche erkenntnistheoretische Rahmung liegt dem Vorgehen zugrunde (Methodologie)? Und wie sieht das forschungspraktische Handwerkszeug dann konkret aus (Methode)? Die abschließende Diskussion widmet sich neben dem wissenschaftlichen Mehrwert eines solchen Vorgehens auch kritisch dem dahinterstehenden Aufwand und gibt weiterführende Hinweise zum Wissenstransfer.

Mit ihrer Forschung zu Bedarfen und Entwicklungsmöglichkeiten in Hinblick auf »selbstorganisierte Zusammenschlüsse zur Selbstvertretung« nach § 4a SGB VIII

setzen sich **Sophia Heying**, **Stephanie Hillenbrand** und **Anne Wetzel** mit den Besonderheiten eines gruppenorientierten Forschungsdesigns auseinander. Die Autorinnen reflektieren ihr methodisches Vorgehen und beschreiben Herausforderungen und Nutzen einer Forschung mit Pflegekindern und -jugendlichen zu einem bisher wenig beleuchteten Thema.

Im Feld – was Forschung zu Themen beiträgt

Anneka Beck thematisiert in ihrem Beitrag den Zusammenhang von »Mütter-Arbeit« und Ganztagesteilnahme der Kinder. Dieses Thema benennt sie als »Nebenprodukt« eines Forschungsprojekts, das sich ursprünglich mit einer anderen Fragestellung befasste. Irritiert durch einige Interviewpassagen der befragten Kinder, welche als Begründungszusammenhang für ihre Ganztagesteilnahme die (Erwerbs- als auch Care-)Arbeit ihrer Mütter benannten (»Weil meine Mutter keine Zeit für mich hat«) und weniger Aspekte wie Bildung und Erziehung, spürt sie diesem Phänomen in ihrem Artikel nach. Ausgehend von dieser Darstellung leitet Beck Hypothesen für zukünftige forschende, aber auch politische und praktische Tätigkeiten mit Blick auf die Weiterentwicklung von Ganztage Schulen ab.

Sophia Gollers, **Judith Haase** und **Julia Pudelko** befassen sich in ihrem Artikel mit der Tätigkeit der insoweit erfahrenen Fachkräfte, die mit dem Inkrafttreten des § 8a als Beratungsinstanz im Kinderschutz eingeführt wurde. Dabei stellen sie die Ergebnisse einer quantitativen Befragung vor, deren Fokus auf dem Qualifikations- und Kompetenzprofil der Fachkräfte, ihren konkreten Aufgaben im Kinderschutz sowie den organisatorischen Rahmenbedingungen der Tätigkeit liegt. In der Bündelung der Ergebnisse arbeiten die Autorinnen die Konsequenzen dieser für die Ausgestaltung des Aufgabenprofils einer insoweit erfahrenen Fachkraft aus und formulieren Entwicklungspotenziale, die sich im Hinblick auf die Praxis ergeben.

Gewalt in Organisationen Sozialer Arbeit ist ein historisches und gegenwärtiges Phänomen. Im Kontext der Aufarbeitung von Gewaltkonstellationen bewegt die Frage, wie Machtmissbrauch und (sexualisierte) Gewalt über Jahre und teilweise auch Jahrzehnte innerhalb einer Organisation dethematisiert und gegenüber Außenstehenden verschwiegen werden kann. Dieser Frage nach dem »Wie« des Schweigens in sozialen Praktiken und Routinen geht der Beitrag von **Svenja Bluhm** und **Friederike Lorenz-Sinai** mit einer praxeologischen Perspektive nach. Dafür wird zunächst eine phänomenologische Heuristik zu Formen des Schweigens und Verschweigens in (Schrift-)Sprache entworfen. Auf der Basis von zwei

empirischen Studien werden Strukturmerkmale dieses spezifischen Schweigens herausgearbeitet, das sich eingelassen in organisationale Abläufe und der Fachsprache Sozialer Arbeit vollzieht.

Zum Schluss: Reflexionen zum Verhältnis von Forschung und Praxis

Der Artikel von **Regine Müller** behandelt in einem ersten Teil das Verständnis einer praxeologischen Professionalitätsforschung. Zum einen geht es darum, a) in welcher Weise professionelle Akteure in den Forschungsprozess eingebunden sein können und b) welche Erkenntnismöglichkeiten über die Forschungsergebnisse hinaus gewonnen werden, wenn die Ergebnisse mit den Beteiligten rückgebunden werden und aus diesem Prozess wiederum neue Erkenntnis gewonnen werden kann. In einem zweiten Teil ordnet die Autorin diesen Ansatz einer responsiven Professionalitätsforschung innerhalb bestehender Ansätze zur Reflexion professioneller Umgangsweisen in bestimmten Handlungsfeldern ein. Der Artikel erörtert abschließend in einem dritten Teil die Möglichkeiten, Grenzen und die Voraussetzungen der Anwendung einer responsiven Professionalitätsforschung im Rahmen von Praxisforschung in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Politikberatung, der Organisationsberatung des Instituts für Soziale Arbeit.

Marie Dufri Holmgaard und **Henry Peters** beschreiben in ihrem Praxisbericht die Arbeit des Netzwerkbüros Rheinisches Revier (NBR) und die Herausforderungen eines gelungenen Wissenstransfers zwischen Forschung, Steuerungsinstanzen und lokalen Akteur*innen. Das Rheinische Revier ist mit der Schließung der Braunkohlekraftwerke eine Modellregion für die Gestaltung von Strukturwandelprozessen geworden, in denen Bildung eine zukunftsweisende Rolle spielen kann. Am Beispiel der Entstehung der Themenberichte des NBR wird gezeigt, wie Wissenstransfer und -produktion sinnvoll als partizipative Prozesse konzipiert werden können. Damit Wissensbestände nicht »verinseln«, sondern sinnvoll aufeinander bezogen dazu beitragen können, gesellschaftlichen Strukturwandel zukunftsorientiert zu gestalten, identifizieren sie sieben Gelingensbedingungen.

Wir wünschen allen Leser*innen viel Freude bei der Lektüre!

Das Redaktionsteam

Literatur

Hansbauer, P. (2012): Sozialpädagogische Institute und ihre Funktion für Forschung, Evaluation und Beratung, in: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit – Ein einführendes Handbuch, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1205–1215. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_74

Hering, S./Münchmeier, R. (2012): Restauration und Reform – Die Soziale Arbeit nach 1945, in: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit – Ein einführendes Handbuch, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–130. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_4

Munsch, C. (2012): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit, in: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit – Ein einführendes Handbuch, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1177–1189. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_72

Oelerich, G./Otto, H.-U. (2011): Empirische Forschung und Soziale Arbeit – Einführung, in: Oelerich, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_1

Plafky, C.S./Pudelko, J. (2017): Fallanalysen im Kinderschutz im Rahmen von Lern- und Entwicklungswerkstätten. Projektergebnisse und Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz, Münster: ISA.

Schone, R. u. a. (1997): Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit, Münster: Votum.

Schrapper, C. (2019): Wie praktisch darf Forschung werden? In Institut für soziale Arbeit (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2018/2019. Zum 40-jährigen Jubiläum des Instituts für soziale Arbeit e. V., Münster/ New York: Waxmann, S. 141–152.

Thole, W. (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuch einer Standortbestimmung, in: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit – Ein einführendes Handbuch, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–70. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_1

Zu Beginn:
ein Gespräch

Zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik – 75 Jahre Kinder- und Jugendhilfe

Ein Gespräch von Norbert Reichel mit Klaus Schäfer

Die gesetzliche Kodifizierung der Jugendhilfe kann auf eine 100-jährige Geschichte zurückblicken. Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) kann sie heute auf eine ausgereifte gesetzliche Grundlage im Sozialgesetzbuch verweisen. Doch der Weg dahin war schwer. Es lohnt sich daher, so etwas wie einen roten Faden in der Entwicklung in Erinnerung zu rufen. Denn es waren spannende Auseinandersetzungen, bei denen es nicht allein um mehr Fachlichkeit, sondern auch um gesellschaftspolitische Kontroversen ging.

Darüber will ich mit Prof. Klaus Schäfer – langjähriger Wegbegleiter in der Kinder- und Jugendhilfe – sprechen. Denn, so unser Eindruck, es geht auch heute immer noch um das Wechselverhältnis von Kinder- und Jugendhilfe und gesellschaftlichen Entwicklungen. Besonders sichtbar wird das an den steigenden Zahlen im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), den Herausforderungen in der Bildungspolitik und vor allem auch in der frühen Bildung, um nur einige Aspekte zu nennen.

1. Von der Fürsorge zum eigenständigen Erziehungsanspruch der Jugendhilfe

Norbert Reichel: Viele Menschen denken: Kinder- und Jugendhilfe greift erst ein, wenn das sprichwörtliche Kind »in den Brunnen gefallen ist«.

Klaus Schäfer: Es mag sein, dass diese Einschätzung noch in zahlreichen Köpfen der Menschen nachhallt. Und sicher ist es so, dass es manchmal gar nicht anders geht, wenn ich zum Beispiel an die Tätigkeit im ASD denke. Da kommen Kontakte

mit den Eltern oft erst zustande, wenn diesen die Probleme und Herausforderungen »über den Kopf wachsen.« Das Instrument der Inobhutnahme (§ 42 SGB VIII) ist hierfür ein gutes Beispiel. Doch für andere Handlungsfelder, wie z. B. die Jugendsozialarbeit, die Schulsozialarbeit, die Familienberatung, die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, die Kinder- und Jugendarbeit trifft diese Einschätzung nicht zu. Längst sind diese Felder Orte der Bildung und Erziehung, wie sie auch in ihrem pädagogischen Profil immer betonen. Sie sind aber auch Felder, in denen der präventive Charakter der Kinder- und Jugendhilfe greift. Aber eines ist mir wichtig: Die Kinder- und Jugendhilfe ist heute zentraler Akteur in der Gestaltung der Lebenswelten junger Menschen und ihrer Familien und seit Jahren in der kommunalen Verantwortungsebene ein enorm expandierender Bereich.

Hatte Christa Hasenclever noch 1978 festgestellt, dass die Jugendhilfe »eine noch weithin unbekannte und daher nicht populäre gesellschaftliche Funktion einnimmt« (Hasenclever 1978), so ist es heute unbestritten, dass die Kinder- und Jugendhilfe in der »Mitte der Gesellschaft« und in jeder Hinsicht Begleiterin im Alltag junger Menschen und ihrer Familien ist. Da lohnt es sich, auf einen grundlegenden Durchbruch hinzuweisen: die gesetzliche Kodifizierung eines »Rechts auf Erziehung« von Kindern und Jugendlichen. Das war 1922 keine Selbstverständlichkeit, sondern Ergebnis einer langen politischen Auseinandersetzung im Deutschen Reichstag.

Norbert Reichel: Welche Rolle spielten dabei die freien Träger?

Klaus Schäfer: Na ja, die freien Träger in der Kinder- und Jugendhilfe waren (und sind es auch noch heute) eine richtige Macht. Nicht nur, weil etwa 70 % der Leistungen und Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe von ihnen wahrgenommen werden. Ihre Tätigkeit war auch bis zum Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990 durch das Subsidiaritätsgebot geschützt, denn bevor der öffentliche Träger tätig werden konnte, war er verpflichtet, zunächst einen Träger der freien Jugendhilfe zu fragen, ob er nicht die erforderliche Leistung erbringen will. Aber auch die Eltern orientierten sich stark an den Ausrichtungen der freien Träger je nach ihrer Grund- und Werteorientierung. Das ist auch heute noch weitgehend so, auch wenn nicht mehr in dem Maße, wie dies vor 30 oder 40 Jahren der Fall war.

Aber in der fachlichen Gestaltung und in den Reformdiskussionen waren die freien Träger in ihrer Gesamtheit oftmals die Treiber, die Veränderungen wollten und in wichtigen fachlichen Grundsatzfragen weitgehend an einem Strang zogen. Daran wird auch heute kein Zweifel laut, auch wenn das Zusammenspiel der öffentlichen

und freien Träger nicht mehr durch das Subsidiaritätsprinzip, sondern von einer »partnerschaftlichen Zusammenarbeit«, aber bei Beachtung der »Selbständigkeit der freien Jugendhilfe« geprägt wird.

Aber ebenso wichtig waren, z. B. in den Zeiten des Aufbruchs, die Initiativen, die sich herausbildeten und neue Impulse in den Alltag der Kinder- und Jugendhilfe einbrachten. Sie waren so etwas wie die Graswurzelbewegung der 1970er Jahre. Es war ein Jahrzehnt, in dem für die Kinder- und Jugendhilfe neue Maßstäbe in fachlicher, struktureller und rechtlicher Hinsicht gesetzt wurden. Unzählige Projekte, z. B. in der Gemeinwesenarbeit, der Stadtteilarbeit, den erzieherischen Hilfen, der Kinder- und Jugendarbeit etc., entstanden oftmals durchaus außerhalb der klassischen Träger der Jugendhilfe. Sie waren zugleich auch Ausdruck einer Kritik an deren Arbeit.

»Innovativ«, »emanzipatorisch« und »offensiv« waren einige Schlagwörter der neuen Ansätze; konkrete Beteiligungsformate für Kinder und Jugendliche wurden entwickelt und es bildete sich deutlich mehr Selbstbewusstsein in ihrem Anspruch, auch gesellschaftspolitisch zu agieren, heraus. Da ging auch vieles von den Hochschulen aus, vor allem bei der Prägung eines sozialpädagogischen Profils. Dieser Prozess war wichtig und er hat der Kinder- und Jugendhilfe gutgetan, wie sich an der weiteren Entwicklung zeigt. Es war ein Jahrzehnt einer grundlegenden Neuorientierung, in der Theorie wie in den Methoden und Angebotsformen. Es entwickelte sich ein grundlegend neues Profil ihres Handelns im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen, die die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit beeinflussten. Schon in dieser Zeit war der Begriff Fürsorge kein für die Jugendhilfe kennzeichnender Begriff und entsprach auch nicht den fachlichen Herausforderungen. Für die Kinder- und Jugendarbeit galt er ohnehin nicht. Sie war – im Gegenteil – auch Teil neuer Jugendbewegungen, wie z. B. die Jugendzentrumsbewegung, die Lehrlingsbewegung, und wirkte nicht zuletzt auch an den gesellschaftlichen Diskussionen um den »Jugendprotest im demokratischen Staat« Ende der 1970er Jahre mit.

Norbert Reichel: Bei der Entwicklung der gesetzlichen Grundlagen gab es nicht nur Zustimmung, sondern auch erhebliche Widerstände.

Klaus Schäfer: In dieser Zeit war das geltende Jugendwohlfahrtsgesetz keine ausreichende gesetzliche Grundlage. Aber man nutzte die Schlupflöcher, die es vielfältig gab und die durch Bund, Länder und Kommunen gesetzten Richtlinien, die bereits auf neue Impulse eingingen. Aber um eine gesetzliche Reform durch-

zusetzen, reichte es nicht, denn zu stark wirkten immer wieder die Bremser. Kennzeichnend für diese Vergangenheit ist eine über 30 Jahre dauernde kontroverse Reformdebatte. Sowohl das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG), das 1953 nur unzureichend geändert wurde, als auch das Jugendwohlfahrtsgesetz, das das RJWG 1961 ablöste, waren keine grundlegenden, sondern allemal kleinere Veränderungen. Dennoch hatten sie eine Stärke aus der Sicht der Jugendarbeit: Sie enthielten das Prinzip der »Einheit der Jugendhilfe« (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 1998), das vor allem aus der Sicht der Jugendarbeit eine große strukturelle Bedeutung hatte.

Dennoch, trotz Änderungen zur Fürsorgeerziehung, zur Freiwilligen Erziehungshilfe, zur Stärkung der freien Träger und der Normierung der Heimaufsicht war die Unzufriedenheit über die Reformzurückhaltung sehr groß. Vor allem Teile der Kommunen und der Länder zeigten erhebliche Widerstände und kritisierten die ihnen übertragenen Aufgaben. Und wie immer wurde auch das Argument des Geldes als Bollwerk gegen die Reform genannt. Ein weiterer Streitpunkt war auch die gesetzliche Verpflichtung der Kommunen zur Errichtung von Jugendämtern. Die Kommunen betrachteten dies als einen Eingriff in ihre Organisationshoheit. Es waren Streitpunkte, die bereits 1922 eine besondere Rolle spielten. Mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Jahre 1967, das die Einführung der Jugendämter als Fachämter als verfassungskonform erklärte, kehrte dann etwas mehr Ruhe ein. Diese Entscheidung war zugleich aber auch ein Durchbruch zu einem Fachamt, das mit einem eigenen Ausschuss, dem Jugendhilfeausschuss, ausgestattet wurde. Damit wurden auch die Träger der freien Jugendhilfe in die Gestaltung des Jugendamtes einbezogen.

Norbert Reichel: Gab es denn auch Impulse in anderen Bereichen?

Klaus Schäfer: Es gab immer wieder Entwicklungen, die mit dem Begriff »Reformbewegung« in Verbindung zu bringen waren – und auch heute noch sind. Ein Hintergrund war die Debatte um die »Bildungskatastrophe« wie Georg Picht sie in seinem Bildungsgutachten bereits 1964 skizzierte (vgl. Picht 1964). Ein Thema, welches die Jugendhilfe auch aus der alleinigen Betrachtung als Fürsorge herausholen sollte. So wurde schon 1960 auf der Hauptversammlung der Arbeitsgemeinschaft für Jugendfürsorge und Jugendpflege (AGJJ) die gemeinsame Verantwortung von Jugendhilfe und Schule für die Jugend thematisiert und eine engere strukturell gesicherte Kooperation gefordert.

Es wimmelte in dieser Zeit nur so von Vorschlägen, Empfehlungen und auch gesetzlichen Forderungen. Es kam z. B. auch zu den ersten Ländergesetzen im Bereich der Kindergärten, z. B. in NRW und Rheinland-Pfalz, denn für diesen Bereich war der Handlungsdruck besonders groß. Das alles konkretisierte sich in einer Ungeduld, die gegen Ende der 1960er Jahre, wie Christian Schrapper es formulierte, so etwas wie »die Ruhe vor dem Sturm« (Schrapper 1999: 52) auslöste. Das politische und gesellschaftliche Klima änderte sich massiv. Die Sehnsucht, konservative Strukturen zu verändern, und die Formel »Mehr Demokratie wagen« (Willy Brandt, 1972) bestimmten auch die Forderungen der Kinder- und Jugendhilfe nach einer gesetzlichen Neuregelung. Denn in dieser Zeit wurde auch eine deutliche Kritik an der Praxis der Jugendhilfe laut, die vor allem an ihren repressiven Strukturen und Wirkungsweisen festmachte. Jugendhilfe bzw. Jugendwohlfahrt, wie sie damals bezeichnet wurde, wurde von ihren Kritikern als »Instanz der sozialen Kontrolle« gesehen und somit wurden faktisch ihre Unterstützungsfunktionen konservativer gesellschaftlicher Verhältnisse betont.

Einen Anlauf für eine grundlegende gesetzliche Reform unternahm 1970 die damalige Bundesjugendministerin Käthe Strobel mit dem Einsetzen einer Sachverständigenkommission. Doch dieser Versuch, der über einen Diskussionsentwurf nicht hinausging, wurde nach Kontroversen zwischen Bund und Ländern 1974 nicht mehr weiterverfolgt. Ein neuer Versuch wurde dann – nach Vorläufen – 1977 unternommen, der eine breite Unterstützung der Praxis und der Träger fand. Der Gesetzesentwurf ging sehr weit auf Forderungen der Praxis ein, denn er beinhaltete neben einem fachlich begründeten neuen Verständnis der Angebote und Leistungen der Jugendhilfe vor allem auch einen stärkeren Einbezug der Jugendlichen bei Entscheidungen über Hilfe und Unterstützung. So räumte er ihnen eine klares Ablehnungsrecht ein (§ 8). Den dann folgenden Regierungsentwurf beschloss der Deutsche Bundestag 1980 mit Mehrheit der SPD/FDP-Koalition. Die folgenden Beratungen im Bundesrat zeigten jedoch die deutliche Ablehnung seitens der meisten Länder, die dem Gesetz dann auch im Vermittlungsausschuss keine Chance gaben. Alternativ hatte das Land Baden-Württemberg einen Gesetzesentwurf eingebracht, der zwar im Bundesrat angenommen, jedoch im Bundestag schließlich abgelehnt wurde.

Norbert Reichel: Das klingt doch sehr nach einer politischen und weniger nach einer fachlichen Debatte.

Klaus Schäfer: Ja so war das, denn fachliche Fragen spielten bei der Ablehnung so gut wie keine Rolle. Die Reformdebatte war immer auch verbunden mit einer

gesellschaftspolitischen Richtungsdebatte. So wurden die Reformwilligen als eine Gruppe von Ideologen dargestellt, die im Kern eine andere Gesellschaftsordnung wollten. Zentraler Gegenstand war (und ist immer noch) die Kontroverse zwischen Elternrechten und den eigenständigen Rechten von Kinder- und Jugendlichen. Das war die ideologische Kontroverse, die die Reform verhinderte und Ausdruck eines grundlegenden gesellschaftlichen Konflikts war. Anschaulich dokumentiert das der damalige bayerische Ministerpräsident Franz Josef Strauß in seiner Ablehnung der Reform. Er schrieb an den Deutschen Bundesjugendring, dass die vorgesehene Jugendhilfrechtsreform sowie die Neuregelung der elterlichen Sorge »weder so noch in anderer Form das Licht der Welt erblicken« dürfe (vgl. Deutscher Bundesjugendring 2003). Diese Haltung setzte sich schließlich durch.

Nach dem Scheitern entstand eine Phase der Enttäuschung und der Diskussionen darüber, wie es nun mit einem für die Zeit völlig unzureichendem Gesetz, dem JWG, weitergehen konnte. Ein Versuch von Heiner Geißler, der 1982 Jugend- und Familienminister wurde, scheiterte dann aber schnell. Die Praxis befürchtete, dass mit dieser kleinen Reform die Option auf eine grundlegende Reform aufgegeben würde. Zudem stand der Entwurf auch wegen der Kostenneutralität in der Kritik. Schließlich wurde er von Familienministerin Rita Süßmuth 1985 zurückgezogen. Die dann folgende Reformdebatte, ausgelöst durch einen neuen Entwurf 1988, war dann endlich erfolgreich und endete in dem Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 bzw. 1991 als Achstes Buch des Sozialgesetzbuches.

Das alles ist Geschichte, spiegelt aber wider, wie stark einerseits die Bremser agieren und sich durchsetzen konnten, andererseits zeigt sie auch die Beharrlichkeit der Reformbefürworter in allen Lagern, ohne die der Erfolg nicht möglich gewesen wäre (vgl. die Kommentare zum SGB VIII von Münder/Meyen/Trenczek 2022 und Wiesner 2015).

2. Thema Heimerziehung

Norbert Reichel: Die Heimerziehung war lange Zeit das zentrale Thema der Jugendwohlfahrt, in Form der Fürsorgeerziehung. Ihre Praxis stand seit vielen Jahren in der Kritik, nicht zuletzt ausgelöst durch die sogenannte »Heim-Bambule«. Ein grundlegendes Buch zur Heimerziehung in kirchlichen Einrichtungen veröf-

fentlichte Peter Wensierski unter dem Titel »Schläge im Namen des Herrn« (vgl. Wensierski 2006).

Klaus Schäfer: Die Diskussion um die Heimerziehung beherrschte in den 1960er und 1970er Jahren die fachliche Debatte. Die »Heimkampagne« mit ihren »systemsprengenden Formen« des Protestes Ende der 1960er und auch noch in den 1970er Jahren spiegelte auch die große Enttäuschung über die sehr bescheiden ausgefallene Reform des RJWG im Jahre 1961 wider. Es waren vor allem Studenten (unter Leitung von Prof. Klaus Mollenhauer von der Frankfurter Universität), die sich in Hessen gegen die Formen der Heimerziehung wandten, auch durch Besuche in Heimen. Druck machte zudem in Berlin das Georg-von-Rauch-Haus, in dem sich »Trebegänger«, die sich den Heimen entzogen haben, trafen und unterkamen. Auch die »Sprengung« von Einrichtungen in Fulda und Biedenkopf durch Gudrun Ensslin, Ulrike Meinhof und Andreas Baader waren Teil dieser »Heimkampagne«.

Bereits bestehende Zweifel an der Wirksamkeit der Fürsorgeerziehung wurden durch massive Klage über die für Jugendliche unzumutbaren Zustände der pädagogischen Praxis immer deutlicher. Trotz einiger Reformansätze, die Ende der 1960er Jahre umgesetzt wurden, blieb die Kritik an der Praxis der Einrichtungen bestehen. Zu stark war die Fürsorgeerziehung in dem Gedanken einer Anstalts-erziehung verhaftet und tat sich mehr als schwer, sich daraus zu lösen. Obwohl vor allem der AFET (Allgemeiner Fürsorge- und Erziehungstag) wie auch Teile der Träger der freien Jugendhilfe in ihren Absichten auf eine Modernisierung der Fürsorgeerziehung abzielten, konnten sie sich nicht so weit durchsetzen, dass sich Reformansätze schneller realisieren ließen. Allerdings sank die Zahl der Unterbringungen deutlich, was auch ein Zeichen der Verunsicherung war. Mit dem SGB VIII wurden dann auch die Bezeichnungen geändert, aus der Fürsorgeerziehung wurde die Heimerziehung im Rahmen der Erzieherischen Hilfen – ausgestattet mit einem klaren Erziehungsauftrag – und neue offene Formen bildeten sich heraus.

Doch immer wieder verfangen sich »alte« Formen der Zwangserziehung auch noch in den 1990er Jahren. Die Diskussionen um die geschlossene Unterbringung oder auch die Übernahme oder zumindest eine Orientierung an den in den USA entwickelten Bootcamps spiegelten bis weit in den 2000er Jahre wider, dass sich politische Kräfte so richtig von dem repressiven Unterbringungsgedanken nicht hatten abbringen wollen.

Viele Akteure haben an den Veränderungen der Heimerziehung mitgewirkt, nicht zuletzt die Landesjugendämter, die bis 1990 als überörtliche Träger in einigen Län-

den die Unterbringungskosten finanzierten. Das Deutsche Jugendinstitut wirkte an den vielen Reformimpulsen der Heimerziehung maßgeblich mit. Und auch das ISA entwickelte in seinen Beiträgen zahlreiche Impulse für eine veränderte Heimerziehung, die sich an den Bedürfnissen der in den Heimen untergebrachten Kinder und Jugendlichen orientierte.

Norbert Reichel: Das dunkle Kapitel der Heimerziehung: Seit dem Runden Tisch Heimerziehung Ende der 2000er Jahre haben sich nahezu alle Träger auf den Weg gemacht, Geschichte und Praxis der Heimerziehung genauer zu untersuchen.

Klaus Schäfer: Ja, das ist richtig und auch sehr aufwühlend. Es bestätigt aber auch die Kritik in den 1970er Jahren an der Fürsorgeerziehung. Die Diskussion um die Aufarbeitung der Schicksale von Betroffenen in der Fürsorgeerziehung zeigt das schreckliche Gesicht damaliger Erziehungsformen der schwarzen Pädagogik und der Grenzverletzungen. Es ist ein schwieriger Prozess der Aufarbeitung und der Anerkennung des für viele Betroffene erlittenen Leids und Unrecht. Der »Runde Tisch Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren« hat in seinem Abschlussbericht 2011 sehr detailliert das erlebte Leid der Betroffenen sichtbar gemacht und Betroffene zu Wort kommen lassen. Im Juli 2011 beschloss der Deutsche Bundestag weitgehend die Forderungen des Runden Tisches und forderte die Länder auf, die Umsetzung zügig zu realisieren. Im Zuge der weiteren Entwicklungen sind unabhängige Kommissionen bei einzelnen Trägern der Sozialen Arbeit (und den Kirchen) eingerichtet und Gutachten in Auftrag gegeben worden, die sich mit der Aufarbeitung der in den Heimen erlebten Übergriffe befassen. Viele stehen erst noch am Anfang einer sicher noch langwierigen Aufklärung. Es bleibt Empörung zurück und vor allem die Frage: Warum ist es den Trägern und schließlich auch der Heimaufsicht (jedenfalls ab 1961) nicht gelungen, längst früher auf Missstände aufmerksam zu machen und offensiv die Praxis der schwarzen Pädagogik anzugreifen und zu unterbinden? So bleibt ein dunkles Kapitel der Heimerziehung zurück, das schwer wiegt.

Norbert Reichel: Hier passt vielleicht ein Hinweis auf die Entwicklungen in der DDR. Der Zentrale Runde Tisch befasste sich nach dem Fall der Mauer schon sehr früh mit der Heimerziehung in den Jugendhöfen in der DDR. Seine Vorschläge wurden nach der Volkskammerwahl am 18. März 1990 leider nicht mehr berücksichtigt.

Klaus Schäfer: Der Runde Tisch »Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren«, war zunächst ausschließlich auf die Situation in Westdeutschland ausgerich-

tet. Er wurde in einer Neuauflage mit der Aufarbeitung der Heimerziehung in der ehemaligen DDR beauftragt. Ein wichtiges Stichwort ist Torgau, eine Einrichtung, in die vor allem Jugendliche mit politisch abweichenden Auffassungen eingewiesen wurden.

An dieser Stelle will ich festhalten, dass die Geschichte der Kinder- und Jugendhilfe bis 1990 ausschließlich eine westdeutsche Geschichte ist und erst mit der Geltung des neuen Kinder- und Jugendhilferechts bereits 1990 in Ostdeutschland ein Prozess der Implementierung des Systems der Kinder- und Jugendhilfe Realität wurde. Seitdem haben sich in diesen Bundesländern und Kommunen enorme Entwicklungsprozesse auf allen Gebieten der Kinder- und Jugendhilfe ergeben, die das sozialpädagogische Profil deutlich stärkten.

Norbert Reichel: Die Heimerziehung ist nur ein Bereich der Sozialen Arbeit, wenn auch ein teurer Posten. Wie ging es weiter?

Klaus Schäfer: Die Diskussionen hörten nicht auf. Die Jugendhilfe wollte nicht Teil eines Sozialgesetzbuches sein, sondern forderte ein Jugendgesetzbuch mit klaren und verbindlichen Normen, die Kinder und Jugendliche als Subjekte betrachten und nicht allein aus dem rechtlichen Blick der Eltern oder als ein Unterfall des Sozialen. Sie wollte die Sicherung der »Einheit der Jugendhilfe«, d. h. die Gleichwertigkeit von Kinder- und Jugendarbeit einerseits und den erzieherischen Hilfen andererseits. Und sie wollte ein Gesamtwerk jugendrechtlicher Regelungsbereiche. Das war aber leider nicht durchsetzbar. Stattdessen wurde das Kinder- und Jugendhilfegesetz als VIII. Buch Teil des Sozialgesetzbuchs. Na ja, daran haben wir uns bis heute gewöhnt, wenn auch das, was wir uns vorstellten, nämlich eine abstimrende und vernetzende »Kommunikation« zwischen den Gesetzesbüchern im SGB bis heute nicht oder nur ansatzweise erreicht wurde. So haben, das ist jedenfalls mein Eindruck, die einzelnen Gesetze kaum abgestimmte Verbindungen zueinander, funktionieren nach ihren eigenen Logiken und werden in der behördlichen Praxis nur wenig miteinander verknüpft und es fehlt an ämterübergreifenden Kooperationen, die es Betroffenen schwer machen, mit dieser Art von Bürokratie klarzukommen.

Einen wesentlichen Beitrag für die Weiterentwicklung der Praxis leisten die Kinder- und Jugendberichte der von der Bundesregierung jeweils in einer Legislaturperiode eingesetzten Sachverständigenkommission. Sie setzen immer wieder Impulse. Beispielhaft will ich auf den Achten und den Elften Kinder- und Jugendbericht hinweisen, die mit ihrem Grundverständnis von »Lebensweltorientierung«

beziehungsweise der »Gesundheitsförderung« deutliche Akzente für ein engeres Kooperieren und Abstimmen der verschiedenen Regelungsbereiche gesetzt haben. Auch der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht mit dem Schwerpunkt Bildung ist besonders zu nennen. Aber im Prinzip gilt die Impulsfunktion für alle Berichte.

Norbert Reichel: Aber haben Kontroversen über die Ausgestaltung der Jugendhilfe nicht auch etwas mit den Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern und Kommunen zu tun?

Klaus Schäfer: Natürlich. Immer wieder ist von Seiten der Kommunen zu hören, die bundesgesetzlichen Regelungen belasteten sie über die Maßen und fordern vom Bund mehr Geld. Anders als bei Bundesgesetzen spielt bei den Ländergesetzen das Prinzip der Konnexität eine große Rolle. Das heißt, dass die Übertragung von Aufgaben auf die Kommunen immer mit einer Finanzierungsverpflichtung des Landes verbunden sein muss. Andererseits will der Bund sich stärker in die Gestaltung einmischen, wie z. B. in der Sprachförderung von Kindern in Tageseinrichtungen oder aber in der Qualitätsdebatte in Kindertageseinrichtungen, wozu er dann auch einen Finanzierungsbeitrag leistet. Doch es sind immer wieder z. T. hitzige Diskussionen um die erforderlichen Geldmittel.

Und es ist auch nachvollziehbar, wenn die Kommunen feststellen, sie seien an den Rand der Finanzierbarkeit gestoßen. Tatsächlich steigen die Aufwendungen für die Kinder- und Jugendhilfe stetig. Ich will nur einige Zahlen nennen, die die Dimension sichtbar machen. Lag noch in den 1970er Jahren der finanzielle Aufwand für die Jugendhilfe bundesweit insgesamt bei etwa 4 Mrd. DM, so beträgt er heute knapp 60 Mrd. EUR. Selbst wenn die Vergleichbarkeit hinkt, da seit 1990 die neuen Bundesländer hinzugekommen sind und auch Preis- und Gehaltssteigerungen einzurechnen sind, belegt die Größenordnung doch, wie stark die Kinder- und Jugendhilfe gewachsen ist und immer noch wächst. Natürlich machen die Kosten für die Kindertagesbetreuung und die der Hilfen zur Erziehung mit einem Anstieg von ca. 240 % bzw. von 135 % seit 2006 die größten Posten aus. Hiervon entfallen auf die Kommunen nahezu rd. 85 %, was die Belastungen der kommunalen Haushalte verdeutlicht. Aber auch andere Maßnahmen zeigen deutliche Anstiege, wie z. B. die Eingliederungshilfen nach § 35 a, die vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen um die Inklusion weiter zunehmen werden. Das zeigt aber auch, dass die Kostendimensionen immer auch den Gestaltungsprozess der Kinder- und Jugendhilfe beeinflussen werden. Umso wichtiger ist es, fachlich zu überzeugen und auch die Wirkung sozialpädagogischen Handelns – soweit es möglich ist – immer wieder herauszufinden.

Aber gerade die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Bund und Ländern hatte mit der Föderalismusreform I im Jahre 2006 noch einmal zu einer grundlegenden Kontroverse geführt, da sowohl die Einrichtung von Behörden wie auch – etwas später im Jahr 2009 – die Verfahrensvorschriften durch die Länder eigenverantwortlich wahrgenommen werden konnten. Die Sorge um das Jugendamt als eigenständige Fachbehörde war in dem Konflikt groß. Aber die Kommunen und Länder respektierten weitgehend die bestehenden Strukturen.

3. Meilensteine: die Einmischung und der Bildungsauftrag

Norbert Reichel: Ein zentraler Punkt der Neuorientierung der Sozialen Arbeit in den 1970er und 1980er Jahren war die Forderung nach der »Einmischung« der Kinder- und Jugendhilfe in andere Politikbereiche.

Klaus Schäfer: Ohne Zweifel, die Kinder- und Jugendhilfe hat einen Einmischungsauftrag, wenn Sie den Aufgabenkatalog des § 1 Abs. 3 SGB VIII lesen. Dort wird als eine Aufgabe formuliert, »positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.« Hier ist, wenn Sie so wollen, die »Strategie der Einmischung« (vgl. Mielenz 1981) verankert. Die Erkenntnis, dass die Jugendhilfe – will sie wirkungsorientiert Lebenswelten gestalten – sich zwingend in andere Felder, die die Lebenswelt von jungen Menschen positiv oder auch negativ beeinflussen, einmischen muss. Auch der Achte Jugendbericht der Bundesregierung (1989) hatte dies mit dem Begriff der »Lebensweltorientierung« unterstrichen. Damit wurden auch Entwicklungen in der Praxis aufgegriffen. Bildung und Erziehung allein als pädagogisches Handeln zu verstehen, ohne eine Veränderung in den Lebenswelten zu erreichen, entsprach nicht mehr den Alltagsherausforderungen des Aufwachsens. Das führte zu einer kritischen Beobachtung, denn Zuständigkeitsgrenzen vor allem in der öffentlichen Verwaltung zu überschreiten, führt schon zwangsläufig zu Protesten derjenigen, in deren Bereiche eingegriffen wird. Dass dies in der Praxis oftmals gar nicht so einfach ist, zeigt die Praxis täglich.

Norbert Reichel: Eine Folge des Einmischungsgedankens war die Aufnahme des Bildungsbegriffs, insbesondere im Kontext des Zwölften Kinder- und Jugendberichts 2005.

Klaus Schäfer: Na ja, darüber wurde schon in früheren Jahren diskutiert. Aber mit der PISA-Studie von 2001 gewannen die damit verbundenen Fragen wieder erheblichen Aufwind. Denn es wurde zugleich deutlich, dass das enge Bildungsverständnis der Schule längst nicht für eine optimale Bildungsförderung ausreicht. Da sprach vieles für die Kinder- und Jugendhilfe. Sie hatte immer wieder auf die Bedeutung der non-formalen und informellen Bildung hingewiesen, die schon aus strukturellen Gründen von der Schule nicht oder nur unzureichend behandelt wurde. Die Leipziger Thesen, eine Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums (BJK), der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) sowie der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung mit dem Schwerpunkt Bildung traten nachdrücklich für ein erweitertes Bildungsverständnis ein und sahen die Notwendigkeit, Jugendhilfe und Schule stärker miteinander zu verbinden. Auch entstand das Bild von sogenannten »Bildungslandschaften« (vgl. Deutscher Verein 2009) mit dem Ziel, letztendlich das Gemeinwesen Kommune als eine Bildungslandschaft zu begreifen und die Vielfalt ihrer Orte der Bildung systematischer zu sehen und zu gestalten. Natürlich gab es auch Warnungen, dass auf Grund der besonderen strukturellen Stärke der Schule die Kinder- und Jugendhilfe Gefahr liefe, zum Instrument der Schule und ihrer Denkmuster zu werden. Die strukturelle Verbindung im Rahmen eines Ressorts gab es bereits auch in anderen Ländern, wie z. B. in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen. Bereits in Bayern und Baden-Württemberg waren zudem die Kinder- und Jugendarbeit im Bildungsressort angesiedelt, ohne jedoch eine konkrete Verbindung zu den Schulabteilungen zu entwickeln. Doch die Herausbildung der Ganztagschule und der stärkere Einsatz der Schulsozialarbeit in einigen Ländern zeigen durchaus, dass es hier Erfolge für beide Seiten gibt.

Norbert Reichel: Ich muss leider sagen, dass es mir in meiner Zeit bis 2018 im nordrhein-westfälischen Schulministerium nicht gelungen ist, die Vorbehalte von Seiten der Schule zu beseitigen. Immer wieder geisterte das Wort von der »Unterstützung« der Schule durch Kinder- und Jugendhilfe durch die Debatten. Alles unter der Ägide der Schulleitungen. Und die Rede von der »Multiprofessionalität« ist mitunter recht scheinheilig. Die offene Ganztagschule war anders gedacht, ihr Ziel war die Entwicklung einer Kooperation auf Augenhöhe, aber auch da ist noch lange nicht alles Gold, was glänzt.

Klaus Schäfer: Ja, es war und es ist immer noch schwer, die beiden Professionen konstruktiv zusammenzubringen und ein Gesamtverständnis von Bildungsför-

derung zu schaffen, das die unterschiedlichen Kompetenzen als etwas Zusammenhängendes versteht. Dennoch haben wir Anfang der 2000er Jahre einiges an Zusammenhalt erreicht. Bedauerlicherweise lehrt uns die Zeit nach der Auflösung des Ressorts im Jahre 2005, dass es immer wieder herausfordernd ist, Schule mit unseren Gedanken und Verständnissen nachhaltig zu erreichen. Das gilt auch für die Offene Ganztagschule, die ich noch immer für einen wesentlichen Meilenstein – jedenfalls in NRW, Rheinland-Pfalz und Hamburg – halte. Aber auch hier zeigt sich, dass wichtige Grundstrukturen in der Gestaltung von Schule immer noch allein in der Verantwortung der Schule liegen. Es gibt gute Beispiele der gemeinsamen Verantwortungswahrnehmung, aber auch negative Entwicklungen, die wieder Bildung als Aufgabe der Schule reduzieren und Betreuung im Ganztage als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe sehen. Da muss noch mehr Verbindlichkeit geschaffen werden. Dieses aber fordert auch die Kinder- und Jugendhilfe heraus: Sie muss das System Schule auch verstehen lernen und die besonderen gesetzlichen Strukturen zwischen Elternrecht und Schulrecht einordnen können.

4. Professionalisierung und Ehrenamtlichkeit

Norbert Reichel: Zur Kinder- und Jugendhilfe gehört – wie zur gesamten Sozialen Arbeit – das Ehrenamt. Die Politik lobt es immer gerne, denkt aber offensichtlich nicht darüber nach, dass Ehrenamtler*innen auch der Betreuung und Unterstützung durch Hauptamtler*innen bedürfen. Und manchmal habe ich den Eindruck, als solle das Ehrenamt nur genutzt werden, um Kosten für im Hauptamt tätige Menschen zu senken.

Klaus Schäfer: Ehrenamtlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe ist ein hohes Gut. Unzählige Menschen wirken in den Einrichtungen und Angeboten mit. Sie übernehmen nicht nur Verantwortung in den Vorständen der Träger, sondern sind auch bei den Initiativen und in den Feldern der Praxis zu sehen. Ohne die Beiträge und Leistungen der ehrenamtlich Tätigen wäre die Kinder- und Jugendhilfe ein wesentliches Stück ärmer. In der Kinder- und Jugendarbeit kommt dem ehrenamtlichen Engagement junger Menschen noch ein ganz anderer Effekt hinzu: Hier haben das Mitwirken und das Übernehmen von Verantwortung viel mit der persönlichen Entwicklungsförderung zu tun und prägen ein gelingendes Aufwachsen in besonderer Weise. Zurecht hat daher das SGB VIII eine besondere Regelung in § 12 zur Förderung der Ehrenamtlichkeit in den Jugendorganisationen.

Aber eines muss man auch sehen: Ehrenamtliches Engagement von Menschen hat viel mit der Identifikation mit den Zielen, der Philosophie oder der gesellschaftspolitischen Verortung der Organisation zu tun. Da wächst man in das Ehrenamt hinein. Ein Blick in die Praxis zeigt aber, dass dieser Zusammenhang mehr und mehr als Motiv geringer gewichtet wird. Das hat wohl auch etwas mit zunehmendem Individualismus zu tun. Sicher ist es aber auch so, dass das ehrenamtliche Engagement mehr Unterstützung erfahren muss. Gerade für junge Menschen ist der Aufwand oftmals hoch, was viele auch davon abhält, sich zu engagieren. Übrigens sieht das SGB VIII für die Jugendverbände ausdrücklich die Förderung der eigenverantwortlichen Tätigkeit vor (§ 12 SGB VIII) und meint damit auch das ehrenamtliche Engagement junger Menschen.

Professionalität und Ehrenamt widersprechen sich aber nicht, es sind zwei Seiten einer Medaille. Wir sind längst weit weg von der Zeit, in der ehrenamtliches Engagement als Ersatz für fehlende – oder nicht öffentlich finanzierte – Hauptamtlichkeit gesehen wurde bzw. gesehen werden konnte. Ich habe das im Übrigen nie so gesehen, wohl die mangelnde Förderung von Professionalität immer wieder kritisiert. Heute ist das anders. In den letzten 20 Jahren haben wir einen enormen Aufschwung der hauptamtlich Tätigen. So wurden im Jahre 2018/2019 insgesamt etwa 1,1 Mio. hauptamtlich tätige Personen gezählt (zum Vergleich: Die Autoindustrie beschäftigte zum gleichen Zeitpunkt rd. 830.000 Personen). Aktuell beklagen wir, dass Fachkräfte fehlen. Professionelle Tätigkeit wird also weit mehr gebraucht als derzeit vorhanden.

Norbert Reichel: Heute wird oft vor De-Professionalisierung gewarnt. Es gibt zu wenig Fachkräfte. Sind noch mehr ehrenamtlich tätige Menschen die Lösung? Oder senken wir einfach unsere Ansprüche an Professionalität? Das gilt in der Schule wie in der Sozialen Arbeit. Außerdem beansprucht Schule große Anteile Sozialer Arbeit für sich, sodass auch die Gefahr besteht, dass sich verschiedene Bereiche gegenseitig die Fachkräfte ausspannen.

Klaus Schäfer: Von De-Professionalisierung möchte ich nicht sprechen. Es gibt ein Strukturproblem in der Fachlichkeit, das ist richtig. Kurz gesagt: Die Ausbildungsplätze reichen nicht aus und die Nachfrage nach Tätigkeitsangeboten schwächelt auch. Thomas Rauschenbach, langjähriger Direktor des Deutschen Jugendinstituts (DJI), hatte in den letzten Jahren immer wieder auf den drohenden Fachkräftemangel hingewiesen. Heute ist er da und scheint kaum bewältigbar zu sein. Doch es liegt sicher auch an anderen Faktoren, dass einige Bereiche besonders vom fehlenden Nachwuchs betroffen zu sein scheinen. Das trifft zum Beispiel für

den ASD zu, obwohl sich dessen Personal seit 2006 nahezu verdoppelt hat. Aber die Herausforderungen sind stetig und führen zunehmend dazu, dass sich Fachkräfte überfordert fühlen, auch wenn 2011 Fallobergrenzen eingeführt wurden. Auch in den Tageseinrichtungen für Kinder fehlt es an Personal, Betreuungszeiten wurden – jedenfalls in einigen Einrichtungen – verkürzt. Nicht zuletzt werden die Soziale Arbeit insgesamt und die Kinder- und Jugendhilfe im Besonderen weiter expandieren. Es bleibt ein langer Weg, um das Fachkräfteproblem zu lösen.

5. Wissenschaft und Praxis – das Institut für Soziale Arbeit (ISA)

Norbert Reichel: Aus meiner Sicht zentral ist die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis.

Klaus Schäfer: Es ist keine besondere Weisheit, dass die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis ein hohes Gut sein sollte, das man pflegen und fördern muss. Theorien entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern sind Ergebnisse der Praxis und müssen auf die Praxis übertragen werden und auch übertragbar sein. Daher reicht allein ein theoretisch geprägtes Studium nicht aus. Es müssen praktische Erfahrungen hinzukommen. Diese aber werden zu wenig gemacht. Das mag bei Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen an der grundlegenden Veränderung des Anerkennungsjahres liegen. Es liegt aber sicher auch daran, dass die Studierenden zu wenig über die Praxis wissen. Vielleicht spielt auch die Bologna-Reform eine Rolle, die zu einer Verschulung des Studiums geführt hat. Es ist sicher ein sehr komplexes Phänomen. Hier haben die Universitäten und Hochschulen eine besondere Verantwortung.

Umso wichtiger sind die Felder der Praxisforschung. Sie ermöglichen für die bereits in der Praxis Tätigen einen präziseren Einblick in die Realität und können die eigenen Handlungsansätze und methodische Vorgehen nachdrücklich unterstützen. Ich will das an einem Beispiel deutlich machen: Im Jahre 1997 veröffentlichte das ISA die Studie »Kinder in Not« als Ergebnis eines Praxisforschungsprojektes (Schone u. a. 1997). Nach Veröffentlichung förderte das Land NRW beim ISA das Projekt »Entwicklung eines sozialen Frühwarnsystems«. Gemeinsam mit dem Land und sechs Kommunen wurden erste Erkenntnisse und Impulse über rechtzeitiges frühes Handeln entwickelt.

Daraus entstand ein neues Verständnis für frühzeitiges präventives Eingreifen der Kinder- und Jugendhilfe in ihren unterschiedlichen Bereichen. Im Kontext der weiteren Entwicklungen ist ein sehr differenziertes und fachlich kompetentes Konzept »Frühe Hilfen« in der Struktur des »Nationalen Zentrums Frühe Hilfen« entstanden, das heute nicht mehr wegzudenken ist.

Norbert Reichel: Das ISA ließe sich als Innovations- und Transformationsmaschine charakterisieren.

Klaus Schäfer: An den Transformationsprozessen zwischen Theorie und Praxis wirken viele mit: Universitäten, Hochschulen und Institute. Da ist das Deutsche Jugendinstitut (DJI) sicher eine besonders wichtige Einrichtung. Aber nicht allein. Bezogen auf NRW ist das ISA für den Transformationsprozess ein wichtiger Partner schon damals zu meiner Zeit im Landesministerium gewesen. Dabei ist mir wichtig: Das ISA ist weder ein staatliches noch ein kommunales Institut, es ist ein freies Institut und daher nicht weisungsgebunden außer gegenüber dem eigenen Vorstand. In den Jahren des Großwerdens war uns immer wichtig, dass es politikunabhängig ist und bleibt und die Eigenständigkeit des ISA auch seitens des Ministeriums erhalten bleibt. So hat sich das Land bis heute verhalten, auch wenn zahlreiche Projekte gemeinsam mit dem ISA durchgeführt wurden bzw. das ISA beauftragt wurde. Die Eigenständigkeit der wissenschaftlichen Arbeit ist dabei ein unverzichtbares Gut und zugleich ihre Stärke bei der Entwicklung neuer – auch unkonventioneller – Lösungsansätze.

Norbert Reichel: Das ISA hat fachliche Standards gesetzt.

Klaus Schäfer: Ohne Zweifel und das in bereits über 40 Jahren. Es gab den Anstoß zu mehreren Mädchenprojekten in einer Zeit, in der das nicht so einfach war, darunter die Zeitschrift »Betrifft Mädchen«, nach wie vor die einzige Fachzeitschrift für Mädchenarbeit (sie erscheint im Beltz-Verlag). Erinnern will ich neben den schon genannten »Frühwarnsystemen« an das Projekt »Kein Kind zurücklassen« – heute bekannt unter dem Namen »kinderstark« – oder an seine Impulse zur Ganztagsbildung, zu Ganztagschulen und der Entwicklung von Familienzentren. Die regelmäßig erscheinenden Jahrbücher des ISA thematisieren aktuelle Themen und Herausforderungen, die auch in der Landespolitik berücksichtigt werden, so bei der Formulierung der Kinder- und Jugendberichte des Landes NRW.

Der Erfolg des ISA lässt sich auch daran messen, dass immer wieder Mitarbeiter*innen Professuren an verschiedenen Hochschulen übernahmen. Andere fanden eine Anstellung in den Kommunen, auch im Kinder- und Jugendmi-

nisterium des Landes Nordrhein-Westfalen. Das macht sicher auch die Qualität eines Instituts aus, dass man nicht über den Dingen schwebt, sondern Teil der Entwicklungen ist und dann auch diese verändern und fachlich gestalten kann.

Norbert Reichel: Zusätzlichen Schwung erhielt das ISA durch die Einrichtung der Serviceagentur »Ganztägig lernen« (SAG) im Jahr 2007. Vor diesem Datum gab es zwar schon Vorläufer beim damaligen Landesinstitut für Schule und parallel dazu beim ISA, doch die Auflösung des Landesinstituts für Schule durch die damalige Landesregierung bewirkte etwas Gutes im Schlechten, vielleicht sogar etwas sehr Gutes: Das ISA wurde zum Sitz der SAG und interagierte von da an mit Schulen.

Klaus Schäfer: Das ist eine Aufgabe mit einer ganz besonderen Perspektive. Sie knüpft an die ersten Jahre der Diskussion um das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule in den 1960er Jahren an. Sie sollte Motor der Ausgestaltung und der Qualität der Ganztagschulen werden. Dass dies gelungen ist, ist ein besonderes Verdienst von Ihnen, Herr Dr. Reichel. Das war keineswegs selbstverständlich, dass ein solches Vorhaben gelingen kann. Sie haben dieser Stelle ihr fachliches Ausgangsprofil gegeben. Es wird bis heute von der Praxis von Schule und Jugendhilfe angenommen und genutzt. Aber man muss auch kritisch sagen: Dass es eines solchen Transformationsriemens bedarf, hat auch etwas damit zu tun, dass ein Schulministerium offensichtlich zu stark in der eigenen Logik arbeitet und wenig Blick für schulübergreifendes Handeln hat, wie es die Ausgestaltung der Ganztagschule mit unterschiedlichen Partnern verlangt. Ich hoffe, dass das eines Tages überwunden werden kann.

6. Perspektive: die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Stabilitätsfaktor für gelingendes Aufwachsen

Norbert Reichel: Welche Perspektiven oder auch Gefahren sehen Sie für die zukünftige Entwicklung der Sozialen Arbeit, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe?

Klaus Schäfer: Die Kinder- und Jugendhilfe ist für ein gelingendes Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen ein nicht mehr wegzudenkendes Handlungsfeld, welches gerade in Zeiten gravierender gesellschaftlicher Herausforderungen auch ein sozialer Stabilitätsfaktor sein kann. Die Aufgaben und Herausforderungen bleiben gewaltig. Es geht um Bildungsgerechtigkeit durch mehr Bildungsteilhabe

für alle; es geht um die Überwindung der Armut von Kindern und ihren Familien und es geht um stabile und sichere Unterstützungen von jungen Menschen in ihrer Lebenswelt. Stichworte für Herausforderungen sind aber ebenso Inklusion und Diversität und das Ziel einer diversen Gesellschaft, mit all ihren Chancen offensiv anzugehen; und es geht um die Erhaltung des sozialpädagogischen Profils der Handlungsfelder, denn dieses Profil ist ein großes Pfund, das die Kinder- und Jugendhilfe in das Aufwachsen junger Menschen einbringt. Als eigenständige Sozialisationsinstanz bringt sie die erforderliche Kompetenz und Professionalität mit.

Diese Aufgaben zu bewältigen, wird kein leichter Prozess in einem instabilen sozialen und gesellschaftlichen Umfeld. Doch die Chancen, diese Aufgaben anzugehen und zur Bewältigung einen Beitrag zu leisten sind im Prinzip gut, trotz Fachkräftemangels, trotz des stetigen Kämpfens um die personellen und finanziellen Ressourcen, trotz der immer wieder auftauchenden Frage nach der Wirtschaftlichkeit ihrer Leistungen und, und, und ... Der gesetzliche Rahmen ist gegeben und – das zeigt sich an den zahlreichen Änderungen des SGB VIII – auch weiterhin flexibel anpassungsfähig an sich verändernde Alltagsbedingungen.

Wenn wir in dieser Zeit auf eine 100-jährige Geschichte der gesetzlichen Kodifizierung des Erziehungsgedankens durch das RJWG zurückblicken können, dann kann dieser Blick zurück auch ein Motor für weitere Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe im Wandel der Gesellschaft sein.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.) (1998): Einheit der Jugendhilfe – 50 Jahre Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Bonn.

Deutscher Bundesjugendring (2003): 50 Jahre Deutscher Bundesjugendring.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2009): Empfehlungen zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften, <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/dv-19-09.pdf> [19.07.2023].

Hasenclever, C. (1978): Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900, Paderborn: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mielenz, I. (1981): Die Strategie der Einmischung – Soziale Arbeit zwischen sozialer Kommunalpolitik und Selbsthilfe, in: neue praxis, Sonderheft 6, 57 ff.

Münder, J./Meyen, T./Trenczek, T. (Hrsg.) (9/2022): Frankfurter Kommentar SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe, Baden-Baden: Nomos.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg i. Brsg.: Walter-Verlag.

Schone, R./Gintzel, U./Jordan, E./Kalscheuer, M./Münder, J. (1997): Kinder in Not – Vernachlässigung im Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit, Münster: Votum.

Schrappner, C. (1999): Zwischen Ausbau und Umbruch, Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Selbstverständnis der Jugendwohlfahrt in den 60er Jahren, in: Köster, M./Küster, Th. (Hrsg.): Zwischen Disziplinierung und Integration, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 43–55.

Wensierski, P. (2006): Schläge im Namen des Herrn, Stuttgart: DVA.

Wiesner, R. (Hrsg.) (5/2015): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe, Kommentar, München: C.H. Beck.

Wissmann, M./Hauck, R. (Hrsg.) (1982): Bericht der Enquete-Kommission »Jugendprotest im demokratischen Staat« gemäß Beschluss des Deutschen Bundestages vom 26. Mai 1981, Drucksache 9/411, <https://dserver.bundestag.de/btd/09/023/0902390.pdf> [19.07.2023].

Methoden und
Methodologie –
wie Forschung
gestaltet wird

Evaluation von Prävention

Oder: Wie kann »gezählt« werden, was verhindert werden soll?

Theoretische und methodische Überlegungen am Beispiel des Forschungsprojekts »Kann Prävention wirken? Forschung zur systematischen Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern, Jugendlichen sowie schutz- und hilfebedürftigen Erwachsenen in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen 2023–2024 (PräNRW)«

Milena Bücken, Sophia Gollers, Thomas Meysen, Christian Schrapper

1. Evaluation soll Antworten liefern, was wirkt – Ausgangspunkte und Fragestellung

Dem Wortsinn nach meint Evaluation – entlehnt aus dem Französischen évaluer (bewerten) und dem Lateinischen valere (wert sein, kräftig sein) – Auswertung, Einschätzung oder Bewertung und bezeichnet in der sozialwissenschaftlichen Forschung das Bemühen, auf systematische Weise Aussagen zu gewinnen, deren Interpretation einer Qualifizierung der Arbeit dient (vgl. Heil u. a. 2001; Heiner 2001: 35f.). In diesem Sinne wird Evaluation häufig als eine Form angewandter empirischer Sozialforschung verstanden, die sich vor allem auf die Bearbeitung konkreter Anwendungsprobleme sozialpädagogischer Arbeit bezieht. Evaluation verfolgt daher weniger theoretische als vielmehr praktische Fragestellungen und kann im besten Falle als »Wirkungsforschung« daran beteiligt sein, Entscheidungen für oder gegen eine Programm- oder Interventionsalternative zu begründen (vgl. Kromrey 2001: 112f.). Evaluation erscheint somit als »kleine Schwester« der

großen Sozialforschung, die für anwendungsbezogene Prüffragen zuständig ist, ohne mit grundlegenden Theorieproblemen überfrachtet zu werden (vgl. Schrapper 2005). Ob dies zutrifft, soll hier an einem aktuellen Projekt untersucht werden.

2. Sexuelle Gewalt in Kirche soll verhindert werden – Gegenstand und Kontext

Ausgehend von dem Bekanntwerden zahlreicher erschütternder Taten von sexualisierter Gewalt an Minderjährigen wurde das Jahr 2010 für die katholische Kirche in Deutschland zum ›Jahr des Missbrauchs‹ (vgl. Ruh 2020: 31). Als Reaktion auf das Missbrauchsproblem und die damit verbundene Krise wurden durch die Deutsche Bischofskonferenz zahlreiche Maßnahmen und Ordnungen beschlossen, die den Schutz junger Menschen sowie schutz- und hilfebedürftiger Erwachsener und einen verantwortungsvollen Umgang mit Hinweisen sichern sollen (vgl. Richstein/Tschan 2020: 27). Auch auf der Ebene der einzelnen (Erz-)Bistümer engagieren sich viele Haupt- und Ehrenamtliche in der Prävention sexualisierter Gewalt. So wurden und werden bereits zahlreiche Maßnahmen und Konzepte umgesetzt, um in Kirchengemeinden, kirchlichen Verbänden und Institutionen Prävention und Intervention zu leisten. Im Hinblick auf diese Praxis haben die katholischen (Erz-)Bistümer in Nordrhein-Westfalen ein Forschungsprojekt beauftragt, im Zuge dessen untersucht werden soll, ob und ggf. wie Prävention wirken kann. Dabei soll Ziel des Vorhabens sein, Erkenntnisse zum Nutzen, zu den Potenzialen und zur Wirksamkeit der Präventionsmaßnahmen gegen sexualisierte Gewalt zu gewinnen, die in den vergangenen zwölf Jahren entwickelt und realisiert wurden. Die angefragte Studie stellt damit die Verantwortung der Organisation katholische Kirche für den Schutz der ihr anvertrauten jungen Menschen sowie schutz- und hilfebedürftigen Erwachsenen in den Mittelpunkt.

Eine solche Evaluation des Schutzes vor sexualisierter Gewalt bedarf jedoch auch einer Auseinandersetzung mit Sexualität. Ausgehend von der mit Sexualität verbundenen Möglichkeit, Bedürfnisse zu befriedigen sowie der Chance, über Sexualität die gesellschaftliche Ordnung zu verhandeln, kann diese sowohl als Produkt der Macht als auch als Medium der Machtausübung beschrieben werden (vgl. Sielert 2011: 29). Die Thematisierung dieses anthropologisch begründeten Zusammenhangs von Sexualität und Macht in der Kultur und den Strukturen einer Or-

ganisation ist vor allem angesichts der Beziehungen der Organisationsmitglieder bedeutsam, die oftmals von einer Machtdifferenz ausgezeichnet sind (vgl. Reh u. a. 2012: 17ff.). Die Prävention sexualisierter Gewalt ist deshalb auch und gerade in der Organisation katholische Kirche gerahmt durch:

- Die Wahrnehmung und Bewertung von Sexualität durch die Menschen in katholischen Kontexten, wie etwa Kitas, Schulen, Einrichtungen für Menschen mit Behinderung und Gemeinden (dazu exemplarisch: Bischöfliches Generalvikariat Münster 2016),
- den Umgang mit den Themen Sexualität, Machtmissbrauch und sexuelle Gewalt der Gesamtorganisation katholische Kirche (dazu aktuell vorliegende Gutachten für das Bistum Aachen: Wastl u. a. 2020; für das Bistum Essen: Dill u. a. 2023; für das Erzbistum Köln: Gercke u. a. 2021; für das Bistum Münster: Großbölting u. a. 2022; für das Erzbistum Paderborn ist eine entsprechende Untersuchung beauftragt, die jedoch noch nicht vorliegt) sowie
- die öffentliche Wahrnehmung und Resonanz kirchlicher Positionierungen zu Fragen der Sexualität (dazu grundlegend: Großbölting 2013 sowie die anhaltende turbulente mediale Diskussion).

3. Wie Prävention sexualisierter Gewalt verstanden und verortet werden kann – ein heuristisches Modell

Für die Untersuchung der Wirksamkeit von Prävention gegen sexualisierte Gewalt in katholischen Kontexten muss die ›Ausnahme‹ der sexualisierten Gewalt in einen Bezug zum Verständnis der ›Regel‹ von Sexualität in der Kirche gebracht werden (vgl. Abb. 1):



Abb. 1: Verortung von Bezügen und Befunden zur Prävention sexualisierter Gewalt – Sexualität in Kirche (eigene Darstellung)

Nach katholischer Lehre muss Sexualität ›verantwortlich‹, also bewusst begrenzt und kontrolliert ausgelebt werden. In der Lebenswelt der Menschen, die sich innerhalb der Kirche und ihren Handlungsfeldern bewegen, ist Sexualität hingegen allgegenwärtig und kann offener thematisiert und gelebt werden als jemals zuvor (vgl. Klein 2017: 16). Angenommen werden kann in diesem Zusammenhang somit ein Widerspruch, mindestens aber ein Spannungsverhältnis zwischen der kirchlichen/katholischen Sexualmoral und dem gesellschaftlich akzeptierten Orientierungsrahmen für die Gestaltung von Sexualität, der auf einer Verhandlungsmoral und Selbstbestimmung basiert. So tritt an die Stelle eines verbindlichen normativen Konzepts zunehmend das Prinzip der gegenseitigen Aushandlung zwischen Sexualpartner*innen, auf deren Basis die individuellen sexuellen sowie emotionalen Wünsche Erfüllung finden (vgl. Ruiner 2010: 28). Im Fokus steht somit eine gewalt- und zwangsfreie sowie gleichberechtigte Entscheidung dahingehend, welche sexuellen Handlungen umgesetzt werden sollen (vgl. Rusack 2019: 40). Die Grenze einer solchen Verhandlungsmoral und der damit einhergehenden sexuellen Selbstbestimmung findet sich damit in Aushandlungsprozessen, die unter anderem aufgrund bestehender Abhängigkeiten oder Machtgefälle nicht gleichberechtigt ablaufen können (vgl. von Gottberg 2016: 197f.)

In kirchlichen Kontexten entsteht für die Prävention sexualisierter Gewalt angesichts dieser Differenz ein Paradox: Wie kann über den Schutz vor sexualisierter Gewalt (aufdeckend) gesprochen werden, wenn Sexualität und deren vielfältige Ausdrucks- und Erscheinungsformen nicht erlaubt sind (zumindest hinsichtlich vieler Aspekte, die für die Lebenszusammenhänge von Akteur*innen und Adressat*innen zentral sind) und daher auch nicht (offen) über sie gesprochen werden kann?

Zugespitzt formuliert: Es soll verhindert und sanktioniert werden, was es nach kirchlicher Lehre so gar nicht geben darf – oder nur als klaren Verstoß gegen kirchliche Regeln. Hier machen Forschungsbefunde auf einen doppelten Verdeckungszusammenhang aufmerksam. So führt ein restriktiver Umgang mit Sexualität nachweislich dazu, dass ins Verborgene verdrängt und tabuisiert wird. Wenn Sexualität jedoch ›offiziell‹ nicht oder nur sehr eingeschränkt gelebt werden darf, können weder gelungene noch als bedrohlich oder verletzend wahrgenommene Aspekte dieser thematisiert werden. Die Chance, das Thema konstruktiv zu bearbeiten und sensibel für schwache Signale als Ausdruck des Unbehagens mit Körperkontakten und Sexualität zu sein, ist somit genommen (vgl. Rusack u. a. 2019: 14f.). Eine Thematisierung und besonders Aufdeckung sexualisierter Gewalt in kirchlichen Kontexten konfrontiert jedoch nicht zuletzt auch mit einem doppelten Regelverstoß oder sogar Tabubruch: Gegen fundamentale kirchliche Wertvorstellungen und ebenso gegen gesellschaftliche und inzwischen deutlich verschärfte staatliche Normen.

Diese spezifischen Bedingungen der katholischen Kirche, die als potenzielle Risikofaktoren für die Entstehung und Weiterführung sexualisierter Gewalt benannt werden können, müssen auch im Kontext der Prävention Berücksichtigung finden (vgl. Pöter/Wazlawik 2018: 108). Dabei kann Prävention auf drei Ebenen ihre Wirkung entfalten:

- Ebene ❶:** Bewusstsein entwickeln, Aufmerksamkeit erhöhen und Schutzfaktoren stärken (Kultur der Grenzachtung für alle)
- Ebene ❷:** Grenzverletzungen und Übergriffe frühzeitig erkennen, klären und beenden (Intervention im konkreten Fall)
- Ebene ❸:** Verletzungen ›heilen‹ und Selbstbestimmung zurückgewinnen (Hilfe und Unterstützung, Aufarbeitung für Betroffene und Arbeit mit Täter*innen)

Eine Evaluation der Wirkung dieser Präventionsebenen kann in den skizzierten Zusammenhängen der katholischen Kirche wie folgt empirisch erschlossen, abgelesen und verstanden werden:

Erstens an den Normen und Strukturen, die in der Kultur einer Organisation entwickelt und eingeschrieben wurden (insbesondere Konzepte, Regeln, Ressourcen und Leitungsverantwortung für Beteiligung, Prävention und Schutz). An welchen Merkmalen die Kultur sowie geeignete Strukturen – z. B. der Grenzachtung und des Respekts vor der Selbstbestimmung – ›abgelesen‹ werden können, kann dabei

nur im wechselseitigen Dialog mit den Mitgliedern einer Organisation erarbeitet werden, da nur sie über die intimen Kenntnisse und Erfahrungen verfügen, die für eine Evaluation unverzichtbar sind.

Zweitens ist zu erkunden und zu analysieren, wie die beschriebenen Vorgaben, die im Kontext von Prävention bestehen, im Bewusstsein und in den Handlungsvorstellungen der konkreten Akteur*innen der Organisation – also Erzieher*innen, Lehrer*innen, Mitarbeiter*innen in Kirchengemeinden, kirchlichen Einrichtungen und Angeboten sowie nicht zuletzt von Priestern – aufgenommen, umgesetzt und reflektiert werden.

Drittens sind die Wahrnehmungen, Bewertungen und das Erleben der Adressat*innen der Organisation bedeutsam, um deren Schutz vor sexualisierter Gewalt es geht (Kinder und Jugendliche, Schüler*innen, Gemeindemitglieder etc.).

Um die Wirkung von Prävention zu erfassen und zu evaluieren, reicht es somit nicht aus, Veränderungen auszuwerten, die sich hinsichtlich der Anzahl der Taten sexualisierter Gewalt ergeben. Zumal dabei verhinderte, also nicht eingetretene Ereignisse (z. B. sexuelle Übergriffe) nicht gezählt werden können. Empirisch erfasst und ausgewertet werden kann jedoch die Differenz von Wirksamkeitsannahmen (z. B. in Konzepten und Implementationen) und Wirksamkeitserfahrungen (z. B. im Erleben und der Bewertung von Schutz sowie in der Bearbeitung und Begleitung realer Vorkommen sexualisierter Gewalt).

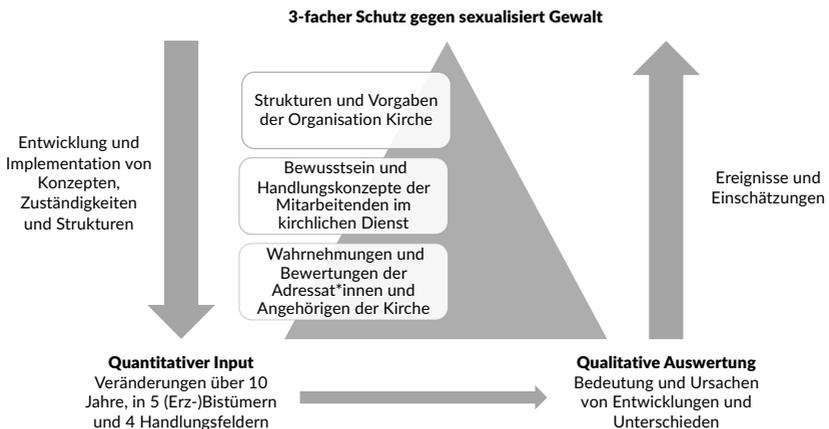


Abb. 2: Was ›erzeugt‹ Wirkungen? Wo sind diese erkennbar? (eigene Darstellung)

Im Rahmen der skizzierten Vielschichtigkeit des Vorhabens ist ein systemisch-konstruktivistischer Blick zielführend, der auf der Grundlage von akteurszentrierten und theoriegeleiteten Evaluationsstrategien unterschiedliche Personengruppen (u. a. Fach- und Leitungskräfte, Ehrenamtliche, Eltern, Kinder und Jugendliche sowie schutz- und hilfebedürftige Erwachsene) aus den Handlungsfeldern der katholischen Kitas, Schulen und Einrichtungen für Menschen mit Behinderung sowie der gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit in den (Erz-)Bistümern als Co-Forschende einbezieht (vgl. u. a. Ackermann/Robin 2018; Bergold/Thomas 2012; Bortz/Döring 2016).

Das Vorhaben realisiert demnach einen partizipativen Forschungs- und Reflexionsansatz, der es ermöglicht, dass das Projekt nicht über oder für, sondern mit den Beteiligten realisiert wird (vgl. Ackermann 2020: 90). Die enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Forschungsinstituten (Institut für Soziale Arbeit e. V. und SOCLES International Centre for Socio-Legal Studies), einer Projektbegleitgruppe aus Akteur*innen der (Erz-)Bistümer sowie den beteiligten Co-Forschenden ermöglicht dabei eine sinnvolle Verknüpfung von Praxiserfahrungen und wissenschaftlich fundiertem Erklärungs-, Handlungs- und Veränderungswissen. Im Prozess gemeinsamer Untersuchungen begegnen sich die Beteiligten aus ihren unterschiedlichen Erfahrungsräumen und Wissensformen. Wissenschaftler*innen, Praktiker*innen und Adressat*innen können so

1. fundierte Erkenntnisse zur Wirksamkeit der angestrebten und eingeleiteten Veränderungen und längerfristigen Entwicklungen auf vier unterschiedlichen Wirkebenen (Mikro-, Meso-, Makro- und Exoebene; vgl. Bronfenbrenner 2009; 2005; Bronfenbrenner u. a. 1981) gewinnen und
2. Konsequenzen und Empfehlungen für die passgenaue und zielgerichtete Weiterentwicklung von Präventionsmaßnahmen im kirchlichen Bereich ableiten und entwickeln.

4. Wie kann empirische Wirksamkeitsforschung in diesem Kontext gelingen? Forschungsdesign und methodische Erläuterungen

Das Vorhaben nutzt gleichermaßen Strategien einer partizipationsorientierten, akteurszentrierten sowie theoriegeleiteten Evaluation (vgl. Bortz/Döring 2016: 108 ff.; Connell/Kubisch 1998). Ziel des Vorgehens ist es, Wirkprozesse (d. h. die hinter einer Präventionsmaßnahme liegenden Wirkfaktoren) besser zu verstehen, um so den offen erkennbaren und vor allem den ›verborgenen‹ Nutzen der Präventionsmaßnahmen zu evaluieren. Nur so kann das (bereits skizzierte) Dilemma konstruktiv gewendet werden: Es kann nicht gezählt werden, was verhindert werden soll.

Handlungen und Auswirkungen sind bei der Prävention sexualisierter Gewalt nur ›lose gekoppelt‹. Sie finden kontextuell und subjektiv divergente Bewertungen und jede Auswirkung ist von ungewollten Nebenwirkungen begleitet. Die Bedeutung einer Handlung lässt sich demnach erst aus den Auswirkungen und deren Wahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven rekonstruieren. Im Unterschied zu einer naiven Kausalitätskonstruktion von Wirkungen, nach welcher auf die Aktion eine Reaktion folgt, aus der sich Veränderungen ableiten lassen, erfordert der Gegenstand des Projekts ein reflexives, systemorientiertes Verständnis. Daher wurden für das Design und die Methoden im Projekt vier Grundentscheidungen getroffen:

1. explorativer und ›ethnografischer‹ (Forschende sind fremd) Zugang zum Feld statt eines hypothesengeleiteten Zugangs;
2. konsequent partizipative Forschung durch die Beteiligung relevanter Akteur*innen im Feld als Co Forschende, die aktiv in alle Phasen des Forschungsprozesses einbezogen werden;
3. Rekonstruktion von Präventionsaktivitäten und des Umgangs mit konkreten Fällen sexualisierter Gewalt sowie
4. abgestimmte, aufeinander bezogene Untersuchungs- und Auswertungsmethoden, um qualitativ Themen und Fragen sowie quantitative Instrumente für eine möglichst repräsentative Befragung zu erarbeiten.

Die Analyse erfolgt dabei auf den vier Wirkebenen des Personen-/Adressat*innensystems, des Handlungs- und Kommunikationssystems, des institutionellen sowie des gesellschaftlichen Umfelds. Dabei finden Präventionsaktivitäten Berücksichtigung, die in den vier fokussierten Handlungsfeldern (katholische Kitas, Schulen, Einrichtungen für Menschen mit Behinderung sowie die gemeindliche Kinder- und Jugendarbeit) der fünf (Erz-)Bistümer der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen im zeitlichen Verlauf der vergangenen zwölf Jahre (seit 2010/2011) Umsetzung gefunden haben (vgl. Abb. 3). Handlungsleitend ist dabei die Frage: Was trägt im Kontext der Prävention sexualisierter Gewalt in welcher Weise und unter welchen Umständen zu welchen Wirkungen bei?

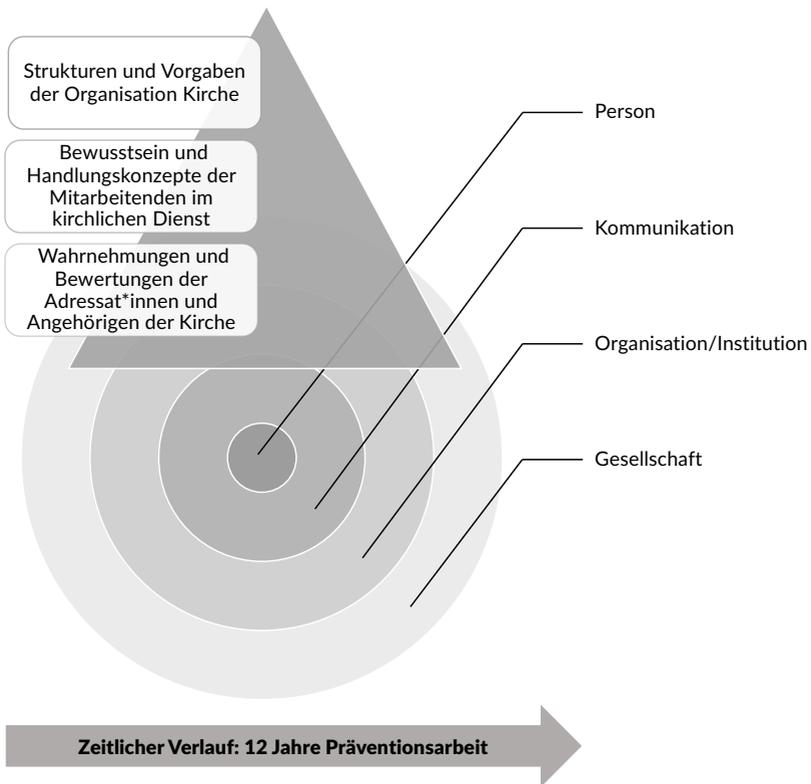


Abb. 3: Handlungsmodell des Forschungsvorhabens: Wirkebenen und deren Analyse (eigene Darstellung in Anlehnung an Bronfenbrenner 2009)

Um die Präventionsarbeit, damit einhergehende strukturelle und kulturelle Veränderungen und deren Auswirkungen untersuchen zu können, bedarf es verschiedener aufeinander abgestimmter Erhebungen und Analysen, die unterschiedliche Akteur*innen mit ihren Perspektiven einbeziehen. Aus diesem Grund beinhaltet das Forschungsprojekt sechs Bausteine, die sowohl quantitative als auch qualitative Methoden umfassen (vgl. Abb. 4).

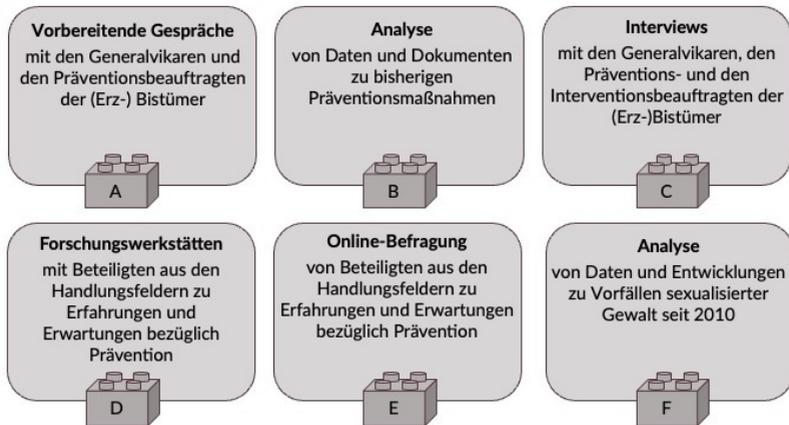


Abb. 4: Bausteine des Forschungsprojekts (eigene Darstellung)

Die Perspektiven und Einschätzungen der Akteur*innen in den Handlungsfeldern, die eine notwendige Voraussetzung für die Evaluation von Prävention darstellen, finden dabei in zwei Dimensionen Berücksichtigung. So findet im Verlauf des Forschungsprojekts eine Schärfung und gegebenenfalls Anpassung der Datenkonzepte und Auswertungsstrategien statt, die gemeinsam mit den Co-Forschenden gestaltet wird. Darüber hinaus werden im Rahmen der Forschungswerkstätten (Baustein D) sowie in der Online-Befragung (Baustein E) die Einschätzungen, Erfahrungen und Bedarfe zusammengetragen und reflektiert, die aus Sicht der Akteur*innen mit der Prävention sexualisierter Gewalt in der katholischen Kirche in Verbindung gebracht werden können.

5. Fazit: Spannend bleibt, ob begründet erklärt werden kann, wann und wie Prävention sexualisierter Gewalt in Kirche wirken kann – und wie nicht

Sexualisierte Gewalt ist eine Ausdrucksform von Sexualität und Macht, hier verstanden als fundamentale soziale Phänomene, die auch Leben und Erfahrung in Organisationen prägen. Alle Organisationen müssen sich mit dem immer bestehenden Risiko sexualisierter Gewalt auseinandersetzen und mit diesem umgehen (vgl. Böwer 2014: 412) – auch und besonders die katholische Kirche, sind ihre Strukturen und Kulturen doch zutiefst von Machtansprüchen und ihrer sozialen Durchsetzung geprägt (vgl. Großbölting 2022). Breit angelegte Präventionsprogramme in den katholischen (Erz-)Bistümern seit 2010 sollten eine Antwort darauf sein. Umso spannender die Frage: »Wirkt Prävention?« (vgl. ISA 2023).

Theoretisch und methodisch ist die zentrale Herausforderung für jedes Evaluationsvorhaben solcher Präventionsanstrengungen, wie ›gezählt‹ – also empirisch erfasst – werden kann, was verhindert werden und somit gar nicht stattfinden soll. Dabei gilt es, zunächst einem weiten Präventionsverständnis, das neben dem Aufbau und der Verstetigung einer Kultur der Grenzachtung auch die Intervention in konkreten Fällen sowie die individuelle und institutionelle Aufarbeitung dieser umfasst, Rechnung zu tragen. Hierzu reicht es nicht aus, quantitativ zu erheben, welche Veränderungen sich im Hinblick auf die Anzahl der Taten sexualisierter Gewalt, dem Erlass von Ordnung und Konzepten oder der Durchführung von Präventionsschulungen ergeben haben. Stattdessen bedarf es ergänzende qualitative Methoden, die es ermöglichen, die Wirksamkeitsannahmen, die zum Beispiel in Konzepten festgeschrieben werden, mit den Wirksamkeitserfahrungen in der Praxis in Verbindung zu setzen. Auf diese Weise kann im Forschungsprojekt auch die Implementierung der Präventionskonzepte im Bewusstsein und in den Handlungsvorstellungen der einzelnen Akteur*innen sowie in der Kultur der Organisation in den Blick genommen werden. Des Weiteren hat sich ausgehend von den Darstellungen des Projekts PräNRW gezeigt, dass vor allem die partizipative Einbindung derjenigen, die in der Praxis direkt mit der Prävention sexualisierter Gewalt betraut sind, von Bedeutung ist. Nur auf diese Weise gelingt es, Einblicke in die Kultur und die bedeutenden Strukturen einer Organisation zu gewinnen, Erfahrungen und Bedarfe im Hinblick auf die Umsetzung der Präventionskonzept-

te zu ermitteln und passgenaue Empfehlungen für die Weiterentwicklung dieser zu erarbeiten.

Insgesamt zeigt sich, dass die Evaluation der Prävention sexualisierter Gewalt mit einem umfangreichen Forschungsdesign verbunden ist. Angesichts der Möglichkeit, ausgehend von den ermittelten Erkenntnissen Weiterentwicklungspotenziale abzuleiten, die dazu beitragen, die Qualität der Präventionspraxis zu sichern und zu steigern, erscheint dieser Aufwand jedoch sinnvoll und lohnenswert.

Literatur

Ackermann, T. (2020): Nutzer*innen als Co-Forschende?! Prozess, Herausforderungen und Strategien partizipativer Forschungsansätze, in: van Rießen, A./Jepkens, K. (Hrsg.): Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 89–103. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23250-4_7

Ackermann, T./Robin, P. (2018): Die Perspektive von Kindern und Eltern in der Kinder- und Jugendhilfe. Zwischen Entmutigung und Wieder-Erstarken. Bericht über die Ergebnisse der Beteiligungswerkstatt für die Hamburger Enquete-Kommission »Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken«, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-174525> [09.06.2023].

Bergold, J./Thomas, S. (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 13 (1), Art. 30.

Bischöfliches Generalvikariat Münster (2016): Kirche und Schule. Zeitschrift der Hauptabteilung Schule und Erziehung. Beziehungsweise. Über Sexualität reden, 43 (180).

Bortz, J./Döring, N. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5. Aufl., Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

Böwer, M. (2014): Sexualisierte Gewalt in Organisationen, in: Retkowski, A./Treibel, A./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 407–414.

Bronfenbrenner, U. (2005): The bioecological theory of human development, in: Bronfenbrenner, U. (Hrsg.): Making human being human: Bioecological perspectives on human development, Thousand Oaks, CA: Sage, S. 3–15.

Bronfenbrenner, U. (2009): The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U./Lütscher, K./Cranch, A. v. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Stuttgart: Klett-Cotta.

Connell, J. P./Kubisch, A. C. (1998): Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Progress, Prospects, and Problems, in: Fulbright-Anderson, K./Kubisch, A. C./Connell, J. P. (Hrsg.): New approaches to evaluating community initiatives. Theory, Measurement, and Analysis, Washington, D.C.: The Aspen Institute, S. 1–13.

Dill, H./Täubrich, M./Caspari, P./Schubert, T./Hackenschmied, G./Pinar, E./Helming, E. (2023): Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im Bistum Essen: Fallbezogene und gemeindeorientierte Analysen, München: Institut für Praxisforschung und Projektberatung.

Gercke, B./Stirner, K./Reckmann, C./Nosthoff-Horstmann, M. (2021): Pflichtverletzungen von Diözesanverantwortlichen des Erzbistums Köln im Umgang mit Fällen sexuellen Missbrauchs von Minderjährigen und Schutzbefohlenen durch Kleriker oder sonstige pastorale Mitarbeitende des Erzbistums Köln im Zeitraum von 1975 bis 2018. Verantwortlichkeiten, Ursachen und Handlungsempfehlungen, <https://mam.erzbistum-koeln.de/m/2fce82a0f87ee070/original/Gutachten-Pflichtverletzungen-von-Diozesanverantwortlichen-im-Erzbistum-Koeln-im-Umgang-mit-Fallen-sexuellen-Missbrauchs-zwischen-1975-und-2018.pdf> [09.06.2023].

Großbölting, T. (2013): Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945, Göttingen: Vanderhoek & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666300400>

Großbölting, T. (2022): Die schuldigen Hirten. Geschichte des sexuellen Missbrauchs in der katholischen Kirche; Freiburg im Breisgau: Herder.

Großbölting, T./Fings, B./Große Kracht, K./Powroznik, N./Rüschenschmidt, D. (2022): Macht und sexueller Missbrauch in der katholischen Kirche. Betroffene, Beschuldigte und Vertuscher im Bistum Münster seit 1945, Freiburg im Breisgau: Herder.

Heil, K./Heiner, M./Feldmann, U. (2001): Evaluation sozialer Arbeit. Eine Arbeitshilfe mit Beispielen zur Evaluation und Selbstevaluation, Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Heiner, M. (2001): Planung und Durchführung von Evaluationen – Anregungen, Empfehlungen, Warnungen, in: Heil, K./Heiner, M./Feldmann, U. (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Eine Arbeitshilfe mit Beispielen zur Evaluation und Selbstevaluation, Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 35–58.

Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA) (2023): Kann Prävention wirken? Forschung zur systematischen Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern, Jugendlichen sowie schutz- und hilfebedürftigen Erwachsenen in der katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen (PräNRW), <https://mam.erzbistum-koeln.de/m/4f6e3370dbc33a7b/original/Flyer-Evaluation-Pravention-NRW.pdf> [10.07.2023].

Klein, A. (2017): Körper – Sexualität – Beziehungen im Jugendalter, München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Kromrey, H. (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept: Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung; Empfehlungen für die Praxis, in: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24 (2), 105–131.

Pöter, J./Wazlawik, M. (2018): Bedingungen von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen, in: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 48 (2), 108–121.

Reh, S./Baader, M. S./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Sielert, U./Thole, W./Thompson, C. (2012): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – eine Einleitung. Sondierungen und Verständigungen zu einem bislang vernachlässigten Thema, in: Thole, W./Baader, M. S./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik, Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 13–23. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.4>

Richstein, K. H./Tschan W. (2020): Weiterbildung zur Prävention sexualisierter Gewalt. Das Modellprojekt im Erzbistum Freiburg im Breisgau, 2. akt. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Ruh, U. (2020): Chronik der Ereignisse: Deutschland – deutschsprachiger Raum – Europa, in: Hilpert, K./Leimgruber, S./Sautermeister, J./Werner, G. (Hrsg.): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen im Raum von Kirche. Analysen – Bilanzierungen – Perspektiven, Freiburg im Breisgau: Herder, S. 31–35.

Ruiner, C. (2010): Paare im Wandel. Eine qualitative Paneluntersuchung zur Dynamik des Verlaufs von Paarbeziehungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92422-9_3

Rusack, T. (2019): Sexualität und Gewalt in Paarbeziehungen von Jugendlichen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rusack, T./Eßer, F./Allroggen, M./Domann, S./Fegert, J. M./Kampert, M./Schloz, C./Schröer, W./Rau, T./Wolff, M. (2019): Die Organisation von Schutz als alltägliche Praxis. Sexualität und Schutzkonzepte aus der Perspektive von Jugendlichen in stationären Einrichtungen, in: Wazlawik, M./Voß, H.-J./Retkowski, A./Henningsen, A./Dekker, A. (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–24. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0_2

Schrapper, C. (2005): Sozialpädagogische Evaluation als Forschung?, in: Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Weinheim und München: Juventa, S. 135–142.

Sielert, U. (2011): Zur Bedeutung des aktuellen Diskurses über sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen für die Erziehungswissenschaft, in: Ludwig, L./Luckas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken, Opladen und Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 21–37. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02ts.4>

Von Gottberg, J. (2016): Toleranz als Botschaft – wie Medien die Sexualethik verändern, in: Henningsen, A./Tuider, E./Timmermanns, S. (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 194–210.

Wastl, U./Pusch, M./Gladstein, N. (2020): Sexueller Missbrauch Minderjähriger und erwachsener Schutzbefohlener durch Kleriker im Bereich des Bistums Aachen im Zeitraum 1965 bis 2019 – Verantwortlichkeiten, systemische Ursachen, Konsequenzen und Empfehlungen, https://westpfahl-spilker.de/wp-content/uploads/2020/11/Gutachten_Bistum_Aachen.pdf [09.06.2023].

Fallaktenanalyse im Mixed-Methods-Design

Die Rekonstruktion subjektiver Sinnggebungsstrategien von Fachkräften in Kinderschutzprozessen

Judith Haase

1. Einleitung

Die Analyse von Fallakten, vor allem als primärer Datenbasis, steht vergleichsweise selten im Zentrum sozialwissenschaftlicher Forschung. Am Beispiel der Analyse von Fallakten einer auf Diagnostik im Kinderschutz spezialisierten Institution wird in diesem Beitrag aufgezeigt, wie mit einer Verschränkung von quantitativen und qualitativen Methoden Verständnisse und subjektive Sinnggebungsstrategien professioneller Akteur*innen herausgearbeitet werden können. Ausgehend von dem Forschungsinteresse, wie Kinderschutzkinder und Kinderschutzkindheit von den Kinderschutzfachkräften konstruiert werden (und der Möglichkeit, dafür Fallakten zu analysieren), ergab sich der Bedarf eines angemessenen methodischen Vorgehens.

Im Folgenden wird das empirische Material von 4.811 Fallakten aus den Jahren 1985 bis 2014 beschrieben und Anmerkungen zu Forschungsethik und Datenschutz gemacht. Anschließend werden erst die methodologischen Grundannahmen und dann das mehrschrittige methodische Vorgehen skizziert. Es folgt eine Diskussion von für Aktenanalysen heranzuziehenden Gütekriterien. Schließlich werden zunächst einige Ergebnisse und im Fazit Grenzen, Besonderheiten und Herausforderungen des Forschungsdesigns erörtert. Ziel dieses Beitrags ist es,

das methodische Vorgehen schlüssig abzubilden und dessen Eignung zu diskutieren.

2. Kinderschutzfallakten als empirisches Material

Die untersuchten Akten stammen aus einer multidisziplinär arbeitenden Institution am Schnittpunkt zwischen Gesundheitswesen und Kinder- und Jugendhilfe, die hauptsächlich mit Kindern arbeitet. Auf Anfrage durch Privatpersonen aus dem Umfeld eines Kindes oder durch Organisationen wie Jugendämter, Kliniken oder Schulen erstellen die Fachkräfte in einem ambulanten Verfahren Diagnostiken zu vermuteten Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Zum einen sollen sie diese aufklären, zum anderen sprechen sie Empfehlungen für Hilfs- und Kontrollmaßnahmen aus.

Die Studie begann mit Gesprächen mit der untersuchten Einrichtung und der Ethikkommission des Trägers, um das Forschungsprojekt zu erörtern und die Einhaltung von Datenschutzbestimmungen sicherzustellen. Anschließend erfolgten umfangreiche Vorarbeiten zur Erschließung des Aktenbestands. Durch eine Archivbegehung und ein erstes Durchblättern einiger der Akten wurde zunächst die Qualität der in Papierform geführten Fallakten, die etwa 50 bis 100 Seiten umfassen, hinsichtlich des Untersuchungsinteresses abgeklärt. Im zweiten Schritt wurde das weniger umfangreiche digitale Fallarchiv erschlossen: Es enthält bis zu 60 ausgewählte Merkmale aller Fälle ab 1995 (z. B. Alter und Geschlecht eines Kindes, Dauer der Diagnostikprozesse etc.). Gemeinsam mit dem Forschungsteam des DFG-Forschungsprojektes ›Kinderschutzkarrieren¹ wurden zudem Merkmale von 1.547 Fällen aus den Jahren 1985 bis 1994 digitalisiert und anschließend beide Datensätze zusammengeführt und aufbereitet. So entstand ein schriftliches Verzeichnis des zur Verfügung stehenden Materials.

Die Fallakten entstehen, indem die Fachkräfte organisationsspezifische Informationen über ein Kind erheben und verschriftlichen. Sie stellen eine umfassende und systematisch aufbereitete sowie überwiegend chronologisch sortierte Sammlung von Schriftstücken dar, die hauptsächlich in maschinenschriftlicher Textform vorliegen. Als Dokumentensorge stellen sie damit erstens ein Medium des Nachweises und der Kontrolle der organisationalen Praxis und der Tätigkeits-

1 Zum Projekt, seinen Modulen und Forschungsergebnissen s. Bohrer u. a. 2022.

belege des professionellen Handelns dar (vgl. Erne 2017: 53). Zweitens sind sie ein Kommunikationsmedium zwischen Mitarbeitenden und mit externen Personen und Organisationen (vgl. ebd.). Drittens bilden sie die Grundlage für Berichte und Stellungnahmen (vgl. Schimke 2019: 273). Damit sind sie in ihrer Logik in die jeweilige Organisation und deren Prozesse eingebunden (vgl. Erne 2017: 53) und lassen sich als schriftliche Resultate der Erzeugung und Hervorbringung professioneller Praxis verstehen und lesen (vgl. Heinitz 2020: i). Die vorliegenden Kinderschutzfallakten enthalten im Rahmen der Diagnostik angefertigte Protokolle von persönlichen Kontakten mit an der Diagnostik Beteiligten wie der Kinder, Eltern, Bezugspersonen, Fachkräfte aus Jugendamt, Schule oder Kita. Ferner abgeheftet sind der Schriftverkehr mit Eltern, Berichte anderer Institutionen, Telefonnotizen, Zeichnungen und Fotos der Kinder, ausgefüllte Testbögen und die diagnostischen Abschlussberichte. Die Papierakten enthalten also umfassende Daten zur Vorgeschichte der Kinder und deren Eltern, wie z. B. familiäre Ereignisse, vorab oder parallel zur Diagnostik in Anspruch genommene Hilfen oder institutionelle Kinderschutzeingriffe. Organisationsbezogene Aufzeichnungen wie Teamsitzungsprotokolle, Ergebnisse anderweitiger Fallberatungen oder interne Richtlinien werden dort nicht abgelegt. Welche Informationen weshalb ausgewählt und welche ausgeschlossen werden, wird von den Aktenführenden entschieden, aber nicht dokumentiert (vgl. Schimke 2019: 273). Fallakten stellen also durch die Verfassen sozialen hergestellten und gleichzeitig interessengeleitete, textuelle Vereinfachungen und Komplexitätsreduktionen, Verallgemeinerungen und Zusammenfassungen institutioneller Wirklichkeiten dar (vgl. Ley/Seelmeyer 2014: 52).

Aus der Forschung mit, an oder über Menschen erwachsen ethische Verpflichtungen ebenso wie Datenschutzrelevanzen (vgl. Reichertz 2019: Abs. 3). Gerade die Informationen in Akten bedürfen einer vertraulichen Behandlung (vgl. Muckel 1997: 15; Hoffmann 2018: 170). Der Träger der ausgewählten Einrichtung sicherte deshalb durch einen ›Letter of Intent‹² zu, dass die Akten für die Studie auf der Grundlage des vorgelegten Datenschutzkonzeptes herangezogen und wissenschaftlich ausgewertet werden dürfen. Alle Daten und vertraulichen Informationen wurden pseudonymisiert und Ereignisse sowie mögliche Hinweise auf einzelne Personen durch das Geschlecht oder die Profession ggf. zusätzlich verfälscht oder unkenntlich gemacht (vgl. DGSA 2020: 4).

2 eine förmliche Erlaubniserklärung

3. Methodologische Rahmungen

Das Forschungsinteresse benötigt im Kern eine qualitativ-explorative Herangehensweise. Zugunsten eines induktiven Erfassens von komplexen Zusammenhängen und eines flexiblen Forschungsprozesses wird auf Standardisierung und Hypothesentestung verzichtet (vgl. Flick u. a. 2017: 17), stattdessen erfolgt die Annäherung an den Gegenstand nach dem Prinzip der Offenheit. Für das Handlungsfeld des Kinderschutzes können qualitative Forschungsansätze aus drei Gründen als besonders anschlussfähig betrachtet werden: Erstens wird der Fallbezug dieser Forschungsverfahren der fallförmigen Struktur des Kinderschutzes gerecht (vgl. Bock/Miethe 2018: 1256). Zweitens erfordern und bewirken qualitative Konzepte wie auch der Kinderschutz von den Fachkräften gegenüber ihren Adressat*innen eine Haltung des systematischen Fremdverstehens. Solche Konzepte erkennen die Differenz und die wechselseitige Fremdheit der Sinnsysteme und der sozialen Realitäten von Forschenden und Beforschten an und stellen eigene Wertesysteme und Ansprüche zurück (vgl. Helfferich 2011: 24). Drittens muss ein Fall in der qualitativen Forschung wie in der Kinderschutzarbeit in Abhängigkeit von seinen relevanten Umwelten und Lebensbezügen sowie der dort zugrundeliegenden Muster und Konzepte betrachtet werden (vgl. Bock/Miete 2018: 1261). Im Folgenden werden zunächst als qualitativ-methodologische Rahmung der Grounded-Theory-Ansatz und wesentliche im Rahmen der Forschung umgesetzte Elemente umrissen. Anschließend wird auf die Besonderheiten von Fallakten als Grundlage einer Dokumentenanalyse eingegangen.

Grounded Theory ist der Oberbegriff für ein Spektrum erkenntnistheoretischer Interessen und verschiedener Methoden zur Datengewinnung und -analyse (vgl. Breuer u. a. 2019: 24). Das Konzept wurde erstmals von Glaser und Strauss (1967) entworfen und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen weiterentwickelt. Gemeinsam ist allen Varianten, dass sie das Verstehen von Handlungen, Aussagen und Interaktionen von Subjekten in deren Lebenswelt und aus ihr heraus zum Ziel haben. Dem interessierenden Phänomen wird mit Kreativität, Fragen, Zweifeln und freiem Denken begegnet, um bislang unbekannte Aspekte aufzuspüren. Da das wissenschaftliche Feld professioneller Konstruktionsmuster im Blick auf Kinderschutzkinder kaum erkundet ist, bietet der Forschungsstil der Grounded Theory mit seiner Ausrichtung auf Theoriebildung den geeigneten Rahmen. Die resultierende Theorie ist insofern grounded, als sie mittels systematischen Vorgehens in der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstand abgeleitet

wird und damit alltagsnah und möglichst wenig beeinflusst durch weitere Theorien ist. Sie verfügt deshalb aber auch über eine begrenzte Reichweite (vgl. Strauss/Corbin 1996: 7 f.). Die Theorieentwicklung leitet den gesamten Forschungsprozess, welcher im Wechsel zwischen Datenerhebung, Interpretation, Fallauswahl und der Entwicklung, Überprüfung und Erweiterung von Hypothesen verläuft (vgl. a. a. O.: 12–17). Bereits vorliegendes Wissen wird im Sinne einer theoretischen Sensibilisierung (vgl. Strübing 2015b: 408) genutzt, um Vergleiche zu entwickeln, Variationen zu entdecken und Fallauswahlentscheidungen zu begründen. Der Forschungsprozess wird im Wesentlichen vom Material gesteuert, aber die Fähigkeit der theoretischen Sensibilität hilft dabei, wichtige Aspekte, Strukturen und Zusammenhänge zu erkennen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 25–29).

Die Grounded Theory als Forschungsstil wurde unter Verwendung eines Bündels ineinandergreifender Methoden umgesetzt. Folgend werden wesentliche Instrumente der Grounded Theory erläutert, die konkrete Umsetzung in der Fallaktenanalyse wird im 4. Abschnitt beschrieben.

Zunächst stellt das Kodieren die zentrale Analysestrategie dar. Das empirische Material, in der Studie also die Akten, wird gesichtet und Textstellen werden markiert, die für die Forschungsfrage aufschlussreiche Denkfiguren abbilden. (vgl. Corbin/Strauss 2015: 216). Diesen werden möglichst sprechende Begriffe und Stichwörter zugeordnet, sogenannte Kodes (vgl. Döring/Bortz 2016: 603). Im weiteren Verlauf werden sie zu Kategorien ausgearbeitet. In einem mehrstufigen Prozess des Kodierens als handwerklicher, kreativer Gedankenarbeit werden diese anhand der Daten immer wieder auf ihre Relevanz geprüft, verworfen oder umbenannt. Damit werden Ergebnisse der Interpretationsschritte integrativ zusammengefasst, geordnet, Zusammenhänge hergestellt und Attribute und Ausprägungen von Kategorien verfeinert (vgl. Strauss/Corbin 1996: 43–49, 218). Das Kodieren ist also die zentrale Methodik zur Analyse von Sinneinheiten hinsichtlich ihres Erklärungswertes für die untersuchten Phänomene (vgl. Strauss u. a. 2011: 74).

Ein zentrales analytisches Grundkonzept ist der stete Vergleich: Daten und Phänomene, Konzepte und Kategorien, Zusammenhänge und Ereignisse werden systematisch mit Material, das als möglichst ähnlich (minimaler Kontrast) und als möglichst abweichend (maximaler Kontrast) angenommen wird, verglichen (vgl. Glaser 2011: 151). Das ermöglicht das detaillierte Erkennen und Beschreiben zugrundeliegender Gemeinsamkeiten, variierender Bedingungen und Eigenschaften sowie komplexer Verbindungen (vgl. ebd.: 151; Merkens 2017: 290).

In allen Phasen des Forschungsprozesses kamen unterstützend unterschiedliche Strategien zum Erhöhen der theoretischen Sensibilität zum Einsatz, die halfen, subjektive Vorannahmen und gewohnte Erklärungsmodelle in Frage zu stellen. Dieses kreativ-skeptische Herangehen wurde fortwährend durch theoriegenerierende W-Fragen (wer, wann, was, wie, warum) unterstützt (vgl. Böhm 2017: 477 f.). Diese wurden an die einzelnen Textsegmente gestellt, um Relevanzen von Konzepten aufzuklären und Eigenschaften und Dimensionen zu entdecken und ausdifferenzieren. In späteren Phasen wurde ergänzend auf die Flip-Flop-Technik zurückgegriffen: Sie dient dazu, Konzepte »auf den Kopf zu stellen und sich genau das Gegenteil vorzustellen« (Strauss/Corbin 1996: 64). Dadurch werden die Fantasie und flexibles Denken angeregt. Schließlich half das imaginäre Schwenken der roten Fahne dabei, nach Signalen für Fragwürdiges und Ungewöhnliches zu suchen und im Text ausgedrückte Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen (vgl. ebd.: 70 f.).

Das theoretische Sampling als charakteristische Fallauswahlstrategie meint, dass Entscheidungen über Auswahl, Zusammensetzung und Umfang des empirischen Materials nicht vorab geplant werden können, weil die entsprechenden Kriterien zunächst unbekannt sind. Stattdessen wird im Forschungsprozess auf Basis der bisherigen Auswertungen entschieden, ob und wenn ja welche weiteren Fälle analysiert werden. Die Forschung ist deshalb durch die Gleichzeitigkeit von Datenerhebung und weiterer spezifischer Fallauswahl gekennzeichnet. Dieser Prozess wird beendet, wenn der Moment sogenannter theoretischer Sättigung erreicht ist (vgl. Glaser/Strauss 2012: 161): Mit der Erweiterung des Datenkorpus durch neue Daten konnten keine weiteren Erkenntnisse über Eigenschaften von Konzepten und Beziehungen hinzugewonnen werden; der kategoriale Bedeutungsrahmen der gegenstandsbezogenen Theorie war damit final ausgearbeitet (vgl. Strübing 2014: 32).

Als unverzichtbar wird das Schreiben von Memos über den gesamten Forschungsprozess hinweg betrachtet (vgl. Corbin/Strauss 2015: 106–133). Sie dienen der theoretischen und methodischen Ideenentwicklung sowie der Organisation und Reflexion von Überlegungen und Eindrücken und helfen dabei, den Überblick zu behalten (vgl. Glaser 2011: 145). Memos unterscheiden sich von Kodenotizen dadurch, dass sie sich nicht direkt auf ein oder mehrere zusammengehörige Textsegmente und deren Bedeutungen beziehen, sondern übergreifender ausgerichtet sind. Insbesondere werden in ihnen die Entscheidung über weitere hinzuzuziehende Datenquellen, relevante Aspekte der Fachliteratur sowie weitere

Planungsideen und Überlegungen zu den Zusammenhängen zwischen Kodes und Kategorien festgehalten (vgl. Corbin/Strauss 2015: 299).

Viele Forscher*innen ergänzen die schriftsprachliche Form der Memos durch visuelle Darstellungsweisen, wie z. B. Diagramme (vgl. Breuer 2010: 189). Die Verbildlichung der Gedanken war auch in der vorliegenden Forschung ein Weg zur Verdichtung, Überprüfung und Zuspitzung auf Kernaspekte sowie Expansion von Gedanken und Entwürfen (vgl. Breuer u. a. 2019: 170), aber auch zur knappen und präzisen Visualisierung der Theorie (vgl. Strauss/Corbin 1996: 189).

Der Wert von Fallakten für die sozialwissenschaftliche Analyse der Konstruktionsstrukturen von Kinderschutzfachpersonen ergibt sich aus zwei Aspekten: Erstens geben sie als Medien mit Vermittlungsfunktion Auskunft über die Funktionsweise der Organisation, die als institutionalisierte Kategorisierungsregeln und Bedeutungsgebungen der Mitarbeitenden in die Programmatik der Akte eingeschrieben werden (vgl. Erne 2017: 54). Zweitens enthalten die Akten Selbstzeugnisse in Form von komplexitätsreduzierenden Reporten über die Situation eines Falles, Interaktionen von Mitarbeitenden mit Adressat*innen, Charakterisierungen der Adressat*innen aus Perspektive der schreibenden Professionellen, Abläufen und Aushandlungsprozessen wie auch deren Folgen (vgl. Wolff 2017: 503). Damit ermöglichen es Fallaktenanalysen, subjektive Sinn- und Bedeutungsgebungen sowie normative Vorstellungen vor dem Hintergrund ihres Entstehungskontextes aus einem besonderen Blickwinkel systematisch zu rekonstruieren. Fallakten sind somit eine sozialwissenschaftlich erfassbare und bearbeitbare Datenquelle (vgl. Hoffmann 2018: 118). Die Besonderheit ist: Den untersuchten Personen ist nicht bewusst, dass ihre Handlungen oder deren Folgen Gegenstand einer wissenschaftlichen Datenerfassung sind. Das birgt den Vorteil, dass typische Verfahrenseffekte durch Reaktionstendenzen wie Verzerrungen oder Effekte der sozialen Erwünschtheit bei der Materialgewinnung vermieden werden (vgl. Weischer 2015). Ferner sind ihre Form und Inhalte über Jahre und Jahrzehnte unverändert und können nicht durch spätere Erfahrungen überlagert oder beeinflusst werden (vgl. Flick 2016: 181).

Die Herausforderung besteht darin, dass Akten nicht immer Antwort auf das geben, was die forschende Person interessiert. Sie fordern stattdessen durch Mehrdeutigkeit heraus, präsentieren sich als Widersacherinnen mit eigener Logik oder verführen zu vorschnellen Auslegungen (vgl. a. a. O.: 99, 123). Informationslücken müssen hingenommen werden, die Analyse muss sich dem Eigensinn und den Tücken des Textes stellen (vgl. a. a. O.: 166). Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass

Akten lediglich selektive, auf determinierte Weise konstruierte und stark fokussierte Wirklichkeitsbeschreibungen wiedergeben. Ihr Auskunftswert ist begrenzt durch die Struktur des Datenmaterials und dessen Reduktions- und Ordnungsleistungen. Daher ist auch eine quellenkritische Auseinandersetzung zur Bewertung der Aussagekraft der Fallakten erforderlich, die ihre Entstehungshintergründe und Verwendungszusammenhänge in Wechselwirkung mit den jeweiligen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Handlungszusammenhängen rekonstruiert (vgl. Hoffmann 2018: 126).

4. Forschungsphasen und -methoden

Das methodische Vorgehen dieser Studie setzte sich aus drei aufeinander aufbauenden quantitativen und qualitativen Zugängen zusammen (vgl. Abb. 1). Sie wurden im Forschungsverlauf schrittweise entwickelt und im Sinne der Grounded Theory in fortlaufenden Vergleichs- und Fallauswahloperationen wechselseitig und nutzbringend aufeinander bezogen.

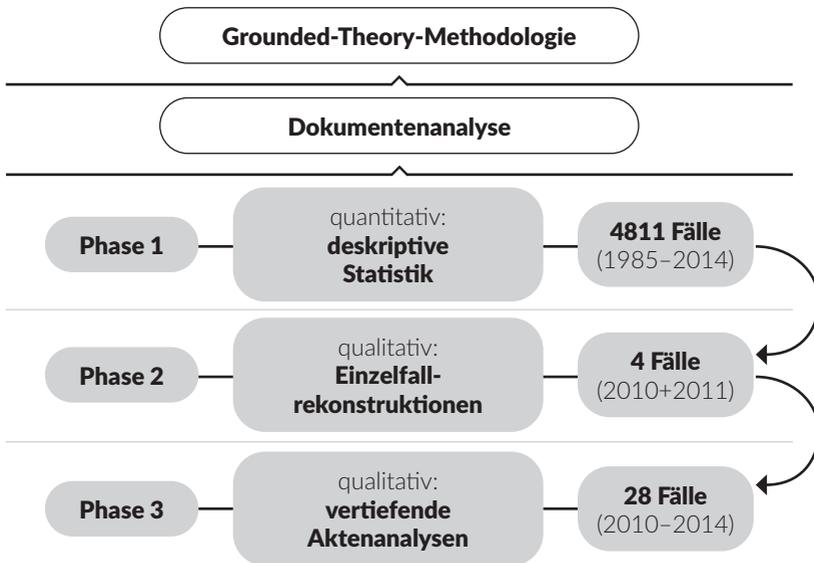


Abb. 1: Phasen im Forschungsprozess

4.1 Quantitativer Zugang: deskriptive Statistik

Zunächst wurden alle 4.811 Fallakten mit dem Kalkulationsprogramm Excel hinsichtlich ausgewählter Merkmale statistisch beschrieben. Das ermöglichte die vom Einzelfall abstrahierte Erfassung und Visualisierung von Häufigkeiten und Verteilung von Variablen wie Alter, vermutete Gewaltform und Zugang der Kinder zur Institution. Damit konnten Phasen und Trends über 30 Jahre im Blick auf Kinder herausgearbeitet und vorläufige Rückschlüsse auf sich wandelnde Strukturen in der Fallbearbeitung gezogen werden. Diese offene Exploration führte zu ersten Hypothesen zu sich verändernden Perspektiven auf Kinder, familiäre Problemlagen und Definitionen von Gefährdung und Schutz, aber auch zu Ideen zum weiteren methodischen Vorgehen (vgl. Fahrmeir u. a. 2016: 10). Diese wurden in Memos im Sinne sensibilisierender Konzepte verschriftlicht. Im Verlauf der qualitativen Aktenanalysen kamen später zudem Fragen auf, die die Durchführung weiterer Deskriptionen bewirkten. Hier zeigt sich die Zirkularität des offenen und flexiblen Forschungsprozesses im Sinne des Grounded-Theory-Ansatzes.

4.2 Qualitativer Zugang: Fallrekonstruktionen

Im zweiten Schritt erfolgte die qualitativ-interpretative Einzelfallrekonstruktion von Fallakten zu vier Kindern, die vorab von der Institution anhand unbekannter Kriterien ausgewählt wurden. Ziel war die vertiefte Prüfung der Qualität und des Aussagewertes der Akten im Sinne einer Quellenkritik und mit Blick auf den erwartbaren Erkenntnisgewinn. Daneben dienten sie der Überprüfung der auf der Grundlage der Statistik entwickelten Hypothesen, der Erarbeitung weiterer provisorischer theoretischer Konzepte und der Entwicklung geeigneter Analyseinstrumente sowie Samplingstrategien.

Zunächst arbeitete die Forscherin formale und inhaltliche Merkmale beider Fallakten in Form eines tabellarischen Inhaltsverzeichnisses heraus. Anschließend wurden dokumentierte Ereignisse im Familien- und Hilfesystem inklusive des diagnostischen Handelns in einer Tabelle chronologisch geordnet gegenübergestellt (vgl. Schrapper 2013: 3) und in Phasen des Fallverlaufs und der Handlungsmuster eingeteilt. Ergänzend wurden familiäre Strukturen und Beziehungen in einem Genogramm grafisch dargestellt. So wurden die in den Fallakten dokumentierten

Perspektiven, Deutungen und Handlungslogiken der fallbeteiligten Akteur*innen zusammengetragen.

Durch den Vergleich der beiden rekonstruierten Aktenwirklichkeiten entwickelte die Forscherin weitere forschungsleitende Hypothesen und sensibilisierende Konzepte und entwickelte das Vorgehen in der im Folgenden beschriebenen Forschungsphase.

4.3 Qualitativer Zugang: vertiefende Aktenanalysen

Schließlich erfolgten qualitativ-vertiefende Analysen unter Hinzuziehung weiterer 24 Akten. Für die Fallauswahl wurden theorierelevante Vergleichsgrößen herangezogen, die auf der Basis der statistischen Beschreibungen, der Fallrekonstruktionen, theoretischer Grundlagen und später der jeweils vorhergehenden Kodierungen entstanden³. Das zu Beginn erstellte digitale Archiv ermöglichte es, entsprechende Akten aufzufinden. Dennoch war vor dem Aufschlagen einer Akte jedes Mal unklar, ob sie tatsächlich die erhofften Informationen zur weiteren Ausarbeitung von Konzepten und Ereignissen enthielt. Die Analysen wurden im Wesentlichen mithilfe des dreischrittigen Kodierverfahrens nach Strauss und Corbin vorgenommen. Ziel war es, dokumentierte Regeln und Muster der Fallbearbeitung herauszuarbeiten, die den angenommenen Konstruktionen von Kinderschutzkindern zugrunde liegen. Die Textinterpretation wurde durch die Software MAXQDA unterstützt.

Das offene Kodieren als erster systematischer, noch eher deskriptiver Zugang zielte auf die eingehende Untersuchung des zunächst unbekanntes Materials ab (vgl. Strübing 2015a: 214). Es wurden Akten herangezogen, die über einen abgeschlossenen und damit aus mehreren protokollierten Handlungsschritten bestehenden diagnostischen Prozess berichten. Zunächst wurden mehrere Dokumente einer Fallakte in unterschiedlichen Sinneinheiten offen und möglichst nah am Text kodiert (vgl. Böhm 2017: 477). Besonders aufschlussreiche oder auch unklare Textpassagen wurden differenziert in einzelne Begriffe, Satzteile oder Phrasen und Wort für Wort analysiert, andere Abschnitte umfassten mehrere Zeilen oder wurden als gesamte Dokumente kodiert (vgl. Strauss/Corbin 1996: 61–63). Dabei kamen erste systematische Vergleichsheuristiken zum Einsatz (vgl. Strübing

3 Eine differenzierte Beschreibung der Samplingkriterien kann in Haase 2021b: 112–124 nachgelesen werden.

2015a: 214): So wurden erst die Protokolle der Kindsitzungen der ersten ausgewählten Akte miteinander verglichen und anschließend mit den Vermerken der Gespräche mit der Mutter, die aber von einer anderen Fachkraft verfasst worden waren. Die dort vorgefundenen Beschreibungen, Bewertungen und Konzepte wurden später den entsprechenden Dokumentensorten anderer und anderen Dokumentensorten der gleichen Verfasser*innen aus anderen Akten gegenübergestellt. Dabei zeigte sich, dass manche Codes wie »spielen« in jeder Akte vergeben werden konnten, ihnen aber unterschiedliche Eigenschaften (das Kind spielt allein, das Kind spielt mit der Fachkraft) und diesen wiederum verschiedene Dimensionen (das Kind reagiert nicht auf die Fachkraft, das Kind lässt die Fachkraft mitspielen, das Kind lädt die Fachkraft zum Mitspielen ein etc.) zugeordnet werden konnten. Andere Codes dagegen wurden nur in einer Akte, einer bestimmten Dokumentensorte oder in Protokollen einer bestimmten Person gefunden. Das offene Kodieren verschaffte als ein erster Sortierprozess Orientierung und einen Überblick über Indikatoren für interessierende Phänomene mit theorierelevantem Gehalt. Das Ergebnis war eine recht lange Liste von potenziell relevanten Codes und Konzepten mit entsprechenden Kommentaren, die im Verlauf der Analyse weiterentwickelt, ausdifferenziert und abstrahiert wurden. Diese Liste wurde ergänzt um eine Reihe an Memos, in denen Eindrücke, Zusammenhangshypothesen und erste Ideen für Kategorien und deren Attribute und Dimensionen sowie Planungsschritte festgehalten werden.

Das Ziel des nachfolgenden Analyseschrittes des axialen Kodierens ist die Anhebung des Abstraktionsniveaus, indem Zusammenhangsmodelle entwickelt werden (vgl. Böhm 2017: 477). Die Daten wurden präzisiert, umbenannt und vorläufige Konzepte mit ähnlichen Kennzeichen zu übergeordneten Kategorien gebündelt. Durch weiteres Sortieren und unter Hinzunahme neuen Materials wurden ähnliche Fälle in Kategorien und Subkategorien gruppiert, in Concept-Maps angeordnet und dadurch ausgewählte Eigenschaften und Dimensionen als relevant erkannte Konzepte fokussiert (vgl. Charmaz 2014: 219). Um Maps und Kategorienliste in eine zusammenhangstiftende Gesamtlogik zu bringen, nutzte die Forscherin Strukturierungshilfen wie das von Strauss und Corbin vorgeschlagene paradigmatische Modell (vgl. Strauss/Corbin 1996: 78–80, 92). Es dient dazu, den Zusammenhang zwischen dem vorläufig als zentral gesetzten Phänomen und seinen Kontextbedingungen, Handlungen, Strategien und Konsequenzen im jeweiligen Untersuchungsfeld zu explorieren.

Beim selektiven Kodieren als höchster Abstraktionsstufe wurde das untersuchte Phänomen durch Erfassen der Kernkategorie und Betitelung dieser mit einer aussagekräftigen Überschrift herauskristallisiert. Alle kategorialen Konzepte wurden um die Kernkategorie gruppiert und zu einem ganzheitlichen Theorieentwurf integriert (vgl. Böhm 2017: 482 f.). Dazu wurden alle Kategorien neu geordnet, fortlaufend angereichert, spezifiziert, ihre Eigenschaften ausgearbeitet und Lücken aufgefüllt (vgl. Strauss/Corbin 1996: 95). Sobald die Kategorien und Konzepte vollständig in den kontextgebundenen Theorieentwurf integriert werden konnten, war die theoretische Sättigung erreicht. Die analytische ›Geschichte‹ über das zentrale Phänomen der Untersuchung »Das Kind als Kronzeuge« wurde nun unter Hinzunahme der Memos abschließend überprüft, verfestigt und textförmig, aber auch graphisch präsentiert (vgl. Haase 2021b: 250–252). Besonders wichtig war hier die erneute Anwendung unterschiedlicher sensibilisierender und irritierender Methoden wie die des ›Schwenkens der roten Fahne‹ oder der ›Flip-Flop-Technik‹ (s. dazu vorne).

5. Ausgewählte Ergebnisse⁴

Auch wenn der Geltungsbereich der Befunde dieser Studie begrenzt ist, leistet die Studie durch eine kritisch-reflexive Rekonstruktion von Kinderschutzprozessen einen herausragenden Beitrag zum Verstehen und Erklären der erwachsenenzentrierten Strukturen im Kinderschutz. So zeigt sich, dass für das Feld des Kinderschutzes ungewöhnlich viel Zeit in die Kontakte mit den Kindern investiert wird und dass ein hohes diagnostisches Interesse an den Erzählungen der Kinder über ihre Gewalterfahrungen besteht – allerdings nicht an ihnen als Kindern mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Ängsten gerade im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen. Die Kinder sind nicht als Subjekte im Blick mit ihren Wünschen und Interessen oder auch Sorgen, sondern sie sollen so handeln, wie es von guten Kronzeugen erwartet wird: Von ihnen werden umfassende und glaubwürdige Aussagen zu den Vorfällen, zu ihren Erfahrungen erwartet. Die Prozesse werden weniger von fallspezifischen Besonderheiten und individuellen Bedürfnissen und Sorgen der Kinder geformt, sondern die Kinder werden zum Zweck der Informationsgewinnung funktionalisiert. Jegliche Interaktionen und Praktiken sind darauf ausgerichtet, die Kinder innerhalb eines standardisierten Ablaufschemas, einer

4 Eine Zusammenfassung der Ergebnisse kann in Haase 2021a nachgelesen werden.

standardisierten Anzahl an Kontakten mit ebenfalls standardisiertem zeitlichem Umfang zu Mitteilungen zu bewegen. Je eigenwilliger die Kinder dann noch auftreten und dadurch die Arbeit erschweren, desto mehr treten eine pragmatische Verfahrenserledigung und fallunabhängige Routinen in den Vordergrund.

6. Fazit

Anhand der Dokumentenanalyse mit Fallakten gelingt es, dokumentierte Muster beruflichen Wahrnehmens, Bewertens, Entscheidens und Handelns in der Bearbeitung von Kinderschutzfällen zu systematisieren. Zugleich werden die Konsequenzen erfasst, die sich aus diesen Herstellungspraxen für die Kinder und ihre Perspektiven und Anliegen in Schutzprogrammen ergeben. Ferner gibt die Studie weiterführend Auskunft über Leitideen und normative Sinnsysteme von im Kinderschutz Tätigen und deren formativem Charakter. Die herausgearbeiteten Antworten auf Fragen nach den Positionierungen von Kinderschutzkindern und die rekonstruierten Verletzungspotenziale von Kinderschutzmaßnahmen sind von hoher Relevanz für die Weiterentwicklung einer sozialpädagogischen Kindheitsforschung und Theoriebildung und für die Qualitätsentwicklung in Richtung eines kindorientierten Kinderschutzes. Zudem ermöglicht die Studie eine umfassende Zeit- und Gesellschaftsdiagnostik.

Es ist unbedingt erforderlich, der dokumentierten Kultur und dem sozialen Entstehungs- und Verwendungszusammenhang der Akten Respekt entgegenzubringen (vgl. Hoffmann 2018: 170). Dies gelang durch die gewählten methodologischen Rahmungen und durch den mehrperspektivisch und methodengemischt angelegten analytischen Zugang. Überdies wurde die geforderte Kontextualisierung realisiert, indem die Resultate eingebettet wurden in den aktuellen Stand der Forschung, der handlungsfeldspezifische Bezugnahmen herausarbeitete. Schließlich erfolgten Publikationen in einschlägigen Journals und Präsentationen auf nationalen und internationalen Fachkongressen, um der Verpflichtung der Information über die Zusammenhänge und Ergebnisse nachzukommen.

Abschließend soll auch angesprochen werden, dass die Entscheidung für ein Design wie das hier beschriebene vielfältige praktische Herausforderungen mit sich bringt. So war allein das Erschließen der Akten für die Analyse sehr zeit- und arbeitsintensiv: Es war ein mehrmonatiger Lösungsfindungsprozess zu der Frage,

wie das schon vorhandene digitale Fallarchiv für die Akten ab 1995 mit dem händisch von den Forscher*innen erstellten Verzeichnis der Akten von 1985 bis 1994 zusammengeführt werden kann – technisch und datenschutzrechtlich. Auch das Sichten der aus dem Archiv bestellten Fallakten und ihre unter datenschutzrechtlichen Bestimmungen erfolgte Aufbereitung für die weitergehenden Analysen umfasste für jede einzelne Akte einen Zeitaufwand von mehreren Stunden bis hin zu mehreren Tagen, da die Akten die Institution nicht verlassen durften. Schließlich ist es aufgrund der Differenz zwischen Forschungslogik und Praxislogik eine Herausforderung, die zentralen Befunde mit den Mitarbeitenden der beforschten Institution zu diskutieren, ohne dass diese sich in ihrer wertvollen Arbeit kritisiert fühlen. Ein sensibler Forschungs-Praxis-Transfer ist entsprechend bedeutsam.

Literatur

Bock, K./Miethe, I. (2018): Qualitative Forschung, in: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1255–1266.

Böhm, A. (2017): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 475–485.

Bohrer, A./Lasch, K./Haase, J./Kindler, H./Schnorr, V./Witte, S./Schrappner, C. (2022): Kinderschutz zwischen Jugendhilfe und Medizin. Erkundungen und Befunde zur Organisation und Resonanz von Kinderschutzarbeit in einer westdeutschen Großstadt, in: Sozial Extra, (2), 118–127. <https://doi.org/10.1007/s12054-022-00462-7>

Breuer, F. (2010): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6>

Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B. (2019): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>

Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory, Thousand Oaks: SAGE.

Corbin, J. M./Strauss, A. L. (2015): Basics of Qualitative Research: Techniques und Procedures for developing Grounded Theory, Thousand Oaks: SAGE.

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) (2020): Entwurf: Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit: Forschungsethik-kodex der DGSA.

Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

Erne, J. (2017): Der Status der Akte als organisationaler Aktant, in: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie, Opladen: Barbara Budrich, S. 43–58. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.4>

Fahrmeir, L./Heumann, C./Künstler, R./Pigeot, I./Tutz, G. (2016): Statistik: Der Weg zur Datenanalyse, Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50372-0>

Flick, U. (2016): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung, Reinbek: Rowohlt Verlag.

Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2017): Qualitative Forschung: Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt Verlag.

Glaser, B. G. (2011): Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie, in: Mey, G./Muck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden: Springer VS, S. 137–161. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_7

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research, New York NY u. a.: Aldine de Gruyter.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2012): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, New Brunswick: Transaction.

Haase, J. (2021a): Das Kind als Quasi-Akteur*in. Deutungsmuster und der Blick auf Kinder in Kinderschutzprozessen, in: Forum Erziehungshilfen, 27 (2), 118–121.

Haase, J. (2021b): Das Kind als Kronzeuge. Professionelle Konstruktionen des Kinderschuttkindes, Weinheim: Beltz Juventa.

Heinitz, S. (2020): Wie Kinderschutz gemacht wird. Eine Rekonstruktion professioneller Selbstverständnisse, Weinheim: Beltz Juventa.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>

Hoffmann, N. (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung, Weinheim: Beltz Juventa.

- Ley, T./Seelmeyer, U. (2014): Dokumentation zwischen Legitimation, Steuerung und professioneller Selbstvergewisserung, in: *Sozial Extra*, 38 (4), 51–55. <https://doi.org/10.1007/s12054-014-0090-1>
- Merkens, H. (2017): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 286–299.
- Muckel, P. (1997): *Der Alltag mit Akten – psychologische Rekonstruktionen bürokratischer Phänomene: Eine empirische Untersuchung in verschiedenen Institutionen auf der Grundlage der Grounded Theory*, Aachen: Shaker.
- Reichertz, J. (2019): Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung, in: *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (FQS)*, 20 (1), Art. 3.
- Schimke, H.-J. (2019): Berichte/Dokumentation/Aktenführung, in: Merchel, J. (Hrsg.): *Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*, München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 272–280. <https://doi.org/10.2378/asda3.art22>
- Schraper, C. (2013): Betreuung des Kindes Anna. Rekonstruktion und Analyse der fachlichen Arbeitsweisen und organisatorischen Bedingungen des Jugendamtes der Stadt Königswinter im Fall ›Anna‹, in: *Das Jugendamt*, 86 (1), 2–16.
- Strauss, A. L./Corbin, J. L. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Strauss, A. L./Legewie, H./Schervier-Legewie, B. (2011): »Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen«, in: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*, Wiesbaden: Springer VS, S. 69–78. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_3
- Strübing, J. (2014): *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Strübing, J. (2015a): Kodieren, in: Diaz-Bone, R./Weischer, C. (Hrsg.): *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*, Wiesbaden: Springer VS, S. 214.
- Strübing, J. (2015b): Theoretische Sensibilität, in: Diaz-Bone, R./Weischer, C. (Hrsg.): *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*, Wiesbaden: Springer VS, S. 408.

Weischer, C. (2015): Nicht-reaktive Erhebungsverfahren, in: Diaz-Bone, R./Weischer, C. (Hrsg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Wiesbaden: Springer VS, S. 290.

Wolff, S. (2017): Dokumenten- und Aktenanalyse, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 502–513.

Die Besonderheiten einer gruppenorientierten Forschung zu »Selbstorganisierten Zusammenschlüssen zur Selbstvertretung« in der Pflegekinderhilfe¹

Sophia Heying, Stephanie Hillenbrand,
Anne Wetzel

1. Einleitung und Gegenstand der Forschung

Die Beteiligung und Partizipation von Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe werden rechtlich im § 8 SGB VIII kodifiziert und gewinnen insbesondere seit der Veröffentlichung des Achten Kinder- und Jugendhilfeberichts 1990 als Schlüsselwörter an Relevanz (vgl. Schnurr 2022: 14). Diesbezüglich zeichnet sich die Biografie von Pflegekindern dadurch aus, dass sie in ihrem Leben mindestens zwei familiäre Umfelder und damit mindestens zwei verschiedene Partizipationskulturen erleben. Somit sammeln sie Erfahrungen nicht nur hinsichtlich unterschiedlicher Partizipationskulturen auf institutioneller versus familiärer Ebene, sondern auch innerhalb des familiären Umfelds. Das intensiviert die Normalitätsprägungen dieser Kinder bezüglich spezifischer Partizipationspraxen (vgl. Reimer/Wolf 2012: 157ff.).

Pflegekinder können weiterhin als besonders vulnerable Personengruppe beschrieben werden, die potenziell u. a. Stigmatisierung, Beziehungsabbrüche oder

1 Vielen Dank an Prof.in Dr.in Judith Haase für die Begleitung des hier beschriebenen Forschungsprojektes und die Überarbeitung des vorliegenden Beitrages.

Traumatisierungen erfahren hat und sich zusätzlich mit den Entwicklungsanforderungen verschiedener Lebensphasen konfrontiert sieht (vgl. MFKJKS 2016: 29f.; Kindler u. a. 2011: 183f.; Rogers 2017: 1091f.). Der Ausbau partizipativer Strukturen kann hierbei die Entwicklung von Räumen ermöglichen, in denen Ziele und Vorstellungen eingebracht werden können, aber auch die Gestaltung des eigenen Lebens fördern (vgl. Doll 2017: 33).

Der mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz eingeführte §4a SGB VIII schließt nahtlos an den skizzierten Partizipationsanspruch an und führt den Begriff der »selbstorganisierten Zusammenschlüsse zur Selbstvertretung« (sZzS) ein. Gemeint sind damit Zusammenschlüssen von »nicht in berufsständische[n] Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe eingebundene Personen«, also insbesondere von Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe. Diese sZzS haben die Unterstützung, Begleitung und Förderung von Adressat*innen zum Ziel und sind nicht vorübergehender Natur (§ 4a SGB VIII). Eine weitere Differenzierung des Ausdrucks wird nicht vorgenommen, im SGB VIII verwendete Begriffe sind »Selbstorganisation«, »Selbstvertretung« und »Selbsthilfe«. Sie können jedoch nicht als fixe Arbeitsbegriffe verstanden werden.

Die unterschiedlich vorgenommene Bewertung des § 4a SGB VIII durch Expert*innen und das bisher wenig konkretisierte Erscheinungsbild der Zusammenschlüsse erschwert die durch den Gesetzgeber vorgesehene Anregung und Förderung der Zusammenschlüsse durch die Jugendämter (vgl. Seyboldt/Thomas 2022: 567; Dionisius u. a. 2023: 3). Um eine adäquate Förderung und Anregung zu gewährleisten, sind die Jugendämter daher auf Informationen über die Bedarfe von Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe, im vorliegenden Fall der Pflegekinder, angewiesen. Diese werden im hier skizzierten Lehrforschungsprojekt (LFP)² der katho NRW in Münster durch eine explorativ angelegte Bedarfsanalyse erhoben. Praxispartner ist hierbei das Amt für Kinder, Jugendliche und Familie des Kreises Borken, im Folgenden Kreisjugendamt Borken genannt. Die forschungsleitende Frage des Projektes lautet: Welche Bedarfe an selbstorganisierten Zusammenschlüssen zur Selbstvertretung nach § 4a SGB VIII haben Pflegekinder in der Zuständigkeit des Kreisjugendamtes? Die Ergebnisse der Studie werden diesem und auch anderen Jugendämtern zum einen Impulse zur Anregung und Förderung

2 Das LFP wird von Master-Studierenden an der katho NRW, Abteilung Münster, durchgeführt und findet in Kooperation mit verschiedenen Praxispartner*innen statt. Die forschenden Kleingruppen werden fachlich durch Dozierende begleitet.

des § 4a SGB VIII liefern und zum anderen einen Anreiz zur Umsetzung der Neuerungen des SGB VIII darstellen.

Im Folgenden wird zur besseren Einordnung des Vorgehens kurz der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst, bevor das genutzte Forschungsdesign begründet und erläutert wird. Erste Ergebnisse und der Ausblick der noch laufenden Forschung leiten in die Diskussion über.

2. Forschungsstand

Zu dem Themengebiet der Pflegekinderhilfe liegen in Deutschland bereits verschiedene Studien vor. Schwerpunkte der verschiedenen Forschungen sind Struktur und Organisation des Pflegekinderwesens, Ersatz- und Ergänzungsfamilienkonzepte, Untersuchungen zum Thema Herkunftsfamilie sowie die Bindungsforschung. (Vgl. Reimer 2008: 27ff.) Viele Studien thematisieren mögliche Verhaltensauffälligkeiten und Traumatisierungen von Pflegekindern aufgrund ihrer Erfahrungen in der Ursprungsfamilie (z. B. vgl. Jaritz u. a. 2008; Macsenaere/Esser 2012; Kindler u. a. 2011). Das »Handbuch Pflegekinderhilfe«, welches durch verschiedene Forschungsmethoden wie qualitative Fragebögen, Gruppendiskussionen und Einzelinterviews entstanden ist, wird als Standardwerk angesehen (vgl. Kindler u. a. 2011). Auch die Forschung zu Gewalt in Pflegefamilien und zur Herstellung von Schutz in diesem Setting steckt noch in den Kinderschuhen, einen Anfang macht das umfassende Verbundprojekt »FosterCare« der Förderlinie »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. u. a. Fegert u. a. 2022). Insgesamt, das zeigt die Aufbereitung des Forschungsstandes, fehlen Daten grundsätzlich für den Bereich des Pflegekinderwesens und im Besonderen auch zu Beteiligungs- und Beschwerdestrukturen, aber auch zur Stärkung der Interessen von Pflegekindern.

In Bezug auf sZzS geben einige Positionspapiere Aufschluss über die Wichtigkeit und die Relevanz von sZzS, allerdings weniger über Praxisbeispiele oder konkrete Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. Pluto 2022: o. S; Seyboldt/Thomas 2022: o. S.). Das Good-Practice-Beispiel CareLeaver e. V. ist aktuell das prominenteste Beispiel dafür, wie sZzS gestaltet werden können (vgl. Pluto 2022: 4).

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Begründung des Forschungsdesigns

Soll ein noch wenig bekanntes soziales Phänomen untersucht werden, stellt ein, aufgrund seines explorativen Charakters und der damit verbundenen Offenheit des Ergebnisses (vgl. Flick u. a. 2017: 17), qualitatives Design den adäquaten Zugang dar. Zudem eignet es sich in der vorliegenden Studie besonders, weil dadurch eine möglichst unvoreingenommene Annäherung an die Wünsche, Interessen und Relevanzsysteme sowie deren Bedeutungsgebungen durch die Kinder und Jugendlichen ermöglicht wird (vgl. Bohnsack 2021: 24). Daraus ergibt sich das Erfordernis, das methodische Vorgehen an diese Bedingungen anzupassen (vgl. Vogl 2021: 142f.). Ausgehend vom spezifischen Untersuchungsgegenstand, orientieren sich die Forscherinnen an dieser Methode und setzen damit an der beschriebenen Forschungslücke an. Weiterhin sollte das Vorgehen gemeinsam mit den Kindern geplant werden, um sie als handlungsfähige Subjekte und mit ihrer Kindperspektive anzuerkennen, die von ihnen hergestellte Wirklichkeit zu erfassen und die Kinder zugleich an der Datenerhebung und -interpretation zu beteiligen (vgl. Heinzel 2013: 707). Die Umsetzung dieses Anspruches wird im Abschnitt zur Untersuchungsphase I dargelegt.

Aus den qualitativen Gütekriterien nach Mayring (2023), den forschungsethischen Prinzipien der DGSA (2020), den Spezifika des Untersuchungsgegenstandes und der beforschten Zielgruppe sowie vor dem Hintergrund sowohl allgemein gewinnbringender Aspekte der Gruppenforschung als auch spezifischer Aspekte des Forschungsfelds lässt sich ein gruppenzentriertes Design ableiten (vgl. Mayring 2023: 123ff.; DGSA 2020: 3ff.). Die lebenslange Zugehörigkeit von Menschen zu Gruppen deutet gerade hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands der sZzS auf eine Gruppenforschung hin (vgl. Grunert-Schmidt 2005: 18f.; MFKJKS 2016: 29f.). Dies gilt auch und explizit für Pflegekinder. Aus Gründen der wachsenden Reflexions- und Sprachfähigkeit, der wachsenden Relevanz von Peergroups und der steigenden Unabhängigkeit der Pflegekinder von ihren Pflegeeltern wurden für die Studie ausschließlich Pflegekinder ab einem Alter von zwölf Jahren berücksichtigt. Einerseits entfallen in einem Gruppenkontext mögliche Herausforderungen von Stigmatisierungen (vgl. Rogers 2017: 1091f.). Andererseits ist ein

Austausch von Jugendlichen in Gruppen, die den eigenen Lebensformen ähneln, oft leichter und es besteht die Gelegenheit, sich temporär aus dem Gruppengeschehen zurückzuziehen (vgl. Hoffmann 2022: 91).

Die Untersuchung verläuft in zwei Phasen, welche im Folgenden dargelegt werden.

3.2 Untersuchungsphasen

In der ersten Forschungsphase stand ein breiterer Realitätsausschnitt im Fokus, da er ergänzend zu den Perspektiven der jugendlichen Pflegekinder auch Perspektiven der Pflegeeltern berücksichtigt. Der erste Kontakt zum Feld und zu den Untersuchungsbeteiligten erfolgte durch eine Informationsveranstaltung gemeinsam für Pflegekinder und -eltern. Neben den Interessen der jungen Menschen und der Anerkennung ihrer Autonomie sind auch Fragen nach ihrem Schutz im Kontext der Forschung relevant: Sie dürfen nicht durch Forschung belastet oder verletzt werden. Um das forschungsethische Prinzip der informierten Einwilligung zu erfüllen, sind sie – ebenso wie ihre Pflegeeltern als Gatekeeper – angemessen zu informieren (vgl. Lattner/Rupprecht 2022: 17). Die Informationsveranstaltung verfolgte die Ziele,

- die Pflegeeltern als Gatekeeper und vor allem die Kinder altersentsprechend über die Ziele der Forschung zu informieren (vgl. Vogl 2021: 150),
- den Umgang mit ihren Daten zu erläutern (vgl. Fargas-Malet u. a. 2010: 177f.),
- das forschungsethische Prinzip der informierten Einwilligung (vgl. DGSA 2020: 4) zu erfüllen und
- die Kinder zu einer freiwilligen Teilnahme zu motivieren.

Um eine Beteiligung aller Forschungsinteressierten zu ermöglichen, wurde ein Informationsschreiben an alle in Frage kommenden ca. 170 Pflegekinder und ihre -eltern gesendet. Das Anschreiben wurde von den Fachkräften des Pflegekinderdienstes des Kreises Borken verschickt, um den Pflegeeltern als Multiplikator*innen die Relevanz von offizieller Seite zu bestätigen.

Über die beschriebene Zielsetzung hinaus bot die Informationsveranstaltung zudem einen geeigneten Rahmen für eine Voruntersuchung in Form von Fokusgrup-

pen. Ziele waren zum einen das Erreichen einer Motivation der Pflegekinder zur Teilnahme an den Gruppeninterviews und zum anderen eine erste Exploration des Feldes. Die Fokusgruppe ist »ein moderiertes Diskursverfahren, bei dem eine Kleingruppe durch einen Informationsinput zur Diskussion über ein bestimmtes Thema angeregt wird« (Schulz u. a. 2012: 9). Das Konzept etablierte sich in den späten 1960er Jahren ursprünglich aus der Marktforschung und findet im hier vorgestellten Projekt Anwendung in Form von Fokusgruppen mit Pflegeeltern einerseits und Pflegekindern andererseits. Dies sollte einerseits die Einschätzung des komplexen Forschungsfelds erleichtern und andererseits einen ersten Zugang zu potenziellen Forschungsteilnehmenden ermöglichen. Die Methode der Fokusgruppe bot sich aufgrund ihrer Beliebtheit bei Jugendlichen besonders an (vgl. Schulz u. a. 2012: 14).

Die »Anwärmphase« (Flick 2017: 260f.) der Fokusgruppen wurde in der Untersuchung durch einen niedrigschwellig und partizipativ angelegten Informationsblock, der von einer Power-Point-Präsentation unterstützt wurde, gestaltet. Durch die Bereitstellung von Getränken und Kuchen vor und nach den Fokusgruppen wurde eine entspannte Atmosphäre erreicht. Zudem fand die Untersuchung mit Pflegeeltern und -kindern getrennt statt, um den Austausch jeweils untereinander zu erleichtern. Ein Leitfaden diente den Moderierenden als Orientierungshilfe und strukturiert den Diskussionsablauf (vgl. Schulz u. a. 2012: 9). Vier der 170 eingeladenen Pflegekinder meldeten sich für die Veranstaltung an. Als Gründe für die Nicht-Anmeldung wurden beispielsweise Prüfungs- oder Zeitstress der Pflegekinder, aber auch die Befürchtung einer Konfrontation mit dem »Pflegekinder-Dasein« und einer wiederholten Stigmatisierung benannt. Zur Informationsveranstaltung kamen schließlich drei Pflegekinder im Alter von sechzehn, vierzehn und zwölf Jahren sowie ein ehemaliges Pflegekind im Alter von 26 Jahren. Außerdem erschienen drei Pflegemütter. Da 170 Pflegekinder und deren -eltern angeschrieben und eingeladen wurden und sie selbst entscheiden konnten, ob sie kommen möchten, war das Sample unberechenbar. Es gab somit keine weitere Möglichkeit der Einflussnahme auf die Zusammensetzung der Fokusgruppen (vgl. Flick 2017: 260; Schulz u. a. 2012: 9f.). Dieser Aspekt sollte in der Auswertung dieser Erhebung Berücksichtigung finden.

Während der Fokusgruppen fertigten die Teilnehmenden Visualisierungen mit Moderationskarten und Flipcharts an. Die Forscherinnen erstellten anschließend Gedächtnisprotokolle, die gemeinsam bewertet und interpretiert wurden. Die Fokusgruppen konnten nicht nur erste inhaltliche Ergebnisse zum skizzierten

Gegenstandsbereich liefern, sondern ermöglichten auch Schlussfolgerungen für die weitere methodische Vorgehensweise. So konnte der von den Forscherinnen offen gehaltene Arbeitsbegriff der sZzS und auch das generelle Vorhaben einer Gruppenforschung bestätigt werden. Insbesondere leiteten die Forscherinnen die Notwendigkeit eines Leitfadens aus der Fokusgruppe der Kinder ab. Die Pflegekinder schweiften, trotz genutztem Leitfaden, schnell von den gestellten Fragen ab und nutzten die Fokusgruppe schon beinahe als sZzS mit eigenen Themen (s. Kapitel 3). Auch die Rolle der Pflegeeltern als starke Multiplikator*innen der Forschung bestätigte sich. Dies galt es in der Untersuchungsphase II weiter zu berücksichtigen.

Ausgehend von den Ergebnissen der Voruntersuchung werden in der Untersuchungsphase II problemzentrierte Gruppendiskussionen nach Kühn/Koschel (2018) mit einem nun spezifischeren Realitätsausschnitt, den es zu erheben gilt, durchgeführt. Lamnek und Krell (2016) definieren Gruppendiskussionen als »ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt« (Lamnek/Krell 2016: 38). Sie zeichnen sich demnach durch mehrere Teilnehmende, die Anwesenheit einer moderierenden Person, die Interaktion untereinander sowie thematische Anlehnungspunkte aus (vgl. Kühn/Koschel 2018: 50). Gruppendiskussionen gelten als besonders effektiv zur Untersuchung von Motivationsstrukturen und der Erkundung von Meinungen einzelner Teilnehmenden sowie der ganzen Gruppe (vgl. Lamnek/Krell 2016: 388f.). Im Vergleich zu anderen qualitativen Verfahren ist die Methode der Gruppendiskussion jung und hat sich erst in den 1960er Jahren im deutschsprachigen Raum etabliert. Bohnsack (2021: 114) stützt sich in seinem heute oft genutzten Konzept der Gruppendiskussion im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung auf die Erhebung von Orientierungsmustern, die sich erst innerhalb eines Diskursprozesses entwickeln. Deshalb ist für seine Methode der selbstläufige Diskurs von unabdingbarer Wichtigkeit (vgl. ebd.: 266f.). Da dieser, ausgehend von den Ergebnissen der Fokusgruppen (vgl. Abschnitt 3), als unwahrscheinlich eingeschätzt wird und inhaltsbezogene Aussagen im Vordergrund der Auswertung stehen, arbeitet das Forschungsteam in Abgrenzung zu Bohnsack (2021) mit dem Konzept der problemzentrierten Gruppendiskussion nach Kühn und Koschel (2018). Es handelt sich hierbei um die »Erzeugung einer Gesprächssituation, in der Teilnehmer [...] Raum haben, ihre [...] Ansichten in eigenen Worten zu schildern.« (Kühn/Koschel 2018: 51f.). Die problemzentrierte Gruppendiskussion unterscheidet sich vorrangig hinsichtlich dreier Aspekte von der Gruppendiskussion nach Bohnsack (2021). Erstens zeichnet sie sich, angelehnt an das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985), durch

eine Problem- bzw. Gegenstandsorientierung (hier die gesellschaftlich relevante Frage nach den Bedarfen der Pflegekinder an sZzS) aus. Zweitens verhält sich die moderierende Person wie bei Bohnsack unparteiisch, unterstützt die systematische Beleuchtung des Themas jedoch mithilfe eines Leitfadens (vgl. Kühn/Koschel 2013: 26). Ihre Rolle ist es, im Hinblick auf die Prozessgestaltung der Diskussion, die Gruppendynamik und Forschungsergebnisse permanent zu reflektieren (vgl. ebd.: 28; Kühn/Koschel 2018: 267). Drittens gilt der Leitfaden jedoch lediglich als Richtschnur, um die Prozessorientierung zu ermöglichen (vgl. ebd., Kühn/Koschel 2018: 95f.). Bei der Leitfadentwicklung ist darauf zu achten, keine konkreten Fragen auszuformulieren. Vielmehr wird ein grober Rahmen der folgenden Themenblöcke umrissen (vgl. Blank 2007: 299): Interesse und Bedarf an sZzS, Ideen der Organisation und inhaltlichen Ausgestaltung sowie die Art der Unterstützung, Begleitung und Förderung des Jugendamtes. Die drei benannten Aspekte machen dieses Verfahren zu einer gegenstandsbezogenen Methode, die jedoch die Bedeutung der Gruppendynamik nicht negiert, sondern stattdessen reflektiert, ohne dem Diskurs an sich die vorrangige Bedeutung beizumessen (vgl. Kühn/Koschel 2013: 28f.).

Die Einladung zur Gruppendiskussion wurde an alle ca. 170 Pflegekinder verschickt, um den Ausschluss interessierter Personen zu vermeiden, die nicht an der Informationsveranstaltung und gleichzeitigen Voruntersuchung teilgenommen haben. Außerdem wurde die in leichter Sprache formulierte Einverständniserklärung frühzeitig versendet. Die geplanten drei Gruppendiskussionen sind jeweils mit vier bis sieben Teilnehmenden vorgesehen. Aufgrund der beschriebenen Sample-Bildung handelt es sich also um eine künstlich zusammengestellte Gruppe (vgl. Flick 2017: 252). Trotz der Gemeinsamkeiten der Teilnehmenden aufgrund ihrer Rolle als Pflegekinder und bezüglich der Altersbegrenzung kann diese Gruppe als heterogen beschrieben werden, z. B. hinsichtlich des Geschlechts oder der Familienkonstellation. Das kann die Diskussionsdynamik positiv verstärken, aber auch bspw. zum Abschweifen vom Thema führen (vgl. ebd.). Die Diskussionen werden von je zwei Forscherinnen geleitet, um Moderation und parallele Dokumentation durch Notizen zu gewährleisten (vgl. Kühn/Koschel 2013: 28; Blank 2007: 300f.). Bei der Erstellung des Leitfadens und während der Erhebung muss die angesprochene Vulnerabilität der Untersuchungsteilnehmenden berücksichtigt werden. Hierzu werden Fragen hinsichtlich der oben genannten Spezifika der Zielgruppe, aber auch des Zugangs gestellt, bspw. hinsichtlich der sprachlichen und sozialen Ressourcen und möglicherweise angesprochener biografischer Erfahrungen.

Um Kontakt, Niedrigschwelligkeit sowie Transparenz zu ermöglichen, sind die Forscherinnen während der gesamten Erhebungs- und Auswertungsphase per E-Mail für die Pflegekinder und -eltern über eine eigens dazu erstellte Mail-Adresse zu erreichen.

3.3 Auswertung

Die Auswertung erfolgt mittels der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2023). Ihre Stärke liegt in der streng kontrollierten Vorgehensweise und der schrittweisen Analyse (vgl. ebd.: 97f.). Dadurch können latente, also nicht offensichtliche, Inhalte ermittelt und ein tiefes Erkenntnisinteresse, das der manifesten und latenten Sinnstruktur gilt, erschlossen werden. Dies erscheint hinsichtlich der inhaltlichen und der Gruppendynamischen Aspekte der Studie als angemessen (vgl. Schneiderberg u. a. 2022: 34). Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Erstellung eines Kategoriensystems, welches theoriegeleitet am Material entwickelt wird und die herauszufilternden Aspekte festlegt (vgl. Mayring 2023: 98). Die Kategorienbildung erfolgt induktiv, da zu diesem spezifischen Thema noch wenig empirisch und theoretisch bekannt ist (vgl. Schneiderberg u. a. 2022: 37, 39). Voraussetzung für die Interpretation der Daten ist die Einwilligung der Teilnehmenden und ihrer Personensorgeberechtigten in deren Transkription (vgl. Mayring 2023: 77f.).

4. Ergebnisse und aktueller Stand

Zum aktuellen Zeitpunkt liegen lediglich erste vorläufige Ergebnisse aus den Fokusgruppen vor, welche an dieser Stelle kurz skizziert werden.

Fokusgruppe der Pflegekinder

In der Fokusgruppe der Pflegekinder wurden vielmehr inhaltliche Aspekte des Pflegekinderdaseins, wie aktuelle Sorgen und Gedanken, thematisiert als konkrete Vorstellungen und Anregungen von sZzS. Weiter wurden Forderungen an die und Verbesserungen der Pflegekinderhilfe angesprochen. Als ein erstes politisches Interesse im Sinne von Selbstorganisation und -vertretung wurde Aufklärungsarbeit für »Nicht-Pflegekinder« genannt, damit diese Pflegekindern gegenüber mehr

Verständnis haben. Gegen Ende der Fokusgruppe zeigten die Teilnehmenden hohes Interesse, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Insgesamt kann aus den Ergebnissen der Fokusgruppe ein deutlicher Bedarf an Austausch abgeleitet werden: Die Fokusgruppe selbst wurde zu einer Art erster sZzS. Durch den Wunsch nach mehr inhaltlichen Impulsen sowie mehr Vernetzung und Austausch untereinander, stellte sich bei den anwesenden Pflegekindern ein Bedarf hinsichtlich sZzS heraus. Weiterhin zeigt sich hier auch die Geeignetheit der Gruppendiskussion als Erhebungsmethode.

Fokusgruppe der Pflegeeltern

Im Rahmen der Fokusgruppe der Pflegeeltern wurde deutlich, wie wichtig ihre Rolle als Gatekeeper ist. Weiterhin sammelten sie erste Ideen, was sZzS für die Pflegekinder aus ihrer Perspektive als Pflegeeltern bedeuten können. Hier wurden vor allem freizeitmäßige Tätigkeiten genannt, aber auch der Aspekt der wertvollen Unterstützung bei etwaigen Problemen in Bezug auf die Hilfeplanung und Begleitung durch die Fachkräfte sowie die Vernetzung untereinander kam auf. Die Pflegeeltern äußerten Bedenken, ob solche Zusammenschlüsse durch die Kinder und Pflegeeltern selbstorganisiert werden könnten und inwiefern Begleitung sowie Unterstützung durch das Jugendamt benötigt wird. Damit die Motivation bestehen bleibt, müssten die Pflegekinder laut Pflegeeltern wissen und erleben, wie und dass sie von sZzS profitieren können. Es zeigte sich insgesamt eine positive Haltung bzgl. der Unterstützung ihrer Pflegekinder.

5. Diskussion und Ausblick

Die bisherige Arbeit an dem Forschungsprojekt zeigt, dass sich der Zugang zum Untersuchungsfeld als schwierig gestaltet: Trotz der schriftlichen Einladung an alle ca. 170 Pflegekinder und zusätzlicher persönlicher Kontaktaufnahmen der Fachkräfte des Kreisjugendamtes erschienen lediglich drei Pflegefamilien zur Informationsveranstaltung. Dennoch wird die Durchführung einer solchen empfohlen, um Information zu ermöglichen, Skepsis und Vorbehalte zu verringern und das Interesse der Zielgruppe zu wecken. Die Zusammenarbeit mit dem Kreisjugendamt Borken hat sich als wichtige Ressource herausgestellt. Dadurch konnten der beständige Kontakt und die Informationsvermittlung zu allen Pflegekindern sichergestellt werden, so dass nun sogar weitere Interessierte für die Teilnahme

an den Gruppendiskussionen gewonnen werden konnten. Bei der Auswertung ist zu berücksichtigen, dass die Gruppendiskussion höchstwahrscheinlich mit Pflegekindern stattfinden wird, die bereits grundlegendes Interesse an sZzS haben. Das Sample ist also ein sehr spezifisches. Der Kontrast zwischen der Motivation der Pflegekinder, die teilgenommen haben, und den wenigen Anmeldezahlen ist vor dem Hintergrund des zu erforschenden Themas ebenfalls zu diskutieren.

Die beschriebene Forschung stellt einen ersten Versuch dar, die Forschungslücke zu den Bedarfen an sZzS von Pflegekindern zu füllen. Durch den interaktiven Charakter der Gruppendiskussionen ist neben der Erhebung und Auswertung der Daten und damit der Generierung von Erkenntnissen auch eine erste Vernetzung sowie ein Austausch unter den Pflegekindern und ein Aktivieren dieser hinsichtlich des Aufbaus und der Organisation solcher sZzS im Kreis Borken in die Studie eingeschrieben. Die konkrete Umsetzung der Förderung der sZzS nach § 4a SGB VIII durch das Jugendamt liegt dabei in der Verantwortung der Pflegekinder selbst. Die beschriebenen Spezifika der Pflegekinder und ihre Stärken müssen dabei stets reflektiert werden.

Im weiteren Verlauf der Studie wird die Gruppendiskussion durchgeführt, ausgewertet sowie ein ausführlicher Bericht darüber angefertigt. Dieser wird Anfang 2024 vorliegen. Ein gesamtes Fazit über die angewandte Methodik kann somit auch erst dort gezogen werden. Im gesamten Verlauf der Forschung wird die Wichtigkeit der Offenheit des Arbeitsbegriffs (sZzS) betont, da die Pflegekinder diesen mit eigenen Bedarfen und Vorstellungen füllen. Da bisher noch keine andere Forschung eine solche Methodik für die Zielgruppe der Pflegekinder angewandt, gilt sie als innovativ. Sie stellt eine Befürwortung von Gruppenforschung im Jugendalter mit einer spezifischen Zielgruppe dar.

Literatur

Blank, R. (2007): Gruppendiskussionsverfahren, in: Naderer, G./Balzer, E. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler | GWV Fachverlage GmbH, S. 279–301.

Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (Hrsg.) (2020): Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA, <https://www.dgsa.de/forschungsethik/forschungsethikkodex> [22.06.2023].

Dionisius, S./Hopmann, B./Koch, J./Möller, T./Wedermann, S./Schröer, W. (2023): Selbstvertretung in der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe absichern und weiterentwickeln!, <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1505> [15.08.2023].

Doll, A. (2017): Raus aus den Hilfen zur Erziehung und rein in ein selbstbestimmtes Leben! Warum Selbstorganisation von Räumen und Diskursen abhängig ist, in: Sozial Extra, 41 (2), 30–33. <https://doi.org/10.1007/s12054-017-0031-x>

Fargas-Malet, M./McSherry, D./Larkin, E./Robinson, C. (2010): research with children: methodological issues and innovative techniques, in: journal of early childhood research, 8(2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>

Fegert, J. M./Gulde, M./Henn, K./Husmann, L./Kampert, M./Röseler, K. et al. (Hrsg.) (2022): Schutzkonzepte in Pflegefamilien. Ein Werkbuch zur Stärkung der Rechte junger Menschen, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Flick, U. (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 8. überarb. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.) (2017): Qualitative Forschung: Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt Verlag.

Grunert-Schmidt, M. (2005): Das Gruppengespräch in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in qualitative Analyse und Evaluation, Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Heinzel, F. (2013): Der Blick auf Kinder, in: Boer, H. de/Reh, S., Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen, Wiesbaden: Springer, S. 173–188. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_9

Hoffmann, D. (2022): Beobachten, erfragen und erzählen lassen – qualitative Methoden der Jugendforschung, in: Berger, F./Guerrini, F./Bütow, B./Fennes, H./Lauermann, K./Sting, S./Wächter, N. (Hrsg.) (2022): Jugend-Lebenswelt-Bildung. Perspektiven für die Jugendforschung in Österreich, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 87–103. <https://doi.org/10.2307/j.ctv23r3gbf.7>

Jaritz, C./Wiesinger, D./Schmid, M. (2008): Traumatische Lebensereignisse bei Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe, in: Trauma & Gewalt, 2(4), 266–277.

Kindler, H./Helming, E./Meysen, T./Jurczyk, K. (Hrsg.) (2011): Handbuch Pflegekinderhilfe, München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Kreisjugendamt Borken, Pflegekinderdienst (2023): Der Pflegekinderdienst des Kreisjugendamt Borken (unveröffentlicht).

Kühn, T./Koschel, K. (2013): Die problemzentrierte Gruppendiskussion. Eine überraschend zeitgemäße Methode, in: Planung & Analyse. Die Zeitschrift für Marktforschung und Marketing, 13(2), 26–29.

Kühn, T./Koschel, K. (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2>

Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung, 6., überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.

Lattner, K./Rupprecht, B. (2022): Kindheitspädagogik: Neue forschungsethische Anforderungen bei der Durchführung von Forschung in Kitas in Krisenzeiten, in: Klimczak, P./Newiak, D./Petersen, C. (Hrsg.): Corona und die anderen Wissenschaften. ars digitalis, Wiesbaden: Springer, S. 29–43. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36903-3_3

Macsenaere, M./Esser, K. (2012): Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in der Heimerziehung und anderen Hilfearten, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Mayring, P. (2023): Einführung in die Qualitative Sozialforschung, 7. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): 10. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, https://www.jugendgerecht.de/downloads/10-kinder-und-jugendbericht_nrw_web_0.pdf [22.06.2023].

Pluto, L. (2022): Beteiligung von Adressatinnen und Adressaten im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz. Neuer Schub für die Verbesserung von Beteiligungsmöglichkeiten?, Hannover: AFET – Bundesverband für Erziehungshilfe e. V.

Reimer, D. (2008): Pflegekinder in verschiedenen Familienkulturen. Belastungen und Entwicklungschancen im Übergang, Siegen: Universität Siegen.

Reimer, D./Wolf, K. (2012): Beteiligung von Pflegekindern, in: Kindler, H./Helming, E./Meysen, T./Jurczyk, K. (Hrsg.): Handbuch Pflegekinderhilfe, München: Deutsches Jugendinstitut, S. 506–515.

Rogers, J. (2017): Different and Devalued: Managing the stigma of Fostercare with the Benefit of Peer Support, in: *British Journal of Social work*, 47(4), 1078–1093. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw063>

Schneijderberg, C./Wieczorek, O./Steinhardt, I. (2022): Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: digital und automatisiert. Eine anwendungsorientierte Einführung mit empirischen Beispielen und Softwareanwendungen, Weinheim: Beltz.

Schnurr, S. (2022): Zu Bedeutung von Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Peyerl, K./Züchner, I. (Hrsg.): *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 14–25.

Schulz, M./Mack, B./Renn, O. (Hrsg.) (2012): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung*, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7>

Seyboldt, R./Thomas, S. (2022): Selbstorganisation in der Kinder- und Jugendhilfe nach § 4a SGB VIII, in: *Das Jugendamt*, 10(12), 566–568.

Vogl, S. (2021): Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick, in: Hedderich, I./Reppin, J./Butschi, C. (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*, 2., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 142–157. <https://doi.org/10.35468/5895-08>

Weischer, C. (2007): *Sozialforschung*, München: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838529240>

Witzel, A. (1985): Das Problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, G. (Hrsg.) (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Weinheim: Beltz, S. 227–255, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/563> [15.08.2023].

Im Feld – was
Forschung zu
Themen beiträgt

»Weil meine Mutter keine Zeit für mich hat.«

Gedanken zum Verhältnis von »Mütter-Arbeit« und Ganztagssteilnahme als Nebeneffekt eines Forschungsprojekts zum ganztags schulischen Erleben von Grundschulkindern

Anneka Beck

1. Einleitung

Forschung bedeutet Irritation. Beispielsweise Irritation über ein Alltagsphänomen, das dann mit Hilfe von Forschung verstanden werden soll. Oder Irritation über ein Ergebnis von Forschung, mit dem in der Studienkonzeption nicht gerechnet wurde. Irritationen nachzugehen ist ein wichtiger Bestandteil forschenden Handelns, die Forschenden werden zu neuen Phänomenen und tiefergehenden Fragestellungen geleitet, aus deren Beantwortung Erkenntnis generiert werden kann. Im Folgenden werde ich ausgehend von meiner eigenen Forschung beschreiben, inwiefern eine solche Irritation zur Hypothesenbildung für zukünftige Forschungsprojekte und Praxisentwicklung führen kann.

Die Studie, die den Ausgangspunkt für die vorliegenden Ausführungen bildet, befasst sich mit der Frage nach dem Einfluss von Generation auf das Erleben und Gestalten von Bildungsräumen durch Kinder in der Ganztagschule. Das Phäno-

men, dem ich mich in diesem Artikel nähern möchte, war in der Anbahnung des Forschungsprozesses weder als Forschungsdesiderat benannt noch habe ich es in dieser Schärfe als Problemstellung in den Daten erwartet. Es ist quasi ein »Abfallprodukt« meiner sozialpädagogischen Forschung zu Ganztagschule. Es wurde durch die Forschungssubjekte – die teilnehmenden Grundschulkinder – an meine Studie herangetragen und hat mich im Analyseprozess irritiert und befremdet, was in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung als Qualitätsmerkmal gilt (vgl. bspw. Steinke 2017). Von dieser Irritation geleitet, möchte ich auf der Grundlage ausgewählter Beispiele aus den Daten das Verhältnis von »Mütter-Arbeit«¹ und Ganztagssteilnahme von Kindern diskutieren und Hypothesen zum Weiterdenken und -forschen aufstellen. Dazu lege ich zunächst einige rahmende Daten zur aktuellen Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland sowie der damit verbundenen sozial-, bildungs- und familienpolitischen Erwartungen dar, bevor ich kurz auf meine Studie, aus der die Thematik hervorging, eingehen werde. Daran anschließend werde ich die Thematik anhand kurzer Interviewausschnitte genauer erläutern und zum Abschluss ausblickend daraus resultierende Hypothesen aufstellen, aus denen Forschungs- und Handlungsdesiderate abgeleitet werden können.

2. Zur Entwicklung des Ganztagschulenausbaus und den damit verbundenen Erwartungen

Der Beginn des bundesweiten Ausbaus von Ganztagschulen lässt sich auf das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) als Antwort auf den sogenannten PISA-Schock zurückführen, das es den Bundesländern von 2003 bis 2009 ermöglichte, Mittel für den Aufbau einer Ganztagschullandschaft abzurufen. Die Anzahl der Ganztagschulen ist seitdem enorm gestiegen, ebenso wie der Anteil der Schüler*innen, die ein ganztägiges Angebot wahrnehmen (vgl. KMK 2021). So nahmen 2020 47,2% aller Schüler*innen in Deutschland an Ganztagsangeboten an allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft teil (insgesamt 3.446.211). Für Grundschulen weist die KMK 1.314.642 Schüler*innen aus, was einem Anteil von 46,5% entspricht. Die meisten dieser

1 Mit dem Ausdruck »Mütter-Arbeit« fasse ich in diesem Text sowohl die mögliche Erwerbstätigkeit von Müttern als auch Tätigkeiten, die zur Care-Arbeit gezählt werden (beispielsweise Einkaufen, unbezahlte Hausarbeit etc.). Letztere bezeichne ich äquivalent zur Erwerbstätigkeit als Sorgetätigkeit.

Grundschüler*innen besuchen ein Ganztagsangebot in offener Form (39,4%). Aufgrund der Entscheidung zugunsten des Ganztagsförderungsgesetzes (GaFöG) im September 2021 wird es zudem beginnend mit dem Schuljahr 2026/2027 einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule geben (BMFSFJ 2021).

Mit dem verstärkten Ausbau von Ganztagschulen sind verschiedene Erwartungen verbunden, die auch heute – 20 Jahre später – nicht minder aktuell und weitreichend sind. Die sozial- und bildungspolitischen Zielsetzungen beziehen sich auf den Abbau sozialer Ungleichheit durch Bildungsteilhabe und individuelle Förderung sowie damit verbundene Chancengerechtigkeit in Bezug auf Bildungsabschlüsse. Auch die Verbesserung von sozialen und emotionalen Kompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung werden als erstrebenswerte Effekte des Ganztagsschulbesuchs genannt. Aus familienpolitischer Sicht ist es vor allem eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die ganztägige Betreuungsangebote für Kinder erforderlich macht.² Ausgangspunkt ist der Anstieg der Erwerbstätigkeit von Müttern seit den 1990er Jahren. Damit verbunden ist der Rückgang eines Familienmodells, in dem ein Elternteil – in der Regel der Vater – als Alleinverdiener das Haushaltseinkommen sicherte, während hauptsächlich Mütter die unbezahlte Care-Arbeit im Privaten übernahmen, mit der auch Pflege, Beaufsichtigung und Anleitung der Kinder einhergingen. Als übergeordnetes gesellschaftspolitisches Ziel hinter den Maßnahmen wird zudem – neben volkswirtschaftlichen Erwägungen zu Müttern als Ressource auf dem Arbeitsmarkt – die Gleichstellung von Männern und Frauen in Deutschland verfolgt.³

3. Das Forschungsprojekt: Thema und Methodik

Die Studie, die für diesen Artikel die empirische Grundlage bietet, analysiert und systematisiert mit einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungszugang das Erleben von Grundschulkindern, die eine offene Ganztagschule besuchen. Im Fokus

2 Zum Zusammenhang familienpolitischer Maßnahmen und Müttererwerbstätigkeit: Kreyenfeld/Geisler 2006; Gerlach 2017; in Bezug auf Ganztagsgrundschulen: Andersen/Schröer 2020.

3 Deutlich wird dies beispielsweise an der Ergänzung des Art 3, GG im Zuge der Wiedervereinigung um den Satz: »Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.«

steht das Erleben ihrer sozialen Räume sowie ihr eigentätiger Umgang damit (vgl. hier und folgend Beck o. J.). Die beforschte Grundschule lag in einer mittleren Großstadt in Niedersachsen. In die Forschung einbezogen wurden Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren, die ein offenes Ganztagsangebot an ihrer Grundschule wahrnehmen. Dieses wird in der Zusammenarbeit von Schule und einem kirchlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe organisiert und gestaltet. Der offene Ganztags wird an vier Tagen in der Woche angeboten und umfasst das gemeinsame Mittagessen, eine Lernzeit sowie verschiedene Arbeitsgemeinschaften, aus denen die Kinder jeweils für ein halbes Jahr und jeweils für einen der vier Tage in der Woche eine auswählen können. Zusätzlich zu diesem »schulischen Ganztags« ermöglicht es die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfeträger, dass die Kinder an allen Tagen im Anschluss daran und zusätzlich am Freitag direkt nach Unterrichtsende noch ein kostenpflichtiges Bildungs- und Betreuungsangebot wahrnehmen können. Dieses wird ausschließlich vom Jugendhilfeträger verantwortet, findet aber in den Räumlichkeiten der Schule statt. Insgesamt können Kinder auf diese Weise bis 17 Uhr in der Schule bleiben.

Die Studie zeichnet sich dadurch aus, dass das zugrunde liegende Forschungsinteresse konsequent an den Kindern und ihrem sozialräumlichen Erleben ausgerichtet ist. Dieser Fokus erfordert es, spezifische forschungsethische und -methodische Anforderungen zu beachten. Kinder als Forschungssubjekte angemessen zu adressieren, bedeutet immer auch die für Kinder konstitutive Gleichzeitigkeit von Schutzbedürftigkeit, Entwicklungstatsache und Status als Subjekt anzuerkennen (vgl. auch Haase 2021: 63ff.). Mit einer Kombination aus teilstrukturierten Interviews und weiteren qualitativen Datenerhebungsmethoden (u. a. Autofotografie, subjektive Landkarte) wurden die Kinder »als sprachbegabte Subjekte mit eigenen Erfahrungen und Wissensformen« (Alanen 1994: 94) anerkannt und ihre Wissensbestände für die Datenanalyse zugänglich gemacht. Diese erfolgte entlang der Auswertungsschritte der Grounded Theory, deren vorrangigstes Werkzeug zum sogenannten »Aufbrechen« der Daten (vgl. Strauss/Corbin 1996: 45) der Kodierprozess ist. Im Verlauf der Analyse wurde deutlich, dass die Generationenbeziehung zwischen sich und den Erwachsenen für die Kinder eine zentrale Kategorie hinsichtlich ihres Bildungserlebens darstellte.

Ein Phänomen, das in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material deutlich wurde, bezieht sich dabei auf geschlechtsspezifische Aspekte familiärer Ordnung. Die Kinder beziehen sich beispielsweise in den Interviews vielfach auf die Mutter, wenn sie über außerschulische Situationen berichten. Es wird eine

Rollenverteilung der Eltern dargelegt, in der die Mutter einen großen Teil der Sorgearbeit trägt. Zumindest aus Sicht der Kinder scheint die Mutter die Hauptlast der Sorgearbeit zu tragen (bspw. Alltagsorganisation, Kinderbetreuung und Fahrdienste). Das zeigt sich auch, wenn es um die Begründung für die Teilnahme am Ganztagsangebot an der Grundschule geht. Einige Kinder nennen hier als Ursache die mangelnden zeitlichen Ressourcen der Mutter – die Zeit des Vaters spielt dabei jedoch keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Auf dieses Phänomen möchte ich im Folgenden genauer eingehen.

4. »Mütter-Arbeit« und Ganztagspartizipation – empirische Einblicke

Wenn die Kinder in den Interviews über ihre Teilnahme am offenen Ganztagsangebot sprechen, skizzieren sie in vielen Fällen geschlechtsspezifische Aspekte familiärer Ordnung, die in der Regel mit einer als klassisch oder traditionell zu bezeichnenden Rollenverteilung der Eltern einhergehen. Dabei rekurrieren sie vielfach auf die Erwerbstätigkeit ihrer Mütter oder – und das ist bemerkenswert – auf spezifische Aspekte der Sorgearbeit für die Familie, die diese ausführen (z. B. einkaufen, kochen, auf kleinere Geschwister aufpassen). Werden Väter ergänzend erwähnt, werden diese als grundsätzlich erwerbstätig beschrieben. Aus Sicht der Kinder führen deswegen die Tätigkeiten der jeweiligen Mutter dazu, dass deren zeitliche Ressourcen beschränkt sind. Aus diesem Grund – so erklären es sich die Kinder in den Interviews – würde der Mutter die Möglichkeit fehlen, im Anschluss an die Halbtagschule Zeit mit ihnen zu verbringen. Entsprechend benennen einige Kinder die Erwerbstätigkeit bzw. die Sorgearbeit der Mutter als Hauptgrund dafür, warum sie die Ganztagschule besuchen. Ihrem Denken folgend ist es also diese »Mütter-Arbeit«, die das Nutzen des Angebots erforderlich macht. Einige Beispiele aus den Daten sollen dieses Phänomen nachfolgend verdeutlichen und erläutern:

Ich lasse als erstes Emma⁴ zu Wort kommen. Das Mädchen geht zum Interviewzeitpunkt in die 4. Klasse und besucht das offene Ganztagsangebot ihrer Grundschule an vier Tagen in der Woche. Zusätzlich nimmt sie am durch den Träger

4 Um keinerlei Rückschlüsse auf die tatsächlichen Personen zuzulassen und den Datenschutz zu gewährleisten, wurden die Namen der Kinder, die an der Forschung teilgenommen haben, pseudonymisiert.

der Kinder- und Jugendhilfe verantworteten Zusatzangebot teil. Im Gespräch mit Emma wird deutlich, dass sie die knappen Zeitressourcen der erwerbs- und sorgetätigen Mutter als Ursache für ihre Teilnahme am Ganztagsangebot der Schule begreift.

Forscherin: Mhm. Okay. Weißt du, warum du in den Ganzttag gehst?

Emma: Weil meine Mutter keine Zeit für mich hat.

Forscherin: Mhm. Erzähl mal. Wie kommt das?

Emma: Also die muss ja arbeiten Montag und Donnerstag. Und die muss, also die, die muss dann eben noch, die muss, also die arbeitet nicht an diesen Tagen, aber sie muss dann eben noch irgendwas einkaufen und irgendwas.

Forscherin: Mhm. Okay. Und dein Vater?

Emma: Und Dienstag holt sie mich ja, mein Vater, der arbeitet (1) jeden Tag.

Da Emma sich zunächst darauf bezieht, dass ihre Mutter arbeiten müsse, steht die Erwerbstätigkeit der Mutter an diesen Tagen zunächst als durch das Kind wahrgenommene Ursache für den Besuch des Ganztags im Fokus. Emma revidiert diese Aussage jedoch im nächsten Satz, benennt dann aber im gleichen Atemzug eine Sorgetätigkeit, nämlich das Einkaufen sowie mögliche, dem Kind unbekannt oder für dieses nicht so relevante Tätigkeiten als Ursache. Dass sie länger in der Schule bleiben muss, habe auf jeden Fall mit der Tätigkeit der Mutter zu tun, sei es Erwerbstätigkeit oder Einkäufe und weitere Erledigungen. Emmas Vater, so erklärt sie, arbeitet jeden Tag. Die Übernahme der Sorgetätigkeit durch den Vater scheint für sie zunächst gar nicht ausschlaggebend für ihren Ganztagsschulbesuch zu sein. Im Interview frage ich nach dem Vater und bringe dadurch eine normative Setzung ein, die vom Kind selbst nicht getätigt wurde. Emma bezieht sich in der Passage nicht von sich aus auf den anderen, männlichen Elternteil, von dem ich jedoch aus den Erzählungen von Emma im Vorfeld wusste. Es ist die fehlende Zeit der Mutter, die für Emma im Vordergrund steht. Sie nimmt auf diese Weise eine deutlich geschlechts- und rollenspezifisch verortete Begründung vor.

Ähnlich ist es bei Karl, der ebenfalls an vier Tagen am schulischen Ganztagsangebot teilnimmt. Auch er erklärt, dass es die Zeitressourcen der Mutter sind, die ursächlich für seine Ganztagesteilnahme seien.

Forscherin: Mhm. (2) kannst du mir noch erklären, was dazu geführt hat, dass du in den Ganzttag gehst?

Karl: Ja. Meine Mutter hat nämlich nicht immer so viel Zeit, immer alles zu kochen. Wir haben, ich habe noch so einen kleinen Bruder, der zu Hause entweder die Katze ärgert oder ähm (1) Schränke ausräumt.

Für Karl ist es vor allem die fehlende Zeit der Mutter, um Essen zu kochen, die aus seiner Sicht dazu führt, dass er am Ganztagsangebot teilnimmt. Das wiederum führt er darauf zurück, dass sein einjähriger Bruder aufgrund des Alters einen hohen Betreuungsbedarf hat. Die Mutter könne sich nicht auch noch um das leibliche Wohl des anderen Kindes kümmern. Karl erklärt seinen Besuch des Ganztags im Interview somit über die Betreuungsnotwendigkeit des kleineren Bruders sowie über die Unmöglichkeit des Kochens der Familienmahlzeiten – beides fällt für ihn in den Zuständigkeitsbereich der Mutter. Karl rekonstruiert diese »Mütter-Arbeit« im Erzählen über seinen institutionell organisierten Alltag und stellt eine häufig als klassisch und stereotype beschriebene Geschlechterrollenverteilung innerhalb der eigenen Familie her.

In den beiden kurzen Interviewpassagen kann also die kindliche Rekonstruktion einer Geschlechterordnung innerhalb der Familie, in der die Mütter die Hauptlast der Sorgetätigkeit tragen, herausgearbeitet werden. Aktuelle Zahlen zur Verteilung von Erwerbs- und Sorgetätigkeiten in Paarbeziehungen mit Kindern im Schulalter bestätigen die Wahrnehmung der beiden Kinder (Statistisches Bundesamt 2022). Das neue und irritierende ist aber, dass die Kinder so deutlich die daraus resultierende fehlende Zeit der Mütter für sie selbst herausstellen und diese gleichzeitig als Begründung für den Besuch der Ganzttagsschule heranziehen. Dass Kinder diese Wahrnehmung haben können, verdeutlicht noch ein weiterer Interviewauszug:

Forscherin: Und weißt du, warum die nicht in den Ganzttag gehen?

Irina: Weil – ihre Eltern finden das – nutzlos, weil die sind ja, die Eltern arbeiten nicht.

Forscherin: Okay. Mhm.

Irina: Nur vielleicht der Vater oder so.

In dieser Sequenz geht es ebenfalls um die Ursache des Ganzttagsschulbesuchs. Allerdings bezieht sich Irina nicht auf den für sie persönlich relevanten Grund für ihre Teilnahme am Ganzttag. Stattdessen geht es ihr um die Gründe dafür, dass ei-

nige Kinder das Ganztagsangebot nicht wahrnehmen. Irina generalisiert mit einer allgemeingültigen Regel, die sie aufstellt, die Notwendigkeit des Betreuungsbedarfs von Kindern im Ganztags zunächst aufgrund der Erwerbstätigkeit der Eltern. Im weiteren Gesprächsverlauf schränkt sie diese Ursache jedoch ein, indem sie die Erwerbstätigkeit des Vaters hervorhebt. Im Umkehrschluss ist es also auch hier die Mutter, die hauptsächlich für die Sorgetätigkeit »Kinderbetreuung« in der Familie zuständig ist. Aus Perspektive des Kindes gilt die Regel: Ist die Mutter nicht erwerbstätig und hat Zeit für ihre Kinder, müssen diese Kinder nicht am Ganztagsangebot der Schule teilnehmen. Dieses ist dann sogar »nutzlos« für die Familie. Zusammengenommen bedeutet dies, dass es aus Sicht der Kinder häufig die Mutter ist, die keine Zeit für sie hat, und die damit den Besuch des Ganztags notwendig macht.

5. Interpretation und Diskussion zum Verhältnis von »Mütter-Arbeit« und Ganztagspartizipation von Kindern

Die ausgewählten Interviewsequenzen verdeutlichen, dass die Kinder einen Zusammenhang zwischen »Mütter-Arbeit« und dem Grund für ihren eigenen Ganztagsschulbesuch bzw. generell der Teilnahme am ganztägigen Angebot durch Kinder herstellen. Zwei Kinder benennen deutlich die fehlende Zeit der Mutter als Grund für den Besuch des Ganztags. Das dritte generalisiert diesen Zusammenhang und stellt auf diese Weise eine allgemeingültige Regel für die Begründung des Ganztagsschulbesuchs auf, die ebenfalls auf die unterschiedliche Arbeitsverteilung zwischen den Eltern rekurriert. Die Aussagen der Kinder deuten darauf hin, dass diese Erklärungsmuster in den Familien und gegebenenfalls auch innerhalb der Kindergruppe selbst so verhandelt werden. Sie reproduzieren die Begründung für die Ganztagspartizipation von Kindern im Erzählen und übernehmen sie auf diese Weise. Dass die Mutter keine Zeit für sie hat und sie deswegen die Ganztagschule besuchen müssen, wird dadurch zur Tatsache für die Kinder.

Für mich ergeben sich aus den bisherigen Ausführungen mehrere Hypothesen für zukünftige forschende, aber auch politische und praktische Tätigkeiten mit Blick auf die Ganztagschulentwicklung, die ich im Folgenden aufwerfe und hinsichtlich möglicher Implikation für die Sozialpädagogik einordne.

- Zunächst liegt ausgehend von der Analyse die Vermutung nahe, dass es sich um eine durch die Kinder getätigte und vermutlich in den Familien kommunizierte Konstruktion von Ganztagsangeboten als Betreuungsmöglichkeit handelt. Diese unterstützt die Eltern bei der Vereinbarkeit von Beruf und Elternschaft, wobei es vor allem die »Mütter-Arbeit« ist, deren Erledigung durch die Teilnahme der Kinder an den Angeboten im Ganzttag ermöglicht wird. Die Bezeichnung »Mütter-Arbeit« bezieht sich hier sowohl auf Sorge- als auch auf Erwerbstätigkeit.
- Ganztagschule wird auf diese Weise im Gegensatz zu den oben beschriebenen bildungs- und sozialpolitischen Zielen des Programms nicht oder nur nachrangig als Bildungsraum für Kompetenzsteigerung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder gewertet. Das heißt, dass die Entscheidung für die Ganztagschulteilnahme in erster Linie nicht mit positiven Effekten hinsichtlich kindlicher Bildungsgelegenheiten oder mit einem generellen Wohlbefinden¹ der Kinder verbunden wird (bspw. weil Ganzttag auch ein Freundschaftsraum sein kann), sondern der Aspekt der Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ausschlaggebend ist. Im Vordergrund dieser Konstruktionsleistung stehen dann auch weniger sozialpädagogische Ziele von Ganztagschule, wie Subjekt- und Identitätsbildung und die Unterstützung kindlicher Aneignungsprozesse. Stattdessen sind es vor allem die familienpolitischen Intentionen, die mit den nachmittäglichen Angeboten an der Grundschule verbunden werden.
- Das Ganztagsangebot wird aus Sicht der Kinder in dieser Lesart zu einem Pflichtraum, dessen Besuch mit einer klaren Ungerechtigkeit einhergeht: Es gibt Kinder, die nicht am Ganztagsangebot teilnehmen, weil die Mütter ausreichend Zeit haben. Für alle anderen gilt, dass sie in der Ganztagschule verweilen müssen. »Nach-Hause-gehen-können« wird aus der Kinderperspektive zu einem Privileg, das nur einigen zuteilwird. Wenn Ganzttag zur (von den Kindern als solche erlebte) Pflicht wird, bleibt er in der schulischen Logik verhaftet und die Idee einer veränderten pädagogischen Ausrichtung durch die Kooperation mit einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe, mit der andere Handlungsmaximen wie beispielsweise mehr Freiwilligkeit und Eigentätigkeit verbunden wären, wird konterkariert.

1 Zur Forschung zum kindlichen Wohlbefinden beispielsweise: Betz u. a. (2018); Andresen/Schneekloth 2014; Fischer u. a. 2011.

- Hinzu kommt eine mögliche Manifestation sozialer Ungleichheiten, deren Reduzierung eigentlich ein ausdrückliches Ziel des Ausbaus von Ganztagschulen ist (vgl. Steiner 2009). Familien, in denen es sich die Eltern »leisten« können, ihre Kinder zu Hause zu betreuen, weil ein Elternteil (i. d. R. die Mutter) nicht anderweitig tätig ist, entscheiden sich nicht für das Ganztagsangebot für ihre Kinder. Es entsteht dann möglicherweise ein nicht beabsichtigter segregierender Effekt, da das Angebot nicht von allen Kindern wahrgenommen wird und diejenigen, die teilnehmen, müssen es als Benachteiligung und Stigmatisierung empfinden.
- Zudem findet über die beschriebenen Begründungsmuster eine Tradierung von Geschlechterordnung im Rahmen kindlicher Ganztagschulkonstruktionen statt. Das eigentlich mit dem Ziel der Vereinbarkeit verbundene feministische Potenzial wird dadurch gegebenenfalls konterkariert und Geschlechterstereotype im Erleben der Kinder werden zementiert.
- Gleichzeitig lassen sich die Aussagen der Kinder dahingehend interpretieren, dass das Ganztagsangebot als Entlastung der Mütter bei deren Alltagsbewältigung wirkt. Diese können aufgrund der Betreuungsoption für ihre Kinder zum einen einer Erwerbstätigkeit nachgehen und zum anderen auch anderweitige Tätigkeiten erledigen, die aufgrund der Kinderbetreuung sonst nicht möglich wären oder deren Erledigung herausfordernder wäre. Auf diese Weise avanciert der Ganztags an Grundschulen zu einer Art Serviceangebot für Mütter, die den vielfältigen Rollenanforderungen eines modernen Mutterbildes gerecht werden müssen. Denn die gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen betreffen Mütter in besonderer Art, wenn sie die Begleitung des Aufwachsens von Kindern sowie Erwerbstätigkeit und weitere Verantwortungsbereiche miteinander vereinbaren müssen. Die Ganztagschule wird aus dieser Perspektive dann zur Unterstützerin des Bewältigungshandelns der Mütter.

6. Fazit – vom »Abfallprodukt« zu neuen Forschungsperspektiven

Das Verhältnis von Mütter-Arbeit und Ganztagsschulbesuch von Kindern war kein intendiertes Thema meiner Forschung, sondern »emergierte« während der Analyse aus den Daten. Es zeigt sich jedoch, dass das Nachspüren der damit verbundenen Irritation insofern sinnvoll ist, als dass sich neue und – wie ich meine – relevante Forschungsperspektiven eröffnen. Gerade mit Blick auf die anstehenden Entwicklungen im Zuge der Umsetzung des Ganztagsförderungsgesetzes ist die Frage danach, wie der Ganztagsbesuch von den Kindern, aber auch von Müttern eingeordnet und begründet wird, zielführend für konzeptionelle und organisatorische Gestaltungsperspektiven. Wie dargestellt, bieten die Interpretationsmöglichkeiten Hinweise darauf, wo Forschung und Praxisentwicklung ansetzen können. Eine zukünftige Bearbeitung des Themas scheint mir besonders für sozialpädagogische Zielstellungen und damit verbundene Ideen einer kind- und jugendorientierten Ganztagssschule (vgl. Altermann u. a. 2023) bedeutsam. Die aufgeworfenen Hypothesen deuten aber auch darauf hin, dass ein interdisziplinärer Blick, der zum Beispiel familien- und kindheitssoziologisch fundiert wird, sinnvoll ist, um die zukünftige Ganztagsschulentwicklung für Kinder und ihre Familien ansprechend und angemessen zu gestalten.

Literatur

Alanen, L. (1994): Zur Theorie der Kindheit. Die »Kinderfrage« in den Sozialwissenschaften. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau, 17 (28), 93–112.

Altermann, A./Beck, A./Spannruft, S./Steinhauer, R./Vossiek, M. (Hrsg.) (2023): Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung. Impulse für die pädagogische Praxis und die Wissenschaft. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996903>

Andresen, S./Schneekloth, U. (2014): Wohlbefinden und Gerechtigkeit. Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel der World Vision Kinderstudie 2013. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60 (4), 535–551. <https://doi.org/10.31244/9783830996903>

Andresen, S./Schröer, W. (2020): Ganztagschule und Familie: Forschung und Politikberatung an der Schnittstelle von Familien-, Kindheits- und Jugendforschung, in: Sozialer Fortschritt, 69, 579–593. <https://doi.org/10.3790/sfo.69.8-9.579>

Beck, A. (o. J.): Kinder als Akteur*innen generationaler Raumanneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse zur Erweiterung (sozial-)pädagogischer Raumsensibilität von Ganztagsbildung im Kindesalter (unveröffentlichtes Manuskript), im Erscheinen.

Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S. (2018): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

BMBFSFJ (2021): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826> [19.06.2023].

Fischer, N./Brümmer, F./Kuhn, H. P. (2011): Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten, in: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 227–245.

Gerlach, I. (2017): Familienpolitik in der Bundesrepublik: Kleine Politikfeldgeschichten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 67, 16–21.

Haase, J. (2021): Das Kind als Kronzeuge. Professionelle Konstruktionen des Kinderschuttkindes, Weinheim: Beltz Juventa.

KMK (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland-Statistik 2015 bis 2019, Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2019_Bericht.pdf [19.06.2023].

Kreyenfeld, M./Geisler, E. (2006): Müttererwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland: Mothers' Employment in East and West Germany. *Journal of Family Research*, 18 (3), 333–360. <https://doi.org/10.20377/jfr-299>

Statistisches Bundesamt (2022): 66 % der erwerbstätigen Mütter arbeiten Teilzeit, aber nur 7 % der Väter. Pressemitteilung. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_N012_12.html [19.06.2023].

Steiner, C. (2009): Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule?, in: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung, Weinheim u. a.: Beltz, S. 81–105.

Steinke, I. (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 319–331.

Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Rolle, Tätigkeit und Qualifikation der insoweit erfahrenen Fachkraft im Kinderschutz

Ergebnisse einer quantitativen Befragung

Sophia Gollers, Judith Haase, Julia Pudelko

1. Einleitung

Mit Inkrafttreten des § 8a SGB VIII wurde die »insoweit erfahrene Fachkraft« vom Gesetzgeber als neue Beratungsinstanz im Kinderschutz für Fachkräfte der freien Kinder- und Jugendhilfe eingeführt. Das hat die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe vor die Herausforderung einer konkreten Ausgestaltung dieser Tätigkeit gestellt. In den darauffolgenden Jahren entwickelte sich eine Fachdebatte zur Rolle, Tätigkeit und Qualifikation der insoweit erfahrenen Fachkraft (InsoFa)¹. Mit dem Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes (BKSchG) im Jahr 2012 wurde das Aufgabenfeld der InsoFa mit § 8b Abs. 1 SGB VIII in Verbindung mit § 4 Abs. 2 KKG dahingehend erweitert, dass ein Anspruch auf Beratung im Rahmen einer Gefährdungseinschätzung für alle Personengruppen eingeführt wurde, die in beruflichem Kontakt mit Kindern und Jugendlichen stehen, insbesondere Berufsheimnisträger*innen (z. B. Lehrkräfte, Ärzt*innen). Seitdem können auch Personengruppen, die außerhalb der Jugendhilfe tätig sind, ihren Beratungsan-

1 Für die InsoFa gibt es weitere Bezeichnungen, z. B. wird in NRW häufig der Begriff »Kinderschutzfachkraft« verwendet. Wenngleich wir als ISA diese Bezeichnungen synonym verstehen, haben wir uns im Zuge der Weiterentwicklung unseres Zertifikatskurses in 2023 auf die Formulierung des Gesetzgebers verständigt und nutzen diese auch in diesem Beitrag.

spruch gegenüber dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe wirksam machen. Durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) wurde das Kompetenzprofil der InsoFa im Jahr 2021 durch die explizit ausformulierte Anforderung ergänzt, über Wissen zu den spezifischen Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen zu verfügen. Ebenso wird mit der Einführung des § 8a Abs. 5 die Kindertagespflege künftig ausdrücklich in den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung einbezogen. So müssen auch Kindertagespflegepersonen bei Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte für die Gefährdung eines von ihnen betreuten Kindes eine Gefährdungseinschätzung vornehmen und eine insofern erfahrene Fachkraft beratend hinzuziehen.

InsoFa sind nicht in den Fall involviert, sondern werden gezielt zur Gefährdungseinschätzung hinzugezogen. Die Beratung der InsoFa zielt darauf ab, die Kenntnisse der – durchaus heterogenen – Personengruppen zu erweitern und ihre Handlungssicherheit bei einer Gefährdungseinschätzung sowie weiterer Verfahrensschritte zu stärken. Sie hat somit die Funktion, die Handlungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten der Fachkräfte, die in direktem Kontakt zum jungen Menschen bzw. zur Familie stehen, zu aktivieren (vgl. LWL/LVR 2020: 15). Eine qualifizierte Beratung als fester Bestandteil des Verfahrens bei Kinderschutzfällen kann einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz leisten – so lautet zumindest die fachliche Hypothese, die sich empirisch bisher allerdings nicht eindeutig belegen lässt. Weiterhin ist wenig darüber bekannt, über welches Profil InsoFa verfügen, wie sie eingesetzt werden und wie sie ihre Tätigkeit ausgestalten. Diese Forschungslücke ist Ausgangspunkt einer quantitativen Befragung von InsoFa, deren Ergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt und diskutiert werden.

Zur Ausgestaltung der Rolle der InsoFa gibt es einige Veröffentlichungen mit fachlichen Empfehlungen, die den gesetzlichen Rahmen konkretisieren und Orientierung für die Praxis bieten (vgl. u. a. Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren 2022, Deutscher Verein 2018, DKSB LV Sachsen 2014, DKSB LV NRW 2014, Diakonie Deutschland 2013, Fachstelle Kinderschutz im Land Brandenburg 2019, Heinitz 2012, ISA/DKSB LV NRW/BiS 2020, ISA 2020, LWL/LVR 2020).

Um die Befragung und die empirischen Ergebnisse zu rahmen, werden an dieser Stelle zentrale Empfehlungen aus den genannten Veröffentlichungen zur Rolle und zum Auftrag der InsoFa zusammenfassend hervorgehoben:

- **Fachberatung und Fallverantwortung:** Die Tätigkeit der InsoFa ist als prozesshafte Begleitung und Beratung angelegt. Sie stellt eine eigene Organi-

sationseinheit neben der fallverantwortlichen Fachkraft dar. Das bedeutet, dass die Verantwortung über den gesamten Hilfeprozess hinweg bei der zu beratenden Fachkraft bzw. ihrem Träger bleibt.

- **Beratungsverständnis:** InsoFa werden häufig mit der – verständlichen – Erwartung konfrontiert, dass sie eine objektive Einschätzung abgeben oder sogar den Fall »lösen«. Da die Fallverantwortung jedoch bei der anfragenden Fachkraft liegt, kann nur diese die Entscheidung über das Ergebnis der Gefährdungseinschätzung und die weiteren Schritte treffen. Die InsoFa kann ihr Fach- und Erfahrungswissen zu Kindeswohlgefährdungen sowie ihre Methoden- und Beratungskompetenz einbringen, jedoch keine Entscheidungen abnehmen. Vor diesem Hintergrund ist es für die Professionalität der InsoFa relevant, dass sie ihre Rolle und ihr Beratungsverständnis kontinuierlich anhand der folgenden Fragen reflektiert:
 - Sieht sich die InsoFa als Expertin, die am Ende des Beratungsgesprächs ihre eigene Einschätzung zur Verfügung stellt und Empfehlungen ausspricht? (Ergebnisverantwortung)
 - Oder unterstützt sie die Fachkraft lediglich bei der Systematisierung und Bewertung der vorliegenden Informationen und bei der Entwicklung von Lösungen? (Prozessverantwortung)
- **Inhalte der Beratung:** Gegenstand der Beratung ist die Gefährdungseinschätzung. Der Anlass und die konkrete Beratungsfrage sind im Rahmen des Gesprächs zu erörtern. Neben der Formulierung eines Einschätzungsergebnisses sollten auch die weiteren Schritte der anfragenden Person besprochen und ggf. weiterführend beraten werden (z. B. Einholen weiterer Informationen, Gespräch mit den Eltern, Gespräch mit dem Kind oder jungen Menschen, Mitteilung an das Jugendamt).
- **Verortung der InsoFa:** Um die Rolle einer externen Fachberatung zu erfüllen, sollte eine InsoFa nicht im eigenen Team beraten. Es ist recht wahrscheinlich, dass sie den Fall kennt oder sogar bereits involviert war. Die Idee einer Beratung, die neue Perspektiven ermöglicht und einen Blick von außen bereitstellt, ist daher kaum umsetzbar. Insbesondere in einer Leitungsfunktion vermengen sich Beratungsauftrag und Fallverantwortung.

Die Verortung der InsoFa im Jugendamt wurde bereits mit Einführung des § 8a SGB VIII kontrovers diskutiert. Ohne Zweifel haben die Fachkräfte im ASD die notwendige Fachkompetenz in Kinderschutzfällen, um andere

Fachkräfte und Teams zu beraten. Die Gesetzeskommentare und fachlichen Empfehlungen verweisen jedoch darauf, dass die Beratung nicht von einer Person durchgeführt werden sollte, die den Schutzauftrag gemäß § 8a Abs. 1 SGB VIII innehat (z. B. ASD, Fachdienst für Gefährdungsmittelungen). Es kann zu einer Kollision von Schutzauftrag und Beratungsauftrag kommen und die Systematik der gesetzlichen Vorgaben wird konterkariert (Beratung vor einer Mitteilung ans Jugendamt). Rechtlich und fachlich unbedenklich ist die Verortung beim öffentlichen Träger innerhalb eines Dienstes ohne Schutzauftrag gemäß § 8a Abs. 1 SGB VIII.

- **Finanzierung der Beratung:** Generell erfordert die Tätigkeit der InsoFa als zusätzliche Aufgabe eine Ausstattung mit Ressourcen. Das Jugendamt hat die Gesamtverantwortung für die Sicherstellung des Beratungsangebotes durch die InsoFa. Für die Beratung nach § 8b SGB VIII und § 4 KKG ist die Finanzierung durch den öffentlichen Träger explizit im Gesetzestext für die entsprechenden Personen geregelt. Die Rahmenbedingungen der Beratung gemäß § 8a SGB VIII sind zwischen freiem und öffentlichem Träger zu vereinbaren. Die freien Träger können eigene interne InsoFa vorhalten oder auf externe InsoFa bei anderen Trägern bzw. beim Jugendamt zurückgreifen. Laut einem Gutachten des Deutschen Vereins von August 2018 sind die durch die Qualifizierung, Vorhaltung und Einbeziehung der internen InsoFa entstehenden Kosten in den Leistungs- und Entgeltvereinbarungen nach den §§ 78a ff. SGB VIII zu berücksichtigen. Die finanzielle Verantwortung für die Fachberatung trägt demnach auch in diesem Kontext das Jugendamt (vgl. Deutscher Verein 2018: 618).

Im Folgenden wird der Forschungsstand zur InsoFa kurz umrissen, bevor die Ergebnisse der Studie dargestellt werden. Abschließend werden die wesentlichen Erkenntnisse vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes, des fachlichen Diskurses und aktueller gesetzlicher Entwicklungen diskutiert und daraus Impulse für die Weiterentwicklung des Profils und der Tätigkeit der InsoFa abgeleitet.

2. Forschungsstand zur Beratung durch eine InsoFa

Obwohl die InsoFa seit 2005 im SGB VIII verankert ist und es zahlreiche Fortbildungsangebote für Fachkräfte zur Vorbereitung auf diese Tätigkeit gibt, sind Forschungsprojekte zur strukturellen Umsetzung der Beratung, der Ausgestaltung der Rolle oder gar der Wirksamkeit selten.

Im Rahmen einer Jugendamtsbefragung des DJI von 2014 wurden u. a. der Einsatz der InsoFa und die in Vereinbarungen mit freien Trägern festgelegten Qualifikationskriterien untersucht (vgl. Pluto u. a. 2016: 44f.). In rund 80 % der Jugendämter sind InsoFa innerhalb des Jugendamtes benannt, die für Zielgruppen innerhalb und außerhalb der Jugendhilfe zuständig sind. Davon sind 31 % ausschließlich im ASD angesiedelt, 30 % ausschließlich außerhalb des ASD (z. B. Fachdienst, Erziehungsberatungsstelle) und 38 % sowohl im ASD als auch außerhalb des ASD. Dass ein erheblicher Anteil der Kommunen auf InsoFa im ASD zurückgreift, ist vor dem Hintergrund der beschriebenen Problematik von Schutzauftrag vs. Beratungsauftrag bemerkenswert.

Erhebungen im Rahmen der Evaluation des Bundeskinderschutzgesetzes zeigen, dass ungefähr ein Drittel der Jugendämter zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen hat, um den Beratungsanspruch nach § 8b SGB VIII i. V. m. § 4 KKG zu erfüllen (vgl. Mühlmann u. a. 2015: 38). Mehr als ein Drittel der Jugendämter gibt an, dass es seit der Einführung des BKiSchG vermehrt Anfragen von Berufsheimnisträgern gegeben hat – am häufigsten von Lehrkräften, Ärzt*innen und Hebammen) (vgl. ebd.: 39f.). Gleichzeitig ist der Beratungsanspruch gemäß § 4 Abs. 2 KKG einer deutlichen Mehrheit der befragten Kinder- und Jugendärzt*innen bekannt, wenngleich starke Unterschiede nach Arbeitsfeld und Bundesland vorliegen. Die Mehrheit hatte jedoch noch keine Beratung in Anspruch genommen (vgl. ebd.: 45).

Auch eine Erhebung in zwei Kommunen in NRW in 2018 zeigt, dass die Beratungsleistung insgesamt wenig abgerufen wird, insbesondere von Akteur*innen der Justiz oder des Gesundheitswesens, aber auch der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Obermaier/Wiemert 2020: 7).

Zusätzlich zu diesen quantitativen Ergebnissen haben in den vergangenen zehn Jahren einzelne qualitative Studien die Rolle und Tätigkeit der InsoFa in ausgewähl-

ten Arbeitsfeldern untersucht (vgl. zur Beratung im Gesundheitswesen: Bertsch 2015, Deimel/Pudelko 2020; zur Beratung in Kitas: DKSB LV NRW 2018). Zusammenfassend benennen diese Studien ebenfalls eine geringe Inanspruchnahme und geben Hinweise auf die Bedeutung der strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Bewerbung des Beratungsangebots, Präsenz in Netzwerken, Erreichbarkeit, ausgewiesene Personalressource, etabliertes Verfahren zum Schutzauftrag in der Organisation) und der Kompetenzen der InsoFa.

Die Möglichkeit, dass Fachkräfte des Gesundheitswesens durch InsoFa aus der Kinder- und Jugendhilfe beraten werden können, wird zwar als grundsätzlich positiv bewertet, steht aber in Konkurrenz zu anderen systeminternen Beratungsstrukturen, wie z. B. Kinderschutzgruppen an Kliniken, Kinderschutzambulanzen und dem Austausch unter Kolleg*innen (vgl. Bertsch 2015: 131; Deimel/Pudelko 2020: 138). Auch in der Kinder- und Jugendhilfe werden parallele Beratungsstrukturen zu spezifischen Themen genutzt, z. B. Fachberatungsstellen gegen sexuelle Gewalt (vgl. Obermaier/Wiemert 2020: 7).

Insgesamt zeigt sich, dass die wenigen Studien keine umfassenden Aussagen über die Wirksamkeit der Beratung der InsoFa treffen können. Ohne an dieser Stelle auf die Komplexität der Definition von Wirkung und ihrer empirischen Erhebung – von Maßnahmen der Sozialen Arbeit generell und in Bezug auf die Beratung der InsoFa im Speziellen – einzugehen, ist zumindest festzuhalten, dass die Rolle der InsoFa nicht isoliert, sondern im Kontext der Qualitätsentwicklung im Kinderschutz vor Ort bewertet werden sollte (vgl. Deimel/Pudelko 2020: 143).

3. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Ziel der Studie war es, Informationen über das Qualifikationsprofil der InsoFa, ihre organisatorische Verortung bei Trägern und Kommunen sowie die konkrete Ausgestaltung ihrer Tätigkeit zu erheben. Folglich wurde danach gefragt, welches Qualifikations- und Kompetenzprofil die Fachkräfte haben und in welchem Arbeitsfeld sie tätig sind, welche konkreten Aufgaben sie im Kinderschutz übernehmen, wer die Zielgruppen der Beratung sind, wie oft beraten wird und welche Gefährdungsformen Beratungsanlässe darstellen. Ferner wurden die strukturelle Einbindung, Vernetzungsmöglichkeiten, aber auch gelingende und hinderliche Rahmenbedingungen für die Beratung erfragt ebenso wie die Definition der ei-

genen Rolle, ihre Bedeutung im Kinderschutzverfahren und die Erwartungen der ratsuchenden Fachkräfte.

In der ersten Studienphase wurde eine quantitative Erhebung durchgeführt, an der Absolvent*innen der Zertifikatskurse zur InsoFa des Instituts für Soziale Arbeit (ISA) e. V. und der Bildungsakademie BiS teilnahmen. Der Zugang zum Online-Fragebogen wurde per E-Mail an 2300 ehemalige Kursteilnehmende versandt. 380 der Kontaktierten nahmen an der Befragung teil. Dabei beantworteten 149 Personen, die noch nie oder in der Vergangenheit als InsoFa tätig waren, ausschließlich Fragen zu ihrer Qualifizierung und dem Zertifikatskurs. 231 Personen waren auch zum Zeitpunkt der Befragung als InsoFa tätig und beantworteten deshalb eine deutlich erweiterte Version des Fragebogens. Die erhobenen Daten wurden deskriptiv-statistisch mit Hilfe des Programms SPSS ausgewertet. Eine Vertiefung der quantitativen Ergebnisse erfolgte in der zweiten Phase der Studie anhand von zwei qualitativ ausgerichteten Lehrforschungsprojekten, die von Studierenden der Masterstudiengänge der katho in Münster durchgeführt wurden. Da die Auswertung dieser Daten noch nicht abgeschlossen ist, gibt dieser Beitrag ausschließlich einen Überblick über die quantitativen Ergebnisse der ersten Phase.

4. Die Ergebnisse der Befragung

Zunächst zu den soziodemographischen Merkmalen der Teilnehmenden der Online-Befragung: Mehr als zwei Drittel der Befragten (69,7 %) ordnen sich dem weiblichen Geschlecht zu. Damit bildet sich eine Geschlechterverteilung zugunsten weiblicher Fachkräfte ab, die vergleichbar ist mit der im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Mühlmann u. a. 2020). Das Alter der Befragten variiert hingegen im gesamten Spektrum der berufstätigen Jahre zwischen 20 und 69, wobei 63,5 % der Befragten bereits 40 Jahre alt oder älter sind. Die beruflichen Erfahrungen, die die Befragten vor allem vor dem Hintergrund einer Ausbildung zum* zur staatlich anerkannten Erzieher*in (29,9 %) oder einem Studium der Sozialen Arbeit (52,1 %) machen, erlangen 86,6 % dabei im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Eine differenzierte Aufschlüsselung der diesbezüglichen Arbeitsfelder findet sich in Abbildung 1.

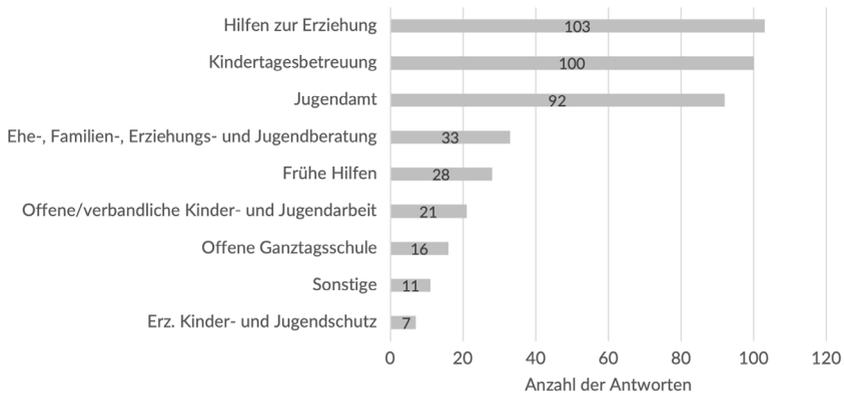


Abb. 1: Verortung der Befragten im Handlungsfeld Kinder- und Jugendhilfe (n=329, Mehrfachantworten möglich)

Insgesamt geben 231 der 380 Teilnehmenden der Online-Befragung an, aktuell als InsoFa tätig zu sein. Dabei sind mindestens 86 % auch in ihrer Rolle als InsoFa organisatorisch an die Kinder- und Jugendhilfe und damit an einen öffentlichen, freien oder privat-gewerblichen Träger angebinden. Diese Zuordnung der Befragten legt den Schluss nahe, dass die Tätigkeit als InsoFa oftmals ausgehend von der bestehenden Haupttätigkeit ausgeübt wird, sodass keine Anbindung an eine separate Trägerschaft notwendig ist.

Ein vergleichbarer Zusammenhang zur Haupttätigkeit findet sich auch im Hinblick auf den Personenkreis, für den die InsoFa strukturell zuständig sind. Hier zeigt sich, dass jeweils etwa die Hälfte der Befragten Fachkräfte beraten, die dem eigenen Team angehören (44,9 %), die in der eigenen Einrichtung arbeiten, aber einem anderen Team zugeordnet sind (49,3%), und die beim eigenen Träger tätig sind, aber in einer anderen Einrichtung verortet werden (48,5 %). Eine Beratung von Fachkräften bei anderen Trägern in vergleichbaren Arbeitsfeldern (25,6 %) oder von Fachkräften und Personen außerhalb des eigenen Arbeitsfeldes (33,5 %) wird hingegen von deutlich weniger InsoFa durchgeführt.

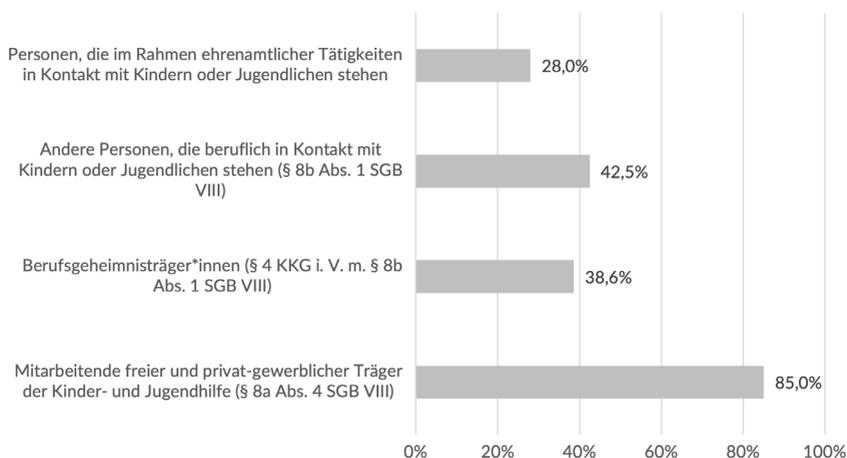


Abb. 2: Gesetzlicher Personenkreis, der von den InsoFa beraten wird (n=207, Mehrfachantworten möglich)

Hinsichtlich der Anzahl der Beratungsfälle zeigt sich, dass etwa die Hälfte der befragten InsoFa (50,3 %) durchschnittlich zwischen drei und zehn Fällen im Jahr berät. 18,9 % geben sogar an, in mehr als 20 Fällen jährlich und somit durchschnittlich alle drei Wochen beratend tätig zu werden. Dabei lässt sich festhalten, dass diejenigen, die wenig beraten (1–5 Fälle im Jahr), vornehmlich mit Personen im eigenen Team und der eigenen Einrichtung zusammenarbeiten. Je mehr Fälle hingegen von InsoFa bearbeitet werden, desto größer ist die Anzahl der Beratungen von Personen außerhalb der eigenen Einrichtung und des eigenen Arbeitsbereiches. Ein solcher Zusammenhang lässt sich für den Umfang der Zusammenarbeit innerhalb eines Falls nicht aufzeigen. In etwas mehr als der Hälfte der Fälle (56,7 %) besteht die Fallarbeit aus einem einmaligen Beratungsgespräch, das in einem zeitlichen Umfang von zwei Stunden gestaltet wird.

Beratungsanlässe stellen verschiedene Gefährdungsformen dar. Besonders häufig zeichnen sich die Beratungsfälle durch Anhaltspunkte für eine körperliche (44 %), kognitive und erzieherische (61,4 %) sowie emotionale (66,3 %) Vernachlässigung aus. Damit lassen sich Zusammenhänge zu anderen Studien, wie der Kinder- und Jugendhilfestatistik, finden, entsprechend derer Vernachlässigung ein häufiges Merkmal von Gefährdungs- und Risikofällen ist (vgl. Mühlmann 2021).

Im Zuge der Profilierung der InsoFa haben sich zwei Rollenmodelle entwickelt, die sich in der Praxis auch überschneiden können: Die InsoFa als fallbezogene*r Berater*in und die InsoFa als fallübergreifende*r Koordinator*in (vgl. ISA/DKSB LV NRW/BiS 2020: 13f.). Unabhängig von diesen Rollen wurde erhoben, welche Aufgaben InsoFa im Kinderschutz übernehmen. Bei einer Auswahl aus elf Items wird die Beratung im Einzelfall im Kontext von Gefährdungseinschätzungen als DIE wesentliche Aufgabe benannt: Bis auf drei Personen setzten alle Befragten hier ein Kreuz (vgl. Abb. 3).

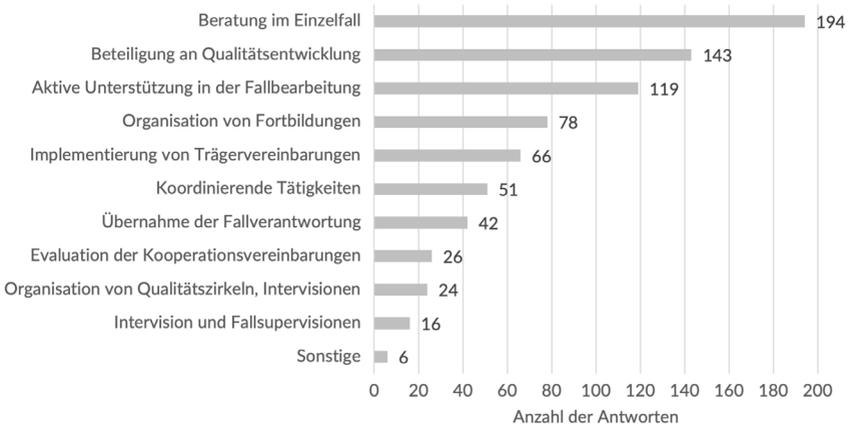


Abb. 3: Aufgaben im Kinderschutz (n=197, Mehrfachantworten möglich)

Die Antwortmöglichkeiten hatten das Ziel, das breite Spektrum der möglichen Aufgaben zu erfassen. Die Angaben der Befragten zeigen, dass neben den fallübergreifenden und koordinierenden Aufgaben sowie der Qualitätsentwicklung die fallbezogenen Tätigkeiten, wie die Beratung im Einzelfall, die aktive Unterstützung in der Fallbearbeitung (z. B. die Vorbereitung schwieriger Gespräche) und auch die Übernahme der Zuständigkeit bzw. Verantwortung für den zu beratenden Fall, den größten Raum einnehmen. Hier zeigt sich, dass InsoFa auch Aufgaben durchführen, die eigentlich nicht zu ihrem Tätigkeitsfeld gehören. Im Besonderen zählt hierzu die Übernahme der Fallverantwortung.

Gleichzeitig treten zu beratende Fachkräfte aber auch mit genau dieser Erwartung an sie heran. So nehmen 32 % der Befragten hin und wieder bis sehr häufig wahr, dass sie anstelle der fallverantwortlichen Fachkraft das Jugendamt über eine vorliegende Kindeswohlgefährdung informieren sollen. 52 % geben sogar an,

dass von ihnen erwartet wird, eine aktive Rolle in der Fallbearbeitung zu übernehmen. Andere an sie herangetragene Erwartungen decken sich überwiegend mit den fachlichen Empfehlungen zur Tätigkeit von InsoFa (vgl. Einleitung). So erwarten die Fachkräfte nach Einschätzung der befragten InsoFa zu mindestens 56 % häufig oder sehr häufig methodische Hinweise zur Gesprächsführung mit Eltern oder Kindern und Jugendlichen, Rückmeldungen zu ihrem fachlichen Handeln oder auch Empfehlungen hinsichtlich möglicher Kooperationspartner*innen, die für die Fallbearbeitung relevant sein könnten. An erster Stelle stehe aber die Erwartung, dass von den InsoFa konkrete Empfehlungen für weitere Schritte benannt (82 %) und eine Positionierung hinsichtlich des Vorliegens einer Kindeswohlgefährdung vorgenommen werden (81 %). An ebenfalls 82 % der Befragten wird mit der Erwartung herangetreten, dass sie über spezifisches Fach- und Interventionswissen im Kinderschutz verfügen. Die Befragten selbst sehen sich vor allem als Prozessberater*innen (76 % mindestens starke Zustimmung), methodische Begleiter*innen (71 % mindestens starke Zustimmung) und Wissensvermittler*innen (68 % mindestens starke Zustimmung). Dieses Selbstverständnis weist damit eine Konformität mit den Erwartungen der an sie Herantretenden auf.

Für die Tätigkeit als InsoFa sind ferner umfassende Fachkompetenzen und personale Kompetenzen erforderlich, um die bereits benannten Aufgaben qualifiziert wahrnehmen zu können (vgl. z. B. DKSB LV NRW 2014). Mit über 90 % Zustimmung werden mehrere personale Kompetenzen als eher oder sehr wichtig bewertet. Hierzu gehören die Fähigkeit, die Gefahrenabwehr konsequent an den Bedürfnissen der Kinder bzw. Jugendlichen auszurichten und eine grundsätzlich an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen orientierte Haltung einzunehmen und auch den Anfragenden neutral und wertschätzend zu begegnen und auf deren Bedarfe einzugehen. Eine ebenso hohe Zustimmung erhalten unter den Fachkompetenzen Kenntnisse zu den Formen, Ursachen und Folgen von Kindeswohlgefährdung (94 %) sowie über die emotionale, psychische und motorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter (89 %). Die Kenntnis unterschiedlicher Methoden und Instrumente der Gefährdungseinschätzung sowie ihre passgenaue Anwendung (72 %) und vertiefte Kenntnisse zu Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (61 %) werden im Verhältnis dazu als weniger relevant eingeschätzt.

Zum Zugang zu ihrer Beratung beschreiben jeweils 77 % sowohl, dass sie ihre Zielgruppen aktiv über das Beratungsangebot informieren als auch, dass sie die Zugangswege zu ihrer Beratung niedrigschwellig gestalten. Allerdings trifft die-

se Transparenz nach Einschätzung der befragten InsoFa nicht auf die Träger und Institutionen der beratungssuchenden Fachkräfte zu. Nur 47 % haben den Eindruck, dass diese die bestehenden Vereinbarungen und internen Verfahren ihrer Einrichtungen kennen. Auch können 33 % der Befragten der Aussage, dass den Beratungssuchenden die Rolle und Aufgabe einer InsoFa klar ist, nicht oder nur teilweise zustimmen.

Die eigene Qualifizierung rückt im Verhältnis zu den Einzelfallberatungen im Alltag der InsoFa deutlich in den Hintergrund (vgl. Abb. 3). So stimmen immerhin noch 45 % der Aussage eher oder ganz zu, dass sie regelmäßig kollegiale Reflexionen mit anderen InsoFa nutzen, während 47 % regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen. Fallsupervisionen dagegen werden nur von 27 % der Befragten regelmäßig genutzt. Allerdings ist auch der Anteil derjenigen hoch, die keine dieser Qualifizierungsmöglichkeiten nutzen (können). So nehmen 28 % der befragten InsoFa keine Fallsupervisionen in Anspruch und 15 % haben oder nutzen keine Gelegenheit, sich kollegial mit anderen InsoFa auszutauschen. Dennoch erachten 67 % die Ausstattung für die Teilnahme an Fortbildungen, Fachtagen etc. als wichtig und 93 % geben an, über die Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterqualifizierung der Beratungstätigkeit zu verfügen.

Zu den Rahmenbedingungen und Ressourcen ihrer Tätigkeit geben 25 % der Befragten an, dass ihnen nicht oder eher nicht ausreichende zeitliche Ressourcen für die Beratungen zur Verfügung stehen. Nur 20 % der Befragten positionieren sich eindeutig dahingehend, dass sie über solche Ressourcen verfügen. Weiterhin gibt fast die Hälfte der Befragten an, dass sie weder über einen explizit ausgewiesenen Stellenanteil verfügen noch eine, für ihre Tätigkeit mit dem örtlichen Träger abgestimmte oder durch den örtlichen Träger verfasste Leistungsbeschreibung vorliegt. Weiterhin stehen ihnen keine festen Zeitfenster für ihre Tätigkeit im Arbeitsalltag zur Verfügung. Die Beratung ist also im Falle einer Anfrage eine Zusatzaufgabe zu den sonstigen Aufgaben an ihren Arbeitsplätzen. Diese Aussagen stehen im großen Widerspruch dazu, dass 71 % der Befragten mit ihrem Arbeitgeber vereinbarte Ressourcen für ihre Beratungstätigkeit, 85 % die Wertschätzung und Unterstützung ihrer Kolleg*innen und Vorgesetzten und 79 % die Regelung von Finanzierung und Qualifikation der Beratungstätigkeit über örtliche Vereinbarungen gem. § 8a SGB VIII als wichtig erachten (vgl. Abb. 4).

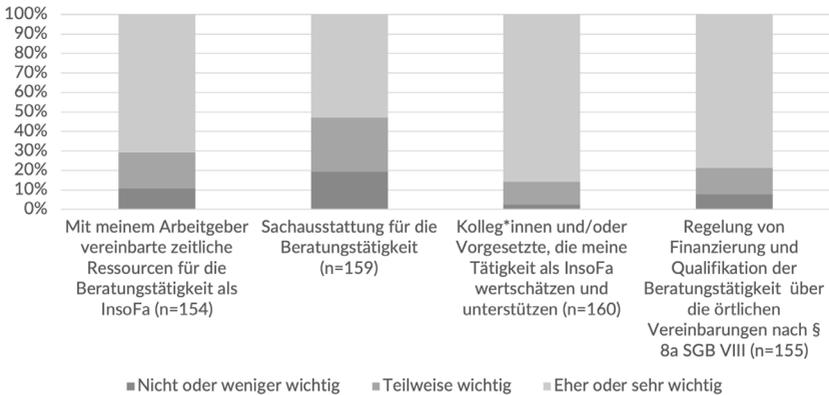


Abb. 4: Inwieweit sind folgende Ressourcen wichtig für Ihre Tätigkeit als InsoFa?

Eine Sachausstattung für die Beratungstätigkeit erscheint dagegen weniger relevant zu sein, diese gaben nur 53 % der Befragten als wichtig an (vgl. Abb. 4). Trotz wenig geregelter organisatorischer Rahmenbedingungen und Ressourcen geben beachtliche 85 % der Fachkräfte an, dass sie auf Anfragen zeitnah reagieren und Termine für Fallberatungen anbieten können. Darüber hinaus nehmen sich 90 % der Befragten Zeit für die Dokumentation ihrer Beratungen.

Innerhalb des kommunalen Netzwerkes sehen die InsoFa sich als gut eingebunden und aktiv an. So geben 90 % der Befragten an, die für sie im Feld des Kinderschutzes relevanten Akteur*innen zu kennen. Außerdem gibt knapp die Hälfte an, dass sie an kommunalen Netzwerken, Qualitätszirkeln o. ä. zum Kinderschutz oder auch den Frühen Hilfen teilnehmen. Und genau diese Aspekte sind für sie auch hinsichtlich ihrer Ressourcenausstattung relevant: Die Schaffung oder Bereitstellung einer örtlichen Infrastruktur mit Vernetzungsmöglichkeiten zwischen InsoFa und weiteren relevanten Akteur*innen ist für 72 % der Befragten wichtig, zeitliche Ressourcen dafür erachten genauso viele als wichtig.

5. Diskussion und Fazit

Im Folgenden werden die Ergebnisse gebündelt und vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und der aktuellen Entwicklungen bewertet. Zunächst zeigt sich, dass die meisten befragten InsoFa weiblich sind, die Zertifizierung zur InsoFa oftmals vor dem Hintergrund einer mehrjährigen Berufstätigkeit erfolgt und der Großteil der Befragten eine akademische Ausbildung absolviert hat. Sie bringen damit überwiegend sowohl eine wissenschaftliche Fundierung für professionelles Handeln als auch Erfahrungswissen und methodische wie berufspraktische Kompetenzen mit. Die im Kinderschutz zu bearbeitenden Aufgaben und zu balancierenden Spannungsfelder sind durch besondere Komplexität, vielfältige Ambivalenzen und Ungewissheit gekennzeichnet. Zur Bearbeitung solcher Probleme ist wissenschaftliches Wissen erforderlich, aber nur begrenzt hilfreich bzw. reicht allein nicht aus – darauf verweisen auch einige Befragte in den offenen Antworten, wenn sie schreiben, dass sie die erforderlichen Kompetenzen nicht in der Weiterbildung, sondern in der Praxis erworben haben. Um die hohen Anforderungen zu bewältigen, sind InsoFa Personen mit der in den fachlichen Empfehlungen geforderten langjährigen Berufserfahrung. So sind sowohl ihr wissenschaftliches wie auch ihr Erfahrungswissen, ihre methodischen Kompetenzen wie auch die reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung erforderlich, um Fälle zu verstehen, Gefährdungseinschätzungen und -prognosen zu erstellen und Handlungsstrategien zu entwickeln. Dementsprechend müssen die Fachkräfte die Fähigkeit besitzen, wissenschaftliche Kenntnisse zu relativieren, zu präzisieren und in unterschiedlichen Fallkonstellationen eigenständig weiterzuentwickeln. Dazu ist es dann aber wiederum erforderlich, Kooperation mit anderen Professionen und Personen zu pflegen und die Möglichkeit zu erhalten, sich selbst weiterzuqualifizieren sowie Supervision und Kollegiale Beratung zur Qualitätssicherung und -entwicklung nutzen zu können.

Weiterhin bestätigen sich in unserer Befragung zwei in der Fachliteratur vornehmlich beschriebene Rollenmodelle, nämlich dass die InsoFa zum einen vor allem in der Beratung und Unterstützung von Gefährdungsfällen tätig sind – also erstmal dort handeln, wo großer Handlungsdruck bei den fallzuständigen Fachkräften vorherrscht, ein Kind oder ein*e Jugendliche*r womöglich gefährdet ist und kurzfristige Entscheidungen getroffen werden müssen. Und zum anderen übernehmen sie Koordinationstätigkeiten innerhalb des Kinderschutznetzwerkes, bringen Akteur*innen zusammen und konzipieren Weiterbildungsangebote. Zur

Sicherstellung der Qualität und zur Qualitätsentwicklung liegt der Schwerpunkt allerdings eher auf der Qualifizierung anderer im Rahmen der Beratung in Einzelfällen, während dabei die Reflexion der eigenen Kinderschutzarbeit und die Auseinandersetzung mit sowohl subjektiven als auch organisationsbezogenen Einschätzungs- und Verarbeitungsprozessen in den Hintergrund gedrängt werden – so könnte man zumindest die Ergebnisse deuten.

Insgesamt betrachtet führt die Studie zu der Erkenntnis, dass das Potenzial, welches eine InsoFa theoretisch zur Qualitätssicherung im kommunalen, kooperativen Kinderschutz besitzt, weiterhin eine empirische Lücke darstellt. Auch diese Erhebung ist nicht dazu geeignet, dieses Potenzial zu belegen. So werden die Beratungsleistungen im Allgemeinen und von der jeweiligen InsoFa ausgehend betrachtet sehr wenig in Anspruch genommen. Auch Vernetzungsstrukturen könnten weiter ausgebaut werden. Zudem sind die Aufgaben vielfältig und nicht immer frei von möglichen Rollenkonfusionen und Interessenkonflikten, wenn z. B. die Fallzuständigkeit übernommen wird, Kolleg*innen aus dem eigenen Team beraten werden oder die Einschätzungen von fallzuständiger Fachkraft und InsoFa stark auseinandergehen. Weiterhin erscheinen Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Rolle und Aufgabe individuell, regional bzw. kommunal und/oder organisationspezifisch sehr unterschiedlich. Es zeichnet sich kein klares Rollen- und Aufgabenprofil ab, stattdessen können – oder müssen – InsoFa ihren Aufgabenbereich sehr unterschiedlich ausgestalten. Allerdings zeigt sich insgesamt, dass der Schwerpunkt auf der konkreten Fallarbeit liegt und Aspekte wie die Qualifizierung der eigenen Tätigkeit und die Gestaltung von Kooperationen und kommunalen Netzwerken nachrangig umgesetzt werden (können).

Die Ergebnisse bestätigen zudem die Ergebnisse anderer Studien dahingehend, dass die fallführenden Fachkräfte die Fachberatung oftmals bei trügereigenen InsoFa in Anspruch nehmen, die InsoFa somit eher einrichtungs-, zu einem großen Anteil sogar teamintern beraten. Dass einige InsoFa Fallverantwortung für die eigentlich nur zu Beratenden übernehmen, liegt möglicherweise also darin begründet, dass sie innerhalb des eigenen Teams oder der eigenen Einrichtung beraten statt extern.

Weiterhin sind die befragten InsoFa vornehmlich in der kommunalen Landschaft der Kinder- und Jugendhilfe verankert und erreichen auch wiederum hauptsächlich Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe, Zielgruppen mit einer gewissen Nähe zur Kinder- und Jugendhilfe sowie Fachkräfte, die sich in erprobten Kooperationslinien wie beispielsweise Schulen bewegen; selten beraten InsoFa,

die selbst in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, Personen außerhalb dieses Handlungsfeldes. Dies kann in der spezifischen Fallgruppe begründet liegen, denn das ISA ebenso wie das BiS sind Institute, die mit ihren Angeboten insgesamt vornehmlich sozialpädagogische Fachkräfte vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe ansprechen. Es können daher keine Aussagen dazu getroffen werden, welche Zielgruppen InsoFa aus anderen Systemen beraten.

Herausforderungen zeigen sich sowohl inhaltlich als auch strukturell: Die erforderliche zeitnahe Beratung wird oftmals trotz der Verpflichtungen in der eigenen Haupttätigkeit und trotz mangelnder Ressourcen in unterschiedlichen Bereichen gewährleistet. Das Ermöglichen zeitnaher Beratungen in Gefährdungsfällen liegt jedoch individuell in der Verantwortung der InsoFa, statt strukturell abgesichert zu sein. Die Absicherung von Qualität hängt, darauf verweisen die Ergebnisse, von einzelnen Personen ab, statt vom System übernommen zu werden. Auch die insgesamt oftmals ungeklärten strukturellen Rahmenbedingungen sind Herausforderungen. Es liegen folglich für viele InsoFa keine organisatorischen Rahmenbedingungen vor, innerhalb derer sie ihren Auftrag zur Fachberatung bei der Einschätzung einer Gefährdung verlässlich gestalten können. Die im Verhältnis niedrigen Ansprüche der Befragten an die materielle Ausstattung lassen sich möglicherweise damit erklären, dass die Fachkräfte wenige solcher Ressourcen beanspruchen und diese ansonsten bereits an ihrem regulären Arbeitsplatz zur Verfügung stehen und mitgenutzt werden können. InsoFa benötigen ein angemessenes Zeitkontingent und auch eine dauerhafte finanzielle Absicherung – sowohl hinsichtlich ihrer Leistungen in der Einzelfallberatung und der Organisation des Netzwerkes als auch hinsichtlich ihres Beitrages zur eigenen Weiterentwicklung und Qualitätssicherung. Es braucht daher eine strukturelle Verankerung von Qualitätsstandards (zeitliche und finanzielle Ressourcen, Leistungsbeschreibungen, Absicherung und Anerkennung der Tätigkeit). Denn: Die Vielzahl der unterschiedlichen durchgeführten Aufgaben der InsoFa, das sehr breite Verständnis von zur Verfügung stehenden Kompetenzen sowie die uneinheitliche Zuschreibung von Aufgaben und Zuständigkeiten können durchaus problematisch sein. Solange die Verantwortung für das Schaffen von Standards jedoch bei den Kommunen liegt und nicht durch landesgesetzliche Regelungen abgesichert wird, wird das schwierig bleiben.

Literatur

Bertsch, B. M. (2015): Der erweiterte Beratungsauftrag für insoweit erfahrene Fachkräfte durch das Bundeskinderschutzgesetz. Beratung von Berufsgeheimnisträgern aus dem Gesundheitswesen, Universität Ulm, <https://d-nb.info/1079908889/34> [02.06.2023].

Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren (2022): Schlüsselqualifikationen von insoweit erfahrenen Fachkräften in der Fachberatung bei sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Eine Handreichung für die Kinderschutzpraxis. https://www.kinderschutzzentren.org/Mediengalerie/1644306293_-_kiz_praxishandreichung_2022_online.pdf [02.06.2023].

Deimel, L./Pudelko, J. (2020): Die Beratung der Kinderschutzfachkraft im Gesundheitswesen nach § 8b SGB VIII und § 4 KKG – Schlaglichter einer qualitativen Studie in Nordrhein-Westfalen. In: Institut für soziale Arbeit (ISA) e. V. (Hrsg.) (2020): Die Kinderschutzfachkraft – eine zentrale Akteurin im Kinderschutz, 2., aktualisierte und ergänzte Aufl., Münster, https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Dokumente/ISA_Kinderschutzfachkr_Web.pdf [02.06.2023]. S. 125–144.

Deutscher Kinderschutzbund Landesverband (DKSB LV) NRW e. V. (Hrsg.) (2014): Kompetenzprofil Kinderschutzfachkräfte, Wuppertal.

Deutscher Kinderschutzbund Landesverband (DKSB LV) NRW e. V. (2018): Untersuchung der Wirksamkeit der Fachberatung durch die Kinderschutzfachkraft gemäß § 8a SGB VIII, Wuppertal.

Deutscher Kinderschutzbund Landesverband (DKSB LV) Sachsen e. V. (Hrsg.) (2014): Fachempfehlungen für die Beratungstätigkeit der insoweit erfahrenen Fachkraft nach §§ 8a Abs. 4, 8b Abs. 1 SGB VIII und § 4 KKG, <https://www.kinderschutzbund-sachsen.de/service/downloads/projekte/kinderschutz-als-ief?task=download.send&id=11&catid=8&m=0> [02.06.2023].

Deutscher Verein (2018): Zu den Kosten der »insoweit erfahrenen Fachkraft« im Sinne der §§ 8a und 8b SGB VIII, in: NDV, 98 (12), 618–619.

Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e. V. (Hrsg.) (2013): Die insoweit erfahrene Fachkraft nach dem Bundeskinderschutzgesetz – Rechtsfragen, Befugnisse und erweiterte Aufgaben, <https://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S103.pdf> [02.06.2023].

Fachstelle Kinderschutz im Land Brandenburg (Hrsg.) (2019): Die insoweit erfahrene Fachkraft – verbindliches Element der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Kinderschutzarbeit! https://www.fachstelle-kinder-schutz.de/files/01_Fachstelle_Kinderschutz/Publicationen/Fachartikel/die%20insoweit%20erfahrene%20Fachkraft%20Aug.%202019.pdf [02.06.2023].

Heinitz, S. (2012): Fehler als Anlässe zu lernen? Fachberatung im Kinderschutz und die (neuen) Aufgaben der »insoweit erfahrenen Fachkraft« nach dem Bundeskinderschutzgesetz, in: JAmt, 85 (11), 558–562.

Institut für soziale Arbeit (ISA) e. V. (Hrsg.) (2020): Die Kinderschutzfachkraft – eine zentrale Akteurin im Kinderschutz, 2., aktualisierte und ergänzte Aufl., Münster, https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Dokumente/ISA_Kinderschutzfachkr_Web.pdf [02.06.2023].

ISA/DKSB LV NRW/BiS (2020): Zehn Empfehlungen zur Ausgestaltung der Rolle der Kinderschutzfachkraft nach §§ 8a Abs. 4, 8b Abs. 1 SGB VIII und § 4 KKG, in: Institut für soziale Arbeit e. V. (Hrsg.): Die Kinderschutzfachkraft – eine zentrale Akteurin im Kinderschutz, 2., aktualisierte und ergänzte Aufl., Münster, S. 11–27, https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Dokumente/ISA_Kinderschutzfachkr_Web.pdf [02.06.2023].

Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL)/Landschaftsverband Rheinland (LVR) (2020): Grundsätze und Maßstäbe zur Bewertung der Qualität einer insoweit erfahrenen Fachkraft. Empfehlung für Jugendämter, Münster/Köln, https://www.lwl-landesjugendamt.de/media/filer_public/41/85/41853878-d2bc-40ea-9314-ebdc59d87909/210128-lwl-lvr-empfehlungen-qualifikation-insoweit-erfahrene-fachkraft-bf.pdf [02.06.2023].

Mühlmann, T. (2021): Gefährdungseinschätzungen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen (§ 8a SGB VIII), in: Autorengruppe Kinder und Jugendhilfestatistik (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport Extra 2021. Eine kennzahlbasierte Kurzanalyse, Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, S. 38–41.

Mühlmann, T./Olszenka, N./Fendrich, S. (2020): Das Personal in der Kinder- und Jugendhilfe – ein aktueller Überblick, in: KomDat Jugendhilfe – Kommentierte Daten der Jugendhilfe, 23 (1), 1–6.

Mühlmann, T./Pothmann, J./Kopp, K. (2015): Wissenschaftliche Grundlagen für die Evaluation des Bundeskinderschutzgesetzes. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Kooperationsplattform Evaluation Bundeskinderschutzgesetz, Dortmund, <https://doi.org/10.2378/uj2014.art58d>

Obermaier, M./Wiemert, H. (2020): Kinderschutzfachkräfte im kommunalen Kinderschutz, in: Kompakt, (2), 6–8, https://www.katholische-kindergaerten.de/sites/default/files/fachportal/publikationen/kompakt_2020-2_final.pdf [02.06.2023].

Pluto, L./van Santen, E./Peucker, C. (2016): Das Bundeskinderschutzgesetz in der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde zum Stand der Umsetzung auf kommunaler Ebene, München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Dethematisierung und Abwehr

Wie Schweigen über (sexualisierte) Gewalt in Organisationen Sozialer Arbeit vollzogen wird

Svenja Bluhm, Friederike Lorenz-Sinai

1. Einführung

Gewalt durch Mitarbeiter*innen in Organisationen Sozialer Arbeit ist ein historisches und gegenwärtiges Phänomen. Im Kontext der Aufarbeitung von Gewaltkonstellationen bewegt die Frage, wie Machtmissbrauch und (sexualisierte) Gewalt über Jahre innerhalb einer Organisation dethematisiert¹ und gegenüber Außenstehenden verschwiegen werden kann. Der Beitrag geht mit einer praxeologischen Perspektive der Frage nach, wie sich Schweigen über Gewalt in sozialen Praktiken und Routinen vollzieht. Auf der Basis von zwei Fallstudien werden Gewalt dethematisierende Praktiken herausgearbeitet sowie Modi der Abwehr der Vorstellung von sexualisierter Gewalt durch vertraute Mitarbeiter*innen. Im ersten Fall geht es um konzeptionell legitimierte Gewalt durch ein Team in der stationären Eingliederungshilfe, im zweiten Fall um den Verdacht auf organisierte sexualisierte Gewalt durch Erzieher*innen in einer Kindertagesstätte. Abschließend resümieren wir zur Frage, wie sich Schweigen über Gewalt vollziehen kann und welche Unterschiede sich im Umgang mit unterschiedlichen Gewaltphänomenen in Organisationen Sozialer Arbeit zeigen.

1 Der Begriff Dethematisierung soll erfassen, wie wahrgenommene und thematisierte Gewalt durch verschiedene Praktiken wieder dethematisiert und damit aus dem Fokus der Aufmerksamkeit gerückt und nicht weiter ausgehandelt wird.

2. Die Frage nach dem Schweigen zu Gewalt in Organisationen

International werden seit über zwei Jahrzehnten (erneut) öffentliche Debatten über Gewalt in pädagogischen Institutionen geführt. Maßgeblich angestoßen wurde diese Auseinandersetzung von Menschen, die in ihrer Kindheit Gewalt in institutionellen Kontexten erfahren haben (vgl. Kappeler 2011; Keupp u. a. 2017; Andresen 2015). Weiterhin wurden in Deutschland aktuelle Konstellationen von Gewalt durch pädagogisches Personal in Einrichtungen der Eingliederungshilfe, Kinder- und Jugendhilfe, Kindertagesstätten und in der Jugendarbeit öffentlich bekannt (vgl. Lorenz 2020).

Es fällt auf, wie präsent der Begriff des Schweigens sowohl in der fachöffentlichen als auch der wissenschaftlichen Debatte über dieses Gewaltphänomen ist, oftmals in metaphorischer Form, wie in der Rede von »Mauern des Schweigens« (Bergmann 2011: 17) oder von »Ringe[n] des Schweigens« (Keupp u. a. 2017: 301) um Institutionen. Manfred Kappeler ordnet die Frage nach dem institutionellen Schweigen als Schlüsselthema (vgl. Kappeler 2011) ein, um zu erfassen, wie sich Gewaltkonstellationen bilden und über Jahre agieren können. In der dominierenden Verwendung erscheint Schweigen als Chiffre, unter der verschiedene sprachliche und nicht sprachliche Handlungen erfasst werden (vgl. Andresen 2015). Die Frage nach Gründen für das Schweigen von Mitarbeiter*innen über Missstände in Organisationen ist ein Gegenstand organisationspsychologischer Forschung (vgl. Knoll/van Dick 2013) sowie der Forschung zu Fehlerkulturen in Einrichtungen (vgl. Derr u. a. 2017). Wird Schweigen hingegen als soziale Praxis verstanden, gilt das Interesse der Frage, wie sich Schweigen in den Alltagsroutinen und sozialen Praktiken von pädagogischen Institutionen vollzieht. Die Frage nach dem »Wie« des Schweigens richtet die Aufmerksamkeit auf die Alltagskommunikation über (thematisierte) Gewalthandlungen in pädagogischen Einrichtungen.

Methodologisch beinhaltet diese praxeologische Perspektive auf das Schweigen die Annahme einer Einsozialisierung in Praktiken und die Möglichkeit ihrer stummen Vermittlung an neue Organisationsmitglieder. Um kontextspezifische Praktiken ausführen zu können, ist implizites Wissen um die organisationalen Strukturen, Abläufe und Machtverhältnisse relevant. Mit dem Konzept der kompetenten Teilnehmer*innenschaft an Praktiken wird erfassbar, dass auch jene Organisationsmitglieder, die nicht (umfassend) vom Ausmaß der Gewalt wissen,

Träger*innen von Schweigepraktiken sein können (vgl. Schmidt 2012). Bevor wir zwei Fallstudien diskutieren, nähern wir uns den Begriffen des Schweigens und Verschweigens von Gewalt theoretisch an.

3. Schweigen und Verschweigen von Gewalt gegen Kinder

Schweigen ist nicht selbsterklärend, sondern es bedarf der sozialen Einordnung, da es gegensätzliche Bedeutungen haben kann, wie das innige, beleidigte, feige oder andächtige Schweigen. Implizite und explizite Regeln, wer mit wem worüber sprechen darf und worüber zu schweigen hat, strukturieren Gesellschaften. Menschen werden einsozialisiert in kulturell etablierte Schweigepraktiken, die auf Loyalitäten basieren und verbinden (vgl. Assmann 2013, Hahn 2014). Für die Analysen der Fallkonstellationen vertiefen wir zwei Dimensionen des Schweigens (vgl. Lorenz 2020): das verbale Schweigen im Sprechen und in Texten sowie die Strukturierung des Sprechens und Schweigens in institutionellen Machtverhältnissen.

In jedem Sprechen bleibt etwas ungesagt. Beim verbalen Schweigen geht es darum, dass etwas für den Kontext Bedeutendes nicht thematisiert, sondern über etwas anderes gesprochen wird (vgl. Hahn 2014). Ein Beispiel dafür sind wortreiche Rechtfertigungen im Umgang mit Schuld (vgl. Assmann 2013). Die Annahme, dass die Sprache der bevorzugte Ort ist, um über etwas zu schweigen, sensibilisiert für das Verschweigen von Gewalt im vielgestaltigen Sprechen in pädagogischen Institutionen. Dies gilt auch für das Schweigen in Dokumenten. Schriftliche Aussagen in Akten und Berichten bleiben eher unwidersprochen als mündliche Aussagen. Zugleich schaffen Dokumente langfristig wirksame Narrative über Adressat*innen in pädagogischen Institutionen (vgl. Zaft 2011).

Sprechen und Schweigen hängen eng zusammen mit Machtmissbrauch und Gewalt. Hannah Arendt zeigte, dass Wörter missbraucht werden können, um Handeln gegenüber anderen zu verschleiern, statt es verständlich zu machen. Den Missbrauch von Sprache zur Verschleierung beschreibt sie als Übergang von legitimer Machtausübung zu Machtmissbrauch und Gewalt (vgl. Arendt 2005).

In Institutionen sind Schweigeregeln und implizite Schweigegebote verbunden mit Hierarchien und Machtverhältnissen. Erving Goffman analysierte das Schweigen als ein konstitutives Element von Institutionen mit einem sozialtherapeuti-

schen Mandat. So ist das Auslassen oder Verschleiern von Anteilen der Biografien von Klient*innen und das Ignorieren der Auswirkungen des institutionellen Kontexts auf ihr Verhalten funktional für die Legitimation von Interventionen des Personals (vgl. Goffman 2014). In Einrichtungen wie Wohngruppen der Eingliederungshilfe und Kindertagesstätten führen ungleich verteilte Machtmittel zu spezifischer Deutungs- und Durchsetzungsmacht. Für Kinder und Jugendliche in Institutionen ist es oftmals erschwert, mit Thematisierungen von Gewalterfahrungen oder -beobachtungen auf Resonanz zu treffen. In einer adultistisch geprägten Gesellschaft bleiben ihre Stimmen tendenziell unerhört. Dies verstärkt sich, wenn Erwachsene ihnen zuschreiben, sie besäßen nicht die nötige Reife oder Rationalität zur Meinungsäußerung (vgl. Liebel 2020). So haben Fachkräfte im Rahmen von professional storytelling vielfältige Möglichkeiten, ihre Deutungen von Situationen darzustellen, ihr Handeln als pädagogisch angemessen zu rechtfertigen und Adressat*innen entsprechend ihrer Erzählung zu konstruieren (vgl. Hall u. a. 1997). Legitimatorisch können Fachkräfte sich dabei auch auf Konzepte beziehen, wie die umstrittenen Konzepte »IntraActPlus« in Fallstudie 1 oder ein Spielkonzept in Fallstudie 2. Trotz ihrer unterschiedlichen Anlage wird in beiden Konzepten ein bestimmtes Bild von erwünschtem kindlichem Verhalten entworfen und enge körperliche Nähe zwischen Erwachsenen und Kindern legitimiert und vorstrukturiert. In behavioralen Konzepten wie »IntraActPlus« wird zudem die Bestrafung, Beschämung und Disziplinierung junger Menschen entlang eines »idealen Verhaltensmodells« (Goffman 2014: 71) nahegelegt. Dabei wirken gesellschaftlich wirksame normative Vorstellungen vom »schwierigen« versus des »funktionierenden« Kindes (vgl. Demant/Lorenz 2020).

4. Praktiken im Umgang mit Hinweisen auf Gewalt in Einrichtungen – zwei Fallstudien

Im Folgenden stellen wir Befunde aus zwei Fallstudien vor, in denen der Umgang mit aufgedeckter oder angezeigter (sexualisierter) Gewalt durch Mitarbeiter*innen in Organisationen Sozialer Arbeit untersucht wurde. Beide Fallstudien wurden mit methodologischen Zugängen der interpretativen und rekonstruktiven Sozialforschung durchgeführt (vgl. Rosenthal 2015) und im Sinne des Codierparadigmas der Grounded Theory analysiert (vgl. Strauss 1998). In der ersten Fallstudie geht es um konzeptionell legitimierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Wohn-

gruppen im Rahmen von Eingliederungshilfe, die über mehrere Jahre innerhalb der Organisation dethematisiert wurde. In der zweiten Fallstudie geht es um angezeigte sexualisierte Gewalt durch Erzieher*innen in einer evangelischen Kindertagesstätte. Aus dem Datenmaterial werden Praktiken der Dethematisierung von Gewalt (Fallstudie 1) und Modi der Abwehr der Vorstellung von sexualisierter Gewalt (Fallstudie 2) rekonstruiert. Das die Fallstudien verbindende Erkenntnisinteresse betrifft die Frage, welche Praktiken in Einrichtungen im Effekt zu einem Verschweigen von Gewalt führen und damit der Auseinandersetzung mit und Aufarbeitung von angezeigten Fällen entgegenstehen.

4.1 Fallstudie 1: Dethematisierung von konzeptionell legitimierter Gewalt in der Eingliederungshilfe

In der ersten Fallstudie geht es um eine Gewaltkonstellation in einem diakonischen Träger, der unter anderem Leistungen im Bereich der stationären Eingliederungshilfe anbietet (zum Untersuchungszeitpunkt nach SGB XII, mittlerweile SGB IX). Ein für zwei Wohngruppen zuständiges Team übte über einen Zeitraum von mindestens drei Jahren (2005 bis 2008) Gewalt aus. Kinder und Jugendliche zwischen 9 und 15 Jahren, die so genannte »Mehrfachdiagnosen« erhalten haben, sind die Betroffenen. Das Datenmaterial dieser Fallstudie umfasst das Gruppenkonzept, 18 narrative Interviews mit ehemaligen und aktuellen Mitarbeiter*innen der Organisation, zwei Interviews mit Fachkräften der Einrichtungsaufsicht und des Kostenträgers sowie 164 Seiten aus dem Übergabebuch des Teams. Die betroffenen jungen Menschen und ihre Eltern konnten während des Forschungsprojekts nicht für Interviews angefragt werden, ihre Perspektiven sind eine Leerstelle in der Rekonstruktion.

Für das Team bildete das »IntraActPlus«-Konzept (vgl. Jansen/Streit 2006) einen Legitimationsrahmen: Die Mitarbeiter*innen begründeten daraus ihr therapeutisches Selbstverständnis. Sie deuteten Gewalthandlungen um als pädagogisch-therapeutische Interventionen im Sinne des Konzepts, demzufolge Verhaltensänderungen durch »sekundengenaue Bestrafungen für negatives Verhalten« oder »Belohnungen für positives Verhalten« (ebd.: 202) zu erreichen seien. Im Gruppenalltag wurden Elemente des Konzepts gewaltförmig ausgelegt. Dazu gehörte ein System des schrittweisen Entzugs von Symbolfiguren bei unerwünschtem Verhalten (vgl. Gruppenkonzept o.J.). Beim Verlust aller Figuren erfolgten Bestrafungen.

Eine zentrale Rolle spielte die »Körperorientierte Interaktionstherapie« (KIT), mit der vermeintliche Körperkontaktblockaden überwunden werden sollen (vgl. ebd.). Die KIT wurde umgesetzt in Form von teils stundenlangem Festhalten einzelner Bewohner*innen durch mehrere Erwachsene in Verbindung mit weiteren Gewalt-handlungen.

Zum Zeitpunkt der Konzeptbewilligung wurde bereits auf das Gewaltpotenzial der KIT hingewiesen (vgl. Benz 2013). Eine interviewte Fachkraft der Aufsicht beim Landesjugendamt thematisierte im Interview »Bauchschmerzen« bei der Prüfung von diesem und methodisch ähnlich angelegten Gruppenkonzepten, weshalb besonders nachgefragt worden sei, als das Gruppenkonzept zur Eröffnung einer zweiten Wohngruppe zur Prüfung vorlag. Dass die Erlaubnis zur Gruppenöffnung gegeben wurde, hänge auch damit zusammen, dass die Einrichtungsaufsicht in einen »Träger[,] der so lange im Geschäft« sei, ein »gewisses Vertrauen« (Fachkraft Einrichtungsaufsicht) habe.

So wurde nach der Etablierung der gewaltvollen Bestrafungen in einer ersten Gruppe eine zweite, durch das gleiche Team betreute Wohngruppe eröffnet und damit beworben, junge Menschen aufnehmen zu können, mit denen sich andere Gruppen überfordert sehen (vgl. Gruppenkonzept, o.J.). Nach einer gemeinsamen Meldung von drei Mitarbeiter*innen und Schilderungen eines Jugendlichen wurde die Gewalt in den Jahren 2008 und 2009 schrittweise aufgedeckt. Während Gewalt im stationären Bereich für Außenstehende oft unsichtbar bleibt, waren die Misshandlungen in diesem Fall visuell nachvollziehbar, denn das Team hatte sein Tun zu Reflexionszwecken ausführlich per Video dokumentiert. Die Gewalt beinhaltete unter anderem verbale Demütigungen, Essensentzug, Vergabe ungenießbaren Essens, Strafsitzen, wiederholtes Vom-Stuhl-Stoßen einer Jugendlichen durch mehrere Erwachsene, stundenlanges Festhalten in Kombination mit dem Zufügen von Schmerzen und tagelange Isolation einzelner Jugendlicher. Nach einer Selbstanzeige der Organisation folgten die strafrechtliche Aufarbeitung und eine Gerichtsverhandlung. Diese mündete in drei Verurteilungen zu mehrmonatigen Haftstrafen wegen Körperverletzung, von denen zwei zur Bewährung ausgesetzt wurden. Mitarbeiter*innen und Supervisor*innen initiierten eine wissenschaftliche Studie (vgl. Kessl/Lorenz 2016; Lorenz 2020).

Zur Frage nach dem Vollzug des Verschweigens von Gewalt ließen sich aus dem Datenmaterial drei Praktikenkomplexe rekonstruieren, die im Folgenden vorgestellt werden: 1.) Schweigen im professionellen Sprechen und Schreiben, 2.) Ver-

schleiern gewaltförmiger Handlungen gegenüber Außenstehenden, 3.) Ausbleibende Reaktionen anderer Organisationsmitglieder (vgl. Lorenz 2020).

4.1.1 Schweigen im professionellen Sprechen und Schreiben

Für das Verschweigen der Gewalt war der »IntraActPlus«-Ansatz zentral. Dieser bot dem Team Begriffe, mit denen es die Übergriffe als pädagogisch oder verhaltenstherapeutisch umdeuten konnte. Die Strukturelemente dieses verbalen Schweigens zeigen sich in Einträgen im Übergabebuch des Teams, wie wir an einem Ausschnitt exemplarisch verdeutlichen. Zur Jugendlichen Hatice² wird dokumentiert:

»[...] Hatice → Hatte Spaß am Frühlingsfest, viel getanzt und gelacht, aber auch extrem viel provoziert. Später KIT-Ähnliche Einheiten und halten, auch ca. 2 Stunden, dann entspannt und geschafft ins Bett« (Übergabebuch)

Den lesenden Kolleg*innen wird durch den Verweis auf Hatices Freude beim Fest vermittelt, dass es ihr in der Gruppe gut geht. Die Erwähnung, sie habe »provokiert«, bereitet legitimatorisch die Nennung von »KIT-ähnliche[n] Einheiten und halten« über »ca. 2 Stunden« vor. Um diese Information einzuordnen, ist Kontextwissen erforderlich. Außenstehende, die das Konzept, aber nicht die Gruppenpraxis kennen, könnten hierin eine Referenz zum »IntraActPlus«-Ansatz und eingeweihte Teammitglieder die Praxis des Festhaltens unter Zwang erkennen. Textstrukturell bilden die Erwähnungen des Haltens immer die Auflösung einer zuvor erwähnten Provokation der Kinder und Jugendlichen. Es werden keine Einzelheiten zur Form des Haltens und der sonstigen Interaktion zwischen den Mitarbeiter*innen und Hatice während der »zwei Stunden« präzisiert. So bleibt trotz der vermeintlich genauen Dokumentation zum Gruppenalltag und zu einzelnen Bewohner*innen offen, was genau in der Dienstzeit passiert ist.

4.1.2 Verschleiern gewaltförmiger Handlungen gegenüber Außenstehenden

Dieser Komplex betrifft Praktiken, mit denen das Team Dimensionen des Gruppenalltags für Außenstehende verschleierte und kontrolliert enthüllte. Wir veran-

2 Alle Namen sind pseudonymisiert.

schaulichen diese Praktik an der Elternarbeit. Der Rahmen der Elternarbeit wird im Gruppenkonzept gesteckt durch die Aussage, dass »Eltern schwieriger Kinder oftmals an ihre Grenzen [stoßen]« (Gruppenkonzept o.J.: 4). Mit der Annahme einer »besonders schweren Belastung« in der Herkunftsfamilie wird erklärt, dass Eltern in »therapeutische Prozesse« (ebd.: 9) einzubeziehen sind. Solche Referenzen zu anerkannten Ansätzen, wie dem der partizipativen Elternarbeit, sind exemplarisch für die Selbstrepräsentation des Teams. Zugleich wird bereits im Gruppenkonzept die enge Kontrolle der Kontakte legitimiert: »Gespräche und Übungen sind in regelmäßigem Turnus genauso wichtig, wie klar festgelegte und direktiv begleitet Kontakte« (ebd.: 9). Der Konzeptrahmen sichert, dass das Team den Verlauf der Kontakte dirigieren konnte.

Der Einbezug der Eltern steht im funktionalen Zusammenhang mit der konzeptionellen Maxime, den jungen Menschen »keine Nischen« zu lassen. Würden die Eltern den Ratschlägen der Fachkräfte folgen, erhält ihr Kind »keine Nischen mehr, um das Fehlverhalten stabil aufrechtzuerhalten« (ebd.), so die Botschaft. Die »Nische«, die es zu schließen gilt, ist relevant für die Verschleierung der Gewalt. Durch die konzeptionell definierte Allianz von Eltern und Team und die kontrollierten Besuche wird die Möglichkeit eingeschränkt, dass Eltern der Behauptung der notwendigen therapeutischen Behandlung widersprechen oder die jungen Menschen ihren Eltern von der Gewalt erzählen. Eltern werden in die Handlungslogik einbezogen und auf eine Rolle festgelegt: Dem Konzept zufolge sind sie überfordert und auf die Arbeit der Fachkräfte angewiesen. Unterstützen können die Eltern laut des Konzepts, indem sie dazu beitragen, dass ihrem Kind »keine Nischen« im familiären Kontakt bleiben.

Im Übergabebuch werden zahlreiche Telefonate mit Eltern notiert und die Teammitglieder bestätigen sich gegenseitig, indem sie zustimmende Elternstimmen dokumentieren, wie in diesem Ausschnitt über eine Mutter: »Sie ist erleichtert, weil Manuel jetzt bei uns ist und sie endlich wieder gut schlafen kann« (Übergabebuch).

Goffman zufolge müssen Einrichtungen mit einem therapeutischen Mandat Angehörigen Einblicke gewähren. So werden die Eindrücke Außenstehender kontrolliert und die Einrichtung inszeniert (vgl. Goffman 2014). Die häufigen Anrufe des Teams vermitteln den Eltern, über die Situation ihres Kindes genau informiert zu sein. Tatsächlich erhalten sie gefilterte Darstellungen, die mit dem Versprechen verbunden sind, dass die Beeinträchtigungen der Kinder durch die angebliche Therapie überwunden werden könnten. Soweit rekonstruierbar, werden die El-

tern in diesen Praktiken nicht direkt belogen. Jedoch werden ihnen Informationen vorenthalten, die sie für eine Einschätzung der Situation ihres Kindes benötigt hätten (vgl. Hahn 2014). Indem das Team zentrale Dimensionen des Gruppenalltags verschleiert, werden die Eltern in ihrem Gesamteindruck getäuscht.

4.1.3 Ausbleibende Reaktionen Außenstehender

Der dritte Komplex umfasst Praktiken von Vorgesetzten und anderen Mitarbeiter*innen. Auch wenn sie nicht um das Ausmaß wissen, stabilisieren ihre (Nicht-)Reaktionen auf Irritationen und Hinweise das Gewaltssystem. Im Datenmaterial wird deutlich, dass Bewohner*innen, Fach- und Hauswirtschaftskräfte im Einrichtungsbereich Übergriffe beobachten, wie im folgenden Interviewausschnitt:

»[...] es gibt einen (.) bewohner [...] der is irgendwann [...] reingekommen und hat die (.) pädagogen [...] angesprochen (1) wat machen (.) was machen denn eigentlich die betreuer in der Rüberhöhle mit der Rabea (1) die sitzen da alle auf stühlen um die Rabea drum herum (.) und die Rabea sitzt in der mitte und die werfen die da immer vom stuhl runter [...] ja das war bekannt (1)« (Fachkraft Gruppendienst).

In der geschilderten Szene wird ein Kind Zeuge von Gewalthandlungen und informiert seine Betreuer*innen. Neben der Erwähnung einzelner Meldungen an Vorgesetzte lassen sich aus dem Material zwei dominierende Praktiken des Umgangs mit solchen Beobachtungen rekonstruieren: interner Spott und das Zurückhalten kritischer Impulse.

Kolleg*innen im Einrichtungsbereich bezeichnen das Team als »Scientologen« oder »Sekte«. Sie verdichten in solchen Metaphern ihre Wahrnehmung der Teamkonstellation. Tatsächlich weist das Team Strukturmerkmale auf, die Lewis Coser (2015) als charakteristisch für Sekten beschrieb. Dazu gehört die teaminterne Erwartung totaler Loyalität, die sich unter anderem darin ausdrückt, dass Teammitglieder ihre Freizeit in den Gruppen verbringen. Ein weiteres Merkmal ist das Selbstverständnis, höheren moralischen Standards zu folgen und daher eigene moralische Kriterien festlegen zu können (vgl. ebd.). Der Selbsterzählung des Teams zufolge verfügt es durch seine Orientierung am »IntraActPlus«-Ansatz über ein exklusives Wissen, das Außenstehende nicht haben. Daraus begründet es seine Resistenz gegen externe und teaminterne Kritik.

Das Sprechen unter den Mitarbeiter*innen aus Nachbargruppen über diese Beobachtungen erfolgt im kollegialen Austausch. Diese Form der Thematisierung vermag nicht in das Gewaltsystem zu intervenieren. Neben den Praktiken des internen Spottes und der unausgesprochenen Kritik gibt es im Material einzelne Hinweise auf Meldungen an die Bereichsleitung. Den Interviews zufolge werden diese von den Vorgesetzten über mehrere Jahre nicht aufgegriffen oder zurückgewiesen, da die neu konzipierte Wohngruppe als erfolgreich galt.

In Interviews schildern Fachkräfte aus Nachbargruppen auch Situationen, in denen Teammitglieder Einzelheiten ihres Umgangs mit den Kindern und Jugendlichen mitteilen:

»[...] dass die gesagt haben so ja man (.) gewöhnt den bewohnern das und das verhalten ab wenn man denen immer das zu essen gibt was die nicht mögen und so so: äh wo man dann so geschluckt hat und gedacht hat äh« (Fachkraft Nachbargruppe)

Deutlich wird hier, dass die gewaltausübenden Mitarbeiter*innen durchaus über ihre Bestrafungspraxis sprechen. Die Interviewpartnerin erinnert sich an ihre Irritation, die sie aber nicht verbalisiert, sondern die »geschluckt« und »gedacht« bleibt. Mit ihrem gegenwärtigen Wissen ordnet sie das vor Jahren Gehörte als Ausdruck eines Gewaltsystems ein. Die (Neu-)Einordnung des Geschehens und dessen Interpretation als Gewalt zeigt sich in solchen Interviewerinnerungen als ein sozialer Prozess.

Fallstudie 1 verdeutlicht, wie sich das Schweigen vollziehen konnte in Umdeutungen von Gewalthandlungen als vermeintliche Pädagogik oder Therapie, im Verschleiern des Gruppengeschehens gegenüber Außenstehenden und durch fehlende Nachfragen und ausbleibende Meldungen.

4.2 Fallstudie 2: Abwehr der Vorstellung von sexualisierter Gewalt durch Fachkräfte in Kindertagesstätten

Das zweite empirische Beispiel stammt aus einem Teilprojekt des Forschungsverbunds ForuM zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der evangelischen Kirche, in dem wir die Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt in Kindertagesstätten und Gemeinden von 2021–2023 untersucht haben (Forschungsverbund ForuM

2023). Anhand einer Fallstudie diskutieren wir Dimensionen der Dethematisierung, die sich als spezifisch für den Umgang mit dem Verdacht auf sexualisierte Gewalt zeigen.

In der Fallstudie bringen Eltern einen Verdacht auf (sexualisierte) Gewalt durch Fachkräfte einer evangelischen Kindertageseinrichtung in einer Großstadt zur Anzeige. Die Anzeigen umfassten den Verdacht auf körperlich-sadistische und sexualisierte Gewalt, quälnerische und folterähnliche Handlungen sowie sexuelle Ausbeutung der Kinder durch Zuführung an Dritte. Die betroffenen Kinder waren zum Zeitpunkt der Anzeige unter fünf Jahre alt. Unsere Analyse erfolgt auf Grundlage von 16 Interviews mit Eltern, Fachkräften und kirchlichem Personal, einer Gruppendiskussion, verschiedenen Dokumenten sowie persönlichen Dokumentationen der Interviewpartner*innen.

Der Verdacht auf sexualisierte Gewalt entsteht bei den Eltern durch explizite Darstellungen ihrer Kinder in Form von Erzählungen, Zeichnungen und Spielszenen. Er wird außerdem gestützt durch eine Historie an Verletzungen aus dem Kita-Alltag der Kinder, die zu ihren Darstellungen der sexualisierten Gewalt passen und durch ein körperbetontes Spielkonzept, was in den Jahren zuvor von der Einrichtungsleitung in den Gruppenalltag integriert wurde, auf engem Körperkontakt von Erwachsenen und Kindern beruht und die konzeptuelle Ausrichtung der Kita maßgeblich prägte. In der Einrichtung wurden mindestens zwei Workshops zu diesem Spielkonzept mit externen Erwachsenen ohne informierte Einwilligung der Eltern durchgeführt. Für die Eltern fügt sich aus den Darstellungen ihrer Kinder, den Verletzungen und dem allgemein entgrenzten Umgang in der Einrichtung ein Gesamtbild zusammen, was bei ihnen den Verdacht auf organisierte sexualisierte Gewalt durch die Fachkräfte erhärtet.

Die Ermittlungen werden allerdings eingestellt, da sie keinen hinreichenden Tatverdacht ergeben. In den Interviews mit beschuldigten Erzieher*innen und den anzeigenden Eltern werden die Ermittlungen übereinstimmend als marginal beschrieben.

Auch die Aussagen der betroffenen Kinder werden in den Ermittlungen nicht einbezogen, da sie auf Grund ihres Alters als nicht juristisch belastbar gelten. Unabhängig von dieser juristischen Entscheidung finden die Schilderungen der betroffenen Kinder auch in den Interviews mit Fach- und Leitungskräften des evangelischen Kita-Trägers keine Rezeption.

Insgesamt lassen sich aus dem empirischen Material dieser Fallstudie vier Modi rekonstruieren, mit denen die Vorstellung von organisierter sexualisierter Gewalt durch frühpädagogische Fachkräfte abgewehrt wird. Hiervon sollen im Folgenden zwei exemplarisch vorgestellt werden.

4.2.1 Abwehr der Vorstellung von Gewalt durch bekannte Kolleg*innen

Im ersten Modus scheint sich eine Abwehr der Vorstellung von organisierter sexualisierter Gewalt im Kontext der evangelischen Kindertagesstätte aus den Beziehungen und Abhängigkeiten unter den Erwachsenen zu begründen. In diesem Abwehrmodus wirken offenbar auch die Abhängigkeiten der Eltern von den Betreuungsplätzen sowie der Fachkräftemangel, durch den Kitas auf die Bindung des Personals angewiesen sind.

Für die Eltern zeichnet sich bereits beim ersten Gespräch mit der fallverantwortlichen Trägerfachkraft eine Abwehr der Vorstellung von organisierter sexualisierter Gewalt ab. Aus der Perspektive der Eltern zieht sich diese durch den gesamten Fall.

»gleichzeitig war da auch sozusagen die Message die da rüberkam so ja Kinderfantasien, ham halt ne blühende Fantasie und sind sie sich sicher und das sind ganz irgendwie altgediente und erfahrene Kollegen die kennen wir [...] also die ham uns da nicht viel Glauben geschenkt« (Anzeigendes Elternteil).

Das Elternteil beschreibt im Interview, dass es das Gefühl hatte, dass die Trägerfachkraft dem Verdacht der Eltern keinen Glauben schenkte. Dieser Unglauben sei seitens der Trägerfachkraft darüber legitimiert worden, dass die beschuldigten Fachkräfte »altgediente und erfahrene Kollegen« seien. Die Schilderungen wurden demnach mit Verweis auf das Vertrauen in bekannte Kolleg*innen, denen die entsprechenden Handlungen nicht zugetraut werden, abgewehrt.

4.2.2 Abwehr der Vorstellung von Gewalt über die Mystifizierung und Delegitimierung des Verdachts

Im zweiten Abwehrmodus wird die Vorstellung der geschilderten Gewaltkonstellation über das Infragestellen der Legitimität des Verdachts der Eltern und der für sie sichtbaren Indizien abgewehrt.

Das Anzweifeln der Legitimationsgrundlage des elterlichen Verdachts, die sich in den Erzählungen ihres Kindes finden lässt, wird von dem oben zitierten Elternteil als zentrale Botschaft des ersten Gesprächs mit der Trägerfachkraft erinnert. Die damit einhergehende Delegitimierung kindlicher Aussagen über Gewalterlebnisse befördert zudem das Unverständnis der Eltern für das Vorgehen und die Argumentation der Trägerfachkraft.

Die institutionellen Akteur*innen nehmen gegenüber den Interviewer*innen Einordnungen vor, dass sie sexualisierte Gewalt im Allgemeinen sehr ernst nehmen, aber in diesem Fall nicht davon ausgehen, dass es Gewalt in der Einrichtung gegeben habe. So betont die Trägerfachkraft im Interview, dass der Fall sich von Beginn an anders darstellte als andere Fälle, die sie bearbeitet habe. Der Fall sei »nicht so wie wir das, wie ich das sonst kenne, dass es punktuell bezogen auf ein Kind quasi ein das Kind äußert das und das« (Trägerfachkraft). Für die Fachkraft scheint sich der Fall ihrem gewohnten Modus der Krisenbewältigung zu entziehen. Sie beschreibt den Verdacht der Eltern als »der schlimmste Horrorfilm, den man sich vorstellen kann« (ebd.). Darin drückt sich eine Mystifizierung des Falls, eine Zuschreibung von Fiktion sowie eine Distanzierung von einem Wahrheitsgehalt der Kindererzählungen aus. Deutlich wird ein Unbehagen der Trägerfachkraft angesichts des von den Eltern thematisierten Verdachts: Dieser wird gegenüber den Interviewer*innen als ein angstmachender, mit dem Superlativ »schlimmste« versehener »Horrorfilm« eingeordnet.

Seitens der Trägerfachkraft wird eine Unvorstellbarkeit der beschriebenen Gewaltkonstellationen bestärkt, die in einer vollständigen Zurückweisung des Verdachts der Eltern mündet. Anstatt die schweren Vorwürfe der Eltern besonders ernst zu nehmen, unabhängig von den eigenen Affekten, scheint das Unbehagen der Trägerfachkraft handlungsleitend zu sein und mündet in Abwehr und damit auch in ausbleibende Aufarbeitung. Das Ausmaß der geschilderten Gewaltkonstellation sorgt also nicht dafür, dass der Fall institutionell besonders ernst genommen wird, sondern bedingt im Gegenteil, dass der Fall von Beginn an für unvorstellbar erklärt wird und sich über eine sprachliche Mystifizierung von der Möglichkeit der Gewalt distanziert wird.

5. Diskussion und Resümee

Die beiden Fallstudien betreffen verschiedene Gewaltphänomene. Disziplinierung, Bestrafung und Beschämung von Kindern und Jugendlichen in Heimeinrichtungen war lange Teil von institutioneller Erziehung und ist möglicherweise auch deswegen mithilfe von Vokabular aus der Gegenwartspädagogik umdeutbar. Sexualisierte Gewalt gegen Kinder ist historisch überwiegend geächtet und wird dementsprechend eher vollständig abgewehrt.

Das Schweigen über (den Verdacht auf) Gewalt in Einrichtungen vollzieht sich in dethematisierenden Praktiken, die sich je nach Gewaltphänomen unterschiedlich ausformen. Die Fallstudien weisen Kontraste und Parallelen auf. In Fallstudie 1 geht es um nach außen verschleierte Gewalt, die zugleich intern visuell und schriftlich dokumentiert wurde. In Fallstudie 2 geht es um die Thematisierung von sexualisierter Gewalt, die nicht nachgewiesen werden kann, was die Abwehr auf Seiten der verantwortlichen organisationalen Akteur*innen offenbar erleichtert. Beides, die Dethematisierung wie auch die Abwehr ermöglichen es, eine Auseinandersetzung mit den betreffenden Handlungen zu vermeiden und sich als Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen einer Organisation davon zu distanzieren.

Eine Parallele der beiden Fälle ist die Kategorie »Vertrauen«, die mögliche Interventionsmomente offenbar verhindert hat. Vertrauen durch lange Zusammenarbeit mit einem bekannten, etablierten Träger (Fallstudie 1) oder in die langjährigen Kolleg*innen (Fallstudie 2) hat offenbar in beiden Fällen dazu beigetragen, dass Zweifel an einem potenziell übergriffigen Konzept übergangen oder Meldungen von Übergriffen nicht ernst genommen wurden. In beiden Fällen spielte der Bezug auf Konzepte, die ein Verhältnis und Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern strukturieren, eine Rolle.

Zudem wird das Bild vom Kind in beiden Beispielen relevant. In beiden Fällen wurden die betroffenen Kinder nicht befragt, in Fallstudie 2 wurden ihre von den Eltern wiedergegebenen Aussagen als »Fantasie« entwertet und fanden keinen Einzug in die organisationale Bearbeitung des Falls. Die fehlende Ernstnahme der Schilderungen, aber auch der kindlichen Bedürfnisse und Perspektiven, verweisen auf ein paternalistisches Absprechen der Deutungsmacht von Kindern über ihre eigenen Erfahrungen. Der Blick auf den Vollzug des Schweigens sensibilisiert somit auch für die Bedeutung der Resonanz auf Thematisierungen von Gewalterfahrungen und Beobachtungen. Ein abschließendes Plädoyer könnte vor diesem

Hintergrund sein, dass Verantwortungsträger*innen in Einrichtungen Sozialer Arbeit ihr Vertrauen eben nicht nur auf Mitarbeiter*innen, sondern besonders auch auf die Adressat*innen Sozialer Arbeit ausweiten sollten. So könnte ermöglicht werden, dass die Thematisierungen der Schutzbefohlenen Resonanz erfahren, anstatt dethematisiert und beschwiegen zu werden.

Literatur

Andresen, S. (2015): Das Schweigen brechen. Kindesmissbrauch – Voraussetzungen für eine persönliche, öffentliche und wissenschaftliche Aufarbeitung, in: Geiss, M./Magyar-Haas, V. (Hrsg.): Zum Schweigen: Macht Ohnmacht in Erziehung und Bildung, Weilerswist-Mettelnich: Velbrück Wissenschaft, S. 127–146. <https://doi.org/10.5771/9783845277332-127>

Assmann, A. (2013): Formen des Schweigens, in: Assmann, A./Assman, J. (Hrsg.): Schweigen – Archäologie der literarischen Kommunikation XI, München: S. 51–68. https://doi.org/10.30965/9783846755426_004

Arendt, H. (2014): Macht und Gewalt, München: Pieper.

Arendt, H. (2005): Vita Activa oder vom tätigen Leben, München: Pieper.

Benz, U. (Hrsg.) (2013): Festhaltetherapien. Ein Plädoyer gegen umstrittene Therapieverfahren, Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837966473>

Bergmann, C. (2011): Abschlussbericht der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Berlin.

Coser, L. A. (2015): Gierige Institutionen – Soziologische Studien über totales Engagement, Berlin: Suhrkamp.

Demant, M./Lorenz, F. (2020): Interactions of Shame: Shame and violence against children in residential care, in: Frost, L./Magyar-Haas, V./Schoneville, H./Sicora, A. (Hrsg.): Shame and Social Work: Theory, reflexivity and practice, Bristol: University Press, S. 99–118. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447344063.003.0006>

Derr, R./Hartl, J./Mosser, P./Eppinger, S./Kindler, H./Muther, A. (2017): Kultur des Hinhörens. Sprechen über sexuelle Gewalt, Organisationsklima und Prävention in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Zentrale Ergebnisse, München: DJI.

Forschungsverbund ForuM 2023: Forschungsverbund ForuM – Forschung zur Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt und anderen Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland, Hannover. <https://www.forum-studie.de/> (29.8.2023).

Goffman, E. (2014): *Asyle – Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und andere Insassen*, 19. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gruppenkonzept (o.J.): *Lernfenster – Konzeption der Kleingruppe mit verdichteter Betreuung*. Educon GgmbH – diakonische Hilfe der Graf Recke Stiftung (Hrsg.), Düsseldorf.

Hahn, A. (2014): Schweigen, Verschweigen, Wegschauen und Verhüllen, in: Bellebaum, A./Hettlage, R. (Hrsg.): *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Beiträge*, Wiesbaden: Springer VS, S. 151–174. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19134-8_9

Hall, C./Sarangi, S./Slembrouck, S. (1997): Silent and silenced voices: Interactional construction of audience in social work talk, in: Jaworski, A. (Hrsg.): *Silence. Interdisciplinary Perspectives*, Berlin/New York: De Gruyter, S. 181–211.

Jansen, F./Streit, U. (2006): *Positiv lernen*, Heidelberg: Springer VS.

Kappeler, M. (2011): *Anvertraut und ausgeliefert. Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen*, Berlin: Springer VS.

Kessl, F./Lorenz, F. (2016): *Gewaltförmige Konstellationen in den stationären Hilfen – eine Fallstudie*. EREV-Schriftenreihe, 16/2016.

Keupp, H./Strauss, F./Mosser, P./Gmür, W./Hackenschmied, G. (2017): *Schweigen – Aufdeckung – Aufarbeitung. Sexualisierte, psychische und physische Gewalt im Benediktinerstift Kremsmünster*, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14654-2>

Knoll, M./Van Dick, R. (2013): Do I Hear the Whistle...? A First Attempt to Measure Four Forms of Employee Silence and Their Correlates, in: *Journal of Business Ethics*, 113 (2), 349–362. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1308-4>

Liebel, M. (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*, Weinheim: Beltz; Beltz Juventa.

Lorenz, F. (2020): *Der Vollzug des Schweigens – Konzeptionell legitimierte Gewalt in den stationären Hilfen*, Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30299-3>

Rosenthal, G. (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Weinheim: Beltz Juventa.

Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*, Berlin: Suhrkamp.

Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München: UTB.

Zaft, M. (2011): Der erzählte Zögling. Narrative in den Akten der deutschen Fürsorgeerziehung, Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417379>

Zum Schluss:
Reflexionen zum
Verhältnis von
Forschung und
Praxis

Professionalitätsforschung als Praxisforschung

Regine Müller

1. Einleitung: Professionalitätsforschung für die Praxis

Praxeologische Professionalitätsforschung stellt – so lässt sich für die letzten Jahre konstatieren – einen (noch) kleinen, aber festen Platz im Kanon sozialarbeitswissenschaftlicher oder sozialpädagogischer Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit dar (u. a. Wernberger 2023; Müller 2023a). Aber auch andere Disziplinen wie die Schul- und Frühpädagogik (vgl. Bohnsack u. a. 2022) nehmen zunehmend einen praxeologisch verankerten professionalitätstheoretischen Diskurs auf. Professionalität wird als ein Schlüssel für die gelingende Bearbeitung von lebenspraktischen Problemen und Krisen von Betroffenen und für die gelingende Beteiligung von Kindern und Jugendlichen verstanden. Professionalität gilt in der Sozialen Arbeit, der Frühpädagogik wie auch der Lehramtsausbildung als ein Kernbegriff disziplinärer Theoriebildung.

Professionalitätsforschung stellt dabei nicht nur eine Frage der grundlagen- und anwendungsorientierten Forschung auf dem Gebiet der Disziplinbildung an Hochschulen angewandter Wissenschaften und Universitäten dar, sondern kann und sollte, so die hier vertretene These, für die Weiterentwicklung und das Verstehen der Praxis selbst genutzt werden. Rekonstruktive Professionalitätsforschung in Anschluss an die praxeologische Wissenssoziologie bietet ein Instrumentarium, um zu erforschen, wie und auf welche Weise sich die Praxis in unterschiedlichen Spannungsfeldern und Widersprüchen zwischen gesellschaftlichen und organisationalen Rahmenbedingungen wiederfindet. Sie fokussiert die Frage, wie es professionellen Akteur*innen in ihrem alltäglichen Handeln gelingt, in sich immer wieder neu etablierenden professionellen Handlungsfeldern Entscheidungen zu

treffen und Handlungsweisen routiniert hervorzubringen. Eine so bestimmte Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit bedeutet, die auftretenden Widersprüche im Umgang mit wohlfahrtsstaatlichen Programmatiken, gesetzlichen Vorschriften und organisationalen Rahmenbedingungen auf einer Prozessebene sichtbar werden zu lassen. Blickt man auf die Kennzeichen der noch jungen, praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalitätsforschung (u. a. Müller 2023a; Kubisch 2023; Bohnsack 2020; Bohnsack u. a. 2022; Franz/Kubisch 2020), so lässt sich feststellen, dass sie dabei die prozessuale Hervorbringung implizit geteilter Wissensbestände erforscht und die interaktionale Handlungspraxis innerhalb einer wohlfahrtsstaatlichen und organisationalen Inverhältnissetzung mikroanalytisch rekonstruiert.

Mit dieser Forschungsperspektive sind eine forschersche Haltung des Sich-Überraschen-Lassens und ein Einlassen auf die Logik der Praxis verbunden. Sie basiert auf einem wertfreien Zugang zur Rekonstruktion der Handlungspraxis und des professionalisierten Milieus. Sich neu etablierende professionelle Handlungsfelder lassen sich demnach über formal-strukturelle Elemente losgelöst von der normativen Bewertung beschreiben.

Der Artikel greift auf Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt¹ zurück, in dem 37 Netzwerkkoordinierende, die auf kommunaler oder kreisweiter Ebene Netzwerke zur Vermeidung von Kinderarmut koordinieren, in acht Gruppendiskussionen zum Thema Kinderarmut diskutiert haben. Die Netzwerkkoordination zur Vermeidung von Kinderarmut stellt ein neues professionelles Handlungsfeld der Sozialen Arbeit dar, in welchem die professionellen Handlungsweisen im Umgang mit wohlfahrtsstaatlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sichtbar werden (vgl. Müller 2023a).

In dem Beitrag wird die Variationsbreite des professionellen Handlungsfeldes der Netzwerkkoordination zur Vermeidung von Kinderarmut in der Sozialen Arbeit an empirischen Beispielen skizziert. Ausgehend von diesen Erkenntnissen diskutiert der Text den Gewinn des diskursiven Einbezugs professioneller Fachkräfte im Anschluss an die Interpretation der erhobenen Daten. Darin anschließend werden Möglichkeiten einer methodischen Erweiterung der praxeologischen Professionalitätsforschung über Elemente einer responsiven Evaluationsforschung diskutiert. Letztere, so die These, trägt nicht nur zum disziplinären Erkenntnisgewinn bei,

1 Der Artikel baut auf Erkenntnissen auf, die in der Dissertationsschrift (vgl. Müller 2023a) veröffentlicht wurden.

sondern auch zur Reflexion und Weiterentwicklung professionalisierter Milieus, dem eigentlichen Mehrwert von Praxisforschung.

2. Professionalität – ein praxeologischer Begriff

Aufgrund ihres gesellschaftlichen Mandats befindet sich die Soziale Arbeit in wohlfahrtsstaatlich gerahmten Spannungsfeldern. Die gesellschaftlichen Ebenen werfen normative Perspektiven auf die Handlungspraxis, stehen häufig im Kontrast zu jenen Anforderungen, die die Adressat*innen an die professionellen Fachkräfte herantragen, oder im Widerspruch zu den fachlichen Ansprüchen, die die Fachkräfte selbst aus ihren verschiedenen Mandaten an ihre professionelle Handlungspraxis stellen. Die wohlfahrtsstaatlichen Rahmenbedingungen sind in zentraler Weise in und mit der Handlungspraxis verwoben (Müller 2010) und regulieren die Praxis in Form sozialpolitischer Programmatiken, programmspezifischen Anrufungen und Diskursen (vgl. Müller 2023b). Im praxeologischen Verständnis von Professionalität handelt es sich um eine auf der interaktionalen Ebene verwobene Handlungspraxis, die sich nicht in der reinen Anpassung an institutionelle Vorgaben, in der Umsetzung organisationaler Strukturen oder der Anwendung gesetzlicher Vorschriften manifestiert. Vielmehr basieren praxeologische Perspektiven auf Professionalität auf der methodologischen Annahme, dass alles Wissen und Handeln nur innerhalb eines gesellschaftlichen, gar sozialisatorisch wirkmächtigen Zusammenhangs erforscht werden kann. Die erlebten und erfahrenen Weltzusammenhänge sind sozusagen jeder professionellen Handlungsebene vorausgesetzt und dieser inhärent (vgl. Grundmann 2020: 32).

In Anschluss an Mannheim (1980) formuliert Bohnsack die praxeologische Wissenssoziologie (2017) und beschreibt über die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums, dass in der Handlungspraxis auf der einen Seite institutionalisierte Rollenbeziehungen, normative Vorgaben, gesetzliche Normen bestehen und auf der anderen die Handlungspraxis durch den Habitus in Form bereits erlebter Erfahrungszusammenhänge geprägt ist. Beide Seiten stehen in einem Spannungsverhältnis, in einer »notorischen Diskrepanz« zueinander. Der Handlungsvollzug besteht nun darin, dass diese Diskrepanz in einer routinierten und auf Dauer gestellten Art und Weise bewältigt wird.

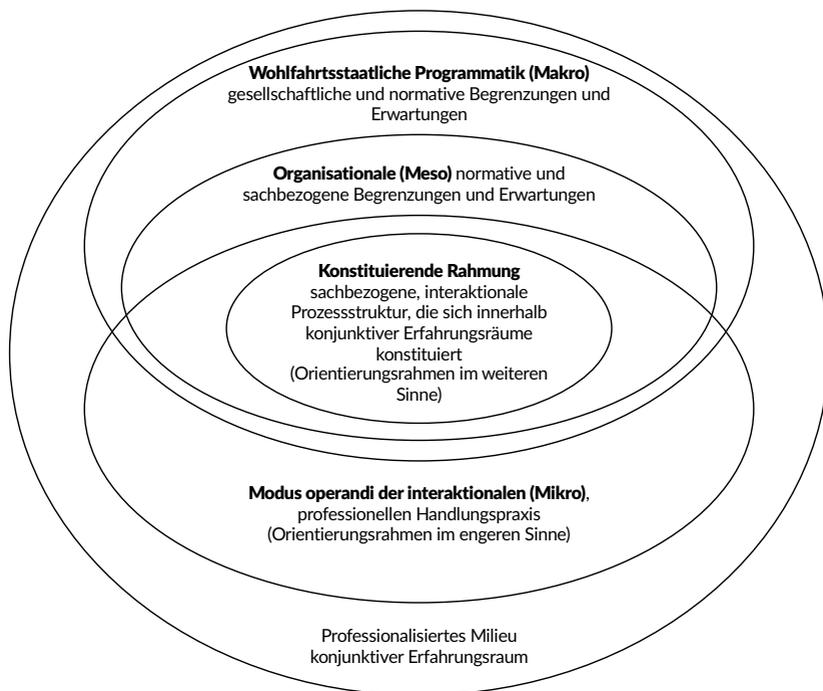


Abb. 1: Professionalisiertes Milieu im Wohlfahrtsstaat (eigene Abbildung in Erweiterung Bohnsack 2020: 71; 2017: 103, aus: Müller 2023a: 87)

Abbildung 1 zeigt eine Zusammenführung und Erweiterung des Modells des konjunktiven Erfahrungsraums (vgl. Bohnsack 2017: 103) als auch des professionalisierten Milieus (Bohnsack 2020: 71), welches der empirischen Studie zur Erforschung von Professionalität im Wohlfahrtsstaat (Müller 2023a) zugrunde liegt. Das heuristische Modell für die Erforschung neuer professioneller Handlungsfelder nimmt in praxeologischen Perspektiven auf Professionalität im Wohlfahrtsstaat die unterschiedlichen Ebenen des sozialen Handelns, wie es Bohnsack in Anschluss an Luhmann auf den Ebenen der Gesellschaft, der Organisation und der Interaktion (resp. der Gruppe) ausdifferenziert hat (vgl. Bohnsack 2021: 93) zum Ausgangspunkt der Analyse. Es besteht eine Mehrdimensionalität der Kategorienbildung, die in diesem Beitrag nur in Ansätzen ausgeführt werden kann (vgl. weiterführend Müller 2023a: 76ff.). Die konstituierende Rahmung liegt zentral – sozusagen in einer dreidimensionalen Position die normative und habituelle

Ebene zusammenführend und rahmend – im Zentrum der praxeologischen Rekonstruktion von Professionalität. Professionalität wird dabei in einem Mehrebenenmodell als ein Verflechtungszusammenhang der wohlfahrtsstaatlichen (Makro-)Ebene, der organisationalen (Meso-)Ebene sowie der Mikroebene verstanden, auf welcher ebenso der Modus Operandi zum Vorschein kommt. In der konstituierenden Rahmung verdeutlicht sich der Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen der Meso-, der Makroebene und dem Modus Operandi der interaktionalen Handlungspraxis auf der Mikroebene. Die Mikroebene ist die zentrale Ebene, die in der Forschung rekonstruiert werden kann und danach befragt wird, inwiefern ein gemeinsamer, konjunktiver Erfahrungsraum – im professionellen Kontext bezeichnet als professionalisiertes Milieu – besteht (vgl. Bohnsack 2020).

3. Strukturmerkmale professionalisierter Milieus

In der praxeologischen Professionalitätsforschung wird die formal-strukturelle Ebene von Professionalität anhand ihrer konstitutiven Bedingungen weiter ausdifferenziert. Erst im Anschluss an die Rekonstruktion der in die Praxis eingelassenen, diskursethischen Prinzipien und ihrer interaktiven Regelmäßigkeit (vgl. Bohnsack 2020: 15, 101ff.) kann es zu einer normativen Bewertung kommen, inwiefern es sich um eine »gelungene, vollständige oder weniger gelungene, weniger entwickelte Professionalität« (Terhart 2011: 216) handelt.

In der praxeologischen Professionalitätsforschung wird auf der interaktionalen Ebene die Logik der Praxis, das bedeutet, die Art und Weise, wie Fachkräfte in ihrer professionellen Praxis aufeinander Bezug nehmen, rekonstruiert. Dieser Rekonstruktionsschritt ist ein vielschichtiger Interpretationsprozess, in dem einzelne, aufeinander bezogene Textpassagen in ihren sprachlichen und parasprachlichen Bedeutungsgehalten für die Diskursorganisation, d.h. die Abfolge und den Aufbau des Diskurses, rekonstruiert werden. Auf eine formulierende Interpretation folgt eine ausführliche reflektierende Interpretation, die in intersubjektiven Forschungswerkstätten an verschiedenen vergleichenden Textausschnitten stattfindet. Jene Formen der Rekonstruktion können aufgrund der Dichte der Analyse in diesem Beitrag nicht umfassend nachgezeigt werden. Stattdessen werden die durch den Interpretationsprozess generierten Erkenntnisse über die Beschreibung der Strukturmerkmale von Professionalität, anhand der exemplarischen Auschnitte aus Gruppendiskussionen, dargestellt.

gemeinsame Dekonstruktion von Armutsbildern erweitert wird und stereotype Armutsbilder entgrenzt werden können. In der weiteren, hier nicht dargestellten, komparativen Analyse mit anderen Sequenzen (vgl. Müller 2023a: 204ff.) zeigt sich, dass sich in diesem professionalisierten Milieu eine konstituierende Rahmung etabliert hat. Sie besteht darin, dass sich die Teilnehmenden unbewußt verständigen und dabei auf einen gemeinsamen Wissensbestand zurückgreifen, ohne diesen explizieren zu müssen. Eine derartige Vollzugswirklichkeit ist geeignet, sozialisatorische Wirkmächtigkeit zu entfalten und dadurch auf Dauer gestellte professionalisierte Milieus (Bohnsack 2020: 32) hervorzubringen oder zu modifizieren. In dieser Handlungspraxis sind sie in der Lage, Armutsbilder über eine implizite Rahmung oder über eine metatheoretische Ebene Elemente aufzugreifen und zu rekonstruieren.

Lf: *also, ich (.) seh die beiden, seh die beiden wohl seh denjenigen, der das wohl von sich gibt, der sieht für mich jetzt nicht in erster Linie arm aus, ähm (.) ist auch ähm in ner, in ner Umgebung (.) wo jetzt keine brennenden Mülltonnen sind, ähm*

If: *da führt doch gerade jemand seinen @Pitbull aus@ @(.)@*

Mf: *└ @(.)@ ┘*

Lf: *@(.)@*

If: *entschuldige, ich wollte das ähm*

Lf: *grüne, grüne Bäumchen und etcetera, ähm ich sach jetzt einfach mal, (2) ähm, (3)also, der jammert auf einem hohen Niveau @(.)@ (3) find ich, also wer, wer ne Taschengelderhöhung mit ähm (2) ja, das ist, das ist das ist etwas, was ja wirklich on on top ist und ähm, von Kinderarmut also Taschengeld und Kinderarmut sind für mich jetzt, ja (.) nicht unbedingt Dinge, die sich ähm (.) die zusammengehören, also, Teilhabe, Bildung, Gesundheit, ähm existenziellen Dinge, finanziere ich nicht mit ähm Taschengeld, sondern das ist on Top für (.)*

GD HÜGEL, Passage »grüne, grüne Bäumchen«,

01:08:42– 01:11:03

Im Beispiel der Gruppe HÜGEL ist zunächst auch eine auf Dauer gestellte konstituierende Rahmung gegeben, die eine erwartbare Handlungspraxis eröffnet. Dieses zeigt sich in der direkten, aufeinander bezogenen und emotionalen Ver-

ständigung über die implizite Bedeutung der Kennzeichnung eines Hundes als Pitbull. Gleichzeitig wird aber in dieser Handlungspraxis deutlich, dass stereotype Armutsbilder und der Umgang mit imaginativen (virtuellen) sozialen Identitäten (vgl. Goffman 1963) als machtvolle Beziehung in die Praxis eingelassen sind. Auf formal-strukturaler Ebene zeigt sich, dass die Sichtbarkeit von Armut entlang von Stereotypen (»Pitbull«) weiter eröffnet und vorangebracht wird. Wie sich im weiteren komparativen Vergleich zeigt (vgl. Müller 2023a: 229ff.), wird ein Umgang mit Armut unter Einschluss von Stereotypen und machtstrukturierter Fremdrahmung hervorgebracht, der im Gegensatz zum Beispiel der Gruppe BERG nicht dekonstruiert wird. Losgelöst von einer normativen Bewertung der Handlungspraxis zeigt die Vollzugswirklichkeit daher sozialisatorische Wirkmächtigkeit. Ergänzend lässt sich jedoch an anderen Stellen im Material erkennen (vgl. Müller 2023a: 210ff.), dass eine kollektive Aneignungspraxis zum Umgang mit wohlfahrtstaatlicher Programmatik (noch) nicht gegeben ist, weshalb es sich – präziser gefasst – um ein sich professionalisierendes Milieu handelt.

Demgegenüber zeigt sich im Beispiel der Gruppe SEE eine Handlungspraxis, die auf keine gemeinsame interaktionale Erlebnisschichtung rekurriert, sondern an den eigenen mittelschichtsbezogenen Werten und einer Zwei-Klassengesellschaft orientiert ist.

Vf: *und wenn man sich das mal überlegt, die Idee, wir fördern Obst und Gemüse für alle Kinder, damit die wenigstens eine gesunde Sache am Tag bekommen, großartig*

Xf: *mhm*

Vf: *und dann scheitert es daran, dass die Lehrkräfte (.) sagen, wir sind dafür nicht zuständig, die Eltern sagen wir haben keine zeitlichen Ressourcen dafür, die Kinder sagen, Obst im Ganzen esse ich nicht und es keine weitere Person*

Wf: *⊥ die kennen es @wahrscheinlich gar nicht@ @(.)@ ja*

Vf: *⊥ ja ⊥ ja die kennen es nicht, die kennen es nicht, dass man sich einen Apfel nehmen soll*

Wf: *⊥ die wissen nicht, wie man es isst @(.)@*

Vf: *⊥ ja, dass man da reinbeißt*

Wf: @dass man das essen kann@, weil das ist nicht in Plastik eingepackt und dann kann es ja nicht gut sein @(!.)@

GD SEE, Passage »ein Stück Obst pro Tag« 00:16:15 – 00:17:51

Im Ausschnitt des Diskursverlaufes der Gruppe SEE wird der programmatische Gehalt aus einer stigmatisierenden Perspektive aufgegriffen. Es besteht kein gemeinsamer Orientierungsrahmen, der eine sachbezogene, reziproke und auf Dauer gestellte Interaktion bereitstellt, sondern die Adressat*innen selbst werden zum Objekt der Erstcodierung. An weiteren vergleichenden Sequenzen (vgl. Müller 2023a: 152f.) stellt sich die machtstrukturierte Fremdrahmung um auf einen interaktionalen Modus, der als Willkür bezeichnet werden kann (vgl. Bohnsack 2017: 124). In der Diskursorganisation zeigt sich die Konstruktion totaler Identitäten der Adressat*innen, die mit Moralisierung, Pathologisierung oder der Zuschreibungen totaler (In-)Kompetenz verbunden sind. Hier fehlen sowohl ein konjunktiver Erfahrungsraum als auch eine konstituierende Rahmung, weshalb es sich um ein deprofessionalisiertes Milieu handelt.

5. Responsive Professionalitätsforschung

Die Rekonstruktion der Strukturmerkmale von Professionalität in bestimmten Handlungsfeldern, so wurde hier argumentiert und in Ansätzen exemplarisch für ein Handlungsfeld gezeigt, kann auf dem Weg einer formal-strukturalen Professionalitätsforschung bestimmt werden und den disziplinären Diskurs bereichern. Gleichzeitig bieten sich aber – in diesem wie in anderen professionellen Handlungsfeldern – Anschlussmöglichkeiten, die über die analytische Ebene in der disziplinären Verankerung hinausgehen und in ihren Elementen als responsive Evaluationsforschung (vgl. Lamprecht 2012) bezeichnet werden können. In der Erweiterung des empirischen Modus der Professionalitätsforschung über den diskursiven Einbezug von Beforschten im Anschluss an Forschungsprozesse zeigen sich Möglichkeiten, wie die Ergebnisse in die Praxis selbst zurückgebunden werden können (vgl. Abb. 2) und diese weiterentwickeln können.

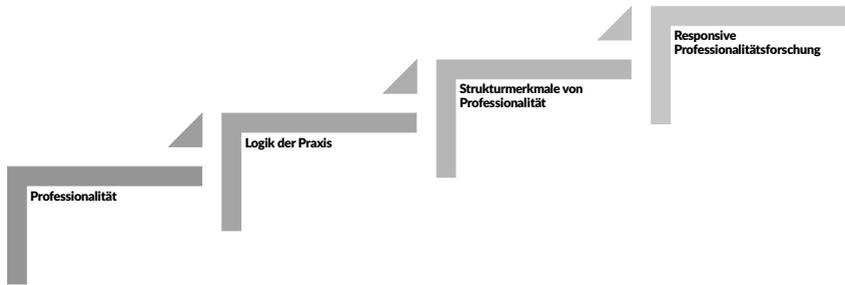


Abb. 2: Abfolge der Rekonstruktion praxeologischer Professionalität und responsiver Professionalitätsforschung (eigene Abbildung)

Eine Erweiterung im Rahmen eines Konzeptes der »Responsivität« schließt an den »responsive Approach« (Stake 2000: 347) an. Bohnsack konstatiert, dass mit diesem Konzept »im Bereich der Evaluation(sforschung) eine entscheidende Wende vollzogen worden [sei], die sich als eine rekonstruktive und praxeologische verstehen lässt« (Bohnsack 2016: 137). In dieser wird in den 1970er Jahren erstmalig unterschieden zwischen den Programmen und den Aktivitäten derjenigen, die an der Umsetzung der Programme teilnehmen. Dadurch werden die handlungspraktische Ebene und die Wertorientierungen selbst als Form impliziten Wissens zum Gegenstand der Evaluation gemacht (vgl. ebd.). Wissensbestände einer responsiven Evaluation sind sodann jene, die »in der Praxis des Sozialisationsprozesses, des sozialisationsgeschichtlichen Er-Lebens erworben wurden und im kollektiven Gedächtnis dauerhaft verankert sind« (ebd.: 146). In der Evaluationsforschung schließt sich dann an, dass der

»im Interpretations- und Auswertungsprozess (im Sinne der komparativen Analyse) geführte virtuelle Diskurs zwischen Stakeholdergruppen nun in seinen Grundprinzipien und in einigen zentralen Punkten in dem Sinne real fortgeführt wird, dass den Stakeholdergruppen die Orientierungen der anderen Gruppen in ihrer Unterschiedlichkeit zu den eigenen vermittelt werden« (ebd.: 155).

An die Ergebnissicherung des forschungsimmanenten Prozesses der Professionalitätsforschung schließt sich somit eine evaluationsbezogene Phase an, in der in Interpretationsgruppen geleistete Vergleich der Modi der Organisation der Diskurse zwischen den Untersuchungsbeteiligten in Form realer, vergleichender Interpretationen mit anderen oder den Forschungsbeteiligten selbst fortgeführt wird. In diesem Fall steht nicht der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn »über die

Praxis« im Vordergrund, sondern die Praxis selbst würde als Teil ihrer eigenen Praxisrekonstruktion einbezogen werden.

In dieser wird der im Rahmen des empirischen Vorgehens geführte komparative Vergleich zwischen professionellen Fachkräften unter Beteiligung der betreffenden oder weiterer Fachkräfte im jeweils beforschten professionellen Handlungsfeld aufgegriffen, wiederholt oder mit neuen Erkenntnissen oder Validierungen versehen. Der Diskurs der Wissenschaft über die Praxis wird mit bzw. in der Praxis geführt.

Die praxeologische Methodologie geht davon aus, dass jede Wahrnehmungs- und Denkweise abhängig von der »Standortgebundenheit« (Mannheim 1952: 243) des Denkens ist. Als methodisch-theoretischer Zugang geht es immerzu um das »Relationieren« (ebd.: 242), in dem der Forschende, wie Beforschte, die Äußerungen »stets auf eine bestimmte Art der Weltauslegung« (ebd.) beziehen (vgl. Bohnsack 2017: 181, vgl. Müller 2023a: 65). Das Einbringen zentraler propositionaler Ergebnisse aus dem Forschungsvorhaben fokussiert somit das Ziel der Gewinnung von Einblicken in die jeweilige Standortgebundenheit (Bohnsack 2020: 36) der Evaluationsbeteiligten (einschließlich der Forschenden selbst) und der Weiterentwicklung der Praxis über den real geführten Diskurs hinaus.

Insbesondere in sich neu etablierenden Handlungsfeldern, in denen wohlfahrtsstaatliche Programmatiken scheinbar unsichtbar in der Praxis wirkmächtig werden und sozialpolitische Spannungsfelder und Ambivalenzen deutlich werden, trägt praxeologische Professionalitätsforschung auf formal-strukturaler Ebene zu einer Sichtbarwerdung der Ungleichgewichte zwischen normativen Anrufungen, organisationalen Gestaltungsmöglichkeiten und deren interaktionaler, handlungspraktischer Bewältigung bei. Sie sichert die Möglichkeit der theoretischen Reflexion, Weiterentwicklung und somit Transformation professioneller Milieus über die gemeinsame Erfahrung des Diskurses. Exemplarisch seien Handlungsfelder in der Sozialen Arbeit im Kontext von Flucht und Migration, der Beschäftigungsförderung, der Gestaltung von institutionellen Übergängen oder im Bereich der Kindheitspädagogik genannt, in denen einzelne Stakeholder und Stakeholdergruppen in »people processing organizations« (Luhmann 1978: 248) zentrale Anteile der programmatischen Ausrichtungen des Wohlfahrtsstaates übernehmen.

6. Ausblick – die forschersiche Haltung

In Anbetracht der Fülle des disziplintheoretischen Repertoires der Sozialen Arbeit zur Beschreibung ihres professionellen Handlungsauftrags besteht die Herausforderung einer empirischen Forschung darin, nicht eine eigene Praxis hervorzubringen, die als »Ethnozentrismus des Gelehrten« (Bourdieu 1993: 370) zu bezeichnen ist. Stattdessen, und dafür plädiert dieser Beitrag, erfordert die (Er-)Forschung der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit eine Forschungsmethodik, die geeignet ist, ohne normierende Vorannahmen über ihren Gegenstand zu Erkenntnissen über ihre Handlungspraxis zu gelangen. Wie dieser Artikel zusammenfassend darstellt, lösen die praxeologische Professionalitätsforschung und die implizierte grundlagentheoretische Begriffslegung diesen Anspruch ein. Das Merkmal der professionellen bzw. beruflichen Handlungspraxis ist es, dass diese »Praxis selbst das Produkt ist, an dem dann auch die Qualität der Arbeit gemessen wird« (vgl. Bohnsack 2023: 37, Hervorhebung i. O.). Empirische Erkenntnisse, die sich der Eigenlogik, der Komplexität und der »praktischen Klugheit« (Schwandt 2002: 152) verschrieben sehen, sind von einer Bescheidenheit des Forschenden gegenüber der Logik der Praxis geprägt und mit der Bereitschaft versehen, nichts weniger als die Erfahrungen der Praxis selbst und ihre Eigenlogik zu rekonstruieren.

Nimmt man diesen und weitere Beiträge zur theoretischen Grundlage einer wohlfahrtsstaatlich informierten praxeologischen Professionalitätsforschung zum Anlass für Praxisforschung, so wird deutlich, dass sie gleichermaßen zur Weiterentwicklung der Praxis als auch der Disziplin beitragen kann. Praxisforschung in Erweiterung über eine dokumentarisch-responsive Evaluationsforschung zielt darüber hinaus auf die implizite Offenlegung der Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen Wissenschaft, Common Sense und der Handlungspraxis. Die Ergebnisse dürften insbesondere die Erstforschenden, aber auch die an der responsiven Evaluationsforschung Beteiligten zur (Selbst-)Reflexion anregen. Bei der Erforschung professioneller Handlungsfelder geht es dann im Ergebnis darum, dass Professionalität in der Sozialen Arbeit als Bestandteil von Wohlfahrtsstaatlichkeit keine letztgültige, sondern eine stets in der Praxisforschung dynamisch und relational zu beantwortende Frage ist.

Literatur

Bohnsack, R. (2016): Responsivität, Evaluation und Moderation. Perspektiven und Kontroversen des Diskurses, in: Althans, B./Engel, J. (Hrsg.): Responsive Organisationsforschung, Organisation und Pädagogik 16, Wiesbaden: Springer VS, S. 137–160. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9_7

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB). <https://doi.org/10.36198/9783838587080>

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>

Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 10. durchgesehene Auflage, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>

Bohnsack, R. (2023): Rekonstruktiv-praxeologische Professionsforschung, in: Wernberger, A. (Hrsg.): Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 17–43. <https://doi.org/10.2307/j.ctv37xg0xb.4>

Bohnsack, R./Bonnet, A./Hericks, U. (Hrsg.) (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973>

Bourdieu, P. (1993): Narzistische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität, in: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 365–401.

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.

Goffman, E. (1963): Notes on the Management of spoiled identities, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Grundmann, M. (2020): Sozialisation reloaded? Zu einer Neujustierung der Sozialisations-theorie!, in: Grundmann, M./Höppner, G. (Hrsg.): Dazwischen – Sozialisations-theorien reloaded, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 16–49.

Kubisch, S. (2023): Kollektive Praxis – geteiltes Wissen – Fachlichkeit. Professionalität und Professionalisierung Sozialer Arbeit in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive, in: Köttig, M./Kubisch, S./Spatscheck, C. (Hrsg.): Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession sozialer Arbeit, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag: Barbara Budrich, S. 137–152. <https://doi.org/10.2307/jj.2840669.13>

Lamprecht, J. (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>

Luhmann, N. (1978): Erleben und Handeln, in: Lenk, H. (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation, Erster Halbband, München: Fink, S. 235–253.

Mannheim, K. (1952): Wissenssoziologie, in: ders., Ideologie und Utopie, 9. Auflage, Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke, S. 227–267. <https://doi.org/10.5771/9783465142348-227>

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens, hrsg. von Kettler, D./Meja, V./Stehr, N., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Müller, R. (2010): »Child Protective Service« im Vergleich. Ein Modell der wohlfahrtsstaatlichen Verortung der Fachkräfte im Kinderschutz, in: Müller, R./Nüsken, D. (Hrsg.): Child Protection in Europe. Von den Nachbarn lernen – Kinderschutz qualifizieren, Münster: Waxmann, S. 31–54.

Müller, R. (2023a): Professionalität im Wohlfahrtsstaat. Praxeologische Perspektiven auf den Umgang mit Kinderarmut in der Sozialen Arbeit, Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Müller, R. (2023b): Subjektfiguren als Element praxeologischer Professionalität – Zur Rekonstruktion von Passungs- und Aneignungsverhältnissen in der Sozialen Arbeit, in: Wernberger, A. (Hrsg.): Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 151–169. <https://doi.org/10.2307/j.ctv37xg0xb.10>

Schwandt, T. A. (2002): Evaluation Practice Reconsidered, New York.

Stake, R. E. (2000): Program Evaluation. Particularly Responsive Evaluation, in: Stufflebeam, D. L./Madaus, G. F./Kellaghan, T. (Hrsg.): Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, Boston: Kluwer Academic Publishers, S. 343–362. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_18

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, Weinheim: Beltz, S. 202–224.

Wernberger, A. (Hrsg.) (2023): Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv37xg0xb>

Wie kommt Forschung in die Praxis und die Praxis in die Forschung?

Wissenstransfer als Wechselspiel zwischen Wissenschaft, Steuerungsinstanzen und lokalen Akteur*innen – ein Praxisbericht des Netzbüros Bildung Rheinisches Revier

Marie Dufri Holmgaard, Henry Peters

1. Einleitung

Das ISA-Projekt »Netzbüro Bildung Rheinisches Revier« (NBR) fokussiert das Thema Strukturwandel aus der Bildungsperspektive und unterstützt in seinen Tätigkeiten eine datenbasierte Bildungssteuerung im Revier. Das Netzbüro agiert dabei als Mittler und Schnittstelle zwischen lokalen Akteur*innen, bildungssteuernden Instanzen und der Wissenschaft. Eine Position, in der das Thema Wissenstransfer omnipräsent ist.

Die Bildungssteuerung im Strukturwandel besteht aus komplexen Prozessen, in denen vielfältige Wissensbestände ihre Relevanz haben. An unterschiedlichen Stellen in diesen Prozessen benötigt es spezifisches Wissen sowie Rückkopplungsschleifen mit den Adressat*innen, um passgenau planen zu können. Leider gelingt ein solcher Wissenstransfer nicht immer und Wissensbestände bleiben in ihren jeweiligen »Blasen« stecken: Sei es in der Wissenschaft, auf der Ebene der Fachkräfte oder bei den Adressat*innen selbst. Um dies aufzubrechen, gilt es Querverbindungen zu schaffen, damit Wissen »fließen« kann, und zwar nicht

erst am Ende eines Planungsprozesses in Form eines Feedbacks, sondern vielmehr als Wechselspiel zwischen verschiedenen Akteursgruppen im Prozess. Der Grad der Partizipation der unterschiedlichen Akteur*innen ist dabei nicht in jeder Phase der Bildungssteuerung gleich ausgeprägt. Verschiedene Akteurskonstellationen können an unterschiedlichen Stellen im Prozess zusammenkommen, um das für den jeweiligen Prozessschritt notwendige Wissen einzubringen. Das passiert nicht von allein, sondern braucht einen Rahmen und Prozessgestalter*innen, die systematisch den Wissenstransfer gestalten.

Das Netzwerkbüro macht sich dies zur Aufgabe und unterstützt bildungssteuernde Instanzen dabei, Querverbindungen zwischen den für sie relevanten Wissensbeständen zu fördern. Mit seinem regionalen Monitoring bietet es einen Rahmen, in dem lokale Akteur*innen, Steuerungsinstanzen und Expert*innen auf Augenhöhe arbeiten können. Ziel ist dabei die Verzahnung von Forschungswissen (Fachliteratur, wissenschaftliche Datenanalyse), Steuerungswissen (z. B. über erfolgreiche Arbeitsmarktinstrumente) und Praxiswissen (lokale Expertise).

Der Beitrag ist als Praxisbericht des Netzwerkbüros zu verstehen. Er beginnt mit einem einleitenden Teil zu den Besonderheiten des Rheinischen Reviers. Dabei wird das Potenzial des Gebietes als Modellregion im Strukturwandel hervorgehoben, aber auch auf Herausforderungen durch aktuelle Entwicklungstendenzen hingewiesen. Hierauf folgt eine Beschreibung der Arbeit und der Themenschwerpunkte des NBR. Der mittlere Teil des Beitrags besteht aus einem Praxisbericht am Beispiel der Erstellung eines Themenberichts, anhand dessen gezeigt wird, wie das Netzwerkbüro einen prozesshaften Wissenstransfer gestaltet. Abschließend bündelt der Beitrag die Erfahrungswerte des NBR, führt Gelingensbedingungen für den Wissenstransfer im Strukturwandel auf und nähert sich somit der Beantwortung der Frage: Wie gelingt es, verschiedene Wissensbestände in Steuerungsprozessen für den Strukturwandel miteinander zu verzahnen?

2. Strukturwandel im Rheinischen Revier: eine Modellregion für Wissenstransfer

Das Netzwerkbüro ist im Rheinischen Revier verortet, das aus den Kreisen Heinsberg, Düren, Euskirchen, dem Rhein-Kreis Neuss, der StädteRegion Aachen, dem Rhein-Erft-Kreis und der kreisfreien Stadt Mönchengladbach besteht. Mit der Ab-

kehr von fossilen Energieträgern und dem Ausbau erneuerbarer Energien verändern sich die Wirtschaftsstrukturen in dieser Region in rasantem Tempo. Ehemals bedeutsame Wirtschaftszweige verlieren an Bedeutung und neue entstehen. Der Strukturwandel ist somit allgegenwärtig.

Im Diskurs um die Gestaltung von Strukturwandelprozessen kann das Rheinische Revier als Modellregion gelten. Unternehmen, Institute, kommunale und lokale Akteur*innen sammeln derzeit zahlreiche Erfahrungen in der Mitgestaltung und Steuerung des Strukturwandels. Diese vielseitigen Wissensbestände machen das Rheinische Revier zu einer Fundgrube an Erfahrungswissen und Expertisen im Themenfeld der Transformation. Das Interessante am Strukturwandel im Rheinischen Revier ist, dass er durch den nationalen Beschluss zum Ende der Kohleverstromung einen politischen Rahmen bekam und mit den entsprechenden finanziellen Mitteln ausgestattet wurde. Durch die starke Wirtschaftsförderung sind zahlreiche Programme und Initiativen ins Leben gerufen worden, die einen positiven Strukturwandel befördern sollen und erste Wirkungszusammenhänge erahnen lassen.

In einer solchen vielfältigen Landschaft wird es zunehmend schwierig, alle Fäden zusammenzufügen und Synergien zwischen den unterschiedlichen Prozessen zu erzeugen. Wissensbestände gehen verloren oder »verinseln«. Wenn die verschiedenen Akteur*innen jedoch nicht ausreichend über die diversen Wissensbestände informiert sind, besteht das Risiko, dass (1.) Forschung mit unpassenden Methoden auf irrelevante Fragestellungen antwortet, dass (2.) Steuerungsinstanzen unpassende oder ineffiziente Instrumente etablieren und dass (3.) die lokale Praxis keine wissenschaftliche und politische Grundlage hat, um vor Ort passgenau und zielorientiert auf die Herausforderungen des Strukturwandels reagieren zu können.

3. Das Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier

Das Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aus Mitteln des Strukturstärkungsgesetzes Kohlereionen (StStG) gefördert und ist Bestandteil der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement. Es hat auf der einen Seite zur Aufgabe, Impulse für die Entwicklung regionaler Bildungsstrategien für den Strukturwandel im Rheinischen

Revier zu setzen, zugleich ist es Teil des Kompetenzzentrums »Bildung im Strukturwandel« (KoBiS), bestehend aus drei Netzbüros in den drei Braunkohlerevieren Rheinland, Lausitz und Mitteldeutschland, in denen Synergien zwischen den Regionen im Fokus stehen. Zu den konkreten Aufgaben des Netzbüros gehört der Wissenstransfer zwischen den vielen Akteursebenen im Revier. Zudem bündelt es Bildungsdaten und erstellt Analysen, um hieran anschließend steuernde Instanzen bei der Bildungsplanung beraten und begleiten zu können.

Das NBR begegnet Fragen des Strukturwandels aus der Bildungsperspektive. Der Grund hierfür liegt in der Annahme, den Strukturwandel durch Bildung in eine positive Richtung lenken zu können; denn damit die sozial-ökologische Transformation gelingen kann, benötigen Bürger*innen Weiterbildungs- und Umschulungsangebote, um den neuen Herausforderungen gerecht zu werden. Angebote im Bereich der politischen Bildung leisten einen Beitrag, um sie zur aktiven Mitgestaltung des Strukturwandels befähigen zu können und ferner können berufliche Bildung und Studiengänge Jugendlichen strukturwandelrelevante Qualifikationen vermitteln.

Eine Voraussetzung für ein passgenaues Bildungsangebot ist eine datengestützte Planung. In Zeiten des rasanten Wandels ist es von hoher Bedeutung, Veränderungsprozesse genau zu beobachten und Bildungsstrategien prozesshaft anzupassen. Es ist dabei nicht mit einer einmaligen Erhebung getan, da sich Transformationsprozesse sprunghaft ereignen können. Das Bildungsmonitoring analysiert in regelmäßigen Abständen und mit Hilfe wissenschaftlicher Verfahren Entwicklungen im Bildungsbereich und bietet somit eine gute Grundlage für Strategieentwicklungsprozesse.

Das NBR hat ein umfangreiches Monitoring aufgebaut und analysiert wiederkehrend Bildungsdaten sowie ausgewählte Bereiche des Arbeitsmarktes. So führt es unter anderem indikatorengestützte Untersuchungen zum Verhältnis zwischen Bildungsangebot und -nachfrage im Revier durch. Die Erkenntnisse aus dem Monitoring stoßen dabei auf große Resonanz im Revier. Das Netzbüro fungiert als Ansprechpartner für verschiedene Akteur*innen (Dezernent*innen, Modellprojekte etc.), um diese bei der datenbasierten Bildungsplanung zu unterstützen. Es nimmt dabei den gesamten Prozess in den Blick: Von der Wissensgenerierung und dem Wissenstransfer über die Entwicklung von Handlungsstrategien hin zu ihrer beabsichtigten Verankerung in der Praxis.

4. Wissenstransfer als dynamischer Prozess zwischen Monitoring, Steuerungsinstanzen und lokalen Akteur*innen

Um den Wissenstransfer zwischen dem Monitoring des NBR und Akteur*innen aus der Wissenschaft und den regionalen Steuerungsinstanzen zu befördern, arbeitet das Netzwerkbüro in dialogischen Prozessen, die eine Ausrichtung und Anbindung seiner Bemühungen an die Praxis ermöglichen.

Die thematischen Schwerpunkte des Monitorings sind vom NBR nicht zufällig gewählt. Vielmehr wurde vorab eine hohe Anzahl an relevanten Akteur*innen in einen mehrschrittigen, aufeinander aufbauenden Prozess eingebunden. Das Ziel dabei war es, auf Wissensbestände aufzubauen und zugleich das Erkenntnisinteresse der Akteur*innen leitend für das Monitoring werden zu lassen. Die Akteurskonstellation im Revier ist im Kontext von Bildung und Strukturwandel äußerst vielfältig und es ist – anfänglich wie fortwährend – notwendig, eine umfangreiche Netzwerkarbeit zu betreiben, um zentrale Stakeholder zu identifizieren und diese systematisch zusammenzuführen (vgl. Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier 2022a: 10 f.). Aus diesem Grund bestand ein erster Schritt in der Arbeit des NBR darin, eine breite Netzwerkarbeit zu initiieren. Aus der Beteiligung in den verschiedensten Gremien und Vernetzungen gewann das Netzwerkbüro ein Bild davon, welche Themenfelder und Bedarfe das Monitoring analysieren könnte. Zudem konnten zentrale Stakeholder gewonnen werden, um gemeinsam einen Prozess zur Schwerpunktsetzung des Monitorings anzugehen. Der Dialog mit den regionalen bildungssteuernden Akteur*innen wurde dabei als entscheidend angesehen, um sicherzustellen, dass die Ergebnisse des Monitorings nachfolgend ihre Anwendung in der Bildungssteuerung fanden.

Nach der anfänglichen Felderkundung versammelte das NBR ausgewählte Akteur*innen, um konkrete Wissenslücken zu identifizieren und Themenfelder für das Monitoring auszuwählen. Danach bündelte es zunächst die revierbezogenen Datensätze innerhalb der jeweiligen Schwerpunkte und zog Einschätzungen und Studien von Expert*innen ergänzend heran. Dabei fanden auch Gespräche mit relevanten Akteur*innen aus der Wissenschaft statt, die die Reichweite der Ergebnisse aus dem Monitoring beförderten. Erst dann folgte die eigentliche Analyse von Bildungsdaten sowie das Zusammentragen verschiedener Wissensbestände. Die Ergebnisse bündelte das NBR in Form sogenannter Themenberichte. Diese

wurden wiederum in verschiedenen Dialogformaten eingebracht und diskutiert und hieraus letztlich kollektiv Handlungsempfehlungen abgeleitet. Die Empfehlungen gaben den Anstoß für konkretere Strategieentwicklungsprozesse.

5. Wissenstransfer am Beispiel von zwei Themenberichten

Um die eher abstrakten vorhergehenden Überlegungen exemplarisch zu konkretisieren, soll im folgenden Teil ein Einblick in die Erstellung der Themenberichte »berufliche Ausbildung« und »Weiterbildung« des NBR gegeben werden. So soll beispielhaft die dialogische und partizipative Arbeit an bildungsbezogener Wissensproduktion und Wissenstransfer im regionalen Kontext veranschaulicht werden.

In den vergangenen zwei Jahren hat sich das Thema Fachkräftemangel (nicht nur) für das Netzwerkbüro als zentrale gesellschaftspolitische Herausforderung erwiesen. Dies ist nicht verwunderlich, denn Strukturwandel schlägt sich immer auf den Arbeitsmarkt nieder, indem durch die Transformation bestimmte Aspekte der Arbeitswelt wichtiger werden, während andere an Bedeutung verlieren. In diversen Gesprächen, unter anderem mit den Dezernatsleitungen der kommunalen Gebietskörperschaften, wurde die Frage immer wieder aufgeworfen, inwieweit und welchen konkreten Beitrag Bildung zur Fachkräftesicherung leisten kann. Von den Bildungslandschaften ergab sich eine Schwerpunktsetzung auf berufliche Aus- und Weiterbildung zur Fachkräftesicherung. Die konkreten Fragestellungen waren zu diesem Zeitpunkt jedoch noch diffus und die bereichsspezifischen Wissenslücken nicht erkennbar. Aus diesem Grund lud das Netzwerkbüro zu einem Expert*innenhearing ein. Beteiligt waren unter anderem Bezirksregierungen, die Industrie-, Handels- und Handwerkskammern, Hoch- und Volkshochschulen, Gewerkschaften, Forschungsinstitute und die Bundesagentur für Arbeit. Die Vielfalt der eingeladenen Akteur*innen ermöglichte einen multiperspektivischen Blick auf das Thema, führte jedoch zu einer Vielzahl an unterschiedlichen Zielen und Bedarfen, die gemeinsam auf Schwerpunkthemen reduziert werden mussten. Dabei fiel die Entscheidung, zwei Themenberichte zu erstellen: Einen zum Thema »berufliche Ausbildung« und einen zum Thema »Weiterbildung«.

Für die Erhebung der Wissensbedarfe knüpfte das Netzwerkbüro an die konventionelle kommunale Bildungsberichterstattung an (Klausing u. a. 2017: 8). Um ein gutes Datenkonzept für die Themenschwerpunkte zusammenzustellen, fand ein enger Austausch mit den beteiligten Forschungsinstituten statt. Zudem wurden die konkreten Wissensbestände kontinuierlich mit den bildungssteuernden Instanzen gespiegelt, um die Passgenauigkeit und Anschlussfähigkeit zu überprüfen.

Als nächster Schritt galt es, eine passende Darstellungsform zu finden. An dieser Stelle entschied sich das Netzwerkbüro für einfache und leicht verständliche Grafiken. Dies lag darin begründet, dass die Ergebnisse mit einer breiten Fachöffentlichkeit diskutiert werden sollten und hierfür Verständlichkeit und Niedrigschwelligkeit gegeben sein mussten (siehe Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier 2022a: 31; Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier 2022b: 35). Auch bei der Darstellungsform setzte das Netzwerkbüro auf Dialog und stellte eine Arbeitsgemeinschaft zusammen. Diese bestand aus kommunalen Fachkräften und wissenschaftlichen Expert*innen, die gemeinsam über die jeweiligen Indikatoren und dazugehörigen Darstellungsformen berieten (Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier 2021: 7).

Der Bericht begrenzte sich bewusst auf eine Darstellung von Häufigkeiten und analysebezogenen Auffälligkeiten in den jeweiligen Ausprägungen. Er wurde somit innerhalb des Themenfeldes allgemein gehalten und enthielt keine Interpretationen. Dies hatte den Grund, dass er offen für eine Übertragung und Auswertung in vielfältigen Akteursfeldern bleiben sollte. In zwei Dialogformaten wurden mit unterschiedlichen Akteursgruppen die notwendigen Veränderungen diskutiert, die sich aus den Erkenntnissen des Berichtes ergaben. Zum einen trafen sich Vertreter*innen aus Ministerien, Kammern, Kommunalverwaltungen, Schulen und regionalen Entwicklungsagenturen zu einer Podiumsdiskussion (Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier 2022c). Die Aufnahme des Austausches wurde der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Zum anderen tauschten sich eine Vielzahl an lokalen Akteur*innen auf einer Fachkonferenz aus. Die Ergebnisse aus den Dialogformaten flossen in ein Positionspapier ein, das wesentliche Erkenntnisse des Fachdiskurses beinhaltete und auf eine Weiterentwicklung der beruflichen Ausbildung im Kontext des Strukturwandels im Rheinischen Revier abzielte (Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier 2022d). Das Positionspapier wurde anschließend an relevante bildungssteuernde Akteur*innen weitergegeben, hinunter die Landesministerien und die für die Entwicklung der Bildungslandschaft maßgeblich verantwortliche Zukunftsagentur Rheinisches Revier.

Der Prozess endete jedoch nicht hier. Im Anschluss an die Veröffentlichung der Handlungsempfehlungen wandten sich bildungssteuernde Akteur*innen an das Netzwerkbüro, um ausgehend von den Handlungsempfehlungen eine konkrete Planung anzusteuern. Hierfür wurde das Netzwerkbüro sowohl als Experte als auch für die Prozessgestaltung angefragt. Neue Prozesse starteten, in denen das Netzwerkbüro Teilanalysen durchführt und sich an konkreten Bildungsplanungsprozessen beteiligt.

6. Gelingensbedingungen für den Wissenstransfer

Aus den Erfahrungen des Netzwerkbüros können sieben Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Wissenstransfer gewonnen werden. Als erstes ist die anfängliche Netzwerkarbeit zu nennen. Die Identifikation von Schlüsselakteur*innen ist unumgänglich für die Mitgestaltung eines Feldes und bildet die Grundlage für die Bedarfserkundung sowie Identifizierung von relevanten Themen. Zweitens ist die Orientierung an den Erkenntnisinteressen der Schlüsselakteur*innen zu nennen, und zwar nicht erst im Prozess, sondern am Anfang, bei der Definition von Analysezielen.

In Bezug auf den Prozess ist es drittens von entscheidender Bedeutung wiederkehrende Dialogformate zu initiieren, die einer Vielzahl an Akteur*innen die Möglichkeit zur Partizipation eröffnen. Viertens ermöglicht die Diversität der beteiligten Akteur*innen einen multiperspektivischen Blick auf das Themenfeld, die Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze. Zugleich ist die Diversität bezogen auf die institutionelle Verortung wichtig. Hier sollten verschiedene hierarchische Ebenen vertreten sein und unterschiedliche Expertisen/Kompetenzbereiche ihren Platz finden. Fünftens sollten die Feedbackschleifen mit den verschiedenen Akteursgruppen möglichst kleinschrittig erfolgen und zur Reflexion und Evaluation und letztlich zur prozesshaften Anpassung des Vorhabens beitragen. Dabei ist darauf zu achten, dass sechstens die Darstellungsform von Daten niedrigschwellig gestaltet wird, damit sie für eine breite Fachöffentlichkeit verständlich sind. Und schließlich ist es wichtig, das Gesamtvorhaben als kreisförmigen Prozess zu verstehen. Die Publikation der Daten ist nicht als Endprodukt am Ende eines Analyseprozesses zu verstehen, sondern vielmehr als dynamischer

Teil des Prozesses. Sie liefert übergeordnetes Wissen und ist anschlussfähig für vielfältige Bildungsdiskurse. Als Impulsgeberin und Diskussionsgrundlage eröffnet sie Möglichkeiten für neue Prozesse.

7. Fazit

Dem Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier gelingt es mit seinem partizipativen Ansatz, verschiedene Wissensbestände in einem gemeinsamen Prozess einfließen zu lassen und hierdurch Querverbindungen zwischen den verschiedenen Wissensformen herzustellen. Zentral ist hierbei die systematische Einbeziehung von steuernden Instanzen und zugleich durch Dialogformate den Bogen zwischen lokalen Fachkräften, wissenschaftlichen Expert*innen und Steuerungsinstanzen zu spannen. Auf diese Weise gestaltet das Netzwerkbüro einen Resonanzraum, innerhalb dessen aktuelle Herausforderungen zu erkennen sind und aktiv und passgenau gesteuert werden können.

Literatur

Klausing, J., Mazari, S., Petran, W. (2017): Konzepte, Grundlagen und Arbeitsschritte der kommunalen Bildungsberichterstattung, in: INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Hrsg.): Datenbasiertes Arbeiten in kommunalen Bildungslandschaften. Materialien und Beiträge für die Praxis, 22, Offenbach am Main.

Kulik, L. (2017): Future alignment of lignite in harmony with Germany's energy transition, *World of Mining – Surface & Underground*, 69 (2), 79–89.

Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier (2021): *BildungsRaum Rheinisches Revier. Eine regionale Perspektive*. Neuss.

Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier (2022a): *BildungsRaum Rheinisches Revier. Berufliche Ausbildung*. Neuss.

Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier (2022b): *BildungsRaum Rheinisches Revier. Weiterbildung*. Neuss.

Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier (2022c): Was bedeutet der Strukturwandel für die berufliche Bildung im Rheinischen Revier? <https://www.bildung-rheinisches-revier.de/veranstaltungen/news/meldung/was-bedeutet-der-strukturwandel-fuer-die-berufliche-bildung-im-rheinisch-revier> [06.09.2023].

Netzwerkbüro Bildung Rheinisches Revier (2022d): Positionen für die Weiterentwicklung der beruflichen Ausbildung im Rheinischen Revier im Zeichen des Strukturwandels. https://www.bildung-rheinisches-revier.de/fileadmin/user_upload/Positionspapier_des_NBR_zur_beruflichen_Ausbildung.pdf [06.09.2023].

Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement (2020): Kompetenzzentrum ›Bildung im Strukturwandel. <https://www.transferinitiative.de/bildung-im-strukturwandel.php>

Autor*innen

Anneka Beck

Verwaltung der Professur für Soziale Arbeit, Hochschule Osnabrück

Kontakt: A.Beck@hs-osnabrueck.de

Svenja Bluhm

Akademische Mitarbeiterin, Fachhochschule Potsdam

Kontakt: svenja.bluhm@fh-potsdam.de

Milena Bücken

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleitung am Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: milena.buecken@isa-muenster.de

Sophia Gollers

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: sophia.gollers@isa-muenster.de

Prof.in Dr.in Judith Haase

Professur für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit, Katholische Hochschule NRW, Münster

Kontakt: j.haase@katho-nrw.de

Silja Hauß

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für soziale Arbeit e. V.

Kontakt: silja.hauss@isa-muenster.de

Sophia Heying

Studierende M.A. Netzwerkmanagement in der Sozialen Arbeit, Katholische Hochschule NRW, Münster

Kontakt: heyingsophia@gmail.com

Stephanie Hillenbrand

Studierende M.A. Teilhabeorientierte Netzwerke in der Heilpädagogik, Katholische Hochschule NRW, Münster

Kontakt: stephanie.hillenbrand@googlemail.com

Marie Dufri Holmgaard

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für soziale Arbeit e. V.
Kontakt: marie.holmgaard@isa-muenster.de

Katharina Knüttel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für soziale Arbeit e. V.
Kontakt: katharina.knuettel@isa-muenster.de

Niklas Kühl

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für soziale Arbeit e. V.
Kontakt: niklas.kuehl@isa-muenster.de

Corinna Lambrecht

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für soziale Arbeit e. V.
Kontakt: corinna.lambrecht@isa-muenster.de

Prof. Dr. Friederike Lorenz-Sinai

Professur für Methoden der Sozialen Arbeit und Sozialarbeitsforschung, Studiengangsleitung M.A. Childhood Studies and Children's Rights (MACR), Fachhochschule Potsdam
Kontakt: friederike.lorenz-sinai@fh-potsdam.de

Dr. Thomas Meysen

Leitung des SOCLES International Centre for Socio-Legal Studies gGmbH
Kontakt: meysen@socles.de

Dr. Regine Müller

Studiengangsleitung Kindheitspädagogik an der Kolpinghochschule für Gesundheit und Soziales
Kontakt: regine.mueller@kolping-hochschule.de

Henry Peters

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für soziale Arbeit e. V.
Kontakt: henry.peters@isa-muenster.de

Julia Pudelko

Leitung des Arbeitsbereichs Kinder- und Jugendhilfe am Institut für soziale Arbeit e. V.
Kontakt: julia.pudelko@isa-muenster.de

Dr. Norbert Reichel

Leitender Ministerialrat a.D., Publizist und Herausgeber des Internetmagazins »Demokratischer Salon« (<https://demokratischer-salon.de>)
Kontakt: norbert.reichel@netcologne.de

Prof. Klaus Schäfer

Staatssekretär a.D., Honorarprofessor an der Universität Bielefeld, Tätigkeiten im nordrhein-westfälischen Jugendministerium und als Geschäftsführer der AGJ
Kontakt: prof.klaus.schaefer@web.de

Prof. Dr. Christian Schrappner

Professor an der Universität Koblenz bis 2018; von 2015 bis 2023 im ISA Vorstand
Kontakt: christian.schrappner@isa-muenster.de

Anne Wetzel

Studierende M.A. Teilhabeorientierte Netzwerke in der Heilpädagogik, Katholische Hochschule NRW, Münster
Kontakt: Annewetzel123@web.de

