Professionelle Beziehungen in der stationären Erziehungshilfe

Welche Anforderungen an die Professionalität stellen sich sozialpädagogischen Fachkräften der Heimerziehung in der professionellen Beziehung mit fremdplatzierten Kindern?

Verfasser: Cyril Jäger
Eingereicht bei: Prof. Sigrid Schilling

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit
Fachhochschule Nordwestschweiz
Eingereicht im Juni 2013 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelor Thesis geht der Frage nach, woran eine professionelle Beziehung in der stationären Erziehungshilfe auszumachen ist. Die Arbeit orientiert sich somit an der fortwährenden Professionalisierungstendenz der Sozialen Arbeit und überträgt die darin enthaltenen Forderungen nach mehr Professionalität auf die Beziehung zwischen sozialpädagogischer Fachkraft und dem fremdplatzierten Kind.

Der Autor kommt zum Schluss, dass sich Professionalität im Beziehungsprozess in drei Hauptanforderungen unterteilen lässt: Erstens müssen sich sozialpädagogische Fachkräfte mit ihrer beruflichen Rolle identifizieren, um im Kontakt mit den Kindern eine professionelle Distanz zu wahren. Zweitens setzt die professionelle Beziehung von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Fähigkeit zur fortlaufenden Reflexion voraus, was ihnen einen professionellen Umgang mit Nähe/Distanz und den vorhandenen Emotionen ermöglicht. Drittens braucht es Partizipation im Hilfeprozess, so dass sich sowohl das Kind wie auch sein familiäres Umfeld auf die helfende Beziehung einlassen kann.

Inhaltsverzeichnis

Abstract **1**

Inhaltsverzeichnis **2**

Einleitung **3**

Hauptteil I **9**
Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld **9**
Professionelle Kompetenzen 10
Professionelle Beziehungen in der Sozialpädagogik **11**
Der idealtypische Vergleich zweier Beziehungsformen: Privat- und Berufsbeziehungen 13
Professionelle Beziehungen zwischen Nähe und Distanz 14
Professioneller Umgang mit Gefühlen 16
Reflexivität als Bedingung in der professionellen sozialpädagogischen Beziehung 18
Drei unterschiedliche Konzepte zur Illustration professioneller Beziehungen **20**
Das Konzept der Pädagogischen Beziehung nach Hermann Giesecke 20
Ulrich Oevermann und seine Auslegung professioneller Beziehung als Arbeitsbündnis 22
Die Soziale Rollentheorie nach Ralf Dahrendorf 24
Der Vergleich zwischen den drei Konzepten 26
Resümee zum ersten Hauptteil **28**

Hauptteil II **30**
Die heutige Praxis der Heimerziehung: Zwischen Zwangsmassnahme und Ort primärer Sozialisation **30**
Indikationen der Fremdunterbringung: Kinder und die Belastungsfaktoren ihrer Familien 31
Unsicher gebundene Kinder in der Heimerziehung 32
Der Heimalltag und seine strukturellen Mängel 33
Professionalität und professionelles Handeln in der Heimerziehung **35**
Professionelle Beziehung zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und fremdplatzierten Kindern **38**
Grenzen der professionellen Beziehung 41
Systemische Elternarbeit als Voraussetzung professioneller Praxis **44**

Schlussfolgerung und Ausblick **46**
Anforderungen an die Professionalität **46**
Merkmal 1: Identifikation 46
Merkmal 2: Reflexion 47
Merkmal 3: Partizipation 48
Ausblick **49**

Literatur- und Quellenverzeichnis **51**

Einleitung

Der Mensch ist als soziales Wesen daran interessiert, Beziehungen zu seinen Mitmenschen einzugehen. Während seines Lebens trifft er in unterschiedlichsten Alltagsbereichen auf Personen, zu denen er jeweils ein anderes Verhältnis pflegt. Die vorliegende Literaturarbeit thematisiert einen Bereich der Beziehung, der bisher noch wenig untersucht worden ist. Es soll hier um die berufliche, professionelle Beziehung im Berufsfeld der Sozialpädagogik gehen. Die Beziehungsfrage ist dabei nach Hermann Giesecke „Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses, weil alles, was pädagogisch veranstaltet wird, über diese Beziehung transportiert werden muss" (1999: 5). Die Verortung der Beziehung als Kerngeschäft der pädagogischen Berufstätigkeiten wirft Fragen nach ihrer Ausformung auf. Was macht eine Beziehung „professionell" und worin liegen die Unterschiede zu den herkömmlichen Freundschafts- und Liebesbeziehungen? Obwohl in der Sozialpädagogik der Fachdiskurs dazu gegenwärtig noch nicht sehr breit angelegt ist, besteht doch weitgehend die Einigkeit, dass innerhalb der fortlaufenden Professionalisierungstendenz der Sozialen Arbeit auch die Beziehungsfrage sich weiterentwickelt hat. Die Anforderungen an die Professionalität steigt und mit ihr also auch die Anforderung an eine professionelle Ausgestaltung der Beziehung zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften und ihrem Klientel. Die vorliegende Arbeit geht aber noch ein Stück weiter und nutzt die theoretischen Beiträge der Fachautorinnen und Fachautoren, um sie auf das spezifische Feld der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu übertragen. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich die professionelle Beziehung zwischen sozialpädagogischen Betreuungspersonen und den fremdplatzierten Kindern in der Heimerziehung äussert. Zur Abhandlung der Fragestellung soll sich die Arbeit auch hier an den zunehmenden Erwartungen einer professionalisierten Praxis orientieren.

Eingrenzung des Themas

1. Die Arbeit bezieht sich bewusst auf den Fachdiskurs innerhalb des deutschsprachigen Raumes. Die räumliche Begrenzung erlaubt nicht nur einen besseren Überblick zum Thema, sondern folgt auch kulturellen Überlegungen: Einerseits lässt sich die sozialpädagogische Berufstätigkeit nicht weltweit miteinander vergleichen. Andererseits äussern sich zwischenmenschliche Beziehungen und das Verständnis von Professionalität je nach Land und Kultur sehr verschieden.
2. Die Arbeit fokussiert sich des Weiteren auf die sogenannte Mikroebene, also die Ebene der direkten Begegnung zwischen Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen und den

Klientinnen/Klienten. Das professionelle Handeln in der Sozialpädagogik wird hier also primär in der Interaktion zweier Personen erläutert. Die Auswirkungen von Institutionen (Mesoebene) und der Gesellschaft (Makroebene) auf die professionelle Praxis (vgl. Lenz 2011: 112f.) werden dabei aus Gründen des Umfangs der Arbeit nicht berücksichtigt.

3. Das Geschlecht der sozialpädagogischen Fachpersonen wird in der Arbeit nicht getrennt voneinander diskutiert. Obwohl Frauen wie Männer im Kontakt mit den Klientinnen und Klienten mit Sicherheit teilweise einen unterschiedlichen Umgang pflegen, sind die Anforderungen an ihre Professionalität im Beziehungsverhalten nicht geschlechtsabhängig.

Erklärung von Begriffen

1. In der vorliegenden Arbeit werden für die Professionellen der Sozialen Arbeit synonym auch die Bezeichnungen „sozialpädagogische Fachkräfte/Fachpersonen", „Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen", „professionelle Praktikerinnen/Praktiker" oder „sozialpädagogische Betreuungspersonen" verwendet. Damit sind im Allgemeinen die im Berufsfeld tätigen Personen gemeint, die ihr Diplom an einer Höheren Fachschule, Fachhochschule oder Universität erworben haben. Mit „Klientinnen/Klienten" oder „Adressatinnen/Adressaten" sind indessen die Personen gemeint, die aufgrund ihrer Problemlagen auf professionelle sozialpädagogische Hilfeleistungen angewiesen sind.

2. Wenn von einem „Kind" gesprochen wird, meint die vorliegende Arbeit die Altersspanne zwischen 5-14 Jahren. Kleinkinder und Jugendliche sind darin nicht mit eingeschlossen. Dies aus dem Grund, weil die meisten Kinderheime in der Schweiz ihre Altersgrenze zwischen 5 und 14 Jahren festlegen. Unter dieser Grenze wird von Säuglingsheimen gesprochen, während es sich über dieser Grenze hinaus um Jugendheime handelt.

3. Unter „stationäre Erziehungshilfen" wird jegliche Art der Erziehung verstanden, die öffentlich veranlasst wird. Die „Heimerziehung" als Fremdplatzierungsmassnahme des Kindes auf einer Heimwohngruppe ist ein Teilbereich der stationären Erziehungshilfen. Sie ist zu unterscheiden von weiteren Angeboten wie zum Beispiel dem betreuten Wohnen, den Aussenwohngruppen, den flexiblen Erziehungshilfen, den ambulanten Erziehungshilfen oder den geschlossenen Unterbringungen (vgl. Trede 2001: 199).

Aufbau der Arbeit

Im ersten Hauptteil der Arbeit wird zuerst darauf eingegangen was professionelles Handeln in der Sozialpädagogik ausmacht und welche unterschiedlichen Kompetenzen von sozialpädagogischen Fachpersonen dazu erforderlich sind. Im Anschluss daran greift die

Arbeit das Thema der professionellen, beruflichen Beziehung auf und stellt sie als Vergleich den Privatbeziehungen gegenüber. Die professionelle Beziehung wird dann unter den Aspekten der Nähe/Distanz, des professionellen Gefühlsumgangs und der Notwendigkeit von Reflexionsprozessen betrachtet. Damit ist eine erste Basis für die Weiterführung der Arbeit gelegt. Mit Hermann Gieseckes Konzept der „Pädagogischen Beziehung", Ulrich Oevermanns Theorie der Beziehung als „Arbeitsbündnis" und Ralf Dahrendorfs „Soziale Rollentheorie" werden drei theoretische Ansätze vorgestellt, die alle einen wichtigen Zugang zum Inhalt von professionellen Beziehungen bieten können. Im gegenseitigen Vergleich lassen sich viele Gemeinsamkeiten und auch einige Differenzen erkennen, die in der Arbeit benannt werden sollen. Die Zusammenfassung des ersten Hauptteils sorgt zum Schluss für eine Gesamtübersicht der bisherigen Erkenntnisse.
Darauf aufbauend geht die Arbeit im zweiten Hauptteil zuerst auf die heutige Praxis der Heimerziehung ein, nennt Indikatoren die zur Fremdunterbringung von Kindern führen und beschreibt den Alltag von Heimwohngruppen. Die Aussagen aus dem ersten Hauptteil dienen anschliessend dazu, die Chancen und Grenzen professioneller Beziehungen zwischen sozialpädagogischen Fachpersonen und fremdplatzierten Kindern zu definieren. Erfahrungsberichte ehemaliger Heimkinder bieten dafür nützliche Anhaltspunkte. Zum Abschluss des zweiten Hauptteils soll die systemische Elternarbeit als Voraussetzung einer professionellen Praxis und Bedingung für ein funktionierendes Arbeitsbündnis aufgegriffen werden.
Die Schlussfolgerung spannt nochmals den Bogen über die gesamte Arbeit und nennt die drei zentralsten Anforderungen an die Professionalität sozialpädagogischer Fachpersonen in der Beziehungsgestaltung zu fremdplatzierten Kindern.

Im Folgenden soll nun aber zuerst auf den Begriff der Professionalität Sozialer Arbeit eingegangen werden. Ziel ist es dabei nicht, den sehr umfangreich geführten Professionsdiskurs aufzunehmen, sondern einen Überblick über die Entwicklung und Professionalisierung sozialer Berufe zu bieten. Diese Auseinandersetzung mit dem professionellen Werdegang der Sozialen Arbeit ermöglicht den geeigneten Einstieg für die späteren Beiträge über das professionelle Handeln in sozialpädagogischen Berufsfeldern und die darin verankerten professionellen Beziehungen.

Professionalität und Soziale Arbeit

Der Begriff „Professionalität" lässt Assoziationen von hoher Fachlichkeit und hoher Qualifikation, von viel Wissen und viel Können und einer damit verbundenen akademischen Ausbildung aufkommen. Professionalität verkörpert folglich das pure Gegenteil des Laienhaften. Die Soziale Arbeit wird in der heutigen Zeit mit ihren zahlreichen Konzepten, Theorien und Methoden dem Bild einer professionalisierten Praxis gerecht. Dem war aber nicht immer so, denn die Akademisierung nahm ihren Anfang erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In Deutschland war es Alice Salomon die mit der Gründung der ersten Sozialen Frauenschule in Berlin den Grundstein zur Verberuflichung der sozialen Tätigkeit im Bereich der Fürsorge und Wohlfahrtspflege legte. Sie setzte sich für mehr Qualifizierung der bis dahin ehrenamtlich und privat beschäftigten Frauen ein (vgl. Rauschenbach/Züchner 2011: 134). Das Ziel bestand darin, eine Verbindung der bereits bestehenden moralisch-geistigen Haltung und Persönlichkeit der Frauen mit fachlicher Kompetenz zu erwirken (vgl. ebd.: 137). So konnte sich die Arbeit in der damaligen Armenfürsorge zum ersten Mal vom Status der Berufung und Nächstenliebe abgrenzen und sich zunehmend fachlich positionieren.

In den 1950er Jahre etablierten sich die Höheren Fachschulen mit jeweils einem Studiengang in Sozialpädagogik und in Sozialarbeit (vgl. ebd.: 136). Die Akademisierung nahm dann rund um das Jahr 1970 mit der Ausweitung der Sozialen Arbeit auf Fachhochschulstufe weiter ihren Lauf. Gleichzeitig fand der Studiengang in Sozialpädagogik in Anlehnung an die Erziehungswissenschaften erstmals auch an der Universität Anklang. Damit stieg das Interesse an der „systematischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen der Fachlichkeit und Professionalität (sozial)pädagogischen Handelns" (Rauschenbach/Züchner 2011: 138). Die gesellschaftliche Modernisierung führte dazu, dass die Soziale Arbeit nicht nur in der Lehre Fortschritte erzielte, sondern durch empirische Forschung auch immer mehr theoretische Anhaltspunkte entstanden. Diesbezüglich formuliert Rauschenbach treffend: „Mit der Akademisierung der Sozialen Arbeit ging damit zugleich ein Schub in Sachen Professionalisierung und Verwissenschaftlichung einher." (ebd.: 139) Die Forderung an die Praxis wurde laut, mehr sozialpädagogische Experten zu beschäftigen, die ihr praktisches Handeln auf die Erkenntnisse der Wissenschaft abstützen und nicht bloss nach gutem Gewissen und Intuition vorgehen. Die zunehmende wissenschaftliche Gewichtung sah sich jedoch der Kritik ausgesetzt, dass die sozialpädagogische Praxis nicht standardisierbar sei und nicht als Sozialtechnologie missverstanden werden dürfe (vgl. Martin 2001: 179). In den 80er und 90er Jahre etablierte sich dann immer stärker ein Bewusstsein für den Einzelfall in der Praxis. Die Aufgabe sozialpädagogischer Professionalität wurde darin gesehen, die

Wissenschaft (Theorie) und das praktische Handeln miteinander in Verbindung zu setzen. Es galt die Lebenswelt der Adressaten und die Individualität ihrer Problemlagen mehr zu achten (vgl. ebd.: 185). Bis heute noch dominiert dieses Verständnis von Professionalität den Fachdiskurs. Roland Becker-Lenz und Silke Müller sehen im Konzept des „professionellen Habitus" das Professionsideal der handelnden Fachkräfte. „Die Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handelns wird als etwas in sich Krisenhaftes verstanden, dem mit dem professionellen Habitus etwas Verlässliches gegenübergestellt werden muss." (Becker-Lenz/Müller 2009: 200) Der professionelle Habitus setzt sich ihnen zufolge aus drei Komponenten zusammen: 1. Der Verinnerlichung des Berufsethos. 2. Der Fähigkeit Beziehungen durch Arbeitsbündnisse zu gestalten. 3. Der Fähigkeit den spezifischen Fall zu verstehen und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu behandeln (vgl. ebd. 210). Klaus Kraimer definiert den Habitus als „Zusammenspiel von Routinen, Gewohnheiten und Haltungen, die das Auftreten eines Menschen charakterisieren" (2009: 81). Der Habitus bilde sich bei den Professionellen während der akademischen Ausbildung aus und müsse während der beruflichen Laufbahn stetig weiterentwickelt werden (vgl. ebd.: 81). Auch Gaby Lenz legt Professionalität nicht als Endprodukt aus, sondern als Konstrukt von Wissen und Können, welches während des Studiums erworben und fortlaufend erweitert werden muss (vgl. Lenz 2009: 160).

Die Verinnerlichung des Berufsethos ist also Teil des professionellen Habitus und das Handeln nach gewissen ethischen Richtlinien Bestandteil der beruflichen Professionalität. In der Schweiz hat der Fachverband AvenirSocial im Jahre 2010 darum einen neuen Berufskodex herausgegeben, der das ethische Bewusstsein, die Berufsidentität und das Selbstverständnis der Professionellen der Sozialen Arbeit stärken soll. Der Kodex dient den Sozialarbeitenden als Orientierung und Steigerung der Qualität der zu leistenden Arbeit (vgl. AvenirSocial Soziale Arbeit Schweiz 2010). Letztendlich hilft er der Sozialen Arbeit aber auch, sich als personenbezogene soziale Dienstleistung in der Öffentlichkeit zu profilieren und die letzten Zweifel an ihrer Fachlichkeit und Professionalität zu beseitigen.

Neben der Ausrichtung an der Berufsethik, der angemessenen Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis und der Ausbildung eines professionellen Habitus nennt Michael Galuske die Entwicklung von Methoden als wichtiges Indiz eines professionellen Berufes (vgl. 2011: 931). „Die Methoden werden dabei als eine Art Kode, als Schlüssel zur beruflichen Identität verstanden." (Martin 2001: 141) Mit der fortschreitenden Akademisierung der Sozialen Arbeit hat sich auch das methodische Vorgehen mitentwickelt. Waren nach den Kriegsjahren vor allem die klassischen Methoden der Sozialen

Einzelfallhilfe, Sozialen Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit führend, änderte sich dies mit der Etablierung der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen und Universitäten. Die Soziale Arbeit bediente sich mehr und mehr therapeutischen Konzepten und Verfahrensmustern, wie zum Beispiel den systemischen Ansätzen, Familientherapie, klientenzentrierte Gesprächsführung und klientenzentrierte Interaktion. Gegenwärtig ist vor allem die Erweiterung des methodischen Vorgehens auf das Konzept der Lebensweltorientierung (Empowerment, Streetwork, rekonstruktive Methoden) und das zunehmende Interesse an Managementtheorien zu erkennen (vgl. Martin 2001: 142).

Aufgrund ihrer geschichtlichen Entwicklung steht nun ausser Frage, dass die Soziale Arbeit als professionalisierte soziale Dienstleistung bezeichnet werden kann. Um diesem Professionalitätsanspruch jedoch gerecht zu werden, braucht es in der Sozialpädagogik Fachkräfte, die ihr berufliches Handeln mit Hilfe neu erworbenen Wissens professionell abstützen können.

Hauptteil I

Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld

In Anlehnung an Ulrich Oevermann legen Silke Müller und Roland Becker-Lenz die Autonomie und Integrität der Klientinnen und Klienten als übergeordnetes Ziel oder auch Kern der Aufgabe professionellen Handelns fest (vgl. 2011: 98). Die **Autonomie** wird dabei in der Fähigkeit des Menschen gesehen, im eigenen Leben und nach eigener Vernunft wichtige Entscheidungen zu fällen und gleichzeitig danach handeln zu können. **Integrität** beschreibt den „Zustand von Unversehrtheit und Funktionsfähigkeit in Bezug auf die körperliche, geistige und seelische Gesundheit verbunden mit der Möglichkeit, selbstgesetzte Ziele zu erreichen" (Becker-Lenz/Müller 2009: 212). Es geht für Professionelle der Sozialen Arbeit also primär darum, ihre Klientinnen und Klienten in den Hilfeprozess mit einzubinden. So wird professionelles sozialpädagogisches Handeln auch oft als „Handeln im uno-acto-Prinzip" verstanden: Die Unterstützung der Sozialpädagogik und die darin enthaltenen Zielsetzungen erfüllen nur dann ihren Zweck, wenn die betroffenen Adressatinnen und Adressaten den Sinn hinter der Hilfeleistung sehen. Sie müssen das Ergebnis der Hilfe somit als ihren eigenen Verdienst erkennen (vgl. Thiersch 2002: 214). Professionelles Handeln entspricht hier der oft geforderten Hilfe zur Selbsthilfe. Es ist immer zeitlich begrenzt und auf Ablösung der Hilfsbeziehung hin ausgelegt. Letztlich folgt sozialpädagogisches Handeln also stets dem Ziel sich überflüssig zu machen (vgl. ebd.: 213).

Sozialpädagogik bewegt sich im normalen Alltag der Klientinnen und Klienten. Sie übernimmt Aufgaben, die in früherer Tradition von Ehrenamtlichen in kirchlichen Organisationen oder von Laien aus der Verwandt- oder Nachbarschaft besetzt wurden. Voraussetzung für die soziale Tätigkeit war schon immer „die Lust an Menschen, an Kindern und Menschen in der Entwicklung, am Zusammenleben und an der Unterstützung und Förderung in Schwierigkeiten" (Thiersch 2002: 219). Dieses Interesse am Menschen und seinen Problemlagen bleibt auch nach der Professionalisierung der Sozialpädagogik bestehen. Nur hat sich seit der Tradition der ehrenamtlichen Ausführung sozialpädagogischer Aufgaben einiges geändert. War früher noch von Liebe, Mitgefühl und Fürsorglichkeit die Rede, wird heute auf Sach-, Sozial- und Methodenkompetenzen der Professionellen bestanden. Professionelles Handeln geht über die alleinigen guten Menschenkenntnisse hinaus. „Je schwieriger (...), je verwickelter und belastender Fälle der Personen sind, um die es hier geht, desto schwieriger kann es sein, gerade die scheinbar einfachen, ‚eigentlich selbstverständlichen' Regeln menschlichen Miteinanders wirklich einzuhalten." (Müller

2009: 56) Um diese täglichen Ungewissheiten in der Zusammenarbeit mit Menschen professionell zu bewältigen, müssen Fachkräfte der Sozialpädagogik über ein gewisses Repertoire an Fähigkeiten verfügen.

Professionelle Kompetenzen

Durch Experteninterviews mit Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen haben Friedhelm Ackermann und Dietmar Seek in einer Studie die berufliche Handlungskompetenz von Sozialarbeitenden untersucht (vgl. 1999: 13). Dabei sind fünf verschiedene Typen beruflicher Habitualisierung entstanden und kategorisiert worden. 1.Typ: „Die pragmatischen Idealisten". 2.Typ: „Die Alten Hasen". 3. Typ: „Die SelbstverwirklicherInnen". 4. Typ: „Die Nicht-Angekommenen". 5.Typ: „Die Profis" (ebd.: 140-144). Nur die Kategorie der Profis verzeichnet explizit professionelles Handeln: Profis verfügen über wissenschaftliches Wissen, das sie während der Arbeit einfliessen lassen. Anhand wissenschaftlicher Reflexion können sie angemessen auf die Einzelfälle in der Praxis eingehen. Sie kennen den Unterschied zwischen der theoretischen, allgemeinen Norm und dem individuellen, spezifischen Einzelfall. Ihr professionelles Handeln ist zudem zu einem grossen Teil durch die Bereitschaft gekennzeichnet, sich immer wieder selbst zu reflektieren und zu überprüfen. Sie besitzen eine Offenheit dafür, Neues zu lernen und sich dem Neuen anzupassen. Ausserdem können sie die Balance zwischen professioneller Nähe und Distanz zum Klientel halten (vgl. ebd.: 140).

Die Frage nach den professionellen Handlungskompetenzen im praktischen Alltag lässt sich mit dem laufenden Fachdiskurs über erforderliche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen der sozialpädagogischen Fachkräfte in Verbindung setzen. **Schlüsselqualifikationen** sind allgemeingültige Kenntnisse und Fertigkeiten, die eine Person zur qualifizierten Handlung befähigt (vgl. Müller 2001: 153). Darunter fallen beispielsweise die berufliche Neugierde, das Interesse an neuen Situationen, die Flexibilität, die Kommunikationsfertigkeit, das ganzheitliche Denken, die Eigeninitiative und die Selbststeuerung der eigenen Ressourcen (vgl. Von Spiegel 2008: 257). Eine hohe Qualität an Schlüsselqualifikationen einer Person begünstigt ihre Entwicklung von professionellen **Kompetenzen**. Unter dem Begriff Kompetenz wird im Allgemeinen die Möglichkeit einer Person verstanden, die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten in einer praktischen Handlung einzusetzen (vgl. Müller 2001: 153). Der pädagogische Fachdiskurs unterscheidet dabei in den meisten Fällen die vier Kompetenzbereiche Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, die es während eines Studiums zu erwerben gilt: Mit der Sachkompetenz ist die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen und das Theorieverständnis gemeint. „Die Zuschreibung, dass jemand etwas von der

Sache versteht, die er betreibt." (Müller 2001: 153f.) In Ulrich Oevermanns Konzept der „Stellvertretenden Deutung" wird dabei von den Professionellen neben der wissenschaftlichen Kompetenz (Theorieverstehen) eine hermeneutische Kompetenz erwartet. Die Fähigkeit, Einzelfälle in der Praxis zu verstehen und deuten zu können (vgl. Ackermann/Seek 1999: 28). Unter Methodenkompetenz wird die Übertragung des vorhandenen Wissens auf die Handlungsebene verstanden. Entscheidend dafür ist das Können der Professionellen „bestimmte Verfahren zu nutzen und bestimmte Wege einzuschlagen, um zu einem Ziel zu gelangen" (Heiner 2012: 618). Die Selbstkompetenz stellt im Wesentlichen den Bezug zur eigenen Person der Fachkräfte her. Zentraler Aspekt ist die Reflexionsfähigkeit. Durch enge Begleitung der Adressaten und durch die Einbindung in deren Alltag ist es für Professionelle erforderlich, sich neben der Fremd- auch einer Selbstevaluation zu unterziehen. Es gilt das eigene Handeln und dessen Auswirkung auf die Situation zu erkennen und stetig zu hinterfragen (vgl. Thiersch 2002: 221). Zur Reflexion gehören aber auch die eigenen und fremden Gefühlslagen, die während der Arbeit und durch die teilweise enge Beziehung zu den Adressaten entstehen. Für Silvia Staub-Bernasconi haben reflektierende Praktikerinnen und Praktiker die Fähigkeit, eigene Unsicherheiten und auch Anteile von Nicht-Wissen als Ausgangspunkt für gemeinsames Lernen mit den Klientinnen und Klienten zu nutzen. Dies unterscheidet professionelle Fachkräfte von zu dominanten Expertinnen und Experten, die ihr eigenes Wissen als allein Gültiges betrachten (vgl. 2009: 37f.).

Die Selbstkompetenz bildet zusammen mit dem vierten Bereich, der Sozialkompetenz, einen wichtigen Ausgangspunkt für die Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Denn die Sozialpädagogik realisiert sich in Interaktionsprozessen. Sei dies über die Zusammenarbeit in einem Team oder in der Arbeit mit dem Adressatensystem. Es geht immer um Kooperation zwischen den Beteiligten und um Aushandlungsprozesse zwischen abweichenden Interessen. „Ob aktiv gestaltend oder passiv abwartend, ein wesentliches Merkmal sozialpädagogischer Arbeit ist die gelebte Präsenz vor Ort." (Wigger 2007: 56) Dies erfordert von den Professionellen ein hohes Mass an Interaktionssensibilität und die Kompetenz, Beziehungen gestalten und herstellen zu können.

Professionelle Beziehungen in der Sozialpädagogik

Die Sozialpädagogik ist also als Arbeit mit und am Menschen zu verstehen und verfolgt das übergeordnete Ziel, die in Not geratenen Personen durch professionelle Hilfeleistung wieder zu mehr Autonomie und Integrität zu verhelfen. Der Erfolg dieser Hilfe ist nicht messbar. Die

sozialpädagogische Praxis verfügt über keine ausreichenden „technischen Prozeduren, die die gewünschten Veränderungen der Subjekte in einer eindeutig vorher bestimmbaren Weise möglich machen“ (Klatetzki 2012: 76). Sozialpädagogik hat es also – um dies mit einem Bild zu verdeutlichen – mit Menschen zu tun und nicht mit Maschinen. Sie ist darauf angewiesen, dass ihr Klientel sich auf den Hilfeprozess einlässt, denn ohne den gegenseitigen Willen zur Veränderung läuft die gute Absicht der Unterstützung Gefahr in eine Sackgasse zu geraten. Erforderlich ist ein Handeln, das Michael Winkler als „bisubjektiv“ bezeichnet (vgl. 1990, zit. nach Dörr/Müller 2012: 11). Die Hilfeleistung soll auf Zusammenarbeit gründen und sich an der Koproduktion zwischen den Professionellen und dem Klientel orientieren. Um diesen erwünschten Zustand zu erreichen, braucht es den engen Austausch zwischen den beiden Parteien. Es braucht eine funktionierende Beziehung und das Wissen der Fachkräfte, wie diese professionell aufzubauen und zu gestalten ist.

Die Beziehung zwischen Professionellen und ihrem Klientel wird in der Sozialpädagogik gemeinhin mit dem Begriff der **Helfenden Beziehung** umschrieben. Das Fachlexikon der Sozialen Arbeit illustriert die Helfende Beziehung als „Gesamtheit der zwischen Klient und Sozialarbeiter in einem Hilfeprozess ablaufenden Interaktionen mit dem Ziel der psychosozialen Problemlösung für den Klienten“ (Bechtler 2002: 453). Dafür muss in erster Linie Vertrauen als Beziehungsbasis geschaffen werden, aus dem heraus sich der gesamte Hilfeprozess entfalten kann. Erst nach dem Vertrauensaufbau können sozialpädagogische Fachkräfte gemeinsam mit ihren Klientinnen und Klienten an der Problemlösung arbeiten. Bei erfolgreicher Hilfe und neu stabilisierter Lebenssituation zielt das Ende der Helfenden Beziehung immer auf Ablösung und der damit verbundenen Selbstständigkeit oder Mündigkeit der Klientin/des Klienten hin (vgl. Garbers 2009: 172).

In sozialpädagogischen Berufsfeldern ist die Helfende Beziehung aber auch immer mit der Gefahr einer Abhängigkeit der Klientin/des Klienten von der Fachkraft verbunden. „Das Verwiesensein auf die Person gilt im besonderen Ausmass für die Sozialpädagogik, die es in der Regel mit Menschen zu tun hat, die in ausbeutenden, demütigenden und desorientierenden Lebensverhältnissen – und zusätzlich oft geprägt durch Zwänge und Kränkungen in Institutionen – nach Halt und neuen Optionen suchen.“ (Thiersch 2009: 148) Einer der Gründe der Abhängigkeit ist die **strukturelle Asymmetrie** zwischen den Professionellen und ihrem Klientel. Asymmetrisch ist die Beziehung aufgrund der unterschiedlichen Position der Interaktionspartner. Der Professionelle verfügt über die Kompetenzen und Erfahrungen, die ihn dazu befähigen, der Person in der Krise seine fachliche Hilfe anzubieten. Die Klientin/der Klient dagegen ist auf die Expertise angewiesen, um Lösungen für die Probleme zu erhalten.

Für Professionelle besteht folglich immer ein Risiko, ihr vorhandenes Fachwissen in Form einer fürsorglichen Belagerung zu missbrauchen (vgl. Thiersch 2011: 976f.). Obwohl sich die professionelle Beziehung, wie zu Beginn des Abschnittes gefordert, an der gegenseitigen Verhandlung und engen Zusammenarbeit orientieren sollte, können Faktoren der strukturellen Asymmetrie im Hilfsprozess nie restlos überwunden werden. Professionelle Beziehung gestaltet sich eben nicht mehrheitlich auf Augenhöhe und weist auch kaum Reziprozität – im Sinne der Wechselwirkung und gegenseitigen Abhängigkeit – zwischen den Interaktionspartnern auf. Die Asymmetrie in der Beziehung zweier Personen ist und bleibt ein typisches Merkmal der beruflichen Beziehung, die im Direktvergleich zu privaten Kontakten einige Gegensätze aufweist.

Der idealtypische Vergleich zweier Beziehungsformen: Privat- und Berufsbeziehungen

Beziehungen im Privatleben sind zunächst durch die Freiwilligkeit beider Interaktionspartner charakterisiert. Freiwillig ist dabei die Entscheidung beider Personen, ob sie die Beziehung überhaupt eingehen wollen. Bereits vorhandene Beziehungen dürfen ausserdem wann immer gewünscht wieder beendet werden. Die Privatbeziehung ergibt sich vorwiegend durch zufällige spontane Begegnungen, richtet sich nicht an einem Ziel aus und folgt keiner zeitlichen Begrenzung. Sie entsteht im offenen Rahmen. Der Kontakt kann folglich überall stattfinden und ist nicht an spezifische Orte und Kontexte gebunden. In privaten Beziehungen sind die Beziehungspartner aufeinander bezogen, was durch die gegenseitige Beachtung der Bedürfnisse ersichtlich ist. Zudem ist eine beidseitig emotionale Verbundenheit spürbar, indem ein wechselseitiger Einfluss auf – zum Teil intimste – Probleme genommen wird. Die Beziehung basiert auf Eigennützigkeit, was bedeutet, dass sich die Beziehungspartner durch den Kontakt einen persönlichen Nutzen und Gewinn erhoffen. Dies zeigt sich beispielsweise in Gefühlen der Freude, Befriedigung, emotionaler Entlastung, Trost, Sicherheit und Stressreduktion. Die Gestaltung der Beziehung läuft instinktiv ab und setzt keine bewusste, auf Fachkenntnis basierende, Reflexionen voraus.

Professionelle Beziehungen zwischen Fachkräften und ihrem Klientel weichen hingegen bereits in ihrem Ursprung von Privatbeziehungen ab. So sind sie überwiegend an einen institutionellen Kontext gebunden, was die Interaktionspartner zu Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten macht. Das Beziehungsverhältnis wird zudem von beruflichen Rahmenbedingungen wie Arbeitszeiten und Lohnzahlungen der Berufstätigen beeinflusst (vgl. Thiersch 2012: 41). Eine professionelle Beziehung in der Sozialpädagogik ist

an einen Zweck gebunden. Sie verfolgt Ziele, von denen das Wichtigste die Wiedererlangung der selbständigen Lebensbewältigung der Adressatinnen und Adressaten darstellt. Die Beziehung basiert zudem nicht nur auf Freiwilligkeit und freier Wahlmöglichkeit der Beteiligten, sondern richtet sich nach (z.T. gesetzlichen) Bedingungen, was ihr einen kontrollierenden Charakter verleiht. Spontanität und instinktive Handlungen sind in professionellen Beziehungen weniger ausgeprägt wie bei privaten Kontakten. Da es zum Beruf der Sozialpädagogin/des Sozialpädagogen gehört, Beziehungen zu den Klientinnen und Klienten einzugehen, ist die Gestaltung geprägt durch Fachkenntnisse, Techniken und Methoden um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Was zwischen den Interaktionspartnern entsteht, wird fachlich begründet und reflektiert. Fachkräfte gehen die professionelle Beziehung zum Klientel nicht aus Eigennutzen ein, sondern um unterschiedlichste Krisen bei Menschen zu bearbeiten. Nach Hans Thiersch sollte eine professionelle Person darum „unabhängig von Bestätigung, Lob und Kränkung durch die AdressatInnen" sein. „Ihre Leistung bestimmt sich nach den professionellen Standards" (Thiersch 2012: 41). Eine ähnliche Sichtweise nimmt Ulrike Urban dazu ein: „Ziel der professionellen Beziehung ist nicht die Befriedigung eigener emotionaler Bedürfnisse (zum Beispiel Zuneigung, Bestätigung), wie es in privaten Beziehungen im Vordergrund steht, sondern der Kontakt und die auf gewünschte Veränderungen gerichtete Arbeit mit den KlientInnen." (2004: 196) Dementsprechend entfällt auch die gegenseitige Einflussnahme auf Gefühle und Bedürfnisse. Die Beziehung bleibt einseitig auf die emotionale Befindlichkeit der Klientinnen und Klienten fokussiert.

Die Unterscheidung von privaten und beruflichen Beziehungen sind hier als Idealtypen aufgelistet worden. Private Beziehungen suggerieren darin emotionale Nähe und enge Verbundenheit zwischen den Interaktionspartnern, wohingegen professionelle Beziehungen den Anschein fachlicher Distanz und reiner Zweckgebundenheit erwecken. Nach Burkhard Müller setzt sich die professionelle sozialpädagogische Arbeitsbeziehung in der Praxis jedoch aus Elementen beider Beziehungsformen zusammen. Sie ist ebenso nahe wie distanziert. Der Umgang mit dieser Parallelität von Nähe und Distanz ist einer der Künste professionellen Handelns in der Sozialpädagogik (vgl. Müller 2012: 145).

Professionelle Beziehungen zwischen Nähe und Distanz

Professionelle Beziehungen sind im vorgängigen Kapitel von persönlichen Privatbeziehungen unterschieden worden. Die Grenze zwischen beiden Beziehungsformen ist in den

sozialpädagogischen Berufsfeldern allerdings weniger eindeutig, wie es den Anschein machen könnte. Das Paradoxe der Sozialpädagogik liegt etwa darin, sich auf emotional geprägte und nur schwer steuerbare Beziehung zu den Klientinnen und Klienten einzulassen, ohne dabei von der professionellen Berufsrolle abzuweichen (vgl. Dörr 2012: 9). In diesem Zusammenhang stellt sich den Professionellen immer wieder die Frage, wie viel Nähe zur Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten verträglich ist und wann eine berufliche Distanz zu deren Alltag erforderlich wird. Das richtige Mass an Nähe und Distanz gilt gemeinhin als eines der wichtigsten Handlungsanforderungen der Sozialpädagogik und gehört deswegen auch zu einem viel diskutierten Themenbereich in der Literatur über professionelles Handeln in Interaktion mit dem Klientensystem.

> Die einen insistieren auf Nähe, also darauf, dass sozialpädagogisches Handeln bestimmt ist durch die Qualität der Beziehungsarbeit, das Sich-Einlassen, den Aufbau von Vertrauen, Beziehungen und Empowerment im Medium des Pädagogischen Bezugs. Die Anderen sehen in der professionellen Fähigkeit zur Distanz das eigentliche Charakteristikum sozialpädagogischen Handelns und machen dies immer wieder auch z. B in der Auseinandersetzung mit und der Unterscheidung zu Ehrenamtlichkeit und Aktiven im bürgerschaftlichen Engagement deutlich. (Thiersch 2012: 32)

Das Gelingen der professionellen Beziehung liegt dabei in der Balance zwischen den beiden Polen. Die Beurteilung des richtigen Umgangs damit ist allerdings eine schwierige Aufgabe, da Nähe und Distanz subjektiv je nach Charakter einer Person unterschiedlich empfunden werden kann. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass ein hohes Mass an Nähe der sozialpädagogischen Fachkraft im Kontakt zu ihrem Klientel eine einengende und klammernde Wirkung erzeugt, während strikte Distanz als Gleichgültigkeit und Oberflächlichkeit erlebt wird (vgl. ebd.: 38). Vor allem in der Beziehung zu fremdplatzierten Kindern ist die heutige Praxis der Sozialpädagogik diesbezüglich von ihrem geschichtlichen Hintergrund der Anstaltserziehung geprägt: Sie grenzt ihr Handeln bewusst von zu viel Nähe ab, um keine Missverständnisse in Form der Verführung, des Vertrauensmissbrauch, der Nötigung, der sexuellen Gewalt und der Verletzung des pädagogischen Inzestverbots aufkommen zu lassen. Gleichzeitig muss sie darauf achten, dass sie durch eine Verhärtung ihrer formalen Berufsrolle und absoluten Distanz nicht in autoritäre und unterdrückende Umgangsformen zurückverfällt (vgl. ebd.: 38).

Annegret Wigger beschreibt eine derartige „Dichotomie von professioneller Kühle und persönlicher Nähe und Anteilnahme" als eines der Schwierigkeiten in sozialpädagogischen Berufsfeldern (Wigger 2007: 125). Mit **„Berufliche Nähe"** bietet sie eine begriffliche Alternative an, die auf eine Verbindung zwischen den beiden Polen hindeutet. Ihr geht es im

geteilten sozialpädagogischen Alltag dabei vor allem um die bewusste und wohl überlegte Verwendung von Nähe und Distanz in der Beziehungsgestaltung (vgl. ebd.: 127f.). Gegenwärtig wird in der Auseinandersetzung mit der angemessenen Balance zwischen beiden Bereichen des Öfteren auf das Wort **Authentizität** zurückgegriffen. Thiersch sieht Authentizität als wichtige Voraussetzung für die Autonomieentwicklung der Klienten und umschreibt authentisches Handeln als „Nähe der Verlässlichkeit und des Zutrauens" und „Distanz in der Freisetzung zur Eigenheit des Werdens" (Thiersch 2012: 40). Für ihn sollen Fachkräfte gegenüber ihren Klientinnen und Klienten in all ihren Entscheidungen und in ihrer pädagogischen Haltung erkennbar und glaubwürdig auftreten (vgl. ebd.: 40). In diesem Zusammenhang stellt sich immer wieder die Frage, welche Anteile der eigenen Persönlichkeit die Professionellen der Sozialen Arbeit in Interaktionsprozessen mit den Adressatinnen und Adressaten einbringen dürfen. So kann es für eine gelingende Zusammenarbeit förderlich sein, „nicht nur überarbeitete Ausdrucksformen zu präsentieren, sondern auch einen originären Gefühlsausdruck zuzulassen, in dem sich die Person authentisch repräsentiert" (Dassler 1999: 228). Dementsprechend dürfen die eigenen Emotionen der sozialpädagogischen Fachkraft durchaus Teil der professionellen Beziehung sein und darin mit einfliessen. Professionalität wird dann als bewusste Selektion solcher Momente verstanden (= partielle Authentizität). Die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge setzt das persönliche Erleben also überlegt und nur in ausgewählten Situationen ein (vgl. ebd.: 228). Selektive Authentizität ist jedoch nur von jemandem zu erreichen, der seine eigenen Gefühle wahrnimmt und damit einen reflektierten Umgang pflegt.

Professioneller Umgang mit Gefühlen

Es gibt keine Beziehungen, die nicht durch Gefühle beeinflusst werden. Auch professionelle Beziehungen gelten hier nicht als Ausnahme. Gefühle sind Teil des sozialpädagogischen Alltags und von Grund auf eng verbunden mit dem Thema der Nähe und Distanz zwischen Professionellen und ihrem Klientel. Erstaunlich ist vielmehr, dass sie im aktuellen Diskurs über Professionalität in der Sozialen Arbeit eher beiläufig erwähnt werden. Hans Thiersch sieht diese Enthaltsamkeit als Folge einer „Angst vor der Irrationalität und Missbräuchlichkeit der Gefühle" (2009: 111). Ähnlich erklärt sich Henning Dassler die Zurückhaltung aufgrund der zunehmenden Erwartung an eine rationale Vernunft des professionellen Berufhandelns (vgl. 1999: 79). Der Umgang mit Gefühlen ist erst vereinzelt als wichtiger Bestandteil sozialpädagogischen Könnens erwähnt worden. Dassler hat in seiner Doktorarbeit im

Fachbereich Erziehungswissenschaften die Bedeutung von Gefühlen für sozialpädagogische Berufe ausgearbeitet. Ihm zufolge nehmen Gefühle im Arbeitsalltag viel Platz ein und bedürfen von den Professionellen darum die Fähigkeit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen (vgl. Dassler 1999: 79). Jede Form der Interaktion wird von Gefühlen begleitet. Gerade deshalb ist die bewusste Arbeit mit Gefühlslagen für sozialpädagogische Fachkräfte eine wichtige Voraussetzung, um professionelle Beziehung einzugehen. Dazu braucht es eine Kompetenz, die Daniel Goleman mit dem Namen **„Emotionale Intelligenz"** versehen hat:

> Vieles deutet darauf hin, dass Menschen, die in emotionaler Hinsicht geschickt sind – die ihre eigenen Gefühle kennen und sie richtig zu handhaben wissen und die Gefühle anderer durchschauen und erfolgreich mit ihnen umzugehen wissen –, in jedem Lebensbereich im Vorteil sind, seien es Liebesaffären und intime Beziehungen, sei es die Erfassung der ungeschriebenen Regeln, die man beherrschen muss, um sich in Organisationen durchsetzen zu können. Emotional geschickte Menschen werden auch eher im eigenen Leben zufrieden und erfolgreich sein und die inneren Einstellungen beherrschen, die ihrer Produktivität förderlich sind; wer nicht eine gewisse Kontrolle über sein Gefühlsleben hat, muss innere Kämpfe ausfechten, die seine Fähigkeit zu konzentrierter Arbeit und zu klarem Denken sabotieren. (Goleman 1997: 57)

Emotionale Intelligenz zeigt sich in der sozialpädagogischen Praxis durch die Kompetenz der Professionellen, einen bewussten Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen zu finden. Henning Dassler verwendet dafür die Begriffe fremdbezogener Gefühlsumgang und selbstbezogener Gefühlsumgang. Ersteres bedeutet, dass die sozialpädagogische Fachkraft ihr Handeln an der emotionalen Dimension der Klientinnen und Klienten ausrichten lernt. Dafür braucht es die Fähigkeit, fremde Gefühle zu erkennen und darauf reagieren zu können (vgl. Dassler 1999: 220). Selbstbezogener Gefühlsumgang bezieht sich andererseits auf das Bewusstsein der Professionellen, eigene Emotionen in der Beziehung zum Klientel wahrzunehmen. Dabei spielt das Wissen über den eigenen emotionalen Ausdruck eine entscheidende Rolle um zu erkennen, welche Wirkung auf den Interaktionspartner erzielt wird (vgl. ebd.: 227). Für Professionelle bedeutet die Arbeit an ihren Gefühlen zudem Hoffnung, Enttäuschung und persönliche Wünsche im Kontakt zu ihren Klientinnen und Klienten zu ertragen und nicht als Privatangelegenheiten zu fehlinterpretieren (vgl. Müller 1979, zit. nach Dassler 1999: 212).

Gefühle, die im Hinblick auf die Frage sozialpädagogischer Professionalität immer wieder diskutiert werden, sind die der Liebe, des Vertrauens und der Neugierde. Hans Thiersch

beschreibt alle drei Gefühlszustände als pädagogische Selbstverständlichkeiten und liefert Erklärungen dazu, wie sie auch unter professionellen Aspekten Gültigkeit besitzen. Seine Ausführungen konzentrieren sich auf die professionelle Interaktion mit Kindern, können jedoch auch ohne Probleme auf Bereiche der Erwachsenenarbeit erweitert werden (vgl. Thiersch 2009: 107-120). Unter **Liebe** versteht er im Kontext der Professionalität die Akzeptanz und Wertschätzung für das So-Sein des Gegenübers. Professionelle Liebe übernimmt demnach keine familiäre oder freundschaftliche Funktion, sondern ist höchstens als Ergänzung und immer im Hinblick auf den zeitlichen Rahmen und die spezifischen Aufgaben der Hilfe zu verstehen. Weil zwischen den Interaktionspartnern keine gemeinsame Geschichte besteht, erfolgt sie aus einer Distanz heraus (vgl. ebd.: 115). Mit anderen Worten kann sozialpädagogische Liebe also als Gefühl der Verlässlichkeit und Empathie bezeichnet werden, die sich an Zielsetzungen orientiert und endet, sobald diese erreicht sind. Mit **Vertrauen** verbindet Thiersch den Glauben der Professionellen an die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Klientinnen und Klienten. Dies impliziert den Willen und die Zuversicht der sozialpädagogischen Fachkraft, durch Beobachtung, enge Begleitung und Förderung, das Optimum an vorhandenen Möglichkeiten in der Interaktion zu erzielen und gleichzeitig ihren Selbstbildungsprozess anzuregen. Im Hinblick auf die alltägliche Ungewissheit verbirgt sich im Gefühl der **Neugier** letztlich die gespannte Erwartung der Fachperson, welche Entwicklung der gesamte Hilfeprozess durchläuft und ob das übergeordnete Ziel der Selbstständigkeit erreicht werden kann (vgl. ebd.: 116f.).

Die obigen Ausführungen zeigen, dass die Gefühle als Realität der Sozialpädagogik eine grosse Wirkung auf Interaktionsprozesse hinterlassen. Sie sind wichtiger Bestandteil im Arbeitsalltag einer professionellen Person und prägen die schwierige Balance zwischen Nähe und Distanz zum Klientel entscheidend mit. Ein professioneller Umgang mit Gefühlen bedingt, ihnen nicht gleichgültig gegenüberzustehen, sondern eine Antwort auf sie zu finden (vgl. Dassler 1999: 200). Dementsprechend baut die Gestaltung professioneller Beziehungen auf die Fähigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte zur Reflexion.

Reflexivität als Bedingung in der professionellen sozialpädagogischen Beziehung

Sei es im Hinblick auf das Gefühlserleben oder auf die heikle Aufgabe zugleich nahe und distanziert zu agieren: Sozialpädagogische Beziehungen sind immer mit viel Ungewissheit behaftet. „Die professionelle Qualität einer solchen Beziehung erfordert es daher von der Fachkraft, sie bewusst gestalten zu können, die eigene Rolle in dieser Beziehung kritisch beleuchten zu können, eigene emotionale Anteile erkennen zu können, kurz: Professionelle

Beziehungen setzen ein hohes Mass an Selbstreflexion der Fachkräfte voraus." (Urban 2004: 196) Diese Reflexionsfähigkeit wird unter anderem als **„reflexive Professionalität"** bezeichnet. Alltagshandeln wird dann zu professionellem Handeln, wenn fallspezifisches Wissen von der Fachkraft bewusst mobilisiert und genutzt wird, um Ungewissheiten reflexiv zu bearbeiten (vgl. Dewe 2009: 104-106). Bernd Dewes Verständnis einer reflexiven Professionalität weist somit viele Ähnlichkeiten mit Staub-Bernasconis Idee der reflektierenden Praktikerinnen und Praktiker auf, die in dieser Arbeit bereits kurz erwähnt worden ist. Werden Gefühlszustände und Nähe/Distanz als Bereiche sozialpädagogischer Ungewissheit verstanden, muss beiden Themen genügend Raum für Reflexion eingeräumt werden. Die Angst um die Irrationalität von Gefühlen ist unter diesem Aspekt unbegründet. „Emotionalität und Rationalität können nicht alternativ zueinander diskutiert werden. Sie stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander, Emotionalität erscheint als Aspekt von Rationalität und umgekehrt." (Tetzer 2009: 116) Die Reflexion der sozialpädagogischen Fachkraft über emotionale Momente in der Interaktion mit Klientinnen und Klienten ist eine Voraussetzung für professionelles Handeln. Gefühle – ob eigene oder fremde – können von Professionellen immer evaluativ zur Einschätzung einer Situation hinzugezogen werden und neue Erkenntnisse und Handlungsoptionen liefern (vgl. ebd.: 116). Reflexion ermöglicht es den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen daher, sich hinsichtlich der professionellen Beziehung nicht dauernd auf Glatteis zu begeben, sondern die Beziehung mit Vorsicht und Bedacht zu gestalten.

In der Beziehung zwischen Professionellen und ihrem Klientel ist des Weiteren immer wieder von einer „Distanz zur eigenen Biographie als ein Kernelement von Professionalität" die Rede (Grasshoff/Schweppe 2009: 309f.). Mit der **biographischen Reflexion** ist in erster Linie die kritische Auseinandersetzung der sozialpädagogischen Fachkraft mit dem eigenen Lebenslauf und den damit verbundenen familiären Erfahrungen gemeint (vgl. ebd.: 310). Die eigene Lebensgeschichte prägt die Beziehung zwischen beiden Interaktionspartnern entscheidend mit. Die Reflexion über sogenannte eigene und fremde innere Realitäten erlaubt es den Professionellen, Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene bewusster wahrzunehmen und sie zu verstehen. Es ist davon auszugehen, dass die Adressatinnen und Adressaten belastende sowie konflikthafte frühere Beziehungserfahrungen auf Interaktionsprozesse mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen übertragen (vgl. Schmid 2012: 53). Eine reflektierte Praxis orientiert sich entsprechend an biographischen Eckdaten, lernt dabei unterschiedlichste Gefühlslagen professionell zu deuten und je nach Kontext Nähe oder Distanz in der Beziehung herzustellen.

Eine professionelle sozialpädagogische Institution bietet den Fachkräften mit Gefässen wie der Supervision und der kollegialen Beratung den Raum, eigene emotionale Anteile in der Beziehung zu ihren Klientinnen und Klienten zu bearbeiten und sorgt damit für eine Ausbalancierung des eigenen emotionalen Engagement (vgl. Dassler 1999: 211). Längst hat auch das Studium die Bedeutung der Gefühlsarbeit erkannt. Angehende Professionelle werden damit konfrontiert, sich schon während ihrer Ausbildung vertieft mit der eigenen emotionalen Entwicklung auseinanderzusetzen. Selbstreflexion ist unverzichtbarer Bestandteil der professionellen Ausbildung geworden und bereitet Studentinnen und Studenten auf den Berufseinstieg vor.

Drei unterschiedliche Konzepte zur Illustration professioneller Beziehungen

Ohne Beschränkung auf theoretische Konzepte hat in der vorliegenden Arbeit bisher eine sehr allgemeine Auseinandersetzung mit professionellen Beziehungen stattgefunden. Der Fokus lag auf deren Unterscheidung zu Privatbeziehungen, der Thematik der Nähe/Distanz und dem professionellen Umgang mit Gefühlen. Daran soll nun anhand eines (sozial)pädagogischen und zwei soziologischen Konzepten nahtlos angeknüpft werden. Hermann Giesecke, Ralf Dahrendorf und Ulrich Oevermann bieten mit ihren theoretischen Abhandlungen die Möglichkeiten, professionelle Beziehungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und zu erklären. Dabei befassen sich vor allem Oevermann und Giesecke mit den Gegensätzen zwischen Familie/Beruf, Nähe/Distanz und Emotionalität/Rationalität. Dahrendorfs Theorie der sozialen Rolle bezieht sich hingegen als einzige nicht spezifisch auf die Sozialpädagogik, kann aber – zumindest wenn es darum geht die unterschiedlichen Rollen des Menschen in der Gesellschaft zu betrachten – wichtige neue Erkenntnisse liefern.

Das Konzept der Pädagogischen Beziehung nach Hermann Giesecke

Hermann Giesecke hat als Professor für Pädagogik und Sozialpädagogik Mitte der 80er Jahre mit dem Buch Pädagogik als Beruf ein eigenes Verständnis über professionelles Handeln und die Gestaltung professioneller Beziehungen entworfen. Bis ins Jahre 2003 hat er sein Werk mit acht überarbeiteten Auflagen weiterentwickelt.

Giesecke bezeichnet pädagogisches Handeln darin als **soziales Handeln**, das sich an der Veränderung und Weiterentwicklung der menschlichen, subjektiven Bedingungen ausrichtet. Die Wechselseitigkeit sozialen Handelns bewirkt, dass der Erfolg von Handlungsprozessen

für Professionelle immer unabsehbar und ungewiss bleibt (vgl. Giesecke 2003: 21f.). Giesecke sieht im pädagogischen Handeln keine Erziehungsfunktion, sondern eher ein Hilfsangebot für spezifische Lernprozesse des Klientel. Damit ist pädagogisches Handeln nicht nur auf Kinder und Jugendliche bezogen, sondern weitet sich auf alle Altersstufen aus (vgl. ebd.: 23ff.). Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen agieren intervenierend und begleiten Menschen in ihrer Entwicklung. Es geht dabei um ausgewählte Bereiche der Person und nicht darum, die ganze Persönlichkeit eines Menschen neu zu erschaffen (vgl. Giesecke 2003: 32). Soziales Handeln ist nach Giesecke zudem immer an eine öffentliche Institution gebunden, die dem Menschen wieder zur Mündigkeit verhelfen soll, das heisst ihm die selbstständige Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten wieder ermöglichen kann. Da die Institutionen als gesellschaftliche Einrichtungen auch rechtliche Regelungen ausführen müssen, beruht pädagogisches Handeln nicht ausschliesslich auf freiwilliger Basis. Die Hilfeleistung kann in gewisses Fällen auch zur Zwangshandlung werden und steht dem Klientel daher nicht immer als freie Option zur Verfügung (vgl. ebd.: 28).

Für Hermann Giesecke ist **Beziehung** ein fundamentaler Tatbestand jedes pädagogischen Handelns. Professionelle Beziehungen sind nicht mit familiären Formen des Zusammenlebens zu vergleichen, weil die involvierten Parteien nie ganzheitlich aufeinander bezogen interagieren (vgl. ebd.: 112). So steht nicht die ganze Person und ihre innere Persönlichkeit im Zentrum der professionellen Beziehung, sondern das äussere Verhalten auf das sich die pädagogische Intervention konzentriert. Gefühle der Liebe und Freundschaft sind nach Giesecke nur dem familiären, privaten Kreis vorbehalten. Professionelle Beziehungen entstehen in **Partnerschaftlichkeit**. „Partner gehen im Prinzip emotional distanziert miteinander um, nach den Regeln der Höflichkeit, mit Respekt vor der Persönlichkeit und den Gefühlen des anderen, mit Toleranz gegenüber anderen Ansichten, Einstellungen und Meinungen." (ebd.: 117) Über den gegenseitigen Respekt und die gegenseitige Achtung hinaus brauchen Klientinnen und Klienten Vertrauen in die Partnerschaft und darin, dass die Professionellen wohlwollend auftreten und ihre Kompetenz nicht zur Indoktrination missbrauchen (vgl. ebd.: 120). Einen weiteren Gegensatz zwischen familiärer und beruflicher Realität sieht Giesecke in den Grenzen, emotionale Bindungen einzugehen. In öffentlichen Institutionen sind Arbeitszeiten und Schichtwechsel der Fachkräfte Teil des beruflichen Alltags. Der häufige **Wechsel** und die **Unbeständigkeit** an Bezugspersonen wirken sich auf die Beziehung aus. „Daraus folgt, dass die Beziehung nicht so eng sein darf, dass ein solcher Wechsel nicht möglich wäre oder nur unter erheblichen emotionalen Reibungsverlusten erfolgen könnte." (Giesecke 1999: 251) Damit kritisiert Giesecke die reformpädagogische

Haltung früherer Konzepte und empfindet deren Forderung nach engen Bindungen und leidenschaftlichen Verhältnissen in professionellen Beziehungen als Hindernis und Illusion (vgl. ebd.: 251). Die beidseitige Bindung kann folglich nur im familiären oder privaten Umfeld erlebt werden, nicht aber in beruflichen Kontexten.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der professionellen pädagogischen Beziehungen begründet Hermann Giesecke in ihrer **Partikularität**. Die Beziehung dient demnach einem bestimmten Zweck, der darin besteht, dem Klientel Lernen zu ermöglichen. Das persönliche Engagement der professionellen Fachkraft beschränkt sich also auf das Ziel der Hilfeleistung. Die Beziehung ist damit auf eine entsprechende Dauer hin beschränkt und muss immer hinsichtlich ihrem möglichen Ende gestaltet werden (vgl. Giesecke 2003: 116f.). Die Partikularität der Beziehung verlangt von den Professionellen zudem den Willen und die Fähigkeit zur kontinuierlichen Reflexion ihres Handelns. **Reflexion** erfolgt dabei aus einer Distanz zum Handlungsraum heraus und schafft den nötigen professionellen Abstand zur Alltagssituation (vgl. ebd.: 43). Professionelle Reflexion soll den Fachkräften des Weiteren dazu verhelfen, die eigenen Erwartungen im Fall zu erkennen und sich die Frage zu stellen, ob diese Erwartungen mit den Rahmenbedingungen der Institution übereinstimmen (vgl. ebd.: 129).

Ulrich Oevermann und seine Auslegung professioneller Beziehung als Arbeitsbündnis

Eine professionalisierte Praxis verfügt nach Ulrich Oevermann die methodisierte Expertise, unterschiedlichste Krisen bei Menschen stellvertretend zu bewältigen (vgl. Oevermann 2009: 121). Erfolgreiche Krisenbewältigung zeigt sich immer in der (Wieder)Herstellung der Autonomie der Klienten. Damit dies erreicht werden kann, braucht es eine professionelle Beziehung zwischen der Hilfe suchenden Person und der zuständigen professionellen Fachkraft. Oevermann verwendet dafür den Begriff des Arbeitsbündnisses. Seine Theorie lehnt sich speziell an das psychoanalytische Therapie-Setting an, findet aber grundsätzlich in allen sozialen Dienstleistungsberufen seine Gestalt. Bevor der Vergleich zur sozialpädagogischen Praxis gezogen werden soll, ist es hilfreich, die idealtypischen Strukturmerkmale von Arbeitsbündnissen aus therapeutischer Sicht zu betrachten:

Damit ein Arbeitsbündnis überhaupt entstehen kann, muss die Patientin/der Patient unter einem sogenannten **Leidensdruck** stehen. Gemeint ist hiermit die eigene Einsicht, dass vorhandene Probleme nicht ohne zusätzliche Hilfeleistung einer Fachperson gelöst oder verbesserten werden können. Die Patientin/der Patient bindet sich also aus eigenem Interesse und nach eigenem Gutdünken an die Expertise und erhofft sich dadurch neue Möglichkeiten.

Diese Form der Selbsterkenntnis und **Freiwilligkeit** ist nach Oevermann der erste Schritt auf dem Weg zur Heilung (vgl. 2009: 129). Ein weiteres Merkmal von Arbeitsbündnissen in der psychoanalytischen Therapie ist die **zeitliche Befristung** der Hilfe und die **Entlohnung** der Therapeutin/des Therapeuten. Jede Sitzung ist zeitgebunden und findet nur über Bezahlung statt. Hinsichtlich der Beziehungsebene ist das Arbeitsbündnis zudem durch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen beiden Interaktionspartner charakterisiert. Die **Asymmetrie** zeigt sich darin, dass die Patientin/der Patient aufgefordert ist, sich diffus als ganze Person zu verhalten und sich auch entsprechend zu öffnen, wogegen die Therapeutin/der Therapeut sich an die Regeln der **Abstinenz** halten muss, was sie dazu verpflichtet, in der Beziehung spezifisch zu bleiben und keine eigenen und persönlichen Anteile auszuagieren. Das professionelle Arbeitsbündnis bewegt sich somit immer zwischen Elementen der **Diffusität** und der **Spezifität** (vgl. Oevermann 2009: 122). Oevermann schätzt die Dynamik von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen als eines der Hauptthemen professioneller Beziehung ein. Unter **Übertragung** versteht er die „Transposition von Reaktionen, Konstellationen und Szenen aus der Unmittelbarkeit der familialen Prototypen von diffusen Sozialbeziehungen (...) auf die Ebene von spezifischen, rollenförmigen Sozialbeziehungen, insbesondere von Konstellationen aus der frühen Kindheit auf die Ebene der rollenförmigen Praxis des Erwachsenenlebens“ (ebd.: 124). Demzufolge übertragen Patienten privaten Beziehungserfahrungen unterbewusst auf die Beziehung zum Therapeuten. Als **Gegenübertragung** bezeichnet die Psychoanalyse die emotionale Reaktion der Expertinnen und Experten auf entsprechende Übertragungsgefühle (vgl. Dassler 1999: 101). Diese Reaktion spielt sich nach Oevermann ausschliesslich innerlich ab. Professionelle Therapeuten offenbaren ihre Gegenübertragungsgefühle nicht äusserlich, vermeiden also den offenen Zugang zu ihrem persönlichen Empfinden (vgl. ebd.: 122).

Obschon die zuletzt beschriebenen Merkmale ihre Gültigkeit vor allem in therapeutischen Settings besitzen, ist Oevermanns Theorie des personalen Arbeitsbündnisses auf alle professionalisierten Berufe übertragbar (vgl. Dassler 1999: 102). So auch auf die professionelle Beziehung in der Sozialpädagogik: Die Klientinnen und Klienten befinden sich in einer existenziellen Krise und binden sich zu deren Bewältigung an professionelle Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Da ihre Krise ein Bestandteil ihres privaten Lebens darstellt, müssen sie sich als ganze Person in die Zusammenarbeit einbringen (Diffusität), während die Professionellen ihre persönlichen Anteile bedeckt halten (Spezifität). Neben jener Asymmetrie ist auch hier die Beziehung zeitlich befristet und endet nach Gelingen der Hilfeleistung. Darüber hinaus nehmen Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung

im sozialpädagogischen Alltag ähnlich viel Platz wie in der Therapie ein. Nach Oevermann sollten diese jedoch anders bearbeitet werden, da Professionelle der Sozialen Arbeit fachlich nicht dazu befähigt sind, das Unterbewusstsein eines Menschen zu ergründen (vgl. 2009: 130f.). So sind Übertragungsangebote der Klienten innerhalb der sozialen Berufsfeldern zwar nicht therapeutisch behandelbar, sollten jedoch zur Optimierung des Fallverständnisses erkannt und reflektiert werden (vgl. ebd.: 141).

Neben den Parallelen nennt Oevermann allerdings auch einen wichtigen Aspekt, der ein Arbeitsbündnis im sozialpädagogischen Berufsfeld prekär erscheinen lässt: Das grosse Problem sieht er in der Unverträglichkeit von Hilfe und Kontrolle. In zu vielen Fällen basiere das Arbeitsbündnis nicht auf der Freiwilligkeit der Klienten, sondern auf kontrollierende Massnahmen der Sozialämter. Am deutlichsten ist diese Tendenz in der Kinder- und Jugendhilfe ersichtlich. 85 % der Beziehungen zwischen Kindern und Professionellen seien durch die Jugendämter initialisiert. Der Rest lasse sich auf die elterliche Absicht zurückzuführen, die eigenen Probleme in der Erziehung an Fachstellen zu delegieren (vgl. Oevermann 2009: 132f.). Prekär sind solche Zahlen, weil Arbeitsbündnisse auf einer Mitwirkungsbereitschaft des Klientels aufbauen, die Beziehung als Zwangsmassnahme dagegen eher zu einer Ablehnung der Zusammenarbeit führt. Oevermann fordert in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen daher mehr Einbezug der elterlichen Ressourcen. Anstatt als Fachkraft auf einen konkurrierenden Kampf mit den Eltern einzusteigen, seien diese stärker im Hilfeprozess zu berücksichtigen. Zur Herstellung eines Arbeitsbündnisses mit Kindern und Jugendlichen braucht es daher gleichzeitig die Annäherung an deren Umfeld (vgl. ebd.: 140).

Allgemein beruht jede Form professioneller Beziehung auf gegenseitigem **Vertrauen** der Interaktionspartner. Zunächst ist die Beziehung jedoch immer von der beidseitigen Unsicherheit und Ungewissheit geprägt. Das Zutrauen muss schrittweise erarbeitet werden. „Auch für den noch so erfahrenen professionalisierten Experten ist die Beziehung zum Klienten jedes Mal von Neuem ein verunsicherndes Wagnis. Ihm mit schematisierten Routinen zu entkommen zu versuchen, vergrössert das Problem statt es zu mildern." (ebd.: 129)

Die Soziale Rollentheorie nach Ralf Dahrendorf

Im Jahre 1958 hat Ralf Dahrendorf mit seinem publizierten Artikel **Homo Sociologicus** in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie den theoretischen Diskurs über die Soziale Rolle in Europa angeregt. Bis heute noch greift die Soziologie auf der Suche nach Erklärungen menschlichen Verhaltens innerhalb der Gesellschaft auf das Konstrukt der

sozialen Rolle zurück. Dass Homo Sociologicus 2010 bereits in seiner 17.Auflage erschienen ist, bestätigt das ungebrochene Interesse an der Thematik.

> Wir gehorchen Gesetzen, gehen zur Wahl, heiraten, besuchen Schulen und Universitäten, haben einen Beruf und sind Mitglieder einer Kirche; wir sorgen für unsere Kinder, ziehen den Hut vor unseren Vorgesetzten, geben Älteren den Vortritt, sprechen mit verschiedenen Menschen in verschiedenen Zungen, fühlen uns hier zugehörig und dort fremd. (Dahrendorf 2010: 21)

Menschliches Verhalten lässt sich nach Dahrendorf nicht über Zufallswahrscheinlichkeiten erklären. Der Mensch als Teil der Gesellschaft steht im Grunde zwischen sich selber und der Öffentlichkeit und übernimmt vorgeformte Verhaltensmuster um sich im öffentlichen Raum zu bewegen (vgl. Dahrendorf 2010: 21ff.). Diese sozial geprägte Form menschlichen Tuns wird von Dahrendorf als ‚Rollenhandeln' bezeichnet und findet seinen Vergleich in der Welt des Theaters. „Die Welt ist eine Bühne, auf der der Einzelne auftritt und von der er wieder abtritt. Aber er hat nicht nur einen einzigen Auftritt, er erscheint mehrfach und in immer verschiedenen Masken" (ebd.: 29). Welche möglichen Rollen dem Menschen von der Gesellschaft zugeschrieben werden, ist von seinen sozialen Positionen abhängig. **Soziale Positionen** sind Orte, in denen das Individuum agiert und auf ein Feld sozialer Beziehungen trifft. Jeder Mensch besetzt während seines Lebens mehrere Positionen gleichzeitig und hat als deren Träger gewisse Verhaltensmuster zu erfüllen. Die soziale Position eines Menschen kann teilweise an seiner äusseren Erscheinung erkannt werden, ist jedoch primär durch sein Handeln spürbar (vgl. ebd.: 32ff.) Dahrendorf unterscheidet zwischen zugeschriebener und erworbener Position. Zugeschriebene Positionsmerkmale sind nicht frei wählbar, sondern sind von Natur aus gegeben, wie zum Beispiel die Position des Mannes, der Frau, einer erwachsenen Person, eines Kindes oder der nationalen Herkunft einer Person. Mit erworbenen Positionen sind dagegen neu erlernte und veränderbare Funktionen gemeint (vgl. ebd.: 55). Darunter fällt auch die Position der Berufstätigkeit, mit deren Bedeutung sich die vorliegende Arbeit beschäftigt.

Jede Position ist an eine **soziale Rolle** geknüpft. Während sich die soziale Position also vor allem auf den Ort und die Funktion eines Menschen bezieht, beschreibt der Begriff soziale Rolle die Art der Beziehung und das Verhalten ihrer Träger in der Interaktion mit anderen Menschen. Soziale Rollen sind folglich nichts anderes als ein Bündel von Erwartungen, das von der Gesellschaft festgelegt wird. Diese Verhaltenserwartungen sind mit einer gewissen Verbindlichkeit behaftet, so dass sich der Mensch ihnen nicht ohne Konsequenzen entziehen

kann (vgl. Dahrendorf 2010: 35ff.). Als Fesseln der privaten Wünsche können soziale Rollen gewissen Menschen wie ein beengendes Korsett vorkommen, wirken bei anderen dagegen befreiend, weil sie Richtlinien, Orientierung und Halt im komplexen Alltag bieten (vgl. ebd.: 38). „Es ist zumindest denkbar, dass der sämtlicher Rollen entkleidete Mensch es schwierig finden würde, seinem Verhalten sinnvolle Muster aufzuprägen" (ebd.: 43).

Im Bezug auf Dahrendorfs Theorie können sozialpädagogische Beziehungen daher als Wechselverhältnis unterschiedlicher Rollenanteile zwischen Professionellen und ihrem Klientel verstanden werden. Interessant ist dabei die Position der Fachkräfte, die an eine Berufsrolle geknüpft ist, welche im Rahmen der Ausbildung erwerbbar ist. Jede **Berufsrolle** kennt normative Erwartungen an ihre Träger und verlangt von ihnen eine professionelle Ausführung der beruflichen Auflagen. Als Richtlinie könnte hier beispielsweise der Kodex der Sozialen Arbeit genannt werden, in dem professionelle Standards definiert sind und die Berufstätigen zu deren Einhaltung verpflichtet. Die Berufsrolle sorgt für die nötige professionelle Distanz zum Klientel und der fachlich korrekten Ausführung des Auftrages. Professionelles Handeln ist somit von der Persönlichkeit der Professionellen gelöst und die Beziehung immer durch Rollenhandeln geprägt. Erst wenn Professionelle ihre Berufsmaske ablegen, kommt die private Seite – mit all ihren persönlichen Anteilen – zum Vorschein.

Der Vergleich zwischen den drei Konzepten

Das Konzept der Pädagogischen Beziehung, die Soziale Rollentheorie und das Konzept des Arbeitsbündnisses sind nun zur Konkretisierung von professionellen Beziehungen in der Sozialpädagogik beigezogen worden. Alle drei theoretischen Auseinandersetzungen bieten wichtige Grundlagen für das Verständnis professioneller Beziehungsgestaltung. Im gegenüberstellenden Vergleich ist ersichtlich, dass Professionalität in der Beziehung hier primär durch **Distanz** begründet wird. Giesecke zieht eine klare Grenze zwischen pädagogischen und familiären Beziehungsstrukturen und insistiert auf eine emotionale Distanzierung der Professionellen zu ihren Klientinnen und Klienten. Dahrendorf sieht den Menschen in der Gesellschaft an unterschiedliche Rollen gebunden. Berufliches Rollenhandeln gestaltet sich unabhängig von der eigenen Persönlichkeit der Fachkraft und kann darum als Handeln in Distanz zur eigenen Person betrachtet werden. Auch für Oevermann ist die professionelle Distanz ein wesentlicher Bestandteil der Beziehung zwischen beiden Interaktionspartnern. Distanziert sind die Experten vor allem dadurch, dass sie sich mit ihrer eigenen emotionalen Befindlichkeit zurücknehmen und keine Gefühle

ausagieren. In allen drei Theorien sind klare Rollenverhältnisse zwischen Professionellen und ihren Klienten erkennbar. Neben Dahrendorf führt die berufliche Position auch bei Giesecke und Oevermann zu einer strukturellen **Asymmetrie**. Erkennbar wird diese in der ungleichen Verteilung der Ressourcen: Die Fachkraft besitzt die Kompetenz zur Problembearbeitung, während die Klienten ohne fremde Hilfe nicht mehr zurechtfinden.

Trotz der Gemeinsamkeiten sind vor allem zwischen der Pädagogischen Beziehung und dem Arbeitsbündnis einzelne Gegensätze auszumachen: Oevermann geht von einer **Freiwilligkeit** der Beziehung aus. Die Klienten erkennen die eigene Notlage und binden sich aus Eigeninteressen an die Expertise. Giesecke jedoch weist auf die Möglichkeit gesetzlicher Massnahmen hin, welche Klienten je nach Fall dazu verpflichten, Beziehungen zu Professionellen in öffentlichen Institutionen einzugehen. Die Beziehung beruht da nicht auf freiwilliger Basis sondern wird teilweise erzwungen. Ein weiterer Unterschied liegt in der **Partikularität** des professionellen Handelns. Nach Giesecke richten sich professionelle Fachkräfte am äusseren Verhalten der Adressatinnen und Adressaten aus und ermöglichen Lernen in ausgewählten Teilbereichen. Nicht die ganze Person steht dann im Fokus, sondern nur einzelnen Anteile, die verändert werden müssen. Sind die Ziele erreicht, wird die Beziehung wieder aufgelöst und die Zusammenarbeit beendet. Für Oevermann dagegen haben sich die Klientinnen und Klienten als ganze Person zu öffnen, so dass die innere Persönlichkeit zum Vorschein kommt. Indem die Professionellen nun Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühle wahrnehmen und bearbeiten, entwickeln sie ein professionelles Fallverständnis. Sie selber halten sich aber mit ihrer eigenen Persönlichkeit zurück. Der professionelle Umgang mit **Gefühlen** ist bei Oevermann also Bestandteil der professionellen Beziehungsgestaltung, während Giesecke Gefühle in Form des Vertrauens, gegenseitigen Respekts und Achtung zwar erwähnt, sie aber nicht so stark gewichtet. Trotz der unterschiedlichen Relevanz der Gefühlsarbeit ist im Endeffekt bei beiden die **Reflexionsfähigkeit** tragendes Mittel, um Fälle zu verstehen und mit Komplexitäten umgehen zu können.

Resümee zum ersten Hauptteil

Mit zunehmender Professionalisierung der Sozialen Arbeit haben sich auch die Absichten professionellen Handelns in sozialpädagogischen Berufsfeldern weiterentwickelt. Zur Wiederherstellung von Autonomie und Integrität der Klientinnen und Klienten müssen Fachkräfte der Sozialpädagogik über die Sozialkompetenz verfügen, Beziehungen unter professionellen Voraussetzungen einzugehen. Zusammenfassend lassen sich die wichtigsten Punkte professioneller Beziehungen in der Sozialpädagogik wie folgt beschreiben:

- Sie sind immer an einen Zweck gebunden und finden ein Ende, wenn das Ziel der Hilfsmassnahme erreicht ist. Dabei kann entweder nur ein defizitärer Teilbereich einer Person bearbeitet werden (Giesecke) oder aber die professionelle Intervention richtet sich an die Person als Ganzes (Oevermann).
- Sie sind grundsätzlich asymmetrisch: Erstens weil aufgrund unterschiedlicher Ressourcen beider Interaktionspartnern ein hierarchisches Gefälle existiert und zweitens, weil Professionelle sich zumeist spezifisch verhalten, während von den Klientinnen und Klienten Offenheit erwartet wird.
- Sie entstehen vorzugsweise auf freiwilliger Basis, sind aber in gewissen sozialpädagogischen Berufsfeldern durch gesetzliche Bedingungen erzwungen.
- Sie bewegen sich zwischen Nähe und Distanz, wobei tendenziell zu einer fachlichen Distanz geraten wird und gegenseitige emotionale Bindungen der familiären Beziehung vorbehalten sein sollen. Es ist die Balance zwischen beruflicher Nähe und fachlicher Distanz die es ausmacht. Die Professionellen bleiben dabei zwar in ihrer Berufsrolle, sind in ihren pädagogischen Handlungen aber selektiv authentisch, lassen also ihre Persönlichkeit in ausgewählten Situationen mit einfliessen.
- Sie werden wie jede andere Beziehung auch von unterschiedlichsten Gefühlen beeinflusst. Teil sozialpädagogischen Könnens ist es, die eigenen und fremden Gefühlslagen wahrzunehmen und die Arbeit bewusst darauf zu beziehen. Für Professionelle besteht die Gefahr, eigene Emotionen in der Beziehung auszuagieren und sie als Privatangelegenheiten zu erachten. Aus diesem Grund braucht die professionelle Praxis ausgewählte Settings, in denen die eigenen emotionalen Anteile bearbeitet werden können.
- Sie basieren nicht auf innigen Gefühlen der Liebe und Geborgenheit. Professionelle Beziehungen gründen auf Vertrauen, Empathie, Akzeptanz, Wertschätzung und Verlässlichkeit

- Sie sind immer mit viel Ungewissheit behaftet. Sei es im Umgang mit Nähe und Distanz oder in der Gefühlsarbeit: Dem Ungewissen wird nur über stetige Reflexionsprozesse mehr Sicherheit verliehen.

Die hier aufgeführten zusammenfassenden Erkenntnisse bilden das Grundgerüst für die weitere Erarbeitung der Fragestellung. Professionelle Beziehungsgestaltung ist bislang auf die breite Berufslandschaft der Sozialpädagogik bezogen worden und soll sich thematisch nun aufs Arbeitsfeld der stationären Heimerziehung beschränken.

Hauptteil II

Die heutige Praxis der Heimerziehung: Zwischen Zwangsmassnahme und Ort primärer Sozialisation

Heimerziehung lässt sich heute als Begriff nur schwer einordnen. Zu breit ist die aktuelle Ausgestaltung der Fremdunterbringungspraktiken und den darin enthaltenen Betreuungssituationen von stationär platzierten Kindern. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an einem sehr klassischen Bild des Kinderheimes, wo in der Regel durchschnittlich acht bis zehn Kinder von rund vier ausgebildeten Fachkräften auf einer Wohngruppe betreut werden. Die Herausnahme eines Kindes aus seiner Ursprungsfamilie und Fremdplatzierung in einer sozialpädagogischen Institution ist die letzte Option und somit eine absolute Notlösung. Der endgültige Beschluss einer stationären Unterbringung weist darauf hin, dass sich vorgängige Interventionen nicht bewährt haben (vgl. Günder 2011: 39). Darunter fallen ambulante und teilstationäre Massnahmen der Erziehungshilfe, wie beispielsweise die Erziehungsberatung der Eltern, der Einbezug eines Erziehungsbeistands, die sozialpädagogische Familienhilfe oder die Betreuung der Kinder in Tagesgruppen (vgl. ebd.: 33). Die Heimerziehung erfüllt prinzipiell Leistungen in Form einer gesellschaftlichen Hilfe, sieht sich aber immer wieder mit kritischen Voten konfrontiert lediglich ausführende Funktionen des staatlichen Macht- und Kontrollapparates zu übernehmen. Die Kritik führt auf gesetzliche Bestimmungen zurück. Nach Art. 310 des Schweizerischen ZGB im Bereich der elterlichen Sorge hat die Vormundschaftsbehörde bei Gefährdung eines Kindes die Aufgabe, „es den Eltern oder, wenn es sich bei Dritten befindet, diesen wegzunehmen und in angemessener Weise unterzubringen". Die Obhut wird den Eltern entzogen, „wenn das Verhältnis so schwer gestört ist, dass das Verbleiben des Kindes im gemeinsamen Haushalt unzumutbar geworden ist" (Art. 310 ZGB 2010: 93). Der gesetzliche Artikel folgt der UN-Kinderrechtskonvention und dem darin enthaltenden Anspruch auf Schutzbedürftigkeit und Wahrung des Kindeswohls (vgl. Lerch 2008: 70). Gewiss kann Heimerziehung also als Zwangsmassnahme wirksam werden. Doch richtet sie sich im Idealfall immer nach der Hilfsbedürftigkeit benachteiligter Kinder und steht für deren Rechte ein.

> Das Heim als positiver Lebensort soll frühere oftmals negative oder traumatische Lebenserfahrungen verarbeiten helfen, für günstige Entwicklungsbedingungen sorgen, den einzelnen jungen Menschen als Person annehmen und wertschätzen, eine vorübergehende oder auf einen längeren Zeitraum angelegte Beheimatung fördern und die Entwicklung neuer Lebensperspektiven unterstützen. (Günder 2011: 19)

Das Heim als Ort der primären Sozialisation (vgl. Freigang 2002: 80) dient den platzierten Kindern folglich als Stütze in ihrer schwierigen Lebenslage und soll für einen gesunden Entwicklungsprozess sorgen. Obwohl sich aus dem stationären Aufenthalt in vereinzelten Fällen ein länger andauernder Hilfeprozess entwickeln kann, liegt das Ziel der Heimerziehung in der Rückführung des Kindes in ein tragfähiges Beziehungsfeld der Herkunftsfamilie oder nach Möglichkeit in der Unterbringung in eine Ersatzfamilie (vgl. Schleiffer 2009: 77). Damit das primäre Ziel des Wiederanschlusses des Kindes an sein herkömmliches Umfeld erreicht wird, braucht es eine Verbesserung der ursprünglichen Lebensbedingungen in der Familie. Denn oft sind es nicht die Kinder selbst, die Probleme verursachen, sondern die „unerträglich scheinenden Situationen und Lebensumstände" denen sie sich hilflos ausgeliefert sehen und die in den meisten Fällen die Hauptindikation zur Fremdunterbringungsmassnahme darstellen (Freigang 1999: 688).

Indikationen der Fremdunterbringung: Kinder und die Belastungsfaktoren ihrer Familien

Wofgang Trede beschreibt Heimerziehung als „Massnahme für Kinder aus sozial benachteiligten Familien" und fügt dem hinzu, dass bei den besagten Familien nicht selten eine „Kumulierung von wirtschaftlichen, sozialen und psychischen/gesundheitlichen Problemen" vorliegt (2003: 78). Ähnliche Aussagen sind im Forschungsprojekt „Jugendhilfeleistung" (JULE) zu finden, das 1998 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Leistungen und Grenzen der Heimerziehung evaluiert hat. Auch dort wird von schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen in den betroffenen Familien gesprochen und dabei vor allem das geringe materielle Einkommen, die Erwerbslosigkeit, hohe Verschuldung oder die schwierige Wohnsituation erwähnt. Nach Angabe der Studie ist die Gefährdung des Kindeswohls ausserdem auf wiederkehrende Gewalterfahrungen, Misshandlungen und Suchtproblematiken der Eltern zurückzuführen. Im Bezug auf die Beziehungsverhältnisse innerhalb der Familien erkennt die Studie in 80 Prozent der Fällen ein Mangel an psychosozialen Bedingungen, was den Kindern eine gesunde Entwicklung verunmöglicht. Gründe werden hier im fehlenden Beziehungsinteresse der Eltern gesehen, das sich mehrheitlich zwischen ambivalenten und ablehnenden Mustern bewegt. Unter derartigen Lebensbedingungen ist es nicht verwunderlich, dass Kinder oft selbst zu Symptomträgern werden: Sie zeigen psychische Auffälligkeiten, nehmen abweichendes, aggressives und hyperaktives Verhalten an, lassen Entwicklungsrückstände erkennen und haben Lerndefizite, die sich durch Motivations- und Konzentrationsprobleme zuspitzen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: 208ff.).

Auch wenn es die Praxis der stationären Erziehungshilfe immer wieder mit psychisch auffälligen Kindern zu tun hat, übernimmt sie grundsätzlich nicht Aufgaben einer psychiatrischen Klinik. Da viele Fälle nicht eindeutig voneinander zu trennen sind, muss die Heimerziehung doch immer wieder auch mit Grenzbereichen umgehen wissen.

Unsicher gebundene Kinder in der Heimerziehung

„Bindung bezeichnet eine enge emotionale, länger andauernde Beziehung zu bestimmten Menschen, die nach Möglichkeit sowohl Schutz bieten als auch unterstützend wirken, z. B wenn ein Kind verunsichert oder traurig ist und sie dem Kind helfen, seine Emotionen zu regulieren." (Lengning/Lüpschen 2012: 11) Bindungspersonen sind somit enge Bezugspersonen im Leben eines Kindes, die zuverlässige, stabile Beziehung und Sicherheit im Alltag anbieten können. Die erste und sogleich wichtigste Bindungsperson im Leben eines Kindes ist in der Regel die Mutter, welche die Bedürfnisse ihres Nachwuchses im Idealfall erkennt und darauf reagiert. Je nach Erfahrungen die das Kleinkind in den ersten Jahren mit der primären Bindungsperson macht, entwickelt es eine innere Erwartungshaltung darüber, ob und in welchem Ausmass auf geäusserte Bedürfnisse und Bindungswünsche eingegangen wird. Diese Erwartungshaltung beschreibt die Bindungstheorie als **„inneres Arbeitsmodell"** eines Kindes. Bei Untersuchungen des Explorations- und Bindungsverhalten von Kleinkindern im Kontakt zu ihren Müttern wurden im Bezug auf das innere Arbeitsmodell vier unterschiedliche Bindungskategorien ausdifferenziert. Dementsprechend sind Kinder entweder sicher, unsicher-ambivalent, unsicher-vermeidend oder unsicher-desorientiert gebunden (vgl. Schleiffer 2009: 38-41). **Sicher gebundene** Kinder haben in der Beziehung zu ihren wichtigsten Bezugspersonen die Erfahrung gemacht, dass auf ihre emotionale Befindlichkeit und ihre Bedürfnisse reagiert wird. Sie erfahren positives Feedback wenn sie Freude signalisieren und bekommen bei negativen Gefühlszuständen elterlichen Trost gespendet. **Unsicher-ambivalent** gebundene Kinder dagegen erhalten auf ihren Emotionsausdruck jeweils unvorhersehbare Reaktionen. Werden die kindlichen Bedürfnisse durch die Bindungsperson nicht ausreichend befriedigt, intensiviert sich das Bindungsverhalten indem das Kind seiner Befindlichkeit mehr Ausdruck verleiht und sich dadurch die geforderte Aufmerksamkeit erzwingt. Die Ambivalenz zeigt sich darin, dass bestehende Beziehungen immer inkonsistent bleiben und mit viel Unsicherheit behaftet sind. Bei der **unsicher-vermeidenden** Bindungskategorie begegnen die Eltern dem kindlichen Bindungsverhalten mehrheitlich mit Ablehnung und Zurückweisung. Diese Kinder bekommen den Eindruck vermittelt, dass ihre Gefühle unerwünscht sind. Um die elterliche

Ablehnung und die eigene Frustration zu vermeiden, verdrängt und unterdrückt das Kind seine Befindlichkeit (vgl. Legning/Lüpschen 2012: 63-67). Ein sehr pathologisches Bild zeigt sich letztendlich bei **unsicher-desorganisiert** gebundenen Kindern. Sie erwecken einen ängstlichen, verwirrten Eindruck und scheinen noch keine erfolgsversprechende Strategie ihres Bindungsverhaltens entwickelt zu haben, um auf ihre Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Die Eltern sind in diesem Fall aufgrund eigener Traumata und Problemlagen selbst nicht in der Lage, auf die kindliche Befindlichkeit zu reagieren. Diese Bindungskategorie tritt grundsätzlich nur bei verwahrlosten und misshandelten Kindern oder psychisch kranken Bezugspersonen auf (vgl. Schleiffer 2009: 41f.).

Roland Schleiffer hat sich in einer empirischen Untersuchung mit Bindungsbeziehungen von jugendlichen Klientinnen und Klienten der Heimerziehung auseinandergesetzt und dazu mit 72 Probanden Interviews durchgeführt. Die Ergebnisse sind nach den Ausführungen im letzten Kapitel zu den familiären Umständen von Heimkindern wenig erstaunlich: Nur zwei der 72 befragten Jugendlichen weisen eine sichere Bindungsrepräsentanz auf. Die übrigen gelten als unsicher gebunden (vgl. ebd.: 108). Obschon sich die Umfrage auf Jugendliche über dem 12. Lebensjahr beschränkt, sind ähnliche Zahlen auch für Kinderheime zu erwarten. Es muss also davon ausgegangen werden, dass einer grossen Mehrheit der fremdplatzierten Kinder in ihrem bisherigen Leben wenig Gelegenheit geboten wurde, sich an eine stabile und kontinuierliche Bezugsperson zu binden. Was diese Annahme für die professionelle Beziehungsgestaltung zwischen sozialpädagogischer Fachkraft und dem betroffenen Kind bedeutet, wird im Verlauf der vorliegenden Arbeit noch näher betrachtet werden.

Der Heimalltag und seine strukturellen Mängel

Wenn Kinderheime ein Ort primärer Sozialisation verkörpern sollen, müssen sie dementsprechend auch über Eigenschaften verfügen, die normalerweise nur im Kreis der Familie gegeben sind (vgl. Freigang 2002: 80). Die Orientierung der stationären Heimerziehung an familienähnlichen Strukturen ist zu einem Bestandteil der modernen Praxis geworden. Nach der Kritik an der früheren Anstaltserziehung wird heute auf kleinere, überschaubarere Wohngruppen gesetzt, in dem Kinder beiden Geschlechts und unterschiedlichen Alters von männlichen wie weiblichen sozialpädagogischen Fachpersonen betreut werden. Es wird versucht, den platzierten Kindern nach Möglichkeit eine persönliche Lebensatmosphäre zu bieten, indem sie sich in ihrem eigenen Zimmer nach individuellen

Vorstellungen einrichten dürfen. Die Wohngruppe funktioniert zudem nach dem Selbstversorgungsprinzip: Alles was also für den normalen Alltag benötigt wird – zum Beispiel Schulmaterial, Kleidung oder Hygieneartikel – soll unter Berücksichtigung des vorhanden Budgets von der Gruppe selbst besorgt werden (vgl. Heidemann/Greving 2011: 99-105).

Der Gruppenalltag ist in vielerlei Hinsicht mit dem Leben in einer Grossfamilie zu vergleichen. Dies lässt sich deutlich an der Alltagsbegleitung und Präsenz der diensthabenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erkennen, die den Aufgaben der leiblichen Eltern in einer Familie teilweise gleichkommen. Die Kinder werden unter der Woche über 24 Stunden hinweg betreut und versorgt. Sowohl in den schulischen Angelegenheiten wie auch in der Freizeitplanung sind die sozialpädagogischen Fachkräfte für das Koordinieren der Abläufe und für die tägliche Unterstützung zuständig. Sie übernehmen einen Grossteil der erzieherischen Funktionen in unterschiedlichsten Alltagsbereichen, treffen mit den Kindern Abmachungen, setzen Grenzen und vermitteln dadurch wichtige Norm- und Wertvorstellungen. Darüber hinaus nehmen sie sich Zeit für die Kinder, stehen ihnen in emotionalen Situationen der Trauer und Enttäuschung bei und bieten sich bei heiklen Themen als Ansprechpersonen an. Im Gruppenleben sind am Beispiel des Weckdienstes, der Morgen- und Abendabläufe, der gemeinsamen Esssituationen, der Erledigung von Schulaufgaben, der Freizeitbeschäftigungen oder der „Zu-Bett-Geh Rituale" also verschiedene Alltagsgeschehnisse ersichtlich, die auch in familiären Strukturen erfolgen (vgl. Heidemann/Greving 2011: 162-167). Trotz dieser Ähnlichkeiten wird die stationäre Erziehung im Kinderheim aber nie den gleichen Wert einer behütenden Familie einnehmen können. „Die Annährung an das Ideal von Lebensgemeinschaften und besonders von Familien darf nicht der einzige Grundsatz der Planung sein, sofern diese Gebilde schon von ihrer Struktur her nicht halten können, was sie versprechen." (Bühler-Niederberger 1999: 338) Während das Idealbild einer Familie Dauerhaftigkeit, Körperlichkeit und Einmaligkeit verspricht, sind Wechselbeziehungen in der Institution Heim immer kündbar, austauschbar und schemenhaft (vgl. ebd.: 334). Diese Gegensätze weisen auf **strukturelle Mängel** des Heimalltags hin: Durch die Mitarbeiterfluktuationen, den Schichtdienst und die häufigen Wechsel der Gruppenkonstellation aufgrund Neuaufnahmen und Abgänge von Kindern, fehlt es in der Praxis der Heimerziehung vor allem an personaler Stabilität. Die platzierten Kinder entwickeln unter diesen Umständen nur mit Mühe ein Gefühl der Zugehörigkeit und Verbindlichkeit. Anstatt familiäre Beständigkeit zu erfahren, sind sie durch häufige Wechsel und Abbrüche im Alltag also eher mit Diskontinuitäten konfrontiert. Dazu kommt, dass die

Heimgruppe als Zwangsgemeinschaft den Kindern keine Möglichkeit lässt, über die Gruppenkonstellation mitzuentscheiden. Personelle Wechsel sowie Aus- und Eintritte von anderen Kindern müssen jederzeit hingenommen werden und folgen nicht der Bedarfslage des Klientels. Ein weiterer struktureller Mangel wird in der Künstlichkeit des Lernfeldes ersichtlich: Während in Familien die Erziehung noch vermehrt Flexibilität zulässt und eher nebenher praktiziert wird, verkommt sie im Heimkontext zur Hauptangelegenheit des fachlichen Bewusstseins. Gleichzeitig ist auch die Lebensgemeinschaft der Gruppe künstlich erzeugt. Für die Kinder stellt das Heim als Ort ihren privaten Lebensraum dar, an den sie Tag und Nacht gebunden sind. Für die Erwachsenen dagegen ist das Heim als Institution primär eine Arbeitsstelle, der sie sich nur zu vertraglichen Bedingungen wie Arbeitszeiten und Lohnzahlungen verpflichten. Das private Leben aller Heimangestellten – seien das sozialpädagogische Fachkräfte, die Leitungsperson, das Küchenpersonal, Verwaltungsmitarbeitende oder die Hausmeisterin/der Hausmeister – spielt sich im Wesentlichen ausserhalb der Institution ab. Was für die Einen also der momentane Lebensort und ein Abschnitt der Kindheit bedeutet, bleibt für die Anderen eine berufliche Tätigkeit, von der sie sich jederzeit freiwillig wieder lösen können (vgl. Freigang 2002: 80-87).
Es sind solche strukturellen Mängel, die nach Werner Freigang den Vergleich zwischen einer funktionierenden Familie und der Heiminstitution erschweren. Ganz beheben lassen sich die Mängel des Wohngruppenlebens nicht, doch können sie durch mehr Kontinuität, Verlass und Partizipationsmöglichkeiten etwas gemindert werden. Damit die Heimerziehung tatsächlich zum lohnenden Lebensort wird, sind zudem sozialpädagogische Fachkräfte gefragt, die über genügend fachliches Wissen verfügen (vgl. ebd.: 94f.).

Professionalität und professionelles Handeln in der Heimerziehung

Im Jahr 2004 haben die drei Organisationen „FICE“ (Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen), „IFCO“ (Internationale Organisation für Pflegeunterbringung) und „SOS-Kinderdorf International“ das Projekt „Quality4Children“ mit der Absicht entwickelt, die wichtigsten Qualitätsstandards für die ausserfamiliäre Betreuung in Europa festzulegen. 32 Länder haben sich am Projekt beteiligt und anhand zahlreicher Erfahrungsberichte den Qualitätskatalog entscheidend mitgestaltet. Quality4Children leistet auf diese Weise einen wichtigen Beitrag zur professionalisierten Praxis der Fremdunterbringung.

> Kinder, die nicht bei ihren Eltern aufwachsen können, müssen die Möglichkeit erhalten, ihre Zukunft so zu gestalten, dass sie zu selbstbewussten, unabhängigen und aktiven Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen, indem sie in einem unterstützenden, schützenden und fürsorglichen Umfeld leben, das die volle Entfaltung ihres Potenzials fördert. (Quality4Children 2004: 9)

Diese im Katalog festgehaltene Vision des Projektes kann nur unter professionalisierten Leistungen stationärer Betreuung erreicht werden. Im ersten Hauptteil der vorliegenden Arbeit sind im Bezug auf die Professionalität und dem professionellen Handeln in sozialpädagogischen Berufsfeldern zwei zentrale Aspekte ausgearbeitet worden:

Punkt 1: Kern professionellen sozialpädagogischen Handelns ist eine Unterstützung und Begleitung der Klientinnen und Klienten in ihren jeweiligen Lebenslagen mit dem Ziel, deren Autonomie und Integrität zu stärken oder wiederzuerlangen.

Punkt 2: Professionelles Handeln verlangt von den Fachkräften berufliche Handlungskompetenzen, um die komplexen Problemstellungen von Einzelfällen in der Praxis anhand fachlichen Wissens zu bearbeiten.

Inhaltlich greifen beide Standpunkte wichtige Anliegen stationärer Heimerziehung auf. Der erste Punkt setzt voraus, dass für fremdplatzierte Kinder die Möglichkeit bestehen soll, zu autonomen Persönlichkeiten heranzuwachsen, um alltägliche Aufgaben altersentsprechend und eigenständig anzugehen. So ebnet professionelle Sozialpädagogik auch bei minderjährigen Klientinnen und Klienten den Weg zur Eigeninitiative und leistet Hilfe, die sich mit der Zeit selbst überflüssig macht. Analog dazu nimmt nach Otto Speck die Entfaltung von Autonomie und Selbstständigkeit der Kinder einen hohen Stellenwert in der Erziehung ein. Er nennt an dieser Stelle einige Eigenschaften, die den Kindern auf ihrem Weg zur autonomen Lebensgestaltung von den Erwachsenen ermöglicht werden müssen:

- Das Kind soll zur **Eigenaktivität** erzogen werden. Es liegt in seinem Recht, neugierig zu sein, die Welt alleine entdecken zu wollen und eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Aus diesem Grund benötigt es von den Erwachsenen neben der fürsorglichen Begrenzung auch Zutrauen und Unterstützung.
- Das Kind braucht geschützte **Eigenräume**, wo seine Intimität unversehrt bleibt und gewähren kann. Kinder besitzen mit anderen Worten also das Recht auf Privatsphäre und eine gewisse Anonymität im Alltag.
- Weiter soll dem Kind die Möglichkeit geboten werden, **eigene Gefühle** frei äussern und leben zu dürfen. So brauchen sie ihr emotionales Innenleben nicht zu verleugnen

oder zu unterdrücken. Es ist den Gefühlen als Teil des Kindes mit Achtung und Rücksicht zu begegnen.

- Der **eigene Wille** des Kindes ist von den Erwachsenen zu respektieren. Jeder Mensch muss lernen, eigene Entscheidungen zu treffen, selbst Verantwortung zu übernehmen und bei allfälligen Konsequenzen dafür gerade zu stehen. Es sollte eine wohlwollend autoritäre Haltung der Erwachsenen gegeben sein, die das Kind zwar mit Regeln konfrontiert und im Alltag begleitet, gleichzeitig aber auch seine Eigenheit zulässt.
- Kinder haben zudem den Anspruch, **Gerechtigkeit** zu erfahren und die eigene **Würde** zu verteidigen. Dazu benötigen sie jedoch ein Umfeld, das ihnen Rechte zugesteht und das ihren Wert als Mensch nicht herabwürdigt oder verletzt.
- Letztlich braucht das Kind einen **eigenen Lebenssinn**, der ihm erlaubt das Leben unter erfüllten Bedingungen zu gestalten und es nicht als sinnlos zu betrachten. Schwierige Lebensumstände beeinträchtigen jedoch den Glauben der Kinder an eine positive Zukunftsperspektive. Ihnen müssen neue Wege aufgezeigt werden, um der drohenden Sinnlosigkeit mit neuen Optionen entgegenzuwirken (vgl. Speck 1991: 135-139).

Will sich die professionelle Praxis stationärer Heimerziehung somit am Ziel der Autonomie und Integrität der Kinder orientieren, ist sie dazu verpflichtet, den genannten Merkmale der Autonomie und Selbstständigkeit nachzukommen. Nur so wird es möglich, die Identität und das Selbstbild der Kinder zu stärken und die Fremdplatzierung als vorübergehende Massnahme erfolgreich auszugestalten. Durch die Autonomieentwicklung des Kindes kann die Rückkehr in die Herkunftsfamilie oder der Übertritt in eine Ersatzfamilie zusätzlich um einiges erleichtert werden.

Auch der zweite Punkt setzt für das professionelle Handeln in Kinderheimen wichtige Massstäbe. Zur Stärkung der Subjektstellung ist jedes Kind als Einzelfall zu betrachten. Es gehört zur Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkräfte, den Hilfeplan möglichst spezifisch nach den jeweiligen Bedürfnissen der im Fall involvierten Personen zu gestalten und Handlungsmethoden daran anzulehnen. Dazu müssen professionelle Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen über die bereits im ersten Hauptteil aufgeführte Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz verfügen. Professionelles Handeln orientiert sich demnach an den definierten Zielen, die laufend reflektiert und überprüft werden sollen (vgl. Günder 2011: 194). Für die richtige Wahrnehmung der komplexen Problemstellungen der Kinder und ihrer Herkunftsfamilien braucht es fachliches Erklärungs- und Deutungswissen, das

wissenschaftlich fundiert ist und sich wesentlich von laienhaften Problemdefinitionen unterscheidet. Nur so kann es der Sozialpädagogik gelingen, die defizitären Sozialisationsbedingungen der Kinder zu kompensieren und zu revidieren (vgl. ebd.: 163f.). Werden also die Umstände beachtet, dass fremdplatzierte Kinder überwiegend aus brüchigen und desorganisierten Familien stammen, sollte die Heimerziehung als Zufluchtsort den Kindern neue Perspektiven ermöglichen. Michael Winkler weiss die zuvor genannten strukturellen Mängel des Heimalltags geschickt zu umgehen, indem er nicht die personale Instabilität oder die institutionellen Arbeitsbedingungen anprangert, sondern die Organisation Heim in den Fokus setzt. Für ihn ist professionelles Handeln losgelöst von der personalen Dimension der Fachkräfte und mehr an der Struktur des Ortes orientiert. „Es geht also – durchaus aus gesellschaftlichen Gründen – um eine Pädagogik des Ortes. Um Orte, die Schutz, Versorgung, Sicherheit und gleichzeitig Lernmöglichkeiten bieten." (Winkler 1999: 312) Das Heim soll den desorientierten Kindern als sicherer Ort und „Insel der Gesellschaft" somit die Möglichkeit eröffnen, den Zugang zu sich selber als soziales und solidarisches Lebewesen wiederzufinden (vgl. ebd.: 312). Jede noch so ausgeprägte Kompetenz einer sozialpädagogischen Fachkraft nützt nichts, wenn das Heim dem fremdplatzierten Kind keinen stellvertretenden Lebensraum zur Verfügung stellen kann, in welchem es sich neu erleben und ausprobieren wird. Professionelles Handeln bezieht sich einerseits also auf das Kind selbst, hat sich andrerseits aber auch mit der Inszenierung des neuen und vorübergehenden Umfeldes auseinanderzusetzen.

Professionelle Beziehung zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und fremdplatzierten Kindern

Je nach Ausmass der Schwierigkeiten in der Herkunftsfamilie oder aufgrund beschränkter Aussichten auf eine längerfristige Platzierung in einer Ersatzfamilie, verbringen Kinder mehrere Monate bis Jahre ihres Lebens in einem Heim. Eine lange Zeitspanne, in der sie Tag und Nacht von unterschiedlichen sozialpädagogischen Fachkräften betreut werden, die im Alltagsgeschehen der Kinder eingebunden sind und darin eine wichtige Rolle als Bezugspersonen spielen. Sie übernehmen gewisse erzieherische Aufgaben, die unter normalen Umständen den Eltern zustehen würden und begleiten die Kinder in Bereichen ihres Lebens, die sonst von vertrauten Familienmitgliedern besetzt wären. Diese Alltagsnähe und enge Lebensbegleitung setzt eine funktionierende Beziehung zwischen den Professionellen und den fremdplatzierten Kindern voraus. Da die Verbindung der Fachkraft zum Kind aber nicht auf natürlicher, verwandtschaftlicher Basis gründet, sondern künstlich als Mittel zum

Zweck erschaffen wird, müssen beidseitig klare Vorstellungen davon herrschen, welche äussere Formen eine professionelle Beziehung einzunehmen hat.

Schon der **Beziehungsaufbau** stellt für sozialpädagogische Fachkräfte eine grosse Herausforderung dar. Gewöhnlich ist der Anlass der Aufnahme eines Kindes in ein Heim auf zwei Szenarien zurückzuführen: Entweder es ist angesichts aktueller Gefährdungen und Überforderungen in der Herkunftsfamilie von seinen leiblichen Eltern getrennt worden oder es war bereits in einer Institution platziert und tritt aus unterschiedlichen Gründen in ein neues Heim über. In beiden Fällen hat das Kind prinzipiell schon viel Leid in seinem Leben erlitten. Obwohl die Herausnahme aus den prekären Familienverhältnissen dem Kind als Schutz dienen soll, ist die Entwurzelung aus seinem bekannten Umfeld für gewöhnlich mit Gefühlen des Verlusts, der Trauer, der Angst, der Skepsis und Wut verbunden. Es ist davon auszugehen, dass sich das Kind zum Zeitpunkt des Eintritts in das Heim in einer umfassenden emotionalen Krise befindet. Die Probleme lassen sich somit zu diesem Zeitpunkt noch nicht – wie Giesecke dies fordert – auf einen Teilbereich beschränken und bearbeiten. Das Kind zeigt sich als ganze Person diffus und ist in seinen verschiedenen emotionalen Facetten spürbar. Es treten zudem die im Arbeitsbündnis dargestellten Übertagungsphänomene auf, indem das Kind seine Beziehungserfahrungen aus dem schwierigen familiären Umfeld auf die erwachsenen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen überträgt (vgl. Oevermann 2009: 124). Ähnliches geschieht beim Übertritt des Kindes von einer sozialpädagogischen Institution zur anderen: Die erlebten Beziehungsabbrüche beeinflussen den ersten Eindruck des neuen Ortes und das Erscheinungsbild der neuen Betreuungspersonen. Die Kinder fühlen sich abgeschoben und zeigen sich skeptisch gegenüber erneuten Beziehungsangeboten (vgl. Günder 2011: 115). Bereits in den ersten Kontakten und im Beziehungsaufbau zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und fremdplatzierten Kindern nehmen **Gefühle** somit viel Raum ein. Heftige Gefühlsäusserungen der Abwertung, Beschimpfungen, Beleidigungen oder Wut gegenüber den Fachkräften sind Zeichen der Verzweiflung und ein deutliches Indiz, dass Übertragungen stattfinden. Wie in den vorgehenden Kapiteln aufgezeigt, besteht Professionalität der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen primär darin, die Übertragungsphänomene als solche zu erkennen und sich nicht im Sinne der Gegenübertragung emotional zu sehr darauf einzulassen. In solchen Situationen müssen die Professionellen ihre eigene Gefühlswelt beherrschen. Es braucht ein professionelles Bewusstsein dafür, dass die Verhaltensweisen der Kinder nicht auf die Persönlichkeit der Betreuungsperson zielen, sondern Reaktionen auf frühere Erfahrungen darstellen (vgl. ebd.: 177). Eine der Aufgaben professioneller Beziehungen kann demnach darin gesehen werden,

aus einer nüchternen Haltung heraus, empathisch auf Gefühlsäusserungen der Kinder einzugehen, sie in ihrer Verzweiflung ernst zu nehmen und damit nach und nach Bedingungen zu schaffen, die dem traumatisierten Kind neues Vertrauen zu Erwachsenen ermöglichen (vgl. Schleiffer 2009: 77). **Vertrauen** ist also die Basis jeder helfenden Beziehung. Erst danach kann an Lösungen für einzelne Lebensbereiche des Kindes gearbeitet werden.

Innerhalb der Evaluationsstudie zum Projekt „Jugendhilfeleistungen" (JULE) sind 45 Kinder und Jugendliche – alles ehemalige Klientinnen und Klienten der Heimerziehung – rückblickend zu ihren persönlichen Erfahrungen mit der stationären Fremdunterbringung befragt worden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: 109-112). Die Mehrheit der Befragten nannten gute Beziehungserfahrungen zu den sozialpädagogischen Fachkräften als wichtigste Grundlage einer gelungenen Hilfe. Die Beziehung wurde aus **Sicht der Betroffenen** als positiv bewertet, wenn:

- die Bezugspersonen ihnen im Kontakt einerseits Anerkennung und andererseits Reibungsfläche bieten konnten.
- sie als Person von den Bezugspersonen wertgeschätzt und respektiert wurden.
- die Gewissheit bestand, dass sie auch in ihren schwierigen Lebensthemen begleitet und im Notfall aufgefangen werden können.
- die Bezugspersonen zur Klärung persönlicher Verletzungen eine gewisse professionelle Distanz wahren konnten.
- die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen nicht nur als Fachpersonen in Erscheinung traten, sondern gleichzeitig auch als Mensch erkennbar waren.
- nach langsamer gegenseitiger Annäherung mit der Zeit Vertrauen entstehen konnte (vgl. ebd.: 572ff.).

Einige der genannten Punkte decken sich mit den Qualitätsanforderungen des Projekts Quality4Children. So heisst es etwa im Standard 10 des Qualitätskatalogs:

> Die Beziehung des/der Betreuer(s)/in zu dem Kind basiert auf Verständnis und Respekt. Der/ die Betreuer/in schenkt dem Kind individuelle Aufmerksamkeit und bemüht sich darum, Vertrauen aufzubauen und es zu verstehen. Der/die Betreuer/in kommuniziert offen, ehrlich und respektvoll mit dem Kind. (Quality4Children 2004: 15)

Damit wird sowohl im Qualitätskatalog, wie auch aus Sicht ehemaliger Betroffenen, von den Professionellen in der Beziehung eine **positive Grundhaltung** der Annahme und Akzeptanz erwartet. „Diese vollkommene Annahme und Akzeptanz als Person stellt die wichtigste pädagogische Grundlage für spätere Verhaltensveränderungen dar." (Günder 2011: 132). Das

Kind soll bedingungslos anerkannt und wertgeschätzt werden. Klientinnen und Klienten sind somit nicht nur auf ihre Symptome und Auffälligkeiten zu reduzieren, sondern als individuelle Persönlichkeiten zu achten (vgl. Günder 2011: 124). Hier können Parallelen zum ersten Hauptteil und damit zu Thierschs professionellen Liebe gezogen werden, in welcher die Anerkennung des So-Seins der gegenüberstehenden Person eine Voraussetzung pädagogischer Tätigkeit darstellt. Eine ähnlich annehmbare Haltung der Professionellen in Beziehung zu ihrem Klientel ist zudem in Gieseckes Begriff der Partnerschaftlichkeit erkennbar, die auf Respekt und Akzeptanz basiert.

In den Antworten der ehemaligen Heimkinder lassen sich ausserdem zwei weitere Grundzüge professioneller Beziehungen erkennen. Zum einen wünschten sich die Betroffenen in Sachen **Nähe und Distanz** eine sozialpädagogische Fachkraft, die sich aus einer professionellen Distanz heraus ihren persönlichen Themen annehmen konnte. Eine Person, die sich auf ihr Leben einliess, sie in ihren Schwierigkeiten ernst nahm und dabei eine engagierte Begleitung anbot, ohne den Platz der Eltern streitig zu machen. Dieses Bedürfnis enthält, was im ersten Hauptteil unter „Berufliche Nähe" erfasst worden ist: Eine Beziehung in der richtigen Balance zwischen zu einengender Nähe einerseits und einer zu inhaltsleeren Distanz andererseits.

Als weiterer Punkt sollte die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge neben der Fachlichkeit auch als Mensch erkennbar und glaubwürdig sein. Gemeint ist damit die partielle **Authentizität** der Professionellen: Neben der beruflichen Rolle wurde es von den ehemaligen Heimkindern also geschätzt, wenn die Betreuungsperson zwischendurch auch die eigene Persönlichkeit durchscheinen liess (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: 572ff.).

Grenzen der professionellen Beziehung

Das letzte Kapitel hat gezeigt, wie herausfordernd und gleichzeitig richtungsweisend der Beziehungsaufbau für den weiteren Verlauf des Hilfeprozesses ist. Professionelle Beziehungen werden bereits vom ersten Kontakt an durch viele Gefühlszustände geprägt, die es aus sozialpädagogischer Sicht in die Arbeit miteinzubeziehen gilt. Ziel der Anfangsphase einer professionellen Beziehung ist dabei immer die Entstehung des gegenseitigen Vertrauens. Das letzte Kapitel hat ausserdem die retrospektive Sicht ehemaliger Heimkinder aufgegriffen. Für die positive Beziehungserfahrung setzten die Betroffenen von den Professionellen die Fähigkeit zur annehmbaren Grundhaltung, zur Balance zwischen Nähe und Distanz und zur Authentizität im beruflichen Verhalten voraus.

Obwohl die professionelle Beziehung zwischen Sozialpädagogin/Sozialpädagoge und dem fremdplatzierten Kind im praktischen Alltag gewiss immer wieder gelingt und die genannten Voraussetzungen erfüllt werden, ist ihr Erfolg keinesfalls eine Selbstverständlichkeit. Die strukturelle Realität sozialpädagogischer Hilfe in der Heimerziehung lässt die Beziehungsgestaltung nämlich immer wieder an Grenzen stossen:

Punkt 1: Die Beziehung ist **zweckgebunden** und künstlich erzeugt, um den Kindern trotz ihrer familiären Schwierigkeiten eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. Das Heim bietet ihnen dabei einen vorübergehenden Lebensort, den sie wieder verlassen, wenn die familiäre Situation sich stabilisiert hat oder in Form einer Weiterplatzierung eine Anschlusslösung gefunden werden konnte. Egal was passiert, die Beziehung zwischen dem Kind und den sozialpädagogischen Fachkräften im Heim ist immer auf ein Ende hin ausgelegt. Lässt sich das Kind somit auf eine Beziehung ein, riskiert es, den Verlust einer wichtig gewordenen Bezugsperson ertragen zu müssen.

> Was eigentlich ein pädagogisches Ziel der Massnahme Heimerziehung ist, nämlich dass sie sich auf einen Erwachsenen einlassen und sie über diese Beziehung neue Lernerfahrungen machen können, erweist sich für die Kinder als Falle: Gerade weil sie sich auf einen Erwachsenen eingelassen haben, schmerzt der Verlust besonders stark und ist die Enttäuschung besonders gross. (Freigang 2002: 93f.)

Punkt 2: Die **Asymmetrie** zwischen sozialpädagogischer Fachkraft und dem Kind ist aufgrund des Entwicklungsstandes und der Lebenserfahrung noch grösser als bei erwachsenen Klientinnen und Klienten. Die Beziehung wird darum nie Formen der Reziprozität einnehmen, zumal das Kind der Sozialpädagogin/dem Sozialpädagogen als Privatperson gegenübertritt, während diese/r eine professionelle Rolle auszufüllen hat und die eigene Persönlichkeit nur in ausgewählten Situationen zu erkennen geben wird. Diese asymmetrische Struktur der Offenheit auf der einen und Anonymität auf der anderen Seite kann sich erschwerend auf die Beziehungsgestaltung auswirken, weil das Kind allenfalls nur dann von seinem persönlichen Erleben berichten möchte, wenn die Interaktion wenigstens im Bereich der Kommunikation symmetrisch reziprok verläuft, d.h. beidseitig persönlich und offen kommuniziert wird (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006: 199).

Punkt 3: Die **strukturellen Mängel** des Heimalltags begrenzen die Möglichkeit des Vertrauensaufbaus zwischen Kind und der Betreuungsperson. Die von Werner Freigang als problematisch erachtete Struktur der Heimerziehung – mit ihrer Inkonstanz an personaler Anwesenheit und der Künstlichkeit des Zusammenlebens – erschwert den Kindern die

Erfahrung, mit einer verlässlichen sozialpädagogischen Bezugsperson in Beziehung zu treten. Durch die Personalwechsel, den Schichtdienst und die gelegentlichen Abwesenheiten aufgrund von Krankheit, Überstunden oder Ferien, können die Kinder sich nur allmählich an eine professionelle Person gewöhnen (vgl. Freigang 2002: 80-90). In emotionalen Alltagssituationen steht es den Kindern folglich nicht zur Auswahl, an welche Ansprechperson sie sich mit ihren Sorgen wenden wollen. Zugänglich sind nur die diensthabenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Die anderen haben frei und sind für die Kinder nicht erreichbar. Anhand dieses Beispiels lässt sich die Künstlichkeit des Beziehungsalltags zutreffend veranschaulichen.

Punkt 4: Sozialpädagogische Fachkräfte können dem Kind im Rahmen der professionellen Beziehung und der Begleitung einer schwierigen Lebensphase zwar Gefühle der Wertschätzung, Empathie und Vertrauenswürdigkeit entgegenbringen, sie werden jedoch nie die Innigkeit und Intensität familiärer Gefühle ersetzen. Die Vermittlung von **Liebe** und körperlicher **Geborgenheit** in der Erziehung von fremdplatzierten Kindern ist schon rein aus rechtlichen Gründen nicht zulässig und würde die Rücksicht vor der Privatsphäre und professionellen Distanz erheblich verletzen.

Punkt 5: Die Heimerziehung ist und bleibt in den überwiegenden Fällen eine **Zwangsmassnahme**. Von Seiten der Kinder und ihren Herkunftsfamilien fehlt oft die Einsicht über den Nutzen der Hilfeleistung. Es überwiegt die Skepsis und das Misstrauen. Der von Oevermann beschriebene Leidensdruck ist folglich nicht gegeben, was die Entstehung eines funktionierenden Arbeitsbündnisses erheblich beeinträchtigt. Das eigentliche Hilfs- und Beziehungsangebot wird dann von den Betroffenen nur noch unter dem Aspekt der Kontrolle und Machtausübung wahrgenommen.

Exkurs: Sozialpädagogische Fachkraft als Ersatzbindungsperson?

Die bis hierhin präsentierten Aussagen zu professionellen Beziehungen wiederspiegeln mehrheitlich den Diskurs in der Fachliteratur der Sozialen Arbeit. Umso erstaunlicher ist deshalb die Forderung einiger Autoren aus dem Fachbereich der Psychologie nach einer Heimerziehung, die den unsicher gebundenen Kindern und Jugendlichen anhand bindungskorrigierender Praxis helfen soll, wieder mehr Vertrauen in die Erwachsenenwelt zurückzugewinnen. Hier eigenen sich Helmut und Ursula Johnson als Beispiel, die den Ablauf einer Bindungsentwicklung eines Kindes an eine neue Ersatzbindungsperson in unterschiedliche Phasen unterteilen: Es verwundert, dass sie darin die sozialpädagogischen Betreuungspersonen in die Pflicht nehmen, sich den Kindern als neue Bindungsperson zur

Verfügung zu stellen und zu ihnen eine enge Beziehung einzugehen. Über körperliche Nähe und Zutrauen, aber auch über klare Regeln und Grenzsetzung im Alltag, sollen die Kinder heranreifen und nach und nach eine sichere Bindung zu einer Betreuungsperson im Heim entwickeln können. Sozialpädagogische Arbeitskräfte müssen dazu mütterliche Umgangsweisen pflegen und die Fähigkeit besitzen aus dem Bauch heraus mit dem Kind in Kontakt zu treten (vgl. Johnson/Johnson 2008: 40-46). In vorgängigen Kapiteln wurde die Bindung zwischen einem Kind und einer erwachsenen Person als emotionale und länger andauernde Beziehung beschrieben, die Schutz bietet und zur Regulation von Gefühlen und Bedürfnissen des Kindes dient. Werden nun die Umstände der Heimerziehung und die voraussehbaren Grenzen professioneller Beziehungsgestaltung mitberücksichtigt, kann es nicht zur Aufgabe der Sozialpädagogik gehören, die fremdplatzierten Kinder an die professionellen Betreuungspersonen zu binden. Jede noch so grosse emotionale Investition in die Bindungsbeziehung würde durch die zwangsläufigen Abbrüche, Wechsel und Diskontinuitäten in der stationären Erziehungshilfe zerstört und für die Kinder eine weitere Enttäuschung in ihrem Leben darstellen. Da es jedoch unbestritten ist, dass sich Kinder zu ihrer psychosozialen Entwicklung an Personen binden müssen, ist die professionelle Praxis der Heimerziehung gefordert, den Hilfeprozess an einem Wiederanschluss des Kindes in die herkömmliche Familienstruktur zu orientieren. Voraussetzung dafür ist die Ermöglichung eines fortlaufenden Kontaktes zu den leiblichen Eltern und eine kontinuierliche Pflege der sozialen Wurzeln des Kindes.

Systemische Elternarbeit als Voraussetzung professioneller Praxis

Die Inobhutnahme von Kindern durch platzierende Behörden geschehen weitgehend als Massnahme zum Schutz der Minderjährigen vor einem schädlichen Familienumfeld. Das Kind wird oft gegen den Willen der leiblichen Eltern in einer stationären Institution untergebracht. Nur in den seltensten Fällen zeigen sich die Eltern mit dieser Entscheidung einverstanden. Die Mehrheit hingegen lehnt die Massnahme ab und opponiert gegen sämtliche Formen der Hilfeleistung. Das Kind gerät dabei in ein **Dilemma der Loyalität**: Wenn es sich auf das neue Angebot an sozialpädagogischer Betreuung einlässt und Entwicklungsfortschritte durchläuft, beweist es damit das erzieherische Unvermögen seiner Eltern und handelt ihnen gegenüber illoyal. Wenn es sich indessen gegen die Unterbringung im Heim auflehnt, ist zwar die Loyalität zu den Eltern gegeben, sein Verhalten reduziert aber die Möglichkeit der Rückführung in die Herkunftsfamilie (vgl. Schweizerischer Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik 1996: 19). Die Bestrebungen der professionellen Praxis sollten

demnach darin liegen, das Kind von dem Loyalitätskonflikt zu entlasten. Erreichen lässt sich dieses Ziel aber nur durch die Kooperationsbereitschaft der Eltern. Die elterliche Zustimmung zur Fremdbetreuung gibt dem Kind die nötige Sicherheit, sich auf die Hilfe am neuen Ort einlassen zu dürfen. Oevermann weitet das Arbeitsbündnis in der stationären Kinder- und Jugendhilfe daher auf das gesamte Familiensystem aus. Er fordert von der professionellen Praxis eine stärkere Berücksichtigung der Eltern und Einbezug ihrer Ressourcen in den Hilfeprozess (vgl. 1.Hauptteil: 24). Stefan Köngeter verwendet dafür den Begriff **„Relationale Professionalität“**: Neben dem dyadischen Arbeitsbündnis zwischen sozialpädagogischer Fachkraft und dem Kind, sind in der Erziehungshilfe auch immer die Eltern und das verwandtschaftliche Umfeld als dritte Partei in den Beziehungs- und Arbeitsprozess miteinzubeziehen. Dieses Gefüge einer triadischen Beziehung verringert das Konkurrenzverhältnis zwischen den Professionellen und den leiblichen Eltern (vgl. Köngeter 2009: 186). Belegt wurde die Wichtigkeit der Elternarbeit in der stationären Heimerziehung auch im Forschungsprojekt „Jugendhilfeleistung“ (JULE). „Findet Elternarbeit statt, so zeigen sich in fünf von sechs Hilfeverläufen positive Entwicklungen, findet keine Elternarbeit statt, so verläuft annähernd jeder dritte Fall negativ.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: 221f.)

Eine systemorientierte Praxis der Heimerziehung denkt über die sichtbaren Verhaltensauffälligkeiten der Kinder hinaus und sucht den Ursprung der vorhandenen Probleme im personalen Umfeld des Kindes (vgl. Günder 2011: 235). Die Rückführung der Klientinnen und Klienten in die Herkunftsfamilie setzt also nicht nur eine enge professionelle Begleitung des Kindes voraus, sondern auch viele Beratungs- und Unterstützungsleistungen der Professionellen, um die Eltern soweit zu stärken, dass sie dem Kind zu Hause bessere Lebensbedingungen bieten können (vgl.ebd.: 232).

Schlussfolgerung und Ausblick

Zur differenzierten Auseinandersetzung mit der Hauptfragestellung hat sich die vorliegende Arbeit als Erstes thematisch auf die Professionalisierung der Sozialen Arbeit eingelassen, um sich dann über unterschiedliche Themengebiete professioneller Beziehungen langsam dem Beziehungsgeschehen in der stationären Erziehungshilfe anzunähern. Worin liegen nun aber die Anforderungen an die Professionalität sozialpädagogischer Fachkräfte im Kontakt mit fremdplatzierten Kindern? Anhand der herausgearbeiteten **Leitbegriffe** in den jeweiligen Kapiteln hat sich der Autor auf drei übergeordnete Merkmale festgelegt, die den Professionalitätsanspruch der Beziehungsgestaltung innerhalb der Heimerziehung veranschaulichen sollen.

Anforderungen an die Professionalität

Merkmal 1: Identifikation

Die erste Erwartung an eine professionelle Ausgestaltung der Beziehung mit fremdplatzierten Kindern liegt im Bewusstsein der sozialpädagogischen Fachkraft über ihre professionelle Berufsrolle. Diese Rolle ist über eine Ausbildung erworben, in der es vorrangig darum geht, den Studierenden neues Wissen und Kompetenzen zu vermitteln und sie auf ihrem Weg zu einem professionellen Habitus zu unterstützen. Eine berufliche Rolle auszufüllen bedeutet also, Mitglied einer fachlichen Berufsgruppe zu sein, die ihr eigenes Handeln an professionellen Standards ausrichtet und damit gesellschaftliche Erwartungen erfüllt. Sozialpädagogische Fachkräfte der stationären Heimerziehung besetzen eine solche Berufsrolle. Sie agieren nicht als selbstverantwortliche Privatpersonen, sondern sind in ihrer jeweiligen Funktion dazu verpflichtet, durch ihr vorhandenes Wissen und Können den Kindern und ihren Familien Hilfeleistungen anzubieten. Moderne Hilfe gründet also auf Fachlichkeit, nicht auf die in den Anfängen der Sozialpädagogik oft zitierten Formen der Berufung und Nächstenliebe.

Was heisst das nun für die Beziehung zwischen Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen und den Heimkindern? Professionelle Beziehungen sind künstlich erzeugt und dienen dem Zweck, das Kind und sein Umfeld solange zu stützen, bis sich die Situation stabilisiert hat und die Betreuung überflüssig geworden ist. Es braucht somit ein beidseitiges Bewusstsein darüber, dass es sich zwischen dem Kind und der sozialpädagogischen Fachkraft um eine vorübergehende Beziehung handelt. Die Anforderung an die Professionalität liegt somit darin, die Grenzen der Beziehung zum Kind zu erkennen. Obwohl die Sozialpädagoginnen und

Sozialpädagogen das Kind im alltäglichen Leben begleiten und darin immer wieder Aufgabenbereiche übernehmen, die im Normalfall von den Eltern besetzt wären, müssen sie sich ihrer beruflichen Position stetig bewusst sein. Die Identifizierung mit der professionellen Rolle ermöglicht ihnen einen angemessenen Umgang mit Nähe und Distanz: Sie können Nähe erzeugen, indem sie mit einer annehmenden Grundhaltung auf das Kind als ganze Person eingehen und es in emotionalen Krisen auffangen. Gleichzeitig bleiben sie aber in der nötigen Rollendistanz, um beim Kind nicht die Illusion einer elterlichen Ersatzperson zu erzeugen. Die Entwicklung von emotionalen Bindungsbeziehungen in der stationären Heimerziehung würde der Vorstellung einer zeitlich begrenzten Hilfe also widersprechen und damit das Ziel der Reintegration des Kindes in ein familiäres Umfeld verfehlen.
Zusammengefasst setzt das Prinzip der Identifikation demzufolge voraus, dass die Fachkräfte der Heimerziehung ein professionelles Berufsverständnis entwickeln. Dazu gehört die Einsicht, dass die Beziehungsarbeit eine soziale Dienstleitung verkörpert, die ausschliesslich dem Wohl des Kindes dient und nicht auf persönliche Interessen der Professionellen baut.

Merkmal 2: Reflexion

Die zweite Erwartung an die Professionalität von Beziehungshandlungen zeigt sich in der Fähigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte zur fortlaufenden Reflexion. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Interaktion zwischen dem Kind und den Professionellen mit viel Ungewissheit behaftet ist, muss es ein Anspruch professioneller Beziehungsarbeit sein, durch Reflexion für mehr Gewissheit zu sorgen. Insbesondere die Fragen nach der richtigen Balance zwischen Nähe/Distanz und dem qualifizierten Umgang mit unterschiedlichen Gefühlslagen führen im Alltag der Heimerziehung zu Unsicherheiten:
In der Nähe/Distanz-Regulierung gibt es keine einheitliche Norm zur idealen Handhabung. Angesichts der Tatsache, dass jedes Kind als Einzelfall individuelle Bedürfnisse besitzt, müssen sich die Professionellen immer wieder der Herausforderung stellen, wann berufliche Nähe zum Kind zuträglich ist und wann mehr Distanz zur Wahrung der Privatsphäre erwünscht wird. Die reflexive Professionalität richtet sich somit am Fall aus und nutzt fallspezifisches Wissen, um Unsicherheiten zu beseitigen. Zu einem reflektierten Umgang mit Nähe und Distanz gehört ausserdem die Fähigkeit der sozialpädagogischen Fachkraft, sich dem Kind neben der beruflichen Rolle auch selektiv authentisch zu zeigen. Sich aus der professionellen Abstinenz zu lösen ist aber als bewusste Handlung nur dann zulässig, wenn es der Situation dient.

Ebenfalls einen hohen Stellenwert nimmt die Reflexion im Umgang mit Gefühlen ein. Gefühle sind sowohl beim Kind wie auch bei der sozialpädagogischen Fachkraft Bestandteil der professionellen Beziehung. Sie treten vielfältig in Erscheinung und können – vor allem wenn es sich dabei um Übertragungsgefühle handelt – für die Beteiligten äusserst verwirrend sein. Die Anforderung an die Professionalität liegt darin, Gefühle nicht zu ignorieren, sondern sie als Fundament einer professionellen Beziehung aufzugreifen und in die tägliche Arbeit miteinzubeziehen. Eine ausgeprägte Wahrnehmung über die eigene emotionale Befindlichkeit kann den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen dazu verhelfen, ihr Beziehungsverhalten bewusster zu steuern und Gefühlsimpulse nicht unreflektiert auszuagieren. Gleichzeitig kann ein gutes Gespür für den emotionalen Zustand des Kindes neue Perspektiven in der Fallarbeit eröffnen und den Professionellen den Zugang zum kindlichen Innenleben ermöglichen. Der richtigen Deutung von Gefühlslagen geht fast immer die Arbeit mit biographischen Daten voraus. Zum einen müssen sich die Professionellen hier selbstreflexiv mit ihrem eigenen geschichtlichen Hintergrund befasst haben, um mit sich selbst und ihrem emotionalen Inneren im Reinen zu sein. Zum anderen gilt es für die sozialpädagogischen Betreuungspersonen, Kenntnis über den Lebenslauf und die familiären Beziehungskonstellationen des Kindes zu besitzen, um seine Gefühlszustände im Kontext der gemachten Erfahrungen besser verstehen zu können.

Reflexion ist somit ein Hauptmerkmal der Professionalität sozialpädagogischer Praxis und steht am Ursprung jeder beruflichen Beziehung. Umso wichtiger ist es, dass sich die (Selbst)Reflexionsfähigkeiten der angehenden Sozialarbeitenden schon früh im Studium entwickeln können und dass die Institutionen ihren Angestellten mit Gefässen wie der Supervision oder kollegialen Beratung die Möglichkeit bietet, die Schwierigkeiten im Kontakt mit dem Klientel reflexiv zu bearbeiten. Nur so kann rationales Beziehungshandeln entstehen.

Merkmal 3: Partizipation

Der dritte Hauptanspruch an die Professionalität stellt sich den sozialpädagogischen Fachkräften in der Entfaltung einer kooperativen Zusammenarbeit mit den Kindern und ihrem familiären Umfeld.

In der stationären Heimerziehung basiert das Arbeitsbündnis zu einem Grossteil nicht auf der Einsicht des Klientel, für die Lösung ihrer Probleme professionelle Hilfe zu benötigen. Die betroffenen Familien reagieren auf die Fremdplatzierungsmassnahme mit viel Gegenwehr und erschweren damit dem Kind die Möglichkeit, sich auf das sozialpädagogische Angebot

einzulassen. Schon von Beginn weg sieht sich die Ausgestaltung einer professionellen Beziehung mit vielen Widerständen konfrontiert. Da soziales Handeln auf Wechselseitigkeit beruht, kann eine stationäre sozialpädagogische Begleitung von Kindern aber nur dann gelingen, wenn der beidseitige Wille der involvierten Parteien zur Veränderung besteht. Die Professionellen sehen sich folglich der Anforderung gegenübergestellt, das Kind und seine Eltern über den Vertrauensaufbau zur Mitwirkungsbereitschaft zu bewegen. Neben dem Vertrauen müssen die Eltern und das Kind spüren, dass sie in ihren Anliegen und Bedürfnissen gehört, wertgeschätzt und ernst genommen werden. Partizipation zu ermöglichen heisst also, das Kind und sein Umfeld in grundlegende Entscheidungen innerhalb des Hilfeprozesses miteinzubeziehen, sie als Partner und nicht als Konkurrenten zu sehen und dafür zu sorgen, dass alle im Fall eingebundenen Personen die gleichen Ziele anvisieren. So kann die vorhandene Asymmetrie zwischen Expertentum und Hilfsbedürftigkeit mehr und mehr geschlossen werden.

Partizipation heisst aber auch, in der Beziehung zum Kind auf bevormundendes Handeln und Machtausübung zu verzichten. Das Kind ist als Subjekt zu sehen, welches Gerechtigkeit und einen würdevollen Umgang verdient. Es benötigt darum neben einer engen Begleitung im Alltag auch Freiräume, in denen es sich eigenaktiv bewegen und sich selbst entwickeln kann. Die Stärkung der Autonomie und Integrität ist eines der Ziele sozialpädagogischer Hilfe und muss folglich auch in der professionellen Beziehung miteinfliessen.

Zusammengefasst stellt sich den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen also die schwierige Aufgabe der relationalen Professionalität: In die Beziehungsarbeit mit dem Kind ist gleichzeitig auch immer das familiäre Bezugssystem zu integrieren. Ohne Partizipationsmöglichkeit der Klientinnen und Klienten wird das Angebot der Hilfe immer als Kontrolle und Machtdemonstration wahrgenommen und bleibt damit zum Scheitern verurteilt.

Ausblick

Die letzten knapp 50 Seiten haben Antworten auf eine Fragestellung geliefert, deren Themengebiet in der Fachliteratur gegenwärtig noch zu wenig untersucht worden ist. Zwar haben sich zahlreiche Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichsten Disziplinen theoretisch damit auseinandergesetzt, wie professionelle Beziehungen in der Sozialen Arbeit entstehen und wie sie sich im Hilfeprozess entfalten, doch orientieren sich die meisten davon primär an der Arbeit mit erwachsenen Klientinnen und Klienten. Auf die professionellen Umgangsformen mit fremdplatzierten Kindern wird nur selten eigegangen. Aus diesem Grund

hat die vorliegende Literaturarbeit eine Verknüpfung zwischen den theoretischen Ideen der Autorenschaft mit der heutigen Praxis der stationären Heimerziehung geschaffen.
Angesichts der Ergebnisse der Arbeit können für die Zukunft der Heimerziehung folgende Prinzipien genannt werden:

- Mit einer weiteren Zunahme der Professionalisierungstendenz Sozialer Arbeit wird auch das Thema der professionellen Beziehung zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und fremdplatzierten Kindern noch stärker Eingang in den Fachdiskurs finden. Dadurch werden die im Berufsfeld tätigen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen vermehrt auf das Thema sensibilisiert und können die Beziehung besser nach professionellen Standards gestalten.
- Damit das Heim eine vorübergehende Platzierung bleibt und die Rückführung in die Herkunftsfamilie als übergeordnetes Ziel gelingen kann, ist die Elternarbeit weiter zu intensivieren. Neben der Arbeit mit dem Kind werden familienbegleitende Massnahmen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Nicht zur Kontrolle, sondern mit der Absicht, allen ein besseres Zusammenleben zu ermöglichen.
- Ist eine Rückführung des Kindes in seine Familie aufgrund der massiven Gefährdungen nicht möglich, müssen die Professionellen für das Kind eine Anschlusslösung finden, die ihm stabile und kontinuierliche Beziehungen bietet. Optionen sind hier zum Beispiel mit der Unterbringung in eine Pflegefamilie oder in ein SOS-Kinderdorf zu finden.
- Das Heim muss für klare Bedingungen sorgen. Die Fremdplatzierung kann bei einem Kind in Sachen Herkunft und Zugehörigkeit viel Verwirrung verursachen. Es muss die Aufgabe der Professionellen sein, offen mit dem Kind zu kommunizieren und ihm damit seine Situation zu verdeutlichen. Dazu gehört, ihm klar zu machen, dass die Beziehungen zu den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen von vorübergehender Dauer sind.

Die vorliegende Arbeit hat das Thema Beziehung anhand theoretischer Bezugspunkten behandelt. Was sich hier sehr einfach in Worte fassen lässt, bedeutet in der Praxis eines der grössten Herausforderungen. Aber schon alleine das theoretische Wissen über die Anforderungen an die Professionalität kann den sozialpädagogischen Fachkräften dazu verhelfen, sich reflektierter in eine Beziehung mit dem fremdplatzierten Kind einzulassen und sich nach Ablauf des Hilfeprozesses auch wieder besser davon lösen zu können.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- **Ackermann, Friedhelm/Seek, Dietmar** (1999). Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag.
- **AvenirSocial** (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Professionelle Soziale Arbeit Schweiz. Bern.
- **Bechtler, Hildegard** (2002). Helfende Beziehung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.). Fachlexikon der sozialen Arbeit. 5.Aufl. Gelsenkirchen: VSTP Verlag Soziale Theorie & Praxis. S.453-454.
- **Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke** (2009). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.195-219.
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Forschungsprojekt JULE. Institut für Erziehungswissenschaften Universität Tübingen.
- **Bühler-Niederberger, Doris** (1999). Familien-Ideologie und Konstruktion von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung. In: Colla, Herbert/Gabriel, Thomas/Millham, Spencer/Müller-Teusler, Stefan/Winkler, Michael (Hg.). Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied/Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag. S.333-339.
- **Dahrendorf, Ralf** (2010). Homo Sociologicus. In: Rössel, Jörg/Schimak, Uwe/Vobruba, Georg (Hg.). Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 17.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.17-92.
- **Dassler, Henning** (1999). Emotion und pädagogische Professionalität: Die Bedeutung des Umgangs mit Gefühlen für sozialpädagogische Berufe. Veröffentlichte Dissertation in Philosophie. Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich der Technischen Universität Braunschweig.
- **Dewe, Bernd** (2009). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.89-108.
- **Dörr, Margret/Müller Burkhard** (2012). Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hg.). Nähe

und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3.Aufl. Weinheim/Basel: Juventa Verlag. S.7-29.

- **Freigang, Werner** (1999). Praxis der Heimeinweisung. In: Colla, Herbert/Gabriel, Thomas/Millham, Spencer/Müller-Teusler, Stefan/Winkler, Michael (Hg.). Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied/Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag. S.687-693.
- **Freigang, Werner** (2002). Die Praxis der Erziehungshilfen. Einblicke in den Alltag der Erziehungshilfen. In: Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm (Hg.). Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. Münster: Votum Verlag. S.80-109.
- **Galuske, Michael** (2011). Methoden der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 4.Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S.931-943.
- **Garbers, Simon** (2009). Von der freundschaftlichen Liebe zur Sozialpädagogik. In: Meyer, Christine/Tetzer, Michael/Rensch, Katharina (Hg.). Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.159-183.
- **Giesecke Hermann** (2003). Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 8.Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- **Giesecke, Hermann** (1999). Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. 2.Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- **Goleman, Daniel** (1997). Emotionale Intelligenz. 2.Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- **Grasshoff, Gunther/Schweppe, Cornelia** (2009). Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.307-318.
- **Günder, Richard** (2011). Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 4.Aufl. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- **Heidemann, Wilhelm H./Greving, Heinrich** (2011). Praxisfeld Heimerziehung. Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsverlag EINS.
- **Heiner, Maja** (2012). Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.611-624.

- **Johnson, Helmut/Johnson, Ursula** (2008). Was Kinder brauchen. Aspekte zur psychosozialen Entwicklung von fremd untergebrachten Kindern. In: Hilweg, Werner/Posch, Christian (Hg.). Fremd und doch zu Hause. Qualitätsentwicklung in der Fremdunterbringung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.25-48.
- **Klatetzki, Thomas** (2012). Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hg.). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3.Aufl. Weinheim/Basel: Juventa Verlag. S.76-86.
- **Köngeter, Stefan** (2009). Professionalität in der Erziehungshilfe. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.175-191.
- **Kraimer, Klaus** (2009). Soziale Arbeit im Modus autonomer Erfahrungsbildung – Überlegungen im Anschluss an modellbildende Paradigmen zur Professionalisierung. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.73-87.
- **Lengning, Anke/Lüpschen, Nadine** (2012). Bindung. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- **Lenz, Gaby** (2009). Potentiale und Risiken der Professionalitätsentwicklung in der Praxis Sozialer Arbeit – Am Beispiel der Qualitätsentwicklung von Beratung im Zwangskontext Schwangerenkonfliktberatung. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.159-173.
- **Lenz, Gaby** (2011). Kommentar zu den Beiträgen im Themencluster I „Prekäre Lebenslagen und gesundheitliche Einschränkungen". In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS Verlang für Sozialwissenschaften. S.112-119.
- **Lerch, Véronique** (2008). Die UN-Kinderrechtskonvention: ein Rahmen für den Schutz von Kindern in Fremdbetreuung. In: Hilweg, Werner/Posch, Christian (Hg.). Fremd und doch zu Hause. Qualitätsentwicklung in der Fremdunterbringung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.69-81.
- **Martin, Ernst** (2001). Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Such nach dem richtigen Handeln. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- **Müller, Burkhard** (2009). Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 6.Aufl. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- **Müller, Burkhard** (2012). Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hg.). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3.Aufl. Weinheim/Basel: Juventa Verlag. S.145-162.
- **Müller, Carl Wolfgang** (2001). Handlungskompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit. In: Pfaffenberger, Hans (Hg.). Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag. S.153-164
- **Müller, Silke/Becker-Lenz, Roland** (2011). Professionalität in der sozialpädagogischen Betreuung von Behinderten. Szenen aus dem Wohngruppenalltag. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS Verlang für Sozialwissenschaften. S.84-106.
- **Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas** (2006). Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. Konturen sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hg.). Die Stimmen der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa Verlag. S.185-214.
- **Oevermann, Ulrich** (2009). Die Problematik der Strukturlosigkeit des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.113-142.
- **Quality4Children** (2004). Standards in der ausserfamiliären Betreuung Europas. SOS Children's Village/IFCO/FICE (Hg.). Innsbruck.
- **Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo** (2011). Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 4.Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S.131-141.
- **Schleiffer, Roland** (2009). Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. 4.Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- **Schmid, Volker** (2012). Nähe und Distanz aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hg.). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3.Aufl. Weinheim/Basel: Juventa Verlag. S.50-61.

- **Schweizerischer Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik** (Hg.) (1996). Ausserfamiliäre Platzierung. Ein Leitfaden für zuweisende und platzierungsbegleitende Fachleute. Geschäftsstelle SVE. Zürich.
- **Staub-Bernasconi, Silvia** (2009). Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.21-46.
- **Tetzer, Michael** (2009). Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der Sozialpädagogik. In: Meyer, Christine/Tetzer, Michael/Rensch, Katharina (Hg.). Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.103-120.
- **Thiersch, Hans** (2002). Sozialpädagogik – Handeln in Widersprüchen? In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hg.). Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S.209-221.
- **Thiersch, Hans** (2009). Schwierige Balance. Über Grenzen, Gefühle und berufsbiografische Erfahrungen. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- **Thiersch, Hans** (2011). Moral und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 4.Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S.968-979.
- **Thiersch, Hans** (2012). Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hg.). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3.Aufl. Weinheim/Basel: Juventa Verlag. S.32-49.
- **Trede, Wolfgang** (2001). Stationäre Erziehungshilfen im europäischen Vergleich. In: Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hg.). Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum Verlag. S.197-212.
- **Trede, Wolfgang** (2003). Heimerziehung in Europa. Fakten und Trends. In: Struck, Norbert/Galuske, Michael/Thole, Werner (Hg.). Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S.69-83.
- **Urban, Ulrike** (2004). Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- **Von Spiegel, Hiltrud** (2008). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 3.Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- **Wigger, Annegret** (2007). Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag. 2.Auf. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe. Andere als die angegebenen Quellen wurden dabei nicht benutzt.

Basel, 26. Juni 2013

Unterschrift: