

Hochschule Magdeburg-Stendal

Fakultät Angewandte Humanwissenschaften

Masterstudiengang Kindheitswissenschaften und Kinderrechte

„Wir sind dem Kind nicht gerecht geworden“

Reflexion einer Situation in der Kinder- und Jugendhilfe aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive

Hausarbeit

von

Ahlke Bitting

Modul 2.1 „Transdisziplinäre Perspektiven auf Kinderrechte“

Seminar 2.1.1 „Kompetenzen in den Kindheitswissenschaften“

Dozentin: Prof. Dr. Claudia Dreke

2. Semester

Matrikel-Nr.: 20182575

Abgabetermin: 05.05.2022

Ahlke Bitting

Am Neuen Teiche 64

31139 Hildesheim

Telefon: 0176 341 631 66

E-Mail: Ahlke.Landt@stud.h2.de

Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Datenmaterial	2
3. Herangehensweise	4
3.1 Kindheitswissenschaft	6
3.2 Kindheitswissenschaftliche Problematik.....	6
4. Analyse des Datenmaterials	7
4.1 Kernerkenntnis	8
4.2 Zwischenfazit	10
5. Kindheitswissenschaftliche Kompetenzen	11
5.1 Individuelle Kompetenzen.....	11
5.2 Institutionelle Kompetenzen.....	12
6. Fazit	13
Literaturverzeichnis	15
Abbildungsverzeichnis	16

1. Einleitung

Im Jahr 2018 habe ich einen Text über eine Situation geschrieben, die mich damals sehr beschäftigt hat. Ich hatte mein Bachelorstudium der Sozialen Arbeit abgeschlossen und absolvierte mein Berufspraktikum, um die staatliche Anerkennung zu erwerben. Den Text habe ich für meinen Praxisbericht verfasst. Doch auch nach der Abgabe ging mir die Situation nicht aus dem Kopf.

Ich habe mein Praktikum in einer Kinder-Kur-Einrichtung auf einer Nordseeinsel absolviert. Die Situation ereignete sich bei der Abreise, als ich meine Gruppe 10- bis 12-jähriger Kinder im Reisebus auf der Fahrt zurück nach Hamburg begleitete. Ein Junge war kurz vor Beginn der Kur aus seinem Elternhaus in eine stationäre Wohngruppe der Kinder- und Jugendhilfe umgezogen. Eine Pädagogin aus der Wohngruppe sollte ihn am Busbahnhof abholen. Der Junge lief aber direkt von der Bustür aus davon, um nach eigener Aussage zu seiner Familie in Hamburg zu fahren. Ich bin ihm erst noch ein Stück hinterhergelaufen, dann aber zum Reisebus zurückgekehrt.

Es hat mich damals schon sehr beschäftigt, wie es zu dieser Situation kommen konnte. Ich habe mich gefragt, was wir für Pädagog*innen sind, dass ein Kind vor uns weglaufen muss. Ich weiß noch genau, wie unwohl ich mich mit der ganzen Situation damals gefühlt habe.

Nun, vier Jahre später, werde ich diesen Text noch einmal reflektieren. Durch zwei Dinge hat sich mein Blick auf die damalige Situation verändert. Zum einen studiere ich seit Oktober 2018 Kindheitswissenschaften und Kinderrechte im Master. Zum anderen arbeite ich seit Juli 2020 in einem kommunalen Jugendamt. Ziel dieser Arbeit ist es meine weiterentwickelte Sicht auf die damalige Situation zu zeigen.

Im ersten Abschnitt nach der Einleitung ist die Situationsbeschreibung aus meinem Praxisbericht von 2018 im Original zu finden. Ich definiere den Text für diese Arbeit als „Datenmaterial“, welches ich in den darauffolgenden Abschnitten mit einem Ansatz qualitativer Sozialforschung bearbeiteten werde. Im Abschnitt „3. Herangehensweise“ erkläre ich, wie ich für diese neue Reflexion des Textes vorgehen werde. Dabei orientiere ich mich an der hermeneutischen Spiralbewegung nach Breuer, Muckel und Dieris (2019:55f). Diese zeigt, wie eine Forscherin Schritt für Schritt entlang einer symbolischen Spirale zu neuen Erkenntnissen kommt. In diesem Abschnitt gehe ich zudem auf die die Kindheitswissenschaft im Allgemeinen ein und auf die kindheitswissenschaftliche Problematik, die ich in besagter Situation sehe.

Im vierten Abschnitt komme ich zur eigentlichen Neu-Reflexion der Situationsbeschreibung. Dabei gehe ich nach der Methodik der Reflexive Grounded Theory vor (vgl. Breuer et al. 2019). Ich zeige welche Codes und Kategorien ich im Datenmaterial finde und welche Erkenntnisse ich daraus ziehe.

Im fünften und letzten Abschnitt geht es um Lösungsmöglichkeiten für die kindheitswissenschaftliche Problematik aus der Situationsbeschreibung. Ich zeige persönliche und institutionelle Kompetenzen auf, die in der Situation vorlagen. Dazu beschreibe ich kindheitswissenschaftliche Kompetenzen, die nicht vorhanden waren und deren Erwerb eine Lösungsmöglichkeit für die Problematik sein kann, die sich in der Situation zeigte.

2. Datenmaterial

„Situationsverlauf

Der Bus der XY-Stiftung hielt am Busbahnhof in (*Name der Großstadt*). Als sich die Türen öffneten, lief der Junge direkt los, wobei er auf dem Weg alle seine Sachen fallen ließ, um schneller weiter laufen zu können. Ich lief ihm hinterher in der Erwartung die Betreuerin, die gekommen war, ihn abzuholen und zur Wohngruppe zu bringen, würde mir hinterherlaufen. Zudem war ich mir aufgrund des Übergewichtes des Jungen sicher ich würde ihn schnell einholen.

Nachdem wir eine Straße überquert hatten, lief der Junge nach rechts hinter ein Gebäude. Ich hatte den Gedankengang, dass die Betreuerin, sollte sie am Busbahnhof stehen und nach uns suchen wollen, uns nun nicht mehr würde sehen können. Der Junge behielt seine Laufrichtung in der Rechtskurve bei. Kurz darauf tauchten wir – vom Busbahnhof aus gesehen – hinter dem Gebäude wieder auf. Ich hatte den Jungen inzwischen eingeholt und in ein Gespräch verwickelt. Noch während ich mit dem Jungen sprach, schaute ich mehrmals in Richtung des Busbahnhofes. Wir standen etwa 100 Meter vom Busbahnhof entfernt. Da gerade keine anderen Busse in unmittelbarer Nähe hielten oder abfahren, konnte ich die Gruppe der Kinder und Jugendlichen aus unserem Bus sowie ihre Eltern/Abholpersonen genau sehen. Während ich auf dem Bürgersteig stand und mit dem Jungen sprach, versuchte ich eine Person auszumachen, die seine Betreuerin sein könnte, da ich sie vorher noch nicht kennengelernt hatte. Ich konnte aber niemanden erkennen, der den Eindruck machte uns zu suchen, uns zu folgen oder auch nur mit den Augen zu verfolgen, wie ich mit dem Jungen dort stand und mit ihm sprach. Es war meiner Einschätzung nach inzwischen gut fünf Minuten her, dass der Junge vom Bus aus losgelaufen war und ich mich daran gemacht hatte ihm hinterher zu laufen.

Der Junge überquerte dann die erste der zwei Ampeln der neben uns liegenden mehrspurigen Straße und ich blieb auf dem Bürgersteig stehen. Er blieb auf der Verkehrsinsel in der Mitte der Straße stehen und schaute zwischen der noch roten zweiten Ampel und mir hin und her. Ich guckte abwechselnd zu ihm und zum Busbahnhof, wo ich noch immer keine uns folgende Betreuerin ausmachen konnte. Als die zweite Ampel auf Rot sprang überquerte er die Straße zur mir abgewandten Seite und ich lief ihm nicht hinterher. Während wir uns noch beide mehrmals nacheinander umsahen, bewegte ich meinen Schritt in Richtung ZOB und er verschwand in Richtung des Hauptbahnhofes.

Ich lief also zurück zum Busbahnhof wo die Eltern meiner Gruppe auf mich warteten und die Kinder mich aufgeregt fragten ob der Junge nun weggelaufen sei. Ich bat alle einen Moment zu warten, damit ich seine Betreuerin finden konnte. An ihren Vornamen konnte ich mich erinnern und rief nach ihr. Als niemand reagierte, holte ich den Notizzettel mit ihrem vollen Namen aus meinen Unterlagen hervor und rief mit Vor- und Nachnamen nach ihr. Ich ging suchend und rufend durch die Menge der Eltern und Kinder und fand die Betreuerin des Jungen im Gespräch mit der Fahrleiterin unserer Einrichtung auf der anderen Seite des Busses. Auch dann ging sie mir nicht entgegen, signalisierte aber, dass sie die zuständige Betreuerin sei.

Auf meinen Bericht hin, dass der Junge weggelaufen sei, reagierte sie geradezu resigniert abwinkend. In fast gelangweilt wirkendem Ton informierte sie die Fahrleiterin und mich darüber, dass sie nun das Jugendamt und die Familie des Jungen informieren würde. Über die Informationen, die ich ihr geben konnte, zu den Plänen des Jungen, wo er nun hingehen wollte, freute sie sich sichtlich. Das sei gut zu wissen und sie würde es weitergeben, war die Antwort, woraufhin sie sich mit der zurückgelassenen Reisetasche des Jungen auf den Weg zu ihrem Auto machte.“

3. Herangehensweise

Orientierung für das Vorgehen in dieser Arbeit bietet die hermeneutische Spiralbewegung nach Breuer, Muckel und Dieris (2019). In der untenstehenden Abbildung eins ist die Zeichnung aus dem Lehrbuch zur Reflexive Grounded Theory von Breuer et al (2019:55) abgebildet. Von mir hinzugefügt wurden die orangenen Zahlen. Diese dienen der Orientierung für den weiteren Verlauf dieses Abschnitts.

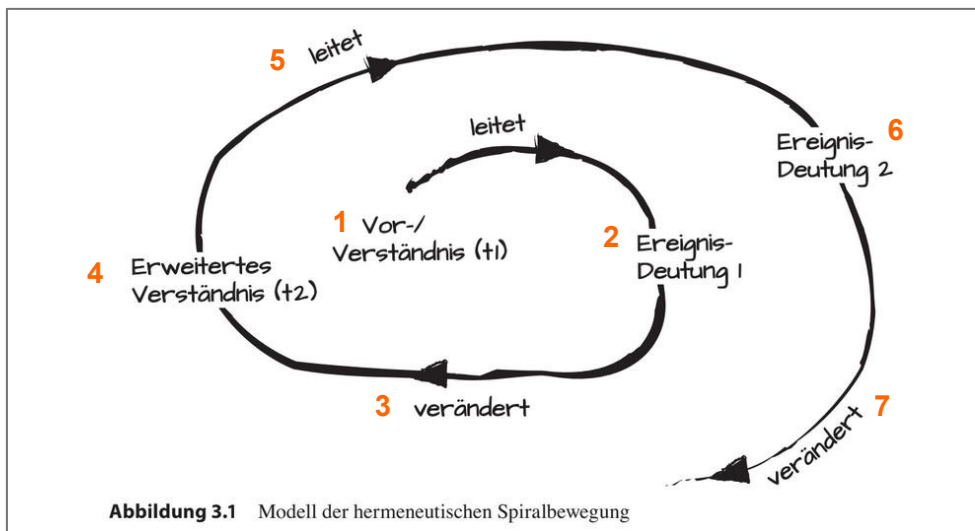
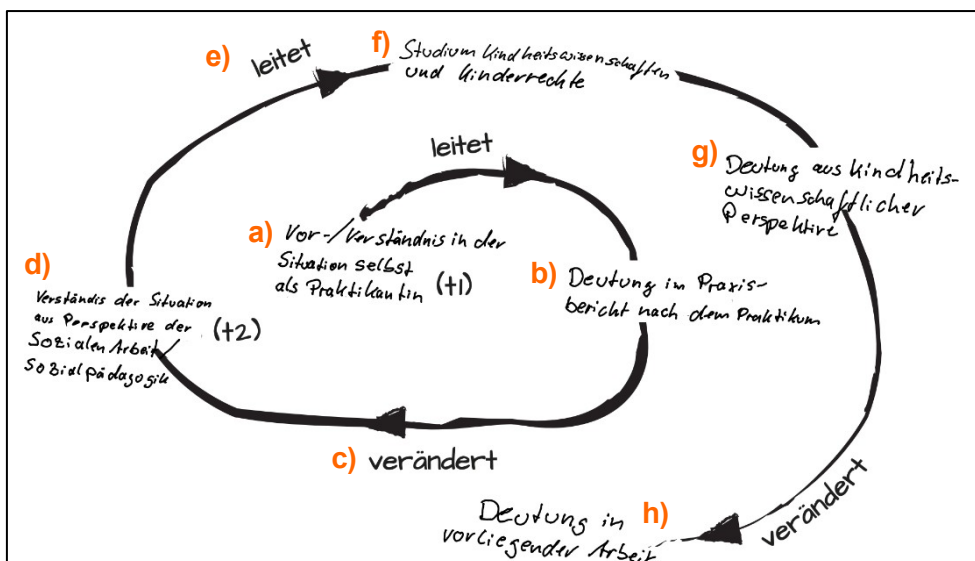


Abbildung 1: Modell der hermeneutischen Spiralbewegung (Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B. 2019:55)

Die Abbildung zwei zeigt meine Notizen auf der Zeichnung von Breuer et al. Ich habe meine Schritte der Spiralbewegung in Bezug auf die Situation im Datenmaterial notiert. Die orangenen Buchstaben dienen auch der Orientierung für den weiteren Verlauf.



Die hermeneutische Spiralbewegung beginnt mit dem ersten Vorverständnis des Ereignisses. Dabei kann es sich um ein empirisches Phänomen handeln, welches zum Forschungsgegenstand gemacht wurde. Das Vorverständnis wird meist unbewusst vor der Forscherin in die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes mit eingebracht (Breuer et al 2019:64). Dies prägt Auswahl und Fokus im Zuge der Forschungsarbeit (siehe **1**).

Mein erstes Vorverständnis zum Gegenstand war mein Verständnis als Berufspraktikantin, während ich die Situation selbst erlebte. Mein Vorverständnis hat mein Handeln bestimmt. Es war Grundlage dafür, wie ich das Handeln anderer interpretierte und mit welcher Erwartungshaltung ich durch die Situation ging (siehe **a**)).

Der zweite Schritt der hermeneutischen Spiralbewegung ist die erste Ereignisdeutung. In einer qualitativen Forschungsarbeit findet dies typischerweise beim ersten Durcharbeiten des Datenmaterials statt (siehe **2**). Meine Erste Ereignisdeutung hat stattgefunden als ich 2018 die Situationsbeschreibung verfasst habe. Dabei habe ich Datenmaterial aus meinem Gedächtnis generiert und für meinen Praxisbericht analysiert (siehe **b**)).

Diese erste Ereignisdeutung verändert das Verständnis des Ereignisses (siehe **3** und **c**)). Daraus ergibt sich ein erweitertes Verständnis (siehe **4**). Nach meiner ersten Ereignisdeutung war ich mir über die Beteiligten der Situation bewusster. Ich hatte meine eigene Handlung in der Situation minutiös dokumentiert und deren zugrundeliegende Beweggründe analysiert. Da ich 2018 gerade das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit abgeschlossen hatte, hatte ich ein Verständnis aus Perspektive der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik (siehe **d**)).

Nach Breuer et al (2019) leitet das erweiterte Verständnis die zweite Ereignisdeutung (siehe **5**). Im Verlauf einer qualitativen Forschungsarbeit kann die zweiten Ereignisdeutung durch gemeinsames Diskutieren des Datenmaterials in einer Forschungsgruppe geschehen oder beim Vergleich des zuerst generierten Datenmaterials mit weiteren Daten (siehe **6**).

Ich habe mein erweitertes Verständnis aus der ersten Ereignisdeutung zunächst mit in mein Masterstudium der Kindheitswissenschaften und Kinderrechte genommen. Ich war motiviert, neue kinderrechtsbasierte Möglichkeiten zu erfahren, die einen anderen Blick auf diese und ähnliche Situationen ermöglichen (siehe **e**)). Im Studium selbst konnte ich die Situation mit anderen diskutieren (siehe **f**)). Meine zweite Ereignisdeutung nehme ich nun hier in dieser Arbeit vor (siehe **g**)).

Die zweite Ereignisdeutung verändert nach Breuer et al (2019) wieder das Verständnis des Ereignisses (siehe **7**)). Mein verändertes Verständnis ist in der zweiten Hälfte dieser Arbeit zu finden in den Abschnitten vier und fünf sowie im Fazit.

3.1 Kindheitswissenschaft

Die im oben im Datenmaterial beschriebene Situation wird in dieser Ausarbeitung aus einer kindheitswissenschaftlichen Sicht heraus analysiert. Die folgende Definition von Kindheitswissenschaften ist dabei grundlegend.

Im Fokus der Kindheitswissenschaften steht der „Lebenszeitraum Kindheit“ (Stark, A./Noak, A. 2017:896). Die Kindheitswissenschaften sehen „Kindheit“ als sozial geformten Begriff (ebd.). Denn die Struktur, in der Kindheit stattfindet, wird sozial erschaffen und durch gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen geprägt.

Es geht in den Kindheitswissenschaften nicht primär darum in der direkten Fallarbeit im Leben eines einzelnen Kindes einen Unterschied zu machen. Es werden viel mehr die gesellschaftlichen Strukturen in den Blick genommen, die, von Erwachsenen geschaffen und gehalten, die Lebenswelt der Kinder in der Lebensphase Kindheit rahmen (vgl. Jares 2021). Dabei ist es charakteristisch für die Kindheitswissenschaften „das Kind nicht nur als abhängiges Wesen, sondern auch als autonomen Akteur mit eigenständigen Rechten zu sehen“ (Geene/Hungerland/ Klundt, 2016).

Die Kindheitswissenschaften überprüfen gesellschaftliche Strukturen auf ihre Verwirklichung der Rechte der Kinder hin. Dabei ist es das Ziel „innerhalb bestehender Institutionen grundlegende Reformprozesse anstoßen, planen und [zu] begleiten.“ (Angewandte Kindheitswissenschaften 2021). Im Fokus stehen dabei immer die Interessen der Kinder und nicht die, „der sie betreuenden oder für sie entscheidenden Erwachsenen“ (ebd.).

3.2 Kindheitswissenschaftliche Problematik

Wird die Situation aus dem Datenmaterial im Abschnitt 2 neben die oben genannte Definition der Kindheitswissenschaft gelegt, lässt sich eine kindheitswissenschaftliche Problematik feststellen. Zunächst sind mehrere institutionelle Rahmenbedingungen zu erkennen, die die Situation herbeigeführt haben. Es gibt die Institution des Trägers der Kur sowie das Jugendamt, welches für den Jungen zuständig ist. Zudem spielt die Institution des freien Trägers eine Rolle, welcher die stationäre Wohngruppe betreibt und Arbeitgeber der Betreuerin ist, die den Jungen vom Busbahnhof abholen soll. Diese drei Organisationen bilden gemeinsam die Struktur, die die Situation hervorgerufen hat.

Nun ist festzustellen, dass der Junge mit den Entscheidungen der Organisationen nicht einverstanden ist. Davonzulaufen lässt sich als starkes Signal des Widerspruchs interpretieren. Wenn nun die Strukturen der Organisationen auf die Verwirklichung der Rechte des Kindes hin untersucht werden, zeigen sich mehrere problematische Aspekte. Es stellt sich zunächst die Frage, inwiefern es zum Standard der Organisationen gehört das Recht des Kindes auf Gehör nach Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention zu ermöglichen. Dies ist ein Beispiel

eines Rechtes aus der UN-Kinderrechtskonvention. Weitere Rechte von Kindern finden sich im Sozialgesetzbuch acht (SGB VIII), welches die Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe bildet. Ein Umzug in eine stationäre Wohngruppe ist eine Maßnahme der Hilfen zur Erziehung aus dem SGB VIII. Der § 8 SGB VIII gibt dem Jungen das Wunsch- und Wahlrecht. Er hat also das Recht zwischen verschiedenen Wohngruppen zu wählen und mit seinen Wünschen Gehör zu finden. Auch hier stellt sich die Frage, welche institutionellen Standards der Organisationen sicherstellen, dass dieses Recht verwirklicht wird. Der Junge in der Situation im Datenmaterial ist davongelaufen und zeigt damit, dass er nicht in die Wohngruppe fahren wollte.

Durch den Blick auf institutionelle Strukturen ist zeigen sich hier also kindheitswissenschaftliche Problematiken in den Standards, die die Organisationen für das Handeln ihrer Mitarbeiter*innen vorhalten. Diese scheinen nicht ausreichend zu sein für die Verwirklichung der Rechte des Kindes. Das Kind als autonomer Akteur hat sich in dieser Situation seiner selbst ermächtigt und pro aktiv gehandelt.

4. Analyse des Datenmaterials

In diesem Abschnitt wird das Datenmaterial mit einem Werkzeug der Reflexive Grounded Theory Methode (R/GTM) bearbeitet. Ein erster Schritt der R/GTM nach Breuer et al. findet sich bereits im Abschnitt drei. Denn der reflexive Teil der R/GTM wird dadurch hergestellt, dass Forscher*innen, die diese Methode anwenden, in ihren Forschungsarbeiten ausführlich über sich selbst Auskunft geben (vgl. Breuer et al. 2019:83 ff.). Die Leser*innen der Arbeit sollen die Ergebnisse der Forschung auf dieser Basis einordnen können. Die Forscherin als Person erarbeitet die Forschungsarbeit geprägt durch ihre persönliche Sicht, die wiederum durch ihr Studium und ihr akademisches Umfeld erschaffen wurde. Die R/GTM geht davon aus, dass es unmöglich ist Forschung zu Objektivieren und daher, das Subjekt, welches die Forschungsarbeit verfasst, über sich selbst Auskunft geben soll.

Meine Geschichte zum Datenmaterial ist in Abschnitt drei in der Darstellung meiner Herangehensweise zu finden. Dort zeigt sich auch durch meine Definition der Kindheitswissenschaften die kindheitswissenschaftliche Problematik, die ich nun nach einem Masterstudium der Kindheitswissenschaften, im Datenmaterial sehe.

In diesem Abschnitt kommt ein weiteres Werkzeug der R/GTM zum Einsatz. Mit Hilfe des Programms f4analyse habe ich das Datenmaterial analysiert. Dabei bin ich mit der Methode des offenen Kodierens vorgegangen (vgl. Breuer et al. 2019:255). Beim offenen Kodieren wird das verschriftlichte Datenmaterial in kleine Kode-Einheiten aufgebrochen mit dem Ziel diese in einer Kategorie zusammenzufassen.

Das folgende Beispiel zeigt wie aus einzelnen Codes im Datenmaterial die Kategorie „Erwartungen der Autorin“ entstanden ist.

The screenshot displays the f4analyse software interface. On the left, a text document titled „Situationsverlauf“ contains 11 numbered sentences. Sentence 4 is highlighted in yellow and underlined: „Ich lief ihm hinterher in der Erwartung die Betreuerin, die gekommen war, ihn abzuholen und zur Wohngruppe zu bringen, würde mir hinterherlaufen.“ An orange arrow points from this sentence to a code in the right-hand pane. The right-hand pane, titled „Codes“, contains a list of codes. The code „in der Erwartung die Betreuerin, die gekommen war, ihn abzuholen und zur ...“ is highlighted in yellow. A green arrow points from this code back to the text. Other codes in the list include „Ich hatte den Gedankengang, dass die Betreuerin, sollte sie am ...“, „wo ich noch immer keine uns folgende Betreuerin ausmachen konnte.“, „Ich konnte aber niemanden erkennen, der den Eindruck machte uns zu ...“, „Handlungen Autorin“ (count 0), „Ich lief ihm hinterher“ (count 1), and „Ich hatte den Jungen inzwischen eingeholt und in ein Gespräch verwickelt.“ (count 1). At the bottom of the text pane, it says „F4 Text Januar 2022“.

Abbildung 3: Screenshot der Arbeit mit dem Programm f4analyse. Darstellung durch Autorin.

Markiert durch den orangenen Pfeil ist in der Abbildung 3 der Kode im Text zu erkennen, welcher auf eine Erwartungshaltung der Berufspraktikantin und Autorin des Textes hinweist. Der grüne Pfeil zeigt die weiteren Codes, die im Text gefunden wurden. Zusammengenommen wird durch sie die Kategorie „Erwartungen der Berufspraktikantin“ gebildet.

Neben dieser wurden noch weitere Kategorien aus den Codes im Datenmaterial gebildet; unter anderem „Handlungen des Jungen“, „Handlungen der Berufspraktikantin“ und „Interpretationen der Berufspraktikantin“. Aus der genaueren Analyse mehrerer Kategorien, wurde eine Kernkategorie gebildet „Haltung der Berufspraktikantin gegenüber der Betreuerin“. Diese besteht aus den Kategorien „Erwartungen der Berufspraktikantin“, „Handlungen der Berufspraktikantin“ und „Interpretation der Berufspraktikantin“. Aus der Gegenüberstellung dieser Kernkategorie mit der Kategorie „Handlungen der Berufspraktikantin bezüglich des Jungen“ entstand die Kernerkenntnis dieser Analyse.

4.1 Kernerkenntnis

Die Kernerkenntnis ist die Feststellung, dass die Berufspraktikantin im Datenmaterial sich gegenüber der Betreuerin in einer passiven Erwartungshaltung verhält, während sie gegenüber dem Kind aktiv handelt. Diese unterschiedlichen Verhaltensweisen gegenüber unterschiedlichen Beteiligten an der Situation geben einen Einblick in die Haltung, die die Berufspraktikantin einnimmt gegenüber den Kindern sowie gegenüber ihrer Kolleg*innen im Berufsalltag.

Die Berufspraktikantin im Datenmaterial handelt nur dem Kind gegenüber aktiv. Den beteiligten Erwachsenen gegenüber zeigt sich primär eine unausgesprochene Erwartungshaltung.

Ausschnitt Kategorie „Erwartungen der Berufspraktikantin gegenüber der Betreuerin“

„in der Erwartung die Betreuerin, die gekommen war, ihn abzuholen und zur Wohngruppe zu bringen, würde mir hinterherlaufen“ (F4 Text Januar 2022, Absatz 4)

„Ich konnte aber niemanden erkennen, der den Eindruck machte uns zu suchen, uns zu folgen oder auch nur mit den Augen zu verfolgen, wie ich mit dem Jungen dort stand und mit ihm sprach“ (F4 Text Januar 2022, Absatz 15)

„wo ich noch immer keine uns folgende Betreuerin ausmachen konnte.“ (F4 Text Januar 2022, Absatz 19)

Abbildung 4: In vivo Codes aus der Kategorie „Erwartungen der Berufspraktikantin gegenüber der Betreuerin“

Es ist die Erwartungshaltung der Berufspraktikantin zu erkennen, dass die Betreuerin aktiv in die Situation eingreift. Es scheint aber eine passive, unausgesprochene Erwartung zu sein.

Die einzigen aktiven Handlungen in Richtung der Betreuerin, zeigen sich in diesen Codes:

Ausschnitt Kategorie „Handlungen der Berufspraktikantin gegenüber der Betreuerin“

„Auch dann ging sie mir nicht entgegen, signalisierte aber, dass sie die zuständige Betreuerin sei.“ (F4 Text Januar 2022, Absatz 22)

„Auf meinen Bericht hin, dass der Junge weggelaufen sei reagierte sie geradezu resigniert abwinkend“ (F4 Text Januar 2022, Absatz 23)

Abbildung 5: In vivo Codes aus der Kategorie „Handlungen der Berufspraktikantin gegenüber der Betreuerin“

An keiner Stelle wird beschrieben, dass die Autorin der Betreuerin eine kritische Frage gestellt hätte oder sie zu einer Handlung aufgefordert hätte. Die einzigen aktiven Handlungen der Berufspraktikantin sind das Suchen der Betreuerin und die Informationsweitergabe, als sie die Betreuerin gefunden hat. Dem Jungen gegenüber sind andere aktive Handlungen zu erkennen. Die Berufspraktikantin läuft ihm nach und führt ein Gespräch mit ihm.

Ausschnitt Kategorie „Handlungen der Berufspraktikantin bezüglich des Jungen“

„Ich lief ihm hinterher“ (F4 Text Januar 2022, Absatz 4)

„Ich hatte den Jungen inzwischen eingeholt und in ein Gespräch **verwickelt**.“ (F4 Text Januar 2022, Absatz 10)

„Während ich auf dem Bürgersteig stand und mit dem Jungen sprach, versuchte ich eine Person auszumachen, die seine Betreuerin sein könnte“ (F4 Text Januar 2022, Absatz 14)

Abbildung 6: In vivo Codes aus der Kategorie „Handlungen der Berufspraktikantin bezüglich des Jungen“

Bemerkenswert ist der Begriff „verwickelt“ im mittleren in vivo Code in der Abbildung fünf. Jemanden in ein Gespräch zu verwickeln, bedeutet die Person gegen ihren Willen im Gespräch

festzuhalten. Es ist eine manipulative Handlung. Die Berufspraktikantin wird also gegenüber dem Jungen aktiv und handelt manipulativ. Es lässt sich interpretieren, dass sie damit seine Handlung abwenden oder unterbinden will. Sie wirkt also aktiv auf den Jungen ein, während sie sich in einer passiven Erwartungshaltung gegenüber der Betreuerin verhält. Am Ende der Situationsbeschreibung hat die Berufspraktikantin ein kurzes Gespräch mit der Betreuerin. Die Erwartung wird ihr gegenüber aber nicht ausgesprochen. Die Berufspraktikantin lässt nur die Leser*innen der Situationsbeschreibung deutlich wissen, welche Erwartungen sie gegenüber der Betreuerin hat.

Die Berufspraktikantin kann sich also einem Kind gegenüber fordernd verhalten nicht aber gegenüber anderen Erwachsenen. Hier zeigt sich ein Machtgefüge. Die Berufspraktikantin scheint einen Machtanspruch für sich zu sehen, aus dem sie die Handlungsaufforderungen an den Jungen ableitet. Gegenüber den Kolleg*innen verhält sie sich aber hörig. Sie wartet Einschreiten der anderen Fachkräfte ab, versucht Erwartungen gerecht zu werden und fordert nichts.

Es zeigen sich Normvorstellungen, die die Berufspraktikantin darüber hat, wie die Personen handeln sollen. Den Erwachsenen gegenüber verschweigt sie diese. Auf das Kind wird aber aktiv in Richtung einer Handlungsänderung eingewirkt. Das Kind wird dadurch von ihr objektiviert und zum Objekt der Entscheidungen der Erwachsenen gemacht. Es soll nicht selbst aktiv werden.

4.2 Zwischenfazit

Die Erkenntnisse aus der Analyse des Datenmaterials stehen in dieser Arbeit für sich. Tiefergehendes würde ein Forschungsprojekt ergeben. Weitere Erkenntnisse zu erarbeiten, geht über den Umfang dieser Arbeit hinaus. In einem qualitativen Forschungsprojekt könnten jetzt Situationsbeschreibungen aus weiteren Praxisberichten analysiert werden. Es könnte im Vergleich festgestellt werden, ob die passive Haltung gegenüber erwachsenen Kolleg*innen mit der gleichzeitig manipulativ fordernden Haltung gegenüber Kindern typisch ist für Berufspraktikant*innen der Sozialen Arbeit. Es könnten aber auch unterschiedliche Typen in der Haltung herausgefunden werden.

Mit diesen Erkenntnissen könnten dann weitergehend Forschungsprojekte mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt werden, die sich damit befassen wie Einrichtungen die Ausbildung einer pädagogisch-fachlichen Haltung bei Berufspraktikant*innen begleiten. Diese Haltung würde dann zu den individuellen Kompetenzen der Berufspraktikant*innen beitragen. Kritisch anzumerken ist dabei, dass ein Projekt, das auf die Ausbildung der Haltung einzelner Personen ausgerichtet ist, wenig nachhaltig ist, wenn dies nicht mit der im Arbeitsalltag tatsächlich gelebten Haltung der Einrichtung im Einklang steht. Diese muss in der

institutionellen Kompetenz der Einrichtung verankert sein. Kindheitswissenschaftliche individuelle und institutionelle Kompetenzen werden im nächsten Abschnitt thematisiert.

5. Kindheitswissenschaftliche Kompetenzen

Es wurden im Abschnitt '3.2. Kindheitswissenschaftliche Problematik' bereits einige Rechte aus der UN-Kinderrechtskonvention sowie aus dem Sozialgesetzbuch Acht genannt, denen die Fachkräfte in der Situation im Datenmaterial nicht gerecht geworden sind. Nun stellt sich in diesem letzten Abschnitt dieser Arbeit die Frage, ob das Vorliegen kindheitswissenschaftlicher Kompetenzen eine Lösung dieser Problematik bietet.

Nach Weinert ist eine Kompetenz die Fähigkeit bestimmte Probleme zu lösen und die Problemlösung auch anwenden zu können (Weinert 2001: 27 f.). Dem ist hinzuzufügen, dass es auch der Kompetenz bedarf ein Problem zunächst als ein solches zu erkennen. Die Berufspraktikantin im Datenmaterial hat das Weglaufen des Jungen problematisiert.

Nentwig-Geseman definiert Kompetenz als „performatives Konstrukt“, welches von den handelnden Akteuren im Kontext der kompetenten Bewältigung einer Situation hergestellt wird (2012:5) Kompetenz „erweist sich in der Fähigkeit, das eigene Handeln in der Situation nicht unreflektiert an einer [...] vermeintlich gültigen [...] Idealnorm auszurichten, sondern in der konkreten Situation eigenständig [...] zu denken und zu handeln und zu begründeten [...] Lösungen zu kommen (Nentwig-Geseman 2012:6).

5.1 Individuelle Kompetenzen

Dass der Junge sich auf ein Gespräch mit der Berufspraktikantin eingelassen hat, ist ein Anhaltspunkt dafür, dass bei ihr eine Beziehungskompetenz vorlag. Diese wurde zur Problemlösung angewandt, um den Kontakt vorerst noch nicht abbrechen zu lassen, sondern weiter im Gespräch zu bleiben. Eine weitere Kompetenz, die von der Berufspraktikantin zur Problemlösung genutzt wurde, war die Akzeptanz. Sie hat die Entscheidungen ihrer Kolleg*innen wie diese sich zur Situation verhalten hingenommen ohne einen Konflikt daraus zu machen.

Das Datenmaterial zeigt die Kritik der Berufspraktikantin an der Entscheidung der Betreuerin ihr beim „Einfangen“ des Jungen nicht zu folgen. Sie erwartet deutlich von der Betreuerin, dass diese die Interaktion mit dem Jungen übernimmt. Dass die Betreuerin aber am Busbahnhof stehen bleibt und den Jungen laufen lässt, wird von der Berufspraktikantin problematisiert.

„in der Erwartung die Betreuerin, die gekommen war, ihn abzuholen [...] würde mir hinterherlaufen“ (F4 Text Januar 2022, Absatz 4)

„wo ich noch immer keine uns folgende Betreuerin ausmachen konnte.“
(F4 Text Januar 2022, Absatz 19)

Iris Nentwig-Gesemann schreibt „professionelle Kompetenz erweist sich schließlich in der Fähigkeit, sich der eigenen biografisch geprägten Deutungsmuster und Handlungsorientierungen bewusst zu sein und sie nicht unreflektiert in eine Situation einzubringen.“ (2012:6). Da ich diese Berufspraktikantin war, kann ich aus heutiger Perspektive sagen, dass sie genau diesen Fehler gemacht hat: Die eigenen biographisch geprägten Denkmuster unreflektiert in die Situation einzubringen. Ohne sich dessen bewusst zu sein, hat die Berufspraktikantin aus ihrer eigenen Kindheit die Sichtweise mitgenommen, dass Kinder dem von Erwachsenen geplanten Situationsablauf Folge leisten sollten und dass es sich lohnt mit Erwachsenen das Gespräch zu suchen, wenn eine Planänderung gewünscht ist. Gleichzeitig stand sie nie vor der Herausforderung, dass eine Sozialpädagogin aus der Kinder- und Jugendhilfe sie davon abhalten wollte ihre Eltern zu sehen.

Mit Kompetenzen im Bereich der Umsetzung der Rechte des Kindes, hätte die Berufspraktikantin in der Situation eine Grundlage aktiv Handlungen von Kolleg*innen einzufordern. Die Umsetzung der Rechte des Kindes sind eine Handhabe, um Kolleg*innen gegenüberzutreten und in der Situation selbst einen Kurswechsel einzufordern. Das ist ein viel stärkeres Argument, als nur das subjektive Unwohlsein mit der Situation zu äußern und daraus eine Aufforderung zum Handeln an die Kolleg*innen anzuleiten.

Kindheitswissenschaftliche Kompetenzen können die Situation aber auch insofern verändern, als dass die Berufspraktikantin hätte erkennen können, dass dem Kind sein Recht auf Kontakt zu beiden Elternteilen aus Artikel neun der UN-Kinderrechtskonvention *gerade* dadurch zu Teil wird, dass die Betreuerin ihn nicht aufhält und laufen lässt. Diese lässt ihn als Akteur handeln und die Situation aktiv nach seinem Willen gestalten. Es war dagegen die Berufspraktikantin, die den Jungen manipulieren und aufhalten wollte.

Gleichzeitig war die Berufspraktikantin in der Situation auch eine Lernende, die gerade nach dem Abschluss des Studiums erste Berufserfahrung sammelt. Um die Situation für den Kompetenzerwerb zu nutzen, ist es wichtig sie fachlich aufarbeiten zu können. Hier greifen die institutionellen Kompetenzen, die diese Aufarbeitung ermöglichen.

5.2 Institutionelle Kompetenzen

Institutionelle Kompetenz ist die strukturelle Verankerung von Reflexion über Problemlösungen, wodurch die Fachkräfte der Institution immer wieder die Begründbarkeit ihrer Handlungen schärfen. So wird in konkreten Situationen Kompetenz hergestellt (vgl. Nentwig-Gesemann 2012:6).

Die Institution, bei der die Berufspraktikantin angestellt war, hatte die folgenden Strukturen zur Reflexion etabliert: In wöchentlichen Teambesprechungen wurden Praxissituationen und besondere Ereignisse reflektiert. Zudem hatten Praktikant*innen einzelne Reflexionsgespräche

mit ihren Anleiter*innen. Es lag außerdem ein kurzes Leitbild vor, das zur Reflexion des eigenen Handelns genutzt werden konnte.

Die institutionelle Kompetenz kann weiterentwickelt werden, indem im Leitbild die Umsetzung der Kinderrechte zu einem primären Ziel der Organisation erklärt wird. So können die Fachkräfte ihr Handeln immer wieder an den Rechten des Kindes reflektieren. Wenn die Fachkräfte es gewohnt sind, immer wieder Situationen aus dem Arbeitsalltag daran zu überprüfen, ob sie die Rechte des Kindes umsetzen, dann kann es in einer Situation wie der im Datenmaterial leichter dazu kommen, dass in der Situation selbst ein Umdenken passiert. Im Beispiel des Datenmaterials würde in der Situation auffallen, dass hier gerade mindestens zwei Rechte des Kindes nicht verwirklicht werden: Das Recht auf Kontakt zu beiden Elternteilen aus Artikel neun und das Recht auf Gehör aus Artikel zwölf der UN-Kinderrechtskonvention. Mit einer Selbstkorrektur-Routine auf Basis des Abgleichs von Alltagssituationen mit der Umsetzung der Kinderrechte wird den Fachkräften eine Denkgewohnheit ermöglicht.

Dieser Abgleich mit der UN-Kinderrechtskonvention führt zu dem „begründbaren Lösungen“, die Nentwig-Geseman als Ergebnis einer kompetenten Bewältigung einer Situation sieht (2012:6). Diese stehen im Kontrast zum Handeln entlang unreflektierter „biographisch geprägter Denkmuster“ (ebd.).

6. Fazit

In dieser Arbeit habe ich einen Text analysiert, den ich 2018 verfasst habe. Es handelt sich dabei um eine Situationsbeschreibung, die Teil meines Praxisberichts war nach meinem Berufspraktikum für die staatliche Anerkennung als Sozialarbeiterin/ Sozialpädagogin. Die Situation hat mich so beschäftigt, dass ich sie jetzt vier Jahre später in dieser Arbeit noch einmal aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive betrachten wollte, um ein tieferes Verständnis zu gewinnen.

Für die Herangehensweise an diese Arbeit habe ich mich an der hermeneutischen Spiralbewegung von Breuer et al. orientiert und Ansätze aus der Forschungsmethodik der reflexive Grounded Theorie genutzt. Die hermeneutische Spiralbewegung geht von einem Vorverständnis aus, mit welchem eine Forscherin das Datenmaterial zunächst betrachtet. Ich bin 2018 mit einem gewissen Vorverständnis in die Situation gegangen. Mit jeder Ereignisdeutung erlangt die Forscherin ein erweitertes Verständnis des Datenmaterials. Ich habe für diese Arbeit meinen Text aus 2018 als Datenmaterial definiert mit dem Ziel mein Verständnis der Situation aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive zu erweitern.

Ich habe den Text mit Methoden der reflexive Grounded Theorie nach Breuer et al. analysiert. Dabei wurden im Text Codes gefunden, die zu Kategorien und Kernkategorien zusammengefasst wurden. Es stellte sich die folgende Kernerkenntnis heraus: Die Berufspraktikantin im

Datenmaterial verhält sich in einer passiven Erwartungshaltung gegenüber ihren Kolleg*innen, also den anderen Erwachsenen. Dem Kind gegenüber zeigt sie aber manipulativ forderndes Verhalten. Dies zeigt eine Haltung der Berufspraktikantin.

In einem Zwischenfazit wurde festgestellt, dass die Erkenntnisse aus dem Datenmaterial in dieser Arbeit für sich stehen. In einem Forschungsprojekt könnten tiefergehende Erkenntnisse gewonnen werden. Eine Möglichkeit wäre die Situationsbeschreibungen mehrerer Praxisberichte zu analysieren und zu vergleichen. So könnten Erkenntnisse über die Haltung von Berufspraktikant*innen der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe gewonnen werden. Diese Arbeit legt ihren Fokus aber nur auf diesen einen Text als Datenmaterial.

Die Arbeit endet mit einem Abschnitt über kindheitswissenschaftliche Kompetenzen als Lösungsmöglichkeit für problematische Situationen in der Praxis. Im Hinblick auf die individuellen Kompetenzen der Berufspraktikantin im Datenmaterial zeigte sich, dass sie mit Beziehungskompetenz zum involvierten Kind und Akzeptanz gegenüber ihren Kolleg*innen gehandelt hat. Gleichzeitig zeigt das Datenmaterial, dass die Berufspraktikantin die Leser*innen der Situationsbeschreibung deutlich wissen lässt, dass sie mit den Entscheidungen ihrer Kollegin unzufrieden ist. Mit dieser Haltung bin ich auch an diese Arbeit herangegangen. So wie damals, als ich die Berufspraktikantin war, habe ich das Verhalten meiner damaligen Kollegin kritisch betrachtet. Iris Nentwig-Geseman schreibt über professionelle Kompetenzen, dass diese dazu befähigen die Deutungsmuster aus der eigenen Biographie zu reflektieren (2012:6). Mein Kompetenzerwerb durch mein Masterstudium der Kindheitswissenschaften und Kinderrechte hat in dieser Arbeit zu einem Perspektivwechsel bei mir geführt. Ich habe festgestellt, dass die Unzufriedenheit mit dem Verhalten meiner Kollegin daher rührte, dass ich die Deutungsmuster aus meiner eigenen familiären Prägung auf die Situation angelegt habe. Es war in der Situation eher meine Kollegin, die zugelassen hat, dass das Kind als autonomer Akteur die Situation mitgestaltet. Dass es sich sein Recht auf Kontakt zu beiden Elternteilen aus Artikel 9 der UN-Kinderrechtskonvention nimmt und sie es ziehen lässt. Ich war diejenige, die das Kind zunächst davon abhalten wollte, um dem von den Erwachsenen vorgesehenen Situationsverlauf gerecht zu werden. Durch die kindheitswissenschaftliche Perspektive habe ich eine neue Handlungssicherheit gewonnen und würde heute in einer vergleichbaren Situation auf diese Deutungsmuster zurückgreifen in professioneller Distanz zu den vorher unbewussten Deutungen aus dem Erwachsenen-Kind-Verhältnis meiner Biografie.

Literaturverzeichnis

- Angewandte Kindheitswissenschaften (2021): Angewandte Kindheitswissenschaften: Studienziele. Abgerufen am 20. 10 2021 von <https://www.h2.de/studium/bachelor/angewandte-kindheitswissenschaften.html>
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ebert, J., & Klüger, S. (2015): *Im Mittelpunkt der Mensch - Reflexionstheorien und -methoden für die Praxis der Sozialen Arbeit*. Georg Olms Verlag.
- Geene, R., Hungerland, B., & Klundt, M. (2016): Kindern eine Stimme geben - zu Entwicklung und Aufbau der Kindheitswissenschaften. Abgerufen am 22. 10 2021 von <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/fortbildung-aufbaustudium-supervision/1544>
- Jares, L. (2021): Kindheitswissenschaften. Abgerufen am 25. 09 2021 von Kindheitswissenschaften: <https://www.kindheitswissenschaften.de/>
- Nentwig-Gesemann, I. (2012): Ausbildung und Kompetenzerwerb. Abgerufen am 13.04.2022 von https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/Nentwig_Gesemann_Skript.pdf.
- Stark, A., & Noak, A. (2017). Die Vermittlung von herrschaftskritischem Wissen: Kindheitswissenschaftlich relevante Interventionen in rassistischen und sexistischen Gesellschaftsverhältnissen. In K. Fereidooni, & M. El, *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 891-906). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Verlag, S. 17-31

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der hermeneutischen Spiralbewegung (Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B. 2019:55)	4
Abbildung 2: Modell der hermeneutischen Spiralbewegung übertragen auf vorliegende Analyse. Darstellung durch Autorin auf Basis von Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B. 2019:55	4
Abbildung 3: Screenshot der Arbeit mit dem Programm f4analyse. Darstellung durch Autorin	8
Abbildung 4: In vivo Codes aus der Kategorie „Erwartungen der Berufspraktikantin gegenüber der Betreuerin“	9
Abbildung 5: In vivo Codes aus der Kategorie „Handlungen der Berufspraktikantin gegenüber der Betreuerin“	9
Abbildung 6: In vivo Codes aus der Kategorie „Handlungen der Berufspraktikantin bezüglich des Jungen“	9