

Maximilian Schäfer/Werner Thole

Praktiken der Beziehungsgestaltung in Erziehungsstellen

*Rekonstruktionen der Relationierung von Nähe und Distanz
in einem sozialpädagogischen Format der Hilfen zur Erziehung*

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert Befunde des ethnografischen Forschungsprojektes „Zwischen Institution und Familie (zIF)“. In dem empirischen Vorhaben werden die bislang wenig erforschten Beziehungsgestaltungen in sozialpädagogischen Erziehungsstellen, einer Variante der stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Primärfamilie, untersucht. Unter Beachtung des spezifischen Arrangements dieses Formats der Hilfen zur Erziehung – die Leistungen werden von pädagogisch qualifizierten Personen im eigenen Haushalt und damit unter Bedingungen struktureller Nähe erbracht – wird über die Rekonstruktion von Beobachtungsprotokollen aufgezeigt, mittels welcher konkreten Praktiken pädagogische Beziehungen in Erziehungsstellen hergestellt werden und wie Relationierungen von Nähe und Distanz erfolgen. Die Analysen verdeutlichen nicht nur die empirische Heterogenität der pädagogischen Beziehungsgestaltung im Alltag dieses Formats der Hilfen zur Erziehung, sondern zeigen auch, dass die Akteur_innen unter strukturell vergleichbaren Bedingungen sehr differente Betreuungsarrangements konstituieren.

Schlagworte: Erziehungsstellen, Ethnografie, Erziehungshilfe, Pädagogische Beziehung, Nähe-Distanz-Relation

1. Einleitung

Die Beziehungsgestaltung zwischen Professionellen und Adressat_innen, Schüler_innen, Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Settings allgemein und die jeweils modellierten Relationierungen von Nähe und Distanz konkret stellen wiederkehrend diskutierte Kernbereiche des pädagogischen Handelns dar (vgl. u. a. Dörr & Müller, 2006; Klatetzki, 2006; Thiersch, 2006; Helsper & Reh, 2012; Strobel-Eisele & Roth, 2013; Thole & Cloos, 2006; Beiträge in Prengel & Winklhofer, 2014). Wenn der strukturtheoretischen Sicht gefolgt wird, dass pädagogische Beziehungen in konstitutiver Weise Nähe-Distanz-Antinomien aufweisen (vgl. Helsper, 2016; Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009), erscheint die Annahme plausibel, dass sich in organisational und strukturell different angelegten pädagogischen Feldern jeweils auch feldspezifische Relationen von Nähe und Distanz in den pädagogischen Beziehungen herausbilden. Empirische Studien über das schulische Unterrichtsgeschehen zeigen zudem, dass auch in diesem vergleichsweise öffentlichen und außerfamilialen Feld regelhaft Momente der Nähe und damit tendenziell der Diffusität hergestellt werden (vgl. Wernet,

2003, 2004; Kowalski, 2015; Helsper & Reh, 2012). Über diese Befunde wird angeregt, davon auszugehen, dass sich die Umgangsweisen und Ausprägungen von Relationierungen von Distanz und Nähe in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern möglicherweise spezifisch ausformen. So sind die in diesem Beitrag in den Blick genommenen sozialpädagogischen Formate der stationären Fremdunterbringung strukturell darauf angelegt, besonders „hohe Grade von Nähe“ (Müller, 2006, S. 149) zwischen den Beteiligten zu erzeugen. Nach einer jahrzehntelangen, weitgehend eher impliziten Thematisierung von Fragen des Umgangs mit Nähe und Distanz erhalten insbesondere seit den bekannt gewordenen biografie- und identitäts-„zerstörerischen Vorgängen“ (Andresen & Heitmeyer, 2012; vgl. auch u. a. Thole et al., 2013; Fegert, Rassenhofer, Schneider, Spröber & Seitz, 2013) an der Odenwaldschule, d. h. in pädagogischen Angeboten, die den Alltag junger Menschen in einer sehr umfassenden Form rahmen, eine nachhaltige Aufmerksamkeit. Auch vor dem Hintergrund der virulenten Nähe-Distanz-Debatte in der Erziehungswissenschaft wird in dem Forschungsvorhaben „Zwischen Institution und Familie (zIF)“ die pädagogische Beziehungsgestaltung und dabei hergestellte Relationierungen von Nähe und Distanz im Alltag von Erziehungsstellen empirisch untersucht.¹ In Bezug auf eine performativitätstheoretische Perspektive wird dabei insbesondere das handlungspraktische ‚Wie‘ der Herstellung von Nähe-Distanz-Relationen in diesem spezifischen Setting fokussiert.

Erziehungsstellen stellen ein spezifisches Format der Hilfen zur Erziehung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe der Sozialen Arbeit dar, in der Heranwachsende außerhalb ihrer Primärfamilie zusammen mit pädagogisch qualifizierten Fachkräften und oftmals unter Mitwirkung weiterer Familienangehöriger wohnen. Konzeptionell werden in diesem sozialpädagogischen Hilfeformat Elemente des Pflegekinderwesens und der Heimerziehung miteinander kombiniert. Als Angebot der stationären Fremdunterbringung sind Erziehungsstellen infolge der sogenannten Heimkampagne im Jahr 1972 durch den Landeswohlfahrtsverband Hessen entwickelt worden (vgl. Bonhoeffer & Widemann, 1974; Sauer, 1979; Hamberger, Hardege, Henes, Krumbholz & Moch, 2001; Eschelbach, 2010). Mittlerweile stellen Erziehungsstellen eine bundesweit etablierte und weit verbreitete Form der familienanalogen stationären Erziehungshilfe dar.²

1 Durchgeführt wird die Studie im Rahmen eines Kooperationsprojektes zwischen der Universität Kassel und der Outlaw gGmbH, welches durch die Aktion Mensch e. V. gefördert wird.

2 Infolge bestimmter Rahmenbedingungen sowie Grundlogiken der statistischen Erfassung lässt sich die Anzahl an Erziehungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland allerdings nicht exakt bestimmen. Dies gestaltet sich insbesondere deshalb als schwierig, weil die Kinder- und Jugendhilfestatistik erzieherische Hilfen primär nach ihren rechtlichen Grundlagen erfasst und junge Menschen in Erziehungsstellen sowohl nach § 33 Satz 2 SGB VIII, § 34 SGB VIII als auch nach § 35a SGB VIII untergebracht werden. Den vorliegenden statistischen Daten zufolge existierten im Jahr 2010 721 Erziehungsstellen nach § 34 SGB VIII mit insgesamt 4920 Plätzen. Im Jahr 2014 wurden zudem 7060 Kinder und Jugendliche nach § 33 Satz 2 SGB VIII betreut, wobei es sich hierbei sowohl um Erziehungsstellenunterbringungen als auch Betreuungsverhältnisse in anderen pflegefamilialen Sonderformen handelt (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, 2016).

Nachfolgend wird die praktische Gestaltung von pädagogischen Beziehungen zwischen Pädagog_innen und jungen Menschen in Erziehungsstellen auf der Basis von sequenzanalytischen Rekonstruktionen dargestellt. Nach einem fokussierten Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zu diesem Format der Hilfen zur Erziehung, sehr gebündelten Hinweisen zur theoretischen Rahmung und dem forschungsmethodischen Design der Studie (2), werden in dem Beitrag die Ergebnisse einer rekonstruktiven Einblicknahme von zwei ethnografischen Beschreibungen über pädagogische Praxen in diesem Setting (3) vorgestellt. Über die vergleichende Analyse von zwei Beobachtungsprotokollen über das abendliche Zu-Bett-Bringen von fremduntergebrachten Kindern im Grundschulalter in Erziehungsstellen, werden pädagogische Herstellungsmuster rekonstruiert, mittels derer jeweils Grundstrukturen spezifischer Nähe-Distanz-Relationen in den pädagogischen Beziehungen performativ erzeugt werden. In einem Resümee (4) werden abschließend zentrale Befunde der Untersuchung zusammenfassend diskutiert.

2. Forschungsstand und forschungsmethodologische Vergewisserungen

Verglichen mit der zunehmenden Anzahl an Studien, die im insgesamt äußerst disparaten pädagogischen Feld der stationären Unterbringung junger Menschen in der Bundesrepublik Deutschland unterschiedliche Aspekte im Rahmen von Fremdunterbringungen empirisch untersuchen (vgl. u. a. Gadow, Peuker, Pluto, van Santen & Seckinger, 2013; Schleiffner, 2015; Wolf, 2007; Gabriel, Keller & Studer, 2007a, b), sind die Bemühungen, empirisch gesichertes Wissen über Erziehungsstellen zu generieren, vergleichsweise übersichtlich. Bisherige Studien, welche sich mit sehr unterschiedlichen methodologisch-methodischen Zugängen mit diesem pädagogischen Format auseinandersetzen (vgl. Piorkowski-Wühr, 1978; Niederberger & Bühler-Niederberger, 1988; Planungsgruppe PETRA & IGfH, 1995; Hamberger et al., 2001; Moch & Hamberger, 2003; Moch, 2007; Wolf, 2002; Marmann, 2005; Gehres & Hildenbrand, 2008), verzichteten allerdings darauf, den Vollzug der pädagogischen Praxis in diesem Format dicht zu rekonstruieren. Werden die bisherigen, häufiger auch bereits älteren Befunde über diese Hilfeform resümiert, dann sind insbesondere zwei wesentliche Erkenntnisse hervorzuheben. Erstens weisen die Studien mit unterschiedlicher Explizitheit darauf hin, dass durch die in der Regel mehrjährige Unterbringung von Heranwachsenden in pädagogischen Haushalten eine familienähnliche Betreuungsstruktur konstituiert wird, die die Entwicklung von emotional verstrickten, sehr bindungsintensiven Beziehungen zwischen Fachkräften sowie Kindern und Jugendlichen begünstigt (vgl. Niederberger & Bühler-Niederberger, 1988; Planungsgruppe PETRA & IGfH, 1995; Wolf, 2002, 2010; Freigang & Wolf, 2001; Gehres & Hildenbrand, 2008). In Erziehungsstellen entstehe laut Freigang und Wolf (2001, S. 128, 143) „eine besondere Nähe“ zwischen pädagogischen Fachkräften und untergebrachten Menschen und die „richtige Dosierung von Nähe und Distanz“ erweise sich in dieser Betreuungsform als besonders schwierig.

rig.³ Zweitens deuten unterschiedliche Befunde der Studien über die untersuchten Erziehungsstellen darauf hin, dass dieses Format insgesamt eine große rechtliche, organisationale, strukturelle und personelle Heterogenität aufweist (vgl. Planungsgruppe PETRA & IGfH, 1995; Marmann, 2005; Eschelbach, 2010). Bislang liegen keine systematischen, empirisch fundierten Befunde zum Zusammenleben in Erziehungsstellen, zu den alltäglichen, pädagogischen Handlungspraktiken und zu den sich darüber dokumentierenden pädagogischen Beziehungsverhältnissen vor (vgl. hierzu auch Marmann, 2005, S. 34). Das Forschungsvorhaben „Zwischen Institution und Familie“ ist über diese Beobachtung motiviert und untersucht mittels eines ethnografischen Zugangs die alltägliche Praxis in diesem Feld. Im Gegensatz zu Betrachtungen, welche Aspekte des Pädagogischen primär unter dem Blickwinkel des Intentionalen, Didaktischen und Rationalen lokalisieren, orientiert die vorliegende Studie im Kern auf eine performativitätstheoretische Perspektive des Pädagogischen. Ein performativer Blick auf das Pädagogische exploriert erstens insbesondere die Beteiligung von Aspekten der Körperlichkeit, Materialität, Räumlichkeit und Zeitlichkeit samt den darin eingelassenen Momenten des Sprachlosen, Impliziten und Routinierten (vgl. Wulf & Zirfas, 2007; Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001; Thole, 2010). Zweitens fokussiert die Betrachtung damit im Kern auf das pädagogische Handeln selbst, d. h. auf den wirklichkeitserzeugenden Vollzug expressiver Praxis, durch welche die Beteiligten in pädagogischen Szenen vielschichtige Bedeutungen anzeigen, Situationen rahmen und sich voreinander als Subjekte „in Szene setzen“ (Wulf & Zirfas, 2007, S. 30). Ausgegangen wird also auch davon, dass sich das Pädagogische in den unterschiedlichsten, explizit oder implizit pädagogisch gerahmten Feldern nicht auf Kernthemen wie Wissens- und Normvermittlung limitieren muss, sondern aufgrund spezifischer Logiken in pädagogischen Feldern in Bezug auf die unterschiedlichen, relevanten Themen ausdehnen kann, die es analytisch zu fassen gilt.

Mit dem Rekurs auf „Nähe und Distanz“ bei der performativitätstheoretisch ausgerichteten Untersuchung pädagogischer Beziehungen in Erziehungsstellen wird ein Begriffspaar zentral aufgerufen, das laut Thomas Klatetzki (2006, S. 79) „keiner spezifischen sozialwissenschaftlichen Theorie“ entstammt. Ihm zufolge handelt es sich bei diesem Begriffspaar um ein kognitives Wahrnehmungsschema der Alltagswelt, welches keinen spezifischen theoretischen Grundgehalt aufweist (vgl. hierzu u. a. auch die Beiträge in Dörr & Müller, 2006). Eine theoretisch elaborierte und voraussetzungsvolle Fassung dieser Begriffe findet sich jedoch beispielsweise in Beiträgen, die sich mit strukturalistischen Professionstheorien des pädagogischen Handelns befassen. ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ stellen dabei Termini dar, die mit Begrifflichkeiten der „pattern variables“

3 Während sich familiäre Lebensformen aus strukturtheoretischer Sicht durch Nähebeziehungen zwischen Familienmitgliedern respektive diffuse Sozialbeziehungen konstituieren (vgl. Hildenbrand, 2006), handelt es sich bei Erziehungsstellen um öffentlich beauftragte familienähnliche Betreuungsformen mit pädagogisch-fachlichen Ansprüchen. Analog zu Pflegefamilien kommt es hier zu einer „Vermischung von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen“ (Hildenbrand, 2006, S. 10), wodurch Fragen einer angemessenen Gestaltung des Verhältnisses von Nähe und Distanz zwischen den Protagonist_innen im Alltag besonders virulent werden (vgl. Freigang & Wolf, 2001).

von Talcott Parsons (1951) und darauf basierenden Retheoretisierungen u. a. von Ulrich Oevermann (1996) verknüpft werden. Ein daran orientiertes Nähe-Distanz-Verständnis wählt dann den Begriff ‚Nähe‘ als Oberbegriff für sogenannte diffuse Sozialbeziehungen, denen die Eigenschaften persönlich, affektiv und partikular zugeordnet werden. ‚Distanz‘ wird mit spezifischen Sozialbeziehungen verknüpft, denen die Eigenschaften unpersönlich respektive rollenförmig, affektiv-neutral und universalistisch zugeordnet werden (vgl. Helsper & Reh, 2012; Kowalski, 2015). Derartig theoretisch grundiert kommen empirische Rekonstruktionen des pädagogischen Handelns in Schulen zu dem Ergebnis, dass die dort anzutreffenden pädagogischen Praktiken Momente der Nähe und Distanz aufweisen und persönliche und unpersönliche respektive diffuse und spezifische Anteile das Geschehen bestimmen (vgl. u. a. Wernet, 2003, 2004; Kowalski, 2015). Professionelles pädagogisches Handeln ist demnach keineswegs „nur distanziert-spezifisches Tun, sondern ist grundlegend in [...] alle ‚nahe gehende‘ Dynamiken verstrickt“ (Helsper & Reh, 2012, S. 272).⁴

Performativitätstheoretische Perspektiven stehen beim Bemühen um empirische Rekonstruktionen von Mustern der Herstellung von Nähe-Distanz-Relationen in pädagogischen Beziehungen insbesondere vor der Herausforderung, Begrifflichkeiten wie persönlich oder unpersönlich respektive nah oder distanziert gegenstandsangemessen zu operationalisieren. Mit Erving Goffman als „Denker des Performativen“ (Bausch, 2001, S. 2003) konzentrierte sich der Blick in dem Forschungsvorhaben hier insbesondere auf die „deskriptiven Details“ (Goffman, 1982, S. 258) des zwischenmenschlichen Austauschs in den pädagogischen Beziehungsgestaltungen, in denen Nähe-Distanz-Relationen performativ zum Ausdruck gebracht werden. Begrifflich gefasst als „Bindungszeichen“ (Goffman, 1971, S. 194)⁵ und davon ausgehend, dass interagierende Menschen im Alltag beständig handlungspraktische Informationen über den „aktuellen Charakter“ (Goffman, 1982, S. 263) ihrer Beziehung sowohl gegenüber Zuschauenden als auch gegenüber sich selbst zum Ausdruck bringen, betont er, dass Menschen insbesondere durch die Art des Vollzugs ihrer sozialen Aufeinanderbezogenheit, ihren gegenseitigen Umgang mit den Körpern, ihren gegenseitigen Adressierungen, ihren räumlichen Platzierungen sowie ihrem freiwilligem Umgang mit vertraulichen Informationen, den Grad ihrer persönlichen Verbundenheit bekunden. Bei der Analyse von Nähe-Distanz-Relationen in pädagogischen Beziehungen wird das Konzept der Bindungszeichen verwendet, um zu erfassen, wie und in welchem Ausmaß Akteur_innen Anteile des Persönlichen in die pädagogischen Beziehungen einfließen lassen und damit Grundstrukturen von Nähe-Distanz-Relationen in den Beziehungen performativ etablieren.

4 Während sich für Andreas Wernet (2003, 2004) die Güte des professionellen pädagogischen Handelns in der Schule insbesondere im konstant distanziert-unpersönlichen Handeln seitens der Lehrpersonen zeigt, betonen Werner Helsper und Sabine Reh, dass aufgrund der „Einnahme einer unflexiblen, routine- und rollenförmigen Distanz [...] die Fallspezifik professionellen pädagogischen Handelns grundlegend“ (Helsper & Reh, 2012, S. 274) verfehlt werden kann.

5 Das von Goffman als „tie-signs“ (Goffman, 1971) benannte Konzept wird in der deutschsprachigen Veröffentlichung leider etwas unpräzise als „Beziehungszeichen“ (1982) bezeichnet.

Ein hieran anschließender performativitätstheoretischer Blick auf pädagogische Beziehungen untersucht Nähe und Distanz folglich weniger „in den Köpfen von Menschen“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 28) oder in Versuchen eines Zugriffs auf emotional-kognitive Einschätzungen von Subjekten, sondern als Produkt praktisch gelebter Sozialität, also auch über sozial-verkörperter Praktiken im Alltag.

Um die „Performativität pädagogischer Szenarien“ (Thole, 2010, S. 33) und pädagogischer Beziehungen zu erfassen, wurde forschungspraktisch im Kern auf einen „zeitgleichen, aufmerksamen und mit Aufzeichnungen unterstützten Mitvollzug der die kulturellen Ordnungen konstituierenden, lokalen Praxis und ihre distanzierende Rekonstruktion“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 21) orientiert. Dafür wurden im Rahmen der Studie über einen Zeitraum von annähernd zwei Jahren insgesamt 16 verschiedene stationäre Unterbringungsorte in fünf Bundesländern ethnografisch exploriert, orientiert an der Fallauswahlstrategie des theoretical samplings (vgl. Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006). Das Untersuchungssample der Studie umfasst insgesamt zwölf Erziehungsstellen und vier ‚klassische‘ Wohngruppen, wobei sich von den Erziehungsstellen rechtlich fünf dem Subtyp der fachlich qualifizierten Pflegefamilie (§ 33 Satz 2 SGB VIII) und sechs dem Subtyp der familienähnlichen Heimerziehung (§ 34 SGB VIII) zuordnen lassen. Von den 16 untersuchten, über Kontrastierungen identifizierten Settings wurde das alltägliche Geschehen an neun Unterbringungsorten über einen Zeitraum von vier bis zu zwölf Tagen sowie an sieben Unterbringungsorten eintägig teilnehmend beobachtet. Ergänzend wurde zudem der Alltag von zwei sozialpädagogischen Fachberatungen beobachtet, indem sowohl an Teambesprechungen als auch an Hausbesuchen in Erziehungsstellen teilgenommen wurde.

Neben der Beobachtung von und der Teilnahme an Aktivitäten im Feld im Rahmen der Einnahme von peripheren Mitgliedschaftsrollen (vgl. Adler & Adler, 1987) bestand die Feldarbeit aus dem Anfertigen von Feldnotizen, deskriptiv gestalteten Beobachtungsprotokollen (vgl. Dellwing & Prus, 2012) und ethnografischen Collagen (vgl. Friebertshäuser, Richter & Boller, 2010), dem Führen und Aufzeichnen von ethnografischen Gesprächen, Interviews und Gruppendiskussionen, der Analyse und Abschrift von Aktennotizen sowie dem Sammeln diverser Schriftstücke, die von Feldmitgliedern erzeugt wurden. Ausgewertet wurde das generierte Datenmaterial durch eine abduktiv-induktive Analyse mittels offener, fokussierter und axialer Kodierungen gemäß der Standards der Grounded Theory (vgl. Charmaz, 2006; Bryant & Charmaz, 2010) sowie sequenzieller Analyseverfahren der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Reichertz, 2013).

3. Herstellungsmuster von Nähe-Distanz-Relationen in pädagogischen Beziehungen

Nachfolgend vorgestellt wird die rekonstruktive Inblicknahme zweier Beobachtungsprotokolle über das abendliche Zu-Bett-Bringen von Kindern durch pädagogische Fachkräfte in zwei Erziehungsstellen. Über die Analyse dieses konstitutiven Teils der alltäg-

lichen Sorgearbeit soll illustriert werden, wie die Beteiligten pädagogische Beziehungen im Alltag gestalten und mittels welcher Praktiken und Arrangements die Beteiligten Relationierungen von Nähe und Distanz performativ in den pädagogischen Beziehungen emergieren lassen.

3.1 *Pädagogische Maximierung des Distanzanteils innerhalb einer vertrauten Beziehung in Kopräsenz*

Die erste, in einem Protokoll festgehaltene Szene, die hier vorgestellt werden soll, beschreibt das gemeinsame Handeln zwischen einem siebenjährigen Jungen und der etwa 50-jährigen, ausgebildeten Erzieherin Cornelia Hartwig in der Erziehungsstelle Sarnfeld.⁶ Die Erzieherin betreut gemeinsam mit ihrem ebenfalls sozialpädagogisch qualifizierten und ebenso für die Betreuung zuständigen Ehemann Martin Hartwig seit weit mehr als zehn Jahren beruflich junge Menschen in einem privat erworbenen Gebäude. Beide Pädagog_innen agieren dabei für die Heranwachsenden im Alltag als konstante Bezugspersonen, die, abhängig von der jeweiligen Anzahl dort untergebrachter Heranwachsender, von weiteren pädagogisch qualifizierten Fachkräften unterstützt werden. Zum Zeitpunkt der Beobachtung dauert die stationäre Unterbringung des Jungen Phillip bereits dreieinhalb Jahren, wovon er zweieinhalb Jahre in der Erziehungsstelle des Paares lebt.

Um 19:00 Uhr unterbrechen Cornelia Hartwig und ich, die Ethnografin, kurz das Abendessen mit Martin Hartwig. Wir verlassen die Privatwohnung und begeben uns in den angrenzenden Erziehungsstellenbereich zu Phillips (7 J.) Zimmer. Während C. Hartwig die Tür ohne vorheriges Anklopfen öffnet und das Zimmer betritt, bleibe ich im Türrahmen stehen und beobachte das etwa vier-minütige Zu-Bett-Bringen des Jungen. Phillip schaut im hinteren Bereich seines Zimmers auf einem Stuhl sitzend gerade das „Sandmännchen“, während die Betreuerin auf ihn zugeht und in fröhlicher Tonlage sagt „Flips! Guck mal, der Schlafsand ist gerade gekommen“. Als Phillip zu ihr schaut, sagt sie in freundlicher Tonlage „Geh nochmal pullern“, woraufhin der Junge sagt „Frau Hartwig, darf ich noch ...“, was diese in freundlicher, aber bestimmter Tonlage unterbricht: „Geh erstmal pullern! Hast reichlich Tee getrunken“. Der Junge erhebt sich nun zögerlich und mit etwas verzogenem Mundwinkel von seinem Stuhl und geht aus seinem Zimmer in das Badzimmer. C. Hartwig schaltet den Fernseher aus, stöpselt den Bildschirm ab und trägt ihn aus dem Zimmer. Nach etwa einer Minute treffen beide in der Mitte des Zimmers wieder aufeinander, woraufhin C. Hartwig in fröhlicher Tonlage „Schnell einkuscheln!“ sagt. Phillip legt sich in sein Bett, C. Hartwig zieht in leicht gebückter Haltung die Bettdecke bis zu seinem Hals hoch und glättet die Decke mit einer Streichbewegung entlang der

6 Zur Gewährleistung der Anonymität von sämtlichen Studienteilnehmenden handelt es sich bei namentlichen Bezeichnungen um erfundene Pseudonyme.

Decke über Phillips Oberkörper. Nachdem sie sich wieder erhoben hat, steht sie nun für etwa eine Minute neben seinem Bett und der Junge erzählt mit wachem Blick und mitunter aufgeregter Tonlage von Erlebnissen des kleinen Prinzen. C. Hartwig hört ihm stumm bleibend zu, deutet nach einer gewissen Zeit mit leicht gequältem Lächeln und hochgezogener Augenbraue Ungeduld an und sagt schließlich in einer kurzen Pause „So, schläfst jetzt schön. Nacht Flips.“ Sie dreht sich weg und geht im Zimmer in Richtung Tür, wobei beide noch ein paar Worte wechseln. Im Türrahmen stehend sagt sie in freundlich ruhiger Tonlage „Schlaf schön Flips. Gute Nacht“, der Junge sagt „Gute Nacht“ und C. Hartwig schaltet das Licht aus und zieht die Tür zu. Wir entfernen uns nun für einen Meter von der Tür, als aus dem Zimmer ein dumpfes: „Frau Hartwig?“ zu vernehmen ist. C. Hartwig zeigt darauf allerdings keinerlei Reaktion, wir gehen zur Wohnungstür des Paares, C. Hartwig schließt diese auf, wir betreten den Privatbereich und setzen dort in der Küche zu dritt gegen 19:05 Uhr unser Abendessen fort.

Wird die ethnografische Beschreibung des abendlichen Zu-Bett-Bringens respektive Zu-Bett-Gebracht-Werdens in diesem familienanalogen Betreuungssetting über die Inblicknahme der sich zeigenden Bindungszeichen zwischen der betreuenden Fachkraft und dem betreuten Jungen analysiert, zeigt sich, wie und mittels welcher Handlungspraktiken eine pädagogische Beziehung hergestellt wird, die eine spezifische Nähe-Distanz-Relation unter den Bedingungen der Nähe aufweist. So informiert das Protokoll zunächst darüber, dass die Fachkraft aus einer für den betreuten Jungen unzugänglichen „Privatwohnung“ kommt und sich dann in das Zimmer des Jungen im sog. „Erziehungsstellenbereich“ begibt. Im Setting findet sich folglich eine Praxis der räumlichen Separierung mit ungleichen Begehungsrechten, in welcher die pädagogischen Fachkräfte gegenüber den jungen Menschen ein „Informationsreservat“ (Goffman, 1982, S. 260) institutionalisieren, welches von ihnen täglich mehrfach aufgesucht wird und in welchem sie Anteile des Persönlichen vor den betreuten Heranwachsenden verbergen können. Umgekehrt sind die Räumlichkeiten der jungen Menschen für die Betreuenden allerdings stets zugänglich, d. h. die Fachkräfte können ihrerseits unter räumlichen Gesichtspunkten umfassend auf die sich darin zeigenden Anteile des Persönlichen zugreifen. Die Betreuenden schaffen sich somit eine Möglichkeit, auch unter den Bedingungen der räumlichen Nähe und des Zusammenwohnens Eigenanteile des Persönlichen aus den pädagogischen Beziehungen ausschließen zu können sowie sich im Alltag von den jungen Menschen räumlich maximal distanzieren zu können. Umgekehrt ist die Möglichkeit der räumlichen Distanzierung und des Ausschlusses von Persönlichem für die jungen Menschen stets an das entsprechende Handeln der Betreuenden geknüpft, da sie sich ihrerseits im Gebäude nicht derart selbstständig und umfassend räumlich distanzieren können.

Nachdem sich die Fachkraft nun aus ihrem Privatareal kommend dem Jungen räumlich nähert und dessen Zimmer betritt, spricht sie diesen persönlich an. Die Anrede „Flips“ als Spitzname für Phillip und ihre Aufforderung „pullern“ zu gehen, zeigt die Verwendung eines intimen Sprachstils (vgl. Scott & Lyman, 1976; Goffman, 2010).

Der Junge wiederum spricht die Fachkraft mit ihrem Nachnamen als „Frau Hartwig“ an, was von dieser auch grundsätzlich eingefordert wird. Ungleiche Zugriffsmöglichkeiten auf persönliche Anteile des Gegenübers materialisieren sich somit auch über die gegenseitige Benennungspraxis im Alltag. Nachdem der Junge schließlich den Aufforderungen zum abendlichen Toilettengang und zum „schnellen einkuscheln“ nachkommt, beginnt dieser am Beispiel der Erzählung eines Märchens von seinen persönlichen Gedanken zu berichten. Diese Umkehrung des klassischen Rollenhandelns, bei dem üblicherweise jüngere Kinder von Erwachsenen abendlich eine Geschichte erzählt bekommen, erscheint einerseits wie der Versuch, nach der Praxis des alleinigen und räumlich separierten Fernsehens noch eine gemeinsame Handlung und Kopräsenz mit der Pädagogin hervorzubringen. Gleichzeitig lässt sich dies auch als Versuch des Jungen interpretieren, über die Mitteilung seiner Gedanken das Ausmaß der gegenseitigen persönlichen Nähe in der pädagogischen Beziehung zu vergrößern. Die Fachkraft hört dem Jungen schließlich neben ihm stehend für kurze Zeit zu, verzichtet dabei allerdings auf Kommentierungen, Nachfragen, Erzählbegründungen oder eigene Schilderungen. Stattdessen demonstriert sie vergleichsweise rasch Ungeduld und evoziert das Ende der abendlichen Erzählung mit einer Aufforderung zum zeitnahen Einschlafen („So, schläfst jetzt schön“). Insgesamt lässt sich ihre Praxis als Versuch rekonstruieren, die Emergenz persönlicher Nähe in der pädagogischen Beziehung beim abendlichen Zu-Bett-Bringen auf ein notwendiges Minimum zu reduzieren. Einerseits wird von ihr sprachlich selbst nichts die eigene Person betreffend eingebracht, andererseits kommuniziert sie an den Jungen die Botschaft beim abendlichen Zu-Bett-Gebracht-Werden den Eigenanteil des Persönlichen zu begrenzen und sich knapp zu fassen.

Diese Präsentation einer pädagogischen Beziehung mit einem vergleichsweise geringen Eigenanteil an persönlicher Nähe umfasst zudem auch den Umgang mit körperlicher Nähe. Die Pädagogin bringt den Jungen zu Bett, verabschiedet sich und insgesamt kommt es zwischen beiden nur zu einem sehr geringen körperlichen Austausch. Sie agiert nahezu durchgängig in einer aufrechten Körperhaltung, beugt sich einmal zum Jungen hinab, zieht die Bettdecke bis zu dessen Hals und streicht anschließend mit ihrer Hand über die Decke, die den liegenden Körper des Jungen bedeckt. Anschließend stellt sie sich wieder hin, hört den Erzählungen des Jungen zu und befindet sich wiederum in räumlich-körperlicher Distanz zum Jungen. Insgesamt greift sie damit im Rahmen des abendlichen Zu-Bett-Bringens einerseits selbst kaum unmittelbar auf den Körper des Jungen zu. Andererseits bietet sie durch den beständigen räumlichen Abstand auch für den Jungen wenige Möglichkeiten, gegebenenfalls seinerseits haptisch auf ihren Körper zuzugreifen. Anschließend wird auch die abendliche Verabschiedung rein sprachlich ritualisiert und ohne körpergestützte Rituale wie Berührungen von Händen oder etwa Umarmungen vollzogen, d. h. vergleichsweise distanziert. Wenngleich die Pädagogin die Optionen für eine abendliche körperliche Herstellung von Nähe zwar geringhält, hätte für den Jungen durchaus die Möglichkeit bestanden sich noch einmal zu erheben und Körperkontakt eigenaktiv zu suchen. Da der Junge dies jedoch unterlässt, zeigen sich hier keine Versuche einer denkbaren Erhöhung des Anteils persönlicher Nähe in der Beziehung durch einen Zugriff seinerseits auf den Körper der Fachkraft.

Die Rekonstruktion der sichtbaren Bindungszeichen zeigt, dass sich in der für diesen Unterbringungsort typischen Szene die Herstellung einer spezifischen Nähe-Distanz-Relation in der pädagogischen Beziehung als Fallstruktur zeigt. Deutlich wird einerseits, dass durch Institutionalisierungen der pädagogischen Fachkräfte in ungleicher Weise von Pädagog_innen und jungen Menschen auf persönliche Anteile des Gegenübers zugegriffen werden kann und die Fachkräfte räumlich und sprachliche gestützte Begrenzungen implementiert haben. Andererseits wird durch die Inblicknahme von Bindungszeichen wie dem freiwilligen Umgang mit Räumlichkeiten und Informationen, Benennungen, dem Vollzug gemeinsamen Handelns sowie Zugriffen auf Körper deutlich, dass zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem betreuten Jungen eine pädagogische Beziehung mit insgesamt vergleichsweise geringen persönlichen Nähe- und hohen Distanzanteilen produziert wird. Infolge der Analyse der Alltagspraxis lässt sich ein pädagogisches Muster rekonstruieren, dessen Rationalität in der *Maximierung der persönlichen Distanz* in der pädagogischen Beziehung identifiziert werden kann. Vor dem Hintergrund eines umfassenden pädagogischen Sorgeauftrags im Alltag und unter den feldspezifischen Bedingungen der räumlichen Nähe, des Zusammenwohnens und der mehrjährigen Kenntnis von Betreuenden und Betreuten, welche die Emergenz von hohen Anteilen der Diffusität in den Sozialbeziehungen strukturell nahelegen, versuchen die pädagogischen Fachkräfte ihrerseits die pädagogischen Beziehungen gerade nicht zu persönlich werden zu lassen. Damit scheint die Spezifik des pädagogischen Handelns dieser Fachkräfte insbesondere darin zu liegen, dass sie unter Bedingungen der Nähe gegenüber den betreuten Kindern und Jugendlichen in einem vergleichsweise beruflich-distanzierten Handlungsmodus agieren und in einem familienanalogen Setting paradoxerweise versuchen, gegenüber diesen möglichst spezifische Sozialbeziehungen zu produzieren.

3.2 *Pädagogische Maximierung von Nähe innerhalb einer vertrauten Beziehung in Kopräsenz*

In dem zweiten Protokoll wird eine abendliche Interaktion zwischen einer knapp 50-jährigen ausgebildeten Erzieherin mit familientherapeutischer Zusatzqualifikation und zwei Schwestern im Alter von sieben und acht Jahren beschrieben. Zum Zeitpunkt der Beobachtung unterhält die Erzieherin zusammen mit ihrem sozialpädagogisch qualifizierten Ehemann in ihrem privat erworbenen Gebäude bereits seit mehr als zehn Jahren beruflich eine Erziehungsstelle. Für die Kinder und Jugendlichen agieren im Alltag dabei beide als konstante Bezugspersonen. Zum Zeitpunkt der Beobachtung leben die beiden Mädchen Ela und Susanne seit etwa dreieinhalb Jahren in stationärer Unterbringung, davon die letzten zweieinhalb Jahre in der jetzigen Erziehungsstelle.

Gegen 20:15 Uhr beobachte ich als Ethnograph, wie Claudia Frings sowie die Schwestern Ela (7 J.) und Susanne (8 J.) aus dem Bad neben dem Schlafzimmer des innewohnenden Paares kommen und in das etwa zwei Meter entfernte Mädchenzim-

mer gehen. Ich folge ihnen, wie zuvor besprochen, in das Zimmer und setzte mich dort auf den Boden. Die Schwestern tragen Schlafanzüge sowie Windeln. Claudia trägt Jeans und Wollpulli und fragt, ob sie „aus dem Astrid Lindgren Buch vorlesen“ soll. Susanne macht ein fröhlich zufriedenes Gesicht, zieht ein dickes Buch aus dem Regal, übergibt es Claudia mit den Worten „Pipi Langstrumpf“ und steigt in ihr Bett. Claudia schaut fragend zu Ela und äußert „Ist Pipi Langstrumpf ok?“, worauf diese mehrfach nickt. Claudia liest dann für etwa 20 Minuten mit ruhiger Stimme vor. Dabei sitzt sie mit ausgestreckten Beinen auf einem Stuhl seitlich zu einem Hochbett, in dem unten Susanne liegt und oben Ela sitzt. Während die liegende Susanne mit halb geschlossenen Augen bereits nach einigen Minuten eine gewisse Müdigkeit ausdrückt, probiert Ela über einige Minuten hinweg mit konzentriertem Blick Hautstückchen von ihrem Zeh zu popeln. Claudia unterbricht schließlich kurz das Vorlesen und sagt mit ruhiger, aber bestimmter Stimme: „Ela, hör jetzt mal auf mit deinem Fuß da“, worauf Ela mit gerunzelter Stirn und leicht quengelnd sagt: „Ich weiß, aber das juckt, Mama“. Claudia mit ruhiger Stimme, „Du musst das einfach mal in Ruhe lassen“, woraufhin Ela den Mund zu einer unzufriedenen Miene verzieht, die Finger von ihrem Zeh nimmt und sich nun hinlegt. Gegen 20:35 Uhr sagt Claudia schließlich zum Ende eines Abschnitts „So“ und klappt das Buch zu. Sie steht auf und beugt sich runter zu Susanne. Diese erhebt sich aus der Liegeposition, Claudia gibt ihr einen Kuss auf die Wange, dann gibt Susanne Claudia einen Kuss auf die Wange und Claudia streckt ihren gebeugten Rücken wieder gerade durch, so dass sie nun auf der Höhe von Ela ist. Ela bewegt sich zu Claudia, Claudia beugt ihren Kopf nun zu Ela, Ela legt ihren Arm umarmend um Claudias Schulter, Claudia gibt Ela einen Kuss auf die Wange, Ela gibt Claudia einen Kuss auf die Wange, dann geht Claudia zwei Schritte vom Bett weg und sagt mit sanfter Stimme „Schlaf gut“. Anschließend sagt sie in ruhiger, aber bestimmter Tonlage: „Und ich will kein Theater. Habt ihr mich verstanden. Seid friedlich und schlaft schön. Gute Nacht“. Die Mädchen sagen nichts, ich stehe auf, sage „Gute Nacht“ und wir gehen aus dem Zimmer, Claudia knipst das Licht aus und zieht die Tür hinter mir zu. Anschließend gehen wir in die drei Meter entfernte Küche und unterhalten uns dort noch für etwa anderthalb Stunden.

Wird diese ethnografische Beschreibung des abendlichen Zu-Bett-Bringens in einem familienanalogen, institutionalisierten Betreuungsformat analysiert, so zeigen sich im Praxisvollzug deutlich andere Bindungszeichen zwischen der pädagogischen Fachkraft und den betreuten jungen Menschen die nahezu einen maximalen Kontrast hinsichtlich der hergestellten Nähe-Distanz-Relation in der pädagogischen Beziehung unter Bedingungen der Nähe darstellen. Gemäß dem Protokoll befinden sich die pädagogische Fachkraft und die von ihr betreuten Mädchen während der abendlichen Szene über einen längeren Zeitraum nicht nur gemeinsam in großer räumlicher Nähe. Sichtbar wird vielmehr ein pädagogisches Arrangement, welches in konstitutiver Weise unter räumlichen Nähebedingungen stattfindet. Die Fachkräfte leben mit den fremduntergebrachten jungen Menschen im gleichen Haushalt, teilen sich den gesamten Wohnraum, schla-

fen Tür an Tür und nutzen beispielsweise auch ein gemeinsames Badezimmer. Aus der alltäglich produzierten Raumordnung gehen keine separierten Wohnareale hervor, die Bewohner_innen konstituieren im Alltag eine Lebensgemeinschaft, erlangen dabei die vielfältigsten Informationen übereinander und leben gemeinsam in einem Informationsreservat. Die Fachkräfte und die betreuten jungen Menschen können sich wechselseitig dauerhaft zu unterschiedlichsten Zeitpunkten und in den verschiedensten Situationen des Alltags beobachten. Die pädagogischen Beziehungen weisen in diesem Setting bereits durch das alltägliche Zusammenleben wechselseitig unhintergebar umfangreiche Anteile des Persönlichen auf.

Neben dieser räumlich bedingten Nähestruktur zeigt jedoch insbesondere auch die protokollierte Praxis, dass die Beteiligten in dieser Szene pädagogische Beziehungen mit beidseitig hohen Anteilen der persönlichen Nähe emergieren lassen. Nach dem gemeinsamen Aufenthalt im Badezimmer unter Ausschluss des Ethnografen begeben sich die Akteur_innen in das Schlafzimmer der Kinder, in welchem die Pädagogin beiden Kindern vergleichsweise ausdauernd vorliest. Bevor sie damit beginnt, spricht sie jedes Kind noch einmal einzeln an und rahmt das Vorlesen damit als gemeinsam vollzogene abendliche Handlung, an der alle drei Personen persönlich beteiligt sind. Im anschließenden Fortgang der Szene wird deutlich, dass die Protagonistinnen durch verschiedene Praxen insgesamt eine Atmosphäre der gemeinsamen Vertrautheit und Ungezwungenheit erzeugen und dabei beidseitig in hohem Maße auf persönliche Anteile des Gegenübers zugreifen. So markiert die Fachkraft beispielsweise einerseits die eigene Zuständigkeit für den Zustand des Fußes des Mädchens, indem sie dieses dazu auffordert, die körperliche Manipulation des Fußes einzustellen. Dies akzeptierend zeigt andererseits auch das Mädchen an, dass sie sich in vergleichsweise umfassender Weise auf persönliche Anteile der Fachkraft als Person bezieht. Das Mädchen adressiert die Fachkraft als „Mama“, worauf von dieser bestätigend reagiert wird. Der familienanalogen Logik des Settings in sprachlich expliziter Weise folgend, markieren die Beteiligten im Alltag also intersubjektiv die Existenz eines familialen Beziehungsverhältnisses, was gemeinhin als Beziehungsstruktur mit den höchsten Anteilen des Persönlichen respektive als Beziehungsstruktur „ganzer Personen“ gilt (vgl. u. a. Luhmann, 2009; Wernet, 2003; Oevermann, 1996). Zumindest vom Anspruch her präsentieren die Beteiligten folglich gemeinsame Beziehungsverhältnisse, im Rahmen derer sich sämtliche Themen einbringen lassen, d. h. sie zeigen ein potentiell allumfassendes Arrangement an, in welchem sämtliche Themen auch zum Gegenstand des pädagogischen Handelns werden können.

Diese Emergenz pädagogischer Beziehungen mit persönlich geringem Distanz- und hohem Näheanteil dokumentiert sich des Weiteren auch im Umgang mit körperlicher Nähe. Findet während des Vorlesens zwischen der Fachkraft und den Mädchen zunächst noch kein körperlicher Austausch statt, zeigen sich abschließend jedoch gemeinsam vollzogene körpergestützte Verabschiedungsrituale und Zuneigungsbekundungen. Die Beteiligten kommen sich gegenseitig entgegen, geben sich beidseitig Verabschiedungsküsse auf die Wange und ein Mädchen umarmt die Pädagogin, ehe diese schließlich das Zimmer verlässt. Im Rahmen der erzeugten körperlichen Nähe werden die Akteurinnen

somit auch noch einmal umfassender sinnlich füreinander wahrnehmbar, wodurch sie wiederum bestimmte Informationen über ihr Gegenüber erlangen können. Sie können beispielsweise die Atem- oder Herzfrequenz des Gegenübers spüren und erfahren, wie sie aus nächster Nähe riechen. Infolge dieses körperlichen Austausches erlangen sie somit auch Zugang zu einem weiteren Informationsreservat des Gegenübers und durch die erzeugte körperliche Nähe erfolgen wiederum auch wechselseitig Zugriffe auf persönliche Anteile der jeweiligen Anderen.

Resümierend zeigt sich durch die Analyse von Bindungszeichen in einer für dieses familienanaloge Setting typischen Szene die Fallstruktur der Emergenz einer spezifischen Nähe-Distanz-Relation in pädagogischen Beziehungen. Sichtbar am Umgang mit Räumlichkeiten und der Verfügbarkeit von persönlichen Informationen übereinander, Benennungen, dem Vollzug gemeinsamen Handelns sowie Zugriffen auf die Körper, bilden sich pädagogische Beziehungen zwischen der Pädagogin und den betreuten Mädchen heraus, die sich insgesamt durch vergleichsweise hohe persönliche Nähe- und geringe Distanzanteile auszeichnen. Wenngleich auch diese pädagogischen Beziehungen asymmetrische Beziehungen sind, so entsteht infolge des alltäglichen und familial gerahmten Zusammenlebens in einem Haushalt hier ein Bedingungsgefüge, in welchem sowohl die Pädagog_innen als auch die jungen Menschen beiderseitig in hohem Maße auf persönliche Anteile des Gegenübers zugreifen können. Basierend auf der Analyse der Alltagspraxis in diesem Setting lässt sich folglich insgesamt ein pädagogisches Muster rekonstruieren, dessen Kernlogik als *Maximierung der persönlichen Nähe* in der pädagogischen Beziehung bezeichnet werden kann. Die für familienanaloge Betreuungsformen strukturell naheliegende Entstehung von Sozialbeziehungen mit hohen Anteilen der Diffusität wird infolge dieses Musters auch alltäglich produziert. Seitens der pädagogischen Fachkräfte wird durch diese Praxis versucht, die pädagogischen Beziehungen im Alltag zu familialisieren und persönlich zu gestalten. Damit scheint die Spezifität des pädagogischen Handelns der Fachkräfte insbesondere darin zu liegen, gegenüber den jungen Menschen im „Modus des Als-ob“ (Gehres & Hildenbrand, 2008, S. 104) zu agieren und zu diesen „diffuse Beziehungen ‚auf Zeit‘“ (Gehres & Hildenbrand, 2008, S. 104) zu entwickeln, wodurch die Berufsförmigkeit des Handelns im Alltag nahezu vollständig unsichtbar wird.

4. Beziehungsgestaltung in Erziehungsstellen im ethnografischen Blick – Zusammenfassende Diskussion

Werden die Erkenntnisse im Rahmen einer vergleichenden Betrachtung in generalisierender Absicht in Bezug auf die pädagogische Beziehungsgestaltung in Erziehungsstellen vergleichend zusammengefasst, so lassen sich insbesondere drei Erkenntnisse herausstellen. Erziehungsstellen erfüllen wie alle stationären Hilfen zur Erziehung gesellschaftlich die Funktion, elterliche Aufgaben rechtlich kodifiziert in nicht-reziproke Sorgebeziehung zu überführen. Sie stellen eine Betreuungsform dar, in denen sich das Pädagogische im Rahmen eines mehrgenerationalen Zusammenwohnens von jungen

Menschen, pädagogischen Fachkräften und häufig auch weiteren Familienangehörigen realisiert. Im Rahmen dieses Arrangements findet berufsförmiges pädagogisches Handeln unter spezifischen Bedingungen der Nähe statt. Personelle Kontinuität, langfristiges Zusammenwohnen und ein gemeinsames Agieren im Alltag stellen Bedingungen dar, unter denen pädagogische Fachkräfte und betreute junge Menschen viel Wissen übereinander generieren, gemeinsame Routinen und Rituale herausbilden und ein hohes Maß an persönlicher Vertrautheit entwickeln können. Als familienanaloge Betreuungsform lassen sich Erziehungsstellen folglich erstens als eine *Betreuungsform der Nähe und Vertrautheit* bezeichnen, in denen das Pädagogische unter Bedingungen einer strukturellen Nähe realisiert wird, wobei sich auch die berufsförmige Grundlage und öffentliche Beauftragung keineswegs sperrig gegenüber der Entwicklung von Nähe zwischen den Beteiligten zeigt.

Zweitens verdeutlichen die Analysen des empirischen Materials allerdings auch, dass sich auch unter nahezu deckungsgleichen Rahmenbedingungen *sehr differente Grundstrukturen persönlicher Nähe-Distanz-Relationen* zwischen den Beteiligten herausbilden. Theoretisch sensibilisiert durch E. Goffmans (1982) Erörterungen über das sichtbare Ausmaß persönlicher Nähe in sozialen Beziehungen respektive Bindungszeichen, dokumentieren die Rekonstruktionen, dass die Rahmenbedingungen familienanaloger Angebote zwar die Entwicklung von Beziehungen mit wechselseitig hohen Anteilen der persönlichen Nähe sowie Momenten der Diffusität begünstigen. Gleichwohl zeigen sich im pädagogischen Umgang mit Räumlichkeiten, dem Gewähren oder Nicht-Gewähren von Zugängen zu Informationsreservaten, sprachlichen Bezeichnungen der Gegenüber, Vollzugsweisen des gemeinsamen Handelns sowie Umgangsweisen mit Körperlichkeit, dass die Beteiligten pädagogische Beziehungen mit sehr unterschiedlichen Anteilen der persönlichen Nähe oder Distanz im Alltag performativ hervorbringen. Insofern lässt sich in Erziehungsstellen zwar eine besondere Nähestruktur identifizieren, gleichwohl führt diese nicht zu einer generellen Nähe-Distanz-Struktur in den pädagogischen Beziehungen in diesem pädagogischen Arrangement.

Basierend auf der Analyse von sichtbaren Bindungszeichen während des Vollzugs pädagogischer Praxis können drittens zwei kontrastive Herstellungsmuster rekonstruiert werden, mittels derer im Alltag von Erziehungsstellen spezifische Relationen persönlicher Nähe und Distanz zwischen den Beteiligten produziert werden. So zeigt sich im Vollzug der pädagogischen Praxis in einem Fall die Grundstruktur einer Praxis, welche sich als *Maximierung der persönlichen Distanz* innerhalb der pädagogischen Beziehungen unter den Bedingungen der Nähe bezeichnen lässt. Zwar wird hier seitens der pädagogischen Fachkräfte auf persönliche Anteile der betreuten jungen Menschen zugegriffen. Dennoch wird im Alltag regelhaft insbesondere mittels der Institutionalisierung von räumlichen Separierungen, getrennten Vollzügen zahlreicher Alltagspraxen und der Vorgabe einer distanzierten Anrede versucht, den jungen Menschen ihrerseits sehr begrenzte Möglichkeiten für Zugriffe auf persönliche Eigenanteile der Fachkräfte zu gewähren. Der angelegten Diffusität in einem familienanalogen Setting wird mit einer pädagogischen Handlungspraxis begegnet, welche die Spezifität der pädagogischen Beziehung über den Vollzug einer vergleichsweise distanzierten pädagogischen

Praxis sicherzustellen versucht. Damit wird paradoxerweise allerdings auch die Familienanalogie des Angebotes alltäglich desavouiert. Im anderen Fall zeigt sich die Grundstruktur einer Praxis, die sich als *Maximierung der persönlichen Nähe* innerhalb pädagogischer Beziehungen unter den Bedingungen der Nähe beschreiben lässt. Im Zuge des alltäglichen Zusammenlebens in einer Privatwohnung, des Verzichts auf räumliche Separierungen, mannigfaltiger Begegnungen in Alltagssituationen und dem Gestalten eines gemeinsamen Alltags, greifen die Protagonist_innen beidseitig beständig auf persönliche Anteile ihrer Gegenüber zu. Die angelegte Diffusität des Settings wird über eine familialiserte pädagogische Praxis grundiert, im Rahmen derer die pädagogischen Fachkräfte berufsbedingt diffuse pädagogische Beziehungen mit den bei ihnen lebenden jungen Menschen konstituieren. Den ethnografischen Daten der Studie zufolge korrespondieren derartige Muster auch mit den Interpretationen des pädagogischen Auftrags sowie Relevanzsetzungen der Betreuenden. So findet sich im Fall der distanzmaximierenden Fachkräfte eine Deutung des pädagogischen Auftrags, welche in der alltäglichen Sicherstellung des kindlichen Versorgt-Seins besteht. Die Herkunftsfamilie wird als unersetzbar markiert und den alltäglichen Distanzierungen liegt das Motiv zugrunde, die Angriffsflächen für antizipierte persönliche Kränkungen durch die betreuten jungen Menschen möglichst gering zu halten. Demgegenüber betrachten es die nähemaximierenden Fachkräfte neben der Sicherstellung des kindlichen Versorgt-Seins zudem als pädagogischen Auftrag, den Kindern auch im Rahmen einer stationären Unterbringung besonders emotional fundierte Beziehungserfahrungen zu bieten und diese mit der Assoziation von Familialität zu verknüpfen. Bisherige Befunde ergänzend (vgl. Niederberger & Bühler-Niederberger, 1988; Freigang & Wolf, 2001; Gehres & Hildenbrand, 2008), verweisen diese Erkenntnisse folglich darauf, dass pädagogische Fachkräfte in familienanalogen Betreuungsformen nicht per se darauf orientieren ein Milieu diffuser Sozialbeziehungen sowie enge persönliche Bindungsbeziehungen zum Gegenüber zu evozieren. Vielmehr finden sich auch in diesen Settings Fachkräfte, die auf strukturelle Nähebedingungen mit einem vergleichsweise distanzierten Rollenhandeln reagieren und pädagogische Familialität mehr oder weniger explizit zurückweisen.

Die referierten empirischen Befunde raten dazu, pädagogische Beziehungsgestaltungen nicht nur in methodisch-didaktisch durchkomponierten Formen pädagogischen Handelns zu vermuten, sondern auch in sozialen Interaktionen, in denen das Pädagogische nicht sofort eine Präsenz dokumentiert oder aber von alltagsweltlichen Handlungen überlagert wird. erinnert wird damit an ältere Überlegungen (vgl. Giesecke, 2010; Koring, 1989), deren professionstheoretische Relevanz bislang allerdings nur andeutungsweise diskutiert wurde (vgl. Pfadenhauer, 2003; Köngeter, 2009). Anknüpfend an die in diesem Beitrag präsentierten Ergebnisse ist diskussionswürdig, ob die in den zurückliegenden Jahren geführte Professionalisierungsdiskussion, die wesentlich darauf konzentrierte, zwischen diffusen, offenen, familialen – im Kern nicht professionellen – und spezifischen, thematisch fokussierten – professionellen – Beziehungskonstellationen zu unterscheiden (vgl. u. a. Oevermann, 1996), nicht unter Bezug auf die hier diskutierten Praktiken des Pädagogischen einer empirischen wie theoretischen Schärfung bedarf, weil die „widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität“ (Oevermann,

1996, S. 155) mit Blick auf sozialpädagogische Praxen eine anders gelagerte Modulation erfährt als in schulpädagogischen oder therapeutischen Kontexten und den dort hergestellten Arbeitsbündnissen. Die Praxen der Herstellung und Reproduktion von Beziehungen in den vorgestellten Fällen bleiben, pointiert formuliert, einem alltagspraktischen Professionalisierungsmodell verhaftet. Diffuse, keineswegs spezifische Modellierungen des pädagogischen Alltags prägen und durchziehen das Interaktionsgeschehen in den Erziehungsstellen. Wärme, Nähe, Intimität, Allzuständigkeit, souveräne wie dichte Fürsorglichkeit, Körperlichkeit und sehr dichte Beziehungsgestaltungen, also soziale Praktiken der Erzeugung von Geborgenheit und Sicherheit, Anteilnahme und Praktiken der Ermöglichung von Partizipation sowie der Herstellung von Würde und der Ermöglichung von Situationen, Anerkennung zu erleben, mithin Interaktionssituationen, die die Gestaltung der Wege durchs Leben zu arrangieren vermögen, können demnach gerade in den diffus modellierten Beziehungen erfahren werden. Das in diesen dichten pädagogischen Situationen unter den Bedingungen einer thematisch allzuständigen Offenheit Erlebte zeigt seine Bedeutung für die biografischen Lebenslaufgestaltungen in den Narrationen über das gelebte Leben (vgl. Hübsch, Schäfer & Thole, 2014).

Für die pädagogische Professionsforschung und -theorie formuliert diese verdichtete, theoretische Fokussierung die herausfordernde Frage, ob und wenn wieweit und unter welchen konkreten Bedingungen in strukturell sehr dicht und intim modellierten pädagogischen Handlungsfeldern die dort beobachteten Praktiken als professionell anzusehen sind, wenn neben spezifischen auch emotional diffus angelegte Beziehungspraktiken den Alltag durchweben. Unter Reflexion der für den schulischen Kontext vorliegenden Befunde und Diskussionen (vgl. u. a. Wernet, 2003, 2004; Kowalski, 2015; Helsper & Reh, 2012, S. 272) ist für sozialpädagogische Beziehungsgestaltungen zu fragen, ob nicht – und wenn in welcher Form und mit welchem Profil – in strukturell intimen Handlungsfeldern die dort anzutreffenden pädagogischen Praxen eine besondere, spezifische Idee des Professionellen hervorbringen respektive generieren – schlichter formuliert: Wird den referierten Befunden Relevanz und Gültigkeit zugesprochen, dann bleibt zu diskutieren, unter welchen Prämissen auch emotional diffuse Beziehungspraxen als professionelle Beziehungsverhältnisse angesehen werden können.

Literatur

- Adler, P.A., & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage.
- Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur* (S. 7–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Andresen, S., & Heitmeyer, W. (2012). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen – eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 11–21). Weinheim: Beltz Juventa.

- Bausch, C. (2001). Die Inszenierung des Sozialen. In C. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim/München: Juventa.
- Bonhoeffer, M., & Widemann, P. (Hrsg.) (1974). *Kinder in Ersatzfamilien*. Stuttgart: Klett.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2010). Introduction. Grounded Theory Research: Methods and Practices. In dies. (Hrsg.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (S. 1–28). Los Angeles: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: Sage.
- Dellwing, M., & Prus, R. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dörr, M., & Müller, B. (2006). Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In dies. (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 7–27). Weinheim/München: Juventa.
- Eschelbach, D. (2010). Erziehungsstellen: rechtliche Grundlagen und Anwendungsschwierigkeiten in der Praxis. In H. Kindler, E. Helmig, T. Meysen & K. Jurczyk (Hrsg.), *Handbuch Pflegekinderhilfe* (S. 770–780). München: DJI e. V.
- Fegert, J., Rassenhofer, M., Schneider, T., Spröber, N., & Seitz, A. (Hrsg.) (2013). *Sexueller Kindesmissbrauch – Zeugnisse, Botschaften, Konsequenzen*. Weinheim/München: Beltz.
- Freigang, W., & Wolf, K. (2001). *Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Porträts*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Friebertshäuser, B., Richter, S., & Boller, H. (2010). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 379–396). Weinheim/München: Juventa.
- Gabriel, T., Keller, S., & Studer, T. (2007a). *Wirkungen erzieherischer Hilfen. Metaanalyse ausgewählter Studien*. Bielefeld: BMFSFJ.
- Gabriel, T., Keller, S., & Studer, T. (2007b). *Wirkung erzieherischer Hilfen. Wirkungsorientierte Jugendhilfe*. Band 3. Bielefeld: BMFSFJ.
- Gadow, T., Peuker, C., Pluto, L., van Santen, E., & Seckinger, M. (2013). *Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde und Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gehres, W., & Hildenbrand, B. (2008). *Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesecke, H. (2010). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/München: Juventa.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public. Microstudies of public order*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1982). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (2010). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (8. Aufl.). München/Zürich: Pieper.
- Hamberger, M., Hardege, B., Henes, H., Krumbholz, M., & Moch, M. (2001). „das ist einfach eine richtige Familie.“ *Zur aktuellen Entwicklung von Erziehungsstellen als Alternative zur Heimerziehung*. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.
- Helsper, W., & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 265–290). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Miege (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 62–71). Stuttgart: Klinkhardt.
- Helsper, W., Kramer, T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildenbrand, B. (2006). *Öffentliche Erziehung. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Theorie der Identitätsbildung und gelingender Lebenspraxis unter den Bedingungen öffentlicher Erziehung am Beispiel des Sozialisationsmilieus Pflegefamilie*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-219430> [04.01.2018].
- Hübsch, F., Schäfer, M., & Thole, W. (2014). *Pädagogischer Alltag und biographische Werdegänge. Erziehungsstellen und pädagogische Hausgemeinschaften im Blick*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klatetzki, T. (2006). Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 73–84). Weinheim/München: Juventa.
- Königter, S. (2009). *Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Koring, B. (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kowalski, M. (2015). Intransparenz und Nähe-Entgrenzung – Bruchstellen in der Lehrer-Schüler-Beziehung. *Schulpädagogik heute*, 6(12), 1–19.
- Luhmann, N. (2009). *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marmann, A. (2005). *Kleine Pädagogen. Eine Untersuchung über „Leibliche Kinder“ in familienorientierten Settings öffentlicher Ersatzerziehung*. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.
- Moch, M. (2007). Lebensverläufe junger Menschen in Erziehungsstellen. *Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 2(2), 49–55.
- Moch, M., & Hamberger, M. (2003). Kinder in Erziehungsstellen. Eine empirische Analyse ihrer Vorgeschichte und ihrer aktuellen Lebenssituation. *Unsere Jugend*, 7(3), 98–107.
- Müller, B. (2006). Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 141–157). Weinheim/München: Juventa.
- Niederberger, J. M., & Bühler-Niederberger, D. (1988). *Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion*. Stuttgart: Enke.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routledge.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Piorkowski-Wühr, I. (1978). Fünf Jahre Erziehungsstellen. Ein Resümee bisheriger Erfahrungen des LWV Hessen. *Unsere Jugend*, 30, 157–163.
- Planungsgruppe PETRA, & IGfH (Hrsg.) (1995). *Erziehungsstellen – Professionelle Erziehung in privaten Haushalten. Eine Studie über die Leistungsmöglichkeiten der Erziehungsstellen des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen*. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014). *Kinderrechte in der Praxis pädagogischer Beziehungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam Interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.

- Sauer, M. (1979). *Heimerziehung und Familienprinzip*. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand.
- Schleiffer, R. (2015). *Fremdplatzierung und Bindungstheorie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Scott, M., & Lyman, S. (1976). Praktische Erklärungen. In M. Auwärter, E. Kirsch & K. Schröter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (S. 73–114). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder)*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Vollzeitpflege*. Wiesbaden.
- Strobel-Eisele, G., & Roth, G. (2013). Einleitung: Koordinaten pädagogischer Beziehungen. In dies. (Hrsg.), *Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen* (S. 9–22). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thiersch, H. (2006). Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 29–45). Weinheim/München: Juventa.
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Königter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W., Baader, M., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, U., & Thompson, C. (Hrsg.) (2013), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thole, W., & Cloos, P. (2006). Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus. Zur Kontextualisierung von Nähe und Distanz im sozialpädagogischen Alltag. In A. Heimgartner & K. Lauermaun (Hrsg.), *Kultur in der Sozialen Arbeit* (S. 123–142). Klagenfurt: Hermagoras.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität*. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2004). Pädagogische Professionalität „außer Dienst“. Eine Replik auf Twardella. *Pädagogische Korrespondenz*, 33, 75–86.
- Wolf, K. (2002). Spezialisierte Profis oder geduldige Hausfrauen? Zum Selbstverständnis von Mitarbeiterinnen in Erziehungsstellen. *Evangelische Jugendhilfe*, 79(1), 24–33.
- Wolf, K. (2007). *Metanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht*. Bielefeld: BMFSFJ.
- Wolf, K. (2010). Der Versuch, glücklich zu leben: Lebensgemeinschaften als pädagogischer Ort. In Sozialpädagogisches Institut am SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.), *Glücklich an einem fremden Ort. Familienähnliche Betreuung in der Diskussion* (S. 108–124). München: SOS Kinderdorf e. V. <https://www.sos-fachportal.de/blob/114480/98f0a2e47a2786346254bcaaf0c6c73c/buchfaeb-data.pdf> [02.01.2018].
- Wulf, C., Göhlich, M., & Zirfas, J. (2001). Sprache, Macht und Handeln. Aspekte des Performativen. In dies. (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (S. 9–24). Weinheim/München: Juventa.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In dies. (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 7–41). Weinheim/Basel: Beltz.

Abstract: This article discusses results of the ethnographic study 'Zwischen Institution und Familie' (Between Institution and Family) that examines the arrangement of relationships in 'Erziehungsstellen'. Erziehungsstellen are a special type of residential care home where children and young people are cared for by qualified staff outside the family home. By analysing field notes about the everyday life, the article examines the practices of arranging pedagogical relationships and the construction of specific closeness-distance-relations. The findings show that, while acting under quite similar conditions, actors constitute very different pedagogical relationships and arrangements in this type of residential care.

Keywords: 'Erziehungsstellen', Ethnography, Residential Care, Paedagogical Relation, Closeness-Distance-Relation

Anschrift der Autoren

Dipl. Sozpäd. Maximilian Schäfer, Universität Kassel,
Fachbereich Humanwissenschaften,
Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel, Deutschland
E-Mail: mschaefer@uni-kassel.de

Prof. Dr. Werner Thole, Universität Kassel,
Fachbereich Humanwissenschaften,
Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel, Deutschland
E-Mail: wthole@uni-kassel.de