

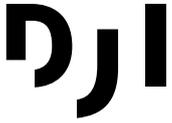
Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*



Deutsches
Jugendinstitut

Schwerpunktbericht 2021

Maria Jakob, Maruta Herding, Anja Frank, Daniel Diegmann

Professionelles Handeln im Team

Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Impressum

© 2022 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Datum der Veröffentlichung Juli 2022
ISBN: 978-3-86379-414-9
DOI: 10.36189/DJI202211

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Ansprechpartner:
Dr. Björn Milbradt
Telefon +49 345 68178-37
E-Mail milbradt@djf.de

Inhalt

Kurzfassung		5
1	Einleitung und aktuelle Situation der Modellprojekte	8
1.1	Das Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“	8
1.2	Schwerpunkt: Professionalität und Professionalisierung im Team	10
1.3	Aktuell: Die Arbeit der Modellprojekte in Zeiten der Pandemie	11
2	Profession und Professionalität	14
2.1	Zum Konzept pädagogischer Professionalität	14
2.2	Professionelle Reflexivität	16
2.3	Professionalität in kooperativen Teamkontexten	18
2.4	Professionalität in multiprofessionellen Settings	19
2.5	(Sozial-)Pädagogische Professionalität im Kontext von Sicherheit, Kontrolle und Strafe	20
3	Methoden	22
3.1	Methodologische Überlegungen	22
3.2	Erhebung	24
3.2.1	Einzelinterviews/Experteninterviews	24
3.2.2	Gruppendiskussionen	25
3.3	Auswertung	27
4	Strukturelle Lage der Modellprojekte	30
4.1	Teamzusammensetzung	30
4.2	Qualifikatorische Hintergründe der Projektmitarbeitenden	32
4.2.1	Fachrichtungen und Studienabschlüsse	32
4.2.2	Zusatzausbildungen	32
4.2.3	Praktische Erfahrungen	33
4.2.4	Herausforderungen des Themenfeldes	33
4.3	Personalfluktuatation	34
4.4	Qualifizierungsstrategien der Teams bei Personalwechsel	36
4.4.1	Einarbeitung bei Neueinstieg	36
4.4.2	Einarbeitung bei Quereinstieg	37
4.5	Supervision und kollegiale Fallberatung	38
4.6	Zwischenfazit	39
5	Projektübergreifende Professionalisierungsprozesse im Themenfeld	41
5.1	Dynamiken und Ressourcen der professionellen Reflexivität des Feldes	41

5.1.1	Qualifizierungsprozesse und Reflexionsstrukturen	42
5.1.2	Foren des fachlichen Austauschs	43
5.1.2.1	AG Strafvollzug und Bewährungshilfe: Entstehung und Praxis	44
5.1.2.2	AG Strafvollzug und Bewährungshilfe: Bedeutung für die Selbstreflexion des Feldes	45
5.2	Sicherung professioneller Autonomie	46
6	Professionalität im Team: Kollektive Antworten auf zentrale Bezugsprobleme	49
6.1	Bezugsproblem Klient	51
6.1.1	Wissen bündeln	53
6.1.2	Reflexiv vereinheitlichen	56
6.1.3	Ressourcen bündeln	58
	Exkurs: Diversität im Team und Professionalität	59
6.2	Bezugsproblem „Haftsystem“	61
6.2.1	Scheiternserfahrungen bewältigen	62
6.2.2	Forderungen stellen als Stellvertretende einer Profession	65
6.3	Bezugsproblem Programmlogik	69
6.3.1	Atypische und prekäre Anstellungsverhältnisse bewältigen und professionelle Kontinuität sichern	69
6.3.2	Hierarchie auf Augenhöhe praktizieren	73
6.3.3	Das Primat der Qualität wahren	76
6.3.4	Prävention und Deradikalisierung reklamieren	78
7	Fazit und Empfehlungen: Strukturen und Räume für pädagogische Professionalität unterstützen	81
7.1	Fazit: Professionalität und Professionalisierung im Themenfeld	81
7.2	Empfehlungen	82
7.2.1	Personelle Ausstattung der Modellprojekte als Teams	82
7.2.2	Personelle Kontinuität in den Modellprojekten ermöglichen	83
7.2.3	Professionelle Autonomie gewährleisten	83
7.2.4	AG Strafvollzug und Bewährungshilfe weiter fördern	84
8	Abkürzungsverzeichnis	85
9	Literaturverzeichnis	86

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt das veröffentlichende Institut die Verantwortung.

Kurzfassung

Schwerpunkt des diesjährigen Berichts der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte (MP) zur Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe ist das Thema Professionalität und Professionalisierung auf Teamebene. Wir untersuchen die professionellen Selbstverständnisse und Professionalisierungsstrukturen der MP sowie die Anforderungen an pädagogische Professionalisierung, die sich im Kontext von Strafvollzug und Bewährungshilfe stellen. Als professionelles Handeln (sozial-)pädagogischer Fachkräfte verstehen wir ein solches, das im Kern mit den Adressatinnen und Adressaten deren lebensweltliche Krisen bearbeitet und stellvertretend für sie Lösungen auslotet. Es realisiert sich in Face-to-Face-Interaktionen und fußt auf spezifischen Voraussetzungen, u. a. auf wissenschaftlichem, methodischem und feldspezifischem Wissen, Fähigkeiten der Beziehungsgestaltung, kritischer Selbstreflexion, erfahrungsbasierten Praxen und sozialen Kompetenzen. Da die Arbeit der MP im Team stattfindet und stark von (Selbst-)Reflexivität und Aushandlungsprozessen geprägt ist, stellt das Team einen zentralen Ort dar, an dem Professionalisierung verhandelt und vorangebracht wird. Deshalb gehen wir in diesem Bericht der Frage nach, was Professionalität auf Teamebene ausmacht und welche Rahmenbedingungen eine Professionalisierung im Themenfeld begünstigen oder verhindern.

Methodik

Datengrundlage des Berichts ist eine Vollerhebung unter allen 24 Teilprojekten der 14 MP. Dazu zählen narrative Einzelinterviews mit Projektmitarbeitenden aller Projekte sowie elf Gruppendiskussionen mit Projektteams. Sie wurden im Zeitraum zwischen Mai und August 2021 geführt und fanden pandemiebedingt größtenteils per Videokonferenz statt. Die Durchführung von Gruppendiskussionen hatte zum Ziel, geteilte Erfahrungen und gemeinsames Orientierungswissen, professionsspezifische Deutungsmuster und interaktive Prozesse zu erheben. Die Auswertung war an der dokumentarischen Methode orientiert, um neben explizitem Wissen auch das dem praktischen Handeln zugrundeliegende implizite Wissen herauszuarbeiten. Sie zielte schließlich auf eine Typisierung von Bezugsproblemen, auf die die Teams in ihrer Arbeit stoßen, und ihre darauf bezogenen professionellen Umgangsweisen.

Strukturelle Lage der Modellprojekte

Die Analyse der strukturellen Lage der MP zeigt, dass in diesem Themenfeld bereits ein hoher Grad an Professionalität vorherrscht. So verfügen die Projekte sowohl über eine große (sozial-)pädagogische Expertise als auch über eine breite interdisziplinäre Ausbildung, Zusatzausbildungen und praktische Erfahrungen. Auch Reflexionsformate wie Supervision und kollegiale Fallberatung werden vielfach genutzt und unterstützen Professionalisierungsprozesse im Team. All dies ist auch notwendig, um der großen Aufgabenbreite und den zahlreichen Anforderungen des Themenfeldes gerecht zu werden. Dennoch stehen auch einige Aspekte der Professionalisierung entgegen, darunter die hohe Personalfuktuation, die maßgeblich in den jährlich befristeten Arbeitsverträgen begründet liegt. Diese resultieren zumeist aus den förderrechtlichen Rahmenbedingungen der Modellprojekte.

Projektübergreifende Professionalisierungsprozesse im Themenfeld

Die Professionalisierung im Themenfeld vollzieht sich zum einen auf Ebene der individuellen Qualifizierungsprozesse und zum anderen auf kollektiver Ebene mit der Herausbildung von Reflexionsstrukturen wie Institutsgründungen, Netzwerken und Austauschforen. Besonders hervorzuheben ist die AG Strafvollzug und Bewährungshilfe: Dieser Raum ist spezifisch auf die Herausforderungen des Themenfeldes zugeschnitten und dient der gemeinsamen Problembearbeitung, dem Erfahrungsaustausch und der kooperativen Arbeit an Qualitätskriterien und Standards für das Arbeitsfeld. Dies unterstützt die Sicherung professioneller Autonomie. Gefahren der Deprofessionalisierung pädagogischen Handelns bestehen hier durch quantitative Erwartungen an Fallzahlen und die Dominanz bürokratischer, sicherheitsbezogener Logiken des Strafvollzugs.

Professionalität im Team: Kollektive Antworten auf zentrale Bezugsprobleme

Wir haben drei zentrale Bezugsprobleme – im Sinne von Handlungsproblematiken oder Herausforderungen – für professionelles pädagogisches Handeln im Themenfeld identifiziert, auf die die Projektteams in ihrer Arbeit im Team reagieren. Für den Umgang mit diesen Bezugsproblemen haben wir jeweils mehrere typische Strategien herausgearbeitet: (1) Das Bezugsproblem „Klient“ besteht in der pädagogischen Begleitung von Klientinnen und Klienten und deren Problemlagen. Die Projektteams wenden dabei drei mögliche Strategien an: Sie **bündeln ihr Wissen**, um die Fälle genau zu analysieren und zu verstehen, sie **vereinheitlichen** Fälle durch eine vorher entwickelte einheitliche Perspektive oder sie **bündeln Ressourcen**, um den Bedürfnissen der Klientinnen und Klienten passgenau entsprechen zu können. (2) Das Bezugsproblem „Haftsystem“ steht für Schwierigkeiten und Reibungen zwischen den externen pädagogischen Trägern und dem Strafvollzugssystem. Im Umgang damit dient das Team dazu, entweder **Scheiternserfahrungen gemeinsam zu bewältigen** und neue Handlungsoptionen auszuloten, oder dazu, **als Stellvertreter der pädagogischen Profession Forderungen an das Haftsystem zu stellen**. (3) Das Bezugsproblem „Programmlogik“ deutet auf Herausforderungen, die sich aus den Rahmenbedingungen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ ergeben. Die Teams begegnen diesen Herausforderungen, indem sie **unsichere Anstellungsverhältnisse bewältigen**, innerhalb der MP **Hierarchie auf Augenhöhe praktizieren**, angesichts von Anforderungen an quantifizierbare Erfolge die **Qualität wahren** und die Begriffe **Prävention und Deradikalisierung** in pädagogisch gerahmte Problemlagen übersetzen.

Fazit und Empfehlungen

In der Gesamtschau zeigen sich im Themenfeld deutliche Professionalisierungsprozesse und vielfältige Strategien professionellen Handelns im Team. Folgende Empfehlungen sollen die pädagogische Autonomie der MP als Grundlage ihrer Professionalität weiter unterstützen.

- (1) Um eine Eigenständigkeit der (Teil-)Projekte hinsichtlich professioneller Reflexion und pädagogischer Zusammenarbeit zu ermöglichen, sollten sie in einer möglichen nächsten Förderperiode strukturell so beantragt und ausgestattet werden, dass sie von mindestens zwei bis drei Fachkräften bestritten werden.

- (2) Zur Verbesserung der personellen Kontinuität innerhalb der MP sollte geprüft werden, ob und wie die Dauer der Arbeitsverträge der Mitarbeitenden an die mehrjährigen Programmlaufzeiten angepasst werden kann.
- (3) Um professionelle Autonomie zu gewährleisten, sollten die MP von Anfang an in ihrer Konzeption ausreichend Zeit für die begleitenden Daueraufgaben wie Supervisionen und Kooperationen einplanen.
- (4) Die AG Strafvollzug und Bewährungshilfe als Begleitprojekt im Rahmen von „Demokratie leben!“ sollte auch über das Jahr 2022 hinaus gefördert werden.

1 Einleitung und aktuelle Situation der Modellprojekte¹

Der vorliegende Schwerpunktbericht zur Arbeit der Modellprojekte (MP) im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ systematisiert und präsentiert die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung (wB), die im Jahr 2021 gewonnen wurden. Der Bericht schließt an die bisherigen Berichte und Ergebnisdarstellungen der wB an, die seit 2019 jährlich mit verschiedenen thematischen Schwerpunktsetzungen veröffentlicht wurden (Herding u.a. 2021; Jukschat/Jakob/Herding 2020; Jakob/Kowol/Leistner 2019). Seit November 2017 verfolgen wir am Deutschen Jugendinstitut (DJI) intensiv die Arbeit der MP, analysieren das Themenfeld in seiner großen inhaltlichen, methodischen und konzeptionellen Breite und fragen nach den Potenzialen und Grenzen der Projektarbeit. Die kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung – über mehrere Jahre und Phasen des Förderprogramms hinweg – erlaubt es, Verstetigungen und Veränderungsprozesse im Themenfeld zu identifizieren und zu beschreiben, die Entwicklung des Feldes zu bewerten und Handlungsempfehlungen für dessen Weiterentwicklung zu unterbreiten.²

1.1 Das Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“

In der ersten Phase von „Demokratie leben!“ (2015–2019) wurden ab 2017 im Programmbereich J „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ 16 MP, in jedem Bundesland eines, gefördert. Nachdem das bayerische MP im Anschluss an die erste Programmphase verstetigt und in die Regelstrukturen überführt wurde, begannen im Jahr 2020 mit Beginn der zweiten Förderphase des Bundesprogramms 15 MP ihre Arbeit. Beim Übergang von der ersten in die zweite Förderphase bestand eine große Kontinuität der Akteure: Da der Bedarf an Angeboten in den Justizvollzugsanstalten und der Bewährungshilfe weiterhin als hoch

- 1 An der Entstehung des Berichts waren neben den wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten viele Akteure beteiligt, denen wir unseren Dank schulden. Zuerst sind dies die Teams der Modellprojekte, mit denen wir zusammenarbeiten durften, die uns mit großer Geduld und Offenheit Einblicke in ihre Arbeit gewährten und uns damit in die Lage versetzten, ihr Handlungsfeld und ihre (pädagogische) Praxis besser zu verstehen. Unser Dank geht zu gleichen Teilen auch an die Vertreterinnen und Vertreter der Justizministerien und Justizvollzugsanstalten, die uns auskunftsbereit ihre Perspektive auf das Themenfeld eröffnet haben. Zudem möchten wir Nele Scholz, Katharina Andersen und Zvonimir Leko für ihre tatkräftige Unterstützung als wissenschaftliche Hilfskräfte danken sowie Petra Göricke für ihre unschätzbare wertvolle Unterstützung bei der Bewältigung organisatorischer und redaktioneller Aufgaben.
- 2 Für weitere Erläuterungen zur Rolle und zum Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung vgl. Herding u.a. 2021.

eingeschätzt wurde und in der ersten Phase die Zugänge zu den Gefängnissen erarbeitet worden waren, nutzten viele der Träger und Verbände, die bereits im Programmbereich tätig waren, ihre gesammelten Erfahrungen und ihre Expertise, um auch in der zweiten Phase Modellprojekte umzusetzen (Herding u.a. 2021, S. 20). In Thüringen wurde von Anfang 2021 bis August 2021 kein MP gefördert, sodass im Projektjahr 2021 14 MP in den verschiedenen Bundesländern Angebote in Form von Einzelfallarbeit, Gruppenarbeit und Fachkräftefortbildung unterbreiteten. Bei den Modellprojekten handelt es sich um (sozial-)pädagogische Teams, die in Haftanstalten (Männer- und Frauenvollzug, Jugendvollzug, Untersuchungshaft) und im Kontext der Bewährungshilfe Präventions- und Deradikalisierungsarbeit leisten. Die Phänomenbereiche, denen die Angebote zugeordnet werden können, sind vorrangig Rechtsextremismus und islamistischer Extremismus, in Einzelfällen auch linke Militanz. Auch phänomenübergreifende Handlungsfelder werden durch die MP bearbeitet. Dabei findet ein sehr breites Spektrum an Angebotsformaten im Themenfeld Anwendung (u. a. Gruppenangebote für Inhaftierte zum demokratischen Lernen, Antigewalttrainings, Geschichtswerkstätten, Übergangsmangement, Ausstiegsarbeit, Stabilisierungscoachings, psychologisch-therapeutische Sprechstunden, Fortbildungen und Coachings für Fachkräfte). Sowohl in ihrer thematischen Ausrichtung als auch hinsichtlich der methodischen Umsetzung entwickeln die meisten MP in ihrer Arbeit Schwerpunkte, die sich an den lokalen Gegebenheiten, Bedarfen und Voraussetzungen orientieren, fast alle MP bieten jedoch sowohl Einzel- als auch Gruppenmaßnahmen und Fortbildungen an. Eine Übersicht der im Bundesprogramm geförderten Modellprojekte sowie Ausführungen zu den jeweiligen Zielgruppen, inhaltlichen und methodischen Fokussen und Grundsätzen der Arbeit bietet die Broschüre des BMFSFJ „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ (BMFSFJ 2022).³

Das BMFSFJ verfolgt mehrere Ziele mit der Förderung der MP (BMFSFJ 2020): Prozesse von politisch-weltanschaulicher und religiös-weltanschaulicher Radikalisierung im Strafvollzug und in der Zeit der Bewährung sollen frühzeitig erkannt, unterbrochen und ihnen soll präventiv begegnet werden. Dafür sollen auch die Mitarbeitenden in den Justizvollzugsanstalten weitergebildet werden. Bei bereits radikalisierten Inhaftierten sollen Distanzierungs- und Ausstiegsprozesse angestoßen und begleitet werden. Die Entwicklung von Unterstützungs- und Netzwerkprojekten verfolgt das Ziel, Klientinnen und Klienten in der Bewährungshilfe hinsichtlich radikaler, extremistischer und demokratiefeindlicher Einstellungen zu stabilisieren. Dazu soll auch ein wirksames Übergangsmangement unter Beteiligung aller relevanten Akteure beitragen. Ein weiteres Ziel besteht darin, Diskriminierung, vor allem aufgrund ethnischer Herkunft, sexueller Orientierung sowie religiöser Zugehörigkeit, zu verhindern. Als Zielgruppen gelten a) Jugendliche und junge Erwachsene sowie deren Familien, b) Beschäftigte und Auszubildende im Allgemeinen Vollzugsdienst, Mitarbeitende in Strafvollzug, Jugend- und Bewährungshilfe, die mit der Kernzielgruppe arbeiten, sowie c) staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure im Themenfeld. In ihrem Modellcharakter sollen die Projekte innovative Methoden

3 Zur spezifischen (Neu-)Ausrichtung der MP-Arbeit auf inhaltlicher, methodischer und struktureller Ebene und auf Ebene der Zielgruppen vgl. auch Herding u.a. 2021, S. 20–29.

und Ansätze systematisch erproben, bewerten und neu justieren, sodass diese Vorbilder für eine spätere Regelpraxis werden können.

1.2 Schwerpunkt: Professionalität und Professionalisierung im Team

Schwerpunkt des diesjährigen Berichts der wB sind die Themen Professionalität und Professionalisierung. Wir gehen davon aus, dass beides wichtige Faktoren für das Gelingen der Arbeit der Projekte sind und maßgeblich, um das Ziel zu erreichen, als Modelle Anregungen für eine gute Regelpraxis zu geben. Damit knüpfen wir an Ergebnisse aus früheren Berichten der wB an, in denen die Themen bereits aufgegriffen und angerissen wurden (Herding u.a. 2021; Jukschat/Jakob/Herding 2020) und vertiefen unsere Analysen diesbezüglich. Wir zielen mit unseren Untersuchungen auf die professionellen Selbstverständnisse und Professionalisierungsstrukturen der MP, auf deren Entwicklung und auf Fragen professioneller Reflexivität. Ein besonderes Augenmerk legen wir auf die Professionalisierungsanforderungen und -herausforderungen, denen die MP im Sicherheitskontext begegnen, also in jenen institutionellen Settings, die zuvörderst das Ziel haben, gesellschaftliche Risiken zu minimieren und Gefahren abzuwehren. Haftanstalten sind beispielhafte Orte einer solchen Sicherheitslogik. Wir fragen danach, wie sich die Professionalisierungs- und Konsolidierungsprozesse der MP fortsetzen, welche Strategien im Umgang mit einer hohen Fluktuation der Mitarbeitenden entwickelt werden und wie und mit welchem Ziel die Unterstützungsstrukturen sowie Begleitangebote des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ genutzt werden. Außerdem gehen wir der Frage nach, welche Antworten die MP auf die pädagogischen Paradoxien und unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Erwartungen an die Praxis geben. Wir fokussieren dabei die Professionalisierungsstrategien auf Ebene der Teams, also auf Ebene des Zusammenschlusses jener MP-Mitarbeitenden, die sich selbst als Team verstehen, die in Arbeitsbeziehungen zueinander treten und gemeinsam Projektziele verfolgen. Dementsprechend erschließen wir uns die Gegenstände der Untersuchung über Gruppendiskussionen mit den MP-Teams und Transkripte dieser Diskussionen bilden unser zentrales empirisches Material.

Im ersten Teil des Berichts stellen wir unser grundlegendes Verständnis von Professionalität und professionellem Handeln vor (Kapitel 2) und erläutern die Bedeutung, die den Themen im Kontext von Sicherheit und Strafvollzug zukommt. Wir wählen dazu einen den Phänomenen des Feldes entsprechenden offenen, begegnenden, rekonstruktiven und strukturtheoretischen Zugang zu Professionalität und Professionalisierung. Mit diesem lassen sich die vielfältigen und oft widersprüchlichen Anforderungen des pädagogischen Alltags und dessen strukturelle Bedingungen fassen. Dieser theoretische Bezug ist damit kein Professionalitätsmodell, das lediglich zwischen einer guten („professionellen“) und einer schlechten („unprofessionellen“) Praxis unterscheiden würde. Stattdessen geht es in der Rekonstruktion darum, verschiedene Formen professionellen Handelns im Team aufzufächern. Im darauffolgenden Kapitel 3 umreißen wir die methodischen und methodologischen Grundlagen unserer Untersuchungen. Anschließend beschreiben wir die strukturelle Lage der MP (Kapitel 4) und entfalten das Thema der Professionalisierung auf der

Ebene des Themenfeldes (Kapitel 5). Das Kapitel 6 umfasst die Ergebnisse unserer rekonstruktiven Analysen. Letztere fokussieren die Antworten der MP-Teams auf zentrale Bezugsprobleme, die ihnen im Feld begegnen und die Professionalität sowie professionelles Handeln herausfordern. Wir gehen den kollektiven Antworten nach, die die MP entwickeln, sowie den Funktionen, die die Projektteams in diesem Zusammenhang übernehmen. Der Bericht schließt mit einem Fazit und Empfehlungen (Kapitel 7).

1.3 Aktuell: Die Arbeit der Modellprojekte in Zeiten der Pandemie

Auch im Projektjahr 2021 war die Arbeit der MP in hohem Maße von der Covid-19-Pandemie beeinflusst und von den Folgen, die sich daraus für die Justizvollzugsanstalten (JVA) ergaben. Die Befürchtung von erhöhtem Infektions- und Ausbruchsgeschehen in Haftanstalten erschwerte den Zugang der MP zu den JVA und zu den jeweiligen Zielgruppen. Zwar konnte mithilfe der Implementierung und Umsetzung von strengen Hygienekonzepten ein Teil des Angebots aufrechterhalten werden. Dies traf jedoch nicht auf alle Maßnahmen zu, die von den MP geplant waren. Manche davon mussten auch abgesagt oder zeitlich verschoben werden.

Dabei war für die MP der Zugang zu den JVA und zu den Zielgruppen von verschiedenen Faktoren abhängig: Er variierte (1) mit der jeweiligen Phase der Pandemie (der Zugang war im Jahr 2021 im Frühjahr schwieriger als in der zweiten Jahreshälfte), unterschied sich (2) je nach Bundesland und den Pandemiepolitiken der jeweiligen Justizministerien und war (3) von der jeweiligen Arbeitsform eines Angebots abhängig. Erschwerend für die Arbeit der MP war zudem, dass die durch die Pandemie zusätzlich eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten der Gefangenen auch in anderen Bereichen bestanden (beispielsweise hinsichtlich familiärer Kontakte) und sich die Maßnahmen und Angebote der MP damit immer auch in Konkurrenz zu diesen befanden: Gefangene mussten noch stärker als sonst abwägen, ob sie ihre Kontaktmöglichkeiten und Telefonzeiten für die Pflege persönlicher und familiärer Beziehungen oder im Rahmen der Aktivitäten der MP nutzten.

Unter den Bedingungen der Pandemie zeigte sich, dass die in den letzten Jahren etablierten Arbeitsbeziehungen und auch persönlichen Beziehungen zwischen Mitarbeitenden der MP und Mitarbeitenden der JVA bzw. der Justizministerien häufig die Grundlage dafür waren, Kontakte aufrechtzuerhalten und Zugänge zu den Klientinnen und Klienten weiterhin zu ermöglichen. Neben diesen Faktoren waren auch rechtliche Bedingungen entscheidend. So konnten in manchen Bundesländern Projektmitarbeitende, die ihren Hauptwohnsitz nicht im selben Bundesland hatten, die Arbeit nicht immer umstandslos aufnehmen.

Beim Blick auf die realisierten Angebote und diejenigen Angebote, die ausgesetzt werden mussten, wird deutlich, dass vor allem die Gruppenarbeit mit der Zielgruppe der Gefangenen den größten Einschränkungen unterlag. Viele Projekte konnten in diesem Bereich keine Maßnahmen durchführen, und falls dies möglich war, dann nur in sehr reduzierter Form oder zeitlich deutlich verzögert. Nur wenige MP be-

richteten nicht von Problemen bei der Planung und Durchführung gruppenbezogener Angebote. Im Bereich der Einzelfallarbeit und der Fachkräftefortbildung wurden vonseiten der MP weniger pandemiebedingte Probleme benannt. Vor allem im Bereich der Fachkräftefortbildung nutzten die MP zunehmend auch digitale Formate, um die jeweilige Zielgruppe zu erreichen.

Der äußerst geringe Grad der Digitalisierung der JVA stellte dabei jedoch einen Hinderungsgrund dar, noch stärker auf digitale Angebotsformate zu setzen. Häufig scheiterten die Bemühungen der MP an der fehlenden Netzinfrastruktur und der mangelhaften IT-technischen Ausstattung der Haftanstalten. Hinzu kam auch hier eine Konkurrenz der Akteure um knappe digitale Ressourcen in den Haftanstalten. Versuche, über analoge Medien (Briefe, Methodenboxen etc.) den Kontakt zu den Zielgruppen aufrechtzuerhalten, erwiesen sich nicht selten als ungünstig, weil wenig funktional und nur in geringem Maße nachhaltig. Deutlich wurde, wie wichtig Face-to-Face-Kontakte zwischen Mitarbeitenden der MP und den Zielgruppen sind und dass diese nur begrenzt medial substituiert werden können.

Nichtsdestotrotz entwickelten viele MP kreative Ideen, um ihre Angebote weiterhin zu realisieren. Diese wurden an die Gegebenheiten vor Ort angepasst (beispielsweise, indem mit Gruppen gearbeitet wurde, deren Mitglieder im JVA-Alltag sowieso in Kontakt miteinander stehen), zeitlich neu strukturiert und inhaltlich modifiziert, um unter Pandemiebedingungen umsetzbar zu sein. Viele Projekte nutzten zudem die an manchen Stellen frei gewordenen zeitlichen Kapazitäten für konzeptionelle Weiterentwicklungen des Projekts, für die inhaltliche Verbesserung von Gruppenangeboten und Fortbildungen sowie für Austausch- und Qualifizierungsprozesse.

Neben der Arbeit mit den Zielgruppen stellte die pandemische Situation aber auch eine Herausforderung hinsichtlich teaminterner Prozesse in den MP dar. Viele Mitarbeitende nutzten aus Gründen des Infektionsschutzes die Möglichkeit zum Home-Office. Daraus resultierte nicht selten ein besonderer Austauschbedarf der Teammitglieder, sowohl formell als auch informell. Die Wichtigkeit der Dokumentation von Arbeitsprozessen und des (digitalen) Wissensmanagements machte es erforderlich, dass die MP hierfür Lösungen entwickelten, die effektiv und zielorientiert sind. Manche MP berichten zudem von der Schwierigkeit, sich in Zeiten physischer Distanz als Gruppe zu vergemeinschaften. Vielfach fehlte ein geteilter physischer Raum, in dem man gemeinsam Erfahrungen machen konnte. Umso bedeutender konnten „Zwischenräume“ werden, in denen sich Mitarbeitende dann doch einmal begegneten, sich „die Klinke in die Hand gaben“ und für einen kurzen Zeitraum miteinander in direkte Beziehung traten. Manche MP-Teams richteten auch tägliche morgendliche, kurze Treffen in Form von Videokonferenzen ein, um den teaminternen und persönlichen Austausch zu institutionalisieren.

Trotz der Schwierigkeiten und Probleme, denen die Mitarbeitenden der MP aufgrund der Pandemie begegneten und noch begegnen, wird aus ihren Berichten eine gewisse „neue“ Routine im Umgang mit diesen Herausforderungen deutlich. In den letzten zwei Jahren hat es ein Großteil der Projekte gelernt, flexibel und situativ auf immer neue Rahmenbedingungen zu reagieren. Bei vielen bleibt auch die Hoffnung,

dass die angezeigten Bedarfe in den JVA, die durch die Pandemie sichtbarer geworden sind (stärkere Digitalisierung, Bedeutung von Unterstützungsangeboten externer Akteure, Wichtigkeit von Außenkontakten für die Inhaftierten), in Zukunft auch strukturelle und institutionelle Veränderungsprozesse nach sich ziehen werden.

2 Profession und Professionalität⁴

In diesem Kapitel werden die konzeptuellen und theoretischen Grundlagen unserer Untersuchungen umrissen (Abschnitt 2.1). Dabei fokussieren wir die Aspekte von Profession und Professionalität, die für die Arbeit der MP eine hohe Relevanz besitzen. Wir entfalten im Folgenden unser Verständnis von Professionalität, beleuchten die Notwendigkeit einer professionellen Reflexivität (Abschnitt 2.2), die sich aus einem solchen Verständnis ergibt, die Spezifik teambezogener Professionalität (Abschnitt 2.3) und professionelles Handeln in multiprofessionellen Kontexten (Abschnitt 2.4), um abschließend die spezifischen Herausforderungen pädagogischer Professionalität in Sicherheitskontexten in den Blick zu nehmen (Abschnitt 2.5).

2.1 Zum Konzept pädagogischer Professionalität

Der Professionalitätsbegriff, der unseren Untersuchungen zur Arbeit der MP zugrunde liegt, knüpft an strukturtheoretische Überlegungen zu Professionen und professionellem Handeln an (Oevermann 2002, 1996). Ein solcher Begriff erlaubt es, das spezifische (sozial-)pädagogische Handeln in den größeren Kontext allgemeiner Professionalität zu rücken. Ausgangspunkt ist dabei nicht primär die Frage nach Qualifikationsprofilen der Mitarbeitenden in den MP, nach Zertifikaten und Abschlüssen, nach überprüfbarem Wissen und Kompetenzprofilen oder die Vermessung von Effizienz und Effektivität beruflichen Handelns. Zwar spielen einige dieser Faktoren eine Rolle bei der Beschreibung und Charakterisierung der Rahmenbedingungen und Professionalisierungsprozesse im Themenfeld (siehe Kapitel 4 und 5). Für die tiefergehende Analyse der Herstellung von Professionalität und von Professionalisierungsstrategien beruhen unsere Untersuchungen jedoch auf einem deskriptiven Modell von Professionalität, das Letztere aus einer Strukturlogik heraus begreift, also vor dem Hintergrund spezifischer Merkmale und Eigen-

4 Das Schwerpunktthema des vorliegenden Berichts, das mit den Begriffen Professionalität und Professionalisierung umrissen ist, verweist auf eine lange Tradition und vielgestaltige Auseinandersetzung sowohl in den Sozial- und Erziehungswissenschaften als auch in berufspraktischen und bildungspolitischen Zusammenhängen. Dabei ist die Antwort auf die Frage, was (pädagogische) Professionalität bedeutet und demnach professionelles Handeln kennzeichnet, keinesfalls eindeutig. Die Vielgestalt der Antworten gründet sich nicht nur auf unterschiedlichen thematischen Schwerpunktsetzungen, divergierenden theoretischen Rahmungen sowie methodischen und methodologischen Ausdifferenzierungen, sondern ist gleichsam Ausdruck von gesellschaftlichen Transformationen und deren Implikationen für professionelle Selbstverständnisse und Handlungsweisen (Thole/Polutta 2011).

schaften, die konstitutiv für genuin professionelles Handeln sind.⁵ Ein solches Modell bietet sich unter anderem deshalb an, weil es

- dem Untersuchungsfeld und dessen Phänomenen offen und mit „normativer Enthaltbarkeit“ (Lochner 2017, S. 325) begegnet. Damit wird deren Berechtigung nicht schon im Vorfeld durch Vorannahmen über Gelingensbedingungen pädagogischen Handelns überformt (ebd.).
- der Komplexität, Widersprüchlichkeit und spannungsreichen Realität pädagogischen Handelns gerecht wird,
- konsequent die spezifische Typik und die organisationalen Rahmenbedingungen des untersuchten Feldes berücksichtigt und
- die Kontingenz und Offenheit pädagogischer Praxis einfängt.

Werner Helsper (vgl. 2021, S. 19f.) führt sechs Merkmale auf, die konstitutiv für professionelles pädagogisches Handeln und pädagogische Professionalität sind:

- Professionelles Handeln fußt demnach auf spezifischem wissenschaftlichem Wissen, ist einer wissenschaftlichen Erkenntniskritik verpflichtet und wird in der Regel durch ein Studium erworben. In diesem Zusammenhang weitet Fritz Schütze (2021, S. 39ff.) den Blick auch auf solche Wissensformen aus, die eng an die jeweilige Berufspraxis geknüpft sind und die personen- und handlungsbezogene Erfahrungs- und Reflexionsbestände umfassen. Hinzu kommen metaprofessionell-reflexive Wissensformen, die die Selbstreflexion und kritische Überprüfung der eigenen Arbeit ermöglichen und systematische Bezugnahmen auf Paradoxien professionellen Handelns erlauben (ebd.).
- In professionellem Handeln ist zudem, so Helsper (vgl. 2021, S. 20), nicht das routiniert-standardisierte Handeln dominant, sondern dessen prinzipielle Offenheit und Ungewissheit. Deshalb lassen sich wissenschaftliche Theorien und Wissen auch nicht technologisch auf die jeweilige Praxis anwenden. Professionelle müssen immer mit der Besonderheit und der Spezifik von Personen und Situationen rechnen.
- Dies wird umso deutlicher, da professionelles pädagogisches Handeln nicht mit Gegenständen und Sachen zu tun hat, sondern mit Menschen, die selbst mit Eigensinn ausgestattet sind und die den Professionellen immer auch interpretierend und deutend gegenüberstehen.
- Bei einer solchen Arbeit mit Menschen geraten deren existenzielle Grundlagen in den Blick. Dementsprechend tief greifen Professionelle in die Gegenwarts- und Zukunftsbezüge der Menschen ein, sei es in physischer, psychischer oder

5 Professionelles Handeln und Professionalität können in einem strukturtheoretischen Sinn als solche beruflichen Tätigkeiten bezeichnet werden, die bestimmte Eigenschaften und Merkmale aufweisen, ohne die ein Verständnis des jeweiligen Berufsfeldes, und der in diesem Handelnden, nicht möglich ist. Einem solchen Verständnis von Professionalität liegt die Annahme zugrunde, dass jedes professionelle Handeln einem Berufsfeld zugeordnet werden kann, umgekehrt jedoch nicht jede Form der Arbeit oder Berufstätigkeit dem Typus professionellen Handelns angehört.

- moralisch-ethischer Hinsicht, hinsichtlich ihres rechtlichen Status wie auch hinsichtlich der Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe.
- Dies geschieht in der Regel in komplexen, mit Unsicherheit verbundenen Face-to-Face-Interaktionen. Für Professionelle sind die Interaktionen deshalb mit Unsicherheit verbunden, weil sie auf eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung und die Mitwirkung der Klientinnen und Klienten angewiesen sind, diese jedoch nicht umstandslos voraussetzen können. Die Herstellung einer solchen Arbeitsbeziehung liegt nicht gänzlich in den Händen der Professionellen und bleibt für sie im Prinzip unverfügbar. Sie kann nicht erzwungen oder technologisch erwirkt werden.
 - Professionelles Handeln unterliegt zudem einem spezifischen Ethos, das es nicht erlaubt, das Hilfesuch oder eine (stellvertretende) Krisenlösung abzulehnen. Das Handeln verfolgt einen universalistischen Anspruch. Es muss sich den Klientinnen und Klienten unabhängig von deren Ansehen zur Verfügung stellen.

Professionell, im Sinne pädagogischer Professionalität, ist demnach ein berufliches Handeln, das einer solchen Strukturlogik folgt. Pädagogische Professionalität entfaltet sich vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlichen Wissens, eines pädagogischen Ethos (Dollinger 2012) und im Bewusstsein dessen, dass sich pädagogischer Erfolg nicht automatisch und durch kausale Rezepte einstellt (Luhmann/Schorr 1979), sondern immer nur vor dem Hintergrund komplexer sozialer und interaktiver Prozesse. Sie entfaltet sich zudem dort, wo professionelle Standards einer pädagogischen Praxis und professionelle Logiken gegenüber professionsfremden Anforderungen gewahrt werden, wo also professionelle Praxis aufrechterhalten oder wiederhergestellt wird, wenn diese bedroht erscheint und wo auf Bedrohungen solcherart mit dem Entwickeln professionseigener Antworten und Handlungsoptionen reagiert wird.

2.2 Professionelle Reflexivität

Die aus einem solchen Verständnis resultierende prinzipielle Offenheit und Ungewissheit pädagogischen Handelns fordert Pädagoginnen und Pädagogen heraus, denn es lässt sich nie ganz klar bestimmen, welche Wirkungen erzielt werden, ob diese intendierter Art sind, nicht-intendiert oder gegebenenfalls sogar gegenteilig und ob die Folgen des eigenen Handelns den professionseigenen ethisch-moralischen Ansprüchen genügen. Sie können ihre Erwartungen nicht entlang kalkulierbarer Folgen des Handelns orientieren, sondern nur innerhalb eines Raums möglicher Effekte. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich Maßstäbe für pädagogische Professionalität vollkommen erübrigen, weil aufgrund der Offenheit und Ungewissheit professionelles Handeln zu einem willkürlichen Handeln wird. Damit würde sich professionelles Handeln einer Bewertung vollständig entziehen. Vielmehr fußt pädagogische Professionalität gerade auf der reflexiven Bearbeitung eben jener Ungewissheit. Sie erweist sich als bewusste Auseinandersetzung mit den Unsicherheiten und Unwägbarkeiten des eigenen Handelns (vgl. Combe 2015). Reflexivität bedeutet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, sich (für den Moment) in Distanz zum eigenen Handeln zu bringen, um dieses dann handlungsentlastet in den Blick zu

nehmen und (selbst-)kritisch beleuchten zu können. Gegenstand einer solchen pädagogischen Reflexivität wäre insbesondere eine Diskrepanz zwischen handlungspraktischen Vollzügen einerseits und fachspezifischem Wissen und normativen Anforderungen andererseits (vgl. Bohnsack 2020b, S. 20–22; siehe Kapitel 3). Sie wird relevant, weil Professionelle in der Praxis mit Handlungsproblemen konfrontiert werden, die sich nicht schematisch und widerspruchsfrei allein durch den Rückgriff auf fachspezifisches Wissen oder mithilfe normativer Leitlinien auflösen lassen.

Professionalität, so Helsper (vgl. 2021, S. 56), bemisst sich deshalb einerseits daran, ob Bildung, Lernen oder eine stellvertretende Krisenlösung⁶ gelingt und wie dieses Gelingen selbstkritisch-reflexiv bearbeitet wird. Sie zeigt sich andererseits in der reflexiven Durchdringung des Scheiterns pädagogischer Maßnahmen, des Fehlschlagens von Interventionen oder unaufgelöster personaler Krisen. Fehler im pädagogischen Handeln können nie vollständig ausgeschlossen werden. Vielmehr muss pädagogische Professionalität immer mit eigenen Fehlern und mit Scheitern rechnen (Koller/Rieger-Ladich 2013).

Reflexionsnotwendigkeiten professionell agierender Pädagoginnen und Pädagogen ergeben sich nicht zuletzt aus der paradoxen bzw. antinomischen Grundstruktur pädagogischen Handelns, also aus den Spannungsfeldern, in die das pädagogische Handeln eingewoben ist und die sich nie vollständig aufheben lassen. Helsper (2004) nennt hierfür sechs grundlegende Antinomien (Autonomie/Zwang, Organisation/Interaktion, Generalisierung/kulturelle Pluralisierung, Nähe/Distanz, Entfaltung/Disziplinierung, allgemeine Menschenbildung/soziale Brauchbarkeit), die sich nicht einfach in die eine oder andere Richtung auflösen lassen, sondern deren Pole tagtäglich und situativ im konkreten Handeln ausbalanciert werden müssen. Die Ausführungen Helspers beinhalten keine abschließende Reihung sämtlicher Antinomien, in die pädagogisches Handeln eingelassen ist. Je nach pädagogischem Berufsfeld und institutionellem Kontext können weitere Antinomien, Paradoxien und Widerspruchskonstellationen bedeutsam werden. Für das Feld der (sozial-)pädagogischen Präventions- und Deradikalisierungsarbeit haben wir in früheren Texten im Anschluss an Schütze (2000) maßgebliche Paradoxien herausgearbeitet, darunter Nähe/Distanz, Offenheit/Kontrolle und Verunsicherung/Orientierung (Jukschat/Jakob/Herding 2020; Jakob/Jukschat/Leistner 2020).

Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz, den wir unseren Untersuchungen zugrunde legen, behauptet die Unabschließbarkeit und Prekarität von Professionalität und Professionalisierung. Der prekäre, also von Unsicherheit geprägte Charakter kann zwar reflexiv bearbeitet, jedoch nie vollständig aufgehoben werden.

6 Der Begriff der stellvertretenden Krisenlösung wird von Oevermann (1996) vorgeschlagen und kann für die pädagogische Professionsdebatte anschlussfähig gemacht werden. Mit diesem kann professionelles Handeln als ein solches in den Blick genommen werden, dass sich auf eine nicht vollständig handlungsfähige Lebenspraxis bezieht. Diese in die Krise geratene Lebenspraxis der Adressatinnen und Adressaten pädagogischen Handelns (Mangel an lebenspraktischer Autonomie, Bildung etc.) macht professionelle Vermittlung und Bearbeitung notwendig und legitimiert diese (vgl. Helsper 2021, S. 177–241).

Ein solcher Ansatz ist anschlussfähig an die Fragen nach den unterschiedlichen Niveaus und Ebenen, auf denen die unabschließbare Unsicherheit des pädagogischen Handelns bearbeitet wird. Ewald Terhart (vgl. 2011, S. 207) sieht vor allem in der selbstkritischen und reflektierenden Rückwendung auf das eigene Handeln den zentralen Motor für die Weiterentwicklung – und damit eine Steigerung – professioneller Fähigkeiten. Grundlegend dafür kann ein „doppelter Habitus“ gelten, den sich Pädagoginnen und Pädagogen aneignen müssen und der sowohl eine wissenschaftlich-erkenntniskritische Dimension vorweist als auch eine praktische Dimension professionellen Könnens (Helsper 2001).

Die Gegenstände, auf die sich die Reflexivität pädagogischer Professionalität richten, können vielfach ausdifferenziert werden (vgl. Helsper 2021, S. 275ff.). Aus dem oben skizzierten Professionsverständnis wird deutlich, dass sich Reflexionsansprüche und -notwendigkeiten auf die Klientinnen und Klienten beziehen, auf deren individuelle Lebens- und Krisenlagen. Aber auch das institutionelle und organisatorische Umfeld der pädagogischen Arbeit, die Rahmenbedingungen des Handelns, sind ein zentraler Bezugspunkt pädagogischer Reflexivität. Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil professionelles pädagogisches Handeln immer organisationsabhängiger wird (vgl. Helsper 2021, S. 278) und in einem spezifischen institutionellen und organisationalen Umfeld Herausforderungen bezüglich der Wahrung pädagogischer Professionalität und professioneller Autonomie entstehen können. Eine dritte Reflexionsnotwendigkeit ergibt sich aus dem Umstand, dass pädagogisches Handeln nicht nur Krisen und Probleme lösen, sondern diese auch verschärfen kann, dass aus pädagogischem Inklusionsansinnen Exklusionserfahrungen resultieren können. Ein vierter Gegenstand, auf den sich Reflexionsanforderungen beziehen, ist die Person der/des Professionellen selbst, also etwa das eigene pädagogische Handeln, berufsbiografische Entscheidungen, berufliche Bewährungssituationen oder die Ausbalancierung von Beruflichem und Privatem (vgl. Helsper 2021, S. 278f.). Diese vielgestaltigen Reflexionsanforderungen haben nicht zuletzt eigene Systeme der Reflexionsunterstützung entstehen lassen, auf die pädagogische Fachkräfte im beruflichen Alltag zurückgreifen (können). Dazu gehören u. a. Formen professionalisierter Supervision, des Coachings und der Organisationsberatung (Göhlich 2011).

2.3 Professionalität in kooperativen Teamkontexten

Den genannten Reflexionsanforderungen kann auf individueller Ebene durch Introspektion begegnet werden. Neben diesen nehmen wir im Bericht aber vor allem die kollektiven Bewältigungs- und Bearbeitungsweisen in den Blick, also diejenigen Formen von Professionalität und Professionalisierung, die auf Ebene der Teams innerhalb der MP beobachtet werden können. Wir rücken den Fokus der Aufmerksamkeit auf die kollaborativen Reflexionsmomente, in denen die Mitarbeitenden der MP ihre eigene Praxis durchleuchten, sich ihres eigenen professionellen Wissens und ihres professionellen Selbstverständnisses vergewissern, dies selbstkritisch analysieren und neu justieren (vgl. Baum/Idel/Ullrich 2012, S. 15).

Der Fokus auf die Team-Ebene begründet sich sowohl mit dem Wissen über die Praxis der MP, das wir aufgrund unserer bisherigen Untersuchungen erlangen konnten (Herding u.a. 2021), als auch mit wissenschaftlichen, praxis-immanenten und bildungspolitischen Diskussionen über Kooperation und Teamarbeit von Pädagoginnen sowie Pädagogen und den normativen Implikationen, die damit einherkommen (Lochner 2017; Mays 2016; Philipp 2014; Baum/Idel/Ullrich 2012).

So arbeiten alle von uns begleiteten MP in kollaborativen Konstellationen, wobei die Teams sehr unterschiedlich zusammengesetzt sind: bezüglich berufsbiografischer Hintergründe, der Qualifikationsprofile der Mitarbeitenden, deren Alter und Anstellungsdauer im MP oder hinsichtlich deren Anstellungsverhältnis. Das Arbeiten in kollaborativen Zusammenhängen ist für viele MP nicht zuletzt deshalb zentral, weil sich das Arbeiten im Team respektive im Tandem in den letzten Jahren als Qualitätsmerkmal und Anspruch innerhalb des Arbeitsfeldes der Projekte in Strafvollzug und Bewährungshilfe etabliert hat (u. a. im sogenannten Vier-Augen-Prinzip). Es gilt als professioneller Standard, der die Qualität der Arbeit maßgeblich zu sichern und zu entwickeln verspricht (AG Strafvollzug und Bewährungshilfe 2021). Diese Norm professionellen Handelns spiegelt sich auch in den Berichten und Erzählungen der MP wider, die wir im Rahmen unserer bisherigen Untersuchungen erhoben haben. In diesen zeigen sich vielfältige Formen der kommunikativen Bearbeitung von Praxisproblemen im Team, verschiedene Formen der gemeinsamen reflexiven Durchdringung von Herausforderungen, denen im Feld begegnet wird, sowie Kooperationsanlässe, die regelmäßig in die Praxis der MP eingelassen sind.

Die normativen Quellen, aus denen sich die Bedeutung von Kooperation und Teamarbeit als Ausgangspunkt von Professionalisierungsprozessen speist, lassen sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen nachzeichnen. Eine Herkunft bildet die erziehungswissenschaftliche Debatte um Kooperation in pädagogischen Kontexten. Im Rahmen dessen wird vor allem (und recht einseitig) auf die Gewinne und Potenziale abgehoben, die Teamarbeit für die pädagogische Praxis verspricht. Kooperation gilt nahezu per se als sinnvoll, gut und förderlich. Ein hohes Maß an Kooperation steht für gute Praxis (vgl. Idel 2016, S. 23). Eine zweite Herkunft bilden Auseinandersetzungen um projektlogisch strukturierte Arbeitskontexte. Teams gelten dabei als Idealtypen von Arbeitsgemeinschaften in flexibilisierten Arbeitswelten, als „Unternehmen auf Zeit“ (Bröckling 2005, S. 378), die höchste Produktivität und Beweglichkeit versprechen (ebd.).

2.4 Professionalität in multiprofessionellen Settings

Eine besondere Herausforderung für professionelles Handeln ergibt sich aus den vielfältigen Konstellationen, die Teams kennzeichnen können. So treffen in den MP zur Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe mitunter Mitarbeitende mit recht unterschiedlichen beruflichen Biografien, Qualifikationsprofilen und professionellen Selbstverständnissen aufeinander. Widmete sich die erziehungswissenschaftliche Debatte dem Thema Kooperation bisher vor allem in Bezug auf genuin pädagogische Berufsfelder, also auf die Zusammenarbeit von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern, Lehrkräften, Förderschullehrerinnen und -lehrern, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeitern, Erzieherinnen und Erziehern in

Ganztagsschulen, pädagogischen Psychologinnen und Psychologen etc. (vgl. Helsper 2021, S. 258ff.), gerät mit den von uns begleiteten MP auch der interprofessionelle Austausch in den Blick. In deren Teams arbeiten neben Pädagoginnen und Pädagogen u. a. auch Islam- und Politikwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, Organisationsberaterinnen und -berater sowie Künstlerinnen und Künstler zusammen. Eine solche Form der Interprofessionalität verspricht eine Zusammenarbeit, bei der sich unterschiedliche professionelle Perspektiven ergänzen und bereichern können. Gleichsam können Herausforderungen entstehen, weil im Team unterschiedliche professionelle Bezugspunkte gewählt werden, Zuständigkeiten, Vorgehensweisen und Standards der Arbeit ausgehandelt und eigene professionelle Selbstverständnisse justiert und in neue Formen der Professionalität transformiert werden müssen. Dabei steht stets auch die Frage im Raum, bis zu welchem Punkt Transformationen von Professionalität gut, wünschenswert und legitim sind und ab wann die Veränderungen professionellen Handelns in Deprofessionalisierung umzuschlagen drohen. Dann kann, wenn zwischen den Teammitgliedern die „Chemie nicht stimmt“ oder die professionellen Orientierungen zu stark divergieren, Teamarbeit auch zum Hemmnis oder zur Belastung werden (vgl. Helsper 2021, S. 264).

2.5 (Sozial-)Pädagogische Professionalität im Kontext von Sicherheit, Kontrolle und Strafe

Herausforderungen begegnen den (Sozial-)Pädagoginnen und -Pädagogen der MP nicht zuletzt auch aufgrund des spezifischen Arbeitsumfeldes von Strafvollzug und Bewährungshilfe. Mit deren Fokus auf Herstellung öffentlicher Sicherheit und Kontrolle als zentrale Imperative stellt sich die Frage, in welches Verhältnis sozialpädagogische Professionalität dazu zu bringen ist, welchen Transformationsanforderungen sie ausgesetzt wird und welche Deprofessionalisierungsrisiken dem Feld immanent sind. Auch wenn Soziale Arbeit seit jeher mit Fragen der Sicherheit und Ordnungsstiftung verwoben ist (Dollinger 2017), geht sie nicht vollständig in Vorgaben der (Sicherheits-)Politik auf.

Vielmehr stellen sich für professionelles Handeln von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern in Strafvollzug und Bewährungshilfe Fragen nach der spezifischen Bezugnahme auf Sicherheit und danach, wie Sicherheit genuin sozialpädagogisch realisiert werden kann und sollte. Auch dies erfordert eine reflexive Bearbeitung von Spannungsfeldern als Teil pädagogischer Professionalität. Abgewogen werden muss das professionelle Handeln nicht nur entlang der verschiedenen Zieldimensionen aus individueller Fürsorge und Sicherheitsorientierung, aus subjektiver Teilhabe und Integrität und öffentlicher Sicherheit, aus Resozialisierung und Verwahrung. Darin geht ganz klassisch das doppelte Mandat aus Hilfe und Kontrolle auf, mit dem auf die unterschiedlichen, sich mitunter widersprechenden Aufträge und Auftraggeberinnen bzw. Auftraggeber (Klientin/Klient, Staat/Gesellschaft) der Sozialen Arbeit verwiesen wird. Ausbalanciert werden müssen außerdem verschiedene gesellschaftliche Bedeutungen und Konzeptualisierungen von Sicherheit und je spezifische Weisen der Bearbeitung von Sicherheit, Risiko und Kontrolle. So kann die sozialpädagogische Form der Sicherheitsproduktion eher repressiv und punitiv/strafend,

verwaltend-bürokratisch anhand von Checklisten oder basierend auf einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung vorgenommen werden (vgl. Dollinger 2017, S. 224). Auch ambivalente Anerkennungsfragen werden in diesem Zusammenhang aufgeworfen. So verspricht eine Orientierung der Sozialen Arbeit an den Logiken von „präventivem Opferschutz“ (Kessl 2011), Kontrolle und Risikominimierung einen gesellschaftlichen Ansehensgewinn. Das (vermeintliche) Wissen um Risikofaktoren und wirksame Handlungsoptionen verschafft einen Expertenstatus, der gleichsam jedoch Gefahr läuft, die prinzipielle Ungewissheit und Offenheit pädagogischen Handelns aus den Augen zu verlieren (Lutz 2017).

Auf den theoretischen und konzeptionellen Grundlagen, die in diesem Kapitel ausgeführt wurden, basieren die Ergebnisdarstellungen dieses Berichts. Dabei rücken wir im Folgenden die Tatsache in den Blick, dass professionelles pädagogisches Handeln im Themenfeld verschiedene Anforderungen zu bewältigen hat. Das institutionelle Umfeld für professionelles Handeln der MP ist dabei vielschichtig: Sowohl pädagogische als auch sicherheitsbezogene und programmlogische Rahmungen sind wichtige Bedingungen von Professionalität und Professionalisierung.

3 Methoden

3.1 Methodologische Überlegungen

Um den reflexiven und interaktiven Charakter von pädagogischer Professionalität gegenstandsangemessen zu erfassen, haben wir uns für eine rekonstruktive Vorgehensweise entschieden. Für einen methodologisch und methodisch fundierten Zugang zur pädagogischen Praxis sind drei Aspekte hervorzuheben. Erstens gilt es, das **Primat der Praxis bzw. des Handlungsbezuges** zu betonen und zwischen den beiden Wissensformen des impliziten und expliziten Wissens zu unterscheiden: Pädagogische Arbeit ist das Anwenden von „Wissen unter Handlungsdruck“ (Bohnsack 2020b, S. 20; Schütze 2021). Das „Produkt“ professionellen pädagogischen Handelns ist demnach die Praxis selbst, insbesondere die Interaktion mit den Klientinnen und Klienten (vgl. Bohnsack 2020b, S. 20f., 120) und, für das Themenfeld zu ergänzen, die Implementierung der eigenen Arbeit innerhalb des Settings Haftanstalt. Im pädagogischen Bereich handeln dementsprechend diejenigen professionell, die sich in ihrem **Handeln** an professionsspezifischem Wissen orientieren (vgl. Bohnsack 2020b, S. 20–22). Das professionelle Handeln von pädagogischen Fachkräften besteht also nicht eigentlich in der theoretischen Expertise oder dem expliziten Wissen **über** etwas (wie beispielsweise theoretisches Wissen über Radikalisierungsprozesse), sondern in der vermittelnden Interaktion zwischen Fachkraft und Klientin oder Klient, die von professionspezifischem Wissen und Orientierungen geleitet wird (vgl. ebd.). Handlungsleitendes Orientierungswissen ist jedoch – mindestens im Moment des Handelns selbst – implizit. Es ist strukturell in der Praxis verankert und nicht explizit kommunikativ verfügbar (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 104f.; Bohnsack 2008). Es ist daher auch nicht deckungsgleich mit Wissen und Orientierungsschemata, die explizit verfügbar und kommunizierbar sind, beispielsweise festgelegte Projektziele, Handlungsprotokolle, Standards, Thematisierungen der eigenen Arbeit in Form von Rationalisierungen, Legitimationen oder Eigentheorien. Die Aufgabe eines solchen sozialwissenschaftlichen Zugangs besteht darin, sowohl das explizite Wissen systematisch zu erfassen als auch das implizite Wissen zu explizieren und dadurch – in evaluativer Absicht – verfügbar zu machen (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2020). Beide Wissensformen werden besonders im analytischen Kapitel dieses Berichts zueinander ins Verhältnis gesetzt.

Zweitens ist auf die Bedeutung der Teamarbeit hinzuweisen. Wie im vorangegangenen Kapitel bereits dargestellt, dokumentiert sich deren Relevanz in vielerlei Hinsicht: So ist das Arbeiten im Team konstitutiv für die Projektlogiken, zielen Qualitätsansprüche im Feld auf Teamarbeit, ist die Arbeit stark von (Selbst-)Reflexivität und Aushandlungsprozessen geprägt, die im Team stattfinden, und ist Teamarbeit bzw. Kooperation konstitutiver Bestandteil professionstheoretischer Überlegungen. Allerdings muss der Austausch im Team nicht zwangsläufig das Entwickeln einer gemeinsam getragenen Handlungsperspektive fördern, sondern kann auch dazu führen, dass Fachkräfte in Teamgesprächen auf ihre Wissensbestände bezogen bleiben oder alternative Wissensbestände in der Praxis nicht beachtet werden. Das Team ist ein Ort, an dem professionelle Zusammenarbeit und kooperative Praktiken

ebenso wie Reflexionsprozesse institutionalisiert werden und an dem gemeinsamen Orientierungswissen verhandelt und praktisch verbindlich gemacht wird, und es bildet einen organisationsinternen Erfahrungsraum. Dementsprechend schien es uns geboten, Professionalität und Professionalisierungsstrategien auf Teamebene, innerhalb dieses Erfahrungsraumes, genauer zu untersuchen.⁷

Drittens ist es unseres Erachtens für die wissenschaftliche Begleitung insbesondere von Modellprojekten und eines gesamten Handlungsfeldes ebenso wichtig, den Kontext und die Bedingungen der pädagogischen Arbeit mit zu thematisieren. Denn geht es doch gerade darum, die pädagogische Arbeit, die von zivilgesellschaftlichen Trägern geleistet wird, im Haftsystem zu erproben und zu etablieren. In diesem Bericht haben wir dies schwerpunktmäßig aus der Perspektive der MP erhoben und untersucht. Perspektiven von weiteren Akteuren, beispielsweise der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Haftanstalten, der Landesjustizministerien oder der Adressatinnen und Adressaten, werden in die beiden folgenden Schwerpunktberichte einbezogen.

Aus diesen drei Aspekten ergibt sich unser Fokus auf die Struktur und Logik professioneller Praxis sowie auf pädagogisches Handeln als kooperatives und kollaboratives Handeln in einem spezifischen Zusammenhang. Die Vertreterinnen und Vertreter der MP sind für die wB und ihre Fragestellungen nicht nur Träger theoretischen Wissens **über** das Handlungsfeld und den Arbeitsbereich der Pädagogik, sondern vor allem Träger handlungspraktischen Wissens **innerhalb** des Feldes und ihrer praktischen Arbeit (vgl. Bohnsack 2020b, S. 20–22; Bogner/Littig/Menz 2002; Meuser/Nagel 2002). Man kann sich praktischem Handeln als Forschungsgegenstand auf verschiedene Weise nähern. Einen direkten Zugang zu Praxis machen teilnehmende Beobachtungen von konkreten pädagogischen Situationen möglich, mithilfe derer situationsspezifisches Handeln protokolliert und anschließend Sinnstrukturen dieses Handelns rekonstruiert werden können. Eine weitere Möglichkeit bietet die Protokollierung von Fallbesprechungen, die vor allem den Prozess der gemeinsamen Rahmung eines Falles dokumentieren würde und nicht notwendigerweise mit dem dann praktischen Handeln Einzelner übereinstimmen muss. Schließlich lassen auch die mithilfe von narrativen Interviews erhobenen Erzählungen und Beschreibungen des eigenen Handelns die zu rekonstruierenden impliziten Orientierungsrahmen und -schemata von Handeln deutlich werden, denn solche Erzählungen und Beschreibungen beziehen sich auf die „erfahrene Handlungspraxis“ (Nohl/Radvan 2020, S. 166). Beide Arten von Wissen – explizites und implizites – dokumentieren sich im Datenmaterial dann in unterschiedlichen Textsorten und sind voneinander zu unterscheiden (Nentwig-Gesemann 2020; Nohl/Radvan 2020). Wir haben uns aus zwei Gründen für Interviews entschieden: Zum einen begründen wir diese Wahl mit unserem Forschungsinteresse: Neben der konkreten pädagogischen Praxis vor Ort interessierte uns das gesamte MP-Team als Gruppe. Eine unserer Fragen ist unter anderem, wie sich das Team als solches präsentiert, wie es sich als Gruppe

7 Auch wenn die kollektive Ebene Bestandteil professionstheoretischer Überlegungen und Forschungen ist, wurde sie bisher noch nicht ausreichend untersucht (vgl. einige Studien wie Cloos 2009; Lochner 2017; Stützel 2019; Bauer 2018).

überhaupt erst konstituiert und inwieweit hier verschiedene, beispielsweise multi-professionelle Hintergründe und Orientierungen verhandelt und integriert werden. Die pädagogischen Angebote vor Ort werden aber nicht vom gesamten Team durchgeführt, vielmehr arbeiten die MP-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter meist im Tandem. Der zweite Grund ist ein forschungsökonomischer: In den vergangenen Jahren haben wir immer wieder teilnehmende Beobachtungen im Strafvollzug durchgeführt und haben dies auch zukünftig weiterhin geplant. Unter den Bedingungen der Corona-Pandemie war es uns jedoch nicht möglich, in den Haftanstalten zu forschen, zumal auch nicht alle Angebote regelmäßig stattfinden konnten.

Für einen empirischen Zugang über Interviews bedeutet dies, dass wir an Interviewmaterial interessiert waren, in dem sich die Befragten mit ihren eigenen Begriffen und Deutungen ausdrücken, Sachverhalte, Zusammenhänge und Problemlagen innerhalb ihres eigenen Relevanzsystems darstellen und dabei über theoretisierende Argumentationen, konzeptuelle Darstellungen und Beschreibungen hinausgehen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 31). Während Letztere vor allem die Eigentheorien der Akteure dokumentieren, zeigen erst Erzählungen und Beschreibungen des eigenen Handelns die in der Praxis implizierten Wissenspotenziale und lassen eine Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens und der impliziten, die Arbeit prägenden, professionellen Selbstverständnisse zu (Nohl/Radvan 2020). Zusätzlich waren wir daran interessiert, dass sich gegenseitige Bezugnahmen im Material abbilden. Aus diesem Grund führten wir zum einen narrative Experteninterviews und zum anderen Gruppendiskussionen durch.

Alle Interviews fanden zwischen Mai und August 2021 als Videokonferenzen statt. Die Gespräche wurden digital aufgezeichnet, vollständig transkribiert und die Transkripte im Anschluss anonymisiert. Zur erweiterten Einschätzung der längerfristigen Entwicklung professioneller Strategien und als Vergleich dienten uns die bereits erhobenen Daten der bisherigen Berichte der wB (Herding u.a. 2021; Jukschat/Jakob/Herding 2020; Jakob/Kowol/Leistner 2019).

3.2 Erhebung

3.2.1 Einzelinterviews/Experteninterviews

Wie auch im letzten Jahr führten wir mithilfe der Einzelinterviews eine Vollerhebung im Themenfeld durch: Wir interviewten Vertreterinnen und Vertreter aller 24 Teilprojekte, die in unterschiedlichen Positionen an den derzeit 14 MP beteiligt sind. Orientiert an der Struktur narrativer Interviews setzten wir mit unseren Leitfragen jeweils einen thematischen Rahmen, hielten diesen aber inhaltlich offen (Nohl/Radvan 2020; Bogner/Littig/Menz 2002; Meuser/Nagel 2002). Das Interview begann mit einer allgemeinen, erzählgenerierenden Frage nach den Entwicklungen der Projektarbeit seit dem letzten Jahr, die die Interviewten anregte, umfassend für sie relevante und auch unerwartete Entwicklungen und Erfahrungen darzustellen. Die nächsten Fragen zielten auf die Themen Professionalität und Professionalisierung ab: Wir baten die Interviewten darzustellen und einzuschätzen, welche personellen

und strukturellen Bedingungen die Arbeit rahmen und wie ihr Team zusammengesetzt ist, wobei Faktoren wie Stellenanteile, fachliche Hintergründe der Teammitglieder, Qualifikation und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie der Umgang mit Personalfluktuaton und die Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden eine Rolle spielen. An dieser Stelle kamen auch die je individuellen professionellen Hintergründe, zumindest insoweit sie für das Team eine Rolle spielen, in den Blick. Ebenso interessierte uns, inwieweit externe Austauschforen und Coachingangebote angenommen werden und welche Unterstützungsbedarfe bestehen. Weitere Fragen zielten auf eine Beschreibung und Einschätzung der Teamarbeit an sich ab: So fragten wir nach den Austauschmodi im Team und nach formellen sowie informellen Praktiken im Umgang mit Problemen und Herausforderungen. Mithilfe der Informationen aus diesen Interviews lassen sich insbesondere Aussagen zur Entwicklung im Themenfeld und der einzelnen Projekte machen, die vor allem in den Kapiteln 4 und 5 dieses Berichts dargestellt werden.

3.2.2 Gruppendiskussionen

Die Durchführung von Gruppendiskussionen hatte zum Ziel, zum einen gemeinsam geteilte Orientierungen und Erfahrungen abzubilden und zum anderen anhand der performativen Struktur des Gesprächs beobachten zu können, wie gemeinsames Wissen hergestellt wird, Differenzen bearbeitet und kollektive Strategien konsolidiert werden. Das Gruppendiskussionsverfahren bietet einen validen Zugang zu geteilten Erfahrungen, gemeinsamem Orientierungswissen wie professionsspezifische Deutungsmuster und zu interaktiven Prozessen. Gruppendiskussionen sind prozesshafte Abläufe von Kommunikation, in denen sich Sinnstrukturen dokumentieren, die weder zufällig sind noch erst im Moment der Diskussion entstehen. Vielmehr verweisen sie auf kollektiv geteilte Hintergründe der Gruppe, also auf gemeinsame – hier auf die professionelle Arbeit bezogene – Erfahrungen, die in Form kollektiver Orientierungsmuster zum Ausdruck kommen (Bohnsack 2008; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008). Wie auch bei den Experteninterviews ist eine solche Gruppendiskussion am Modell eines natürlichen Gesprächs orientiert und lässt folglich nicht nur argumentative Diskussionen, sondern, wie in einer natürlichen Gesprächssituation üblich, Erzählungen und Beschreibungen zu. Auch hier ist Offenheit eine der wichtigsten methodologischen Prämissen: Die Diskussion ist zwar durch einen Leitfaden strukturiert, aber jenseits der Rahmenthemen gibt es keine inhaltliche Festlegung.

Wir führten insgesamt elf Gruppendiskussionen durch. Im Vorfeld baten wir unsere Kontaktpersonen, eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter eines MP, ein Gespräch mit etwa vier bis sechs Teammitgliedern zu arrangieren. Die Auswahl der Personen, die bei diesem Gespräch dabei sein sollten, war dem Team selbst überlassen. Dieses Vorgehen stellte sicher, dass die Gruppe keine künstlich zusammengestellte oder zufällige Gruppe von Teammitgliedern war, sondern – im Sinne der dokumentarischen Methode – eine „reale“ Gruppe von Mitarbeitenden, die sich selbst als Team verstehen und gemeinsame Erfahrungen teilen. Wir bezeichnen sie im Anschluss an Kevin Stützel) als Team-Gruppen (vgl. Stützel 2019, S. 8). Diese stellen in allen Fällen eine Gruppe dar, die die Selbst- und Außendarstellung des MP, seine inhalt-

liche Ausrichtung und sein Profil maßgeblich prägt oder die als Gruppe vor gemeinsamen Herausforderungen steht. Die interviewten Team-Gruppen waren in den Gruppendiskussionen unterschiedlich zusammengesetzt: Die meisten bestanden aus den unmittelbar zusammenarbeitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des jeweiligen Teilprojekts und Trägers. Ebenso gab es Gruppen, die sich teilprojektübergreifend, also im Sinne des gesamten MP als Team begriffen und dementsprechend Vertreterinnen und Vertreter aus jedem Teilprojekt zur Gruppendiskussion versammelten. Einige definierten ihren Träger – auch jenseits des MP – als das maßgebliche Team und die Teilnehmer an der Gruppendiskussion dementsprechend als Vertreterinnen und Vertreter dieses übergeordneten Teams.⁸ Die Gespräche dauerten etwa ein bis zwei Stunden und fanden in Form von Videokonferenzen statt.⁹

Die Interviewerinnen oder Interviewer baten die Teilnehmenden zunächst, sich als Team vorzustellen. Auf diese Weise konnte sich die Gruppe als Team beschreiben und präsentieren. Das Material gab so Aufschluss zur Organisationsstruktur, der Arbeits- und Rollenaufteilung im Team und dokumentierte in der Art und Weise, in der sich die Gruppe als Team interaktiv vorstellte, Konstellationen und Beziehungen im Team. Die nächste Frage nach dem Ziel der pädagogischen Arbeit und danach, wie dieses erreicht würde, regte eine Diskussion über konkrete Zielvorstellungen und Konzepte der Arbeit an. Diese wurden sowohl konzeptuell und reflektierend diskutiert als auch in Erzählungen und Beschreibungen konkreter Situationen implizit verhandelt. Darauf folgte eine Frage nach kritischen Situationen in der Arbeit. Diese zielte auf eine Diskussion von Herausforderungen und Problemen bei der Arbeit, die sowohl Rahmenbedingungen als auch eigene Standards berühren konnte. Die letzte Frage nach „roten Linien“ bei der Arbeit lotete unüberschreitbare Grenzen der Arbeit aus: Es entstanden Passagen, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Rahmen dessen absteckten, was professionelle Arbeit für sie kennzeichnet. Dies konnte sowohl die Rahmenbedingungen als auch die konkrete Interaktion mit Klientinnen und Klienten betreffen. Insgesamt boten die Diskussionen reichhaltiges Material mit ausgiebigen argumentativen Passagen, aber auch mit ausführlichen Erzählungen und Beschreibungen. Sie bildeten damit sowohl das explizite Orientierungswissen als auch das handlungsleitende Wissen und implizite Werthaltungen innerhalb der MP ab. Unsere Fragen zielten also nicht nur auf die konkrete Ausgestaltung der Klientenbeziehung, die oben als Kern der pädagogischen Arbeit betont wurde. Vielmehr handelt es sich um Datenmaterial, das sowohl durch Erzählungen und Beschreibungen konkreter pädagogischer Praxis deren Struktur und implizite Logik dokumentiert als auch Herausforderungen und Bewältigungsstrategien, die diese Praxis rahmen und beeinflussen.

8 Sofern diese Konstellationen und Selbstdefinitionen für die hier thematisch fokussierte Rekonstruktion bedeutungsvoll sind, weisen wir im Text daraufhin.

9 Pandemiebedingt fanden die Gruppendiskussionen online statt. Die interaktive Dynamik ist in diesem Format zwar eingeschränkt, dennoch bilden sich im Material, wenn auch in schwächerer Form, gegenseitige Bezugnahmen ab. Auf die Selbstläufigkeit der Redebeiträge hatte das Format wenig Einfluss, es liegen gut analysierbare, selbststrukturierte Passagen vor. Zur methodischen Diskussion von Online-Gruppendiskussion vgl. Heinze/Sammet/Schroeter 2022.

3.3 Auswertung

Bei der Datenauswertung orientierten wir uns an der dokumentarischen Methode, die im Zusammenhang mit dem Gruppendiskussionsverfahren entwickelt und forschungspraktisch im Rahmen der dokumentarischen bzw. qualitativen Evaluationsforschung weiterentwickelt wurde (Bohnsack 2020a, 2008; vgl. auch Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 101ff, 271ff.).¹⁰ Die dokumentarische Interpretation ist ein mehrstufiges Verfahren, das die verbindenden Sinnstrukturen durch die Analyse der inhaltlichen, sprachlich-formalen und performativen Ebenen der Diskussion rekonstruiert und vergleicht. Auf die einzelnen Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation und der vergleichenden Analyse folgen generalisierende Schritte hin zu einer thematisch gerahmten Typenbildung (Nohl/Radvan 2020; Bohnsack 2008; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008).¹¹ Die verbundenen Sinnstrukturen reproduzieren sich an unterschiedlichen, auch thematisch verschiedenen Stellen innerhalb eines Gesprächs oder in verschiedenen Gruppen. Für die von uns eingenommene Perspektive bedeutete dies, typische Bezugsprobleme zu rekonstruieren, auf die die Teams mit kollektiven Strategien antworten, die die pädagogische Praxis ermöglichen sollen.

Unsere forschungs- und evaluationsleitenden Fragen lassen sich vor diesem Hintergrund noch einmal konkretisieren: Ausgangspunkt ist ein Professionsverständnis, das pädagogische Praxis als Profession anerkennt, die aufgrund ihres Gegenstandes – biografischen und identitären Prozessen – und aufgrund ihres „Technologiedefizites“ (Luhmann/Schorr 1979) konstitutiv mit Unsicherheit zu tun hat und deren „Produkt“ das praktische Handeln, die Interaktion mit Klientinnen und Klienten, ist. Dieses findet in einem speziellen Rahmen (der Haftanstalt) statt. Die pädagogischen Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, ihre eigene professionelle Logik zu behaupten, die Rahmenbedingungen in ihre Praxis zu integrieren und die Probleme oder Wünsche der Klientinnen und Klienten in projektspezifische, pädagogisch bearbeitbare Probleme zu übersetzen. Unser Interesse galt daher empirischem Material, das die Rekonstruktion sowohl expliziter Projektziele und professioneller

10 Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode der Interpretation beziehen sich grundlagentheoretisch auf Karl Mannheims Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraumes“ im Sinne eines gemeinsam geteilten Erfahrungshintergrunds und sein Programm der Wissenssoziologie (vgl. Mannheim 1970 [1952], 1980; Bohnsack 2008; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 274–286).

11 Konkret sind wir folgendermaßen vorgegangen: Von allen Interviews wurden sogenannte thematische Verläufe angefertigt, die einen konzisen Überblick über angesprochene Themen, formalsprachliche Besonderheiten und – besonders bei den Gruppendiskussionen – der Diskursorganisation geben. Nach der sequenziellen Interpretation aller Interviewanfänge wurden erste verbindende Sinnstrukturen in Form der Bezugsprobleme und Lösungsstrategien deutlich. Zur weiteren Kontrastierung wurden ähnliche Stellen anhand der thematischen Verläufe gezielt gesucht und interpretiert. Die formulierende und reflektierende Interpretation der einzelnen Passagen sichert das Verstehen des Gesagten methodisch ab, indem die zwei Ebenen des immanenten Sinngehaltes im Sinne einer Paraphrase („Was wird gesagt?“) und des dokumentarischen Sinngehaltes im Sinne der Sinnmuster und Handlungsorientierungen („Wie wird es gesagt und wofür steht es?“) miteinander ins Verhältnis gesetzt werden. Die weiter abstrahierende Typisierung erfolgte vergleichend auf typische Bezugsprobleme und Lösungen hin.

Selbstverständnisse als auch die der Arbeit innewohnenden Handlungslogiken und handlungsleitenden Orientierungen erlaubte (vgl. auch Bohnsack 2020b, S. 37).

An das Material stellten wir folgende Fragen:

- Welche professionellen Selbstverständnisse und Professionalisierungsstrategien finden sich im Feld?
- Welche expliziten Ziele der Arbeit werden als Orientierung genannt und wie steht die rekonstruierte Orientierung der Praxis dazu im Verhältnis?
- Welche Teamstrukturen werden erkennbar und auf welche Handlungsprobleme reagieren die MP als Team in kollektivierender Weise?
- Wie sehen diese kollektiven Antworten aus und welche Funktion erfüllt die Teamarbeit für die Professionalität der Modellprojekte?

Daraus ergab sich als zentrales Forschungsinteresse dieses Berichts – dokumentiert in Kapitel 6 – die Fragestellung, auf welche zentralen Bezugsprobleme innerhalb der Modellprojekte kollektiv reagiert wurde, wie die gemeinsamen Antworten auf die Herausforderungen innerhalb der eigenen Arbeit aussehen und welche Funktion die Teams im Kontext professionellen Handelns erfüllen.

Im Folgenden präsentieren wir zusammenfassend die Ergebnisse unserer Analysen. Aus Gründen der Lesefreundlichkeit stellen wir nicht alle Fallanalysen im Detail und im Sinne der einzelnen Interpretationsschritte und der sequenziellen Analyse der narrativen und argumentativen Konstruktionen und performativen Akte dar. Wir zielen in der Darstellung auf abstrahierende, typologisch verdichtete Interpretationen in Form von typischen Bezugsproblemen und Lösungsstrategien, die wir systematisch vorstellen. Wir zeigen damit, wie Handlungsprobleme, die sich den Projekten in ihrer Arbeit typischerweise stellen, thematisiert werden und wie sie typischerweise gelöst werden. **Probleme** werden hier verstanden als Handlungsproblematiken, die sich den Fachkräften in ihrer Arbeitspraxis stellen; sie sind das Ergebnis unserer wissenschaftlichen Analyse. Gemeint sind also nicht Probleme im alltäglichen Sinne von Schwierigkeiten oder Probleme im Sinne von Krisen oder Problemkonstruktionen der Adressatinnen und Adressaten. Gemeint sind hier Probleme im soziologischen Sinne, die man auch als spezifische Aufgaben oder Herausforderungen bezeichnen könnte, die gelöst werden müssen und deren Lösung freilich problematisch im alltäglichen Sinne werden kann. **Typischerweise** bedeutet, dass es sich hier um Problemstrukturen handelt, denen sich alle Projekte in unterschiedlicher Intensität und innerhalb unterschiedlicher konkreter Zusammenhänge gegenübersehen, und für die sie entsprechende Lösungsstrategien entwickeln. Die Probleme sind im konkreten Fall jeweils spezifisch, lassen sich aber nach typischen Grundstrukturen ordnen. Ebenso sind die jeweiligen Lösungsstrategien im Einzelfall speziell, folgen aber identifizierbaren typischen Logiken. Die typischen Probleme sind dabei auch nicht jeweils einem Projekt zugeordnet, sondern finden sich bei allen Projekten, sie stehen aber bei dem einen mehr und bei dem anderen weniger im Vordergrund. Es handelt sich um Problematiken, die mehr oder weniger alle betreffen, und für die bestimmte Lösungsformen, die alternativ zueinander stehen, entworfen werden. Damit geben wir einen Überblick über die aufseiten der MP identifizierbaren Kernproblematiken und Lösungsansätze im Handlungsfeld, ohne

jedoch eine Aussage über deren zahlenmäßige Verteilung zu treffen und Perspektiven anderer Akteure an dieser Stelle einzubeziehen. Es handelt sich dabei auch nicht um vorab konstruierte Kategorien, sondern aus dem Material heraus rekonstruierte Bezüge und Sinnstrukturen.

4 Strukturelle Lage der Modellprojekte

Die Möglichkeiten, professionell zu agieren und sich weiter zu professionalisieren, hängen nicht nur von individuellen und kollektiven Merkmalen wie Qualifikationen, Fachlichkeit und Reflexionsfähigkeit ab. In einem starken Maße sind auch die strukturellen Rahmenbedingungen ausschlaggebend, die die Voraussetzungen für professionelles Handeln schaffen. Auch die Herausbildung von Teams als denjenigen Orten, an denen berufsspezifisches Wissen geteilt und gemeinsame Erfahrungen gemacht werden, unterliegt strukturellen Gegebenheiten. Daher soll in diesem Kapitel die strukturelle Lage der MP dargelegt und dabei herausgearbeitet werden: Was fördert eine Professionalisierung gerade im Team und was steht ihr im Wege? Es geht dabei nicht um Merkmale von Professionalität, sondern um Rahmenbedingungen, die Professionalisierungsprozesse ermöglichen. Im Vordergrund stehen dabei die Dimensionen Teamzusammensetzung (Abschnitt 4.1), qualifikatorische Hintergründe der Projektmitarbeitenden (Abschnitt 4.2) Personalfluktuations (Abschnitt 4.3), Qualifizierungsstrategien der Teams bei Personalwechsel (Abschnitt 4.4) und Supervision sowie kollegiale Fallberatung (Abschnitt 4.5).

4.1 Teamzusammensetzung

Die Personalstärke der MP variiert stark und weist unterschiedliche Konstellationen auf. Diejenigen MP, die von einem einzigen Träger durchgeführt werden, haben eine Stärke von drei bis zehn Mitarbeitenden. In den Verbundprojekten sind bis zu 13 (in einem Fall auch 19) Mitarbeitende beschäftigt, die wiederum in den Teilprojekten in Konstellationen von ein bis vier Personen arbeiten. Auffällig ist, dass kaum jemand mit einer Vollzeitstelle beschäftigt ist und es viele „gestückelte“ Stellenanteile von wenigen Stunden bis zu halben und 75-Prozent-Stellen gibt. So beschäftigt beispielsweise ein Teilprojekt zwölf Mitarbeitende mit Stellenanteilen zwischen zwei und 22 Wochenstunden, während diese darüber hinaus weitere Stellenanteile in anderen Projekten bei demselben Träger haben. Manche MP können neben pädagogischen Stellen auch eine Teilzeitstelle für Sachbearbeitung finanzieren. Überschneidungen mit anderen Tätigkeiten beim gleichen Träger sind häufig, umgekehrt herrscht oft eine enge Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, die nicht direkt im Projekt angestellt sind, aber inhaltlich ähnliche Aufgabenbereiche abdecken. Hier wird auf ergänzende Ressourcen innerhalb der eigenen Organisation zurückgegriffen.

In vielen MP werden Honorarkräfte beschäftigt, sowohl für pädagogische Tätigkeiten als auch, um wissenschaftliche oder künstlerische Expertise einzuholen. Dieses tendenziell prekäre Beschäftigungsformat erlaubt es Teilprojekten, trotz geringer finanzieller Ausstattung einige Angebote zu realisieren – so wird in einem Fall beispielsweise das Projekt von einem Ehrenamtlichen und drei Künstlern (Musiker, Fotograf/Filmmacher, Filmzeichner) auf Honorarbasis durchgeführt. In einem anderen Fall wird ein Teilprojekt bewusst von Honorarkräften bestritten, die bei verschiedenen Jugendhilfe-Trägern eine feste Anstellung haben und die die MP-Arbeit

zusätzlich übernehmen. Auf diese Weise wird die Tätigkeit als Honorarkraft zum Vorteil gewendet, da sie den Projektmitarbeitenden ermöglicht, ihre jahrzehntelangen Erfahrungen aus der Rechtsextremismusprävention und im Strafvollzug in das MP einfließen zu lassen. Die Einschätzung des Projektteams war, dass so ein besonders „schlagkräftiges Team“ zustande gekommen ist, während Berufsanfängerinnen und -anfänger wesentlich stärkere Anlaufschwierigkeiten gehabt hätten (siehe dazu auch Zitat und Diskussion im Abschnitt 6.3.1). Das bedeutet jedoch nicht, dass dies generell das bessere Anstellungsverhältnis wäre; eine reguläre Stelle ist im Normalfall zu bevorzugen, und Teams können schließlich auch von Anregungen durch Berufseinsteigerinnen und -einsteiger profitieren. Die Anstellung als Honorarkräfte ist als Strategie zu werten, die vorhandenen Mittel möglichst effizient zu nutzen.

Als finanzielle Ausstattung können die MP jährlich bis zu 750.000 Euro¹² vom BMFSFJ und 10 Prozent dieser Summe vom jeweiligen Bundesland (in der Regel vom Landesjustizministerium) beantragen. Bei Verbundprojekten teilt sich die Gesamtsumme auf die Teilprojekte auf, wobei die Mittel häufig ungleich verteilt sind. Die Notwendigkeit, mit den vorhandenen Ressourcen so zu „jonglieren“, dass sie bestmögliche Personal- und Teamkonstellationen gestatten, führt dazu, dass sich kaum typische Konstellationen erkennen lassen. Es scheint jedoch eine übergreifende Strategie vieler Träger zu sein, bevorzugt mehrere Mitarbeitende mit kleineren Stellenanteilen als ein bis zwei Personen in Vollzeit anzustellen. Ein Grund dafür könnte sein, dass es als gewinnbringend betrachtet wird, die Erfahrungen und Expertise von mehreren Mitarbeitenden in einer teamförmigen Struktur zu bündeln. Tatsächlich erscheint dies auch von außen betrachtet als ein sinnvoller Weg, um mit den vielfältigen Anforderungen des Themenfeldes, seinen diversen Zielgruppen und Reflexionsnotwendigkeiten umzugehen. Problematisch ist gleichzeitig, dass prekäre Beschäftigungsverhältnisse – Teilzeitstellen und Honorartätigkeiten zusätzlich zur Befristung – kontinuierlichem Arbeiten und damit auch Professionalisierungsprozessen entgegenstehen. Das Themenfeld ist finanziell zwar grundsätzlich sehr gut ausgestattet, aber gemessen an der großen Aufgabenbreite und den zahlreichen Anforderungen (von Universalprävention bis zu Deradikalisierungsarbeit, von Gruppenangeboten über Einzelfallberatungen bis hin zu Fortbildungen) und angesichts der genannten Schwierigkeiten, geeignetes Personal zu finden und zu halten, scheinen die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen paradoxerweise nicht in allen Projekten zu genügen. Viele Projekte berichten, dass vonseiten der Anstalten sowie potenzieller Klientinnen und Klienten mehr Bedarf an sie herangetragen wird, als sie durch ihre Angebote abdecken können.

12 Bis zum 31.12.2021 betrug die Förderhöchstsumme für MP 500.000 Euro, ab dem 01.01.2022 wurde diese auf 750.000 Euro erhöht.

4.2 Qualifikatorische Hintergründe der Projektmitarbeitenden

Die professionellen Hintergründe der Projektmitarbeitenden auf Ebene der fachlichen Qualifikation sind von einer großen Bandbreite relevanter Studienabschlüsse, Zusatzausbildungen und Arbeitserfahrungen geprägt.

4.2.1 Fachrichtungen und Studienabschlüsse

Bei den fachlichen Abschlüssen der Mitarbeitenden dominieren mit Abstand diejenigen in den Bereichen Soziale Arbeit, (Sozial-)Pädagogik, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, die in nahezu jedem Team vertreten sind. Häufiger sind einzelne Teammitglieder auch in den Islamwissenschaften graduiert, ebenso wie in den Sozial- und Politikwissenschaften. Ebenfalls, aber selten, kommen Abschlüsse in Psychologie, (islamische) Theologie, Kriminologie, Jura, Religionswissenschaften und in künstlerisch-ästhetischen Studiengängen vor. Die meisten Teams kennzeichnet, dass in ihnen Mitarbeitende unterschiedlicher disziplinärer Herkunft zusammenkommen – typische fachliche Hintergründe eines Teams sind beispielsweise Soziale Arbeit, Islamwissenschaft, Kriminologie und Erziehungswissenschaften. Manche Teams wiederum sind stärker auf eine Fachrichtung spezialisiert. So besteht beispielsweise ein Projektteam im Handlungsfeld aus approbierten Psychotherapeutinnen und -therapeuten und einer Sozialwissenschaftlerin, während in einem anderen die fachlichen Hintergründe in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik, Sozialen Arbeit und Diplom-Pädagogik liegen.

4.2.2 Zusatzausbildungen

Auffällig ist, dass die Projektmitarbeitenden über diverse zusätzliche Ausbildungen verfügen. Da das Violence Prevention Network (VPN) als größter Träger im Feld für alle seine Mitarbeitenden zu Beginn ihrer Tätigkeit ein eigenes Antigewalt- und Kompetenztraining (AKT®) anbietet, durchlaufen relativ viele Personen im Themenfeld diese Zusatzausbildung. Auch bei manchen anderen Trägern absolvieren die Mitarbeitenden zunächst beispielsweise eine Ausbildung für eine pädagogische Trainingsmaßnahme, bevor sie im Handlungsfeld tätig werden. Dies stellt eine sehr systematische Form der Einarbeitung dar. Andere Zusatzausbildungen wurden in vorherigen Arbeitszusammenhängen oder werden im Verlauf der Tätigkeit im MP erworben.

Es ist gängige Praxis, dass Projektmitarbeitende eine Ausbildung in systemischer Beratung absolvieren oder absolviert haben, einem Ansatz, der im Themenfeld häufig eingesetzt wird. Dazu kommen eine Reihe weiterer Ausbildungen wie Mediation,

Traumatherapie, Interkulturelles Kompetenz-Training, VIR-Training¹³ oder gewaltfreie Kommunikation. Diese Ausbildungen helfen dabei, Quereinstiege professionell zu begleiten und die Mitarbeitenden auf die anspruchsvollen Aufgaben im Themenfeld vorzubereiten oder sie berufsbegleitend weiterzubilden. Oft, aber nicht immer, kommen die Träger finanziell dafür auf.

4.2.3 Praktische Erfahrungen

Viele der Projektmitarbeitenden verfügen über einschlägige Praxiserfahrung, die für ihre Tätigkeit im MP relevant sind. Dazu zählen Berufserfahrung in der Jugendarbeit und Jugendhilfe, Arbeit mit spezifischen Zielgruppen (z. B. mit psychisch kranken Menschen, Suchtkranken, radikalisierten Jugendlichen, Straffälligen) sowie Erfahrung mit spezifischen Ansätzen wie Empowerment, politischer Bildung oder Fußballfanprojekten. Auch Kontakte und lebensweltliche Zugänge werden als hilfreich erachtet, beispielsweise Verbindungen zu lokalen zivilgesellschaftlichen Gruppierungen gegen Rechtsextremismus, gute Kontakte zu Suchtberatungsstellen oder Jobcentern, langjährige persönliche Bezüge zu relevanten Trägern im Feld oder jugendkulturelle Zugänge. Erfahrungen von Einzelpersonen oder Trägern in der Arbeit im Strafvollzug helfen besonders dabei, das jeweilige Angebot im Gefängnis bekannt zu machen und sich dort souverän zu bewegen. Dennoch muss sich jedes MP mit dem jeweiligen Anliegen seine Zugänge zum Gefängnis neu erarbeiten.

4.2.4 Herausforderungen des Themenfeldes

Insgesamt zeigt sich bei den qualifikatorischen Hintergründen, dass Soziale Arbeit und verwandte Fachrichtungen stark vertreten sind. In einem Themenfeld, bei dem es um die **pädagogische** Bearbeitung von Demokratieförderung und Radikalisierung geht, ist dies auch unbedingt angeraten. Gleichzeitig erfordert die Bandbreite an unterschiedlichen Formaten im Themenfeld eine starke Interdisziplinarität: Für politische Bildung wird eine andere Qualifikation als für Antigewalttraining benötigt, für einen islamischen Gesprächskreis eine andere Ausbildung als für psychotherapeutische Beratung oder Theaterarbeit mit ideologisierten Gewalttätern. Auch hier werden wieder die hohen Anforderungen des Themenfeldes sichtbar, denen die MP angemessen begegnen. Dass die Teams Wert auf eine Bandbreite an fachlichen Qualifikationen legen, zeigt ihr Bewusstsein für die Herausforderungen des Themenfeldes wie Zielgruppen mit multiplen Problemlagen oder eine enge lebensweltliche Betreuung im Übergangsmanagement. Zusatzausbildungen und Erfahrungen ergänzen die fachlichen Hintergründe, in eher seltenen Fällen können sie sie auch ersetzen. Die besonderen Herausforderungen der Fortbildungen für Vollzugsbedienstete erfordern unter Umständen noch weitere Qualifikationen (Erwachsenenpädagogik,

13 VIR = VeränderungsImpulse setzen bei Rechtsorientierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Organisationsentwicklung) oder Klarheit über die eigene Haltung (im Falle von Be-
diensteten mit demokratiefernen Einstellungen, vgl. Jukschat/Jakob/Herding 2020,
S. 155ff.).

Bei einigen MP kommen weitere wissenschaftlich entwickelte Konzepte zum Ein-
satz, darunter die pädagogische Interaktionsdiagnostik, soziale Diagnostik
(„KISSES“) und Verantwortungspädagogik. Die eigene Arbeit in wissenschaftliche
Diskurse einzubetten und zu evaluieren oder sich auf konkrete wissenschaftliche
Konzepte zu beziehen, ist eine wichtige und sinnvolle Grundlage pädagogischen
Handelns. Dies ist im gesamten Themenfeld bereits vielfältig erkennbar (siehe auch
Kapitel 5).

Besonders wichtig ist die Passung von Ansätzen des MP mit den fachlichen oder
erfahrungsbasierten Hintergründen der Teams. Bei Veränderungen im Team auf-
grund von Personalfluktuation sollte eine Offenheit dafür bewahrt werden, die Aus-
gestaltung der Angebote auch anpassen zu können, gerade dann, wenn einzelne pä-
dagogische Fachkräfte auf bestimmte pädagogische Ansätze spezialisiert sind.

4.3 Personalfuktuation

Nahezu alle MP berichten von Fluktuation der Mitarbeitenden. Viele Teams arbei-
ten deshalb aktuell in einer anderen Konstellation als noch zu Projektbeginn, haben
also Stellen neu besetzen müssen und Mitarbeitende eingearbeitet. Einige Teams
sind zum Erhebungszeitpunkt unvollständig, weil gerade neue Mitarbeitende ge-
sucht werden. Eine sich ändernde Teamstruktur mit zeitweisen personellen Vakan-
zen kennen die meisten Projekte. In manchen Fällen ist die Pandemie für berufliche
Veränderungen verantwortlich, ein Grund von größerem Gewicht ist jedoch die
Befristung der Stellen. Trotz einer fünfjährigen Laufzeit des Bundesprogramms
„Demokratie leben!“ und damit auch einer fünfjährigen Laufzeit für die MP, müssen
diese jährlich einen neuen Antrag stellen. Zwar wird dieser in der Regel bewilligt,
für die Mitarbeitenden bedeutet dies aber immer befristete Jahresverträge. Sobald
sich eine längerfristige Perspektive ergibt, wenden sich die – auch durch ihre Arbeit
im MP – gut qualifizierten Fachkräfte anderen Stellen zu.

„Das ist der einzige Punkt, wo ‚Demokratie leben!‘, unser Arbeitsfeld eine Schwä-
che hat, diese Kontinuität. Und das, das mein’ ich gerade ganz wertschätzend, das
ist einzige Schwäche, die ich sehe. Dass wir eben wirklich diese Kontinuität unse-
ren Mitarbeitenden nicht anbieten können. (...) [U]nsere Mitarbeitenden müssen
sich jeden Sommer fragen, ob sie nächstes Jahr weitermachen [lacht kurz]. (...) Wir
können den Mitarbeitenden immer nur sagen: ‚Wir haben uns neu beworben, einen
neuen Antrag gestellt, und wir werden erst im-...‘ Boah, wann war denn das letztes
Jahr? Im November wahrscheinlich, keine Ahnung [lacht], ich schätze mal, es war
im November. Meine Kolleginnen und Kollegen müssen sich jeden August fragen,
ob sie im nächsten Jahr noch hier angestellt sind. Weil wir keine unbefristeten Ver-
träge geben können. Wir geben einen Vertrag vom 1. Januar bis zum 31.12. Ich
weiß nicht, wie’s bei euch ist, beim DJI, aber bei uns ist schon eine Belastung. Für
das Team. Weil ich kann jede Kollegin und jeden Kollegen verstehen, der/die sagt:
‚Uh, [lacht] ich brauch’ Planungssicherheit.‘ Hm, und dann kann ich dreimal sagen,

dass wir höchstwahrscheinlich weitergefördert werden, dass uns niemand was Schlechtes will und dass wir geschätzt werden, aber ich kann's nicht garantieren. Das ist blöd.“

(Einzelinterview 7, Z. 1536–1560)

Die Projektleitung äußert in der zitierten Interviewpassage Kritik an den Rahmenbedingungen des Bundesprogramms, die es ihm nicht erlauben, seinen Mitarbeitenden eine längerfristige Perspektive zu bieten, sodass sie regelmäßig auch nach anderen Stellen Ausschau halten. Die jährlichen Weiterförderungsanträge werden dabei von ihrer Bedeutung für die Mitarbeitenden als ständige Neubewerbungen („neubeworben“) erlebt. Die Unsicherheit wird als „Belastung für das Team“ wahrgenommen.

Zudem können gerade auch Qualifizierungsstrategien der MP ihnen selbst zum Nachteil werden, wenn sie dadurch besonders gutes Personal verlieren. Darin zeigt sich ein interessanter, weil ambivalenter Nachhaltigkeitseffekt der MP. Deren hauptsächlichlicher Output sind nicht nur gut entwickelte und erprobte pädagogische Konzepte und Strategien, sondern ebenso sehr gut qualifiziertes und erfahrenes Personal – spezifisch für Präventions- und Deradikalisierungsarbeit, aber auch darüber hinaus. Unter den strukturellen Voraussetzungen zeitlich befristeter Projektarbeit bedeutet dies für die MP allerdings das Risiko eines kontinuierlichen „Brain Drain“, wie ein Mitarbeitender schildert:

„[D]ann kann ich jeden Menschen verstehen, der sagt: ‚Ey, eure Jahresverträge – ist nix.‘ Also das ist schwierig. Und das wird passieren. Immer wieder mal. Ist auch schon passiert, dass Leute sagen: ‚Ey du, ich geh lieber irgendwo hin, wo ich einen unbefristeten langfristigen Vertrag bekomme, auch wenn mir euer Themenfeld und euer Angebot an Fort- und Weiterbildung Spaß macht und mich weiterbringt. Aber ich geh jetzt woanders hin.‘ Das ist passiert. Das war für uns superscheiße, [mussten uns] (...) neu aufstellen dann [lacht]. Haben viel Zeit und Energie in jemanden investiert und haben auch von diesem Menschen profitiert, aber müssen dann wieder bei Null starten mit jemandem. Das ist gar nicht hoch genug zu bewerten, was wir da für einen Aufwand betreiben immer.“

(Einzelinterview 7, Z. 1583–1593)

Die Ausgangslage hoher Personalfluktuation ist typisch für das gesamte Themenfeld und in zahlreichen MP ein zentrales Thema. Nicht nur ist es schwer, gutes Personal zu halten, es ist ebenso schwierig, erfahrene Fachkräfte zu akquirieren, da sich diese kaum auf jährlich befristete Stellen bewerben. Erfahrung wird aber gerade in diesem herausforderungsvollen Themenfeld benötigt. Häufige Personalwechsel kosten nicht nur Zeit und Energie, sondern erfordern von den Teams, sich immer wieder neu zusammenzufinden. Der gemeinsam geteilte Erfahrungsraum bekommt dabei Brüche. Zwar kann er durch neue, auch inspirierende Eigenschaften und Qualifikationen neu hinzukommender Teammitglieder angeregt werden, muss aber stets aufs Neue gemeinsam erarbeitet und etabliert werden, damit die pädagogische Arbeit des Teams auf einem geteilten Verständnis (z. B. der Zielgruppe, Haltung, Ziele) beruhen kann.

4.4 Qualifizierungsstrategien der Teams bei Personalwechsel

4.4.1 Einarbeitung bei Neueinstieg

Zur Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden haben die Teams unterschiedliche Strategien. Manche Teams schildern, dass sie, als sie selbst neu im Feld waren, mit Hospitationen gute Erfahrungen gemacht haben. Einige haben in den JVA hospitiert, um den Gefängnisalltag, die Vollzugsabläufe und das Personal kennenzulernen. Andere konnten bei ihrem Träger Angebote im Strafvollzug kennenlernen, indem sie bei einem trägerinternen Projekt in einem anderen Bundesland hospitierten. Als sie dann ihr eigenes Projekt begannen, standen sie mit den erfahreneren Kolleginnen und Kollegen weiterhin im Austausch. Andere Träger wiederum bieten den Mitarbeitenden des neuen MP zunächst Einblicke in den Arbeitsalltag von Teams, die zwar nicht direkt im Strafvollzug arbeiten, aber beispielsweise in die Fallarbeit einführen können.

Bei Neueinstellungen in bestehende Teams wählen manche den Weg, dem Neumitglied zunächst das Konzept näherzubringen und internen Austausch anzubieten, die Person dann aber sehr schnell in die laufende Arbeit zu integrieren und ihr dort auch direkt Verantwortung zu übertragen. Andere Träger bieten eine Einführung durch Mentorinnen oder Mentoren an. So sieht ein MP vor, dass neue Mitarbeitende zunächst eine Verwaltungsfachkraft als Patin an die Seite gestellt bekommen, um die administrativen Abläufe kennenzulernen, und anschließend eine pädagogische Fachkraft für die Beratungsarbeit. Darauf folgt eine interne Weiterbildungsmaßnahme, die alle Mitarbeitenden bei der Neueinstellung durchlaufen haben. Schließlich arbeitet die Person im Tandem, zuerst noch unter Anleitung des erfahreneren Teammitglieds, dann gleichberechtigt als Beraterin oder Berater.

Gerade eine so konzipierte strukturierte Einarbeitung wurde durch die Pandemie deutlich erschwert und sehr verlangsamt. Aber auch generell kann es in manchen Fällen sein, dass der Alltag im Strafvollzug und die Lebenswelt der Inhaftierten bei neuen Mitarbeitenden großes Befremden auslösen. Auch diese Erfahrung haben einige MP gemacht. Eine Mitarbeiterin eines MP beschreibt diese Problematik am Beispiel von Kolleginnen und Kollegen, denen es schwerfällt, ein professionelles Verständnis für die Lebensrealität von Inhaftierten zu entwickeln. Vor dem Hintergrund ihres eigenen lebensweltlichen Standpunktes, Werte- und Normenhorizontes zeigten sie sich wiederholt „schockiert“ von den Biografien, Problemlagen und Verhaltensweisen von Inhaftierten. Aus Sicht der Mitarbeiterin sei dies „kontraproduktiv“: Den Fachkräften gelingt hier also keine professionelle Rahmung der Probleme ihrer Klienten, das heißt, sie können (noch) nicht konkrete biografische oder ähnliche Probleme in bearbeitbare pädagogische/therapeutische Probleme übersetzen:

„Und ob man das in der Einarbeitung – das kriegt man auch im Bewerbungsgespräch ja schlecht mit – wie man das gut auffangen kann, also das ist, glaub ich, die größte Herausforderung so.“

(Einzelinterview 21, Z. 1030–1033)

In solchen Fällen erscheint es ratsam, die Gefängnisrealität in Bewerbungs- und anderen Vorgesprächen möglichst plastisch zu vermitteln und auszuloten, wie gut sich jemand in die Lebensrealität der Inhaftierten hineindenken und Probleme pädagogisch bearbeitbar machen kann. In der laufenden Arbeit sollten solche Anpassungsschwierigkeiten gut in Supervisionen bearbeitet werden, wie es in dem betreffenden MP auch der Fall ist.

4.4.2 Einarbeitung bei Quereinstieg

Trotz der Bedeutung fachlicher Qualifikationen und Erfahrungen sind Quereinstiege im Themenfeld möglich. Dazu wird eine weitere zentrale Kategorie für die Team-Passung eingeführt, die (pädagogische) Haltung.

„[D]as ist halt so ein typischer, klassischer Fall, wie bei [Name des Kollegen], ne? Der fachliche Hintergrund [Jura, Anmerkung d. A.] ist jetzt irgendwie gar nicht erst mal das, was da jetzt so gut gepasst hat, sondern er hat halt einfach eine gewisse Haltung Menschen gegenüber und ein gewisses Menschen- und Weltbild mitgebracht von vornherein, wo eigentlich sofort klar war, der ist perfekt für diesen Trainerjob. Weil er so in sich ruht und weil er so gut mit sich ist und mit anderen und wohlwollend und so. Und das ist da manchmal wichtiger, als irgendwie einen pädagogischen Abschluss zu haben.“

(Gruppendiskussion 2, Z. 1194–1202)

Hier wird der fachliche Hintergrund eines neuen Kollegen zunächst als weniger passend für die Arbeit im Projekt beschrieben, die eigentlich einen pädagogischen Abschluss nahelegt. Der Qualifikation wird jedoch die Haltung des Kollegen und besonders dessen Menschen- und Weltbild gegenübergestellt. Zusätzlich ist bei diesem Träger eine interne Ausbildung vorgesehen. Aus Sicht des Projekts mache somit eine individuelle, von einer formalen Qualifikation getrennte Eigenschaft die „perfekte“ Eignung für die Tätigkeit aus. In der Tat wird Haltung im pädagogischen Feld als „Schlüsseldimension“ professionellen Handelns gesehen (Schwer/Solzbacher 2014, S. 7). Auch in dieser spontanen Erzählung wird mit der Haltung ein „Menschen- und Weltbild“ verbunden, das als von Integrität, Empathie und Wohlwollen geprägt charakterisiert wird und somit eine „perfekte“ Passung mit den Anforderungen der Tätigkeit darstelle. Implizit wird vermittelt, dass Persönlichkeitseigenschaften und ein Bewusstsein darüber – hier als Haltung bezeichnet – eine Qualifikation zum Teil auch ersetzen können. Es geht bei professioneller Haltung zunächst auch um eine grundlegende Basis, die vorhanden sein muss, um weitere pädagogische Fähigkeiten darauf aufbauen zu können, oder auch um die „Grundlegung Sozialer Arbeit“ (Mührel 2019). Der Begriff zielt damit implizit auch darauf ab, dass es im Bereich der pädagogischen Profession vor allem auf die Handlungspraxis ankommt: Das „Produkt“ pädagogischer Arbeit entsteht aus der Interaktion mit der Klientin oder dem Klienten, und die Qualität pädagogischer Arbeit wird dementsprechend maßgeblich an der Praxis der Fachkraft – weniger an ihrem theoretischen Wissen über diese Arbeit – gemessen (Schütze 2021; Bohnsack 2020b; siehe auch Kapitel 3). In diesem konkreten Fall ergänzt sich das Team über die

gemeinsam geteilte Haltung und besitzt damit einen Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit. Auch andere Teams betonen die Haltung als verbindendes Element ihrer Zusammenarbeit (siehe dazu auch Abschnitt 6.1.1 und „Exkurs“ im Kapitel 6).

4.5 Supervision und kollegiale Fallberatung

Die MP nutzen zahlreiche Formate, in denen sich die Kolleginnen und Kollegen im Team, innerhalb des Trägers, im MP-Verbund und darüber hinaus über ihre Arbeit austauschen können. Ein großer Teil der Projektteams erwähnt den Austausch in der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe sowie in Bundesarbeitsgemeinschaften, Kompetenznetzwerken und weiteren Foren als gewinnbringend (siehe Kapitel 5). Einige MP arbeiten in der Konzeptentwicklung oder Evaluation eng mit Hochschulen zusammen. Weitere Austauschformate sind Besprechungen im MP-Verbund bei denjenigen MP, die aus mehreren Teilprojekten bestehen, oder Gesprächsformate mit anderen Projekten innerhalb des eigenen Trägers. So organisierte ein Träger, der in mehreren Bundesländern aktiv ist, bundesweite Arbeitskreise zu Themen wie Familienangehörigen-Beratung, Prävention oder Justiz, zu denen externe Referierende eingeladen wurden. Ein anderer Träger bietet teamübergreifende und überregionale Arbeitsgruppen an.

Darüber hinaus dominieren die Formate **Supervision** und **kollegiale Fallberatung**. Während Supervision – in der Regel angeleitet durch eine externe Supervisorin oder einen externen Supervisor – vornehmlich die Reflexion der eigenen Haltung, der Vorgehensweise oder der Reaktion auf die Zielgruppe zum Ziel hat, geht es in der kollegialen Fallberatung stärker darum, meist teamintern gemeinsam Problemursachen bei konkreten Klientinnen und Klienten zu analysieren und Bearbeitungsmöglichkeiten abzuwägen.

Um exemplarisch die Bedeutung von Supervision für einen zentralen Aspekt der Arbeit – das Verhältnis zur Zielgruppe – hervorzuheben, seien zwei Beispiele genannt: Bei einem Projekt werden in der Supervision beispielsweise sprachliche Missverständnisse zwischen Projektmitarbeitenden, die eine diskriminierungssensible Sprache gewohnt sind, und Inhaftierten thematisiert, um zu reflektieren, wann man persönlich beleidigt wird, wann es sich um allgemeinen „Knast-Sprech“ handelt und wie man jeweils damit umgehen kann. In einem anderen Beispiel schildert ein Teammitglied noch stärker die Bedeutung von Supervisionen für das Team und welche Hürden auch damit verbunden sind. Dort wird die Reflexion über das eigene Tun durch einen personellen Wechsel wieder stärker in den Mittelpunkt gerückt. In der vorigen Teamkonstellation erlaubte die Gruppendynamik keine solche Öffnung, die Mut erfordert, wenn vor den anderen auch eigene Schwächen reflektiert werden. Dies sei aber wichtig für die Arbeit, da diese so stark von Beziehungsarbeit geprägt sei:

„Beziehungsarbeit funktioniert dann gut, wenn ich eine gute Beziehung zu mir selbst habe. Auch zu meinen Fallen und zu meinen Unsicherheiten.“

(Einzelinterview 6, Z. 617–620)

Eher einen Einzelfall stellt dagegen die Erzählung einer Mitarbeiterin dar, die der Supervision und der ständigen Beschäftigung mit sich selbst überdrüssig war.

Bei der internen kollegialen Fallberatung wird die Reflexion über das eigene Handeln auf konkrete, oft besonders problematische Fälle bezogen. Gemeinsam wird im Team – oft auch im erweiterten Setting innerhalb des Trägers – darüber beraten, welche Vorgehensweisen gerade bei Klientinnen und Klienten in der Einzelfallberatung angemessen sind. In manchen Fällen findet kollegiale Fallberatung in anonymisierter Weise auch über Trägergrenzen hinaus im MP-Verbund statt. Gerade bei kleinen Teams kann es sinnvoll sein, weitere Expertise heranzuziehen, solange ein vertrauensvoller Rahmen gewahrt bleibt. Der kollegiale Austausch und die Einbindung von Erfahrungen anderer sind gerade wegen der individuellen Verschiedenheit der Fälle von großem Gewinn und tragen dem Anspruch Rechnung, die eigene Arbeit eng an den subjektiven Bedürfnissen der Klientinnen und Klienten auszurichten.

Insgesamt sind die unterschiedlichen Austausch- und Reflexionsformate zentrale Werkzeuge, die die Professionalisierung der Teams aufrechterhalten, weil dadurch die Projektmitarbeitenden persönlich unterstützt und gefestigt, die Arbeit durch Reflexion angeregt und die gemeinsame Handlungsfähigkeit des Teams verbessert werden. Die Arbeit mit den spezifischen Zielgruppen in diesem Themenfeld ist beispielsweise ohne Supervision kaum denkbar. Gleichwohl sollte mitbedacht werden, dass Überreflexion auch zu Handlungsunfähigkeit führen kann, wenn etwa ein Großteil der Zeit auf Reflexion verwendet wird und folglich kaum Zeit für die praktische Arbeit bleibt oder wenn alle Handlungsmöglichkeiten so sorgfältig in ihren Vor- und Nachteilen abgewogen werden, dass man entscheidungsunfähig wird. Dort, wo sie als zu viel empfunden wird, sollten dann aber eher die Häufigkeit oder die Art und Weise überdacht werden als die Supervision infrage zu stellen.

Die verschiedenen Formen der Reflexionsunterstützung helfen, durch die Außenperspektive die Unsicherheiten im eigenen pädagogischen Handeln zu bearbeiten, auch wenn diese nie ganz aufgehoben werden, weil pädagogisches Handeln trotzdem immer ein Handeln unter Kontingenzbedingungen bleibt.

4.6 Zwischenfazit

Die Analyse der strukturellen Lage der MP hat gezeigt, dass in diesem Themenfeld bereits an vielen Stellen Professionalisierungsprozesse und -strategien erkennbar sind. Dazu gehören im pädagogischen Feld vor allem Reflexionsformate, Qualifikationen, Strukturen zur Weiterqualifikation etc. Ein Aspekt von Professionalität ist nach Helsper das Verfügen über Voraussetzungen für professionelles (sozial-)pädagogisches Handeln wie „feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxis (...), (selbst)reflexive Fähigkeiten“ (Helsper 2021, S. 56) und deren Anwendung in sozialen Interaktionen mit den Klientinnen und Klienten (ebd.). Solche Voraussetzungen finden sich vielfach im gesamten Themenfeld.

Unter der Perspektive von Professionalisierung sind in diesem Feld Qualifikationsprozesse auf drei Ebenen beobachtbar: Erstens finden auf individueller berufsbio-graphischer Ebene Qualifikationsprozesse statt. Zweitens bilden sich gemeinsame Wissensbestände und Praxen auf Teamebene heraus, die professionell gerahmt und verfügbar gemacht werden. Dazu tragen die individuellen Qualifikationsstrategien, die multidisziplinären Teamkonstellationen als auch etablierte Konzepte wie kolle-giale Beratung und Supervision bei. Drittens wird dieses vor allem praktische Wis-sen wiederum institutionalisiert, etwa durch Instituts- und Netzwerkgründungen und durch die Verarbeitung dieser Erfahrungen in der akademischen Ausbildung (siehe zur dritten Ebene auch Kapitel 5).

Gefahren der Deprofessionalisierung zeigen sich im Themenfeld somit u. a. in öko-nomisch-bürokratischen Rahmenbedingungen. Nach Helsper stellen allgemein bei pädagogischer Arbeit „Bürokratisierung und Ökonomisierung zwei besonders ex-ponierte Gefährdungspotenziale für professionelles Handeln dar“, weil sie der „Ausgestaltung der interaktiven Grundlage“ (Helsper 2021, S. 58) mit der Ziel-gruppe im Wege stehen. In diesem Feld zeigen sich Anzeichen der Bürokratisierung in der zumeist einjährigen Bewilligung und den aus der Förderpraxis erwachsenden Berichts- und Nachweispflichten. Merkmale der Ökonomisierung finden sich dort, wo die MP an quantitativen Outputs wie Fallzahlen gemessen werden statt an der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit. Die Befristung der Stellen und die daraus re-sultierende Personalfuktuation ziehen zwei Probleme nach sich. Im Falle häufig wechselnder Teamkonstellationen müssen nicht nur die geteilten Erfahrungsräume der Teams immer wieder neu aufgebaut werden, sondern auch die Beziehungen zu den Klientinnen und Klienten erfahren einen Bruch. Es würde die Arbeit und Pro-fessionalisierungsprozesse der MP in diesem anspruchsvollen Themenfeld begünstigen, wenn die ökonomischen Unsicherheiten durch längerfristige Perspektiven be-seitigt würden.

5 Projektübergreifende Professionalisierungsprozesse im Themenfeld

Im Unterschied zu den Kapiteln dieses Berichts, die sich mit den Teams der MP beschäftigen, lenken wir in dem folgenden Kapitel den Blick auf das gesamte Themenfeld der Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe und fragen nach dem Modus und Stand der Professionalisierung auf der Feldebene. „Professionalisierung“ wird also wiederum nicht als individueller Prozess betrachtet, sondern teamübergreifend auf der Ebene des Gesamtfeldes.

Im Kapitel 2 haben wir pädagogische Professionalität als reflektierten und nachhaltigen Umgang mit nicht-routinisierten Problemen beschrieben. Die Frage nach der Professionalisierung des Themenfeldes ist somit eine Frage nach der Herausbildung und Stabilisierung von Möglichkeitsräumen für einen solchen Problemumgang auf der kollektiven Ebene. Werner Helsper (2021, S. 57) spricht diesbezüglich von der „soziale[n] Fundierung der Ermöglichung von Professionalität“, die er in zwei Dimensionen verortet: erstens in der Etablierung von Reflexionsmöglichkeiten in Ausbildungs- und Studiengängen, Weiterbildungs- und Supervisionsangeboten und -routinen (ebd.), zweitens in einer „institutionellen Handlungsbasis“, wozu er auch die „Etablierung institutioneller Rahmenbedingungen, die die interaktive Autonomie des professionellen Handelns sichern und vor Fremdeingriffen schützen“ (ebd.) zählt. Helsper zufolge wirken vor allem bürokratische oder ökonomisierende Fremdeingriffe deprofessionalisierend (vgl. dazu Helsper 2021, S. 58). Für das Handlungsfeld der pädagogischen Arbeit im Strafvollzug bergen auch sicherheitsbezogene Logiken diese Gefahr (vgl. Figlestahler/Schau 2020; Jakob/Jukschat/Leistner 2020; Schuhmacher 2018). Wir fragen also in diesem Kapitel nach den kollektiven Ressourcen und Dynamiken der fachlichen, wissenschaftlichen und projektübergreifenden Reflexivität des Themenfeldes (Abschnitt 5.1) und nach den Möglichkeiten und Strategien der professionellen Autonomisierung auf Feldebene (Abschnitt 5.2).

5.1 Dynamiken und Ressourcen der professionellen Reflexivität des Feldes

Ein auffälliges Merkmal des Modellprojekt-Feldes im Bereich Strafvollzug und Bewährungshilfe ist die starke Dynamik der laufenden Professionalisierungs- und Weiterentwicklungsprozesse. Diese vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen: auf einer Ebene, die individuelle Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse aggregiert, und auf einer kollektiven Ebene der Herausbildung kommunikativer und organisatorischer Reflexionsstrukturen.

5.1.1 Qualifizierungsprozesse und Reflexionsstrukturen

Alle MP haben konkret arbeitsbezogene Reflexionsstrukturen in Form von teaminterner oder auch projektübergreifender kollegialer Fallberatung entwickelt und meist bei den Trägern institutionalisiert. Ebenso berichten alle MP von regelmäßiger, entweder individueller oder auch im Team wahrgenommener, Supervision (siehe Kapitel 4).

Eine auf Dauer gestellte (Selbst-)Reflexion und kontinuierliche fachliche Weiterbildung ist ein allgemeines Erfordernis professioneller Arbeit (vgl. Schütze 2000, 1996). Doch selbst vor dem Hintergrund dieses generellen Anspruchs an Professionalität ist es bemerkenswert, was für eine große Rolle fachliche, methodische und wissenschaftliche Weiterbildung bei den Mitarbeitenden der MP spielt. Viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter absolvieren berufs begleitend pädagogische, therapeutische bzw. Trainer-Ausbildungen. In den Interviews wird beispielsweise von laufenden Ausbildungen in Antigewalttraining, VIR-Training, interkulturellem Kompetenztraining, systemischer Beratung, Traumatherapie und gewaltfreier Kommunikation berichtet.

Neben den beruflichen Weiterbildungen sind auch grundständige Studiengänge für das Feld der MP relevant. In einigen MP studieren Mitarbeitende parallel zu ihrer Arbeit, vorrangig in Masterstudiengängen (z. B. interkulturelle Pädagogik, Evaluationswissenschaft, Sozialpädagogik). Dies hängt damit zusammen, dass das berufliche Alter der Mitarbeitenden der MP insgesamt eher niedrig ist und viele Berufsanfängerinnen und -anfänger in den MP beschäftigt sind.

Die starke Dynamik individueller Qualifizierungsprozesse resultiert zum einen daraus, dass zumindest im Bereich des islamistischen Extremismus die Präventions- und Deradikalisierungsarbeit im deutschen Strafvollzug maßgeblich erst um das Jahr 2017 – mit der Etablierung des Programmbereichs – eingesetzt hat. Zum anderen bringt die Kombination aus der Tatsache, dass viele der MP personell kontinuierlich weiter wachsen, und aus der hohen, vor allem strukturell bedingten Personalfluktuationsrate (siehe Abschnitt 4.3) mit sich, dass permanent neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzuarbeiten und weiterzubilden sind.

In den Interviews mit den MP werden die Ressourcen positiv hervorgehoben, die durch die Förderung im Bundesprogramm zur fortlaufenden Weiterbildung zur Verfügung stehen. Sie dienen nicht nur der individuellen Weiterqualifizierung, sondern können auch den Teams nutzen. So sagt ein MP-Mitarbeiter:

„Wir gucken dann immer, wenn jemand Interesse an irgendwie so was hat, so einer größeren Sache, die jetzt mehr als nur ein, zwei Tage ist, passt das thematisch zu uns. Und bisher waren das immer Sachen, wo wir gesagt haben, da profitieren wir als Team auf jeden Fall von, mach' das.“

(Einzelinterview 23, Z. 477–480)

Im Vergleich zu anderen sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern stellt ein weiterer MP-Mitarbeiter die besonderen Möglichkeiten heraus, innerhalb des Themenfeldes qualitativ hochwertige Fortbildungen in Anspruch nehmen zu können:

„Also diese Fortbildungen, die wir bekommen, kriegen wir woanders nicht draußen, in der freien Sozialarbeiter-Szene. Kriegt man dort nicht so schnell und so gut.“

(Einzelinterview 7, Z. 1573–1575)

Gleichzeitig sind diese Möglichkeiten auch ein zweiseitiges Schwert für die MP. Aufgrund der stets drohenden Personalfluktuation kann es auch passieren, dass ein Träger seine Mitarbeitenden weiterbildet, die dann aber in unbefristete Anstellungsverhältnisse bei anderen Institutionen wechseln (siehe Abschnitt 4.3). So schildert der Interviewte weiter:

„Und wenn wir jemand fort- und weiterbilden, kann das auch ein Argument sein [lacht] für jemanden wegzugehen! (...) Und ich fürchte jeden, jeden August denk' ich mir, oh Gott, [Name einer Mitarbeiterin] ist so gut weiter- und fortgebildet, die ist so fit, die ist so gut, die würde auch jedem anderen Beratungsangebot da draußen, in der Sucht-, Familien-, Erziehungsberatung gut zu Gesicht stehen, und ich könnte nachvollziehen, wenn sie geht. Ist so. Völlig. Jedes Jahr. Ich würde jeden Träger beglückwünschen, der ein Teammitglied von uns aufnimmt. [lacht] Ja.“

(Einzelinterview 7, Z. 1575–1620)

5.1.2 Foren des fachlichen Austauschs

Allgemein laufen im Feld der Radikalisierungsprävention in Deutschland in den letzten Jahren Prozesse fachlicher Institutionalisierungen und Verwissenschaftlichung ab. Diese beziehen sich nicht primär auf das Handlungsfeld Strafvollzug und Bewährungshilfe, aber können dieses durchaus mitprägen, da einige der Träger der MP direkt involviert sind. Beispielfhaft für solche Prozesse sind der Aufbau einer eigenen Wissenschaftsabteilung beim Träger Violence Prevention Network (VPN), dessen Mitgründung und personelle Überschneidungen zum gemeinnützigen Unternehmen „Modus – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforoschung“ sowie die Etablierung der „VPN Akademie“ für Fort- und Weiterbildung. Ein weiteres Beispiel ist die Gründung von „i-unito – Institut für systemische und sozialarbeiterische Praxisentwicklung und Radikalisierungsprävention“, an der aus dem Themenfeld der Träger Wertzeug e.V. sowie die Legato-Modellprojekte maßgeblich beteiligt sind. In Bezug auf Professionalisierungsprozesse des Themenfeldes bedeuten diese Entwicklungen einen deutlichen Zugewinn an Ressourcen für fachliche, themen- und teilweise auch feldspezifische Reflexion und Weiterqualifizierung auf projektübergreifender Ebene.

Die MP des Themenfeldes sind vielfältig in Netzwerke und Austauschforen eingebunden. Viele berichten von länderübergreifenden oder sogar bundesweiten Arbeitsgruppen, die insbesondere von den großen Trägern organisiert werden. Austausch innerhalb der Träger der MP ist wiederum dort besonders relevant, wo die MP an Beratungsstellen ihrer Träger im Bereich der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit angebundn sind. Teilweise bestehen hier auch erhebliche personelle Überschneidungen. Als weitere für die MP relevante Foren oder Formate für Austausch und Weiterbildung werden in den Interviews regelmäßig die Bundesarbeits-

gemeinschaft (BAG) „RelEx“ für den Bereich des religiös begründeten Extremismus und die BAG „Ausstieg zum Einstieg“ für den Bereich Rechtsextremismus, das Kompetenznetzwerk Religiöser Extremismus (KN:IX) sowie – auf internationaler Ebene – das Radicalisation Awareness Network (RAN) genannt. Auch die Workshops der wissenschaftlichen Begleitung des DJI werden ebenfalls von einigen MP angegeben. Von nahezu allen MP wird die Bedeutung der „AG Strafvollzug und Bewährungshilfe“ für den direkt auf das Handlungsfeld bezogenen Austausch und die Vernetzung untereinander herausgestellt. Da die AG wesentlichen Anteil an den Professionalisierungsprozessen im MP-Feld hat, soll sie im Folgenden eingehender betrachtet werden.

5.1.2.1 AG Strafvollzug und Bewährungshilfe: Entstehung und Praxis

Die AG Strafvollzug wurde im Jahr 2017 gleichzeitig zu den MP in Strafvollzug und Bewährungshilfe (Programmbereich J) von Violence Prevention Network (VPN) im Rahmen von dessen „Förderung der Strukturentwicklung zum bundeszentralen Träger“ von „Demokratie leben!“ (2015–2019) gegründet. Sie wird in der zweiten Programmperiode seit 2020 und bis Ende 2022 von VPN als Begleitprojekt weitergeführt. In der jetzigen AG Strafvollzug und Bewährungshilfe treffen sich Vertreterinnen und Vertreter aller MP im Themenfeld zweimal jährlich zum Austausch und zur Diskussion relevanter Themen. Während der Corona-Pandemie wurden bzw. werden die zweitägigen Treffen virtuell durchgeführt. Ein inhaltlicher roter Faden der AG war bislang die Entwicklung und Diskussion von gemeinsamen Qualitätskriterien und Standards für das Arbeitsfeld.

Im Mai 2021 konnten zwei Vertreterinnen der wB am digitalen Treffen der AG Strafvollzug teilnehmen. Der erste Tag begann mit einem intensiven, offenen Austausch über den aktuellen Arbeitsstand der MP und insbesondere über die ganz unterschiedlichen Zugangsbedingungen zu den Haftanstalten in den verschiedenen Bundesländern, insbesondere in Pandemiezeiten. Daran anschließend wurden die bereits im Vorfeld gemeinsam erarbeiteten „Qualitätskriterien und Standards“ abschließend diskutiert sowie über eine mögliche Umbenennung der „AG Strafvollzug“ gesprochen. Zur Diskussion standen verschiedene Namensvorschläge, die allesamt präziser auf die Arbeit der MP verwiesen.¹⁴ Die zukünftigen Leitthemen der AG wurden zu Beginn des zweiten Tages aufgegriffen. In diesem Zusammenhang war angedacht, sich mit einer gemeinsamen Methodensammlung zu beschäftigen sowie sich arbeitspraktisch und strategisch mit den strukturellen Bedingungen der Arbeit zivilgesellschaftlicher Akteure im Strafvollzug auseinanderzusetzen. Kernstück des zweiten Tages waren zudem zwei Runden kollegialer Beratung in Kleingruppen. Dabei wurden etwa aktuelle Arbeitsprobleme oder der Umgang mit spezifischen Zielgruppen besprochen. In einer der Gruppen erhielt außerdem eine neue MP-Mitarbeitende „Insider-Tipps“ für einen gelungenen Start der Arbeit im Strafvollzug von dem erfahrenen Mitarbeitenden eines anderen MP.

14 In der Folge wurde somit aus der „AG Strafvollzug“ die „AG Strafvollzug und Bewährungshilfe“.

Auffallend bei der Beobachtung war vor allem der offene und überaus kollegiale Austausch der Beteiligten untereinander über die Projekt- und Trägergrenzen hinweg. Auch in unseren Interviews berichtete die große Mehrzahl der MP davon, dass sie sehr von den Treffen der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe profitierten. Besonders trifft dies auf MP oder einzelne Mitarbeitende zu, die noch keine langjährigen Berufserfahrungen im Bereich des Strafvollzugs haben. Typisch hierfür ist die Aussage eines Mitarbeiters, der zudem die thematische Vielfalt innerhalb der AG hervorhebt:

„Also was ich persönlich super finde, ist die AG Strafvollzug, hat halt jetzt auch wieder [lacht] eine Weile nicht stattgefunden, doch, einmal online; aber find ich eine schöne Austauschform, wo sich inhaltlich zu den Entwicklungen auf, auf der, ja, in der Akteurs-Ebene der Extremistinnen und Extremisten ausgetauscht werden kann, aber auch über pädagogische Praxis, über Umgang eben mit den JVA-spezifischen Herausforderungen. Das find ich sehr gewinnbringend immer, sich da bundesweit austauschen zu können mit den Projekten.“

(Einzelinterview 12, Z. 820–827)

Auf der anderen Seite finden sich vereinzelt Stimmen aus dem Kreis der MP, die aufgrund ihrer eigenen langjährigen Erfahrung die AG Strafvollzug und Bewährungshilfe zum Austausch für sich persönlich als weniger gewinnbringend einschätzen bzw. auch ihre konkreten Arbeitsthemen dort nicht immer wiederfinden. Mitarbeitende eines Projekts schildern, dass die Teilnahme bisweilen einen eher verpflichtenden Charakter und geringen Mehrwert habe, vor allem, wenn hauptsächlich sie aus ihrer Arbeit berichten, ohne selbst etwas Neues zu erfahren, zumal kaum ein anderes Projekt mit derselben Zielgruppe arbeite (vgl. Einzelinterview 3, Z. 430–439). Aber auch diese MP schätzten die AG Strafvollzug und Bewährungshilfe dann als wertvoll ein, wenn die dort diskutierten Themen konkreter wurden und über einen allgemeinen Austausch hinausreichten.

5.1.2.2 AG Strafvollzug und Bewährungshilfe: Bedeutung für die Selbstreflexion des Feldes

Im Hinblick auf die für Professionalisierungsprozesse interessante Frage, ob es im Themenfeld gelingt, Möglichkeitsräume für eine gemeinsame reflexive Problembearbeitung zu schaffen, ist der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe eine hohe Bedeutung zuzumessen. Sie dient als offener und ganz spezifisch auf die speziellen Herausforderungen des Themenfeldes zugeschnittener Raum für den Austausch von Erfahrungen über die Bundeslandgrenzen hinweg. In den Runden kollegialer Beratung findet dieser Austausch sein strukturelles Fundament auf den Treffen der AG. Insbesondere ist hier auch ein vielfacher Erfahrungstransfer, von erfahrenen auf weniger erfahrene Fachkräfte, zu beobachten.

Hervorzuheben ist schließlich die gemeinsame Arbeit an „Qualitätskriterien und Standards“ für das Arbeitsfeld. Für den Professionalisierungsprozess des Feldes sind dabei nicht nur die Existenz solcher Standards relevant, sondern die Weise ihres Zustandekommens in einem gemeinsamen, intensiven Diskussions- und Aushandlungsprozess. Dieser bot einerseits den einzelnen Beteiligten Gelegenheit, sich mit den eigenen Vorgehensweisen vergleichend auseinanderzusetzen, andererseits

diente er dem Feld als Ganzem als Kristallisationspunkt für ein kollektives Selbstverständnis der gemeinsamen Arbeit. Wichtig ist auch, dass verschiedene Instanzen und Prozesse eines reflexiven Zugangs zur eigenen Arbeit explizit in die „Qualitätskriterien und Standards“ (AG Strafvollzug und Bewährungshilfe 2021) Eingang gefunden haben. So sind dort etwa kollegiale Beratung und Supervisionen, das Tandem-Prinzip bei der Arbeit, Fortbildungen und Austausch sowie interne und externe Evaluationen als Standards der Arbeit im Feld festgehalten.

5.2 Sicherung professioneller Autonomie

Mit Helsper ist ein wichtiger Aspekt von Professionalisierung die Sicherstellung der „interaktiven Autonomie“ des Feldes im Sinne dessen, dass die professionelle Arbeit den eigenen, etwa pädagogischen Praktiken und Standards gehorchen kann und nicht von anderen, etwa ökonomischen oder politischen Logiken überformt und deprofessionalisiert wird (vgl. Helsper 2021, S. 58). Solche deprofessionalisierenden Einflüsse waren für die MP des Themenfeldes in den letzten Jahren immer wieder in Form von quantitativen Maßstäben für ihre Arbeit festzustellen, etwa dadurch, dass Projekte vor allem am „Umsatz“, an Fallzahlen, gemessen wurden.

Die Corona-Pandemie hatte somit in Bezug auf die MP in den letzten beiden Jahren einen ambivalenten, nicht nur negativen Einfluss auf Professionalisierungsprozesse: Während sie für viele MP Zugänge zu Haftanstalten und damit die Durchführung der praktischen Arbeit stark begrenzte, eröffnete gerade dies jedoch auch Freiräume in der vormals dicht getakteten Arbeit der MP-Teams. Diese konnten durch Fortbildungen, Weiterentwicklungen von Konzepten und die Beteiligung an wissenschaftlichen Initiativen gut genutzt werden.

Ein nach wie vor deutliches Risiko für die pädagogische Autonomie der Arbeit der MP stellt die Überformung durch bürokratische, sicherheitsbezogene Logiken des Strafvollzugs- und des Justizbetriebes dar. So berichtet der Mitarbeiter eines MP, dass das betreffende Ministerium oder die zuständige Sachbearbeiterin jedes kleinste Detail erfrage:

„Also wir müssen ganz viel immer dokumentieren, über alles informieren und zuschicken. Und, ja, das ist so relativ anstrengend, weil man das Gefühl hat, Dinge, die einfach irrelevant sind – also da geht’s einfach nur darum zu kontrollieren und die Kontrolle zu haben. (...) Wir sind ein zivilgesellschaftlicher Träger, und wir möchten irgendwie nicht da als Teil des Justizministeriums in diese Maschinerie so ganz reingezogen werden. Aber wir müssen natürlich bis zu einem gewissen Grad das mitspielen und mitmachen. Das ist auch nachvollziehbar, dass sie in diesem Arbeitsfeld einfach wissen müssen, was passiert und die Kontrolle behalten, das ist schon in Ordnung. Aber man merkt einfach im Vergleich zu anderen Arbeitsgebieten, dass in der Justiz, im Gefängnis, es sehr, sehr aufwendig ist, die Arbeit tatsächlich zu machen, für die man hinkommt.“

(Einzelinterview 23, Z. 144–166)

Die Passage verdeutlicht den großen Widerwillen des MP-Mitarbeiters, über für ihn nicht wesentliche und normalerweise aus guten Gründen ignorierte Details seiner

Arbeit berichten zu müssen („relativ anstrengend“, „irrelevant“). Neben diesen dokumentaristischen Herausforderungen für die praktische pädagogische Arbeit – im oben angeführten Beispiel erkennt der Interviewte den Sinn dessen durchaus an, macht jedoch auf den damit verbundenen hohen Arbeitsaufwand aufmerksam – ergeben sich aus der Kooperation mit Justiz- und Sicherheitsbehörden auch noch gravierendere Einschränkungen eines professionellen pädagogischen Zugangs: Die zivilgesellschaftlichen Träger stehen vor der Gefahr, „in diese Maschinerie so ganz reingezogen“ zu werden. Das wird auch von im Themenfeld Tätigen immer wieder berichtet. Es geht dabei etwa um Berichte und Informationen über Klientinnen und Klienten, die von Sicherheitsbehörden angefordert werden und die aus Sicht der MP das Vertrauensverhältnis zwischen Professionellen und Klientinnen/Klienten berühren, oder etwa um Abbrüche der pädagogischen Arbeit aus sicherheitsbezogenen oder vollzuglichen Gründen. Sicherheitliche Rahmungen und Anforderungen können so ganz direkt die pädagogische Arbeit beeinträchtigen.

Im Themenfeld zeigen sich dabei deutliche Initiativen und Ansätze, den sicherheitsbezogenen Rahmungen der Arbeit mit den Klientinnen und Klienten eigene Perspektiven entgegenzusetzen und diesen auch Geltung zu verschaffen. So bemüht sich der im Themenfeld prominent vertretene Träger VPN seit einiger Zeit, sicherheitsbehördlichen Instrumenten der Risikoeinschätzung eine eigene sozialpädagogische Diagnostik entgegenzusetzen (vgl. Möller u.a. 2019), die durch die gemeinsame Entwicklung mit einer Hochschule wissenschaftlich fundiert ist und deren Einsatz somit gegenüber den Behörden legitimiert werden kann. Es gehe dabei, so ein Vertreter des Trägers im Rahmen der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe, um die „Deutungsmacht über die Klientinnen und Klienten“.

In der Kooperation mit Sicherheitsbehörden ist aufseiten der (Sozial-)Pädagogik eine „fachlich begründete Grenzziehung (...) voraussetzungsvoll, aber möglich“, diagnostizieren Figlestahler und Schau (2020, S. 437). Nötig sind dafür, so schreiben sie weiter, „Vernetzung unter den sozialpädagogischen Akteur*innen, ein Bewusstsein für professions- und trägereigene fachliche Prinzipien und Erfahrungen, sowohl in der Arbeit als auch in der (gemeinsamen) fachlichen Positionierung“ (ebd.). Dementsprechend werden im Themenfeld auch die AG Strafvollzug und Bewährungshilfe und insbesondere die dort gemeinsam erarbeiteten „Qualitätskriterien und Standards“ gezielt dazu genutzt, in der Kooperation mit Sicherheitsbehörden die Deutungshoheit über Inhalte und Prozesse der eigenen Arbeit zu erhalten bzw. zu erlangen. So haben die MP in den Qualitätskriterien etwa explizit notiert, dass „gegenüber Dritten keine Prognosen/Gefahreinschätzungen vorgenommen [werden]. Möglich ist lediglich eine allgemeine Beschreibung des Beratungsverlaufs“ (AG Strafvollzug und Bewährungshilfe 2021, S. 17). Und ganz grundsätzlich wird festgehalten: „Die Distanzierungsberatung erfolgt nicht unter Einbezug sicherheitsbehördlicher Perspektiven, noch wird sie derart konzipiert, dass Aufgaben von Sicherheitsbehörden erfüllt werden“ (ebd.). Eine solche, dezidiert gemeinsame Positionierung ist ein guter Ansatz, um die Einhaltung professioneller pädagogischer Standards zu wahren und dabei auch als Träger nicht von den Behörden gegeneinander ausgespielt werden zu können – was der Fall wäre, wenn verschiedene Träger etwa in Bezug auf Informationsweitergabe an die Sicherheitsbehörden deutlich unterschiedliche Positionen einnehmen würden.

Die geschilderten Bemühungen um die eigene professionelle Autonomie im Handlungsfeld können insgesamt als Elemente einer paradoxen, verorteten Professionalisierung gewertet werden: Die hier beobachtbaren Professionalisierungsprozesse richten sich stark am Strafvollzug als einem konkreten Arbeitsort aus und werden in Auseinandersetzung mit diesem vorangetrieben. Zugangsschwierigkeiten zu Anstalten und Konflikte mit sicherheitsbehördlichen Akteuren machen es für die Träger der MP erforderlich, sich einzeln und im Kollektiv als konsequent pädagogisch professionell aufzustellen und auch so zu präsentieren. Faktisch stattfindende und drohende Eingriffe Externer in die pädagogische Arbeit führen somit aktuell und dezidiert unter der Voraussetzung einer guten Vernetzung der MP-Träger nicht zu einer Deprofessionalisierung ihrer Arbeit, sondern im Gegenteil zu einer reaktiven Selbstbehauptung und zur Betonung der eigenen professionellen Autonomie. Inwieweit sich etwa die dabei entstandenen Standards und selbstgesetzten Qualitätskriterien in der praktischen Arbeit im Sicherheitskontext immer durchhalten lassen, ist eine weiterhin zu verfolgende Frage.

6 Professionalität im Team: Kollektive Antworten auf zentrale Bezugsprobleme

Im folgenden analytischen Kapitel bündeln wir die Ergebnisse unserer Rekonstruktionen¹⁵. Wir haben auf Grundlage aller Gruppendiskussionen drei Problembereiche rekonstruiert, auf die die Mitarbeitenden der MP im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit Bezug nehmen und denen gegenüber sie pädagogische Professionalität kollektiv herstellen oder behaupten. Diese haben wir als typische „Bezugsprobleme“ zugespitzt dargestellt. Diese Art von Problemen stellen sich allen Projekten im Handlungsfeld, und die Projekte reagieren in unterschiedlicher Weise darauf. Korrespondierend dazu haben wir jeweils mehrere, alternativ zueinanderstehende Lösungsstrategien rekonstruiert, mit denen die Projektmitarbeitenden gemeinsam auf die Probleme reagieren. Mithilfe dieser Typisierungen haben wir das Material systematisch geordnet.¹⁶ Die zentralen Probleme und die sie lösenden professionellen Strategien sind analytisch trennscharf, können aber mit jeweils unterschiedlicher Relevanz empirisch in einer Gruppe zusammentreffen. Formal gesprochen, haben wir unterschiedliche Arten und Weisen rekonstruiert, mit denen die pädagogischen Akteure die lebensweltlichen Problemlagen der Klientinnen und Klienten oder die im Haftkontext auftretenden Herausforderungen pädagogischer Arbeit identifizieren und professionell rahmen¹⁷. Denn die pädagogischen Akteurinnen und Akteure stehen vor der Aufgabe, die ihnen in diesem nichtpädagogischen Kontext präsentierten Problemlagen (beispielsweise Radikalisierung als Problem der inneren Sicherheit) zu übersetzen: Sie machen diese zum einen an ihr professionelles Wissen und ihre professionelle Praxis anschlussfähig und formen sie in – je nach Ansatz unterschiedliche – pädagogisch bearbeitbare Probleme um. Zum anderen müssen sie die strukturellen Bedingungen, die sich aus dem Themenfeld und der Projektlogik sowie dem Kontext der Haftanstalt ergeben, in ihrer Arbeit mitbedenken und in

15 Das empirische Material wurde zunächst im Sinne der formulierenden Interpretation in thematische Abschnitte gegliedert. Auf diese Weise haben wir die Abfolge von Themen und die unterschiedlichen Reaktionen auf ähnliche Fragen rekonstruiert und die je gruppenspezifischen Diskursverläufe herausgearbeitet und verglichen. Die anschließende Feinanalyse umfasste eine sequenzielle Interpretation der thematisch relevanten und interaktiv sowie metaphorisch dichten Stellen. Dabei war von Anfang an der Vergleich thematisch ähnlicher Stellen der Gruppendiskussionen untereinander und innerhalb der verschiedenen Passagen in einer Diskussion wichtig. Auf diese Weise wurden jeweilige zentrale Themen in Form typischer Bezugsprobleme der Team-Gruppe herausgearbeitet.

16 Es handelt sich dabei a) um eine sich an verschiedenen Passagen innerhalb einer Diskussion und auch über Gruppen hinweg reproduzierende Logik oder Sinnstruktur und b) nicht nur um explizite Bezüge, sondern um eine bestimmte Perspektive oder Haltung, aus der heraus professionelle Selbstpräsentationen, Beschreibungen professioneller Praxis und Bewertungen vorgenommen werden. Man kann diese systematisch verfolgen, und diese Reproduzierbarkeit begründet die Reliabilität des Vorgehens.

17 Zum Begriff der „konstituierenden Rahmung“ als eine Voraussetzung professionellen Handelns vgl. Bohnsack 2020b, S. 30ff.; für empirische Studien vgl. beispielsweise Stützel 2019; Nohl/Radvan 2020.

die Arbeit integrieren (vgl. auch Schütze 2021). Im vorliegenden Bericht fokussieren wir dabei darauf, **wie** diese Herausforderungen in Teamzusammenhängen thematisiert und verhandelt werden und welche professionellen Selbstverständnisse, Handlungsanforderungen und Umgangsstrategien sich seitens der Projektmitarbeitenden dabei dokumentieren. Die Perspektiven anderer Akteurinnen und Akteure bzw. die „Kontexte“ der (sozial-)pädagogischen respektive therapeutischen Arbeit werden in unserem Schwerpunktbericht 2022 genauer beleuchtet.

Das erste Bezugsproblem stellt die Klientin oder der Klient dar (siehe Abschnitt 6.1). Wir haben es abstrahierend das **Bezugsproblem „Klient“** benannt. Die professionelle Problematik entfaltet sich dabei zwischen den beiden Polen Fallorientierung und Standardisierung bzw. Vereinheitlichung professioneller Praxis sowie zwischen den Polen Nähe und Distanz. Wir haben drei verschiedene professionelle Strategien – im Sinne von Lösungen für das Bezugsproblem – rekonstruiert.

1. So wird professionelles Wissen in Bezug auf den Fall und dessen „Entschlüsselung“ im Team gebündelt, und es existieren verschiedene disziplinäre Strategien und professionelle Rahmungen nebeneinander (6.1.1);
2. die professionelle Praxis wird mithilfe ausgearbeiteter Konzepte vereinheitlicht, und es wird auf eine gemeinsame professionelle (beispielsweise pädagogisch-therapeutische) Rahmung hingearbeitet (6.1.2) und
3. die Teammitglieder bündeln ihre sowohl professionellen als auch jenseits professioneller Praxis liegenden Ressourcen in Bezug auf die Bedürfnisse der Klientin oder des Klienten (6.1.3).

Das zweite Bezugsproblem stellt sich in Form der Strukturen und Bedingungen, die sich aus der Arbeit innerhalb von Haftanstalten ergeben. Wir haben es abstrahierend das **Bezugsproblem „Haftsystem“** genannt (siehe Abschnitt 6.2). Die Problematik besteht hier in den „Zumutungen“ an die pädagogische Arbeit, die sich aus den Widersprüchen zwischen Justizvollzugslogik und pädagogischer Logik ergeben. Die Lösungsstrategien bestehen hier

1. in der kollektiven Bewältigung von Erfahrungen des Scheiterns und der für die eigene Praxis produktiven Verarbeitung dieser Erfahrungen (6.2.1) und
2. darin, professionelle Autonomie durch kollektivierende Strategien zu sichern sowie professionelle Rollen zur Verfügung zu stellen, die den Einzelnen professionelles Handeln ermöglicht (6.2.2).

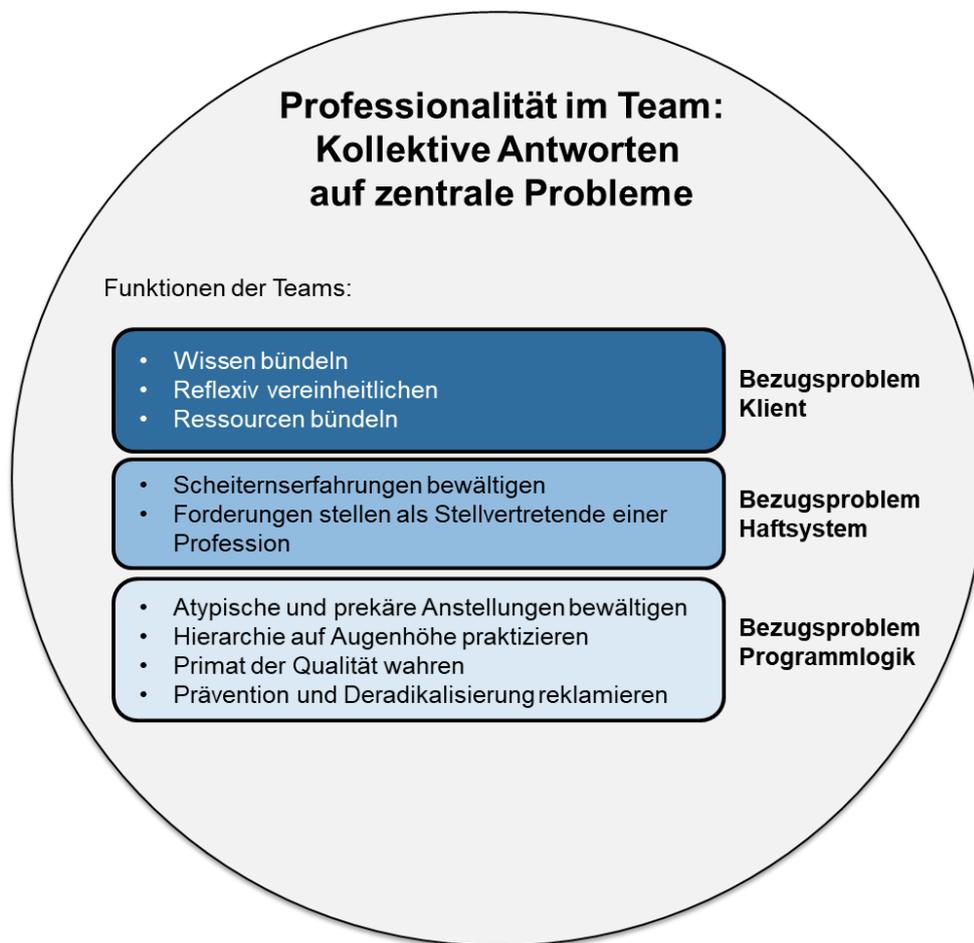
Als drittes **Bezugsproblem** haben wir die **„Programmlogik“** identifiziert (siehe Abschnitt 6.3). Hier geht es darum,

1. professionelle Kontinuität auf individueller und kollektiver Ebene vor dem Hintergrund atypischer und prekärer Beschäftigungsverhältnisse zu sichern (6.3.1) und auch um
2. gleichberechtigte Arbeitsbeziehungen vor dem Hintergrund von Hierarchien, die sich aus strukturellen Gegebenheiten der Programmlogik ergeben (6.3.2);

3. Qualität und Professionalität der eigenen Praxis abzusichern (6.3.3) und
4. spezifische Fragen von Prävention und Deradikalisierung professionell pädagogisch zu rahmen, um sie bearbeiten zu können (6.3.4).

In den folgenden Abschnitten stellen wir diese typisierten Bezugsprobleme und Lösungsstrategien im Einzelnen vor. Wir geben einen Einblick in das empirische Material und machen die Ergebnisse unserer Analysen beispielhaft an Textpassagen aus den Gruppeninterviews nachvollziehbar. Die zentralen Bezugsprobleme und die entsprechenden Bearbeitungsstrategien sind in Abb. 6.1 zusammengefasst. Wir geben in diesem Kapitel damit einen Einblick in die Bandbreite der Strategien im Themenfeld und weisen auf deren Vor- und Nachteile in Bezug auf das pädagogische Handeln im Themenfeld hin.

Abb. 6.1 Kollektive Antworten auf zentrale Probleme



Quelle: Eigene Darstellung

6.1 Bezugsproblem Klient

Die Arbeit mit Menschen ist die genuine Aufgabe und damit das primäre Bezugsproblem der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik. Professionelles pädagogisches

Handeln hat es mit menschlichen Gegenübern zu tun, auf die individuell und persönlich eingegangen werden muss, um pädagogische Ziele zu erreichen bzw. Krisen zu bearbeiten. Arbeit mit Menschen zeichnet sich durch konstitutive Offenheit und ein Technologiedefizit aus (siehe Kapitel 2 und Luhmann/Schorr 1979).

Als „Klienten“ bzw. „Klientinnen“ der Sozialpädagogik (vgl. zu dieser Zielgruppenkonstruktion auch Herding u.a. 2021, S. 38ff.) stellen die adressierten Personen die Teams der MP vor ein doppeltes Handlungsproblem: Sie stellen erstens **Fälle** dar, deren spezifische Situation und Problematik es pädagogisch zu ermitteln, zu analysieren und zu verstehen gilt. Zweitens sind die adressierten Klientinnen und Klienten für die MP interaktive **Gegenüber**, die einer gezielten Ansprache bedürfen und die unterschiedlichste Bedürfnisse in die pädagogische Beziehung einbringen.

Für beide Aspekte, den kognitiven Zugang zu den Klientinnen bzw. Klienten als Fälle und den interaktiven Zugang zu ihnen als Gegenüber, gilt, dass sich die MP im Themenfeld Personen mit meist multiplen Problemlagen gegenübersehen. Gleichzeitig sind die Klientinnen bzw. Klienten meist in verschiedenster Hinsicht „anders“ als die pädagogischen Professionellen: Unterschiede können etwa in Bezug auf biografische und habituelle (Selbst-)Verortungen, Alter, Sprache und Herkunft bestehen, relevant ist hier auch der Faktor der Straffälligkeit selbst. All diese Faktoren können zu einer lebensweltlichen Ferne zwischen Professionellen und Klientinnen bzw. Klienten beitragen. Dazu kommt, dass die Arbeit mit ihnen im Strafvollzug bzw. in der Bewährungshilfe in einem anderen Kontext als einem genuin (sozial-)pädagogischen stattfindet (mit den Worten von Schütze: im „Herrschaftsbereich“ bzw. „Organisationsgehäuse“ des Justizsystems, Schütze 2021, S. 79). Somit kommen Faktoren wie Sicherheit und Gefährlichkeit zur Arbeit dazu, aber auch Prozessierungserfahrungen aufseiten der Klientinnen bzw. Klienten sowie potenziell Stigmatisierungserfahrungen. Davon tangiert ist insbesondere auch der Beziehungsaufbau, der durch den Kontext überformt ist, wenn etwa Zeit, Ort und Modus der Interaktion nicht von den Pädagoginnen und Pädagogen selbst bestimmt, sondern vom Justizkontext vorgegeben werden. Auch steht in Frage, ob die Klientinnen bzw. Klienten „freiwillig“ und/oder extrinsisch motiviert an den Maßnahmen der MP teilnehmen (vgl. dazu Jukschat/Jakob/Herding 2020, S. 115).

Die sozialpädagogische Arbeit mit Klientinnen und Klienten ist konstitutiv von unauflösbaren Paradoxien geprägt, die wir in früheren Texten herausgearbeitet und diskutiert haben (vgl. Jakob/Jukschat/Leistner 2020; Jukschat/Jakob/Herding 2020, S. 16f.; Jakob/Jukschat/Leistner 2020). Dass die sozialpädagogische Arbeit von paradoxen Anforderungen geprägt ist, macht sie zu einer Praxis, die reflexiver Professionalität bedarf.

Die Arbeit mit den Klientinnen bzw. Klienten betreffend entfaltet die Teamarbeit der MP ihre professionelle Rolle insbesondere in Bezug auf zwei Paradoxien: Der Aspekt der Klientinnen und Klienten als Fälle, die es kognitiv zu durchdringen gilt, kommt in der Paradoxie von **Fallorientierung versus Standardisierung** zum Ausdruck. Der Aspekt der Klientinnen und Klienten als interaktive Gegenüber stellt sich als Paradoxie von **Nähe versus Distanz**. Für die Teamarbeit der MP konnten wir nun in verschiedener Hinsicht herausarbeiten, dass sie dazu dient, den Umgang mit diesen Paradoxien zu stabilisieren und so einen professionellen Umgang mit den

Paradoxien auf Dauer zu stellen. Das Team hat dabei jeweils auf unterschiedliche Weise die Funktion, insgesamt eine professionelle Rahmung der Arbeit zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten.

In der Folge stellen wir drei dieser typischen professionellen Konfigurationen bzw. Funktionen des Teams vor: „Wissen bündeln“ dient dazu, in der Paradoxie Fallorientierung/Standardisierung eine Betonung der Fallorientierung durchzuhalten (6.1.1). „Reflexiv vereinheitlichen“ funktioniert im Gegenzug als Präferenz des Pols der Standardisierung entgegen einer (über-)individualisierten Fallanalyse bzw. -bearbeitung (6.1.2). In Bezug auf die Paradoxie Nähe/Distanz dient die Teamarbeit als Möglichkeit zum „Ressourcen bündeln“ und so dazu, eine Strategie der relativen Nähe zu den Klientinnen und Klienten professionell zu rahmen und damit auszubalancieren (6.1.3).¹⁸ Der Aspekt der Bündelung von Ressourcen in Teams hängt eng damit zusammen, wie (und in welchen Hinsichten) die Teams divers aufgestellt sind. Diese Frage der Diversität wird in ihrem Zusammenhang mit Professionalität anschließend als Exkurs gesondert diskutiert.

6.1.1 Wissen bündeln

Im Team Wissen zu bündeln, ist eine Strategie, das professionelle Problem der Paradoxie zwischen Fallorientierung und Standardisierung mit Präferenz des Fallverstehens dauerhaft bearbeitbar zu halten. Die Klientinnen und Klienten erscheinen hier als zu entschlüsselnde, komplexe „Fälle“, deren individuelle Problemstruktur es gemeinsam aufzuschließen gilt, um sie im Anschluss gezielt pädagogisch bearbeiten zu können. Die einzelnen Teammitglieder spielen dabei die Rolle von Trägern spezifischer, professioneller Wissensbestände, die (nur) in der Kombination ihrer jeweiligen professionellen Rahmungen gemeinsam dazu imstande sind, die Komplexitäten der Fälle angemessen aufzuschlüsseln. In der Forschungsliteratur werden solche multi- oder interprofessionellen Teams mittlerweile „zum fachlichen Standard“ (Bauer 2018, S. 727) der Sozialen Arbeit gezählt. Prototypisch zeigt sich diese Strategie von „Wissen bündeln“ in der Gruppendiskussion mit einem MP, das sich selbst als „vielfältig“ beschreibt und dabei primär auf unterschiedliche disziplinäre Hintergründe rekurriert:

„Also wir sind ein sehr vielfältiges Team, auch multidisziplinär aufgestellt. Ich selbst bin Friedens- und Konfliktforscherin, wir haben zwei Islam-Wissenschaftler im Team, einen Juristen (...) Schrägstrich Migrations- und Diversitätskollegen und

18 Der Pol der „Distanz“ innerhalb der Nähe/Distanz-Paradoxie erschien im erhobenen Datenmaterial (bislang) nicht als ein zentraler, differenziert aufgeklärter Bezugspunkt, weswegen hier keine entsprechend gezielte Team-Strategie vorgestellt wird. Mit Bezug auf ein reflexives Professionalitätsverständnis und Hinweise im Datenmaterial kann jedoch begründet vermutet werden, dass Teamarbeit und insbesondere die gemeinsame (Fall-)Reflexion in kollegialen Beratungen oder Interventionen ganz erheblich die Funktion erfüllt, sich von einer möglichen individuellen, emotionalen Verstrickung in die Fallarbeit zu distanzieren.

Frau [Name] ist Sozialarbeiterin. Genau, und auch sprachlich decken wir einiges ab und kommen zum Teil aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Also ich würde sagen, vielfältig beschreibt uns ganz gut.“

(Gruppendiskussion 4, Z. 12–18)

In Bezug auf die Fallarbeit werden die unterschiedlichen Wissensbestände und Kompetenzen dabei gezielt und arbeitsteilig eingesetzt. So beschreibt die Mitarbeiterin eine exemplarische Herangehensweise des MP:

„Ich hatte zum Beispiel einen Fall mit einem Kollegen, (...) der war islamischer Theologe bei uns noch im Team damals. Das war ein junger Mann, der wirklich auch sehr viele theologische Fragen hatte. Und da haben wir es dann tatsächlich so ein bisschen aufgeteilt, dass wir gesagt haben: Kollege A beschäftigt sich vor allen Dingen mit den theologischen Fragen und ich eher mit [seufzt] der Biographie. Das ist aber wirklich auch sehr unterschiedlich, in anderen Fällen verschwimmt das mehr. Aber viele zum Beispiel der theologischen Fragen hätte ich gar nicht bearbeiten können, weil ich eben keine Theologin bin und da war sein Blickwinkel noch mal ein ganz anderer.“

(Gruppendiskussion 4, Z. 98–107)

Hier zeigt sich eine deutliche (wenn auch nicht absolute, siehe „verschwimmt“) Arbeitsteilung nach Wissens- und Kompetenzbereichen: Während sich der theologisch ausgebildete Mitarbeiter um die „theologischen Fragen“ kümmert, nimmt sich die Erzählerin der „Biografie“ an. Der Klient bzw. Fall erscheint somit wie ein Mosaik, dessen Einzelheiten arbeitsteilig und spezialisiert bearbeitet werden. Die einzelnen MP-Mitarbeitenden sind vermutlich dabei in ihrer Spezialkompetenz nicht vertretbar: „viele zum Beispiel der theologischen Fragen hätte ich gar nicht beantworten können“.19 Das Team verfügt damit über unterschiedliche, sich ergänzende Perspektiven, aus denen heraus die Probleme des Klienten wahrgenommen und bearbeitbar gemacht werden. Es vereint unterschiedliche professionelle Rahmungen, in diesem Beispiel etwa eine pädagogisch-therapeutische und eine theologische.

Um die Strategie des detektivischen Bündelns in multiprofessionellen Teams nachhaltig aufrechterhalten zu können, scheint es dabei eminent wichtig zu sein, eine gemeinsame Kooperationsbasis zu haben, die die Teams befähigt, die unterschiedlichen Perspektiven tatsächlich synergetisch zu verkoppeln und nicht nur parallel

19 Inwieweit theologische Fragen gezielt durch die MP bearbeitet werden müssen, ist eine Frage, die von den im Phänomenbereich des islamistischen Extremismus tätigen MP unterschiedlich beantwortet wird. Während viele (wie das hier dargestellte) religiöse Fragen für zentral halten und theologische Expertinnen und Experten für ihre Bearbeitung vorhalten, bestreiten andere die Notwendigkeit theologischer Diskussionen mit den Klientinnen bzw. Klienten und beschränken sich auf sozialpädagogische bzw. -therapeutische Arbeit.

laufen zu lassen (was die Strategie des Bündelns konstitutiv unterlaufen würde).²⁰ Im vorliegenden Fall deutet sich dabei vor allem eine institutionalisierte Kommunikation (wie gemeinsame Fallkonferenzen) als solche Klammer an, genauso wie ein gemeinsamer Fokus auf professionelle Weiterentwicklung. So hat das Einbringen der unterschiedlichen Perspektiven in die Diskussion nicht nur die Funktion, die Klientinnen und Klienten als Fälle in professioneller Hinsicht zu verstehen, sondern dient auch dazu, dass „man sich da auch gegenseitig weiterbilden kann“ und so unterschiedliche professionelle Rahmungen kennenlernt.

Eine weitere Kooperationsbasis zeigt sich in der Gruppendiskussion mit dem Team eines anderen MP, in dem die Pädagoginnen und Pädagogen konsequent in Tandems arbeiten, also Maßnahmen sowie Fallberatungen immer zu zweit durchführen. Solche Tandems können als strukturelle Klammer angesehen werden, die allerdings auf der Einstellungsebene einer gemeinsamen pädagogischen „Haltung“ unter den Fachkräften bedürfen, um die „Spannung“ unterschiedlicher Perspektiven aushalten zu können. So führt ein Mitarbeiter des MP in der Diskussion aus:

„Es gibt eine gewinnbringende Spannung, wenn Menschen verschiedene Perspektiven haben. Aber es gibt dann auch einen Punkt, wo die Haltungen so weit auseinander sind zum Beispiel oder pädagogische Ansätze oder, ja, Kommunikationsformen nicht so funktionieren, dass die Beratenden oder Teilnehmer den Eindruck haben: ‚Okay, da haben wir jetzt ein gemeinsames Gegenüber, sich ergänzendes Gegenüber so.‘ Also da kann es Störungen geben. Und immer, wenn es diese-, wenn diese Störungen so ein Maß überschreiten, dann, würde ich sagen, funktionieren Tandemlösungen nicht so gut, ne? Also da wäre dann deutlich Luft nach oben.“

(Gruppendiskussion 10, Z. 189–199)

Nimmt man diese Perspektiven und Erfahrungen zusammen, könnte eine optimale Strategie für „Wissen bündeln“ so aussehen: Teammitglieder bringen unterschiedliche Wissensbestände, Erfahrungen und Kompetenzen ein, die in einer organisatorisch verankerten Kommunikationsstruktur systematisch in Austausch gebracht werden und von einer gemeinsamen konjunktiven Orientierung bzw. „Haltung“ des Teams zusammengehalten werden müssen. Kollektive Reflexivität wird hier konstitutiv ermöglicht und damit die Professionalität des Teams stabilisiert bzw. weiter vorangetrieben. Dies schützt auch davor, die Paradoxien einseitig aufzulösen – hier also vor „extremer Fallorientierung“, die sich beispielsweise nur an den religiösen Bedürfnissen eines Klienten oder einer Klientin orientiert, ohne offensichtliche, sozialpädagogisch bearbeitbare Bedürfnisse ebenfalls in den Blick zu nehmen.

20 Hier ausgeklammert – und dabei schon vorausgesetzt – wird eine grundsätzliche Kooperationswilligkeit und -fähigkeit aller Beteiligten, mögliche perspektivische und strukturelle Konkurrenzen und Konflikte zwischen den Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Professionen produktiv auszutragen. Zu grundsätzlichen Herausforderungen multiprofessioneller Zusammenarbeit vgl. Bauer 2018, S. 735f.

6.1.2 Reflexiv vereinheitlichen

Im Unterschied zur eben dargestellten Herangehensweise stellt bei diesem Typ das Vereinheitlichen der professionellen Rahmung das zentrale Vorgehen dar. Statt die verschiedenen professionellen Hintergründe der einzelnen Teammitglieder in Bezug auf den Fall erst zu verhandeln und eventuell nutzbar zu machen, wird eine ausgearbeitete professionelle Rahmung vorgegeben: Grundlage der Arbeit ist eine detailliert ausgearbeitete Konzeption, die wissenschaftlich fundiert ein Raster für die Fallanalyse bereitstellt und genaue Anweisungen für den Verlauf der Fallbearbeitung enthält. Die für die Professionalität des Teams konstitutive Reflexionsarbeit findet dann vor dem Hintergrund dieser konzeptuellen Rahmung statt und setzt die individuellen, impliziten Vorgehensweisen und Problemrahmungen ins Verhältnis zum gemeinsamen Konzept. Auch die konkreten, aktuellen Fälle werden gezielt auf die in der Konzeption vorgesehenen Problemlagen, Defizite und Dysfunktionalitäten hin analysiert. Entsprechend gestaltet sich die Rolle der Mitarbeitenden in einem MP, das dieser idealtypischen Herangehensweise ähnelt: Statt als Träger individueller Wissensbestände werden sie als Absolventinnen und Absolventen der trägereigenen Ausbildung in der Durchführung des Konzepts relevant. Dies zeigt sich schon in der Vorstellung der Teammitglieder in der Gruppendiskussion: Statt sich mit ihren professionellen Hintergründen wie im oben diskutierten Beispiel vorzustellen, geben sie an, seit wann sie beim Träger arbeiten und wann sie die Ausbildung durchlaufen haben. Auch die gemeinsame Fallberatung hat nicht primär die Funktion, unterschiedliche Perspektiven zusammenzubringen. Vielmehr sollen Idiosynkrasien vermieden und eine intersubjektive, mit der Konzeption in Einklang stehende Fallbearbeitung sichergestellt werden:

„Es hat halt was damit zu tun, dass ich nicht in meiner kleinen Blase bleibe und da irgendwie so Sachen mache, sondern dass ich mich natürlich auch wirklich sehr regelmäßig versichere, bin ich gerade noch on Track, stimmt die Richtung noch? Wie sehen das andere, habe ich was übersehen? Also sozusagen diese ständige Rückversicherung auch, die dann natürlich auch maßgeblich zur Qualität des Angebots beiträgt. Und deswegen hat das bei uns eben so einen hohen Stellenwert.“

(Gruppendiskussion 2, Z. 992–999)

Die „Qualität des Angebots“ wird hier also maßgeblich auf die standardisierte Durchführung der Konzeption bezogen und das Team ist gemeinsam dazu da, sicherzustellen, dass die Arbeit auf der vorgezeichneten Bahn („on Track“) bzw. in der konzeptuell ausgearbeiteten professionellen Rahmung bleibt. Damit werden auf der einen Seite die Interpretationen und Rahmungen der Fälle durch die Mitarbeitenden im Vergleich zum Konzept expliziert, validiert und transparent gemacht. Auf der anderen Seite müssen sich die Mitarbeitenden auch standardisierte Handlungsprotokolle aneignen, diese interpretieren und situativ praktisch anwenden, und die Protokolle werden so verändert und abgewandelt. Dies zeigt sich in einer Erzählung einer Situation in der Fallarbeit aus der Gruppendiskussion, in der die Grenzen der Vorgehensweise zum Ausdruck kommen:

„Aber ich habe den Eindruck bekommen, also der Klient ist da wirklich ausgetickt, weil sein Name an der Wand, hat er entdeckt und hat dann angefangen, mit einem

Feuerzeug da diesen Namen, wollte er wegbrennen und hat sich immer mehr reingesteigert. Und da war es natürlich, da kann ich nicht mehr mit ihm jetzt am [Konzept] arbeiten und sagen: ‚Ah, wir haben jetzt hier einen Problemlöseprozess und so.‘ Und auch für die nächsten Sitzungen war das dann nicht möglich, weil der hatte einfach gerade ganz andere Probleme und da sind wir dann schon so frei und können dann auch ein anderes Thema vorziehen oder irgendwie sagen: ‚Okay.‘ Und da zum Beispiel, hatte ich dann kurzerhand dann auch unsere Chefin angerufen, weil ich mit der Situation einfach total überfordert war, weil der war nicht mehr ansprechbar und hat sich immer mehr reingesteigert. Und das ist auch sowas, da können wir dann halt auch einfach mal schnell jemanden anrufen.“

(Gruppendiskussion 2, Z. 1003–1017)

Auch hier zeigt sich, dass die Reflexionsarbeit weitgehend zentralisiert und hier sogar hierarchisiert ist, wenn wie im vorliegenden Beispiel die „Chefin“ zur Problemlösung herangezogen wird. Die Störung des Prozesses wird nicht nur individuell oder kollegial reflektiert und bearbeitet, sondern kann innerhalb des Teams an eine spezialisierte Reflexionsinstanz delegiert werden. Eine solche Arbeitsteilung zwischen einerseits Positionen, die auf Konzeption und Reflexion spezialisiert sind, und andererseits Positionen, die die Konzeption praktisch ausführen, kann eine deutliche kognitive Entlastung der einzelnen Teammitglieder in der Praxis bedeuten, denen die Konzeption Orientierung und Handlungssicherheit verspricht. Zudem sind eventuell ausscheidende Teammitglieder gut ersetzbar, da die Arbeit des Projekts nicht an individuellen Fachkräften oder Perspektiven hängt und darüber hinaus die Einarbeitung neuer Mitarbeitender durch die Ausbildung gut ausgearbeitet und standardisiert ist.²¹

Aus der Perspektive sozialpädagogischer reflexiver Professionalität wäre bei diesem Typus das Risiko einer zu starken reinen Konzeptionsorientierung theoretisch anzumerken. Würden im Extremfall die Fachkräfte vollständig von eigenständiger Reflexion entbunden, könnte man hier den Versuch einer „Technologie“ (Luhmann/Schorr 1979) vermuten, die die Klientinnen und Klienten zu sehr als berechenbare „Typen“ begreift und ihre Eigensinnigkeit und Vieldimensionalität darüber zu sehr außer Acht lässt. Zweckmäßig erscheint dagegen eine wie im analysierten Beispiel dargestellte Strategie der reflexiven Vereinheitlichung, die das Team als Instanz der Qualitätssicherung begreift und die Konzeption als immer auslegungsbedürftig definiert.

21 Dabei betonen auch die Projekte, die mit stärker ausgearbeiteten Konzeptionen arbeiten, dass die „Haltung“, also die persönliche Eignung und die Möglichkeit, das Konzept auch praktisch umsetzen zu können, für die Mitarbeit eine Rolle spielt und es nicht ausreichend ist, lediglich die Ausbildung durchlaufen zu haben und das Konzept im Sinne von theoretischem Wissen zu kennen.

6.1.3 Ressourcen bündeln

In der dritten Variante professioneller Strategien in Bezug auf Klientinnen und Klienten werden diese vor allem als interaktive Gegenüber wahrgenommen, mit denen eine pädagogische Beziehung aufgebaut wird, innerhalb derer zwischen Nähe und Distanz zu navigieren ist. Diese Strategie ist mit der Bündelung individueller Ressourcen im Team darauf ausgelegt, in der Beziehung der Fachkräfte zu den Klientinnen und Klienten quasi eine aggregierte Nähe entstehen zu lassen, während die einzelnen Teammitglieder gleichzeitig eine professionelle Distanz aufrechterhalten können. In Entsprechung zur Strategie „Wissen bündeln“ erscheinen die einzelnen Teammitglieder wiederum als Träger individueller Wissensbestände, Kompetenzen und Erfahrungen, die hier aber nicht primär dazu dienen, gemeinsam zu reflektieren und die „Fälle“ zu entschlüsseln, sondern innerhalb der Arbeit mit den Klientinnen und Klienten passgenaue Ansprachen und Kommunikationsmodi zu ermöglichen und deren vielfältigen Bedürfnissen passgenau entsprechen zu können.

„Ist ganz unterschiedlich. Also manche- also es ist natürlich im- ganz wichtig ist, dass der Klient im Fokus steht. Also der ist die Person oder sie ist die Person, die da im Fokus steht. Weil, es geht um den Klienten oder um die Klientin. Das heißt, dass eben vor allem die Bedürfnisse des Klienten oder der Klientin dann im Fokus stehen müssen. Und daraus ergibt sich dann halt natürlich, je nach Fall, immer ganz unterschiedliche Herangehensweisen.“

(Gruppendiskussion 1, Z. 133–138)

Die Arbeit ist also kaum standardisierbar, zweimal spricht der MP-Mitarbeitende hier von „ganz unterschiedlich“. Zudem sind die Fälle in sich auch so komplex, dass es Pädagoginnen und Pädagogen mit unterschiedlichen Fähigkeiten (und Ressourcen) benötigt, um den Bedürfnissen gerecht zu werden.²² Die Kooperation geht dabei sogar über das MP hinaus. So sprechen die Mitarbeitenden in dieser Gruppendiskussion etwa auch von einer, von ihrer Seite aus erwünschten, engen Zusammenarbeit mit einem in einer Anstalt tätigen Psychologen, „um gemeinsam auch wirklich den Klienten helfen zu können“ (Gruppendiskussion 1, Z. 235f.).

Wichtig für diese Strategie ist auch die Bedeutung der individuellen Profile der MP-Mitarbeitenden über die disziplinären Hintergründe hinaus. So geht es insbesondere etwa auch um sprachliche Kompetenzen, mit den Klientinnen und Klienten geteilte nationale oder ethnische Hintergründe und um eigene Religionszugehörigkeiten, die sämtlich dazu genutzt werden, Nähe herzustellen, um mit den Klientinnen und Klienten eine gemeinsame Arbeitsbasis zu etablieren. Bemerkenswert in dieser Hinsicht ist auch der Einsatz eines Mitarbeiters in einem MP, der selbst Erfahrungen mit Inhaftierung gemacht hat und so besonders authentisch an die inhaftierten Klientinnen bzw. Klienten herantreten kann. So beschreibt ihn ein MP-Kollege:

²² Der hier vorgenommene Fokus auf die Bedürfnisse der Klientinnen und Klienten entspricht einer Strategie, die der individuellen Bedürfnisbefriedigung einen zentralen Stellenwert bei der (De-)Radikalisierung zumisst (vgl. Jakob/Kowol/Leistner 2019, S. 59f.).

„Gerade bei so schwierigen Fällen, weil er das auch ganz gut hinbekommt. Also er hat eine ganz gute Beziehung zu schwierigen Fällen, von daher wird er hauptsächlich dort eingesetzt.“

(Einzelinterview 4, Z. 375–377).

Würde ein solcher Einsatz individualisiert durchgeführt, bestünde die Gefahr, dass habituelle oder lebensweltliche Nähe zu den Klientinnen und Klienten einer professionellen Rahmung gegenübersteht bzw. es zu einem professionellen Rahmungsverlust kommt.²³ Das Team hat hier die Aufgabe, diese professionelle Rahmung abzusichern, indem der eigene lebensweltliche Standort sowie Normen- und Werthorizonte gemeinsam reflektiert werden und die zunächst persönlichen Ähnlichkeiten in professionelle Strategien und Rollen überführt werden können.

Die Strategie, die MP-Teams möglichst „divers“ aufzustellen, um den unterschiedlichsten Klientenbedürfnissen gerecht zu werden, ist im Feld weit verbreitet und verdient in ihren Potenzialen und Herausforderungen gesonderte Beachtung. Sie ist daher Gegenstand eines nun folgenden kurzen Exkurses.

Exkurs: Diversität im Team und Professionalität

Die von uns herausgearbeiteten professionellen Strategien der Teams zum Umgang mit den verschiedenen Bezugsproblemen funktionieren generell in einem Spannungsfeld zwischen individualisierenden und kollektivierenden Modi des Teamzusammenhangs: Einerseits wird Wert auf Individualität der Mitglieder (z. B. Kompetenzen oder Hintergründe) gelegt, andererseits etwas Gemeinsames (wie „Haltung“ oder Orientierung am Konzept) betont.

Neben einer disziplinären Multiprofessionalität wird im Feld der MP auch eine weit verbreitete „Diversität“ innerhalb der Teams deutlich, die etwa aus Mitgliedern mit unterschiedlichen Muttersprachen, nationalen oder ethnischen Identifikationen oder Religionszugehörigkeiten bestehen, die mit sehr unterschiedlichen lebensweltlichen Verortungen und biografischen Erfahrungshintergründen verknüpft sein können.²⁴ „Diversität“ wird somit mitunter auch zur Chiffre für große habituelle

²³ So haben wir im ersten Zwischenbericht eine Konstellation dargestellt, in der ein Berater die Beziehung zu seinem Klienten auf der Grundlage biografischer Gemeinsamkeiten primär als „Freundschaft“ beschreibt und so eine professionelle Rahmung und Reflektion vermissen lässt (vgl. Jakob/Kowol/Leistner 2019, S. 66ff.).

²⁴ In diesem Exkurs wird die „Diversität“ der MP-Teams aus professionalisierungstheoretischer Perspektive diskutiert. „Diverse“ Hintergründe der Mitarbeitenden haben für die Arbeit der MP mitunter aber auch ganz praktische Herausforderungen. So wird in einigen Interviews etwa von den Schwierigkeiten der Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen von Mitarbeitenden berichtet oder von Bedrohungen, die die „diversen“ Teammitglieder vonseiten des Justizpersonals erleben. So berichtet eine MP-Mitarbeiterin: „Gerade in dem Bereich fühlen sich viele Leute auch sehr angreifbar, die diverser sind. (...) wo ich auch große Diskussionen hatte, war, dass die Menschen, wenn sie mit Vollzugsdienst zu tun haben, wo es ja eben auch extreme Gruppierungen gibt bei den Beamten und wo sie einfach Angst hatten, dass danach in irgendeiner Weise Nachteile oder Gefahren für die Familie entstehen“ (Einzelinterview 1, Z. 465–472).

Unterschiede innerhalb der Teams. Wie dies die professionelle Zusammenarbeit beeinflussen kann, wird prototypisch in der Gruppendiskussion mit einem MP deutlich, das Diversität als Wert beschreibt, der aktuell im Team nicht umgesetzt ist:

„Wir haben auch festgestellt, wir sind relativ homogen, was so unsere Perspektiven angeht. Es war ja einmal das Ziel, so ein bisschen auch ein diverses Team aufzustellen mit verschiedenen Blickwinkeln. Aber das ist uns vielleicht nicht so gut gelungen, aber dafür hoffen wir, dass wir trotzdem ein professionelles Team sind. Also dass es dann vielleicht in der Gewichtung noch ein bisschen höher angesiedelt ist, dass fachlich gute Leute irgendwie diesen Job machen. Und, ja, uns ist trotzdem bewusst, dass wir bestimmte Perspektiven nicht haben und nicht einbringen können, aber ob das jetzt ein Mangel ist, weiß ich nicht so genau.“

(Gruppendiskussion 9, Z. 100–109)

Dem „relativ homogen“-Sein des Teams, das später in dieser Diskussion noch als „Weiße, in Deutschland sozialisierte Menschen, (...) mit heteronormativen geschlechtlichen und sexuellen Orientierungen“ präzisiert wird, wird hier zwar attestiert, dass es „bestimmte Perspektiven nicht so gut“ in die Arbeit einbringen könne, letztlich ist die Abwägung aber zugunsten der „fachlich guten Leute“ ausgefallen und das MP hat somit ein Primat auf sozialpädagogische Professionalität gegenüber lebensweltlichen Perspektiven gelegt. Dass dadurch unterschiedliche Perspektiven fehlen, führt aber (vielleicht erstaunlicherweise) gerade nicht zu einer geringeren, sondern eher höheren (Selbst-)Reflexivität, die sich auch in der Gruppendiskussion in elaborierten Ausführungen über die eigene Sozialisation und den Umgang miteinander dokumentiert. Während also ein „diverses“ Team große Potenziale für die Ansprache unterschiedlicher Klientengruppen hat, wie auch das hier dargestellte MP nach dem Weggang eines Kollegen bedauernd konstatiert²⁵, ist aus der Perspektive einer auf Reflexivität fokussierten Professionalitätstheorie mehr „Diversität“ nicht mit mehr Reflexivität gleichzusetzen. So reflektiert der MP-Mitarbeiter eine Fremdheitserfahrung innerhalb des Teams, der er sich in suchenden Formulierungen annähert:

„Aber es war halt so, bis vor drei Monaten war ja noch ein anderer Kollege da, der dann gewechselt ist. Und da haben wir schon auch gemerkt, dass sowohl professionell als auch in unseren privaten Zwischendurchgesprächen, dass der einfach anders sozialisiert ist, dass der in vielen Dingen ein bisschen weiter weg war von dem, wo wir jetzt so in einer Diskussion uns alle relativ einig sind, mit leichten Nuancen und alles, manchmal so, dass er doch eine ganz andere Haltung hatte. Oder, nicht eine andere Haltung unbedingt, sondern einen anderen Blick einfach, ne?“

(Gruppendiskussion 9, Z. 1072–1080)

25 Aus der Gruppendiskussion: „trotzdem ist es - ist es da einfach so, dass da andere Repräsentanzen sind und das dann schon irgendwie sichtbar ist. Und das war einfach mit dem Kollegen, mit dem ich unterwegs war, der sich auch so vor den Teilnehmenden ganz klar irgendwie auch zur türkischen Herkunft und auf die türkische Herkunft bezogen hat und hat einfach, ich glaube, den Unterschied gemacht, in der Form, genau, wer da auf welchen Positionen sitzt. Und das ist halt, glaube ich, was, das können wir einfach nicht auflösen.“

Um solche Fremdheitserfahrungen explizit zu machen und intern zu überbrücken, müssen „diverse“ Teams somit eventuell sogar mehr kommunikative Arbeit leisten, um eine gemeinsame Basis und Sprache für die Reflexion ihrer Arbeit zu finden.

6.2 Bezugsproblem „Haftsystem“

Eine zentrale Herausforderung, auf die die Projekte immer wieder Bezug nehmen, ist das Gefängnis als System mit den ihm eigenen Grundannahmen, Regeln und Mustern. Beim Aufeinandertreffen der widersprüchlichen Logiken von Strafvollzug und pädagogischem Handeln entstehen Irritationen, die mehr Kommunikation zur Übersetzung und Aushandlung bedürfen. So unterscheiden sich die beiden Logiken zunächst in der Zielgruppenwahrnehmung: In der Strafvollzugslogik findet idealtypisch eine totale Identifikation von Menschen als Häftling statt, während die (Sozial-)Pädagogik eher Klientinnen und Klienten sieht, die Hilfe benötigen und deren Individualität stärker im Vordergrund steht. Die Logik der Beziehung zu den Inhaftierten ist im Gefängnis entsprechend hierarchisch strukturiert, im pädagogischen Setting dagegen verhandelbarer und partizipativer und zumindest von dem Versuch geprägt, möglichst hierachiefrei zu kommunizieren. Die Handlungslogik im Haftkontext ist kontrollierend und routiniert, das pädagogische Handeln ist demgegenüber ermöglichend und für individuelle Besonderheiten offen. Schließlich unterscheiden sich die jeweils angestrebten Ziele dergestalt, dass der Vollzug auf Regelkonformität und Sicherheit zielt, pädagogische Prozesse aber darauf, Autonomie und Entwicklung der Einzelnen zu fördern sowie Teilhabe zu ermöglichen. Ein gemeinsamer Bezugspunkt der beiden Logiken kann der Gedanke der Resozialisierung sein, der auch in Haft (und insbesondere im Jugendvollzug) Erziehung und individuelle Veränderungsprozesse vorsieht. Viele Beteiligte auch innerhalb des Strafvollzugssystems bestätigen jedoch, dass dieser Aspekt häufig hinter der Organisation des Haftalltags mit seinen obersten Zielen von Kontrolle und Sicherheit zurücktritt (Ramsbrock 2020).

Wir haben dies in vorigen Berichten detailliert in der Gestalt der Paradoxie von Pädagogik versus Sicherheit ausgeführt (vgl. Jukschat/Jakob/Herding 2020, S. 49–64, 119–125; Jakob/Kowol/Leistner 2019). Diese Paradoxie berührt nicht nur pädagogische Dilemmata, etwa des Beziehungsaufbaus. Bei diesem muss vor dem Hintergrund von Gewalttaten zwischen notwendigem Vertrauen und notwendiger Skepsis gegenüber den Klientinnen und Klienten abgewogen werden (vgl. Jakob/Kowol/Leistner 2019, S. 97). Es geht darüber hinaus auch um ein Aushandeln zweier Logiken: Inwieweit muss sich die pädagogische Logik der Strafvollzugslogik anpassen, um Zutritt zu diesem System zu bekommen und darin agieren zu können? Und auf welche Weise kann und muss sie sich abgrenzen, um handlungsfähig zu bleiben und ihre eigentlichen Ziele verfolgen zu können?

Darüber hinaus kommt hier noch eine zweite Paradoxie zum Tragen. Die Herausforderung, das Ziel der Demokratieförderung in einem hierarchisch geprägten Umfeld umzusetzen, führt zum Spannungsverhältnis zwischen egalitär-demokratischem versus hierarchischem Setting (vgl. Jukschat/Jakob/Herding 2020, S. 16). Beide Pole dieser Paradoxie haben je nach Umfeld und Ziel ihre Berechtigung, doch in

einem von dominanten Hierarchien geprägten Umfeld sind Angebote der Demokratieförderung oft schwerer vermittelbar – ebenso wie der Strafvollzug in seiner jetzigen Form kaum als vollkommen egalitäres Miteinander funktionieren würde.

Mit dieser spannungsreichen Ausgangskonstellation pädagogischen Handelns müssen die MP-Teams umgehen. Im Folgenden haben wir zwei typische Strategien rekonstruiert, die die kollektiven Antworten der Teams auf die Herausforderungen darstellen: Scheiternserfahrungen gemeinsam bewältigen (6.2.1) und Forderungen als Stellvertretende einer Profession stellen (6.2.2). Beide Strategien dienen dazu, das Pädagogische (oder auch: die Profession) vor „Zumutungen“ des Haftsystems zu schützen.

6.2.1 Scheiternserfahrungen bewältigen

Gerade, wenn Projekte oder einzelne Mitarbeitende neu im Gefängniskontext arbeiten, entstehen häufig Konflikte zwischen Theorie und Praxis, wenn pädagogisch/erziehungswissenschaftlich begründetes Handeln an den institutionellen Rahmenbedingungen scheitert. Ein Beispiel dafür ist die Erfahrung eines MP, das unerwartete Differenzen mit dem Haftsystem erlebt: So schildert eine Projektmitarbeiterin während einer Gruppendiskussion ihren „Realitätsschock“ und ihre Ohnmachtserfahrungen, indem sie ausführt, dass die eigenen Ansprüche an gute Soziale Arbeit kaum aufrechterhalten werden können. Im Gefängnis läge vieles außerhalb der eigenen Handlungsmacht und man bekomme Dinge vorgesetzt, an die man sich anzupassen habe.

Als Beispiel nennt die Projektmitarbeiterin ein wöchentliches Gruppenangebot, bei dem die Themen aufeinander aufbauen und die Durchführenden nach und nach eine Vertrauensbeziehung zur Gruppe entwickeln. Eine kontinuierliche Teilnahme am Angebot ist dafür wichtig. „Und dann passiert etwas in der Haft, was wir nicht beeinflussen können“, und die JVA entscheidet, dass ein Teilnehmer als Sanktionsmaßnahme für ein bis zwei Sitzungen aussetzen oder gar das Gruppenangebot endgültig verlassen muss, „und das liegt außerhalb unserer Handlungsmacht“ (Gruppendiskussion 5, Z. 298–302).

Daraus erwachsen Probleme auf zwei Ebenen: Zum einen sabotiert ein solcher Eingriff das Angebot und seine Ziele in inhaltlicher, organisatorischer und gruppendynamischer Hinsicht. Hier zeigt sich in anschaulicher Weise die Paradoxie von Pädagogik versus Sicherheit/Kontrolle. Zum anderen aber wird das Projekt instrumentalisiert, indem die verwehrte Teilnahme als Strafe eingesetzt wird. Damit wird das Projekt in eine Logik des Strafens hineingezogen, konträr zum pädagogischen Selbstverständnis der Projektmitarbeitenden steht. Die geschilderte Situation steht beispielhaft für die Paradoxie von demokratischem versus hierarchischem Setting. Die Problematik eskaliert für das Projekt in einem weiteren Beispiel, das ein anderes Mitglied desselben Teams schildert:

„[Ein] klassisches Beispiel aus der Gruppe (...) ist, dass wir wissen, dass einer der Jugendlichen verlegt wird. Die anderen Teilnehmer der Gruppe wissen es aber nicht. Und diese Verlegung soll eine Strafaktion sein und es soll ihn unvorbereitet

treffen. Was wir schon mal Scheiße finden irgendwie so, weil das bei ihm wahrscheinlich auch wieder Angst erzeugt und eine Radikalisierung eher begünstigen würde. Und wir sind aber angewiesen, unseren Mitteilnehmern in der Gruppe das nicht zu eröffnen, dass er verlegt wird. Diese Information darf auf keinen Fall an ihn herangetragen werden. Aber im Nachhinein könnten die Teilnehmer natürlich wissen, dass wir in dieser privilegierten Position waren, das zu wissen und es ihnen nicht mitgeteilt haben. Das würde uns wiederum einen Vertrauenskonflikt in der Gruppe bringen. Aber um diese Gruppenarbeit fortzuführen, können wir da keine Ehrlichkeit an den Tag legen so, ne? Werden also selber in dieses System reingezwungen, was wir eigentlich durchbrechen wollen.“

(Gruppendiskussion 5, Z. 339–353)

Auch hier wird das Projekt Zeuge einer Bestrafung, die darin besteht, einen Teilnehmer innerhalb der Haftanstalt zu verlegen, wodurch er aus seinem gewohnten Umfeld (z. B. Wohngruppe, möglicherweise auch dem Gruppenangebot selbst) herausgenommen wird. Es wird zunächst betont, dass dies dem Ziel der Radikalisierungsprävention zuwiderläuft, doch es werden noch viel grundlegendere Konflikte ausgelöst, die auch über den Widerspruch von pädagogischem Anspruch und Bestrafungslogik hinausgehen. Es kommt außerdem hinzu, dass das Projekt in einen Rollenkonflikt gestürzt wird: Die JVA-Bediensteten teilen Informationen mit dem Projekt, die der Geheimhaltung unterliegen, gerade damit die Strafe durch den Überraschungseffekt eine noch größere Wirkung erzielt. Die Projektmitarbeitenden stehen daraufhin vor dem Dilemma, gegenüber der einen oder der anderen Personengruppe ihr mühsam erarbeitetes Vertrauen zu verspielen und handlungsunfähig zu werden: Wenn sie die Informationen an den Betroffenen und die Gruppe weitergeben, bedeutet das einen Vertrauensbruch gegenüber der JVA und ein Umgehen von Sicherheitsstandards, sodass es nicht unwahrscheinlich wäre, dass das Projekt den Zugang zur Haftanstalt und damit zur Zielgruppe verlieren würde. Erzählen sie nichts und die Gruppe erfährt von ihrem Mitwissen, ist die Vertrauensbasis für die Zusammenarbeit mit den Klientinnen und Klienten dahin. Innerhalb der Triade von Projektmitarbeitenden, Bediensteten und Inhaftierten (vgl. Jukschat/Jakob/Herding 2020, S. 14f.) bedeutet eine Koalition von Zweien hier einen Bruch mit den Dritten, was es unmöglich macht, allen Seiten in gleicher Weise gerecht zu werden. Deutlich wird, dass dieses Projekt sich in der Triade stärker in einer Allianz mit den Inhaftierten sieht und das Haftsystem zum Gegenspieler wird („was wir eigentlich durchbrechen wollen“). Den Zwangskontext erfahren sie nun selbst, indem sie, wie sie sagen, durch ein solches Agieren der Bediensteten „selber in dieses System reingezwungen“ werden. Die teils drastische Sprache der Erzählung lässt den inneren Konflikt erkennen, der hier durch die Rahmenbedingungen erzeugt wird und kaum auflösbar erscheint. Hier bedarf es professioneller Umgangsstrategien durch das Team. Die Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten werden von den Projektmitarbeitenden stark mitberücksichtigt. Normalerweise würde ein Problem wie die Verlegung mit den Teilnehmenden besprochen und bearbeitet werden, was hier aber nicht möglich ist. Daher weichen die Mitarbeitenden auf das Team aus, um den Austausch zu gewährleisten und sich handlungsfähig zu halten.

„In den meisten Fällen wird das zurückgetragen ins Team und wir besprechen das noch mal im Team und gucken auch gemeinsam, welche Vorgehensweise wir wählen können. (...) Und insofern hat es Elemente von Psycho-Hygiene, würde ich sagen.“

(Gruppendiskussion 5, Z. 377–303)

Das Team ist in diesem Fall die wichtigste Instanz, in die die Schwierigkeiten „zurückgetragen“ werden, um sie zu besprechen. Die auftretenden Probleme und deren Lösung werden nicht delegiert, sondern im Team gemeinsam bearbeitet. Als konkrete Strategien werden in der Gruppendiskussion die Besprechung von möglichen Vorgehensweisen und „Psycho-Hygiene“ angeführt. Um Erwartungsenttäuschung zu verarbeiten, werden im Team die „Scheiternserfahrungen“ gemeinsam verarbeitet. Die Schwierigkeiten wirken integrierend für das Team und müssen gemeinsam bearbeitet werden, um die eigene pädagogische Position zu stabilisieren. Die Gespräche fungieren als „Psycho-Hygiene“, das Team als „Auffangtuch“, indem die Angriffe auf das professionelle Selbstverständnis miteinander bewältigt werden. Als Handlungsoption wird im weiteren Verlauf vor allem ein kontinuierliches Nachfragen – z. B. nach weiteren Informationen zu einer Verlegung – bei verschiedenen Stellen in der JVA genannt, mit dem das Projekt signalisieren möchte, mit dem Vorgehen nicht einverstanden zu sein, und um die Auswirkungen auf die Projektarbeit transparent zu machen. Ziel ist es dabei, die Bedingungen der Arbeit im Strafvollzug durch wiederholte Kommunikation zu verändern, ohne die Projektarbeit zu gefährden. Dabei steht das eher zaghafte „Nachfragen“ für eine große wahrgenommene Machtlosigkeit angesichts der Inkompatibilität der zwei Logiken von Pädagogik und Strafvollzug. Um den eigenen pädagogischen Ansprüchen entsprechend arbeiten zu können, müsste aus Sicht dieses Teams das gesamte System Haft verändert werden. Mehrfach benutzen die Teammitglieder den Begriff des „Systems“, bei dem Stabilität, Selbstreferenzialität und funktionale Zwänge mitschwingen. Die System-Metapher wird als Ausdruck eines objektivierten, kaum zu verändernden Apparates verwendet. Schließlich resultiert die Ohnmachtserfahrung darin, dass das Projekt seine Erwartung an erreichbare Ziele herunterschraubt.

In diesem Fall ist das Team sehr vom Auseinanderklaffen der eigenen Erwartungen an Soziale Arbeit und der Gefängnisrealität geprägt und steht innerhalb der Triade besonders stark aufseiten der Inhaftierten und gegen „das System“. In anderen Teams ist dies nicht ganz so drastisch, vor allem dort, wo bereits Erfahrungen durch langjährige Arbeit im Gefängnis vorliegen. Sozialpädagogische Arbeit im Haftkontext erfordert ein hohes Maß an Übersetzungsleistungen zwischen zwei Logiken mit unterschiedlichen Zielen, um eine angemessene professionelle Praxis entwickeln zu können.

Das Beispiel steht insofern zunächst für eine mögliche Reaktion auf das Bezugsproblem „Haftsystem“. Die Bewältigung von Scheiternserfahrungen als professionelle Strategie kann auch noch mehr umfassen, zumindest aber bedeutet sie, nach einer Krisensituation die Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten zu analysieren, um die eigene pädagogische Handlungsfähigkeit wiederherzustellen, beispielsweise um sich gegen Strafsanktionen in der eigenen Praxis zu wehren. Das kann ein

strukturiertes Reflexionsformat umfassen, bei dem die eigene professionelle Praxis – und nicht nur die Rahmenbedingungen – zum Gegenstand kritischer Analyse gemacht werden (siehe Abschnitt 2.1). Dabei kann beispielsweise geklärt werden, was aus dem Auseinanderklaffen zwischen eigenem Verständnis und Realität resultiert und wie man die beiden als widersprüchlich wahrgenommenen Logiken stärker annähern kann. Es wäre zu klären, welche Rahmenbedingungen oder Verhaltensweisen geändert und auch, welche nicht verändert werden können, oder die Frage, wie man dennoch im sicherheits- und strafbezogenen Setting weiterarbeiten kann, das in diesem Themenfeld den Arbeitskontext darstellt. In Fällen wie in diesem Beispiel könnte eine anschließende Handlungsstrategie beispielsweise darin bestehen, das Gespräch mit der Anstaltsleitung oder dem Sozialdienst zu suchen, die Auswirkungen von „Strafverlegungen“ auf die Projektarbeit zu schildern und die notwendigen Rahmenbedingungen für die Arbeit zu thematisieren.

Bei Konflikten dieser Art mit dem System Haft dient das Team dazu, Erfahrungen von Misserfolg und Enttäuschung in gemeinsamer Reflexion zu bewältigen und neue Handlungsoptionen zu entwerfen, um sich pädagogisch-professionellen Handelns wechselseitig zu vergewissern und es wieder zu ermöglichen. Dies kann gelingen, indem gemeinsam Lösungsstrategien entwickelt und Strategien auf Basis des gemeinsamen professionellen Wissens angepasst werden, einerseits um die eigene professionelle Autonomie zu behaupten und andererseits, um eine mögliche gemeinsame Praxis herauszubilden. Das Team hilft dabei, die Paradoxien gerade dort auszuhalten, wo sich die Rahmenbedingungen nicht verändern lassen, und mögliche Handlungsspielräume für Veränderungen zu eruieren.

6.2.2 Forderungen stellen als Stellvertretende einer Profession

Der Blick auf die Frage, wie die eigene Arbeit dauerhaft in Haftstrukturen integriert werden kann, leuchtet die Problematik unterschiedlicher Logiken noch einmal in anderer Weise aus. Dieser stärker auf Organisationsentwicklung zielende Blick geht davon aus, dass nicht nur externe Akteure, sondern auch das Thema Radikalisierungsprävention nur dann in die Gefängnisarbeit integriert wird, wenn sich das Projekt auf bürokratischer Ebene dem Justizkontext anpasst. Dies berührt sowohl die Möglichkeit, als externes Projekt Radikalisierungsprävention oder Deradikalisierungsarbeit im Gefängnis anbieten zu können als auch den Transfer der erprobten Ansätze in die JVA-Strukturen nach Projektende.

So beschreibt ein Projektmitarbeiter als eines der Projektziele,

„(...) dass wir versuchen halt diese Thematik Radikalisierungsprävention auch in den standardisierten Abläufen der [Arbeit mit Straffälligen in Haft und Bewährungshilfe] in [Bundesland] zu verankern. Also mit Anpassung und Optimierung von Formularen, sodass halt das Thema Radikalisierungsprävention in die Abläufe integriert wird und nicht übersehen wird.“

(Gruppendiskussion 8, Z. 279–284)

In der Tat ergeben sich Probleme, wenn das vom Projekt bearbeitete und angebotene Thema – Radikalisierungsprävention – „übersehen“ wird. Denn damit geht die

Frage einher, ob in der betreffenden JVA die Notwendigkeit für eine Problembearbeitung gesehen wird und das Projekt überhaupt Fälle zugeteilt bekommt. Nicht Sensibilisierung für die betreffenden Phänomene, sondern eine bürokratische Verankerung scheint hier den Unterschied zu machen. Dass eine Lösung in der „Anpassung und Optimierung von Formularen“ gesehen wird, bestätigt auch ein anderes Teammitglied:

„[W]ir [haben] ja auch gemerkt, dass gerade in diesen behördlichen Strukturen einfach, wenn da nichts verankert wird in Dokumenten schwarz auf weiß, nicht seinen festen Platz findet, dass es schwierig wird, das, was wir rüberbringen wollen, dass es auch ankommt und weiterverwendet wird. (...) Das, würde ich sagen, ist so eins so der ultimativen Ziele, dass wir uns irgendwie in die Regelstrukturen einhaken können. Und wenn das Projekt ausläuft irgendwann, dann, glaube ich, ist das, was wir auch vorzeigen können gegenüber unseren Mittelgebern, glaube ich, dann auch, ne? ‚Guck, hier haben wir es geschafft. Da ist ein Kästchen zum Ankreuzen, wo irgendwas mit Radikalisierungsprävention steht.‘“

(Gruppendiskussion 8, Z. 291–307)

Die Verankerung in Formularen, wie sie bei der Haftaufnahme ausgefüllt werden, ist für das Projekt wichtig, um ihre Zuständigkeit innerhalb des streng geregelten Systems festzulegen – oder auch nach Projektende eine Verankerung in Regelstrukturen nachweisen zu können. Konkret ist damit die Entwicklung eines Screening-Tools verbunden, das bei der Aufnahme erste Hinweise auf eine potenzielle Radikalisierungsgefährdung abfragt.

Das Projekt als externer Akteur muss sich immer wieder legitimieren und auf formaler Ebene anpassen, um weiterhin Zugang zur Klientel zu bekommen. So kann inhaltlich sinnvolle Arbeit an bürokratischen Definitionen scheitern. Je nachdem, ob die Arbeit von Projekten als „Maßnahme“ und damit Teil des haftinternen „Behandlungsplans“ oder als allgemeine Beratung gilt, hat dies Auswirkungen darauf, ob die Arbeit weitergeführt werden kann, wenn Gefangene die Vollzugsform wechseln oder Reststrafenerlass beantragen. So kann ein Abbruch einer Beratungsbeziehung im Interesse des Gefangenen sein, um solche formalen Wechsel zu ermöglichen, auch wenn diese aus pädagogischer und biografischer Sicht weitergeführt werden sollte und auch könnte.

Auch in dieser Ausprägung erscheinen – zumindest anfänglich – die Strafvollzugslogik in ihrer Regelhaftigkeit und Vorschriftsmäßigkeit und die pädagogische Logik inkompatibel. Die Aushandlungen werden jedoch nicht auf pädagogischer, sondern auf struktureller Ebene geführt. Dieses MP arbeitet sich auf der Suche nach nachhaltigen Lösungen stark daran ab, in die Strukturen integriert zu werden und wählt den Weg über Bürokratie und Dokumentationswesen. Damit lässt es sich in pragmatischer Weise auf die Vollzugslogik ein und macht sich die Logik zunutze, wenn ein spezifisches „Kästchen“ auf dem Aufnahmebogen sicherstellt, dass das Projekt eingebunden wird.

Bei einem weiteren MP ist deutlich erkennbar, dass die Andersartigkeit des Haftsystems von vornherein mitgedacht wurde mit dem Ziel, der Trennung von Pädagogik

und Gefängnis in zwei unterschiedliche Sphären entgegenzuwirken. Konflikte werden hier von vornherein möglichst verhindert, indem sie antizipiert und Bedingungen gestellt werden.

„[W]ir sind nicht die DienstleisterInnen, die dann für lau ein bisschen zusätzliches pädagogisches Programm machen, sondern wir machen das nur, wenn wir auch den Strukturblick mitbringen und mitansetzen dürfen. Und das war eine Vorbedingung, ohne die hätten wir das auch nicht gemacht.“

(Gruppendiskussion 11, Z. 409–413)

Und später in derselben Gruppendiskussion:

„Und wir wurden vom Justizministerium gefragt, ob wir das machen und wir haben gesagt: ‚Ja, wenn-‘ Also haben da schon ganz klar gesagt, dass wir eben nicht diese Erfüllungsgehilfen oder -gehilfinnen sind, die ein bisschen Inhaftierte bespaßen, sondern wir machen das, wenn auch unsere Ansprüche an Professionalität in Strukturen, in diesem Kontext auch berücksichtigt werden, wohlwissend, dass das ein steiniger und holpriger Weg ist, aber darauf können wir uns immer wieder berufen.“

(Gruppendiskussion 11, Z. 1406–1412)

Hier wird deutlich, dass gerade die Grenze zwischen pädagogischen und haftbezogenen Zuständigkeiten überwunden werden soll: Das Projekt möchte nicht nur „für lau ein bisschen pädagogisches Programm machen“ und „Inhaftierte bespaßen“. Dies wird an anderer Stelle auch mit dem Gedanken der Nachhaltigkeit begründet, dass nämlich nach Projektende nicht wieder dieselbe Situation vorherrschen soll wie zu dessen Beginn und die Haftanstalt weiterhin auf externe Projekte angewiesen ist. Vielmehr wird die zu behandelnde Problemlage nicht allein aufseiten der Klientinnen und Klienten gesehen, sondern das Umfeld als Ganzes in den Blick genommen. Dabei geht es darum, Strukturen und Verhaltensweisen in den JVA zu identifizieren, die durch Diskriminierung und Ausgrenzung potenziell zu Radikalisierung von Inhaftierten beitragen können. So verorten die Projektmitarbeitenden ihre professionelle Rolle und Praxis nicht nur im pädagogischen Bereich, sondern auch darin, mit einer – wie sie es nennen – „diskriminierungskritischen und differenzsensiblen Brille“ (Gruppendiskussion 11, Z. 475f.) auf die sie umgebenden Strukturen zu blicken und diese weiterzuentwickeln. Beispielsweise stellen sie der Radikalisierungsgefährdung von Inhaftierten auch fehlende Differenzsensibilität bei den Bediensteten gegenüber und begründen so die Arbeit mit dieser Zielgruppe. Gleichzeitig geht es dabei auch darum, die eigenen „Ansprüche an Professionalität“ durchsetzen zu können und somit die eigene Profession zu schützen. Indem dieser Anspruch bereits von Anfang an als „Vorbedingung“ auch gegenüber dem zuständigen Justizministerium geäußert wurde, kann das Projekt sich immer wieder darauf berufen, dass es seitens der JVA nicht allein in den Bereich der pädagogischen Arbeit mit den Inhaftierten zurückgedrängt werden darf. Das Team dient als argumentative Ressource im Hintergrund; die Mitarbeitenden bringen sich nicht als Einzelpersonen, sondern als gemeinsam agierendes Projekt in Stellung.

Die Beispiele enthalten Hinweise auf eine vom Team getragene Strategie, bei der die Projekte gegenüber dem Gefängnisssystem Forderungen stellen als Stellvertretende der Profession der Sozialen Arbeit. Das Bezugsproblem „Haftsystem“ wird dabei geradezu präventiv aufgegriffen, konzeptuell verankert und im eigenen Vorgehen berücksichtigt. Die pädagogischen Herausforderungen – einschließlich der Radikalisierungsprävention – werden übersetzt in professionelle Strategien, die das Gefängnisssystem inhaltlich einbeziehen und zum professionellen Bearbeitungsgegenstand machen. Dabei werden aber auch eigene Kommunikations- und Handlungsstrategien hinterfragt und angepasst.

Das Team kommt bei der Ausgestaltung von Kommunikations- und Aushandlungsprozessen mit den Anstalten ins Spiel. Es dient dazu, eine eigene Haltung als selbstbewusste, professionelle Akteurinnen und Akteure herauszubilden. So wird es den einzelnen Teammitgliedern möglich gemacht, als Stellvertretende eines anderen Systems, nämlich einer Profession – der Profession der Sozialen Arbeit – aufzutreten. Ihr Auftreten in dieser Rolle erlaubt es ihnen, ihr Handeln als professionelle Strategien zu vermitteln und sie somit auch gegen die Logiken des Vollzugssystems als relevant zu behaupten. Während die Stellvertreterfunktion eines Trägers oder einer Organisation auch für Einzelpersonen gelten kann, ist das Team hier unabdingbar, um eine professionelle Praxis überhaupt erst herauszubilden, welche auf den gemeinsam geteilten Erfahrungen mit dem Strafvollzugssystem basiert und von diesen gelernt hat.

Die Teams der MP im Themenfeld befinden sich in unterschiedlichen Stadien, eine solche geteilte professionelle Haltung auszubilden. Da dies auch stark von der Personalfuktuation und den Erfahrungen aus der ersten Programmperiode abhängig ist, verwundern Unterschiede hier kaum. Eine längere Zusammenarbeit in weitgehend gleicher Teambesetzung, aber auch langjährige Berufserfahrungen im Haftkontext scheinen besonders zuträglich für die Ausbildung einer solchen Haltung zu sein.

MP, auf die dies zutrifft, fallen häufig auch durch ein besonders geschlossenes Auftreten als Team auf. Sie erwehren sich gemeinsam gegen externe Zumutungen, schützen die einzelnen Teammitglieder und machen ihren professionellen Status gegenüber Sicherheitsakteuren (wie dem Justizministerium oder dem Verfassungsschutz) geltend:

„Und das haben wir auch dem Ministerium (...) haben wir gesagt: ‚So nicht! Also wenn ihr meint, mit der Knarre bei uns ankommen zu müssen und uns quasi da zum Appell zu rufen und- so arbeiten wir nicht.‘“

(Gruppendiskussion 11, Z. 1533–1537)

Hier wird die Haltung des Teams als Vertretung einer Profession erkennbar, die selbstbewusst Grenzen setzt, um ihre Handlungsautonomie bewahren zu können. Obwohl die Differenzen zwischen dem System Strafvollzug und dem pädagogischen Bereich antizipiert und in der Arbeit mitgedacht werden, bleiben die Unterschiede spürbar. Sie müssen vom Projekt aktiv bearbeitet werden, damit es eine selbstbewusste Praxis herausbilden kann, die den Anforderungen und der Logik des

Haftsystems gerecht wird, ohne sich Vereinnahmungen zu lassen. Angesichts dieses Bezugsproblems tritt auf Teamebene eine besonders starke Kollektivierung ein.

6.3 Bezugsproblem Programmlogik

Reflexionsansprüche und -notwendigkeiten sowie strukturelle Herausforderungen, die im Team gemeinsam bearbeitet werden müssen, um professionelles pädagogisches Handeln sicherzustellen, resultieren nicht zuletzt aus der spezifischen Programmlogik und -organisation, in die die MP eingelassen sind. Diese bilden den Rahmen, in dem professionelles Handeln stattfindet und zu dem es sich in Beziehung setzen muss. Der organisationale Rahmen des Förderprogramms stellt insbesondere dann ein Bezugsproblem für die MP-Teams dar, wenn dessen Logik nicht umstandslos mit pädagogischen Handlungslogiken zu vereinen ist, wenn er mit Annahmen und Vorstellungen von guter Arbeit operiert, die die Pädagoginnen und Pädagogen nicht teilen oder wenn er für die MP eine Arbeitsstruktur nahelegt, die ihren etablierten Formen der egalitären Zusammenarbeit in Teams nicht entspricht. Daraus entstehen für die MP Anlässe der Bearbeitung gemeinsamer Handlungsprobleme. Diese lagern sowohl auf einer strukturellen als auch auf einer inhaltlichen Ebene. Zentral für die Projektteams sind dabei Programmstrukturen, die mit der zeitlichen Befristung des Programms im Zusammenhang stehen, mit dessen administrativer Steuerung, der Orientierung an messbaren Kennzahlen und mit inhaltlich-konzeptionellen Setzungen, die dem Programm inhärent sind. In den folgenden Abschnitten werden deshalb die gemeinsamen Bearbeitungsformen des Bezugsproblems „Programmlogik“ dargestellt, die von den MP-Teams in den Gruppendiskussionen thematisiert und damit relevant gesetzt wurden. Diese existieren hinsichtlich der Bewältigung atypischer und prekärer Arbeitsverhältnisse zur Sicherung professioneller Kontinuität (6.3.1), des Aufbaus egalitärer Arbeitsbeziehungen vor dem Hintergrund von fremd induzierten Hierarchien (6.3.2), der Wahrung einer professionellen, qualitativ hochwertigen Praxis (6.3.3) und der Entwicklung eines adäquaten konzeptionellen Verhältnisses zu bzw. einer professionellen Rahmung der Fragen von Prävention und Deradikalisierung (6.3.4).

6.3.1 Atypische und prekäre Anstellungsverhältnisse bewältigen und professionelle Kontinuität sichern

Atypische und prekäre Arbeitsverhältnisse sind in sozialen Berufen besonders häufig anzutreffen (Spindler 2014; Beher/Fuchs-Rechlin 2013). Die Erwerbsformen sind u. a. geprägt von befristeten Anstellungsverträgen, relativ niedrigen Einkommen (insbesondere aufgrund niedriger tariflicher Eingruppierungen) und von Teilzeitbeschäftigung. Dies hat eine Verunsicherung zur Folge, sowohl auf persönlicher als auch auf struktureller Ebene (vgl. Kessl u.a. 2014, S. 10). Gleichzeitig existiert ein Mangel an qualifizierten pädagogischen Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt. Diese Gemengelage betrifft auch die MP, deren Angestellte und Honorarkräfte. Auch wenn einige Teams in den Gruppendiskussionen betonen, dass die zeitliche Perspektive und die Planungssicherheit im Programm „Demokratie leben!“ im Verhältnis zu anderen Programmen und Förderlinien günstig erscheinen, bleibt das Grunddilemma für die MP bestehen: Auf der einen Seite können die Projektträger

ihren Angestellten nur für die Dauer von jeweils einem Jahr befristet Anstellungssicherheit bieten, und die Weiterfinanzierung für das kommende Jahr kann nicht versprochen werden. Auf der anderen Seite konkurrieren die Träger um qualifizierte Arbeitskräfte auf einem Markt, der gerade für das spezifische Feld der Radikalisierungsprävention im Strafvollzug und in der Bewährungshilfe leergefegt erscheint. Eine erhöhte Fluktuation des Personals ist nicht selten die Folge.²⁶ Dies wiederum erschwert die mittel- und langfristige Personalplanung sowie Weiterentwicklung und kontinuierliche Professionalisierung des Feldes (siehe dazu auch Kapitel 4).

Eine Strategie, die zur Bewältigung dieser Herausforderungen angewendet wird, besteht darin, die Ressourcen des jeweiligen Trägers zu nutzen, um Anstellungsperspektiven zu verstetigen und Lücken in den Anstellungsverhältnissen intern zu kompensieren. Damit kommt der Träger einer Fürsorgepflicht für die Angestellten nach, indem er eigene Ressourcen und Strukturen nutzt, um prekäre Anstellungsverhältnisse abzufangen und eine weitere Prekarisierung zu mildern. So berichtet ein MP davon, dass in jedem Jahr neu darüber entschieden wird, wer in welchem Projekt des Trägers arbeitet und wie es gelingen kann, für die Angestellten damit eine dauerhafte Perspektive zu schaffen.

„Es gibt bei uns im Januar immer das Projekte-Bingo (...), ein interner Begriff, wo einfach geguckt wird, wer kommt in welches Projekt? Und das hängt einerseits mit unseren Erfahrungs- und Gehaltsstufen zusammen, da die Projekte ja auch unterschiedlich vergütet werden. (...) Und dass die Kollegen dann eben auf ihr Gehalt kommen, müssen sie manchmal mehr oder weniger Stunden in beliebten oder unbeliebten Projekten machen, um die Mittel einfach, ich sage mal, finanztechnisch aufzuteilen.“

(Gruppendiskussion 3, Z. 112–120)

Über den Modus der Verteilung von Mitarbeitenden auf die Projekte des Trägers, den der Interviewpartner an dieser Stelle metaphorisch überspitzt als „Projekte-Bingo“ bezeichnet, wird die enge Anbindung von einzelnen Angestellten an das jeweilige Projekt gelöst. Kontinuierlich werden Teams neu zusammengesetzt, um Diskontinuitäten der Projektfinanzierung zu überbrücken und Mitarbeitende und deren Qualifikationen sowie Kompetenzen als Ressource zu erhalten. Gleichzeitig erlaubt ein solches Vorgehen, die finanziellen Ressourcen in der Art zu verteilen, dass alle Angestellten ein an ihrer beruflichen Erfahrung orientiertes Gehalt beziehen können und zu niedrige Einkommen vermieden werden. Im Begriff des „Bingos“ wird gleichsam die als etwas zufällig erscheinende Art und Weise zum Aus-

²⁶ Verschärft wird diese Situation durch die Corona-Pandemie, in denen der Zugang in die Haftanstalten in besonderer Weise reguliert und erschwert war und über mehrere Monate hinweg teilweise keine pädagogischen Angebote unterbreitet werden konnten. Gerade für Sozialarbeiterinnen und -arbeiter in den MP, deren berufliches Selbstverständnis sehr eng mit dem eigenen Tätigsein, der zur Praxis werdenden eigenen Professionalität im Feld und der direkten Arbeit mit Klientinnen und Klienten in einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung verknüpft ist, war diese Situation eine besondere Herausforderung. Sie war auch Anlass für einzelne Pädagoginnen und Pädagogen, das Arbeitsverhältnis aufzuheben und anderenorts dem Beruf nachzugehen.

druck gebracht, mit der die Teams neu konstellierte werden. Im „Bingo“ spielt möglicherweise weniger eine Rolle, wer sich in welchen Projekten etabliert hat, wer traditionell in welche Projekte eingebunden ist und welche Teamstrukturen sich als günstig erwiesen haben. Im Vordergrund steht die Verstetigung von Anstellungsverhältnissen und mit diesen die Sicherung professioneller Kontinuität. Die Personalkapazität des Trägers insgesamt dient als Stabilisator flexibilisierter und prekarierteter Arbeitsverhältnisse, als Ressource, auf die die personalverwaltenden Führungskräfte zurückgreifen können, und als Pool von gemeinsam geteilter fachlicher Expertise. Was auf der einen Seite eine Kontinuität der Anstellungsverhältnisse und gesicherte Arbeitsverhältnisse ermöglicht, bringt für die Arbeit auf Ebene der MP jedoch eine erhöhte Diskontinuität mit sich, die die Vergemeinschaftung als Team und eine kontinuierliche Bewältigung der Herausforderungen professionellen Handelns in der Gemeinschaft erschwert. Dies wird im folgenden Zitat eines Projektmitarbeiters deutlich:

„Also, es bietet dadurch auf jeden Fall eine sehr große Abwechslung, die manchmal aber natürlich auch dafür sorgt, dass man nicht so eine-, ja, ich finde es halt manchmal schwierig, sich halt-, oder ich fand es schwierig, sich in anderthalb Monaten in so ein Projekt so neu rein zu fühlen und dann ist man wieder raus. Also das ist irgendwie wie so eine, weiß nicht was, wie so ein Intermezzo irgendwie.“

(Gruppendiskussion 3, Z. 151–157)

Der Projektmitarbeitende hebt zu Beginn einen weiteren Aspekt hervor, den er als Vorteil in einer solchen Organisation der Arbeit erfährt: die gesteigerte Vielfalt in der beruflichen Tätigkeit und das Aufbrechen von Routinen. Kontrastierend („aber“) deutet der Mitarbeitende wiederum auf Schwierigkeiten hin, die damit einhergehen können: Sich ad hoc in neue Arbeitsfelder einzuarbeiten im Bewusstsein dessen, dass die Verweildauer in diesen nur gering ist, erscheint als „Intermezzo“, als Zwischenspiel und Passage, die nur schwer zum Kern und zentralen Bezugspunkt des eigenen beruflichen Selbstverständnisses und der Entwicklung eines professionellen Habitus werden können.

Voraussetzung für eine solche Verteilung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf unterschiedliche Projekte des Trägers ist die Möglichkeit der Substitution: Potenziell muss jede bzw. jeder alle anderen jeweils ersetzen können. Dies wiederum wirft die Fragen auf, wie in einer solchen Konstellation auch Neues im MP entstehen kann, das nicht vollständig auf den etablierten Praktiken ruht, wie beispielsweise die systematische Erprobung von innovativen Angeboten geschieht und wie die kontinuierliche Professionalisierung auf der Ebene des MP realisiert werden kann.

In anderen Teams nutzen die Mitglieder unbefristete Anstellungsverhältnisse an anderen Orten, die ihnen berufliche und finanzielle Sicherheit verschaffen, um im MP selbst als flexibel einsetzbare, aber auch mit einem hohen Maß an Autonomie ausgestattete Honorarkräfte zu arbeiten. Gemeinsamer Bezugspunkt dieser Projektteams ist nicht die Struktur eines Trägers, sondern sind beispielweise gemeinsame berufsbiografische Bezüge, geteilte Berufserfahrungen in der Vergangenheit, persönliche Nähe und Freundschaften, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben und ebenjene Form der Flexibilität, auf die sich alle Teammitglieder in ihrer Arbeit stützen können, weil sie anderweitig finanziell und beruflich abgesichert sind. In einem

solchen Zusammenhang erscheint auch die Flexibilisierung der Anstellungsverhältnisse nicht als prekäre Berufsform, sondern kann in einem positiven Licht als Autonomiegewinn erfahren werden und als Möglichkeit, das in langen Jahren entwickelte professionelle Handlungswissen und die reichen Erfahrungen im MP einzubringen.

„Wir sind, das ist vielleicht noch wichtig, wir sind, haben keine, wir sind nicht fest angestellt, sondern wir sind alles Honorarkräfte, und das auch ganz gezielt Honorarkräfte, weil ich glaube, so ein schlagkräftiges Team, würde ich es jetzt mal ein bisschen flapsig formulieren, und auch so ein erfahrenes und ich meine auch gutes Team hätten wir sonst nicht zusammenbekommen, wenn wir mit frischen – und so kenne ich das von Kollegen aus anderen Projekten, wenn wir mit Leuten, die relativ neu in diesem Feld sind. Und was uns dabei auch geholfen hat, dass alle der K- alle der Kollegen, so wie [Name] oder wie [Name] beispielsweise, schon zum Teil in den Vollzügen schon länger (...) drin sind, also auch keine Anlaufschwierigkeiten hatten.“

(Gruppendiskussion 6, Z. 47–57)

Entsprechend dem Selbstverständnis der Teams, die auf eine lange gemeinsame berufliche und private Geschichte zurückgreifen können, sind die Formen der reflexiven Bearbeitung professioneller Herausforderungen an die engen persönlichen Beziehungen gebunden. Der professionelle Austausch findet insbesondere auch informell, in „natürlichen“, also nicht genuin beruflichen Situationen statt.

Ein solches Team sichert die professionelle Praxis und das handlungsleitende Wissen mithilfe einer stark personenbezogenen Vergemeinschaftung. Die Teammitglieder agieren als Projektmitarbeitende mit großem Wissen, das in langjährigen Berufszeiten entwickelt und inkorporiert wurde. Mehrfach bezeichnet sich ein solches durch uns befragtes Team als „erfahrungsgeschwängert“ und bringt damit ebenjene Einverleibung und „natürliche“ Trägerschaft von Wissen zum Ausdruck. Eine Übertragbarkeit des handlungsleitenden Wissens auf andere und die Substituierbarkeit von Teammitgliedern ist dadurch nur sehr begrenzt möglich. Erlaubt eine solche Form professioneller Vergemeinschaftung einerseits die langfristige Entwicklung kollaborativer Professionalität, den raschen Zugriff auf gesammelte professionelle Ressourcen und auch die kontinuierliche Weiterentwicklung des eigenen professionellen Habitus im Team, so stellt sich andererseits jedoch auch die Frage, wie die im MP entwickelten Maßnahmen und Strategien verstetigt und zukünftig in Regelstrukturen überführt werden können, wenn diese selbst in hohem Maße personengebunden und nur sehr begrenzt auf andere übertragbar sind. An dieser Stelle wird eine generelle Herausforderung deutlich, denen die MP begegnen: Für deren Arbeit bedarf es personeller Kontinuität und habitueller Voraussetzungen, um innovative Angebote insbesondere in schwer zugänglichen Settings wie dem Strafvollzug zu implementieren, systematisch zu entwickeln und zu erproben. Gleichsam sollen die in sehr spezifischen und spezialisierten Settings entwickelten Angebote in einer Regelpraxis in Zukunft von anderen Professionellen ebenso umsetzbar sein. Beide oben dargestellten Bearbeitungsmodi – die Stabilisierung von flexibilisierten Anstellungsverhältnissen und die Sicherung professioneller Kontinuität mittels Trägerstrukturen auf der einen und mittels persönlicher Bindungen auf der anderen Seite – verschaffen die Möglichkeit, professionelles Wissen im MP zu verstetigen.

Sie reagieren damit (recht erfolgreich) auf einen Aspekt des Bezugsproblems „Programmlogik“ und den Hindernissen, die sich daraus für die kontinuierliche Professionalisierung des Feldes im Sinne der Herausbildung eines konjunktiven Erfahrungsraumes und darin gebundenen praxisleitenden Orientierungswissens ergeben. Gleichsam werfen die Formen der Bearbeitung neue Fragen auf, etwa nach dem Erzeugen von Innovation in den MP, nach den Bedingungen für die Überführung der MP-Praxis in eine in Strukturen eingebundene Regelpraxis und allgemein nach den Möglichkeiten und Grenzen kontinuierlicher Professionalisierung innerhalb von Programmen, die einer Modellprojektlogik folgen.

6.3.2 Hierarchie auf Augenhöhe praktizieren

Gegenstand einer reflexiven Professionalität bilden, wie in Kapitel 2 ausgeführt, auch die institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis. Diese sind für pädagogische Professionalität deshalb von Bedeutung, weil sie der professionellen Praxis nicht äußerlich bleiben, sondern Effekte zeitigen können für das Arbeiten im Team, für die Beziehungsgestaltung der Pädagoginnen und Pädagogen untereinander und zu den Klientinnen und Klienten oder für das pädagogische Handeln selbst. Für die MP ist hier vor allem die Arbeit in Programmlogiken und „Projektwelten“ (Bröckling 2005) relevant, also in Kontexten, die projektlogisch organisiert sind. Diese bringen Anforderungen in Bezug auf Rechenschaftspflichten mit sich und hinsichtlich der administrativen Steuerung, die wiederum zum Handlungsproblem für MP-Teams werden können und deren Professionalisierungsstrategien beeinflussen.

So sind die MP mit einer Vielzahl von Abrechnungsmodalitäten und Nachweispflichten konfrontiert. Den Mittelgebern muss aufgrund rechtlicher Rahmenbedingungen einerseits in regelmäßigen Abständen vonseiten der MP Bericht erstattet und Leistung nachgewiesen werden. Andererseits reicht der Programmgeber (immer wieder auch aktualisierte) administrative Anforderungen an die Projekte weiter, die bei der Organisation und Umsetzung der Arbeit berücksichtigt werden müssen und an denen die MP gemessen werden. Die MP bzw. einzelne Akteurinnen und Akteure der MP sind verantwortlich für die Einhaltung der administrativen Regelungen. Gerade in Verbundprojekten entstehen hier komplexe Herausforderungen, die im Team bewältigt werden müssen. So führt die Mitarbeiterin eines MP aus, dass die Überprüfung auch die Zusammenarbeit im Verbundprojekt beeinträchtigt und dass sich diese Problematik kontinuierlich verschärft habe (Gruppendiskussion 7, Z. 250–255).

Berichterstattung, Rechenschaftspflicht und Abrechnungsmodalitäten stellen in personell eher gering ausgestatteten, strukturell überschaubaren Projekten vor allem eine Herausforderung hinsichtlich der Arbeitslast dar. Können größere Träger durch eine spezialisierte Verwaltung Administrationsaufgaben bündeln und die Akteurinnen und Akteure entlasten, die auf der Angebotsebene tätig sind, ist dies bei kleineren Trägern kaum möglich. In komplexeren Projektstrukturen wiederum (beispielsweise in Verbundprojekten), die ein vielfältiges Angebotsportfolio vorweisen, die jedoch noch nicht groß genug sind, um Administration und Angebotsgestaltung

komplett organisatorisch zu trennen, geraten die Projektteams vor weitere Herausforderungen. Sie müssen teamintern bewältigt werden durch kommunikativen Austausch der Teammitglieder, aber auch durch den Aufbau von Organisationsstrukturen, wie die folgende Passage aus einer Gruppendiskussion zeigt:

„[A]lso auch da, also wenn man das jetzt noch mal so ausspricht, ne, und noch mal hört, was ihr dazu sagt, ist echt ein ganz krasses Konstrukt irgendwie, ne? Also (...) es gibt hier noch eine Kleingruppe und da und der arbeitet mit dem und die sind dafür zuständig. Also schon cool, dass wir das jetzt, glaube ich, ganz gut im Griff haben. Was aber auch eine Weile gedauert hat, ne? Also, um noch mal über so Team zu sprechen, also ich glaube, man merkt schon, ist ja, das oberste Gebot ist Kommunikation. Und ich glaube, das machen wir auch ziemlich viel. Aber wir müssen halt auch echt viel miteinander reden, damit es irgendwie alles in guten Bahnen läuft, weil wir es, halt alles so krass konstruiert ist irgendwie, dieses Projekt.“

(Gruppendiskussion 7, Z. 170–180)

Dabei wird deutlich, dass die organisatorischen Strukturen, die im Hinblick auf externe Anforderungen entwickelt werden mussten (u. a. antragsgemäßes Arbeiten, Etablierung eines Projektverbundes mit gemeinsamem Auftritt nach außen, effektive Projektadministration), sich einerseits als Lösungen für ebenjene Anforderungen anbieten, andererseits jedoch auch neue Anforderungen mit sich bringen. Obwohl es sich vordergründig um eine rein formale Struktur handelt, wird in dieser Passage durch die drastische Wortwahl („echt ein ganz krasses Konstrukt“) deutlich, dass die Verbundstruktur alltagspraktisch eine große Herausforderung darstellt, die von den Beteiligten kommunikative Strategien der Bewältigung erfordert. Die geschaffene Struktur entwickelt eine eigene Dynamik und erzeugt neue Probleme, die wiederum in teaminternen Reflexionsprozessen und kommunikativ bewältigt werden müssen.

Hierbei gewinnt insbesondere das Austarieren unterschiedlicher Rollen in Teams eine große Bedeutung. Sie müssen zwischen dem Ideal partnerschaftlicher Egalität – in Teams sollen Gleiche auf Augenhöhe zusammenarbeiten – und der programmimmanenten Forderung nach dem Aufbau hierarchischer Verantwortungsstrukturen, wo Regeln des Programmgebers innerhalb der Projekte durch eine verantwortliche Stelle erwirkt und durchgesetzt werden sollen, balancieren. Die Teammitglieder agieren in einem Spannungsfeld aus gleichberechtigter Kooperation und von außen induzierter Hierarchiebildung. Dies wird in folgendem Auszug aus einer Gruppendiskussion zum Thema gemacht:

„Ja, genau, weil in dem, da musste ich gerade auch dran denken, als du flache Hierarchien gesagt hast, [Name], genau, bei- klar ist, genau, ist das schön, wenn das alles im Austausch funktioniert, aber, genau, in dem Aspekt ist es halt Murks, ne? Also da geht es dann halt nicht auf, so, genau, alles nur- also im- im Austausch und so weiter zu machen, weil die Vorgaben halt ja für uns einfach unglaublich streng sind. Und dann müssen wir die durchreichen und dann, genau, ist das halt, finde ich, einfach schwierig für so eine- für so eine gleichberechtigte Arbeitsbeziehung so, genau, ja.“

(Gruppendiskussion 7, Z. 164–172)

Dieses Spannungsfeld kann, wie das Beispiel zeigt, Wirkungen nicht nur hinsichtlich der persönlichen Beziehungen der Teammitglieder zueinander entfalten. So treffen in Teams Personen und/oder Vertreterinnen und Vertreter von Organisationen aufeinander, die gleichzeitig verschiedene und zum Teil konfligierende Rollen einnehmen: die Rolle als gleichberechtigter Partner in der Angebotsgestaltung und die Rolle als Weisungsbefugter bzw. Weisungsempfänger in der Projektadministration. Zusätzlich entstehen durch dieses Spannungsfeld Herausforderungen für die Teams, die auf organisationaler Ebene bearbeitet werden müssen, insbesondere im Bereich professioneller Reflexionsunterstützung (siehe auch Kapitel 4 und 5). Zielen diesbezügliche Angebote auf den Austausch unter Gleichen, ist ein solcher Anspruch aufgrund der hierarchischen Grundstruktur nicht vollständig einlösbar. Angebote, die die Reflexion innerhalb des Teams unterstützen sollen, werden damit selbst reflexions- und bearbeitungsbedürftig. In einem MP beispielsweise wurden Supervisionsstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen eingerichtet, um die Supervision auf der Angebots- und der administrativen Ebene zu entflechten. Das grundlegende Dilemma für das Team löst dies jedoch nicht, wie ein Mitarbeiter in einer Gruppendiskussion andeutet:

„Also wir machen auch Supervisionen. Genau und da ist es dann auch [in] Supervisionsrunden, in denen wir auf der Durchführungsebene versuchen zu bleiben. Die sind dann ohne die Leitungsebene. Das ist dann halt, [Name], genau, kannst ja auch noch mal was dazu sagen, dann halt für- und [Name der Projektleitung] auch, ne, für diejenigen, die halt Leitung sind, aber auch Durchführungen im Projekt machen, dann halt auch irgendwie natürlich ein bisschen doof. Aber Supervision, auch in Absprache mit unserem Supervisor, macht halt auch mal ohne Leitung Sinn, so. [lächelt] Genau, also finden wir dann auch einen wichtigen Standard, dass das auch gegeben ist. Und dann auch noch Supervisionsrunden, die dann halt im Großteam stattfinden können. Die dann am besten zweigeteilt sein müssen, damit man auch einen inhaltlichen Austausch mit der Leitungsebene oder eben, genau, also eine Supervision zu Fall- Fällen und so weiter hinkommt. Aber auch natürlich Supervision zu Organisationsfragen.“

(Gruppendiskussion 7, Z. 192–206)

Das Team fungiert an der Stelle als Aushandlungsraum für die Entwicklung von Organisationsstrukturen und als Ort des Austausches über diese organisationalen Strukturen. Teams reagieren auf die Anforderung, Organisationsstrukturen zu entwickeln, etablieren diese auf einer Ebene erster Ordnung und sind dann wiederum dazu angehalten, durch weitergehende Organisationsbildung zweiter Ordnung (hier im Beispiel in Form von vielgestaltigen Supervisionsformaten) Herausforderungen der Organisationsstruktur auf der ersten Ebene zu bearbeiten. Die Teams müssen in diesem Zusammenhang immer auch austarieren, wann eine solche Form der Organisationsbildung zur effektiven Problembewältigung beiträgt und ab welchem Punkt eine Bürokratisierung einsetzt, die eine professionelle Bewältigung von Handlungsproblemen eher erschwert. Das Team dient dabei der Bewältigung von Diskrepanzen, die daraus resultieren, dass die Prozesse der Organisationsbildung in unterschiedliche, zum Teil konträre Richtungen weisen.

6.3.3 Das Primat der Qualität wahren

Mit den Debatten um eine sogenannte neue Steuerung im Bereich von Bildung und Erziehung (u.a. Otto/Polutta/Ziegler 2010) sehen sich auch die Teams der MP mit den damit verbundenen Anforderungen, Aufforderungen und Herausforderungen konfrontiert. Diese betreffen:

- den Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung und den damit zusammenhängenden Diskussionen um Wirkungsorientierung,
- eine evidenzbasierte (Sozial-)Pädagogik,
- die Bedeutungssteigerung von Organisationsentwicklung gegenüber der Entwicklung methodischer Kompetenzen der Professionellen und
- den daran geknüpften Auseinandersetzungen um Accountability (Rechenschaftspflicht).

Für die Teams bieten die Entwicklungen Anknüpfungspunkte für das eigene professionelle Handeln. Dies zeigt sich vor allem dann, wenn Wirkungsfragen aufgeworfen werden. In ihrer Arbeit zielen die MP auf die Transformation der Adressatinnen und Adressaten, auf die Veränderung von deren Lebensumständen, Einstellungen, Selbst- und Weltbildern sowie auf die Bewältigung von krisenhaften Erfahrungen. Ihre Arbeit ist auf eine Wirkung hin angelegt. Für die Teams stellt die Frage danach, welchen Effekt sie mit ihrer Arbeit zeitigen, einen zentralen Bezugspunkt der Reflexion dar. Dies geschieht in den meisten Fällen mit dem Wissen um die Unmöglichkeit, Veränderungen technologisch zu erwirken und die Unsicherheit sowie Unbestimmtheit nachhaltiger Wirkungen des eigenen Tuns. In der Aussage des Mitarbeitenden eines MP über den eigenen Einfluss auf die betreuten Klientinnen und Klienten kommt diese spannungsreiche Gleichzeitigkeit von Wirkungserwartung und Wirkungsunbestimmtheit zum Ausdruck:

„Also, da ist durchaus auch in diesem Vierteljahr eine Entwicklung nachvollziehbar, und die wir dann auch sehen. Nur ich glaube nicht, dass wir jetzt eine Gewähr dafür übernehmen können, dass möglicherweise dann, ach Gott, was weiß ich, bei den nächsten Wahlen die Stimme dann doch nicht dem Dritten Weg gegeben wird. Da bin ich mir nicht ganz sicher, aber das ist natürlich unsere Hoffnung, die, die wir damit verknüpfen.“

(Gruppendiskussion 6, Z. 871–877)

Wirkungseinschätzungen und Wirkungserwartungen sind zentraler Bestandteil der professionellen Selbstverständnisse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der MP. Gleichsam müssen sich die Teams mit Wirkungs- und Leistungserwartungen vonseiten der Mittelgeber auseinandersetzen, die nicht gänzlich in Vorstellungen pädagogischer Professionalität aufgehen. Dabei wird befürchtet, dass die (antizipierte) Erwartung des Programmgebers von zu erbringenden Leistungen auch ins Gegenteil umschlagen, gute Arbeit verhindern und Deprofessionalisierungsrisiken bergen könnte. Am Beispiel des Gegensatzes zwischen der Notwendigkeit, messbare Daten als Indikatoren für Leistungsfähigkeit vorzuweisen (hier als Zahlen der im Projekt bearbeiteten Fälle), und der Qualität der Arbeit, wird dies im folgenden Zitat deutlich:

„[E]inen letzten Punkt würde ich noch gerne erwähnen. Und zwar war dieses Thema der Qualität und Quantität, dass wir immer unter einem Druck stehen, Zahlen zu akquirieren als Projekt und das natürlich an der Qualität sozusagen dann stockt (...) und die Zeit immer eingeschränkter wird dadurch, dass jedes Jahr irgendwie als Projekt mehr Zahlen akquiriert werden sollen und wir uns nicht wirklich genug Zeit um die Klienten nehmen können. Das ist auch sehr, sehr schade, dadurch verliert die Arbeit an Qualität, ja, wo dann auch irgendwann eine klare Grenze gezogen werden muss beziehungsweise ein Appell, dass die Arbeiten nur dann- weil, dass wir mit Menschen arbeiten, das ist eine- dass es da nicht- dass das der Maßstab an Qualität nicht sein kann, dass immer mehr Zahlen und immer mehr Leute erreicht werden, sondern die Probleme ja beseitigt werden.“

(Gruppendiskussion 1, Z. 238–249)

In der Passage verdeutlicht der Mitarbeiter, dass sich die Forderung nach möglichst großen Fallzahlen im MP und die Vorstellung von guter Arbeit, die das gesetzte Ziel auch wirklich erreicht, dass sie vorgibt zu erreichen, nicht übereinstimmen muss. Im Gegenteil: So kann eine Orientierung allein an dem Faktor „Fallzahl“ dazu führen, dass die eigentlichen Ziele der Arbeit aus dem Blick geraten. Professionelles Handeln geht nicht in der Zählung von bearbeiteten Fällen auf, wie der Mitarbeitende deutlich macht, sondern in der geduldigen Entwicklung einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zu den Klientinnen und Klienten, die erst die Basis für pädagogische Einflussnahmen und eine gelingende Fallarbeit bildet.

Messbare Kriterien wie Fallzahlen, die nicht mit den genuinen Logiken einer professionellen pädagogischen Praxis korrespondieren, können aufseiten der mittelgebenden Akteure durchaus zentrale Indikatoren für Leistung darstellen. Dies kann faktisch der Fall sein oder Mittelempfänger können eine solche Bewertungspraxis antizipieren und befürchten und ihr Handeln entsprechend ausrichten. Für Fördermittelgeber könnten solche Kennzahlen noch für einen anderen Umstand relevant werden: Über diese lassen sich Projekte miteinander vergleichen. Was für den Programmgeber ein (vermeintlich) gutes Kriterium sein könnte, Projekte zueinander in Beziehung zu setzen, die Güte von deren Arbeit zu bemessen, die Projekte in eine Rangfolge zu bringen und anschließend Förderentscheidungen daran zu knüpfen, kann auf Ebene der MP zu nicht intendierten Wirkungen führen. Nicht nur qualitätsvolle Arbeit kann dadurch erschwert werden, sondern auch die Außenbeziehungen der MP können in einer Art beeinflusst werden, die Professionalität behindert. Wenn aus Projekten im Feld, die sich unter anderen Umständen gegenseitig unterstützen, beraten und gemeinsame Professionalisierungsanstrengungen unternehmen würden, Konkurrenten in einem Wettbewerb um möglichst große Fallzahlen werden, dann verhindert dies Vorteile und Gewinne, die aus einem kooperativen Miteinander für das professionelle Handeln erwachsen können.

Die Teams der MP fungieren in solchen Kontexten nicht selten als Instanzen der gegenseitigen Bestätigung, über die sich die Mitarbeitenden auf Grundlagen der eigenen Arbeit zurückbesinnen, mithilfe derer sie sich gegenüber konfrontierenden Anforderungen und Zumutungen positionieren und sich der eigenen professionellen und professionsethischen Standards versichern. In diesem Sinne sagt der Mitarbeitende eines MP:

„Dann denke ich mir so: Leute, lasst uns doch einfach arbeiten. Es geht doch hier um den Klienten und nicht um einen Konkurrenzkampf, wie viele Fälle hast du oder ich? Sondern wir arbeiten hier nur einfach. Und da auch, vor zwei, drei Jahren wurde ständig immer über die Fallzahlen von [Name des Trägers] gesprochen, weil wir auch wirklich enorm viele Fälle damals hatten, und die anderen Träger dann eben auch weniger. Aber trotzdem wurde da ständig gesprochen: ‚Warum haben die viele, warum?‘ und so weiter. Und jetzt ist es genau andersrum, jetzt haben wir weniger Fälle. Und wir sind auch zufrieden, weil wir, wie gesagt, da die Arbeit qualitativer, besser durchführen können.“

(Gruppendiskussion 1, Z. 412–420)

Solche Formen der gegenseitigen Vergewisserung, des Austausches und der kooperativen Professionalität bilden sich auf Ebene der MP aus, aber auch MP-übergreifend etablieren sich Strukturen, über die gemeinsam Professionalisierungsanstrengungen unternommen werden, beispielsweise in der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe (siehe Kapitel 5).

6.3.4 Prävention und Deradikalisierung reklamieren

Deradikalisierung und Prävention sind zwei Begriffe, die die inhaltliche Klammer des Handlungsbereichs für die MP bilden. Sie markieren Zielbereiche, in deren Richtung sich die Projektarbeit entfalten soll. Dabei handelt es sich um Begriffe, die durchaus auf genuin pädagogische Ideen verweisen: die Abwendung von Schaden und Gefahren durch erzieherische Einflussnahme. Gleichzeitig sind die Begriffe in der (Sozial-)Pädagogik häufig ausgesprochen „ungebetene Gäste“ (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 257; Bürgin 2021), die in der Disziplin und Praxis nicht selten abgelehnt werden. Die Ablehnung hat ihre Ursprünge darin, dass die Begriffe zwar sozialpolitisch attraktiv, sozialpädagogisch jedoch nicht ganz unproblematisch erscheinen. Sie stehen weniger für Bildung, Hilfe und Emanzipation als für soziale Kontrolle, das Einhegen abweichenden Verhaltens und ein mechanistisches Menschenbild. Sie bergen zudem die erhöhte Gefahr des Eingriffs sicherheitspolitischer Akteure in pädagogische Handlungsfelder. Wenn sowohl die Sicherheitspolitik als auch die Pädagogik im Dienste der Prävention stehen, fällt es Pädagoginnen und Pädagogen schwerer, die Zugriffe von außen abzuwehren und eine professionelle Autonomie zu wahren. Hinzu kommt, dass Begriffe wie Radikalisierung im gesellschaftlichen und politischen Diskurs häufig verkürzt und einseitig auf den Kontext religiös-weltanschaulicher Radikalisierung bezogen werden.

Diesem Spannungsfeld – einerseits erfordert die Arbeit in den MP programmbedingt eine Bezugnahme auf Prävention und Deradikalisierung, andererseits erscheinen die Begriffe mitunter problematisch – sind die Projektteams ausgesetzt. Sie werden herausgefordert, gemeinsam einen Weg zu finden, die Konzepte so in ihre Arbeit zu integrieren, dass sie nicht dem eigenen professionellen Selbstverständnis widersprechen. Ein solcher Umgang konnte in den Gruppendiskussionen mit den MP-Teams rekonstruiert werden. Dabei wurden die Projektteams gefragt, welche Ziele sie verfolgen und es wird deutlich, dass Prävention und Deradikalisierung bei der Zielformulierung immer wieder zentral gesetzt werden und relevant sind. In diesem Zusammenhang dokumentiert sich in den Aussagen der Interviewten aber eine pädagogisch gewendete Bezugnahme: MP-Teams machen deutlich, dass Prävention

und Deradikalisierung als Begriffe und explizite Ziele zwar übernommen, aber schließlich professionell gerahmt werden und in pädagogisch bearbeitbare Probleme zu übersetzen sind. So ordnet es der Mitarbeiter eines MP ein:

„Ich meine, wir haben ja auch schon drüber gesprochen im letzten Jahr, dass es ja auch unterschiedliche Aufträge gibt. Also tatsächliche, gefühlte und auch unterschiedliche tatsächliche. Sprich, das Justizministerium hat vielleicht im Kopf, dass wir Extremismus verhindern. Also, dass eine Radikalisierung verhindert wird oder dass wir auch ein bisschen den Blick dafür schärfen, dass nämlich ein möglicher Dschihadist rechtzeitig entdeckt wird. Das ist für uns jetzt, also wir nehmen diesen Auftrag nur so halb an, eigentlich eher aus opportunistischen Gründen, weil wir sagen: Ja, klar, wir brauchen das als Zugang, dass man uns da akzeptiert.“

(Gruppendiskussion 9, Z. 806-815)

In dem Zitat wird deutlich, dass Radikalisierung durchaus wichtig für die thematische Rahmung der eigenen Arbeit ist, jedoch weniger aufgrund inhaltlicher Bezüge oder weil „der Auftrag“ der eigenen Profession dies nahelegt, als aus pragmatischen Gründen: Die Beantragung des Projekts, der Zugang zum und die Anerkennung im Sicherheitssystem erfordere es, dass Radikalisierung als Konzept explizit und ohne weitere Differenzierung aufgegriffen wird, auch wenn es aus Sicht einer pädagogischen Rahmung nicht unproblematisch erscheint. Der „Opportunismus“ besteht hier im Sinne einer Anpassung auf kommunikativer Ebene. Gleichsam versuchen die Projektteams jedoch auch, die Begriffe so anschlussfähig zu machen, dass sie den eigenen konzeptionellen und professionellen Standards nicht zuwiderlaufen. Dies geschieht beispielsweise, indem Prävention und Deradikalisierung an andere Konzepte und Begriffe geknüpft und so pädagogisch übersetzt werden, und zwar in solche Termini, die dem professionellen Selbstverständnis der Teams eher entsprechen.²⁷ In diesem Zusammenhang führt die Mitarbeiterin eines MP in einer Gruppendiskussion aus:

„Genau und ich glaube, was bei uns halt auch noch wichtig ist, (...) das ist etwas, wo wir unser Team auch also, was man ja nicht voraussetzen kann, also, dass wir wirklich diese Ansätze des diskriminierungskritischen Arbeitens mit so einem diskriminierungskritischen Blick auch auf Strukturen- Nicht nur, wie müssen Strukturen präventiv sein, um individuellen Radikalisierungen entgegenwirken [zu] können, sondern was braucht es dazu auch an einem selbstreflexiven und kritischen Blick im Umgang mit der Diversität und der Anerkennung zum Beispiel der Inhaftierten.“

(Gruppendiskussion 11, Z. 365–372)

Prävention und Deradikalisierung erscheinen in den Ausführungen der Mitarbeiterin zwar als wichtige Bezugnahmen, gleichzeitig macht sie deutlich, dass diese für

²⁷ Auch in den veröffentlichten Qualitätskriterien und Standards der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe kommt das Reklamieren von Begriffen wie Deradikalisierung zum Ausdruck, indem auf deren ordnungspolitischen und damit professionsfremden Charakter verwiesen wird und gleichsam auf die Notwendigkeit, sich die Begriffe und Konzepte pädagogisch anzueignen (vgl. AG Strafvollzug und Bewährungshilfe 2021, S. 12f.).

das Team nur vor dem Hintergrund anderer Ideen und Konzepte (Reflexivität, Diversität, Diskriminierungskritik, Anerkennung) Bestand haben und wirksam angegangen werden können. Das Team fungiert an dieser Stelle immer auch als Ort, an dem sich die Mitarbeitenden ihrer eigenen inhaltlichen Positionen und professionellen Standards versichern und ausloten, wie diese mit Anforderungen vonseiten Externer verknüpft werden können. Dieses Ausloten ist für die Teams nicht zuletzt deshalb konstitutiv und produktiv, weil die Begriffe Prävention und Deradikalisierung zwar einerseits eine bestimmte Begriffsgeschichte mit sich bringen, die nicht umgangen werden kann. Andererseits sind die Begriffe jedoch nicht endgültig und eindeutig bestimmt, sodass sie auch immer wieder individuelle „Füllungen“ (im Sinne von individueller Bedeutungsgebung) erlauben. Ihre Bedeutung ist immer wieder neu zu verhandeln, (vorläufig) zu fixieren und damit professionell anschlussfähig zu machen. In diesem Sinne **reklamieren** die MP die Konzepte, indem sie sich einerseits auf kritisch-reflexive Distanz zu diesen begeben und diese **beanstanden** und andererseits, sich die Konzepte entlang pädagogischer Relevanzen und professionspraktischer Erwägungen aneignen und sie **beanspruchen**.

7 Fazit und Empfehlungen: Strukturen und Räume für pädagogische Professionalität unterstützen

7.1 Fazit: Professionalität und Professionalisierung im Themenfeld

In der Gesamtschau zeigen sich im Themenfeld deutliche Professionalisierungsprozesse und vielfältige Strategien professionellen Handelns im Team. Unsere Erhebungen in diesem Jahr zeigen gut aufgestellte und qualifizierte MP-Teams, die die vielfältigen Herausforderungen ihrer Arbeit intensiv reflektieren und fachlich begründet bearbeiten. Im Vergleich zu vergangenen Jahren werden darüber hinaus voranschreitende Professionalisierungsprozesse sichtbar, bei denen sich die Teams systematisch fachlich weiterentwickeln und dezidierter (sozial-)pädagogisch aufstellen.

Ein Beispiel dafür ist der Umgang einiger MP mit der Herausforderung, zwischen Nähe und Distanz zu den Klientinnen und Klienten zu navigieren. Nachdem u. a. die Untersuchungen der wB in den vergangenen Jahren etwa die Gefahren von zu viel Nähe innerhalb eines fast freundschaftlichen Verhältnisses der Fachkräfte zu den Klientinnen und Klienten herausgestellt hatten (vgl. Jukschat/Jakob/Herding 2020, S. 127ff.; Jakob/Kowol/Leistner 2019, S. 66ff.), wurde das Thema von der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe aufgegriffen und von den MP im Rahmen der AG mittels gemeinsamer Fortbildung weiterverfolgt und bearbeitet. Unsere aktuellen Erhebungen dokumentieren in Bezug auf die Paradoxie von Nähe und Distanz einen professionalisierten Umgang innerhalb der MP, die diese Paradoxie dezidiert reflektieren und strategisch bearbeiten (siehe Abschnitt 6.1.3).

Auf Ebene des Themenfeldes lassen sich darüber hinaus verschiedene kollektive Prozesse pädagogischer Professionalisierung und der Konsolidierung professioneller Autonomie beobachten. Primär ist hier die AG Strafvollzug und Bewährungshilfe zu nennen, etwa mit der Entwicklung gemeinsamer fachlicher Standards für die Arbeit. Aber auch die verschiedenen im Kapitel 5 angesprochenen Initiativen zur Institutionalisierung professioneller und wissenschaftlicher Reflexion tragen zur Etablierung und Sicherstellung einer Orientierung der Arbeit im Themenfeld an fachlichen, pädagogischen Rahmungen bei.

Nichtsdestotrotz ist die Arbeit im Themenfeld nach wie vor verschiedenen Einflüssen möglicher Deprofessionalisierung ausgesetzt. So zeigte sich in unserer im Kapitel 6 dokumentierten Analyse von Gruppendiskussionen mit den MP deutlich, dass neben das für Sozialpädagogik typische Bezugsproblem des Umgangs mit Klientinnen und Klienten zwei weitere Bezugsprobleme treten, die ihre Praxis und ihren Alltag prägen: einerseits Strukturgegebenheiten ihrer Förderung und deren Bürokratie, andererseits die Arbeit im Setting des Strafvollzugs als einem System, das

einer sicherheitsorientierten, der Pädagogik oft entgegengesetzten Eigenlogik folgt. Gegenüber diesen – der Pädagogik externen – Bezugsproblemen eine professionelle Autonomie aufrechterhalten zu können und das Primat einer pädagogischen fachlichen Rahmung der Arbeit mit Klientinnen und Klienten zu wahren, ist eine grundlegende Herausforderung der Arbeit im Themenfeld. Unsere nun folgenden Empfehlungen zur Struktur und Weiterentwicklung der Arbeit des Themenfeldes zielen insofern darauf, die pädagogische Autonomie der MP als Grundlage ihrer Professionalität strukturell zu unterstützen und nachhaltig abzusichern und richten sich dazu sowohl an die Fördermittelgeber auf Bundes- und Landesebene als auch an die zivilgesellschaftlichen Träger der MP.

7.2 Empfehlungen

Wie unsere vorliegenden Analysen im Kapitel 6 gezeigt haben, gelingt es den MP insgesamt gut, als Teams unterschiedliche Lösungsstrategien für die maßgeblichen Bezugsprobleme ihrer pädagogischen Arbeit im Strafvollzugsbereich zu entwickeln und umzusetzen. Dennoch sind sie deprofessionalisierenden Einflüssen ausgesetzt, wenn etwa die Förderstruktur eine personelle Fluktuation in den MP begünstigt (siehe Kapitel 4) oder die MP im sicherheitsbezogenen Kontext um ihre pädagogische Autonomie ringen (siehe Abschnitte 5.2 und 6.2). Vor diesem Hintergrund zielen unsere Empfehlungen darauf ab, Räume zu schaffen und bestehende Strukturen zu optimieren, in denen es für die MP möglich ist, weiterhin pädagogisch professionell zu arbeiten sowie laufende Professionalisierungsprozesse bestmöglich voranzutreiben.

7.2.1 Personelle Ausstattung der Modellprojekte als Teams

Wie unsere Analysen im Kapitel 6 gezeigt haben, greifen die MP bei der Bewältigung ihrer Bezugsprobleme maßgeblich auf die Ressource „Team“ zurück. Dies zeigt sich etwa in Bezug auf die Klientinnen und Klienten, zu deren optimaler Fallanalyse und -betreuung Teamstrukturen eingerichtet sind, in denen unterschiedlichste Wissensbestände und Ressourcen synergetisch zusammenwirken. Aber auch in Bezug auf Fremdheitserfahrungen mit dem Strafvollzugssystem ist der Rückhalt im Team enorm wichtig, um gemeinsam ein professionell begründetes und kollektives Gegengewicht setzen, gegebenenfalls die eigenen Strategien hinterfragen und anpassen zu können und so die eigene Arbeit innovativ weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund erscheint es günstig, dass (Teil-)MP nicht von einzelnen Fachkräften, sondern von professionellen Teams durchgeführt werden. Zwar existieren im Themenfeld Teilprojekte, die von einzelnen Personen bestritten werden, diese sind dann innerhalb der Träger allerdings meist in ein projektübergreifendes Team eingebunden. Hinsichtlich der Qualitätsentwicklung ist es allerdings zu präferieren, wenn die MP personell so ausgestattet sind, dass sie als eigenständige Teams agieren können und so die Grundvoraussetzung dafür haben, gemeinsam in Reflexionsstrukturen wie kollegialer Beratung oder Supervision ihre Expertise (weiter-)entwickeln und professionelle Autonomie wahren zu können.

Empfehlung: Um eine Eigenständigkeit der (Teil-)MP hinsichtlich professioneller Reflexion und intersubjektiver pädagogischer Zusammenarbeit zu ermöglichen, sollten die (Teil-)MP in einer möglichen nächsten Förderperiode strukturell und personell so angelegt und beantragt werden, dass sie von mindestens zwei bis drei Fachkräften bestritten werden.

7.2.2 Personelle Kontinuität in den Modellprojekten ermöglichen

Wie im Kapitel 4 herausgearbeitet, ist eine Mehrheit der MP von einer hohen Personalfuktuation betroffen. Diese behindert nicht nur die Kontinuität der pädagogischen Arbeit und der Kooperationsbeziehungen mit den Haftanstalten, sie steht auch den von den MP geforderten Professionalisierungs- und Innovationsprozessen entgegen. Maßgeblicher Grund für die Personalfuktuation ist, dass die Arbeitsverträge für die Mitarbeitenden jeweils nur für ein Jahr ausgestellt werden.

Empfehlung: Zur Verbesserung der personellen Kontinuität innerhalb der MP sollte die Dauer der Arbeitsverträge der Mitarbeitenden an die mehrjährige Programm Laufzeit angepasst werden. Es sollte arbeits- und förderrechtlich geprüft werden, was der Grund für die einjährig befristeten Arbeitsverträge ist und ob Arbeitsverträge nicht innerhalb einer Förderperiode überjährig geschlossen werden können. Dies wäre auf der Ebene des Bundes, der Länder und der Träger zu klären. Zu prüfen wäre insbesondere,

- ob auf Länderebene eine Form der überjährigen Finanzierungszusage an die Träger vorbehaltlich der Haushaltsbewilligung möglich ist,
- welche weiteren Umstände den Trägern die Ausstellung überjähriger Verträge ermöglichen würden und
- ob dann weiterhin eine jährliche Antragstellung beim BAFzA notwendig ist.

7.2.3 Professionelle Autonomie gewährleisten

Im Hinblick auf die Aufrechterhaltung pädagogischer Professionalität und Autonomie ist es unerlässlich, den MP die Räume und Möglichkeiten für eine angemessene Reflexion ihrer Arbeit und den Fokus auf die Qualität der Arbeit angesichts des mehrfach herausforderungsvollen Arbeitsfeldes offenzuhalten. Erwartungen, die an die MP etwa hinsichtlich großer Zahlen zu bearbeitender Fälle, flächendeckender Präsenz in Haftanstalten oder einer minutiösen Dokumentation ihrer Arbeit herangetragen werden, sind diesbezüglich als hinderlich einzuschätzen. Freiräume benötigen die MP insbesondere für

- die Durchführung von kollegialer Beratung und Supervision. Strukturelle Möglichkeiten für Supervisionen existieren etwa bei den Trägern (teilweise im Verbund) oder über die Projekte Werkstatt für Qualitätsprozesse; den MP muss auch im Alltagsgeschäft die Zeit eingeräumt werden, diese Strukturen zu nutzen;
- eine konsequente Umsetzung der im Rahmen der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe erarbeiteten Qualitätskriterien für ihre Arbeit (etwa hinsichtlich des Vier-Augen-Prinzips);

- die Daueraufgabe der Kooperation mit den Haftanstalten, die als permanente Beziehungsarbeit, dauerhaftes Ringen um professionelle Autonomie sowie beständiger Ausgleich der unterschiedlichen Interessen und Handlungslogiken neben der eigentlichen pädagogischen Arbeit zeitlich mitbedacht werden muss;
- die bedarfsorientierte Weiterqualifizierung der Projektmitarbeitenden.

Empfehlung: Die MP brauchen Autonomie und konzeptuell eingeplante Freiräume, um die Qualität ihrer Arbeit aufrechterhalten und reflexiv weiterentwickeln zu können. Quantitative Vorgaben bezüglich zu erreichender Fallzahlen stehen diesen Erfordernissen entgegen und sollten nicht Teil der Beurteilung des Erfolgs der MP sein. Die MP sollten durch entsprechende Antragstellung und -bewilligung von Anfang in der Lage sein, die begleitenden Daueraufgaben wie Supervisionen und Netzwerkarbeit zu bewältigen, diese strukturell im Arbeitsalltag und konzeptionell zu verankern. Dazu zählt die Ausstattung mit ausreichend zeitlichen und sachlichen Ressourcen, aber auch seitens der Fördermittelgeber die Anerkennung dieser Aufgaben als notwendige Bestandteile professionellen Handelns.

7.2.4 AG Strafvollzug und Bewährungshilfe weiter fördern

Im Kapitel 5 haben wir die große Bedeutung der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe für die Professionalisierungsprozesse im Themenfeld herausgestellt. In ihrer Rolle als projekt- und trägerübergreifende Kooperations- und Reflexionsplattform trägt die AG einen erheblichen Anteil an der Fähigkeit des Themenfeldes, Innovationen (wie etwa die gemeinsamen Qualitätskriterien) hervorzubringen und erarbeitete Konzepte und Strukturen nachhaltig zu verankern und zu verbreiten. Die Förderung der AG Strafvollzug und Bewährungshilfe als Begleitprojekt, die derzeit bis Ende 2022 läuft, sollte daher fortgeführt werden.

Empfehlung: Die AG Strafvollzug und Bewährungshilfe sollte als Begleitprojekt im Rahmen von „Demokratie leben!“ auch über das Jahr 2022 hinaus bis zum Ende der Programmlaufzeit gefördert werden.

8 Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgruppe
AKT®	Antigewalt- und Kompetenztraining
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DJI	Deutsches Jugendinstitut e.V.
JVA	Justizvollzugsanstalt
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KN:IX	Kompetenznetzwerk Religiöser Extremismus
MP	Modellprojekt/e
VIR	VeränderungsImpulse setzen bei Rechtsorientierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen
VPN	Violence Prevention Network
wB	Wissenschaftliche Begleitung

9 Literaturverzeichnis

- AG Strafvollzug und Bewährungshilfe (2021): Qualitätskriterien und Standards. Berlin. <https://violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2021/10/AG-Strafvollzug-und-Bewahrungshilfe-Qualitaetskriterien-und-Standards-1.pdf> (13.04.2022)
- Bauer, Petra (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 727–739
- Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden
- Behr, Karin/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2013): Wie atypisch und prekär sind die Beschäftigungsverhältnisse in sozialen Berufen? Eine Analyse des Mikrozensus. In: Sozialmagazin, 38. Jg., H. 1–2, S. 53–64
- BMFSFJ (2020): Grundsätze der Förderung von Modellprojekten im Handlungsfeld Extremismusprävention zum Themenfeld Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (Stand: 10.02.2020). Schleife
- BMFSFJ (2022): Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe. Berlin
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl. Opladen
- Bohnsack, Ralf (2020a): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. 2. Aufl. Opladen, S. 27–66
- Bohnsack, Ralf (2020b): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Stuttgart/Opladen/Toronto
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. 2. Aufl. Opladen
- Bröckling, Ulrich (2005): Projektwelten. In: Leviathan, 33. Jg., H. 3, S. 364–383
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim
- Cloos, Peter (2009): Praktiken der alltäglichen Organisation von Wissen und Erfahrung. Teamarbeit, Reflexivität und Inferenz. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 181–193
- Combe, Arno (2015): Schulkultur und Professionstheorie. In: Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 117–135
- Dollinger, Bernd (2012): Ethik und Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 987–997
- Dollinger, Bernd (2017): „Sicherheit“ als konstitutive Referenz der Sozialpädagogik. In: Soziale Passagen, 9 Jg., H. 2, S. 213–227
- Figlestahler, Carmen/Schau, Katja (2020): Zwischen Kooperation und Grenzziehung. Aushandlungen von Sicherheitsbehörden und Akteur*innen Sozialer Arbeit in der Radikalisierungsprävention. In: Soziale Passagen, 12. Jg., H. 2, S. 421–439
- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, S. 138–152
- Heinze, Franziska/Sammet, Kornelia/Schroeter, Ellen (2022 i.E.): „Sie hat im Chat geschrieben, sie hört uns nicht“. Methodische und methodologische Überlegungen zu Videokonferenz-basierten Gruppendiskussionen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 23. Jg., H. 1., S. 63–74
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnenbildung, 1. Jg., H. 3, S. 7–15
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 15–34
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen/Toronto

- Herdling, Maruta/Jukschat, Nadine/Lampe, Dirk/Frank, Anja/Jakob, Maria (2021): Neuausrichtungen und Handlungslogiken. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. DJI. Halle (Saale)
- Idel, Till-Sebastian (2016): Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation. In: Lähnemann, Christiane/Leuthold-Wergin, Anca/Hagelgans, Heike/Ritschel, Laura (Hrsg.): Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung. Münster, S. 23–47
- Jakob, Maria/Jukschat, Nadine/Leistner, Alexander (2020): „Aber manchmal habe ich schon diese Angst...“. Paradoxien pädagogischen Handelns unter dem Vorzeichen von Versicherheitlichung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Jg., H. 4, S. 500–518
- Jakob, Maria/Kowol, Greta/Leistner, Alexander (2019): Erster Bericht: Modellprojekte zur Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe. Programmevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“, Zwischenbericht 2018. Halle (Saale)
- Jukschat, Nadine/Jakob, Maria/Herdling, Maruta (2020): Abschlussbericht 2019: Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zur „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Halle (Saale)
- Kessler, Fabian (2011): Punitivität in der Sozialen Arbeit – von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen. Wiesbaden, S. 131–143
- Kessler, Fabian/Polutta, Andreas/Thole, Werner/van Ackeren, Isabell/Dobischat, Rolf (2014): Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen. In: Kessler, Fabian/Polutta, Andreas/van Ackeren, Isabell/Dobischat, Rolf/Thole, Werner (Hrsg.): Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen. Weinheim, S. 7–22
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2013): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Vom Scheitern. Bielefeld, S. 7–22
- Lochner, Barbara (2017): Teamarbeit zwischen effizienter Alltagsbewältigung und pädagogischer Professionalität. In: Lochner, Barbara (Hrsg.): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie. Wiesbaden, S. 309–330
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., H. 3, S. 345–365
- Lutz, Tilman (2017): Sicherheit und Kriminalität aus Sicht der Sozialen Arbeit: Neujustierungen im Risiko- und Kontrolldiskurs. In: Soziale Passagen, 9. Jg., H. 2, S. 283–297
- Mannheim, Karl (1970 [1952]): Wissenssoziologie – Auswahl aus dem Werk, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff. Neuwied/Berlin
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt (Main)
- Mays, Daniel (2016): Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule. München/Basel
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, S. 71–93
- Möller, Kurt/Kohler, Johanna/Lempp, Marion/Neuscheler, Florian (2019): Zur sozialen Diagnostik von Deradikalisierungsprozessen „islamistisch“ orientierter Personen. In: Interventionen – Zeitschrift für Verantwortungspädagogik, H. 13, S. 16–27
- Mührel, Eric (2019): Verstehen und Achten. Professionelle Haltung als Grundlegung Sozialer Arbeit. 4., überarb. Aufl. Weinheim
- Nentwig-Gesemann, Iris (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. 2. Aufl. Opladen, S. 26–67
- Nohl, Arnd-Michael/Radvan, Heike (2020): Experteninterviews in dokumentarischer Interpretation. Zur Evaluation impliziter Wissens- und Handlungsstrukturen in der außerschulischen Jugendpädagogik. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. 2. Aufl. Opladen, S. 136–184

- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt (Main), S. 70–182
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19–63
- Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas/Ziegler, Holger (2010): Zum Diskurs um evidenzbasierte Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Opladen, S. 7–25
- Philipp, Elmar (2014): Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule. Weinheim/Basel
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München
- Ramsbrock, Annelie (2020): Geschlossene Gesellschaft. Das Gefängnis als Sozialversuch – eine bundesdeutsche Geschichte. Originalausgabe. Frankfurt (Main)
- Schuhmacher, Nils (2018): Ein neues Bild der Prävention? Zur Tendenz der „Versicherheitlichung“ im pädagogischen Feld. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 158–166
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt (Main), S. 183–275
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jg., H. 1, S. 49–96
- Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Soziale Arbeit. Opladen/Toronto
- Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn
- Spindler, Helga (2014): Schlecht bezahlt und befristet. Arbeitsrechtliche Deregulierung im staatlich finanzierten pädagogischen und sozialen Arbeitsmarkt. In: Kessl, Fabian/Polutta, Andreas/van Ackeren, Isabell/Dobischat, Rolf/Thole, Werner (Hrsg.): Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen. Weinheim, S. 141–154
- Stützel, Kevin (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, S. 202–224
- Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, S. 104–121
- Wohlgemuth, Katja (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel. Wiesbaden