

**Wie wirkt Heimerziehung?  
Empirische Untersuchung zur sozialen Konstruktion von  
Wirkungsvorstellungen von Jugendlichen im Heim.**

DISSERTATION

zur Erlangung des  
akademischen Grades eines  
Doktors der Philosophie  
am Fachbereich 1:  
Bildungswissenschaften der  
Universität Koblenz-Landau

vorgelegt

am 20.04.2009

von Diplom Pädagoge Andreas Schrenk

geb. am 05.05.1962 in Schwenningen

Referent: Professor Dr. Christian Schraper

Korreferent: Professor Dr. Norbert Neumann

„Was die Sozialwelt hervorgebracht hat,  
kann die Sozialwelt mit Wissen gerüstet  
auch wieder abschaffen.  
Eines jedenfalls ist sicher:  
Nichts ist weniger unschuldig, als den  
Dingen einfach ihren Lauf zu lassen“

Pierre Bourdieu

## Inhalt

<b>ANLAGE DER ARBEIT IN DER VORSCHAU .....</b>	<b>5</b>
<b>1 EINFÜHRUNG IN DAS DISSERTATIONSVORHABEN.....</b>	<b>7</b>
1.1 ZIELSETZUNG .....	8
1.1.1 Leitfragen.....	10
1.2 RAHMENBEDINGUNGEN DES FORSCHUNGSVORHABENS .....	12
<b>2 HERANFÜHRUNG AN DIE THEMATIK.....</b>	<b>15</b>
2.1 JUGENDLICHE IN HEIMERZIEHUNG .....	15
2.2 WIE SOZIALISIEREN SICH JUGENDLICHE? BZW. WIE LASSEN SIE SICH SOZIALISIEREN?.....	21
2.3 ANEIGNUNG IM SPANNUNGSFELD VON BILDUNG UND ERZIEHUNG IM HEIM.....	23
2.4 SOZIALISATION VS. SELBSTWIRKSAMKEIT .....	26
2.5 HERLEITUNG ZENTRALER BEGRIFFE.....	27
2.5.1 Selbstwirksamkeit.....	27
2.5.2 Soziale Konstruktion von Wirklichkeit.....	29
2.5.3 Aneignung .....	31
2.5.4 Positive Peer Culture und traditionelle Ansätze.....	35
2.5.5 Peer Group Counselling (PGC).....	36
<b>3 THEORIE .....</b>	<b>38</b>
3.1 ZUM STAND DER HEIMERZIEHUNGSFORSCHUNG.....	38
3.1.1 Planungsgruppe Petra .....	41
3.1.2 Leistungen und Grenzen von Heimerziehung .....	41
3.1.3 Jugendhilfe-Effekte Studie .....	42
3.1.4 Ein Zuhause kein Zuhause .....	42
3.1.5 Metaanalysen quantitativer und qualitativer Studien zur Wirkung von Heimerziehung .....	43
3.1.6 AdressatInnenforschung .....	51
3.1.6.1 Was man weiß .....	52
3.1.6.2 Was man nicht weiß.....	53
3.1.6.3 Professionalität und Evidenzbasierung.....	55
3.2 ZUM AKTUELLEN FORSCHUNGSSTAND VON POSITIVE PEER CULTURE .....	61
<b>4 GROUNDED THEORY ALS METHODOLOGISCHES RAHMENKONZEPT.....</b>	<b>64</b>
<b>5 METHODISCHE ANLAGE DER UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>66</b>
5.1 METHODIK VON UNTERSUCHUNGEN.....	66
5.2 NARRATIVE INTERVIEWS .....	67
5.3 OBJEKTIVE HERMENEUTIK.....	69
5.4 KOGNITIVE FIGUREN DES AUTOBIOGRAPHISCHEN STEHGREIFERZÄHLENS .....	72
5.5 AKTENSTUDIUM .....	73
5.6 INHALTSANALYTISCHE AUSWERTUNG.....	73
5.7 TRIANGULATION .....	73
<b>6 HERMEUTISCHE ANALYSE UND INTERPRETATION DER INTERVIEWS.....</b>	<b>74</b>
6.1 STEFANS INTERVIEW.....	74
6.1.1 Fallstrukturhypothese.....	84
6.1.2 Fallstrukturhypothese.....	94
6.1.3 Fallstrukturhypothese.....	98
6.1.4 Fallstrukturhypothese.....	106
6.2 PATRICKS INTERVIEW .....	109
6.2.1 Fallstrukturhypothese.....	111
6.2.2 Fallstrukturhypothese.....	118
6.3 ROLFS INTERVIEW .....	119

6.3.1 Fallstrukturhypothese.....	130
6.4 KURZBIOGRAPHIEN DER INTERVIEWTEN JUGENDLICHEN .....	132
6.4.1 Kurzbiographie Stefan .....	132
6.4.2 Kurzbiographie Patrick.....	133
6.4.3 Kurzbiographie Rolf .....	136
<b>7 INHALTSANALYTISCHE AUSWERTUNG DER INTERVIEWS.....</b>	<b>139</b>
7.1 CODE RELATIONS.....	141
7.1.1 Eigener Erfolg.....	143
7.1.1.1 Eigener Erfolg : Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit.....	143
7.1.1.2 Eigener Erfolg : Lernerfahrungen und Entwicklungen.....	146
7.1.1.3 Eigener Erfolg : Selbstwirksamkeit .....	147
7.1.2 Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit.....	148
7.1.3 Perspektive, Lebensentwurf.....	150
7.1.4 Peers .....	151
7.1.5 Bildungsfaktoren .....	153
7.1.6 Regeln und Vereinbarungen und warum man sich daran hält.....	155
7.1.7 Selbstwirksamkeit.....	156
7.1.8 Verhältnis zur Einrichtung .....	156
7.1.9 Normen, Werte, Moral.....	157
7.2 STRUKTURHYPOTHESE .....	159
<b>8 ERGEBNISSE AUS DER TRIANGULATION.....</b>	<b>161</b>
<b>9 VERBINDUNG AKTUELLER FORSCHUNGSERGEBNISSE MIT DEN BEFUNDEN DER VORLIEGENDEN UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>167</b>
9.1 PARTIZIPATION IN DER HILFEPLANUNG UND PASSUNG DES HILFEARRANGEMENTS .....	167
9.2 KONTINUITÄT SOZIALER BEZÜGE .....	173
9.3 STABILITÄT DER PLATZIERUNG .....	177
9.4 QUALITÄT SOZIALER BEZÜGE.....	181
9.5 NACHBETREUUNG IM ANSCHLUSS AN DIE STATIONÄRE HILFE.....	184
9.6 ZU DEN EFFEKTEN DER ÖFFNUNG STATIONÄRER EINRICHTUNGEN ZUM SOZIALEN UMFELD .....	187
9.7 MERKMALE DER KLIENTEL.....	190
9.8 LEBENSQUALITÄT IN EINRICHTUNGEN .....	190
9.9 FÖRDERUNG VON SELBSTWIRKSAMKEIT.....	192
9.10 POSITIVE PEER CULTURE.....	195
9.10.1 Grundlegendes .....	198
9.10.2 Praxisbeispiele.....	203
9.10.3 Implementierung .....	206
<b>10 RESÜMEE UND AUSBLICK.....</b>	<b>207</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>229</b>

## **Anlage der Arbeit in der Vorschau**

Um vorweg einen Überblick zu ermöglichen, wird der Arbeit eine Zusammenfassung vorangestellt, in der die einzelnen Kapitel inhaltlich kurz skizziert werden.

In **Kapitel 1** wird inhaltlich und strukturell in die Arbeit eingeführt und das Thema begründet. Der Leser wird mit der Zielsetzung und den Rahmenbedingungen der Untersuchung bekannt gemacht. Anhand der Leitfragen wird hier das zu Grunde liegende Erkenntnisinteresse formuliert.

**Kapitel 2** problematisiert Heimunterbringung aus der Perspektive der Indikation und bringt diese in Zusammenhang mit Überlegungen zur Peer Group als sozialisatorisch wirksamer Konfiguration. Die Diskussion des Begriffes der Aneignung öffnet einen Spannungsbogen und nimmt das Verhältnis von Bildung, Erziehung und Selbstwirksamkeit in den Blick. Darüberhinaus werden weitere, zentrale Begriffe der Arbeit eingeführt (Konstruktion sozialer Wirklichkeit, Positive Peer Culture, Peer Group Counselling)

**Kapitel 3** handelt theoretische Hintergründe ab und stellt den aktuellen Forschungsstand zur Heimerziehung und zu Positive Peer Culture dar. Besonders wird auf die Ergebnisse der Metaanalysen von Gabriel und Wolf eingegangen (vgl. Wolf 2007, vgl. Gabriel 2007).

In **Kapitel 4** werden die Grundzüge der Grounded Theory erläutert und die Wahl und Relevanz dieses Konzeptes als methodologischen Unterbau begründet.

In Kapitel 5 wird zunächst die Problematik der Methodik von Untersuchungen skizziert. Im Weiteren werden die einzelnen Methoden der vorliegenden Untersuchung vorgestellt und erläutert.

In **Kapitel 6** erfolgt die hermeneutische, extensive Analyse und Interpretation der Interviews. Die interpretativen Überlegungen werden in Fallstrukturhypothesen gebündelt.

**Kapitel 7** beschreibt und dokumentiert einen zweiten methodischen Zugang zum Datenmaterial. Die Interviews werden hier inhaltsanalytisch untersucht und interpretiert. Die Ergebnisse werden in einer Strukturhypothese zusammengefasst.

In **Kapitel 8** werden die Ergebnisse aus der hermeneutischen Analyse mit den Überlegungen aus dem inhaltsanalytischen Interpretationszugang zusammengeführt. Hieraus werden erste Befunde entwickelt und formuliert.

**Kapitel 9** bildet zunächst die Diskussion der Befunde aus den Metaanalysen ab. Diese Befunde werden ins Verhältnis gesetzt mit den Ergebnissen aus der vorliegenden Untersuchung und dadurch untermauert, konkretisiert, ergänzt und erweitert. Daraus werden Folgerungen für die Praxis abgeleitet. Es wird der Befund der Relevanz von Peer-Beziehungen beschrieben. Außerdem werden die Grundzüge der Positive Peer Culture wiedergegeben und mit Praxisbeispielen illustriert.

In **Kapitel 10** werden u. a. noch einmal die Hauptbefunde in den Blick genommen, gebündelt und im Sinne von Repräsentativität und Verallgemeinerung mit Überlegungen zu Positive Peer Culture in Beziehung gesetzt. Außerdem werden daraus erwachsene Ableitungen im historischen Aufriss des Pädagogischen Bezugs reflektiert, mit dem Versuch einer aktuellen Ortsbestimmung der Pädagogischen Beziehung.

## 1 Einführung in das Dissertationsvorhaben

In allen Lebensbereichen haben die gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Auswirkungen auf die Lebensqualität von Menschen. Die Lebensentwürfe, Lebenssituationen und Verwirklichungschancen von Menschen werden beruflich und privat, in sozialer und materieller Hinsicht, aus psychologischer und soziologischer Perspektive durch gesellschaftliche Kontexte maßgeblich beeinflusst.

Im engeren Sinne, auf die Heimerziehung bezogen, beeinflussen Rahmenbedingungen den Grad der Selbstbestimmung und damit die Verwirklichungschancen junger Menschen<sup>1</sup>. Winkler bezeichnet den Zustand, in dem sich ein junger Mensch nicht als Subjekt erlebt, sondern eher als Objekt innerer und äußerer Umstände, als den „Modus der Differenz“ (vgl. Winkler 1988). Es wird davon ausgegangen, dass die Selbstbestimmung sozialpädagogischer Klientel sich im Rahmen von Heimerziehung fördern und entwickeln lässt, wenn das Heim einen Ort darstellt, in dem Schutz, Versorgung und Sicherheit gewährleistet sind und in dem Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Stanulla 2003, 101).

Bei den meisten der bekannten Untersuchungen, so auch bei den im Rahmen der hier vorgestellten Metaanalysen angesprochenen quantitativen Studien dominierte die Expertenperspektive und da, wo die Heimbewohner befragt wurden, sind zwar die Aussagen „gezählt“, überindividuelle Korrelationen abgeleitet und mit Überlegungen zu Wirkungen erzieherischer Hilfen interpretativ in Verbindung gebracht worden. Dies gilt ebenso für die qualitativen Studien. Die aktuellen großen Studien zur Heimerziehung (Jes, Jugendhilfestudie,) formulieren einen entwicklungsorientierten Blick und interessieren sich auch dafür, was in den Jugendlichen selbst während der Heimerziehung passiert, bzw. was diese dazu sagen.

Allerdings wurde nach meiner Kenntnis bisher nicht berücksichtigt, dass es sich hierbei um die subjektiven Konstruktionen sozialer Realitäten der Probanden handelt bzw. wurde nicht versucht, diesen Konstruktionen mit dem Erkenntnisinteresse nach ihren Ursachen und den Bedingungen ihres Zustandekommens analytisch und interpretativ

---

<sup>1</sup> Einer leichteren Lesbarkeit geschuldet sind in der vorliegenden Arbeit geschlechtsneutrale bzw. maskuline Formen verwendet worden. Selbstverständlich sind feminine Formen mitzudenken.

nachzugehen<sup>2</sup> (siehe auch Kapitel 3.1.6.1 Was man weiß S.52 und Kapitel 3.1.6.2 Was man nicht weiß S. 53).

In der vorliegenden Untersuchung wird die Beforschung der Klientenperspektive um den Aspekt der Konstruktionsidee ergänzt und spezifiziert.

Sie stellt in ihrem kasuistisch ausgerichteten Forschungsdesign bei der Suche nach Antworten auf Fragen nach Wirkungen professioneller Interventionen in stationären erzieherischen Hilfen, in Ergänzung zu den aktuell vorliegenden Studien die Klientenperspektive bzw. die Konstruktionen der Klienten in den Mittelpunkt. Auf der Datenbasis von narrativen Interviews, die mit, zum Zeitpunkt des Interviews aktuell im Heim untergebrachten, jungen Menschen durchgeführt wurden, wurden mit unterschiedlichen methodischen Zugängen die individuellen Konstruktionen der Probanden zu ihren Wirkungsvorstellungen analysiert, rekonstruktiv interpretiert und mit Überlegungen zu Effekten erzieherischer Hilfen in Beziehung gesetzt.

Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auch auf den Peer Aspekt, der im Rahmen einer größeren Jugendhilfeeinrichtung als sozialisatorisch wirksamem Lebensort gruppenpädagogisch sozialisatorisch wirksam wird. Das Interesse gilt den Konstruktionen der jungen Menschen zu Wirksamkeit, die im Rückblick auf die Erfahrungen des jungen Menschen in der Heimerziehung und in konkreten Situationen (nicht ausschließlich, aber auch) den Peers der Gleichaltrigengruppe zugeschrieben wird.

In den Blick genommen wird die Perspektive von Jugendlichen, die in einer Jugendhilfeeinrichtung leben und ihre subjektive Vorstellung davon, was letztlich zu ihrer positiven Entwicklung geführt bzw. beigetragen hat. Die Konstruktionen der Jugendlichen zu ihrer Vorstellung von Wirkung werden analysiert und interpretiert.

## **1.1 Zielsetzung**

Junge Menschen, die sich in stationären Hilfemaßnahmen befinden, sind vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungsaufschichtungen und den damit verbundenen, zum Beispiel dauerhaften seelischen und körperlichen Demütigungen vor der Maßnahme, häufig nicht mehr in der Lage, auf ihr Leben im Sinne von Aneignung von Welt, aktiv gestalterisch Einfluss zu nehmen, mit dem Ziel, sich in ihrer

---

<sup>2</sup> „Es ist innovativ, die Perspektive der Jugendlichen bezüglich Wirkungsforschung stark zu gewichten; doch ergeben sich dadurch auch Schwierigkeiten der Bewertung: wenn etwas subjektiv bedeutsam für sie war, ist das nicht 1 zu 1 gleichzusetzen mit der Bedeutung der Einflüsse auf ihre Erziehungs- und Bildungsprozesse (z.B. Konsum von Drogen, Machtstellung innerhalb der impliziten Hierarchie) (Gabriel 2007, 30)“.

Welt heimisch zu fühlen (vgl. Stanulla 2003, 101). Es ist anzunehmen, dass diese elementaren Erfahrungen mit negativen externen Attribuierungen verknüpft waren (siehe auch 6.1.1 Fallstrukturhypothese S.84 ff).

Möglichkeiten von frühkindlichen und kindlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen waren weitgehend beschnitten, was sich als Entmutigung<sup>3</sup> manifestiert und sich existenziell belastend und nachhaltig auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit dieser jungen Menschen auswirkt.

Vorurteile, Defizitorientierungen und negative Attribuierungen werden nicht immer unmittelbar, sondern auch subtil vermittelt. Brendtro et al. entnehmen aus einem Artikel, der sich auf die Ausbildung von Sonderpädagogen in den USA bezieht, die folgende, allerdings sehr drastische defizitorientierte Sichtweise auf außergewöhnliche Kinder und Jugendliche: „Sie sind beleidigend, destruktiv, unberechenbar, verantwortungslos, rechthaberisch, streitsüchtig, irritierend, eifersüchtig, trotzig – es ist alles andere, als eine Freude, mit ihnen zusammen zu sein. Normalerweise verbringen Erwachsene nicht gerne ihre Zeit mit diesen Kindern, es sei denn, sie sind dazu gezwungen (Brendtro et al.1995, 18)“.

Als Gegenentwurf wird die gegensätzliche Perspektive von Floyd Starr dargestellt, dem Gründer der Einrichtung Starr Commonwealth in Michigan, USA:

*„Wir glauben, dass es so etwas wie einen schlechten Jungen nicht gibt, dass Schlechtigkeit keine normale Kondition ist, sondern das Ergebnis fehlgeleiteter Energie. Wir glauben, dass jeder Junge gut ist, wenn man ihm in einem Umfeld von Liebe und Aktivität Gelegenheit dazu gibt (Floyd Starr in: Brendtro et al 1995, 18).“*

Die Zielsetzung des vorliegenden Forschungsprojektes besteht darin, einen Beitrag zum Verständnis des Phänomens zu leisten, dass in Jugendhilfemaßnahmen untergebrachte Jugendliche mit häufig negativem Selbstbild und negativen externen

---

<sup>3</sup> Brendtro et al. diskutieren die folgenden vier Profile der Entmutigung:

„1. Destruktive Beziehungen, wie sie zurückgewiesene oder verlassene Kinder erfahren, die sich nach Liebe sehnen, aber unfähig sind, zu vertrauen und deshalb erwarten, jedes Mal aufs Neue verletzt zu werden.

2. Ein Klima der Nutzlosigkeit, wie es den unsicher gewordenen Jugendlichen begegnet, das sie durch Gefühle der Unzulänglichkeit und der Angst vor dem Versagen verkrüppelt (bzw. sie daran hindert, selbstwirksam zu sein A.S.).

3. Erlernte Verantwortungslosigkeit, die bei Jugendlichen zu finden ist, deren Gefühle der Machtlosigkeit durch Indifferenz oder herausforderndes, rebellierendes Verhalten verdeckt sind.

4. Sinnverlust, der eine Generation auf sich selbst konzentrierter Jugendlicher porträtiert, die in einer Welt widersprüchlicher Werte verzweifelt nach einem Sinn sucht (Brendtro et al. 1995, 10ff)“.

Attribuierungen über prosoziale Ressourcen und Potentiale verfügen, andere Jugendliche (Peers) in ihrer sozialen Entwicklung unterstützen zu können<sup>4</sup> (siehe auch Kapitel 2.5.4 Positive Peer Culture und traditionelle Ansätze S.35ff und Kapitel 3.2 Zum aktuellen Forschungsstand von Positive Peer Culture S.61ff). Durch die gemachte Erfahrung der eigenen Fähigkeiten und Wirksamkeit steigern die Jugendlichen ihr Selbstwertgefühl und können ihre eigene soziale Kompetenz weiterentwickeln.

Auf dieser Folie werden die folgenden erkenntnisleitenden Fragestellungen diskutiert und mit den Konstruktionen der Jugendlichen in Beziehung gesetzt.

### 1.1.1 Leitfragen

- **Was hat die Veränderung und Entwicklung des jungen Menschen in Heimerziehung positiv unterstützt?**

Diese Leitfrage ist positiv formuliert und fragt in erster Linie nach den Faktoren, die zum erfolgreichen Verlauf von Maßnahmen erzieherischer Hilfen im Heim beitragen. Aspekte, die erfolgreiche Verläufe eher erschweren, bleiben jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht einfach unkritisch ausgeklammert, sondern kommen im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse aus der Heimerziehungsforschung (vgl. Metaanalysen Wolf 2007 und Gabriel et al. 2007) ansatzweise zur Sprache und sind darüber hinaus im Umkehrschluss aus den positiven Aspekten der in den im vorliegenden Dissertationsvorhaben herausgearbeiteten und vorgestellten Befunden ableitbar.

Der Grund für diese Schwerpunktsetzung mag darin liegen, dass es dem Autor nicht darum geht, mit defizitorientiertem Blick dysfunktionale Aspekte der Heimerziehung herauszuarbeiten und in den Mittelpunkt seiner Untersuchung zu stellen, um daraus Verbesserungsvorschläge zu entwickeln. Sondern es geht darum, von der Vorannahme ausgehend, dass sich Potentiale und Ressourcen erschließen, bzw. mit den Konstruktionen der Jugendlichen in Beziehung setzen lassen, mehr Klarheit

---

<sup>4</sup> Pestalozzi war von den prosozialen Potentialen und Ressourcen seiner Straßenkinder überzeugt und berichtet von seinen Erfahrungen, dass die Straßenkinder, die er in Stans betreute, Fürsorge für andere Kinder zeigten. Nachdem ein Nachbardorf von Stans durch Feuer zerstört und viele Kinder obdachlos geworden waren, wollten die Stanser Kinder die Obdachlosen bei sich aufnehmen. Pestalozzi betont in seiner Schilderung, dass diese Initiative von den Kindern ausging und nicht etwa von ihm selbst. Sie wollten helfen, waren am Wohlergehen anderer interessiert und bereit, dafür eigene Bedürfnisse zurückzustellen (vgl. Pestalozzi in Klafki 1997, 20).

Brendtro et al. berichten von einer Vielzahl innovativer Modelle und Programme, in denen sogenannten verantwortungslosen Jugendlichen Verantwortung übertragen wird und der Focus darauf liegt, Strukturen und Bedingungen zu schaffen, die Hilfe und Unterstützung durch Jugendliche für Jugendliche ermöglichen, fördern und kultivieren (vgl. Brendtro et al. 1995, 9ff).

darüber zu bekommen, wie Heimerziehung zu gestalten ist, um für die darin lebenden Kinder und Jugendlichen positive Lebens- und Lernorte zu sein.

In den Interviewfragen wurde übrigens diese „Verengung“ auf Positives völlig herausgenommen. Die interviewten Jugendlichen wurden nicht danach gefragt, was ihnen „geholfen“ hat und wodurch sie sich unterstützt fühlten, sondern ergebnisoffen danach, wie es ihnen während ihres Heimaufenthaltes ging (siehe auch Kapitel 5.2 Narrative Interviews, S.67).

- **Was sind die Bildungsfaktoren im Heim?**

Die Frage nach den Bildungsfaktoren im Heim ergibt sich aus der untrennbaren Verbindung von Bildung und Erziehung im Heimkontext (ausführlicher siehe auch Kapitel 2.2 Wie sozialisieren sich Jugendliche bzw. wie lassen sie sich sozialisieren? S.21 und Kapitel 2.3 Aneignung im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung S.23).

- **Wie kann das Zusammenspiel von konzeptionellem Rahmen, Strukturen und Bedingungen im Zusammenhang mit den Interessen und dem Bedarf der Adressaten diskutiert und dargestellt werden?**

In annähernd allen neueren Publikationen und Untersuchungen zur Adressatenforschung stößt man unter den hier beispielhaft aufgeführten Schlagworten Wirkungen, Effektivität, Klientenorientierung und Partizipation als zentrales Prozessmerkmal auf die Frage nach der Passung von Angeboten erzieherischer Hilfen und den subjektiven Bedingungen und Bedarfen aus Klientenperspektive und der wechselseitigen Konstituierung im Rahmen institutionalisierter Prozesse. Die Qualität der Hilfeplanung und letztlich der Maßnahmen selbst wird häufig am Grad der Beteiligungs-möglichkeiten gemessen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, Gabriel et al. 2007, Graßhoff 2008, vgl. Hanses 2005, Schrapper 2004, Wolf 2007 und andere). Vor diesem Hintergrund ist diese Leitfrage mehr als angemessen.

- **Wie „funktioniert“ Aneignung im Heim?**

Wenn wir den Heimkontext als Lern- und Bildungsort begreifen und vor diesem Hintergrund über die Selbstwirksamkeit der darin lebenden jungen Menschen nachdenken, sind Überlegungen zu deren Aneignungs-bestrebungen, -potentiale und -möglichkeiten damit untrennbar verknüpft.

Die Relevanz der Frage nach Aneignung im Heim lässt sich aus den Überlegungen zur theoretischen Grundlegung ableiten, die Winkler anstellt, und als Kernelement von Aneignung den Selbstentwurf des Menschen hervorhebt und den Vorgang der gesellschaftlichen Konstitution des Menschen nicht als Determinismus rekonstruiert (vgl. Winkler 2004, 74).

Pestalozzi sah die Konstituierung des Menschen von drei Aktoren bestimmt, dem Werk der Natur, dem Werk der Welt und dem Werk des Individuums selbst. Den Prozess von Aneignung und Konstitution beschreibt er so:

„Soviel sahe ich bald, die Umstände machen den Menschen, aber ich sahe eben sobald, der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. So wie er dieses thut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst, und an dem Einfluss der Umstände, die auf ihn wirken. (Pestalozzi zitiert bei Winkler 2004, 76)“.

(Ausführlicher zur theoretischen Grundlegung von Aneignung siehe Kapitel 2.5.3 Aneignung, S.31ff).

## **1.2 Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens**

Die Untersuchung wurde in einer Einrichtung der Jugendhilfe durchgeführt. In dieser Einrichtung werden in voll- und teilstationären Maßnahmen ca. 100 sozial- und milieubedingt benachteiligte männliche Jugendliche betreut und gefördert.

Im Rahmen einer nach gruppenpädagogischen Prinzipien ausgerichteten Konzeption werden die Jugendlichen in enger Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften, den Lehrkräften der heimeigenen Schule und den Ausbilderinnen und Ausbildern der einrichtungsinternen Ausbildungsbereiche erzieherisch, schulisch und beruflich gefördert, unterstützt und ausgebildet.

In der einrichtungsinternen Schule für Erziehungshilfe haben die Jugendlichen die Möglichkeit, im Hauptschulzweig oder im Förderschulzweig einen Schulabschluss zu erreichen. Im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) können Jugendliche, welche die Schule beendet haben, jedoch noch nicht berufsreif sind, sich beruflich orientieren. In der Sonderberufsschule absolvieren die Jugendlichen, die sich in Ausbildung befinden, ihre Berufsschulpflicht.

In den der Einrichtung zugehörigen staatlich anerkannten Ausbildungsbetrieben werden die Jugendlichen zu Malern und Lackierern, Schlossern, Schreibern, Gärtnern, Landschaftsgartenbauern und Köchen ausgebildet.

Bereichsübergreifender Schwerpunkt der Einrichtungskonzeption in Schule, Ausbildung und in den Wohngruppen ist die Förderung und Unterstützung der Jugendlichen im Hinblick auf deren soziale Entwicklung.

### Spezifikum der Einrichtung

Als Spezifikum der Einrichtung ist unter anderem der Ansatz der Positive Peer Culture zu nennen. Es findet in den Wohngruppen, Werkstätten und Schulklassen regelmäßig Peer Group Counselling statt (ausführlich Kapitel 2.5.4 Positive Peer Culture und traditionelle Ansätze S. 35 und Kapitel 2.5.5 Peer Group Counselling (PGC) S.36).

### Untersuchungsdesign

Dass der Autor die Rolle des Forschenden einnimmt und gleichzeitig Einrichtungsleiter ist, stellt hohe Anforderungen hinsichtlich der erforderlichen methodologisch skeptizistischen Haltung des Untersuchenden gegenüber dem Untersuchungsgegenstand. Der durch die Leitungstätigkeit bedingte Abstand zu den Jugendlichen und zu vielen alltäglichen Abläufen in der Einrichtung einerseits und die konsequente Einhaltung der methodologischen Kriterien und Prinzipien im qualitativen Paradigma (vgl. Lamnek, 1995, 64) andererseits sollte dies jedoch ermöglichen.

Die Anlage der Untersuchung als Programmevaluation hätte angesichts der genannten Rollenvielfalt aus Forschungsgesichtspunkten zu einer problematischen Rollendifusion führen können. Um das zu vermeiden, wurde bewusst sozusagen eine doppelte Distanzierung gewählt.

1. Die Erhebung der Daten erfolgte nicht durch den Autor. Auch aus forschungsethischer Perspektive wurde dadurch die Situation vermieden, dass die Jugendlichen im Interview mit dem Autor als Forscher sprechen und nachmittags ihm wieder als Einrichtungsleiter begegnen. Es wäre nicht auszuschließen gewesen, dass die Jugendlichen im Interview sich unter einem besonderen Druck gefühlt hätten und in ihren Narrationen dadurch behindert gewesen wären. Daher konzipierte der Autor den Interviewleitfaden und wertete die Interviews nach objektiv hermeneutischen Prinzipien aus. Geführt wurden die Interviews durch einen Diplom Psychologen der Einrichtung,

der im Heimalltag nicht oder höchstens indirekt mit den interviewten Jugendlichen zu tun hatte und für keinen von ihnen psychologisch-therapeutisch zuständig war.

2. In der analytischen Perspektive wurde nicht das Programm der Einrichtung untersucht, im Sinne von „Wie gut ist das Heim?“, sondern es wurden aus den Codierungen in den Interviews Kategorien entwickelt und mit den Konstruktionen der Jugendlichen über ihre Wirkungsvorstellungen in Beziehung gesetzt. So wurde soviel wie möglich Distanzierung zwischen Material, Untersucher und Fragestellung hergestellt.

Da im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses die Konstruktionen der Jugendlichen standen und die Erschließung dieser Konstruktion nur in der extensiven hermeneutisch-rekonstruktiven Analyse der Texte erfolgen kann, gab das Material die qualitative Forschungsmethode vor. Das führte zur Einschätzung, dass drei Interviews ausreichend Material bieten, um sich den Konstruktionen anzunähern. (Ausführlich zur Methodik siehe Kapitel 5 Methodische Anlage der Untersuchung S. 66ff).

#### Kontext

Die Interviews fanden in der Einrichtung statt. Für die Interviews wurden drei Jugendliche ausgewählt, die zum Zeitpunkt des Interviews seit mindestens eineinhalb Jahren oder länger in der Einrichtung lebten. Bei der Auswahl der Jugendlichen war das einzige Kriterium die vermutete Fähigkeit und Bereitschaft, etwas von sich zu erzählen. Sie wurden gefragt, ob sie daran interessiert wären, an einer wissenschaftlichen Untersuchung teilzunehmen. Es stand ihnen völlig frei, mitzumachen oder lieber abzulehnen. Alle drei sagten spontan zu und die Interviews wurden dann kurzfristig durchgeführt. Ihnen wurde selbstverständlich zugesichert, dass ihre Angaben vollständig anonymisiert werden.

## **2 Heranführung an die Thematik**

In der vorliegenden Arbeit geht es um Fragen zu Wirkungen erzieherischer Hilfen insbesondere im Rahmen stationärer Unterbringung. Wesentliche Indikationen, Implikationen, Bedingungen und Dimensionen für und von Heimerziehung sollen hier vorgestellt werden.

### **2.1 Jugendliche in Heimerziehung**

Kinder und Jugendliche, die in Heimen untergebracht sind, sind häufig mit den folgenden Problemkreisen etikettiert:

- problematische Vorgeschichte aus der Kindheit (broken-home-family)
- mehrere Abbrüche von ambulanten Maßnahmen und Abbrüche von Maßnahmen in anderen stationären Jugendhilfeeinrichtungen
- Eltern sind nicht (mehr) in der Lage, erzieherisch Einfluss zu nehmen.
- beginnender Drogenkonsum des Jugendlichen
- beginnende bzw. fortschreitende Kriminalität des Jugendlichen
- Eskalationen aggressiv-delinquenten Verhaltens
- inadäquate Konfliktlösungsstrategien
- realitätsfremdes Selbstkonzept
- hochgradig inadäquates Sozialverhalten
- schulische Defizite
- berufliche Perspektivlosigkeit
- soziale Orientierungslosigkeit
- Wahrnehmungsmuster, sich im „Kriegszustand mit der Welt“ zu befinden und sich ständig wehren zu müssen, sowie
- das gleichzeitige Auftreten mehrerer Devianzformen wie aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Dingen, Diebstahl und Drogen- bzw. Alkoholkonsum (vgl. Fend 2003)

Das Verhalten vieler in Jugendhilfemaßnahmen untergebrachter Jugendlicher orientiert sich am Dissozialen. Häufig halten sich Jugendliche lediglich unter dem Druck verhaltenspädagogischer Instrumente (zum Beispiel Stufenmodelle zur Verhaltensmodifikation) an soziale Verhaltensnormen, -regeln und -vorgaben, nicht

jedoch, weil sie diese Vorgaben als wichtig, wertvoll und sinnvoll für sich selbst und für andere begreifen.

Unter dem Begriff „Risikoverhalten“ kann in Abgrenzung zum Begriff „Schwierigkeiten“ die Gefährdung des Erreichens persönlicher Ziele und der persönlichen Chancen auf langfristig befriedigende Entwicklung und soziale Integration verstanden werden (vgl. Walkenhorst 2002, 2-4).

Walkenhorst (ebda.) beschreibt „Normalentwicklung“ im Wesentlichen als Zusammenspiel der drei Teilprozesse (vgl. auch Fend 2003) fortlaufende Stärkung der Person durch zunehmende Kompetenzen, gelungene Individuation und gelingende soziale Integration.

Dies bzw. die Entwicklung einer moralischen Werthaltung, die den Jugendlichen ihre Integration in die Gesellschaft und ein eigenständiges, eigenverantwortliches Leben ermöglicht, ist das erklärte Ziel der Pädagogen und definiert den Jugendhilfeauftrag (vgl. §§ 1, 27, 32, 34, SGB VIII).

Mit Blick auf desintegrierte junge Menschen beschreibt Wolins die folgenden Aspekte für eine gelingende Integration als bedeutend (vgl. Wolins 1982):

- Die Erfahrung, von einer Gemeinschaft unterstützt zu werden.
- Das Bedürfnis, wenigstens in einem Lebensbereich Meisterschaft zu erlangen, also positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen zu können.
- Die Erfahrung, in Entscheidungen über die eigene Zukunft eingebunden zu sein.
- Mit der Erwartung konfrontiert zu sein, nicht nur hilflos empfangend und abhängig zu sein, sondern auch gebend, beitragend und beteiligend.

Wenn in der Heimerziehung die Anstrengungen der Professionellen um die Förderung, Unterstützung und erzieherische Einflussnahme auf Jugendliche und die daraus resultierenden Strukturen, Methoden, Programme und Instrumente explizit und annähernd ausschließlich individualpädagogisch ausgerichtet sind, kommt die Perspektive auf die Peer Group und ihre Ressourcen häufig zu kurz.

In der Pubertät, als Phase des Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, entwickeln Jugendliche angesichts des Umstandes, plötzlich aus der Rolle des Kindes gefallen zu sein, in die Rolle des Erwachsenen noch nicht zu passen und aus dem Bedürfnis nach einer neuen Rolle, die jugendliche Subkultur. Mit eigenen Werten und Normen, einer eigenen Sprache und einer „eigen-artigen“ Kleidung kennzeichnet sich diese Gruppe und grenzt sich explizit von den Erwachsenen ab. Während mit zunehmendem Alter des Kindes der elterliche erzieherische Einfluss stetig abnimmt

und die Wirkung direkter Effekte der Eltern-Kind-Beziehung sinkt (vgl. Walkenhorst 2002, ebda.), kommt der jugendlichen Subkultur zunehmende Bedeutung zu<sup>5</sup>.

Die soziale Konfiguration Peer Group ersetzt mit der Zeit den Einfluss der Eltern und anderer Erwachsener und bestimmt die Einstellung und das Verhalten der Jugendlichen. Allerbeck und Hoag stellten 1985 den Bedeutungsanstieg der Peer Group im Zeitvergleich dar. Während 1962 nur 16% aller 18jährigen in festen Gruppen von Gleichaltrigen verankert waren, waren dies 1983 bereits beinahe 57% (vgl. Fend 2003).

Sozialisation vollzieht sich im Sinne von Hineinwachsen des Individuums in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge und Vermittlung leitender Ideale, Werte und Normen (vgl. Grubitsch und Rexilius 1987) in der Adoleszenz mehr über die Peer Group als über erwachsene Vorbilder.

Eisenstatt benannte bereits 1966 die positiven Vermittlungsfunktionen der Freundschaftsgruppen zwischen der Primärgruppe der Familie und „den anonymen Großorganisationen der modernen Industriegesellschaft“ (Fend 2003, 170.)

Könnte nun davon ausgegangen werden, dass Jugendliche ihre Subkultur so organisieren, dass sie sich mit den Normen und Werten der Gesellschaft vereinbaren ließe, wäre der genannte Einfluss der Peer Group kein Problem. Leider ist jedoch oft auch das Gegenteil der Fall.

Die Gruppe der Gleichaltrigen wird zu einer Sozialisationsinstanz und relevant für die Herausbildung und Festigung von Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Dies gilt sowohl im positiven Sinne, wenn es um unterstützende Netzwerke von Beziehungen geht, als auch im negativen Sinne bei der Einbindung in ein delinquenzbegünstigendes Umfeld (vgl. Wilmers, Enzmann et al. 2002, 263).

Eine normative, im Hinblick auf sozial adäquate und gesellschaftlich anerkannte Werthaltungen negative Orientierung der Peer Group (Gruppe, Clique) erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass

- die Aufrechterhaltung und Stabilisierung delinquenter Einstellungen und Verhaltensweisen eher gefördert als abgebaut wird.
- in konkreten Situationen die Hemmschwelle zur Straftatbegehung sinkt.

---

<sup>5</sup> „Junge Menschen reden mit Gleichaltrigen oft mit mehr Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit als Erwachsene.“ (Gro Harlem Brundtland, Norwegische Premierministerin, 1993)

- der einzelne Jugendliche ein Gefühl der Stärke und der Selbstwirksamkeit erlebt, das er so (außerhalb der Peer Group) noch nicht erfahren hatte.
- das tätige Aufbegehren Jugendlicher gegen Erwartungen der Erwachsenenwelt notwendig wird, um Anerkennung und sozialen Rückhalt zu erlangen und nicht zum Außenseiter zu werden (vgl. Wilmers, Enzmann et al., ebda.).
- sich eine Subkultur entwickelt, in der das delinquente Verhalten gerade deswegen begangen wird, weil es verboten ist (vgl. Walkenhorst 2002, ebda).

Vorrath und Brendtro beschreiben, dass nicht nur Jugendliche aus den Gettos amerikanischer Großstädte, sondern bereits auch diejenigen aus den Vororten ihre Subkultur so organisieren, dass es Grund zur Sorge gibt. Hieraus leiten sie eine eindeutige Tendenz der Zunahme negativer Peer Kulturen ab (vgl. Vorrath, Brendtro 1985). Ohne den Aspekt der soziokulturellen und gesellschaftlichen Unterschiede zwischen den USA und der Bundesrepublik Deutschland zu vernachlässigen, ist bei den deutschen wie bei den amerikanischen Peer Groups festzustellen, dass sie nicht ausreichend über Werte, Reife, Stabilität und Urteilsvermögen im Sinne von moralischem Bewusstsein verfügen, um einander in sozial adäquate und gesellschaftskompatible Rollen zu führen.

Eine weitere Ausprägung einer „Negative Peer Culture“ ist Mobbing (Bullying, Victimization). Dambach folgt der Definition des Verhaltensforschers Konrad Lorenz, der Mobbing als Dynamik in einer Gruppe beschreibt, die sich mehrheitlich in Sprache und Verhalten aggressiv, ausschließend und herabsetzend immer gegen dieselbe Person (oder wenige einzelne) richtet.

Die Erfahrungen gemobbter Kinder und Jugendlicher können sich auf das ganze weitere Leben auswirken und Betroffene in ihrer psychischen Entwicklung behindern, sie in ihrem Selbstwertgefühl und ihrer Lebensfreude und Leistungsfähigkeit nachhaltig einschränken. Lebenslange Angst vor sozialen Kontakten, Erkrankungen aus dem psychosomatischen Formenkreis, neurotische und psychotische Erkrankungen bis hin zu Suizid-Gedanken und deren Ausführung können aus Mobbing unter Kindern und Jugendlichen resultieren (vgl. Dambach 2003, Brendtro et al. 2001). Hier kann von Reduzierung der Selbstwirksamkeit in extremer Form und in existentiellem Ausmaß gesprochen werden.

Vorrath und Brendtro benennen verschiedene Reaktionen erwachsener Autoritätspersonen auf die Macht der Peergroups (vgl. Vorrath, Brendtro, 1985):

*„Der Konflikt“*

Einschränkende Kontrollen und der Versuch, Jugendliche zum Gehorsam und zur Verhaltenskonformität zu zwingen, sind wohl die häufigsten Anstrengungen um der Peer-Dynamik Herr zu werden. Dadurch werden die Probleme jedoch nur verlagert. Der Jugendliche stellt den um die Macht kämpfenden Erwachsenen mit oberflächlicher Zustimmung zufrieden, bleibt aber den Werten seiner Peer Group treu.

*„Freiheit“*

Jugendlichen wird unterstellt, „alt genug“ zu sein, um alles selbst regeln und entscheiden zu können. Jegliche erzieherische Intervention wird aus Angst vor Konflikt und Auseinandersetzung in lebensfremder Weise abgelehnt und auf verständnisvolles Bestätigen und unterstützende Akte reduziert (vgl. auch Ahrbeck, 1999). Allerdings bleibt die Sorge, ob die Jugendlichen tatsächlich den Herausforderungen der Unabhängigkeit gewachsen sind.

*„Sich ergeben“*

Der Erwachsene gibt vor der Macht der jugendlichen Subkultur auf und resigniert (...Man kann nichts tun...).

*„Mitmachen“*

Um auf Jugendliche einzuwirken, versucht der Erwachsene sich wie ein Jugendlicher zu verhalten und sich in die jugendliche Subkultur zu integrieren. Das ist uneffektiv, weil jugendliche Subkultur keine Erwachsenen als gleichwertige Peers aufnimmt.

*„Den Einfluss der Peer Group nutzen“*

Davon ausgehend, dass weder Machtkampf noch Kapitulation und Resignation, weder Laissez Faire noch Anbiederung hier weiterführen, will Positive Peer Culture die Peer Group und ihre prosozialen Ressourcen für den Erziehungsprozess gewinnen.

In Abgrenzung zu einer simplen Rezeptologie pädagogischer Intervention bei den „Schwierigsten“ definiert Walkenhorst die Schulzeit als die dritte Präventions- und Interventionsphase nach Elternhaus und Kindergarten (vgl. Walkenhorst 2002, ebda.).

Seine Forderung an Erziehungsberechtigte, Schule und Jugendhilfe ist die nach der Möglichkeit positiver Selbstwirksamkeitserfahrungen. Über das Erleben der eigenen Wirksamkeit wird es dem Jugendlichen möglich, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit zu erlangen. Die bei vielen Jugendlichen zu beobachtende negative Grundstimmung, geprägt von Mutlosigkeit und dem Empfinden, Opfer äußerer Umstände zu sein, weicht, durch erhöhtes, positives Selbstwirksamkeitsgefühl, dem Erleben und der Überzeugung, das eigene Leben gestalten und darauf wirklich Einfluss nehmen zu können. Dann können vielfältigere Möglichkeiten der Problembewältigung erkannt und Misserfolge überwunden werden (vgl. Bandura, 1994).

Ein Eckpunkt wirksamer sozialer Arbeit mit auffälligen Jugendlichen besteht in der fachlichen Gründung der Förderung auf empirisch fundierten Modifikationskonzepten, insbesondere verhaltens- und handlungstheoretisch begründeten Ansätzen, um sowohl den Verhaltensanforderungen der Umgebung (Elternhaus, Schule, Ausbildung) als auch den (Selbst-) Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der jungen Menschen gerecht zu werden. Das bedeutet einerseits konsequentes und kontingentes, dem Jugendlichen wohlwollend zugewandtes, Ermutigen und Bestätigen prosozialer Verhaltensansätze. Gleichzeitig muss sozial inadäquates Verhalten in der Form konfrontiert werden, dass die persönliche Missbilligung des Erwachsenen hinsichtlich des Fehlverhaltens des Jugendlichen diesem gegenüber deutlich zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Walkenhorst 2002 ebda.).

Dies ist nur scheinbar und auf den ersten Blick ein Widerspruch zu den aktuell diskutierten Peer Education-Ansätzen (vgl. Nörber u. a. 2003). Den hauptberuflich engagierten sozialpädagogischen Fachkräften kommt bei der Anwendung gruppenpädagogischer Prinzipien von Peer Education im Umgang mit den Jugendlichen eine neue Rolle zu. Das bedeutet allerdings (vor allem in stationären Jugendhilfemaßnahmen) keinesfalls den Abschied von erzieherischer Einflussnahme durch Erwachsene.

Diese neue Rolle definiert sich einerseits durch das eigene sich Zurücknehmen der Pädagogen und die Förderung des Engagements der Jugendlichen durch Beratung, Begleitung und Qualifizierung Jugendlicher, für zum Beispiel effektive Peer Group Veranstaltungen (Peer Group Counselling). Damit ist nicht gemeint, den Jugendlichen grenzenlosen Handlungsspielraum zu überlassen mit der Maxime, der Erwachsene

habe sich raus zu halten, weil er kein Peer sei. Hinter so einer Haltung könnte eher die Furcht vor Auseinandersetzung mit "schwierigen" Jugendlichen vermutet werden.

Die Dynamik zwischen steuern und gewähren lassen, zwischen Autonomie und Reglementierung findet sich im Kontext der Positive Peer Culture (siehe unten) in sehr fein ausbalancierter Form wieder.

Im direkten Zusammenhang mit den dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen ist die Forderung Walkenhorsts zu sehen, nach einem „Angebot von positiven Lern- und Aktivitätsgelegenheiten zur Erfahrung sozial akzeptierter Selbstwirksamkeit sowie spezieller Hilfen zur Bearbeitung spezifischer personaler Risikofaktoren (zum Beispiel hoher Impulsivität)" und nach „Beachtung der Rolle von Übung und Gewohnheitsbildung bei der Ausformung und Stabilisierung positiver Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster (vgl. Walkenhorst, 2002, ebda.).“

## **2.2 Wie sozialisieren sich Jugendliche? bzw. Wie lassen sie sich sozialisieren?**

Schlagwörter der derzeitigen Bildungsdiskussion sind unter anderem Disziplin, Einordnung und Unterordnung. Den erzieherischen Gegenpolen Wertschätzung, Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen -auch und gerade so genannter verhaltensauffälliger junger Menschen-, Verantwortung übertragen und deren Übernahme einfordern gleichermaßen Gewicht einzuräumen und die Potentiale junger Menschen, beispielsweise hinsichtlich Solidarität und Gerechtigkeit und deren Entwicklung und Förderung in den Blick zu nehmen, gerät dabei in den Hintergrund (vgl. Becker et al., 2007, 5) .

Treptow spannt den Bogen von völlig selbstbestimmter, bildungsbezogener Sozialisation und Aneignung bis hin zu Bildungsprozessen in Zwangskontexten, worunter zum Beispiel auch Heimerziehung mit freiheitsentziehenden Maßnahmen zu verstehen wäre und verweist auf die

"...enge Verstrickung der Heimerziehung mit dem Selbstverständnis einer Gesellschaft, die sie in Auftrag gibt. Soll sie eine demokratische sein, wird sie erst recht dort, wo teils die subjektiven, teils die strukturellen Bedingungen für Kinder- und Jugendliche am ungünstigsten sind, als die größte Herausforderung empfinden, eben nicht in bildungsfeindliche, autoritäre Strukturen überwundener Gesellschaftsformationen zurück zu fallen. Und damit ist an ein Bildungsverständnis zu erinnern, das über die derzeitige Tagesaktualität

einer auf Schulunterricht beschränkten Wissensvermittlung hinaus bis an die klassischen Grundfragen der Moderne zurück reicht, etwa bei Immanuel Kant: "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" (Kant, 1803/1983) - heißt, wie gestalte ich mein Leben so, dass ich es bei Anerkennung moralischer Prinzipien ohne Fremdbestimmung führen kann, dass ich mir eigenständig Meinungen bilden, unabhängig urteilen kann? Soll dieser Anspruch der Gesellschaft an ihre Mitglieder, entstanden aus dem demokratischen Geist der Aufklärung, verbunden mit der Moral wechselseitiger Verantwortung und der Verpflichtung, freie Willensbildung zu ermöglichen, soll dieser Anspruch tatsächlich gelten, dann muss er für alle gelten, erst recht für diejenigen, deren soziale Lage es besonders erschwert, ihn zu verwirklichen: Sozialpädagogik ist dann der radikale Fall einer Erziehung, die im Horizont von Bildungs- und Selbstbildungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen handelt (Treptow 2008, 17)."

Dieser Bildungsbegriff ist breit angelegt und weist in seiner Anlage über die Engführung des Bildungsbegriffs nach PISA hinaus, wo es um kognitive Bildungsleistungen und die damit verbundene Erfüllung schulischer Bildungsansprüche geht. Die informelle Aneignung zentraler Schlüsselqualifikationen wie Handlungskompetenz, Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit als Dimensionen personaler Kompetenz bezieht Deinet auf sozialräumliche Lebenswelten (Jugendarbeit) (vgl. Deinet 2004, 175), was sich jedoch auch auf institutionelle sozialpädagogische Handlungsfelder, also auch auf erzieherische Hilfen übertragen lässt.

Icking arbeitet in ihrer Diskussion der Kompetenzentwicklung zwischen Vermittlung und Aneignung heraus, dass nicht von einer Einheit des pädagogischen Systems und dem seiner Adressaten ausgegangen werden kann, sondern von der Differenz der Systeme und damit von der wechselseitigen Autonomie der Systeme ausgegangen werden muss. Gemeint ist, dass Aneignungsprozesse der Adressaten nicht über Vermittlungsprozesse steuerbar sind, sondern ausschließlich durch die Individuen selbst gesteuert werden. Gleichzeitig wird festgestellt, dass deshalb das institutionalisierte Bildungssystem nicht als überflüssig anzusehen ist, sondern unter diesen Gesichtspunkten als Support-System neue Bedeutung bekommt (vgl. Icking 2004, 199).

Versuchen wir, diese Überlegungen auf die erzieherische Hilfe im Heim zu übertragen, tritt ein Spannungsfeld deutlich zu Tage. Es existieren durchaus Situationen und

Kontexte, in denen diese, zunächst konträr erscheinenden, Paradigmen eng mit einander zu verknüpfen sind. Wenn es neben zur Verfügung gestellten Programmen, Instrumenten, Konzepten und Methoden nicht die Beziehungen zwischen den Adressaten und den Menschen gäbe, die all dies zur Anwendung bringen und darüber hinaus sich selbst, mit ihrer persönlichen Sorge um „ihren“ Jugendlichen und mit emotionaler Zugewandtheit einbringen, könnte nicht guten Gewissens von Pädagogik gesprochen werden, sondern von Erziehungscamp-Programmatik.

Und gleichzeitig gilt: Ein professionell pädagogisch tätiger Erzieher, Lehrer oder Ausbilder, der nicht bereit und in der Lage wäre, Führung zu übernehmen, sich an Strukturen zu orientieren und sich als Projektionsfläche und Reibungsfläche zur Verfügung stellte, würde von Kindern und Jugendlichen im Heim nicht akzeptiert und ernst genommen werden. Er könnte weder nennenswerten Einfluss nehmen noch Orientierung vermitteln und wäre er noch so empathisch, vertrauensvoll und wohlwollend.

### **2.3 Aneignung im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung im Heim**

Führen wir uns vor Augen, dass Schule als Vorbedingung für ihr erfolgreiches Wirken erwartet, dass die zu bildenden Kinder erzieherisch "vorbereitet" sind, also sozial kompetent im Klassenverband, brav und bereit für die Aufnahme von Lernstoff und gleichzeitig als Anspruch an Schule formuliert wird, sie solle sich nicht "nur" als Bildungsinstitution begreifen, sondern auch Erziehungsarbeit leisten, wird Eines deutlich (vgl. Schießl, 2007, 4).

Die Bildungsperspektiven der Kinder- und Jugendhilfe tauchen in der öffentlichen Diskussion kaum auf und werden nicht als Bildungsaufgabe angesehen. Das mag seine Ursachen darin haben, dass der bildungspolitische Blickwinkel in seiner aktuellen Engführung sich von der sozialen Gestalt Jugend hin zur Lehr-Lerneffizienz der Schule in Bezug auf (kognitive A.S.) Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen verschiebt. Dass bildungs-theoretisch nicht von Basiskompetenzen gesprochen werden kann, ohne gleichzeitig die Perspektive der Lebenskompetenz im Kindes- und Jugendalter in den Blick zu nehmen, ist auf alle Aneignungskontexte zu übertragen und gilt auch für das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung, in Schule und Heim (vgl. Schroer 2004, 110).

Die Trennung von Bildung und Erziehung ist vor diesem Hintergrund eine künstliche und mag in der Differenzierungsdiskussion von Schnittmengen der Schärfung der Begriffe dienen. Im Alltag von Kindern und Jugendlichen und einmal mehr, wenn

dieser Alltag sich im Heim abspielt, Bildung und Erziehung auseinander zu dividieren, bringt Kindern und Jugendlichen wenig Nutzen.

Bisherige Ergebnisse der laufenden Bildungs- und Wertediskussion münden unter anderem in die wissenschaftlich fachlichen und politischen Empfehlungen,

- frühe Erziehungshilfen für Familien zu initiieren
- Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Kindereinrichtungen in möglichst frühem Alter verpflichtend und kostenfrei zu installieren
- den Ausbau der Mittel und des Personals für Jugendhilfe, Familienhilfe und in Schulen zu betreiben
- Lehrerinnen und Lehrer bei der Ausbildung ihrer erzieherischen Kompetenz zu unterstützen (vgl. Fink, 2007, 5)

Es lohnt sich ein kurzer Blick auf die Bildungspolitik Finnlands, wo seit den sechziger Jahren mit Erfolg parteiübergreifend große Anstrengungen unternommen werden, sich pragmatisch und konsensorientiert auf klare Bildungsziele zu einigen und diese umzusetzen. Während in Deutschland Chancengleichheit und Leistungsanforderung von vielen als gegensätzlich angesehen werden und allein der Begriff Leistung bis in die neunziger Jahre ein negatives Image erdulden musste, wird in Finnland der Grad der Chancengleichheit am Leistungsniveau der Schüler gemessen.

Overesch betont in ihrer Dissertation den in Finnland extrem hohen politischen Einigungswillen in Bildungsfragen und bezeichnet die Schule als eine Säule des Wohlfahrtsstaates. Es wäre wenig Erfolg versprechend, so das pointierte Fazit von Overesch, in deutschen Schulen unreflektiert Strukturen und einzelne Maßnahmen beispielsweise aus Finnland zu übernehmen. Zielführender wäre es, Bildungs- und Sozialpolitik als Einheit zu betrachten (vgl. Overesch, 2008).

Im zwölften Kinder- und Jugendbericht ist die Rede von der Entgrenzung von Bildung, Betreuung und Erziehung aus zeitlich-biographischer, örtlich-institutioneller und inhaltlich-thematischer Perspektive und von beginnender Wandlung bis hin zu weit reichenden Reformabsichten und -vorhaben, sogar von der anstehenden und in Aussicht stehenden grundlegenden Modernisierung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems im Sinne einer Anpassung an die vermuteten Erfordernisse des 21. Jahrhunderts (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, 92 ff). Mit Blick auf die Heimerziehung wird im Bericht die Frage nach der Bildung "vor allem unter dem Gesichtspunkt der familienersetzenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse gestellt, also der eher an die lebensweltlichen Muster von Bildung gebundenen Formen der Aneignung. Dabei eröffnen gerade die Hilfen zur Erziehung

die Chance, Kindern und Jugendlichen gegenüber den oft problematischen Herkunftskonstellationen vielfältige andere Bildungserfahrungen und Lerngelegenheiten zu ermöglichen. Allerdings sind entsprechende Effekte bislang kaum untersucht worden" (ebda. S.123).

Im Einklang mit dem Bildungsbegriff in den Leipziger Thesen zur bildungspolitischen Debatte, wo Bildung gilt "als umfassender Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, der Menschen in die Lage versetzt zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehung zu gestalten" (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2002, 1), sieht Treptow die Trennung und Abkoppelung der Heimerziehung von Bildung ausdrücklich kritisch (vgl. Treptow, 2008). Aus seiner Sicht bezieht sich der Bildungsbegriff, ebenso wie im Zwölften Kinder- und Jugendhilfebericht, "anders als der Lernbegriff, auf die ganze Person, eingebunden in eine konkrete soziale und kulturelle Umwelt.

Hinzu kommt, dass im Bildungsbegriff gesellschaftliche und individuelle Dimensionen miteinander verflochten sind; der Begriff ermöglicht eine Verbindung von beiden Dimensionen. Es geht mit dem Bildungsbegriff um gesellschaftliche und politische Erwartungen, Voraussetzungen und Bedingungen der Entwicklung von Heranwachsenden und um individuelle Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen. Damit ermöglicht der Bildungsbegriff auch, Fragen der Betreuung von Kindern aufzugreifen und die Erziehungsfunktion von Familie, Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe mit zu reflektieren. Beide Perspektiven, gesellschaftliche wie individuelle, werden in diesem Bericht thematisiert; auf dieser Basis und in diesem Sinne dient er als Grundbegriff (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005,109)".

Unter dem Leitmotiv "Bildung ist mehr als Schule"<sup>6</sup> stellt der Bericht unter anderem klar, dass weit über den Bildungsort Schule hinaus von unterschiedlichen Bildungsorten ausgegangen werden muss und die Kinder- und Jugendhilfe und damit die Heimerziehung einer dieser Bildungsorte ist. Allerdings wird bemängelt, dass im ungeklärten Verhältnis des Nebeneinanders der unterschiedlichen Bildungsorte die spezifischen Beiträge für die Bildung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebenslagen bislang nicht empirisch untersucht sind. Klar ist, dass der Bildungsbegriff Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung auf breiter Ebene

---

<sup>6</sup> Das andere Leitmotiv des Berichtes "Bildung, Betreuung und Erziehung von Anfang an" fokussiert als Grundthemen u.a. die stärker an schulischen Themen ausgerichtete Kindertagesbetreuung, Verschulung der Kinderbetreuung, Überlegungen zur Vorverlegung des Einschulalters und der Schulpflicht (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, 94).

meint. Es sind mit Blick auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen allerdings noch die Fragen zu beantworten, wer an welchen Bildungsorten über welche Strukturen und Ressourcen verfügt und wer wofür zuständig ist (vgl. ebda, 94-120).

Treptow knüpft hier an und prägt für die Trennung von Erziehung und Bildung den Begriff der halbierten Pädagogik. Die eigene Integration ins jeweilige Microsystem und auch darüber hinaus, Aneignung von Welt, Bewältigung von Lebenskrisen, Entwicklung einer eigenständigen Haltung zu anderen (Menschen), zu Moral, Natur, Kultur, sind Entwicklungsaufgaben von Kindern und jungen Menschen, bei deren Erfüllung die Unterstützung, die sich allein als Erziehung, nicht aber als Bildung begreift, nicht ausreicht. Dies gilt auch und in besonderem Maße für die Heimerziehung als Bildungsort eigener Art (vgl. Treptow, 2008, 15).

## **2.4 Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit**

Die polarisierende Gegenüberstellung der Begriffe Sozialisation und Selbstwirksamkeit bringt ein Spannungsverhältnis zum Ausdruck, das in den Konstruktionen der interviewten Jugendlichen durchgängig als bedeutsames Thema wahrzunehmen ist.

Aus der annähernd unüberschaubaren Fülle von Definitionen des Sozialisationsbegriffes (vgl. Sommer 2003) folge ich zunächst der des amerikanischen Soziologen Merton, der Sozialisation als Prozess begreift, "in dem Menschen selektiv die Wertorientierungen und Einstellungen, Interessen, Fertigkeiten und das Wissen, also die Kultur erwerben, die für ihre Bezugsgruppe relevant sind (Sommer ebda, 3)."

Eine weitere Definition, welche die aktive Beteiligung des Sozialisanden am Prozess seiner Persönlichkeitsgenese hervorhebt, ist die der Sozialpsychologen Ziegler und Child, welche Sozialisation beschreiben als "umfassenden Titel zu dem gesamten Prozess, in dessen Rahmen ein Individuum durch aktiven Umgang mit anderen Menschen die ihm eigentümlichen, sozial relevanten Verhaltens- und Erlebnisschemata entwickelt (Sommer ebda, 3)."

Sommer selbst erweitert diese Definition und fasst Sozialisation als lebenslangen Prozess, "in dem das Individuum sich bewusst oder unbewusst mit der materiellen und gesellschaftlichen Umwelt auseinandersetzt, auf sie zurückwirkt und sie sich auf seine Art zu eigen macht. Damit soll einer allzu deterministischen und anpassungsmechanistischen Interpretation des Sozialisationsvorganges entgegengewirkt und auf die Eigenaktivität des Individuums in diesem Prozess aufmerksam gemacht werden: Sozialisation wird hier als Interaktionsprozess verstanden, in welchem in der aktiven Auseinandersetzung des Sozialisanden mit den

Sozialisationsagenten -das können Eltern, Geschwister, Gleichaltrige (Peers), Lehrer, Ausbilder usw. sein- Kultur und gruppenspezifische Werte, Normen und Verhaltensweisen gelernt werden, die auf die Herstellung handlungsorientierter Verständigung zielen und Voraussetzungen für soziales Handeln in einem gegebenen sozialen Kontext sind (Sommer ebda. 4ff)."

Gruppenpädagogik bzw. Positive Peer Culture setzt bei der Peer Group und ihrer Kultur als Ressource des Bildungs- und Sozialisationsprozesses an, die in der aktuellen Diskussion mit den Themen Partizipation und Selbstwirksamkeit verknüpft ist und aus mehreren Perspektiven diskutiert werden kann.

Das Bedienen der Bedürfnisse der Jugendlichen nach Partizipation und Selbstwirksamkeit ist in den Methoden der Positive Peer Culture nicht nur konzeptionell und konstitutiv angelegt, sondern ist geradezu das Kernstück des Ansatzes. Durchgängig geht es darum, Erfahrungsräume zu kreieren, in denen Jugendliche sich selbst immer wieder als erfolgreich, einflussreich, wertgeschätzt usw. erleben und mehrfach die Erfahrung machen können, dazugehören und mit ihrem Tun und Ihrem Sein, gemessen an den gegebenen Normen und Werten, etwas Positives zu bewirken.

## **2.5 Herleitung zentraler Begriffe**

Die Begriffe, die für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind, sollen hier vorgestellt werden.

### **2.5.1 Selbstwirksamkeit**

Wenn Menschen subjektiv davon überzeugt sind, Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können, wird von Selbstwirksamkeit gesprochen. Ein Mensch mit einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung verfügt über eine stärkere Motivation, neue und schwierige Aufgaben zu bearbeiten und sich dabei anzustrengen. Bei negativer Selbstwirksamkeitserwartung werden Menschen eher initiativlos und neigen dazu, vorzeitig aufzugeben (vgl. Jerusalem, 2002).

"Self-efficacy is the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations (Bandura 1995, 2)."

Krapp und Ryan weisen darauf hin, dass Selbstwirksamkeit nicht die einzige Determinante von Motivationsprozessen in Bildungsinstitutionen ist, aber neben den Zielen und Inhalten des Lernens, der Bedeutung von Gefühlen und Werten und der

Qualität der Lernmotivation eine bedeutsame und pädagogisch relevante Einflussgröße darstellt (vgl. Krapp, Ryan 2002).

Bandura benennt vier Quellen für die Aneignung von Selbstwirksamkeitserwartung.

(1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge stellen für die Entwicklung von Kompetenzerwartungen das stärkste Mittel dar. (2) Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen und deren Nachahmung sind vor allem dann eine weitere Einflussgröße, wenn Erfahrungen nicht selbst gemacht werden können und die Verhaltensmodelle, die zur Nachahmung empfohlen werden, dem Lernenden möglichst ähnlich sind. Als effektive Beispiele gelten Tutorien und Peer-to-Peer-Arrangements, innerhalb derer junge Menschen glaubwürdig und vor allem mit aktueller, authentischer Expertise sich in die Lage (z.B. Entwicklungskrise) eines anderen Jugendlichen hineinversetzen und konkrete und adäquate Problemlösungs-vorschläge machen können. (3) Die sprachliche Überzeugung bzw. Überredung („Du schaffst das!“) gilt als ein eher schwaches Instrument mit sehr geringer Auswirkung auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Sie funktioniert kurzfristig nur dann, wenn ein guter Freund, ein respektierter Lehrer oder jemand, der dem Adressaten als Autorität gilt, eine Überredung vornimmt. Jemandem etwas einzureden oder ihn zu etwas überreden wirkt sich jedoch nicht nachhaltig auf dessen Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus. (4) Schwarzer und Jerusalem benennen die Wahrnehmung eigener Gefühlserregung als die schwächste Einflussgröße von Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, 42ff).

Hervorgehoben werden von den beiden Autoren die Bedeutung von Nahzielen und die Vermittlung von Strategien für den Aufbau von Selbstwirksamkeit.

Kleine Zuwächse an Kompetenz ermöglichen die Erfahrung kontinuierlichen persönlichen Wachstums und stabilisieren die Überzeugung eigener Selbstwirksamkeit. Kleine Fortschritte lassen sich insbesondere bei unsicheren und selbstunwirksamen Jugendlichen dann erreichen und erkennen, wenn bereits bei der Zielformulierung sorgsam und operationalisierend vorgegangen wird. Die Aufgabe der Erwachsenen besteht darin, den einzelnen Jugendlichen dabei zu unterstützen, seine Ziele konkret und anschaulich zu formulieren.

Für seine eigene Lernzielkontrolle müssen die Ziele messbar und beschreibbar sein, damit er ständig und unmittelbar das Verhältnis seiner aktuellen Bemühungen und Lebenssituation zu seinen Zielen und vor allem schließlich die Erreichung seiner Ziele wahrnehmen kann. Wenn Ziele definiert werden, die angesichts der aktuellen

persönlichen und/oder zeitlichen Ressourcen vom jungen Menschen nicht aktiv beeinflusst werden und deshalb nicht erreicht werden können, besteht die Gefahr, dass die Nichterreichung des Ziels als Erfahrung des Scheiterns erlebt, als Selbstunwirksamkeit interpretiert wird und zu Demotivation und Frustration führt. Die Definition kleiner motivierender, in zeitlich überschaubarem Rahmen erreichbarer und aktiv beeinflussbarer Ziele fördert Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Eine Zielplanung, welche die persönlichen Kompetenzen und gegebenenfalls auch kognitive Grenzen unberücksichtigt lässt, ist nicht realistisch und verunmöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen. Schließlich braucht effektive Zielplanung auch eine zeitliche Perspektive, einen im Vorfeld definierten und geplanten zeitlichen Endpunkt der Zielerreichung<sup>7</sup>.

## 2.5.2 Soziale Konstruktion von Wirklichkeit

Die Versuchung des erziehungswissenschaftlich Forschenden, „die Wahrheit“ über Wirkung erzieherischer Hilfen herausfinden zu wollen, ist groß und lässt sich nicht verwirklichen. Allem Erkennen und Wissen, so die Grundannahme konstruktivistischer Theorien, geht ein Konstruktionsprozess voraus. Ein voraussetzungsfreier, unmittelbarer Zugang zur Realität ist dadurch ausgeschlossen. Als Ergebnis dieses Konstruktionsprozesses nehmen wir in unserem subjektiven Erfahrungshorizont unsere soziale Realität (die Welt) wahr, ohne zu erkennen, wie sie „an sich“ ist.

Ernst von Glasersfeld, der Begründer des radikalen Konstruktivismus, weist darauf hin, "dass sich niemals feststellen lässt, ob sich jemand ein völlig richtiges Bild von der Realität macht - denn es ist unmöglich, diese Richtigkeit, selbst wenn sie gegeben sein sollte, zu verifizieren: Man kann ja zu keinem Zeitpunkt aus seinen Wahrnehmungs- und Begriffsfunktionen heraus; alle Überprüfungen und Versuche, das Bild des

---

<sup>7</sup> Hier wird von S.M.A.R.T. er Hilfeplanung gesprochen. Es gibt hierzu verschiedene Quellen und unterschiedliche Übersetzungen. Hier wird der Bezug zu den jugendhilfespezifischen Definitionen von EVAS hergestellt.

Dort ist S.M.A.R.T. mit den Begriffen **Spezifisch**, **Motivierend**, **Aktiv beeinflussbar**, **Realistisch**, **Terminierbar** verknüpft (vgl. EVAS Handbuch, 2004).

Das Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) in Mainz entwickelte gemeinsam mit Einrichtungsleitern und Verbandsvertretern das Qualitätsentwicklungsverfahren EVAS (Evaluation erzieherischer Hilfen), das größte Dokumentationssystem für Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität im Bereich der Hilfen zur Erziehung in Deutschland (vgl. <http://www.ikj-mainz.de/> Zugriff am 08.10.2008).

In der Expertise zu Ergebnissen und Wirkungen sozialer Arbeit von Hans-Uwe Otto wird S.M.A.R.T. mit Bezug auf den Capability-Ansatz übersetzt mit **Spezifisch**, **Messbar**, **Attraktiv**, **Realisierbar**, **Terminiert** (vgl. Otto 2007, 94).

Wirklichen mit der Wirklichkeit selbst zu vergleichen, werden in jedem Fall durch unsere Erlebensinstrumente geprägt " (Glaserfeld in Pörksen 2002, 48). Dies gilt für die Individuen, die den Gegenstandsbereich des Forschers konstituieren und in gleichem Maße für den Forscher selbst. Der macht in seiner Analyse und Interpretation ja nichts anderes, als Realitäts- und Theoriekonstruktionen anderer Konstrukteure zu konstruieren (vgl. Hejl 2008,110).

Die Relevanz und der Realitätsgehalt der Konstruktionen der Adressaten lässt sich nicht als Realitätsbeschreibung der professionellen Praxis lesen (siehe auch 3.1.6.2. Adressatenforschung – Was man nicht weiß S. 53ff). Vielmehr weisen die Selbstdeutungen und verbalisierten Erfahrungen in den Konstruktionen der Adressaten erzieherischer Hilfen unter anderem auf Konfliktgeschichten hin und auf den Grad der Passung sozialpädagogischer Angebote mit den subjektiven Bedürfnissen (vgl. Bitzan et al.2006, 10).

Auch übergeordnet haben wir es mit Konstruktionen zu tun. So weist Graßhoff darauf hin, dass auch die Adressaten selbst Konstrukte darstellen, nämlich die der professionellen und deutungsmächtigen Akteure. Nicht die Schwere der Probleme, eigene Deutungen oder sogenannte objektiv sozial problematische Situationen machen Menschen zu Adressaten, sondern die Feststellung des Hilfebedarfs durch die Experten.

Dieses Phänomen ist wohl nicht zu umgehen und daher umso wichtiger für die Wahrnehmung der Sachverhalte vor Ort aus professioneller und institutioneller Perspektive. Es wird in diesem Zusammenhang aus forschungslogischer Perspektive die Frage aufgeworfen, ob nicht die Erfahrungsaufschichtungen der Menschen, die durch die Hilfesysteme nicht erreicht werden und von sich aus keinen Zugang finden, bedeutsame Beiträge zur Weiterentwicklung von Maßnahmen und Angeboten erbringen könnten (vgl. Graßhoff 2008, 403).

Hanses arbeitet heraus, dass es keinen Sinn macht, zu versuchen, „objektive“ Kriterien für Problemlagen zu definieren, weil es sich bei sozialen Problemen um gesellschaftliche Konstruktionen der Herausbildung von Wahrnehmungs-rastern handelt (vgl. Hanses 2005, 186).

### 2.5.3 Aneignung

Auch beim Thema Aneignung kann nicht von „dem Aneignungskonzept“ gesprochen werden, sondern ist zu berücksichtigen, dass es unterschiedliche theoretische Zusammenhänge, begriffliche Ausprägungen und Verwendungen gibt. Deinet und Reutlinger folgen zunächst dem Aneignungskonzept der kritischen Psychologie und beschreiben Aneignung als die tätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt, genauer als das Erschließen von Räumen bzw. räumlichen Bedingungen (im Sinne von physisch-materiellen, sozialen und subjektiven Rahmenbedingungen des Handelns) und die Entschlüsselung der darin eingelagerten gesellschaftlichen Bedeutungen. Insofern ist Aneignung, im Sinne von Zu-Eigen-Machen, auch als Lernen, als Bildungsprozess zu verstehen (vgl. Deinet, Reutlinger 2004, 7ff).

Bei May finden wir im Rekurs auf den Marxschen Aneignungsbegriff Hinweise auf alte philosophische Kategorien, die die Ganzheitlichkeit von Aneignung und auch die aktuelle analytische Kraft dieser Kategorien plastisch machen.

„Der Mensch eignet sich sein allseitiges Wesen auf eine allseitige Art an, also als ein totaler Mensch. Jedes seiner menschlichen Verhältnisse zur Welt, Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, Denken, Anschauen, Empfinden, Wollen, Tätigsein, Lieben, kurz alle Organe seiner Individualität, wie die Organe, welche unmittelbar in ihrer Form als gemeinschaftliche Organe sind, sind in ihrem gegenständlichen Verhalten oder in ihrem Verhalten zum Gegenstand die Aneignung desselben (Marx zitiert bei May 2004, 49)“.

Winkler beschreibt in einer kritischen Vorbemerkung zu seinen grundlagentheoretischen Überlegungen die Gefahr der Einvernehmung und Ummünzung von Aneignungskonzepten in pädagogische Psychotechniken, mit dem Ziel, Subjekte sich selbst zur einer Gesellschaftlichkeit „abrichten“ zu lassen, der es um die „Employability“ der ganzen Person geht (vgl. Winkler 2004, 72). Schroers Beobachtungen stützen diese Sichtweise. Er entnimmt aus dem Weissbuch der europäischen Kommission zur Jugendpolitik 2001<sup>8</sup>, dass es hierbei darum geht, die Jugend für eine „aktive Staatsbürgerschaft“ zu gewinnen, allerdings vorrangig „um Europa zum

---

<sup>8</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Neuer Schwung für die Jugend Europas.

wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (vgl. Schroer 2004, 109)<sup>9</sup>.

Winklers folgende Definition von Aneignung ist direkt mit der Situation junger Menschen im Heim in Verbindung zu bringen:

„Aneignung in der lebendigen, praktischen Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen psychischen Organisation und der Organisation von Kultur ist ein Prozess der -aus der Sicht der Person- nicht nur nach innen gerichtet ist, sondern in der Veränderung des Außen vollendet wird. Es geht um die Selbstkonstitution im Medium gesellschaftlicher und kultureller Möglichkeiten, insofern um eine Form der Vergesellschaftung und Kultivierung als eigener Leistung des Subjekts. Sie gelingt nur dort, wo sich das Subjekt mit seiner Aneignungsleistung, d.h. in seiner Eigenheit und Eignung präsentieren und wirksam werden kann. (Selbst-)Wirksamkeit stellt mithin den Abschluss und insofern den Indikator für gelungene Aneignung dar (Winkler 2004, 82)“.

Winkler lässt nicht unerwähnt, dass Erziehung notwendig ist, sich nicht vermeiden lässt und dass da, wo Erziehung die Organisation von Aneignung betreibt, auch Pathologien und Devianzen des Normalen angeeignet werden. Gleichzeitig wird pädagogisches Handeln und Erziehung nur als die Organisation und Bereitstellung von Settings und Arrangements dargestellt, in die das Subjekt eintreten können soll, um seinen Bildungsprozess voranzutreiben.

„Grenzen setzen“, so lesen wir bei Winkler, Sorge für dysfunktionale Strukturen und verhindere Aneignung. Als sinnvoll gelten ihm die Regeln, die das Subjekt als soziales Moment aufnimmt und in die eigene Handlungsstruktur integriert. Diesen, zumindest widersprüchlich wahrnehmbaren Spannungsbogen löst Winkler auf, indem er an „ältere“ pädagogische Theorien anknüpft und als vorpädagogisches Moment die vorgängige Aneignung einer Aneignungsposition im Sinne der Herstellung eines moralisch zu qualifizierenden Willens postuliert. Wie dies allerdings zu gestalten wäre, wird nicht ausgeführt.

Die Erklärung für den Mangel an diesem vorpädagogischen Moment erklärt Winkler jedoch mit dem Zynismus der gegenwärtigen Moderne, die den zivilisatorischen Zwang im Kant'schen Sinne, der die Kultivierung der Freiheit erst ermöglicht und ebenso die Aneignung und Bildung von Autonomie und Moral, bestimmten Teilen der Bevölkerung

---

<sup>9</sup> Die Andeutung der gesellschaftstheoretischen Aspekte und Zusammenhänge von Aneignung, zum Beispiel in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft, soll an dieser Stelle genügen, da in der vorliegenden Arbeit der Focus mehr auf dem Verhältnis von Aneignung und Individuum liegt.

entzieht, um dann (in der Not, A.S.) disziplinarisch Zwang wieder einzuführen<sup>10</sup>, (vgl. Winkler 2004, 82ff).

Zu Aneignungsprozessen im Peergroup-Kontext formuliert Sting eine Dimension der konstitutiven sozialen Bedingtheit von Aneignung, die eher in Vergessenheit geraten zu sein schien. Sowohl das selbstkonstitutive wie auch das sozial interaktive Moment haben, verknüpft mit dem Begriff der Aneignung, Eingang in sozialisationstheoretische Überlegungen gefunden. Sting misst der Dimension der Geselligkeit, die mehr meint als Interaktion, nämlich „die Einbindung subjektiven Handelns in gemeinschaftliche Kontexte und in Prozesse der Gruppenbildung“ zentrale Bedeutung bei.

In einer weiteren These zeichnet Sting die Aspekte sogenannter Rauschrituale als sozial konstruktive Aneignungsprozesse und gruppenbezogene Selbstinitiationsriten in die Rausch- und Drogenkultur der Gesellschaft. Da es sich hierbei einerseits um bevorzugte Strategien zur Herstellung von Sozialität und Gemeinschaftlichkeit handelt und andererseits kaum bekannt ist, wie sich diese Praktiken „zu normativen Anforderungen der Gesellschaft, zu Strategien der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung, zu subjektiven Entwicklungsprozessen und zum jeweiligen Gesundheitsstatus der Beteiligten verhalten“, ist diesen Praktiken auch mit grundlagentheoretischer Perspektive besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Eindeutig ist allerdings, dass aus aneignungstheoretischer Sicht dem Aspekt der Geselligkeit im Peergroupkontext eine hohe Relevanz zu zuschreiben ist.

Mikrorituale gestalten die informelle Aneignungspraxis. Sie heben soziale Differenzen innerhalb der jugendlichen Subkultur nicht auf, sondern produzieren Machtstrukturen, verleihen Status an die Mitglieder der Gruppe, verteilen unterschiedliche Grade der sozialen Anerkennung und stellen Ein- und Ausgrenzungsmechanismen her. Diese Ritualpraxis informeller jugendlicher Subkultur birgt die Gefahren für die einzelnen Mitglieder, Opfer der der Subkultur inhärenten Gewalt zu werden, einem entindividualisierenden Zwang und Anpassungsdruck zu unterliegen (und aus Angst vor sozialer Ausgrenzung darauf zu verzichten, selbstwirksam und in tätiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt subjektive Aneignungsbestrebungen voranzutreiben und in den Bildungsprozess einzutreten A.S.) (vgl. Sting 2004, 139ff).

---

<sup>10</sup> Dem kann man sich anschließen, allerdings mag sich der Praktiker dennoch fragen, was er denn konkret tun soll, wenn das Subjekt, also zum Beispiel der Jugendliche in der Heimwohngruppe, seine praktisch gelebte subjektive Dissozialität ausbreitet, ohne auch nur das geringste Interesse an sinnvollen Regeln zu zeigen, oder zu signalisieren, irgendwann in den Bildungsprozess eintreten zu wollen.

Daher kann ich Stings These, dass nämlich soziale Bildung sich an die oben genannten informellen, gruppenbezogenen Aneignungsprozesse jugendlicher Subkultur anzuschließen habe (vgl. Sting 2004, 144) nicht folgen.

Die Risiken, die für junge Menschen darin liegen, aufgrund der großen Bedeutung des erlebbaren Kohärenzgefühls (vgl. Sting 2004, 145) sich in delinquenzbegünstigendem Umfeld an Ritualen zu beteiligen, zum Beispiel Drogen zu konsumieren oder sich an Straftaten zu beteiligen und damit Ursachen für irreversible negative Entwicklungsfolgen zu setzen, dürfen nicht als Chancen auf positive Resultate und psychosoziale Gesundheit (vgl. Sting ebda.) dargestellt werden.

Subkulturelle Ritualpraxis kann aber durchaus aus aneignungstheoretischer Perspektive, unter Berücksichtigung der Geselligkeitsdimension und Einbeziehung des Kohärenzgefühls der Entwicklung von Individuen, ihrer Selbstwirksamkeit und ihrem Bildungsprozess dienlich sein, wenn sie an den Ressourcen junger Menschen anknüpft und sozusagen unter einem Wechsel der Vorzeichen dem Gruppenmitglied soziale Anerkennung und Status verleiht, das am Bildungsprozess anderer Gruppenmitglieder teilnimmt und sie darin unterstützt (siehe 2.5.4 Positive Peer Culture und traditionelle Ansätze S.35 und 2.5.5 Peer Group Counselling S.36).

Die Bedeutung von Gleichaltrigenbeziehungen für die eigenständigen kognitiven, sozialen und emotionalen Aneignungsleistungen und die Bedeutung von engen freundschaftlichen Beziehungen für die moralische und emotionale Entwicklung werden von Chassé in Anlehnung an Youniss (1994) hervorgehoben. Die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Benachteiligung in den Lebenslagen von Kindern“ von Chassé und Zander zu den Entwicklungen moderner Kindheit und Jugend fordern die Sozialpädagogik heraus, das traditionelle Instrumentarium der erzieherischen Hilfen weiter zu entwickeln und Institutionen intentional integrationspolitisch mit Blick auf die Ermöglichung bildenden Aneignungshandelns zu gestalten, (vgl. Chasse 2004, 156ff).

Die von Schroer und Icking beschriebene Entgrenzung bzw. Erweiterung des Bildungssystem als Vermittlung von Wissen hin zu einer Supportstruktur für subjektgesteuerte Aneignungsprozesse (vgl. Schroer 2004, 109ff; vgl. Icking 2004, 202), ermöglicht insbesondere jungen Menschen mit diskontinuierlichen Aneignungsbiographien und erschwerten Sozialisations- und Lernbedingungen den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und die eigenverantwortliche und selbstwirksame Gestaltung persönlicher Lebensbezüge.

Auf die genannten Fragestellungen und skizzierten Problembereiche lassen sich im Konzept der Positive Peer Culture Antworten finden, wie in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden soll. Die Potentiale des entinstitutionalisierten informellen Lernens

und Aneignens im sozialräumlichen Peer-Kontext erfahren im Konzept der Positive Peer Culture eine methodisch gesicherte Institutionalisierung<sup>11</sup>.

#### **2.5.4 Positive Peer Culture und traditionelle Ansätze**

In traditionellen Sozial- und Jugendhilfeansätzen befindet sich in der Regel der Klient in der Rolle des Hilfe Empfangenden und insbesondere in Jugendhilfesettings ist der Erwachsene, bzw. der professionelle Helfer derjenige, der die Hilfe leistet.

Vorrath und Brendtro werfen die rethorische Frage auf, ob es positive Gefühle auslöse, immer nur der Hilfeannehmende sein zu müssen und hilflos in abhängigen Rollen festgehalten zu sein. Eher ist wohl davon auszugehen, dass es sich auf das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl belebend auswirkt, in der Lage zu sein, selbst unterstützen und geben zu können. Für die Jugendlichen, mit denen wir es im Rahmen der Jugendhilfe zu tun haben, war es in ihrer biographischen Erfahrungsaufschichtung eher selten, sich als fähig, kompetent und selbstwirksam, erlebt zu haben, in der Lage gewesen zu sein, einen bedeutenden Beitrag geleistet zu haben und für andere wirklich wichtig gewesen zu sein (vgl. Vorrath und Brendtro 1985, vgl. Bandura 1994).

Die Hauptaussage der Positive Peer Culture besteht darin, dass Jugendliche, unabhängig von eigenen Problemen und Auffälligkeiten, grundsätzlich über das Potential verfügen, andere Jugendliche dabei zu unterstützen, sich sozial weiterzuentwickeln, ein positives Selbstbild aufzubauen und in größerem Maße eigenverantwortlich und selbständig zu werden, um dadurch die eigenen Probleme zu überwinden.

Positive Peer Culture erwartet, dass der Jugendliche beides tut - das eigene sozial inadäquate Verhalten zu verändern *und* einen Beitrag für Andere bzw. für das Gemeinwesen zu leisten.

---

<sup>11</sup> Hinweise auf die Institutionalisierung von Aspekten der Positive Peer Culture geben bereits die Konzeptionen der Pfadfinderbewegung. In allen auffindbaren „Pfadfindergesetzen“, die zurückgehen auf den Urvater der Pfadfinderbewegung Baden Powell, sind Hilfsbereitschaft und Solidarität Einzelnen und Schwächeren gegenüber, zentrale, konstitutive Merkmale einer Gemeinschaft.  
(vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Pfadfindergesetz#Das\\_Original\\_von\\_Robert\\_Baden-Powell](http://de.wikipedia.org/wiki/Pfadfindergesetz#Das_Original_von_Robert_Baden-Powell). Zugriff 16.01.2009)

Dass Positive Peer Culture nicht unbedingt ein neuer Ansatz ist, beschreiben Opp und Teichmann und machen deutlich, dass innovative Erzieher wie Siegfried Bernstein, Father Flanagan, Janusz Korczak, Hermann Lietz, Anton Makarenko, Alexander Neill, Karl Wilker und andere die Ressourcen und Potentiale der jungen Menschen und ihrer Gemeinschaft beschrieben haben und für den erzieherischen Prozess und für die Lösung von Problemstellungen nutzbar zu machen wussten (vgl. Opp, Teichmann 2008, 12).

PPC ist ein ressourcenorientierter Ansatz, der sehr auf prosoziale und individuelle Ressourcen Jugendlicher setzt. Hier ist Merchel zu folgen, der eine Reihe struktureller Gründe benennt, die aus der gesellschaftlichen Konstituierung sozialer Arbeit resultieren und die Umsetzung der Leitformel Ressourcenorientierung erschweren. Er macht bei der Ressourcenorientierung auf die Notwendigkeit des Ausbalancierens zwischen zwei grundsätzlichen Sichtweisen aufmerksam. Der Mensch ist weder Opfer seiner Verhältnisse, noch ist er der allmächtige Regisseur seiner Lebensbedingungen. Dazu gehört auch, dass bei aller Ressourcenorientierung nicht die Defizitperspektive aus dem Blick geraten darf. Aus ihr legitimiert sich jegliche Intervention, sie ist für soziale Arbeit konstitutiv (vgl. Merchel 2002, 2f).

Wenn Ressourcenorientierung im alltäglichen Handeln von sozialberuflich Tätigen sichtbar und vor allem wirksam werden soll, dann muss sie als Haltung aufgebaut und eingeübt werden. Die strukturelle Anfälligkeit bedingt die Notwendigkeit andauernder Reflexion, Prüfung und Stabilisierung und darüber hinaus mehrerer stützender Faktoren (vgl. Merchel 2002, 2f).

### **2.5.5 Peer Group Counselling (PGC)**

PGC stellt das Herzstück des Ansatzes Positive Peer Culture und gleichzeitig sein stärkstes Instrument dar. Es ist die Bezeichnung für ein regelmäßig stattfindendes Treffen von Jugendlichen, begleitet durch einen Erwachsenen, der das Treffen moderiert.

Die von Kirchler und anderen in einer empirischen Studie ermittelten Daten lassen darauf schließen, dass Jugendliche, die sich in hohem Maße mit ihrer Peergroup identifizieren, von dieser für die Lösung von Problemsituationen (aktuellen Fragestellungen und allgemeine Lebensfragen) soziale, emotionale und informationelle Unterstützung erhalten (vgl. Kirchler et al. 1992,).

Dem Gedanken folgend, dass Sozialisation sich in der Adoleszenz mehr über die Peer Group als über erwachsene Vorbilder vollzieht, ist es das Ziel der Gruppentreffen, Jugendliche dazu zu befähigen, sich bei der Bearbeitung von Problemen und der Erreichung von Verhaltenszielen gegenseitig zu beraten und zu unterstützen. Im weitesten Sinne stellt PGC eine Art Selbsthilfegruppe dar, die an den prosozialen Ressourcen Jugendlicher anknüpft und versucht, diese für den Einzelnen und die Gruppe als Ganzes intensiv zu nutzen, sowie soziale Kompetenzen der Jugendlichen zu fördern und zu erweitern.

Die Hauptaufgaben des Moderators bestehen darin, zu gewährleisten, dass:

1. konstruktive Umgangsformen eingehalten werden,
2. das Gruppentreffen einem festgelegten Ablauf folgt und
3. durch gezielte Fragen an die Gruppe die konstruktive Interaktion der Jugendlichen untereinander gefördert wird.

Der Moderator sitzt während des Treffens an einem Tisch, die Gruppe in einem Stuhlkreis, der an den äußeren Tischecken beginnt und endet. Diese Sitzordnung bringt zum Ausdruck, dass der Moderator kein Teil der Gruppe ist. Trotzdem ist er der Kristallisationspunkt (vgl. Kelber 1970), bis die Gruppe ihre sozialen Kompetenzen soweit entwickelt hat, um zunehmend die Prozesse des Treffens selbständig und effektiv zu gestalten.

Der Moderator übernimmt keine autoritäre Rolle, ist jedoch ganz „dabei“ und greift ein, wann immer es notwendig ist. Möglichst alle Einwürfe die er macht, sind als einfache, kurze Fragen formuliert. Wichtig ist auch seine Körpersprache, er muss aufmerksam wahrnehmen, was er durch Blicke, Nicken und Gesten sprachfrei verstärkt.

Er gebraucht möglichst wenig die Anrede „Du“, sondern spricht möglichst immer die Gruppe an (zum Beispiel: „Sieht die Gruppe...?“ „Will die Gruppe...?“ „Was denkt die Gruppe zu...?“). Er vermeidet Selbstoffenbarungen in der Ich-Form zum Beispiel „Ich bin enttäuscht...“ und verwendet kein „wir“ oder „uns“, um sich damit nicht in die Gruppe einzuschließen.

Er gibt keine Ratschläge oder Problemanalysen und -lösungen, sondern hilft der Gruppe durch gezielte Fragen diese zu finden.

Jedes Treffen beginnt, indem jeder Jugendliche ein Problem benennt, das ihn gegenwärtig beschäftigt.

In einem weiteren Schritt einigen sich alle Gruppenmitglieder, anhand der Dringlichkeit der Probleme und der Motivation der Einzelnen einstimmig darüber, wer das Treffen „bekommen“ soll.

Im dritten, zeitlich größten Teil des Treffens, arbeitet die Gruppe intensiv an den Problemen und Verhaltenszielen des ausgewählten Jugendlichen. Sie versucht, ihn zu verstehen und bei der Problembewältigung und Zielerreichung maximal zu unterstützen.

Zuletzt fasst der Moderator den inhaltlichen Verlauf der Sitzung und ihrer Ergebnisse, vor allem aber den Gruppenprozess, für alle Gruppenteilnehmer nachvollziehbar, zusammen.

Das Treffen hat eine Dauer von 90 min. Diese Zeit soll unbedingt eingehalten werden, es wird pünktlich begonnen. Die Teilnahme ist verbindlich für alle Mitglieder der Gruppe.

### **3 Theorie**

Nachfolgend werden die derzeitige Verortung und der Stand der Heimerziehungsforschung dokumentiert und die zentralen Studien der letzten Jahre präsentiert. Insbesondere werden die Ergebnisse aus den Metanalysen vorgestellt. Im Abschnitt zur Adressatenforschung (ab S.51) wird unter anderem darauf Bezug genommen, inwiefern die vorliegende Untersuchung an bereits bekannte Fragestellungen und existente Erkenntnisse anschließen kann.

#### **3.1 Zum Stand der Heimerziehungsforschung**

Zum Forschungskontext in der Heimerziehung analysiert Winkler, dass die in den dortigen Verständigungsdiskursen artikulierten Erkenntnisse in der Regel nicht systematisch gewonnen und gesichert wurden, dass also eine empirische Forschungspraxis zwar durchaus existiere, ohne jedoch den Standards ordentlicher Forschung zu entsprechen. Winkler konkretisiert seine Kritik dahingehend, dass einerseits die Produktion von Texten zu Heimerziehung quantitativ beeindruckend sei. Allerdings beziehe sich diese Literatur mehr darauf, über die Realität der Heimerziehung zu belehren und entbehre systematisch und methodisch gewonnener und gesicherter Erkenntnisse und einer hinreichend wissenschaftstheoretisch begründeten und abgesicherten Forschungsmethodologie (vgl. Winkler 2003, 150 ff).

Angesichts der Darstellung der aktuellen Forschungslage durch Macsenaere muss dem widersprochen werden. Macsenaere legt in seinem Aufsatz einen historischen Überblick vor und belegt mit einer Vielzahl von Studien<sup>12</sup>, dass Heimerziehung durchaus gut erforscht ist. Bis in die 1970er Jahre war Heimerziehungsforschung kaum existent. In der Folge wurden mehrere Untersuchungen zum „labeling approach“ und zu spezifischen Organisationsformen von Heimerziehung vorgelegt. Mitte der 1980 Jahre entstanden empirische Untersuchungen zur Elternarbeit, zur Verortung von Heimerziehung im Sozial- und Gesundheitswesen, zu Personalfragestellungen, zu

---

<sup>12</sup> Die Nennung der Studien ist hier exemplarisch zu lesen und ausführlich dargestellt im Aufsatz von Michael Macsenaere zu finden, in „Unsere Jugend“. Heft 1, 2009.

verschiedenen Angebotsstrukturen und verschiedenen Formen der Fremdplatzierung (vgl. Macsenaere 2009, 2).

Winkler ist zu folgen, wenn er einen liberalen und weiten Forschungsbegriff postuliert, der den besonderen Notwendigkeiten bei Erkenntnisleistungen im Zusammenhang mit sozialen Tatbeständen, Lebenssachverhalten und dem Ausbuchstabieren sozialer Realitäten geschuldet ist (vgl. Winkler 2003, 150 ff).

Gleichwohl verlangt dieser Forschungsbegriff durchaus konventionell die Beschreibung und Analyse sozialer Wirklichkeit und letztlich deren begriffliche Bestimmung, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die Kontrolle durch das zur Verfügung stellen der Ergebnisse für die Fachöffentlichkeit.

Es muss (nach wie vor A.S.) die Komplexität der Heimerziehung als gegeben akzeptiert werden und damit das Problem, dass ihr Gegenstand nicht auf einen überschaubaren Objektbereich reduziert werden kann. Daraus ist zu folgern, dass es die Aufgabe der Heimerziehungsforschung ist, mehrere plausible Theorien zur Heimerziehung zu entwickeln, darzustellen und zu diskutieren (vgl. Gabriel 1999, 1085 ff; vgl. Freigang 2003, 40).

Winkler führt aus, es gibt zwar hinreichende Forschungsarbeiten in der Heimerziehungsforschung, jedoch herrscht, bedingt durch eine in hohem Maße partikularisierte Forschungssituation ein mangelhafter Informationsaustausch, der dazu führt, dass über Forschungsvorhaben und Forschungsergebnisse wenig Kenntnis besteht. Die strukturellen Defizite in der Jugendhilfeforschung sind aus internationaler Perspektive zunächst in simplen Sprachproblemen zu sehen, aber auch in unterschiedlichen Formen der Organisation von Jugendhilfe. Bemängelt wird eine internationale Koordinationsstelle, die Forschungsvorhaben in der Heimerziehungsforschung dokumentiert. Diese Koordinationsstelle würde auch die Zusammenführung der disziplinär zersplitterten Untersuchungen und die Überschreitung der disziplinär gegebenen Gräben zu bewältigen haben (vgl. Winkler, 2003, 158).

Außerdem bemängelt Winkler das Fehlen eines sachgerechten Begriffes der Heimerziehung und verortet die Ursache dafür darin, dass "Beobachtung und Analyse einigermaßen verzückt an ihren vielfältigen Möglichkeitsformen schnuppern, dabei zwar den Verdacht haben, dass diese ein Prinzip, eine Struktur ausdrücken, diese aber doch noch nicht einmal ahnen- vielleicht auch nicht ahnen wollen, weil immerhin auch ein von Foucault inspirierter Verdacht besteht, dass sich hinter allen Hilfepragmatiken

die Mechanismen der Disziplinierung verbergen, wie sie moderne Gesellschaften nun eben auch bestimmen. Dabei könnte dieser Verdacht sogar noch Schlimmeres nahe legen, nämlich die skeptische Einsicht, dass die Subjekte in modernen Gesellschaften auf solche Disziplinierung gar nicht verzichten können (Winkler, 2003, 162)“.

In diesem Zusammenhang besteht ein weiteres Problem darin, dass, während frühere Texte über Heimerziehung normativ überladen waren, jüngere, auch und gerade wissenschaftliche Texte so daherkommen, als wären Normenfragen im Kontext von (Heim-)Erziehung nicht von Interesse (vgl. Winkler, 2003, 163).

Die Sinnhaftigkeit der Rekapitulation der Theoriegeschichte der Sozialpädagogik erscheint zumindest diskussionswürdig, wenn wir Gabriels Kommentierung folgen (vgl. Gabriel, 2003, 168), der zufolge nach der kritischen Analyse sozialpädagogischer Klassiker wie Pestalozzi, Wichern u.a. durch Niemeyer die bloße Übernahme klassischer Ideen einer Re-Interpretation vor dem Hintergrund heutigen Wissens unterzogen werden muss.

Angesichts der Mitbestimmung von vielfältigen Einwirkungen aus der Umwelt auf die Entwicklung junger Menschen innerhalb und außerhalb von Institutionen und aus der Eigengesetzlichkeit der Reifung gilt als zentrales Problem aller Heimerziehungsforschung nach wie vor der Umstand, dass monokausale Zusammenhänge bei der Einteilung und Bewertung von Methoden, Programmen und Instrumenten in Kategorien Erfolg und Misserfolg nicht herstellbar sind (vgl. Wolf 2000, 6ff; vgl. Gabriel, 2003, 172).

Mit Blick auf die Klientel erzieherischer Hilfe im Heim fragten einige Studien gegen Ende der 1980er Jahre nach deren zum Teil ambivalenten Erfahrungen, und untersuchten u.a. das Problem des Abschiebens und Verlegens, die Ausdrucks- und Bewältigungsformen von Kindern in Heimerziehung und den Aspekt Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. In Untersuchungen beginnend in den 1990er Jahren, teilweise im Prä-Post-Design, wurde nach den Wirkungen von Heimerziehung gefragt (vgl. Macsenaere 2009, 3).

Die von Winkler beschriebenen Mängel dürften vor allem nach der Vorlage der Metaanalysen ausgewählter quantitativer und qualitativer Studien zur Wirkungsforschung durch Gabriel (2007) und Wolf (2007) im Rahmen des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ weitreichend behoben sein

(siehe ausführlich Kapitel 3.1.5 Metaanalysen quantitativer und qualitativer Studien zur Wirkung von Heimerziehung S. 43ff).

### **3.1.1 Planungsgruppe Petra**

In einer Studie der Planungsgruppe PETRA, die in den 80er Jahren zur Qualität der in der Heimerziehung erbrachten Leistungen durchgeführt wurde, wurden nicht deren Resultate untersucht, sondern die fachlich fundierte und effiziente Erfüllung der Aufgaben und Umsetzung des Auftrages der Heimerziehung. Das erlaubte einen differenzierten Blick auf die Leistungsfelder und Organisationsstrukturen von Heimerziehung (vgl. Macsenaere 2009, 2). Welche Ergebnisse dies brachte, ob und wie die Kinder, Jugendlichen und Familien davon profitierten und was sie daraus machten, stand nicht im Mittelpunkt der Fragestellung (vgl. Freigang 2003). "Unser Maßstab von Leistung soll mithin sein, ob eine den professionellen Maßstäben genügende Leistung vorliegt, nicht aber eine Kosten-Nutzen-Relation und nicht auch das Bewirken von Wirkungen (Planungsgruppe PETRA 1993, 3)."

### **3.1.2 Leistungen und Grenzen von Heimerziehung**

In der Studie zu Leistungen und Grenzen von Heimerziehung (JULE) (BMFSJ, 1998) wird außer in den Fallbeispielen nicht zwischen den vielfältigen Heimarrangements (große Heimeinrichtungen, Klein- und Kleinstheime, Außenwohngruppen, Lebensgemeinschaften, Wohnformen auf dem Land, in der Kleinstadt oder in der Großstadt) unterschieden. Diese jeweils unterschiedlichen Strukturen der verschiedenen Arrangements konstituieren unterschiedliche Lebens- und Lernbedingungen. Die daraus resultierenden Bedingungen und letztlich die Wirkungen auf die Betroffenen unterscheiden sich voneinander. Leider kann anhand dieser Studie nur sehr begrenzt überprüft werden, was sich seit der Reform der Heimerziehung verbessert hat (vgl. Freigang, 2003, 41).

Dass aus den Ergebnissen der JULE-Studie abzuleiten wäre, Heimerziehung sei erfolgreich, stellt Freigang in Frage, da in der Studie weniger die Resultate von Hilfen, sondern mehr die individuellen Hilfeverläufe untersucht und die Maßstäbe für Erfolg und Misserfolg aus dem Einzelfall gewonnen worden seien (vgl. Freigang 2003, ebda.).

Bei der Beschreibung von Einzelfällen benennt er außerdem die Gefahr, dass in der Bearbeitung der Erfolgs-/Misserfolgsfragestellung die Bewertung mitbestimmt, bzw. überlagert wird von subjektiven Einschätzungen der Befragten und durch

- "die Zuspitzung der Realität zu Beginn der Hilfe, die dazu dient, Kosten bewilligt zu bekommen und wo allein eine entdramatisierende Beschreibung schon ausreicht, um Besserung zu suggerieren.
- den Wunsch der Sozialarbeiterin, sinnvoll gehandelt und richtig entschieden zu haben.
- die positive Selbstdarstellung des/der Kindes/Jugendlichen und der Familie und deren Versuch, früheren Entscheidungen einen positiven Sinn zu geben.
- die Nicht-Thematisierung finanzieller Motive für sozialarbeiterische und pädagogische Entscheidungen von öffentlichen und freien Trägern.
- den Wunsch der Einrichtung, nach Außen als kompetente und qualifizierte Institution zu erscheinen (Freigang 2003, 48)“.

### **3.1.3 Jugendhilfe-Effekte Studie**

Die bisher aufwendigste Wirkungsstudie ist die Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES). Sie verglich bei einer Laufzeit von fünf Jahren (1995-2000) fünf Hilfearten in fünf verschiedenen Bundesländern auf ihre Wirkung und ihre Wirkungsgründe. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses standen Angebotsstruktur, Effekte, Struktur- und Prozessqualität (materielle, personelle und organisatorische Hintergründe, vor allem aber pädagogische und therapeutische Prozesse). Der Forschungsansatz berücksichtigte auch Ressourcen der Betroffenen, insbesondere der Kinder. Hier wurden die folgenden Dimensionen für wichtig gehalten: Positive Selbstwahrnehmung und Grundeinstellung, Körperliche und familiäre Robustheit, soziale Wertschätzung und Integration, kognitive und kreative Fähigkeiten, Aktivitäten und Interessenvielfalt.

Da die JES-Studie absichtlich auf Kinder beschränkt war, lassen sich die Ergebnisse nur eingeschränkt übertragen und generalisieren. Die Verhältnisse unter Jugendlichen und die Einflüsse Gleichaltriger wurden nicht untersucht (vgl. Schmidt 2001, 37).

### **3.1.4 Ein Zuhause kein Zuhause**

Freigang beschreibt, dass als Gegenpol zur Vorgangsweise der Planungsgruppe PETRA in der Studie von Wieland u.a.1992 die Kriterien für hilfreiches pädagogisches Handeln erst in der Analyse der Interviews mit ehemaligen Heimbewohnern gewonnen wurden. "Als positiv - authentisch, aber auch für die Zukunft orientierend - wurden von den Jugendlichen solche MitarbeiterInnen erfahren, die sie nicht vordergründig als FunktionärInnen der Institution erlebten, deren Handeln sich an Konzeption und Teamabsprachen orientiert. Somit erschienen gerade die institutionellen Merkmale

eher als Vorteil für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, die es den Erwachsenen erlauben, sich als Person in der Heimerziehung zu zeigen (Freigang 2003, 49), (vgl. Wieland 1992).“

Allerdings ist hieraus nicht ableitbar, Mitarbeiter/innen die sich mit ihrem Handeln an Konzeption und Teamabsprachen orientieren, würden sich nicht authentisch zeigen. Auch und gerade im Rahmen von Konzeptionen und Teamabsprachen -die üblicherweise nicht auf der Grundlage von Befehl und Gehorsam bestehen und umgesetzt werden- kann und soll der pädagogisch Tätige sich als Individuum mit professioneller Ausrichtung um Kinder und Jugendlichen kümmern, auf Bedürfnisse und Bedarfe eingehen, Standpunkte einnehmen, Orientierung und Halt geben und Unterstützung leisten.

Entgegen dem in der Studie von Wieland zum Ausdruck gebrachten Ansatz "...stellt die PETRA-Studie in Frage, dass MitarbeiterInnen sinnvoll und effektiv handeln, wenn man zu wenig konzeptionelle Vorgaben und Strukturen durchsetzt und die Einhaltung des Konzeptes nicht überprüft (Freigang 2003, ebda.).“

Wenn eine Jugendhilfeeinrichtung in der Gesellschaft und von den belegenden Jugendämtern ernst genommen werden will, sind Rahmen und Konzeption auf fachlich hohem Niveau die Grundbedingungen und Voraussetzungen, um überhaupt angefragt und belegt zu werden. Hinzu kommt, dass Leistungsbeschreibungen, Wirkungsteuerung, Qualitätsmanagement und die Dokumentation der Leistungen ohne konzeptionelle und strukturelle Festschreibungen gar nicht zu bewerkstelligen sind.

### **3.1.5 Metaanalysen quantitativer und qualitativer Studien zur Wirkung von Heimerziehung**

Im Rahmen eines Modellprogramms des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zur Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII wurden auf der Grundlage vielfältiger Untersuchungen und Studien zu erzieherischen Hilfen zwei Metaanalysen erstellt. Im Rahmen dieser Metaanalysen wird auf breiter Basis ein Zusammenhang zwischen Forschung und Praxis, nicht nur im Kontext eines einzelnen Projektes, sondern systematisch und projektübergreifend hergestellt und ermöglicht dadurch das aufeinander Beziehen unterschiedlicher Forschungsprozesse und die Überprüfung praktischer Konzepte und ihrer Wirkungsannahmen (vgl. Gabriel 2007, vgl. Wolf 2007).

Hinsichtlich der Bewertung von Heimerziehungspraxis der letzten zwanzig Jahre attestiert Gabriel einen durch Forschungsergebnisse dokumentierten Wandlungsprozess. Anhand der Kriterien Legalbewährung, Symptombelastung, Lebensbewältigung und schulischer/beruflicher Qualifikation beeinflusst Heimerziehung die Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Problemlagen positiv und trägt zur Verbesserung der sozialen Teilnahmechancen der betroffenen jungen Menschen bei (vgl. Gabriel, 2003)<sup>13</sup>.

In Abgrenzung zu älteren Studien (vor 1980) mit normativ vorgegebenen und fremd definierten Messkriterien (z.B. „soziale Brauchbarkeit“, „Sozialversagen“) wird nach Gabriels Einschätzung Heimerziehung in jüngeren Untersuchungen daran gemessen, „...inwieweit unter Bezug auf problematische Ausgangssituationen vorhandene Ressourcen optimal auf individuelle Bedürfnisse der betroffenen Kinder und Jugendlichen bezogen werden (Gabriel ebda., 172).“

Unter den Prämissen Qualität und Qualifizierung erzieherischer Hilfen werden in den beiden Metaanalysen zur Wirkung erzieherischer Hilfen jüngste Forschungsergebnisse präsentiert und miteinander verglichen (vgl. Gabriel 2007, vgl. Wolf 2007).

### **Die Befunde und Empfehlungen der Metaanalysen im Überblick und in der Zusammenschau**

Im Rahmen einer Metaanalyse untersucht Gabriel elf quantitative Studien mit dem Ziel, die Effektivität und die Effizienz der Realisierung der intendierten Wirkungen erzieherischer Hilfen zu überprüfen, bzw. zu verbessern (vgl. Gabriel 2007, 2-32). In Gabriels Analyse werden jeweils das Forschungsdesign vorgestellt, die Wirkungsdefinitionen in den Blick genommen und die Effekte rekapituliert, mit dem Anspruch, das Verhältnis von „Input“ und „Output“ zu beleuchten, also die Parameter eingesetzte Ressourcen, pädagogische Interventionen und intendierte und definierte Wirkungen von Erziehung zueinander ins Verhältnis zu setzen (vgl. ebda., 29). Gabriel nimmt die Überprüfungen standardisiert vor und betrachtet die einzelnen Studien auf

---

<sup>13</sup> Vergleichbar positive Ergebnisse belegen die Untersuchungen von:

- Bürger, U. (1990): Heimerziehung und soziale Teilnahmechancen. Pfaffenweiler
- Hansen, G. (1994): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfen. Weinheim/München
- Gehres, W. (1997): Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrg.) (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Bonn

den Folien Untersuchungskonzept, Wirkungsdefinition, Effekte der Hilfen im Einzelnen, übergreifende Ergebnisse und kritische Anmerkungen. Abschließend stellt Gabriel in den studienübergreifenden Analysen Befunde vor und ordnet diese ein in die Systematik: Einflüsse von zentralen Prozessmerkmalen auf Wirkung, Einflüsse von zentralen Strukturmerkmalen auf Wirkungen und Einflüsse von Merkmalen der Klientel (vgl. ebda., 30 f).

Wolf unterzieht in der systematischen Auswertung und vergleichenden Beurteilung von zwölf qualitativ angelegten Studien diese einer Plausibilitätsprüfung, über welche Wirkungszusammenhänge die in den Studien aufgezeigten Interdependenzen Auskunft geben können. In der von Wolf vorgelegten Synthese stehen nicht die Effektstärken einzelner Hilfeformen im Zentrum der Betrachtung, sondern Fragen nach plausiblen Aussagen darüber, „was, für wen unter welchen Umständen als Wirkung erzieherischer Hilfen dargelegt werden kann“ und „Hinweise darauf, welche Prozess- und Strukturmerkmale im Rahmen der wirkungsorientierten Qualifizierung erzieherischer Hilfen in den Blick genommen werden sollten ( Wolf 2007, 3).“ Die Metaanalyse Wolfs mündet in Empfehlungen für Qualitätsvereinbarungen.

### Qualität der Hilfeplanung

Bei den Prozessmerkmalen, die den Effekt erzieherischer Hilfen beeinflussen, nennt Gabriel (vgl. Gabriel, 2007, a.a.O., 29) als Erstes die Qualität der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII. Hervorgehoben werden hier die Ressourcen der Herkunftsfamilie, partnerschaftlicher Umgang mit der Klientel und den Eltern, transparente Informations- und Kommunikationskultur und Partizipation bei Entscheidungen.

Wolf spricht von der Passung des Hilfearrangements als zentraler Qualitätsdimension (vgl. Wolf, 2007, 39). Diese Passung, also die Abstimmung von Strukturen, Programmen und Methoden mit dem Bedarf und den spezifischen Problemkonstellationen, Selbstkonzepte und Bedürfnissen des einzelnen jungen Menschen und seiner Familie ist originärer und erster Auftrag der Hilfeplanung vor der Aufnahme und im weiteren Verlauf der Maßnahme<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Den Qualitätsaspekt der Hilfeplanung sehen Hamburger und Müller im prozesshaften und hypothesengeleiteten Fallverstehen. Unterschiedliche Situationsdefinitionen und Handlungsvorstellungen aller Beteiligten fließen ein, müssen zusammengeführt und bewertet werden (vgl. Hamburger/Müller 2006, 31).

### Hilfedauer

In einem weiteren Befund wird der Beleg dargestellt (vgl. Gabriel, a.a.O., 29), dass die Hilfedauer die Effekte der Hilfen maßnahmeübergreifend beeinflusst. Vor allem in der Studie „Leistungen und Grenzen der Heimerziehung“ werden Korrelationen von längerer Verweildauer in der Heimerziehung mit der positiven Entwicklung der jungen Menschen dargestellt, wenngleich ausdrücklich die Notwendigkeit der sorgsamsten Interpretation dieser Zusammenhänge betont wird. Der Rückschluss, je länger eine Hilfemaßnahme dauert, desto höher sei der Wirkungsgrad wäre eine fachlich nicht begründbare Verkürzung. Vielmehr verweist dieses Ergebnis auf die Notwendigkeit einer individuell ausgerichteten Hilfeplanung innerhalb derer fortlaufend der Hilfebedarf überprüft wird.

### Kontinuität sozialer Bezüge

Das Prozessmerkmal der Kontinuität sozialer Bezüge zum Herkunftsmilieu wird studienübergreifend und sehr eindeutig als besonders einflussreich auf die Effekte postuliert (vgl. Gabriel, a.a.O., 30). Dies gilt auch für die Kontakte der im Heim untergebrachten jungen Menschen zu Gleichaltrigen im Herkunftsmilieu. Kontakte zu den Eltern –über unregelmäßige, so genannte „Tür- und Angelgespräche“ im Rahmen von Besuchen der Eltern in der Einrichtung hinaus– sind auch dann von Bedeutung, wenn die innerfamiliären Beziehungen konflikthaft belastet sind und auch wenn Misshandlung oder Missbrauch zur Unterbringung führten „...unbedingt anzustreben (Gabriel, a.a.O., 30)“.

In der Weiterentwicklung der Beziehung zwischen Eltern und jungem Menschen liegt, eine auf Beziehungsklärung und Loslösung hin orientierte, für die untergebrachten Jugendlichen notwendige, überaus schwierige und heikle Entwicklungsaufgabe, bei der Hilfestellungen notwendig sein können. Sie ist für die gesamtpersönliche Entwicklung des jungen Menschen unverzichtbar und wirkt über die Eltern-Kind-Beziehung hinaus auf dessen gesamtpersönliche Entwicklung.

### Stabilität der Platzierung

Innerhalb der stationären Hilfen zur Erziehung werden mangelnde Stabilität der Platzierung und mangelnde Qualität der sozialen Bezüge und Netzwerke belegt (vgl. Gabriel, a.a.O., 30). Es wird darauf hingewiesen, dass bei der Hälfte der in Erziehungsstellen untergebrachten jungen Menschen bereits eine Unterbringung vorausging. Das stellt die Qualität der Hilfeplanung in Frage und ob dort die

Maßnahmen und die Indikationen fachlich zur Passung gebracht worden sind. Der Mangel an Qualität sozialer Bezüge bezieht sich darauf, dass insbesondere männliche junge Menschen in der Heimerziehung zu wenig Zuspruch und Unterstützung in emotionaler Hinsicht erhalten und gleichzeitig übermäßig kontrolliert und reglementiert werden. Im Hinblick auf den Kontakt der untergebrachten jungen Menschen zu den Mitarbeitern der Einrichtungen als auch auf das Verhältnis unter den Gleichaltrigen in den Einrichtungen wird ein Mangel an sozialem und emotionalem Rückhalt konstatiert (vgl. Gabriel, a.a.O., 30).

### Qualität der Beziehungen

Wolf beschreibt die Qualität der unmittelbaren pädagogischen Beziehung als Schlüsselkategorie und überaus einschlägigen Indikator für wirksame Hilfe (vgl. Wolf, 2007, 39).

Auch aus struktureller Perspektive wird die Qualität des personalen Bezugs der jungen Menschen zu Mitarbeitern angesprochen (vgl. Gabriel, a.a.O., 31). Der Betreuerdichte (statistisch) in Heimeinrichtungen kann interessanterweise kein Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nachgewiesen werden. Vielmehr ist der Kontinuität und Intensität der Beziehung zu mindestens einem Betreuer für die Dauer der Maßnahme und darüber hinaus große Bedeutung beizumessen. Positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen in stationären Hilfen hat das gemeinsame Leben der jungen Menschen mit den Professionellen an einem Ort. Ein klares Qualitätskriterium besteht aus dieser Perspektive eindeutig auch in einer geringen Mitarbeiterfluktuation.

Anschlussfähig an die Dimension „Qualität der Beziehungen“ ist die in Wolfs Metaanalyse zentral angeführte Dimension „Klare, Orientierung gebende Strukturen und Regeln“. Darunter sind Aspekte wie geregelter Alltag, spannungsreiche Balance zwischen Anforderungen an die Jugendlichen und dem Anknüpfen an ihren Möglichkeiten, wohlwollende Kritik und Konfrontation mit der eigenen Person, ausreichend Halt und (partielle und auf Reduzierung ausgerichtete) Kontrolle und durchsetzungsfähige Erzieher zu subsumieren (vgl. Wolf 2007, 20ff ).

### Respekt der Professionellen

Als gewichtiges Prozessmerkmal erzieherischer Hilfen wird von Wolf studienübergreifend auf den Respekt der Professionellen vor den bisherigen Lebenserfahrungen der untergebrachten jungen Menschen und ihren dort

entstandenen Strategien und Deutungsmustern hingewiesen. Dieser Respekt gilt als Voraussetzung, um die Passung zwischen jungen Menschen und den Einrichtungen herzustellen und in der Folge, um die jeweils adäquaten Ziele zu entwickeln. Im Rückgriff auf vorausgegangene Bewältigungsversuche liegt eine wichtige Ressource zur Entwicklung neuer Lebensperspektiven. (vgl. Wolf, 2007, 10, 39).

### **Strukturelle Merkmale**

Die Einflüsse von zentralen Strukturmerkmalen auf Wirkungen erzieherischer Hilfen beziehen sich auf die Rahmenbedingungen der Leistungserbringung, die kontinuierlich, langfristig und überindividuell angelegt sind (vgl. Gabriel, a.a.O., 31).

### **Professionalität**

Als ersten Befund zu den strukturellen Merkmalen führt Gabriel die Steigerung der Effekte durch therapeutische und klinische Professionalität an (vgl. Gabriel, a.a.O., 31). Gleichzeitig wird herausgestellt, dass dieser Befund interdependent mit der psychopathologischen Konstruktion operationalisierter sozialer Auffälligkeiten zusammenhängt, mit der Folge, dass mehr therapeutische Maßnahmen und klinische Orientierung sozialpädagogischer Professionalität als logisch und plausibel erscheinen. Allerdings wird auch deutlich, dass dieser Aspekt durch die disziplinäre Optik erzeugt ist.

### **Legalbewährung**

Der Befund der Dauer der Legalbewährung als Strukturmerkmal (vgl. Gabriel, a.a.O., 31) nach Hilfeende rückt den Bedarf junger Menschen an Nachbetreuung im Anschluss an die stationäre Hilfe in den Blick. Die berufliche und soziale Integration wird dadurch gefördert und in manchen Fällen erst dadurch gesichert.

### **Schulische und berufliche Situation**

Hinsichtlich ihrer schulischen und beruflichen Situation sind junge Menschen in erzieherischen Hilfen benachteiligt. Der Befund (vgl. Gabriel, a.a.O., 31) weist zwar positive Effekte der schulischen und beruflichen Förderung in Heimen aus, die aber relativiert werden müssen, da sie sich auf die Defizite zu Beginn der Maßnahmen beziehen und die Benachteiligungen im Vergleich zu jungen Menschen, die in Familien aufwachsen nicht berücksichtigt sind. Dies verweist eindeutig auf die Notwendigkeit der

intensiven schulischen Förderung in den Einrichtungen stationärer erzieherischer Hilfen.

### Soziales Umfeld

Der letzte Befund zu strukturellen Merkmalen (vgl. Gabriel, a.a.O., 32) zeigt, dass die Öffnung der Einrichtung zum sozialen Umfeld die Effekte erzieherischer Hilfen positiv beeinflusst und junge Menschen, die außerhalb der Einrichtung Schulen besuchen, eine Steigerung in ihrem Selbstwertgefühl erfahren. Freizeitangebote außerhalb, institutionsexterne Angebote zur schulischen und beruflichen Integration und die Ressourcen der Zusammenarbeit mit Bezugspersonen und Netzwerkpartnern außerhalb der Einrichtungen (vgl. Wolf 2007, 38) sollten daher systematischer genutzt werden. Es ist festzustellen, dass dies in den untersuchten stationären Einrichtungen nicht in dem Maße zu finden war, wie die großen strukturellen Veränderungen der Heiminstitutionen (Dezentralisierung, Binnendifferenzierung, ...) haben annehmen lassen.

### Merkmale der Klientel

Im Hinblick auf die Einflüsse von Merkmalen der Klientel (vgl. Gabriel 2007, a.a.O., 32) ist zu differenzieren zwischen der traditionell mittelschichtorientierten Klientel der Erziehungsberatung und der Klientel der Heimerziehung. Die beeinflussenden Parameter „psychosoziale Belastung im Umfeld“ und „soziale, ökonomische und kulturelle Ressourcen“ unterscheiden sich in ihrer graduellen Ausprägung und beeinflussen nachweislich die Hilfeprozesse maßgeblich. Der Nebenbefund der Verstärkung „psychopathisch-dissozialer“ Auffälligkeiten durch Heimerziehung weist auf die Frage hin, ob die Ausschluss- und Aufnahmekriterien jeweils im Vorfeld der stationären Maßnahmen mit den jeweiligen Indikationen, Diagnosen und zielorientierten Erfordernissen in den Hilfeplänen für die unterzubringenden jungen Menschen in Passung gebracht worden sind.

### Lebensqualität

Wolf benennt als eine letzte Wirkungsdimension die Lebensqualität in Einrichtungen. Dies wird differenziert mit Blick auf ästhetische Gestaltung, Pflege und Instandhaltung der Räume und gemeinsame Unternehmungen (vgl. Wolf 2007, 39).

## Resümee

In seinem Resümee stellt Gabriel die folgenden Aspekte ins Zentrum seiner Analyse (vgl. Gabriel, 2007, 33):

- Die betrachteten quantitativen Studien weisen keine theoretisch überraschend neuen Erkenntnisse auf. Das ist mit der dominanten expertenbezogenen Perspektive und der studienübergreifend gering beachteten Klientenperspektive zu erklären.
- Als problematisch und fachlich bedenklich ist die Definition von Erfolg zu bewerten, deren Grundlage die Einschätzung der Effekte erzieherischer Hilfen anhand der Reduzierung von Symptomen darstellt<sup>15</sup>.
- Die in den Studien ausgewiesenen Effekte werden kaum mit „normalen Sozialisationsverläufen“ verglichen, sondern mit Merkmalen vor Hilfebeginn. Nebeneffekte und negative Effekte bleiben in dieser Forschungsoptik daher eher ausgeblendet.
- Gabriel bemängelt die im internationalen Vergleich stark untervertretere geschlechtsspezifische Perspektive auf Wirkindikatoren und Effekte.
- Es wird darauf hingewiesen, dass Aussagen zu Wirkungen und Effekten vom Zeitpunkt der Betrachtung und von der Perspektive der Analyse abhängig sind.
- Valide Beurteilungen von Wirkungen können nur dann vorgenommen werden, wenn zwischen kurzfristigen und langfristigen Effekten Kongruenz besteht.
- Um die Validität nachinstitutioneller Erhebungen zu erhöhen, schließt sich Gabriel der Forderung Milhams et al. (1987) an, die Evaluationsforschung um die Erfolgsindikatoren „Einfluss glücklicher Lebensumstände“, „Resilienz“, „persönlich erprobte Förderung“, „unerwartete Veränderung in der Familienkonstellation oder der persönlichen Attraktivität“ zu ergänzen.
- Nachinstitutionell erhobene Aspekte stehen nicht unbedingt im direkten Zusammenhang mit Wirkungsfaktoren der Hilfe, sondern sind auch Ergebnisse des Zusammenwirkens verschiedener anderer Faktoren (wirtschaftliche Situation,

---

<sup>15</sup> Eine Forschungsperspektive, die Wirkung erzieherischer Hilfen auf die Reduktion der Symptomatik und die Verbesserung des Funktionsniveaus verkürzt, läuft Gefahr, lediglich soziale Anpasstheit zu messen. Ob ein junger Mensch, der bisher durch sein dissoziales Verhalten aufgefallen ist, sich tatsächlich verändert hat, ist nicht an seinem Verhalten zu erkennen, sondern daran, ob er intrapersonal eine soziale Perspektive entwickelt hat und dies in seinem Verhalten zum Ausdruck bringt. Also sind dafür Parameter zu entwickeln und zu definieren.

Wohnsituation, Gesundheitszustand, soziale Bezüge und Netzwerke, Integration in den Arbeitsmarkt...).

- Jugendhilfekarrieren aus kasuistischer Perspektive zu analysieren wird als notwendig erachtet.

### **3.1.6 AdressatInnenforschung**

Die derzeitige Unbestimmtheit der AdressatInnenforschung verwischt die Konturen einer grundständigen sozialpädagogischen Forschung insofern, als wir es bei der Begriffsbestimmung der AdressatInnenforschung gleichzeitig auch mit grundlagentheoretisch konkurrierenden Begriffen wie Nutzerforschung und Wirkungsforschung zu tun haben (vgl. Graßhoff, 2008, 400). Die grundlagentheoretische Diskussion um diese konkurrierenden Paradigmen soll hier allerdings lediglich angedeutet werden.

Während die Nutzerforschung weniger die subjektiven biographischen Konstruktionen von AdressatInnen in den Blick nimmt als vielmehr den Gebrauchswert sozialer Dienstleistungen aus der Sicht der NutzerInnen (vgl. Graßhoff 2008, 402, vgl. Oelerich, Schaarschuch 2006, 186ff), folge ich in meinem qualitativ-rekonstruktiv angelegten Forschungsdesign dem Paradigma der Adressatenforschung im Sinne von Bitzan et al. (2006), weil dort die Innenperspektive der AdressatInnen als konstitutives Moment für die Generierung fachlichen Wissens sozialer Arbeit gilt (vgl. Bitzan et al. 2006, 7) (siehe auch Kapitel 3.1.6.1 Was man weiß S. 52).

Die Ergebnisse der Wirkungserforschung eingesetzter Hilfen bergen Chancen und Risiken zugleich. Es besteht dadurch einerseits die Chance, dass die AdressatInnen von den aus wirkungsorientierten Untersuchungen resultierenden Effektivitäts- und Effizienzreserven und der damit verbundenen Verbesserung bei der Erreichung der im Rahmen der Hilfeplanung vereinbarten Ziele profitieren.

Leistungsträger verfügen über die entsprechenden Informationen und können auf der Grundlage von Untersuchungsergebnissen und der damit hergestellten Transparenz im Hinblick auf Wirkung und Zielerreichung im Interesse, Finanzierungsstruktur und pädagogischen Auftrag besser als bisher in Einklang zu bringen, die entsprechenden Entscheidungen treffen. Zudem werden Leistungserbringer hinsichtlich der Ausgestaltung und zielorientierten Erbringung ihrer Leistungen zu mehr Klarheit und

Flexibilität befähigt und in die Lage versetzt, Hilfeprozesse im Hinblick auf die intendierte Wirkung zu optimieren (vgl. Gabriel 2007).

Hilfen können klarer an den Biographien und den Lebenswelten der HilfeempfängerInnen orientiert ausgestaltet werden. Gleichzeitig besteht jedoch das Dilemma der damit einhergehenden Zunahme der Abhängigkeit von Interaktionen, Personen und Ressourcen vor Ort (vgl. Hamburger/ Müller 2006,31).

Andererseits erhalten durch die Ergebnisse der Wirkungs- und Adressatenforschung die Adressaten „vor dem Hintergrund organisationaler Neustrukturierungen eine veränderte Bedeutung: Sie werden Strategien der Ökonomisierung ausgesetzt. Fragen der Zuweisung oder Berechtigung von „Hilfeleistungen“ werden nicht allein durch die Bedarfslagen der AdressatInnen strukturiert, sondern durch organisatorische und ökonomische Rahmungen konturiert (Hanses 2005, 186)“. Leistungsträger und Leistungserbringer stehen mit ihren personenbezogenen Dienstleistungen vor dem Hintergrund gestiegener qualitätspolitischer Effektivitätsansprüche und verschärfter Wettbewerbssituationen unter enormem ökonomischem Druck (vgl. Hanses 2005, 186).

### **3.1.6.1 Was man weiß**

Das Wissen der Jugendhilfe über AdressatInnen erzieherischer Hilfe und die Genese des Hilfebedarfs bezieht sich vor allem auf die soziostrukturellen Rahmenbedingungen und Benachteiligungen (z.B. Arbeitslosigkeit, Armut) als generierende Faktoren für den Bedarf an erzieherischen Hilfen. Weiter benennen Hamburger und Müller die Kategorien

- Mobilität und Migration als Kernbestandteile moderner Gesellschaften,
- Anpassungsbedarf sozialer Infrastrukturen an den Wandel familialer Lebensformen und die daraus resultierenden Problemlagen von Familien (alleinerziehende Eltern – in der Regel Mütter),
- Fragestellungen zu Zugängen zu erzieherischen Hilfen und
- Selektivität des Bildungssystems und Verweis auf den Qualifizierungsbedarf der Kooperationsstrukturen zwischen Jugendamt und Schule (vgl. Hamburger, Müller 2006, 23ff).

Über die vorliegende breite und vielfältige und hier angedeutete Wissensbasis über die AdressatInnen hinaus benötigt soziale Arbeit „für ihr fachliches Handeln Wissen aus

der „Innenperspektive“ der Subjekte- über deren Selbstsichten, über Ressourcen und Schwierigkeiten zur Bewältigung und über die subjektiven Aneignungsprozesse angebotener Hilfen (Bitzan et al, 2006, 7)“.

Im Forschungsdiskurs um Wirkungen erzieherischer Hilfen liegt der Focus derzeit mit dem Interesse, nicht nur etwas über sondern auch von HilfeempfängerInnen zu wissen, auf dem Label der Subjektorientierung und rückt damit in neueren Publikationen zur sozialpädagogischen Forschung die Adressaten mit ihrem subjektiven Erleben der Hilfemaßnahmen in den Blick und wie sie selbst den Nutzen, den sie aus Hilfemaßnahmen beschreiben und bewerten (vgl. Bitzan et al. 2006, vgl. Faltermeier 2001, vgl. Finkel 2004, vgl. Gabriel et al. 2007, vgl. Wolf 2007).

Allerdings haben die Erkenntnisse aus diesen Untersuchungen in die Praxis kaum Eingang gefunden und bleiben ungenutzt. Die Herausforderung für die Praxis besteht darin, im Rahmen der Hilfeplanung im Anschluss an die Perspektive der HilfeempfängerInnen aus diesen Erfahrungen über Faktoren gelingender und misslingender Verläufe zu lernen (vgl. Hamburger, Müller 2006, 31).

In Graßhoffs Überlegungen zur sozialpädagogischen AdressatInnenforschung bestehen die Grundzüge einer Adressatenforschung aus dem Blick auf die Bedeutung der Innenperspektive der Subjekte und der Perspektive auf die Passung von Subjekt und der angebotenen Hilfe sozialer Arbeit. Die Innenperspektive der HilfeempfängerInnen ist im forscherschen Interesse der evaluierten Modellprojekte insofern realisiert und ausgeleuchtet, als Klienten befragt werden, welche Angebote sie sich wünschen und bei der Planung und Konzeptionierung von Angeboten (z.B. in der Gemeinwesenarbeit) mit den professionellen Akteuren im direkten Austausch stehen (vgl. Graßhoff 2008, 401).

### **3.1.6.2 Was man nicht weiß**

Winkler benennt mehrere Bereiche der Heimerziehung, bei denen er hinsichtlich gesicherter Forschungsergebnisse Nachholbedarf sieht, unter anderem bei der sozialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen in Heimen, bei der Erforschung des Verhältnisses von Schule und Heimerziehung, bei der Rolle der Medizin bei Platzierungsprozessen und bei Notfallunterbringungen. Über die tatsächliche Veränderung der Klientel im Kontext "der" Heimerziehung kann lediglich spekuliert werden, da hier jeweils nur auf eine schmale Erfahrungsbasis aus einzelnen Einrichtungen zurückgegriffen werden konnte (vgl. Winkler 2003, 150 ff).

Hamburger und Müller sehen Bedarf bei der Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens hinsichtlich der systematischen Auswertung des Verfahrens am Ende der Hilfe. Es fehlt an Untersuchungen, die zum Beispiel beschreiben, wie die Hilfe tatsächlich abgeschlossen wurde, ob Beteiligung auch wirklich realisiert wurde und in welchem quantitativen und qualitativen Verhältnis sich krisenhafte Einzelfälle, Rückschläge und Abbrüche zur Gesamtzahl der Hilfemaßnahmen darstellen lassen. Das kann in der Praxis zur Generierung subjektiven Erfahrungswissens führen und zur Wahrnehmung, der Erfolg erzieherischer Hilfen sei gering, personen- und situationsabhängig. Als weiteres Defizit der Jugendhilfeforschung wird, Faltermeier (2001) folgend, benannt, dass überwiegend lediglich die jungen Menschen in den Blick genommen werden. Über deren Herkunftsfamilien weiß man wenig (vgl. Hamburger/Müller 2006, 27ff).

Einen Mangel forschersicher Arbeit sieht Graßhoff bei der Frage danach, wie denn die Innenperspektive von Menschen methodisch untersucht werden kann und regt an, qualitativ-rekonstruktiv vorzugehen. Er macht allerdings deutlich, dass die subjektiven Einschätzungen der befragten AdressatInnen mit spezifischen methodischen Zugängen, z.B. objektiv hermeneutisch (vgl. Oevermann 1981, vgl. Wernet 2006), analysiert und interpretiert werden müssen, um nicht reflexiv zugängliche Erfahrungsaufschichtungen aufzudecken (vgl. Graßhoff 2008, 401).

Der von Graßhoff eingeführte Begriff der subjektiven Verarbeitungsmuster, die in Bezug zu Maßnahmen und Konzepten zu setzen sind (vgl. Graßhoff 2008, 401), macht ebenfalls deutlich, dass die Praxis sich den Konstruktionen der Adressaten methodisch rekonstruktiv nähern muss. Sie darf sich durch die Konstruktionen der HilfeempfängerInnen zum Beispiel zu Wirkungseinschätzungen nicht dazu verführen lassen, diese Konstruktionen einerseits eins zu eins als die Wahrheit zu übernehmen.

Andererseits darf das Wissen über den Aspekt der Konstruktion nicht dafür missbraucht werden, aus institutioneller Perspektive kritische Rückmeldungen und Bewertungen durch Adressaten abzulehnen, mit der Begründung, es handle sich ja lediglich um Konstruktionen. Diese Rechtfertigungslogik impliziert die Missachtung der Adressatenrechte und -interessen, ignoriert den Anspruch auf Partizipation, unterminiert damit einen konstruktiven und effektiven Prozess der Hilfeplanung und verhindert darüber hinaus die Möglichkeit der Weiterentwicklung und der Anpassung von Programmen und Konzepten an die Bedürfnisse und den Bedarf der AdressatInnen (siehe auch Kapitel 2.5.2. Soziale Konstruktion von Wirklichkeit S.29).

Es werden von Graßhoff weitere theoretische Aspekte benannt, die in Bezug auf die AdressatInnenforschung zu bemängeln bzw. kritisch zu hinterfragen sind, auf die

jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht extensiv eingegangen werden kann, die aber dennoch so relevant erscheinen, dass sie teilweise wenigstens kurz skizziert werden sollen.

Es wird angeregt, statt letztlich engführender Stimuli in biographischen Interviews die biographische Gesamtformung empirisch zu rekonstruieren, um Lebensthemen zu erschließen, die vordergründig evtl. zunächst gar nicht mit dem Hilfesystem zusammenhängen aber vielleicht dennoch zum Verständnis bei z.B. misslungenen Maßnahmen beitragen können.

Wenn die institutionelle Seite zwar Teil der Forschungsfrage ist, nicht aber Teil der Datenerhebung, also nicht empirisch erschlossen wird, liegen darin die Gefahren, dass programmatisch festgeschriebene Ansätze nicht auf ihre tatsächliche Umsetzung hin überprüft werden und dass Passungsprobleme zwischen Institution und AdressatInnen allein den AdressatInnen zugeschrieben werden (vgl. Graßhoff 2008, 401ff).

### **3.1.6.3 Professionalität und Evidenzbasierung**

In der Expertise von Otto wird vor dem Hintergrund der Diskussionen um evidenzbasierte Praxis und wirkungsorientierte Steuerung sozialer Arbeit deutlich gemacht, dass die damit verknüpften Strategien letztlich mit dem verstärkten Legitimationsdruck politischer Entscheidungsträger in engem Zusammenhang stehen. Dieser Legitimationsdruck wird bei weitreichenden Ökonomisierungstendenzen (optimaler Zielerreichungsgrad bei minimalem Ressourceneinsatz), knappen wirtschaftlichen Ressourcen und Kosten-Nutzen-Abwägungen an die Träger sozialer Arbeit weitergegeben und mündet in die folgenden Programme und Handlungsansätze:

- Steuerung politischer Entscheidungen
- Anleitung von Fachkräften in der Praxis
- Managerielle Steuerung von Organisation
- Aufforderung an wissenschaftliche Forschung, steuerungsrelevantes Wissen zur Verfügung zu stellen (vgl. Otto 2007, 11ff)

Der Professionalitätsbegriff als bloße Konsumtion der Leistungen sozialer Arbeit wird vom Begriff der evidenzbasierten Ausrichtung sozialer Arbeit abgegrenzt, bzw. um den Aspekt der Erreichung sozialpolitisch erwünschter Wirkungen unter besonderer Berücksichtigung des ökonomischen Prinzips erweitert (vgl. Otto 2007, 71ff) .

Otto skizziert im Rückblick auf die letzten zwanzig Jahre die derzeitige Entwicklungschance der sozialen Arbeit. Er beschreibt die Steuerungslogik sozialer Arbeit Mitte der 1980er Jahre als paternalistischen und bürokratischen Professionalismus, der in den 1990er Jahren einer verstärkten Wettbewerbsorientierung Platz machte, mit einer verstärkt „wohlfahrts-manageriell“ ausgerichteten Professionalität. Diese Entwicklungslinie wurde Mitte der 1990er Jahren als technokratische Wirkungsorientierung auf der Grundlage getesteter Programme weitergeführt, bei gleichzeitiger Verdrängung des „alten“ Professionalitätsverständnisses.

Unter einer evidenzbasierten Ausrichtung sozialer Arbeit versteht Otto die Chance für die soziale Arbeit, zu einem reflexiven Professionalitätsbegriff zurückzufinden, der sich nicht mehr mit Wissen über relative Erfolgswahrscheinlichkeiten hinsichtlich spezifisch definierter Ziele zufrieden gibt, sondern Interventionen verantwortlich, professionell und kritisch reflektierend auf ihre Angemessenheit prüft und in Anwendung bringt.

Bei der derzeitig wahrzunehmenden Veränderung des Ethos professioneller sozialer Arbeit unter den Prämissen managerieller Reformen und wirkungsorientierter Finanzierung muss evidenzbasierte sozialpolitische Gestaltung sich darauf richten, Kontextmechanismen zu verstehen und Wertefragen zu klären. Sozialpolitik darf sich nicht darauf beschränken, „harte Fakten“ aneinander zu reihen, sondern muss von der Frage aus klinischer Perspektive „Was wirkt?“, hinkommen zur Frage „Was wirkt für wen, unter welchen Bedingungen (und bei welcher Bedarfslage A.S.)?“ (vgl. Otto 2007, 89ff).

So weit Otto, gewissermaßen als „Rufer in der Wüste“. Aus internationaler Perspektive beschreibt Otto die Bemühungen in den USA und Großbritannien, den dominant manageriell-wirkungsorientierten Weg zu korrigieren (vgl. Otto 2007, 89ff). Was davon angesichts knapper Ressourcen und Legitimationsdruck auf kommunaler und regionaler sozialpolitischer Ebene in Deutschland ankommt, wie dann Bewertungen vorgenommen werden und Eingang in die Praxis finden, wird zu sehen sein. Skepsis erscheint angezeigt.

## **Capability-Ansatz**

Als geeigneten Rahmen für ein im oben genannten Sinne angemessenes empirisches Forschungs- und Evaluationsprogramm führt Otto den Capability-Ansatz<sup>16</sup> ein. Dieser Ansatz wurde von Amartya Sen<sup>17</sup> entwickelt, von Martha Nussbaum<sup>18</sup> fortgeschrieben und mit der Formulierung zentraler Dimensionen universeller Verwirklichungschancen operationalisiert.

Die Grundlagen des Ansatzes sind gerechtigkeits-theoretische Überlegungen, die den individuellen Nutzen von Systemen anhand der Verwirklichungschancen der betroffenen Personen bewerten.

National spielt der Capability-Ansatz als handlungsleitende Perspektive für Aktionspläne auf politischer Ebene eine bedeutende Rolle. Auch International ist der Ansatz bereits verbreitet und markiert Zieldimensionen für wissenschaftliche Forschungszwecke und sozialpolitische Strategien im Rahmen von Projekten auf den Ebenen der Vereinten Nationen, OECD, EU und der Weltbank. Eine Garantie für die Einlösung der damit verbundenen gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen und ethisch-normativen Ansprüche ist die Berufung von Programmen auf den Capability-Ansatz natürlich nicht (vgl. Otto 2007 74ff).

Im nationalen Kontext erkennt Otto in der aktuellen Diskussion um Professionalität, De-Professionalisierung, Managerisierung, technokratische Wirkungsorientierung, Re-Professionalisierung und evidenzbasierte Ausrichtung sozialer Arbeit die Gefahr einer grundlegenden Veränderung der sozialstaatlichen Logik (vgl. Otto 2007, 15). Im Capability-Ansatz sieht er einen Ansatzpunkt und die Chance, individuelle Potentiale, materielle Möglichkeiten, personelle Faktoren im Rahmen eines theoretisch fundierten und empirisch fassbaren Ansatzes in den Fokus zu rücken und einer Entwicklung hin zu einer technokratischen Wirkungsorientierung entgegenzuwirken (vgl. Otto 2007, 89ff).

Der Brückenschlag vom Capability-Ansatz zur Kinder- und Jugendhilfe und damit konkret zur vorliegenden Arbeit lässt sich im Hinblick auf die jungen Menschen (und

---

<sup>16</sup> Capabilities – Verwirklichungschancen

<sup>17</sup> Amartya Sen ist Professor für Wirtschaftswissenschaften an der Harvard University in Cambridge, Massachusetts, USA. Er unterrichtete außerdem an der Universität von Delhi sowie an der London School of Economics und in Oxford. 1998 erhielt er für seine Arbeiten zur Wohlfahrtsökonomie den Wirtschaftsnobelpreis (vgl. Otto 2007, 74)

<sup>18</sup> Martha Nussbaum ist Professorin für Rechtswissenschaften und Ethik an der University of Chicago (vgl. Otto 2007, ebda.).

ihre Eltern) als Adressaten sozialer Arbeit bzw. erzieherischer Hilfen führen, die in ihrer eigenen Handlungsfreiheit und Selbstwirksamkeit aufgrund ihrer individuellen und strukturellen Lage und Situation eingeschränkt sind. In der demokratischen, sozialen und liberalen Verfassung des Capability-Ansatzes mit der Fokussierung auf die Förderung der Autonomie und Selbstwirksamkeit der Menschen lässt sich eine hochgradige Passung zum Ansatz der Positive Peer Culture feststellen.

Daher habe ich mich entschlossen, die zentralen Aspekte des Capability-Ansatzes hier vorzustellen.

### **„Die zehn Grundbedingungen des Capability-Ansatzes für eine menschliche Lebensführung**

#### *1. Life. Leben*

*In der Lage zu sein, ein menschliches Leben von „normaler“ Länge leben zu können; soweit dies möglich ist, nicht frühzeitig zu sterben bzw. nicht zu sterben, bevor das Leben so vermindert ist, das es – in der Perspektive der Person selbst – nicht mehr wert ist, gelebt zu werden (not worth living).*

#### *2. Bodily Health. Körperliche Gesundheit*

*In der Lage zu sein, ein Leben in Gesundheit führen zu können (einschließlich der Fähigkeit zu Sexualität und Fortpflanzung); angemessen ernährt zu werden; eine angemessene Wohnung/schützendes Heim (adequate shelter) zu haben.*

#### *3. Bodily Integrity. Unversehrtheit des Leibes*

*In der Lage zu sein, sich frei von Ort zu Ort bewegen zu können; sicher sein zu können, dass die Grenzen des eigenen Leibes als unantastbar (as sovereign) respektiert werden, d.h. geschützt zu sein und zu werden vor Körperverletzungen (einschließlich solcher sexueller Art), vor Kindesmissbrauch und vor familiärer Gewalt; Gelegenheiten und Möglichkeiten zur sexuellen Befriedigung und zur freien Entscheidung (choice) im Blick auf die Familienplanung (reproduction) zu haben.*

#### *4. Senses, Imagination- and Thought.*

*In der Lage zu sein, von all seinen Sinnen Gebrauch zu machen, seine Vorstellungskraft zu entfalten, nachzudenken und zu erwägen (to think) sowie logisch zu folgern und zu argumentieren (to reason) und im Stande zu sein, all dies auf eine „wirklich menschliche“ Art und Weise tun zu können: kundig (informed) und gebildet (cultivated) durch eine angemessene Erziehung und eine geeignete Ausbildung, die die Beherrschung der „Kulturtechniken“ einschließen, aber keineswegs darauf*

*beschränkt werden sollen. In der Lage zu sein, die eigene Vorstellungskraft und das eigene Denken einsetzen zu können in der Erfahrung und in der Hervorbringung von Werken, die das Selbst ansprechen bzw. ausdrücken; in der Lage zu sein, die eigene Vorstellungskraft und das eigene Denken entfalten zu können bei Ereignissen und Veranstaltungen religiöser, literarischer, musikalischer und anderer Art, die man selbst auswählt und aufsucht.*

*In der Lage zu sein, den eigenen Verstand zu gebrauchen, geschützt durch die Garantie der freien (politischen und künstlerischen) Meinungsäußerung und der Freiheit der Religionsausübung.*

*In der Lage zu sein, eigenständig und ohne Bevormundung nach dem (letzten) Sinn des Lebens (ultimate meaning of life) suchen zu können (...).*

*In der Lage zu sein, angenehme Erfahrungen machen und Freude empfinden zu können und nicht-notwendige Schmerzen vermeiden zu können.*

#### *5. Emotions. Gefühle und Emotionen*

*In der Lage zu sein, „fremde“ (outside ourselves) Dinge und Personen für sich gelten und bedeutsam werden zu lassen; diejenigen lieben zu können, die uns lieben und die sich um uns und für uns sorgen; allgemeiner: lieben und trauern, sowie Sehnsucht, Dankbarkeit und gerechtfertigten Ärger empfinden zu können. Nicht in die Lage zu geraten, dass die eigene emotionale Entwicklung durch überwältigende Furcht oder Angst oder durch traumatisierende Widerfahrnisse, wie Misshandlung (abuse) oder Vernachlässigung (neglect) (...) zunichte gemacht wird. (Diese „befähigende Ermöglichungsbedingung“ zu fördern bedeutet, menschliche Gemeinschaften zu fördern, die für die Entwicklung von Gefühlen und Emotionen nachweislich bedeutsam und wesentlich sind.*

#### *6. Practical Reason. Praktische Vernunft (Lebensklugheit)*

*In der Lage zu sein, eine das eigene Handeln orientierende Vorstellung des Guten zu entwickeln und sich darauf einlassen zu können, den eigenen Lebensentwurf im Lichte dieser Vorstellung kritisch zu reflektieren. Dies schließt den Schutz der Gewissensfreiheit ein.*

7. *Affiliation. Dazu Gehören (Zugehörigkeit, Mitgliedschaft, Sozialität)*

A. *In der Lage zu sein, mit und für andere Menschen zu leben; sie anzuerkennen (recognize) und deutlich zu machen, dass sie einen etwas angehen (show concern) und in vielfältiger Weise soziale Beziehungen (social interactions) eingehen zu können. Im Stande zu sein, sich in die Lage eines anderen versetzen und Mitgefühl mit ihm empfinden zu können; zu Gerechtigkeit und zu Freundschaft fähig zu sein. (Diese „befähigende Ermöglichungsbedingung“ zu schützen bedeutet, Institutionen zu schützen, die solche Formen von Sozialität konstituieren und fördern, und es bedeutet auch, die Versammlungs- und Redefreiheit zu gewährleisten.)*

B. *Zu verfügen über die sozialen Grundlagen für Selbstachtung und Nicht-Demütigung (Würde); als ein Wesen behandelt zu werden, das Würde besitzt und dessen Wert (worth!!) dem aller anderen gleich ist. Dies schließt als Minimum ein den Schutz vor Diskriminierung aus Gründen der Rasse, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Religionszugehörigkeit, der Kaste, der ethnischen Zugehörigkeit und der nationalen Herkunft.*

8. *Other Species. Andere Lebewesen*

*In der Lage zu sein, mit Achtsamkeit (concern) in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Natur als ganzer zu leben.*

9. *Play. Vergnügen und Erholung*

*In der Lage zu sein, zu lachen, zu spielen und Erholung genießen zu können.*

10. *Control over one's environment. Verfügung und Kontrolle über die eigene Umgebung (Mitwelt und Dingwelt)*

A. *Politisch. In der Lage zu sein, sich folgenreich zu beteiligen und mitwirken zu können an politischen Entscheidungsprozessen, die das eigene Leben beeinflussen (bzw. die die Lebensbedingungen selbst betreffen); das Recht auf politische Teilhabe; der Schutz der Vereinigungs-, der Versammlungs- und der Redefreiheit.*

B. *Materiell. Eigentum (an Land und an beweglichen Gütern) besitzen zu können, nicht bloß formal, sondern im Sinne wirklicher Möglichkeiten (real opportunity) (...); Eigentumsrechte auf der gleichen Basis wie alle anderen zu haben; das Recht, Erwerbs-Arbeit suchen zu können unter den gleichen fairen Voraussetzungen wie alle*

*anderen; wirksam geschützt zu sein vor willkürlicher Durchsuchung, Festnahme und Beschlagnahme. (Übersetzung von Volz<sup>19</sup> 2006 in Otto 2007).“*

### **3.2 Zum aktuellen Forschungsstand von Positive Peer Culture**

Die Entdeckung der Gruppe als pädagogisches Prinzip wird von Apel auf die bürgerliche Jugendbewegung zurückgeführt, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts formierte (vgl. Apel 2003). Die zentralen Aspekte dieser Bewegung waren „das Autonomiebedürfnis der Jugend, der Kampf um das Recht der eigenen Lebensgestaltung, der Entwicklung der eigenen Kräfte, die Findung eines eigenen Lebensplanes und der selbstständigen Einarbeitung in die kulturellen Traditionen“ (vgl. Fend 2003).

Weiter zurück geht Brigitte Naudascher und identifiziert bereits in den antiken Gesellschaftsmodellen Spartas und Athens gesellschaftlich gewollte Gleichaltrigengruppen. Die Teilnahme an bzw. die zumindest vorübergehende Zugehörigkeit zu diesen Gruppen war für junge Männer die Bedingung, um Erwachsenenstatus zu erreichen (vgl. Naudascher 1977).

Als zentrale Fragen („die Hauptfragen“) auf die sich die Forschungen bis 1977 zum Thema Gleichaltrigengruppe bezogen, benennt Naudascher (1977, 127):

- Ist die Familie, ( ... ) zur Erziehung des Kindes noch qualifiziert oder ist sie überfordert?
- Welche Auswirkungen haben außerfamiliäre Erziehungseinflüsse (Gruppe der Gleichaltrigen) auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes?

Als theoretischer Bezugsrahmen und für eine Fundierung einer Positive Peer Culture im Heim, können erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse aus der Gruppenpädagogik herangezogen werden. Magda Kelber beschreibt, dass auf der Grundlage europäischen Gedankengutes (Pestalozzi, Fröbel u.a.), Ideen der Gruppenpädagogik durch emigrierte europäische Wissenschaftler in die USA gebracht wurden (nach 1933). Dort konnte die theoretische Entwicklung der Gruppenpädagogik weiter vorangetrieben werden. Die nachfolgend aufgeführten Prinzipien und Kennzeichen der Gruppenpädagogik (vgl. Kelber 1970) sind in Reinform im Ansatz der Positive Peer Culture wieder zu finden.

---

<sup>19</sup>„Volz leitet seine Übersetzung ein mit den Worten: „Die Liste der grundlegenden menschlichen Handlungen und Verhaltensweisen, aus denen sich eine menschliche Lebensführung aufbaut und die hierzu unverzichtbar sind und der dafür konstitutiven und notwendigen, befähigenden – materialen, sozialen und personalen – Ermöglichungsbedingungen... (Otto 2007, 82)“.

- Ernstnehmen der selbsterzieherischen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen
- Individuelle Wachstumshilfen für den Einzelnen in der jeweiligen Situation geben
- Freimachen der Aktivität des Einzelnen in einem gemeinsam gestalteten Tun (Programm)
- Kontinuierliche und überschaubare Gruppen gewährleisten.
- Gruppe als Erziehungsraum und Erziehungsmittel sehen.
- Individualisieren
- Mit den Stärken (Ressourcen) arbeiten.
- Da beginnen, wo die Gruppe steht.
- Tempo der Gruppe berücksichtigen.
- Raum für Entscheidungen geben...  
...und notwendige Grenzen positiv nutzen.
- Zusammenarbeit mehr als Einzelwettbewerb fördern und pflegen.
- Sich als Leiter der Gruppe überflüssig machen (so aktiv wie nötig, so passiv wie möglich).

Positive Peer Culture beinhaltet, wie die in der Fachliteratur benannten Peer to Peer Ansätze oder Peer Education-Ansätze, diese gruppenpädagogischen Grundsätze und formuliert darüber hinaus den Anspruch, dass die Mitglieder einer Peer Group (Peers) im Sinne von Fürsorge für einander Verantwortung übernehmen, also füreinander sorgen. Dies zielt auf die Entwicklung der Fähigkeit, zugunsten der Bedürfnisse eines anderen zunächst auf die Befriedigung der eigenen zu verzichten, in der Gewissheit bzw. im Vertrauen darauf, dass der andere in einer Folgesituation dasselbe tut.

Im Sinne einer kritischen Position zu Peer Education führt Bauch ins Feld, dass die Gefahr bestehe, durch die Instrumentalisierung der Peer Group für vordergründig gute Ziele einen Eingriff in einen „sozialen Biotop“ vorzunehmen und damit die positiven Effekte außer Kraft zu setzen. Peer Sozialisation verlaufe ohne äußere Intention, vielmehr finde automatisch Sozialisation statt, die viel tiefere Persönlichkeit stiftende Spuren hinterlasse als jegliche intentional gesteuerte Erziehung (vgl. Bauch, 1999).

Grüner und Hilt, die Peer Education in Form von Peer Mediation an Schulen durchführen, greifen dies auf und bestätigen einerseits die Gefahr der Instrumentalisierung der Peer Group, wenn Jugendliche als verlängerter Arm der Pädagogen deren pädagogische Ideale in der Peer Group etablieren sollen. Andererseits

sei der Einwand Bauchs zu relativieren, wenn man die nichtpädagogischen Manipulationen in Werbung und Medien in den Blick nimmt, denen Kinder und Jugendliche täglich ausgesetzt sind und sie vergleicht mit dem Einfluss von engagierten Sozialberuflern.

Kinder und Jugendliche orientieren sich an beeindruckenden, überzeugenden, authentischen und konfliktfähigen Vorbildern. Das sind Gleichaltrige *und* Erwachsene. Peer Education kann zur Förderung der Lebenskompetenz nach Grüner und Hilt (lediglich) einen bescheidenen Beitrag leisten (vgl. Grüner und Hilt, 1999).

In der Untersuchung von Steinebach und Steinebach wurde 2006 in einer programmevaluativ angelegten Studie nach den Effekten von Positive Peer Culture in der Heimerziehung gefragt. Hier richtete sich das besondere Interesse unter anderem darauf, ob und wie sich durch Peer Group Counselling das „Heimklima“ und die Kommunikation unter den Jugendlichen verändern und welche Veränderung im Verhältnis zwischen den Jugendlichen und den Mitarbeitern bzw. den Eltern wahrnehmbar wird. Schwerpunktmäßig wurde durch Fragebögen und Interviews die unmittelbare Klientensicht in den Blick genommen. Darüber hinaus wurden die pädagogischen Mitarbeiter/innen der Einrichtung, die Eltern der untergebrachten Jugendlichen und auch Mitarbeiter/innen von Jugendämtern befragt.

Im Ergebnis wird offensichtlich, dass das Auftreten von Gewalt im Erhebungszeitraum deutlich zurückgegangen ist und einhergeht mit einer erkennbaren Veränderung der Kommunikation. Konkret danach gefragt, was sich durch Peer Group Counselling aus ihrer Sicht verändert habe, berichten Jugendliche, dass es weniger Gewalt gebe. Erzieher/innen bestätigen dies und bringen ihre Wahrnehmung, dass durch den Kompetenzzuwachs der Jugendlichen bei Konfliktlösungsstrategien die Atmosphäre in der Einrichtung sich stark verbessert habe klar mit Positive Peer Culture in Verbindung. Eltern berichten, dass ihr Sohn deutlich Selbstbewusstsein entwickelt habe und bei Auseinandersetzungen zuhause neuerdings derjenige sei, der einfordere, dass miteinander geredet werde.

Ein zentrales Ergebnis der Studie geht über das Anliegen der Reduktion von Gewalt, der Verringerung unerwünschten Verhaltens und der Verbesserung der Kommunikationskompetenz der Jugendlichen hinaus und bezieht sich auf den Aufbau positiver Verhaltensweisen. Es konnte in der Untersuchung gezeigt werden, dass die Bereitschaft, anderen zu helfen im Zuge regelmäßiger Peer Group Treffen zunimmt (vgl. Steinebach/Steinebach 2008, 312-320).

#### **4 Grounded Theory als methodologisches Rahmenkonzept**

Als qualitatives forschungsmethodologisches Rahmenkonzept wurde Grounded Theory ausgewählt. Im Folgenden sollen die wesentlichen Implikationen der Grounded Theory und die Begründung dieser Wahl deutlich werden.

Die Grounded Theory geht auf zwei Denk- und Arbeitsrichtungen zurück, deren philosophische und soziologische Traditionen Glaser und Strauss bei der Entwicklung der Theorie in den 60er Jahren anhand einer Studie in den Analysestil der Grounded Theory haben einfließen lassen.

Im amerikanischen Pragmatismus wurde das Gewicht auf Handlung und problematische Situationen und auf die Notwendigkeit gelegt, Methode im Rahmen von Problemlösungsprozessen zu begreifen.

Außerdem wurde die Grounded Theory von der in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bestehenden Tradition der Chicagoer Schule der Soziologie an der Universität Chicago beeinflusst. Diese Denkrichtung ging davon aus, dass Wandel ein konstantes Merkmal des sozialen Lebens ist und betonte die Notwendigkeit, dass um Interaktionen, Prozesse und sozialen Wandel verstehen zu können, die Standpunkte der Handelnden erfasst werden müssen (vgl. Strauss, 1994, 30).

Die methodologischen Leitlinien (vgl. Strauss, 1994, 30) bestehen in kontinuierlichem Vergleichen und der Anwendung eines Kodierparadigmas, um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen.

"Wenn das Ziel der Forschungsarbeit eine sozialwissenschaftliche Theorie ist, dann kann diese mehr oder weniger systematisch und mit variierenden Abstraktionsgraden aufgestellt werden (Strauss, 1994, 29)."

Die Theorie soll am Gegenstand des vorliegenden Datenmaterials selbst gesättigt und generiert werden (vgl. Strauss, ebda., Hanses, 2003, 267). Hierbei kann in Abgrenzung bzw. in Erweiterung zur Induktion (vom Besonderen zum Allgemeinen) und Deduktion (vom Allgemeinen zum Besonderen) von einer abduktiven Forschungslogik ausgegangen werden. Im Interesse des Zugewinns an theoretischem Wissen schließt die Abduktion von den beobachteten Fakten (Äußerung des einzelnen Jugendlichen im Interview, A.S.) auf allgemeine Prinzipien oder Hintergründe und ermöglicht eine denkbare Erklärung bzw. Interpretation der Fakten (Vgl. Finkel 2004, 36; Bortz/Döring 2003, 300).

## **Konkrete Relevanz der Grounded Theory für die vorliegende Arbeit**

Grounded Theory empfiehlt, die Datenanalyse als interpretativen Prozess zu betrachten und die Theorie aus der Interaktion des Analysierenden mit dem Datenmaterial entstehen zu lassen. Durch die Lektüre und die Arbeit am Datenmaterial soll die dabei zunehmende theoretische Sensibilität den Forschenden dazu befähigen, die Aspekte aus dem Datenmaterial zu benennen, die signifikant sind, diese konzeptuell zu etikettieren und innovativ und plausibel zu erklären (vgl. Corbin, 2003 70f).

Grounded Theory ermöglicht in ihrer Anlage als offene und explorative Methodologie, sich den vorliegenden Interviews nicht zum Zweck der Hypothesenüberprüfung zu nähern, sondern relevante Variablen in den Konstruktionen der interviewten Jugendlichen und deren Bezug zu den objektiv hermeneutisch entwickelten und inhaltsanalytisch kategorisierten Phänomenen zu beschreiben (vgl. Corbin, 2003, 71).

Als grundlegendes Verfahren zur systematischen Nutzbarmachung von alltäglichem Erfahrungswissen und beruflichem Wissen wird innerhalb der Grounded Theory das Theoretical Sampling verstanden. Mit fortschreitender Analyse werden die in den Interviews gefundenen Aspekte, die ein Konzept indizieren, „gesammelt“, miteinander verglichen, zueinander in Bezug gesetzt und im Zusammenhang mit den der Untersuchung zu Grunde liegenden Leitfragen diskutiert. Die Offenheit, mit der der Forschende im Paradigma der Grounded Theory an das Material herangeht, ist Voraussetzung für die Möglichkeit, Variationen darin wahrzunehmen und potentiell mögliche Variationen gedanken-experimentiell selbst zu entwickeln.

Hier besteht eine hohe Passung zwischen den Implikationen der Grounded Theory und den Prinzipien der Objektiven Hermeneutik (vgl. Kapitel 5.3 Objektive Hermeneutik S. 69). Im dialektischen Diskurs, also dem Abgleich der dekontextualisierten Variationen mit den kontextuell gebundenen Interpretationen, können im Lichte einer abduktiven Forschungslogik aus einem variationsreichen Sampling signifikante Variablen benannt und valide und reliable Aussagen herausgearbeitet werden.

In der vorliegenden Untersuchung werden alle drei Basistypen des Codierens angewendet. Zunächst werden die Interviews offen kodiert, um die Gesamtheit der möglichen Bedeutungen in den Texten zu ergründen (vgl.dazu die Fallstrukturhypothesen zu den Interviews in Kapitel 6 Hermeneutische Analyse und Interpretation der Interviews S. 74ff und Kapitel 7 Inhaltsanalytische Auswertung der Interviews S. 139). Durch kontinuierliches Lesen und komparative Analyse entfalten sich Bedeutungen und Konzepte, werden frühere Konzepte verworfen, bestätigt, modifiziert.

Gleiche oder sehr ähnliche Aspekte erlauben die Bündelung und damit die systematische Bildung von Kategorien.

Liegen mehrere Kategorien vor, lassen sich Schlüsselkategorien bestimmen und das axiale Kodieren tritt in den Vordergrund des Analyseprozesses. Die Analyse dreht sich in diesem Stadium um die Bedeutung der Schlüsselkategorien. In der Phase des selektiven Kodierens werden nur noch die Variablen codiert, die sich den Schlüsselkategorien zuordnen lassen (siehe Kapitel 7.1 Code Relations S. 141ff). Insgesamt werden in der Analyse Daten gruppiert, um die Masse der Daten im Sinne von Destillation zu reduzieren und bearbeitbar zu machen. Um zu erreichen, dass sich Interpretationen auf mehr als einen Fall beziehen lassen, werden Rohdaten auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht (vgl. Strauss 1998, 56ff, Corbin 2003, 73f).

## **5 Methodische Anlage der Untersuchung**

Bei den Überlegungen zu und der Auswahl der anzuwendenden Methoden zu Datenerhebung und Datenauswertung fiel die Entscheidung zu Gunsten der im Folgenden vorgestellten Ansätze aus, weil sie dem Material angemessen und für die Fragestellungen, insbesondere bei der Herausarbeitung und Rekonstruktion der Subjektivität in den Narrationen der Probanden erkenntnisproduktiv erschienen (vgl. Schrappner et al. 2004, 259).

### **5.1 Methodik von Untersuchungen**

Erfolg und Misserfolg von Maßnahmen der Heimerziehung tatsächlich nachzuweisen und quantitativ zu messen und Kriterien für die Beurteilung von Wirkungen der Heimerziehung festzulegen ist schwierig. Das Bilden von Kontrollgruppen mit belasteten Kindern / Jugendlichen und deren Familien und denen keine Hilfe anzubieten, um sie bzw. ihre Entwicklung dann zu vergleichen mit Kindern / Jugendlichen und Familien, die Unterstützung und Förderung in Form von Heimerziehung erhalten, ist weder möglich noch wäre es ethisch vertretbar (vgl. Freigang 2003, 44).

Untersuchungen, die zur Datenbeschaffung hauptsächlich auf die Akte des Jugendlichen als verlässliche Quelle zugreifen, erhalten aus diesen Biographie-Rekonstruktionen womöglich ein Bild bzw. eine Beschreibung der Person des Jugendlichen, das sich mehr aus Projektionen zusammensetzt und kaum validen

Rückschluss auf die Wirkung von bestimmten Maßnahmen zulässt (vgl. Graf 1993, 113).

Die Bewertung der Maßnahmen bzw. der Wirkungen durch die Betroffenen selbst ist von entscheidender Bedeutung, jedoch können auch die Betroffenen selbst nicht beurteilen, wie ihr Leben ohne Heimerziehung verlaufen wäre und welche konkreten Maßnahmen oder Bedingungen mit welchen Veränderungen kausal zusammenhängen. Die Befragung ehemals in Heimerziehung untergebrachter Betroffener zeigt, dass die jeweils persönliche Sicht auf den zurückliegenden Lebensabschnitt, insbesondere auf die Jugendhilfemaßnahme und deren Bewertung durch die zwischenzeitlich gemachten Lebenserfahrungen völlig verändert sein kann. Außerdem ist in Rechnung zu stellen, dass der Forscher bei der Befragung aktuell oder ehemals in Heimerziehung untergebrachter Probanden nicht „die Wahrheit“ über Wirkungen und Effekte erzieherischer Hilfen erfährt, sondern zunächst lediglich die Konstruktionen der Befragten zu ihrer subjektiven sozialen Realität.

Graf sieht die einzige Möglichkeit, um Wirkung von Heimerziehung zu messen, im gewissermaßen dialektischen Umgang mit allgemein abgeleiteten normativen Ansprüchen an Ergebnisse von Heimerziehung einerseits und Erfolgskriterien aus dem jeweiligen Einzelfall andererseits (vgl. Graf 2003, 45). Diese Kriterien für Erfolg im Einzelfall können aus vielfältigen Datenquellen (z.B. Hilfeplanung gem. SGB VIII, Akte, Interview Betroffener, Interview pädagogisches-psychologisches Personal, Interview Eltern, Interview Sachbearbeiter des Jugendamtes) gewonnen werden.

## **5.2 Narrative Interviews**

Ausgangspunkt für die Datenerhebung ist nicht ein standardisiertes, vorab entwickeltes Erhebungsinstrument, sondern ausführliche, narrative Interviews. Gemeinsam ist allen Interviewtypen des qualitativen Paradigmas (wie zum Beispiel dem fokussierten oder dem problemzentrierten Interview), dass durch eine relativ offen gestaltete Situation Menschen in die Lage versetzt werden, ihre subjektiven Sichtweisen der Realität oder eines vordefinierten Realitätsausschnittes in verbalisierter Form zum Ausdruck zu bringen. Ein weiteres Kennzeichen qualitativer Forschung ist, dass der Befragte umfassend zu Wort kommt. Er ist eben nicht nur bloßer Datenlieferant, sondern bestimmt als handelndes Subjekt den Inhalt des Gesprächs. Er wird als reflexives Subjekt betrachtet, dem die Kompetenzen zuerkannt werden, denkend und handelnd die soziale Realität zu erfassen, zu verarbeiten und in ihr zu agieren. Damit verbunden ist die Auffassung, dass Menschen ihrem Tun und Handeln subjektiven Sinn geben,

den es zu rekonstruieren und zu verstehen gilt. Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass mit Jugendlichen, die in der Einrichtung leben in sehr offener, nicht fokussierter Form Interviews durchgeführt wurden.

Die hier formulierten Fragestellungen sollen lediglich dazu dienen, zu Beginn des Interviews dem zu Befragenden Inhalt, Zweck und Ablauf des Interviews zu erklären. Sollte es dem Befragten schwer fallen, zum Beispiel den Einstieg zu finden oder während des Interviews Gedankengänge und Erinnerungen fortzuführen, können diese Fragen ihn dabei unterstützen, den Redefluss aufrecht zu erhalten.

Die Befragung der jungen Menschen erfolgte mündlich, da davon ausgegangen wurde, dass Probanden allgemein und auch die befragten Jugendlichen im Besonderen eher zu mündlichen Aussagen bereit und in der Lage sein würden, als zum Bearbeiten von Fragebögen (vgl. Borz, Döring 2003, 308, vgl. Lamnek, 1995, 57). Es wurden Jugendliche ausgewählt, die seit mindestens einem Jahr in einer Jugendhilfemaßnahme sind

Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

### **Interviewfragestellungen und -stimuli**

Es wurden drei junge Männer interviewt und damit eingeladen, im Einzelgespräch zu erzählen, wie aus ihrer Sicht ihr Leben im Heim ablief. Von besonderem Interesse war die eigene Einschätzung ihrer Veränderung und Entwicklung bzw. in welchen Bereichen, wie und wodurch sie sich verändert und entwickelt haben. Alle drei Probanden waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen siebzehn und zwanzig Jahren alt und befanden sich seit eineinhalb bis drei Jahren in der Einrichtung.

Es ist davon auszugehen, dass in einem Interview der Befragte ohnehin nur das erzählt, was er (und nicht der Interviewer) für wichtig hält, also seine eigene persönliche Geschichte, seine subjektive soziale Wirklichkeit (vgl. Wernet 2006, 12). Daher wurden in den Fragestellungen keinerlei inhaltliche Verengungen vorgenommen oder thematische Fokussierungen vorgegeben. Die Interpretation der Interviews zielt im objektiv hermeneutisch methodischen Zugriff auf die Rekonstruktion der konstruierten sozialen Wirklichkeiten der Probanden im Sinne des Nachzeichnens der jeweils fallspezifischen Strukturgestalt (vgl. Oevermann 1981, 4).

Die für die Interviews formulierten Fragestellungen sollten dazu dienen, zu Beginn des Interviews den Jugendlichen Inhalt, Zweck und Ablauf des Interviews zu erklären. Außerdem sollten die Fragen es dem Befragten erleichtern, den Einstieg in seine Erzählung zu finden oder ihn während des Interviews bei der Fortführung von

Gedankengängen und Erinnerungen dabei unterstützen, den Erzählfluss aufrecht zu erhalten.

Es wurde als Interviewstimulus für ein autobiographisches (Stehgreif)-Erzählen lediglich ein Erzählthema vorgegeben, das nur einen Teil der Lebensgeschichte abdeckt (vgl. Schütze 1984, 89).

Fragestellung/en bei den Interviews:

- Ich würde gerne wissen, was Du in der Zeit deiner Maßnahme hier im Heim bisher denn so erlebt hast?
- Wie ging es Dir hier bisher denn so?
- Wie ist das für Dich, im St. Augustinusheim zu leben, in die Schule zu gehen, zu arbeiten, eine Ausbildung zu machen?
- Erzähl doch einfach mal Deine Geschichte.

Die Erzählungen ermöglichen zunächst einen Blick auf die Ideen der jungen Menschen von sich selbst, wie sie selbst sich ihre Situationen erklären und welche Konstruktionen und Strukturierungen ihrer subjektiven Wirklichkeiten sie zu ihren Sichtweisen und Argumentationen führen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die lebensgeschichtlichen Kontexte der Selbstsichten und Eigentheorien der Erzählenden und auf die Struktur der sprachlichen Selbstpräsentation der Probanden (vgl. Hanses 2003, 260).

### **5.3 Objektive Hermeneutik**

Analyse und Interpretation dieser Selbsteinschätzungen, Wahrnehmungen, Konstruktionen und Erfahrungsaufschichtungen der Jugendlichen erfolgen nach den Prinzipien<sup>20</sup> der „Objektiven Hermeneutik“ (vgl. Wernet, 2006). Sie sollen zum tieferen Verständnis sozialer Phänomene beitragen und Aufschluss darüber geben, welches starke Wirkungsfaktoren für die Entwicklung der Jugendlichen während ihres Aufenthaltes in der Jugendhilfeeinrichtung waren. Die Rekonstruktion der in den einzelnen Interviews vorfindbaren Kommunikations- und Handlungsfiguren zielt bei stringentem objektiv hermeneutischen Vorgehen nicht auf die tatsächlichen subjektiv gemeinten Deutungen einer Handlungsfigur, sondern auf die wahrscheinlichsten, objektiven Bedeutungsmöglichkeiten (vgl. Lamnek 1995 b, 221). Das dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse bezieht sich zunächst jedoch konkret auf die subjektiv konstruierten Sichtweisen und Einschätzungen der

---

<sup>20</sup> Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität, Sparsamkeit  
Seite 69 von 235

Probanden. In der Kontrastierung dieser latenten Sinnstruktur mit den tatsächlichen Bedeutungszuweisungen lässt sich eine Differenz heraus präparieren, die dem jeweiligen Fall Kontur verleiht (vgl. Lamnek, 1995 b, 219) und in der Verbindung zu den Ausgangsfragestellungen der Untersuchung die Entwicklung von Fallstruktur-Hypothesen ermöglicht.

Im Sinne der Kontextfreiheit wird in einem ersten und vorläufigen Schritt zunächst die Interpretation ausschließlich anhand des jeweiligen Interviewtextes vorgenommen. Kontextfreiheit umschreibt die spezifische Ausklammerung des Vorwissens um den konkret vorliegenden Fall. Wernet folgend, ist die Vorwegnahme der kontextfreien Analyse der Interviewtexte der methodisch kontrollierten Operation geschuldet, die nur dann Struktur erschließend ist, wenn erst im Anschluss daran der Kontext mit einbezogen wird.

Der Anspruch an die intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretation ist an die Einhaltung des Wörtlichkeitsprinzips gebunden, welches gewährleistet, dass sich die Analyse am tatsächlich artikulierten Text als Protokoll sozialer Wirklichkeit abarbeitet. Hierbei ist der Untersucher gefordert, über die Intention des Textes und seine textimmanente Gestalt hinaus auch die damit konfligierenden wörtlichen Text-Bedeutungsschichten zu erschließen, zu diskutieren und einzuordnen.

Von zentraler Bedeutung im Verfahren der objektiven Hermeneutik ist die Praxis der sequenziellen Interpretation, die streng dem Ablauf des Textes folgt. Zwingend vorgegeben ist nach Wernet, dem Text in seiner Sequenziertheit interpretatorisch gerecht zu werden, indem nicht auf der Suche nach brauchbaren Stellen im Text umhergewandert wird, sondern die Analyse dem Text Schritt für Schritt nachgeht. Das Prinzip der Sequenzialität ist mit den Prinzipien der Kontextfreiheit und der Wörtlichkeit zu verknüpfen. Gleich wie der Untersucher beim dekontextualisierten Analysieren den Kontext zunächst ausblendet, wird unter der Prämisse des sequenziellen Vorgehens auf Verweisungszusammenhänge und die gedanken-experimentelle Integration von Textwissen und nachfolgenden Sequenzen zur Begründung von Lesarten verzichtet. Die Entwicklung von Fallstrukturhypothesen hingegen erfolgt immer unter Einbeziehung der vorangegangenen Interpretationsleistungen. Die Analogie zwischen den Prinzipien der Kontextfreiheit, der Wörtlichkeit und der Sequenzialität besteht in der Konzentriertheit der Bedeutungsrekonstruktion auf ein konkretes Textgebilde bei gleichzeitiger strenger und expliziter Nach-Geordnetheit der Einbeziehung weiterer Aspekte und Analyse- und Interpretationsanstrengungen (vgl. Wernet, 2006, 21-40).

Lamnek macht in seiner Darstellung hermeneutischer Forschungslogik darauf aufmerksam, dass im Stadium der Feinanalyse, durchaus entsequenzialisiert, auch

Erkenntnisse und Fakten aus anderen Textstellen und Szenen zur Explikation objektiver Motive des Interakts herangezogen werden können (vgl. Lamnek, 1995b, 223).

Als existentielle Voraussetzung der methodisch kontrollierten Bedeutungs-Erschließung eines Textprotokolls gilt das Prinzip der extensiven Feinanalyse. Alles was da steht, ist ausführlich zu interpretieren. Diese Ausführlichkeit geht über die Vollständigkeit hinsichtlich der Textelemente hinaus und zielt auch auf die Vollständigkeit der Lesarten und die sinnlogisch erschöpfende Ausleuchtung der gedanken-experimentellen Kontexte (vgl. Wernet, ebda.).

Würde der methodischen Vorgabe des Prinzips der Extensivität strikt und kompromisslos gefolgt und alle drei Interviews in der vorliegenden Untersuchung komplett sequentiell line-by-line interpretiert werden, wäre damit ein unangemessen hoher, nicht zu rechtfertigender zeitlicher Aufwand verbunden. Darüber hinaus müsste die Darstellung der Interpretation in einem Ausmaße erfolgen, das den Rahmen des Lesbaren bei Weitem sprengen würde. Daher wurden aus forschungsökonomischen Überlegungen und der Möglichkeit neuer Erkenntnisbildung geschuldet, in den vorliegenden Interviews aus der Vielzahl von Narrationen die Kernstellen ausgewählt und prinzipiengetreu analysiert, von denen zu erwarten war, dass ihre Analyse Einblick in die Konstruktionslogik des jeweiligen Falles ermöglicht und einen abduktiven Forschungsprozess realisierbar macht (vgl. Hansen 2003, 273). Weitere Kriterien für die sehr gezielte Auswahl von Textpassagen waren bedeutsame Brüche und Übergänge und die Position der jeweiligen Textstelle im gesamten Interview (vgl. Hansen ebda.).

Als Grundlagen qualitativer Sozialforschung stellt Strauss in seiner Darstellung der Grounded Theory Leitlinien und Faustregeln für effektive Forschungsarbeit auf. Schon in der Wahl der Termini macht er deutlich, dass es um Verfahrenshilfen geht und nicht um dogmatisch einengende Vorschriften für den Umgang mit Datenmaterial<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> „Geleitet von einer falschen (auf spekulativer Philosophie beruhenden) Vorstellung, der zufolge eine effektive Forschungsarbeit exakt, präzise und klar in der Technik sei, gehen Studenten der Sozialwissenschaften oft davon aus, dass es möglich sein müsste, Regeln festzulegen, nach denen sozialwissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt werden. Wir halten dies für eine nicht zutreffende Beschreibung davon, wie Arbeit –gleich welcher Art– verrichtet wird. Sie trifft wahrscheinlich niemals auf solche Forscher zu, die eine neue Theorie entwickeln oder eine schon bestehende Theorie ausbauen möchten (Strauss, 1994, 32f).“

„Studieren Sie diese Faustregeln und wenden Sie sie an, aber modifizieren Sie sie entsprechend den Erfordernissen Ihrer Forschungsarbeit. Denn schließlich werden Methoden entwickelt und den sich verändernden Arbeitskontexten angepasst (Strauss 1994, ebda.).“

## **Geschichten und Lesarten**

Wernet gibt für die Kernprozedur der methodischen Bedeutungsexplikation den grundlegend bedeutsamen Dreischritt vor: Geschichten erzählen – Lesarten bilden – Konfrontation der Lesarten mit dem tatsächlichen Kontext. Die vom Forscher zu erzählenden Geschichten stellen Analogien außerhalb des tatsächlichen Äußerungskontextes dar, innerhalb derer die zu interpretierende Textsequenz passend und wohlgeformt zu erscheinen hat. Es können anhand der Gegenüberstellung der Geschichten unterschiedliche Lesarten gefunden und darin enthaltene strukturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen eruiert und expliziert werden, um eine fallunspezifische Textbedeutung zu erhalten.

In der Konfrontation der Lesarten, also der rekonstruierten, fallunspezifischen und kontextfreien Textbedeutungen mit den zu interpretierenden Texten und den dort implizit oder explizit vorfindbaren Aussagen lassen sich die Besonderheiten der Fallstruktur erschließen und führen zu Fallstrukturhypothesen (vgl. Wernet 2006, 39ff).

Bei der Bildung von Lesarten und der damit verbundenen Kreierung von Geschichten durch den Untersuchenden ist bezüglich textlich nicht zwingend indizierter Mutmaßungen Sparsamkeit verlangt. Als vom Text forschungslogisch erzwungen gelten „die Geschichten und Lesarten, die „ohne weiteres“ mit dem Text kompatibel sind“ (Wernet, 2006, 35).

### **5.4 Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens**

Im Zugang zur lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung der interviewten jungen Menschen sind kognitive Figuren<sup>22</sup> als elementare Strukturelemente und narrative Gestaltungsprinzipien autobiographischer Erfahrungsrekapitulation zu sehen. Sie dienen nach Schütze als Schlüssel zum Verständnis des Erzählten und als Ordnungsprinzipien, um die Flut des retrospektiven Erinnerungsstroms systematisch und flexibel zu ordnen und darzustellen (vgl. Schütze 1984, 80ff). Bei den in dieser Untersuchung analysierten Interviews schwingt die gesamtbiographische Aufmerksamkeitsspannweite eher im Hintergrund mit, während im Vordergrund die Zeit in den Blick genommen wird, in welcher der einzelne junge Mensch in der Einrichtung lebte. Das Alltagshandeln und -erleben des Interviewten in dieser Lebens Epoche wird im Interview als Ganzheit skizziert und dargestellt (vgl. Schütze 1984, 90ff). In der

---

<sup>22</sup> Als kognitive Figuren autobiographischen Stehgreiferzählens definiert Schütze 1. den Biographieträger, die Ereignisträger und ihre Beziehungen untereinander, 2. die Erfahrungs- und Ereigniskette, 3. soziale Welten, Situationen, Lebensmilieus und 4. die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (vgl. Schütze, 1984, 84ff).

Darstellungsweise wird nach Schütz ausdrücklich der Ereignisaspekt der Erzählung als Außenaspekt vom Aspekt der Zustandsänderung des Biographieträgers als Innenaspekt unterschieden (vgl. Schütze 1984, 91).

### **5.5 Aktenstudium**

Systematisch nachgeordnet erfolgte die Kontextuierung der kontextfreien Bedeutungsexplikation unter Zuhilfenahme der Akten der Jugendlichen (anamnestische Daten, Hilfepläne, Stellungnahmen zu Hilfeplänen, Gerichtsakten).

### **5.6 Inhaltsanalytische Auswertung**

In einem weiteren Arbeitsschritt wurden die Interviews aus inhaltsanalytischer Perspektive und mit einem anderen methodischen Zugang in den Blick genommen. Mit Hilfe des Computerprogramms MAX QDA (Software für qualitative Datenanalyse) wurden die Interviews kategorisiert, codiert und die Ergebnisse interpretiert (Kapitel 7 Inhaltsanalytische Auswertung der Interviews S. 139ff).

### **5.7 Triangulation**

Die Triangulation der Daten besteht im Vergleich und dem In-Beziehung-Setzen der unterschiedlichen Datentypen aus den methodisch unterschiedlichen Ansätzen (vgl. Bortz 2003, 370; Flick 2008, 8ff; ILMES 2008). Es wurden in der vorliegenden Untersuchung die im hermeneutischen Zugang gewonnenen Interpretationen der Interviews, die im Codierverfahren erarbeiteten und interpretierten Daten und die Informationen und Erkenntnisse aus dem Aktenstudium zusammengeführt (Kapitel 8 Ergebnisse aus der Triangulation S. 161ff).

## 6 Hermeneutische Analyse und Interpretation der Interviews

Bei der Analyse und Interpretation des ersten Interviews (Stefan) wurde im ersten Teil explikativ streng nach objektiv hermeneutischen Prinzipien vorgegangen. So kann sich der Leser vom praktischen und inhaltlichen Ablauf der Untersuchung ein Bild machen. Auf die durchgehende Darstellung der Forschungsmethode und die Diskussion von Geschichten und Lesarten zu den einzelnen Interviewsequenzen in allen drei Interviews wurde verzichtet, da dies zu ähnlichen Geschichten und Lesarten geführt hätte. Darüber hinaus hätte diese Darstellungsform aus forschungsoökonomischer Perspektive den Rahmen der Arbeit gesprengt.

Es wurden aus den Interviews die Sequenzen ausgewählt, die in der hermeneutischen Feinanalyse und Interpretation Antworten auf die der Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellungen erwarten lassen.

### 6.1 Stefans<sup>23</sup> Interview

I: *Wie geht's und ging's Dir hier im Augustinusheim, seit du hier bist? Was hast du so erlebt?*

S: *Ja, vieles eigentlich, mir geht's mal, mir ging's mal schlecht, mal ging's mir gut.*

#### Geschichten

(1) Ein Großvater hat Besuch von seinen Enkeln. Beim gemeinsamen Abendessen fragen ihn die Kinder nach seinem Leben, wie er es fand und was er so erlebt hat. Er antwortet: *„Ja, vieles eigentlich, mir geht's mal, mir ging's mal schlecht, mal ging's mir gut.“*

(2) Schulfreunde, die sich viele Jahre nicht gesehen hatten, treffen sich zufällig und gehen gemeinsam einen Kaffee trinken. Einer fragt den andern, wie es ihm zwischenzeitlich ergangen sei und was er so erlebt habe. Der Freund antwortet: *„Ja, vieles eigentlich, mir geht's mal, mir ging's mal schlecht, mal ging's mir gut.“*

(3) Ein Mann kommt nach dem Urlaub wieder ins Büro und wird von einem Kollegen nach seinem Urlaub gefragt und was er erlebt hat. Er antwortet: *„Ja, vieles eigentlich, mir geht's mal, mir ging's mal schlecht, mal ging's mir gut.“*

---

<sup>23</sup> Alle Namen sind geändert.

## Lesarten

In den Geschichten (1) und (2) besteht zwischen den Protagonisten ein verwandtschaftliches bzw. ein privates Verhältnis, in der dritten Geschichte handelt es sich um eine kollegiale Interaktion. Die zu interpretierende Sequenz erscheint vor allem in den ersten beiden Geschichten wohlgeformt und kompatibel.

Der Großvater hat in seinem Leben soviel hinter sich gebracht, dass er, bevor er zu erzählen beginnt und aus seinem reichen Erfahrungsschatz etwas berichtet, zuerst einmal nachdenken muss, welche Ereignisse er für geeignet hält, um sie seinen Enkeln zu erzählen.

Der Schulfreund, der den anderen seit Jahren nicht mehr gesehen hat, bleibt mit seiner Antwort zunächst an der Oberfläche. Er will sich erst vergewissern, zu welchem Grad das Vertrauensverhältnis von früher noch besteht und wie tiefgängig er sich auf dieser Grundlage ins Gespräch einbringen will.

Der Kollege im Büro bleibt auf den ersten Blick mit seiner Antwort auf Abstand. Denkbar ist, dass er den Fragenden mit dieser –auch als lakonisch lesbaren– Antwort abspeist und seine Urlaubserlebnisse für sich behält. Auf den zweiten Blick allerdings erscheint die Art der Antwort im kollegialen Rahmen nicht ganz passend. Wenn der Gefragte einen vertieften Urlaubsbericht an den Fragenden vermeiden wollte, könnte er kurz und oberflächlich einige wenige Urlaubsgütekriterien zum Besten geben (Hotel und Essen gut, Wetter passabel, Reise anstrengend) und wäre aus der Affäre.

Stattdessen bietet er seinem Gegenüber nicht nur die emotional motivierte Rückfragemöglichkeit an: „Was? Dir ging's schlecht? Erzähl doch mal!“, sondern er fordert die Rückfrage regelrecht heraus. Damit sprengt er den Rahmen kollegialer Kommunikation im Büro, wenn von ihm auf diese Rückfrage nicht der Verweis auf zum Beispiel die gemeinsame Mittagspause käme, um dann ausführlicher zum Thema zu kommen. Insgesamt wäre bei der dritten Geschichte also ein Mangel an Kompatibilität zu konstatieren.

Stellen wir nun diese Lesarten der Aussage Stefans (S) gegenüber und überprüfen sie auf ihre Kompatibilität. Die Frage des Interviewers (I) beinhaltet zwei Dimensionen (*Wie geht's und ging's Dir hier im Augustinusheim, seit du hier bist? Was hast du so erlebt?*). Er fragt zunächst nach Stefans Befindlichkeit in der Gegenwart und in der Vergangenheit bezogen auf sein Leben in der Einrichtung. Und er fragt nach seinen Erlebnissen allgemein, wobei er Stefan völlig offen lässt, welchem Frageimpuls er folgt. Der greift in einem Satz alle drei Aspekte auf und folgt komplett der Erzähleinladung des Interviewers. Das ist insofern

bemerkenswert, als es darauf hinweist, dass Stefan ganz bei der Sache ist, motiviert und bereit, beim Interview mitzumachen und von sich zu erzählen. Stefan signalisierte bereits bei der Einladung zum Interview seine Bereitschaft, wirkte neugierig und stellte sich gerne zur Verfügung. Zwischen Frage und Antwort kann hier ein hohes Passungsverhältnis festgestellt werden. Damit ist die Interpretation der ersten Sequenz des Interviews gesättigt.

Stefan fährt ohne weiteren Impuls von Seiten des Interviewers fort und gibt seiner Erzählung unmittelbar eine Richtung.

S: *Ich hab' am Anfang viele Schwierigkeiten gehabt (.) mit den Erziehern und so, bin viel ausgerastet (.). Das hat sich nach 'ner Zeit dann auch wieder gelegt, ich wurd' dann ruhiger nachdem ich meine Freundin wieder kenn', also nachdem ich mit meiner Freundin zusammengekommen bin.*

Die Konstruktion von zu dieser Sequenz als Ganzes analogen Kontexten durch das Erzählen von Geschichten erübrigt sich, da dieses Textgebilde so komplex und fallspezifisch ist, dass eine analoge Dynamik außerhalb des Kontextes der zu interpretierenden Aussage die Aussage selbst als wohlgeformt erscheinen ließe, nicht denkbar ist. Die Aussage wird dann bedeutungsexplikativ, wenn sie in einzelne Interpretationseinheiten aufgeteilt wird und in der Synthese der Einzelbefunde die Sequenz als Ganzes interpretiert werden kann.

Zerlegung der Sequenz in kleinere Einzelelemente

(a) *Ich hab' am Anfang viele Schwierigkeiten gehabt*

(b) *(.) mit den Erziehern und so,*

(c) *bin viel ausgerastet (.).*

(d) *Das hat sich nach 'ner Zeit dann auch wieder gelegt,*

(e) *ich wurd' dann ruhiger nachdem ich meine Freundin wieder kenn'*

(f) *also nachdem ich mit meiner Freundin zusammengekommen bin.*

Geschichten zu (a) *Ich hab' am Anfang viele Schwierigkeiten gehabt*

(1) Ein Mann berichtet in der Selbsthilfegruppe, wie es ihm am Anfang der Therapie ging und sagt: „*Ich hab' am Anfang viele Schwierigkeiten gehabt.*“

(2) Ein ehemaliger Häftling erinnert sich an die Zeit seiner Haft und erzählt: „*Ich hab' am Anfang viele Schwierigkeiten gehabt.*“

(3) Ein erfolgreicher Geschäftsmann denkt zurück an die Zeit seiner Geschäftsgründung und erzählt: „*Ich hab' am Anfang viele Schwierigkeiten gehabt.*“

### Lesarten

Bei der Typologisierung dieser drei Geschichten drängen sich zwei Begriffe in den Vordergrund, die in jeder dieser Geschichten eine Rolle spielen, jedoch in unterschiedlichen Lesarten (Freiwilligkeit, Verantwortung).

Der Geschäftsmann hatte sich selbst dazu entschieden, ein Geschäft zu gründen und die damit verbundenen Anstrengungen und unternehmerischen Risiken auf sich zu nehmen. Im Falle des Scheiterns hätte er die Verantwortung mit allen Konsequenzen zu tragen gehabt. Auch im Erfolgsfalle liegt die Verantwortung für zum Beispiel Arbeitsplätze von Angestellten, für seriöse, fachlich qualitativ wertvolle Produktionsabläufe (i.w.S.) und für die Beziehungen zu externen Systempartnern bei ihm. Unabhängig von Sachzwängen tut er das, im Sinne von Entscheidungs-Kompetenz, freiwillig.

Der Klient in der Selbsthilfegruppe hat selbst entschieden, an der Gruppe teilzunehmen. Freiwilligkeit ist konstitutives Element für die Mitgliedschaft und Mitarbeit. Allerdings gibt es hier eine Einschränkung bzw. eine Bedingtheit des freien Willens. Hätte der Klient sich nicht für die aktive Teilnahme an der Gruppenarbeit entschieden, wäre wohl eine Verschlimmerung des Verlaufs seiner persönlichen Problematik zu erwarten gewesen und damit verbunden sein persönliches Scheitern, eine Verschlechterung seiner Lebensqualität und ein dramatischer Bruch in seiner biographischen Lebensfortschreibung.

Hiervon bedroht, ist seine Entscheidung, an der Gruppe teilzunehmen, in ihrer Freiwilligkeit bedingt und er beugt sich zähneknirschend dem Zwang dieser Bedrohung. Er nimmt, im Sinne von „Reißleine ziehen“, an einem bestimmten Punkt seiner Problematik die Verantwortung für sein Leben in die Hand, geht in die Selbsthilfegruppe und holt sich dort Hilfe, bevor sein Lebensentwurf völlig zusammenbricht.

Beiden, dem Geschäftsmann und dem Klienten gemeinsam ist die Lebens-Perspektive, die sie jeweils vor der Entscheidung einnahmen, die letztlich dem persönlichen Erfolg, einmal geschäftlich und einmal therapeutisch-persönlich geschuldet sind. Die „...*Schwierigkeiten... am Anfang...*“, die jeder zu Beginn zu bewältigen hatte, unterschieden sich sicher stark voneinander, wurden jedoch gleichermaßen in Kauf genommen und angepackt, weil jenseits der Mühen der

Erfolg und damit eine Verbesserung der Lebensumstände bzw. des Lebensstandards in Aussicht stand bzw. erhofft wurde.

Bei dem Mann, der über seine Zeit im Gefängnis nachdenkt, stellt sich alles grundlegend anders dar, resultierend daraus, dass er sich per Zwangsmaßnahme im Gefängnis befand. Hintergrund der Situation waren nicht seine Intention der Verbesserung seiner Lebensumstände oder sein Interesse an persönlicher Weiterentwicklung, sondern seine Bestrafung für das Begehen von Gesetzesverstößen. Auch zur Konfrontation mit den Schwierigkeiten, von denen er spricht, war er gezwungen, weil er nicht, wie der Geschäftsmann und der Klient, jederzeit kraft eigener Entscheidung hätte „aussteigen“ können.

Er musste seine Strafe absitzen und war absolut daran gehindert, sich der Situation zu entziehen. Nur die positive Bewältigung der Schwierigkeiten im Rahmen seiner Inhaftierung brachte ihn wieder in die Situation, eigene Entscheidungen treffen zu können. Bis dahin war die Freiwilligkeit des Mannes in seinem gesamten Lebensausdruck annähernd vollständig ausgesetzt, weil den Abläufen und internen Prozessen des Strafvollzugs untergeordnet. Die Verantwortung für die Gestaltung seines Lebens war ihm, zumindest für die Dauer der Inhaftierung, sehr weitgehend abgenommen worden.

In der Gegenüberstellung dieser Lesarten mit Stefans Aussage tritt zu Tage, dass sich sowohl einige Analogien als auch Unterschiede zu den Lesarten finden lassen. Zum Zeitpunkt des Interviews war Stefan neunzehn Jahre alt. Die Entscheidung, eine Berufsausbildung im Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme zu absolvieren, verbunden mit der stationären Unterbringung in einer Jugendhilfeeinrichtung, traf er selbst, bei gleichzeitiger Existenz alternativer Entscheidungsoptionen. Im Rahmen einer stationären Jugendhilfemaßnahme eine Berufsausbildung zu beginnen, bedeutet die Nutzung eines hochschwelligten Hilfeangebots.

Dieser Weg ist für keinen jungen Menschen die erste Wahl im Sinne eines Traumstarts in das Berufsleben, sondern bedeutet zunächst, dass das Vorhaben einer Berufsausbildung selbständig, ohne Hilfe oder mit niedrigschwelliger Hilfe bisher nicht gelungen ist. Daher ist die Freiwilligkeit dieser Entscheidung sehr bedingt und die Alternativen sind analog zur Situation des Klienten in oben genannter Lesart prognostisch als missglückender Lebensentwurf zu bewerten. Ein Ausstieg wäre Stefan zwar jederzeit möglich, jedoch mit allergrößter Wahrscheinlichkeit mit der drastischen Verschlechterung seiner kompletten

Lebenssituation verbunden. Stefan erklärt rückblickend: „*Ich hab' am Anfang viele Schwierigkeiten gehabt.*“ und erzählt damit eine Erfolgsstory. Er bringt zum Ausdruck, dass diese Schwierigkeiten hinter ihm liegen, er hat sie erfolgreich bewältigt, sie gehören der Vergangenheit an. Stefan hat eine Perspektive, vor ihm liegt die Zukunft und die sieht gut aus, die will er anpacken.

#### Geschichten zu (b) (.) mit den Erziehern und so.

(1) Ein Kind kommt von einer Ferienfreizeit zurück und erzählt seinen Eltern, was es dort erlebt hat. Neben vielen Erlebnisberichten erzählt es auch: „Wir haben viel gemacht, *mit den Erziehern und so.*“

(2) Ein Kind, das im Heim lebt, fährt nach längerer Zeit am Wochenende wieder mal nach Hause und erzählt seinen Eltern: „Es gefällt mir überhaupt nicht im Heim. Ich will da nicht mehr hin. Immer gibt es Ärger *mit den Erziehern und so.*“

(3) Ein Kind zeigt dem Lehrer die Hausaufgaben. Der Lehrer ist nicht damit zufrieden. Er weiß, dass das Kind in einer Wohngruppe einer Jugendhilfeeinrichtung lebt und will von dem Kind wissen, wie und evtl. mit wem es die Hausaufgaben gemacht habe. Das Kind antwortet: „Na ja, *mit den Erziehern und so.*“

#### Lesarten

Bei der ersten Geschichte springt ins Auge, dass die leitenden erwachsenen Teilnehmer der Ferienfreizeit als Erzieher bezeichnet werden. Darin ist ein Mangel an semantischer Wohlgeformtheit zu erkennen, weil der Begriff des „Erziehers“ hier nicht passt. Erwachsene, die eine Ferienfreizeit organisieren, durchführen und begleiten, werden als Betreuer bezeichnet und verstehen sich i.d.R. auch selbst eher als Betreuer denn als Erzieher. Ferienfreizeitbetreuer sind im Rahmen von offener Jugendarbeit meist ehrenamtlich tätig und ihr Selbstverständnis nährt sich aus dem Interesse und dem Wunsch, mit Kindern zusammen zu sein und der Bereitschaft, sich für Kinder zu engagieren.

Die Kinder sollen eine schöne Zeit haben, diese Zeit soll aber auch für die Betreuer schön sein. Zwar ist es so, dass dem Gesamtprojekt Ferienfreizeit durch das Programm, die Struktur, durch zeitliche und räumliche Rahmung und die damit verbundenen Anforderungen an die Prozesse und Abläufe eine Sozialisationslogik innewohnt, die eine Ferienmaßnahme erst zu dem macht, was sie sein soll: eine „Frei-Zeit“, frei von Zwang und der erzieherischen, durch Erwartungshaltungen geprägte Einflussnahme durch Erwachsene, dafür aber angefüllt mit Erlebnissen,

spielerischen Herausforderungen und Grenzerfahrungen. Im Zusammensein mit anderen gleichaltrigen, gleichgesinnten Kindern und Jugendlichen (Peers), bietet die sozial-integrative, partnerschaftliche und fürsorgliche Betreuung durch ehrenamtlich Engagierte die Rahmung für Entwicklung, Lernen, Kommunikation, sich Ausprobieren und viele Möglichkeiten der Erfahrung von Selbstwirksamkeit usw..

Ferienfreizeiten, an denen mehrheitlich Kinder- und Jugendliche teilnehmen, die einen überdurchschnittlich hohen Bedarf an Orientierung und Strukturierung des Alltags mitbringen, werden auch sozialisationslogisch mehr Strukturelemente vorsehen und auch mehr erzieherischen Einfluss wirksam machen müssen, um letztlich zu gewährleisten, dass dieser Bedarf erfüllt wird.

Hieraus wird deutlich, dass die erste Geschichte in dieser Lesart weniger mit Stefans Situation zu tun hat. Schauen wir uns die zweite Geschichte an.

Hier ist ein besseres Passungsverhältnis zu erkennen, weil das Verhältnis zwischen Kind und Erziehern im Heim thematisiert ist. Die Erweiterung der Aussage des Kindes „*mit den Erziehern*“ um die Worte „*und so*“ gibt dem Satz eine Konnotation, die darauf hinweist, dass die Schwierigkeiten für das Kind einmal im Umgang mit den Erziehern liegen. Aber es greift mit „*und so*“ weit darüber hinaus und lenkt die Aufmerksamkeit auf Bedingungen, Umstände und Situationen, die das Kind mit seinem sich Unwohlfühlen in Verbindung bringt. Es ist davon auszugehen, dass der stationäre Aufenthalt in einem Heim für Kinder immer auch eine krisenhafte Lebenssituation ist, mit der ein Kind sich, angesichts fehlender Alternativen, mal leichter und mal weniger leicht arrangiert.

Die erste Wahl würde annähernd immer darin bestehen, wie die meisten anderen Kindern in der Schulklasse auch, zuhause bei Mama und Papa zu leben und „alles“ wäre in Ordnung. Ein Kind, das im Heim lebt und am Wochenende nach Hause fährt, also eine „Heimfahrtsregelung“ vereinbart hat, ist ein Wanderer „zwischen den Welten“. Es erlebt seine emotionale Verankerung und Beheimatung bei seinen Eltern bzw. seinen existentiellen Wunsch danach und gleichzeitig die Bedingungen zuhause, die so sind, dass „das Jugendamt“ mit dem dortigen Aufwachsen des Kindes nicht einverstanden ist, als extreme Diskrepanz zu seinen Bedingungen im Lebensfeld Heim.

In der Geschichte ist die Rede von einem Kind, dem wir unterstellen, dass es angesichts der Komplexität der Problematik und der daraus resultierenden Differenzierungs-Notwendigkeit ein emotional-kognitiv unüberschaubares Durcheinander empfindet und mit dessen Klärung völlig überfordert ist. Sein Wunsch nach „heiler Welt“ ist so groß, dass es dazu neigt, die tatsächlich im Familiensystem bestehenden elementaren Faktoren, die zu seiner Fremdunterbringung führten, zu bagatellisieren und gleichzeitig die Bedingungen im Heim komplett („und so.“) abzulehnen. Hier wird die Kontrastierung mit Stefans Aussage interessant. Aber zunächst zur dritten Geschichte.

Die etwas skeptisch anmutende Frage des Lehrers danach, mit wem das Kind die Hausaufgaben denn gemacht habe, veranlasst das Kind zu dem Satz *“Na ja, mit den Erziehern und so.“* Hier kann keine wirklich kompatible oder kontrastierbare und damit weiterführende Lesart heraus präpariert werden. Wenn das Kind die Hausaufgaben mit einem Erzieher gemacht hätte, könnte und würde es diesen namentlich nennen. Davon, dass es die Hausaufgaben mit mehreren Erziehern gleichzeitig gemacht hat, ist nicht auszugehen. Der Zusatz *„...und so.“* bestätigt diese Interpretationsrichtung und stellt eine Verflüchtigung ins Allgemeine, Unbestimmte dar. Die Satzsequenz in ihrer Ganzheit weist eher auf den vermutlich nicht effektiven Versuch des Kindes hin, den Lehrer zu beruhigen, ihm zu suggerieren, dass mit den Hausaufgaben schon alles in Ordnung sei und ihn in seinem Nachfrageinteresse zu bremsen.

Stefans eigene Äußerung *“mit den Erziehern und so,“* macht seine anfänglich umfassenden Schwierigkeiten deutlich, sich auf die Jugendhilfemaßnahme einzulassen. Sowohl der Umgang mit den Personen als auch die Bedingungen dort sind ihm zunächst ein notwendiges und nicht vermeidbares Übel. Anders jedoch als das kleine Kind in der o.g. Geschichte ist der neunzehnjährige Stefan eher in der Lage, seine Lebenssituation zu reflektieren und in der Gegenüberstellung der Lebenskontexte Strafvollzug und Jugendhilfeeinrichtung die Vor- und Nachteile zu gewichten, die Perspektiven gegeneinander abzuwägen und dann zu entscheiden.

#### Geschichten zu (c) bin viel ausgerastet (.).

(1) Ein Mann, dessen Frau mit den Kindern vor seinen wiederholten Gewaltausbrüchen ins Frauenhaus geflüchtet ist, erzählt dem vernehmenden Polizeibeamten: „Es ist mir schon klar, warum meine Frau mit den Kindern weggegangen ist. Ich *bin viel ausgerastet.*“

(2) Ein ehemaliger Türsteher einer Disco denkt zurück an seinen früheren Job und erzählt: „Das war keine gute Zeit damals, ich *bin viel ausgerastet*.“

(3) Ein Boxer verliert immer wieder im sportlichen Wettkampf die Kontrolle über sich selbst. Er schlägt nur noch wild drauflos und verliert mehrere Kämpfe durch Disqualifizierung wegen unsportlichem Verhalten. Er verabschiedet sich vom Boxsport und erklärt im Pressegespräch: „Ich *bin viel ausgerastet* und kehre deshalb dem Boxen dem Rücken.“

### Lesarten

Der Mann in der ersten Geschichte lässt erkennen, dass ihm bewusst ist, dass sein gewalttätiges Verhalten gegenüber seiner Familie dazu führte, dass sie jetzt nicht mehr mit ihm zusammen ist. Das ändert zwar zunächst nichts an der momentanen Situation, stellt jedoch immerhin klar, bei wem die Verantwortung liegt und eröffnet perspektivisch, zumindest theoretisch, die Möglichkeit der Klärung der familiären Situation. Da allerdings von wiederholten Gewaltausbrüchen ausgegangen werden muss, klingt der Satz, in diesem Kontext für sich allein genommen, nach Verharmlosung. Er könnte auch als Euphemismus gelesen werden und würde im Fortgang der Geschichte die Frage erzwingen, was der Mann selbst unter „ausrasten“ verstehe, was das konkret bedeute und wie er gedenkt, gegenzusteuern.

Ohne hier vertieft auf die Aufgabenbereiche von Türstehern einzugehen, kann der vermittelnde, diplomatische, ausgleichende und integrative Auftritt im Eingangsbereich zum Beispiel einer Diskothek im Interesse von geordnetem Eintrittsgeschehen als originärer und zentraler Auftrag benannt werden. Der ehemalige Türsteher arbeitet nicht mehr als solcher, weil Türsteher, die „ausrasten“, diesem Auftrag nicht nachkommen, sondern ihn durch gewaltaffines Agieren konterkarieren und daher für diese Aufgabe unbrauchbar sind.

Boxsport legitimiert sich durch ein klares Regelwerk und die Identifikation der beteiligten Sportler mit den Regeln. Dass der Boxer in dieser Geschichte zurücktritt, kann einerseits die Konsequenz aus der Erfahrung des mehrfachen Scheiterns durch Disqualifizierung markieren. Diese Vorgehensweise des Boxers würde allerdings eine eingeschränkte Sichtweise zum Ausdruck bringen und die Verantwortung anderen zuschieben. Die akzeptierende oder gar die befürwortende Haltung des Sportlers gegenüber den Regeln bei gleichzeitig selbst wahrgenommenem persönlichem Unvermögen sie einzuhalten wäre die Bewertung

aus einer anderen Perspektive und gleichzeitig Ausdruck der Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung.

In allen drei Geschichten wird der Begriff des Ausrastens als Synonym für Verlust der Impulskontrolle in Verbindung mit gewaltsamem Verhalten gebraucht und von allen Protagonisten nachträglich eindeutig negativ bewertet. Auch Stefan nimmt diese Bewertung vor.

#### Geschichten zu (d) *Das hat sich nach 'ner Zeit dann auch wieder gelegt.*

(1) Der Trainer erzählt: „Die Aufregung in der Mannschaft nach dem verlorenen Spiel war groß. Aber *das hat sich nach 'ner Zeit dann auch wieder gelegt.*“

(2) „Unsere Kinder waren sehr traurig, als der Hund gestorben war, aber *das hat sich nach 'ner Zeit dann auch wieder gelegt*“ berichten die Eltern.

(3) Der Frust des Bewerbers nach der Absage auf die Bewerbung für die ersehnte Stelle war groß, aber *das hat sich nach 'ner Zeit dann auch wieder gelegt.*

#### Lesarten

In allen drei Geschichten geht es um ereignisbezogene, emotional belastend aufgeladene Lebenssituationen, die aber vorbei sind und in ihren gesamtbiographischen dramatischen Bedeutungen und Auswirkungen von den Protagonisten im Rückblick relativiert werden. Diese Relativierungen sind dann möglich, wenn die belastenden Situationen nicht zeitlich unbefristet andauern, sondern durch andere, emotional positiver besetzte Situationen abgelöst werden.

In der Mannschaft wird der Trainer darauf achten, dass die Stimmung von Optimismus geprägt ist und die Vorbereitung auf den nächsten Wettkampf nicht von der letzten Niederlage überschattet wird.

Die Kinder werden mit der Unterstützung ihrer Eltern<sup>24</sup> die Trauer über den Verlust ihres vierbeinigen Freundes überwinden. Sie werden dabei lernen, dass das Leben endlich ist und Lebewesen sterben, dass Traurigkeit kommt und geht und daran persönlich wachsen.

Die Situation, die einem erfolglosen Bewerber die Frustration über einen Ablehnungsbescheid nehmen könnte, ist wohl in einer Zusage eines Arbeitsplatzes

---

<sup>24</sup> Die Unterstützung der Eltern ist hier als Resilienzfaktor zu sehen und als Bedingung dafür, dass die Kinder die psychisch-seelische Not und den inneren Schmerz, ausgelöst durch den Tod des geliebten Hundes aushalten, verkraften und überwinden können, um dieses Erlebnis letztlich als Erfahrung in das eigene Leben zu integrieren.

zu sehen, welche die Phase der Arbeitslosigkeit mit all ihren wirtschaftlichen und persönlichen Verunsicherungen beendet.

Auch in Stefans eigener Wahrnehmung ist die Zeit des Ausrastens vorbei. Er scheint davon auszugehen, dass „das Ausrasten“ endgültig der Vergangenheit angehört.

Die letzten beiden Teile dieser Sequenz unterscheiden sich lediglich in einer Formulierungsnuance und werden deshalb gemeinsam analysiert und interpretiert. Auf die Kreierung von Geschichten wird in diesem Fall verzichtet, da die Sequenzen für sich sprechen.

*(e) ich wurd' dann ruhiger nachdem ich meine Freundin wieder kenn'*

*(f) also nachdem ich mit meiner Freundin zusammengekommen bin.*

Stefan bringt gleich zu Beginn des Interviews seine Freundin ins Spiel und räumt ihr einen sehr hohen Stellenwert ein. Die zeitlich dimensionale Nuancierung „*wieder kenn*“ weist darauf hin, dass die beiden sich getrennt hatten und dann wieder zusammengekommen sind. Allerdings geht Stefan darauf nicht weiter ein. Er gibt dem keine Bedeutung, sondern gewichtet die Beziehung zu seiner Freundin insgesamt als solide und für seine eigene Entwicklung und Veränderung bedeutungsvoll und identifiziert die Beziehung zu ihr als (eine) Ursache dafür, dass er nicht mehr „ausgerastet“ ist.

### **6.1.1 Fallstrukturhypothese**

Die Interpretation der in einzelne Sequenzen unterteilten Textstelle soll hier kurz zusammengefasst und im Sinne des Versuchs einer Fallstrukturhypothese ausformuliert werden. Obwohl Stefan selbst die Entscheidung getroffen hat, das Angebot der Einrichtung anzunehmen, in einer Wohngruppe zu leben und eine Ausbildung zu absolvieren, ist das am Anfang für ihn schwer. Er lässt sich aber nach anfänglichen Widerständen auf die Maßnahme ein und ist bereit, sich zu beteiligen, Vereinbarungen zu treffen und sich daran zu halten und sich in die Gemeinschaft und Struktur einer Wohngruppe zu integrieren. Allerdings kostet es ihn große Überwindung, die damit verbundene, zumindest vorübergehende und teilweise Aufgabe seiner (vor dem Aufenthalt in der Jugendvollzugsanstalt) gewohnten und bisher gelebten Autonomie zu akzeptieren.

Seine emotionale Beheimatung in der Beziehung zu seiner Freundin ist ihm ein Gegenpol, ein Gegengewicht und vermittelt ihm Halt und den Willen, die Aspekte der Maßnahme zu akzeptieren, die für ihn neu und herausfordernd sind. Hieraus ist zu schließen, dass Stefan in dieser Phase zwar über die Erkenntnis der Notwendigkeit und im Sinne von intrinsischer Motivation über die Absicht und den Willen verfügt, seinem Leben eine andere, prognostisch positive Richtung zu geben. Er ist aber zunächst auf Bedingungsfaktoren und Rahmendaten außerhalb seiner selbst angewiesen, die gewährleisten, dass er in der Maßnahme bleibt und nicht abbricht.

*S: Hm, ja, Höhen und Tiefen einfach, ich hab' hier (?) [viel über] Freunde gefunden, einen sehr guten Freund sogar (.) und na ja was soll ich, pf, (5 Sek.), hab' ziemlich viel erreicht, bin ziemlich weit gekommen halt (.).*

Stefan erzählt hier im Rückblick stolz seine eigene Erfolgsgeschichte (...*hab' ziemlich viel erreicht, bin ziemlich weit gekommen halt...*). Die Formulierung, viel erreicht zu haben und weit gekommen zu sein, weist zunächst auf die Einschätzung Stefans hin, dass dies durch seine eigene Anstrengung geschafft worden sei. Gleichzeitig jedoch benennt er mehrere Faktoren, die er für seinen Erfolg als bedeutsam bezeichnet. Insbesondere ein sehr guter Freund aus dem Heimkontext war für Stefan ein stabilisierender Faktor. Ob dieser Freund für ihn Vorbild und Motivator, Zuhörer und Gesprächspartner oder Leidensgenosse und Mitstreiter, war bzw. in welcher Form Stefan durch ihn unterstützt wurde, formuliert er selbst nicht weiter aus. Ein Blick in die konzeptionelle Struktur der Einrichtung macht deutlich, dass der Ansatz der Positive Peer Culture genau auf dieses Moment der gegenseitigen Unterstützung der jungen Menschen setzt. Menschen in Krisensituationen brauchen Unterstützung und nehmen diese, wenn sie die Wahl haben, auf professionelle Hilfesysteme zu verzichten, bevorzugt von Gleichgesinnten und, wichtiger noch, von Gleichgestellten (Peers) an.

Das hat zu tun mit der Interpretation des eigenen Bedarfs an Hilfe und Unterstützung als Erfahrung der Schwäche und Unzulänglichkeit. In besonderer Weise gilt dies für Jugendliche, die aufgrund ihres im Rahmen des Hilfeplanverfahrens offiziell bescheinigten Hilfebedarfs im Heim leben. Ein junger Mensch befindet sich dort in der Position desjenigen, der Unterstützung bekommen soll. Diese Position ist für den einzelnen jungen Menschen in dieser Situation meist nicht neu. Stationär untergebrachte Jugendliche sind in der Regel vielfach und über

lange Zeit ihrer Kindheit und Jugend negativen externen Attribuierungen ausgesetzt.

Verhaltensauffällig, aufmerksamkeits-defizitgestört, hyperaktiv, gewalttätig, zu sein „es“<sup>25</sup> nicht zu können, dissozial, sind nur einige der Zuschreibungen, mit denen versehen ein Jugendlicher schließlich mehr oder weniger freiwillig im Heim landet, wo es pädagogisch-psychologisches Fachpersonal gibt, dem gegenüber er sich als junger Mensch öffnen soll und von dem er Unterstützung annehmen soll.

Hier wird der junge Mensch mit einer Erwartung konfrontiert, die eine große Anforderung für ihn darstellt. Stellen wir uns einen Jugendlichen vor, dessen Sozialisationsbedingungen mit den Begriffen Gewalterfahrungen in der Familie und bildungsfernes Milieu, Vernachlässigung und Verwahrlosung verknüpft sind. Es ist davon auszugehen, dass dieser Jugendliche kaum, jedenfalls zu wenig Erfahrungen mit fürsorglichem und liebevollem zwischenmenschlichem Umgang und prosozialen Normen und Werten in einem Klima des Für-Einander-Verantwortlich-Seins machen konnte, nicht gelernt hat, seine Befindlichkeit zu verbalisieren und über seine Probleme zu sprechen und nicht erlebt hat, in Notsituationen gesichert Hilfe zu bekommen.

Eher ist zu vermuten, dass er in einem Lebenskontext aufwachsen musste, in dem es physisch, psychisch und emotional um das blanke Überleben ging. Eine Strategie, um innerhalb eines solchen Lebenskontextes Verletzungen zu minimieren, liegt im Rückzug, in der emotionalen Abschottung.

Die Überforderung, von diesem Jugendlichen zu verlangen, sich unmittelbar auf sozialberuflich professionelle Erwachsene einzulassen, sich diesen zu öffnen und mitzuteilen, wird dann noch verstärkt, wenn der Jugendliche nicht zum ersten Mal ins Heim kommt, sondern bereits mehrere Heimaufenthalte und die damit verbundenen Beziehungsabbrüche hinter sich hat.

Der Ansatz der Positive Peer Culture ermöglicht diesem Jugendlichen, anderen Menschen Zugang zu ihm selbst zu erlauben. Diese anderen Menschen sind seine Freunde, seine Peers, im hier vorliegenden Zusammenhang seine Gruppenkameraden. Die Jugendlichen einer Heimwohngruppe stellen im Sinne von sozial- und milieubedingter Benachteiligung insgesamt eine relativ problem-homogene Kohorte dar und befinden sich organisationsstrukturell auf der gleichen

---

<sup>25</sup> Was auch immer!

hierarchischen Ebene. Bei verwandter bzw. ähnlicher Problemlage sind die Jugendlichen selbst in gewisser Weise Experten für die Themen der anderen Jugendlichen, woraus ein Kontingent für gegenseitige Unterstützung und Beratung (Coaching) resultiert.

Das eigentliche Drama der negativen Attribuierungen liegt darin, dass sie von den Jugendlichen internalisiert, zur Selbstwahrnehmung werden bzw. in die Selbstrepräsentanz als inneres Bild von sich selbst integriert werden und fortan das Verhalten der Jugendlichen so beeinflussen, dass dieses von ihnen selbst als kognitiv konsonant erlebt und interpretiert werden kann<sup>26</sup>. Ein junger Mensch der die Attribute „aggressiv und gewalttätig“ internalisiert hat und sich aggressiv und gewalttätig verhält, fühlt sich in seinem Auftritt erst mal „zu Hause“, da kennt er sich aus und kennt auch die Reaktionen seiner Umwelt auf sein Verhalten.

Diesen Kreislauf zu durchbrechen ist schwer, schafft Angst und Unsicherheit, weil es bedeutet, alt Vertrautes hinter sich zu lassen, Neues auszuprobieren und in gewisser Weise, Neuland zu betreten. Um das zu tun, also um andere Normen und Werte kennen zu lernen, gut zu finden und für sich übernehmen zu können, braucht es Mut, die Unterstützung anderer (Peers) und eine Atmosphäre des Angenommenseins und der Wertschätzung.

*S: Darauf bin ich auch verdammt stolz (.) und ja, ich hab' hier, ich hab' dem Augustinusheim eigentlich vieles, vieles zu verdanken, dass ich's überhaupt so weit geschafft hab', weil ich hätt's nicht gedacht, dass ich's so weit schaff'. Überhaupt (?) (ein) Jahr, 1 ½ Jahre durchzu/ oder nee, nit (?) (zwei) mal so weit zu kommen überhaupt, ich hätt's nicht gedacht, ich hab' gedacht, ich flieg' vielleicht schon vorher raus oder so.*

*I: Hm.*

*S: Aber, es ist dann doch nicht so gewesen und da hab' ich dann dem Augustinusheim schon vieles zu verdanken, so, und auch vielen Leuten von hier (I: hm), z. B. der Frau Beck oder meinen Erziehern, zu früheren Erziehern von (?) (ein) oder 'nem Gruppenkamerad von mir (.)*

*S: Ha, wo ich im Knast war. Und da bin ich auf's Maul geflogen, aber ganz*

---

<sup>26</sup> Im Focus der vorliegenden Arbeit liegt die Diskussion der Konstruktionen von Jugendlichen zu ihren subjektiven Vorstellungen von Wirkung erzieherischer Hilfen im Zusammenhang mit ihrer persönlichen Selbstwirksamkeit. Dies aus der Perspektive von Attributionstheorien und attributionalen Theorien zu beleuchten, motivationspsychologisch auf Ursachen und Auswirkungen einzugehen und Analogien herauszuarbeiten, bleibt hier zunächst außen vor. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Attributionstheorien wird auf weiterführende Literatur verwiesen. Bernard Weiner, Motivationspsychologie - Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, 1994, 3. Aufl.;

deftig und dann hat's mir mein, dann hat's, dann hab' ich halt gesagt: „Hey, noch kannsch was reißen, noch kannsch Ruder 'rumdrehen. Und des hab' ich auch gemacht (I: Mh). Und des merken auch heute viele, viele Leute, wo mich von früher noch erkennen, so, wo ich Scheiße gebaut hab', merken des schon, dass ich mich richtig arg verändert hab'. Meine Ex-Freundin z. B., die merkt jetzt erst, dass ich mich verändert hab'...

S:        *Entschuldigung, ich war im Knast gesessen in X und die Jugendgerichtshilfe hat mich gefragt, was ich machen will, da hab' ich gesagt: „Hey, ich möchte' mein Leben wieder in Griff kriegen, weil ich will nicht mehr so weiter machen, des, des bringt mir nichts, des bringt mich nur auf den falschen Weg und des möchte' ich nicht. Ich möchte' nicht so enden, wie irgendjemand anders von meiner Familie und dann hat er mich nach, danach fragt, wie's aussieht mit dem Augustinusheim, dann hab' ich gsagt: „Hey, wenn ich die Chance krieg', auf jeden Fall, jederzeit, weil die haben ziemlich viel Möglichkeiten und ich hab' dort auch, ich krieg' dort auch meine Hilfe und ich weiß ganz genau, dass die Frau B. hundertprozentig hinter ihren Lehrlingen steht, des wusst' ich schon immer, also bevor ich (?) [auch wo ich hier weggegangen bin]...*

S:        *Äh, ich hab' halt gesagt, dass ich mein Leben wieder in Griff kriegen möchte', dass ich nicht so enden will wie mein Vater oder sonst irgendjemand von, irgendwie aus meiner Familie so, mein Onkel, meine Onkels oder so. Ich möchte was aus mir machen, ich möchte' und da hab' ich auch mein, mein Stiefvater als Vorbild und ich möchte es zu was bringen und ich möchte auch, wenn ich mal irgendwann, ich möchte auch irgendwann mal 'ne Familie gründen und des kann ich nicht, wenn ich keine Arbeit hab', wenn ich ein Arbeitsloser bin oder so (I: hm) und (.) da (.) hab' ich auch gesagt und ich will des auf jeden Fall durchziehen, weil ich möcht' meine Lehre beenden, ich möchte' meinem Stiefvater zeigen, dass ich was kann und ich möchte' auch mir (.), ich hab's auch, wie soll ich des jetzt formulieren, ich hab's auch (.) einigen äh (?) (ein bis zwei) aus meiner Familie ein bisschen was so und deswegen hab' ich des auch, deswegen hab' ich auch gesagt, dass ich des machen will und haja...*

Stefan konkretisiert seine Erfolgsgeschichte und spricht den Unterstützungsfaktor Einrichtung an (...da hab' ich dann dem Augustinusheim schon vieles zu verdanken, so, und auch vielen Leuten von hier (I: hm), z. B. der Frau B. oder meinen Erziehern, zu früheren Erziehern von (?) (ein) oder 'nem Gruppenkamerad

von mir...). Er kennzeichnet als Strukturgebilde und als Rahmen die Einrichtung und als direkte unterstützende Bedingungsfaktoren für seine (Durchhalte-)Anstrengungen innerhalb dieser Struktur das Engagement der professionellen Sozialberufler/innen und seine Beziehung zu diesen Menschen. Ebenfalls große Bedeutung misst er der Freundschaft zu dem erneut benannten Gruppenkamerad bei.

Ein Blick in die Kurzbiographie Stefans (Anlage) verdeutlicht, dass er hier von seinem zweiten stationären Aufenthalt in der Einrichtung spricht. Zu dem Zeitpunkt, als er in Untersuchungshaft saß, lag sein erster einjähriger Aufenthalt ca. ein Jahr zurück und er kannte aus dieser Zeit sowohl die Einrichtung recht konkret, als auch Jugendliche und Personen aus der Mitarbeiterschaft.

Stefan spricht davon, sein (*... Leben wieder in Griff (zu) kriegen, weil ich will nicht mehr so weiter machen, des, des bringt mir nichts, des bringt mich nur auf den falschen Weg und des möchte' ich nicht. Ich möchte' nicht so enden, wie irgendjemand anders von meiner Familie ... /... Ruder 'rumdrehen ...*).

Er bringt hier zum Ausdruck, dass er sich vor seinem Aufenthalt in der Jugendhilfeeinrichtung nicht als selbstwirksam erlebte, nicht als denjenigen, der sein Leben selbst steuert. Er machte vor dem Beginn der Jugendhilfemaßnahme im Strafvollzug die Erfahrung von weitestgehender Fremdbestimmtheit. Im Heim muss er ebenfalls mit Restriktionen und Vorgaben umgehen. Die Intensität dieser Faktoren in der Jugendhilfeeinrichtung ist im Vergleich zu den Bedingungen im Gefängnis vielfach geringer. Allerdings ist davon auszugehen, dass Stefan auch vor seinem Aufenthalt im Gefängnis zumindest über weite Zeiträume hinweg annähernd vollständig auf Orientierung und Halt von Seiten wohlwollender Erwachsener verzichten musste. Das subjektive Erleben von normativen Setzungen, Regeln und Vorgaben im Heim und das Konfrontiert-Sein mit der Erwartung, sich innerhalb einer Struktur zu verhalten, ist für Stefan mit großer Anstrengung verbunden. Es ist daher zu vermuten, dass er einerseits mit dieser Formulierung seinem Wunsch und seiner Vorstellung Ausdruck gibt, nicht der Führung und der Kontrolle anderer unterworfen sein zu wollen, sondern selbst darüber bestimmen zu können, was er tut oder nicht tut. Gleichzeitig hat er jedoch den Wunsch nach Stabilität und Sicherheit vielleicht sogar Konvention.

Er führt nicht aus, was genau mit seinem Vater und seinen Onkeln passiert ist, wer wie „endete“ und wir erfahren nicht die Gründe dafür, aber er bringt es damit zusammen, dass, um so ein Ende zu vermeiden, es notwendig sei, sich anzustrengen, sich zu ändern bzw. sich zu entwickeln. Er will ein Ziel im Sinne einer persönlichen Vision finden, dann an der Realisierung arbeiten und dafür auch Mühe auf sich nehmen. Sein Stiefvater ist ihm ein Vorbild und Stefan will sich ihm beweisen (*...möchte' meinem Stiefvater zeigen, dass ich was kann...*), aber nicht nur ihm. Nachdem sein leiblicher Vater und auch weitere männliche Mitglieder der Familie gescheitert zu sein scheinen, will Stefan die Achtung des Stiefvaters erlangen und sieht sich als denjenigen, der, als hätte er es versprochen, dafür sorgen muss, dass die Familienehre wieder hergestellt wird.

Im Gefängnis hat sich Stefan an seine Ausbilderin erinnert, die er in der Zeit seines ersten Heimaufenthaltes kennen gelernt hat und daran, (*... dass die Frau B. hundertprozentig hinter ihren Lehrlingen steht...*). Diese Ausbilderin verkörpert die Leitlinie der Einrichtung „Klare Linie mit Herz“ und setzt sich mit großem persönlichem Engagement weit über ihre arbeitsvertragliche Pflicht hinaus für „ihre“ Lehrlinge ein<sup>27</sup>. Während der Prüfungsvorbereitung zum Beispiel trifft sie sich mit den Kandidaten in der einrichtungsinternen Ausbildungswerkstatt, um gemeinsam mit den Prüflingen zu üben und lässt sie an den Gesellenstücken arbeiten. Wenn der Tag der Prüfung dann gekommen ist, sind die Prüflinge selbst oft extrem aufgereggt und ängstlich und evtl. sogar geneigt, sich in Vermeidungsverhalten zu flüchten, also trotz mehrerer gestellter Wecker zu verschlafen, die Straßenbahn zu verpassen, versehentlich die Bahn in die falsche Richtung zu nehmen o.ä.. Eine Berufsausbildung abzuschließen, so richtig mit Prüfung, Gesellenstück und Urkunde ist eine große Sache.

Nach Jahren der vielfach gemachten Erfahrungen, nicht zu genügen, des Scheiterns und der Abbrüche, der Ausgrenzung, Stigmatisierung und Perspektivlosigkeit, plötzlich die Möglichkeit direkt vor sich zu haben, beweisen zu können und bestätigt zu bekommen, etwas zu können, stolz auf die eigene Leistung sein zu dürfen, durchgehalten zu haben und (schließlich doch einmal!) etwas zu Ende gebracht zu haben, bedeutet die Chance zu einem Seitenwechsel. Es markiert in der subjektiven Erfahrung der Jugendlichen den Wechsel von der

---

<sup>27</sup> Hier verlassen wir kurz den Boden der Interpretation. Angesichts der besonderen Bedeutung der Kontinuität und Qualität personaler Bezüge für die Wirkung erzieherischer Hilfen erscheint es allerdings sinnvoll, im Zusammenhang mit dem Interpretationsvorgang darzustellen, wie sich das alltagspraktisch ausprägt.

Verliererseite auf die Gewinnerseite. Vor diesem Hintergrund werden die Angst vor Neuem und die daraus resultierende Aufregung eines jungen Menschen vor so einem Prüfungstermin nachvollziehbar und verständlich.

Damit die Angst nicht überhand nimmt, dem Prüfling kurz vorher „in den Rücken fällt“ und er auf dem Weg zur Prüfung „verloren geht“, bedarf es sorgsamer und behutsamer Betreuung und Führung. In besonderen Fällen holt die hier angesprochene Ausbilderin hierfür die Jugendlichen zuhause ab und nicht selten direkt aus dem Bett.

Bei den Auszubildenden genießt diese Meisterin in hohem Maße Wertschätzung und Respekt. Aufgrund ihrer Mischung von Strenge und wohlwollender und fürsorglicher Zugewandtheit im Umgang mit den Jugendlichen, ihrem Fordern nach Anstrengung und Einhalten von Vereinbarungen auf der einen Seite und ihrer sehr weit gehenden persönlichen Bereitschaft, ihre Lehrlinge zu unterstützen andererseits, machen die Jugendlichen die Erfahrung, dass sich da jemand wirklich um sie kümmert. Sie sind für jemanden wichtig und da will jemand, dass sie erfolgreich sind. Der Erfolg und die Bedürfnisse der Jugendliche liegen dieser Meisterin am Herzen, sie lässt sich auf ihre Lehrlinge ein, lässt Beziehung zu und das spüren diese.

*S: Und (.) jetzt hatt' ich von meinem Bruder erfahren, dass mein Stiefvater gesagt hat, ich soll mein(.)e Ego beiseite schaffen und soll ihn anrufen und ich denk', dass er da, ich denk' nit, dass er da lügt, weil er weiß ganz genau, wie mich das trifft (I: Mh), wie des mit meim, des Thema mit meinem Stiefvater, dass, ich denk' auch nicht, dass er da irgendwie, irgendwie so'n Ding draus macht, dass er jetzt gesagt: „Hey, nee, komm', des machen wir jetzt mal und so, ich denk' schon, dass da was Wahres dran ist und ich wird' des auch machen, weil, dann werd' ich noch glücklicher wie ich jetzt bin, wenn ich mein Stief/, also wenn ich mit dem Stiefvater wieder in Kontakt wär'. (I: Mh) &*

Stefan bringt erneut und verstärkt seinen Stiefvater ins Spiel. Die Beziehung zu ihm scheint abgebrochen zu sein und es liegt Stefan viel daran, wieder mit ihm in Kontakt zu kommen. Er erklärt sein Verhältnis zu ihm und nähere Bedingungen der Beziehung zwischen den beiden nicht näher. Jedoch wird die emotionale Bedeutung für Stefan, den Kontakt mit seinem Stiefvater wieder herzustellen und von ihm anerkannt zu werden, sehr deutlich. Stefan möchte erfolgreich sein und in

den Augen seines Stiefvaters nicht als Versager dastehen. Hierbei übernimmt er aufgrund zumindest einseitiger emotionaler Nähe zu seinem Stiefvater den Wertekanon, den er von ihm kennt oder den er ihm unterstellt. Und er drückt unmittelbar und sehr klar aus, was er mit dieser Beziehung zu seinem Stiefvater außerdem verbindet.

S: *Weil, dann hätt' ich auch meine Geschwister bei mir, die mir sehr fehlen, ja, und jetzt kommt halt auch wieder die Zeit, jetzt kommt die Weihnachtszeit wieder, jetzt geht's mir wieder, jetzt wird's halt wieder so 'en bisschen, aber ich hoff', dass ich das halt alles (.) bisschen verarbeitet', irgendwie (I: Mh), weil es kommt ja mit meiner Mutter und des, des alles und so<sup>28</sup>. Weihnachten ist dann halt scheiße.*

Stefan bringt sehr deutlich zum Ausdruck, dass er sich Familienleben wünscht. Seine Mutter lebt nicht mehr und sein Vater kann ihm weder Vorbild sein noch emotionale Beheimatung bieten. Stefan vereinigt angesichts dieses Mangels seine Vorstellung von einem harmonischen Zusammenleben mit Mutter, Vater und Geschwistern und projiziert auf seinen Stiefvater das Bild einer familiären Integrationsfigur. Von ihm erhofft er für sich, dieses Vakuum gefüllt zu bekommen.

S: *...auch mein Bruder, mein Bruder war, war ja auch hier, der hat, der hat ein bisschen mit dazu beigetragen, dass ich nicht, dass ich nicht aufgabe, der hat mich da auch immer ein bisschen hochgeputscht. Wenn der gemerkt hat, wenn ich kein Bock hab' oder so, hat der halt immer gesagt: „Hey, Stefan, beiß, nimm' des Ding in die Hand und mach“.*

I: *Warst Du mal an 'nem Punkt, wo Du (?) (ein) alles hinschmeißen wolltest?*

S: *Schon oft. Z. B. da, wo mein Bruder geflogen ist, war ich an dem Punkt, wo ich gehen wollte, wo ich echt kein Bock mehr hatte, so. Da hat aber mein Bruder zu mir gesagt: „Ey, siehst Du Stefan, ich möchte' nit, dass Du gehst, bleib' oben. Und dann war's auch so (4 Sek.). Na, ich war (.) schon ziemlich oft war ich hier so, auf dem, da, wo ich des mit dem Alkohol und so, war ich auch schon oft so (.) dabei zu gehen. Dann hab' ich einmal, hab' ich irgendwie was weiß ich, Alkohol mit hoch gebracht hab', so, und dann wollt' ich dann auch gehen, dann hat ich dann*

---

<sup>28</sup> Stefans Mutter verstarb während seines ersten Aufenthaltes in der Einrichtung nach kurzer schwerer Krankheit im August 2003. Stefan brach wenige Wochen danach die Jugendhilfemaßnahme ab.

*auch kein Bock mehr. Dann hat aber auch mein Bruder gesagt, ich soll' wieder hierher. Und dann bin ich auch wieder gekommen, so. ...*

Stefan bekam viel Zuspruch von seinem Bruder, der während seines, mit Stefans Anwesenheit in der Einrichtung zeitgleichen eigenen Aufenthaltes und nach seinem Abbruch und Weggang seinen Bruder stets darin bestärkte, weiterzumachen, durchzuhalten, sich einzubringen und zu beteiligen. Wenn Stefan in der Stadt Alkohol besorgt und (...mit hoch...) in die Wohngruppe bringt, verletzt das eindeutig die Vereinbarungen, die er mit den Betreuern getroffen hat, dass in der Wohngruppe kein Alkohol getrunken wird.

Stefan hätte, wenn es ihm allein um den Konsum von Alkohol gegangen wäre, im Ausgang trinken und dann zurück in die Wohngruppe kommen können. Hat er aber nicht. Stefans Akzeptanz bei anderen Jugendlichen und sein positiver Status in der Gruppe ist eher durchschnittlich. Dass er ostentativ Alkohol mit in die Räumlichkeiten der Wohngruppe bringt, kann als das Bemühen verstanden werden, den anderen Jugendlichen zeigen zu wollen, was er sich traut und sich im vordergründigen Auflehnen gegen die Regeln der Wohngruppe von seinen Gruppenkameraden Anerkennung zu sichern. Er möchte gerne dazugehören.

Wenn wir darauf schauen, wie in Stefans Konstruktion sein Bruder auf ihn Einfluss nimmt und ihn dazu bewegt, nicht abzubrechen und wegzulaufen, dann finden wir dort keine Argumentsgrundlagen wie Zukunft, Perspektive mit Berufsausbildung oder gelingendes Leben. Sein Bruder sagt: „*Ey, siehst Du Stefan, ich möchte' nit, dass Du gehst, bleib' oben.*“ Stefans Verhalten darauf beschreibt er selbst mit: „*Und dann war's auch so.*“ Er stellt also dar, dass im Moment der Krise (...an dem Punkt, wo ich gehen wollte, wo ich echt kein Bock mehr hatte, so...) nicht sachliche Überlegungen ihm Halt und Orientierung gaben, also nicht seine Ziele und Vorstellungen über seine eigene Zukunft ihn davon abhielten, alles hinzuschmeißen und aufzugeben, sondern seine emotionale Bindung an seinen Bruder. Weil dieser nicht möchte, dass Stefan weggeht und abbricht, und weil er sagt, Stefan (...soll' wieder hierher...), bleibt dieser und macht, also regelrecht dem Bruder zuliebe, weiter. Damit stellt Stefan sich dar als in hohem Grade emotional ansprechbar und auch abhängig vom Zuspruch durch Menschen, die ihm nahe stehen. Das sind, zumindest unter Stress, höhere Steuerungs- und Bedingungsfaktoren für sein konkretes Agieren als rein sachliche und biographiestrategische Überlegungen.

### 6.1.2 Fallstrukturhypothese

Die Bedeutung familialer Bezüge, seine Wünsche nach Kontakt zu Familienmitgliedern und nach familiärer Harmonie markieren starke, emotional geankerte motivationale Faktoren für Stefans Veränderungs- und Entwicklungsanstrengungen. Seine Sehnsucht nach „normalen Verhältnissen“ ist sehr groß und die Fokussierung seiner Vorstellung, diese Lebensverhältnisse würden sich mit seinem Stiefvater und seinen Geschwistern realisieren lassen ist sehr engführend. Sein Einfluss darauf, die in seiner Phantasie sich abbildende Familienkonstellation Wirklichkeit werden zu lassen, ist als gering einzuschätzen.

Ob die Übernahme der von Stefan seinem Stiefvater zugedachte Rolle als Familienoberhaupt in dessen Lebensplanung passt, wissen wir nicht. Allerdings ist es eher unwahrscheinlich, dass dieser die acht in unterschiedlichen Einrichtungen untergebrachten Kinder seiner verstorbenen Frau aus den Heimen holen kann und will, um einen gemeinsamen Hausstand zu gründen. Stefan scheint sich an dieser Konstruktion einer Lebensperspektive festgebissen zu haben.

Bei seiner persönlichen Entwicklung und Veränderung profitiert er vom Zusammenspiel des konzeptionellen Rahmens und der strukturellen Bedingungen innerhalb der Einrichtung und dem Beziehungsaspekt. Eine zentrale Bedeutung ist den, im auf Unterstützung angelegten System, persönlichen, emotional geankerten Bindungen und Kontakten Stefans zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf der einen Seite und zu den anderen Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite beizumessen.

Ob die Strukturen und Bedingungen der Einrichtung dafür geeignet sind, Stefan und andere junge Menschen in ihrer Sozialisation zu unterstützen, bzw. anders gefragt, ob und in welcher Art und Weise und zu welchem Grad Stefan bereit und in der Lage ist, die Struktur zu nutzen und sich ihr „anzuvertrauen“, oder ob die Diskrepanz zwischen Stefans Lebenstraum und seinen kurz- und mittelfristigen persönlichen Realisierungsmöglichkeiten zu groß ist und sowohl Stefan als auch die Einrichtung überfordert, wird noch zu sehen sein.

S: *...der Mark steht auch ganz arg hinter mir, der ist auch schon traurig, dass ich weg bin von der Gruppe...*

S: *Also, das ist für mich schon wichtig, weil, wenn ich keine Bezugsperson hab', wo ich hingehen kann, wenn ich, wenn mich irgendwas bedrückt oder so,*

wenn ich, wenn ich mal irgendwas zum Reden brauch', dann, dann, fress' ich das alles in mich rein und dann, dann (.) kann sein, dass das alles wieder hoch kommt und dass ich wieder anfang' mit Kiffen und das will ich nicht.

S: Freizeit war klasse, da hab' ich halt auch noch mehr dazu gelernt, so, mit den Leuten zusammenzuhalten, wenn was ist.

I: Also, wie hast Du das gelernt in der Freizeit?

S: Ja, z. B. da in der Disco, da war, da gab's ein Stress mit dem Mark (I: Mh) und da kamen auch gleich alle, da hat der Mark Stress gehabt mit einem, da kamen auch gleich die ganze Gruppe und so, hat sich gleich hintern Mark gestellt und daran hab' ich schon gemerkt gehabt, dass so ne Freizeit schon was bringt, weil da lernt man sich besser kennen, da weiß man wie man normal privat ist, da ist man ja nicht auf dem (?) [Berg], da ist man ganz anders.

Mark war für ein Jahr ein Gruppenkamerad Stefans und erlebte dessen Wechsel in eine andere Gruppe der Einrichtung. Aufgrund von Stefans, im gegebenen strukturellen Rahmen, zunehmender Selbstständigkeit und Stabilisierung konnte er nach Absprache mit dem Jugendamt in eine Gruppe außerhalb der Einrichtung wechseln. Von dort aus kam er jedoch weiterhin täglich zur Ausbildung in die heimeigenen Werkstätten.

Wie Stefan über Zusammenhalt in der Gruppe spricht und davon, wie sich eine Gruppe bei einem Streit in der Disco hinter ein einzelnes Gruppenmitglied stellt, um es zu schützen, lässt eine Lesart zu, die in dieser Nuancierung auf den ersten Blick einen eher gewaltaffinen Streetgang-Habitus erkennt. Auf den zweiten Blick jedoch und vor dem Hintergrund, wie sehr sich Stefan bereits als emotional weich und erschütterbar hat erkennen lassen und an Beziehung und Freundschaft nicht nur interessiert, sondern darauf angewiesen, wird deutlich, dass es ihm bei der Schilderung der Situation in der Discothek nicht um als Freundschaft verbrämte Aggression geht. Für ihn steht bei der Schilderung dieser Szene der emotionale und fürsorgliche Aspekt der Freundschaftsbeziehung absolut im Vordergrund.

I: Mh, mh. Du hast ja, wenn Du jetzt sagst, 1 ½ Jahre, hast ja viel erlebt, hier im Augustinusheim, wie war das Leben so im Augustinusheim, all' die Regeln so?

S: & Ja, ich.

I: & Wie ging's Dir da?

S: Manche, mit manchen Regeln konnt' ich mit leben, z. B. der Ausgang z. B.. Ich, ich werd' 20 dieses Jahr, ich mein, als 20-jähriger kann man nicht mit so Regeln leben, von wegen, haja um 12 am Wochenende daheim sein oder so. Des,

*damit wollt' ich einfach am Anfang nicht leben oder so, aber ich hab' mich dann irgendwann mal mit abgefunden und sag: „Hey, horch' zu, Du bist hier, streng' Dich an, kommst in's betreute Wohnen, dann passt des, dann kannst sowieso weg, wann Du willst und so, so überhaupt, andere Regeln, z. B. Handy abgeben oder so, des ist natürlich auch Schwachsinn (I: Mh), das sind so Dinge (.), Drogentest find' ich gut, des find' ich sogar ganz gut, weil damit kann man einige unter Druck setzen, so, dass sie's Kiffen aufhören, ja, es gibt halt einige Dinge, die ich hier nicht mag, so.*

*I: Konnte man Dich damit auch unter Druck setzen? S'Kiffen aufzuhören.*

*S: & Nee, eigentlich nicht. Mich hat des nie interessiert. Ich hab' ganz genau gewusst, ey, wenn ich abpissen muss, ich bin positiv, scheiß drauf. Am Anfang, des hab' ich halt am Anfang gedacht, aber jetzt mittlerweile sag' ich: „Hey, nee.“ Ab und zu hab' ich schon noch die Versuchung, is, ist schon die Versuchung noch bisschen da, wo ich sag: „Hey, komm', jetzt kannst du mal eine rauchen, da wird schon nichts passieren.“ Aber dann irgendwo im Hinterkopf sag' ich mir so: „Ey, (?) (zwei) setz' des nicht auf's Spiel, du bist soweit gekommen, hör' auf damit.“ Und dann ist das auch wieder okay und dann ist das, das Thema für mich gegessen, aber so mit den Drogentests hab' ich eigentlich nie Probleme gehabt, weil ich immer, weil ich immer negativ war. Auch wenn ich gekiff't hab', war ich negativ und in der Hinsicht war ich auch eigentlich immer ehrlich zu den Erziehern, wenn sie mich gefragt haben: „Hast Du was geraucht?“, nachdem ich negativ getestet wurde, wenn der Strich nur leicht zu sehen war, hab' ich gesagt: „Ja, ich hab' was geraucht. Nur ich weiß nicht mehr, wann, dann war das Thema okay.*

Stefan benennt einige Regeln seiner Wohngruppe und dass er mit diesen Regeln nicht einverstanden ist. Sie leuchten ihm, zumindest teilweise, nicht ein und er erkennt in ihnen keinen Sinn (Ausgangsregelung, Handyregelung<sup>29</sup>). In der Kosten-

---

<sup>29</sup> Sonntags ist in allen Wohngruppen der Einrichtung spätestens um 24:00 Uhr Ausgangsende und die jungen Menschen müssen zu diesem Zeitpunkt in ihren Zimmern sein. Das betrifft auch die Volljährigen. Aufgrund der Erfahrung, dass die Jugendlichen und jungen Männer ohne diese Vorgabe erst im Laufe der Nacht oder gegen Morgen aus dem Ausgang zurückkamen und am Montag darauf in der Schule und in den Werkstätten wegen ihres Schlafdefizites hinsichtlich ihrer Konzentrationsfähigkeit und -bereitschaft sehr beeinträchtigt waren, wurde diese Eingrenzung eingeführt.

Mobiltelefone werden vor der Nachtruhe eingesammelt, von den Erziehern im Büro aufbewahrt und am anderen Tag nach Schulschluss bzw. nach Feierabend der Werkstätten wieder ausgegeben. So wird dem Handygebrauch in den Schulstunden und an den Maschinen in den Werkstätten vorgebeugt. Auch das ist eine Restriktion, die erst eingeführt wurde, nachdem es in den Klassenzimmern nicht mehr möglich war zu unterrichten, wenn gleichzeitig mehrere Jugendliche mit ihren Telefonen spielten, telefonierten oder SMS sendeten und empfangen.

Nutzen-Abwägung kann er diese Regelungen und Restriktionen allerdings integrieren und sich dazu entscheiden, sie zu akzeptieren. Ohne dass er es an dieser Stelle erwähnt, mag bei seinen Überlegungen mitschwingen, dass er im Gefängnis wesentlich stärkeren Restriktionen ausgesetzt war. Es ist davon auszugehen, dass er diese Erfahrung in dem Sinne in seine Biographie einbaut, dass er vor diesem Hintergrund bereit ist, sich mit den genannten Regeln zu arrangieren.

Seine Ausführungen zum Thema Drogenkonsum sind an dieser Stelle auf den ersten Blick nicht eindeutig. Kiffen attribuiert Stefan zumindest „offiziell“ selbst mehrfach und eindeutig negativ. Ein Kriterium für Erfolg ist für Stefan, nicht zu kiffen. Das ist jedoch ein Wert, der zunächst von außen, von den Betreuern der Einrichtung an ihn herangetragen wird, bzw. mit dem er konfrontiert wird, mit der klar formulierten, an ihn adressierten Erwartung, keine illegalen Drogen zu konsumieren. Zeitgleich, also in derselben Lebensphase macht er die Erfahrung, dass er im bekifften Zustand weder die Anforderungen der Gesellschaft erfüllen kann, noch den Zielen, die er selbst erreichen will, näher kommt.

Er erklärt, dass die Drogenscreenings ihm stets völlig gleichgültig gewesen seien und nicht den Effekt auf ihn gehabt hätten, ihn dahingehend zu beeinflussen, seinen Drogenkonsum zu reduzieren oder gar einzustellen. Gleichzeitig betont er jedoch, dass er *„...mit den Drogentests ... eigentlich nie Probleme gehabt...“* habe und *„...immer negativ war...“*. Wenige Sätze später stellt er im gleichen Erzählfluss dar, dass er auch nie ein Problem darin gesehen habe, den Erziehern zu berichten, dass er gekifft habe.

Hier folgt er seiner eigenen Begründungslogik, die es ihm ermöglicht, sich gegenüber dem Interviewer, und insbesondere gegenüber sich selbst bei diesem Aspekt und generalisierend darüber hinaus als absolut autonom, deutungsmächtig und selbstwirksam darzustellen. Was seine persönliche Bewertung von Drogenkonsum belangt, scheint er hin und her gerissen zu sein. Allgemein bzw. wenn es um den Konsum anderer geht, findet er es gut, richtig und auch effektiv, wenn jugendliche Drogenkonsumenten *„...unter Druck...“* gesetzt werden, *„...damit sie das Kiffen aufhören...“*.

---

In den Werkstätten ist es aus sicherheitstechnischen und fürsorgepflichtigen Gründen nicht zu verantworten, dass insbesondere bei den holz- und metallverarbeitenden Berufen die Auszubildenden zum Beispiel mit einer Hand ein Werkstück in der Bandsäge oder in der Esse haben und gleichzeitig telefonieren.

Allerdings gilt das nicht für ihn. Für sich selbst scheint er andere Maßstäbe anzulegen und seinen eigenen Konsum eigentlich gut und unproblematisch zu finden. Hierzu gehört es auch, dem Interviewer zu suggerieren, die Erzieher hätten seinen laissez-fairen Umgang mit Drogen vollkommen in Ordnung gefunden und ihn gewähren lassen, als gäbe es eine mit den Erziehern auf Augenhöhe getroffene Vereinbarung, die den Konsum von Drogen zumindest eher toleriert.

Im gleichen Absatz berichtet er jedoch außerdem von der Versuchung, der er sich „...*ab und zu...*“ gegenübersehe. Als hilfreich dabei, dieser Versuchung, Drogen zu konsumieren nicht nachzugeben, bezeichnet er eine Art innere Stimme („...*irgendwo im Hinterkopf...*“), welche ihm die bereits erreichten Erfolge vor Augen führt und gleichzeitig das Risiko, diese positiven Ergebnisse wieder zu verlieren. Allerdings lässt Stefans Argumentation erkennen, dass er seinen Erfolg nicht durch den Drogenkonsum selbst gefährdet sieht, weil zu befürchten wäre, dass dieser in träge, antriebschwach, unkonzentriert usw. macht und jegliche Motivation zerstört. Die Gefahr besteht für ihn lediglich in der Sanktion („...*da wird schon nichts passieren...*“). Stefan würde schon gerne ab und zu Cannabis rauchen. Allerdings ist ihm das Risiko, im Rahmen eines Drogenscreenings "erwischt" zu werden und dann subjektiv Nachteile zu haben, zu hoch.

Die Ambivalenz in Stefans Auslassung über Drogenkonsum lenkt den Blick noch einmal zurück zu seiner Einschätzung bezüglich der übrigen Regelungen im Heimalltag. Dass Drogenkonsum von Jugendlichen durch pädagogisch professionell tätige Erwachsene negativ bewertet wird, ist für Stefan in Ordnung, soweit die daraus resultierenden Interventionen und insbesondere Restriktionen nicht ihn selbst betreffen. Übertragen wir dieses Denkmuster interpretativ auf die in der letzten Interviewsequenz zur Sprache gekommenen Regeln, könnte daraus abgeleitet werden, dass Stefan die angesprochenen Regeln für andere befürwortet, sich selbst aber davon ausnimmt.

### **6.1.3 Fallstrukturhypothese**

Stellen wir Stefans, im häufig etwas euphorisch anmutenden Duktus getroffenen Äußerungen dem Bild gegenüber, das er bisher von sich vermittelt hat und versuchen zu verstehen, wie er selbst sich seine Situation erklärt. Stefans abweichender und rebellierender Habitus ist seinem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zur Peerkultur und nach Status geschuldet und überlagert in seinem breitbeinigen

Auftritt eine gewisse emotionale Heimatlosigkeit bzw. eine emotional zumindest instabile Lebensgrundhaltung. Zwar gibt es die Beziehungen zu seiner Freundin, zu seinem Bruder und in Anbahnung evtl. zu seinem Stiefvater, jedoch Stefans akute Sehnsucht nach familiärer Geborgenheit und warmem Nest können die nicht erfüllen.

Durch das vorläufige außer Vollzugsetzen des Haftbefehls und die richterliche Auflage, sich in stationäre Unterbringung zu begeben und dort sämtliche Weisungen seiner Betreuer zu befolgen, erhält Stefan die Möglichkeit, seine unterbrochene Ausbildung in der Einrichtung fortzusetzen. Die strukturellen Rahmenbedingungen und Vorgaben der Einrichtung erfüllen mehrere Funktionen. Zunächst sorgen sie dafür, dass Stefan nicht seinen eigenen Ambivalenzen ausgeliefert ist, was das Einhalten von Vereinbarungen und das stringente und ausdauernde Verfolgen von Zielen anbelangt, sondern geführt und unterstützt wird und unmittelbare Rückmeldungen darüber erhält, was der Erreichung der von ihm selbst definierten und angestrebten Zielen dienlich oder schädlich ist. Stefan beugt sich zunächst zähneknirschend den Regeln und normativen Setzungen.

Es ist davon auszugehen, dass er diese Einschränkungen als sekundäre Motivation hinnimmt, im Sinne von "Die geben mir die Chance zur Ausbildung, dafür halte ich mich an deren Regeln, auch wenn ich diese Regeln persönlich nicht gut finde und auch eigentlich gar nicht brauche."

Die Strukturen unterstützen das Bemühen der Menschen, die hinter diesen Strukturen stehen, also die Mitarbeiter und pädagogisch Professionellen (quasi durch die Hintertür) durch ihr persönliches Engagement Stefan dabei zu unterstützen, auch emotional „anzudocken“.

Das Zusammenspiel von Strukturen und normativen Setzungen einerseits und persönlichem Engagement und Identifiziert sein<sup>30</sup> andererseits in der

---

<sup>30</sup> Dass Engagement und persönliche Beziehung zur Klientel in der sozialen Arbeit konstitutive Elemente sind und immer sein müssen ist dem Autor klar.

Hier geht es darum, herauszustellen, dass es Settings gibt, in denen „die Arbeit“ nicht mit Beziehung beginnt, sondern mit Struktur. Wenn ein junger Mensch in seinen ersten vierzehn Lebensjahren in drei Pflegefamilien und vier Jugendhilfeeinrichtungen lebte, im Anschluss daran in das fünfte Heim kommt, dort seinen fünften Bezugserzieher, seinen zehnten Psychologen und seinen fünfundzwanzigsten Gruppenbetreuer kennen lernt, darf nicht erwartet werden, dass dieser Jugendliche unmittelbar bereit ist, sich erneut auf aus seiner Sicht in ihrer Tragfähigkeit zumindest fragwürdige und prognostisch eher brüchige Beziehungen einzulassen.

Natürlich darf einem Menschen in einer Lebenskrise, (zum Beispiel bei einer Aufnahme in eine Jugendhilfeeinrichtung) nicht repressiv begegnet werden, sondern ausschließlich und explizit wohlwollend. Und gleichzeitig braucht es ein klares, transparentes, nachvollziehbares

beschriebenen Zusammensetzung schafft die Bedingungen für Stefan, sich auf das Angebot einzulassen, sich für Beziehung zu öffnen, sie zuzulassen und mitzugestalten.

*S: Ich sag' das auch, wenn ich hier bin, benimm' ich mich wie ein Vollidiot, ganz ehrlich, aber wenn ich, wenn ich alleine bin, mit den Leuten weg bin, dann benimm' ich mich ganz anders, weil, da bin ich draußen, da bin ich nicht hier. Hier ist mir scheißegal, wie, wie des, wie des hier abläuft, so, mit dem Ding. Was ich hier für 'nen Dreck babbel oder so, keine Ahnung, irgendwie, (?) (zwei) ob ich mit dem (?) (Davi) meine Scherze mache oder mit dem Andreas meine Scherze mach' oder so, aber wenn ich draußen bin, das haben auch schon viele gesagt, ich bin ganz anders, wenn ich draußen bin, wie wenn ich hier bin und das ist einfach des, des hab' ich auch in der Freizeit gemerkt, da waren einige ganz anders drauf wie sie eigen/ wie sie hier sind.*

Stefan vollzieht hier eine explizite Trennung zwischen dem Leben innerhalb der Einrichtung ("auf dem Berg") und außerhalb ("draußen", "privat"), wenn er mit Freunden unterwegs ist.

In diesen heftigen Abgrenzungsäußerungen ist ein Bruch zum bisherigen Interviewverlauf zu erkennen. Bisher vermittelt Stefan dem Interviewer eher, dass er bis auf wenige einzelne Aspekte (Regeln), im Großen und Ganzen doch zufrieden ist mit sich und seiner Situation. Er betont immer wieder, dass er stolz ist auf seine Erfolge und seine positive Entwicklung und sich im Einvernehmen befindet mit der Einrichtung, und einzelnen Personen die dort arbeiten, sogar dankbar ist für die Unterstützung, die er von diesen Menschen erhält.

Stefan scheint sich selbst in dieser Lebensphase in zwei verschiedenen Rollen zu erleben und sich mitten in einem Veränderungs- und Aneignungsprozess zu befinden. Um diesen Gedankengang zu verdeutlichen, können diese beiden Rollen polarisierend betrachtet werden. Die Rolle, die er "spielt", wenn er außerhalb der Einrichtung zum Beispiel mit Freunden Freizeit verbringt, ist seine "alte" Rolle, mit subkulturell geprägtem, pseudo-coolem, hedonistisch verklärtem, „easy-going-Lifestyle“-Habitus und gefühlter uneingeschränkter Autonomie. Tatsächlich ist jedoch die Grundlage dieses Lebensgefühls Stefans seine verzerrte Wahrnehmung

---

Regelwerk, ohne mit einer Beziehungserwartung verknüpft zu sein. Das vermittelt vor dem Hintergrund des oben beschriebenen biographischen Erfahrungshorizontes mehr Orientierung und Sicherheit als unkalkulierbare Beziehungsanforderungen und bietet in einer von Ungewissheit geprägten Lebenssituation bzw.-phase zunächst Stabilität, Kontinuität und Verlässlichkeit.

gesellschaftlicher und sozialer Realitäten einerseits, und gleichzeitig die krasse Fehleinschätzung eigener Kompetenzen und Möglichkeiten. In dieser Verfassung hat Stefan jahrelang gelebt, ohne jedoch aus eigener Kraft ein Setting kreieren zu können, das ihm tatsächlich eine realistische und prognostisch erfolgreiche Zukunftsperspektive eröffnet hätte.

Vielmehr landete er wegen mehrerer Einbrüche, Diebstähle und BTM-Delikte in Untersuchungshaft. Der Haftbefehl wurde vorläufig außer Vollzug gesetzt und Stefan kam auf richterliche Weisung in die stationäre Jugendhilfe. Dort beginnt er und bemüht sich, eine andere Rolle zu übernehmen, die von ihm neue, seiner alten Rolle eher fremde Verhaltensweisen und Haltungen erwartet. Dass er sich plötzlich und unvermittelt im Interview so explizit von diesen Verhaltensweisen abgrenzt, indem er sie extrem negativ attribuiert, kann als das Bestreben verstanden werden, die gefühlte Autonomie der alten Rolle nicht zu verlieren, sondern aufrecht zu erhalten, in dem sie immer wieder aktiviert wird und sei es nur verbal.

Stellt man die extremen Äußerungen Stefans aus dieser Interviewsequenz dem Gesamtinterview gegenüber, das eher geprägt ist von seinen ausdrücklich befürwortenden, akzeptierenden und integrativen Bewertungen in Bezug auf die Eignung des Settings, seiner persönlichen Entwicklung förderlich zu sein, wird erneut Stefans Ambivalenz deutlich. Es scheint ihm einerseits bewusst zu sein, dass die Verhaltensweisen aus seiner Vergangenheit nicht Erfolg versprechend sind, sondern seine soziale Assimilation im Hilfesystem ihn eher dabei unterstützt, sich auf die Realisierung seiner Wünsche und Lebensträume (Ausbildung, eigenes Unternehmen, Familiengründung,...) hin zu entwickeln. Gleichzeitig erlebt er jedoch angesichts der dafür notwendigen Anstrengungen und der damit verbundenen Forderungen, u.a. sich an Vereinbarungen zu halten und sich Regelungen zu unterwerfen, subjektiv einen schmerzlichen Autonomieverlust.

*S: ... (?) (zwei) Ich sag, ich sag immer, also das hab' ich schon der Frau Beck schon sehr oft gehört, z. B. ich seh' Jugendliche, die haben hier oben kein Bock. Des, des find' ich einfach dumm, weil die besetzen (?) (zwei) tausend andere Jugendliche, die keine Ausbildungsstelle haben oder so und die besetzen da drüben oder überhaupt in den ganzen Gewerken den Platz für jemand, der vielleicht was reißen will und das find' ich einfach, das find' ich einfach nicht okay, das find' ich nicht fair gegenüber anderen. Da sollt man dann schon gucken, dass, dass man da 'ne Einheit, find' ich, einfach 'ne Einheit schafft. Ich mein', wenn da*

*keiner Bock hat und man merkt des, da der kein Bock hat, sollt man einfach sagen: „Hey, die Türen stehen offen, Du kannst gehen, fertig.“ Weil, ich find’ einfach, man sollt’ anderen Jugendlichen, die was reißen wollen, ’ne Chance geben, was zu machen.*

Stefan spiegelt die Haltung seiner Meisterin, bewertet sie für sich als positiv und macht sich deren Einstellung und Meinung zueigen. In dieser Ausbilderin erlebt Stefan eine Frau, die einerseits sehr häufig mit ihm in die Auseinandersetzung geht und ihn mit Verhaltensweisen konfrontiert, die seinem Ziel, eine Berufsausbildung bis zum Abschluss "durchzuziehen" abträglich erscheinen. Und gleichzeitig macht er die Erfahrung, dass die emotionale Komponente dieses Meisterin-Schüler-Verhältnisses geprägt ist von Verlässlichkeit, Unterstützung, Förderung und menschlichem Interesse, sogar Fürsorge. Außerdem ist hoch zu gewichten, dass Stefan seine Mutter erst vor kurzer Zeit verloren hat und mehr als geneigt sein wird, zuzulassen, dass eine fürsorglich agierende Vorgesetzte zumindest im Ansatz einen kleinen Teil dieser Lücke schließt.

Weiter im Text argumentiert Stefan moralisch normativ und nimmt die Setzung vor, dass jemand, bei dem nicht beobachtet werden kann, dass er sich anstrengt und die bestehenden Angebote nutzt (*...Jugendliche, die haben hier oben kein Bock... ..das find’ ich einfach, das find’ ich einfach nicht okay, das find’ ich nicht fair gegenüber anderen...*) falsch handle, weil er anderen, potenziell Interessierten den Platz wegnehme. Junge Menschen, die sich in schwierigen persönlichen Lebenssituationen befinden, werden nach Stefans Ansicht daran gehindert, unter Zuhilfenahme der Möglichkeiten einer Jugendhilfeeinrichtung sich selbst im Rahmen einer Berufsausbildung persönlich weiter zu entwickeln und sich eine Perspektive für gesellschaftliche Teilhabe zu erarbeiten.

Die Differenzierung zwischen nicht nutzen wollen und nicht nutzen können und die Darstellung der jeweiligen Begründungszusammenhänge nimmt er hier nicht vor. Denen, die diese Möglichkeiten nicht nutzen, aus welchen Gründen auch immer, solle man die Tür weisen und sie gehen lassen.

Stefans Begründungslogik berührt die Dynamik von bzw. das Spannungsfeld zwischen Erziehung und (vs.) Sozialisation. Auf den Punkt gebracht drückt er aus, dass jemand, der sich nicht entwickeln will, nicht dazu gezwungen werden kann. Ihn scheint bei dieser Überlegung sehr die Erinnerung an seine eigene frühere Situation im Gefängnis zu bewegen und seine damalige Not. Seinem Wunsch nach

Veränderung (zunächst der konkreten Situation) wurde entsprochen, er erhielt die Chance zum Neustart und war bereit und in der Lage, diese Möglichkeit zu ergreifen.

S: *Und es, na ja, und andere, ich mein', man kann hier schon viel erleben, das Gate<sup>31</sup> z. B. ist klasse, das ist z. B. auch 'en Erlebnis, ich war noch nie oben, war jetzt auch das erste Mal mit der Malerei dann, das war klasse, hat mir auch ganz gut gefallen, Europapark z. B., so Dinge, (.). Sie machen halt viel, sie machen halt viel Freizeit so, die Turniere mit der Fußball-AG. (I: ((Zustimmend)) Ja+). Da kann man dann auch mal zeigen: „Hey, ich will was reißen“. Ich will z. B. jetzt da, wo wir unten waren, ich war ja da auch dabei bei dem Turnier in Sinzheim, und wollten wir eigentlich den ersten Platz haben, aber leider nur den zweiten geschafft, waren wir zwar ein bisschen enttäuscht, aber wir haben gut gespielt und ich sag' einfach: „Hey, dabei sein ist alles, was soll des? Was soll ich mich aufregen?“ Andere haben sich aufgeregt, weil wir nur zweiter wurden. Was soll ich mich da aufregen?*

S: *...ich seh's mal ganz locker, hier gibt's vielleicht schon oft mal noch Streitigkeiten mit irgendwelchen Leuten, aber ich mein, das kann man anders erklären, wie mit schlagen. Und das, da find' ich auch gut, dass sie die Box-AG hier haben und so. Für Leute, die die Aggressionen haben. Da können sie ihre Aggressionen 'rauslassen und nicht an irgendwelchen Leut' wie ich z. B. Ich hab' zwar auch als mal meine Ticks, aber ich wurd' hier glaub' einmal nur handgreiflich, aber das weiß, halt handgreiflich, da hat halt einer 'ne Ohrfeige gekriegt, aber sonst wurd' ich hier nie handgreiflich, weil ich sag', Gewalt bringt nichts, weil da erzeugst Du bei dem anderen nur noch mehr. Und dann ist der irgendwann gereizt und pumpt dem eine 'rein und des muss nicht sein, des isch der falsche Weg und das sag' ich auch jedem hier...*

Stefan macht sehr positive und wertschätzende Aussagen über die Angebote der Einrichtung und in seiner Schilderung der Fußballturniererlebnisse betont er seine persönliche, sportlich-faire Sichtweise der Sportveranstaltung und sein hauptsächlich am Gedanken des „Dabei-Sein-Ist-Alles“ orientiertes sportliches Engagement.

Er grenzt sich damit von seinen Mitspielern aktiv ab, die nach seiner Schilderung das Spiel nicht so locker sahen wie Stefan selbst, sondern verbissen kämpften und mit dem zweiten Platz nicht zufrieden waren. Stefan hingegen gibt sich entspannt,

---

<sup>31</sup> Hochseilparcour Gate e.V. (Großer Abenteuerturm Ettlingen)  
Seite 103 von 235

heiter-gelassen und konstruiert mit dieser Darstellung seine gefühlte Überlegenheit bzw. seinen generellen Wunsch nach Überlegenheit gegenüber seinen Mitspielern.

In der nächsten Sequenz sind seine Äußerungen auf den ersten Blick eher widersprüchlich. Einmal befürwortet er das Antigewalttraining (Box-AG) der Einrichtung als die richtige Maßnahme für (... *Leute, die die Aggressionen haben. Da können sie ihre Aggressionen rauslassen...*). Sich selbst allerdings nimmt er von dieser Zielgruppe aus und tritt eher als Missionar der gewaltfreien Konfliktklärung auf. Gleichzeitig berichtet er, dass er selbst ebenfalls bereits handgreiflich geworden sei und eine Ohrfeige verteilt habe. Er relativiert dies zwar unmittelbar (...*aber ich wurd' hier glaub' einmal nur handgreiflich... aber sonst wurd' ich hier nie handgreiflich...*), ohne jedoch seinen eigenen Widerspruch aufzulösen.

Hier erlaubt das Textmaterial dennoch nicht den Schluss, Stefan kaschiere seine eigene, evtl. latent mehr oder weniger vorhandene Gewaltbereitschaft. Vielmehr wird erneut sein Bestreben augenfällig, sich von anderen Jugendlichen abzugrenzen und damit seine Konstruktion, sich nicht als zu den Jugendlichen gehörig fühlen zu wollen, die Probleme haben und entsprechende Unterstützung brauchen. Er will souverän sein, kompetent, erwachsen und erfolgreich.

S: *Oa. Mein Zukunftstraum ist auf jeden Fall mal irgendwann, wenn ich genug Kohle hab', den Meister machen, auf jeden Fall und dann vielleicht sogar 'ne Firma aufmachen. Des ist mein absoluter Zukunftstraum und auch Kinder haben (.) mit meiner Freundin jetzt,...*

S: *...ich hab' mir des einfach als Ziel gesetzt, ob ich es jetzt schaff' oder nit, es ist egal, aber ich setz' mir's einfach mal als Ziel und nimm's mal irgendwann, irgendwann, was weiß ich, in 10, 10 Jahren nimm' ich's einfach mal in Angriff und probier', probier's einfach mal und wenn ich nicht schaff', ich hab' trotzdem mein Geselle und kann trotzdem was machen, also (.) des isch auf jeden Fall...*

S: *Mein Traum, mein, mein allergrößter Traum wär' natürlich irgendwann mal Rapper zu werden, auf jeden Fall, weil ich bin da so (I: Mh) der Hip-Hopper ((Fahrzeuggeräusche)) und des möchte' ich auf jeden Fall mal, an/, auch mal probieren, dass ich so Demos aufnehm' und die mal wegschick', irgendwie an irgendwelche Plattendinger da, Plattenfirmen und so, vielleicht wird was draus. Ich würd' mir's wünschen, weil des isch schon lange, lange mein großer Traum.*

I : *Hast Du an dem Traum arbeiten können, hier im Augustinusheim?*

S: Ja natürlich, durch die Medien-AG auch...

Als allergrößten Traum benennt Stefan seinen Wunsch, Rapper zu werden. Neben dem "bürgerlichen" Traum (Job, Familie gründen) und dem Wunsch nach dem ganz normalen Leben gibt es noch den wilden Traum nach flippigem Musikerdasein und ungezügelterm Szeneleben. Diesen Wunsch nennt er aber an zweiter Stelle, er scheint ihm zwar wichtig, jedoch nicht existentiell wichtig zu sein. Aber er pflegt ihn gerne und nutzt die Möglichkeit im Rahmen der Struktur der Einrichtung dieser Neigung zu folgen und seine kreativen und musikalischen Potentiale und Fähigkeiten auszubauen.

Er hat die Gelegenheit, neben der beruflichen Orientierung und sozialen Entwicklung, im Rahmen von Freizeitgruppen seiner Neigung entsprechend selbstwirksam zu sein, und, jenseits der Erwartungen und Pflichten des Erwachsenendaseins sich identifikatorisch in einem für ihn wichtigen Lebensbereich auszuprobieren, kreativ zu sein, zu experimentieren und Erfahrungen zu machen. Hierbei erlebt er, dass er in seinen persönlichen Interessen angenommen und wertgeschätzt, unterstützt und gefördert wird. Es stehen ihm Freiräume zur Verfügung in denen er seine Autonomie legal und sozial adäquat leben und ausdrücken darf.

S: *Man hat alles, man hat alles, man hat sein Essen, man hat sein Zimm/, also sein eigenes Zimmer, in was für einem Heim gibt's des, wo man Einzelzimmer hat (I: Mh). Ich kenn' kaum Heime, wo man vielleicht ein Einzelzimmer hat. Y-Heim, hat Einzelzimmer, aber ich weiß, aber es gibt viele Heime, die keine Einzelzimmer haben, da ist man zu zweit in einem Zimmer (I: Mh). Und deswegen is' hier schon, auf jeden Fall, ein gutes Plätzchen, so (I: Mh), ich empfehl's jedem so. Ich hab' so damals, der Meier, des sind ja beide meine Cousins, denen ihre Mutter hab' ich's empfohlen, und die sind jetzt auch beide hier (I: Mh), also ich kann's nur empfehlen, so.*

S: *...es war auf jeden Fall 'ne schöne Zeit, so...*

Stefan will etwas Gutes über die Einrichtung sagen. Er hebt dafür unter anderem hervor, dass es "alles" gibt, dass "...man sein Essen... hat.." und dass die Jugendlichen in Einzelzimmern untergebracht sind. Er nimmt diesen Aspekt als Kriterium, um die Einrichtung als "...ein gutes Plätzchen..." und ausdrücklich positiv darzustellen. Nun gehören einerseits in modernen Jugendhilfeeinrichtungen

mittlerweile Einzelzimmer zum Standard und gleichzeitig sagen jedoch Unterbringungsmodalitäten nichts über die Güte und den Wert von Konzeptionen und Programmen aus.

Daher ist Stefans Aussage zunächst als sein subjektiv emotional positiv belegtes Verhältnis zur Einrichtung zu sehen, und als sein Bemühen, dieses Verhältnis im Interview explizit zu machen. Er macht damit deutlich, dass er, von einigen Regeln abgesehen, im Großen und Ganzen zufrieden ist und die Angebote, Struktur und Rahmenbedingungen als Unterstützung wahrnimmt.

S: *& Es gibt, es gibt nichts, des man nicht klä/, es gibt nichts, das man nicht klären kann, z. B. jetzt, ich hab' ja jetzt am 12. Dezember Geburtstag (I: Mh) und des ist ja Montag und ich hab' da grad' Schule und da hab' ich jetzt oben in der AWG gefragt: „Hey, kann man des vielleicht machen, dass ich z. B., dass ich nicht sonntags hier komm', sondern montags nach der Schule dann komm', dass ich also von Sonntag auf Montag noch bei meiner Freundin bleiben kann, weil ich gern Sonntagsabends noch mit meiner Freundin und noch 'en paar anderen Leuten bisschen weggehen würd', bisschen so 'rein, so leicht 'reinfeiern will halt. Nicht übertrieben, so im, im engsten Kreise halt mit Bekannten...*

Hier handelt es sich um eine Lebensfrage von Stefan: sich im Rahmen halten. Er formuliert sein Bedürfnis am Beispiel seiner Geburtstagsfeier, die er gerne (*Nicht übertrieben, so im, im engsten Kreise halt mit Bekannten...*) feiern will. Es ist für ihn bedeutsam, einen engsten Kreis zu haben, einen Rahmen, in dem er sich geborgen fühlt und der ihm Sicherheit, Orientierung und Halt gibt. Seine Biographie (siehe Kurzbiographie Stefan) zeigt auf, dass das eines von Stefans Lebensthemen ist, weil eben dieser Rahmen, bzw. dieses „Nest“ ihm in seiner Kindheit und Jugend bei weitem nicht in der Intensität zur Verfügung stand, wie er das für eine emotional genährte Entwicklung gebraucht hätte.

#### **6.1.4 Fallstrukturhypothese**

Stefan steht an der Schwelle zum Erwachsenendasein und zeichnet von sich das Bild, wie er sich selbst sieht bzw. sehen will oder wie er sich wünscht, einmal zu sein und erfolgreich im Leben zu stehen. Gleichzeitig kämpft er mit seiner bereits mehrfach sichtbar gewordenen Ambivalenz auf mehreren Ebenen und scheint verschiedene Dissonanzen für sich nicht aufgelöst zu bekommen.

Er will innerhalb seiner Peergroup dazugehören und ein anerkanntes vollwertiges Mitglied sein und gleichzeitig fällt es ihm schwer, sich als Gleicher unter Gleichen zu betrachten. Er sieht sich gerne als denjenigen, der im Gegensatz zu den Anderen im Grunde alles selbst gut geregelt bekommt und eigentlich niemanden braucht, der ihm hilft oder ihn unterstützt. Von dieser Position aus kann er anderen Jugendlichen Ratschläge für deren Entwicklung geben, ohne dies von anderen für sich selbst annehmen und integrieren zu müssen.

Er erkennt die Notwendigkeit und die Vorteile seiner Integration in sein gesellschaftliches Microsystem, befürchtet aber, dadurch seine Autonomie zu verlieren. Regeln findet er gut und richtig, allerdings hauptsächlich für andere, nicht für sich selbst. Das wird deutlich beim Thema Drogenkonsum. Für sich selbst sieht er darin kein Problem, findet es aber richtig und legt Wert darauf, dass andere Jugendliche nicht konsumieren und insistiert nach eigenem Bekunden bei seinen Kameraden auch entsprechend (*...und au' des mit dem Kiffen. Ich hab' mich z. B. der Gruppe bei mir, (.) äh, äh viel dafür eingesetzt, für'n Markus, für'n Jochen, für'n Daniel, dass die nit kiffen...*).

Stefan möchte selbst souverän, erwachsen, erfolgreich usw. sein und stößt dabei immer wieder an die Grenzen und Hürden seiner eigenen Kapazitäten und der realen Gegebenheiten.

Er hat für sich ein Bild davon, wo es mit ihm hingehen soll und ist motiviert, seine Ziele irgendwann zu erreichen (*...also ging schon schnell rum, so, ich hätt's nicht gedacht, dass es so schnell geht, dass ich (.) (?) (fünf) hab' ich nächste Woche, die nächsten drei Wochen, vier Wochen Schule und dann ist schon das 1. Halbjahr rum und dann hab' ich noch ein halbes Jahr und dann bin ich fertig und deswegen, ich möcht' mir des, des halbe Jahr hab' ich mir ein Ziel gesetzt, möcht' ich mir nicht versauen, ich möcht' meine Gesellenprüfung schaffen, so gut wie es geht und des werde ich auch durchziehen (I: Mh), und davon hält mich auch nichts mehr ab...*).

Erschwert wird ihm sein Weg einmal durch seine Ambivalenzen, die sich als Schwierigkeiten mit und in den „kleinen Dingen des Alltags“ manifestieren, wenn es zum Beispiel um die Abläufe und Prozesse in der Ausbildungswerkstatt geht und um organisatorische und zwischenmenschliche Aspekte, Notwendigkeiten und Vereinbarungen des Zusammenlebens in der Wohngruppe.

Gebremst wird Stefan außerdem durch seine labile emotionale Befindlichkeit, die stark davon abhängig ist, in welchen personalen Netzwerken er sich befindet und

wie eng er sich dort emotional eingebunden und beheimatet gefühlt. Er ist darauf angewiesen, im „richtigen“ Umfeld mit den „richtigen“ Leuten im Sinne von prosozial stabilisierend, zusammen zu sein. Hier sind erneut die bereits diskutierten strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtung und die personalen Bindungen zwischen Stefan und Mitarbeitern/Innen angesprochen.

Zentrale Aspekte sind die Dynamiken der Peer Group, in der Stefan sich bewegt und deren methodisch kultivierte Prozesse, innerhalb derer und durch die Stefan Unterstützung von seinen Peers erhält und es für ihn möglich ist, sich zu orientieren. Er kann sich auf seine Ziele hin entwickeln, indem er sich, parallel zu den entsprechenden berufsbezogenen Inhalten Bildungsgüter wie soziale Kompetenz, soziale Perspektive, Konfliktmanagement, Kontingenz usw. aneignet.

*S:...weil ich hier erstens viel gelernt hab'. Ich hab' gelernt, meine Aggressionen unter Kontrolle zu kriegen ... und noch vieles andere. Ich hab' gelernt, auf meinen eigenen Füßen zu stehen ... und des ist einfach gut.*

*S:...Und man lernt hier, was ich au' noch sagen will, man lernt hier einfach au', mit andern Menschen besser zu kommunizieren, überhaupt zusammen zu leben...*

*S:...hier le/, hier (.) lernt man des einfach, mit andern Menschen besser umzugehen...*

*S:...hier wird au', hier wird au' noch mal bi/, noch mal mehr auf das soziale Verhalten der ein/, einzelnen Jugendlichen geguckt und des find' ich einfach gut.*

*S: ...weil manch/, draußen in manchen Familien gibt's des gar nicht, wo dann darauf geachtet wird...*

Hier wird deutlich, dass methodisch ausgerichtete und theoretisch rückgebundene Heimerziehung nicht nur für Betreuung und Erziehung zuständig ist, sondern ganz im Sinne der Leipziger Thesen auf die ganzheitliche Förderung und Entwicklung des jungen Menschen, auf die Entfaltung seiner Leistungspotentiale zielt, bis hin zur Unterstützung zur gelingenden Lebensführung und daher als Ort der Aneignung, als Bildungsort zu sehen ist (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002 und vgl. Treptow, 2008).

## 6.2 Patricks Interview

*I: Wie war's und wie ist es für Dich im St. Augustinusheim zu leben?*

*P: Also, das kommt irgendwie drauf an, weil (.) ich find' das Heimkonzept, das is so ... das is nit so auf die jeweilige Person ausgebaut, also des nit so für jeden einzelnen, sondern für 'ne, so speziell für, jeder muss sich an dieselben Regeln halten.*

*P: ...und ich find' als 18-jähriger in meinem Alter muss man sich halt da auch einige Sachen bieten lassen, wo (.), wo man normalerweise nit müsste.*

*P: Also man hat nit viel (.) Hand über sein Leben, also jetzt, jetzt im betreuten Wohnen, ich geh aufs das Betreute Wohnen zu. Da is natürlich anders, aber hier oben is nit so.*

Patrick scheint sich und seine persönlichen Interessen und Bedürfnisse im Konzept der Einrichtung nicht berücksichtigt zu sehen und spricht gleich zu Beginn des Interviews mit eher ablehnend klingender Konnotation die Regeln der Einrichtung an. Um diese Schwerpunktsetzung Patricks gleich am Anfang des Gesprächs zu verstehen und sich damit auch seiner Konstruktion annähern zu können, sind weitere Informationen notwendig. Zum Zeitpunkt des Interviews war der 18 ½ jährige Patrick seit 1 ½ Jahren in der Einrichtung. Davor befand er sich wegen mehrerer Einbrüche, BTM-Delikte und Diebstähle in Untersuchungshaft und bewarb sich auf richterliche Weisung um die Aufnahme ins St. Augustinusheim.

„Motiviert“ war er zu dieser Bewerbung in erster Linie zunächst, um einen drohenden Dauerarrest von 2-3 Jahren abzuwenden. Die richterliche Weisung war mit der Auflage verbunden, im Rahmen dieser Maßnahme erfolgreich eine Berufsausbildung zu absolvieren. Der Dauerarrest würde bei Scheitern der Maßnahme erneut auf Patrick zukommen. Patrick vermittelte im Vorstellungs- und Aufnahmeprocédere große Bereitschaft, sich auf die Maßnahme einlassen zu wollen und begann nach seiner Aufnahme eine interne Ausbildung zum Schlosser.

Anfänglich fiel es ihm, trotz reflektiert erscheinender Erkenntnis seiner Lage, extrem schwer, Regeln zu akzeptieren. Um immer wieder zu entweichen, benutzte er statt offener Türen Feuerleitern zu gefährlich riskanten Klettertouren, bekletterte ungesichert die Plattformen des zur Einrichtung gehörenden Hochseilgartens, konsumierte Drogen usw.. Ohne dass er auf seine Betreuer tatsächlich einen kranken Eindruck gemacht hätte, meldete er sich sehr häufig krank. In der Folge war es jeweils schwierig einzuschätzen, ob und inwiefern es ihm wirklich gesundheitlich schlecht ging oder ob eher von Vermeidungsverhalten auszugehen war.

Regeln und sich daran halten zu müssen oder das eben nicht zu tun, war für Patrick während seines gesamten Aufenthaltes in der Einrichtung ein zentrales Thema.

In seiner frühen Kindheit und Jugend war Patrick aufgrund seines familiären Hintergrundes über große Zeiträume hinweg weitgehend sich selbst überlassen, konnte tun und lassen, was er wollte. Das führte letztlich dazu, dass er nach etlichen Straftaten und Gerichtsverhandlungen auf richterliche Weisung anstatt in den Strafvollzug ins Heim kam. Da gab es dann „auf einmal“ Regeln und Vorgaben, Vereinbarungen und Erwartungen im Sinne von grundsätzlichen Werten und Normen. Man darf nicht gewalttätig sein, man muss in der Schule aufpassen. Man muss sich in der Ausbildung anstrengen. Man muss sich an Vereinbarungen halten. Man darf keine Drogen konsumieren. Es wird von den Jugendlichen erwartet, dass sie gesellschaftlich akzeptierte und geforderte Schlüsseltugenden an den Tag legen, als sehr konkrete Voraussetzung für die zukünftige Integration. „Young people must learn the basic values for living and not merely memorize a set of rules (Vorrath & Brendtro, 1985, S. 21).“

Und es gibt am Bildungsort Heim die professionellen Förderer und Unterstützer, die in ihrer Funktion als Betreuer, Ausbilder, Lehrer und Vorgesetzter diese Vereinbarungen, Regelungen und sozial adäquaten Verhaltensweisen einfordern und auf deren Einhaltung bestehen.

Zum Zeitpunkt des Interviews lebte Patrick bereits seit einem halben Jahr in einer weniger dicht betreuten Wohnform in der Einrichtung mit deutlich weniger Vorgaben und dem konzeptionellen Ansatz, die Jugendlichen mit ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit experimentieren zu lassen, allerdings ohne darauf zu verzichten, beratend, insistierend, reglementierend und auch sanktionierend einzugreifen, im Sinne von weiterhin Orientierung geben.

*P: ...sie erzählen die ganze Zeit, (.), man wird wie ein Erwachsener behandelt (I: Mh), was irgendwie so gar nicht ist,...*

*P: (.) Und (.) naja (6 Sek.), dann ich weiß nit so, man hat nit viel zu entscheiden, z. B. Thema Alkohol oder so, das sind alles so Kleinigkeiten, das is ja des, warum ich hier raus will, das sin' einfach so kleine Beispiele, z. B. man darf hier 0,5 (.) äh Promille haben, glaub' ich, ich trink' selber wenn ich daheim bin, also trink' ich eigentlich gar nichts (I: Mh), hier trink' ich eigentlich auch selten was...*

Patrick ist offiziell volljährig und reklamiert, als erwachsener Mann betrachtet und behandelt zu werden. Was er konkret darunter versteht, benennt er nicht genau,

sondern lässt lediglich vage durchblicken, dass er weniger Vorgaben gemacht bekommen und mehr selbst entscheiden möchte. Im Grunde beansprucht Patrick seine vollständige Autonomie und das Recht auf freies Bewegen in allen Bereichen des Erwachsenendaseins, ohne jedoch gleichzeitig die Gegenleistung der Erwachsenenpflichten im Sinne von sozialverträglichem, selbstständigem und eigenverantwortlichem und vor allem deliktfreiem Auftreten erbringen zu wollen oder zu können. Daraus entstehen Konflikte im pädagogischen Verhältnis. Patrick führt Beispiele an, wo er sich eingeschränkt fühlt und gleichzeitig macht er explizit, dass er diese Vorgaben erstens für Kleinigkeiten hält und zweitens sich gar nicht persönlich davon betroffen fühlt.

### **6.2.1 Fallstrukturhypothese**

Patrick's Darstellung lässt die Lesart zu, dass er durchaus bereit und auch in der Lage ist, sein bisher eher exzessiv geführtes und subkulturell geprägtes autonomes Leben einzutauschen gegen eine relativ stark strukturierte und konkret zielorientierte Lebenssituation, die ihm jedoch gleichzeitig im Sinne eines Gegenwertes eine abgeschlossene Berufsausbildung in Aussicht stellt. Es ist davon auszugehen, dass sich Patrick im Klaren darüber ist, dass die Alternative für ihn Strafvollzug bedeuten würde, mit einem beträchtlich weiter gehenden und tiefer greifenden Reglement. Daher nimmt er die Struktur und die „...Kleinigkeiten...“ die ihn ärgern, auch angesichts der zeitlichen Absehbarkeit der Maßnahme in Kauf. Aber es fällt ihm nicht leicht und er hadert immer wieder mit seiner Situation. Die Erfahrungen der so genannten Freiheit, die er seit frühester Kindheit bis zu seiner Inhaftierung erlebte und die eher seine Verwahrlosung und Orientierungslosigkeit förderte, sitzen tief und haben einen Gewöhnungseffekt hinterlassen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint Patrick relativ ungefestigt zu sein und am Anfang zu stehen, sich zu orientieren. Er hat erkannt, dass sein Leben sich in eine Richtung entwickelt hat, die ihm langfristig dann doch nicht attraktiv erscheint und nicht seinem eigentlichen Lebensentwurf entspricht. Ob Patrick eine konkrete Vorstellung davon hat, wie sein Leben aussehen soll, ist unklar. Eher entsteht der Eindruck, dass er diesbezüglich auf der Suche ist. Er hat erstmalig Erwachsene um sich, die sich mit ihm auseinandersetzen, die sich kümmern und sich einmischen und ihm die Erfahrung vermitteln, dass es ihnen nicht gleichgültig ist, wie es ihm geht, was er macht und wie er sich entwickelt. Das ist für Patrick relativ neu und passt nicht zu seiner bisherigen biographischen Erfahrungsaufschichtung. Es beinhaltet einerseits die

Erfahrung, umsorgt zu werden und bedeutet gleichzeitig aber auch Einschränkung und Begrenzung. Seine ambivalente Haltung deutet darauf hin, dass er seine eigene Position sucht. Er diskutiert mit seinen Ausbildern und Betreuern, wenn er sich ungerecht behandelt fühlt, begehrt auf, wenn er Regeln für altersunangemessen eng hält, geht mit den Erwachsenen in Auseinandersetzung, wenn er Gleichheitsprinzipien verletzt sieht oder einfach seine akuten Bedürfnisse und Interessen, ob situationsangemessen und sozial adäquat oder nicht, unmittelbar befriedigt und erfüllt haben will. In diesen, täglich teilweise mehrfach stattfindenden Konflikten entwickelt er seine soziale Kompetenz, macht einen Bildungsprozess durch und reift als Persönlichkeit. Er eignet sich die Kompetenzen an, die ihm seine Integration nicht nur erleichtern, sondern überhaupt erst ermöglichen.

*P: Also, dass ich das Heimkonzept, ich versteh's zwar schon, aber es gibt viele Jugendliche, die haben mit, (.) ich hab' auch in meinen Jugendalter, hab' ich auch sehr viel Freiraum gehabt, und das war glaub ich auch nit so, das ist zwar hier anders, aber man, soll/, sie sollten nach Alter variieren, 'en bisschen.*

*P: (.) Und des is dann egal, ob ich 18 Jahre alt bin oder ob 'en 14-jähriger hinrennt. Die unterscheiden des nit.*

Den vielen „Freiraum“ den er hatte, benennt Patrick hier selbst und lässt erkennen, dass er weiß, dass der für seine persönliche Entwicklung mitnichten förderlich war, weil er für sich selbst in dieser Zeit großen Mangel an Sicherheit, Orientierung und Unterstützung erleben musste. Zum Zeitpunkt des Interviews scheint er insgesamt seine momentane Situation ganz in Ordnung zu finden, sinnvoll und hilfreich.

Gleichzeitig reflektiert er mit Blick auf sich selbst die Situationen, in denen auf einen achtzehnjährigen jungen Mann, dessen persönliche Reife und vor allem dessen Verhalten in manchen Lebensbereichen eher dem eines 14-jährigen gleicht, entsprechend mehr betreuerisch und erzieherisch Einfluss genommen werden muss. Dieser Einfluss zielt auf die Umsetzung der in der Hilfeplanung von ihm selbst formulierten Ziele und auf ein selbstständiges und eigenverantwortliches Leben außerhalb der Einrichtung. Patrick hatte im Laufe seiner Jugendhilfemaßnahme häufig Situationen, in denen er vordergründig der Erreichung seiner Ziele keine hohe Priorität eingeräumt zu haben schien und ohne die vielfältigen ihn umgebenden unterstützenden Faktoren (siehe Grafik unten) höchstwahrscheinlich die Maßnahme abgebrochen hätte.

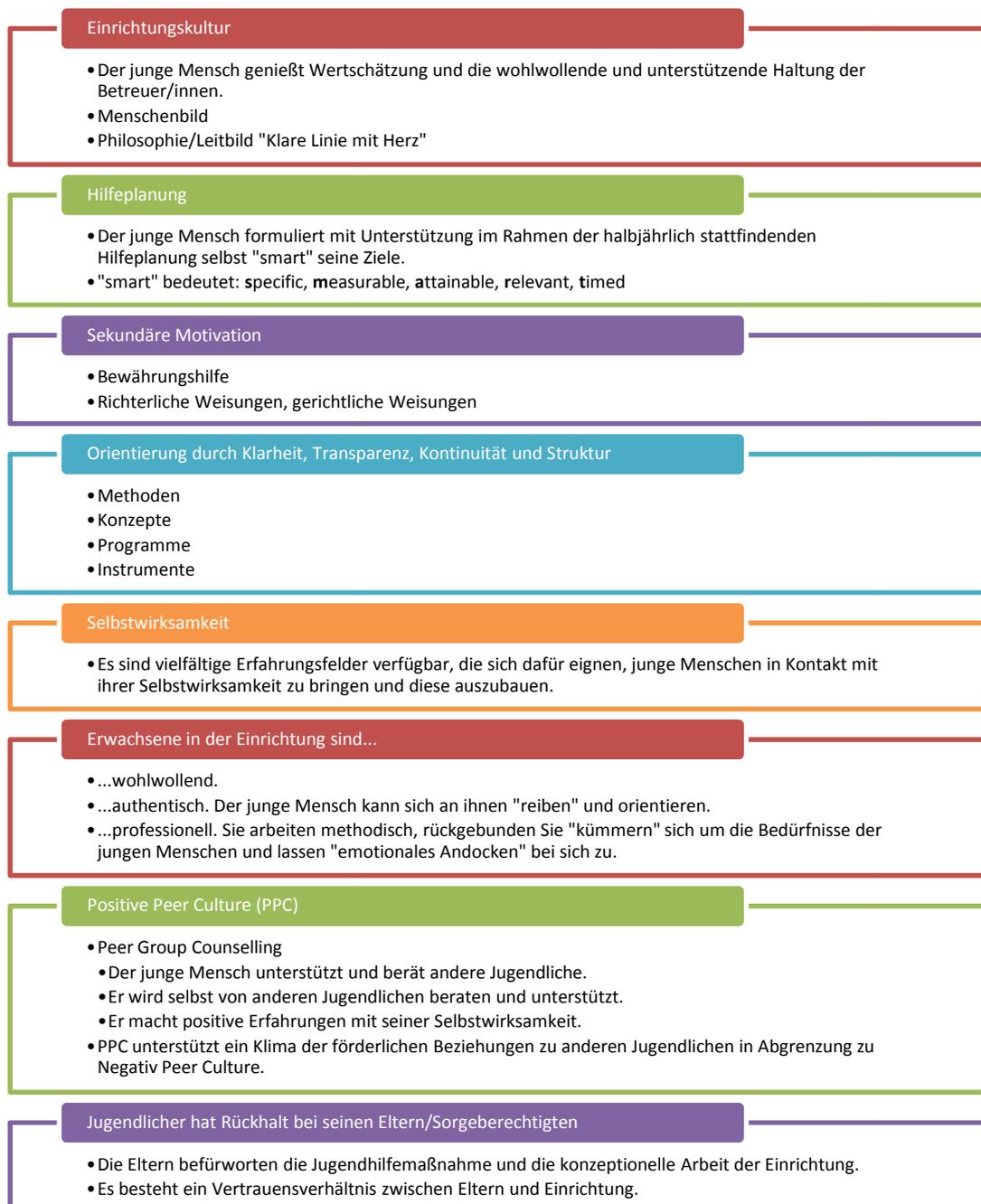


Abbildung: Bedingungs- und Sozialisationsfaktoren im Heim <sup>32</sup>

*P: ...auch wenn ich mit dem Herr A. rede, der hats auch immer so, der hat's mit dem Herr B. beredet, mit meinem Erzieher, im Reihnhaus, der hat auch gemeint: „Ha ja, der hat ja auch schon so oft Krankenscheine gehabt“ und so. Des hab' ich am*

<sup>32</sup> Die Bedingungsfaktoren sind hier exemplarisch dargestellt. Sie gelten mit geringfügigen Abweichungen für alle hier besprochenen Jugendlichen.

*Telefon gehört, wie der Herr A. des geredet hat. Und dann ich: "Herr A., wann hat ich dies Jahr 'en Krankenschein?" „Ja, schon voll oft.“ Dann ich gesagt: „Ja, wie oft?“ Sagt er: „Ha, da müsst ich jetzt nachschauen.“ Sag' I/ hab' ich gesagt: „Herr A., ich hatt' dies Jahr erst ein Krankenschein.“*

Hier benennt Patrick eine Situation, in der er sich von seinen Betreuern und seinem Ausbilder ungerecht behandelt fühlt. Der Ausbilder werfe Patrick pauschal vor, „krank gemacht“ zu haben und das auch öfters. Patrick findet das nicht in Ordnung und klagt seinen Vorgesetzten an, ungerecht, unmoralisch gehandelt zu haben. Patrick erkennt die Norm „Jeder soll gerecht behandelt werden.“ als verletzt. Das ist ein Hinweis darauf, dass Patrick einerseits durchaus in der Lage ist, Verhalten anderer Personen mit den ihm eigenen moralischen Wertmaßstäben zu messen und zu bewerten. Hier lässt sich seine (kognitive) Bindung an das moralische Ideal und Prinzip „Gerechtigkeit“ erkennen. Gleichzeitig löst er jedoch selbst seinen eigenen Anspruch auf der Handlungsebene nicht ein, sondern stellt gegenüber dem Interviewer seinen Krankenstand nachweislich unrichtig dar.

*P: Auch wenn ich mich nur kurz abmelden will oder so, ich sag, einmal hab ich zu Frau C. gesagt Frau C. ich muss kurz weg, ich geh in Ausgang, also des sind zwei Wört/, der Herr D. z. B., wenn ich bei dem sag', wenn er telefoniert, ich komm' 'rein, (.) da sagt er, da nimmt er, legt er kurz Hörer weg: „Is' schnell, oder?“ Da sag' ich: „Ja, ich will nur kurz hinaus.“ Sagt er: „Okay“. Wenn ich Frau C., wenn ich da sag': „Ich geh' 'raus.“ „Moment, ich telefonier'.“ Dann telefoniert sie 'ne halbe Stunde, wenn sein muss, noch länger. Und dann irgendwann (.) sagt die, wenn ich 'reinkommen kann, also wenn sie fertig is', sag ich, „ich geh' in Ausgang.“ „Ja, okay.“ Und dann, (.) dann bin ich kurz vorm Durchdrehen.*

Patrick ist in der Lage, sich an Absprachen zu halten. Er zeigt eine hohe Anpassungsleistung und hält die Frustration aus, wenn er zum Beispiel schnell in seinen Ausgang gehen möchte, aber warten muss, bis sein Betreuer mit einem Telefonat fertig ist und erst dann seine Abmeldung entgegennehmen kann. Patrick rennt nicht einfach davon, sondern hält die Vereinbarung ein, dass er sich unbedingt abmelden muss, auch wenn das heißt, dass er warten muss, bis der Betreuer mit Telefonieren zu Ende ist.

*P: Ja, die erwarten mehr, aber die erwarten halt einfach, dass wir uns benehmen und des Konzept vom Heim heißt ja, junge Erwachsene, wir werden auch so behandelt,*

*was aber au' nit so is'. ... also was ich bei, des merk ich zwar mehr so bei andern, und beim Herrn E. merk' ich des, beim Ausbildungsleiter. Er behandelt Jugendliche wie Erwachsene, also wenn ich kein Blödsinn mach' oder so wenn ich mal hingeh und sag Herr E., dann nimmt er sich gleich Zeit oder sagt: „Moment Patrick,...*

*P: Wenn man z. B., persönlich zum Herrn F. gehen würde, der Herr F., das ist ein Mensch, der nimmt jeden ernst...*

*P: Ich glaub', die wurden schon so oft von Jugendlichen verarscht oder so (I: Mh) und die wollen's dann halt nicht noch mal, die lassen sich dann nicht gern verarschen, da sind sie (.) also (.) da führen sie ihr eigenes (.) Konzept durch*

Patrick rückt das Thema „jemanden ernst nehmen“ und „ernst genommen werden“ in den Focus und erzählt nicht ohne Respekt und Wertschätzung von seinen Begegnungen mit Mitarbeitern und davon, dass er sich ernst genommen fühlt und dass er mit seinem konkreten Verhalten darauf Einfluss hat. Was für ihn gelegentlich den Umgang mit den Mitarbeiter/innen anstrengend macht ist darin begründet, dass er in den Situationen, in denen er „...Blödsinn...“ macht, mit seinem Verhalten an Grenzen stößt, bzw. entsprechende Rückmeldungen bekommt und mit den Wirkungen seines Verhaltens konfrontiert wird. Dass Erwachsene sich mit ihm auseinandersetzen, sein Verhalten bewerten, Position beziehen und ihm Orientierung geben, mag er in der konkreten Situation zwar nicht gut finden. Im Interview bringt er zum Ausdruck, dass er das aber akzeptiert, respektiert und, was noch bedeutsamer ist, auch nachvollziehen kann und versteht.

*P: Der Tagesablauf ist immer derselbe. Man steht auf, geht arbeiten, sag' ma mal, aber danach hat man nicht viel Freizeit, weil in die Stadt gehen lohnt sich nicht (I: Mh), das is' ((atmet kurz auf)) einfach man muss so früh da sein, man muss jedes Mal, man kann kein Toleranz machen, wenn ich mal mit meinem Freunden weggeh', das is' ja ein Unterschied, wenn ich daheim bin oder so, ich sag' auch manchmal, ich komm' um diese Uhrzeit oder um diese Uhrzeit (I: Mh). Also ich kann's verstehn, wenn mal, wenn die Uhrzeiten festgelegt werden, aber wenn man ab und zu mal Ausnahmen machen könnte.*

Patrick versteht und akzeptiert, dass Vereinbarungen über zeitliche Abläufe einen Wert darstellen und wünscht sich gleichzeitig, dass Ausnahmen gemacht werden. Was er hier nicht im Blick zu haben scheint ist, dass die Restriktionen, denen er im Rahmen seiner Ausbildung unterliegt, nicht um der Restriktion willen gelten, sondern zum einen ausschließlich seinem erfolgreichen Ausbildungsverlauf geschuldet sind und dem

Anliegen, dass er sich Laufe der Ausbildung die Kompetenzen und die Erkenntnis aneignet, dass er zuverlässig sein muss, wenn er nach der Ausbildung in einem Arbeitsverhältnis bestehen will. Zum andern sind die Einschränkungen, die Patrick „erleidet“ grundsätzlich in keiner Weise stärker, als die Bedingungen, die ein Auszubildender in einem Betrieb der Industrie und der freien Wirtschaft erlebt. Das Gegenteil ist der Fall. Patrick bringt sich zwar bei unerlaubten Abwesenheiten in Konflikte und bekommt bei dissozialem Auftreten gegenüber anderen Auszubildenden und Ausbildern unmittelbar Rückmeldung und die Aufforderung zu Veränderung und Korrektur, verliert aber nicht seine Stelle, sondern hat die Möglichkeit weiterzumachen.

*P: ...ich war immer pün/, immer dort, in der letzten Zeit, der Christian, der Christian ist ein besseres Beispiel,...*

An mehreren Stellen im Interview kritisiert Patrick Abläufe der Einrichtung und distanziert sich unmittelbar darauf wieder von seiner Kritik, indem er erklärt, das betreffe nicht ihn persönlich, sondern sei für ihn eigentlich ganz in Ordnung und unproblematisch und nur für andere Jugendliche schwierig. Nach dem Muster „Ich nicht, aber andere...“ setzt er sich mehrfach in Gegenposition zur programmatischen Ausrichtung des Heimes bei den Themen Umgang mit Alkohol- und Drogenkonsum, Freizeitpädagogik und Ausgangsregelung, Umgang mit dissozialem Verhalten usw.. Patrick erklärt, dass ihm diese Gegebenheiten und die damit verbundenen Erwartungen keinerlei Mühe machen, dass aber andere Jugendliche dadurch sehr benachteiligt, gegängelt und unangemessen eingeschränkt seien. Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Patrick im Alltag durchaus häufig große Schwierigkeiten hat, sich genau unter den o.g. Aspekten sozial adäquat zu verhalten, bekommt seine Abgrenzungskonstruktion die Qualität einer kognitiven Dissonanz und der Ablenkung von seiner eigenen Problematik. Das weist darauf hin, dass er sich selbst als volljährigen, also erwachsenen jungen Mann sieht, bzw. sehen will und auch als solcher betrachtet werden möchte, gleichzeitig sein Verhalten aber nicht für altersangemessen hält und sich deswegen davon abgrenzt.

*P: Ich komm' im Grunde eigentlich mit allen im Moment gut zurecht.*

Bei allem, was Patrick aus seiner Sicht im Zusammenhang mit seiner Jugendhilfemaßnahme in der Einrichtung an kritikwürdigen Aspekten findet und benennt, sagt er dennoch, dass er mit allen gut „zurechtkommt“. Er spricht hier sein Verhältnis zu den Pädagogen an, die ja diejenigen sind, die ihm immer wieder Grenzen

setzen und ihn gegebenenfalls mit den Wirkungen seines Verhaltens konfrontieren. Die unmittelbare Gleichzeitigkeit der eher negativen Attribuierung des Heimlebens und -alltags und der positiven Bewertung seines Verhältnisses zu den Betreuern spiegelt die Ambivalenz Patricks wieder. Einerseits lehnt er sich auf gegen die, seiner Ansicht nach zu gering ausgeprägten Toleranz und gegen fehlende bzw. zu wenig seinem Alter entsprechende Freiräume. Patrick rebelliert gegen die von ihm als übermäßig restriktiv empfundenen Erwachsenenmaßstäbe. Gleichzeitig bringt er mit der Formulierung „zurechtkommen“ zum Ausdruck, dass er sich unter Kosten-Nutzen-Abwägung mit seiner Situation arrangiert.

*P: Dann wird's auch heißen, ja, Patrick kam her mit so viel Straftaten und so Schläger war und dann is' er hier gegangen, mit seinem Abschluss, hat jetzt ein tolles Leben. Aber letztendlich hat das Heim damit rein gar nichts zu tun, des (.) egal wie viel man mir über nen engen Rahmen oder sonstwas erzählt, es war meine Entscheidung, dass ich damit aufgehört hab', ich hab' mit meinen Straftaten aufgehört wegen meinem Vater (I: Mh). Des Versprechen hab' ich ihm gegeben.*

Mit dieser Äußerung (...letztendlich hat das Heim damit rein gar nichts zu tun...) positioniert sich Patrick stark gegensätzlich zu seinen, im Rahmen der Hilfeplanung vor allem zu Beginn aber auch während des Verlaufs der Jugendhilfemaßnahme gemachten Aussagen. Natürlich hat Patrick recht, wenn er sagt, dass die Grundlage seiner Veränderung ausschließlich seine eigene Entscheidung sei. Es käme einer unangemessenen und unrealistischen Machbarkeitsvorstellung gleich und wäre schlicht ein pädagogischer Trugschluss, davon auszugehen, dass Programme und Konzepte und die daraus resultierenden Methoden und pädagogischen Interventionen nachhaltig etwas bewirken können, wenn der Klient das nicht will. Junge Menschen sträuben sich nicht gegen Änderungen, sondern dagegen, geändert zu werden.

“The young person who tells us “You are not going to get me to change” is not saying he is unwilling to change. In reality, most youth are considerably more receptive to change than are older individuals. What such a person is really saying is that “I am not going to be changed by you,” a very different situation. Young people do not resist change: They only resist being changed (Vorrath und Brendtro 1985, 7).”

Beim Versuch, an Patricks Beispiel die Diskussion um die Begriffe Sozialisation und Erziehung zu skizzieren und anhand der Kategorien Selbstwirksamkeit versus Fremdbestimmung auf den Punkt zu bringen wird deutlich, dass eine trennscharfe Differenzierung schwierig ist. Patrick saß zunächst in Untersuchungshaft und befand

sich damit in einem Zwangskontext mit der minimierten Möglichkeit der Selbstwirksamkeit. Von dort hat er, auf richterliche Weisung und damit bedingt freiwillig und selbstwirksam, sich entschieden, sich um einen Ausbildungsplatz in Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme zu bewerben. Als er direkt aus dem Gefängnis in die Einrichtung kam, konnte er im Aufnahmeverfahren sehr klar ausschließlich seine eigenen, persönlichen Ziele formulieren und vor allem relativ konkret die Unterstützung der Einrichtung benennen, die er aus seiner Sicht brauchte, um seine Ziele zu erreichen.

Bei allem Widerstand und bei aller Rebellion gegen die Fremdbestimmung, die Patrick im Laufe der Maßnahme gegenüber dem „System Heim“ immer wieder an den Tag legte, scheint Patrick dennoch ein Bewusstsein dafür, bzw. eine Ahnung davon gehabt zu haben, dass die Betreuer, Lehrer und Ausbilder der Einrichtung es irgendwie gut mit ihm meinen. Offensichtlich traf er eine weitere Entscheidung, nämlich die, zu bleiben. Er hätte auch weglaufen können, was er mehrfach gemacht hat, jedoch nie endgültig. Er akzeptierte die Mitarbeiter als Autoritäten und integrierte sich.

Als Motivation für die Veränderung seines Verhaltens stellte Patrick die enge Bindung an seinen Vater in den Vordergrund, dem zuliebe er sich zu verändern bereit ist. Hier bleibt die Frage nach der Qualität dieser Bindung allerdings offen.

### **6.2.2 Fallstrukturhypothese**

Es bleibt ungeklärt, warum Patrick der Bindung an seinen Vater erst jetzt eine so hohe Wertigkeit einräumt, und sich nicht schon früher dadurch davon abhalten ließ, strafbar und gewalttätig zu handeln. Möglich, dass er mit dem Älterwerden persönlich reifte und dadurch die Beziehung zu seinem Vater einen höheren Stellenwert erhielt. Möglich auch, dass der Schock, den die Inhaftierung für ihn bedeutet haben mag, ihn an einen Punkt brachte, an dem er bereit und in der Lage war, sein Leben und auch die Beziehung zu Menschen, die ihm nahe stehen und für ihn wichtig sind, zu überdenken. Aber es ist auch möglich und eher wahrscheinlich, dass die Einrichtung mit ihren Strukturen und Menschen im Zusammenwirken mit den bereits angesprochenen Bedingungsfaktoren ihm den Rahmen, den Halt und die Orientierung gaben, um sein Leben in den Griff zu bekommen, straffrei zu bleiben. Diese Lesart wird gestützt durch die Beobachtung, dass die Bindung Patricks an seinen Vater sich häufig dadurch ausdrückte, dass er ihn als Chauffeur instrumentalisierte, um in seiner Freizeit und an den Wochenenden motorisiert und mobil zu sein.

Dass sich Patrick im Gespräch mit dem Interviewer so absolut von der Einrichtung als Wirkungsfaktor abgrenzt, ist augenfällig und widersprüchlich. Es wird jedoch plausibel, weil es ihm erspart, sich als denjenigen zu sehen, der Unterstützung in Anspruch nahm und nehmen musste und ermöglicht ihm die Konstruktion, sich internal stabil als maximal autonom und unabhängig zu attribuieren und darzustellen. Diese Attribuierungsasymmetrie, die auch ihren Ausdruck findet in Patricks Habitus „*Ich könnte ja wenn ich wollte... bzw. Ich würde ja, wenn ich könnte...*“ ist für ihn selbstwertdienlich und fördert seine Bereitschaft, sich auf die Angebote einzulassen und sich nicht zu entziehen (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002).

Er sagt im Laufe des Interviews mehrfach ausdrücklich, dass er mit dem Konzept allgemein einverstanden sei (*...ich versteh' des Heim schon. Es ist zwar ein guter, gutes Konzept...*), (*Ich find's eigentlich schon 'en gutes Konzept für Jugendliche...*), (*... ich versteh's zwar schon...*), verbindet diese positive Äußerung jedoch jedes Mal unmittelbar mit einer Relativierung im Sinne einer Abschwächung. Die vielen einzelnen konzeptionellen und methodischen Strukturelemente und Unterstützungsmomente bleiben in Patricks Interview implizit und kommen nicht bzw. kaum zur Sprache. Diese Sätze könnten jeweils vervollständigt werden mit *aber nicht für mich*, so dass seinen Äußerungen die Qualität von „es kann nicht sein, was nicht sein darf“ zugeschrieben werden kann. Das Eingeständnis Patricks, dass die Einrichtung in ihrer Gesamtheit zumindest einen Beitrag zu seiner positiven Entwicklung geleistet haben könnte, scheint Patrick nicht möglich zu sein und zu seinem Konzept von sich selbst als autonomem lebensstüchtigem jungem Mann, der von niemandem Unterstützung braucht, in zu großem Widerspruch zu stehen.

### **6.3 Rolfs Interview**

*I: ...wie war das für Dich... wie ist es für Dich, im Augustinusheim zu leben?*

*R: ...wo ich gekommen bin, also, fand ich's also nicht schön, erst mal hier zu sein. Also es war auch, is/ normal schwer, wenn man jetzt die ganz' Zeit daheim und dann muss man auf einmal hier her, aber ich konnt' mich eigentlich, wie soll man sagen, schnell genug irgendwie an/, anpassen und so und, also ich hab' auch schnell gelernt, dass ich, also ich konnt' jetzt vorher, vor, also bevor, vor des Heim konnt' ich jetzt nit so mit Leuten reden oder so. Und ich find', so sozial und so hat sich auch alles gebessert. Wie seh' ich's Heim? Also ich seh s' Heim als 'ne gute Chance, wenn man irgendwas verändern will (.), so seh' ich des...*

R: ...hab' meine Fortschritte gemacht, bin in's Reihenhaus gekommen, ... war 'ne schöne Erfahrung auch hier...

Rolf war zum Zeitpunkt des Interviews siebzehn Jahre alt, blickte auf zwei Jahre Heimaufenthalt zurück und erinnerte sich an seine erste Zeit, in der er einen schwierigen Anfang erlebte. Seine Mutter war seit drei Jahren tot, ohne das er bis dahin die Gelegenheit gehabt hätte, diesen Verlust in irgendeiner Form aufzuarbeiten. Zuhause war alles „aus dem Ruder gelaufen“ und der Vater unter anderem aufgrund seiner Montagetätigkeit nicht in der Lage, sich darum zu sorgen, dass Rolf regelmäßig in die Schule geht. Das brachte mit sich, dass Rolf, eigentlich Achtklässler einer öffentlichen Förderschule, trotz polizeilicher Vorführung zwei Jahre Fehlzeit hatte. Er drohte in die völlige Verwahrlosung abzurutschen. Auf Druck des Jugendamtes kam es zum Entzug des Sorgerechts und Rolf fand Aufnahme in der Einrichtung, was einen radikalen Umbruch seiner Lebenssituation bedeutete. In der Folge wurde Rolf das Durchlaufen eines Anpassungsprozesses abverlangt, der für ihn sicher einerseits mit Restriktion und Enge verbunden war. In den ersten Monaten wehrte sich Rolf gegen diese neue Situation und „nutzte“ die ersten Heimfahrtsbeurlaubungen für mehrere, gemeinsam mit Freunden begangene Einbrüche und Sachbeschädigungen.

Es gelang ihm aber relativ schnell, die in der Einrichtung bestehenden Normen und Werte auch für sich als gültig anzuerkennen. Diese Einschätzung wird gestützt durch die Beobachtung, dass Rolf nach seiner Verurteilung zu Arbeitsstunden für die in seiner Heimatgemeinde begangenen „Dummheiten“<sup>33</sup>, diese recht schnell wegearbeitete und in der Folge nicht mehr straffällig geworden ist. Außerdem hat er seinen Drogenkonsum bis auf wenige Male in der Anfangszeit, als er positiv getestet wurde, eingestellt. Dass er bis zur Aufnahme in die Einrichtung weitgehend sich selbst überlassen war und sich plötzlich in klaren Strukturen und ritualisierten Tagesabläufen wieder fand, muss er als große Diskrepanz erlebt haben. Dennoch machte er nach kurzer Zeit den Eindruck, als wäre er regelrecht froh, dass sich endlich jemand um ihn kümmert und dass es den Menschen, die ihn umgeben, nicht gleichgültig ist, was er macht und wie es ihm geht. Ein von Regelmäßigkeit und wiederkehrenden Anlässen, Routinen und Veranstaltungen geprägter Alltag gibt Orientierung und Sicherheit. Rolf hatte diesbezüglich einen besonders hohen Bedarf.

---

<sup>33</sup> In der Urteilsbegründung benannte der Richter die gemeinschaftlich begangenen Straftaten der vier, zu dem Zeitpunkt bereits vorbestraften jungen Menschen als „Dummheiten mit kabarettistischen Zügen“, die allerdings nicht ungeahndet bleiben dürfen und verhängte Arbeitsstunden und Geldstrafen. Dass alle Angeklagten sich reumütig und geständig zeigten, wirkte sich strafmildernd aus.

Er benennt gleich zu Beginn des Interviews einen für ihn offensichtlich besonders erlebten persönlichen Erfolg und beschreibt, dass er besser als früher mit Leuten reden könne und rückt damit unmittelbar die Strukturelemente in den Mittelpunkt, die hinsichtlich dieser Kompetenz als herausragende Bildungsfaktoren zu gelten haben. Rolf wurde in seinem Leben wohl erstmalig in der Wohngruppe damit konfrontiert, in einer Gruppe von Jugendlichen zu leben, wo es nicht um das sich gegenseitige Überbieten im dissozialen Auftreten ging, sondern darum, in einem sozialen Gefüge unter prosozialen Gesichtspunkten seine Rolle und seinen Platz in der Gruppe zu finden. Die Organisation des Alltags mit unterschiedlichsten Anforderungen (gemeinsames Kochen und Essen, die Wochenendaktivität bestimmen, Wohngruppe aufräumen, den dafür notwendigen Ämterplan entwickeln, das TV-Programm auswählen, mit den anderen Jugendlichen auskommen, seine eigenen Wünsche und Interessen durchsetzen und die Notwendigkeit erkennen, diese gegebenenfalls zurückzustellen usw.) erzwingt geradezu vom einzelnen Gruppenmitglied eigene Integrationsbemühungen und das Entwickeln kommunikativer Kompetenz.

Das Anliegen der Aneignung und Förderung kommunikativer Kompetenz der Jugendlichen gilt als konzeptionelles Herzstück der Einrichtung, ist in Methode gegossen und wird als Peer Group Counselling durchgeführt.

Als Erfolg benennt Rolf außerdem, dass bei ihm (*...so sozial und so ... sich auch alles gebessert...*) habe. Was er damit genau meint, führt er an dieser Stelle nicht weiter aus. Seine Aussage kann aber als Hinweis dafür gesehen werden, dass er sich selbst als insgesamt kompetenter hinsichtlich seiner Lebensführung erlebt. Er hatte zu dieser Zeit den Abschluss des Berufsvorbereitungsjahres in der Tasche, befand sich im ersten Lehrjahr seiner Ausbildung zum Schreiner und verfügte über Erfolgserlebnisse und über die Erfahrung, dass seine Bemühungen sich gelohnt haben und er im Sinne von Selbstwirksamkeit sein Leben beeinflussen und Ergebnisse erzielen kann.

*R: Also es gibt viele, die wollen sich gar nicht verändern...*

In dieser Formulierung einer negativen Abgrenzung bringt Rolf seinen eigenen Willen zur Veränderung und Entwicklung zum Ausdruck. Er hat die Angebote der Einrichtung für sich, für seine persönliche Entwicklung genutzt. Eine konkrete Nennung der Angebote nimmt er nicht vor, sondern bleibt im Allgemeinen. Seine Aussage impliziert jedoch, dass der einzelne (Jugendliche) etwas verändern kann im Sinne von Lebenssituation verbessern, Chancen erhöhen, Kompetenzen erweitern, wenn er

selbst das will und ausschließlich nur dann. Der Wunsch, sein Leben zum Positiven verändern zu wollen, muss vom Jugendlichen ausgehen.

Was eine Einrichtung, ein Konzept, oder ein Betreuer hierzu beitragen können und zu leisten im Stande sind, besteht zunächst in der Bereitstellung von Strukturen, (Schule, Ausbildungsstätte, Wohnsituation, Freizeitpädagogische Angebote mit Aufforderungscharakter, Pädagogisch-Therapeutische Programme, Konzepte, Methoden,...). Die persönliche Unterstützung die Jugendliche beim Absolvieren, beim Durchlaufen einer Jugendhilfemaßnahme zusätzlich zu strukturellen Angeboten brauchen und in der Regel im Rahmen der Hilfeplanung einfordern und erhalten, besteht unter anderem in der Bereitschaft und Fähigkeit der Betreuer/innen, vereinbarte Ziele und Regelungen standhaft und nachhaltig, durchaus mit einer gewissen Penetranz und Unbequemlichkeit im ureigenen Interesse des Jugendlichen einzufordern und durchzusetzen. Dies kann mit einer möglicherweise situativ vorherrschenden Unlust des Jugendlichen kollidieren. Und erfahrungsgemäß tut es das auch.

*R: ... im Moment find' ich's nicht so (.) schön des Heim, also im Moment, nee, also, ich komm' 'e bissel wie soll ma' sagen, auch eingengt vor ... ja, also, mir wird's langsam, ich sag' mal, es wird mir zu viel, weil de/, der Ablauf au/, is' auch immer des gleiche, also ma' kommt, also jeden Tag, ich kann jetzt schon sagen, was ich morgen mach'. Es ist eigentlich jeden Tag des Gleiche und des isch halt des, ich brauch' Abwechslung im meinem Leben (I: Mh). Des isch der Punkt, wo mir zurzeit des Heim also nicht so gefällt.*

*R: ... Es ist halt immer s'Gleiche jeden Tag.*

Willkommen in der Realität! Rolf beschreibt eine Erfahrung, die für ihn die Möglichkeit birgt, bedeutsame Kompetenzen zu erwerben. Er kann lernen durchzuhalten, etwas zu Ende zu bringen und abzuschließen, ausdauernd zu sein um schließlich die Erkenntnis zu erlangen, dass es im Leben unterschiedliche Tempi gibt, dass „Durststrecken“ ohne ständige Sensationen und Abwechslungen überstanden werden können und zum Leben dazugehören. Er erlebt, dass er selbst bei der Überwindung dieser konkreten, für ihn schwierigen Lebensphase nicht allein gelassen, sondern unterstützt wird. Er kann die Erfahrung machen, dass seine Wahrnehmung von sich selbst im Sinne von zunehmendem Selbstbewusstsein sich positiv verändert. Aber das zu erreichen ist

mühsam und er muss es sich erarbeiten. Das macht manchmal keinen Spaß und erfordert Durchhaltevermögen.<sup>34</sup>

*R: ...also wenn die ganze Gruppe irgendwie zusammen ist, das ist schon halt ein schönes Gefühl, wenn man sieht, ha, der und der hier versteht sich...*

*R: ...es sind halt viele gekommen und gegangen, also die haben auch irgendwie, Art und Weise wichtig waren, sag' ich mal, die man gemocht hat und dass man es schade findet, dass der es nicht geschafft hat...*

Im Laufe seines Aufenthaltes hat Rolf Kontakte geknüpft und Freundschaften geschlossen, die eine für ihn neue Qualität hatten. Positive Peer Culture (PPC) fördert die Beziehungen der Jugendlichen untereinander aus der Perspektive und mit der Intention der gegenseitigen Unterstützung im Hinblick auf die Erreichung der jeweils individuellen Ziele. Bedingt durch die regelmäßig durchgeführten Peer Group Counselling Treffen (PGC) und die in diesem strukturell und emotional relativ dichten Setting kultivierte offene Kommunikation wissen die Jugendlichen sehr viel Persönliches voneinander. Sie kennen die Schwierigkeiten der anderen und wissen was jedem Einzelnen wichtig ist und was er konkret verändern will. Transparenz und Offenheit was den Entwicklungsbedarf der Jugendlichen anbelangt, finden ihren Ausdruck auch darin, dass jeder Jugendliche seine selbst formulierten Ziele auf einem speziell und ausschließlich dafür vorgesehenen, fest montierten Schild an seiner Zimmertür hat.

Nach jedem Hilfeplangespräch werden gegebenenfalls neue Ziele abgebildet. Der Ansatz der PPC führt dazu, dass die prosoziale Unterstützung der Jugendlichen untereinander kultiviert wird und einen sehr hohen Stellenwert erhält. Beziehungen, die in diesem Klima entstehen und wachsen, entwickeln schnell eine besondere Nähe. Rolf beschreibt sein Bedauern angesichts der Erfahrung, dass nicht alle Jugendlichen erfolgreich sind, sondern dass manche scheitern und die Maßnahme vorzeitig entweder durch sie selbst oder durch das zuständige Jugendamt abgebrochen wird. Sie nutzen, aus unterschiedlichen Gründen, nicht die gegebenen Strukturen und Unterstützungsangebote und lassen sich im gegebenen Rahmen auch nicht auf der zwischenmenschlichen Ebene erreichen.

---

<sup>34</sup> „Was der Mensch wirklich braucht, ist kein Zustand der Spannungslosigkeit, sondern Kampf und Anstrengung für ein Ziel, das es ihm wert ist (Victor Frankl)“.

R: *Also ich, ich guck' auch, dass ich meinen Weg geh', weil ich, also meine Ausbildung macht mir Spaß und ich denk' nit, dass ich, ich kann nicht die ganze Zeit nach anderen gucken und so. Vielleicht haben sie alle Recht, jeder geht seinen Weg...*

R: *....es halten auch nicht viele zusammen, auch Werkstätten und so, jeder guckt, dass er seinen Tag 'rumkriegt und so. Also jeder guckt nach sich und auch so ist es hier, so seh' ich des, zurzeit so....*

R: *Also ich find/ (.) als Gruppe, des, des Gruppengefühl, des is' hier oben sehr wichtig, weil (.) jeder is' hier 'ne Gruppe. Wir sind ja alle zusammen irgendwie, jeder hat seine Gruppe (I: Mh) und da muss also schon irgendwie das Gruppengefühl da sein, (.) find' ich.*

R: *Weil wir ja auch 'ne Gruppe sind,...*

Rolf beschreibt hier („...ich kann nicht die ganze Zeit nach anderen gucken und so.“) den Aspekt des „Einzelkämpfertums“, in dem er sich einerseits selbst als Einzelkämpfer sieht. Dieses Einzelkämpfertum erklärt er sich im Bewusstsein darüber, für sich und seinen Erfolg (hier in der Ausbildung zum Schreiner) in erster Linie selbst verantwortlich zu sein, erlebt es jedoch parallel zu dem Wunsch nach Freundschaft, mit anderen Jugendlichen zusammen zu sein und dem sich Wohlfühlen in der Gruppe. Gleichzeitig beschreibt er wiederholt seine Frustration in fast resignativem Duktus darüber, dass es andere Jugendliche gibt, die seiner Wahrnehmung nach nicht in der gleichen Intensität wie er selbst an Gruppenleben und an Gemeinschaft interessiert sind. Hier bezieht er sich implizit auf die wöchentlich stattfindende Peer Group Sitzung, deren konstitutives Element in der Bereitschaft der Jugendlichen besteht, anderen Jugendlichen Unterstützung zu leisten, sich der Gruppe zu öffnen und sich selbst den anderen mitzuteilen.

Rolf erkennt und benennt den Mangel des zu gering ausgeprägten Transfers der in den Peer Group Sitzungen erlebten Beziehungsqualität in den Alltag und beschreibt damit gleichzeitig ein Bedürfnis. Er wünscht sich, dass nicht jeder nur nach sich schaut, sondern dass die Jugendlichen zusammenhalten und in Freundschaft und Gemeinschaft zusammenleben. Er erlebt eine Diskrepanz zwischen der Beziehungsqualität und Unterstützungskultur, der emotionalen Dichte und persönlichen Nähe, die während effektiver Peer Group Counselling Sitzungen erfahrbar sind und dem Alltag in Wohngruppe, Ausbildungswerkstatt und Schule. Rolf spricht damit das Problem der Übertragung der Unterstützungsdynamik in die alltäglichen Abläufe der Jugendlichen an. Warum das nicht immer so umsetzbar ist, wie der Theoretiker es sich wünscht, liegt auf der Hand. Der Grund für die Entscheidung, eine Einrichtung

konzeptionell auf Positive Peer Culture auszurichten, ist nicht die ausgebildete und entwickelte Positive-Peer-Kompetenz, die die angefragte Klientel mitbringt, sondern ist darin zu finden, dass dissozial auffällige, für stationäre Jugendhilfe angefragte Jugendliche meist keine guten Erfahrungen in sozialpädagogischen settings gemacht haben und in aller Regel sich an Verhaltensweisen orientieren die, um sprachlich kongruent zu bleiben, mit Negative Peer Culture umschrieben werden können.

Wenn diese Erfahrungen gut und hilfreich gewesen wären, kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen sich positiv entwickelt hätten und dass sie sich nicht wie viele tatsächlich zum fünften oder sechsten Mal in stationärer Heimerziehung wieder finden. Diese Jugendlichen kennen die Hilfesysteme, ihre Ansätze und Interventionen. Sie gehen mit Sozialberuflern recht „professionell“ um, bedienen sie mit vordergründig angepasstem und sozial erwünschtem Verhalten und lassen sich häufig jedoch nicht wirklich persönlich von ihnen erreichen. Von Jugendlichen, die vielfach die Angebotspalette der ambulanten, teilstationären und stationären Hilfeangebote bereits hinter sich haben und sich als Einzelkämpfer im Kriegszustand mit sich und der Welt begreifen, zu erwarten, dass sie sich in einer Gruppe von Jugendlichen öffnen, ihre Probleme benennen, Gefühle zulassen, Rückmeldungen und Unterstützung geben und annehmen sollen und so etwas für Fürsorge für einander entwickeln, ist ein hoher Anspruch, jedoch gleichzeitig ein wirksamer und effektiver Ansatz und vor allem, das zeigt die Erfahrung, möglich.

*R: Auch Jugendliche kommen und (.) einfach ohne Grund machen sie einen blöd an und so (.) da kriegt man schon manchmal das Gefühl, ha ja, warum zieh' ich hier jetzt nit einfach eine ab, sag' ich so ganz ehrlich... Aber man kann's nit (.)*

Rolf reißt sich zusammen und reagiert auf Provokationen nicht mit Gewalt. Das fällt ihm in bestimmten Situationen nicht leicht. Seine Erklärung für seine Zurückhaltung ist kurz und knapp (...*Aber man kann's nit*) und hat zwei Komponenten. Dass er sich hier gewaltlos verhält, kommt zum einen aus seiner eigenen Überzeugung, dass es richtig ist, mit Provokationen anderer gewaltlos umzugehen, Konflikte verbal auszutragen und die eigenen Aggressionen nicht an anderen auszulassen. Gleichzeitig kostet es ihn Anstrengung, in bestimmten Situationen diese Haltung aufrecht zu erhalten. Dann wirken die Norm und die Vorgabe als Unterstützung, dass Konflikte und Auseinandersetzungen ohne Gewalt geklärt und ausgetragen werden, weil er weiß, dass der Verstoß gegen diese Norm eine Sanktion nach sich zieht, und letztlich seine Jugendhilfemaßnahme und damit die Berufsausbildung zumindest gefährdet und in

Frage stellt und im schlimmsten Fall zu deren Beendigung führen kann. Also hängt sein sozial adäquates Verhalten auch damit zusammen, dass er im Sinne von Geben und Nehmen sich an Vorgaben hält, sich Regeln unterwirft und die Einrichtungskultur adaptiert, um im Gegenzug dafür die Qualifikation zum Schreiner zu erhalten.

R: *Also ich sag' mal, ich hab' vom ersten Tag an gleich mitgemacht, weil bei mir im Kopf, man muss/, es muss erst mal im Kopf Klick machen, dass, dass, also man muss dazu, man muss einsehen, dass (.) man muss was machen, auf jeden Fall, des muss ma' einsehen, sonst vorher geht des nit. Bei mir hat's halt Klick gemacht...*

R: *...weil ich g'sehn hab', dass ich, ich hab' bin eine Zeitlang nicht mehr in die Schule gegangen und so, ganze Zeit Drogen genommen und so und so, aber wenn man sich dann einfach mal Gedanken drüber macht, wie sieht's denn später aus? Ohne Job geht nix. Irgendwas muss man machen...*

R: *Weil, man kann nit irgendwie so immer durch's Leben kommen. Man braucht was, (.) was Festes irgendwie, 'ne Ausbildung oder so, auf jeden Fall...*

R: *...dann (.) sind die (das Jugendamt, A.S.) zum Entschluss gekommen: „Ja, wie wär's Rolf, Du würdest in ein Heim gehen?“ Dann hab' ich's mir überlegt und hab' gsagt: „Ja, würd' ich gehen.“ Dann hat sie mir zwei Heime vorgestellt und (.) des hab' ich dann genommen.*

Rolf versucht rückblickend zu erklären, was ihn, aus seiner persönlichen Sicht bewogen hat, seinen aktuellen, positiven Weg einzuschlagen. In seiner Erinnerung scheint die Anfangszeit etwas zu verschwimmen, seine Widerstände in der ersten Zeit sind ihm offensichtlich nicht mehr so präsent. Von größerer Bedeutung im Sinne seiner sozialen Konstruktion von Wirkung ist allerdings das, was er mit (... *erst mal im Kopf Klick machen..*) beschreibt, also seine Erkenntnis, dass die Veränderung in ihm selbst begann und es dafür seine persönliche Entscheidung benötigte. Er stellt sehr reflektiert dar, dass der Ausschlag für seine Entwicklung nicht von außen an ihn herangetragen worden sei, sondern er selbst entschieden habe, seinem Leben eine andere Richtung zu geben. Ein Blick in Rolfs Biographie (siehe Kurzbiographie Rolf) macht deutlich, dass ihm dies bei Verbleiben in seinem familiären Umfeld und ohne professionelle Unterstützung höchstwahrscheinlich nicht gelungen wäre.

R: *Und dann hat ma' 'se ja (die Ausbildung A.S.). Und danach kann man sich, des is' ja, ja es ist schon was Festes. Also man kann hier was Festes erreichen. Des sagt ma' auch so hier, die meisten haben ja hier ein Problem mit, ich weiß nicht so, mit (.)*

*Leuten zu reden oder so. Anstand, soziale Kompetenz und so. Was ich find', kann man hier auch gut lernen (I: mh), also ich bin froh, dass ich in's Heim gegangen bin, hier.*

Rolf bekräftigt im Nachhinein seine Entscheidung und sieht für sich (*Und danach kann man sich...*) eine weitere Perspektive für die Zeit nach der Jugendhilfe, mit abgeschlossener Berufsausbildung. Obwohl er immer wieder durchblicken lässt, dass das Erlernen eines Berufs für ihn das Wichtigste ist, betont er, dass er darüber hinaus weitere Lernerfolge erzielen konnte und benennt Schlüsselqualifikationen wie Anstand, soziale und kommunikative Kompetenz. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschafts- und arbeitsmarktpolitischen Situation sind diese Fähigkeiten ebenso wie die rein berufsfachliche Ausbildung zu gewichten. Ein Schreiner Geselle, der nicht in der Lage ist, pünktlich zur Arbeit zu erscheinen, wird weniger Chancen haben, in Lohn und Arbeit zu kommen und vor allem zu bleiben, als jemand der zuverlässig und tüchtig ist und über gewisse soziale Kompetenzen verfügt. So betrachtet, mag der Gesellenbrief die Eintrittskarte zur gesellschaftlichen Teilhabe sein, aber erst die Aneignung der so genannten Sekundärtugenden gewährleistet die Nachhaltigkeit der Integrationsbemühungen.

*R: Also des, des waren auch meine Problembereiche, total ... und wo ich froh bin, dass ich, also ich konnt' früher jetzt nicht mit, mit Leuten ganz normal reden oder so, oder zu Jugendlichen hingehen: „Ja, was, was hasch für'n Problem? Komm', wir suchen gemeinsam 'ne Lösung.“ Konnt' ich nicht. Jetzt bin ich froh, wenn, wenn ich irgendwie einen find', dann probier' ich mal, oder ich denk': „Ha ja, vielleicht kann ich ihm helfen.“ Da fühl' ich mich besser.*

Rolf kann hier klar seinen eigenen Kompetenzzuwachs benennen und beschreibt außerdem die positive Erfahrung, nicht in der Rolle dessen zu sein, dem (wieder einmal) geholfen wird, geholfen werden muss, sondern derjenige zu sein, der einem anderen hilft. Diese Erfahrung beinhaltet mehrere Aspekte. Zum einen bedeutet sie Unabhängigkeit von Helfern. Immer nur geholfen zu bekommen, kann auch als Schwäche erlebt werden, als persönliches Unvermögen, die eigenen Aufgaben und Anforderungen selbst zu bewältigen und zu erledigen. Die emotionale Erfahrung, die sich bei dem einstellt, der einem anderen Menschen hilft, ihn unterstützt, Anteil an seinen Themen nimmt und mit ihm in prosozialer Art und Weise in Beziehung tritt, beschreiben Vorrath und Brendtro im Zusammenhang mit Positive Peer Culture und Peer Group Counselling als den Dank des Gebens. „Throughout all of our „helping“ we have not looked closely enough at the effect of help on the receiving individual. Does

being the recipient of help really make a person feel positive about himself? Are we somehow maintaining individuals in helpless and dependent roles? *Being helpful* usually has an enhancing effect on one's self-concept; *needing help* and being dependent on others often worsens the erosion of what may already be a weak self-concept (Vorrath und Brendtro 1985, 4)".

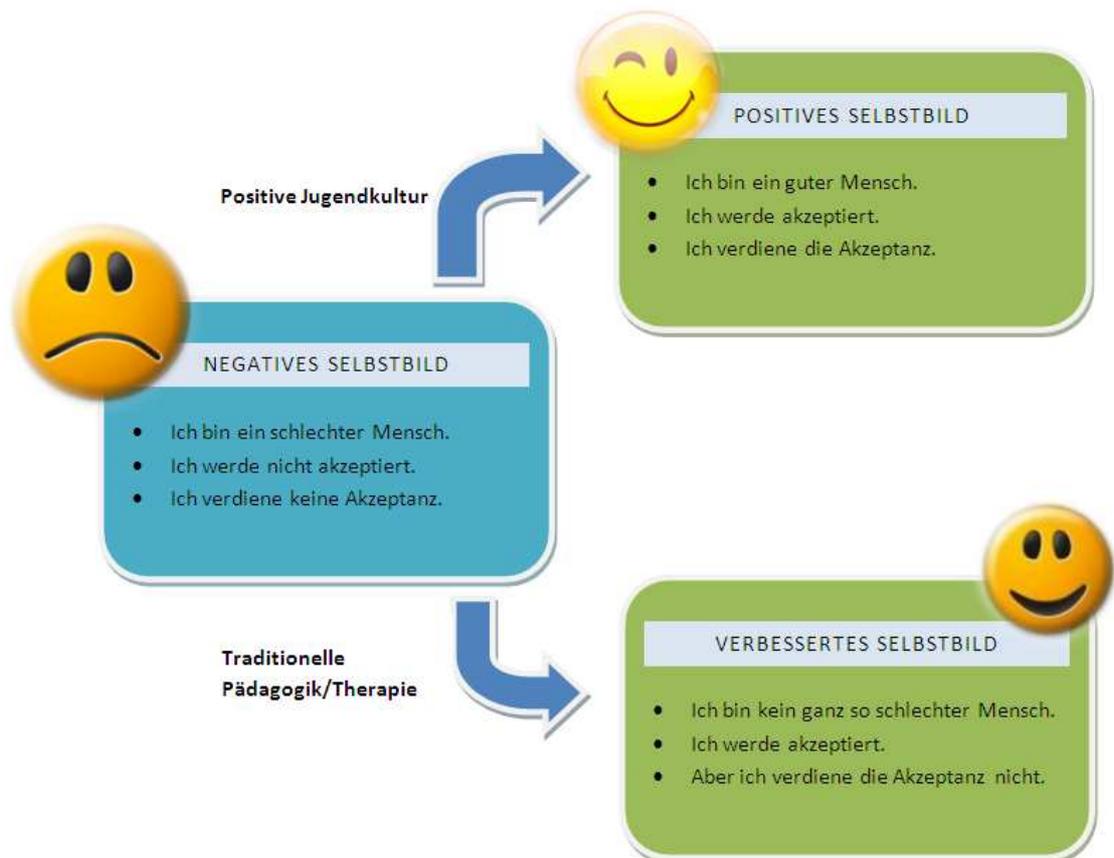


Abbildung: Die Auswirkungen der PPC und traditioneller Behandlungsansätze auf ein negatives Selbstbild (Vorrath und Brendtro 1985, 5).

R: *Das kam eigentlich auch so von allein. Und durch Erzieher. Und durch die Peergroup. Also durch die Peergroup hab' ich des mehr kennen gelernt, dass man, man kann sich ja gegenseitig helfen, durch die Peergroup.*

In Rolfs Darstellung seiner persönlichen Entwicklungsgeschichte fällt auf, dass er mehrere Aspekte in seine Konstruktion von Wirkung mit aufnimmt. Seine positive Entwicklung kam aus seiner Sicht zunächst einmal (... *so von allein*). Was er hier ausblendet ist, dass er auf richterlicher Anordnung im Heim lebt, eine Ausbildung

macht und die damit verbundene Bedrohung, evtl. ins Gefängnis zu müssen, wenn er sich an die Weisungen nicht hält. Wenn er vor diesem Hintergrund, der ihm zumindest in der Anfangszeit sehr präsent war, seine positive Entwicklung für sich selbst so deutet, dass er sagt, er habe das im Grunde alles allein initiiert und entschieden bzw. habe sich alles ohne äußere Einflussfaktoren zum Guten gewendet, ist das für ihn eine Möglichkeit, sich als selbstwirksam und unabhängig zu sehen. Er lässt die Schilderung des unattraktiven Aspektes der Fremdbestimmung einfach weg und muss dadurch nicht seine Selbstwirksamkeit in Frage gestellt oder zumindest geschwächt sehen. Unmittelbar schiebt er jedoch die Ergänzung (*Und durch Erzieher.*) nach. Rolf erklärt, dass er sich durch die Erzieher<sup>35</sup> unterstützt gefühlt hat. Der Begriff des Erziehers steht an dieser Stelle für die personalen, strukturellen und institutionellen Aspekte der Einrichtung, denen Rolf unterstellt, bei ihm positiv wirkungsmächtig gewesen zu sein.

Seine Äußerung lässt den Rückschluss zu, dass er in der Retrospektive die theoretisch rückgebundenen, methodisch stringenten und professionellen Interventionen im Zusammenwirken mit dem wohlwollenden Zugewandt sein, dem persönlichen Engagement, dem Optimismus und der Mitmenschlichkeit der Mitarbeiter (vgl. Neumann 2003, 83) mit seiner positiven Entwicklung in Zusammenhang sieht. Damit relativiert er die Aussage, alles selbst bewirkt zu haben, allerdings ohne den Eindruck zu erwecken, deshalb im Sinne eines Autonomieverlustes an Selbstwirksamkeit verloren zu haben und daher frustriert zu sein. Vielmehr identifiziert er „die Erzieher“ und alles, was er in seiner Konstruktion damit verbunden zu haben scheint (Struktur, Konzepte, Programme, Methoden,...) als Bedingungsfaktoren und markiert damit einen Rahmen, innerhalb dessen er Unterstützung erhielt, personal eingebunden war und es ihm möglich war, Lernerfahrungen zu machen, zu reifen und sich zu entwickeln.

Rolf nennt als Letztes in dieser Sequenz, allerdings mit besonderer Hervorhebung, die Peergroup (*Und durch die Peergroup<sup>36</sup>. ...*). Er gibt der Peer Group Counselling Sitzung besonderes Gewicht und bringt zum Ausdruck, die Veranstaltung und das damit verbundene Training als lehrreich und hilfreich erlebt zu haben, weil es ihn dabei unterstützte zu lernen, sich zu beteiligen, sich selbst als Teil einer Gruppe zu begreifen, Anteil zu nehmen und sich für andere zu interessieren, ihre Fragen und Probleme ernst zu nehmen und aus seinem eigenen Erfahrungshorizont zu

---

<sup>35</sup> Rolf spricht von Erziehern. Es ist davon auszugehen, dass er dies im weitesten Sinne meint, also Ausbilder und Lehrer mit einbezieht.

<sup>36</sup> Im Interview betonte Rolf das Wort Peergroup. Diese sprachliche Hervorhebung wurde in der Transkription durch Unterstreichen des Wortes dargestellt.

unterstützen und beraten, kurz: eine soziale Perspektive auszubilden und sich anzueignen. Deutlich wird an dieser Stelle, dass die Heimeinrichtung als Ort der Bildung zu sehen ist.

*R: ...ja auf jeden Fall Familie, Familie aufbau' und guck', dass ich's einfach gut mach'.*

*R: Früher hat's mich nit, also so richtig interessiert, was mit mir ist, aber seit ich hier bin ... ja.*

Nach seinen längerfristigen Zielen gefragt, hat Rolf relativ klare Vorstellungen von seinem weiteren Leben. Er hat weiterhin vor, straffrei zu bleiben, will sich ein von gutbürgerlichen Idealen geprägtes Leben aufbauen, mit Arbeit und Familie und traut sich das auch zu. Er hat eine klare Vorstellung davon, was er darunter versteht, wenn er sagt, (*... und guck', dass ich's einfach gut mach'.*).

Von seiner fatalistischen Sicht auf sich und die Welt verabschiedete sich Rolf. Es ist ihm nicht mehr egal, was aus ihm wird, sondern er wertschätzt sich selbst, er hat Selbstwertgefühl entwickelt und verfügt über die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf seine Interessen und Bedürfnisse zu besinnen, und sich selbst wahrzunehmen. Wir finden diese Lesart in einer Beschreibung von Breuker bestätigt. Der pädagogische Grundgedanke der Positive Peer Culture baut auf der Erkenntnis auf, dass Jugendliche unabhängig von eigenen Störungsbildern und Auffälligkeiten in der Lage sind, andere Jugendliche dabei zu unterstützen, sich sozial weiter zu entwickeln, selbstbewusster zu werden, zunehmend eigenverantwortlich und selbständig zu werden. Indem ein Jugendlicher andere Jugendlichen in deren Entwicklung fördert und unterstützt, und für sie wertvoll wird, entwickelt er sich selbst weiter, sein Selbstwertgefühl und sein Selbstkonzept (vgl. Breuker et al. 2008, 105; vgl. Vorrath 1985).

### **6.3.1 Fallstrukturhypothese**

Rolfs Konstruktion zu seiner eigenen Entwicklung ist im vorliegenden Interview deutlich zu erkennen. Zunächst befindet er bedingt freiwillig in der Einrichtung. Hätte er seiner Unterbringung nicht zugestimmt, wäre er vom Richter direkt in Haft gesetzt worden. Nach anfänglichen Widerständen lenkt er ein und durchläuft einen Prozess der Anpassung mit Zeiten, in denen das von ihm mal als schwieriger und dann wieder als angenehmer erlebt wird. Er lässt sich jedoch schließlich auf seine Situation ein (*...es muss erst mal im Kopf Klick machen...bei mir hat's halt Klick gemacht...*), geht Beziehungen ein, schichtet positive Erfahrungen der Selbstwirksamkeit (PGC) auf und

reift persönlich<sup>37</sup>. Er verändert allmählich seine Sicht auf sich selbst, gewinnt Interesse daran, was mit ihm selbst ist und was aus ihm wird und bezieht auch seine Umwelt in dieses Interesse mit ein. Er entwickelt Selbstwertgefühl und ist in der Lage seiner Leistung in erster Linie nicht den Umständen, sondern seiner eigenen Kompetenz zu zuschreiben was sich wiederum positiv stimulierend auf seine Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002). Rolf fängt also an, sich selbst wertzuschätzen und übernimmt im Sinne von Selbstbestimmung wieder die Verantwortung für sein Leben.

Auf dieser Folie fügt sich Rolfs Konstruktion zu einer durchaus selbstbewussten Einstellung und Haltung zusammen, mit der er, wie es scheint gut leben kann, ohne das Gefühl zu haben, wegen eines mehrjährigen Heimaufenthaltes mit einem Stigma behaftet zu sein. Aus seiner eigenen Perspektive ist er ein junger Mann, der in sehr jungen Jahren viele Schwierigkeiten hatte und kurz davor stand einen höchst problematischen, mit Dissozialität und Straffälligkeit verknüpften Lebensweg einzuschlagen. So oder ähnlich könnte Rolfs eigene Erklärung lauten: "Ich hatte das Glück, rechtzeitig zu kapieren, dass es so nicht weiter gehen kann. Das war echt knapp. Doch dann habe ich mich zusammengerissen und angefangen, an mir zu arbeiten, habe den Leuten vertraut und mir von denen was sagen lassen. Die waren in Ordnung und haben mich akzeptiert. Ich habe auch anderen Jugendlichen geholfen, da waren welche, die hatten ähnliche Schwierigkeiten wie ich. Wir haben uns gegenseitig geholfen. Insgesamt war das Leben im Heim manchmal schwierig und anstrengend und einige Male wollte ich abbrechen und aufgeben. Aber es gab auch gute Zeiten und ich habe einiges für mein Leben gelernt und darüber bin ich froh. Aber jetzt liegt das hinter mir. Ich habe es geschafft, bin stolz darauf und gehe jetzt meinen Weg."

---

<sup>37</sup> "Adolescents at St. Augustinusheim are no different from other adolescents with comparable problematic backgrounds. Most of them strongly resists the in-patient treatment and would initially prefer to return to their frequently disastrous but familiar origins- or even to live on the streets. Fear of arrest, the latent hope of graduation and the lack of alternatives lead them to begin the treatment. We take this chance. As the saying goes "You can bring a horse to water, but you can't make it drink." Insisting on routines, structures and basic values in an empathic framework suggests that we constantly guide them to the source. .... Maybe this is what was meant when one of the adolescents recently evaluated his development like this: "It was a bit annoying and wearing to meet every Wednesday for counselling, but it did help me to get along better with myself and with others." (Bächle-Hahn 2008, 120)

## 6.4 Kurzbiographien der interviewten Jugendlichen

### 6.4.1 Kurzbiographie Stefan<sup>38</sup>

Stefan wurde als eines von acht Kindern (vier Jungen, vier Mädchen) in einer süddeutschen Stadt geboren. Sein Vater arbeitete als Stahl- und Betonbauer, die Mutter war Hausfrau. Eingeschult wurde Stefan mit sechs Jahren und besuchte nach der Grundschule drei Jahre eine öffentliche Hauptschule. Mit zwölf Jahren nahmen die Eltern für Stefan Jugendhilfe in Anspruch. Stefan kam im Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme in ein Heim und besuchte dort die einrichtungsinterne Schule für Erziehungshilfe. Den Hauptschulabschluss erhielt er in dieser Schule mit dem Notendurchschnitt ausreichend (3,5) und sehr guten Leistungen in Musik.

Stefan verließ die Einrichtung, wurde im St. Augustinusheim stationär aufgenommen und begann dort die Ausbildung zum Maler- und Lackierergesellen. Die Zeugnisse aus der internen Berufsschule fielen im ersten Lehrjahr insgesamt positiv aus. Im gleichen Jahr starb völlig unerwartet Stefans Mutter nach kurzer schwerer Erkrankung. Stefan brach kurz darauf seine Ausbildung ab. Er wurde in der Folge wegen vielfacher Delikte (Diebstahl in besonders schwerer Form, Verstöße gegen BTM-Gesetz, Erschleichen von Leistungen,...) verurteilt und inhaftiert.

Im darauf folgenden Jahr bewarb sich Stefan aus dem Jugendstrafvollzug erneut um eine Ausbildungsstelle. Stefan erhielt erneut eine Zusage, es wurde ein neuer Lehrvertrag geschlossen und er wurde aus dem Gefängnis entlassen. Der Haftbefehl wurde außer Vollzug gesetzt jedoch aufrechterhalten und Stefan setzte unter der richterlichen Auflage, sämtliche Weisungen seiner Betreuer zu befolgen, seine Ausbildung in der Einrichtung fort. Er konnte im zweiten Lehrjahr wieder in die Berufsausbildung einsteigen. Er hatte sehr große Mühe, sich wieder sowohl in der Wohngruppe, als auch in der Ausbildung zu integrieren. Straffällig wurde Stefan während seiner Unterbringung nicht mehr.

Im wöchentlich stattfindenden Peer Group Counselling brachte sich Stefan engagiert ein, benannte eigene Probleme und gab anderen Jugendlichen Hilfestellungen. Er hatte es immer weniger nötig, auf kindische Verhaltensweisen wie Albernheiten, Störungen und Provokationen zurückzugreifen. Wenn er mit anderen Jugendlichen über sie oder über deren Verhalten sprach, machte er das nicht unfair oder bewertend,

---

<sup>38</sup> Für die Erstellung der Kurzbiographien wurde auf die Akten zurückgegriffen. Insbesondere die Einlassungen zum Peer Group Counselling wurden aus den Stellungnahmen zu den Hilfeplänen entnommen.

sondern er formulierte in konstruktiver Art und Weise hilfreiche Rückmeldungen. Seine eigenen Verhaltensprobleme konnte er gut wahrnehmen und benennen. Stefan hatte es nicht mehr nötig, die Verantwortung für seine eigenen Probleme äußeren Umständen oder anderen Personen zu zuschieben. Es war deutlich erkennbar, dass er seine eigene Verantwortung erkannt hat und bereit war, sie anzunehmen. Er war motiviert und bemüht, etwas zu verändern.

Stefans schulische Bewertungen aus der öffentlichen Berufsschule sind immer gerade noch ausreichend. Kritisiert werden in allen Zeugnissen und Leistungsdokumentationen Stefans mangelndes Vermögen, kontingent an einer Arbeit zu bleiben und etwas konzentriert zum Abschluss zu bringen und seine Fähigkeit und Bereitschaft zu ordentlichem und sauberem Arbeiten. Stefans Selbsteinschätzung in Hilfeplangesprächen wich immer weit von der Einschätzung der Erzieher ab. Er schätzte seine Fähigkeiten und Fortschritte im Umgang unter anderem mit seinen Aggressionen und seinem Drogenkonsum stets als sehr viel erfolgreicher und positiver ein, als seine Betreuungspersonen. Seine Akzeptanz bei anderen Jugendlichen und sein positiver Status in der Gruppe wurden von den Fachkräften ebenfalls geringer gesehen als von ihm selbst.

Die schriftlichen Prüfungen absolvierte der mittlerweile zwanzigjährige Stefan erfolgreich, bereitete sich aber nicht mehr auf die praktische Prüfung vor und verweigerte auch die Fertigstellung seines Gesellenstückes. Die Maßnahme wurde daraufhin vom Jugendamt beendet.

#### **6.4.2 Kurzbiographie Patrick**

Patrick war zum Zeitpunkt des Interviews achtzehneinhalb Jahre alt und seit eineinhalb Jahren im Heim. Seine Mutter war seit seiner frühen Kindheit alkoholkrank.

Zeitweise wurde er als Kind versorgt und betreut von seiner Großmutter und von der Familie seines Onkels, über große Zeiträume hinweg war er jedoch weitgehend sich selbst überlassen. Patrick hatte stets und hat immer noch eine emotional sehr starke und intensive Bindung an seinen Vater. Der stützte allerdings als Co-Alkoholiker die Dysfunktionalität der Familie, war gleichzeitig verstrickt in gewalttätige Auseinandersetzungen mit seiner Frau und konnte seinem Sohn nicht den stabilen und klaren Rahmen bieten, den dieser für eine gesunde Entwicklung gebraucht hätte. Schließlich verlor er jeglichen Einfluss auf den immer mehr verwahrlosenden und autonomen werdenden Jungen.

Patrick führte mit anderen Jugendlichen regelrechte Raubzüge (ca. 100) durch und kam schließlich wegen Einbruch, BTM-Delikten, Diebstahl in vielen Fällen und mehrfacher, zum Teil schwerer Körperverletzung für ein halbes Jahr in Untersuchungshaft. Von dort aus bewarb er sich auf richterliche Weisung um die Aufnahme in eine Jugendhilfeeinrichtung. Patrick vermittelte im Vorstellungs- und Aufnahmeprocédere große Bereitschaft, sich auf die Maßnahme einlassen zu wollen. Als seine Ziele beschrieb er, dass er sein Leben auf den richtigen Weg bringen wolle, lernen, ohne Straftaten zu leben, eine Ausbildung zu machen und dafür sorgen, nicht ins Gefängnis zu kommen. Als Erwartung an die Hilfe formulierte er, dass ihm dabei geholfen werden soll, straffrei zu werden und zu bleiben. Er begann unter dem Damoklesschwert einer Bewährungsstrafe die Ausbildung zum Schlosser. Bei Scheitern der Maßnahme würde auf Patrick ein Dauerarrest von zwei bis drei Jahren zukommen.

Patrick fiel es in der Wohngruppe anfänglich sehr schwer, auch die einfachsten Regeln des Zusammenlebens zu akzeptieren, sich auf die gegebene Struktur einzulassen, die Unterstützung anzunehmen und darin seine Chance zu sehen. Viel mehr suchte er immer die Lücken, hebelte Regelungen aus, unterlief sie und hielt sich an kaum eine Vereinbarung. Er benutzte Feuerleitern um nachts abzuhaue, kletterte ungesichert auf den Plattformen des einrichtungsinternen Hochseilgartens, konsumierte immer wieder Drogen, beging bei einer Wochenendheimfahrt eine weitere Körperverletzung usw.. Sein Verhalten und sein Arbeitseinsatz in der Ausbildungswerkstatt wurden hingegen zu Beginn überwiegend positiv bewertet. Sein Ausbilder attestierte ihm zunächst eine gute Auffassungsgabe, selbständiges Arbeiten, gute Berichtsheftführung, Belastbarkeit, Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, usw. Die Noten in der gewerblichen Berufsschule waren im ersten Lehrjahr im Durchschnitt nie schlechter als gut. Im zweiten Lehrjahr verschlechterte sich das Notenbild auf einen Durchschnitt von befriedigend und auch seine Leistungen in der Werkstatt fielen ab. Die erforderlichen überbetrieblichen Lehrgänge absolvierte er erfolgreich mit positiven Bewertungen. Die Gesellenzwischenprüfung bestand Patrick mit befriedigend.

Allmählich, nach ca. einem dreiviertel Jahr gelang es Patrick, sich in der Einrichtung insgesamt zu integrieren. Er arrangierte sich mit seiner Situation und hatte es weitgehend eingestellt, mit seinen früheren Straftaten vor den anderen Jugendlichen zu prahlen. Die Drogentests waren nicht immer aber meist negativ.

Im Peer Group Counselling die Beratung und Unterstützung der Peers für sich selbst in Anspruch zu nehmen und Rückmeldungen entgegenzunehmen fiel ihm schwer. Er

sprach nur sehr wenig über seine eigenen Probleme. Trotzdem beteiligte er sich rege und verhielt sich erwachsen und angemessen. Er hörte aufmerksam zu, ließ andere ausreden und brachte sich aktiv und zunehmend hilfreich in die Beratungen anderer Jugendlicher ein.

In der Wohngruppe hatte Patrick schließlich seinen Platz gefunden. Er wurde zunehmend von den anderen Jugendlichen akzeptiert, galt aber nicht mehr, wie noch zu Beginn, als der große Wortführer, sondern wurde eher als Gleicher unter Gleichen angesehen. Auf den einrichtungsinternen verhaltenspädagogischen Stufenplan sprach er gut an und bewegte sich zwischen den Stufen 0 - 2. Das sind sehr gute und gute Stufen. Er orientierte sich an den Kriterien des Stufenmodells und bemühte sich ehrgeizig um eine positive Einstufung. Auch die anderen Strukturelemente der Einrichtung nahm Patrick gut an. In den Selbsteinschätzungsbögen, die er vor den Hilfeplangesprächen jedes Mal ausfüllte gab er an, dass er insgesamt gut bis sehr gut zurechtkomme.

Nachdem die Staatsanwaltschaft gegen die Bewährungsstrafe Berufung eingelegt hatte, fand ein halbes Jahr nach Patricks Aufnahme in die Einrichtung die Berufungsverhandlung statt. Patricks insgesamt durchaus positive Entwicklung wurde von der Staatsanwaltschaft erfreut zur Kenntnis genommen und die Richterin bestätigte das ursprüngliche Urteil (zwei Jahre Haft auf zwei Jahre Bewährung).

Ausdrücklich erklärte Patrick in Hilfeplangesprächen den Rahmen und die Möglichkeiten der Einrichtung für sich als passend und notwendig. Er machte deutlich, dass er sich seine berufliche Ausbildung in einem freien Wirtschaftsbetrieb nicht vorstellen könne, sondern für seine weitere positive Entwicklung die Begleitung und Unterstützung der Pädagogen und den Rückhalt durch das System brauche. Daher beantragte er die Fortführung der Hilfe für junge Volljährige nach §41 SGB VIII.

Er wechselte nach einem Jahr aus der Wohngruppe in eine weniger dicht betreute Wohnform innerhalb der Einrichtung, um von dort aus nach einem weiteren halben Jahr in eine eigene Wohnung zuziehen. Patrick führte parallel zu diesen Veränderungen seine berufliche Ausbildung in der Einrichtung fort und wurde im Rahmen des Betreuten Wohnens betreut und begleitet. Diese Betreuung war schwerpunktmäßig darauf gerichtet, von ihm die Einhaltung regelmäßiger Gesprächstermine einzuhalten und ihn zum regelmäßigen Erscheinen in Ausbildung und Berufsschule anzuhalten und ihn insgesamt bei der Stange zu halten.

Nach einem weiteren dreiviertel Jahr beendete Patrick nach insgesamt ca. 2 ½ Jahren die Maßnahme. Er hatte sich in seiner Heimatstadt um die Möglichkeit der Fortführung seiner Ausbildung bemüht, ein Angebot erhalten und angenommen.

### **6.4.3 Kurzbiographie Rolf**

Rolf wurde nach zwei älteren Schwestern gemeinsam mit seiner Zwillingsschwester in Herrmannstadt, Rumänien als Kind deutscher Eltern geboren. Der Vater, Montagearbeiter, war schon immer viel unterwegs. Die Mutter war Hausfrau. Sie verstarb unvermittelt, als Rolf 12 Jahre alt war. Wann die Familie nach Deutschland übersiedelte, ist leider nicht bekannt.

Der Vater war im Umgang mit Rolf hilflos und überfordert, ebenso seine neue Lebensgefährtin. Rolfs Vater kooperierte mit dem Jugendamt nur, wenn er durch Androhung der Einbeziehung des Familiengerichts stark unter Druck gesetzt wurde. Schließlich wurde die Personensorge dem Jugendamt übertragen.

Rolf war zum Zeitpunkt der Aufnahmeanfrage 15 Jahre alt, Förderschüler in der achten Klasse und seit fast zwei Jahren trotz Schulvorführung durch die Polizei nicht dazu bewegen, die Schule zu besuchen. Stattdessen streunte er herum, niemand wusste, wo er war und was er eigentlich machte. Es lief gegen ihn ein Ermittlungsverfahren wegen Unterschlagung. Außerdem konsumierte er regelmäßig Marihuana.

Rolf gab im Vorstellungsgespräch an, dass er lernen wolle, auf Provokationen gelassen zu reagieren und seine Aggressionen in den Griff zu bekommen. Der Vater formulierte, dass er sich erhoffe, dass aus Rolf etwas werde. Aus der Sicht des Jugendamtes war die Erwartung an die Hilfemaßnahme eine transparente und Halt und Orientierung gebende Alltagsstruktur für Rolf, dass er lernen soll, sich an Regeln zu halten und die Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen im Gruppenkontext. Kurz nach der Aufnahme in die Einrichtung beging Robert an einem Heimfahrtswochenende im alkoholisierten Zustand eine Sachbeschädigung und beteiligte sich außerdem an einem zu viert ausgeführten Einbruch in seiner Heimatgemeinde. In der Folge wurde er zu 40 Arbeitsstunden verurteilt, die er sehr zügig und zuverlässig abarbeitete.

Rolf integrierte sich, nach diesen letzten „Dummheiten“ (O-Ton des verurteilenden Richters) sehr schnell in die Einrichtung und auch in die Wohngruppe und konnte bereits ein dreiviertel Jahr später in eine weniger dichte Wohnform mit einer höheren Eigenverantwortlichkeit innerhalb des Einrichtungsgeländes wechseln. Dort kostete es ihn einige Anstrengung und Zeit, sich die Kompetenz zur Selbstständigkeit zu

erarbeiten, was sich bei den Anforderungen der Alltagsroutine bis hin zum selbstständigen Erledigen von zum Beispiel Behördengängen zeigte.

Im Bogen zur Selbsteinschätzung, den er regelmäßig zur Vorbereitung auf das Hilfeplangespräch ausfüllte, gab sich Rolf durchweg sehr gute Bewertungen. Die Kriterien des Bogen betreffen seine Stellung und sein Verhalten in der Wohngruppe, Umgang mit Drogen, Situation in der Schule bzw. in der Ausbildung, Kontakt zur Familie, Freizeitverhalten, usw.. Er führte den Schulbesuch im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) fort. Die Rückmeldungen aus der BVJ-Werkstatt waren durchweg gut bis sehr gut. Rolf wurde als fleißig, ordentlich, pünktlich, hilfsbereit, zuverlässig, gewissenhaft usw. beschrieben. Auch im Umgang mit Mitschülern wurde ihm attestiert, bei Streitigkeiten zu vermitteln. Hier entwickelten sich sein Wunsch und die Möglichkeit, im Anschluss an das BVJ innerhalb der Einrichtung eine Ausbildung zum Schreiner (Fachwerker) zu machen.

In der Ausbildung nahmen die Erwartungen an Robert zu und die Selbsteinschätzung Roberts unterschied sich plötzlich stärker von den Einschätzungen des Ausbilders. Robert schätzte sich in den Bereichen Interesse, Teamfähigkeit und Kritikfähigkeit besser ein als der Ausbilder. Schlechtere Bewertungen als der Ausbilder gab er sich in den Bereichen Arbeitstempo, Selbstständigkeit, Arbeitsqualität, Zuverlässigkeit und Gesamteindruck. Übereinstimmende Einschätzungen waren in den Bereichen Ordnung am Arbeitsplatz, Gewissenhaftigkeit beim Arbeiten, Verhalten gegenüber Vorgesetzten und Pünktlichkeit zu finden. Insgesamt ist die Selbsteinschätzung Rolfs kritischer ausgefallen als die des Meisters.

Rolf wurde im Gruppenkontext häufig grüblerisch erlebt, mit einer traurigen Grundstimmung und der Neigung, sich stark zurückzuziehen. Im Laufe des ersten Ausbildungsjahres gab es mehrere Vorfälle exzessiven Alkoholkonsums. Mit Rolf wurde daraufhin im Hilfeplangespräch eine viermonatige gänzliche Alkoholabstinenz vereinbart und per regelmäßigen Alkoholtest kontrolliert. Rolf hat durchgehalten.

Er nahm von Anfang an die Freizeitangebote der Einrichtung in Anspruch und besuchte regelmäßig und engagiert die Badminton-AG. Er zeigte Interesse, außerhalb der Einrichtung ein Fitnessstudio zu besuchen und erhielt vom Jugendamt einen finanziellen Zuschuss mit der Auflage, kontinuierlich zu trainieren. Den Rest bezahlte er selbst. Es konnte beobachtet werden, dass sich dieses Engagement positiv auf seine Grundstimmung auswirkte.

Über den Tod seiner Mutter sprach er am Anfang mit niemandem, nahm jedoch ca. ein halbes Jahr nach seiner Aufnahme das Angebot an, das mit einer Psychologin der Einrichtung zu thematisieren. Vom Familienleben zuhause erzählte er nur wenig, nahm aber die monatlichen Heimfahrtswochenenden wahr. Sein Vater pflegte zunächst keinen Kontakt zur Einrichtung. Erst allmählich entwickelte er mehr Interesse an der Entwicklung seines Sohnes, was sich sowohl positiv auf die Grundstimmung Rolf's als auch auf die Verläufe von seinen Wochenendbesuchen zuhause auswirkte. Ihm wurden die Besuche bei seiner Familie wichtiger.

Im Peer Group Counselling, der regelmäßig stattfindenden Sitzung, in deren Rahmen die Jugendlichen unter der Moderation eines geschulten Mitarbeiters sich gegenseitig beraten, taute Rolf erst allmählich auf. Es gelang ihm aber zunehmend, sich in andere hineinzuversetzen und sie zu verstehen. Er konnte für andere hilfreiche Rückmeldungen und Hilfestellungen formulieren, seine eigenen Probleme mehr und mehr wahrnehmen und offen und ehrlich benennen. Die Rückmeldungen der anderen Jugendlichen waren für ihn hilfreich, er konnte sie gut annehmen und zeigte echte Motivation zu seiner eigenen Veränderung, was sich deutlich in seinen Verhaltensfortschritten niederschlug.

In der Mitte der Ausbildungszeit, nach ca. drei Jahren seines Heimaufenthaltes erlebte der mittlerweile fast achtzehnjährige Rolf eine Krise. Es war ein drastischer Leistungsabfall zu beobachten, denn er selbst damit begründete, heimmüde zu sein. Er fiel bei der Zwischenprüfung durch und musste sie ein halbes Jahr später wiederholen. Rolf nahm weiterhin im vierzehntägigen Rhythmus Gesprächstermine bei der Psychologin wahr und arbeitete dort unter anderem mit seiner Trauer über den Verlust der Mutter.

Rolf setzte nach vielen Anläufen die Anforderung um, zweimal wöchentlich außerhalb des Berufsschulunterrichtes zusätzlich und selbstständig zu lernen. Es wurde für Rolf ein Betrieb für ein längerfristiges Praktikum außerhalb der Einrichtung gefunden, mit der Perspektive, dort bis zum Abschluss seiner Ausbildung zu bleiben. Dort wurde Rolf sehr geschätzt und bekam positive Rückmeldungen im Hinblick auf sein fachliches Können und seine kollegiale Art.

Außerdem wurde der nächste und letzte Schritt der Verselbstständigung in Angriff genommen und Rolf wechselte nach dem Bestehen der Zwischenprüfung im zweiten Anlauf gegen Ende des zweiten Lehrjahres ins Betreute Einzelwohnen, unter Fortführung der Peer Group Counselling Sitzungen.

Das letzte Ausbildungsjahr verlief im Großen und Ganzen positiv. Im Betreuten Wohnen lief es bis auf wenige Ausnahmen ganz gut. Rolf schloss seine Ausbildung zum Fachwerker mit der Note befriedigend ab, die Jugendhilfemaßnahme wurde beendet.

## **7 Inhaltsanalytische Auswertung der Interviews**

Zusätzlich zur objektiv-hermeneutischen Analyse und Interpretation wurden alle Interviews außerdem mit der „MAXQDA-Software<sup>39</sup>“ erfasst und ausgewertet. MAXQDA ist ein Programm, das Unterstützung bei der qualitativen Textanalyse bietet und die übersichtliche Darstellung der Daten erleichtert und unterstützt. Neben MAXQDA wurde zur Auswertung und Darstellung das Tabellenkalkulations-Programm Excel angewendet.

Am dargestellten Codierbaum werden die Kategorien (rot, linksbündig) ersichtlich, die Streuung der Kategorien und die Subkategorien (hier eingerückt dargestellt). Für die Interpretation wurden aus dem Codierbaum die Hauptkategorien ausgewählt, die, einschließlich der Subkategorien, insgesamt mindestens zehnmal codiert wurden und daher eine Schwerpunktsetzung zulassen und im nachfolgenden Kreisdiagramm dargestellt.

### **Codierbaum**

Bezugsperson 3

Bildungsfaktoren 0

    kleine Klassen 1

    Konzeption 1

    Realitätsbezug 3

    Selbsterkenntnis 1

    Struktur 4

    Unterstützung durch Vertrauensperson/en 1

Eigener Erfolg 13

Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit 10

Familie 5

---

<sup>39</sup> Vertiefungsliteratur: Udo Kuckartz (2007): Qualitative Datenanalyse computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. siehe auch: <http://www.maxqda.de/>

Bruder 4  
Tante 2  
Vater 1  
Familiengründung 3  
Positiv 0  
    Stiefvater 4  
Mutter 5  
Freundin 6  
"Knast" als Bezugspunkt 2  
Lebenswelt 6  
Lernerfahrungen, Entwicklungen 9  
Normen Werte Moral 6  
    Moral 5  
        Gerechtigkeit 7  
Peers 17  
Perspektive Lebensentwurf Zukunft 11  
Regeln, Vereinbarungen und warum man sich daran hält 11  
Restriktion 0  
    intendierte Restriktion 2  
    empfundene Restriktion 2  
Selbstwert 4  
Selbstwirksamkeit 4  
    Verantwortung 3  
        ich nicht aber andere... 6  
    Unterstützung für andere 1  
Verhältnis zur Einrichtung 14  
    einzelne Personen 5  
Wert der Ausbildung 5  
Widerstand 4

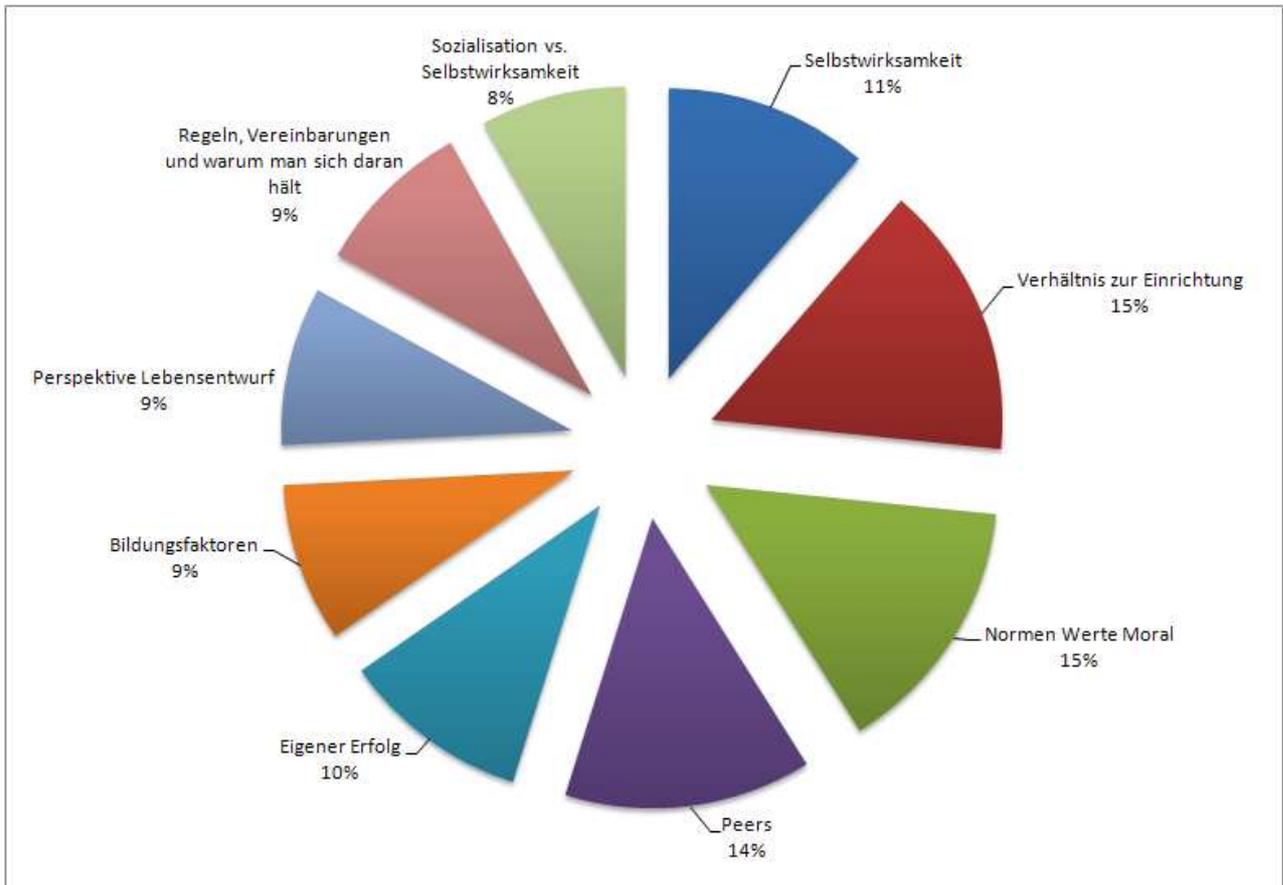


Abbildung: Häufigkeit der Codierungen einschließlich der Subkategorien

### 7.1 Code Relations

Unter Zuhilfenahme der Auswertungssoftware MAXQDA wurden aus der Darstellung aller Überschneidungen der Codes (Code-Relations-Browser) diejenigen herausgefiltert,

- die mindestens 3 Korrelationen mit jeweils einem anderen Code aufweisen.
- die sich trotz häufiger Nennung nur bis zu zweimal mit einem anderen Code überschneiden und deren Korrelationen mehr in die Breite gehen (zum Beispiel Peers).
- denen das besondere forschersiche Erkenntnisinteresse gilt.

Kategorie	Häufigkeit der Korrelationen
Eigener Erfolg (13x codiert)	- Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit 5
<i>korreliert 27x mit 13 anderen Codes,</i>	- Lernerfahrungen und Entwicklungen 4
<i>besonders mit.</i>	- Selbstwirksamkeit 5

Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit (10 x codiert) <i>korreliert 25 x mit 11 anderen Codes</i> <i>besonders mit:</i>	- Lernerfahrungen und Entwicklungen  - Selbstwirksamkeit - Wert der Ausbildung	3  5 3
Perspektive, Lebensentwurf (11 x codiert) <i>korreliert 18 x mit 9 anderen Codes,</i> <i>besonders mit:</i>	- Realitätsbezug - Familiengründung - Selbstwirksamkeit	3 3 3
Peers (17 x codiert) <i>korreliert 11x mit 8 anderen Codes</i>		
Selbstwert (4 x codiert) <i>korreliert 7 x mit 5 anderen Codes,</i> <i>besonders mit:</i>	- Selbstwirksamkeit	3
Bildungsfaktoren (11x codiert) <i>korreliert 9 x mit 6 anderen Codes</i>		
Regeln und Vereinbarungen und warum man sich daran hält (11 x codiert) <i>korreliert 12 x mit 12 anderen Codes</i>		
Selbstwirksamkeit (14 x codiert) <i>korreliert 24 x mit 13 anderen Codes</i> <i>besonders mit:</i>	- Eigener Erfolg - Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit - Selbstwert	5 5 3
Verhältnis zur Einrichtung (19 x codiert) <i>korreliert 15 x mit 12 anderen Codes</i>		
Normen, Werte, Moral(18 x codiert) <i>korreliert 16 x mit 16 anderen Codes</i>		

### 7.1.1 Eigener Erfolg

Dass die Kategorie „Eigener Erfolg“ sich mit dreizehn Codierungen und drei hohen Korrelationswerten (5,4,5) präsentiert, führt zur Frage, in welchem Verhältnis sie zu den drei korrelierenden Kategorien steht und wie das zu bewerten ist.

#### 7.1.1.1 Eigener Erfolg : Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit

Die Kategorie „Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit“ überschneidet sich fünfmal mit der Kategorie „Eigener Erfolg“. Die Kernsätze aus den entsprechenden Interview-Sequenzen sind sich strukturell stark ähnlich:

- *...hab's aber dann grad noch mal geschafft, die (.) Wende zu kriegen und darauf bin ich schon verdammt stolz...*
- *Ich hab' gelernt, meine Aggressionen unter Kontrolle zu kriegen ... und noch vieles andere. Ich hab' gelernt, auf meinen eigenen Füßen zu stehen ... und des ist einfach gut...*
- *Ich hab' gelernt meine Chance zu nutzen, wenn sie da is'. Und nit erst, wenn's zu spät ist.*
- *Es war meine Entscheidung, dass ich damit aufgehört hab....*
- *... meine Änderung kam eigentlich nit vom Heim, sondern von mir persönlich.*

Alle Äußerungen sind stark ich-bezogen formuliert und stellen dar, dass der Jugendliche bei der Veränderung, die letztlich er selbst „macht“, seiner eigenen, höchstpersönlichen Entscheidung sich verändern und entwickeln zu wollen, einen sehr hohen Stellenwert einräumt. Dieser Entscheidung können unterschiedliche Motivationen zugrunde liegen. Von besonderer Bedeutung sind die berufsbiographischen Perspektiven<sup>40</sup>, die im Laufe einer mit beruflicher Ausbildung gekoppelten Hilfemaßnahme entstehen. Die Anstrengungen, die ein Jugendlicher darauf verwendet, zum Beispiel in Konflikten gewaltfrei zu bleiben, auf Drogenkonsum zu verzichten, die Erwartungen in Schule und Ausbildungswerkstatt zu erfüllen, können aber auch den Empfehlungen, Wünschen und Hoffnungen anderer Menschen geschuldet sein (Bezugspersonen i.w.S.). Von wem sich ein Jugendlicher etwas sagen und von wem er sich beeinflussen lässt, überlegt er sich ganz genau. Was die Eltern

---

<sup>40</sup> Unter berufsbiographischer Perspektive ist hier auch zu verstehen, ob sich an die Jugendhelfemaßnahme ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis anschließen lässt. Ob ein gelernter Metallbauer oder Tischler im Anschluss an seine Lehre auch tatsächlich in seinem Lehrberuf arbeitet oder eine völlig fachfremde Anstellung findet, ist häufig eher zweitrangig. Vor diesem Hintergrund bekommt im Werkstattbetrieb neben der fachlichen Ausbildung die Vermittlung der Bildungsinhalte rund um die soziale Kompetenz besondere Bedeutung.

sagen, dient bei vielen Jugendlichen mehr dazu, sich zu reiben, sich abzugrenzen und in der Abgrenzung zu den elterlichen bzw. erwachsenen Positionen diese auf Tauglichkeit für das eigene Leben zu überprüfen und in dieser Auseinandersetzung seine eigene Verortung zu finden. Das gilt für Jugendliche allgemein und ebenso für Jugendliche in Heimeinrichtungen.

Kinder und Jugendliche in Heimen erleben in der Beziehung zu den Eltern jedoch eine Ambivalenz in höherem Ausmaß. Der Jugendliche, der Jahre seiner Kindheit im Heim verbracht hat, sehnt sich, in geradezu irrationaler Art und Weise, nach einem „heilen“ Zuhause mit intakten Familienverhältnissen und anwesenden und fürsorglichen Eltern, hat dieses Zuhause aber nicht. Vielleicht hat er es nie oder nur vorübergehend gehabt und daher nur eine idealisierte Vorstellung davon in der Erinnerung. Neben der evtl. jahrelang nicht bzw. mangelhaft stattgefundenen elterlichen emotionalen Zuwendung und Versorgung ist ein weiterer wichtiger Aspekt hierbei, dass der junge Mensch auf die Eltern nicht als Kontrapunkt zur Reibung zurückgreifen kann, weil diese im Heim nicht verfügbar sind und in der Regel auch nicht bereit oder in der Lage, mit ihrem Kind diese Auseinandersetzung sinnstiftend zu führen. Häufig dienen sie ebenso wenig ihrem Kind als Rollenmodell und Vorbild, da das Kind sehr früh eine klare Vorstellung davon hat, wann ein Lebensentwurf gescheitert oder erfolgreich ist. Es begreift schnell, welche Attribute Belege dafür sind, ob und inwieweit es ein Kind von Eltern ist, die in die Gesellschaft integriert sind. Es schämt sich für seine Eltern, die in diesen gesellschaftlich hierarchischen Kategorien eher auf den hinteren Plätzen zu finden sind<sup>41</sup> und entwickelt den Ehrgeiz, „es“ besser zu machen. (*...Ich möchte' nicht so enden, wie irgendjemand anders von meiner Familie... ...dass ich nicht so enden will wie mein Vater oder sonst irgendjemand von, irgendwie aus meiner Familie so, mein Onkel, meine Onkels oder so....*)

Gleichzeitig bleibt die emotionale Bindung zu den Eltern bestehen wie auch der große Wunsch nach ihrer Zuwendung. In Gesprächen ist vielfach zu erleben, wie wichtig es für die Jugendlichen ist, Anerkennung von den Eltern zu erfahren. Bestärken die Eltern die Bemühungen ihres Kindes in der Einrichtung und sind sie in der Lage, stolz auf ihr Kind zu sein und dies auszudrücken, leisten sie ihm Unterstützung in einer Intensität und Effektivität, die durch kein professionelles Setting ersetzt werden kann.

---

<sup>41</sup> Es kommt vor, dass Jugendliche nicht möchten, dass Ihre Eltern, die zum halbjährlich stattfindenden Hilfeplangespräch in die Einrichtung kommen, vor oder nach dem Gespräch im Speisesaal essen. Das ist den Jugendlichen peinlich. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass bei diesen Gelegenheiten die anderen Jugendlichen nicht mit Spott reagieren, sondern mit Einfühlsamkeit, Zurückhaltung, Verständnis und Toleranz.

Bleibt diese Unterstützung aus (was oft der Fall ist) fehlt dem Jugendlichen ein Rückhalt, den er nur durch die Zuwendung und das Engagement von für seine Biographie lebensgeschichtlich bedeutsamen Ereignisträgern, also von signifikanten Anderen (vgl. Schütze 1984, 84) erhalten kann. Seine Voraussetzungen erschweren sich und er ist auf andere unterstützende Faktoren und Systeme angewiesen, um diesen Mangel zu kompensieren.

Bekommt er von biographischen Sinn stiftenden Verwandten (vgl. ebda, 84) gar ambivalente bzw. double-bind-Botschaften, produziert das Verwirrung (vgl. Weakland 2004), stellt die Bemühungen des Jugendlichen in Frage und gefährdet den Erfolg der Jugendhilfemaßnahme<sup>42</sup>.

Ein weiterer Aspekt ist der Einfluss der Peer Group, der methodisch abgesichert und theoretisch rückgebunden als Positive Peer Culture bei der Förderung und Unterstützung der Jugendlichen ein einflussreicher und hilfreicher Faktor ist, um jeweils eigene prosoziale Vorstellungen von der eigenen Zukunft zu entwickeln, sich selbst zu reflektieren und Entscheidungen für selbstmotivierte Veränderungen zunächst reifen zu lassen und dann zu treffen.

Bei der sekundär motivierten Veränderung passt sich der einzelne Jugendliche zunächst an die Erfordernisse an und hält sich zum Beispiel an die richterliche Weisung, die Regelungen der Einrichtung zu beachten, um zu verhindern, dass die Maßnahme beendet wird, ggfls. das Gericht die Bewährung aufhebt und er ins Gefängnis gehen muss. Die Chance für den Jugendlichen besteht hierbei darin, dass über die längerfristige Inanspruchnahme der Hilfemaßnahme, über die andauernde Erfahrung der Unterstützung und Beratung für und durch andere Jugendliche im Peer Group Counselling und durch das Eingebundensein in prosoziale personale Netzwerke er sich Schritt für Schritt aus dieser Fremdbestimmung löst, zu seinem eigenen Entscheidungshorizont findet und beginnt, selbstbestimmt die Weichen für seine gesellschaftliche Integration zu stellen.

---

<sup>42</sup> Beispiele:

1. Im Hilfeplangespräch erklärt eine Mutter in Anwesenheit ihres Sohnes, des Sachbearbeiters eines Jugendamtes und den Vertretern der Einrichtung, sie sei einverstanden mit der Jugendhilfemaßnahme und denke, das Programm der Einrichtung sei genau das Richtige für ihren Sohn. Bei der gemeinsamen Zigarette nach dem Gespräch verspricht sie ihm, ihn bald nach Hause zu holen.

2. Im Hilfeplangespräch wird über die Konfliktlösungsstrategien eines Jungen gesprochen und es werden gemeinsam Alternativen zu seinem gewalttätigen Handeln erarbeitet. Im Telefonat mit seinem Sohn sagt ihm sein Vater zwei Tage nach dem Gespräch, er solle ruhig draufhauen, wenn es halt sein müsse.

### 7.1.1.2 Eigener Erfolg : Lernerfahrungen und Entwicklungen

- *...weil ich hier erstens viel gelernt hab'. Ich hab' gelernt, meine Aggressionen unter Kontrolle zu kriegen ... und noch vieles andere. Ich hab' gelernt, auf meinen eigenen Füßen zu stehen ... und des ist einfach gut.*
- *Ich hab' gelernt meine Chance zu nutzen, wenn sie da is'. Und nit erst, wenn's zu spät ist.*
- *...bis jetzt war's immer gut, also (.), hab' meine Fortschritte gemacht, bin in's Reihenhaus gekommen,... war 'ne schöne Erfahrung auch hier.*
- *Ich hab', ich weiß nicht, ich hab' viel Scheiß gebaut halt wieder und war dann doch kurz davor gewesen, raus zu fliegen und hab's aber dann grad noch mal geschafft, die (.) Wende zu kriegen und darauf bin ich schon verdammt stolz so.*
- *Und man lernt hier, was ich au' noch sagen will, man lernt hier einfach au', mit andern Menschen besser zu kommunizieren, überhaupt zusammen zu leben*
- *Also des, des waren auch meine Problembereiche, total ... und wo ich froh bin, dass ich, also ich konnt' früher jetzt nicht mit, mit Leuten ganz normal reden oder so, oder zu Jugendlichen hingehen: „Ja, was, was hasch für'n Problem? Komm', wir suchen gemeinsam 'ne Lösung.“ Konnt' ich nicht. Jetzt bin ich froh, wenn, wenn ich irgendwie einen find', dann probier' ich mal, oder ich denk': „Ha ja, vielleicht kann ich ihm helfen.“ Da fühl' ich mich besser.*

Die Jugendlichen berichten von ihren Lernerfahrungen und benennen ihre konkreten und sehr persönlichen Fortschritte. Sie zeigen Entwicklungslinien auf und bewerten ihre eigenen Anstrengungen bei der Aneignung neuer Kompetenzen als erfolgreich.

Wenn einer sagen kann, dass er gelernt hat, mit den eigenen Aggressionen so umzugehen, dass sie ihm selbst und anderen nicht schaden, weist das auf einen Zuwachs an sozialer Kompetenz hin<sup>43</sup>.

Chancen nutzen zu können erfordert die Bereitschaft und die Fähigkeit, gegebene Bedingungen nicht nur zu akzeptieren, sondern die jeweils darin enthaltenen Potentiale zu aktivieren, für die eigene Entwicklung zu erschließen und sich selbst als soziales Wesen innerhalb personaler Netzwerke zu begreifen.

Bestandteile biographischer Verläufe sind nicht zwingend linear verlaufende Phasen, Brüche und Einschnitte, das Erleben und Bewältigen von Misserfolgen und Scheitern. Als Jugendlicher seine persönliche, auf eigene Bemühungen zurückzuführende „...Wende...“, heraus aus der negativen Spirale dysfunktionaler Kreisläufe und

---

<sup>43</sup> Zum Beispiel sozial adäquate Abfuhr aggressiver Energie im Rahmen sportlicher Betätigung, Aneignung von gewaltfreien Problemlösungsstrategien, Aneignung einer sozialen Perspektive, Entwicklung von Frustrationstoleranz, Toleranz gegenüber anders Denkenden,...

Dynamiken zumindest in der Retrospektive als Lernerfahrung zu begreifen und darauf stolz zu sein, beinhaltet einerseits die Erkenntnis und Annahme der eigenen Zuständigkeit, Verantwortung und Selbstwirksamkeit und gleichzeitig die Bereitschaft, sich auf Strukturen bzw. auf die dahinter stehenden Menschen einzulassen und Unterstützung anzunehmen.

Ein Jugendlicher berichtet davon, im Laufe des Programms gelernt zu haben, besser mit anderen Leuten reden zu können, zu kommunizieren. Außerdem hat er gelernt, dass er sich gut dabei fühlt, wenn er anderen helfen kann, was eine zentrale Erfahrung des Peer Group Counselling darstellt.

### **7.1.1.3 Eigener Erfolg : Selbstwirksamkeit**

Diese beiden Kategorien korrelieren fünfmal miteinander und wurden relativ häufig codiert (Eigener Erfolg 13, Selbstwirksamkeit 14). Anhand der hieraus ausgewählten Sequenzen wird deutlich, wie bedeutsam in den Konstruktionen der einzelnen Jugendlichen der Zusammenhang dieser beiden Kategorien ist.

- *...und ich möchte' auch mir...*
- *...hab's aber dann grad nochmal geschafft, die (.) Wende zu kriegen und darauf bin ich schon verdammt stolz so.*
- *Ich hab' gelernt, meine Aggressionen unter Kontrolle zu kriegen ... und noch vieles andere. Ich hab' gelernt, auf meinen eigenen Füßen zu stehen ... und des ist einfach gut.*
- *...hab' ziemlich viel erreicht, bin ziemlich weit gekommen halt (.)*
- *Und des merken auch heute viele, viele Leute, wo mich von früher noch her kennen, so, wo ich Scheiße gebaut hab', merken des schon, dass ich mich richtig arg verändert hab.*
- *...es war meine Entscheidung, dass ich damit aufgehört hab', ich hab' mit meinen Straftaten aufgehört wegen meinem Vater (I: Mh). Des Versprechen hab' ich ihm gegeben.*
- *...aber meine Änderung kam eigentlich nit vom Heim, sondern von mir persönlich*

Selbstbewusst davon sprechen zu können, Erfolg selbst bewirkt zu haben, hat in den Konstruktionen der interviewten jungen Menschen einen besonders hohen Stellenwert. Daraus spricht die Erfahrung des Einzelnen, aus der Rolle des Abhängigen und Hilfebedürftigen herausgewachsen zu sein oder der dringende Wunsch danach. Sie machen ihren Erfolg an konkreten Kriterien zur Selbsteinschätzung fest und beziehen

hier auch die Wahrnehmung anderer Menschen mit ein. Das Bedürfnis, vor anderen und vor sich selbst einen hohen Grad an Autonomie auszuweisen, kann dazu führen, dass in Abstufungen oder absolut in pauschalisierender Weise und undifferenziert die Einflüsse von Hilfesystemen und unterstützenden Faktoren negiert werden.

### 7.1.2 Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit

Die hier vorgegebene Gegenüberstellung der Begriffe Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit suggeriert zunächst eine gewisse Polarität. In den Konstruktionen der Jugendlichen erscheinen diese beiden Aspekte nicht mit einander vereinbar. Der Bedarf an Hilfe und Unterstützung, den ein Jugendlicher zu Beginn der Jugendhilfemaßnahme recht differenziert zu artikulieren bereit und in der Lage ist, kommt in den Interviews, wenn überhaupt, eher implizit, am Rande, oder als biographische Hintergrundfigur (vgl. Schütze 1984) zur Sprache. Bei unterschiedlichen Motivationslagen und unterschiedlichem Leidensdruck<sup>44</sup> sind die Jugendliche, bereit, sich auf eine Jugendhilfemaßnahme einzulassen und sich erzieherischem Einfluss auszusetzen und dies auch genau so auszudrücken. In den Kurzbiographien ist dokumentiert, aus welchen Lebenssituationen heraus für die Jugendlichen durch die Eltern (Stefan), durch das Gericht (Patrick) oder durch das Jugendamt (Rolf) die Heimunterbringung initiiert wurde. Alle drei Jugendlichen signalisierten zu diesem Zeitpunkt Hilfebedarf und verfügten über drastisch minimierte Selbstwirksamkeit.

In der Retrospektive auf die Zeit im Heim verschiebt sich diese Einschätzung der Jugendlichen bis hin zur annähernd absoluten Negierung des Heims als externem Wirkungsfaktor.

- *...aber meine Änderung kam eigentlich nit vom Heim, sondern von mir persönlich...*
- *...es war meine Entscheidung, dass ich damit aufgehört hab'...*

Vergleicht man die rückblickende Einschätzung der Jugendlichen mit der Situation vor Beginn der Jugendhilfemaßnahme, in der die Jugendlichen gegenüber der Einrichtung die Rolle der Bewerber inne hatten, wird deutlich, dass in den Konstruktionen während

---

44

- Erkenntnis und Einsicht des Jugendlichen, dass das Verbleiben im gegebenen sozialen Umfeld prosozial normgeleitetes Verhalten erschwert und das Verlassen dieses Milieus seine prosoziale Entwicklung ermöglicht bzw. unterstützt.
- Eltern „ziehen die Notbremse“. Sie erkennen bzw. gestehen sich ein, dass sie bei der Erziehung ihres Kindes Unterstützung und Hilfe brauchen und beantragen auf der Grundlage des SGB VIII Hilfe zur Erziehung.
- Richterliche Weisungen und Auflagen und die Angst des Jugendlichen vor dem Gefängnis (sekundäre Motivation)

der Interviews zwar „Schwierigkeiten“ ebenfalls durchaus benannt und keineswegs weggelassen oder „schöngeredet“ werden. Allerdings liegt der Focus eindeutig und schwerpunktmäßig auf der Konstruktion, „Ich habe das (diese positive Entwicklung A.S.) verursacht.“

- *...ich hab' mit meinen Straftaten aufgehört wegen meinem Vater (I: Mh). Des Versprechen hab' ich ihm gegeben.*
- *...aber wenn man sich dann einfach mal Gedanken drüber macht, wie sieht's denn später aus?*
- *...Bei mir hat's halt Klick gemacht und ich hab' geguckt, dass ich, ich guck' jetzt immer noch so weit wie ich komm', ... also soweit ich komm'.*
- *Und da bin ich auf's Maul geflogen, aber ganz deftig und dann hat's mir mein, dann hat's, dann hab' ich halt gesagt: „Hey, noch kannsch was reißen, noch kannsch Ruder 'rumdrehen. Und des hab' ich auch gemacht*
- *...da hab' ich dann meine Ausbildung da begonnen, hat ganz gut angefangen, is auch immer noch gut...*
- *...ich ... hab's aber dann grad noch mal geschafft, die (.) Wende zu kriegen und darauf bin ich schon verdammt stolz so.*
- *...ich möcht' meine Gesellenprüfung schaffen, so gut wie es geht und des werde ich auch durchziehen...*
- *...wenn er dann seinen Hauptschulabschluss kann er Lehre machen und dann nach der Ausbildung, Geselle hat, dann kann der machen, was er will...*
- *...weil ich, also meine Ausbildung macht mir Spaß...*

Bezogen auf subjektive Lernerfahrungen und persönliche Entwicklungen in den Wohngruppen und in den Ausbildungswerkstätten heben die Jugendlichen den Wert hervor, den die berufliche Ausbildung für sie hat, und dass sie besonders stolz darauf sind, „es“ geschafft zu haben, bzw. dabei sind, „es“ zu schaffen. Eine Berufsausbildung vorweisen zu können gilt Ihnen als Beleg für Durchhaltevermögen und Erfolg.

Vieles deutet darauf hin, dass in den Wahrnehmungen der Jugendlichen deren eigene frühere Notlagen verknüpft sind mit Gefühlen der Abhängigkeit, der reduzierten Steuerungsmöglichkeit und der Unzulänglichkeit. Die Erinnerung, die Wahrnehmung und die Kontextualisierung der dann evtl. aufkommenden Emotionen würde zunächst die Bereitschaft der Interviewten voraussetzen, sich zu öffnen und in die Tiefe zu gehen. Selbst dann würde es von den Jugendlichen generell und insbesondere in einem Interview im gegebenen Rahmen kognitiv und affektiv ein besonderes Reflexionsniveau verlangen und eine sehr hohe Anforderung darstellen. Das Setting

eines ca. halbstündigen Interviews kann diesem eher therapeutischen Anspruch keinesfalls gerecht werden. Daher ist es plausibel, dass die Jugendlichen dazu neigen, in den Konstruktionen ihrer sozialen Wirklichkeit alles, was gut geklappt hat, ursächlich den eigenen Anstrengungen zuzuordnen und gleichzeitig weitere, externe Einflussgrößen eher zu relativieren und manchmal sogar zu minimieren oder auszublenden.

### **7.1.3 Perspektive, Lebensentwurf**

Die Kategorie „Perspektive, Lebensentwurf“ wurde insgesamt elfmal codiert und korreliert jeweils dreimal mit den anderen Kategorien Realitätsbezug, Familiengründung und Selbstwirksamkeit. Das soll kurz in den Blick genommen werden.

Im Codierbaum wurde die Kategorie „Realitätsbezug“ im weitesten Sinne den Bildungsfaktoren zugeordnet. Dissozialität geht zunächst oft einher mit dem Unvermögen und der mangelnden Bereitschaft<sup>45</sup>, das eigene Leben an den erwarteten Normen und Werten auszurichten. Bedeutenden Einfluss auf Jugendliche, auf ihr Verhalten und auf ihre Bereitschaft, sich überhaupt einmal und zunächst nur theoretisch darauf einzulassen und darüber nachzudenken, wie die eigene Zukunft aussehen und selbst gestaltet werden könnte, hat die Perspektive und in der Umsetzung dann die persönliche Erfahrung, dass im Rahmen von niedrigschwelligen Bildungs- und Ausbildungsangeboten auch für sozial- und milieubedingt benachteiligte junge Menschen der Zugang zur sozialen Teilhabe möglich ist. Die bei vielen Jugendlichen und besonders bei Jugendlichen in Jugendhilfemaßnahmen wahrzunehmende Frustration und Resignation<sup>46</sup> angesichts der schlechten eigenen Bedingungen im Kampf um gesellschaftliche Teilhabe und die Befürchtung, sowieso

---

<sup>45</sup> Die aus Unvermögen und/oder mangelnder Bereitschaft resultierende Desorientierung ist ein erlernter Habitus. Ursachen hierfür sind auch in soziostrukturellen Parametern zu suchen u.a. in ungleichen Chancen zu gesellschaftlicher Teilhabe für bildungsferne Schichten. „Vor allem so genannte bildungsferne Milieus und deren (Nicht-)Bildungsstrategien werden durch eine ganze Reihe von sozial erzeugten Hemmnissen daran gehindert, Bildungsmöglichkeiten zu erkennen, zu nutzen und auch tatsächlich wieder in die Berufs- und Lebenswelt zurück zubinden. Die dafür meist fehlenden Ressourcen sind dabei sowohl ökonomischer, als auch sozialer und kultureller Natur (Egger 2006, 1).“

Die von Bürger durchgeführten Untersuchungen weisen den Zusammenhang soziostruktureller Belastungsfaktoren mit der Nachfrage nach erzieherischen Hilfen nach (vgl. Bürger 2003,55ff vgl. Hamburger und Müller 2006, 23;)

<sup>46</sup> „Dies ist für viele Jugendliche zunächst so utopisch, dass sie es rundweg ablehnen, auf ein solches Ziel hinzuarbeiten“ (Kreisle 2008, 18). Die Selbstwirksamkeitserwartung Jugendlicher in Heimerziehung ist so gering, dass sie Barrieren als für sie unüberwindbar definieren (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002).

nicht zum Zug zu kommen, machen diese Angebote unverzichtbar. Die Jugendlichen beschreiben ihre Erfahrungen wie folgt:

- *...weil bei mir im Kopf, man muss/, es muss erst mal im Kopf Klick machen, dass, dass, also man muss dazu, man muss einsehen, dass (.) man muss was machen, auf jeden Fall, des muss ma' einsehen, sonst vorher geht des nit. Bei mir hat's halt Klick gemacht...*
- *...aber wenn man sich dann einfach mal Gedanken drüber macht, wie sieht's denn später aus? Ohne Job geht nix. Irgendwas muss man machen.*
- *...man kann nit irgendwie so immer durch's Leben kommen. Man braucht was, (.) was Festes irgendwie, 'ne Ausbildung oder so, auf jeden Fall braucht man.*
- *...weil ich krieg' meine Wohnung erst in (.) einem Monat...*
- *...aber ich hab' zwei Möglichkeiten...*

Einer der Jugendlichen spricht davon, dass es in seinem Kopf „Klick gemacht“ habe. Er beschreibt damit, dass er seine subjektive soziale Wirklichkeit verändert, sich eine andere Sichtweise auf die Welt angeeignet hat und sich in dieser Welt als selbstwirksam erlebt. Er hat Einfluss auf seine unmittelbare Lebenssituation und seine Bedingungen. Eine Wohnung zu suchen, Entscheidungen zu treffen, bei alternativen Möglichkeiten eine Wahl zu treffen, das alles sind Prozesse gesellschaftlicher Teilhabe.

Familiengründung ist unverzichtbarer Bestandteil des eigenen Lebensentwurfs und den Jugendlichen ein Symbol für das ersehnte „normale Leben“ bzw. für die vollendete Integration.

- *...ich möchte auch irgendwann mal'ne Familie gründen...*
- *...und auch Kinder haben...*
- *...vielleicht 'ne Fami/,ja auf jeden Fall Familie, Familie aufbau'...*

#### **7.1.4 Peers**

Die Kategorie „Peers“ wurde insgesamt siebzehn Mal codiert bei einer sehr breiten Streuung. Sie korreliert mit zwölf anderen Kategorien jeweils einmal und steht fünfmal für sich allein.

- *...und überhaupt auch da auf Romero der Michael steht auch ganz arg hinter mir, der ist auch schon traurig, dass ich weg bin von der Gruppe, so...*

- ...da hat der Michael Stress gehabt mit einem, da kamen auch gleich die ganze Gruppe und so, hat sich gleich hintern Micha gestellt und daran hab' ich schon gemerkt gehabt, dass so ne Freizeit schon was bringt...
- ...schöne Momente, wenn man mal mit Freunden weggegangen ist...
- ...sie machen halt viel, sie machen halt viel Freizeit so, die Turniere mit der Fußball-AG ...
- Ich hab' mich z. B. in der Gruppe bei mir, (.) äh, äh viel dafür eingesetzt, für'n Markus, für'n Jan, für'n Dieter, dass die nit kiffen...
- ...hier sind alles nur Kerle und hier le/, hier (.) lernt man des einfach, mit andern Menschen besser umzugehen...
- ...es sind halt viele gekommen und gegangen, also die haben auch irgendwie, Art und Weise wichtig waren, sag' ich mal, die man gemocht hat und dass man es schade findet, dass der es nicht geschafft hat...
- ...also wenn die ganze Gruppe irgendwie zusammen ist, das ist schon halt ein schönes Gefühl, wenn man sieht, ha, der und der hier versteht sich, (.) is' schon ein gutes Gefühl, auf jeden Fall (.)...
- ...des Gruppengefühl, des is' hier oben sehr wichtig, weil (.) jeder is' hier 'ne Gruppe. Wir sind ja alle zusammen irgendwie, jeder hat seine Gruppe (I: Mh) und da muss also schon irgendwie das Gruppengefühl da sein, (.) find' ich.
- ...also ich konnt' früher jetzt nicht mit, mit Leuten ganz normal reden oder so, oder zu Jugendlichen hingehen: „Ja, was, was hasch für'n Problem? Komm', wir suchen gemeinsam 'ne Lösung.“ Konnt' ich nicht. Jetzt bin ich froh, wenn, wenn ich irgendwie einen find', dann probier' ich mal, oder ich denk': „Ha ja, vielleicht kann ich ihm helfen.“ Da fühl' ich mich besser.
- ...und durch die Peergroup. Also durch die Peergroup hab' ich des mehr kennen gelernt, dass man, man kann sich ja gegenseitig helfen, durch die Peergroup.

Die Bedeutung, welche die Jugendlichen in den Bewertungen und Einschätzungen der Peer Group geben, ist zunächst in erster Linie emotional geprägt. Man fühlt sich wohl unter Peers und hat schöne gemeinschaftliche Erlebnisse, man gründet Freundschaften, man bedauert und nimmt Anteil, wenn einer scheitert, man hält zusammen. Auch die Erfahrung, dass Hilfsbereitschaft und Unterstützung nicht nur dem Adressaten nützt, sondern positiv auf die Selbstwahrnehmung dessen rückwirkt, der sie leistet wird zum Ausdruck gebracht. Damit kommt das zur Sprache, was die Autoren der Positive Peer Culture als das Kernstück des Ansatzes beschreiben. Mit dem Erweitern der subjektiven Perspektive hin zu einem sozialen Interesse und der damit verbundenen Bereitschaft, für andere etwas zu tun, vollzieht der Jugendliche

einen Rollenwechsel, weg vom Hilfebedürftigen hin zum Helfenden (vgl. Vorrath, Brendtro 1985, vgl. Opp, Unger 2006, vgl. Bächle-Hahn 2008, vgl. Breuker et al. 2008, vgl. Opp, Teichmann 2008, vgl. Kreisle 2008).

Das Lernpotential des Bildungsfaktors Peer Group haben die Jugendlichen eher als Randfigur im Blick. Sie benennen jedoch konkrete, subjektiv wahrgenommene Lernerfolge und ordnen der Peer Group substantiellen Einfluss bei der Entwicklung ihrer sozialen Perspektive und ihrer Kommunikationskompetenz zu.

### **7.1.5 Bildungsfaktoren**

In den Interviews wurden die Jugendlichen nicht explizit danach gefragt, welches aus ihrer Sicht während ihres Heimaufenthaltes die bedeutendsten Bildungsfaktoren waren, sondern es wurden aus den in den Interviews vorgenommenen Narrationen die subjektiven Konstruktionen zur persönlichen sozialen Wirklichkeit der jungen Menschen heraus präpariert.

Als Bildungsfaktoren wurden im Codierbaum (siehe oben) als Auswahl Selbsterkenntnis, Kleine Klassen, Unterstützung durch Vertrauenspersonen, Struktur, Konzeption (Methode), und Realitätsbezug codiert. Allerdings sind die übrigen Kategorien ebenfalls Einflussgrößen, denen von den Jugendlichen im Sinne von Bildungsfaktoren teilweise sogar eine stärkere Wirkung zugeschrieben worden ist. Es gab bei der Kategorie Bildungsfaktoren insgesamt elf Codierungen und davon neun Korrelationen, was auf eine breite Streuung hinweist. Um Doppelungen zu vermeiden, bzw. so gering wie möglich zu halten, wurden die bereits analysierten und gesättigt interpretierten Interviewsequenzen teilweise weggelassen.

Allein viermal wurde als Bildungsfaktor der Strukturbegriff codiert, welcher in den Konstruktionen der Jugendlichen in der Hauptsache die Infrastruktur der Einrichtung markiert.

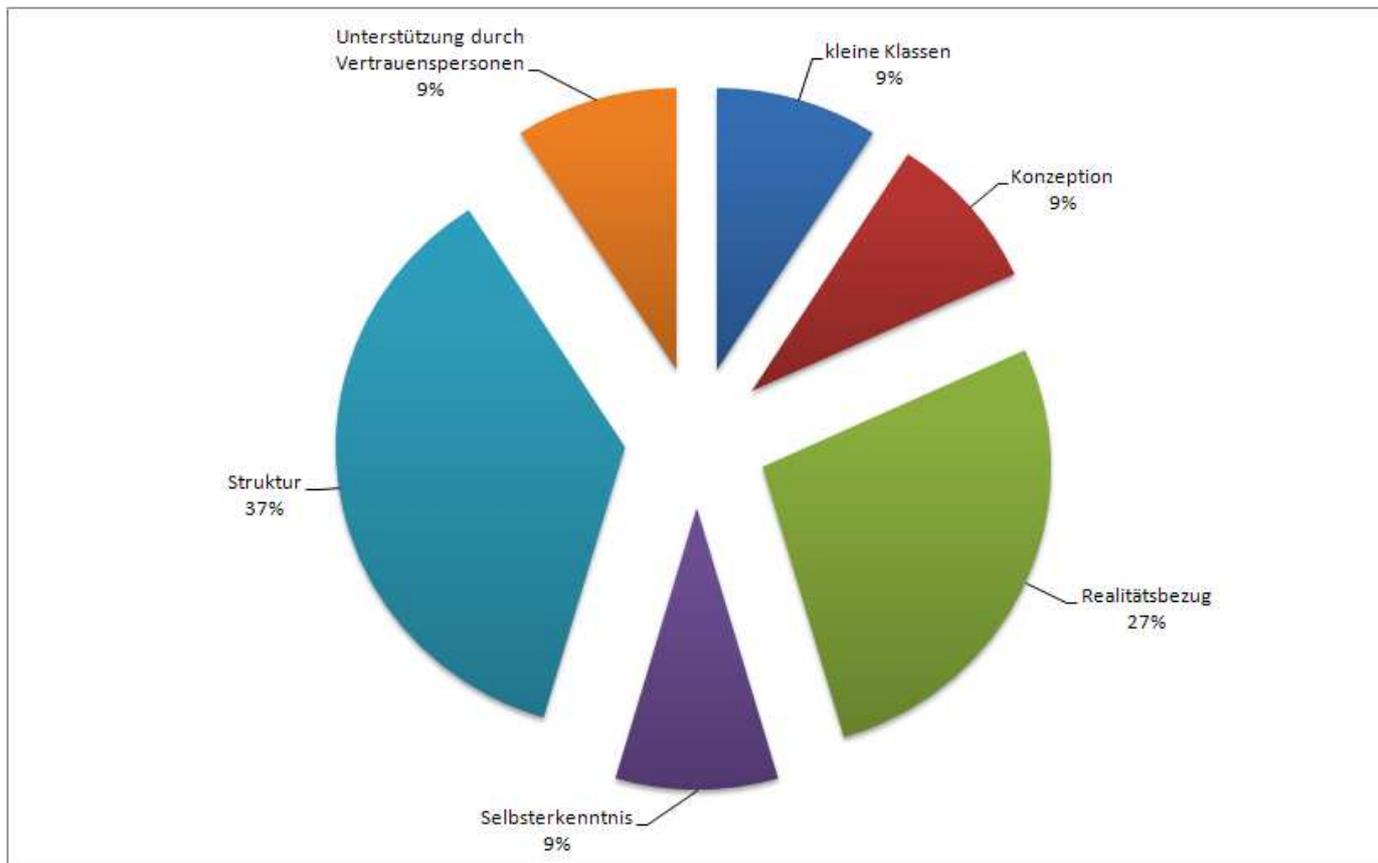


Abbildung: Bildungsfaktoren

- *...ich würd's wärmstens empfehlen, wenn irgendwie Prob/, wenn irgendwie Probleme sind oder so, wo nicht geklärt werden können oder wenn sie keine Ausbildungsstelle haben, hier auf jeden Fall (I: Mh). Hier hat man Möglichkeiten...*
- *Ich denk', ich komm' auf der AWG schon viel weiter wie jetzt hier auf'm Berg halt...*
- *Wenn jetzt z. B. jemand Probleme in der Schule hat oder so, und s'nit packt, würd' ich empfehlen, kommt hierher, hier sind 6 Leute in der Klasse, 6/7 Leute in der Klasse. Hier kann sich der Lehrer um jeden einzelnen kümmern und hier kann man auch was reißen, aber draußen auf der Schule (.), so'n, sag' ich mal, so'n Fall wie jetzt einer aus der Malerei, äh, äh, die packen des, des würd', Manuel z. B., der würd' des draußen gar nicht packen (I: Mh), weil es draußen einfach zu schwer ist. Da sind 22 Leute, da kann sich der Lehrer nicht um jeden einzelnen kümmern, da is', der erklärt einmal was und man muss, da muss man des drin haben. Ein- vielleicht zweimal was, dann muss man des drin haben, dann muss man des kapiert haben und des geht bei manchen Leuten nicht, weil sie die nötige Konzentration nicht haben.*

### 7.1.6 Regeln und Vereinbarungen und warum man sich daran hält

Diese Kategorie konnte elfmal codiert werden und korreliert elfmal mit jeweils einer anderen Kategorie.

- *...aber ich hab' mich halt dran gehalten, was soll ich machen und haja, da hab' ich dann meine Ausbildung da begonnen*
- *Aber dann irgendwo im Hinterkopf sag' ich mir so: „Ey, ne Mann, setz' des nicht auf's Spiel, du bist soweit gekommen, hör' auf damit.“*
- *...da kriegt man schon manchmal das Gefühl, ha ja, warum zieh' ich hier jetzt nit einfach eine ab, sag' ich so ganz ehrlich .... aber man kann's nit (.)*
- *...jeder muss sich an dieselben Regeln halten.*
- *Also es gibt da keine Toleranz oder so.*
- *Also ich kann's verstehn, wenn mal, wenn die Uhrzeiten festgelegt werden, aber wenn man ab und zu mal Ausnahmen machen könnte.*
- *I: ...jetzt hast Du gesagt, Du hättest Ausbildungsmöglichkeiten woanders und die machst Du nicht? P: Ja, ich hab' 'ne Auflage hier zu bleiben (I: Mh.). Deswegen kann ich's ja au' nit machen.*

Deutlich wird sowohl bei den retrospektiven als auch bei den gegenwartsbezogenen Äußerungen der Jugendlichen, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen gibt.

Da gibt es die Konstruktion, dass ein Jugendlicher aufgrund der Anstrengungen, die ihn seine bisherige positive Entwicklung gekostet hat, sich „zusammenreißt“ und zum Beispiel darauf verzichtet, Drogen zu konsumieren, um nicht dadurch seinen Ausbildungsplatz bzw. evtl. den Fortgang der gesamten Jugendhilfemaßnahme zu gefährden. Es äußert ein Jugendlicher, dass er Situationen erlebt hat, in denen er sich provoziert gefühlt hat, in Auseinandersetzungen und bei Konflikten mit anderen Jugendlichen Gewalt anzuwenden, sich aber zurückgehalten hat, weil er damit gegen Vereinbarungen verstoßen und er dann durch sein gewalttätiges Auftreten selbst Nachteile zu erwarten gehabt hätte.

Es erklärt ein Auszubildender, dass er die Lehre nur deshalb in der Einrichtung und nicht außerhalb absolviere, obwohl er außerhalb eine Lehrstelle habe, weil der Richter ihm das per Auflage vorschreibe.

Die Äußerungen der Jugendlichen lassen den Schluss zu, dass sie sehr wohl abwägen, wofür es sich lohnt, sich an Regeln zu halten, dass sie also in gewisser Weise eine Kosten-Nutzen-Rechnung aufstellen. Daraus lässt sich ableiten, dass sie im Grunde die bestehenden Bedingungen, wenn auch nicht immer und

hundertprozentig damit einverstanden und zufrieden, aber dennoch akzeptieren und letztlich für nutzbringend und zielführend halten. Gleichzeitig hadern sie mit als restriktiv empfundenen Bedingungen, stellen diese in Frage und bringen damit ihre bedingte Freiwilligkeit der Teilnahme an der Maßnahme zum Ausdruck.

### **7.1.7 Selbstwirksamkeit**

Die Kategorie Selbstwirksamkeit wurde vierzehn Mal codiert und weist vierundzwanzig Korrelationen auf. Selbstwirksamkeit ist einer der zentralen Begriffe dieser Untersuchung und die einzelnen Codierungen und Korrelationen der Kategorie wurden bereits extensiv diskutiert und gesättigt interpretiert.

### **7.1.8 Verhältnis zur Einrichtung**

Bei der Analyse der codierten Sequenzen zum Thema Selbstwirksamkeit wurde herausgearbeitet, dass die Jugendlichen sich von der Einrichtung im Sinne eines Wirkungsfaktors oder einer Einflussgröße im Hinblick auf ihre Veränderung und Entwicklung entweder bis hin zur Negierung völlig abgrenzen oder zumindest ambivalent konstruieren und die persönlichen Fortschritte meist ausschließlich mit ihrer eigenen Entscheidung und Anstrengung verknüpfen. Dies wurde einem starken Bedürfnis der Jugendlichen nach Autonomie und dem Erleben von Selbstwirksamkeit zugeschrieben.

Ein Blick auf die Narrationen der jungen Menschen zum Thema der persönlichen Befindlichkeit im Verhältnis zur Einrichtung als Institution, als konzeptionelles und strukturelles Gebilde aber auch im Verhältnis zu einzelnen Menschen innerhalb der Einrichtung lässt erkennen, dass gleichzeitig zu den Abgrenzungsreflexen und –mechanismen bei den Jugendlichen auch andere durchaus emotional geprägte Einschätzungen existieren, die darauf hinweisen, dass die Jugendlichen sich angenommen und respektiert fühlten, in der Gesamtveranstaltung „Jugendhilfemaßnahme im Heim“ für sich selbst eine Sinnhaftigkeit wahrnehmen und sogar so etwas wie Dankbarkeit empfinden.

Das ist in allen drei Interviews zu sehen. Hier eine Auswahl:

- *...da hab' ich dann dem Augustinusheim schon vieles zu verdanken, so, und auch vielen Leuten von hier (I: hm), z. B. der Frau H. oder meinen Erziehern, zu früheren Erziehern von Romero (eine Wohngruppe A.S.)...*
- *...dann hab' ich gsagt: „Hey, wenn ich die Chance krieg', auf jeden Fall, jederzeit, weil*

*die haben ziemlich viel Möglichkeiten und ich hab' dort auch, ich krieg' dort auch meine Hilfe...*

- *...und ich weiß ganz genau, dass die Frau H. hundertprozentig hinter ihren Lehrlingen steht...*
- *...Weil es gibt nicht viele Heime, es gibt nicht viele Heime, die so gut angefragt sind wie hier und es gibt nicht viele Heime, die, die, die, die Ausbildungsmöglichkeit so gut haben wie hier.*
- *Und deswegen is' hier schon, auf jeden Fall, ein gutes Plätzchen, so..*
- *Ausbildungsmäßig oder wohnmäßig, wenn Stress daheim ist oder so, hierher. Gar kein Thema*
- *Wie seh' ich's Heim? Also ich seh' s' Heim als 'ne gute Chance, wenn man irgendwas verändern will (.), so seh' ich des.*
- *...war 'ne schöne Erfahrung auch hier...*
- *...ich fand's hier richtig schön...*
- *...also ich bin froh, dass ich in's Heim gegangen bin, hier*
- *Wenn man z. B., persönlich zum Herrn F. gehen würde, der Herr F., das ist ein Mensch, der nimmt jeden ernst.*
- *Bei mir is' halt so, ich versteh' des Heim schon. Es ist zwar ein guter, gutes Konzept und für einige Jugendliche, die herkommen, die gar nichts haben, die viele Probleme haben, also (.) auch so wie ich,...*
- *Ich find's eigentlich schon 'en gutes Konzept für Jugendliche, weil dann die hierherkommen, die Probleme mit den Eltern haben, ja so wie's auch gedacht ist.*

### **7.1.9 Normen, Werte, Moral**

Die Kategorie Normen, Werte, Moral wurde mit den Subkategorien Moral und Gerechtigkeit achtzehn Mal codiert und korrelierte, sehr breit, insgesamt sechzehn Mal mit sechzehn anderen Kategorien.

Die Auseinandersetzung mit Normen und Werten zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und die damit verbundenen Diskussionen oszillieren zwischen Widerstand und Anpassung, Abgrenzung und Annäherung und sind in jedem sozialpädagogischen Kontext Dauerthemen. Das ist hier besonders abgebildet in der Diskussion der Begriffe Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit der zunehmend sich einstellenden Erkenntnis und Annahme der Jugendlichen, für ihr eigenes Leben persönlich verantwortlich zu sein.

Die Kategorie wurde in den Sequenzen außerdem da codiert, wo es den Jugendlichen um Gerechtigkeit und Fairness geht.

- ...die (Jugendlichen A.S.) besetzen da drüben oder überhaupt in den ganzen Gewerken den Platz für jemand, der vielleicht was reißen will und das find' ich einfach, das find' ich einfach nicht okay, das find' ich nicht fair gegenüber anderen.
- Weil des sind halt Dinge, die ich nit, die ich, die mag ich einfach nit, wenn Leute, die hier sind, kein Bock haben und so und anderen Leuten, die, die, die (.) Tür versperren und so.
- Und hier wird jeder gleich behandelt (4 Sek.) (I: Mh), egal ob er jetzt, egal ob er jetzt erst 15 oder, oder 10 oder was, 15, 14, 13 ist oder ob er jetzt, so wie alt wie ich oder der eine z. B. 21, 20 is'. Hier wird jeder gleich behandelt. Es ist scheißegal wie alt er is'. (I: Mh). Und des is au' okay. Des find' ich au' in Ordnung.
- ...ich find' das Heimkonzept, das is so ... das is nit so auf die jeweilige Person ausgebaut, also des nit so für jeden einzelnen, sondern für 'ne, so speziell für, jeder muss sich an dieselben Regeln halten
- Und des gibt dann nit viel Toleranz bei den Erziehern oder so (.) und ich find' als 18-jähriger in meinem Alter muss man sich halt da auch einige Sachen bieten lassen, wo (.), wo man normalerweise nit müsste.
- Wenn dann Jugendliche so 'rum rennen, und sagen: „Ich bin krank“. Und da rennen die da was weiß ich rum, rauchen in jeder Ecke (I: Mh) und so, wo die Halsschmerzen haben und sonst was, springen davon, dann sagen sie, ich, ich bin ganz/, das versteh' ich ja, des is' klar (.), das /, des die Erzieher auch aufregt, aber wenn dann jemand auch wirklich krank ist, dann glauben die einem nit...

Die moralische Entwicklung der Jugendlichen ist nicht im Focus dieser Untersuchung. Davon ausgehend, dass moralische Entwicklung nicht das Ergebnis von Übung ist, sondern von Reflexion, wäre aber durchaus die Forschungsfrage interessant, welche Auswirkungen die Unterstützung und die Förderung von Jugendlichen in Heimerziehung im Hinblick auf die Veränderung ihres moralischen Niveaus hat.

## 7.2 Strukturhypothese

Die Kategorien, welche die meisten Korrelationen aufweisen, sind die Kategorien Eigener Erfolg (27x), Sozialisation vs. Selbstwirksamkeit (25x) und Selbstwirksamkeit (24x).

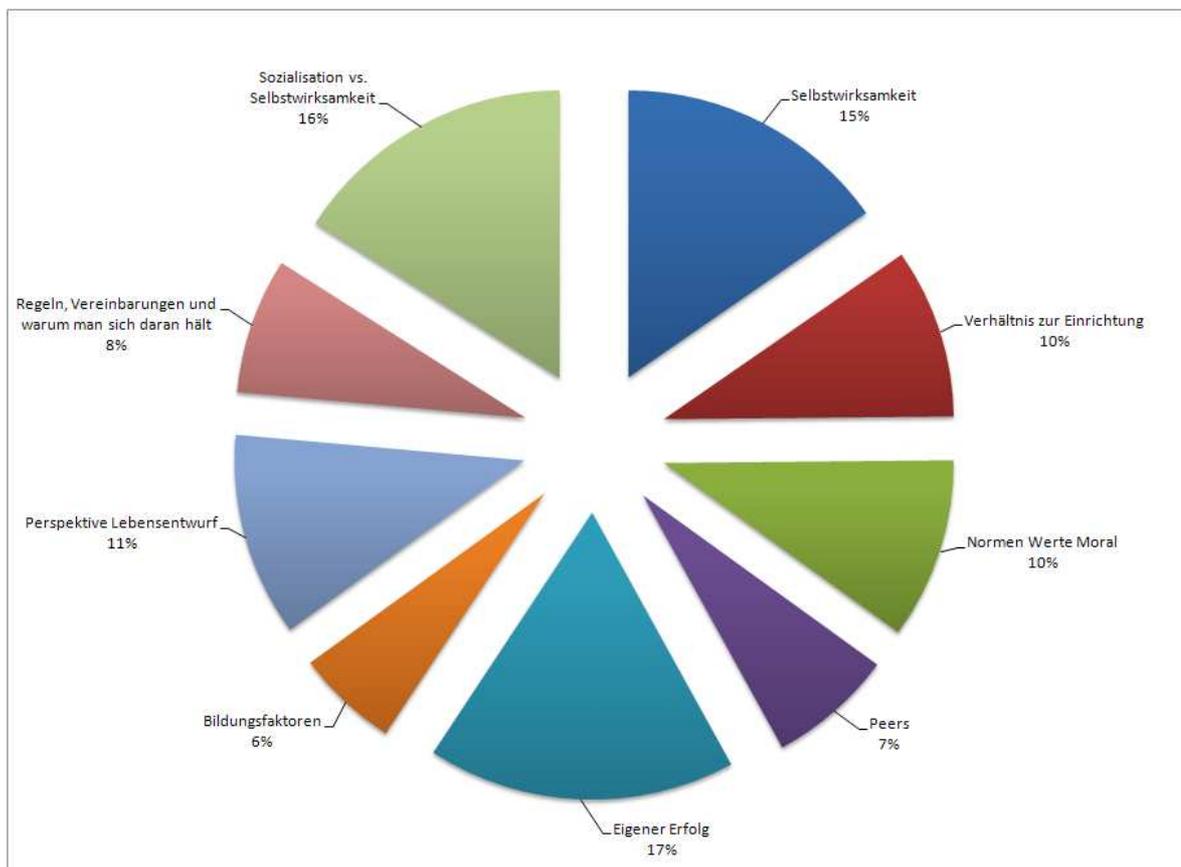


Abbildung: Häufigkeit der Korrelationen

Selbstwirksam sein zu können ist für die Jugendlichen von immenser Wichtigkeit. In allen Interviews ist als ein Grundthema die Konstruktion zu erkennen, *...viel Hand über sein Leben...* haben, bzw. erlangen zu wollen, sein *...Leben wieder in den Griff...* zu bekommen und dann *...darauf... auch verdammt stolz...* zu sein. Die Betonung dieses Autonomiebedürfnisses wird zunächst dem Autonomieverlust zugeordnet, den der junge Mensch innerhalb der Struktur erlebt, in der er sich bedingt freiwillig und auf der Grundlage mangelnder Alternativen befindet, oder den er, im Extremfall, vor dem Hintergrund einer richterlichen Weisung hinnehmen muss.

Bei näherem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass die jungen Menschen durchaus über Handlungsalternativen verfügen. Sie befinden sich nicht im Strafvollzug und könnten von jetzt auf nachher die Einrichtung verlassen. Die drei interviewten Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Interviews alle volljährig bzw. kurz davor und daher frei, selbst zu entscheiden, ob sie die Maßnahme beenden oder weiterführen wollen. Sie

entschieden sich dafür, weiter zu machen und damit für Regeln, Grenzen und Struktur. Wie kommt das?

Das Gefühl des Autonomieverlustes ist eher dem Lernprozess geschuldet, innerhalb dessen die jungen Menschen sich von ihrem bisherigen Freiheitsverständnis verabschieden und sich einen neuen Autonomiebegriff aneignen. Freiheit besteht nicht mehr darin, Bedürfnisse unmittelbar und unverzüglich zu befriedigen bzw. Wünsche bei minimaler Bemühung maximal erfüllt zu bekommen, ohne Rücksicht auf irgendwelche Bedingungen -zum Beispiel die Rechte und Bedürfnisse anderer Menschen (*...man kann nit irgendwie so immer durch's Leben kommen...*).

Die Jugendlichen erkennen die Abhängigkeit, in der sich jemand befindet und den Mangel an Selbstwirksamkeit, den jemand erleidet, der beispielsweise ohne eigene finanzielle Grundlage leben muss (*Ohne Job geht nix. Irgendwas muss man machen...*), von Strafverfolgung bedroht ist oder gar sich im Strafvollzug befindet.

Sie lassen sich auf die Jugendhilfemaßnahme ein und treffen sozusagen die Entscheidung, sich erzieherischem Einfluss auszusetzen. Sie beginnen allmählich, sich an Menschen die sie „gut“ finden und an den prosozialen Normen und Werten, die diese verkörpern, zu orientieren und machen sich diese zu eigenen, was ihnen letztlich die Integration in die Gesellschaft ermöglicht. Ein Jugendlicher beschreibt, dass es bei ihm „...*halt Klick gemacht...*“ habe. Bis es allerdings zum „Klick“ kommt, braucht es Zeit, Menschen, Zuwendung, Auseinandersetzung, Struktur, Orientierung, multidisziplinäre Professionalität usw..

Eher ist davon auszugehen, dass anstatt einer „Klick-Erfahrung“ die für den Erfolg des einzelnen Jugendlichen wichtigen und entscheidenden Parameter darin bestehen, inwieweit es gelingt, die Eigenmotivation<sup>47</sup> der Jugendlichen zu aktivieren und sie zu gewinnen, freiwillig an ihrer positiven Entwicklung mitzuarbeiten. Durch die Entwicklung von Alternativen zu ihren früheren, ungünstigen Überlebensstrategien gewinnen sie innere Freiheit und damit Autonomie und Selbstwirksamkeit (vgl. Permien 2008, 33).

---

<sup>47</sup> „In attributionstheoretischer Sicht wiederum entscheidet die Lokation der Ursachenfaktoren für ein angestrebtes und/oder erreichtes Ergebnis über die Interpretation der Motivation als intrinsisch bzw. extrinsisch: internale Lokation, also die Zuschreibung eines Erfolges auf die eigene Tüchtigkeit, verbunden mit Selbstbestätigung, führt zu intrinsischer Motivation und in weiterer Folge zu einer hohen Erfolgsmotivierung. Externale Lokation hingegen schreibt Handlungen externen Ursachen, wie zum Beispiel Belohnung, Bestrafung, zu.“ (Trimmel 2008, 3)

## 8 Ergebnisse aus der Triangulation

### Forschungsdesign

Die Interviews wurden zunächst objektiv hermeneutisch analysiert und interpretiert. Die Zusammenfassungen finden sich jeweils in den Fallstrukturhypothesen zu den Interviews.

Ergänzend wurden zusätzlich mit MAX QDA (Software für qualitative Datenanalyse) die Daten aus den Interviews kategorisiert, codiert und quantitativ erhoben. Im Anschluss daran wurden diese Daten nicht statistisch, sondern qualitativ bearbeitet, also analysiert und interpretiert. Die Verknüpfung der Daten aus den zwei unterschiedlichen methodischen Zugängen und mit unterschiedlichen Analysestrategien untersuchten Interviews erfolgt, mit dem Ziel der Erhöhung der Reliabilität, gezielt und systematisch in der Zuordnung der Interpretationsergebnisse zu den der Untersuchung zugrunde liegenden Forschungsfragen<sup>48</sup> in Anknüpfung an die Strategie des „theoretical sampling“ (vgl. Strauss 1998, vgl. Flick 2008).

### Erste Ergebnisse/Einschätzungen

Stellen wir nun die in der Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung formulierten Leitfragen den Analysen und Interpretationen der Interviews gegenüber, ergibt sich folgendes Bild.

Heimerziehung hat im Sinne der Hilfeplanung positive Effekte, wenn die Koproduktion und das Zusammenspiel der beteiligten Institutionen und weiterer relevanter Personen (Mitarbeiter, Eltern, andere Verwandte und Bezugspersonen) gelingt (vgl. Wolf 2007, 5) und –vor allem– wenn dies mit dem übereinstimmt, was die direkten Adressaten, also die im Heim untergebrachten jungen Menschen selbst wollen. So könnte man eine Schnittmenge der Informationen überschreiben, die sich bei der Analyse der Interviews im hermeneutischen Zugang erarbeiten ließen. In der Folge werden die zentralen Befunde dargestellt.

---

<sup>48</sup> - Was hat die Veränderung und Entwicklung des jungen Menschen im Rahmen seiner Heimunterbringung begünstigt, gefördert, unterstützt, erleichtert?

- Worin bestanden die Bildungsfaktoren und wodurch sind diese bedingt?

- Wie kann das Zusammenspiel von konzeptionellem Rahmen, Strukturen und Bedingungen in der Einrichtung im Spannungsfeld Sozialisation versus Selbstwirksamkeit diskutiert und dargestellt werden?

- Wie „funktioniert“ Aneignung im Heim?

### Selbstwirksamkeit

Vor allen Methoden, Konzepten und Strukturen professioneller Anstrengungen in stationärer Erziehungshilfe steht im Vordergrund der Konstruktionen der interviewten jungen Menschen ihre eigene Selbstwirksamkeit. Ein Jugendlicher erzählt davon, dass es bei ihm „Klick“ gemacht habe und markiert damit den Zeitpunkt, zu dem er angibt, für sich selbst entschieden zu haben, seinem Leben eine andere Richtung zu geben.

*R: Also ich sag' mal, (...) bei mir im Kopf, man muss/, es muss erst mal im Kopf Klick machen, dass, dass, also man muss dazu, man muss einsehen, dass (.) man muss was machen, auf jeden Fall, des muss ma' einsehen, sonst vorher geht des nit. Bei mir hat's halt Klick gemacht...*

Von da an, so seine subjektive Wahrnehmung seiner Realität, ging es nur noch „aufwärts“ und er war bereit und in der Lage sich zu integrieren, Regeln und Vereinbarungen einzuhalten, Eigentum und Grenzen anderer zu respektieren, auf Gewalt zu verzichten, und neue, bis dahin für ihn unbekannte bzw. nicht praktizierte Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln und anzuwenden. Über den Aspekt der Anpassung und Integration hinaus beschreibt dieser Jugendliche konkret, für sich selbst eine soziale Perspektive entwickelt zu haben und gelernt zu haben, sich für andere zu interessieren, sich für ihre Entwicklung einzusetzen und daran sogar Freude zu haben. Bedeutsam ist außerdem die Veränderung seiner Selbstwahrnehmung. Er beschreibt, dass es ihm nicht mehr, so wie früher, egal sei, wie sein eigenes Leben verlaufe.

*R: Früher hat's mich nit, also so richtig interessiert, was mit mir ist, aber seit ich hier bin ... ja.*

### Konstruktion der Abgrenzung von der Einrichtung

Auch die anderen beiden Jugendlichen beschreiben im Detail ihre selbst wahrgenommenen persönlichen Lernerfolge und Fortschritte bezüglich ihrer berufsbiographischen Entwicklung und ihre Einschätzung des Zuwachses an Kompetenzen zum Beispiel im Hinblick auf Problembewältigungsstrategien. In den Konstruktionen der Jugendlichen kamen sie alle zu diesen Entscheidungen zur Veränderung ausschließlich aufgrund eigener Überlegungen und völlig unabhängig von äußeren Einflussgrößen. Auffällig ist, dass die Einrichtung, in der die Jugendlichen über mehrere Jahre ihren Lebensmittelpunkt hatten, sogar teilweise ausdrücklich nicht ursächlich mit den subjektiven Entscheidungen der Jugendlichen zur persönlichen

Veränderung in Verbindung gebracht wird. In generalisierender Weise werden dann die persönlich motivierten und intrapersonal getroffenen Entscheidungen und die daraus resultierenden Handlungslinien, Schritte und Anstrengungen als nicht ursächlich mit der Einrichtung, als Einflussgröße, zusammenhängend abgegrenzt.

*P: ... aber meine Änderung kam eigentlich nit vom Heim, sondern von mir persönlich.*

*P: Dann wird's auch heißen, ja, Patrick kam her mit so viel Straftaten und so Schläger war und dann is' er hier gegangen, mit seinem Abschluss, hat jetzt ein tolles Leben. Aber letztendlich hat das Heim damit rein gar nichts zu tun, (...) es war meine Entscheidung, dass ich damit aufgehört hab'*

### Konstruktion der Integration der Einrichtung in den eigenen Entwurf

Gleichzeitig jedoch ist es den Jugendlichen möglich, auch darüber zu sprechen, wie sie die Infrastruktur und die Angebote der Einrichtung in Anspruch genommen haben und auch, wodurch sie bei der Aneignung von Kompetenzen unterstützt und *gefördert* wurden.

*S: ... aber es ist dann doch nicht so gewesen<sup>49</sup> und da hab' ich dann dem Augustinusheim schon vieles zu verdanken, so, und auch vielen Leuten von hier...*

Je mehr ein Jugendlicher sich in seinem persönlichen (Heim-) Kontext als selbstwirksam erleben kann, desto höher ist seine Akzeptanz seiner direkten Lebensbedingungen und damit seine Bereitschaft, externale Einflussgrößen anzuerkennen.

*S: ...es lohnt sich nit, es lohnt sich nit , weil es lohnt es sich hier nicht weg zu gehen,, weil hier hat man die Möglichkeit, was zu reißen und sie geben hier einem die Möglichkeit und die Möglichkeit soll man einfach nutzen....*

Ein Jugendlicher, der zum Beispiel in seiner beruflichen Ausbildung Erfolgserlebnisse hat und erlebt, dass seine Anstrengungen effektiv sind, der in ein personales Peer-Netzwerk eingebunden ist, innerhalb dessen er emotionalen Rückhalt hat, der im persönlichen Verhältnis zu den Betreuern Wertschätzung erlebt und die Erfahrung macht, dass es ihm selbst gelingt, durch sein positives Verhalten und seine prosozialen Bemühungen einen konstruktiven Beitrag zu diesem Verhältnis zu machen, behält die subjektive Wahrnehmung, selbstwirksam zu sein, auch wenn er externale

---

<sup>49</sup> Stefan hatte im Rahmen seiner Hilfemaßnahme mehrfach erwartet, aufgrund seines Verhaltens „rauszuflieden“ und machte dann die Erfahrung, dass das nicht geschah, sondern dass neue Vereinbarungen getroffen wurden, also an ihm festgehalten wurde, er sich auf die Einrichtung verlassen und stützen konnte und die Unterstützung ihm sicher war.

Wirkungsfaktoren benennt. Im Gegensatz dazu wird ein Jugendlicher, der die Empfindung hat, sich immer in Zwangskontexten zu bewegen, keine externalen Wirkungsfaktoren akzeptieren, um zu vermeiden, dass seine ohnehin reduzierte Selbstwirksamkeitserfahrung noch gemindert wird.

Das Verhältnis der Jugendlichen zum Heimkontext verändert sich erst allmählich, in Abhängigkeit von den Erfahrungen, die sie machen. Wenn sie die Erfahrung machen, dass sie es mit glaubwürdigen, ernst zu nehmenden, wohlwollenden und fürsorglichen Erwachsenen zu tun haben, ist das ein erster Schritt, die Jugendlichen für die Mitarbeit an der Verbesserung ihrer eigenen Perspektiven und für den Prozess der Aneignung zu gewinnen.

*S: ... und ich weiß ganz genau, dass die Frau H. hundertprozentig hinter ihren Lehrlingen steht, des wusst' ich schon immer...*

Es bedeutet auch, dass diese Erwachsenen bereit sind, die jungen Menschen mit ihren Schwierigkeiten anzunehmen, ohne gleichzeitig einverstanden zu sein mit dissozialen Verhaltensweisen, sondern in der Lage sind, deutungsmächtig und gegebenenfalls gegenüber einem dissozialen Habitus auch konfrontativ entgegenzutreten mit dem Ziel, dem Jugendlichen zu ermöglichen, sich an den gegebenen Normen und Werten zu orientieren.

#### Konstruktion der Freiwilligkeit

Eher am Rande und höchstens implizit erwähnt, in den Konstruktionen der Jugendlichen tendenziell aber eher ausgeblendet, werden die Faktoren der sekundären Motivation. Nimmt man in den Blick, wie sich die Lebenssituationen der Jugendlichen darstellten, bevor sie in die Einrichtung kamen, ist von Selbstwirksamkeit, Bereitschaft und Kompetenz zur Entwicklung von sozialer und beruflicher Perspektive wenig zu sehen. Vielmehr war das Leben der Jugendlichen geprägt von zum Beispiel Dissozialität, Verwahrlosung, Gewalttätigkeit, Kriminalität, Strafverfolgung und Abhängigkeit.

Zwar hatte jeder Jugendliche vor Beginn der Maßnahme persönlich und selbstbestimmt eingewilligt, ins Heim zu gehen. Allerdings wird die Bedingtheit dieser Freiwilligkeit deutlich, wenn man weiß, dass die Alternativen zum Beispiel Strafvollzug oder Leben auf der Straße bedeutet hätten. Im Grunde befanden sich die Jugendlichen aufgrund der höchst unattraktiven Lebensalternativen und aufgrund des Mangels weiterer,

attraktiverer weil weniger strukturierter Alternativen im Rahmen der Heimaßnahme zunächst in einem Zwangskontext. Die Alltagsorganisation im Heim mit ihren Abläufen und Ritualen passte nicht zu dem, wie die Jugendlichen vor der Aufnahme ihr Leben organisierten. Ein Jugendlicher, dem eine richterliche Weisung vorschreibt, im Heim eine Ausbildung zu absolvieren, passt sich zunächst an, um nicht ins Gefängnis zu müssen und beugt sich dem Druck von außen.

*S: ...ich war im Knast gesessen in Rastatt und die Jugendgerichtshilfe kam und hat mich gefragt, was ich machen will, da hab' ich gesagt: „Hey, ich möchte' mein Leben wieder in Griff kriegen...*

*S: ... aber ich hab' mich halt dran gehalten, was soll ich machen und haja, da hab' ich dann meine Ausbildung da begonnen, hat ganz gut angefangen, is auch immer noch gut (...) hab's aber dann grad noch mal geschafft, die (.) Wende zu kriegen und darauf bin ich schon verdammt stolz so.*

*P: Und das ist halt bei mir 'ne Auflage und des ist glaub' ich auch des.. (warum ich hier her gekommen bin (A.S.)...*

### Selbstwirksamkeit und Konstruktion

Parallel geht es darum, Situationen zu schaffen, in denen Jugendliche positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. Eine zentrale Bedingung, damit das Lebens- und Lernfeld zum pädagogischen Ort werden kann, ist dann gegeben, wenn es mit Anregungen aufgeladen ist (vgl. Wolf 2002, 148). Sowohl die Fallstrukturhypothesen der hermeneutischen Interpretationen als auch die Strukturhypothese zur MAX-Analyse weisen auf die zentrale Bedeutung der Selbstwirksamkeit in den Konstruktionen der Jugendlichen hin. Die Erfahrungen, welche die Jugendlichen mit ihrer Selbstwirksamkeit in ihrem bisherigen Leben machen konnten, waren eher geprägt davon, zu den eigenen Fähigkeiten sehr wenig Zutrauen zu haben, bei Anforderungen schnell aufzugeben und zu befürchten zu versagen und schließlich die Anstrengungen, überhaupt erfolgreich zu sein, stark zu verringern<sup>50</sup>.

Die Jugendlichen befanden sich während ihrer Kindheit und frühen Jugend in Lebenskontexten, in denen es für die Entwicklung einer positiven

---

<sup>50</sup> „...people who doubt their capabilities shy away from difficult tasks which they view as personal threats. They have low aspirations and weak commitment to the goals they choose to pursue. When faced with difficult tasks, they dwell on their personal deficiencies, on the obstacles they will encounter, and all kinds of adverse outcomes rather than concentrate on how to perform successfully. They slacken their efforts and give up quickly in the face of difficulties. They are slow to recover their sense of efficacy following failure or setbacks. Because they view insufficient performance as deficient aptitude it does not require much failure for them to lose faith in their capabilities. They fall easy victim to stress and depression (Bandura 1994, 1).”

Selbstwirksamkeitserwartung keine soziale Unterstützung gab, keine Möglichkeit des Lernens an Modellen und keine Erfolgserlebnisse durch das Bewältigen schwieriger Situationen. Da ist es plausibel, dass ihre Selbstwirksamkeit vor dem Hintergrund ihrer Vernachlässigung und Verwahrlosung entweder dissozial entgleiste und in abweichendes Verhalten bis hin zur Straffälligkeit mündete oder aufgrund mangels Gebrauchs wie ein untrainierter Muskel zusammenschrumpfte. So ein erlernter Habitus will erst einmal wieder „verlernt“ sein. Wenn dissoziale Selbstwirksamkeit durch Strafvollzug zunächst gestoppt wird, bedeutet das für den Betroffenen eine dramatische Reduzierung der Selbstwirksamkeit auf ein existentielles Minimum.

Vor dem beschriebenen Erfahrungshorizont der Jugendlichen wird die existentielle Bedeutung der Selbstwirksamkeit in den Konstruktionen der Jugendlichen nachvollziehbar. Wenn so ein junger Mensch die Möglichkeit hat, in einem Interview von seinen Erfolgen zu sprechen und davon zu erzählen, welche Mühen und Überwindungen es ihn gekostet hat, sich an Regeln und Vereinbarungen zu halten, die „Durststrecken“ einer beruflichen Ausbildung durchzustehen, Einschränkungen zu akzeptieren und auf den dissozialen Habitus zu verzichten, sondern sich einen sozialen Habitus anzueignen, um schließlich nach Höhen und Tiefen ins Ziel zu „schlingern“ und einen Gesellenbrief in der Hand zu halten, vermittelt uns das eine Ahnung davon, was es bedeuten muss, vielleicht zum ersten Mal im Leben so von sich selbst sprechen zu können im Sinne von, „Das ist mein Erfolg, mein Ergebnis und dabei hat mir niemand geholfen.“<sup>51</sup>. Das teilweise tendenzielle Ausblenden von Bildungsfaktoren und externen Wirkungsfaktoren in der Darstellungslogik der Jugendlichen ist dem kompensatorisch überhöhten Bedürfnis geschuldet, sich als völlig eigenständig, selbstmotiviert und erfolgreich vor allem selbst zu sehen und auch sich selbst so nach außen darzustellen.

---

<sup>51</sup> “A strong sense of efficacy enhances human accomplishment and personal well-being in many ways. People with high assurance in their capabilities approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided. Such an efficacious outlook fosters intrinsic interest and deep engrossment in activities. They set themselves challenging goals and maintain strong commitment to them. They heighten and sustain their efforts in the face of failure. They quickly recover their sense of efficacy after failures or setbacks. They attribute failure to insufficient effort or deficient knowledge and skills which are acquirable. They approach threatening situations with assurance that they can exercise control over them. Such an efficacious outlook produces personal accomplishments, reduces stress and lowers vulnerability to depression (Bandura 1994, 1).”

### Emotionale bzw. personale Einbindung

Die Mehrschichtigkeit dieser Darstellungslogik wird zum einen da deutlich, wo in den Interviews der Peer Group eher beiläufig als Bildungsfaktor Bedeutung und Wirkung bei der Entwicklung von sozialer Perspektive und sozialer Kompetenz zugeschrieben wird. Deutlicher kommt die untergründig ambivalente Haltung der Jugendlichen gegenüber der Einrichtung bei Äußerungen zu Tage, wo zwar die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der professionellen Angebote für einen selbst eher in Frage gestellt bleibt, jedoch gleichzeitig eine emotional positive Gestimmtheit durchschimmert und wahrnehmbar ist und Einverständnis mit der Institution, den Menschen die darin arbeiten und den Konzepten und Strukturen signalisiert wird.

## **9 Verbindung aktueller Forschungsergebnisse mit den Befunden der vorliegenden Untersuchung**

Nachfolgend sollen die Ergebnisse aus den Metaanalysen von Wolf (vgl. Wolf 2007) und Gabriel (vgl. Gabriel 2007) diskutiert und in Verbindung gebracht werden mit den, präzisierten Leitfragen, Befunden und Ergebnissen aus der vorliegenden Studie. Hierzu werden Orginaltöne aus den Interviews mit den jungen Menschen herangezogen. Aus dieser Verknüpfung werden Überlegungen zu möglichen Folgerungen für die Praxis stationärer erzieherischer Hilfen formuliert.

### **9.1 Partizipation in der Hilfeplanung und Passung des Hilfearrangements**

Das in Gabriels Befunden erstgenannte Prozessmerkmal ist die Hilfeplanung nach §36 SGB VIII (vgl. Gabriel 2007, 29). Die Hilfeplanung findet halbjährlich statt und hat nicht nur großen Einfluss auf den Hilfeverlauf und den Effekt der Hilfe, sondern ist nachgerade Grundvoraussetzung für effektive erzieherische Hilfe, die sich an fachlichen Standards,<sup>52</sup> individuellen Zielen und Vereinbarungen orientiert mit dem Anspruch, die Lebenssituation und Lebensperspektive des Hilfeempfängers zu verbessern. Hervorgehoben ist im Befund zur Hilfeplanung die Partizipation des Klienten an Entscheidungen. Ebenso führt Wolf die Partizipation von jungen Menschen und ihren Eltern an den für sie wichtigen Entscheidungen als besonders relevante

---

<sup>52</sup> Die Berücksichtigung fachlicher Standards erhöht die Chance einer effektiven Hilfe um das Sechsfache (vgl. Gabriel 2007, 7).

Dimension an und als eine professionelle Strategie, um die für den Hilfeprozess existentiell notwendige Passung herzustellen (vgl. Wolf 2007, 39)<sup>53</sup>.

Wenn in der vorliegenden Arbeit extensiv und intensiv der Aspekt der Selbstwirksamkeit thematisiert wurde, im Hilfeplangespräch findet sie zentral da ihren Ausdruck, wo es darum geht, dass die Ziele des Klienten im Mittelpunkt stehen.

Oft ist es so, dass noch vor Beginn der Hilfemaßnahme, im ersten Gespräch, die Ziele für den unterzubringenden Jugendlichen von den Sorgeberechtigten oder, zwar seltener, aber dennoch gelegentlich von den Vertretern des Jugendamtes ausgedacht sind und auch von diesen zum Vortrag gebracht werden wollen. Das SGB VIII wird in erster Linie als Elternrecht verstanden, auf dessen Grundlage Eltern Hilfe zur Erziehung in Anspruch nehmen können (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2008). Gleichwohl greift der Begriff der Partizipation über die Eltern hinaus auf die Situation des jungen Menschen. Daher macht es Sinn, dass er von Anfang an unmittelbar selbst partizipiert und im Hilfeplangespräch nicht die Mutter, der Vater oder der Vertreter des Jugendamtes die Ziele des Jugendlichen formuliert, sondern der Jugendliche selbst. Damit ist er zunächst evtl. überfordert und scheut sich davor, auch und gerade dann muss er dabei unterstützt werden, sich Selbstwirksamkeit anzueignen, indem er mit professioneller Unterstützung seine persönlichen Ziele erarbeitet und benennt. Partizipation ist eng verknüpft mit Selbstwirksamkeit und der Bereitschaft und der Fähigkeit, Verantwortung für die eigenen Entscheidungen und die eigenen Handlungen zu übernehmen. Dieser Bildungs- und Aneignungsprozess beginnt idealerweise beim ersten Kontakt des Jugendlichen mit der Einrichtung, noch vor der Aufnahme, im Vorstellungsgespräch.

Im Sinne der Beteiligung der Eltern und im Interesse der effektiven Hilfe und letztlich des positiven Hilfeverlaufs und der Erreichung der Ziele des jungen Menschen ist das Einverständnis der Eltern mit der Hilfemaßnahme und den daraus resultierenden Handlungsschritten, Methoden, Instrumenten und weiteren konzeptionellen Bausteinen der Einrichtung unverzichtbar. Sie verfügen über Expertenwissen im Hinblick auf ihr Kind und die zugrunde liegende Problematik. Es muss das Anliegen der Einrichtung sein, ihnen zu vermitteln, dass es von besonderer Bedeutung ist, dass sie gemeinsam mit der Einrichtung die richtigen Entscheidungen für ihr Kind treffen. Sie sollten sich eingeladen fühlen, sich als Partner der Einrichtung zu begreifen, im Interesse der

---

<sup>53</sup>Hamburger und Müller beschreiben Beteiligung in der Hilfeplanung „als sensible Wahrnehmung und Gestaltung von Kommunikationszusammenhängen, aus denen heraus für die Adressaten erfahrbar wird, dass sich ihre Sicht auf die Welt und gelingendes Leben in den ausgehandelten Vorgehensweisen wiederfindet“ (Hamburger/Müller 2006, 31).

Entwicklung ihres Kindes. Darin liegt eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für eine wirksame Hilfe und das gilt angesichts der prospektiven Erziehungsfunktion der Sorgeberechtigten auch über die Zeit der Hilfemaßnahme hinaus. Auch für die jungen Menschen, bei denen z.B. aus Altersgründen keine Rückführung ins Elternhaus geplant ist, bleiben die Eltern im Sinne von signifikanten Anderen (vgl. Schütze 1984, 84), lebensgeschichtlich bedeutsame Ereignisträger und müssen systematisch und kontinuierlich in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden. Die partnerschaftliche Einbindung der Eltern muss ein Aspekt im Focus der Hilfe sein, gerade weil der familiäre Hintergrund häufig geprägt ist von u.a. sozial-ökonomischer Belastung, ambivalenten Beziehungsinteressen und Gewalt- und Alkoholproblemen.

Die Bedeutung der Übereinstimmung des Jugendamtes mit der konzeptionellen Ausrichtung des Leistungserbringers ist evident. Wäre sie nicht vorhanden, würde das Jugendamt dort gar kein Unterbringungsverfahren einleiten.

Gabriel spricht im Zusammenhang mit der Qualität der Hilfeplanung den Abbau der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Hilfeplanung als wirkungsrelevanten Aspekt an, allerdings ohne das weiter auszuführen (vgl. Gabriel, a.a.O., 29). Die Passung der gegenseitigen Erwartungen im Viereckverhältnis „Junger Mensch-Eltern-Leistungsträger-Leistungserbringer-Einrichtung“ ist dann maximierbar, wenn die Interdependenzen zwischen den Beteiligten nicht zu Interferenzen werden. Existentielle Voraussetzungen für die Herstellung eines dialogischen Passungsverhältnisses liegen in der wohl überlegten, auf der Grundlage einer breiten Informationsbasis zur Problematik des jungen Menschen getroffenen Entscheidung und Durchführung einer Fremdplatzierung, mit dem Ziel, die Maßnahme an die bisherigen Erfahrungsaufschichtungen des jungen Menschen anschlussfähig zu gestalten (vgl. Wolf 2007, 11, 13, 18).

Die Einrichtung hat die heikle Aufgabe, einerseits in der direkten Arbeit mit dem jungen Menschen vor Ort konzeptionell die Führung zu übernehmen, um methodisch arbeiten und theoretisch rückgebunden die zur Verfügung stehenden Instrumente und Programme in Anwendung bringen zu können. Gleichzeitig geht es darum, den Eltern als seriöser, berechenbarer und vertrauenswürdiger Partner zur Verfügung zu stehen, was nur dann funktionieren kann, wenn die Eltern sich darauf verlassen können, ernst genommen und einbezogen zu werden (vgl. Wolf, 2007, 7).

Bringen wir die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit -insbesondere die Konstruktionen der Jugendlichen zu ihrem Autonomiebedürfnis- mit den Ergebnissen aus den

Metaanalysen (vgl. Wolf 2007, vgl. Gabriel 2007) zusammen und beziehen sie auf die Qualität der Hilfeplanung wird greifbar, welcher Stellenwert der Selbstwirksamkeit, mit Zielrichtung Erhöhung des Wirkungsgrades erzieherischer Hilfen beigemessen werden muss. Wer partizipiert ist selbstwirksam.

Auch in meinen<sup>54</sup> Befunden konnte ich die unbedingte Bedeutsamkeit der Partizipation im Rahmen der Hilfeplanung für junge Menschen in Heimerziehung bestätigen.

- *...dann hat ich ja immer 'en Gespräch mit dem Jugendamt, regelmäßig montags und dann (.) sind die zum Entschluss gekommen: „Ja, wie wär's Rolf, Du würdest in ein Heim gehen?“ Dann hab' ich's mir überlegt und hab' gsagt: „Ja, würd' ich gehen.“ Dann hat sie mir zwei Heime vorgestellt und (.) des hab' ich dann genommen*
- *...also ich seh s' Heim als 'ne gute Chance, wenn man irgendwas verändern will...*
- *Entschuldigung, ich war im Knast gesessen in Rastatt und die Jugendgerichtshilfe kam und hat mich gefragt, was ich machen will, da hab' ich gesagt: „Hey, ich möchte' mein Leben wieder in Griff kriegen, weil ich will nicht mehr so weiter machen, des, des bringt mir nichts, des bringt mich nur auf den falschen Weg und des möchte' ich nicht. Ich möchte' nicht so enden, wie irgendjemand anders von meiner Familie und dann hat er mich nach, danach gfragt, wie's aussieht mit dem Augustinusheim, dann hab' ich gsagt: „Hey, wenn ich die Chance krieg', auf jeden Fall, jederzeit, weil die haben ziemlich viel Möglichkeiten und ich hab' dort auch, ich krieg' dort auch meine Hilfe*

Die persönliche Entscheidung eines jungen Menschen, zu Beginn der Hilfeplanung das Angebot anzunehmen im Rahmen einer stationären Maßnahme der Erziehungshilfe Unterstützung in Anspruch zu nehmen und die entsprechende Einrichtung selbst auszusuchen, ist für den erfolgreichen Verlauf der Maßnahme von existentieller Bedeutung. Von Beginn an ist er am Entscheidungsprozess maßgeblich beteiligt und fühlt sich ernst genommen, kann seine Interessen vertreten und hat Einfluss bei für sein Leben maßgeblichen Weichenstellungen. „Das Heim“ als gute Chance zur persönlichen Veränderung und Entwicklung zu betrachten, impliziert die Einschätzung des jungen Menschen, dass es sich hierbei um einen guten Lebensort handeln muss, der für ihn die Unterstützung bereithält, die er in seiner spezifischen Lebenssituation braucht.

---

<sup>54</sup> Während ich in der prospektiven Darstellung der vorliegenden Arbeit in den Anfangskapiteln, insbesondere bei der Darstellung der Rahmenbedingungen, von mir in der dritten Person als dem Autor gesprochen habe, erscheint mir der Wechsel bei der Diskussion der konkreten Befunde zur Ich-Form sinnvoll und passender, weil das weniger abstrakt klingt.

- *...hab' meine Fortschritte gemacht, bin in's Reihenhaus gekommen, ... war 'ne schöne Erfahrung auch hier...*
- *...und dann noch die Erfahrung im Reihenhaus, bin ich auch froh, dass ich die gemacht hab' und des...*
- *Also ich find's eigentlich gut. Also ich, ich guck' auch, dass ich meinen Weg geh', weil ich, also meine Ausbildung macht mir Spaß.*
- *Also ich sag' mal, ich hab' vom ersten Tag an gleich mitgemacht, weil bei mir im Kopf, man muss/, es muss erst mal im Kopf Klick machen, dass, dass, also man muss dazu, man muss einsehen, dass (.) man muss was machen, auf jeden Fall, des muss ma' einsehen, sonst vorher geht des nit. Bei mir hat's halt Klick gemacht und ich hab' geguckt, dass ich, ich guck' jetzt immer noch so weit wie ich komm'...*

Dass jemand „mitmacht“, sich dazu entscheidet, eine Berufsausbildung zu beginnen und daran „Spaß“ hat, lässt sich nicht im Zwangskontext erreichen, sondern dann, wenn ein junger Mensch an den Entscheidungen hierzu selbstwirksam beteiligt ist bzw. sie selbst trifft. Die Überlegungen zum Beispiel vor einem Wechsel in eine weniger betreute Wohnform (Reihenhaus) mit der damit verbundenen Zunahme an „Freiheit“, eigenständiger Lebensführung und eigenverantwortlichem „Selbstmanagement“ und gleichzeitiger Reduzierung erzieherischer Betreuung (morgens selbständig aufstehen und abends selbständig zu Bett gehen, Kühlschrank selbst füllen, Geld selbst einteilen, usw.) sind gemeinsam anzustellen.

- *Also man kann hier was Festes erreichen.*
- *Anstand soziale Kompetenz und so. Was ich find', kann man hier auch gut lernen (I: mh), also ich bin froh, dass ich in's Heim gegangen bin, hier.*

Die Formulierung „Ich bin ins Heim gegangen.“ weist auf einen anderen Beteiligungs- und Entscheidungshintergrund mit höherem Selbstwirksamkeitsgrad hin, als beispielsweise die Aussage „Die haben mich ins Heim geschickt.“ und führt zur Bereitschaft, sich Bildungsgüter wie „Anstand“ und „soziale Kompetenz“<sup>55</sup> anzueignen.

---

<sup>55</sup> Kriterien für soziale Kompetenz können sein:

- Bereitschaft, andere Jugendliche im Rahmen des Peer Group Counselling zu beraten und zu unterstützen und ihre Beratung und Unterstützung auch für sich selbst anzunehmen
- Bereitschaft, die Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen
- Hilfsbereitschaft
- Bereitschaft zur Konfliktschlichtung
- Frustrationstoleranz
- Höflichkeit
- Kritikfähigkeit
- Ehrlichkeit

Um von mangelnder sozialer Kompetenz zu sozialer Kompetenz zu gelangen, braucht es unter anderem die Bereitschaft, (auch kritische) Rückmeldungen anzunehmen, sie ernst zu nehmen und sich um die Umsetzung im Sinne von Veränderung und Weiterentwicklung zu bemühen. Diese Herausforderung wird dann angenommen, wenn die Entscheidung dazu selbst getroffen wird.

- *...meine Änderung kam eigentlich nit vom Heim, sondern von mir persönlich.*
- *...ich hab' zwei Möglichkeiten, in Musterstadt 'ne Ausbildung zu finden*
- *...also die (Freunde aus der Clique von früher A.S.) haben alle dazu gelernt und mit den anderen hängt' ich nimmer 'rum, die jetzt halt noch (.) so Blödsinn machen.*

Eine persönliche Veränderung resultiert letztlich immer aus der Entscheidung der Person selbst, die sich verändern will und ist nicht ursächlich auf Strukturen und (sozialpädagogische) Programme zurückzuführen. Konzepte und Programme können Rahmenbedingungen, Angebote, motivationale und unterstützende Faktoren in unterschiedlicher Qualität und Passung zum Bedarf dessen darstellen, der sie in Anspruch nehmen will. Diese Faktoren könnten als Bildungsfaktoren zweiter Ordnung bezeichnet werden. Auf sie lässt sich jemand ein, der die Wahl hat, Alternativen abzuwägen und gegebenenfalls Angebote auch abzulehnen.

Die Entscheidung treffen zu können, sich von ehemaligen „Freunden“ zu distanzieren, weil deren Aktivitäten nicht mehr zum eigenen Lebensentwurf passen und sich dem sozialen Druck und den kohäsiven Kräften zu verweigern bzw. zu entziehen, die gegebenenfalls vom Herkunftsmilieu ausgehen, zeugt von Entscheidungskompetenz und von Zuwachs an Stärke. Dieser Kompetenzzuwachs ist dann möglich, wenn ihm die Erfahrung vorausgeht, Entscheidungen auch treffen zu dürfen und zu können und tatsächlich Einfluss auf das eigene Leben zu haben.

Vor dem Hintergrund der elementaren Bedeutung von Partizipation im Rahmen der Hilfeplanung für die Selbstwirksamkeitserfahrung der Betroffenen und insbesondere für die Entwicklungsperspektiven des untergebrachten jungen Menschen ist Partizipation als Bildungsfaktor erster Ordnung zu sehen. Der Grad der ihr im Hilfeprozess gegebenen Relevanz steht in Wechselwirkung mit der Bereitschaft und den intrapersonalen Möglichkeiten des jungen Menschen, sich auf Strukturen und

- 
- Umgang mit Geld
  - Verlässlichkeit
  - Freizeitverhalten (vgl. Organisationshandbuch St. Augustinusheim, 2009)

Menschen mit ihren Angeboten und Anforderungen einzulassen und sich Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen (wieder) anzueignen.

Das Zusammenspiel von konzeptionellem Rahmen, Strukturen und Bedingungen einerseits und der personale Zuspruch von Seiten der Erwachsenen und unter den jungen Menschen in der Einrichtung andererseits bedingen das Klima und die Atmosphäre und befördern im besten Fall eine Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens, als Voraussetzung für persönliche Öffnung und Veränderung.

## **9.2 Kontinuität sozialer Bezüge**

Die in der Metaanalyse Gabriels (Gabriel 2007, 30) vorgenommene Bedeutungs-Exponierung der Kontakte des jungen Menschen ins Herkunftsmilieu, insbesondere zu seiner Herkunftsfamilie und die in der Metaanalyse Wolfs postulierte Bedeutsamkeit des Erhalts der bisherigen sozialen Bindungen (vgl. Wolf 2007, 39) sind dem Schutz und Erhalt der sozialen und emotionalen Beheimatung und Verwurzelung des untergebrachten jungen Menschen in seinen bisherigen personalen Netzwerken (Eltern, Familie i.w.S., Peers) geschuldet und gelten als Indikator für Erfolg erzieherischer Hilfen.

Es bleiben in diesen Lesarten die Konstellationen unberücksichtigt, wo im Sinne der Stärkung der individuellen Ressourcen des jungen Menschen ein Kontakt auf Distanz (räumlich und zeitlich) dazu beiträgt, dass dysfunktionale Dynamiken im Herkunftssystem weniger strahlkräftig sind und ihr Einfluss auf den jungen Menschen und seine Entwicklung sich vermindern kann. Die Lebenssituation im Heim kann vom jungen Menschen aus diesem Blickwinkel außerdem als Gegenwelt zur häufig hochgradig belasteten Situation in der Familie erlebt werden (vgl. auch Wolf 2007, 22). Hier ist differenziert darauf zu schauen, dass die Bedürfnisse und Ressourcen sowohl des untergebrachten jungen Menschen als auch seiner Familie auch aus fachlicher Perspektive sensibel und sorgsam ausgelotet, berücksichtigt und ernst genommen werden<sup>56</sup>.

Bei Misshandlung und/oder Missbrauch gilt dies umso mehr, wenn die missbrauchende oder misshandelnde Person weiterhin im Herkunftshaushalt lebt.

---

<sup>56</sup> Insbesondere die in der Studie „Lebensbewältigung und Bewährung“ von Böhnisch et al. (2002) befragten in Heimen untergebrachten jungen Menschen trafen eine Differenzierung bei Fragen nach dem Gewicht des Verhältnisses zu ihrer Herkunftsfamilie. Für 76,5% war die positive Beziehung zur Herkunftsfamilie von hoher Relevanz für die eigene Lebensgestaltung, während nur 30% angaben, nach der stationären Unterbringung in die eigene Familie zurückkehren zu wollen (vgl. Gabriel 2007, 28).

Angesichts der in der Heimlandschaft zunehmend vorhandenen mehr therapeutisch und klinisch ausgerichteten intensivpädagogischen stationären Angebote, sind auch die Hilfekonstellationen in den Blick zu nehmen, in denen die Gewalt und/oder zum Beispiel der sexuelle Missbrauch vom jungen Mensch selbst ausging. Angesprochen sind junge Menschen, die ein hohes Maß an Dissozialität aufweisen und aufgrund ihres z.B. gewalttätigen Verhaltens in Verbindung mit einer intendierten überregionalen Fremdplatzierung einen sozialen Ausschluss aus dem bisherigen Lebensfeld erlebten. Hier hat der Opferschutz Vorrang und der familiäre Kontakt wird, –besonders dann, wenn das Opfer (des sexuellen Missbrauchs) weiterhin im Herkunftshaushalt lebt– zunächst zurückhaltend auf niedrigem Niveau und behutsam, unter Berücksichtigung pädagogischer, therapeutischer und systemischer Entwicklungen sowohl bei dem untergebrachten jungen Menschen, als auch in der Familie im Rahmen der Hilfeplanung gemeinsam ausgestaltet und ausgebaut werden müssen.

Bei der stationären Unterbringung von Jugendlichen -in Abgrenzung zur hierzu differenziert zu betrachtenden Unterbringung von jüngeren Kindern- ist es sinnvollerweise gängige Praxis, eine heimatferne und sozialraumübergreifende Platzierung intendiert dann vorzunehmen, wenn der Jugendliche in seinem Heimatmilieu sich nicht vom negativen Einfluss dissozialer, gewaltaffiner und kriminell agierender Peers lösen kann. Dieses Unvermögen ist eine Erfahrung stark reduzierter sozial adäquater Selbstwirksamkeit der jungen Menschen. Das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit wird dann eben durch z.B. dissoziale Aktivitäten ausgelebt und befriedigt.

Auch meine Befunde belegen die Wichtigkeit des Erhalts und der Pflege der sozialen Bezüge der jungen Menschen vor allem zu ihrer Familie, und, mit Einschränkung, auch zu ihrem bisherigen Freundeskreis. Allerdings wird gleichzeitig deutlich -und darin liegt die Einschränkung-, dass es bei bestimmten Problemkonstellationen den Effekt der erzieherischen stationären Hilfe positiv beeinflusst, wenn der Jugendliche in ein Setting wechselt, in dem er nicht weiterhin durch z.B. räumliche Nähe zum Herkunftsmilieu der Anziehung und dem bisherigen dissozialen Einfluss einer negativ ausgerichteten, strukturierten und orientierten Subkultur ausgesetzt bzw. ausgeliefert ist, sondern wo er innerhalb einer Struktur leben kann, die ihm prosoziale Orientierung, Halt und Unterstützung bietet. In so einem Rahmen können einem jungen Menschen zudem eher Situationen angeboten werden, in denen er Erfahrungen mit prosozialer Selbstwirksamkeit machen kann.

Vor allem tritt jedoch in den Befunden die Bedeutung familiärer, emotionaler Eingebundenheit und personaler Zugehörigkeit, oder der Wunsch danach, in den Vordergrund, wie die nachfolgend aufgeführten „O-Töne“ aus den Interviews belegen. Es wird überdeutlich, welchen Stellenwert es für die jungen Menschen hat, Bezugspersonen außerhalb der Einrichtung zu haben und wie stark deren Einfluss sich auf ihre Stabilisierung in der besonderen und belastenden Lebenssituation (Heimunterbringung) auswirkt.

Von „daheim“ reden zu können und in der Gewissheit zu leben, außerhalb der Einrichtung „jemanden zu haben“, dem man etwas bedeutet, hilft, in Krisen durchzuhalten, über (Sinn-) Krisen hinwegzukommen, nicht abzubrechen, sich anzustrengen „jemandem zuliebe“. Wenn Freundin, Bruder, Vater, Mutter, Tante an der positiven Entwicklung des jungen Menschen Interesse signalisieren, sich über Erfolge und Fortschritte freuen und bei weniger guten Nachrichten ebenfalls nicht gleichgültig reagieren, also Anteil nehmen, ist das ein elementarer, sehr starker unterstützender Faktor für den Erfolg der Maßnahme.

Der große Wunsch nach emotionaler Einbindung, Zugehörigkeit und familiärer Geborgenheit ist durchgängig erkennbar.

Fällt dieser Faktor weg, durch Diskontinuität oder gar Beziehungsabbruch, oder ist er von vornherein gar nicht vorhanden, werden dadurch letztlich dem Jugendlichen durch die damit verbundenen emotionalen Belastungen (Verlassenheitsgefühl, Sinnverlust, Orientierungsverlust, Motivationsverlust) positive Aneignungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen im Heimkontext erschwert bzw. verunmöglicht und zieht evtl. sogar den Abbruch der Maßnahme nach sich.

Selbst dann, bzw. besonders dann, wenn der Jugendliche im Herkunftsmilieu selbst diesbezüglich Mängelerfahrungen gemacht hat und immer noch macht, steht die Vorstellung und Perspektive, „auf jeden Fall ... selbst mal eine eigene Familie zu haben“, an oberster Stelle im persönlichen Lebensentwurf.

In der Folge eine Auswahl von Äußerungen aus den Interviews, die vor dem genannten Hintergrund für sich sprechen.

- ... *ich wurd' dann ruhiger, nachdem ich (...) mit meiner Freundin zusammengekommen bin.*
- ... *weil ich bin mit meiner jetzigen, mit meiner Verlobten, sehr glücklich (I: Mh) und (.) das möchte' ich alles nit, dass es kaputt geht, so.*
- ... *dass ich vieles auch meiner Freundin auch zu verdanken hab', dass ich so ruhig geworden bin überhaupt und so. Sie ist da schon dahinter, wenn ich jetzt mal, sag'*

*ich mal, unter der Woche mal bei ihr bin (...) also die ist da schon arg dahinter, die möchte' schon, dass ich da was (.) erreich'.*

- *... und da hab' ich auch mein, mein Stiefvater als Vorbild und ich möchte es zu was bringen und ich möchte auch, wenn ich mal irgendwann, ich möchte auch irgendwann mal'ne Familie gründen*
- *... ich möchte' meinem Stiefvater zeigen, dass ich was kann*
- *Du willst Deinem Stiefvater beweisen, dass Du's kannst, dass Du kein Versager bist.*
- *Jetzt hatt' ich von meinem Bruder erfahren, dass mein Stiefvater gesagt hat, ich soll mein(.) Ego beiseite schaffen und soll ihn anrufen.*
- *ich hab' mit meinen Straftaten aufgehört wegen meinem Vater (I: Mh). Des Versprechen hab' ich ihm gegeben.*
  
- *... und dann kam mir alles des mit meiner Mutter hoch<sup>57</sup> und, und (.) dann hab' ich's Kiffen wieder angefangen und dann war ich halt auch immer down, ich war immer irgendwie, war ich nicht (.) mehr ganz ich so.*
- *... und jetzt kommt halt auch wieder die Zeit, jetzt kommt die Weihnachtszeit wieder, jetzt geht's mir wieder, jetzt wird's halt wieder so 'en bisschen, aber ich hoff', dass ich das halt alles (.) bisschen verarbeitet', irgendwie (I: Mh), weil es kommt ja mit meiner Mutter und des, des alles und so. Weihnachten ist dann halt scheiße.*
  
- *... dann hätt' ich auch meine Geschwister bei mir, die mir sehr fehlen, ja,...*
- *Mein Bruder hab' ich auch sehr guten Kontakt.*
- *... auch mein Bruder, mein Bruder war, war ja auch hier, der hat, der hat ein bisschen mit dazu beigetragen, dass ich nicht, dass ich nicht aufgebe, der hat mich da auch immer ein bisschen hochgeputscht.*
- *...z. B. da, wo mein Bruder geflogen ist, war ich an dem Punkt, wo ich gehen wollte, wo ich echt kein Bock mehr hatte, so. Da hat aber mein Bruder zu mir gesagt: „Ey, siehst Du Stefan, ich möchte' nit, dass Du gehst, bleib' oben. Und dann war's auch so (4 Sek.).*
- *Dann hat aber auch mein Bruder gesagt, ich soll' wieder hierher. Und dann bin ich auch wieder gekommen, so. ...*
  
- *... und meine Tante steht auch ganz arg hinter mir..*

---

<sup>57</sup> Stefans Mutter ist kurze Zeit nach seiner Aufnahme ins Heim nach kurzer schwerer Krankheit verstorben. Unmittelbar danach hat Stefan die Maßnahme selbst abgebrochen bzw. unterbrochen, er kam später wieder zurück.

- *Also, das ist für mich schon wichtig, weil, wenn ich keine Bezugsperson hab', wo ich hingehen kann, wenn ich, wenn mich irgendwas bedrückt oder so, wenn ich, wenn ich mal irgendwas zum Reden brauch', dann, dann, fress' ich das alles in mich rein und dann, dann (.) kann sein, dass das alles wieder hoch kommt und dass ich wieder anfang' mit Kiffen und das will ich nicht. Deswegen bin ich da schon froh, dass ich meine Tante hab' und meine Freundin und so (I: Mh), auf jeden Fall.*
- *ja auf jeden Fall Familie, Familie...*
- *und auch Kinder haben (.) mit meiner Freundin jetzt, die ich hoffentlich noch haben werde, irgendwann mal heiraten, auf jeden Fall, haja*
- *wenn ich daheim bin, ich merk' des, die ganzen Jugendlichen von früher, die haben sich alle geändert. Die meisten, die gehen jeden Tag in's Fitnessstudio und gehen mit Freunden mal weg tagsüber und abends sind sowieso alle weg, weil die am nächsten Tag aufstehen müssen und Ausbildung machen (I: Mh.), also die haben alle dazu gelernt und mit den anderen häng' ich hier nimmer 'rum, die jetzt halt noch (.) so Blödsinn machen*

### **9.3 Stabilität der Platzierung**

Junge Menschen, die bereits in mehreren sozialpädagogischen Settings erzieherische Hilfen erhalten haben, finden sich nicht selten schließlich in Heimeinrichtungen. Auch dann gelingt vielen nicht der Ausstieg aus der „Drehtür-Dynamik“ erzieherischer Hilfen, sondern sie wechseln durch die Einrichtungen. Dass solche Fälle in den stationären Einrichtungen häufig vorkommen, belegen außer den Studien in Gabriels Metaanalyse (vgl. Gabriel 2007, 30) Erfahrungen und Ergebnisse aus der Evaluation erzieherischer Hilfen (EVAS) (vgl. Macsenaere und Schemenau 2008)<sup>58</sup>.

Im Hinblick auf die Hilfedauer weist Gabriels Befund auf die Notwendigkeit hin, bei der Bewertung der Maßnahmedauer nicht grundsätzlich und generalisierend von „je länger desto besser“ auszugehen. Gleichwohl gilt die Annahme der positiven Auswirkung einer längeren Hilfedauer auf Persönlichkeitsentwicklung, Familiendynamik, soziale Integration und subjektive Zufriedenheit der Betroffenen (vgl. Gabriel 2007 a.a.O.).

---

<sup>58</sup> Häufig vorkommende Erziehungshilfekarrieren beginnen in Pflegefamilien (evtl. jeweils zwei bis drei nacheinander) und finden ihre Fortsetzung in Erziehungsstellen. Muss das Kind dort wieder raus, wird nach ambulanten Versuchen (Erziehungsberatung, SPFH) der Weg in bzw. durch die Heime angetreten. Nicht selten hat ein 16-jähriger vier – fünf Heimeinrichtungen „hinter sich“. „Eine Heimerziehung folgt in der Regel (90%) auf schon zuvor in Anspruch genommene (Jugend-)Hilfen: Dabei stehen Heimerziehung (in einer anderen Einrichtung) (32%), stationäre Psychiatrie (23%), Sozialpädagogische Familienhilfe (19%) und Tagesgruppe (14%) im Vordergrund.

Dieser Befund ist bedenklich, da die Misserfolgswahrscheinlichkeit einer Jugendhilfe mit der Anzahl und der Intensität der bereits zuvor in Anspruch genommenen Hilfen steigt. Ebenfalls bedenklich ist der seit 2001 zu verzeichnende Trend, erst nach extrem vielen und/oder hochschwelligten Hilfen zu gewähren (Macsenaere, Schemenau 2008).“

Ausgehend von einem Mangel an Stabilität als zentrales Element in der biographischen Erfahrungsaufschichtung vieler in Heimerziehung untergebrachter Kinder und Jugendlichen liegen die Anforderung und Bedingung der Kontinuität und Stabilität sowohl in personaler als auch in struktureller Hinsicht auf der Hand.

Auch meine Befunde bestätigen das. Soll ein junger Mensch im Rahmen einer (stationären) Hilfsmaßnahme die Erfahrung der Selbstwirksamkeit machen und diese schließlich im Sinne von subjektiver Konstruktion sozialer Wirklichkeit in seinem Bild von sich selbst „verankern“ können, braucht er hierfür nicht nur geeignete Erfahrungshorizonte und –situationen, sondern auch die dafür erforderliche Zeit.

Ebenso müssen Bildungsfaktoren wirken können und das erfordert Zeit. Für die Aneignung sozialer Kompetenz, sozialer Perspektive, von Bildungsinhalten in Schule und beruflicher Ausbildung, für die Entwicklung, Erprobung und Internalisierung neuer Problemlösungsstrategien brauchen junge Menschen, insbesondere sozial- und milieubedingt benachteiligte junge Menschen in stationären Maßnahmen, Zeit und stabile Bedingungen. Die Hilfeplanung ist das geeignete Instrument, um fachlich begründet die individuell notwendige Dauer der Hilfe zu definieren.

In Ergänzung zu den Ergebnissen aus den Metaanalysen von Wolf und Gabriel rücken meine Befunde einen weiteren Aspekt von Stabilität explizit in den Blick. Einrichtungen müssen in der Lage sein, mit dem „Scheitern“ Jugendlicher umzugehen. Damit ist mehr gemeint, als geduldiges Aushalten und Erdulden nicht erwünschter Verhaltensweisen und Entwicklungslinien. Vielmehr geht es darum, nicht zu früh aufzugeben und auf vordergründiges Unvermögen oder Verweigerungsstrategien nicht mit dem Abbruch der Maßnahme zu reagieren, also letztlich „Rauswurf“ zur Methode zu machen. In der Regel sind die Jugendlichen genau dann, wenn sie davor stehen, selbst die Maßnahme zu beenden, wenn sie „abhauen“ und „ausrasten“, ihre Mitarbeit verweigern und die Zusammenarbeit konflikthaft wird, intrapersonal mit den Themen und „Knackpunkten“ konfrontiert, an denen sie in vorherigen Lebenskontexten bereits schon einmal oder mehrfach gescheitert sind und die das höchste Lernpotential bergen (siehe auch Kapitel 9.4. Qualität der sozialen Bezüge S.181).

Die Botschaft an den jungen Menschen muss dann lauten: „Wir lassen Dich nicht los, bloß weil Du uns Stress machst.“ Oder positiv formuliert: „Wir befürworten die Beendigung der Maßnahme erst, wenn erkennbar ist, dass Du Deine Ziele erreicht hast und solange werden wir mit Dir arbeiten, an Dir festhalten und uns um Dich kümmern, auch wenn Du uns Stress machst.“ Es kommt häufig vor, dass Jugendliche ihre

dissozialen Verhaltensweisen strategisch einsetzen und instrumentalisieren, um ihre Entlassung zu erreichen, ohne zum Zeitpunkt der Krise prospektiv einschätzen zu können, dass sich damit ihre Ausgangslage höchstwahrscheinlich drastisch verschlechtern würde.

Wenn im Vorfeld von Krisen unter Beteiligung aller Betroffenen (junger Mensch, Sorgeberechtigte, Jugendamt, Einrichtung) im Rahmen der Hilfeplanung Ziele vereinbart wurden, die der junge Mensch für sich selbst formuliert hat und zum Zeitpunkt der Krise diese Ziele aus den Augen verliert, ist es die Aufgabe der Einrichtung, ihm über diese Krise hinweg zu helfen. Wie dies konzeptionell ausgestaltet werden kann und muss, ist vom Einzelfall abhängig. Es muss dem jungen Menschen aber immer vermittelt werden, dass das Festhalten an ihm ausschließlich seinem Wohl und seiner Entwicklung geschuldet ist.

Diese Krisen müssen nicht immer und zwangsläufig auf hohem Eskalationsniveau ablaufen. Durchzuhalten, wenn Routineabläufe in der Ausbildung „langweilig“ sind, wenn der Alltag zu wenig Abwechslung bringt, wenn zum Beispiel die eineinhalb Jahre Berufsausbildung nach der Zwischenprüfung noch unüberschaubar lang erscheinen und wenn es noch dauert, bis der Wechsel in die weniger betreute Wohnform (Betreutes Wohnen) ansteht, sind Stabilität im Hinblick auf personale wertschätzende Ansprache von Seiten der betreuenden Personen im Heim -und der Eltern!- und Stabilität und Verlässlichkeit der Strukturen in der Einrichtung die Faktoren, die den jungen Menschen durch diese Krise „tragen“.

Zu lernen, auf andere zuzugehen, aktiv das Gespräch zu suchen und sich die Kompetenz anzueignen, Konflikte verbal zu klären im Sinne von Aushandeln, ist nicht in kurzem Zeitraum zu machen. Es braucht dafür Modelle zur Orientierung, die Bereitschaft des Lernenden, seine Unsicherheit zu überwinden, sich auf etwas Neues einzulassen und seine Bereitschaft, zu experimentieren. Als Konfliktlösungsstrategie das Gespräch zu wählen, bedeutet für manche Jugendliche, einen Gegenentwurf zu ihrem bisherigen Vorgehen kennen zu lernen und sich zögerlich darauf einzulassen. Sich darin auszuprobieren, neue Erfahrungen mit der eigenen Selbstwirksamkeit in diesem Bereich zu machen und festzustellen bzw. sich darüber bewusst zu werden, dass das eigene prosoziale Verhalten nicht nur gut ist für andere, sondern auch für einen selbst, ist für so manchen jungen Menschen „neues Gebiet“ und braucht Zeit. Aus den im Folgenden aufgeführten Äußerungen der Jugendlichen lässt sich vor diesem Hintergrund leicht die zeitliche Dimension in den Narrationen erkennen.

- *Ich hab' am Anfang viele Schwierigkeiten gehabt (.) mit den Erziehern und so, bin viel ausgerastet (.). Das hat sich nach 'ner Zeit dann auch wieder gelegt,*
  - *Tiefpunkt war um die Zeit, wo ich abgehauen bin, da war ich mal 'ne Woche abgehauen gewesen, das war so'n Tiefpunkt.*
  - *mal so weit zu kommen überhaupt, ich hätt's nicht gedacht, ich hab' gedacht, ich flieg' vielleicht schon vorher raus oder so.*
  - *Ich hab', ich weiß nicht, ich hab' viel Scheiß gebaut halt wieder und war dann doch kurz davor gewesen, raus zu fliegen und hab's aber dann grad noch mal geschafft, die (.) Wende zu kriegen und darauf bin ich schon verdammt stolz so.*
- 
- *immer des gleiche, also ma' kommt, also jeden Tag, ich kann jetzt schon sagen, was ich morgen mach'. Es ist eigentlich jeden Tag des gleiche und des isch halt des, ich brauch' Abwechslung im meinem Leben (I: Mh). Des isch der Punkt, wo mir zurzeit des Heim also nicht so gefällt*
  - *... Es ist halt immer s'gleiche jeden Tag.*
  - *...2 Jahre, 2 Jahre und paar Monate, aber fast 3 Jahre... (...bin ich schon hier A.S.)*
- 
- *also meine Ausbildung macht mir Spaß*
  - *Ich guck', dass ich (.) meine Ausbildung mach', also erst mal guck' ich, dass ich ins Betreute (Wohnen A.S.) komm', was auch am (.) dritten, 'ne am ersten dritten stattfinden sollte. Wohnungssuche.*
  - *Ich will des auf jeden Fall durchziehen, weil ich möcht' meine Lehre beenden.*
- 
- *Also des, des waren auch meine Problembereiche, total ... und wo ich froh bin, dass ich, also ich konnt' früher jetzt nicht mit, mit Leuten ganz normal reden oder so, oder zu Jugendlichen hingehen: „Ja, was, was hasch für'n Problem? Komm', wir suchen gemeinsam 'ne Lösung.“ Konnt' ich nicht. Jetzt bin ich froh, wenn, wenn ich irgendwie einen find', dann probier' ich mal, oder ich denk': „Ha ja, vielleicht kann ich ihm helfen.“ Da fühl' ich mich besser.*
- 
- *ich (...) sag: „Hey, horch' zu, Du bist hier, streng' Dich an, kommst in's betreute Wohnen, dann passt des...*

#### **9.4 Qualität sozialer Bezüge**

Dass die sozialpädagogisch professionelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht immer (nur) von wohlwollendem Zugewandt sein, persönlichem Engagement, und Optimismus der Mitarbeiter geprägt ist und dass dies aber mit der Qualität der Hilfemaßnahme und positiven Entwicklung der in Heimen untergebrachten jungen Menschen in engem Zusammenhang steht (vgl. auch Neumann 2003, 83), darauf verweist dieser Befund. Von jungen Erwachsenen wurde die Balance zwischen professioneller Unterstützung, alltagspraktischer Begleitung und persönlicher Beziehung allerdings als sehr bedeutsam für die eigene Entwicklung bewertet (vgl. Gabriel 2007, 30ff).

Wolf stellt heraus, dass die Verbindung von vertrauensvollem Verhältnis und klaren, Orientierung vermittelnden Strukturen Stabilität, Deeskalation, die persönliche Entwicklung und die Sozialintegration fördert. In der Untersuchung von Edina Norman wurden von ehemaligen Heimkindern in Interviews angegeben, dass für ihre positive Entwicklung während ihrer Hilfemaßnahme in einer Heimeinrichtung zum einen verlässliche, vertraute und positive emotionale Beziehungen zu den Betreuern und ebenso die Durchsetzungsfähigkeit der Erzieher von Bedeutung gewesen sei. Allerdings wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Strukturelemente nicht unabhängig voneinander betrachtet werden dürfen, sondern erst im Zusammenspiel ihren besonderen Sinn ausmachen (vgl. Wolf 2007, 20 - 39).

Diese Ergebnisse kann ich durch meine Befunde bestätigen und möchte sie um einen Aspekt ergänzen. Der Anspruch, innerhalb einer Heimeinrichtung eine Atmosphäre zu schaffen, in der die untergebrachten jungen Menschen bereit sind, sich vorübergehend emotional zu beheimaten, markiert ein Spannungsfeld zwischen Sozialisation und Selbstwirksamkeit.

Es ist einem jungen Menschen nur dann möglich, sich prosozial zu entwickeln und sich eine soziale Perspektive anzueignen, wenn er sich in einem Klima von Vertrauen und Offenheit bewegen kann und sich angenommen fühlt. In stationären Einrichtungen befinden sich die Mitarbeiter häufig in konflikthaft hochbelasteten Situationen und Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen, in denen sie angesichts der dissozialen Störungsbilder der jungen Menschen an ihre persönlichen Grenzen kommen. Die partiell sehr schwach ausgebildete Kompetenz zur Selbststeuerung und –kontrolle mancher Jugendlicher erfordert von den Mitarbeitern die Fähigkeit und Bereitschaft zur kompensatorischen sekundären Kontrolle.

Das kann zu Auseinandersetzungen führen, die sich durchaus auf einem relativ hohen Eskalationsniveau abspielen können. Das mag auch damit zu tun haben, dass die jungen Menschen, z.B. nach lange andauernden Verwahrlosungserfahrungen in früher Kindheit und mehreren Abbrüchen von Hilfemaßnahme in der Folge, den damit verbundenen Diskontinuitäten sozialer Bezüge und der verfestigten Erfahrung, dass Beziehungen zu Erwachsenen grundsätzlich brüchig und instabil sind, die Belastbarkeit der Beziehung zu ihrem Betreuer „austesten“ wollen, sie also bzgl. der Variablen Aushalten und Dranbleiben, Parteilichkeit, Zuverlässigkeit, Sich-Kümmern, Echtheit und Klarheit einer Prüfung unterziehen.

Gerade dann muss auch der Jugendliche, der es dem professionell sozialpädagogisch und erzieherisch Tätigen eher schwer macht, ihm wertschätzend zu begegnen, sozusagen als Mindeststandard, wenigstens eine Ahnung haben von „...irgendwie mögen die mich hier...“. Entscheidend ist, dass Mitarbeiter die ihnen anvertrauten jungen Menschen grundsätzlich bejahen und annehmen. Das gilt als Basis für professionelles Handeln und ermöglicht, mit dem jungen Menschen Auseinandersetzungen zu führen und gemeinsam durchzustehen, ohne gleichzeitig die Beziehung in Frage zu stellen und zu gefährden. Und sehr feinsinnig nehmen gerade junge Menschen, die bereits mehrere Heimunterbringungen erlebt haben, wahr, ob ein Mitarbeiter ihnen gegenüber emotional echt und ob seine Empathie authentisch ist oder nicht (vgl. Schrenk 2006) (siehe auch Kapitel 6.1.1 Fallstrukturhypothese S.84ff) .

Die diesen Überlegungen zugrunde liegende Erziehungsprogrammatisik kann umschrieben werden mit „Klare Linie mit Herz“ (vgl. Weidner 2006, 9; vgl. Schrenk 2006). Meine Befunde zeigen, dass wenn es gelingt, diese Programmatik konzeptionell umzusetzen, eine Atmosphäre entsteht, in der junge Menschen emotional „andocken“ können und sich mit ihren Bedürfnissen angenommen, ernst genommen und respektiert fühlen<sup>59</sup>.

Als junger Mensch in einer Jugendhilfeeinrichtung „Schwierigkeiten mit den Erziehern“ zu haben, ist nichts Außergewöhnliches. Worauf es ankommt ist, wie von Seiten der BetreuerInnen mit den Schwierigkeiten, die ein junger Mensch mit ihnen hat

---

<sup>59</sup> Unterstützend bzw. Voraussetzungen hierfür sind u. a. dezidierte konzeptionelle Klarheit und Übereinstimmung innerhalb und zwischen den Bereichen einer Einrichtung, Reflexionsvermögen der BetreuerInnen und das Angebot der Fallsupervision für die MitarbeiterInnen. MitarbeiterInnen in Einrichtungen erzieherischer Hilfen, die sich in der Arbeit wohlfühlen und sich als pädagogisch wirksam erleben, werden von den Jugendlichen respektiert und vermitteln durch ihre Vorbildfunktion den Jugendlichen Orientierung. Sie sind den hohen Anforderungen im Umgang mit sozial- und milieubedingt benachteiligten und teilweise dissozial sich verhaltenden Kindern und Jugendlichen gewachsen und weniger der Gefahr des „Burn out“ ausgesetzt.

umgegangen wird, welches Rollenmodell für Konfliktlösung sie anbieten und wie es gelingt, die Auseinandersetzung und den Konflikt gemeinsam beizulegen und letztlich integrativ zu lösen.

In der anzustrebenden günstigsten Beziehungskonstellation fühlt der junge Mensch sich von seiner Betreuungsperson in der Wohngruppe, in der Schule und in der Berufsausbildung angenommen und respektiert und spiegelt diesen Respekt wieder zurück, gegenüber Erwachsenen und auch gegenüber anderen Jugendlichen. Den Anfang müssen allerdings die Erwachsenen machen. Nur Respekt einzufordern, ohne selbst die Jugendlichen mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Problemen zu respektieren funktioniert nicht, bzw. führt nicht dazu, dass eine gleichwürdige Beziehung entsteht und der Jugendliche sich am Erwachsenen orientiert.

Die folgenden Äußerungen aus den Interviews untermauern diese Bewertung.

- *Ich hab' am Anfang viele Schwierigkeiten gehabt (.) mit den Erziehern und so, bin viel ausgerastet (.). Das hat sich nach 'ner Zeit dann auch wieder gelegt,*
- *... da hab' ich dann dem Augustinusheim schon vieles zu verdanken, so, und auch vielen Leuten von hier (I: hm), z. B. der Frau H. oder meinen Erziehern, zu früheren Erziehern von Romero (Wohngruppe A.S.) oder 'nem Gruppen-kamerad von mir.*
- *... und ich weiß ganz genau, dass die Frau H. hundertprozentig hinter ihren Lehrlingen steht, des wusst' ich schon immer, also bevor ich wieder herkam, auch wo ich hier weggegangen bin.*
- *... ich sag immer, also das hab' ich von der Frau H. schon sehr oft gehört...*
- *dann hab' ich au' gfragt ghabt, ob des geht. Und die besprechen des und (.) wenn's klappt, wär's schön, auf jeden Fall.*
- *Der Herr D. z. B., wenn ich bei dem sag', wenn er telefoniert, ich komm' 'rein, (.) da (..) legt er kurz Hörer weg: „Is' schnell, oder?“ Da sag' ich: „Ja, ich will nur kurz hinaus.“ Sagt er: „Okay“.*
- *...beim Herrn E. merk' ich des, (..). Er behandelt Jugendliche wie Erwachsene, also wenn ich kein Blödsinn mach' oder so wenn ich mal hingeh und sag Herr E., dann nimmt er sich gleich Zeit... Der Herr F. genauso.*
- *Der Herr F., das ist ein Mensch, der nimmt jeden ernst.*
- *... hier sind 6 Leute in der Klasse, 6/7 Leute in der Klasse. Hier kann sich der Lehrer um jeden einzelnen kümmern.*

Die in diesem Befund ebenfalls angesprochene und ausgewiesene mangelnde Kontinuität und Qualität sozialer Bezüge und sozialen Rückhalts unter den Gleichaltrigen (Peers) in Einrichtungen (vgl. Wolf 2007, 20 - 39) weist hin auf das

Bedürfnis junger Menschen nach Eingebundensein in peer-basierte Gemeinschaften. Die Befunde meiner Untersuchung belegen ebenfalls die Bedeutung, Hintergründe und Bedingungen sozialer Bezüge der Jugendlichen innerhalb der Einrichtung und weisen auf die Möglichkeit hin, durch gruppenpädagogisch ausgerichtete Settings wie Positive Peer Culture, methodisch abgesichert eine von gegenseitiger Unterstützung und Fürsorge, Selbstwirksamkeit und Solidarität geprägte Beziehungsqualität innerhalb der Gruppe der Jugendlichen zu fördern.

- *ich hab' hier viel über Freunde gefunden, einen sehr guten Freund sogar.*
- *...und überhaupt auch da auf Romero (Wohngruppe A.S.) der Axel steht auch ganz arg hinter mir, der ist auch schon traurig, dass ich weg bin von der Gruppe, so.*
- *...da hat der Axel Stress gehabt mit einem, da kamen auch gleich die ganze Gruppe und so, hat sich gleich hintern Axel gestellt.*
- *Ich hab' mich z. B. in der Gruppe bei mir, (.) äh, äh viel dafür eingesetzt, für'n Markus, für'n Jan, für'n Dieter, dass die nit kiffen.*
- *weil ich hab' hier ein Freund kennen gelernt, 'en richtig guten Kumpel (I: Mh), wo mittlerweile wie 'en Bruder für mich ist und (.) des findet man nicht oft, vor allem nit in Heimen*
- *Ich denk' ich werd' weinen, wenn ich hier weggeh' (4 Sek.) Doch auf jeden Fall, des glaub' ich schon so.*
- *War halt traurig, dass ich meine Gruppenkameraden hab' verlassen müssen, (beim Wechsel ins Betreute Wohnen A.S.)*

### **9.5 Nachbetreuung im Anschluss an die stationäre Hilfe**

Nachbetreuung junger Menschen nach Ende erzieherischer Hilfen diskutiert Gabriel am Strukturmerkmal Legalbewährung (vgl. Gabriel 2007, 31) und macht damit deutlich, dass durch adäquate Nachbetreuung die berufliche und soziale Integration gefördert und in manchen Fällen erst dadurch gesichert wird.

Der Bedarf an Nachbetreuung junger Menschen im Anschluss an stationäre Unterbringung korreliert in seiner Intensität und Ausprägung mit der persönlichen Situation des einzelnen jungen Menschen und proportional mit der Intensität der zuvor durchgeführten stationären Maßnahme. Hat der junge Mensch z.B. nach mehrjährigem Aufenthalt in einer Einrichtung einen Schulabschluss oder einen Ausbildungsabschluss erreicht, bedeutet das im Hinblick auf die Hilfeplanung die Erreichung eines bedeutenden (Etappen-)Ziels. Für die jungen Menschen, die direkt nach Beendigung

der Hilfe in den elterlichen Haushalt zurückkehren, endet i.d.R. die Hilfe, wobei aus fachlicher Perspektive die individuelle, niedrighschwellige ambulante Begleitung in Form von Erziehungsberatung, sozialpädagogischer Familienhilfe oder systemischer Familienberatung zeitlich befristet in vielen Fällen sinnvoll wäre.

Junge Menschen, die nicht zurück ins Elternhaus gehen, sondern eine eigene Wohnung beziehen, sich einen Arbeitsplatz suchen und eigenverantwortlich und selbständig beginnen, ihr Leben zu führen, haben trotz lebensfeldorientierter Vorbereitung in der stationären Betreuungsform auf die neue Lebensphase häufig dennoch, gegebenenfalls über die Kontakte zur Herkunftsfamilie hinaus, eindeutigen Bedarf an weiterer pädagogischer Begleitung. Von heute auf morgen befindet sich der junge Mensch in einer nicht vollständig antizipierbaren Situation, in der er nicht mehr gemeinschaftlich mit anderen jungen Menschen in einer Wohngruppe lebt, sondern für seine Lebensführung und Alltagsorganisation komplett selbst zuständig ist. Er kann plötzlich nicht mehr in der bisherigen Form sozial, emotional und alltagspraktisch auf das bisherige Netzwerk sozialer Bezüge innerhalb der Einrichtung zurückgreifen. Hinzu kommen die Anforderungen -im günstigen Fall- im neuen beruflichen Umfeld, und der Anspruch, sich auch hier zu bewähren.

In Ansätzen kann der junge Mensch auf die neuen Anforderungen bzgl. tragfähiger Alltagsstrategien vorbereitet werden. Den Kühlschrank selbst zu füllen, Behördengänge zu erledigen, selbständig aufzustehen, das Wochenende zu planen, sein Geld einzuteilen, die Wohnung in Ordnung zu halten, pünktlich Termine wahrzunehmen und rechtzeitig und kontinuierlich am Arbeitsplatz zu erscheinen sind einige der konkreten alltagsrelevanten „Skills“, die bereits im Rahmen der Hilfeplanung während der stationären Maßnahme als operationalisierte Ziele experimentell eintrainiert werden müssen.

Beim Bedarf an Nachbetreuung stehen mehr soziale und emotionale Aspekte im Vordergrund und die Erfahrung, allein zuständig und verantwortlich und unmittelbar auf die eigene Selbstwirksamkeit zurückgeworfen zu sein. Die Betreuung hat in dieser Phase mehr den Charakter von Unterstützung bei Bedarf, die Aufgabe, gegebenenfalls der Vereinsamung des jungen Menschen entgegenzuwirken und die Qualität von „nach dem Rechten sehen“. Sie ist grundsätzlich auf Reduzierung der Betreuungsintensität und in der zeitlichen Befristung auf Loslösung hin ausgerichtet.

- ...weil die haben ziemlich viel Möglichkeiten...
- Also, das ist für mich schon wichtig, weil, wenn ich keine Bezugsperson hab', wo ich hingehen kann, wenn ich, wenn mich irgendwas bedrückt oder so, wenn ich, wenn ich mal irgendwas zum Reden brauch', dann, dann, fress' ich das alles in mich rein und dann, dann (.) kann sein, dass das alles wieder hoch kommt und dass ich wieder anfang' mit Kiffen und das will ich nicht.
- ...und ich hoff' jetzt, dass ich bald ins Betreute komm.
- ...also erst mal guck' ich, dass ich ins Betreute komm
- ...und guck', dass ich's einfach gut mach'.
- Ich hoff' nur, dass ich's schaff'. Alles schaff'. Mehr nicht.

In Ergänzung zu Gabriels Befunden belegt meine Untersuchung, dass es bei der Nachbetreuung in besonderem Maße darauf ankommt, was der zu Betreuende selbst will und sich unter der Betreuung vorstellt. Naturgemäß sind die Betreuten bei diesem Setting schon etwas älter, in der Regel mindestens volljährig und entscheiden selbst. Der Antrag auf Weitergewährung der Hilfe gemäß §41 SGB VIII im Rahmen von zum Beispiel Betreutem Wohnen ist durch den einzelnen jungen Menschen selbst zu stellen.

Häufig enden richterliche Auflagen mit dem Ende der stationären Hilfe, so dass die sekundäre Motivation, zum Beispiel eine begonnene Berufsausbildung abzuschließen, beim Wechsel ins Betreute Einzelwohnen plötzlich wegfällt. Wenn dann der aus Expertensicht konstruierte Bedarf des Jugendlichen an weiterer Betreuung in der Konstruktion des jungen Menschen keinen Bedarf darstellt, weitere Betreuung ihm also überflüssig scheint und er gleichzeitig die Möglichkeit hat, seinem Bedürfnis nach „Freiheit“ nachzukommen und den strukturierten Rahmen einer Einrichtung zu verlassen, ist es sehr unwahrscheinlich, dass eine Nachbetreuung stattfindet.

Die jugendliche Konstruktion der persönlichen „Freiheit“ übt vor allem dann großen Einfluss im genannten Sinne aus und wirkt desintegrierend, wenn soziale Bezüge dysfunktionaler Natur außerhalb der Einrichtung<sup>60</sup> bestehen. Jugendliche, die während

---

60

Eine besondere Einflussgröße ist gegebenenfalls „die alte Clique“, mit beispielsweise dissozialem, gewalttätigem, drogenkonsumierenden, normverletzenden Habitus eine negative Peer Culture ausbildet.

Hierzu zählt auch das Familiensystem, wenn die Konflikte und Problemkonstellationen, die vor der stationären Maßnahme bestanden und die Fremdplatzierung mit bewirkt haben, nicht bearbeitet und aufgelöst werden konnten und immer noch bestehen.

ihres stationären Aufenthaltes zu ihrem belastenden Herkunftsmilieu eher auf Abstand gegangen sind, sind häufiger bereit und in der Lage, weitere Unterstützung auch im ambulanten Setting anzunehmen.

- ... *ich hab' 'ne Auflage hier zu bleiben (I: Mh.). Deswegen kann ich's ja au' nit machen.*
- ... *weil ich weiß z. B., wenn ich jetzt (.), wenn ich heut' hier entlassen werde (.) und ich dürfte gehen, ich hätt', morgen hab' ich schon hätt ich nen Ausbildungsvertrag unterschrieben, ich hätt' meine Wohnung und ich hätt' alles. Und das ist halt bei mir 'ne Auflage (...) das Jugendamt redet natürlich au' wieder anders: „Ha ja, daheim, würdest Du wieder Blödsinn machen, weil Du viel Freiraum hättest,...*
- ... *und mit den anderen häng' ich hier nimmer 'rum, die jetzt halt noch (.) so Blödsinn machen.*

## **9.6 Zu den Effekten der Öffnung stationärer Einrichtungen zum sozialen Umfeld**

Die Öffnung der Einrichtungen nach Außen findet in der Praxis nicht in dem Maße und nicht in der systematisch intendierten Art und Weise statt, wie es von Gabriel und Wolf theoretisch angenommen wurde. Insbesondere gilt dies vor dem Hintergrund der in beiden Metaanalysen (vgl. Gabriel 2007, vgl. Wolf 2007) nachgewiesenen positiven Effekte institutionsexterner Orientierung auf die Steigerung des Selbstwertgefühls der jungen Menschen – im Falle der erfolgreichen Integration in ein externes Setting – und auf die Wirkung erzieherischer Hilfen. Dies mag auf den ersten Blick verwundern, hat aber einerseits damit zu tun, dass insbesondere große Systeme dazu neigen und die

---

An dieser Stelle wäre extensiv die Bedeutung der Elternarbeit in Form systemischer Familienberatung bzw. –therapie zu diskutieren. Lediglich exemplarisch sollen einige Aspekte angesprochen werden.

Für Kinder und Jugendliche in stationären Erziehungshilfemaßnahmen, bei denen die Rückführung in die Familie geplant ist, sollte von Beginn an mit den Eltern gearbeitet werden. Die systemische Beratung/Therapie würde die Familie darin unterstützen, sich auf die Rückführung des jungen Menschen in den Herkunftshaushalt vorzubereiten.

Wenn diese Leistung durch die Einrichtung erbracht würde, könnte gezielt auf gegebenenfalls mehr oder weniger offen vorhandenes Misstrauen auf Seiten der Eltern gegenüber der Einrichtung und Widerstände der Eltern gegenüber der Maßnahme eingegangen werden.

Auch wenn bei älteren Jugendlichen nicht immer die Rückführung im Zentrum der Hilfeplanung steht, sondern evtl. davon ausgegangen wird, dass der junge Mensch nach seinem Heimaufenthalt im Rahmen des Betreuten Wohnens sich verselbstlicht und in eine eigene Wohnung zieht, bleiben i.d.R. die Eltern und das was sie sagen, wie sich zu dem, was ihr Kind macht und erlebt, zu seinen Erfolgen und Misserfolgen verhalten und positionieren in hohem Maße wichtig und signifikant für die jungen Menschen.

Die positiven Auswirkungen der Integration und Förderung der Elternkompetenz während der Maßnahme auf die Stabilität der Platzierung und damit auf den Erfolg der Maßnahme liegen auf der Hand.

entsprechende Dynamik entfalten, sich selbst zu erhalten, so dass auch die durchgeführten großen strukturellen Veränderungen der Heiminstitutionen wie Dezentralisierung und Binnen-Differenzierung, die kohäsiven Kräfte und Dynamiken der Einrichtungen offenbar nicht in dem Maße abschwächen konnten, wie das theoretisch erwartet und angenommen wurde.

In meiner Untersuchung konnte ich sowohl die Befunde Gabriels und Wolfs zu den positiven Effekten institutionsexterner Orientierung bestätigen, als auch das Ergebnis, dass die Öffnung nach außen nicht in dem Ausmaße stattfindet, wie es für die jungen Menschen förderlich wäre. Es gibt für stationär untergebrachte junge Menschen insbesondere in größeren Einrichtungen mit komplexen Strukturen gleichermaßen die Chance und das Risiko, sich von „Draußen“ abzugrenzen. Wenn eine Einrichtung mit dem Anspruch, Lebenswelt abzubilden, eine eigene Schule vorhält, über Möglichkeiten der Berufsausbildung verfügt und den jungen Menschen ein breit aufgestelltes, differenziertes freizeitpädagogisches Angebot zur Verfügung stellt, besteht die Möglichkeit, sein Leben weitgehend innerhalb der Einrichtung zu führen. Überlässt man dieses System seiner Eigendynamik, neigt es zur Exklusion und erschwert dadurch letztlich die soziale Integration und Orientierung der jungen Menschen.

Eine weitere Ursache liegt allerdings darin, dass öffentliche Schulen, Ausbildungsbetriebe und Freizeitangebote (Vereine) im sozialen Umfeld häufig schlicht nicht in der Lage sind, mit den Problematiken der jungen Menschen, die der stationären Unterbringung zugrunde liegen, integrativ und zielführend umzugehen, ohne gleichzeitig die gegebenen Strukturen und Abläufe jeweils vor Ort zu belasten und zu gefährden.

Die Jugendlichen selbst haben in der Regel große Scheu davor, außerhalb in die Schule zu gehen, Praktika zur beruflichen Orientierung und Weiterbildung zu machen oder einen Verein zu besuchen. Viele von ihnen haben ja bereits, zum Teil mehrfach, die Erfahrungen gemacht, dass es „draußen“ nicht funktioniert hat, sie aufgrund z.B. ihrer dissozialen Störung schließlich von den Schulen verwiesen worden sind und aus den Vereinen rausflogen. Ihre Selbstwirksamkeit hinsichtlich ihrer eigenen Integrationsbemühungen ist angesichts dieser Frustrationen und den damit verbunden negativen Fremd- und Selbstattribuierungen weitgehend auf der Strecke geblieben.

Daraus ist für die Praxis zu folgern, dass die systematischen Bemühungen um die Integration von jungen Menschen aus Heimeinrichtungen in institutionsexterne Angebote in Form von konzeptioneller Festschreibung im Rahmen der Hilfeplanung stärker in den Vordergrund gerückt werden muss.

Die Äußerungen der Jugendlichen machen den Stellenwert externer Orientierung und die Möglichkeiten außerhalb der Einrichtung zu agieren deutlich. Außerhalb Freizeit zu verbringen, Bekannte zu haben, die nichts mit der Einrichtung zu tun haben, externe Berufspraktika zu machen, evtl. den letzten Teil der Lehre in einem externen Arbeitsverhältnis zu absolvieren ist von größter Bedeutung für die Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit und Autonomie der jungen Menschen.

- *Wir sind raften gegangen, wir sind öfters grillen gegangen...*
- *...schöne Momente, wenn man mal mit Freunden weggegangen ist...*
- *...in der Disco, (...) da hat der Axel Stress gehabt mit einem, da kamen auch gleich die ganze Gruppe und so, hat sich gleich hintern Axel gestellt.*
- *...ich bin ganz anders, wenn ich draußen bin, wie wenn ich hier bin und das ist einfach des, des hab' ich auch in der Freizeit gemerkt, da waren einige ganz anders drauf wie sie eigen/ wie sie hier sind.*
- *...die Freizeit war (?) (zwei bis drei), da bin ich ja, da bin ich ja nicht hier auf dem Berg da benimm' ich mich natürlich ganz anders und das war auch klasse, haben auch schon viel mitge/, haben auch schon viel gemacht. Es war super.*
- *Sie machen halt viel, sie machen halt viel Freizeit so, die Turniere mit der Fußball-AG (I: ((Zustimmend)) Ja+). Da kann man dann auch mal zeigen: „Hey, ich will was reißen“. (...) ich war ja da auch dabei bei dem Turnier in Sinzheim,*
- *...der würd' des draußen gar nicht packen (I: Mh), weil es draußen einfach zu schwer ist. Da sind 22 Leute, da kann sich der Lehrer nicht um jeden einzelnen kümmern.*
- *...weil mein Chef mich erreichen will, erreicht er mich nur morgens in der AWG und ich morgens schon ziemlich früh weg und dann erreicht er mich gar nicht mehr, und des ist schon was...*
- *...weil für mein Chef muss ich schon erreichbar sein. Sonst ist des dumm.*
- *...dass ich also von Sonntag auf Montag noch bei meiner Freundin bleiben kann, weil ich gern Sonntagsabends noch mit meiner Freundin und noch 'en paar anderen Leuten bisschen weggehen würd', bisschen so 'rein, so leicht 'reifeiern will halt...*

## **9.7 Merkmale der Klientel**

Im Befund Gabriels zu den Merkmalen der Klientel werden die Parameter der psychosozialen Belastung der Umwelt durch die Problematik des jungen Menschen, die zur Unterbringung führten und das psychosoziale Funktionsniveau<sup>61</sup> der Kinder und Jugendlichen angesprochen. Aus der Operationalisierung sozialer Auffälligkeit als psychopathologisches Konstrukt resultiert die Forderung nach klinischer Ausrichtung erzieherischer Hilfen. Die im Nebenbefund zu den Merkmalen der Klientel angesprochene Verstärkung psychopathisch-dissozialer Auffälligkeiten durch Heimerziehung (vgl. Gabriel 2007, 32) lässt sich durch meine Ergebnisse weder untermauern noch widerlegen. Dieser Nebenbefund führt allerdings zum Vermutungszusammenhang, dass die mit Indikationsstellung in Bezug auf stationäre Unterbringung verbundenen notwendigen diagnostischen Abgrenzungsfragestellungen und Zuständigkeitszuweisungen zwischen Psychiatrie und Jugendhilfe, zum Leidwesen der jungen Menschen, deren Problematik an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie zu verorten ist, häufig nicht zielführend und lösungsorientiert bearbeitet und kommuniziert werden.

## **9.8 Lebensqualität in Einrichtungen**

In den Metaanalysen zu den aktuellen Studien zu Effekten erzieherischer Hilfen (vgl. Wolf 2007, 20ff) werden Zustand und Ästhetik der Räumlichkeiten der Einrichtungen und der Wert gemeinsamer Unternehmungen im Hinblick auf Wirksamkeit als ein Erfolgsaspekt angesprochen. Mit den Ergebnissen aus meiner Untersuchung möchte ich diesen Befund erweitern, konkretisieren und differenzieren.

Davon ausgehend, dass die raumgestalterisch ästhetischen Schwerpunktsetzungen aus der Sicht der untergebrachten jungen Menschen und der Professionellen nicht immer auf einer Linie liegen, kann ein Konfliktpotential angenommen werden, dessen Spannungen sich wohl nicht ganz werden auflösen lassen. Drogenverherrlichende, sexistische und Gewalt verherrlichende Bilder und Graffitis mögen einem subkulturellen Lebensgefühl und dessen ästhetischem Empfinden entgegenkommen, widersprechen jedoch i.d.R. in gleichem Maße dem der Erwachsenen und passen vor allem nicht in eine sozialpädagogische Bildungseinrichtung. Hier ist die in den Studien mehrfach ausgewiesene und auf die Effekte erzieherischer Hilfen als wirkungsmächtig deklarierte Dimension „klare Strukturen, Orientierung und Regeln“ zu realisieren. Darunter ist zu

---

<sup>61</sup> Die individuelle psychosoziale Funktionstüchtigkeit eines Kindes wird mit der Mannheimer Beurteilungsskala des psychosozialen Funktionsniveaus erhoben und anhand der Bereiche Familie, Schule, Peers, Freizeit und individuelle Autonomie untersucht und bestimmt (vgl. Gabriel 2007, 11ff).

verstehen, dass jugendliche Gestaltungsfreiheit in den Sozialräumen<sup>62</sup> einer Heimeinrichtung da ihre Grenzen findet, wo sie die Bildungsinhalte und -intentionen der Einrichtung verletzt. Gleichzeitig ist es sinnvoll, gegebenenfalls dem Bedürfnis nach i.w.S. künstlerischem Ausdruck subkulturellen Lebensgefühls adäquate Möglichkeiten und Räume anzubieten (Freizeitgruppen, Freewalls,...).

Hoch zu bewerten ist die unmittelbare Wiederherstellung und Instandsetzung bei Beschädigungen. Gemäß der Devise „Beauty is a silent teacher.“ ist davon auszugehen, dass hohe Standards in Bezug auf Sauberkeit und Pflegezustand und die Bemühungen um einen gemeinsamen Begriff von Ästhetik innerhalb einer stationären Einrichtung sich positiv auf Schlüsselprozesse auswirken.

Die Lebensqualität in einer Einrichtung findet ihren Ausdruck darüber hinaus in der gelebten Kultur des Umgangs aller, die dort leben und arbeiten. Hierzu gehören die ausdrückliche Ablehnung jeglicher diskriminierender Äußerungen und Begegnungen auf der Grundlage des gegenseitigen Respekts. Hervorgehoben sei an dieser Stelle die Bedeutung des Respekts und der Achtung der Erwachsenen gegenüber den jungen Menschen, ihrer Ressourcen und ihrer Potentiale.

- *Er behandelt Jugendliche wie Erwachsene, also wenn ich kein Blödsinn mach' oder so wenn ich mal hingeh und sag Herr E., dann nimmt er sich gleich Zeit.*
- *Man hat alles, man hat alles, man hat sein Essen, man hat sein Zimm/, also sein eigenes Zimmer, in was für einem Heim gibt's des, wo man Einzelzimmer hat (I: Mh). Ich kenn' kaum Heime, wo man vielleicht ein Einzelzimmer hat.*
- *...oder wohnmäßig, wenn Stress daheim ist oder so, hierher. Gar kein Thema*
- *...X-Heim“ z. B., wenn ich mir „X-Heim“ anguck', da waren wir an dem Turnier, des ist total eklig.*
- *Ich denk' ich werd' weinen, wenn ich hier weggeh' (I: Mh). (4 Sek.) Doch auf jeden Fall, des glaub' ich schon so. So auf jeden Fall, es war auf jeden Fall 'ne schöne Zeit, so viel. Sag' ich mal.*

---

<sup>62</sup> Gleiches gilt auch für die Zimmer, in denen die Jugendlichen wohnen. Es ist nicht damit zu rechnen, dass ein junger Mensch in seiner Entwicklung Schaden nimmt, wenn er für die Dauer seines Aufenthaltes die Wände des Zimmers, das er bewohnt, nicht mit Bildern von Cannabisblättern, „Pumpguns“ und sexistischen Abbildungen bekleben darf, darauf verzichten muss, sein Zimmer z.B. schwarzgrün zu streichen und dort keine Möbel vom Sperrmüll aufstellen darf.

Vielmehr ist davon auszugehen, dass ein junger Mensch davon profitiert, wenn die Erfahrung, dem Einfluss allgemein dissozialer Ausdrucksformen nicht ausgesetzt zu sein auch im Einzelzimmer des Jugendlichen, also in seinem intimen Rückzugsbereich gemacht werden kann.

- *Und man lernt hier, was ich au' noch sagen will, man lernt hier einfach au', mit andern Menschen besser zu kommunizieren, überhaupt zusammen zu leben...*
- *Und deswegen is' hier schon, auf jeden Fall, ein gutes Plätzchen,*
- *... der Herr F., das ist ein Mensch, der nimmt jeden ernst.*

## **9.9 Förderung von Selbstwirksamkeit**

In beiden Metaanalysen wird der Aspekt der Selbstwirksamkeit von Jugendhilfeklienten eher implizit behandelt. Aus heimpädagogischer Perspektive kommen wir nicht an der Frage nach der theoretisch rückgebundenen und methodischen Förderung und Beeinflussung von Selbstwirksamkeit in ihrer Bedeutung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation vorbei. Vor allem angesichts der in den Konstruktionen der im Rahmen dieser Forschungsarbeit interviewten Jugendlichen deutlich gewordenen Bedeutung der Selbstwirksamkeit ist dieser Begriff besonders in den Blick zu nehmen (siehe auch ausführlich Kapitel 2.5.1. Selbstwirksamkeit S. 27ff).

Selbstwirksamkeit ist einer der zentralen Begriffe dieser Untersuchung und es kann als Hauptbefund gelten, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung junger Menschen in erzieherischen Hilfen größten Einfluss haben auf die Konstruktionen der Jugendlichen zu ihren eigenen Wirkungsvorstellungen. Der Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Konstruktion sozialer Wirklichkeit ist bereits extensiv diskutiert worden (Kapitel 2.5 Herleitung zentraler Begriffe S.27ff; Kapitel 3.1.6.2 Was man nicht weiß S.53) und wird am Schluss der Arbeit noch einmal kontextualisiert dargestellt (Kapitel 10 Ausblick S.207).

Die folgenden Äußerungen der Jugendlichen wurden bei der Analyse und Interpretation der Interviews alle zum Aspekt der Selbstwirksamkeit codiert und veranschaulichen in ihrer großen Anzahl die Bandbreite der Lebensbereiche, in denen Selbstwirksamkeitserfahrung bzw. das Bedürfnis danach und/oder auch die Abwesenheit von Selbstwirksamkeit -losgelöst vom Konstruktionsaspekt- sich auf die Lebensqualität der jungen Menschen auswirkt.

Die Effekte von Selbstwirksamkeitserfahrung sind klar ersichtlich. Selbstbewusst, überzeugt und zuversichtlich wird Position bezogen, Perspektive eingenommen, werden Zukunftsszenarien gezeichnet, Ziele entwickelt und auch Lernerfolge und Kompetenzzuwachs benannt. Und durchgängig ist unübersehbar der Tenor wahrzunehmen: „Ich habe das geschafft!“ und „Ich mache das!“

- ...es war meine Entscheidung, dass ich damit aufgehört hab', ich hab' mit meinen Straftaten aufgehört wegen meinem Vater (I: Mh). Des Versprechen hab' ich ihm gegeben.
  - ...aber meine Änderung kam eigentlich nit vom Heim, sondern von mir persönlich.
  - Also man hat nit viel (.) Hand über sein Leben, also jetzt, jetzt im betreuten Wohnen, ich geh aufs das Betreute Wohnen zu. Da is natürlich anders.
- 
- ...da hab' ich dann meine Ausbildung da begonnen, hat ganz gut angefangen, is auch immer noch gut und dann kamen halt die Schwierigkeiten und dann kam mir alles des mit meiner Mutter hoch und, und (.) dann hab' ich's Kiffen wieder angefangen und dann war ich halt auch immer down, ich war immer irgendwie, war ich nicht (.) mehr ganz ich so. Ich hab', ich weiß nicht, ich hab' viel Scheiß gebaut halt wieder und war dann doch kurz davor gewesen, raus zu fliegen und hab's aber dann grad noch mal geschafft, die (.) Wende zu kriegen und darauf bin ich schon verdammt stolz so.
  - ...dann ist schon das 1. Halbjahr rum und dann hab' ich noch ein halbes Jahr und dann bin ich fertig und deswegen, ich möcht' mir des, des halbe Jahr hab' ich mir ein Ziel gesetzt, möcht' ich mir nicht versauen, ich möcht' meine Gesellenprüfung schaffen, so gut wie es geht und des werde ich auch durchziehen (I: Mh), und davon hält mich auch nichts mehr ab.
- 
- ...dann hab' ich halt gesagt: „Hey, noch kannsch was reißen, noch kannsch Ruder 'rumdrehen. Und des hab' ich auch gemacht.
  - Ich hab' gelernt meine Chance zu nutzen, wenn sie da is'. Und nit erst, wenn's zu spät ist.
  - Darauf bin ich auch verdammt stolz (.)
  - Äh, ich hab' halt gesagt, dass ich mein Leben wieder in Griff kriegen möchte'
  - Ich möchte was aus mir machen.
  - ...und ich möchte' auch mir (...) (etwas beweisen, A.S.)
- 
- Und man lernt hier, was ich au' noch sagen will, man lernt hier einfach au', mit andern Menschen besser zu kommunizieren, überhaupt zusammen zu leben.
  - ...andere Jugendliche dann sagen: „Ha, ich hab' kein Bock,“ und so...
  - Ich komm' im Grunde eigentlich mit allen im Moment gut zurecht.
  - Also ich seh s' Heim als 'ne gute Chance, wenn man irgendwas verändern will.

- *...weil ich hier erstens viel gelernt hab'. Ich hab' gelernt, meine Aggressionen unter Kontrolle zu kriegen ... und noch vieles andere. Ich hab' gelernt, auf meinen eigenen Füßen zu stehen ... und des ist einfach gut.*
- *...hab' ziemlich viel erreicht, bin ziemlich weit gekommen halt (.).*
- *Entschuldigung, ich war im Knast gesessen in Rastatt und die Jugendgerichtshilfe kam und hat mich gefragt, was ich machen will, da hab' ich gesagt: „Hey, ich möchte' mein Leben wieder in Griff kriegen, weil ich will nicht mehr so weiter machen, des, des bringt mir nichts, des bringt mich nur auf den falschen Weg und des möchte' ich nicht.*
  
- *...des möchte' ich auf jeden Fall mal, an/, auch mal probieren, dass ich so Demos aufnehm' und die mal wegschick', irgendwie an irgendwelche Plattendinger da, Plattenfirmen und so, vielleicht wird was draus. Ich würd' mir's wünschen, weil des isch schon lange, lange mein großer Traum.*
- *I: Hast Du an dem Traum arbeiten können, hier im Augustinusheim? S: Ja natürlich, durch die Medien-AG auch*
- *Es gibt, es gibt nichts, des man nicht klä/, es gibt nichts, das man nicht klären kann.*
- *Äh, ich hab' halt gesagt, dass ich mein Leben wieder in Griff kriegen möchte', dass ich nicht so enden will wie mein Vater oder sonst irgendjemand von, irgendwie aus meiner Familie so, mein Onkel, meine Onkels oder so.*

Im Zusammenhang mit den der Untersuchung zu Grunde liegenden Leitfragen wird deutlich, dass die Veränderung und die Entwicklung junger Menschen im Rahmen von Heimerziehung durch Selbstwirksamkeitserfahrung nicht nur begünstigt und unterstützt, sondern im Grunde erst möglich wird. Die im Heimkontext strukturelle und konzeptionell geschaffene Möglichkeit für junge Menschen zur Selbstwirksamkeitserfahrung ist also eindeutig als Bildungsfaktor zu betrachten.

Der Wert des Zusammenspiels von konzeptionellem Rahmen, Strukturen und Bedingungen im Spannungsfeld von Sozialisation und Selbstwirksamkeit muss sich daran messen lassen, inwieweit diese Strukturen und Bedingungen dafür geeignet sind und von den jungen Menschen in Anspruch genommen werden, um mit ihrer Selbstwirksamkeit zu experimentieren, positive und ermutigende Erfahrungen zu machen, um letztlich im Sinne von Aneignung von ihrer Selbstwirksamkeit (wieder) überzeugt zu sein.

## 9.10 Positive Peer Culture

In den bekannten Untersuchungen und Studien wird die Dynamik innerhalb der Peergroup hinsichtlich wirkungsforscherischer Überlegungen kaum in den Blick genommen (vgl. Kapitel 3.1 Zum Stand der Heimerziehungsforschung S. 38ff; Kapitel 3.2. Zum aktuellen Forschungsstand von Positive Peer Culture S. 61ff).

In der vorliegenden Arbeit sollen die Effekte von Peer Groups aus mit Blick auf die Leitfragen der Untersuchung beleuchtet, herausgearbeitet und dargestellt werden, um den Einfluss beschreiben zu können, den die Kultur unter Peers auf den Erfolg erzieherischer Maßnahmen ausübt.

Nachfolgend werden die Interviewsequenzen aufgeführt, die in allen drei Interviews unter der Kategorie „Peers“ codiert worden sind. Aus den konkreten Äußerungen der Jugendlichen lässt sich die Bedeutung der personalen Bezüge der jugendlichen Peers untereinander für die jungen Menschen direkt erkennen.

Auch in der negativen Formulierung (*...wo mir zurzeit des Heim also nicht so gefällt. (.) jugendlichemäßig und so...*) wird umschrieben, dass das personale sich eingebunden fühlen und zwar insbesondere im Peer-Kontext, Kontakt zu anderen zu haben, sich in Beziehung zu erleben, einer Gruppe anzugehören, Anteil an anderen zu nehmen und zu erleben, dass auch jemand von den Peers sich für einen selbst interessiert, ein elementares Bedürfnis ist. Als konstituierendes Element von befriedigenden und tiefergehenden Peer-Beziehungen taucht mehrfach auf, dass man sich gegenseitig hilft und unterstützt. Konkret bedeutet das, für einander einstehen, wenn ein Peer „Ärger in der Disco“ hat, zu versuchen, auf andere Gruppenmitglieder einzuwirken, damit sie ihren Drogenkonsum sein lassen, Freizeit mit einander verbringen, Freundschaften zu schließen und daran interessiert sein, dass „der Andere“ in Krisen „durchhält“ und nicht aufgibt.

Wenn das nicht erlebt werden kann, aufgrund von dissozialen Dynamiken innerhalb der Gruppe oder aufgrund des Verlustes von Beziehungen (*...dass man es schade findet, dass der es nicht geschafft hat...* - dass die Hilfemaßnahme endete und er daher die Einrichtung verließ- A.S.) wird das ausdrücklich als nicht gewünscht deklariert.

Explizit wird der subjektive Stellenwert einer positiven Kultur im Peer Kontext für die Jugendlichen in den positiven Formulierungen zum Ausdruck gebracht, In den Konstruktionen der jungen Menschen zum Peer-Aspekt geht es vornehmlich um das emotionale Erleben von Kameradschaft und Freundschaft und weniger, oder höchstens am Rande und implizit um die Frage, ob und inwiefern die Peers zum Erfolg der eigenen Maßnahme beigetragen haben. Allerdings wird deutlich, dass der Wert einer positiven Peer Kultur sich für die jungen Menschen auch darin ausdrückt, in dem sie

sich gegenseitig in der Aneignung von Kompetenzen unterstützen. Insofern stützen meine Befunde die Bewertung von Positive Peer Culture als Bildungsfaktor.

- *Des isch der Punkt, wo mir zurzeit des Heim also nicht so gefällt. (.) jugendlichemäßig und so (...) es halten auch nicht viele zusammen, auch Werkstätten und so, jeder guckt, dass er seinen Tag 'rumkriegt und so. Also jeder guckt nach sich und auch so ist es hier, so seh' ich des, zurzeit so.*
- *..es sind halt viele gekommen und gegangen, also die haben auch irgendwie, Art und Weise wichtig waren, sag' ich mal, die man gemocht hat und dass man es schade findet, dass der es nicht geschafft hat, das ist eigentlich das einzige, woran ich mich so erinnern kann.*
- *Ja, ma hat, also ich sag' mal, die Freizeiten macht ma' mehr als Gruppe als hier oben, also ma' geht öfters weg und so, also wenn die ganze Gruppe irgendwie zusammen ist, das ist schon halt ein schönes Gefühl, wenn man sieht, ha, der und der hier versteht sich, (.) is' schon ein gutes Gefühl, auf jeden Fall (.)*
- *...da hat's also BVJ hamer auch viel Gruppensachen gemacht wurde, wo auch schön war. (.) sehr BVJ also mehr so schönes Gruppenzeug wie in der Werkstatt also..(...)... Wir sind raften gegangen, wir sind öfters grillen gegangen...*
- *Also ich find/ (.) als Gruppe, des, des Gruppengefühl, des is' hier oben sehr wichtig, weil (.) jeder is' hier 'ne Gruppe. Wir sind ja alle zusammen irgendwie, jeder hat seine Gruppe (I: Mh) und da muss also schon irgendwie das Gruppengefühl da sein, (.) find' ich.*
- *Also des, des waren auch meine Problembereiche, total ... und wo ich froh bin, dass ich, also ich konnt' früher jetzt nicht mit, mit Leuten ganz normal reden oder so, oder zu Jugendlichen hingehen: „Ja, was, was hasch für'n Problem? Komm', wir suchen gemeinsam 'ne Lösung.“ Konnt' ich nicht. Jetzt bin ich froh, wenn, wenn ich irgendwie einen find', dann probier' ich mal, oder ich denk': „Ha ja, vielleicht kann ich ihm helfen.“ Da fühl' ich mich besser.*
- *Das kam eigentlich auch so von allein. Und durch Erzieher. Und durch die Peergroup. Also durch die Peergroup hab' ich des mehr kennen gelernt, dass man, man kann sich ja gegenseitig helfen, durch die Peergroup.*
- *...schöne Momente, wenn man mal mit Freunden weggegangen ist,*

- *...und da hab' ich dann dem Augustinusheim schon vieles zu verdanken, so, und auch vielen Leuten von hier (I: hm), z. B. der Frau H. oder meinen Erziehern, zu früheren Erziehern von Romero oder 'nem Gruppenkamerad von mir (.).*
- *...und überhaupt auch da auf Romero der Michael steht auch ganz arg hinter mir, der ist auch schon traurig, dass ich weg bin von der Gruppe, so:*
- *Ja, z. B. da in der Disco, da war, da gab's ein Stress mit dem Michael (I: Mh) und da kamen auch gleich alle, da hat der Michael Stress gehabt mit einem, da kamen auch gleich die ganze Gruppe und so, hat sich gleich hintern Micha gestellt und daran hab' ich schon gemerkt gehabt, dass so ne Freizeit schon was bringt*
- *...man kann hier schon viel erleben, das Gate z. B. ist klasse, das ist z. B. auch 'en Erlebnis, ich war noch nie oben, war jetzt auch das erste Mal mit der Malerei dann, das war klasse, hat mir auch ganz gut gefallen, Europapark z. B., so Dinge, (.). Sie machen halt viel, sie machen halt viel Freizeit so, die Turniere mit der Fußball-AG*
- *Ich hab' mich z. B. in der Gruppe bei mir, (.) äh, äh viel dafür eingesetzt, für'n Markus, für'n Jan, für'n Dieter, dass die nit kiffen...*
- *...aber es waren, es werden dann zwei schöne Jahre gewesen, auf jeden Fall, weil ich hab' hier ein Freund kennen gelernt, 'en richtig guten Kumpel (I: Mh), wo mittlerweile wie 'en Bruder für mich ist und (.) des findet man nicht oft, vor allem nit in Heimen (I: Mh), und (.) ja auf jeden Fall.*
- *Ich denk' ich werd' weinen, wenn ich hier weggeh' (I: Mh). (4 Sek.) Doch auf jeden Fall, des glaub' ich schon so. So auf jeden Fall, es war auf jeden Fall 'ne schöne Zeit, so viel. Sag' ich mal. Sage' zwar nit jeder, aber es ist einfach so*
- *des ist einfach, weil hier sind, hier sind alles nur Kerle und hier le/, hier (.) lernt man des einfach, mit andern Menschen besser umzugehen*

Der Ansatz der Positive Peer Culture (PPC) trägt dem Bedarf der jungen Menschen an Selbstwirksamkeit Rechnung. PPC macht die Erfahrung zum konstitutiven Element, dass derjenige Jugendliche, der andere im Rahmen von Peer Group Counselling in zum Beispiel krisenhaft belasteten Lebenssituationen unterstützt, sich in besonderem Maße als selbstwirksam erlebt und daraus großen Nutzen für die Entwicklung seines Selbstwertgefühls ziehen kann (vgl. Steinebach/Steinebach 2008, 312-320).

### **9.10.1 Grundlegendes**

Nachfolgend werden im Überblick die Grundpfeiler der Positive Peer Culture vorgestellt und teilweise mit Beispielen aus der Praxis illustriert.

Die Hauptaussage von Positive Peer Culture besteht darin, dass Jugendliche, unabhängig von eigenen Problemen und Auffälligkeiten, grundsätzlich über das Potential verfügen, andere Jugendliche dabei zu unterstützen, sich sozial weiterzuentwickeln, ein positives Selbstbild aufzubauen und in größerem Maße eigenverantwortlich und selbständig zu werden, um dadurch eigene Probleme zu überwinden.

Positive Peer Culture erwartet, dass der Jugendliche beides tut - das eigene sozial inadäquate Verhalten zu verändern *und* einen Beitrag für Andere bzw. für das Gemeinwesen zu leisten.

Die Idee, den starken Einfluss der Peer Group zu nutzen, um eine positive, sozial verträgliche Kultur unter Jugendlichen zu schaffen, entstand in der Praxis mit schwierigen, verhaltensauffälligen oder delinquenten Jugendlichen. Die Grundlagen dieses Ansatzes sind daher zunächst nicht in einer einzigen Theorieausrichtung zu suchen (vgl. Steinebach/Steinebach 2007,7).

In dem Maße, in dem ein Jugendlicher einen anderen Jugendlichen in dessen Entwicklung fördert und unterstützt, entwickelt er sich selbst weiter. Positive Peer Culture ist ein ressourcenorientierter Ansatz, der auf verstärkter Partizipation und auf unterstützter Selbstverantwortung der Kinder und Jugendlichen beruht (vgl. Opp 2008) und sehr auf das Vorhandensein zumindest (entweder weil vernachlässigt, unterentwickelt oder durch die Lebensumstände verschüttet) rudimentärer prosozialer und individueller Ressourcen Jugendlicher setzt.

In ihrem Grundlagenwerk formulieren Vorrath und Brendtro die folgenden zehn Grundannahmen zu Positive Peer Culture (vgl. Vorrath/Brendtro 2008; vgl. Steinebach/Steinebach 2007, 7ff):

#### *1. Einfluss der Peers statt Einfluss der Erwachsenen.*

Jugendliche bilden in allen Gesellschaften Subkulturen mit eigenen Werten, Normen, Sprache und Symbolen. Anschluss und Identifikationsmöglichkeiten in einer solchen Peer Group zu finden ist eine Entwicklungsaufgabe, die für eine gesunde soziale Entwicklung entscheidend ist.

Gerade im Alltag stellt die Peerkultur für Jugendliche eine enorme Einflussgröße dar. Allein der zeitliche Einfluss der Peer Group ist immens. Sie hat den machtvollsten Einfluss auf Werte, Normen, Einstellungen und Verhalten von Jugendlichen.

Der Einfluss der Erwachsenen kann dagegen nur punktuell sein, nimmt also quantitativ ab. Jugendliche fühlen sich gegenüber Gleichaltrigen eher verantwortlich als gegenüber Nicht-Gleichaltrigen, insbesondere gegenüber Erwachsenen.

Die Peer Group kann ihren Einfluss auf die Individual- und Gruppenentwicklung in positiv-prosozialer oder negativ-dissozialer Hinsicht geltend machen. Grundsätzlich besitzen Jugendliche und Jugendlichengruppen jedoch immer das Potential und Ressourcen, um sich prosozial zu entwickeln.

Obgleich Sozialisation sich im Jugendalter mehr über die Peer Group als über erwachsene Vorbilder vollzieht, bleiben Erwachsene bedeutsam und wichtig. Ihre Aufgabe ist nicht primär Machtausübung aber auch nicht Kapitulation. Sie sollten das Potential Jugendlicher wahrnehmen und fördern, sowie Jugendliche dafür gewinnen und sie dabei unterstützen, eine prosoziale Peer Kultur auszubilden und zu etablieren.

### *2. Zu geben hinterlässt einen stärkeren Eindruck, als etwas zu erhalten*

Anderen etwas geben zu können, anderen helfen zu können wirkt sich nachhaltig auf das Selbstwertgefühl, das Selbstkonzept und das Gefühl der eigenen Stärke aus. Weil es ein aktiver Prozess ist, bewirkt helfen mehr als sich helfen lassen.

Die Erfahrung, immer in der Rolle des Hilfe Empfangenden zu sein, kann ein ohnehin schon schwaches Selbstwertgefühl weiter schwächen. Hilfe zu leisten und einen positiven Beitrag für andere zu leisten, ermöglicht die konkrete Erfahrung eigener Kompetenz und hat auf Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl eine erhebende Wirkung.

### *3. Der Einfluss der „Positive Peers“ ist stärker als der Einfluss anderer*

Ein Jugendlicher lässt sich eher von einem anderen Jugendlichen überzeugen und beeinflussen, der das bewältigt hat, was er selbst bewältigen will. Ein Jugendlicher, der sich selbst verändert hat, hat daher großen Einfluss auf die anderen in der Gruppe. Er kann nachvollziehen, wodurch andere Jugendliche sich davon abhalten lassen, prosozial selbstwirksam zu sein und ihnen aus eigener Erfahrung entsprechende Unterstützung leisten.

#### *4. Fachkräfte als Initiatoren statt auf die Gruppe Reagierende*

Die Moderatorenrolle beim Peer-Group-Treffen hat grundsätzlich ein Erwachsener inne. In dieser Funktion unterstützt und trainiert er die Gruppe der Jugendlichen, die Treffen so zu gestalten, dass sie dem Einzelnen nutzen. Seine Moderation dient dazu, die Jugendlichen nach gruppenpädagogischen Prinzipien zu begleiten und sie zu aktivieren, wenn sie nicht zurecht kommen. Er übernimmt nicht die Aufgaben der Gruppe.

Die Aufgabe der Erwachsenen / PädagogInnen besteht darin,

- Bedingungen / Rahmenbedingungen zu schaffen (strukturell).
- Peer Group Treffen zu moderieren und die Jugendlichen zu lehren, wirksame Gruppensitzungen durchzuführen.
- Situationen zu kreieren, zu fördern und zu unterstützen, in denen Jugendliche positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können.

#### *5. Umkehrung von Verantwortung*

Die Jugendlichen müssen die eigene Verantwortung für sich selbst und für ihr eigenes Handeln erkennen, annehmen und davon wegkommen, die Verantwortung für ihre eigenen Probleme anderen zuzuschreiben. Probleme zu haben, rechtfertigt es nicht, anderen Menschen Probleme zu machen. Die Gruppe bietet einen geschützten Raum, um ohne gekränkt, gemobbt oder verletzt zu werden, über eigene Probleme sprechen zu können. Denn keiner hat das Recht, anderen zu schaden. Selbstverletzendes Handeln wird von der Gruppe der Peers nicht ignoriert, sondern problematisiert.

#### **Beispiel**

**Jugendlicher:** *„Ich bin heute in der Schule ausgerastet, weil mein Mitschüler mich beleidigt hat.“*

**Erwachsener:** *„Du meinst, dass alle ausrasten müssen, wenn sie beleidigt werden?“*

**J.:** *„Ich habe ihn geschlagen, weil er außerdem etwas Schlimmes über meine Mutter gesagt hat, was nicht stimmt!“*

**E.:** *„Dass dich das verletzt hat, kann ich verstehen. Aber warum hat er das getan? Könntest du etwas getan haben, das ihn geärgert und verletzt hat?“*

**J.:** *„Ja, aber die anderen Jugendlichen haben mich dazu angestiftet.“*

**E.:** *„Du sagst also, dass du eine Marionette an Fäden bist, und das jeder außer dir an diesen Fäden zieht?“*

## 6. „Größe“ statt Gehorsam fordern

Es geht bei PPC um mehr als nur darum, Jugendliche dazu zu bringen, Regeln zu befolgen. Jungen Menschen sollen Werte vermittelt werden. Als höchster Wert und stärkster Ausdruck prosozialer Selbstwirksamkeit gilt, sich um jemanden zu sorgen, jemandem dabei zu helfen etwas zu leisten. Die Jugendlichen werden in dieser Hinsicht gefordert, Größe zu zeigen und die Bereitschaft, ihr Bestes zu geben. Die Erwartung an den Fortschritt der Jugendlichen wird kontinuierlich gesteigert. Die Gruppe selbst hat nur die Erlaubnis zum Helfen, nicht zum Bestrafen.

### Beispiel

*„Das war ein kindisches Verhalten. Ich erwarte mehr von dir.“*

*„Was könntest du erreichen, wenn du diese Fähigkeiten ... positiv nutzen würdest.“*

## 7. Angst und Unsicherheit können Motive zur Veränderung sein

Positive Peer Culture bewahrt Jugendliche nicht vor den real bestehenden Anforderungen sondern trägt dazu bei, dass junge Menschen diese Anforderungen in Angriff nehmen können. Das geschieht nicht, wenn alles „gut läuft“ und es keine erkennbare Notwendigkeit gibt, Verhalten zu ändern. Ein Drogen konsumierender Jugendlicher wird nicht unbedingt der Meinung sein, etwas verändern zu müssen und ein Jugendlicher der delinquent auftritt, versucht zunächst lediglich, nicht erwischt zu werden. Im Sinne von Unsicherheit und Leidensdruck des Jugendlichen kann positive Angst als Motiv für Veränderung genutzt werden. Deswegen sollten die Fachkräfte den Jugendlichen nicht alle Unsicherheit und Angst nehmen. Sie sollten ihnen nicht vermitteln, dass alles von selbst gut wird, sondern dass Arbeit ansteht (vgl. Brendtro/Vorrath 2008, 12ff).

*„Sie müssen so weit kommen, dass sie sich unwohl fühlen jedes Mal, wenn sie sich selber oder andere verletzen. Natürlich würde keiner es unterstützen, Jugendliche einer kontinuierlichen, intensiven Angst<sup>63</sup> auszusetzen. Jedoch wurden Angst und Sorge als etwas völlig Schlechtes angesehen (als Synonym für emotionale Störung) und ihre positiven Aspekte wurden übersehen. Angst und Sorge ist nicht unerwünscht, sondern unentbehrlich.“*

---

<sup>63</sup> Vorrath und Brendtro gebrauchen in diesem Zusammenhang den Begriff **anxiety - Besorgnis** und nicht **fear -Angst, Furcht** oder **being scared at - Angst haben vor**.

“Instead of being guilt-ridden and overly anxious, many (particularly delinquents) do not experience enough guilt and so may need to become more anxious in order to be motivated to change. They must come to feel uncomfortable and ill at ease each time they hurt themselves or others (Vorrath/ Brendtro 2008, 13)..

*Es ist das natürliche Warnsystem des Körpers, welches signalisiert, dass eventuell Verhaltensveränderungen nötig sind. Wenn jemand mit einem Auto mit zu hoher Geschwindigkeit um die Kurve fährt, hoffen wir, dass er etwas Angst und Sorge erfährt, damit er motiviert wird, seine Geschwindigkeit zu reduzieren. Angst und Sorge signalisiert dem Menschen, dass „nicht alles in Ordnung ist“. Ein Mensch ohne jegliche Angst und Sorge besitzt kein Warnsystem und weiß nicht, wann sein Verhalten seinen Interessen entgegen wirkt.*

*Erwachsene, die in einem PPC Programm arbeiten, werden Angst und Sorge erzeugen, sowie lindern. Wenn sie richtig geführt und gelenkt werden, können Angst und Sorge den Veränderungsprozess erleichtern. Wir sagen nicht, dass Angst und Sorge zu jeder Zeit oder in allen Situationen oder für alle Jugendlichen nützlich sind. Doch wenn sie auf sorgfältige Weise geplant und eingesetzt werden, können erstaunliche Vorteile daraus erwachsen. Wenn ein Jugendlicher genügend Sorge für ein Problem entwickelt, wird er motiviert sein, in Aktion zu treten (Vorrath/Brentdro 2008, 13)“.*

#### *8. Probleme sind eine Herausforderung, keine Krise*

Positive Peer Culture erlaubt und erwartet, dass Probleme auftauchen und beachtet werden, weil nur dann mit den Problemen umgegangen werden kann. Es ist „cool“, sich mit den Problemen der anderen zu beschäftigen. Die Fachkräfte müssen ein Gespür entwickeln, um –im Rahmen der Peer Group Sitzung, aber auch darüber hinaus- auch kleine Probleme wahrnehmen zu können und die Jugendlichen immer wieder fordern, sich damit zu beschäftigen.

#### *9. Hier und jetzt statt damals und dort*

Im Peer Group-Kontext findet keine Therapie statt. Die Probleme, mit denen sich die Gruppe im Rahmen des Peer-Group Treffens beschäftigt, betreffen das Hier und Jetzt. Weit zurückliegende Probleme, Gedanken und Gefühle sind nicht relevant. Genauso wenig ist es hilfreich und notwendig, psychotherapeutisch in die Tiefe zu gehen. Es sollen aktuelle Probleme im Vordergrund stehen..

#### *10. Vertrauen und Offenheit statt Konfrontation und Bloßstellung*

Es ist sehr viel machtvoller, auf der Grundlage von Vertrauen von jemandem zum Beispiel erwünschtes Verhalten zu erwarten, als jemanden mit nicht erwünschtem Verhalten zu konfrontieren. Niemand hat das Recht, einen anderen zu „knacken“ oder bloß zu stellen, zu beschämen oder zu verletzen. Wenn jemand dagegen aus eigenem Antrieb von sich erzählt, sich öffnet und sich sicher fühlt, dann ist er stolz auf sich.

Deswegen soll ein Jugendlicher „seine Geschichte“ nur erzählen, wenn er dazu bereit ist. Veränderung ereignet sich in einer Umgebung von „Vertrauen und Offenheit“. Grundlage von PPC-Gruppen ist nicht Zwang unter Jugendlichen, sondern Sorge unter Jugendlichen für einander.

### **9.10.2 Praxisbeispiele**

Die nachfolgend unkommentiert aufgeführten Beispiele Positiver Peer Culture beziehen sich ausschließlich auf Heimsituationen. Sie sind teilweise dem Abschlussbericht der Evaluation (vgl. Steinebach/Steinebach 2007) entnommen, stammen aus dem Buch Positive Peer Culture (Vorrath und Brendtro 2008) und wurden im Heimalltag des St. Augustinusheimes dokumentiert.

#### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

*Tim sitzt an seinem Platz im Speisesaal. Es ist 12:15 Uhr. Alle stehen bereits und warten darauf, dass das Tischgebet gesprochen wird. Tim sitzt immer noch auf dem Stuhl, träumt vor sich hin und spielt mit seiner Mütze. Er hat irgendwie die Glocke verpasst und nicht mitbekommen, dass alle aufgestanden sind. Alle schauen auf Tim. Sein Nachbar legt ihm, bevor irgendjemand etwas sagen kann, leicht die Hand auf die Schulter und macht ihn, fast sanft, aufmerksam. Tim steht schnell auf, der Jugendliche an der Glocke spricht das Tischgebet, alle setzen sich wieder hin und das Serviceteam beginnt, das Essen aufzutragen.*

#### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

*„Es ist einfach so, dass man mit 14, 15 von Erwachsenen nichts annimmt. Das ist einfach Erziehergelaber. Aber wenn andere Jugendliche einem was sagen, wenn die auch mal in so einer Situation waren, dann hört man eher zu und nimmt das an. Die haben die gleichen Probleme – vor allem die auf dem Berg hier.“*

#### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

*Michael kam zu mir ins Büro und berichtete davon, dass er und Rolf ein Problem mit Rainers Art haben. Er bringt sich bei den anderen Jugendlichen selbst in eine Opferrolle, provoziert andere und bringt sich selbst nicht aktiv in die Peer Group ein. Ich fragte ihn daraufhin, wie er dies erklären würde. Sein Vorschlag war, dass Rolf und er gemeinsam zu Rainer gehen, um mit ihm darüber zu reden, ihm Vorschläge zu machen, wie er das zum Positiven verändern könne. Michael bat mich auch darum, bei diesem Gespräch dabei zu sein. Ich sagte dies zu, erklärte aber, dass ich sozusagen nur als Beobachter dabei sein würde. Das Gespräch verlief sehr fair und die drei*

Jugendlichen konnten einiges miteinander klären. Michael und Rolf machten Rainer Vorschläge. Ich musste in keiner Form eingreifen.

#### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

Einige Auszubildende der Gärtnerei mähen ein Rasenstück auf dem Einrichtungsgelände. Ein Jugendlicher schafft es nicht, seinen Rasenmäher wieder zu starten. Matthias, ein älterer Jugendlicher sieht das, nähert sich dem Jungen, zeigt ihm, wie es geht und startet den Mäher. Das Ganze geschieht völlig unauffällig und praktisch im Vorbeigehen.

#### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

Tobias hat Zimmerzeit, weil er sich unerlaubt vom Gelände entfernte. Als ich ihn heute von der Malerei abholte, bekam er von einem anderen Auszubildenden eine Standpauke. Es war geplant, nach Feierabend noch gemeinsam eine Arbeit in der Malerei zu erledigen, an der Tobias aufgrund seiner Zimmerzeit nicht teilnehmen konnte. Er wurde als unzuverlässig kritisiert und als einer, der Anforderungen aus dem Weg geht. Tobias war von den Vorwürfen seines Kollegen sehr betroffen. Er will in der Malerei einen guten Ruf haben und hatte diesen Zusammenhang vorher nicht erkannt.

#### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

„Ich habe über mich viel gelernt. Als ich gekommen bin, war ich einer, der überhaupt kein Selbstwertgefühl hatte. Jetzt kann ich anderen sagen, wo die Grenze ist“.

#### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

Auf die Frage, wie die Jungs das Peer Group Counselling denn so fänden, antwortete einer, dass es eine tolle Sache sei. Es sei prima, weil man sich da gegenseitig helfen würde und das würde ja auch echt voll viel bringen und...Da wurde er unterbrochen von einem anderen Jugendlichen. Er solle jetzt doch nicht so „rummachen“ und doch mal sagen, wie es wirklich sei. Darauf erklärte der Junge sinngemäß, dass das Peer Group Counselling eine wirklich anstrengende und schwierige Angelegenheit sei, aber „irgendwie schon gut“.

#### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

Das Plenum der Verantwortung<sup>64</sup> tagt. Die Atmosphäre ist entspannt, ernsthaft, unaufgeregt. Es wird darüber gesprochen, dass es gut wäre, wenn es in der

---

<sup>64</sup> Im Plenum der Verantwortung sind die Jugendlichen versammelt, die in prosozialer Hinsicht für die anderen Jugendlichen der Einrichtung als Vorbild gelten. Es sind in der Regel die  
Seite 204 von 235

*Plenumsgruppe mehr Zusammenhalt gäbe und dass man sich besser kennen sollte. Dann könnte das Plenum auch eher als „Gruppe“ auftreten. Da wäre es doch hilfreich, mal etwas zusammen zu machen. Schnell ist man sich einig. Es soll in den Europapark gehen. Ein Jugendlicher hält davon nicht viel und ist nicht einverstanden. Er sagt, ein Besuch im Europapark sei nicht dafür geeignet, ein Zusammenwachsen der Gruppe zu fördern. Da wären zwar alle unterwegs, zu zweit oder zu dritt, aber nicht wirklich gemeinsam als Gruppe. Es wird noch einmal überlegt. Die anderen geben ihm Recht. Die Entscheidung für den Europapark wird zurückgenommen und die Gruppe entscheidet sich, gemeinsam essen zu gehen.*

### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

*Es ist Plenum. Die Pädagogen wollen die Jugendlichen des Plenums für ihr Engagement anerkennen. Es wird die Idee entwickelt, gemeinsam eine besondere Tagesaktion durchzuführen. Die Jugendlichen machen Vorschläge. Grillnachmittag am Baggersee, Go-Kart fahren, Kino usw. Die Abstimmung ergibt, dass wir alle miteinander zum Grillen gehen. Die Pädagogen staunen über die Bevorzugung des Unspektakulären – und freuen sich. Der Grillnachmittag am Baggersee fand statt und war geprägt von Gesprächen am Feuer, gemeinsamem Essen und Trinken, Ballspielen, Baden. Eine schöne Veranstaltung, vollkommen ohne Streit.*

### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

*Im Lehrerzimmer unserer eigenen Schule ist eingebrochen worden. Ein Rechner ist verschwunden. Zwei Jugendliche unserer Einrichtung sind dringend verdächtigt, quasi „überführt“. Auf Leitungsebene wird über Sanktionen nachgedacht und auch darüber die beiden zu entlassen und die Maßnahmen zu beenden. Im Plenum beraten die Jugendlichen darüber. Sie machen den Vorschlag, die beiden zunächst nicht zu entlassen. Sie wollen mit den Tätern reden und sie dazu bewegen, den Computer unverzüglich und unbeschädigt wieder zurückbringen, sich offiziell vor allen im Speisesaal zu entschuldigen und damit für ihr Fehlverhalten die Verantwortung zu übernehmen. Darüber hinaus sollen sie eigene (sehr ernsthafte) Vorschläge zur Wiedergutmachung für den entstandenen Schaden und die Aufregung vorlegen. Der*

---

Älteren, die schon länger im Heim leben und damit begonnen haben, sich in größerem Maße mit prosozialen Werten und Normen zu identifizieren, als Jugendliche, die ganz am Anfang ihrer Maßnahme stehen.

Im Plenum wird eines der Mitglieder für ein Jahr zum Heimsprecher gewählt. Es werden im Plenum Vorfälle und Alltagssituationen aus dem Heimleben diskutiert. Die Jugendlichen aus dem Plenum, insbesondere der Heimsprecher und seine Stellvertreter sind Ansprechpartner für alle Jugendlichen. Sie vermitteln bei Konflikten und wirken unterstützend bei der Weiterentwicklung der Positive Peer Culture in der Einrichtung.

*Vorschlag wird angenommen und vollständig umgesetzt. Die beiden Diebe werden nicht angezeigt und nicht entlassen.*

### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

*„Wenn wir mitmachen, geht die Zeit schneller rum, die Moderatoren reden weniger und wir können unser Ding machen (Jugendlicher).“*

### **Beispiel – Positive Peerkultur life**

*Jugendliche:* Wir wussten nicht, dass sie weglaufen wollte.

*Erwachsener:* Oh, ihr meint, sie war klüger als die Rest der Gruppe?

*J:* Also, nein, wir dachten, dass sie vielleicht weglaufen würde, aber wir wussten es nicht ganz sicher.

*E:* Ihr dachtet, es könne sein, dass sie wegläuft, habt aber nichts unternommen.

*J:* Ja, ist es denn unsere Aufgabe, jede Minute nach ihr zusehen? Wir waren mit anderen Dingen beschäftigt.

*E:* Es gab etwas Wichtigeres, als sie davon abzuhalten, sich selbst wehzutun?

## **9.10.3 Implementierung**

Wenn Positive Peer Culture (PPC) als Ansatz in einer Jugendhilfeeinrichtung realisiert wird, bedeutet das nicht, dass damit alle Probleme der Einrichtung mit Dissozialität und Gewalaffinität gelöst sind und die untergebrachten Jugendlichen sich plötzlich sozial kompetent verhalten und sich nur noch positiv einbringen. Vielmehr ist es sinnvoll und notwendig, gerade angesichts der Probleme, die manche Jugendliche mit sich haben und anderen machen, Positive Peer Culture und ihre partizipative Dynamik als Ressource für den pädagogischen Prozess nutzbar zu machen.

Wichtig dabei ist, an der Intention festzuhalten und zu akzeptieren, dass ein zentraler Aspekt der Dynamik von PPC im Wechsel zwischen Prozessorientierung und Ergebnisorientierung besteht und diesen Aspekt als methodisch konstitutives Element zu begreifen. Es spielt sich beides gleichzeitig und wechselseitig ab.

Das ist so aus mehreren Gründen: Wie bereits beschrieben, ist PPC-Kommunikation mit Peer Group Counselling für „Jugendhilfe-Jugendliche“ mehr als nur eine neue Form des Gruppengesprächs. Vielmehr kommt es für sie einem Paradigmenwechsel gleich und sie brauchen Zeit und regelmäßiges Training, um es kognitiv und affektiv quasi zu durchdringen und in sich aufzunehmen.

Hinzu kommt, dass Wohngruppen in Einrichtungen der Erziehungshilfe und Schulklassen Gemeinschaften mit begrenzter und i.d.R. absehbarer Dauer sind.

Jugendliche, die bereits eine gewisse Zeit im stationären Setting waren, Erfahrungen mit Positive Peer Culture und Peer Group Counselling machen konnten und den Status und die Funktion von Positive Peers eingenommen haben, sind in der Regel diejenigen, die als Nächstes die Gruppe wieder verlassen, um in die Selbstständigkeit zu gehen bzw. in die nächst niedrigschwellige Betreuungsform wechseln. Das ist erfreulich für sie selbst und auch für die Kostenträger, bedeutet aber gleichzeitig einen Verlust für die Gruppe. Der ausscheidende Positive Peer macht Platz für einen Nachfolger aus der Gruppe, der im Idealfall seine Rolle übernimmt. Der Jugendliche, der neu in die Gruppe kommt, steht am Anfang seiner Entwicklung zum Positive Peer und bringt zunächst sein Misstrauen, seine Ängste und Widerstände ein und es dauert eine gewisse Zeit, bis er Vertrauen gefasst hat und sich integriert und beteiligt. So lässt sich das Prozesshafte beschreiben.

Die Gruppe ist dann arbeitsfähig und die Veranstaltung ergebnisorientiert, wenn sie über eine gewisse Quote von Positive Peers in der Gruppe verfügt, welche die Prinzipien verstanden haben und den Prozess steuern. Die Vorstellung, dass eine Gruppe nur aus Positive Peers besteht, wäre eine idealtypische Überhöhung und im Grunde absurd. Damit eine produktive Dynamik entsteht, braucht es auch „Problemgeber“.

## **10 Resümee und Ausblick**

Wenn den Konstruktionen der Jugendlichen, insbesondere zu ihrer Selbstwirksamkeit bzgl. ihrer Veränderung und prosozialen Entwicklung im Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme, eine herausragend hohe Bedeutung beigemessen wird, heißt das nicht gleichzeitig, dass die Einschätzungen der Jugendlichen eins zu eins zu übernehmen wären (vgl. Gabriel 2007, 30). Vielmehr geht es darum, in der methodischen Arbeit mit Jugendhilfeklientel, den in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeiteten existentiellen Bedarf der jungen Menschen an Selbstwirksamkeitserfahrung mitzudenken, als Ressource zu begreifen und die Methoden, Konzepte und Programme in Einrichtungen erzieherischer Hilfen darauf abzustimmen.

Die Viabilität der Problemlösungsbeschreibungen der Jugendlichen in ihren Konstruktionen ist nicht im Vergleich mit „der“ Wirklichkeit und ihrer Entsprechung mit „der“ Realität festzustellen. Wenn die absolute Wahrheit also nicht zu erkennen ist, wozu dann noch forschen, könnte gefragt werden. Antwort darauf gibt der Konstruktivismus durch die Einnahme der Perspektive auf die konsistente

Verknüpfbarkeit der Problemlösungen mit zum Beispiel sozial deutungsmächtig und gesellschaftlich festgelegten Problemlösungen an anderer Stelle und/oder zu anderer Zeit (vgl. Hejl 2008, 112). Um dies auch für die Zeit nach der Jugendhilfemaßnahme in den Blick zu nehmen, müssten im Rahmen katamnestischer Untersuchungen Nachhaltigkeitsüberprüfungen durchgeführt werden.

Diese Differenzierung ermöglicht es, parallel zur Situation der stationären Jugendhilfe die Perspektive auf den konstruktivistischen Ansatz zum Beispiel im Coaching einzunehmen<sup>65</sup>. Der Klient, der Coaching erhält, verfügt über den gesamten Zeitraum seiner Beratungssituation über mehr Selbstwirksamkeit und ist in weit geringerem Maße Fremdbestimmung ausgesetzt, als ein im Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme im Heim untergebrachter junger Mensch, zumindest zu Beginn seiner Hilfemaßnahme.

In den Analysen und Interpretationen der Interviews der vorliegenden Arbeit tritt immer wieder die Ambivalenz der Jugendlichen zutage, wenn sie einmal davon sprechen (konstruieren), selbst für alles zuständig und verantwortlich zu sein, was sich bei ihnen im Hinblick auf ihre persönliche soziale, schulische und berufliche Kompetenz und Qualifizierung im Rahmen der Jugendhilfemaßnahme und ihres Aufenthaltes in der Einrichtung im positiven Sinne getan und entwickelt hat. Diese Lesart geht bei manchen Äußerungen hin bis zur Negierung der Einrichtung als Wirkungsfaktor überhaupt. Dann allerdings bringen sie wiederum zur Sprache, sehr von der Einrichtung insgesamt profitiert zu haben, Lernfelder gehabt und Bildungsfaktoren genutzt zu haben, ja sogar dankbar zu sein. Hier sind zunächst die personalen Bezüge angesprochen aber durchaus auch die konzeptionellen, strukturellen Bedingungen und Hintergründe der Einrichtung mit ihren Programmen, Instrumenten und Methoden. Hinter diesem „Hin und Her“ und dem damit verbundenen „sowohl als auch“ kann ein innerer Konflikt vermutet werden.

---

<sup>65</sup> „Es gibt nichts, was „(immer uns) zufällig passiert“, was außerhalb unseres Denkens und Vorstellungsvermögens geschieht und „wofür wir nichts können“. Wenn wir davon ausgehen, dass wir uns unsere Gegenwart und Zukunft selbst konstruieren, sie mit unseren Erfahrungen, Erwartungen und Handlungen bewusst oder unbewusst erzeugen, dann passieren Probleme nicht einfach und sie „bestehen nicht objektiv“, sondern wir basteln sie immer (gemeinsam mit anderen) selbst. Nichts liegt daher näher als anzunehmen, dass – wenn wir uns schon unsere Probleme selbst machen – diese auch selbst am besten wieder lösen können.

Wir sind daher gewissermaßen die Experten für jegliche Art von Problemlösung, die unsere eigenen Wirklichkeitserzeugnisse betrifft; denn besser als jeder andere Mensch in unserer Umgebung wissen wir nicht nur um unsere Denk- und Erfahrungsrahmen, welche die Problemstellung erst ermöglichen, sondern auch um die Bedingungen und Voraussetzungen, die eine gute Lösung erfordert. Wer sollte also optimaler als wir selbst unsere Probleme lösen?“

Sonja Radatz Beratung ohne Ratschlag!?? [http://www.coachinginformationen.de/upload/pdf/radatz\\_ber\\_o\\_ratschlag.pdf](http://www.coachinginformationen.de/upload/pdf/radatz_ber_o_ratschlag.pdf) Zugriff am 04.11.2008

Thesenhaft sei hier formuliert, dass mit zunehmender Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch die Bereitschaft zunimmt, externale Wirkungsfaktoren bei sich selbst zu akzeptieren und sich von ihnen beeinflussen zu lassen, ohne dabei einen Autonomieverlust zu empfinden und darunter zu leiden. In Lebensbereichen, in denen sich jemand selbst als unsicher und als nicht selbstwirksam, sondern evtl. stark als fremdbestimmt erlebt, entsteht die Neigung, die demütigende und schmerzliche Empfindung des Autonomieverlustes abzuwehren und sie vor allem in der Retrospektive weg zu konstruieren, indem er sich selbst als entscheidungskompetent, handlungskompetent und souverän attribuiert. Gleichzeitig ist beim Betroffenen die Wahrnehmung präsent, dass im gegebenen Kontext der partiellen Fremdbestimmung gerade diese Fremdbestimmung existentiell dazu beiträgt, ihm Halt und Orientierung zu geben.

Vor dem Hintergrund, dass Kinder- und Jugendliche häufig nicht freiwillig oder höchstens sehr bedingt freiwillig in entsprechenden Maßnahmen sind und damit auch Aspekte der Fremdbestimmung konstitutiv einhergehen, wird sich die beschriebene Dynamik nicht vollständig auflösen lassen.

Allerdings macht das gruppenpädagogische, hochgradig partizipative Setting der Positive Peer Culture und die sehr auf Beteiligung und Selbstwirksamkeit angelegte Methode des Peer Group Counselling, anknüpfend an die soziale Gruppenarbeit (s.o. Kapitel 3.2 Zum aktuellen Forschungsstand von Positive Peer Culture S. 61) in modifizierter Form genau an dieser Stelle eine neue Tür auf. Im Focus des Ansatzes und der Methode steht die Annahme, dass das Potential zur prosozialen Selbstwirksamkeit quasi methodisch aktiviert werden kann. Darunter ist zu verstehen, dass gezielt Bedingungen hergestellt und Erfahrungshorizonte kreiert werden, innerhalb derer sich derjenige als prosozial selbstwirksam erlebt, der anderen hilft, der eine soziale Perspektive entwickelt und darüber letztlich sein Selbstbild verändert.

Positive Peer Culture und Peer Group Counselling kommen dem Anspruch in besonderer Weise entgegen, Kinder und Jugendliche zu beteiligen und mit einzubeziehen. Rechte von Kindern und Jugendlichen auf Beteiligung werden Ernst genommen. Das entfaltet in der pädagogischen, methodischen Verbindung mit der Stimulierung ihrer Ressourcen für die jungen Menschen selbst eine sehr nutzbringende Wirkung, weil sie sich dann als selbstwirksam erleben können und ihr Selbstwertgefühl zunimmt.

Thiersch formuliert als idealen Anspruch an die Heimerziehung, sie "...soll die ungleiche Verteilung von Lebenschancen korrigieren, soll Leistungen der primären Sozialisation erbringen und darüber hinaus eine besondere Förderung der Kinder und Jugendlichen sowie die Aufarbeitung eingetretener Schäden leisten (Thiersch, 1977)".

Thiersch leitet aus diesem Anspruch an die Heimerziehung die Forderung ab, dass sie Kindern und Jugendlichen belastbare, stabile Beziehungen anbietet und ein attraktives Lebens- und Lernfeld darstellt. Darüber hinaus soll Heimerziehung den Betroffenen Perspektiven für die Zeit nach dem Heimaufenthalt eröffnen und gezielte Hilfen anbieten.

Wenn es in den Arrangements erzieherischer Hilfen insbesondere der Heimerziehung gelingt, Kinder und Jugendliche methodisch dabei zu unterstützen, sich Selbstwirksamkeitsüberzeugung (wieder) anzueignen, trägt sie dazu bei, den Anspruch Thierschs zu realisieren, dass ehemalige Heimkinder und -jugendliche nach ihrem Heimaufenthalt ebenso im Leben zurechtkommen (Legalbewährung, Eingliederung in das Arbeitsleben, Sozialbewährung) wie Kinder und Jugendliche, die keine Heimerziehung erfahren haben, auch wenn sie zum Zeitpunkt der Aufnahme zum Beispiel sozial- und milieubedingt stark benachteiligt waren (vgl. Thiersch 1977, vgl. Pongratz/Hübner 1959).

Ein junger Mensch, der nach Beendigung seiner Jugendhilfemaßnahme in der Konstruktion seiner Vorstellung davon, was ihm geholfen hat seine eigene Selbstwirksamkeit höher bewertet als alles andere, was ihm im Laufe seines Aufenthaltes in der Heimeinrichtung widerfahren ist, mag beim pädagogisch Professionellen zweierlei auslösen. Auf den allerersten Blick stellt sich vielleicht Unsicherheit ein über den Sinn und Unsinn, bzw. weniger scharf formuliert, über Möglichkeiten, Grenzen und Gewicht jeglicher methodischer Anstrengungen und Überlegungen, wenn am Schluss ja doch nur herauskommt, dass der Jugendliche selbst die Ursache für seinen Erfolg war und eben nicht die Methoden und die Mühe der pädagogisch Tätigen.

Allerdings ist ja nun deutlich geworden, dass es sich hierbei zunächst lediglich um Konstruktionen handelt und der einzelne Proband andere Wirkungsfaktoren, die seine positive Entwicklung begünstigt und erleichtert und ihn gefördert und unterstützt haben, in seiner aktuellen Lebenssituation weitgehend ausblendet. So ermöglicht er sich maximale Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die eigene Sicht auf sich selbst als handelndes Subjekt. Selbst wenn wir davon ausgehen, dass er letztlich hierbei zumindest partiell einer Täuschung unterliegt, sollten wir ihm diese Täuschung

zugunsten des Erhalts seiner Selbstwirksamkeitsüberzeugung lassen und damit zufrieden sein.

Wenn ein junger Mensch gerade eine Jugendhilfemaßnahme hinter sich gebracht hat und das in der Überzeugung, das erfolgreich und vor allem aus eigenem Antrieb und eigener Kraft selbst gut hingekriegt zu haben, hat er einen entscheidend höheren Konstruktionsgewinn und ist besser gewappnet für die Schwierigkeiten und Herausforderungen, die vor ihm liegen, als jemand der diese Überzeugung nicht hat. Für den Moment wäre damit genug erreicht.

### **Paradoxon der Erziehung**

Die paradoxe Situation, in die der beruflich pädagogisch Tätige kommt, wird hier allerdings zugespitzt und auf den Punkt gebracht.

Die daraus resultierende Anforderung an den professionellen Erzieher wird erst richtig in der Pointierung deutlich: Ein Pädagoge identifiziert sich in hohem Maße mit seinem Beruf und wirft sich mit allem, was er ist und weiß (ganzheitlich) in die Arbeit. Er engagiert sich über das, aus der arbeitsteilig organisierten Struktur erwartbare Maß hinaus. Er bildet sich fachlich weiter und ist auf dem neuesten Stand. Sein konzeptionell methodisches Handeln ist theoretisch rückgebunden und entspricht den neuesten Erkenntnissen. Er achtet auf sich und auf seine Psycho-Hygiene und betreibt bewußt Burnout-Prophylaxe. In der Supervision holt er sich fachliche und persönliche Unterstützung und Beratung. Er arbeitet daran, in der Sicht auf sich selbst die Orientierung zu behalten, nicht in Intra-Rollenkonflikte zu geraten, wahrzunehmen, wo die Grenze verläuft zwischen seiner privaten und seiner professionellen Rolle. Er wollte immer schon „etwas mit jungen Menschen“ machen, geht gerne mit Kindern und Jugendlichen um und ist froh, einen Job zu haben, der Sinn macht und zum Nutzen anderer Menschen gereicht.

Gleichzeitig geht er davon aus, dass alle seine Bemühungen einzig und allein darauf abzielen, mit zunehmender Selbstwirksamkeit seines Zöglings, obsolet zu werden. Maßstab seiner Arbeit ist also der Auflösungsgrad seiner professionellen Identität, d. h. je besser er arbeitet, desto schneller und vollständiger wird er überflüssig. Eine Dimension seiner Tätigkeit ist seine Selbstabschaffung. So betrachtet, nicht unbedingt eine komfortable Position.

Die in dieser Arbeit erarbeiteten Befunde, bestätigen zumindest den hohen Stellenwert der Selbstwirksamkeit in den Konstruktionen der Jugendlichen über ihre eigenen Wirkungsvorstellungen.

Diese extreme Positionierung soll nicht frustrieren, sondern wirft in ihrer speziellen Deutungslogik die Frage nach der Qualität der modernen professionellen pädagogischen Beziehung auf, und vor allem danach, mit welcher Intention sie eingegangen wird, wie sie gelebt und mit welchem Gehalt sie gefüllt wird, um ihren Zweck zu erfüllen.

### **Selbstwirksamkeit in älteren sozialpädagogischen Konzepten**

Das Bestreben, Antwort auf diese Fragestellung im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu finden, öffnet den Blick auf die sozialpädagogischen Projekte des 19. und 20. Jahrhunderts und fordert den Versuch der Verortung eines angemessenen, zeitgemäßen pädagogischen Selbstverständnisses.

Nachfolgend werden hierzu, ausdrücklich fokussiert auf den Kontext der hier vorgestellten Befunde, insbesondere auf den Aspekt der Selbstwirksamkeit und der pädagogischen Beziehung, die Konzepte der pädagogischen Altmeister<sup>66</sup>, unter Berücksichtigung der Zeitgebundenheit ihrer Auffassungen, reflektiert. Der Begriff des pädagogischen Bezugs wurde erst nach dem 1. Weltkrieg durch Herman Nohl in die Erziehungswissenschaft eingeführt. So findet die Reflexion dieses Begriffs in den Konzepten der nachfolgend aufgeführten Pioniere der Sozialpädagogik im Vorgriff statt.

#### Jean Jaques Rousseau (1712-1778)

Noch vorher ist bei Rousseau der Hinweis darauf zu finden, wie der Pädagoge seines Erachtens denn verfahren solle, damit sein Handeln beim Kind die intendierte Wirkung hervorruft. Rousseau distanziert sich von dem Erziehverhalten, das heute als konfrontative Pädagogik bezeichnet wird und verzichtet darauf, dem Kind etwas vorzuschreiben, ihm etwas zu verbieten, es zu ermahnen. Gleichzeitig geht er nicht davon aus, dass das Kind aus sich selbst heraus erkennen kann, was nun „richtig“ sei, sondern setzt mehr auf die Umstände als Erziehungsfaktoren, die allerdings modellhaft durch den Erwachsenen zu gestalten sind. „Es musste nun etwas veranstaltet werden, dass er sein Unrecht empfindet (Rousseau in Giesecke 1997, 27)“.

Der eine Aspekt hierzu besteht in der erstmaligen Begründung und Geltendmachung pädagogischer Professionalität durch Rousseau. Interessanter jedoch und in Bezug zu

---

<sup>66</sup> Die Auswahl der hier vorgestellten Väter der modernen Sozialpädagogik wurde von Hermann Giesecke getroffen. Sein Kriterium der Auswahl bestand darin, dass in den hier zur Sprache kommenden Projekten immer gebrochen wurde mit traditionellen und jeweils pädagogischen Sichtweisen und das Verständnis von und die Sichtweise auf Kinder jeweils neu entwickelt und präsentiert wurde (vgl. Giesecke 1997, 19).

den von heute aus gesehen relevanten Überlegungen ist der Umstand, dass Rousseau das, was nun „richtig“ sei und vom Kind getan werden solle, synonym anspricht mit dem, was er selbst will. „Durch diese und ähnliche Mittel brachte ich es in kurzer Zeit, als ich bei ihm war, dahin, daß es tat, was ich wollte,...(Rousseau in Giesecke 1997, 28)“. Die Einbettung dieses Aspektes -als einer von vielen- in den gesamten pädagogischen Ansatz Rousseaus, der als Sozialkritik und als Gegenentwurf zur pädagogischen Defizienz damaliger gesellschaftlicher Verhältnisse zu sehen ist, kann an dieser Stelle ebenso wenig ausführlich referiert werden, wie die Entdeckung der Kindheit als eigener Lebensphase durch Rousseau. Seine „Erfindung“ professioneller Pädagogik ist Rousseaus Erkenntnis und Bewertung geschuldet, dass „das Kind“ nicht autonom in die Gesellschaft hineinwachsen könne, sondern jemanden mit spezifischer Kompetenz brauche, die, professionell in Anwendung gebracht, dem Kind innewohnende Potentiale zum Leben erwecke und kultiviere und dafür Sorge, dass es nicht unter seinen Möglichkeiten lebe (vgl. Giesecke 1997, 30ff).

Das Moment der Selbstwirksamkeit wird im pädagogischen Verhältnis rousseauscher Provenienz nicht berücksichtigt. Vielmehr ist das von Rousseau postulierte Lernen aus Erfahrung immer vom Erwachsenen und seiner Interpretation abhängig, bleibt also künstlich und ist letztlich ein methodischer Trick. Gleichwohl markieren die Implikationen der rousseauschen Vorstellungen mit ihren methodischen Konstruktionen und Strategien den Beginn der Ausdifferenzierung des pädagogischen Umgangs mit Kindern (vgl. Giesecke 1997, 33ff).

#### Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Pestalozzi orientierte sich bei der konzeptionellen Ausgestaltung seiner pädagogischen Projekte an den Ideen Rousseaus, wobei sich nicht alle Prinzipien seines Vorbildes auf die Problemkreise anwenden ließen, mit denen er es zu tun hatte. Pestalozzis pädagogische Überlegungen gründeten sich nicht wie bei Rousseau, auf die Erfahrungen in der Erziehung adliger Einzelkinder bzw. auf Kinder in Situationen ohne maßgebende soziale Kontexte, sondern entwickelten sich im Erleben von Kindern in ärmlichsten Verhältnissen und einer kriegsbedingt zusammengebrochenen sozialen Ordnung. Während es bei Rousseau nicht um die kindliche Individualität ging, sondern schwerpunktmäßig um die Kindheit im Allgemeinen und erst in der Deduktion und in sachlicher und distanzierter Form um das einzelne Kind, finden wir im pädagogischen Verhältnis bei Pestalozzi eine enorme emotionale und soziale Dichte. Dieses Verhältnis war von der vorbehaltlosen und umfassenden Annahme und Akzeptanz der

Persönlichkeit der Kinder in ihrer fundamentalen materiellen und seelischen Bedürftigkeit durch Pestalozzi geprägt (vgl. Giesecke 1997, 41ff).

Auch Pestalozzi hält, wie Rousseau, nichts von belehrenden Worten. Allerdings kommt bei Pestalozzi eine bedeutsame Komponente hinzu. Es kommt ihm auf mehr an, als nur darauf, dass die ihm anvertrauten Kinder „das Richtige“ tun, ohne letztlich danach zu fragen, was sie selbst davon halten, sondern sie sollen es von sich aus selbst tun wollen. Die Aufgabe des Erwachsenen, so Pestalozzi, besteht darin, das pädagogische Verhältnis so zu gestalten, dass *„...durch die allseitige Besorgung des Kindes, und durch die Gefühle und Kräfte, die durch diese allseitige Besorgung in ihm rege gemacht werden (Pestalozzi in Giesecke 1997, 42).“* im Kind der Wille entsteht, sich „richtig“, also im Sinne der gegebenen Normen und Werte zu verhalten.

Pestalozzi beschreibt als einen Faktor erzieherischer Einwirkung die intendierte und geförderte Geschwisterlichkeit unter den Kindern um *„... die Kinder durch die ersten Gefühle ihres Beysammenseyns, und bey der ersten Entwicklung ihrer Kräfte zu Geschwistern zu machen, das Haus in den einfachen Geist einer großen Haushaltung zusammen zu schmelzen, und auf der Basis eines solchen Verhältnisses und der aus ihm hervorgehenden Stimmung das rechtliche und sittliche Gefühl allgemein zu beleben (Pestalozzi in Giesecke 1997, 42)“*. Das hat andeutungsweise eine gewisse Nähe zu dem, was im Ansatz der Positive Peer Culture als das Phänomen beschrieben wird, dass ein junger Mensch in dem Maße sich weiterentwickelt, in dem er am Wohlergehen anderer Menschen interessiert ist, eine soziale Perspektive entwickelt, sich als soziales Wesen innerhalb einer Gemeinschaft begreift und zum Beispiel einen anderen Jugendlichen fürsorglich in dessen Entwicklung unterstützt (vgl. Vorrath/Brendtro 2008; vgl. Steinebach/Steinebach 2007, 7ff).

Allerdings weist die Dominanz des Erziehers im pädagogischen Verhältnis in Pestalozzis Überlegungen darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit von Kindern dort wenig berücksichtigt ist. Es taucht, auch nicht ansatzweise, weder der Gehalt noch der pädagogische Wert des Begriffes auf. Einzig und allein der Erzieher ist es, der die Fäden in der Hand hat, der bestimmt, was richtig und falsch ist und die „guten Gefühle“ der Kinder resultieren letztlich, so unterstellt der Autor (A.S.), daraus, es dem Erwachsenen recht gemacht zu haben und in seiner „Liebe“ zu bleiben (vgl. Giesecke 1997, 50).

### Giovanni Bosco (1815-1888)

Das persönlich fast vorbehaltlose Sich-Einlassen auf die Bedürfnisse der von Armut und Verwahrlosung betroffenen jungen Menschen, um die der katholische Priester Bosco sich im Italien der sich ausbreitenden Manufakturindustrie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kümmerte, prägte seine Pädagogik. Gleichzeitig waren sein pädagogisches Handeln und sein Blick auf die pädagogische Beziehung religiös-kirchlich fundiert.

Er grenzt sich ab von repressiver Jugenderziehung, sondern beschreibt den präventiven Umgang mit jungen Menschen als Königsweg. Prävention impliziert in Boscos Lesart durchaus Vorschriften und (liebvolle) Zurechtweisung durch die erzieherisch Verantwortlichen, stützt sich jedoch *“... ganz auf Vernunft, Religion und liebevolles Wesen. Deshalb schließt es jede gewaltsame Züchtigung aus ...“* und soll *„... die Jugendlichen in die Unmöglichkeit versetzen, Fehlritte zu begehen (Bosco in Giesecke 1997, 58)“*.

Gleichzeitig beruht dieses System einerseits auf sehr starker Strukturierung und Ritualisierung des Alltags, bis hin zur Entlassung bei Verstoß gegen diese Regularien. Bei Spaziergängen darf man sich nicht „vom Zuge“ entfernen. Bücher, Zeitschriften und Zeitungen sind verboten, weil sie unchristliches Gedankengut an die Zöglinge herantragen könnten. Täglich ist die Messe zu besuchen und es muss häufig gebeichtet werden. Nicht inhaltlich aber strukturell erinnern diese starken, teilweise stark restriktiven Vorgaben an das, was in heutigen intensivpädagogisch, klinisch ausgerichteten Konzeptionen umgesetzt wird.

Die pädagogische Beziehung war bei Bosco einem Wandel ausgesetzt, die mit der Institutionalisierung seiner Konzepte zwangsläufig einherging. Das, was durch das Charisma, die Persönlichkeit und die persönliche Disposition des Gründers die Eigentümlichkeit der Einrichtung ausmachte und ihr Vorzug war, wurde durch die Generalisierung, Institutionalisierung und organisierten Professionalisierung zum Hindernis und ging verloren. Das wirkte sich auf die pädagogische Beziehung insofern aus, als sie an Intensität nachließ. Ob das nun als gut oder schlecht zu bewerten ist, sei dahingestellt. Ähnlich wie bei Pestalozzi und der dort postulierten emotional dichten pädagogischen Beziehung ist auch bei Bosco immerhin zu fragen, ob ohne das totale persönliche Engagement der Erzieher, die pädagogischen Bemühungen unbedingt scheitern müssten und ob von einer so intensiven sozialen Präsenz nicht auch eine subtile Form von Zwang ausgehen kann.

Gleichzeitig ist damit zwangsläufig ein sehr hoher Maßstab an den persönlichen Einsatz durch die Erziehungspersonen angelegt. Mit der Erwartung, das eigene ganze Menschsein in die Arbeit mit einzubringen, ist angesichts zunehmender Bedeutung privater Freizeit und moderner Arbeitszeitregelungen so ein Anspruch nicht generell auf Serie zu legen (vgl. Giesecke 1997,48 und 66ff).

In den konzeptionellen Überlegungen Boscós ist zwar zu erkennen, dass die Individualität des jungen Menschen erkannt und angenommen ist, Hinweise darauf, dass Selbstwirksamkeit des Einzelnen als Wert gelte und die Kultivierung derselben ein pädagogisches Anliegen sei, lassen sich weder erkennen noch aus den Implikationen ableiten.

#### Johann Hinrich Wichern (1808-1881)

Kern des pädagogischen Konzeptes war für Wichern die Individualisierung des einzelnen Kindes und alles was mit Gleichmacherei zu tun hatte, mit Kasernierung wie bei damals üblichen Schulen und Rettungsanstalten, wurde von ihm abgelehnt. Es gab im Rauhen Haus in Hamburg keine Gitter vor den Fenstern und keine Geschlossenheit. Wichern konzeptionierte und organisierte die Erziehung in familienähnlichen Strukturen. Zwölf Kinder lebten unter der Leitung eines „Familienvorstehers“ als Gemeinschaft miteinander. Eine Maxime des komplexen Sozialisations- und Integrationszusammenhanges des Rauhen Hauses bestand in einem relativen Gleichheits- und Vertrauensverhältnis zwischen Erziehern und Zöglingen, woraus eine weitestgehende Freiheit der Zöglinge resultierte (vgl. Giesecke 1997,80ff). Zu diesem Ansatz konnte Wichern nur deshalb kommen, weil er und das ist m.E. das eigentlich Revolutionäre, bereit und in der Lage war, nicht nur hinter dem, sondern im Fehlverhalten des jungen Menschen gleichzeitig die Ressource zu erkennen.

*„Das eigenthümliche Geistes- und Gemüthsleben mit seinen sittlichen Wurzeln und Verderbnissen liegt in dem Kreis des entarteten Geschlechts so verborgen und so zurückgezogen, wie der Leib der Schildkröte unter seinem Schilde; eingewickelt in die allgemeine Lebens- und Sprachweise verhüllt sich das eigene Leben und die eigentliche Sprachweise für den, der nicht der gleichen Herkunft ist, mit einer solchen Fertigkeit, mit einem solchen Tact für diesen Unterschied der Gemeinschaftsverhältnisse, daß Absichtlichkeit und böser Wille diese bewundernswürdige Geschmeidigkeit nie erreichen könnten. Daher kommt es, daß beamtete Personen die Armen, wie sie für sich sind, so schwer kennenlernen; wenn nicht innerlich ein Gleichheitsverhältnis*

*eingeleitet, auf dessen Grund der zu erkennende in Wort und Wunsch und That sich giebt, wie er ist, so ist Täuschung fast unvermeidlich. Dies bezogen auf unsere Verhältnisse ergab die Nothwendigkeit einer solchen Grundeinrichtung des Hauswesens, daß sich ein Gehenlassen der Corrigenden sich von selbst verstand und „Geniren“... allmählich verschwinden mußte, und dies nicht bloß in der Sitte, sondern auch nach aller Äußerung der Gesinnung (Wichern in Giesecke 1997, 85)“.*

In der pädagogischen Beziehung verzichtete Wichern also auf eine autoritär-repressiv deformierte Verständigung, sondern gestaltete sie in einem eigenständigen, christlich fundierten Zugang. Ohne jegliche religiöse Indoktrination sah er es als seine christliche Pflicht an, die Kinder zu den Geboten Gottes hinzuführen und gleichzeitig die Freiheit der Annahme des göttlichen Willens durch den einzelnen Menschen zu akzeptieren. Im Verständnis dieser Aufgabe als Auftrag Gottes und aus der daraus resultierenden Selbstverleugnung der Erzieher angesichts der Zumutungen der Zöglinge, entwickelte sich eine emotionale Distanz zwischen Erziehern und Zöglingen (vgl. Giesecke 1997, 97ff).

Eher beiläufig berichtet Giesecke von der demokratischen Wahl im Rauhen Haus sogenannter „Friedensknaben“. Diese hatten keine Weisungsbefugnis gegenüber den anderen jungen Menschen, sondern den Auftrag, durch ihre Präsenz und Ansprache die Erwachsenen zu unterstützen (vgl. Giesecke 1997, 88). Das hat insofern ansatzweise Aspekte von Positive Peer Culture (PPC), als es in der Gruppe einen oder mehrere Jugendliche gibt, die einerseits innerhalb der Gruppe anerkannt und respektiert sind und sich gleichzeitig mit den Normen und Werten der Erwachsenenwelt identifizieren und daher als Positive Peers Einfluss geltend machen und auf andere Jugendliche in prosozialer Hinsicht einwirken können.

Die Abgrenzung von PPC zu Wicherns Idee mit den „Friedensknaben“ ist da zu treffen, wo der „Friedensknabe“ den Auftrag hat, die Erwachsenen zu unterstützen. Der Positive Peer hat ausdrücklich nicht diesen Auftrag und darf nicht zum Erfüllungsgehilfen oder zum Helferzieher gemacht werden. Er wird auch nicht demokratisch gewählt, sondern soll, ohne offiziell verliehenen Status, allein aus dem Stand seiner sozialen Entwicklung heraus die anderen Jugendlichen in ihrer Entwicklung unterstützen.

Ein Ziel von Wicherns Pädagogik war die Disziplinierung der jungen Menschen mit dem Mittel der Akzentuierung der Individualität der Zöglinge. Allerdings ist damit nicht Individuation gemeint, im Sinne von Entfaltung der persönlichen Potentiale des Einzelnen, mit dem Ziel seiner Selbstverwirklichung. Das hätte unter soziologischen, sozio-ökonomischen und sozialgesellschaftlichen Gesichtspunkten nicht in die Zeit gepasst. So ist es nicht verwunderlich, dass weder der Begriff der Selbstwirksamkeit noch sein Gehalt in Wichern sozialpädagogischer Programmatik zu finden ist.

Giesecke beschreibt in diesem Zusammenhang die Schattenseiten und Risiken dieser Individualisierungspädagogik, die durch die konzeptionell eingeforderte rückhaltlose Offenheit zu einer totalen Beziehung wird, in deren Rahmen durch das individuelle Eingehen auf den Einzelnen auch individuelle psychische Kontrolle, Einflussnahme und Disziplinierung in besonderem Ausmaß möglich war. Diese Einflussnahme war in dem Maße integer oder eben nicht, in dem der Ausübende sich, ganz im Sinne Wicherns, seiner eigenen Selbstdisziplinierung und persönlichen Bindung an die religiösen Anforderungen unterwarf (vgl. Giesecke 1997, 100).

#### Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939)

Der inhaltliche Sprung von Wichern zu Makarenko und der Zeit seines Wirkens ist unter geographischen, zeitlichen, politischen, gesellschaftlichen und religiösen Gesichtspunkten ein gewaltiger und kann an dieser Stelle nicht den ihm eigentlich gebührenden Raum erhalten.

In Makarenkos Konzept von Erziehung gilt die Gleichaltrigen-Gruppe als soziale Grundlage erzieherischer Strategie (vgl. Giesecke 1997, 103).

Makarenko brachte selbst das Wesentliche seiner pädagogischen Überzeugung und der aus Erfahrung erwachsenen pädagogischen Konzeption auf die kurze Formel: *„...möglichst hohe Forderungen an den Menschen und möglichst hohe Achtung vor ihm...“* (Makarenko in Giesecke 1997, 125)“!

Ein weiterer zentraler Begriff in der Kollektivpädagogik Makarenkos ist „Disziplin“. Positive Erfahrung mit Disziplin kann ein (junger) Mensch nicht dann machen, wenn er *(„... etwas ihm selbst Angenehmes tut, sondern dann, wenn er etwas Schwieriges verrichtet, etwas Unerwartetes, das bedeutende Anstrengung verlangt* (Makarenko in Giesecke 1997, 124)“. Das ist die Grundlage des sozialen Arrangements, das Makarenko seinen Kolonisten zur Verfügung stellt, um Anerkennung zu erfahren und Stolz und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Das sich entwickelnde Selbstbewusstsein der Zöglinge und ihre Erfahrung etwas zu können, etwas zu erreichen, aus eigener

Kraft etwas beitragen können, durch die eigene Anstrengung für andere (Kollektiv) die Bedingungen einer Gemeinschaft zu verbessern, sind Begriffe und Muster, die in der Beschäftigung mit der Pädagogik Makarenkos immer wieder auftauchen. Wenn wir das militaristische Gehabe der „Kommandeure“, das Salutieren beim täglichen Berichterstatten dem Zeitgeist und der Revolutionsromantik der Kolonisten zuschreiben und nicht als konstitutiv betrachten, rückt etwas anderes in den Blick. Die militärähnlichen Formen und Kommunikationsstrukturen in den Kolonien bildeten zudem ausdrücklich keinen hierarchisierten Zwangskontext ab, sondern wurden von den Kolonisten selbst geschaffen und demokratisch verwaltet (vgl. Giesecke 1997, 123ff). Insbesondere waren sie lediglich das Äußere, die Hülle für das eigentlich Essentielle. Gemeint ist an dieser Stelle die Selbstwirksamkeit, die dem einzelnen Kolonisten im Kollektivkontext erfahrbar wurde.

Unter dieser Prämisse sind in dieser so interpretierten Kollektivpädagogik Analogien und Parallelen zu den Maximen der Positive Peer Culture zu erkennen (vgl. Kapitel 9.10.1 Grundlegendes S.198).

Die pädagogische Beziehung ist bei Makarenko nicht gleich zu erkennen. Bei genauerer Betrachtung wird allerdings u.a. die Professionalität deutlich, mit der zunächst die für die Selbsterziehung notwendigen Arrangements inszeniert und gestaltet werden, was aus dem Konzept mehr ein Sozialisationsprogramm als ein Erziehungsprogramm macht. Diese professionalisierte Sichtweise bringt gleichzeitig eine emotionale Distanz mit sich, die das Verständnis des Erwachsenen für die kindlichen/jugendlichen Sorgen und Bedarfe zwar nicht ausschließt, aber gleichzeitig das pädagogische Verhältnis zumindest ausweitet auf das Kollektiv und seine Protagonisten (vgl. Giesecke 1997, 139ff).

#### Janusz Korczak (1878-1942)

Korczak, der als Leiter des jüdischen Waisenhauses in Warschau, gemeinsam mit den ihm anvertrauten Kindern von den Nazis im Vernichtungslager in Treblinka umgebracht wurde, lehnte die Rettungsangebote, die für seine Person bestanden, ab. Er wollte bei „seinen“ Kindern bleiben und sie nicht im Stich lassen.

Im Waisenhaus Dom-Sierot, das er von 1910 bis zum Ende seines Lebens gemeinsam mit Stefania Wilczynska (Stefa) leitete, beruhte das pädagogische Konzept in erster Linie auf den von Korczak begründeten Rechten des Kindes (Recht auf den eigenen Tod, Recht auf den heutigen Tag, Recht, so zu sein, wie es ist, Recht auf unbedingte Achtung, Recht, nicht verlacht zu werden,...).

Weniger wichtig war Korczak die Sozialität des Zusammenlebens der Kinder als eigenständige pädagogische Aufgabe. Selbstverständlich wurde Wert gelegt auf das friedliche Zusammenleben, jedoch stand hier das individuelle Verhalten der einzelnen Kinder im Vordergrund, nicht die soziale Dimension bzw. keine konzeptionellen Überlegungen zu einer Sozialerziehung (vgl. Giesecke 1997, 167). Ansatzweise gab es Versuche, im Rahmen von Kinderparlament und Kindergericht Potentiale von Gleichaltrigen-Pädagogik für den pädagogischen Prozess nutzbar zu machen. Diese Versuche wurden allerdings wieder eingestellt, weil im Vergleich zur Vollversammlung bei Makarenko dem Kinderparlament die politische und ökonomische Notwendigkeit für diese Veranstaltung fehlte und es lediglich ein moralisches Instrument gewesen wäre. Das hat sich als nicht ausreichend tragfähig herausgestellt (vgl. Giesecke 1997, 166).

Korczak war vor dem Hintergrund seiner eigenen biographischen Erfahrungen hochgradig sensibel und einfühlsam für die je individuellen Situationen und Nöte der Kinder. Er gab den oben genannten Rechten der Kinder, der Anerkennung und Achtung ihrer Existenz als Kind größten Stellenwert. Das brachte ihm aus Fachkreisen die Kritik ein, gleichzeitig zu vernachlässigen, dass es für die Kinder sowohl ein Leben außerhalb der Einrichtung, als auch eine Zeit nach der Unterbringung in Dom-Sierot gab, sie sich dann in der Gesellschaft mit den gegebenen Bedingungen zurechtfinden und bewähren mussten und es daher notwendig sei, die Kinder rechtzeitig darauf vorzubereiten und entsprechende Perspektiven zu entwickeln (vgl. Giesecke 1997, 168).

Im Hinblick auf die pädagogische Beziehung hinterlässt Korczak kaum objektivierbares, überpersönliches, lehrbares, systematisierbares und professionalisierbares „Material“. Sein Handlungsansatz war geprägt von Spontaneität, Intuition und situativer Einfühlung auf der Grundlage von in seiner Persönlichkeit verwurzelten tiefen Humanität, seines Verständnisses und seiner Güte für und gegenüber Kindern. Für die pädagogische Beziehung ist aus dieser konsequent subjektorientierten Haltung abzuleiten, dass der Erzieher eher auf die Kinder reagiert, als Führung zu übernehmen und Orientierung zu vermitteln (vgl. Giesecke 1997, 170ff). Aus Korczaks Hinterlassung ist zu erkennen, dass die Förderung der Kompetenzen der jungen Menschen im Sinne von konkreter Vorbereitung auf die Anforderungen außerhalb der Einrichtung und Verselbständigung kein konstituierendes Element gewesen ist. Gleichzeitig wurde jedoch die Entwicklung und Stabilisierung ihrer psychosozialen Dispositionen Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit hochgehalten und im Rahmen partizipativer Strukturelemente wie zum Beispiel die Mitwirkung der Kinder an der Hauswirtschaft kultiviert.

Allerdings ist wohl davon auszugehen, dass Korczaks und Stefas Bemühungen um das Wohl der Kinder in Dom-Sierot auch bestimmt war vom Einfluss des zunehmend antisemitisch geprägten gesellschaftlichen Klimas jener Zeit und vor diesem Hintergrund dem Schutz und der Behütung der Kinder größere Bedeutung beizumessen war, als dem fragwürdigen Stellenwert der Selbstwirksamkeit jüdischer Kinder in einer judenfeindlichen Gesellschaft.

### **Pädagogische Beziehung und Selbstwirksamkeit in der Reformpädagogik**

Was die oben vorgestellten Konzeptionen und ihre Repräsentanten miteinander verbindet, sind mehrere Faktoren. Alle waren sie in ihren Überlegungen zu Kindheit ihrer Zeit jeweils weit voraus und wollten ihre Vorstellungen von einer besseren Kindheit gegen die empirisch vorfindbare Wirklichkeit durchsetzen. Gleichzeitig waren sie aber auch ihrer Zeit verhaftet und konnten daher, bei aller relativen Modernität nicht von dem Paradigma abweichen, in dem im pädagogischen Verhältnis der Erzieher die führende Rolle einnimmt. Partizipation war noch nicht en vogue.

Die Ausnahme bildet Korczak, der weniger objektive Erziehungsansprüche geltend machte, als vielmehr vorausweisend die subjektiven Interessen des Kindes in den Vordergrund stellte (vgl. Giesecke 1997, 176).

Die technologischen Fortschritte um die Jahrhundertwende und die damit verbundene Freisetzung der kapitalistischen Produktionskräfte verursachten soziale Umschichtungen, die sich auf das kulturelle Selbstverständnis der Menschen auswirkte und letztlich auch zu einer neuen Sichtweise und Gewichtung von subjektiver Kindheit und kindlicher Eigenwelt führte.

Neue pädagogische Vorstellungen entwickelten sich und es tauchten gänzlich andere, auf Kurt Kerlów-Löwenstein zurückgehende, für die Pädagogik bisher völlig ungebräuchliche Begriffe auf, wie Hebung des Selbstbewußtseins der Kinder, Demokratisierung der Gleichaltrigengruppe, Entfaltung persönlicher Fähigkeiten, Mitverantwortung und Mitbestimmung. Den negativen Attribuierungen, denen z.B. Arbeiterkinder, im Vergleich zu bürgerlichen Kindern ausgesetzt waren und deren negativen Auswirkungen auf das Selbstbewußtsein dieser Kinder, wurden im Rahmen von mehrwöchigen Ferienmaßnahmen gezielt Erfahrungshorizonte entgegengesetzt, die sie gegenteilige Erfahrungen machen ließen und diese negativen Zuschreibungen kompensieren sollten (vgl. Giesecke 1997, 181).

Die pädagogische Beziehung zwischen Erwachsenen und Zöglingen begann sich in einer Form zu differenzieren und zu erweitern, wie das bei Pestalozzi, Bosco und

Wichern nicht vorzufinden war. Während in deren Konzepten die Kinder im Auftrag und auf Weisung der Erwachsenen handelten, wurde ihnen in den reformpädagogisch gestalteten Strukturen der Ferienmaßnahmen (Kinderrepubliken) ein Rahmen für die eigenverantwortliche Gestaltung des Gemeinschaftslebens gesetzt und zur Verfügung gestellt. Das war durchaus in Makarenkos Gorkij-Kolonie durch die produktive und sogar ökonomisch relevante Mitarbeit der Kolonisten und ansatzweise auch bei Korczak in Dom-Sierrot durch die Beteiligung der Kinder in der Hauswirtschaft gegeben, und die daher als moderne Kinderrepubliken gesehen werden können.

Es entstanden bereits nach dem ersten Weltkrieg noch andere Einrichtungen mit konzeptionell reformpädagogisch ausgerichtetem Kurs, die allerdings ohne literarisch hochproduktive Leitungspersonen nicht so bekannt wurden (vgl. Giesecke 1997, 186ff).

#### Alexander Sutherland Neill (1883-1973)

Neill zählt mit seiner radikal subjektorientiert ausgerichteten pädagogischen Sichtweise zu den Reformpädagogen und seine Vorstellungen von Erziehung bzw. Nicht-Erziehung hatte großen und nachhaltigen Einfluss auf das pädagogische Denken. Ihm ging es um das vollkommen freie Aufwachsen des einzelnen Kindes, ohne irgendeine von Erwachsenen gemachte Einschränkung oder Vorgabe. Die soziale Dimension des Zusammenlebens der Kinder hatte keinen hohen Stellenwert (vgl. Giesecke 1997, 206).

Neills unverhüllt gelebte, ausdrückliche Bildungsfeindlichkeit war im Grunde sogar Lernfeindlichkeit und verhinderte die Entwicklung der Fähigkeit der Kinder, „...sich mit von außen kommenden Erwartungen, Forderungen und Pflichten so auseinander zu setzen, dass dabei die eigenen Interessen und Bedürfnisse zwar modifiziert, gleichwohl aber nicht aufgegeben werden (Giesecke 1997, 213f).“ Dabei überhaupt von einer pädagogischen Beziehung zu sprechen, fällt eher schwer. Vielmehr drängt sich der Eindruck auf, dass Neill in seiner Pädagogik seine eigenen, vielleicht traumatischen Kindheitserfahrungen mit Schulzwang, Autoritäten Religion, sexueller Unterdrückung und die ihm daraus erwachsenen, nihilistisch anmutenden, persönlichen Überzeugungen generalisierend zum allgemeingültigen Maßstab erhob. Zwar indoktrinierte er nicht, verhinderte aber letztlich, dass die Kinder mit der Welt und dem Leben ganzheitlich umzugehen lernten. Die Kinder hinzuführen zu einem Umgang mit angenehmen und auch unangenehmen und anstrengenden Dingen, damit sie lernen, persönlich wachsen und positive Erfahrungen mit ihrer Selbstwirksamkeit machen können, stand nicht auf Neills Bildungsplan. Der Begriff des „Führens“ implizierte ihm die Unterdrückung des Kindes und seines freien Willens und gehörte grundsätzlich nicht zu seinem pädagogischen Vokabular.

Der Grund für den hohen Bekanntheitsgrad seiner Überlegungen, wie mit Kindern umzugehen sei, liegt in der Radikalität seiner kompromisslosen, durchaus reformpädagogisch begründbaren, Hinwendung zum subjektiven und spontanen Wollen und Wünschen des Kindes einerseits. Diese Position zunächst einzunehmen, um von dort aus zu überlegen, wie das Kind darin unterstützt werden kann, sich die Schlüsselkompetenzen anzueignen, die es für ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben braucht, um sich innerhalb einer Gesellschaft mit ihren Normen und Werten zu integrieren und sich selbst als soziales Wesen zu begreifen, hätte sich immer noch unter reformpädagogischen Prämissen realisieren lassen, ohne sich dem „Establishment“ unterwerfen, und vor allem ohne Kinder gleichzeitig ihrer glücklichen Kindheit berauben zu müssen.

Neill schien nicht über diese innere Freiheit zu verfügen, leider. Seine radikale pädagogische Position mag aber zumindest, wie bisher schon auch weiterhin, dazu dienen, in der Diskussion um angemessenes, kindgerechtes pädagogisches Selbstverständnis Ansätze und Positionen zu entwickeln, zu verorten, zu begründen und zu überprüfen.

### **Pädagogischer Bezug auf dem Prüfstand**

Die theoretische, geistes- und erziehungswissenschaftliche Fundierung der reformpädagogischen Ideen erfolgte erst im zweiten Schritt und wurde von Herman Nohl (1879-1960) vorgenommen. Erziehung findet innerhalb eines Gefälles reif-unreif, selbständig-unselbständig statt, was ihr unverzichtbares Fundament bildet und konstitutiv für die pädagogische Beziehung gilt.

*„Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme (Nohl in Giesecke 1997, 223).“*

In Nohls Definition der pädagogischen Beziehung ist viel von Liebe die Rede und gleichzeitig von Autorität.

*„Entsprechend jener Doppelheit einer Liebe zum Kinde in seiner Wirklichkeit und der Liebe zu seiner Höhe, die Erhebung fordert, wird die pädagogische Gemeinschaft getragen von zwei Mächten: Liebe und Autorität, oder vom Kinde aus gesehen: Liebe und Gehorsam. ... Die zentrale pädagogische*

*Aufgabe, die Hervorbringung eines persönlichen geistigen Lebens, fordert vom Erzieher die Liebesgemeinschaft mit dem Kinde, die ihm alle Türen in ihm öffnet und sein ganzes kleines Leben im Vertrauen solcher Liebe sammelt und bindet, trägt und steigert (Nohl in Giesecke 1997, 225“).*

Nohls Definition ist, bei allerdings hohem Anspruch an die Intensität des personalen Verhältnisses inhaltlich undogmatisch und auf die Subjektivität des Zöglings gerichtet. Erziehung und pädagogische Beziehung finden um seinetwillen statt. Sie beinhaltet geradezu den Auftrag an den Erzieher, alles zu nutzen und nutzbar zu machen, was der sozialen Individuation des Kindes dient.

In Nohls fehlender Konkretisierung und Modifizierung der möglichen unterschiedlichen Ausprägungsarten und Handlungsfelder der mit Blick auf familiäre Bedingungen abgeleiteten pädagogischen Beziehung liegt jedoch die Notwendigkeit und die Chance, aus der Definition die Implikationen für spezielle, professionelle Erziehungsfelder, zum Beispiel für die Jugendhilfe abzuleiten.

Dort kann das personale Verhältnis im Nohlschen Sinne zur Orientierung dienen, ist jedoch aus mehreren Gründen nicht eins zu eins so gestaltbar. Die von Nohl beschriebene Qualität der pädagogischen Beziehung bezieht sich bei ihm auf einen Erzieher und einen Zögling. Im Heimkontext haben wir das Erzieherteam auf der einen und die Gruppe der Kinder/Jugendlichen auf der anderen Seite. Hieraus erwachsen völlig unterschiedliche Anforderungen an sämtliche Abläufe, insbesondere an die Beziehungsgestaltung.

Angesichts der Problematiken, die der Unterbringung von Kinder und Jugendlichen in Heimen zu Grunde liegen und sich in mangelnder Fähigkeit oder Bereitschaft ausdrücken, sich überhaupt auf Beziehung einzulassen, rückt der Anspruch auf personal enge und emotional intensive Bindung, zumindest zu Beginn einer Hilfemaßnahme, weit in den Hintergrund (siehe auch Kapitel 9.2 Kontinuität sozialer Bezüge S.173, Kapitel 9.3 Stabilität der Platzierung S.177 und Kapitel 9.4 Qualität der sozialen Bezüge S.181).

Aus dem Blickwinkel der empirischen Sozialforschung erwies sich die Nohlsche Lesart der Pädagogischen Beziehung auf Grund der begriffsimmanenten unklaren Trennung deskriptiver und normativer Dimensionen als problematisch. Sie war für die Gewinnung von Erkenntnissen, wie denn nun die Beziehungen zwischen Erziehern und Beteiligten sich tatsächlich gestalten, wie sich die Sichtweise der Beteiligten beschreiben lässt und

welche Möglichkeiten der Einflussnahme es für sie gibt, nicht zielführend und nicht erkenntnisproduktiv.

Die Kritik, die der Nohlsche Pädagogische Bezug in den 60er und 70er Jahren auf sich zog, zielte auf das nicht auf Gleichheit beruhende, asymmetrische Beziehungsgefüge. Nohl gab trotz seiner Befürwortung der Idee der Selbsterziehung der Jugend, der durch Reife und Autorität begründeten Vorrangstellung des Erwachsenen in der pädagogischen Beziehung den Vorzug, was aus antiautoritär orientierten Kreisen als Herrschaftsinstrument und als einer auf Mündigkeit und Emanzipation ausgerichteten Erziehung hinderlich etikettiert wurde. Allerdings erweist sich das als eine naive, anthropologisch nicht haltbare Prämisse, weil als hinreichend bekannt gilt, dass Kinder nicht herrschaftsfrei zu denken und zu handeln in der Lage sind, wenn man sie nur sich selbst überlässt.

Die Diskussion um den Nohlschen Begriff der Pädagogischen Beziehung, ob er nun noch zeitgemäß ist oder nicht, sei hiermit ausreichend angedeutet und soll nicht weiter referiert werden. Es zeigt sich, dass durch die Kritik an diesem Konzept keine andere, ersetzende Theorie entstanden ist (vgl. Giesecke 1997, 233ff).

Im Kontext von Positive Peer Culture ergibt sich im Blick auf die pädagogische Beziehung eine notwendige Differenzierung. Sowohl der Aspekt des eindimensionalen Erzieher-Schüler-Verhältnis tritt in den Hintergrund, als auch der Aspekt der wechselseitigen Bindung bestimmt nicht mehr die Bildungsgemeinschaft. In der Beratungssituation der Peer Group werden die Mitglieder selbst füreinander Durchsetzer disziplinarischer Regeln, didaktische Fachleute und gleichberechtigte Entscheider.

Wie die Erziehung um des Zöglings willen geschieht, steht auch im Mittelpunkt des Prozesses des Peer Group Counselling ausschließlich das selbstbestimmte Wohl des Individuums, dem die Ressourcen und Bemühungen seiner Peer Group bildungswirksam werden sollen. Darüber hinaus hat das Bemühen der Gruppe um den Einzelnen den Effekt, dass sie sich als Gruppe entwickelt und das einzelne Mitglied für seine eigene Entwicklung profitiert (siehe auch Kapitel 2.5.5. Peer Group Counselling (PGC) S. 36). Die Gruppe ist allerdings darauf angewiesen, dass dieser Prozess, diese Dynamik vom System, in dem die Gruppe sich befindet, unterstützt und zugelassen wird.

Anschlussfähig hieran ist Gieseckes eindringlicher Hinweis an Erziehungspersonen, in Sachen Bindung und Beziehungsintensität achtsam zu bleiben und zu hohe Erwartungen weder selbst zu haben, noch diese beim Gegenüber zu provozieren.

Höflichkeit und Respekt sind hier mehr von zentraler Bedeutung als Identifikation. Das was vom Erzieher ausgeht, ist für den Adressaten immer Intervention, in aller Regel aber nicht konstitutiv. Die Professionalität des Erwachsenen ist auch daran zu erkennen, dass er die Art und Weise der Beziehung definiert und nicht das Kind, dass er sie auf Loslösung hin gestaltet und die Emanzipation des Kindes zum essentiellen Moment macht (vgl. Giesecke 1997, 258f).

Innerhalb des durch die Diskussion der grundsätzlichen Momente pädagogischer Profession markierten Rahmens muss letztlich jeder Berufspädagoge seine persönliche Haltung und seinen Stil selbst finden (vgl. Giesecke 1997, 265).

Hartmut von Hentig hat in Anlehnung an den Eid des Hippokrates, der den spezifischen Berufsethos der Ärzte repräsentiert, einen Sokratischen Eid für Pädagogen ausgearbeitet und schlägt ihn als Instrument vor, um ein pädagogisches Ethos über die Prinzipien der pädagogischen Professionalität hinaus zu verankern. Giesecke hat diesen Eid, der sehr hohe und damit auf breiter Basis wohl kaum konsensfähige Prämissen abbildet, als Grundlage genommen, um im Sinne eines Minimalkonsens der pädagogischen Profession insgesamt ein moralisches Fundament zu geben. Diese Version soll hier wiedergegeben werden:

*„Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,*

- *die Eigenart eines jeden Kindes zu achten;*
- *seine Gefühle und seine Erfahrungen zu respektieren;*
- *seine Stärken zu unterstützen und ihm zu helfen, seine Schwächen zu akzeptieren oder zu überwinden;*
- *seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;*
- *es zur Erfüllung seiner Pflichten anzuhalten und zu versuchen, es von deren Notwendigkeit zu überzeugen;*
- *ihm zu helfen, sich durch Lernen weiter zu entwickeln und seine Probleme lösen zu können;*
- *meinen Erfahrungsvorsprung nicht zu mißbrauchen z.B. zu Agitation und Indoktrination;*
- *meine beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten ständig zu verbessern (Giesecke 1997, 272)“.*

Sämtliche auf das Kind bezogenen Punkte dieses Credos lassen sich auch auf Jugendliche und ihre Lebenssituationen in der stationären Heimerziehung beziehen

und in der Konzeption der Positive Peer Culture wieder finden oder lassen sich damit verbinden (Kapitel 9.10.1. Grundlegendes S.198).

Einige Aspekte aus der Positive Peer Culture sind nicht direkt darin enthalten, wie zum Beispiel die Prämisse, *„Zu geben hinterlässt einen stärkeren Eindruck, als etwas zu erhalten.“*

Ein Hauptstrang dieser Arbeit rankt sich um den Begriff der Selbstwirksamkeit der Klientel in stationären Maßnahmen erzieherischer Hilfen und die damit verbundenen Anforderungen an die pädagogisch professionell Tätigen. Es wurde deutlich, dass aus der Sicht der Betroffenen in der Bewertung der Maßnahme ihre Selbstwirksamkeit an oberster Stelle steht. Die Befunde bestätigen in der Analyse und Interpretation letztlich, dass Heimerziehung ohne die Möglichkeit der Selbstwirksamkeitserfahrung der Adressaten ihre Legitimation verliert.

Es muss die gezielte und intendierte Schaffung von Erfahrungshorizonten für Selbstwirksamkeitserfahrungen der jungen Menschen als existentielles Moment der Programmatik einer Heimeinrichtung konzeptionell festgeschrieben, in den Alltagsstrukturen verankert und in den Schlüsselprozessen gesichert sein.

Ein anderer Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit besteht darin, nach dem Einfluss der Gruppe auf ihr einzelnes Mitglied zu fragen, konkreter, in den Blick zu nehmen, inwieweit durch die Gruppe der einzelne junge Mensch in seiner Entwicklung und in der Bewältigung seiner Probleme unterstützt werden kann. Die Befunde dieser Arbeit bestätigen vielfach positive Effekte.

Auf die zentrale pädagogische Streitfrage, ob Sozialpädagogik in erster Linie die gezielt organisierte Vermittlung kultureller Bildungsgüter von den „Älteren“ an die „Jüngeren“ zu gestalten hat, oder ob das zentrale Anliegen in der (Selbst-)Bildung der Subjekte besteht, könnte eine Antwort lauten: Beide Ansätze schließen sich nicht gegenseitig aus, also braucht es Beides. Zumindest ist es interessant, aus dieser Perspektive die Gruppe der Gleichaltrigen und ihre Potentiale als erzieherisch wirksame Bildungsfaktoren für den Einzelnen in den Blick zu nehmen, wie das im Konzept der Positive Peer Culture gemacht wird. Als Mitglied einer Peer Group die Bereitschaft und Fähigkeit anderer Mitglieder der Gleichaltrigengruppe zur Aneignung und Gestaltung von Sozialität zu fördern, ermöglicht dem jungen Menschen vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten. Als Empfänger der Beratung, als Problemgeber erlebt er das Bemühen der Gruppe um seine eigene Person und macht die Erfahrung, angenommen zu sein, dazu zu gehören und anderen wichtig zu sein. Wenn er daran beteiligt ist,

andere zu beraten und zu unterstützen, erlebt er sich selbst als selbstwirksam. In diesem Arrangement geschieht „Bildungsarbeit der Subjekte an sich selbst (Schrapper 2009, 207).“ Darauf setzt Positive Peer Culture insbesondere.

*„Die selbstregulativen Kräfte der Gruppe, ihre Kompetenzen zu entdecken und zu regeln, auszugleichen und Zugehörigkeit zu stiften, sind durch keine professionellen Erzieher-Eingriffe zu ersetzen. Eine Erfahrung, die möglicherweise in den modernen Ansätzen individualisierender Betreuungsformen verloren zu gehen droht (Schrapper 1992, 317).“*

Bei all den hier von Schrapper beschriebenen Abläufen, Prozessen und Herausforderungen innerhalb der Gruppe leben diese Abläufe vom Engagement des Einzelnen. Der erhält seine Motivation aus der Erfahrung in der Gruppe ein anerkanntes Mitglied zu sein, dessen Wort etwas gilt, Einfluss zu haben, selbstwirksam zu sein.

Daher soll abschließend das oben vorgestellte „Pädagogen-Credo“ um die Verpflichtung erweitert werden,

- ***gezielt und intendiert dazu beizutragen, dass der mir anvertraute Jugendliche Gelegenheiten hat, positive Erfahrungen mit seiner Selbstwirksamkeit zu machen.***

## Literaturverzeichnis

- Ahrbeck B. (1999): Reine Selbstwertförderung reicht nicht aus - eine konfliktfreie Erziehung beschneidet kindliche Entwicklungsmöglichkeiten. In: Rilke, Hanns (): Für das Leben stark machen. Zur Förderung von besonders gefährdeten Kindern und Jugendlichen. Tagungsdokumentation 5. Rummelsberger Jugendhilfeforum 15.10.1998, Rummelsberg
- Apel E. (2003): Eine historische Betrachtung aus Sicht der Jugendverbandsarbeit. In: Nörber M. (Hrg.) Peer Education, Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel, Berlin
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe - AGJ (Hg.) (2008): Sozialgesetzbuch VIII auf dem Stand des Kinderförderungsgesetzes, Berlin
- Bauch J. (1999): Selbstbefähigung oder Manipulation? Eine Contra-Position zur Peer Education. In: Thema Jugend, Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Nr. 4/1999, Münster
- Bächle-Hahn U. (2008): Peer Group Counselling. In: Behr, M. und Cornelius-White, J. (). (2008): Facilitating Young People's Development. International perspectives on person-centred theory and practice. Herefordshire, UK
- Bandura A. (1994): Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).  
<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> Zugriff am: 14.08.2008
- Bandura A. (1995): Self Efficacy. <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>  
Zugriff 11.02.2009
- Bortz Jürgen, Nicola Döring (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (3.Auflage), Berlin
- Becker G. (2007): Erziehungswirklichkeit in Familie und Schule. In: Pädagogische Führung 1/2007, 18.JG., Neuwied
- Bitzan, M., Bolay, E., Thiersch, H., () (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Juventa Weinheim und München
- Brendtro, Larry, K., Ness, Arlin E. (1983): Re-Educating Troubled Youth. Environment For Teaching and Treatment. New York
- Brendtro, Larry, K., Ness, Arlin, E., Mitchell, M. (2001): No disposable Kids. Longmont, Colorado
- Brendtro Larry K., Brokenleg, M., Van Bockern, S. (1995): Kindheit und Jugend zwischen Entmutigung und Zuversicht. Ein indianischer Weg. Perspektiven für eine bessere Zukunft. Schriften - Studien – Dokumente zur Erlebnispädagogik. Lüneburg, Band 13
- Breuker, K., Bächle-Hahn, U., Schrenk, A. (2008): Positive Peer Kultur im Heimkontext In: Opp, G., Teichmann, J.; Positive Peerkultur. Best Practises in Deutschland. Bad Heilbrunn
- Bürger, U. (2003): Heimerziehung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Gabriel, T. Winkler, M. (Hrsg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, Basel

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, und Jugend (Hrg.) (2000): 10. Auflage Kinder- und Jugendhilfe (Achstes Buch Sozialgesetzbuch). Druckhaus Brandenburg
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, und Jugend (Hrg.) (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, und Jugend (Hrg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf> Zugriff am 05.06.2008
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, und Jugend (Hrg.) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn, Berlin, Leipzig [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Anlagen\\_\\_binaer/PRM-22373-Leipziger-Thesen-zur-aktuellen,property=blob.doc](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Anlagen__binaer/PRM-22373-Leipziger-Thesen-zur-aktuellen,property=blob.doc) Zugriff am 25.05.2008
- Chassé, K.A. (2008): Aneignungsstrukturen von benachteiligten Kindern. In: Deinet, U.; Reutlinger Ch. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden
- Corbin, J. (2003): Grounded Theory. In: Bohnsack R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.) Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Leske + Budrich, Opladen
- Dambach, K.E. (12/2003): Mobbing unter Kindern und Jugendlichen In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik
- Deinet, U.; Reutlinger Ch. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden
- Domino (Hrg.) (1997): Ein Handbuch des Europarates zur Anwendung von Peer Gruppen-Erziehung. Strasbourg
- Egger R. (2006): Gesellschaft mit beschränkter Bildung Die gefährliche Illusion der Chancengleichheit in der Weiterbildungsgesellschaft <http://www.bukeb.at/leitlin/egger.doc> Zugriff am 30.07.2008
- Fend, H. (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters 3. Auflage Leske+Budrich, Opladen
- Flick, Uwe (2008): Triangulation Eine Einführung. Zweite Auflage, Wiesbaden
- Fink, M. (1/2007): Erziehungswirklichkeit in Familie und Schule. In: Pädagogische Führung. 18.JG. Link Luchterhand, Neuwied
- Finkel, M. (2004): Selbständigkeit und etwas Glück. Weinheim, München
- Freigang, W. (2003): Wirkt Heimerziehung? Heimerziehung im Spiegel empirischer Studien. in: Struck, N., Galuske, M., Thole W. () (2003): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. Opladen
- Gabriel, T., Winkler, M. Hrsg. (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, Basel
- Gabriel, T. (2003): Was leistet Heimerziehung? S.167-193 In: Gabriel, T.; Winkler, M. Hrsg. Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, Basel

- Gabriel, T., Keller, S., Studer, T. (2007): Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 03, Wirkungen Erzieherischer Hilfen- Metaanalyse ausgewählter Studien. <http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/> Zugriff am 25.06.2008
- Giesecke, H. (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Juventa Verlag, Weinheim, München
- Graf, E.O. (1993): Heimerziehung unter der Lupe. Beiträge zur Wirkungsforschung. Luzern
- Graßhoff, G. (2008): Theoretische Überlegungen zu einem empirischen Programm sozialpädagogischer Adressatenforschung. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 04/2008, Lahnstein
- Grüner, T. / Hilt, F. (1999): Die Kirche im Dorf lassen, Vorteile Grenzen und Konsequenzen der Peer Mediation an Schulen In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Nr. 4/1999, Münster
- Grubitsch, S. und Rexilius, G. (Hrg.) (1987): Psychologische Grundbegriffe. Hamburg Revidierte und aktualisierte Neuauflage
- Hamburger, F./ Müller, H. (2006): „Die Stimme der AdressatInnen“ im Kontext der sozial-raumorientierten Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung. In: Bitzan, M., Bolay, E., Thiersch, H. () (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Juventa, Weinheim und München
- Hanses, A. (2003): Angewandte Biographieforschung in der sozialen Arbeit. In: Otto H.-U., Oelerich, G., Michael, H.-G., (). Neuwied
- Hanses, A. (2005): AdressatInnenforschung in der Sozialen Arbeit – Zwischen disziplinärer Grundlegung und Provokation. In: Schweppe, C. und Thole, W.(Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Juventa, Weinheim und München
- Heijl, M. P. (2008): Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Einführung in den Konstruktivismus. Serie Piper 2008, Piper Verlag München, Erstauflage 1992
- Icking, M. (2004): Entwicklung erwerbsbiographischer Gestaltungskompetenzen zwischen Vermittlung und Aneignung. In: Deinet, U., Reutlinger Ch. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe (2004): EVAS Handbuch. Mainz
- ILMES Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung [http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilm\\_t13.htm](http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilm_t13.htm) Zugriff am 27.05.2008
- Jerusalem, M. (2002): Einleitung. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, Weinheim und Basel
- Kelber, M. (1970): Was verstehen wir unter Gruppenpädagogik? In: C.W. Müller (Hrg.) Gruppenpädagogik. Weinheim
- Kirchler, E. Palomino, A. Pombeni, M.L. (1992): Auf der Suche nach einem Weg ins Erwachsenenalter. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, S.277- 295, 39.Jg.

- Krapp A., Ryan. R. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, Weinheim und Basel
- Kreisle, B. (2008): Hier läuft alles irgendwie anders. PPC im Jugend-Kolleg am See. Berlin
- Macsenaere M. Schemenau G. (2008): Erfolg und Misserfolg in der Heimerziehung. Ergebnisse und Erfahrungen aus der Evaluation Erzieherischer Hilfen. In: Unsere Jugend Heft 1, Januar 2008
- Macsenaere M. (2009): (Wirkungs)Forschung in der Heimerziehung. In: Unsere Jugend Heft 1 Januar 2009
- May, M. (2004): Aneignung und menschliche Verwirklichung. In: Deinet, U., Reutlinger Ch. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden
- MAXQDA <http://www.maxqda.de/> Zugriff am 28.05.2008
- Merchel, J. (2002): Ressourcenorientierung. Ein realistisches Programm für methodisches Handeln in der Jugendhilfe. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Nr. 1/2002, Münster
- Muckel, P. (2007): Die Grounded Theory in der Tradition der Münsteraner Schule. [www.qualitative-sozialforschung.de/einfuehrung.htm](http://www.qualitative-sozialforschung.de/einfuehrung.htm) Zugriff am 12.03.2007
- Naudascher B. (2003): Die Gleichaltrigen als Erzieher. In: Nörber, M. (Hrg.) Peer Education, Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel, Berlin
- Neumann, D. (2003): Erziehernaturen. In: Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, Basel
- Nörber, M. (Hrg.) (2003): Peer Education, Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel, Berlin
- Oelerich G., Scharschuch, A. (2006): Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. Konturen sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Bitzan, M., Bolay, E., Thiersch, H. () (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Juventa, Weinheim und München
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/537/> Zugriff am 09.09.2007
- Opp, G., Unger N. (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg
- Opp G., Teichmann, J. (2008): Positive Peerkultur. Best Practises in Deutschland. Hamburg
- Otto, H.U. (2007): Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hg.), Berlin
- Overesch, A. (2007): Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich. Münster
- Overesch, A. (2008): Das finnische Erfolgsgeheimnis. In: DIE ZEIT Nr. 13; 19.03.2008

- Permien, H. (2008): Gerechtigkeit durch Befähigung In: Bulletin 81, 1/2008 Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Planungsgruppe Petra (1993): Was leistet Heimerziehung? Ergebnisse einer empirischen Studie. Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGFH), Frankfurt
- Schießl, O. (2007): Erziehungswirklichkeit in Familie und Schule In: Pädagogische Führung (1/2007, 18. Jg.). Neuwied
- Schmidt, M. (2001): Neues für die Jugendhilfe. Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie. Deutscher Caritasverband e.V. und Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e. (BvKE)
- Schrapper, Chr. (1992): Strategien gegen Ausgrenzung In: neue Praxis 4/1992. Neuwied
- Schrapper, Chr. (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven. Juventa, Weinheim und München
- Schrapper, Chr. (2009): Die Gruppe als Mittel zur Erziehung – Gruppenpädagogik. In: Edding, C. Schattenhoffer, K. (Hrsg.) Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis. Beltz, Weinheim
- Schrenk, A. (2006): Nicht autoritäre Attacke, nicht Betroffenheitspädagogik. In: ajs-Informationen 2/2006
- Schroer, W. (2004): Aneignung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft – Die Entgrenzung von Jugend. In: Deinet, U., Reutlinger Ch. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens In: Martin Kohli / Günther Robert (Hrsg.) Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart
- Schwarzer, R., Jerusalem M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, Weinheim und Basel
- Sommer, W. (2003): Erziehung oder Sozialisation (Manuskript)  
[http://www.billes-gerhart.de/Erziehung\\_oder\\_Sozialisation.pdf](http://www.billes-gerhart.de/Erziehung_oder_Sozialisation.pdf) Zugriff am 18.10.2006
- Stanulla I. (2003): Vertrauen in der Heimerziehung. In: Gabriel T., Winkler M. (Hg.) (2003): Heimerziehung Kontexte und Perspektiven. München, Basel
- Steinebach, Ch., Steinebach U. (2008): Hilfsbereitschaft statt Gewalt. Wirkungen von Positive Peer Culture (PPC) in der stationären Jugendhilfe. In: Unsere Jugend . Heft Juli und August 2008
- Steinebach (2007): Positive Peer Culture. Evaluation eines Beratungsmodells für Jugendliche. Abschlussbericht, unveröffentlichtes Manuskript
- Sting, S. (2004): Aneignungsprozesse im Kontext von Peergroup - Geselligkeit. In: Deinet, U., Reutlinger Ch. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden
- Strauss, A.L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, München

- Treptow, R. (2008): Gegenwart gestalten - auf Ungewissheit vorbereiten. Bildung in der Heimerziehung In: neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik Heft 1/2008 S.7 – 23
- Trimmel, M. (2008): Intrinsische / extrinsische Motivation  
[http://homepage.univie.ac.at/Michael.Trimmel/mws00\\_schodl.htm](http://homepage.univie.ac.at/Michael.Trimmel/mws00_schodl.htm), Zugriff am 09.06.2008
- Thiersch, H. (1977): Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialarbeit. Neuwied und Darmstadt
- Vorrath, H.H., Brendtro, L.K. (2008): Positive Peer Culture. New York, Zweite Auflage, Dritte Drucklegung
- Walkenhorst, Ph. (2002): Es gibt keine einfachen Rezepte. Umriss einer pädagogischen Förderung der „Schwierigsten“. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Nr. 3/2002, Münster
- Weakland, J.H. (2004): »Double-Bind« Hypothese und Dreier-Beziehung.  
[http://home.tiscali.de/alex.sk/D\\_Weakland.html](http://home.tiscali.de/alex.sk/D_Weakland.html), Zugriff am 10.06.2008
- Wernet, A. (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. (2. Auflage), Wiesbaden
- Wieland, N. (1992): Ein Zuhause - kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener. Freiburg
- Wilmers, N. et al. (2002): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder Gefährdet. Nomos, Baden-Baden
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart
- Winkler, M. (2003): Übersehene Aufgaben der Heimerziehungsforschung. In: Gabriel, Th.; Winkler, M. (Hg.)(2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München Basel
- Winkler, M. (2004): Aneignung und menschliche Verwirklichung. In: Deinet, U., Reutlinger Ch. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden
- Wolf, K. (2000): Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie. In: Heimerziehung aus Kindersicht. Autorenband, Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., München
- Wolf, K. (2002): Erziehung zur Selbstständigkeit in Familie und Heim. Münster
- Wolf, K. (2007): Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 4, Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht. <http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/> Zugriff am 25.06.2008
- Wolins Am & Wozner, Y. (1982): Revitalizing residential settings: Problems and potential in education, health, rehabilitation und social services. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. In: Brendtro L.K., Brokenleg, M., Van Bockern, S. (1995): Kindheit und Jugend zwischen Entmutigung und Zuversicht. Ein indianischer Weg. Perspektiven für eine bessere Zukunft. Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik. Lüneburg, Band 13
- Weidner, J., Kilb Rainer (Hrsg.)(2006): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Zweite überarbeitete und erweiterte Auflage

