

A

Autorenband 4 Kinder möchten das Heim nicht als einen Ort der Erziehung oder gar Umerziehung erleben müssen, sondern als einen möglichst normalen Lebensort – und die Erwachsenen dort nicht nur als Erzieherinnen und Erzieher, sondern als richtige Menschen mit besonderen Kompetenzen. Diesem Wunsch der Kinder sollten wir entgegenkommen.

Onlineausgabe

Heimerziehung aus Kindersicht

Mit Beiträgen von

Klaus Wolf

Wolfgang Graßl, Reiner Romer, Gabriele Vierzigmann

Norbert Wieland



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Autorenband 4

Heimerziehung aus Kindersicht

Mit Beiträgen von
Klaus Wolf
Wolfgang Graßl, Reiner Romer, Gabriele Vierzigmann
Norbert Wieland



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Autorenband 4 der SPI-Schriftenreihe

Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2000).
Heimerziehung aus Kindersicht.
Mit Beiträgen von Klaus Wolf; Wolfgang Graßl, Reiner Romer,
Gabriele Vierzigmann; Norbert Wieland.
München: Eigenverlag

ISSN 1435-3016
Onlineausgabe 2010
urn:nbn:de:sos-104-0

Redaktion: Dr. Gabriele Vierzigmann, SPI

© 2000 SOS-Kinderdorf e.V. Alle Rechte vorbehalten.

SOS-Kinderdorf e.V.
Sozialpädagogisches Institut (SPI)
Renatastraße 77
80639 München
Tel. 0 89/1 26 06-4 32
Fax 0 89/1 26 06-4 17
info.spi@sos-kinderdorf.de
www.sos-kinderdorf.de/spi

Titeltext entnommen aus dem Beitrag von Klaus Wolf.

Inhalt

- 4 Vorwort des SPI
- 6 **Klaus Wolf**
Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie
- 40 **Wolfgang Graßl, Reiner Romer, Gabriele Vierzigmann**
Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der Sicht
der Kinder
- 62 **Norbert Wieland**
Jugendliche nehmen Einfluss im Heim
- 79 Die Autorinnen und Autoren
- 80 Der Herausgeber

Kinder können sich auf unterschiedlichen Wegen an Heimerziehung beteiligen. Ein Weg dabei ist, dass die Erwachsenen sie nach ihren Erfahrungen und Sichtweisen fragen, ihre Antworten so ernst nehmen wie die Meinung anderer Expertinnen und Experten auch und sie einbeziehen, wenn es darum geht, Angebote und Einrichtungen konzeptionell weiterzuentwickeln. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes haben Kindern und Jugendlichen zugehört und versucht zu verstehen, was das, was sie sagen, für pädagogisches Handeln bedeuten und wie es in pädagogisches Handeln umgesetzt werden könnte.

Kinder leben in einer Welt, die von Erwachsenen eingerichtet und für Erwachsene gestaltet ist. Auch pädagogische Orte und Angebote werden stellvertretend für sie geplant und umgesetzt. Es hat für Kinder einen unmittelbaren Wert, wenn Erwachsene einmal nicht sich selbst und ihre Sicht der Dinge in den Mittelpunkt stellen.

Sinn entsteht, wenn Kinder das Gefühl haben, auf ihre Umwelt einwirken, diese verändern und gestalten zu können. Kinder wollen ihre Möglichkeiten ausloten, ihre Fähigkeiten erspüren und ihre Grenzen testen. Es ist wichtig für sie zu erfahren, dass sie Einfluss gewinnen können und dass es sich lohnt, sich für ein Ziel einzusetzen. Dann beginnen sie, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen. Ein solches Erleben von Sinnhaftigkeit und Kohärenz gilt als entwicklungsfördernd und als eine wesentliche Voraussetzung für seelisch-körperliches Wohlbefinden.

In vielen Einrichtungen der Jugendhilfe werden derzeit Formen der Partizipation entwickelt und erprobt. Es wird darüber nach-

gedacht, wie Organisationsstrukturen und Verwaltungsabläufe so verändert werden können, dass sie die Beteiligung von Kindern ermöglichen und begünstigen. Es werden Foren geschaffen, auf denen die Kinder ihre Anliegen zur Sprache bringen, und Projekte ins Leben gerufen, in denen die Kinder mitwirken können. Eine bislang noch wenig ausgebaut Variante der Beteiligung besteht darin, die Kinder in all die Entscheidungen einzubeziehen, die sich direkt auf ihr Leben, ihre Alltagsgestaltung und ihre Erziehung auswirken. Eine solche Art der Beteiligung fordert die Erwachsenen am meisten heraus und ist am wenigsten mit wohlmeinendem Abstand herstellbar. Pädagoginnen und Pädagogen, die sich als Partner und Berater der Kinder verstehen, fördern deren Bereitschaft, Erziehung anzunehmen.

Kinder beteiligen heißt vor allem, die Welt aus der Sicht der Kinder zu betrachten und daran eigene Sichtweisen zu überprüfen. Kinder sehen Dinge, die Erwachsene nicht mehr wahrnehmen, und kommen auf Lösungen, die diesen nicht im Traum einfallen würden. Wenn die Meinung von Kindern auch konzeptionell gefragt wäre, lägen darin eine große Bereicherung und ein sinnvolles Korrektiv pädagogischen Handelns. Ein Kriterium für pädagogisch fundierte Qualität ist dann erfüllt, wenn Kinder wissen, was gespielt wird, wenn Entscheidungen und Abläufe für sie durchschaubar und nachvollziehbar sind, wenn ihr Rat gefragt ist und sie merken, dass ihre Meinung eine Rolle spielt und etwas bewirkt.

Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie

Gestörte Kinder kommen ins Heim, um dort repariert zu werden – diesen Eindruck kann man manchmal bekommen, wenn man Hilfepläne liest. Da werden Listen unerwünschter Merkmale aufgestellt, und ein halbes Jahr später wird der Erfolg der pädagogischen Arbeit daran überprüft und gemessen, ob ein Teil eben jener Merkmale abgebaut wurde – etwa mit Fragestellungen wie: Geht das Kind nun zur Schule, hat der Ärger mit der Polizei aufgehört, ist es selbstständiger geworden, oder hat es sinnvolles Freizeitverhalten gelernt? Der Kostenträger kann so prüfen, ob er eine angemessene Dienstleistung für sein Geld erhalten hat, und die Mitarbeiterin im Heim weiß, was sie geschafft hat. Im Zeitalter der Neuen Steuerung ist das ein plausibles Vorgehen: Die Erwachsenen haben die Sache im Griff, Erziehungserfolge werden abrechenbar, das Technologiedefizit der Pädagogik ist gemildert, und die neuen Sozialmanager haben endlich eine Sprache, die aus der Schmutzdecke der Sozialarbeit herausführt (Hinte 1997). Also alles in Ordnung?

Einwände gegen die vorherrschende Art der Hilfeplanung und Erfolgsmessung

Pädagogischen Laien mag es so vorkommen. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erscheint das Verfahren – Entschuldigung – lächerlich. Mindestens vier Einwände müssen betont werden.

Erster Einwand: Reduktion auf monokausale Erklärungen

Woher wollen wir wissen, ob die festgestellte Verbesserung oder Nichtverbesserung auf die pädagogische Arbeit des

Heimes zurückzuführen ist? Das zu Grunde liegende Denkmuster hat ungefähr folgende Komplexität: Vorher war das Kind so, dann ist es ins Heim gekommen, und nun ist es anders. Was hat sich geändert? Es ist ins Heim gekommen, also liegt hier die Ursache für die Veränderung. Aus dem gesamten Geflecht interdependenter Faktoren wird einer herausgegriffen und als Ursache gesetzt – nämlich der, der die Attribuierungskünstler interessiert: die Wirkung der Heimerziehung. Was man sich wünscht, das passiert auch, weil man es sich wünscht. Ein solches Vorgehen gehört eher in das Feld magischen Denkens als in das der rationalen Erfolgskontrolle. Denn ob etwa häufigerer Schulbesuch eines Kindes auf eine konstruktivere Haltung des neuen Lehrers, die weniger exponierte Rolle in der neuen Klasse, die fehlenden Feldkenntnisse, die für eine Schulschwänzinfrastuktur notwendig sind, oder auf die Gespräche der Heimerzieherin mit dem Kind zurückzuführen ist, das ist für sich schon nicht ganz leicht herauszufinden – a priori klar ist es jedenfalls nicht. Es ist durchaus möglich, dass das Kind nun regelmäßig zur Schule geht, obwohl es im Heim kaum angemessene Bewältigungshilfen erhält. Genauso wenig ist es von vornherein dem Heim anzulasten, wenn die Schulschwierigkeiten bestehen bleiben oder zunehmen. Vielleicht benötigt das Kind seine Kraft vorrangig zur Bewältigung der Umstellung seiner Lebensverhältnisse und hat seinen Kopf für die Schule noch weniger frei als zuvor, vielleicht trifft es auf einen (noch) skeptischeren Lehrer oder hat durch den Schulwechsel Kenntnisdefizite, die es als so belastend erlebt, dass es der schwierigen und entmutigenden Situation ausweicht. Auch unter diesen Bedingungen ist es selbstverständlich möglich, dass die Heimerzieherin die Schwierigkeiten des Kindes richtig erkennt, sein Verhalten angemessen dechiffriert und ihm konstruktive Lernhilfen anbietet. Dennoch können die Probleme vorerst bestehen bleiben. Wer die Lebens- und Lernbedingungen im Heim, die pädagogische Interaktion zwischen Kindern und Erzieherinnen sowie die Bewältigungsstrategien der Kinder als Blackbox behandelt und nur das Vorher und Nachher miteinander vergleicht – wie in den Karikaturen über die Schönheitsoperation –, dem bleibt der Zugang zu den Prozessen, welche die Leistungsfähigkeit des Heimes ausmachen, verborgen.

Nun mag der Einwand erfolgen, die Summe der erfolgreichen oder erfolglosen Einzelfälle ließe schon eine Beurteilung der

Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Einrichtungen zu. Die empirische Basis sei schließlich breiter, und so würde die Wirkung anderer – unglücklicher oder glücklicher – Faktoren ausgeglichen und damit nivelliert. Dieses Argument ist selbst bei der pauschalen Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Einrichtungen im Vergleich nicht sehr überzeugend. Denn es setzt voraus, dass die zu bearbeitenden Probleme gleich verteilt sind. Alles, was wir über die Spezialisierung in der Heimerziehung und über die pragmatischen Unterbringungsstrategien der Jugendämter wissen, spricht gegen diese Annahme. Vielmehr können wir davon ausgehen, dass Kinder mit besonderen Schwierigkeiten vorrangig in bestimmten Einrichtungen untergebracht werden, und dass eine Verteilung nicht nach dem Zufallsprinzip erfolgt. Wenn in der einen Einrichtung doppelt so viele Kinder regelmäßig zur Schule gehen, kann dies auch ein Indikator dafür sein, dass die eine Einrichtung viel mehr Kinder aufgenommen hat, deren besonders belastenden Lebenserfahrungen sich auch in erheblichen Schulschwierigkeiten ausdrücken, während die andere Einrichtung sich erfolgreich diejenigen herausgesucht hat, die solche Schwierigkeiten in geringerem Umfang hatten. Für eine Beurteilung im Einzelfall – um den es bei der Hilfeplanung bekanntlich geht – ist der oben skizzierte Einwand sowieso irrelevant. Hier kommt es gerade darauf an im Detail zu beurteilen, ob die pädagogische Arbeit in diesem Fall erfolgreich war und diesem konkreten Kind gerecht wurde.

Zweiter Einwand: Vernachlässigung unerwünschter Nebenwirkungen

Aber selbst wenn der Nachweis eines besonderen Erfolges hinsichtlich eines Erziehungszieles gelänge, wäre damit eine sinnvolle und erfolgreiche pädagogische Arbeit noch nicht belegt. Denn die Konzentration auf ein Erziehungsziel hat möglicherweise nichtintendierte Folgen hinsichtlich anderer Ziele. So beobachten wir oft, dass Heime, die sich als primäres Ziel die Teilnahme der Jugendlichen an Berufsausbildung oder Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahmen setzen, ein Lernfeld arrangieren, das hinsichtlich anderer Erziehungsziele – etwa der Förderung von Selbstständigkeit und Autonomie – sehr defizitär ist: Durch eine umfassende Kontrolle, Reglementierung und spezifische Sanktionierung kann zwar möglicherweise der

einigermaßen regelmäßige Besuch eines Berufsvorbereitungslehrganges durchgesetzt werden. Hinsichtlich dieses Zieles erscheint die Intervention also erfolgreich. Durch die eingesetzten Methoden – etwa die Jugendlichen werden morgens geweckt, hinsichtlich ihres Erscheinens am Arbeitsplatz kontrolliert, für regelmäßigen Besuch belohnt und für unregelmäßigen bestraft – wird aber möglicherweise ein Lernfeld arrangiert, in dem die Jugendlichen Selbstkontrolle und die Fähigkeit, Selbstzwang auszuüben, nicht weiterentwickeln können. Hinsichtlich dieses Zieles ist das Lernfeld also ungünstig. Die Betroffenen werden möglicherweise zwar den Berufsvorbereitungslehrgang erfolgreich abschließen, aber später im Berufsleben scheitern, wenn sie jenseits der Fremdkontrolle darauf angewiesen sind, Selbstzwang ausüben zu können, was sie nicht hinreichend gelernt haben. Von pädagogisch legitimierten Arrangements müssen wir verlangen, dass sie sich auch hinsichtlich nichtintendierter, ungünstiger Nebenwirkungen betrachten und beurteilen lassen. Denn die Wirksamkeit unerwünschter Nebenwirkungen hängt schließlich nicht davon ab, ob wir sie wollen oder bedacht haben. Und die Fokussierung auf ein Ziel hat sehr häufig ungünstige Folgen für andere Ziele.

Wir beobachten oft, dass für einzelne Kinder Listen erstellt werden, in denen jene Defizite aufgeführt sind, die durch die pädagogische Arbeit abgebaut werden sollen, und gleichzeitig, dass die Defizitlisten verschiedenster Kinder identisch sind. Es kann der Verdacht aufkommen, einige Jugendämter hätten zur Effizienz- und Rationalitätssteigerung Textbausteine entwickelt, die bei der Hilfeplanung nur noch eingefügt werden müssen. Wenn die Hilfeplanung in dieser Weise erfolgt, ist so ziemlich alles falsch gemacht, was man falsch machen kann. Weder sind die Ziele vor dem Hintergrund der bisherigen Lebenserfahrungen und der aktuellen und zukünftigen Lebensprobleme des einzigartigen Kindes oder Jugendlichen legitimiert, was eine unverzichtbare Voraussetzung wäre (Wolf 1998a), noch sind sie hinsichtlich nichtintendierter Wirkungen kontrolliert. Sonst müssten sie sich individuell stark unterscheiden.

Dritter Einwand: Kinder sind keine Erziehungsobjekte

Der dritte Einwand ist grundlegender als die ersten beiden, er bezieht sich auf das Selbstverständnis von Erziehung. In der am

Anfang skizzierten Art der Hilfeplanung werden die Kinder primär als defizitäre Objekte der Erziehung wahrgenommen. Dies ist nicht nur eine menschlich fern liegende Perspektive (Wolf 1998 a), sondern auch theoretisch problematisch. In einem Bild formuliert: Wir können nicht unmittelbar in die Köpfe und Herzen der Kinder intervenieren. Kinder interpretieren und verarbeiten, was ihnen als Erziehung entgegentritt. Wenn die Absicht der Verhaltensänderung allzu deutlich im Mittelpunkt steht, löst dies bei Kindern – und erst recht bei Jugendlichen – eher Widerstände aus.

Josef Martin Niederberger und Doris Bühler-Niederberger (1988) haben dokumentiert, wie Jugendliche denjenigen pädagogischen Inszenierungen, in denen die pädagogischen Absichten allzu vordergründig zu spüren waren – die sozusagen schon von weitem nach Erziehung rochen –, die größten Widerstände entgegengebracht haben, während sie die impliziten Formen der Erziehung genossen haben. Die offiziellen Gruppengespräche mussten gegen Widerstände durchgesetzt werden, und die innere Beteiligung war gering, die informellen Gespräche am Rande der Mahlzeiten erlebten sie als besonders wichtig und angenehm, obwohl die Pädagogen auch da oft pädagogische Hintergedanken hatten.

Wir kennen doch sowohl identitätstheoretische Argumente als auch Ergebnisse der Selbstbeobachtung, die darauf verweisen, dass Menschen zur Veränderung der eigenen Person eher verführt werden wollen und sich nicht gerne als Objekt der Veränderungsbemühungen anderer definieren lassen. Ein Erziehungsverständnis ist dann problematisch, wenn es Erziehung auf die einzelne pädagogische Maßnahme reduziert: etwa Belohnung oder Bestrafung, das pädagogische Gespräch, die regelmäßige Kontrolle der Hausaufgaben und Ähnliches. Dies gehört auch zur Erziehung, aber macht es ihren Kern aus? Versteht man Erziehung einzig als verhaltensändernde Programme – wie sie oft bei der einseitigen Rezeption verhaltenstherapeutischer Strategien auftreten –, oder trennt man – wie es die Planungsgruppe PETRA (Thurau & Völker 1995) in problematischer Weise tut – Pädagogik und Alltag, Erziehung und Bedürfnisbefriedigung, dann entsteht ein extrem eingeschränktes, man könnte auch sagen unpädagogisches Erziehungsverständnis.

Die potenziellen Stärken der Heimerziehung liegen eher darin, dass sie grundsätzlich über die Ressourcen verfügt, ein günstiges Lebens- und Lernfeld zu arrangieren, in dem Entwicklungsanreize entstehen, vielleicht Einladungen an die Kinder, sich weiterzuentwickeln. Hier können – wenn man es gut macht – belastende Lebenserfahrungen durch menschenfreundliche, lebensbejahende Erfahrungen ergänzt und die Kinder von Problemen ein wenig entlastet werden, denen andere Kinder in unserer Gesellschaft erst gar nicht ausgesetzt sind. Auf diese Weise bekommen sie den Kopf ein wenig freier und erhalten neue Entwicklungsmöglichkeiten, sodass sie es schließlich auch wagen können, aus relativ sicheren Verhältnissen zurückzublicken und manches neu zu bewerten und zu sortieren.

Es geht aus einem solchen Verständnis von Erziehung heraus insbesondere um das Umorganisieren von Erfahrungen. Diese relative Verschiebung von Gewichten bei der Interpretation der Lebenserfahrungen können wir anregen und begleiten, wir können dazu ermutigen und lernträchtige Lebensbedingungen schaffen. Wir können – und dürfen – es nicht als Verhaltensänderung vorprogrammieren.

Über ein Repertoire an Methoden, mit denen wir eindeutig gezielte Effekte im Denken und Fühlen von Menschen erreichen können, verfügen wir nicht. Insofern besteht das von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982) angemahnte Technologiedefizit tatsächlich. Die Vorstellung, man könnte Menschen nach Belieben durch Belohnungen und Strafen manipulieren, ist eine Überschätzung, oft eine groteske Überschätzung der Möglichkeiten der Pädagogik. Selbst dort, wo man mit Belohnung und Strafe eindeutige Effekte zu beobachten meint, sind die Wirkungen komplexer, weil wiederum die nichtintendierten Wirkungen berücksichtigt werden müssen. Ich erinnere nur an die außerordentlich wichtige Unterscheidung von Scheinanpassungseffekten und Verinnerlichung. Das Denken, dass wir Erwachsenen die Kinder in bestimmter Weise behandeln können und dabei gezielt geplante Effekte erzielen, stammt aus dem medizinischen Kontext und erscheint mir für pädagogische Arrangements eher ungeeignet.

Zwar haben wir einen Überhang an Wissen – ich verwende gerne den umfassenderen Begriff „Orientierungsmittel“ von

Norbert Elias (1984) –, also einen Vorsprung an Überblick, die Fähigkeit, langfristige Folgen von Handlungen besser einzuschätzen und zu steuern als die Kinder. Vielleicht haben wir auch deshalb einen Vorteil ihnen gegenüber, weil unsere Wahrnehmung weniger durch belastende Lebenserfahrungen geprägt ist als ihre. Dieser Überhang an Orientierungsmitteln ist für pädagogische Beziehungen unverzichtbar. Insofern sind diese asymmetrisch. Diese Asymmetrie soll im Verlaufe des Aufwachsens gemindert und schließlich aufgehoben werden. Aber Asymmetrie bedeutet nicht, dass nur ein Einfluss in die eine Richtung bestünde. Faktisch gibt es einen Einfluss in beide Richtungen, und das ist nicht nur angemessener, sondern auch menschlicher als eine Vorstellung vom Pädagogen als großem Manipulator, der das Kind nach dem Bild, das er sich gemacht hat, formt.

Vierter Einwand: Unprofessionelle Hilfeplanung erzeugt Schuldzuschreibung

Wenn die Entwicklungsziele unabhängig von den individuellen Lebenserfahrungen des Kindes festgelegt werden und wenn die pädagogische Interaktion nicht die Strategien und Alltagstheorien des Kindes berücksichtigt, sind Misserfolge vorprogrammiert: Die unprofessionell festgelegten Ziele werden verfehlt. Auf den ersten Blick könnte man annehmen, durch diese Erfahrungen würde sich das Verfahren von selbst erledigen und wegen Erfolglosigkeit aufgegeben werden müssen. Leider ist das nicht die einzige Möglichkeit. Durch spezifische Zuschreibungsprozesse können die Ursachen für das Scheitern auf Mängel der Klienten zurückgeführt werden und nicht etwa auf unprofessionelle Planung. Christian Niemeyer (1993) hat nachgewiesen, wie sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch eine solche Attributionspolitik vor selbstwertbelastenden Zuschreibungen schützen (Wolf 1998b). Aufgetretene Schwierigkeiten werden auf in der Person des Kindes liegende Ursachen zurückgeführt, und Ursachen, die sich auf Einrichtungsmerkmale oder Handlungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beziehen, müssen verdeckt werden. Der Beweis, dass in der Person des Klienten liegende Ursachen entscheidend seien, erfolgt über den Nachweis zeit-, situations- und institutionenübergreifender Schwierigkeiten des Kindes. Dies führt zu einer spezifischen, interessengesteuerten Informationsselektion. Es

werden insbesondere diejenigen Informationen aufgegriffen, die belegen, dass das Kind schon immer, in verschiedenen Lebenssituationen, auch in anderen Einrichtungen und sowie so schon zu Hause, Schwierigkeiten gemacht hat. Auf diese Weise wird die Konsistenz der Schwierigkeiten konstruiert, der diagnostische Blick ist nur an den Hinweisen auf die lange Geschichte der Abweichung in der Biografie der Klienten interessiert. Wenn man sich Jugendamts- und Heimakten daraufhin ansieht, wird man manchmal beeindruckt sein von den Konstruktions- und Informationsselektionsleistungen, mit denen die Autoren durch die Form der Ursachenzuschreibung abweichende Karrieren konstruieren. Dabei werden auch Informationen unterdrückt oder relativiert, die der Konsistenzannahme widersprechen oder die darauf verweisen, dass es spezifische Situationen in der derzeitigen Einrichtung sind, die für die Entstehung der Schwierigkeiten oder das Scheitern von Maßnahmen eine Rolle spielen.

Die zentrale Funktion dieses Vorgehens – die den Beteiligten keineswegs bewusst sein muss – ist, Legitimationsprobleme für die Einrichtungen oder für die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abzuwehren und das eigene Selbstwertgefühl zu stützen oder zumindest nicht zu beeinträchtigen. Wenn man dabei auf Ursachen abhebt, die der Jugendliche beeinflussen kann, wird es für ihn besonders heikel. Werden Schwierigkeiten zum Beispiel auf die geringe Intelligenz eines Jugendlichen zurückgeführt, ist dies weniger geeignet, Planungsmisserfolge zu erklären, weil er für seine fehlende Intelligenz nicht verantwortlich gemacht werden kann und die Erzieher diese hätten Bedenken müssen. Werden die Schwierigkeiten aber etwa auf seine Faulheit attribuiert, ist über die damit erfolgte Zuschreibung der persönlichen Verantwortlichkeit die Institution oder der Erzieher beziehungsweise die Erzieherin „freigesprochen“, und es werden eher feindselige und sanktionierende Reaktionen vorbereitet. Der Attributionsforscher Bernard Weiner (1994) hat dies auf die griffige Formel „Krankheit oder Sünde“ gebracht. Wenn die Probleme auf selbst verschuldete Ursachen – also Sünde – zurückgeführt werden, hat der Klient auch moralisch versagt.

Mit diesen vier Einwänden ist die vorherrschende Art der Hilfeplanung und Erfolgsmessung hinreichend diskreditiert. Was

aber ist die Konsequenz? Soll für pädagogische Arbeit im Heim gelten, dass Erfolge nicht festgestellt werden können? Soll jedes Handeln als gleichermaßen erfolversprechend gelten, oder gibt es auch in diesem Feld eindeutige Erfolgskriterien? Können wir auch hier die Spreu vom Weizen trennen? Die Frage nach den Erfolgen und Misserfolgen muss selbstverständlich auch für die Heimerziehung gestellt werden dürfen und beantwortet werden, wenn wir Professionalität in irgendeiner Hinsicht beanspruchen.

Ich möchte im Folgenden einen Weg skizzieren, wie wir Erfolgskriterien dadurch herausarbeiten können, dass wir uns systematisch dafür interessieren, wie die Kinder unsere Arbeit wahrnehmen. Dazu werde ich zunächst einige Kategorien vorstellen, mit deren Hilfe der Wechsel von der Wahrnehmungsperspektive der Funktionäre zu der der Kinder genauer bestimmt werden kann. Anschließend geht es um einige methodische Hinweise, und schließlich werde ich einige Beispiele darstellen.

Kinderbilder im Heim: von den Verhaltensgestörten zu Verhandlungspartnern?

Heute erscheint es uns nicht als abwegig, unsere pädagogische Arbeit im Heim aus der Perspektive und mit den Kategorien der Kinder zu betrachten. Vermutlich ging es vielen unserer Vorgänger anders. Sie hätten vielleicht eingewandt, dass Kinder die Sache sowieso nicht richtig beurteilen könnten, verhaltensgestörte allemal nicht, und dass Erziehungseinrichtungen nicht dazu da seien, die Erwartungen der Kinder zu erfüllen, und schon gar nicht solche Einrichtungen, deren Aufgabe in der Korrektur fehlgelaufener Erziehung bestünde. Wollen wir unsere pädagogische Arbeit etwa ernsthaft durch die verhaltensgestörten Kinder beurteilen lassen? – So könnte man aus diesem Verständnis heraus fragen.

Wir sehen die Dinge heute – so meine Hoffnung – etwas anders. Die Rede von Verhaltensgestörten, die keine ernst zu nehmenden Gesprächspartner seien, oder von der Aufgabe der Heimerziehung, die ausschließlich in der Verhaltensänderung ihrer Zöglinge bestehe, gehen uns nicht mehr glatt über die

Lippen. Diese Veränderung verweist nicht nur auf Veränderungen in der Heimerziehung, sondern auch auf tiefer gehende gesellschaftliche Strömungen.

Norbert Elias (1976) und seine Schüler haben nachgewiesen, dass es in unserer und anderen Gesellschaften Europas eine lang anhaltende Entwicklungstendenz gibt, die durch eine Verringerung der Machtdifferenziale zu Gunsten der weniger Mächtigen gekennzeichnet ist. So sind auf lange Sicht gesehen etwa die Machtunterschiede zwischen Vorgesetzten und Untergebenen sowie zwischen Frauen und Männern (Bringreave & Korzec 1977; Elias 1986; van Stolk & Wouters 1987) geringer geworden. Dies bedeutet nicht, dass sie aufgehoben wurden, aber in einem Vergleich über mehrere Jahrzehnte kann man beobachten, dass sie relativ geringer geworden sind.

Dazwischen hat es Gegenbewegungen gegeben, die in die andere Richtung verliefen – etwa während der nationalsozialistischen Herrschaft –, aber langfristig hat sich immer wieder eine Tendenz durchgesetzt, die auf eine relative Verringerung der Machtdifferenziale verweist. Dies gilt auch für die Machtunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen.

Peter Büchner (1985) hat diese Veränderung der Machtunterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern auf den Begriff gebracht: Es gibt im Umgang von Erwachsenen mit Kindern eine Tendenz vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Er hat die Umgangsformen zwischen Erwachsenen und Kindern in der Bundesrepublik seit 1945 untersucht und festgestellt, dass Erwachsene heute weniger den unmittelbaren Gehorsam erwarten und dass unmittelbare Sanktionen an Bedeutung verloren haben. Kinder dürfen heute umfassender mitreden und von den Erwachsenen Begründungen für ihre Gebote und Verbote einfordern. Die Erwachsenen geben sich mehr Mühe, die Kinder zu überzeugen, und lassen sich eher von ihnen überzeugen, wenn diese gute Gründe anführen. Dies bedeutet nicht, dass damit die Machtunterschiede verschwunden wären. Die Machtausübung ist aber subtiler geworden, sie erfolgt durch Resonanzen im Gewissen der Kinder und beruht eher auf der Angst vor Peinlichkeit. Das gemeinsam Ausgehandelte lässt sich nicht so leicht unterlaufen wie das Befohlene. Wer heimlich den Befehl nicht ausführt, muss die Risiken rational ein-

schätzen und sich geschickt anstellen. Wer das gemeinsame Verhandlungsergebnis nicht einhält, hat eher ein schlechtes Gewissen und ist damit auch dann gestraft, wenn er Abmachungen unbemerkt von anderen verletzt hat. Auf den ersten Blick ist die Freiheit der Kinder viel größer geworden, auf den zweiten Blick wird das feine Netz der nun weniger leicht sichtbaren Erwartungen deutlich, die ebenfalls nicht folgenlos verletzt werden.

Dies ist – so Büchner und andere (du Bois-Reymond, Büchner, Krüger, Ecarus & Fuhs 1994) – eine breite Entwicklungslinie, die wie all solche Entwicklungen von wichtigen gesellschaftlichen Gruppen ausgehend sich schließlich in der Gesellschaft ausbreiten. Dass diese Ausbreitung nicht völlig gleichmäßig geschieht, sondern dass es auch heute Kinder gibt, die härteste Drangsalierung durch Erwachsene erlebt haben, wissen wir aus der Heimerziehung sehr genau. Dies steht nicht im Gegensatz zu der These des Wandels vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln, sondern es verweist auf Ungleichzeitigkeiten solcher Entwicklungen.

Auch für die Heimerziehung ist eine solche Verringerung der Machtdifferenziale zwischen Kindern und Erwachsenen nachweisbar, vergleicht man etwa unsere heutige Praxis mit der der 50er- und 60er-Jahre (Almstedt & Munkwitz 1982; Wenzel 1973) oder auch mit der zu Beginn der 70er-Jahre. Die Heimerziehung hat sich – so kann man dies vielleicht grob skizzieren – bemüht, diese Entwicklung mit zu vollziehen. Wenn sie dabei erheblich zu langsam war, kam es wegen ihres inzwischen als unangemessen autoritär empfundenen Umgangs mit den Kindern zu Verwerfungen und Legitimationskrisen. Vielleicht gibt es auch Angebote in der Heimerziehung, zum Beispiel einige Formen des betreuten Wohnens, mit denen die Heimerziehung die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung überholt hat und wegen zu geringer Machtdifferenziale Legitimationsschwierigkeiten bekommt (Wolf 1999).

Im Kontext eines solchen Prozesses möchte ich das Interesse an unserer Frage verorten. Diese veränderten Umgangsformen verweisen nämlich auf tief greifende, das Selbstverständnis der Pädagogik im Heim berührende Fragen (Wolf 1996). Die Veränderung der Organisationsformen ist wahrscheinlich das Auf-

fälligste. Von der Isolierung in großen, abseits gelegenen Heimen zu Wohngemeinschaften in normalen Mehrfamilienhäusern, von der anstaltsähnlichen Versorgung zu an normalen Lebensverhältnissen orientierten Strukturen eines gelingenden Alltags – dies kennzeichnet die Richtung (zusammenfassend: Wolf 1995).

Interessanter als die äußerlichen Organisationsveränderungen sind veränderte pädagogische Programme. Ich habe sie oben bereits skizziert als eine Entwicklung von der expliziten Erziehung durch Belohnung, Strafe und Reglementierung zu einer stärker impliziten Erziehung durch das Arrangieren von entwicklungsfördernden Lebensbedingungen und das Anbieten tragfähiger, wechselseitiger Beziehungen. Die besondere Chance der Heimerziehung, die sie von punktuellen Interventionen unterscheidet, liegt in den Stärken impliziter Erziehung, bei der die pädagogischen Ziele nicht in erster Linie durch einzelne pädagogische Maßnahmen erreicht werden sollen, sondern durch einen pädagogischen Umgang, der in das Zusammenleben eingebettet ist (Niederberger & Bühler-Niederberger 1988). Hier kommt es sehr darauf an, wie das Kind die arrangierten Lebensbedingungen erlebt, wie es das, was die Erwachsenen tun, interpretiert und welche eigenen Gestaltungsmöglichkeiten es wahrnimmt. Nur dann – so dieses Selbstverständnis – ist ein pädagogischer Umgang möglich, also einer, der das Kind nicht nach einem vorher festgelegten standardisierten Bild formen will – etwa als Fabrikation des zuverlässigen oder normalen oder gesunden Menschen –, sondern ein Umgang, der die eigene, auch eigenartige Entwicklung dieses Kindes anstrebt – mit Hermann Nohl (1988, S. 169) gesprochen: damit es „zu seiner Form komme“. Nun hat uns zu interessieren, wie die Kinder das Leben in unseren Einrichtungen wahrnehmen, was ihnen das Leben – hoffentlich – lebenswert macht, worunter sie bei uns leiden und welche Zukunftshoffnungen oder -ängste sie haben. Und es ist ein gutes Zeichen, wenn Erziehungseinrichtungen sich neben anderem auch damit legitimieren können und müssen, dass sich die Kinder in ihnen wohl fühlen.

Verständigung als professionelle Aufgabe

Ich möchte kurz noch einen weiteren Zusammenhang herstellen. Wenn wir uns nicht auf die klassische defizitorientierte

Diagnostik beschränken, sondern uns bei „unerträglichen“ Kindern auch fragen, wie wir uns selbst – unsere Organisationsformen und unsere Haltungen und Wahrnehmungsperspektiven – verändern müssen, damit wir es mit ihnen ertragen können, finden wir Handlungsmöglichkeiten, die wir sonst nicht hätten (Wolf 1998 a). Die selbstreflexive und selbstkritische Frage „Was müssen wir ändern, um dieses schwierige Kind ertragen zu können?“ kann einerseits als selbstwertbelastend empfunden werden. Die Belohnung für die selbstkritische Perspektive aber sind Handlungsmöglichkeiten, die der Unprofessionelle nicht hat; oder anders formuliert: Der Preis für die Handlungsmöglichkeiten ist die Selbstkritik. Für diese professionelle Strategie ist die Frage, wie die Kinder das erleben, was wir tun, und was sie von uns erwarten oder was sie auf keinen Fall ertragen können, unverzichtbar.

Verständigung – in diesem Sinne – ist die unbedingt notwendige Voraussetzung für die pädagogische Interaktion, das heißt, sie kann nur Erfolg haben, wenn es dem Erwachsenen gelingt, die Welt annähernd auch aus der Perspektive des Kindes zu betrachten. Der Erwachsene ist dabei in höherem Maße für die Verständigung verantwortlich als das Kind. In erster Linie von professionellen Betreuerinnen und Betreuern müssen wir erwarten, dass sie sich eine Vorstellung davon erarbeiten, wie das Kind die Situation erlebt. Der Perspektivenwechsel ist umso schwieriger und damit die notwendige Leistung umso anspruchsvoller, je unterschiedlicher die Lebenserfahrungen der Menschen sind. Denn ähnliche Lebenserfahrungen, Lebensstile und Deutungsmuster erleichtern diesen Wechsel. Deshalb gelingt im privaten Lebensfeld eine Verständigung oft leichter, und wir müssen sie uns im Alltag nicht in gleicher Weise erarbeiten wie hier. Die Lebensbedingungen, die die Kinder während ihres bisherigen Lebens vorgefunden haben, die Probleme, die sie dabei bewältigen mussten, und die Ressourcen, die ihnen zur Verfügung standen, unterscheiden sich mit großer Wahrscheinlichkeit stark von unseren Erfahrungen. Nicht nur manche ausländische Kinder kommen daher für uns aus der Fremde, sondern auch die, die ausschließlich in dieser Gesellschaft aufgewachsen sind. Und wenn die Beobachtungen zu Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen sowie zur Pluralisierung von Lebensstilen und zur Entstrukturierung von Lebensphasen Entwicklungen angemessen beschrei-

ben (zusammenfassend für die Sozialpädagogik: Böhnisch 1997), dann wird die kognitive und emotionale Überbrückungsarbeit, die die Pädagoginnen und Pädagogen im Heim leisten müssen, immer schwieriger und anspruchsvoller. Wohl gemerkt, ich behaupte, die Erziehung sei unter diesen Bedingungen schwieriger geworden. Ich behaupte nicht, die Kinder seien schwieriger geworden. Denn das wäre die erwachsenenzentrische und damit unzureichende Deutung dieser Prozesse.

Heimerziehung aus Kindersicht

Nachdem das Anliegen begründet ist, möchte ich nun einige Überlegungen skizzieren, wie man es praktisch umsetzen kann. Dabei will ich die Frage wieder etwas enger fassen, nämlich: Wie können wir herausfinden, wie die Kinder uns sowie die von uns arrangierten Lebensbedingungen und die Probleme, die sie unabhängig von uns haben, wahrnehmen?

Methodische Zugänge

Vielleicht könnten wir einen Fragebogen entwickeln. Die Kinder könnten ankreuzen, wie ihnen das Essen gefallen hat – etwa von „zum Würgen“ bis „erste Sahne“ –, wie sie ihre Erzieherinnen finden – vielleicht von „wünsche ich meinem ärgsten Feind nicht“ oder „zum Weglaufen“ bis zu „was wäre mein Leben, wenn ich die nicht getroffen hätte“. Schon eine solche Befragung würde vermutlich Überraschungen mit sich bringen, und sie könnte heikle Ergebnisse produzieren. Stellen wir uns ein Teamgespräch vor, an dem die Mitarbeiterinnen einer Heimgruppe ihre unterschiedliche Bewertung durch die Kinder diskutieren – ein solcher Fragebogen erscheint also nicht gerade als die günstigste Methode. Ich bin deswegen in einem Forschungsprojekt anders vorgegangen (Wolf 1999) und möchte dieses Vorgehen verdeutlichen, da es Elemente enthält, die auch von den Pädagoginnen selbst zur Erforschung ihrer Arbeit angewendet werden können. Über mehrere Wochen habe ich am Leben einer Heimgruppe teilgenommen wie ein Praktikant, der ziemlich faul ist, Verpflichtungen meidet und keine Aufgabe so richtig übernimmt, dafür aber Neugierde zeigt, sich für alles Mögliche interessiert und sich gerne etwas erzählen lässt. Die Kinder waren unglaublich daran interessiert zu er-

zählen – einige schon nach wenigen Tagen, andere erst nach längerer Zeit. Auffällig war, dass die Kinder – ich meine immer auch die Jugendlichen – ausdrückten, wie ungewöhnlich sie dieses Interesse an ihrer Lebensgeschichte fanden. Manche loteten mich gleich in ihr Zimmer, um mir noch ein Foto zu zeigen oder etwas zu erzählen, was ihnen inzwischen eingefallen war. Ein sehr stiller 10-jähriger Junge arrangierte lange Spielsituationen, in die er immer wieder Szenen einbaute, die auf seine Lebenserfahrungen verwiesen.

Oft wurden die Erzieherinnen der eigenen Gruppe mit anderen verglichen, übrigens fast immer mit einem guten Ende für die eigenen. Von schlechten Erzieherinnen erzogen zu werden ist wohl besonders schwer erträglich. Das Interesse der Kinder zu erzählen war jedenfalls groß – und sie hatten etwas zu erzählen. Nachher werde ich einige Beispiele geben. Diese Gespräche habe ich – um die Forschungsgeschichte kurz zu Ende zu bringen – später systematisch ausgewertet und für die Konstruktion einer figurationssoziologischen Theorie über Machtprozesse in der Heimgruppe verwendet (Wolf 1999).

Ich war beeindruckt von der Genauigkeit und auch von der Sprachkraft, mit der die Kinder vieles beschrieben haben, und berührt von ihrem großen Mitteilungsbedürfnis. Dieses Bedürfnis ist vielleicht wohl auch ein Hinweis auf eine Mangelsituation.

In der Folge habe ich einige Fortbildungsveranstaltungen mit Heimerzieherinnen durchgeführt, die das Ziel hatten, den Blick der Kinder auf die Heimerziehung zu erforschen, und zwar durch deren Betreuerinnen. Bei der Realisierung gab es einige typische Schwierigkeiten, mit denen man bei der angestrebten Selbsterforschung der Betreuerinnen umgehen muss.

Eine Schwierigkeit bestand manchmal schon darin, geeignete Gesprächssituationen zu arrangieren. Es war oft schwierig, in der Heimgruppe einen Ort zu finden, an dem man sich in Ruhe, ohne ständige Unterbrechungen und ohne dass man sich miteinander konkurrierende Gesprächspartner vom Leib halten musste, unterhalten konnte. Es gab wohl einige Gelegenheiten für Gespräche, etwa am Rande von Mahlzeiten, beim Aufräumen der Küche oder beim Gute-Nacht-sagen, und manche die-

ser Situationen waren durchaus gesprächsträchtig. Die Kinder konnten über heikle Erfahrungen oft besser in Arrangements sprechen, in denen sich nicht zwei Gesprächspartner gegenüber saßen und sich gegenseitig ins Auge fassten, sondern in Situationen, in denen der Augenkontakt nicht zwingend war, man leicht auf ein anderes Thema ablenken konnte und in denen das Verlassen der Situation leicht möglich war. Sich im Erzieherzimmer zusammensetzen, die Tür zu schließen, dann ein langes Gespräch zu beginnen, ist wohl eher eine Situation, in der bei heimerfahrenen Jugendlichen alle Alarmsignale aufleuchten, ganz im Gegensatz zu den oben genannten einladenden und leichten Gesprächssituationen. Man geriet also eher in längere Gespräche, als dass man sie organisierte, und dies ist ja wohl auch ganz nahe liegend. Aber wenn man in eine solche Situation geraten war, wurde es regelmäßig schwierig, weil sich nun ein ruhiger Ort nur sehr schwer finden ließ.

Als weiteres Problem erwies sich, dass die Kinder und Jugendlichen zumindest am Beginn dieser Gespräche – die ja eigentlich mit der Absicht geführt werden sollten, ihnen die Gelegenheit zu verschaffen, ihre Sicht der Dinge darzulegen – einen schweren Verdacht hatten: nämlich das Ganze diene doch nur wieder ihrer Erziehung, und es war kein freudvoll erwartetes Vergnügen, erzogen zu werden. Am Anfang gab es daher fast immer erwünschte Antworten, und die Kinder erwiesen sich als Spezialisten der Informationskontrolle – was in unserer Gesellschaft ja durchaus funktional ist. Für unsere Absicht aber, ihre Sicht kennen zu lernen, ist sie kontraproduktiv.

Ob sich ein richtiges Gespräch entwickelte – ich will nicht sagen ein herrschaftsfreier Diskurs, aber doch eine Situation, in der die Angst vor Nachteilen durch Dinge, die man sagt und wie man sie sagt, nicht ständig anwesend ist –, hing wesentlich vom Gesprächsverhalten der Erzieherinnen ab. Hier gab es erwartungsgemäß große individuelle Unterschiede. Einigen fiel es sehr schwer, pädagogische Kommentare zurückzuhalten, und wenn man die nonverbal übermittelten Kommentare auch noch berücksichtigt, kamen sie aus dem Pädagogischen – oder dem, was sie dafür hielten – gar nicht mehr heraus. Anderen gelang es zunehmend, aus der Pädagogenrolle zu fallen, und sie gerieten entsprechend in Rollenkonflikte, wie sie im Buche stehen: mit sich selbst oder auch mit anderen.

Diejenigen übrigens, die in nondirektiven Gesprächsmethoden geschult waren und diese nicht dogmatisch anwandten, hatten es leichter, sich auf das Zuhören und das Nachvollziehen der Gedanken und das Einfühlen zu konzentrieren. Dabei ist vielleicht sogar weniger das Zurückhalten eigener Kommentare oder Fragen wichtig, sondern eher eine Haltung, die wirklich offen ist für Neues und Überraschendes, wie auch die Umkehrung eines sonst so oft bestimmenden Musters, nämlich statt „Jetzt hörst du mir mal zu“ „Jetzt hör ich dir mal zu“.

Eine weitere Methode, die für unser Anliegen interessant ist, können wir aus den Erfahrungen mit narrativen Interviews ableiten. Dabei arrangiert der Forscher eine günstige Gesprächssituation und gibt eine offene Erzählaufforderung. Im weiteren Gespräch signalisiert er ein hohes Interesse an dem, was der Gesprächspartner erzählt, gibt aber keine Kommentare ab. Das Ziel ist, dass der Gesprächspartner seine Lebensgeschichte erzählt – genauer: rekonstruiert und konstruiert. Erst in einer zweiten Gesprächsphase werden Fragen gestellt und Aufforderungen ausgesprochen, etwa bestimmte Situationen doch ein wenig ausführlicher zu beschreiben, Lücken zu füllen und Ähnliches. Wenn überhaupt, dann erfolgt erst in einer dritten Phase eine kritische Nachfrage nach Widersprüchlichem, Ungereimtheiten und Ähnlichem. Kinder und manchmal auch Jugendliche können ihr Leben meist nicht in einem großen Erzählbogen als Geschichte beschreiben. Für Kinder, die sehr viele biografische Brüche in ihrem Leben erfahren haben, ist dies wahrscheinlich noch schwieriger. Aber oft ist es ihnen möglich, einzelne Szenen und Ereignisse zu schildern, etwa ihre Heimweisung, ihren ersten Tag in der Heimgruppe, schlimme oder besonders schöne Erlebnisse und so weiter. Diese Geschichten über einzelne Ereignisse sind in der Regel nicht nur dürre Ablaufprotokolle, sondern mit emotionalen Konnotationen verbunden – die Stimme ändert sich, und solche Situationen können mit großer Kraft noch einmal wiederkehren und werden vielleicht sogar noch einmal durchlitten. Bei der Konstruktion der Lebensgeschichte spielen spätere Erfahrungen und die aktuelle Lebenssituation eine wichtige Rolle, weil die Dinge (auch) aus heutiger Sicht erlebt und dargestellt werden.

In solchen Gesprächen erhalten wir oft einen unmittelbaren Eindruck von den Lebensproblemen und Leiden der Kinder,

auch von denen, die in den aktuellen – auch von uns mitzugestaltenden – Verhältnissen gründen. Wir spüren vielleicht, was wir und die von uns zum Teil mit zu verantwortenden Verhältnisse den Betroffenen an Entwicklungschancen vorenthalten haben, oder wir ahnen, wie schwer die Bewältigung zukünftiger Lebensprobleme für dieses Kind und diesen Jugendlichen werden wird. Das kann einerseits belastend sein. Darin liegt aber auch eine große Chance: Wir können Zusammenhänge verstehen, die wir bisher nicht kannten, uns einen tieferen Zugang zu den Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen und damit ein neues Verständnis erarbeiten und die Dinge vielleicht ein wenig – für die Maßstäbe der Betroffenen vielleicht sogar unter einem existenziellen Aspekt – verändern. Aber solche Erkenntnisse sind oft nicht leicht zu verarbeiten, und wir werden nicht unbedingt sofort belohnt. Wir wissen – neben anderen Erkenntnissen – nun genauer, was wir gut gemacht haben, und auch, was uns misslungen ist.

Diese Bereitschaft zur Selbsterkenntnis ist auch deswegen wichtig, weil wir die Äußerungen der Kinder interpretieren und deuten müssen. Sie sind sozusagen das Rohmaterial für unsere Überlegungen. Und in unserer Interpretation können ihre Aussagen in einem anderen Licht erscheinen: Ein Lob der Kinder kann in pädagogischer Deutung ein Tadel werden – hierfür werde ich später ein Beispiel geben – und vielleicht ist es auch umgekehrt möglich. In einer kritischen Beschreibung des Kindes können wir vielleicht zu Recht eine Bestätigung heraushören. Diese unvermeidbare Interpretationsnotwendigkeit kann – wenn man es falsch macht – natürlich zum Einfallstor für alle möglichen Entschärfungen werden. Das, was uns gefällt, nehmen wir wörtlich, und das, was kritisch ist, interpretieren wir so um, dass wir darin eine Selbstbestätigung finden. Wenn wir es aber seriös machen wollen, müssen wir dahingehend Vorkehrungen treffen, wie wir das Risiko solcher Verzerrungen begrenzen können. Gute Erfahrungen hat man zum Beispiel mit Deutungen in einem Team unterschiedlicher Interpreten, die als eine wichtige Arbeitsmethode verabredet haben, zunächst alle möglichen – im wörtlichen Sinne: alle möglichen – Interpretationen zu entfalten, auch die widersprechenden, irritierenden, unwahrscheinlichen. Hier kommt es also nicht darauf an, dass man sich schnell einigt, sondern im Gegenteil, dass man sich widersprechen kann. Erst in einem zweiten Arbeitsgang

werden dann die unterschiedlichen Interpretationen sortiert und gewichtet und die wahrscheinlich zutreffenden herausgefiltert.

Interviewbeispiele

Nun möchte ich an einigen Beispielen das bisher Dargestellte illustrieren und plausibel machen, wie Fragen zur (Selbst-) Kontrolle unserer pädagogischen Arbeit im Heim aus den Äußerungen herausgearbeitet werden können. Die Beispiele stammen fast ausschließlich aus Ostdeutschland und sind – bis auf eine Ausnahme – in dem oben skizzierten Forschungsprojekt aufgezeichnet worden.

Zunächst ein Beispiel, an dem die Sprachkraft der Kinder meines Erachtens sehr schön deutlich wird.

Der 13-jährige Jacob, der übrigens als lernbehindert bezeichnet wurde, antwortet auf meine Frage, was sich in den letzten Jahren im Heim geändert hätte, folgendermaßen: *„Heute kann jeder Erzieher machen, was er will, also rummeckern oder so, harmlos. Die haben jetzt mehr Freiheit, können jetzt mehr machen. Irgendwie wurden die Erzieher netter. Einige Erzieher sind rausgegangen, die gar nicht so recht hier reingepasst haben. Dadurch wurde mehr Atmosphäre geboten. Jetzt kann man sich bei den Erziehern aussprechen, man könnte das Herz ausschütteln. Früher waren wir 21 Mann. In der Gruppe waren auch Kinder, die noch ihre Eltern hatten und damit umhergepost haben. Wir wurden neidisch. Jetzt ist es besser.“*

Natürlich kann man auch sagen, die hierarchischen Strukturen seien gemildert worden, der Spielraum der Erzieher sei größer geworden oder die Einrichtung einer speziellen Gruppe für so genannte elterngelöste Kinder werde begrüßt. Aber die Formulierungen von diesem Jungen sind doch treffender und sprachlich schöner:

- Erzieher, die gar nicht so recht hier reingepasst haben
- die Chance, das Herz auszuschütteln
- die anderen Kinder, die mit ihren Eltern umhergepost haben.

Ein weiteres kurzes Beispiel von Wilfried Schubarth (1995), einem Kollegen der TU Dresden. Der transkribierte Text lautet so:

Der 15-jährige Konrad sagt: *„Ich bin ein hyperaktives Kind. Weiß 'sch och ni, was das bedeutet.“*

Erst kommt hochdeutsch die offizielle Diagnose, das exakte Etikett: hyperaktives Kind. Dann wieder ganz bei sich selbst, eben auf sächsisch: *„Weiß 'sch och ni, was das bedeutet“*. Wir können uns sogar das überraschte Gesicht der Studentin vorstellen, die den Jungen interviewt hat: Er weiß es nicht und sie wohl auch nicht. Ich möchte nicht wissen, wie oft Kinder unsere Erziehungskonferenzen und Erziehungsplanungsgespräche mit dem Gefühl verlassen: *Weiß 'sch och ni, was das bedeutet.*

Der 15-jährige Richard beschreibt, wie die Chancen stehen, seine eigenen Wünsche bei den Erzieherinnen durchzusetzen: *„Also allgemein, also wenn man auf dem legalen Weg geht, sind die Chancen null und nichtig. Aber wenn man es von hinten herum macht, bisschen mit Köpfchen, na dann klappt das manchmal.“*

Und als Beispiel führt er an: *„Ich muss das immer so galant machen, dass keiner mit dabei ist, wenn ich abends frage, sonst wollen die anderen auch raus. Und dann muss ich die Erzieher so lange betätscheln, bis sie zustimmen.“*

Die Erzieher stehen unter Gleichbehandlungszwang. Das muss man berücksichtigen und es ihnen möglich machen, vernünftig zu entscheiden. Wie macht man das? Natürlich galant und mit ein bisschen betätscheln.

Woran leiden fremduntergebrachte Kinder?

Dies diene zur Einleitung. Betrachten wir nun etwas systematischer zentrale Leidensursachen, die in den Erzählungen der Kinder deutlich werden. Leidensursachen sind meiner Ansicht nach deswegen ein besonders wichtiges Thema, weil sie an uns zwingend die Frage richten: Was können wir tun, um vermeidbare Leiden auch tatsächlich zu vermeiden? Unter anderem

müssen wir vor diesem Hintergrund unsere Arbeit moralisch und fachlich legitimieren.

Die folgenden sechs Leidensursachen hatten in meinen Gesprächen eine besondere Bedeutung:

- biografische Brüche
- Sanktionen
- Funktionalisierung von Beziehungen
- Aussonderungserfahrungen
- Zukunftshoffnungen und Zukunftsangst
- Elternbild.

Die Beispiele stammen – wie gesagt – ausschließlich aus Ostdeutschland. Leserinnen und Leser aus anderen Teilen der Bundesrepublik können sie für sich also leicht entschärfen, indem sie sich sagen: „Na ja, die DDR-Heimerziehung, genau so haben wir uns die ja vorgestellt, war eben ganz anders als bei uns.“ Sicher gibt es Unterschiede. Aber die Mitarbeiterinnen dort waren auch überrascht über viele Aspekte. Ich möchte also vor einer solchen pauschalen Abwehr warnen, weil sie den ostdeutschen Kolleginnen und Kollegen gegenüber ungerecht wäre und weil sie Erkenntnisse über die eigenen Verhältnisse verhindert.

Biografische Brüche

Sehr viele Kinder beschrieben ihre Heimeinweisung als ein Erlebnis, das sie sehr belastet hat. Fast alle sagten zwar von sich, dass sie sich im Heim wohl fühlten und dass es für sie besser war, in dieser Heimgruppe zu leben als an anderen Lebensorten. Die Heimeinweisungssituation selbst war ihnen jedoch unverständlich, und sie hatten sie als harten Eingriff erlebt und nicht verarbeitet.

Ihre Heimeinweisung vor über zehn Jahren beschreibt die 19-jährige Sabrina rückblickend so: *„Also, das war so. Ich bin früh, hab früh meine kleine Schwester zum Kindergarten gebracht. Meine große Schwester hat meinen Bruder rausgeholt aus 'm Bett... und ich bin dann nachher zur Hilfsschule gegangen. Meine anderen beiden Geschwister zur normalen Schule. Ah ja, und eines Tages ging ich dann in 'ne Schule, saßen wir auch schon im Unterricht,*

und damals war meine Direktorin Frau (...) aus der Hilfsschule, und kam se in die Klasse rein und hat gesagt: ‚Sabrina, komm mal mit, das Jugendamt ist da.‘ Ich erst mal 'n Schreck bekommen, wusste schon irgendwie wieder Bescheid, was los war. Hat mir das Jugendamt erzählt, dass (sie) meine Mutter angeblich zwischen zwei besoffenen Männern umhergetorkelt gesehen haben. Und das war 'n Schock, und da hieß es dann: ‚Sabrina, du musst weg von Greifswald, weg von deiner Mutter, weg von deinen Geschwistern.‘ Aber da ich meine Geschwister noch mochte, haben sie mir erst mal noch 'n Gefallen getan, dass ich erst mal bei meiner Schwester bleiben durfte. Und denn haben sie nachher rausgekriegt, dass ich Hilfsschüler war. Und das war so 'n Heim, wo keine Hilfsschüler reindurften, wo halt nur Normal-schüler reindurften. Und da haben sie mich nach Rostock gebracht. Und das war das Schlimmste, was ich je erlebt habe. Das tut jetzt sogar noch weh.“

Schlimm war wohlgemerkt nicht das Heim, sondern die Trennung von den Geschwistern, der Verlust aller Bezüge – hier eine Folge der Spezialisierung der DDR-Heimerziehung nach Schultypen.

Aber wie geht man andernorts mit den Beziehungen zwischen Geschwistern um? Kommt das Argument, man dürfe die Geschwister nicht gegen ihren Willen trennen, im Zweifelsfall gegen Kostenargumente an, wenn einzelne Kinder einer Geschwistergruppe in Pflegefamilien untergebracht werden können, aber eben nicht alle zusammen?

Der 15-jährige Micha beschreibt seine Heimeinweisung so: *„Auf einmal hat man einen Barkas (kleiner Bus; der Verfasser) vorfahren lassen, und dann wurden wir abtransportiert ... Wir haben geheult wie die Schlosshunde.“*

Dies löst schon sehr bittere Assoziationen aus. Ähnliche Beschreibungen gab es auch über die Herausnahme aus Pflegefamilien und die Suche der Kinder nach Erklärungen, warum etwa sie nicht bleiben konnten, während ihre Geschwister bleiben durften.

Solche Erinnerungen müssen heute auch Fragen an unsere Praxis stellen, etwa:

- Organisieren wir die Heimeinweisung gerade bei jüngeren Kindern so, dass ihr Gefühl, dass andere über sie verfügen und ihre Wünsche dabei keine Rolle spielen, auf das absolut unverzichtbare Maß reduziert ist?
- Machen wir uns die existenziellen Belastungen klar, die für die Kinder mit dem radikalen Wechsel des Lebensortes verbunden sind?
- Arrangieren wir ein Lernfeld, in dem die Kinder solche belastenden Lebenserfahrungen verarbeiten können, in dem sie vielleicht sogar ein wenig versöhnt werden können mit dem, was uns notwendig erschien?

Sanktionen

Bei den Gesprächspassagen, die sich auf Sanktionen bezogen, die die Kinder im Heim oder davor erlebt haben, fiel mir besonders auf, wie selbstverständlich Sanktionen in ihren Augen waren. Auch das, was für sie unangenehm oder gar schmerzlich war, rechtfertigten sie oft und erläuterten die mehr oder weniger berechtigten Gründe, die die Erwachsenen dafür hatten. Dies galt auch für Körperstrafen. Alle Jugendlichen fanden es grundsätzlich normal, dass Eltern manchmal ihre Kinder schlagen, sie kritisierten lediglich übertriebene Formen. Dass sie richtig zusammengeschlagen worden waren, fanden sie falsch.

Besonders schwer zu ertragen war der systematische Zuwendungsentzug, der in einer Heimgruppe beschrieben wurde. Die Kinder erlebten es als schlimm, wenn die Erzieherinnen tagelang nicht mehr richtig mit ihnen sprachen. Manche hatten die an Bedingungen geknüpfte Zuwendung – Liebe möchte ich das nicht nennen, die ist bekanntlich nicht an Bedingungen geknüpft – als ein selbstverständliches Element ihrer Lebenserfahrung skizziert.

Sabrina hat als 17-Jährige ausgeführt: *„’ne gute Mutter muss auch ein bisschen streng zu ihrem Kind sein, sodass das Kind merkt, es hat nicht allzu viele Freiräume. Nicht dass das Kind nachher denkt, ach meine Mutter hat mich ja lieb, ich kann ja sonst was machen und so.“* Interviewer: *„Das würdest du falsch finden?“* *„Ja, das finde ich falsch.“* Interviewer: *„Was würde sonst passie-*

ren, wenn man Kindern zu viel Freiheiten lässt?“ Sabrina: *„Ich würde sagen, dass die denn frech werden, richtig rotznäsiger frech, dass sie auf ihre Eltern überhaupt nicht mehr hören, na ja, und was dann hier so rumläuft, dass die dann nachher rüber zu den Rechten gehen oder Ausländer verkloppen, so wie die Sache hier zurzeit ist.“*

Ihre Erzieherinnen lobt sie so: *„Die setzen sich allgemein für unsere Gruppe ein. Wenn sie da was Gutes finden und da mal was Gutes sehen, auch wenn sie mal wegfahren. Da geben sie uns ’ne Kleinigkeit..., also sagen sie nichts vorher, gar nichts, aber dann nachher kommen sie meistens mit kleinen Geschenken. Und das finde ich auch gut. Zwar muss man auch was für diese Geschenke tun, aber wenn man was getan hat, kriegt man auch. Aber wenn die mitkriegen, wir waren böse, dann müssen wir uns erst anstrengen dafür, dass wir das kriegen.“*

Ich möchte nicht einen einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang herstellen zwischen der oben skizzierten Alltagstheorie über die Gefahren bedingungsloser Liebe der Mütter und den Umgangsformen der Erzieherinnen. Aber unter den gegebenen Umständen ist die Entwicklung einer solchen Haltung schon nahe liegend.

Das ist übrigens eine generelle Konsequenz aus diesen Gesprächen: Zunächst merkwürdige Gedanken, Interpretationen und Gefühle der Kinder erschienen – je öfter und länger ich mit ihnen gesprochen habe – immer nahe liegender, folgerichtiger und verständlicher. Etwas Verrücktes, völlig Unverständliches, Abwegiges oder Krankes habe ich nicht gehört.

Funktionalisierung von Beziehungen

Die Kinder und Jugendlichen binden sich an Menschen, nicht an Funktionsträger. Wenn sie Vertrauen entwickeln – aus ihrer Sicht: wenn sie Vertrauen noch einmal wagen, obwohl es so häufig schief gegangen ist –, dann vertrauen sie einzelnen Menschen, nicht „den Erziehern“. Und jeder Abbruch der Beziehung – der aus unserer Organisationslogik eine vernünftige Zuständigkeitsveränderung ist – wurde von den Kindern oft als erneuter Verlust beschrieben. Sabrina, deren Beschreibung ihrer Heimeinweisung ich oben zitiert habe, sieht den wieder-

holten Abbruch von Beziehungen als Strukturierungsmuster ihres Lebenslaufes: Verlust, neue Wurzeln schlagen und Beziehungen eingehen und schließlich den nächsten Verlust.

- Müssen wir – ja dürfen wir – den Kindern solche Brüche zumuten?
- Tun wir alles, was wir können, um Kontinuität aufrechtzuerhalten, wo sie von den Kindern gewünscht ist?
- Erreichen wir, dass auch bei einem Wechsel der Hilfeform dieselbe Mitarbeiterin die Betreuung – etwa in ambulanter Form – fortsetzen kann, wenn es dem Kindeswohl dient?

Aussonderungserfahrungen

Nicht nur Beziehungen verloren zu haben beschrieben viele Kinder, sondern auch ein Gefühl, es nicht geschafft zu haben, nicht genügt zu haben, zu frech gewesen zu sein oder sogar zu schlecht zu sein. Auch die, die sich sonst nicht gerade als die Stillen und Unsicheren inszenierten, beschrieben in langen Gesprächen oft das Gefühl, gescheitert zu sein – bei ihren Eltern, in Pflegefamilien oder in einem anderen Heim. Umgekehrt gab es auch wunderschöne Beispiele dafür, wie Jugendliche berichteten, was sie alles für einen Mist angestellt haben, wie die Frau Müller oder der Herr Meier trotzdem zu ihnen gehalten hat, sich nicht endgültig abgewandt hat und sie ausgehalten hat. Auch wenn vieles schief gelaufen war, empfanden sie dies als die – manchmal einzigen – Lichtblicke in ihrem Leben.

Durch die konstruktiven Wirkungen dieser Art von Treue können wir uns also ermutigt fühlen, schwierige, oft sinnlos erscheinende Krisenphasen auszuhalten. Sie haben wohl manchmal einen Sinn, den wir im Prozess selbst nicht erkennen können.

Zukunftshoffnungen und Zukunftsangst

Das erwartete Leben nach der Heimerziehung erschien sehr vielen Jugendlichen als ein unsicheres, risikoreiches Leben, in dem sie große Schwierigkeiten auf sich zukommen sahen.

Kaum einer hatte optimistische Erwartungen für die Zeit danach, schon gar nicht gab es das Gefühl, dann beginne die große Freiheit.

Micha sagt auf die Frage, wie es nach seinem Auszug aus dem Heim wohl gehen würde, kurz und bündig: „*Dann hab ich 's schwer*“, und auf die Frage, ob er dann nicht mehr Freiheit hätte: „*Ich mein, das sagen viele, 'Freiheit ist was Schönes'. Ich find Freiheit total bescheuert.*“ Der Interviewer fragt: „*Worin liegt das Problem?*“ Micha: „*Wenn ich viel Freiheit habe, gehe ich immer davon aus, ich bau viel Scheiße. Zum Beispiel in Grimmen, da hab ich ein Auto geknackt und geklaut, weil ich so viel Freiheit hatte.*“

„Die Zeit danach“ war ein schwieriges Thema. 17-Jährige reagierten erschreckt, wenn ich sie fragte, wann sie denn aus dem Heim ausziehen wollten, und machten mir klar, dass das ja noch in weiter Ferne liege. Es gab wenig Themen, bei denen mir die Jugendlichen so häufig signalisierten, dass sie hierüber nicht sprechen wollten, und die sie vergleichbar in Verlegenheit brachten. Ich hatte den Eindruck, dass ihre Kraft im günstigen Fall ausreichte, um mit den aktuellen Lebensproblemen einigermaßen zurechtzukommen. Ein Überhang für die Beschäftigung mit Zukunftsfragen war nicht vorhanden. Es gab in der Heimgruppe auch keine unerträglichen Lebensbedingungen, die sie mit der Entlassung abschütteln wollten. Im Gegenteil: Sie fürchteten den Verlust von wichtigen Leistungen des Heimes. Das kann man nicht einfach mit fehlender oder fehlgelaufener Selbstständigkeitserziehung erklären. Die Jugendlichen nahmen das Leben außerhalb des Heimes als sehr grundlegend unübersichtlich und bedrohlich wahr (Wolf 1996). Die Bedrohung bestand nicht primär in konkret zu benennenden Gefahren, sondern eher in Ohnmachtserwartungen, der Befürchtung, die Verhältnisse und sich selbst nicht kontrollieren zu können sowie den Verhältnissen ausgesetzt zu sein. In der untersuchten Heimgruppe fiel als Gemeinsamkeit auf, dass sich alle Jugendlichen – mit einer Ausnahme – die nötige Selbstkontrolle nicht zutrauten. Sich das Geld nicht einteilen zu können, keine Arbeit zu haben, an die falschen Freunde zu geraten oder in Einsamkeit zu versinken waren noch die konkretesten Bedenken, die geäußert wurden.

Ich habe keine überzeugende Erklärung für diese Zukunftsangst. Aber ich habe Phantasien darüber, wie Kostenreduzierungsstrategien hier die Sache erschweren können. Denn es ist sehr viel leichter, sich selbst abzulösen, als abgelöst zu werden. Denn dann klammert man sich wohl eher an.

Elternbild

Sabrina lobt ihre Erzieherinnen so: *„Die sind o.k. Die wissen, was sie wollen, und wollen wenigstens versuchen, dass wir (seufzt) nicht so werden wie unsere Eltern. Das finde ich gut.“*

So werden wie die Eltern ist die Chiffre für ein gescheitertes, misslungenes Leben. Die Erzieherinnen versuchen es zu verhindern. Ob sie erfolgreich sind, erscheint fraglich. Das Scheitern der Eltern – so wird an vielen Stellen deutlich – überschattet das Leben ihrer Kinder auch deshalb, weil diese davon überzeugt sind, dass diese Unfähigkeit vererbt wird.

Micha ist richtig verzweifelt, weil er glaubt, dass er es nie allein schaffen wird, sein Geld einzuteilen. Er erklärt sich das so: *„Das ist Vererbung meiner Mutter, sag ich mal. Ich mein so, ich glaub, das kann man gar nicht vererben, aber bei mir ist das halt so.“*

Er beschreibt weiter, wie seine Mutter immer wieder in Schulden gerät, und wenn die Erzieherinnen einmal nicht mehr da seien und ihm sein Geld einteilen, dann würde es ihm genauso gehen.

Andere Jugendliche sprachen sehr verächtlich über ihre Eltern, insbesondere über ihre Mütter. Das seien Asoziale, sagt Richard: *„Für mich sind die gestorben, die kenne ich gar nicht.“*

Jacob hat eine Alltagstheorie, deren zentraler Inhalt ist, dass seine Mutter keine Heimkinder mag. Deswegen sei sie auch mit seinem Vater nicht klargekommen, der war nämlich auch Heimkind. Sie habe auch immer am Heim rumgemeckert, dabei wäre er schon längst verhungert, wenn es das Heim nicht gäbe.

Verletzt durch die Erfahrungen mit ihren Eltern, enttäuscht darüber, dass sie das nicht haben, was in ihren Augen alle anderen haben, nämlich richtige Eltern, überschatten diese Verlet-

zung und Enttäuschung auch ihr Selbstbild. Denn in ihren Augen bleiben sie unentrinnbar verbunden mit ihren Eltern. Nur Richard hat eine Lösung gefunden. Für ihn sind sie tot – aber er könnte ihnen morgen auf der Straße begegnen.

Dies wirft wiederum Fragen an uns auf, etwa:

- Tun wir, was möglich ist, um die Konflikte zwischen Eltern und Kindern konstruktiv zu moderieren?
- Helfen wir mit, eine Versöhnung herzustellen, oder erleben wir die Eltern als Konkurrenten um die Zuwendung der Kinder – eine Zuwendung, die wir doch oft als unverzichtbaren und verdienten Lohn für unsere pädagogische Mühe beanspruchen?

Etwas Zweites macht dieses Beispiel deutlich: Auch in dem Lob der Kinder kann – in pädagogischer Deutung – eine harte Kritik deutlich werden. Sabrina findet die Erzieher o.k., weil sie wenigstens versuchen, dass die Kinder und Jugendlichen nicht so werden wie ihre Eltern. Ich leite daraus eine Kritik ab, weil diese Praxis die Chancen der Kinder verschlechtert, zurechtzukommen, und weil es sie zur verständnislosen Abgrenzung von ihren Eltern anhält.

Die angeführten Beispiele sind – ich will es noch einmal betonen – nicht repräsentativ für irgendetwas, weder für die Heimerziehung in der Bundesrepublik noch für die in Ostdeutschland. Mit der hier verwendeten qualitativen Methode sind repräsentative Ergebnisse überhaupt nicht möglich. Mein Eindruck ist allerdings, dass die hier skizzierten Fragen über das untersuchte Heim hinaus Bedeutung haben und Aspekte betreffen, die auch andernorts heikle Stellen sind. Was (bisher) eher misslungen ist und was ganz gut gelungen ist, muss so wieso in jedem Einzelfall analysiert werden. Ich hoffe, es ist plausibel geworden, dass man auf diese Weise relevante Fragen herausarbeiten kann.

Konsequenzen für Heimerzieherinnen und Heimerzieher

Durch solche (selbst-)forschenden Gespräche und Beobachtungen können wir unser Feld auf vermeidbare Leidensursachen hin abklopfen. Wir gewinnen praxisnahe, spezifische und kontrollierbare Ziele für eine Weiterentwicklung unserer Arbeit. Sie sind damit ein Instrument zur Selbstevaluation unserer Arbeit. Mir erscheint ein solches Vorgehen sinnvoller als die Erfolgskontrolle durch die Auflistung unerwünschter Merkmale und eine spätere Kontrolle ihrer Erreichung, wie ich sie am Anfang kritisiert habe.

Auf dem hier vorgeschlagenen Weg rücken Fragen in den Mittelpunkt wie: Welche Entwicklungschancen eröffnen oder verbauen die von uns arrangierten Lebensverhältnisse? Welche spezifischen Lernchancen benötigt dieses konkrete Kind mit seinen belastenden Lebenserfahrungen und seiner individuellen Art, diese zu verarbeiten? Was ist für dieses Kind die geeignete Hilfe zur Bewältigung seiner aktuellen Entwicklungsaufgaben (Mollenhauer & Uhlendorff 1992, 1995; Uhlendorff 1997)? Wir befinden uns damit im Kernbereich pädagogischen und sozialpädagogischen Denkens und können so die Beurteilung unserer Arbeit mit unseren spezifischen Kategorien vornehmen und benötigen keine Denkmuster, die aus der Autowerkstatt oder der medizinischen Behandlung ausgeliehen sind. Dass wir dabei zu trennscharfen Urteilen kommen können und uns nicht im Feld unverbindlicher guter Absichten bewegen, ist hoffentlich an den Beispielen deutlich geworden. Ich habe besonders den Aspekt der Selbstevaluation betont, weil es mir insbesondere darum ging, sozialpädagogische Wege zur Weiterentwicklung der Arbeit durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst zu finden. Man kann daraus auch eine Methode der Evaluation von außen machen. Aber den eigenen Umgang mit den Kindern, die Strukturen der Einrichtung, in der man arbeitet, und die zentralen Ziele der pädagogischen Arbeit selbst kritisch zu betrachten, zu verändern und – wenn es gut geht – die Erfahrung zu machen, dass es einem selbst gelungen ist, konstruktive Entwicklungen in Gang zu setzen, das erscheint mir besonders wünschenswert.

Damit kommen wir einem Wunsch der Kinder entgegen, der in sehr vielen Interviews deutlich wurde: Nämlich das Heim

nicht als einen Ort der Erziehung oder gar Umerziehung erleben zu müssen, sondern als einen möglichst normalen Lebensort, und die Erwachsenen dort nicht nur als Erzieherinnen und Erzieher zu erleben – eine häufig verwendete Chiffre hierfür war „die, die nur ihren Job machen“ –, sondern auch als richtige Menschen mit besonderen Kompetenzen.

Literatur

Almstedt, Matthias & Munkwitz, Barbara (1982). Ortsbestimmung der Heimerziehung. Geschichte, Bestandsaufnahme, Entwicklungstendenzen. Weinheim: Beltz.

Böhnisch, Lothar (1997). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.

Brinkgreve, Christien & Korzec, Michel (1977). Verhaltensmuster in der niederländischen Gesellschaft (1938-1977). Analyse und Interpretation der Ratgeber-Rubrik einer Illustrierten. In P. Gleichmann, J. Goudsblom & H. Korte (Hrsg.), Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie (S. 299-310). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Büchner, Peter (1983). Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945. In U. Preuss-Lausitz u.a. (Hrsg.), Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg (S. 196-212). Weinheim: Beltz.

du Bois-Reymond, Manuela, Büchner, Peter, Krüger, Heinz-Hermann, Ecarus, Jutta & Fuhs, Burkhard (1994). Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Elias, Norbert (1976). Über den Prozess der Zivilisation. Band 1 und 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Elias, Norbert (1984). Über die Zeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Elias, Norbert (1986). Wandlungen der Machtbalance zwischen den Geschlechtern. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3, 425-449.

Hinte, Wolfgang (1997). Jugendämter auf dem Prüfstand. Zentralblatt für Jugendrecht, 345-392.

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik (S. 11-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mollenhauer, Klaus & Uhlendorff, Uwe (1992). Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim: Juventa.

Mollenhauer, Klaus & Uhlendorff, Uwe (1995). Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim: Juventa.

Niederberger, Josef Martin & Bühler-Niederberger, Doris (1988). Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart: Erche.

Niemeyer, Christian (1993). Markus stört. Sozialpädagogische Kasuistik von Ausgrenzungsprozessen auf attributionstheoretischer Grundlage. In F. Peters (Hrsg.), Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung II (S. 37-76). Bielefeld: Böllert.

Nohl, Herman (1988). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (10. Auflage). Frankfurt am Main: Klostermann.

Planungsgruppe PETRA. Thureau, Holger & Völker, Uwe (1995).
Erziehungsstellen – Professionelle Erziehung in privaten Haushalten.
Eine Studie über die Leistungsmöglichkeiten der Erziehungsstellen
des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen.
Frankfurt am Main: IGfH.

Schubarth, Wilfried u. a. (1996).
Biografische Erfahrungen von Heimkindern in Familie, Schule
und Heim. Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts.
Unveröffentlichter Forschungsbericht der Technischen Universität
Dresden.

Uhlendorff, Uwe (1997).
Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-
hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung.
Weinheim: Juventa.

van Stolk, Bram & Wouters, Cas (1987).
Frauen im Zwiespalt. Beziehungsprobleme im Wohlfahrtsstaat.
Eine Modellstudie.
Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weiner, Bernard (1994).
Sünde versus Krankheit: Die Entstehung einer Theorie wahr-
genommener Verantwortlichkeit.
In F. Försterling & J. Stiensmeier-Pelster (Hrsg.), Attributions-
theorie (S. 1-26).
Göttingen: Hogrefe.

Wenzel, Hermann (1973).
Fürsorgeheime in pädagogischer Kritik.
Stuttgart: Klett.

Wolf, Klaus (1995).
Veränderungen der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien.
In K. Wolf (Hrsg.), Entwicklungen in der Heimerziehung (S. 12-64).
Münster: Votum.

Wolf, Klaus (1996). Unerträgliche Kinder: Produkte und Opfer unserer
Einfallsllosigkeit? Unsere Jugend 11, 455-471.

Wolf, Klaus (1998a). Unverschämte Kinder oder unprofessionelle
Betreuung? Jugendhilfe 4, 196-207.

Wolf, Klaus (1998b).
Sozialpädagogische Betreuung oder Behandlung? Kinder zwischen
Heimerziehung und Psychiatrie.
In Ch. Köttgen (Hrsg.), Wenn alle Stricke reißen. Kinder und Jugend-
liche zwischen Erziehung, Therapie und Strafe (S. 46-60).
Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Wolf, Klaus (1999).
Machtprozesse in der Heimerziehung.
Münster: Votum.

Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der Sicht der Kinder

Die Kinderdorffamilie als pädagogischer Lebensort

Wenn heute Kinder oder Jugendliche in ein SOS-Kinderdorf kommen, lernen sie eine differenzierte Jugendhilfeeinrichtung kennen, in der es eine Vielzahl stationärer, teilstationärer und ambulanter Angebote gibt. So kann es gut sein, dass sie zusammen mit externen Kindern den dorfeigenen Kindergarten besuchen, den heilpädagogischen Dienst in Anspruch nehmen, sich für eine Wohngruppe entscheiden oder eine Ausbildung in einem der Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte beginnen.

Mit einem breiten Spektrum an Angeboten (siehe Anmerkung), das je nach Kinderdorf unterschiedlich ausdifferenziert ist, wird zum einen auf die regionalen Bedarfslagen und zum anderen auf die Hilfe- und Erziehungsplanung im Einzelfall eingegangen. In jedem Betreuungssetting werden Leitkonzepte, wie Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung, umgesetzt; Maßnahmen zu einer pädagogisch fundierten Qualitätssicherung sind im Aufbau.

Eines der Betreuungssettings ist die Kinderdorffamilie, in der Kinder in der Regel mittel- oder langfristig stationär untergebracht werden. In Kinderdorffamilien leben überwiegend Kinder, die aus belasteten familiären und sozioökonomischen Verhältnissen kommen und sehr viel pädagogische Unterstützung und Förderung brauchen. Häufig werden Geschwistergruppen aufgenommen. Kinderdorffamilien verstehen sich als familienähnliche Betreuungsform mit fachlicher Basis. Sie ersetzen nicht die Herkunftsfamilie, sondern ergänzen sie. Wie Wohngemeinschaften, Kinderhäuser und Erziehungsstellen ge-

hören sie zu den Formen stationärer Unterbringung, die aus Kritik an der traditionellen Heimerziehung erwachsen sind.

In dem Setting Kinderdorffamilie arbeiten Erzieherinnen, die Kinderdorfmütter¹ und jeweils eine weitere pädagogische Fachkraft, Hand in Hand mit pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern². Aufgabenprofil und Arbeitsweisen in diesem pädagogischen System variieren je nachdem, was die Kinder brauchen und was im Hilfe- und Erziehungsplan im konkreten Fall gemeinsam entwickelt wurde. Die Kinderdorfmütter haben ihren Lebensmittelpunkt in der Kinderdorffamilie und sind im Besonderen für den Lebensalltag und die Erziehung der Kinder verantwortlich. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten mit ihnen zusammen, zum Beispiel in der Arbeit mit der Herkunftsfamilie, bei der Kooperation mit Jugendämtern oder bei der Erstellung der Dokumentationen im Rahmen der Erziehungsplanung. Sie führen zudem spezielle Fördermaßnahmen durch und sind zuständig für die Freizeit- und Feriengestaltung der Kinder. Die Kinderdorffamilie ist ein Betreuungssetting, das hohe Ansprüche an die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellt.

„Dass Heimerziehung mehr ist als ein Job“ (Andreas Mehringer)³, wissen die Kinderdorfmütter längst. Sie haben zum einen den pädagogischen Anspruch, „Familie“ zu leben, das heißt, Kinder und Erzieherinnen leben den Alltag zusammen, bewohnen gemeinsam ein Haus, teilen sich ihre Wohnräume so auf, wie sie möchten, und richten sie nach eigenem Geschmack ein, benutzen die gleichen Waschräume, schlafen Tür an Tür, kochen und essen zusammen. Sie entwickeln Alltagsrituale, Gewohnheiten und Vorlieben, zum Beispiel was ihre Essenszeiten und die Art ihrer Ernährung anbelangt. Kinder und Erzieherinnen erleben sich also in vielen alltäglichen Situationen, wenn sie

¹ Eingangsqualifikation für SOS-Kinderdorfmütter ist die abgeschlossene Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin. Angehende Kinderdorfmütter werden – sofern sie diese Qualifikation nicht mitbringen – in einer praxisnahen berufsbegleitenden Ausbildung zur staatlich anerkannten Jugend- und Heimerzieherin ausgebildet. Bis 1999 wurden Kinderdorfmütter unabhängig von ihrer Eingangsqualifikation an der vereinseigenen Berufsfachschule zur Fachkraft in der Heimerziehung für die Tätigkeit in einem SOS-Kinderdorf ausgebildet (Ruoff & Gollwitzer 1999).

² Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind in der Regel Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen.

³ Zitiert nach „Unsere Jugend“, 1996, Heft 3, Editorial.

fröhlich oder gut gelaunt, aber auch wenn sie müde sind, abge-spannt oder ängstlich. Und zum anderen erbringen die Kinderdormütter zielgerichtete pädagogische Leistungen, die sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausrichten. Der gemeinsame Alltag bietet ihnen dafür eine besondere Plattform, in der pädagogische Situationen nicht künstlich hergestellt werden müssen, sondern sich organisch ergeben. Die Herausforderung besteht darin, diese Situationen pädagogisch zu nutzen, wenn sie eintreten, ungeplant, spontan – und dies nicht nur dann zu können, wenn man voll konzentriert und präsent ist.

Die Betreuung und pädagogische Unterstützung der Kinder innerhalb und außerhalb des familienähnlichen Lebensortes gewährleisten vielfältige Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme. Durch die beziehungsintensive Form des Zusammen-seins von Kindern und Erzieherinnen in der Kinderdorffamilie können beispielsweise die Bindungsmuster der Kinder gut eingeschätzt und es kann entsprechend darauf eingegangen werden. In vielen miteinander erlebten Alltagssituationen entwickelt sich ein spezifisches Familien- und Erziehungsklima, das den Boden für pädagogische Aktionen bereitet. Die nicht in der Kinderdorffamilie lebenden pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter blicken mit mehr Abstand auf das Beziehungsgefüge und die Erziehungssituation in der Kinderdorffamilie. So kommt zur Innensicht der Erzieherinnen in den Familien eine weitere fachliche Sicht hinzu. Beide Perspektiven werden in Teamsitzungen zusammengetragen und reflektiert. Bei diesem Zusammenspiel der zwei pädagogischen Ebenen ist entscheidend, dass die Beteiligten sowohl die ihm innewohnende Dynamik als auch die Gesamtheit der pädagogischen Maßnahmen im Blick behalten.

Kinderdorffamilien orientieren sich in besonderem Maße an dem „Beziehungsideal der Fremderziehung“ (Bühler-Niederberger 1999, S. 333 ff.). Merkmale, wie Einmaligkeit und Implizitheit, die von hoher erzieherischer Qualität sind, unterscheiden Familien von Institutionen. Solche Merkmale kommen in Kinderdorffamilien zum Tragen, auch wenn sie sich oft nicht ohne weiteres mit den Ansprüchen nach Kontrolle und Verwaltbarkeit verbinden lassen, denen eine Institution der öffentlichen Erziehung zu genügen hat. Kinderdorffamilien

sind als Einrichtungen der Jugendhilfe in das rechtliche Regelwerk des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ebenso eingebunden wie in den institutionellen Rahmen des Verbundsystems Kinderdorf. In ihrem Kern aber sind die familienähnlichen Merkmale stark ausgeprägt: die Kinder leben mit den Kinderdormüttern zusammen, sie kümmern sich gemeinsam um den Haushalt, die Frauen sorgen für das physische und psychische Wohl der Kinder. Die Mitglieder dieser Lebensgemeinschaft sind nicht beliebig austauschbar, privates und berufliches Leben sind nicht strikt voneinander getrennt, Anlässe und Situationen für erzieherisches Handeln ergeben sich im gemeinsamen Alltag.

Über das Beziehungsideal der Fremderziehung wird oft so diskutiert, als stehe es im Widerspruch zu pädagogisch fundiertem Handeln. Im Folgenden soll ein kurzer Exkurs in die neuere Fachliteratur zeigen, dass pädagogisches Handeln im Kontext der Heimerziehung erst auf der Basis von Beziehungen und durch die Arbeit an und mit Beziehungen möglich wird. In der Literatur finden sich bislang jedoch wenig Aussagen darüber, wie Kinder ihre Lebenswelt im Kinderdorf konstruieren. Was sagen Kinder, wenn sie nach ihren Erfahrungen im Kinderdorf gefragt werden? Wie äußern sie sich über ihre Bezugspersonen in der Kinderdorffamilie? Darum wird es in einem weiteren Teil dieses Beitrages gehen.

Die Bedeutung von Beziehungen aus fachlicher Sicht

Menschen sind Beziehungswesen, sie leben, lieben, lernen und arbeiten in Beziehung zu anderen Menschen (Hantel-Quitmann 1996, S. 7 ff.). Beziehungen spielen nicht nur im familiären Raum eine wichtige Rolle. Auch die Beziehungen einzelner Familienmitglieder oder der Familie als Ganzes zu Einzelpersonen und Gruppen in ihrem Umfeld sind von Bedeutung für die individuelle Entwicklung. Entscheidend für das seelisch-körperliche Wohlbefinden und eine förderliche Entwicklung sind die Kontinuität und die Qualität dieser Beziehungen. Als Kriterien dafür gelten nach Hanselmann und Weber (1986, S. 23) unter anderem Verlässlichkeit, Verantwortlichkeit, Zugehörigkeit sowie eine Kontinuität der Umgebung beziehungsweise Vertrauen, Autonomie und Initiative.

In der psychologischen Fachdiskussion ist die Bedeutung von Familienbeziehungen⁴ respektive Eltern-Kind-Beziehungen unbestritten. Familiäre Beziehungen gelten als Grundlage und Bedingung für die Ausbildung der Persönlichkeit (Nienstedt & Westermann 1999; Oerter & Montada 1998). Sie prägen nicht nur den einzelnen Menschen, seine Eigenart und sein Selbstverständnis, sondern sie beeinflussen und gestalten auch seine Beziehungsfähigkeiten und die Art seines Umgangs mit anderen Menschen.

Kinder brauchen „stabile Beziehungsangebote und Verlässlichkeit im Umgang miteinander“ (Baur, Finkel, Hamberger & Kühn 1998, S. 572; Lösel & Bender 1999). Damit sind wichtige Bedingungen für den Aufbau einer sicheren Bindungsqualität genannt. Eine emotional sichere Bindung an verlässliche Bezugspersonen ist eine wesentliche Ressource für eine gesunde psychische Entwicklung und trägt dazu bei, dass Lebensprobleme bewältigt werden können (Spangler & Zimmermann 1999; Ziegenhain et al. 1998). Gelingt es nicht, im Laufe der frühen Kindheit eine solche Bindung aufzubauen, steigt das Risiko, dass sich längerfristig Verhaltensprobleme entwickeln (Brisch 1999). Neuerdings untersucht die Bindungsforschung, wie sich Bindungsmuster über die gesamte Lebensspanne hinweg entwickeln und wie familiäre Bindungsmuster über Generationen hinweg weitergegeben werden (ebd., S. 9 ff.). Bindungserfahrungen und Bindungsmuster können offenbar lebenslang negativ wie positiv beeinflusst werden, beispielsweise durch belastende Lebensereignisse beziehungsweise durch neue positive Beziehungserfahrungen. Eine Voraussetzung für den Aufbau korrigierender Bindungen ist die Kontinuität im Kontakt mit den Bindungspersonen (Heller-Hédervári 1998). Wiederholte, schwer wiegende Traumatisierungserfahrungen dagegen führen zu Schutz- und Abwehrmechanismen: „Macht das Kind wiederholt die Erfahrung, von seinen Bezugspersonen verlassen zu werden (...), so wird es möglicherweise das Vertrauen in die emotionale Verfügbarkeit der Erwachsenen verlieren

⁴ Der Familienbegriff im psychologischen Sinn bezieht sämtliche bedeutungsvollen und prägenden Beziehungen ein, in denen und mit denen ein Kind aufwächst (Hantel-Quitmann 1996, S. 9). Die neuere Erziehungs- und Sozialisationsforschung geht von einer systemischen Perspektive aus, die die „gegenseitige transaktionale Beeinflussung der Mitglieder eines Systems“ und dessen Einbettung in sozioökologische Umwelten berücksichtigt (Montada 1998, S. 33).

und das Risiko, überhaupt neue Bindungen aufzubauen, nicht mehr eingehen“ (ebd., S. 18).

Kinder und Jugendliche, die fremduntergebracht werden, bringen ihre Familie mit in die Einrichtung – durch ihre Persönlichkeit, durch ihre Art, mit anderen in Beziehung zu treten, durch ihr Familienbild und ihre Erwartungen an die Betreuungspersonen. Sehr viel Wissen über und Verständnis für das Beziehungsgefüge, aus dem das Kind kommt, sind also eine erste Voraussetzung, wenn pädagogisches Handeln im Heim gelingen soll. Nehmen die Fachkräfte seine einzigartige Biografie, Familiengeschichte und Familiendynamik nicht ausreichend zur Kenntnis und stellen ihr Handeln nicht darauf ein, kann sich ein Kind nicht angenommen und ernst genommen fühlen, und den pädagogischen Aktionen fehlt es an Basis und Substanz.

Zudem ist es ganz entscheidend, dass die Fachkräfte der Heimerziehung den Kindern und Jugendlichen authentische Bindungsangebote machen und dass sie wissen, wie sie den Verletzungen und der Trauer der Kinder begegnen können. Denn die emotionale Bindung an die Eltern bleibt ja auch nach der Herausnahme eines Kindes aus seiner Herkunftsfamilie und auch bei Kontaktabbruch erhalten und weiterhin wirksam (Heller-Hédervári 1998, S. 19). Die Trauer um den Verlust der vertrauten Bindungspersonen will gelebt werden. Dies ist eine notwendige und wichtige Voraussetzung dafür, um neue Bindungen eingehen zu können.

Heimgruppen bilden – wie andere soziale Gruppen auch – explizite und implizite Regeln und Muster aus, die für ihr Zusammen sein charakteristisch sind. Je familienähnlicher eine Gruppe strukturiert ist, desto mehr identifizieren sich die Kinder unserer Erfahrung nach mit dieser Gemeinschaft, desto loyaler verhalten sie sich ihr gegenüber und desto stärker akzeptieren sie Regeln als verbindlich für alle, die dazu gehören.

Kontinuierliche Interaktionen zwischen den Kindern untereinander und zwischen Kindern und Bezugspersonen in vielen alltäglichen Situationen sind die Basis dafür, dass sich ein gruppen- oder familienpezifisches Klima herausbildet. Ein solches Familienklima wird unter anderem durch die Art des Zusammenhalts zwischen den Beteiligten, den Grad an Offenheit, den

Umgang mit Konflikten und die bevorzugten Konfliktlösungsstrategien gekennzeichnet. Auch die Art und Weise der Aufgabenteilung, die Freizeitgestaltung und die vorherrschenden Wertorientierungen tragen zu einer bestimmten Atmosphäre in der Gruppe oder der Familie bei (Ratzke, Gebhardt & Zander 1996, S. 268).

Das Familienklima steht in engem Zusammenhang mit der Qualität der Beziehungen in der Familie und mit dem dort gepflegten Erziehungsstil. Förderlich ist ein offenes, auf wechselseitigem Verständnis und emotionaler Zuwendung beruhendes Klima, in dem Konflikte nicht weggedrängt, sondern angemessen geregelt werden, in dem Anregungen und neue Erfahrungen aktiv gesucht und begrüßt werden, in dem es feste, aber nicht überzogene Verhaltensregeln und klare Strukturen gibt (Lösel & Bender 1999). In einem solchen Klima kann ein partnerschaftlich-demokratischer Erziehungsstil wachsen, der die Fähigkeiten des Kindes fördert und seine individuelle Persönlichkeit respektiert (Hamann 1992). Die große Herausforderung für Erzieherinnen und Erzieher besteht darin, die Balance zwischen Emotionalität und Kontrolle zu wahren, nämlich den Kindern gegenüber eine hohe Wertschätzung zu zeigen, auf die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder einzugehen und zugleich alters- und situationsadäquate Grenzen zu setzen.

Pädagogisches Handeln im Kontext der Heimerziehung kann also nicht umhin, sich mit den Themen Beziehung und Bindung auseinanderzusetzen. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt das Forschungsprojekt Jule (Baur, Finkel, Hamberger & Kühn 1998), in dem Interviewaussagen von Jugendlichen ausgewertet wurden, die Erfahrungen mit stationärer Fremdunterbringung gemacht hatten. Als zentrale Aspekte förderlichen pädagogischen Handelns werden unter anderem genannt: tragfähige Beziehungen aufbauen, Normalität in der Gruppe ermöglichen, Anregungen bieten, gemeinsam den Alltag gestalten und leben, Verletzungen erkennen und anerkennen, Verständnis entgegenbringen und Eigenkräfte stärken (ebd., S. 569 ff.).

Und noch eine Beziehungsebene gilt es zu berücksichtigen. Systemische Ansätze in der Heimerziehung weisen seit längerem auf die Bedeutung des komplexen Beziehungsgeflechtes zwischen allen an der Unterbringung und an der Betreuung

des Kindes beteiligten Personen und Institutionen hin (Brunner 1999). Besonderes Augenmerk wird auf die Situation des Kindes gelegt, das Teil seiner Herkunftsfamilie bleiben und sich zugleich – zumindest temporär – in eine außerfamiliäre Erziehungs- und Lebensgemeinschaft integrieren soll. Aus Herkunftsfamilie und Pflegefamilie entsteht also ein neues Gesamtsystem, dessen Dynamik und Komplexität eine weitere Herausforderung für die Pädagogik der Heimerziehung darstellt.

Die Heimerziehung kann aus einem familienähnlichen Setting viele Vorteile ziehen. Die beziehungsintensive Form der Pädagogik bietet spezifische Möglichkeiten der Einflussnahme. Sie trägt darüber hinaus einem Erziehungsbegriff Rechnung, der Erziehen als interaktives Geschehen begreift, an dem der zu Erziehende Teil hat und für das er gewonnen werden muss (Rotthaus 1999). Sie hat allerdings auch mit den Nachteilen dieses Settings zu rechnen. Je intimer das Beziehungssystem, desto eher entstehen bewusste und unbewusste Wünsche, Ängste, Übertragungen und Abwehrmechanismen. Fachkräfte in familienähnlichen Betreuungsformen brauchen die Fähigkeit, den eigenen Anteil an den Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen erkennen und die Beziehungsdynamik reflektieren zu können.

Kinderdorfamilien aus der Sicht der Kinder

Im Rahmen der Erarbeitung von Qualitätsstandards für die deutschen SOS-Kinderdörfer, insbesondere die Kinderdorfamilien, haben wir 1997 und 1998 Gespräche mit Betroffenen geführt: mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in verschiedenen Kinderdörfern, mit Wissenschaftlern aus den Bereichen Familienforschung und Heimerziehung und mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die derzeit in einem SOS-Kinderdorf leben beziehungsweise ihre Kindheit und Jugend in einem SOS-Kinderdorf verbracht haben⁵.

⁵ Wir haben mit sechs Kindern beziehungsweise Jugendlichen und zehn Erwachsenen gesprochen, die in einem SOS-Kinderdorf leben beziehungsweise gelebt haben. Die Auswahl der Gesprächsauszüge für diesen Beitrag haben wir nach inhaltlichen Gesichtspunkten durchgeführt, wobei wir typische Äußerungen sinngemäß wiedergegeben haben. Alle Namen wurden selbstverständlich geändert. Da es sich weder bei der Auswahl der Personen noch der Aussagen um eine Zufallsstichprobe handelt, kann die Darstellung keinen Anspruch auf Repräsentativität, Vollständigkeit und Vergleichbarkeit erheben.

Zu den Sichtweisen der Kinder, die in einer Kinderdorffamilie aufwachsen, gibt es bislang noch nicht viele Untersuchungen. Wie setzen sich Kinder zu dem komplexen Setting im Kinderdorf in Beziehung, welche Bedeutungen geben sie ihren Erfahrungen dort, welchen Sinn und welche Orientierungsmöglichkeiten leiten sie daraus ab? Wir verstehen die Auswertung unserer Gespräche als erste Annäherung an derartige Fragestellungen⁶ und haben versucht, aus den Antworten Aspekte herauszufiltern, die Aufschluss darüber geben können, wie Kinder ihre Lebenswelt in einem Kinderdorf konstruieren.

Auffallend ist, dass die meisten der befragten Kinder – und das gilt sowohl für diejenigen, die derzeit im Kinderdorf leben, als auch für die ehemaligen Kinderdorfkinder – die Normalität ihres Lebens im Kinderdorf betonen. Sie legen großen Wert darauf, Kinderdorffamilien mit ihrem Bild von Familien zu vergleichen und die aus ihrer Sicht familiäre Normalität des Alltagslebens im Kinderdorf in den Vordergrund zu rücken. Was die Kinder wollen, sind emotionale Nähe und sicherer Halt, vertrauensvolle und lebensbejahende Bezugspersonen, eine kontaktfreudige Lebensgemeinschaft und ein intaktes Umfeld. Diese Merkmale des Geborgenseins stellen sie in ihren Antworten heraus. Merkmale, die die Struktur oder den Erziehungsauftrag der Kinderdorffamilie berühren, spielen eine eher untergeordnete Rolle.

Dennoch sehen die Kinder sehr wohl, inwiefern sich ihre Lebenssituation von der ihrer Altersgenossen unterscheidet, auch wenn sie versuchen, die Unterschiede eher zu nivellieren. Sie wissen, dass sie im Rahmen von Hilfen zur Erziehung beziehungsweise auf Antrag des zuständigen Jugendamtes fremduntergebracht sind, und sie ringen mit dem Problem, zwischen Herkunftsfamilie und Kinderdorffamilie zu stehen. Sie nehmen wahr, dass Kinderdorffamilien nicht nur familiären, sondern auch institutionellen Regelungen unterworfen sind, dass es also neben der Familiennormalität, die sie sich wünschen, noch eine andere Normalität gibt, nämlich die einer Einrichtung der Jugendhilfe.

⁶ Das Sozialpädagogische Institut im SOS-Kinderdorf e.V. plant zusammen mit der Fachhochschule Neubrandenburg (Dr. Simone Kreher, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit) eine Pilotstudie zu den lebensgeschichtlichen Erfahrungen Erwachsener, die in einer Kinderdorffamilie aufgewachsen sind.

Ihr Familienbild orientiert sich dabei zum einen an den in ihrem Umfeld gängigen Vorstellungen darüber, was eine Familie ausmacht. Zum anderen gehen in dieses Bild Vorstellungen und Bedürfnisse ein, die erst aus den lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Kinder heraus verstanden werden können. Kinderdorfkinder haben eine gewaltige Anpassungsleistung zu vollbringen. Sie müssen sich in Beziehung setzen zu der Normalität, wie sie eine Einrichtung der Jugendhilfe vorgibt, und zu der Normalität, die in einer Kinderdorffamilie gelebt wird und dem Wunsch der Kinder nach Geborgenheit entgegenkommt. Und sie müssen dies alles in Einklang bringen mit den Erfahrungen, die sie in ihren Herkunftsfamilien gemacht haben und die oft in krassem Widerspruch zu ihrem Wunschbild von Familie stehen.

In den Gesprächen mit den Kindern wurde dieses Spannungsfeld sehr deutlich. Viele Antworten oszillieren zwischen der Sehnsucht nach einem normalen, das heißt stabilen und liebevollen Familienleben und dem Wissen um die vielschichtige Realität im Kinderdorf.

Aspekte familiärer Normalität

Normalität heißt für die Kinder zu allererst, dass sie und ihre Bezugspersonen zusammen leben und dass diese Lebensgemeinschaft verlässlich und von gegenseitigem Vertrauen geprägt ist. Eine Lebensgemeinschaft sehen viele Kinder erst dann wirklich gegeben, wenn der Arbeitsplatz auch der Lebensort der Bezugsperson ist. Ihr Verhältnis zu der Kinderdorfmutter beschreiben sie deutlich anders als das zu den pädagogischen Mitarbeitern (siehe Seite 54). In etlichen Äußerungen wird deutlich, dass die Kinderdorfmutter nicht als Mitarbeiterin wie jede andere gesehen wird. Die Kinder scheinen zu befürchten, dass die Kinderdorfmutter, würde sie einfach nur ihren Job machen, sich nicht so intensiv auf sie einlassen und nicht zu ihnen stehen würde, wenn es darauf ankommt.

„Die Kinderdorfmutter sollte eine souveräne Person sein, die Struktur und Geborgenheit vermittelt. Sie sollte auf alle Probleme eingehen und für das Emotionale zuständig sein. Sie sollte ihre Arbeit nicht nur als Arbeit sehen. Wenn eine das als Arbeitsplatz sieht, macht sie es sich etwas einfach; sie versucht dann, die Prob-

leme auf andere (Mitarbeiter)⁷ abzuschieben und nicht selbst zu lösen.“ Karl, 32 Jahre, lebte 16 Jahre im Kinderdorf. Er kam mit sechs Jahren gemeinsam mit drei leiblichen Geschwistern in eine Kinderdorffamilie. Der Vater war früh verstorben. Die Mutter, psychisch krank, verstarb im Laufe von Karls Kinderdorfzeit.

Die Kinder wünschen sich eine Bezugsperson, die sie so annimmt, wie sie sind, und fest zu ihnen steht. Sie akzeptieren diese dann, wenn sie sich ihnen gegenüber so gibt und verhält, wie es ihrer Vorstellung nach eine richtige Mutter auch tun würde. Dass die Kinderdorfmütter nicht ihre leiblichen Mütter sind, ist den Kindern dabei sehr wohl bewusst, verliert aber offenbar an Bedeutung, wenn sie sich sicher, geborgen und verstanden fühlen können.

„Meine Kinderdorfmutter benimmt sich wie eine richtige Mutter, das ist gut. Zu ihr hab ich volles Vertrauen; sie ist nett und oft lustig.“ Paul, 15 Jahre, kam mit fünf Jahren ins Kinderdorf aus einer Familie mit sieben Kindern. Die Eltern leben getrennt; der Vater hat eine neue Partnerin, mit der er wiederum Kinder hat. Paul und vier weitere Geschwister leben in einer Kinderdorffamilie zusammen, die zwei ältesten Geschwister sind schon lange selbstständig.

„Mit zwölf sagt man nicht mehr Mutter zu einer Pflegemutter, aber für mich war es immer wichtig, dass ich mich angenommen fühlen konnte, meine Kinderdorfmutter hat mich verstanden; es war einfach o.k., da zu sein.“ Thomas, 28 Jahre, lebte zwischen seinem 12. und 18. Lebensjahr im Kinderdorf. Die Mutter verstarb, als er zwölf Jahre alt war, der Vater ist unbekannt.

Ein lebendiger Alltag gehört für die Kinder ebenfalls zu einem richtigen Familienleben: Familien streiten sich, aber sie halten auch zusammen, wenn es darauf ankommt. Sofern die Kinder eine gewisse Zeit in der Kinderdorffamilie verbracht haben, wächst offenbar ihr Zugehörigkeitsgefühl, sie sprechen von „wir“ und „uns“. Es scheint sich eine eigene Familienidentität auszubilden.

„Man fühlt sich wie in einer richtigen Familie. Wir halten alle zusammen. Streit gehört auch dazu, aber das ist o.k. Es ist eben

⁷ In Klammern gesetzte Einfügungen in den Äußerungen der Kinder sind Anmerkungen der Verfasser.

nie langweilig. Es gab mal eine Kinderdorfmutter im Dorf, die eine eigene Tochter hatte. Da gab es viele Probleme und Ungerechtigkeiten. Das eigene Kind wurde bevorzugt. Die Kinder hauten dann ab. Die Kinderdorfmutter ging weg, und es kam eine neue (Kinderdorfmutter).“ Paul, 15 Jahre.

„Die Kinderdorffamilie war wie eine Familie, eigentlich nicht wie eine Ersatzfamilie. Uns ging es oft besser als anderen. Wir waren stolz darauf, im Kinderdorf zu leben. Viele Leute kannten das Kinderdorf gar nicht, und wir mussten sie aufklären, dass das nicht so wie in einem Heim ist. Wir hatten gar kein Bewusstsein, dass das Fremderziehung ist.“ Karl, 32 Jahre.

Sozialkontakte sind den Kindern sehr wichtig. Es scheint für sie ein weiteres Zeichen normalen Familienlebens zu sein, dass alle gemeinsam etwas unternehmen, sei es im Kinderdorf oder außerhalb. Die Integration in den Bekannten- und Freundeskreis der Kinderdorfmutter, also das Fehlen einer Trennlinie zwischen den privaten Kontakten der Kinderdorfmutter und denen der Kinderdorffamilie, eröffnet den Kindern ein erweitertes Netz an Beziehungen und Unterstützungsmöglichkeiten.

„Es ist gut, dass unsere Kinderdorfmutter viel mit uns unternimmt. Wir haben auch sehr viel Kontakte nach außen und bringen unsere Freunde mit. Wir haben ein offenes Haus.“ Stefan, 17 Jahre, stammt aus einer Familie mit fünf Kindern, die heute alle in der gleichen Kinderdorffamilie leben. Eines seiner Geschwister ist ein Halbbruder.

„Wichtig ist schon, wie die anderen reagieren. Ich hatte in meiner Kinderdorfzeit keine Probleme, und auch von Schulkollegen oder Freunden kam da nichts Negatives. Gut war für mich auch, dass wir viel Kontakt nach außen hatten und auch viel gemeinsam im Kinderdorf gemacht haben. Meine Kinderdorfmutter hatte selbst auch viele Kontakte nach außen (...), da kamen auch viele Besucher ins Haus, und wir waren auch bei Freundinnen (der Kinderdorfmutter) manchmal dabei.“ Klaus, 25 Jahre, lebte 16 Jahre im Kinderdorf. Er kam als einzelnes Kind zu einer sechsköpfigen Geschwistergruppe hinzu. In den ersten drei Lebensjahren wechselte er zwischen der Mutter, einem Säuglingsheim und einer Pflegefamilie hin und her. Die Eltern hatten sich kurz nach seiner Geburt scheiden lassen.

Familiäre Normalität in der Sicht der Kinder entsteht offenbar auch darüber, dass Kinderdorffamilien – wie andere Familien auch – nicht alle über einen Kamm zu scheren sind, sondern dass zwischen ihnen Unterschiede bestehen. Dass in den Kinderdorffamilien der Alltag unterschiedlich gestaltet wird und die Kinderdormütter ihre persönlichen Vorstellungen einbringen, zum Beispiel was den Umgang mit Geld anbelangt, begreifen die Kinder als familiäre Eigenart, über die sie sich vergleichen und abgrenzen können.

„Gut war, dass wir immer mit denselben bestimmten Personen zusammen waren. Schwierig war manchmal, dass unsere Kinderdormütter uns immer die Kleidung ausgesucht hat; alle anderen hatten Markenkleidung, wir aber nicht. Unsere Kinderdormütter war eben eine sparsame Version, andere Kinderdormütter machten das großzügiger. Aber man kann sich seine Familie doch nie aussuchen. Für uns war das immer o.k., dass es in den Familien Unterschiede gab.“ Karl, 32 Jahre.

Ein wichtiger Unterschied zu anderen Familien liegt für die Kinder auf der Hand: Es gibt keine Kinderdormütter, und in den wenigsten Kinderdorffamilien leben Ehepaare mit den Kindern zusammen. In diesem Punkt weichen Kinderdorffamilien von dem immer noch gängigen idealtypischen Familienbild ab – wie im Übrigen eine große und weiter anwachsende Anzahl von Familien. Etliche Kinder gehen von der klassischen Rollenaufteilung aus und schreiben dem fehlenden Vater Durchsetzungskraft und eine starke Hand zu.

„Wenn es Ehepaare gäbe, gäbe es eventuell eine Chance, mehr zu erreichen. Aber eigentlich kann ich mir das nicht vorstellen. Die meisten Kinderdormütter haben keinen Partner. Manchmal wäre es gut, wenn ein Mann da wäre, damit er sich bei den Jungs durchsetzen kann.“ Paul, 15 Jahre.

„Es fehlt ab und zu jemand, der ein starkes Glied in der Familie ist, jemand, der mal auf den Tisch haut. Warum gibt es eigentlich keine Kinderdormütter? Ich würde das gerne mal später selber machen.“ Peter, 17 Jahre, lebt seit 13 Jahren in einem SOS-Kinderdorf. Er ist Einzelkind und kam in eine Kinderdorffamilie, in der bereits fünf Jungen aus zwei verschiedenen Herkunftsfamilien lebten.

Zwischen zwei Familien

Kinderdorfkinder pendeln – manchmal im Wortsinn, manchmal im übertragenen Sinn – zwischen ihrer Herkunftsfamilie und ihrem Lebensort im Kinderdorf. Reale Kontakte zu den Eltern, aber auch die Gedanken und Erinnerungen an sie stellen die Normalität des Familienlebens in der Kinderdorffamilie deutlich infrage. Sind im nahen Umfeld Kinder, die rückgeführt werden, so lässt sich das Thema endgültig nicht mehr wegschieben. Den Kindern wird dadurch vor Augen geführt, dass sie eben nicht in ihrer eigenen Familie leben, so sehr sie auch versuchen, die Kinderdorffamilie als solche zu begreifen und sie sich zu Eigen zu machen. Manchen wird klar, dass ihr Wunsch nach einem stabilen und liebevollen Umfeld außerhalb der Herkunftsfamilie sie letztlich sogar noch ein Stück weiter von ihren leiblichen Eltern entfernt. Was das Thema Herkunftsfamilie anbelangt, sind die Äußerungen der Kinder, die langfristig in einer Kinderdorffamilie leben beziehungsweise gelebt haben, erstaunlich homogen. Ihren Äußerungen merkt man an, wie verletzlich sie in diesem Punkt sind, obwohl sie sich alle Mühe geben, dies nicht zu zeigen.

„Ich finde, dass der Kontakt zu den Familienangehörigen individuell gestaltet sein sollte. Und es wäre gut, wenn der Kontakt (zu den Eltern) erhalten bliebe. Es gibt aber manchmal Situationen bei Elternkontakten im Kinderdorf, die schwierig sind. Oft ist es den leiblichen Eltern peinlich, und manche Kinder mussten auch wieder (zu ihren Eltern) zurück. Das sehen natürlich die anderen (Kinder); das löst manchmal Angst aus, aber auch manchmal den Wunsch, selber wieder zurückzukönnen.“

„Mein Vater ist eigentlich o.k. Ich sehe ihn so zwei oder dreimal im Jahr. Er ist froh, dass die Kinder im Kinderdorf sind. Er hat halt eine neue Familie, und das ist auch gut so. Dort leben will ich da nicht mehr. Ich bin jetzt zehn Jahre im Kinderdorf, und meine Mutter hat mich erst ein einziges Mal besucht. Sie redet immer nur von sich. Eigentlich gehts ihr nicht gut, aber sie soll bleiben, wo der Pfeffer wächst.“ Paul, 15 Jahre.

„In meinen 16 Jahren im Kinderdorf gab es nur zweimal einen Besuch von meinem Vater, und auch meine Mutter kam nur ein- oder zweimal. Ich bin auch heute nicht scharf darauf, meine Eltern zu sehen.“ Klaus, 25 Jahre.

„Meine Mutter kommt ab und zu ins Kinderdorf. Ich war bei Gesprächen nie dabei; vieles läuft eigentlich über das Jugendamt. Zu den Gesprächen habe ich auch keine Lust. Von meiner Mutter habe ich mich total abgekoppelt.“ Hans, 15 Jahre, kam mit drei Jahren in eine Kinderdorffamilie. Sein Vater ist unbekannt. Die älteren zwei Geschwister wurden als Kinder in Jugendhilfeeinrichtungen untergebracht; zu ihnen besteht kein Kontakt. Hans lebt mit drei Kindern aus zwei anderen Herkunftsfamilien in einer Kinderdorffamilie.

Das pädagogische Setting: Aspekte institutioneller Normalität

In den Antworten der Kinder wird deutlich, dass sich die andere, die institutionelle Normalität im Kinderdorf nicht ausgrenzen lässt. Im Spannungsfeld zwischen Familie und öffentlicher Erziehung versuchen die Kinder, sich das Bild eines normalen Familienlebens zu erhalten und zugleich die Besonderheiten und Schwierigkeiten des Lebens in einer Jugendhilfeeinrichtung biografisch zu verarbeiten.

Die institutionelle Normalität der Kinderdorffamilie wird manifest in dem pädagogischen System, also im fachlichen Austausch und Zusammenspiel zwischen Kinderdorfmutter und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die Kinder trennen klar zwischen der Kinderdorfmutter und den pädagogischen Mitarbeitern und haben konkrete Vorstellungen darüber, welche Rollen die eine und welche die anderen einnehmen sollen. Während sie – wie bereits ausgeführt – von der Kinderdorfmutter eine verlässliche und intensive Beziehung erwarten, sollen die Mitarbeiter, die nicht mit ihnen zusammenleben, eher eine externe Beratungsrolle einnehmen und praktische Hilfen bei schulischen oder anderen Problemen geben. Indem sie den Innenraum des Beziehungsgefüges Kinderdorffamilie durch Rollenzuschreibung deutlich markieren, bestehen die Kinder einmal mehr auf familiärer Normalität – auch im Rahmen öffentlicher Erziehung.

„Die pädagogischen Mitarbeiter (PM) sind hier schon wichtig. Mit ihnen kann ich über alles reden, auch über Konflikte, schulische und berufliche Angelegenheiten, sie schreien nicht herum, und sie behandeln unsere Gespräche vertraulich. Außerdem kann ich mit ihnen viel Sport machen. Die PMs sind o.k., aber

sie haben eigene Familien und gehen wie zur Arbeit ins Kinderdorf.“ Peter, 17 Jahre.

Manche Kinder entwickeln ein feines Gespür dafür, dass sich insbesondere in der Person der Kinderdorfmutter die vielschichtigen Realitäten treffen. Vor allem ältere Kinder wissen darum, dass auch die Kinderdorfmütter im Rahmen der Jugendhilfe agieren und einen Erziehungsauftrag zu erfüllen haben. Sie erkennen sehr wohl, dass in den Kinderdorffamilien geplant und überlegt erzogen wird, und sie machen sich ihre Gedanken über das Erziehungsverhalten ihrer Kinderdorfmütter und über deren Belastbarkeit. Dabei ist für sie oft nicht einfach einzuschätzen, ob sich ein Verhalten aus der Persönlichkeit der Kinderdorfmutter oder aus den Vorgaben des Erziehungsplanes erklären lässt. Manche Kinder meinen auch, dass eine Person alleine diese Art des Zusammenlebens kaum bewältigen kann. Ihrer Ansicht nach brauchen Kinderdorfmütter Kolleginnen und Kollegen, mit denen sie ihren Auftrag reflektieren können und von denen sie entlastet werden.

„In einer idealen Kinderdorffamilie gibt es ein klares Erziehungsverhalten. Klare Regeln und auch Sanktionen nach Fehlverhalten sind nötig, aber kein Geschrei oder so etwas. Eine wichtige Grundhaltung der Erzieher muss Verständnis sein. Die Kinderdorfmutter sollte in der Familie leben und feste Bezugsperson für die Kinder sein. Sie braucht natürlich auch Ansprechpartner und ab und zu Entlastung. Sofern ein Partner der Kinderdorfmutter vorhanden ist, sollte er ebenfalls ein verlässlicher Beziehungspartner sein.“ Karl, 32 Jahre.

„Die Kinderdorfmütter sollten im Durchschnitt jünger sein und nicht alles so eng sehen. Mit meinen 17 Jahren will die Kinderdorfmutter nicht, dass ich eine Freundin habe, auf der anderen Seite ist sie sehr leistungsorientiert. Mit 17 habe ich immer noch keinen eigenen Haustürschlüssel; wenn ich alleine weggehe, bleibt die Kinderdorfmutter auf und wartet auf mich. Wenn sie früher schlafen gehen will, dann kann ich abends nicht weggehen. Es wäre besser, wenn sie denjenigen, denen sie vertrauen kann, auch wirklich vertrauen würde.“ Peter, 17 Jahre.

Das Bild der familiären Normalität kann auch dadurch getrübt werden, dass Kinder in die Kinderdorffamilie aufgenommen

werden, die durch ihr auffälliges Verhalten das Alltagsleben nachhaltig durcheinander bringen und die Aufmerksamkeit der Kinderdormutter über Gebühr beanspruchen. Eine professionelle Begutachtung des Verhaltens der Kinder, beispielsweise durch Testverfahren, macht den Kindern die institutionelle Normalität bewusst. Die Kinder verwehren sich gegen diesen Profiblick, sie fühlen sich kategorisiert und nicht mehr als Familienmitglieder behandelt. Kinder, die in besonders schwierige Konstellationen hineinkommen, scheinen mit einem distanzierteren Blick auf ihre Kinderdorffamilie zu schauen.

„Die Kinderdormütter sollten nicht so an den Problemfällen festhalten; manchmal wäre es besser, wenn ein Problemfall in eine andere Familie gegeben würde oder in eine andere Einrichtung.“ Peter, 17 Jahre.

„Manche Kinderdormütter versuchen auch, alles auf bestimmte getestete Schäden der Kinder zu schieben. Es wäre aber besser, die Kinderdormütter würden auf die Kinder eingehen und ihnen auch den Freiraum lassen, dass sie mal Quatsch machen dürfen.“ Klaus, 25 Jahre.

Dimensionen von Normalität – Struktur und Geborgenheit

Mit Struktur und Geborgenheit sind zwei wichtige Dimensionen familienähnlicher Betreuungsformen genannt. Diese gestalten einen kindorientierten pädagogischen Lebensort, der von fachlich begründeten Strukturen und Rahmenvorgaben getragen wird und in dem pädagogisch fundiert ein gemeinsamer Alltag hergestellt und gelebt wird. Dieses komplexe Setting bietet den Kindern beides: das Erleben von Struktur (Sicherheit, Halt, Anforderung, Anleitung) und Geborgenheit (Angenommensein, Zusammenhalt, Wertschätzung).

Bezogen auf den erzieherischen Alltag – ob in einer Familie oder in einem familienähnlichen Setting –, weisen die beiden Dimensionen auf eine alte pädagogische Leitidee hin: Ohne Strukturen vorzugeben, ist erzieherisches Handeln nicht denkbar, und erzieherisches Handeln wird nicht angenommen ohne das Erleben von Geborgenheit. Die wesentlichen Merkmale

familienähnlicher Betreuung liefern die Basis dafür, dass aus Beziehung und Bindung das Gefühl des Geborgenseins ebenso entstehen kann wie die Akzeptanz pädagogischen Handelns.

Die Kinder jedenfalls wollen und brauchen beides. In ihren Herkunftsfamilien haben sie oft weder Geborgenheit erlebt, noch sich an Strukturen orientieren können. Ihre Eltern haben meist große Schwierigkeiten, die Kinder emotional und materiell ausreichend zu versorgen, ihnen Halt zu geben, eindeutig und angemessen auf sie zu reagieren.

Familienähnliche Betreuungsformen stellen hohe Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Sie sind es, die den Widerspruch zwischen institutioneller und familiärer Normalität aushalten und austarieren, die den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden und die pädagogischen Richtlinien nicht vernachlässigen, die Strukturen herstellen und Geborgenheit bieten, die sich professionell und fachlich angemessen verhalten und dennoch als persönliche Bezugsperson greifbar und ansprechbar bleiben.

Pädagogische Fachkräfte handeln, indem sie mit den Kindern und Jugendlichen kommunizieren und interagieren. Damit kommt einmal mehr die Beziehungsebene ins Spiel. Ohne die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich zuzuwenden und einzulassen, ist eine authentische und sozial angemessene Kommunikation kaum denkbar. Beziehungen, wie sie sich in Alltagssituationen natürlich ergeben, sind der Katalysator und das Medium erzieherischen Handelns.

Pädagogisches Handeln gewinnt dann Qualität, wenn die Leitprinzipien Struktur und Geborgenheit gleichermaßen berücksichtigt werden. Diese Selbstverständlichkeit müsste im Grunde gar nicht extra betont werden, würden die Professionalisierungs- und Qualitätssicherungsdebatten nicht genau diese Einheit infrage stellen. Wir jedenfalls sind der Meinung, dass in der Heimerziehung nach wie vor die Fähigkeit gefragt ist, mit den Kindern in Beziehung zu treten und ihnen ganzheitlich zu begegnen.

Anmerkung

Die SOS-Kinderdörfer bieten Tagesgruppen, Tagespflegegruppen, Kindertagesstätten, Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte, Kinderdorffamilien, Kinder- und Jugendhäuser, Wohngruppen, offene Treffpunkte und ambulante Hilfen (wie betreutes Wohnen) an.

Literatur

- Baur, Dieter, Finkel, Margarete, Hamberger, Matthias & Kühn, Axel D. (1998).
Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen (Forschungsprojekt Jule; Projektleitung Hans Thiersch).
Herausgegeben vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.
Stuttgart: Kohlhammer.
- Brisch, Karl Heinz (1999).
Familiäre Bindungen. Die transgenerationale Weitergabe familiären Bindungsverhaltens.
psychosozial 11, 7-30.
- Brunner, Ewald Johannes (1999). Systemische Perspektiven in der Heimerziehung.
In H. Colla, T. Gabriel, S. Millham, S. Müller-Teusler & M. Winkler (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S. 953-959).
Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Bühler-Niederberger, Doris (1999).
Familien-Ideologie und Konstruktion von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung.
In H. Colla, T. Gabriel, S. Millham, S. Müller-Teusler & M. Winkler (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S. 333-339).
Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Hamann, Bruno (1992).
Zeitgeschichtliche Tendenzen gesellschaftlicher Entwicklung als Herausforderung einer familienorientierten Erziehung.
In K. A. Schneewind & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), Wandel der Familie (S. 57-73).
Göttingen: Hogrefe.
- Hanselmann, Paul G. & Weber, Benedikt (1986).
Kinder in fremder Erziehung. Heime, Pflegefamilien, Alternativen – ein Kompass für die Praxis.
Weinheim: Beltz.

Hantel-Quitmann, Wolfgang (1996).

Beziehungsweise Familie: Arbeits- und Lesebuch Familienpsychologie und Familientherapie. Band 2 Grundlagen. Freiburg: Lambertus.

Hédervári-Heller, Evà (1998).

Implikationen der Bindungsforschung in Bezug auf die stationäre Fremdunterbringung von Kleinkindern. Landesamt für Versorgung und Soziales, Sachsen Anhalt (Hrsg.), Dokumentation zur Fachtagung „Chancen fremduntergebrachter Kinder“ vom 21. bis 23. September 1998 in Halle (S. 11-19). Eigenverlag.

Lösel, Friedrich & Bender, Doris (1999).

Von generellen Schutzfaktoren zu differenziellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 37-58). Basel: Ernst Reinhardt.

Montada, Leo (1998).

Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 1-83). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Nienstedt, Monika & Westermann, Arnim (1999).

Die Chancen von Kindern in Ersatzfamilien. In H. Colla, T. Gabriel, S. Millham, S. Müller-Teusler & M. Winkler (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S. 791-798). Neuwied: Hermann Luchterhand.

Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.).

Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Ratzke, Kathrin, Gebhardt, Sabine & Zander, Britta (1996).

Diagnostik der Erziehungsstile. In M. Cierpka (Hrsg.), Handbuch der Familiendiagnostik (S. 259-277). Berlin: Springer.

Rotthaus, Wilhelm (1999).

Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Ruoff, Bernd A. & Gollwitzer, B. (1999).

Praxisnahe Ausbildung für Erzieherinnen in SOS-Kinderdorffamilien. SOS-Dialog, 41-44.

Spangler, Gottfried & Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1999).

Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ziegenhain, Ute, Calvet-Kruppa, Claudine, Derksen, Bärbel,

Dreisörner, Ruth, Klapetz, Elisabeth & Klopfer, Uta (1998). Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Neugeborenen, Säuglingen und Kleinkindern. Trialog 1, 31-36 (herausgegeben von der Landesarbeitsgemeinschaft für Erziehungs- und Familienberatung Brandenburg und Berlin).

Jugendliche nehmen Einfluss im Heim

Niemand spricht dagegen, aber...

Die Kinder und Jugendlichen einer großen Einrichtung in Berlin haben einen Sprecherrat, der über Verbleib oder Verlegung aus einem Projekt ebenso (mit-)entscheiden kann wie über Einstellung und Kündigung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Krause 1995).

In einer Wohngruppe bestehen die Erzieherinnen oder Erzieher auf der monatlichen Gruppensitzung: „Schließlich geht es um eure eigenen Angelegenheiten!“ Die Jugendlichen haben aber meist keine Lust, „den ganzen Abend rumzulabern“.

In einem kleineren Heim hat sich noch nie jemand Gedanken darüber gemacht, Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen strukturell zu verankern.

Die Praxis, Kinder und Jugendliche an Entscheidungen in der Gruppe, im Projekt, in der Einrichtung insgesamt zu beteiligen, sie auch formal rechtlich an der Gestaltung ihres Lebensraumes „Heim“ teilhaben zu lassen, ist, so es überhaupt eine gibt, sehr heterogen und unterschiedlich weit entwickelt. Teilhabe spielt eine Rolle in der Jugendhilfediskussion, aber keine bedeutende (Krause 1996; Kupffer 1989; Wieland 1992; Wolf 1993). Das Interesse an der Sache ist wohl nicht sehr groß. Erzieher werden vielfach davon absorbiert, den pädagogischen Alltag in Gang zu halten, Leitungskräfte müssen die Belegung sichern, durch neue Angebote am Markt bleiben, und für Eltern, Kinder und Jugendliche steht die Frage, wie sie durch Mitbestimmungsrechte gesichert an der Gestaltung des Heimes beteiligt sein können, nicht oben auf ihrer subjektiven Wertskala (Wieland

1997). Vertritt man die Ansicht, diese Situation sei veränderungsbedürftig und die Frage nach der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, Jungen und Mädchen sei eine zentrale Frage in der stationären Erziehungshilfe, dann muss man klären,

- was Teilhabe ist
- warum Teilhabe so wichtig sein soll
- und wie Teilhabe umgesetzt werden kann.

Genau das soll in den folgenden Abschnitten geschehen. Dabei stehen vor allem die Aussagen von jungen Erwachsenen als Quelle und Bezugspunkt im Hintergrund, die im Rahmen einer biografischen Evaluationsstudie zur Heimerziehung gewonnen wurden (Wieland 1992). In den narrativen Tiefeninterviews mit jungen Erwachsenen, die als Kinder und/oder Jugendliche mehrere Jahre in Heimen gelebt haben, kam immer wieder auch die Sprache auf Strukturen von Heimerziehung, Wünsche, wie Heimerziehung anders zu gestalten wäre, auch – und hier wird das Thema dieses Aufsatzes unmittelbar behandelt – wie man Einfluss auf das Leben im Heim ausgeübt und wie man ihn sich gewünscht hätte.

... was Teilhabe ist

Teilhabe bedeutet institutionell gesicherte Mitbestimmung

Teilhabe unter Rückgriff auf den traditionsreichen politischen Begriff „Mitbestimmung“ zu erläutern trifft Wesentliches. Damit wird nämlich die Erinnerung geweckt an die Mitbestimmungsdebatten, zunächst in der Wirtschaft, dann unter Bezug darauf im Bildungssektor.

In diesen Debatten ging es um institutionell gesicherte Mitbestimmung. Arbeiter und Angestellte, Studenten und Schüler wollten an der Gestaltung ihres Betriebes, ihrer Universität oder Schule beteiligt werden, und das unabhängig von der jeweiligen Bereitschaft der Chefs, Professoren oder Lehrer, ihnen Mitsprache zu gewähren. Bislang autokratisch strukturierte Institutionen sollten demokratisiert werden. Der Streit um Mitbestimmungsrechte ist beziehungsweise war ein politischer Kampf um Mitbestimmungsrechte und eine Demokratisierung der Gesellschaft.

Diese politische Debatte soll hier nicht fortgeführt oder analysiert werden. Sie soll in Erinnerung gebracht werden als Hintergrund für die Teilhabedebatte in der Jugendhilfe. Denn deren Protagonisten beziehen sich ausdrücklich auf die formal rechtliche Seite von Teilhabe, fordern Mitbestimmungsrechte für Kinder und Jugendliche und sind nicht damit zufrieden, dass die Minderjährigen um ihre Meinung gefragt werden, in Situationen mitentscheiden dürfen, die die Erwachsenen ad hoc auswählen (Forum Erziehungshilfen 1995; Nerlich 1996). Überdies verstehen sie Teilhabe als Möglichkeit, Jugendliche und Kinder in demokratische Strukturen zu integrieren, sie zu Demokraten zu erziehen (Krause 1995).

Es gibt aber eine entscheidende Differenz zwischen der Teilhabe in der Jugendhilfe und der politischen Mitbestimmung. Die Teilhabedebatte in der Jugendhilfe wird nicht von den Kindern und Jugendlichen angezettelt. Diese artikulieren zwar, vor allem in Konflikten, durchaus lautstark ihre jeweiligen Interessen, stellen aber gewöhnlich keine Forderungen nach Mitbestimmungsrechten. Die Teilhabedebatte in der Jugendhilfe wird von Pädagoginnen und Pädagogen geführt. Sie ist daher in erster Linie ein *pädagogisches*, kein politisches Programm und richtet sich infolgedessen auf die Gestaltung von Erziehung, nicht primär auf die Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

Das heißt nicht, dass Teilhabe als pädagogisches Programm nicht politisch motiviert sein kann; sie ist es meist. Es heißt auch nicht, dass sie keine politischen Folgen zeitigt oder zeitigen will; es werden ausdrücklich politische Ziele verfolgt (Krause 1995; Nerlich 1996). Vor allem heißt es nicht, dass es nicht um Machtverhältnisse geht. Es geht auch um die Veränderung von Machtverhältnissen, nämlich die zwischen Erwachsenen und Minderjährigen in der Jugendhilfe (Wieland 2000).

Aber es heißt, dass in der pädagogischen Teilhabedebatte an erster Stelle die Frage steht, wie Kinder und Jugendliche zu motivieren und zu befähigen sind, sich an der Gestaltung des pädagogischen Prozesses dauerhaft und regelmäßig zu beteiligen. Danach kann geklärt werden, welche Teilhabestrukturen den subjektiven und entwicklungsbedingten Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen am besten entsprechen. Es geht

also in der pädagogischen Teilhabedebatte um zwei Aspekte: den im engeren Sinne pädagogischen Aspekt der Entwicklung von Teilhabemotivation durch Kinder und Jugendliche und den eher institutionsorientierten Aspekt der strukturellen Bedingungen und Inhalte für eine solche Motiventwicklung.

Die aktuelle Diskussion überbetont meines Erachtens den institutionsorientierten und vernachlässigt den pädagogischen Aspekt. Das mag sich aus den politischen Erfahrungen vieler Teilhabeprotagonisten erklären, es soll aber im folgenden Text korrigiert werden in der Hoffnung, dass die Teilhabep Praxis Aufschwung bekommt, wenn die Frage der Teilhabemotivation bei Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund rückt und damit klar wird, was Pädagoginnen und Pädagogen noch tun können und müssen außer Strukturen zu entwickeln, die Kindern und Jugendlichen Teilhabe ermöglichen.

... warum Teilhabe wichtig ist

Teilhabe sichert eine wichtige Strukturqualität in Einrichtungen der Jugendhilfe

Die sich für die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung stationärer Erziehungshilfe einsetzen, sehen das nicht nur als einen Beitrag zur politischen Erziehung (Nerlich 1996), sondern vor allem als Möglichkeit, pädagogische Prozesse in der Einrichtung zu optimieren (Krause 1995). Sie sehen Teilhabe als eine Sicherung von Strukturqualität. Denn durch Teilhabe wird ein Interessenausgleich in der Einrichtung organisiert, sodass dabei möglichst viele Ressourcen der beteiligten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen genutzt werden können. Dahinter steckt die Vorstellung, dass die Verschiedenheit von Interessen, Sichtweisen und Fähigkeiten wertvoll ist und genutzt werden sollte, um ein soziales System zu gestalten.

Diese pragmatische Bewertung von Teilhabe hat zwei Voraussetzungen: zum einen die oben bereits formulierte Notwendigkeit, Teilhabe durch verbrieft Mitbestimmungsrechte zu realisieren. Denn ein Interessenausgleich funktioniert optimal nur, wenn die verschiedenen Interessen als prinzipiell gleichwertig anerkannt werden, wenn niemand nach eigener Willkür ent-

scheiden kann, wann welche Interessen zur Geltung kommen. Das heißt nicht, wie noch gezeigt werden wird, dass alle bestehenden Interessen in den vereinbarten Interessenausgleich einbezogen werden müssen. Es bedeutet aber, dass Kinder und Jugendliche sicher wissen müssen, wann welche ihrer Interessensbereiche berücksichtigt werden.

Zum ändern muss Teilhabe allen, die mit einer Einrichtung maßgeblich zu tun haben, gleichermaßen möglich sein, wenn ein allgemeiner Interessenausgleich organisiert werden soll. Es braucht Mitbestimmungsrechte nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern genauso zum Beispiel für Pädagoginnen beziehungsweise Pädagogen und Eltern. Eine Institution ohne Mitbestimmung seitens der Erzieher kann ebenso wenig sinnvolle Teilhabestrukturen für Kinder und Jugendliche entwickeln wie eine, wo Eltern keinen gesicherten Einfluss auf die Institution haben.

Teilhabe überfordert Kinder und Jugendliche

Es gibt nicht nur Befürworter von Teilhabe und solche, die sich zum Thema nicht äußern. Es gibt auch Argumente gegen eine formal rechtliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an „ihren“ Jugendhilfeeinrichtungen.

Teilhabe als Sicherung der Strukturqualität, das – so kann man hören – ist graue Theorie. Eigene Erfahrungen werden zitiert, wonach Angebote, sich an der Gestaltung zumindest der Gruppe zu beteiligen, nicht wahrgenommen werden oder die Kinder und Jugendlichen letztlich überfordern. Drei Beispiele sind geeignet, unterschiedliche Aspekte dieser Argumentation zu differenzieren und zu erläutern:

In einer Wohngruppe versuchen die Jugendlichen immer wieder, sich um den allmonatlichen Gruppenabend zu drücken. Sie haben selten Anliegen und wollen es schnell hinter sich bringen. Eines Tages berichtet ein Junge einer Erzieherin, zwei andere aus der Gruppe hätten ihn in der Schule bedroht, und nun habe er Angst, sich überhaupt ins Haus sehen zu lassen. Er ist gar nicht auf den Gedanken gekommen, die Angelegenheit auf dem Gruppenabend an-

zusprechen, und hält auch jetzt nicht viel davon, weil er sich vor der direkten Konfrontation fürchtet.

Das Beispiel verdeutlicht die Position: Jugendliche können formale Strukturen nicht zur Wahrnehmung ihrer Interessen nutzen, weil sie die dafür nötige Distanz zu ihren aktuellen Interessen nicht aufbringen.

Jugendliche fordern in einer Wohngruppe mit viel Vehemenz, dass sie selbst entscheiden wollen, wen sie auf ihren Zimmern wie lange zu Besuch haben. Die Erzieherinnen und Erzieher stimmen schließlich unter der Bedingung zu, dass der Besuch das Haus bis 22 Uhr zu verlassen habe. In der nächsten Zeit füllt sich das Haus immer mehr mit fremden Jugendlichen. Die Erzieherinnen und Erzieher verlieren jede Übersicht, und schließlich signalisieren einzelne Jugendliche zaghaft, dass ihnen ihr Besuch über den Kopf wächst.

Dies soll zeigen: Jugendliche können die Konsequenzen eigener Forderungen oft nicht überblicken. Daher kann man ihre Interessenäußerungen nicht gleichermaßen ernst nehmen wie die erwachsener Menschen.

Jugendliche erklären ihren Erzieherinnen und Erziehern, sie würden Haschisch konsumieren; das sei schließlich gesünder als Alkohol. Deshalb wollen sie beschließen, den Haschischkonsum im Hause zu erlauben.

Dieses Beispiel steht für die Befürchtung, durch Teilhabeangebote mit völlig unrealistischen Forderungen konfrontiert zu werden und sich unsinnige Konflikte ins Haus zu holen.

Teilhabe fördert die Selbstständigkeit und soziale Kompetenz bei Jugendlichen

Eine nähere Analyse zeigt, die drei Beispiele eignen sich nicht als Belege dafür, dass Jugendliche durch Mitbestimmungsrechte überfordert würden, wohl aber machen sie deutlich:

- Jugendliche müssen erst lernen, formale Strukturen für sich zu nutzen. Teilhabestrukturen und -inhalte müssen dem Entwicklungsstand der Jugendlichen angemessen sein. Das ist

im ersten Beispiel nicht gegeben: Die Gruppenabende entsprechen nicht der sozialen Struktur der Gruppe, sondern sind Veranstaltungen der Erzieherinnen und Erzieher geblieben. Es ist nicht zu erwarten, dass ein Jugendlicher in eine solch fremde Struktur riskante Inhalte einbringt. Erst wenn er die Sicherheit gewonnen hat, dass die Struktur von allen akzeptiert ist und somit auch seine Interessen schützt, kann er sie nutzen. Es reicht eben nicht, Teilhabestrukturen einzurichten, Erzieherinnen und Erzieher müssen auch den Umgang mit diesen Strukturen lehren. Das ist möglich, wie zum Beispiel Krause (1995) zeigt;

- Jugendliche überblicken die Konsequenzen eigener Forderungen in der Tat oft nicht, unterscheiden sich darin, das nur am Rande, aber gar nicht so grundsätzlich von Erwachsenen. Beispiel zwei ist daher weniger ein Beleg für das Scheitern von Teilhabe, sondern ein Hinweis, wie Teilhabe Jugendlichen zu Erfahrungen verhilft, sodass sie lernen, bei der Formulierung ihrer Anliegen die Konsequenzen besser zu bedenken. Denn was ist schon geschehen, was nicht – zum Beispiel durch eine Korrektur des alten Beschlusses – wieder gutzumachen wäre? Jugendliche den Umgang mit Teilhabestrukturen lehren bedeutet schließlich nicht zuletzt, sie Erfahrungen mit der Macht machen zu lassen, die ihnen durch Teilhabe wächst;
- nicht jede Interessenäußerung von Jugendlichen erfolgt aus dem Wunsch, über die Gestaltung des eigenen Lebens, zum Beispiel in der Wohngemeinschaft, mitzubestimmen. Das dritte Beispiel schildert eher eine Provokation als den Versuch, eigene Interessen einzubringen. Denn die Jugendlichen wissen natürlich, dass Haschischkonsum in Deutschland verboten ist und dass eine Einrichtung stationärer Jugendhilfe als öffentliche Institution dieses Verbot nicht ignorieren kann. Die Forderung der Jugendlichen bietet einen Anlass, den Rahmen der Teilhabe klarzustellen, und dazu gehört auch der Verweis auf bestehende Gesetze und offizielle Vorschriften. Sie stehen im Interessenausgleich innerhalb einer Wohngemeinschaft nicht zur Debatte.

... wie Teilhabe umgesetzt werden kann

Teilhabe kann umgesetzt werden, weil und insofern Kinder und Jugendliche, je nach Entwicklungsstand und individueller Biografie unterschiedlich, ihre Umwelt mitgestalten wollen. Bevor konkrete Vorschläge entwickelt werden, wie Teilhabe zu lehren und zu organisieren ist, macht es Sinn, einen Blick auf die Motivstrukturen von Kindern und Jugendlichen zu werfen, an denen Teilhabeangebote ansetzen können.

Jugendliche wollen mitgestalten

Kinder und Jugendliche erwarten von Erwachsenen zweierlei:

- dass diese sie mit Lebensnotwendigem versorgen und vor Gefahren für Leib, Seele und Leben schützen (Wieland 1999),
- dass diese ihnen Raum und Gelegenheit geben, Initiative zu entwickeln, ihre Umgebung mitzugestalten (Hurrelmann 1985; Nickel 1975).

Diese Erwartungen sind der entscheidende Ansatzpunkt für Angebote zur Entwicklung von Teilhabemotivation und Teilhabefähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Bei Jugendlichen rücken die Wünsche nach Initiative und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den Vordergrund und wandeln sich zu dem Motiv „Unabhängigkeit und Selbstbestimmung“ (Hurrelmann, Rosewitz & Wolf 1985). Hinzu kommt ein wachsendes Interesse an gesellschaftlichen Strukturen. Religion und Politik fordern zu Stellungnahmen heraus, bieten Anlass, sich von Erwachsenen zu distanzieren beziehungsweise sich in eine attraktive gesellschaftliche Struktur zu integrieren (Erikson 1961). Damit bekommen formale Regeln, Rechte und Gesetze eine lebenspraktische Bedeutung. Jugendliche beginnen wahrzunehmen, dass es einen Lebensbereich gibt, nämlich den der öffentlichen Einrichtungen, der nach bestimmten Maßgaben, nämlich formal, organisiert ist und wo man auf bestimmte Weise, nämlich durch die Wahrnehmung von Rechten, Einfluss nehmen kann. Dies macht gerade Jugendliche empfänglich für Teilhabeangebote.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Entwicklung einer Teilhabemotivation bei Jugendlichen nur zum Teil unter Mithilfe von Erwachsenen vollzieht. Genauso wichtig ist für diese Entwicklung, dass sie auch gegen den Widerstand von Erwachsenen sich durchsetzt. Das ist für das pädagogische Anliegen, Jugendliche zur Teilhabe an der Gestaltung ihrer Lebensräume anzuhalten, von großer Bedeutung.

Das hier skizzierte Bild von der Entwicklung Jugendlicher gilt im Großen und Ganzen auch für Jugendliche aus der stationären Erziehungshilfe. Es gibt aber doch auf Grund spezifischer Unterschiede in der Biografie, das ist vor allem die vorzeitige Trennung von den leiblichen Eltern (Wieland 1992), psychosoziale Besonderheiten:

- Manche Jugendliche haben kein großes Interesse, Gestaltungsspielräume zu nutzen. Sie fühlen sich noch „unversorgt“ und benötigen all ihre Energie, sich diese Versorgung zu sichern, vor allem sich der Zuverlässigkeit von Erwachsenen zu versichern.
- Andere dagegen lassen sich kaum in ihrem Gestaltungswillen beeinflussen. Sie schätzen Erwachsene generell nicht als zuverlässige Partner ein, deren Hinweise und Forderungen zu beachten sich lohnt.
- Vor allem Jugendliche mit langer Erfahrung in der stationären Erziehungshilfe stehen der institutionellen Seite von Heimerziehung skeptisch gegenüber. Sie haben die Institution oft als Struktur erlebt, die nur begrenzt Rücksicht auf individuelle Probleme nimmt. Sie haben darunter gelitten, dass ihr (privates) Zuhause ein öffentlicher Raum ist, wo ihre Privatheit immer auch gefährdet ist (Wieland 1997). Deshalb entwickeln sie kaum Interesse an gesellschaftlichen, das heißt öffentlichen Strukturen und sehen für sich wenig Anlass, dort um Einfluss zu kämpfen.
- Einige allerdings nutzen ihre Erfahrung, die sie in der Heimerziehung mit öffentlichen Räumen machen konnten, und entwickeln große Kompetenzen darin, unter institutionellen Bedingungen eigene Interessen zu verfolgen, auch wenn das in diesen Institutionen keineswegs vorgesehen ist.

Heimerziehung kann Jugendlichen gute Teilhabeangebote machen, wenn ...

Stationäre Jugendhilfe muss ihre Teilhabeangebote an Jugendliche an deren allgemeinen Voraussetzungen als Jugendliche und den speziellen als Jugendliche, die nicht bei ihren Eltern leben, orientieren.

- Jugendliche brauchen Konflikte mit Erwachsenen, auch Auseinandersetzungen um Form und Inhalt von Teilhabe. Teilhabeangebote werden nicht gemacht, um Konflikte zu vermeiden, sondern um ihnen einen (formalen) Rahmen zu geben. Das setzt auf Seiten der Erzieher voraus:
 - a) Konfliktbereitschaft, vor allem aber Risikobereitschaft angesichts von riskanten Entscheidungen, die Jugendliche auf Grund ihrer Mitbestimmungsrechte nun einmal treffen können;
 - b) Bereitschaft und Freude daran, Entscheidungsspielräume zu nutzen, also selbst an der Gestaltung der Einrichtung verbindlich mitzuwirken. Dies kann eine Grundlage für die erforderliche Verbindung von Verständnis für den Eigensinn von Jugendlichen und Standfestigkeit vor allem bei der Wahrung formaler Rahmenbedingungen sein, wenn Jugendliche im Eifer des Gefechts diese Rahmenbedingungen außer Kraft setzen wollen. Damit ist eine wichtige Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern umschrieben: Sie müssen die Regeln wahren, nach denen der Interessenausgleich organisiert wird (auch wenn diese mal nicht ihren eigenen Anliegen förderlich sind).
- Erzieherinnen und Erzieher brauchen Klarheit darüber, was der Doppelcharakter stationärer Erziehungshilfe als öffentlicher und privater Raum für die Jugendlichen dort bedeutet. Diese Klarheit wird die Bereitschaft stärken, für die Jugendlichen, wann immer nötig, Partei zu ergreifen – auch gegen die eigene Institution (Wieland 1992). Dieser Schutz vor der Institution gibt der oder dem einzelnen Jugendlichen Rückhalt, den öffentlichen Charakter von Heimerziehung zu nutzen und dort eigene Rechte kennen zu lernen und zu vertreten.

Entsprechend muss die Einrichtung insgesamt bereit sein, Jugendlichen ihre Rechte zu vermitteln, ihnen Rechte einzuräumen und ihnen zu helfen, diese Rechte innerhalb und außerhalb der Einrichtung durchzusetzen. Das bedeutet zugleich, dass die Einrichtung den Jugendlichen gegenüber transparent und vor allem beeinflussbar erscheint. Hier haben die Kostenträger und Vormünder eine wichtige Rolle bei der Verwirklichung von Teilhabestrukturen in der Heimerziehung: Sie müssen die vorgesehene Beteiligung Jugendlicher an Hilfeplanverfahren professionell gestalten, das heißt als Möglichkeit, in einem klar umrissenen Rahmen zuverlässig darüber mitzuentcheiden, wie die Jugendhilfemaßnahme realisiert werden soll.

Jugendliche werden geeignete Teilhabeangebote nutzen

Im Folgenden sollen drei konkrete Vorschläge für Teilhabeangebote gemacht werden. Diese Vorschläge beziehen sich vornehmlich auf die Gruppe oder das Projekt als die unmittelbaren Lebensräume der Jugendlichen. Dies deshalb, weil Teilhabe dort am ehesten als persönlich relevant erscheinen kann und daher dort am leichtesten lernbar ist.

1

Eigene Gestaltungsräume überlassen

Jugendliche suchen – das ist ein zentrales, jugendtypisches Motiv – eigene Gestaltungsräume, das heißt Räume, die frei sind von der Kontrolle durch Erwachsene. Dies mag die Erwachsenen oft in Unruhe versetzen, gehört aber unstrittig zu den entscheidenden Sozialisationsvoraussetzungen. Meist bieten Freizeitaktivitäten solche Räume, meist werden sie im Rahmen der Peergroup gestaltet.

Diese Motivation kann vor allem im Bereich der einzelnen Gruppe, des einzelnen Projektes, aber auch im Rahmen von familienähnlich strukturierten Lebensorten genutzt werden, indem Jugendliche dazu angehalten werden, ein eigenes Gremium zu gründen,

- das klar umrissene Entscheidungsbefugnisse in Fragen hat, die als relevant erlebt werden;

- dessen interne Struktur und Vorgehensweisen ausschließlich von den beteiligten Jugendlichen festgelegt werden;
- das ohne Beteiligung von Erwachsenen tagt. Das bedeutet auch, dass Erwachsene das Gremium nicht einberufen können, nachdem es einmal etabliert ist.

Ein solches Gremium kann gut oder schlecht funktionieren, es kann entstehen und eingehen, die Erzieherinnen und Erzieher können – nachdem es etabliert ist – nur als Beraterinnen beziehungsweise Berater oder auf Wunsch als Moderatorinnen oder Moderatoren tätig werden, wenn sie den besonderen Charakter einer solchen Einrichtung wahren wollen. Dies braucht einige Gelassenheit, wenn zum Beispiel einzelne Jugendliche aus dem Gremium ausgeschlossen werden, wenn konfliktträchtige Entscheidungen getroffen werden, wenn das Gremium am mangelnden Interesse der Jugendlichen krankt. Wichtig ist, dass die Erzieherinnen und Erzieher diesbezügliche Konflikte nicht in dem Gremium, sondern mit ihm klären, das heißt, es sind weitere Strukturen erforderlich, innerhalb deren solche Probleme zwischen den Erwachsenen und dem Gremium der Jugendlichen geklärt werden können (siehe unten).

Das neue Gremium verändert die Machtverhältnisse in der Gruppe und damit die soziale Position der Erzieherinnen und Erzieher. Dem sollte das Selbstverständnis der Erwachsenen über ihre Rolle nachfolgen, weil sonst Konflikte um Macht und Einfluss entstehen, welche die neuen Ansätze ruinieren können.

Ansatzpunkt dafür, ein solches Gremium anzuregen, können bestehende informelle Strukturen und Gewohnheiten der Jugendlichen sein, wie bestimmte Treffpunkte und Zeiten, wo sie zusammensitzen. Überhaupt ist die Einbindung von „Gruppenführern“ ein wichtiger Ausgangspunkt. Ebenso wichtig ist die Wahl des Anlasses: Es sollten Punkte sein, welche die Jugendlichen stark beschäftigen, anhand deren sich die Qualität des Lebensortes Gruppe leicht verbessern lässt.

Wenn die Kompetenzen des Gremiums ausgehandelt werden, müssen die strukturellen Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden: In einer familienähnlich strukturierten, altersgemischten

Gruppe mit nur wenigen Jugendlichen sieht das anders aus als in einer Jugendwohngemeinschaft oder einem betreuten Einzelwohnen, wo Jugendliche nur im Betreuerbüro notwendig aufeinander treffen.

2

Strukturen für den Interessenausgleich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen schaffen

Haben Jugendliche ein eigenes Gremium, braucht es gleichzeitig eine Möglichkeit, wo die Jugendlichen und die Erwachsenen als Gruppen miteinander reden und verhandeln. Hierfür sind zwei Strukturmomente maßgeblich:

- Es muss geklärt sein, wie Konflikte entschieden werden, das heißt bei welchen Inhalten eine Einigung erforderlich ist, wann die Erzieherinnen und Erzieher entscheiden und wann eine außenstehende Schiedsstelle eingeschaltet werden kann.
- Es ist sinnvoll, regelmäßig zu tagen und nicht nur bei Bedarf. Denn auf diese Weise entwickelt sich leichter eine Kooperationskultur, in der nicht nur Konflikte bearbeitet, sondern auch gemeinsame Vorhaben beschlossen werden können.

Jugendliche sind nicht nur wegen des Altersunterschiedes schlechter in der Lage, eigene Interessen zu artikulieren und geltend zu machen, als Erzieherinnen und Erzieher. Dies sollte ausgeglichen werden, damit sich die Jugendlichen überhaupt daranwagen, eigene Angelegenheiten argumentativ zu vertreten. In dem Zusammenhang hat es sich als günstig erwiesen, eine Erzieherin beziehungsweise einen Erzieher, die/der das besondere Vertrauen der Jugendlichen hat, als „Anwalt für die Jugendlichen“ einzusetzen als jemanden, die/der nicht die Position der Erwachsenen einnimmt, sondern zwischen beiden Gruppen vermittelt, und das heißt, oftmals regelrecht übersetzt. Diese Funktion hängt stark von der betreffenden Person ab, und zwar davon, wieweit sie, eigene Meinungen hintanstellend, sich auf die Vermittlerrolle beschränkt. Allerdings muss die betreffende Person auch nicht ständig aktiv werden, schließlich verstehen sich die Erzieherinnen oder Erzieher und die Jugendlichen in der Regel ohne Vermittler.

Strukturen für den Interessenausgleich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen lassen sich natürlich nicht nur auf der Gruppenebene einrichten, sondern auch auf der Ebene der gesamten Einrichtung (Krause 1995). Das wichtigste Merkmal dieser Lösung ist, dass es um Inhalte geht, die vom unmittelbaren Lebensraum der Jugendlichen relativ fern sind. Das heißt, es können dort die Jugendlichen erfolgreich sein, die sich an der Diskussion über solche Inhalte beteiligen beziehungsweise die das lernen. Die Erfahrungen, die zu dieser Teilhabepraxis vorliegen, zeigen aber, dass sich solche Jugendlichen finden lassen (Krause 1995; Nerlich 1996; Strathmann 1995).

3

Teilnahme einzelner Jugendlicher an Teamsitzungen

In den Teamsitzungen der Erzieherinnen und Erzieher werden gemeinhin für das Leben einzelner Jugendlicher wichtige Entscheidungen getroffen. Es entspricht den Grundgedanken der Teilhabe, betroffene Jugendliche gerade an solchen Entscheidungen zu beteiligen.

In dieser Konstellation wirkt sich das normale Machtgefälle zwischen Jugendlichen und Erwachsenen noch stärker aus, weil ein einzelner Mensch einer Gruppe gegenübertritt, die zudem relevante Entscheidungsbefugnisse über ihn hat. Daher sollte auf jeden Fall vermieden werden, dass eine Teamsitzung in Anwesenheit eines Jugendlichen zu einem Tribunal über ihn wird. Weder als Strafaktion noch als Gunst eignet sich eine Hinzuziehung von Jugendlichen zum Erzieherteam dazu, Teilhabeinteressen oder -gewohnheiten zu fördern. Drei Prinzipien sind sinnvoll, wenn die Beteiligung von Jugendlichen an Erzieherteams Teilhabe sein soll:

- das Anwaltsprinzip (siehe oben); jeder Jugendliche sollte sich einen Vermittler mitbringen beziehungsweise auswählen dürfen. Das muss nicht immer ein Mitglied des Erzieherteams sein. Es sind Fälle denkbar, wo das nicht einmal klug wäre. Es bieten sich ebenso gut Gleichaltrige oder andere Erwachsene an;
- das Wirksamkeitsprinzip; die Beteiligung eines Jugendlichen macht nur Sinn, wenn er in der Sitzung etwas für sich

bewirken kann, wenn also Entscheidungen wirklich offen sind. Man sollte keinen Jugendlichen nur ins Team einladen, um ihm eine gefallene Entscheidung zu verkünden. Dafür reicht auch ein Gespräch mit der jeweiligen Betreuerin beziehungsweise dem jeweiligen Betreuer;

- das Prinzip der Freiwilligkeit; die/der Jugendliche braucht das Recht, sich in ein Team einzuladen, ebenso, wie sich einer Einladung des Teams zu verweigern; gleichermaßen die Teammitglieder: Auch sie brauchen das Recht, eine Bitte auf Teilnahme auszusprechen oder abzulehnen.

Die Prinzipien sind im Hinblick auf massive Konflikte mit einem Jugendlichen formuliert. Es sollte nicht der Alltag der Praxis sein, Jugendliche ins Erzieherteam einzuladen. Daher darf man diese Prinzipien nicht als formale Voraussetzungen dafür sehen, dass die Art der Teilhabe überhaupt funktioniert, sondern als Hilfe in schwierigen Situationen.

Die drei hier dargestellten Strukturvorschläge für die Teilhabe Jugendlicher an der Gestaltung des Lebensraumes „Heim“ sind nur eine Auswahl, getroffen aus dem Erfahrungshintergrund des Autors.

Die formale Einführung dieser Strukturen garantiert keineswegs die Entwicklung von Teilhabeinteressen und -aktivitäten bei Jugendlichen. Diese entstehen nur auf der Basis eines vertrauens- und respektvollen Umgangs miteinander. Teilhabe als pädagogisches Programm setzt eben entsprechende Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen voraus. Diese Beziehungen vertragen, ja erfordern immer wieder ein Abweichen von den oben skizzierten Strukturen. Schließlich können diese nur leben, wenn sie eingebettet sind in einen Alltag, in dem keiner das Gefühl haben muss, regelmäßig zu kurz zu kommen.

Literatur

Erikson, Erik H. (1961).
Kindheit und Gesellschaft.
Stuttgart: Klett.

Forum Erziehungshilfen 1/1995.
Herausgegeben von der Internationalen Gesellschaft
für erzieherische Hilfen (IGfH).
Münster: Votum.

Hurrelmann, Klaus, Rosewitz, Bernd & Wolf, Hartmut K. (1985).
Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissen-
schaftliche Jugendforschung.
Weinheim: Juventa.

Krause, Hans-Ullrich (1995).
Umgang mit Recht – Jugendliche und Kinder können besser
mit Recht umgehen, als es manchen möglich scheint.
Forum Erziehungshilfen 1, 7-9.

Krause, Hans-Ullrich (1996).
Kinderrechte und Kinderpolitik in Europa – Neue Wege?
Forum Erziehungshilfen 4, 194-195.

Kupffer, Heinrich (Hrsg.) (1989).
Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung.
Heidelberg: Quelle und Meyer.

Nerlich, Katja (1996).
Demokratie im Verbund Kinderhaus Mark Brandenburg e.V.
Forum Erziehungshilfen 4, 173-175.

Nickel, Horst (1975).
Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters.
Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

Strathmann, Andreas (1995).
Projektgruppe Rechte von Kindern und Jugendlichen.
Forum Erziehungshilfen 1, 23.

Wieland, Norbert (1992).
Ein Zuhause – Kein Zuhause: Lebenserfahrungen und -entwürfe
heimentlassener junger Erwachsener.
Freiburg: Lambertus.

Wieland, Norbert (1997).
Lebensraum Heim: Geheime Lehrpläne und politische Einfluss-
nahmemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Heim.
In M. Beck, S. Chow & J. Koester-Goorkotte (Hrsg.), Kinder in
Deutschland: Realitäten und Perspektiven (S. 121-134).
Tübingen: dgvt-Verlag.

Wieland, Norbert (2000).
Inhalte parteilicher Jungenarbeit.
In L. Hartwig & J. Merchel (Hrsg.), Parteilichkeit in der Sozialen Arbeit
(S. 117-132). Münster: Waxmann.

Wolf, Klaus (Hrsg.) (1993).
Entwicklungen in der Heimerziehung.
Münster: Votum.

Die Autorinnen und Autoren

Wolfgang Graßl

Jahrgang 1956, Studium der Sozialpädagogik und Diplom-Päda-
gogik, Ausbildung in systemischer Familientherapie; Referent
im Fachbereich Pädagogik des SOS-Kinderdorf e.V., Beratungs-
tätigkeit im Rahmen der Qualitätsentwicklung und konzeptio-
nellen Weiterentwicklung der pädagogischen Einrichtungen des
Trägers.

Reiner Romer

Jahrgang 1959, Studium der Sozialpädagogik und Sonderpäda-
gogik, Weiterbildung zum Organisationsberater und Coach;
Referent im Fachbereich Pädagogik des SOS-Kinderdorf e.V.,
Beratungstätigkeit im Rahmen der Qualitätsentwicklung und
konzeptionellen Weiterentwicklung der pädagogischen Ein-
richtungen des Trägers.

Dr. Gabriele Vierzigmann

Jahrgang 1958, Diplom-Psychologin; wissenschaftliche Mitarbei-
terin am Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V.;
verantwortlich für den Aufgabenschwerpunkt Fachpublikationen;
langjährig tätig in der Familienforschung und Familienberatung.

Dr. Norbert Wieland

Jahrgang 1951, Diplom-Psychologe; in verschiedenen Feldern
der Jugendhilfe tätig (Erziehungsberatung, stationäre Erzie-
hungshilfe); Arbeitsschwerpunkte: Drogenkonsum Jugendlicher,
Arbeit mit süchtigen und suchtgefährdeten Jugendlichen; ge-
schlechtsspezifische Erziehung, Jungenarbeit.

Dr. Klaus Wolf

Jahrgang 1954, Diplom-Sozialpädagoge; Dozent an der Fach-
hochschule Neubrandenburg, Lehrgebiete: Hilfen zur Erzie-
hung; Forschungsschwerpunkte: Heimerziehung, Sozialpäda-
gogische Familienhilfe.

Das Sozialpädagogische Institut (SPI) gehört zum Fachbereich Pädagogik des SOS-Kinderdorf e.V. und ist sozialwissenschaftlich und beratend tätig. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Fachpublikationen, vereinsinterne und externe Fachveranstaltungen sowie praxisbegleitende Forschungsprojekte. Aufgabe des Instituts ist es, die Praxis der SOS-Einrichtungen im Kontext aktueller jugendhilfe- und sozialpolitischer Entwicklungen in der Fachwelt zur Diskussion zu stellen.

SPI-Publikationen

Zu unseren Publikationen gehören das Fachmagazin „SOS-Dialog“ und die SPI-Schriftenreihe. In unregelmäßigen Abständen initiieren wir Buchprojekte und geben sie in Zusammenarbeit mit renommierten Verlagen heraus.

Unsere eigenen Publikationen können Sie – in der Regel kostenfrei – über das SPI beziehen, für einzelne Bände der Schriftenreihe wird eine Schutzgebühr erhoben. Wir nehmen Sie gerne in unseren Verteiler auf.

Das Fachmagazin „SOS-Dialog“ erscheint jährlich. In jedem Heft wird unter der Rubrik „Forum“ ein thematischer Schwerpunkt behandelt, in weiteren Rubriken finden Sie Beiträge zu aktuellen Themen und Fragen der Jugendhilfe sowie praxisbezogene Beiträge aus der Arbeit von SOS-Einrichtungen.

In unserer neu aufgelegten SPI-Schriftenreihe geben wir jährlich drei bis vier Bände heraus. Wir unterscheiden dabei:

- Autorenbände, in denen Autorinnen und Autoren zu einem aktuellen Thema Position beziehen,
- Praxisbände, in denen wir Themen aus der Praxis von SOS-Einrichtungen aufgreifen,
- Themenbände, in denen eine Fragestellung umfassend behandelt wird,
- Dokumentationen von Fachtagungen, sofern das Tagungsthema für die breite Fachöffentlichkeit von Interesse ist.

Fachmagazin SOS-Dialog

Elternarbeit, Heft 1993
Ausbilden statt Ausgrenzen, Heft 1995
Perspektiven von Beratung, Heft 1996
Jungenarbeit, Heft 1998
Kinderarmut in Deutschland, Heft 1999

SPI-Schriftenreihe

Autorenbände

„Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe.
Erfahrungen und Positionen zur Qualitätsdebatte“
Mit Beiträgen von Norbert Struck, Klaus Münstermann
und Elfriede Seus-Seberich
Autorenband 1, 1999, Eigenverlag

Ulrich Bürger
„Erziehungshilfen im Umbruch.
Entwicklungserfordernisse und Entwicklungsbedingungen
im Feld der Hilfen zur Erziehung“
Autorenband 2, 1999, Eigenverlag

Heiner Keupp
„Eine Gesellschaft der Ichlinge?
Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden“
Autorenband 3, 2000, Eigenverlag

„Heimerziehung aus Kindersicht“
Mit Beiträgen von Klaus Wolf; Wolfgang Graßl, Reiner Romer,
Gabriele Vierzigmann; Norbert Wieland
Autorenband 4, 2000, Eigenverlag

Praxisbände

SOS-Mütterzentrum Salzgitter
„Alles unter einem Dach – Der Neubau“
Praxisband, 1998, Eigenverlag

SOS-Kinderdorf Ammersee: Haus Leuchtturm
„Die Rückführung fremduntergebrachter Kinder in ihre Her-
kunftsfamilien am Beispiel einer Heilpädagogischen Kinder-
wohngruppe mit Sozialtherapie“
Praxisband 1, erscheint Frühjahr 2000, Eigenverlag

„Neue Entwicklungen im SOS-Kinderdorf I“
Mit Beiträgen über den Gemeinwesen-Treffpunkt des SOS-
Kinderdorfes Saar, über die 6-Tage-Wohngruppe mit Familien-
Stabilisierungs-Programm im SOS-Kinderdorf Pfalz und über
die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin an der
Sophienpflege in Tübingen (für angehende SOS-Kinderdorf-
mütter)
Praxisband 2, erscheint Herbst 2000, Eigenverlag

SPI-Buchprojekte

Johannes Münder (1998)
„Alleinerziehende im Recht – Ein Rechts- und Praxisratgeber“
Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im
SOS-Kinderdorf e.V.
2., völlig neu bearbeitete Auflage. Münster: Votum.

SOS-Mütterzentrum Salzgitter
„Die Rückkehr des Lebens in die Öffentlichkeit. Zur Aktualität
von Mütterzentren“
Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im
SOS-Kinderdorf e.V.
Erscheint im Hermann Luchterhand Verlag, Frühjahr 2000

SPI-Fachartikel

Gabriele Vierzigmann (1999). „Daß die sich so kümmern, das
ist schon irre! Wohin, wenn nichts mehr geht? Zur Arbeit mit
obdachlosen Jugendlichen.“

Erschienen in: Sozialmagazin, Heft 10, S. 18-25

„Die fachpolitische Perspektive. Wo bewegt sich das Modell-
projekt SOS-Jugenddienst im Kontext der sozialpädagogischen
Hilfen?“

Ebd., S. 26-28

Der SOS-Kinderdorf e.V. ist ein freier, gemeinnütziger Träger der Kinder- und Jugendhilfe, der sich auf der Basis lebensweltorientierter und partizipativer Ansätze Sozialer Arbeit insbesondere für sozial benachteiligte Kinder, Jugendliche und ihre Familien einsetzt.

In der Bundesrepublik Deutschland unterhält der SOS-Kinderdorfverein 63 Einrichtungen mit angeschlossenen Projekten: Kinderdörfer, Jugendeinrichtungen, Beratungsstellen, Berufsausbildungszentren, Behindertendorfgemeinschaften, Mütterzentren und Jung-hilft-Alt-Einrichtungen (Stand 3/1999).



SOS
KINDERDORF