

D

Dokumentation 8 Die Lebensphase Jugend umfasst heute nahezu fünfzehn Jahre und reicht häufig bis in das dritte Lebensjahrzehnt hinein. In ihrem Verlauf verändert sich der Unterstützungsbedarf junger Menschen grundlegend, erfährt aber mit der Volljährigkeit keinen Einschnitt.

Onlineausgabe

Fertig sein mit 18?

Dokumentation zur Fachtagung
„Jugendliche und junge Volljährige – eine Rand-
gruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?“
4. bis 5. November 2010 in Berlin



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Fertig sein mit 18?

Mit Beiträgen von
Manuela du Bois-Reymond
Wolfgang Graßl
Dirk Nüsken
Jens Pothmann
Nicole Rosenbauer
Wolfgang Schröer
Florian Straus
Wolfgang Trede



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Inhalt

Dokumentation 8 der SPI-Schriftenreihe

Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2011).
Fertig sein mit 18?

Mit Beiträgen von Wolfgang Schröer; Jens Pothmann; Wolfgang
Trede; Wolfgang Graßl; Nicole Rosenbauer; Dirk Nüsken; Florian
Straus; Manuela du Bois-Reymond.

München: Eigenverlag

ISSN 1435-3016

ISBN 978-3-936085-76-1

urn:nbn:de:sos-118-8

Redaktion: Dr. Kristin Teuber, Rosa-Maria Gartmeier, SPI

© 2011 SOS-Kinderdorf e.V. Alle Rechte vorbehalten.

SOS-Kinderdorf e.V.
Sozialpädagogisches Institut (SPI)
Renatastraße 77
80639 München
Tel. 0 89/126 06-432
Fax 0 89/126 06-417
info.spi@sos-kinderdorf.de
www.sos-fachportal.de

Titeltext entnommen aus dem Beitrag von Wolfgang Schröer.

4	Vorwort des SPI
6	Wolfgang Schröer Sich an der Lebenslage Jugend orientieren! Ein Aufruf an die Kinder- und Jugendhilfe, die Entgrenzung von Jugend wahrzunehmen
22	Jens Pothmann Auf dem Abstellgleis? Jugendliche und junge Erwachsene in der Kinder- und Jugendhilfe – ein Blick in den Zahlenspiegel
42	Wolfgang Trede Praxissicht eines öffentlichen Jugendhilfeträgers
56	Wolfgang Graßl Praxissicht eines freien Jugendhilfeträgers
64	Nicole Rosenbauer Selbstständigkeit als Ziel?! Jugendliche und junge Volljährige in den Hilfen zur Erziehung
84	Dirk Nüsken Helfen Hilfen für junge Volljährige? Bewertungen aus Nutzersicht
110	Florian Straus Handlungsbefähigung als Konzept zur Stärkung junger Menschen
131	Manuela du Bois-Reymond Erwachsenwerden bedeutet Lernen
151	Die Autorinnen und Autoren
154	Der Herausgeber

Zu lernen, auf eigenen Füßen zu stehen und sein Leben in die Hand zu nehmen, verlangt Jugendlichen heutzutage Widersprüchliches ab. Vorverlagerte und verdichtete Entwicklungsphasen lassen ihnen kaum noch Spielraum zum lernenden Experimentieren, für altersgemäße Aufgaben steht immer weniger Zeit zur Verfügung, eingesparte Zeit wird nicht frei, sondern mit zusätzlichen Aufgaben gefüllt. Der Einstieg in das Arbeits- und Berufsleben ist schwieriger geworden, und bewährte Sozialisationsmuster passen nicht mehr. Die Lebensverläufe sind nicht mehr gekennzeichnet durch eine stringente Abfolge von Jugendphase, Ausbildung, Berufseintritt, Haushalts- und Familiengründung. So dauert es trotz zunehmender Beschleunigung länger, sein Selbst als junger Erwachsener auszubilden und autonom zu werden. Volljährigkeit ist kein aussagekräftiger Indikator mehr für den Reifegrad der Entwicklung, sondern eine formale Zäsur, mit der die individuelle Verantwortung für Erfolg und Misserfolg, Gelingen oder Scheitern ohne Ansehen der individuellen Lage schonungslos einsetzt.

Wer heute heranwächst, muss sich einstellen auf diskontinuierliche Lebensverläufe, in denen sich Phasen von Beschäftigung mit solchen der Erwerbslosigkeit abwechseln, aber auch auf Umorientierungen bis hin zu einem kompletten Berufswechsel. Eine eigenständige Lebensführung erfordert, Brüche auszuhalten, Risiken abzuschätzen, unvorhersehbare Ereignisse zu handhaben und mit einer Vielfalt von Optionen zurechtzukommen. Die Generation der Erwachsenen kann hier aus ihren eigenen Erfahrungen nur noch begrenzt Empfehlungen zur Verfügung stellen, sie hat ihre Biografien noch in anderen Verhältnissen entwickelt. Unterstützung bedeutet heute, gemeinsam zu lernen, mit Widersprüchen zu leben, Unsicherheiten und Ambivalenzen auszuhalten, Frustrationstoleranz und Ausdauer zu entwickeln. Erwach-

sene können jungen Menschen Reflexionspartner sein, mit ihnen gemeinsam um Orientierung ringen und sie in ihren Suchbewegungen begleiten und unterstützen, wenn es gilt, Optionen zu erkennen, Chancen zu ergreifen und Entscheidungen zu treffen.

Hierbei kommt auf die Kinder- und Jugendhilfe Mehrfaches zu. Sie wird ihre Angebote weiterhin flexibel und bedarfsorientiert auf die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen ausrichten, darüber hinaus aber die strukturellen Entwicklungen in ihren konzeptionellen Ansatz stärker einzubeziehen haben. Um ihren Platz finden zu können, benötigen insbesondere junge Menschen mit besonderem Förderbedarf bessere Chancen bei Übergängen, zum Beispiel von der Schule in den Beruf, und Unterstützungsleistungen, die bis in die Berufstätigkeit hineinreichen. Fast schon systematisch lässt sich jedoch registrieren, wie mit dem Zuständigkeitsverweis die Kontinuität von Hilfemaßnahmen im Bermudadreieck zwischen SGB II, SGB III und SGB VIII verlorengeht. Es kann nicht sein, dass die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung formal mit dem Erreichen der Volljährigkeit abgeschlossen sein soll, obwohl der Anspruch darauf in allen Systemen verankert ist.

Offensive Kooperation und geschickte Vernetzung der Systeme einerseits und individuelle Unterstützungsmaßnahmen andererseits müssen zusammenwirken und jungen Erwachsenen helfen, personale Fähigkeiten auszubilden, die mindestens ebenso wichtig sind wie standardisierte fachspezifische Fertigkeiten. Dafür braucht es Gelegenheitsstrukturen für Selbstbildung und Identitätsentwicklung und Räume, in denen Heranwachsende üben können, mehrdeutige Situationen auszuhalten, und in denen sie Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz erwerben und Selbstwirksamkeit erfahren können. Auf der Systemebene kommt der Jugendhilfe zu, Kooperationsstrukturen aufzubauen und eine fordernde, anwaltschaftliche Rolle einzunehmen, auf der subjektiven Ebene eine individuell unterstützende, damit die Anforderung an die Jugendlichen nicht heißen muss: Fertig sein mit achtzehn!

Sich an der Lebenslage Jugend orientieren! Ein Aufruf an die Kinder- und Jugendhilfe, die Entgrenzung von Jugend wahrzunehmen

„Sich am Jugendlichen orientieren“, so lautet der provokative Titel eines Buches (Arend, Hekele und Rudolph 1986), mit dem vor ungefähr fünfundzwanzig Jahren ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung von flexiblen und integrierten Erziehungshilfen geleistet wurde. Dieser Titel war deshalb provokativ, da er letztlich nur formulierte, was ohnehin Anspruch jeder Pädagogik des Jugendalters sein sollte, und damit der Kinder- und Jugendhilfe vorhielt, dass sie durch ihre Pädagogik und Organisationsstruktur diesem Auftrag nicht grundlegend gerecht werde. Wenn der folgende Beitrag sich im Duktus an diesen Titel anlehnt, dann geht es um eine ganz ähnliche Beobachtung: Der Kinder- und Jugendhilfe fällt es gegenwärtig schwer, sich mit den Veränderungen der Lebenslage Jugend auseinanderzusetzen und entsprechend in ihrer Infrastruktur und in ihren politischen Anwaltsfunktionen darauf zu reagieren. Obwohl in fast jedem Kinder- und Jugendbericht gefordert und vom Bundesjugendkuratorium (2009) immer wieder – und auch erst jüngst – herausgestellt, sind *jugend(hilfe)*-politische Auseinandersetzungen und Entwicklungen kaum zu beobachten. Zu sehr ist die Kinder- und Jugendhilfe von dem aktuellen bildungspolitischen Fokus auf die Kindheit und von organisationalen, regionalen sowie fiskalischen Erwägungen eingenommen, sodass sie es vielerorts kaum riskieren will, auch noch ihr Bild von der Jugend überprüfen und möglicherweise veränderte Herausforderungen wahrnehmen zu müssen. Im Ergebnis findet dadurch eine tendenzielle Entkoppelung der Kinder- und Jugendhilfe von den Entwicklungen um die Lebenslage Jugend statt.

Demgegenüber stehen die Erfahrungen vieler Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Kinder- und Jugendhilfe, die mit den Veränderungen in der Lebenslage Jugend konfrontiert sind. So wird in den Erziehungshilfen vielfach darüber gesprochen, wie

man dem Unterstützungsbedarf von älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen gerecht werden kann, die ehemals durch die Erziehungshilfen begleitet wurden oder bei denen erst im jungen Erwachsenenalter ein Unterstützungsbedarf entsteht. Es wird auf die vielfältigen biografischen Herausforderungen verwiesen, die beim Übergang in Arbeit und Selbstständigkeit gegeben sind und gerade Jugendliche besonders fordern, die von sozialer Benachteiligung oder anderen Beeinträchtigungen betroffen sind. Aber es wird auch danach gefragt, wie die Kinder- und Jugendhilfe auf die Jugendarmut und die soziale Spaltung der Jugend reagieren will. So zeigt der aktuelle Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung zum Beispiel in unterschiedlichen Parametern (Deutscher Bundestag 2008), dass die Jugendarmut als ein eigenes soziales Phänomen erkannt und nicht allein als späte Phase der Kinderarmut betrachtet werden sollte. Johannes Münder hat beispielweise aktuelle Daten zusammengefasst und herausgestellt, dass das Armutsrisiko bei Null- bis Sechsjährigen 14,4 Prozent, bei Sechs- bis Fünfzehnjährigen 16,4 Prozent und bei Fünfzehn- bis Achtzehnjährigen 23,1 Prozent betrage (Münder 2009, S. 16). Insgesamt geht es darum, dass die Kinder- und Jugendhilfe systematisch nicht nur Antworten auf die Entgrenzung von Jugend finden, sondern sich angesichts der sozialen Spaltungen und veränderten Lebensbedingungen von Jugendlichen wieder stärker in die jugend- und sozialpolitischen Diskussionen um die Lebenslage Jugend und damit um die gesellschaftliche Figur Jugend einmischen muss.

ZUR AUSDEHNUNG VON JUGEND IM BILDUNGSSEKTOR

Soweit man die jüngsten bildungspolitischen Diskussionen betrachtet, fällt auf, dass die Auseinandersetzungen kaum mehr die Jugend als gesellschaftliche Figur diskutieren. Auch das klassische Argument des vergangenen Jahrhunderts, dass mit der Jugend die Zukunft aufscheine, man an ihrer Gestalt Signale der zukünftigen Gesellschaft ablesen könne, greift in dieser Wissensgesellschaft nicht mehr, es hat sich sogar ins Gegenteil verkehrt: Heute entdecken wir mitunter in der Jugend, was wir aus dem Erwachsenenalter bereits kennen. Zwar steht Jugend weiterhin für einen Zustand der Unbefangenheit und Sorglosigkeit, doch dieses Etikett ist gegenwärtig mehr ein Label der Lebensstilindustrie, als dass es sich in den Jugendstudien signifikant wiederfinden würde.

Und auch in der Erziehungswissenschaft will man sich mitunter vor allem darauf konzentrieren, Lehr-Lern-Module für einen effizienten Unterricht in der Gesellschaft der lebenslangen Lerner zu entwerfen, als dass man ausgehend von der Jugend am Anfang des 21. Jahrhunderts die bildungspolitischen Diskussionen entwirft.

Nachdem das 20. Jahrhundert einen Jugendboom gebracht hat, beziehen sich die Überlegungen zur zukünftigen Konstitution der Gesellschaft am Anfang des 21. Jahrhunderts nicht mehr auf eine Analyse der sozialen Gestalt Jugend. Auch das Weißbuch der Europäischen Kommission zur Jugendpolitik mit dem Titel „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ proklamierte zwar zu Beginn des 21. Jahrhunderts „neue Formen des europäischen Regierens („Governance“)“ (Europäische Kommission 2001, S. 9) und will die Jugend für eine „aktive Staatsbürgerschaft“ (ebd., S. 5) gewinnen, sieht dieses aber in erster Linie in dem Kontext, „Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ (ebd., S. 7) zu machen.

Gleichzeitig ist aus der Perspektive der Institutionalisierung von Jugend im Bildungssektor unverkennbar eine Ausdehnung der Jugendphase zu beobachten (Böhnisch, Lenz und Schröer 2009). In den 1950er-Jahren und auch später noch war der Prototyp des Jugendlichen der schulentlassene junge Mensch, der erste Erfahrungen im Berufsleben sammelt. Helmut Schelsky stützte sich in der „Skeptischen Generation“ vor allem auf die berufstätige Jugend, „weil uns der junge Arbeiter und Angestellte, und nicht der Oberschüler oder Hochschüler, die strukturierende und verhaltensprägende Figur dieser Jugendgeneration darzustellen scheint“ (1975, S. 7). In der frühen Nachkriegszeit war für die ganz überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen die Schule eine biografische Episode, die bereits hinter ihnen lag. Dies hat sich inzwischen grundlegend geändert: Jugendzeit ist heute für die große Mehrheit der Heranwachsenden zu einem beträchtlichen Teil durch Bildungsinstitutionen strukturiert. Durch diese verlängerte Verweildauer vor allem in Schuleinrichtungen wird der Eintritt ins Berufsleben aufgeschoben, was eine folgenreiche Umstrukturierung jugendlicher Erfahrungsbereiche bedingt.

Die verlängerte Freistellung von der Berufsarbeit bringt für die Jugendlichen in den Augen vieler größere Dispositionschancen

über ihren Zeithaushalt und über die Gestaltung des eigenen Lebensalltags mit sich. Schule, Weiterbildungs- und berufliche Qualifizierungseinrichtungen sowie die Hochschule sind aber heute zugleich lern- und leistungsintensive Lebensbereiche, die nur wenige Verantwortungserlebnisse zulassen und sich durch einen hohen Grad an Fremdbestimmung auszeichnen. Die Ausdehnung der Institutionalisierung von Jugend im Bildungssektor hat zur Folge, dass die Erfahrung der unmittelbaren gesellschaftlichen Nützlichkeit, das alltägliche Erleben der Normen außerschulischer Zweckrationalität und die eigene materielle Existenzsicherung relativ lange aufgeschoben werden. Im Unterschied zum Betrieb sind die Bildungseinrichtungen zudem deutlich stärker altershomogen organisiert. Diese Tendenz zur Verschulung der Jugendphase hat entsprechend auch zur Folge, dass Jugendliche heute länger in altershomogene Gruppierungen eingebunden bleiben.

Insgesamt weist die Jugendforschung darauf hin, dass für einen großen Teil der Jugendlichen die Integration in den Erwerbsarbeitssektor nach hinten verlagert und sich die institutionalisierte Bildungsphase entsprechend ausgedehnt hat. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz wird das Erreichen des siebenundzwanzigsten Lebensjahres als Endpunkt des Erwachsenwerdens gesetzt, doch im Lebensalltag ist der Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter fließend geworden. Es ist für viele Jugendliche ein unübersichtlicher Übergang, der jeweils stark durch die sozialen und biografischen Handlungsspielräume geprägt ist und für den eine Verlaufsprognose nur schwer gegeben werden kann. Insgesamt kann „von einer neuen Form des Übergangs“ in das Erwachsenenalter ausgegangen werden, „deren bestimmende Merkmale ihre Offenheit und Ungewissheit sind“ (Walther 2000, S. 59). So reicht die Lebensphase Jugend heute vom Kindesalter („Kids“) bis hin zum jungen Erwachsenenalter (Stauber und Walther 2002). Sie umfasst nahezu fünfzehn Jahre und dauert häufig bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein. In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass sich der Unterstützungsbedarf im Verlauf der Jugend grundlegend verändert, aber kaum dass er mit dem Erreichen der Volljährigkeit einen tiefen Einschnitt erfährt.

ZUR ENTGRENZUNG VON JUGEND

Doch diese Ausdehnung der Jugendphase hat auch dazu geführt, dass sich das Jugendbild in den vergangenen dreißig Jahren verändert hat. „Diese Umbruchsprozesse haben in der Jugendforschung unter den Stichwörtern ‚Strukturwandel der Jugend‘, ‚Jugend als eigenständige Lebensphase‘, ‚Individualisierung der Jugendbiografie‘, ‚Destandardisierung‘ oder ‚Entstrukturierung der Jugendphase‘ sowie – mit einer Neigung zur dramaturgischen Steigerung – ‚Ende der Jugend‘ vielfach und umfangreich Nachhall gefunden“ (Lenz 1998, S. 58 f.).

So wurde das Bild vom institutionalisierten Lebenslauf (Havighurst 1951), in dem die Jugend eine zentrale Stellung einnahm, in den vergangenen Jahren relativiert. Traditionelle Grundlage des Modells vom institutionalisierten Lebenslauf war, dass der Mensch in seinem Leben Entwicklungsstufen durchläuft und abschließt und auf diesen aufbauend sich in einer neuen Entwicklungsphase entfaltet. Das Modell basiert auf der strukturellen Voraussetzung, dass den Lebensaltern unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen zugeordnet werden können, die die Funktionserfordernisse der Lebensphasen in der industriellen Moderne widerspiegeln: Entwicklung in der Kindheit und frühen Jugend, Qualifikation in der mittleren und späteren Jugendphase bis hinein in die junge Erwachsenenzeit, Erwerbstätigkeit im Erwachsenenalter, Entberuflichung im Alter.

Die These von der „Entstrukturierung“ der Jugendphase (Olk 1985) verwies in den 1980er-Jahren darauf, dass der Alltag von Jugendlichen durch Pluralisierungs- und Differenzierungsprozesse sowie durch unterschiedliche Zeit- und Raumdynamiken in der Lebensbewältigung geprägt sei, die im engen Rahmen des institutionalisierten Lebenslaufes und der Bildungsinstitutionen nicht wahrgenommen würden und sich vor allem nicht entfalten könnten. Die Bildungsinstitutionen sollten hinterfragt werden, inwieweit sie selbst der sozialen Differenzierung hinderlich seien und Selbstbildungsprozesse im Alltag der Jugendlichen überdeckten. Bildungsmodelle sollten reflexiv an die Lebenswelten Jugendlicher rückgebunden und insbesondere in ihrer sozialen Zeit- und Raumstruktur ausdifferenziert werden.

Die These von der Entstrukturierung der Jugendphase wurde in der Kinder- und Jugendhilfe vielfach aufgenommen, da damit eine Pluralisierung im Jugendalter herausgestellt wurde, die eine von der Schule kaum zu leistende Differenzierung im Bildungswesen und eine außerschulische Bildungsperspektive erforderte. Insgesamt war die Diskussion um die Entstrukturierung des Jugendalters in ihrem Jugendbild stark auf die Jugendkultur- und Lebensstildiskussion ausgerichtet. Sie bezog sich dabei auf die innere Differenzierung und Qualität der Bildungsinstitutionen im Jugendalter. So wurde tendenziell übersehen, dass die äußeren strukturellen Rahmenbedingungen der Lebensphase Jugend sich ebenfalls verändern.

Die soziale Gestalt Jugend, wie wir sie traditionell kennen, ist ein Kind der industriellen Moderne und der entsprechenden sozialstaatlichen und bildungspolitischen Regulierungen. Folgt man der entsprechenden Metapher der historischen Bildungsforschung, so wurde „die Jugend“ zur „selben Zeit erfunden wie die Dampfmaschine“ (Herrmann 1991, S. 203). Im Bild der industriellen Moderne sollte Jugend aus der Arbeitsgesellschaft herausgenommen und sich in einem Moratorium entwickeln und qualifizieren können, um dann mit einem so gewonnenen Status in die Gesellschaft eingegliedert zu werden (Integration durch Separation). In das sozialpolitische und pädagogische Menschenbild des 20. Jahrhunderts wurde entsprechend immer auch eine institutionalisierte Sozialisation durch Bildung und Ausbildung eingelassen. Für den Sozialstaat der industriellen Moderne war die Jugend entsprechend eine strategische Sozialgruppe, die durch öffentliche Bildungsgarantie und Generationenvertrag mit der erwachsenen Bevölkerung verbunden wurde.

Die gegenwärtigen Veränderungen hin zur Wissensgesellschaft im digitalen Kapitalismus haben auch die Jugendphase grundlegend verändert und das Jugendmodell der industriellen Moderne zumindest relativiert. Mit anderen Worten: Es ist nicht nur eine Ausdifferenzierung und Pluralisierung dieses Jugendbildes zu beobachten, das die Bildungsinstitutionen stärker wahrzunehmen haben, sondern die Entgrenzungen der Wissensgesellschaft im digitalen Kapitalismus haben auch die Jugend erreicht: „Die entgrenzte Arbeitswelt, das entgrenzte Lernen und die sich entgrenzenden privaten Lebensführungen greifen als Entwicklungsaufgaben ineinander. Die Übergänge ins Erwachsenenalter wer-

den für viele nicht nur länger, unstrukturierter und unsicherer, sondern werden auch individuell folgenreicher. Der bisher zeitlich eng begrenzte soziale Freiraum, in dem man sich austoben konnte, bevor man in den Arbeitsalltag eintrat, löst sich auf“ (Kirchhöfer 2003, S. 27). Offensichtlich ist, dass die jungen Menschen in einer bisher nicht gekannten Form gefordert sind, sich selbst im Bildungswettbewerb zu verorten und existenziell abzusichern. Darum verwundert es kaum, dass gerade das junge Erwachsenenalter durch eine Gleichzeitigkeit aus beruflicher und privater Orientierung, jugendlichem Experimentierverhalten und sozialem Statusdruck geprägt ist (Böhnisch 1997; Stauber und Walther 2002).

Entsprechend ist auch die Jugendforschung aufgefordert, die neuen Mischungen von Freizeit, Lernen und Arbeit im „Skript des modernen Jugendlebens“ zu lesen und die alltägliche Lebensführung entsprechend zu analysieren: Es gilt, „die neuen und tiefe Widersprüche generierenden Entwicklungslinien im Verhältnis der gesellschaftlichen Teilsysteme Erziehung, Kultur und Ökonomie in ihrem Einfluss auf den Jugendalltag und die hier eingebettete ‚Agency‘, also ihre Handlungsbefähigung (Grundmann), beschreiben und analysieren zu können“ (Lange 2003, S. 113).

So ist heute der Übergang in die Arbeitswelt zu einem Prozess geworden, der nicht auf die Vermittlung eines Arbeitsplatzes beschränkt werden kann, sondern der sich für die Mehrzahl der Jugendlichen von dem fünfzehnten Lebensjahr bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein erstreckt. Zudem: Die Beschäftigung, der die jungen Menschen später einmal nachgehen werden, existiert vielfach noch gar nicht. Die Arbeit, mit der sie ihren Lebensunterhalt bestreiten werden, wird in vielen Fällen nicht mehr in der Form des „Nine-to-five-Jobs“ angeboten. Das Privatleben, in dem sie ihre sozialen Beziehungen leben werden, wird kaum mehr in dieser Eindeutigkeit vom Arbeitsleben getrennt sein.

Entsprechend zeigen aktuelle Untersuchungen, dass der gegenwärtige Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft in die Lebensphase Jugend hineindiffundiert (Kreher 2007; Oehme 2007). Dies ist insbesondere für die Phase des jungen Erwachsenenalters gezeigt worden, die nicht mehr dem Jugendalter, aber auch noch nicht dem Erwachsenenalter zurechenbar ist, wenn man den Status der ökonomischen Selbstständigkeit als Maßstab heranzieht, obwohl sie zeitlich weit hineinreicht. In dieser Phase wird der arbeitsgesell-

schaftliche Erreichbarkeitsdruck besonders gespürt, gleichzeitig wird Bildung neu biografisch eingebunden, trotzdem sind weiterhin jugendkulturelle Identifikationen und Zuschreibungen mitbeherrschend (Stauber und Walther 2007).

Das Jugendalter nimmt aus dieser Perspektive nicht mehr die traditionell zugeschobene Schlüsselstellung in der Identitätsbildung im Lebenslauf ein. Nun steht vor allem die Erwerbsarbeit im Erwachsenenalter im Mittelpunkt, deren Krisen allerdings in das Jugendalter hineinreichen, sodass das lebensphasentypische Experimentierverhalten Jugendlicher für nicht wenige Jugendliche zum psychosozialen Bewältigungsverhalten wird: „Empirische Befunde über die Art und Weise, in der sich Heranwachsende an bestehenden kulturellen Praktiken orientieren, sich diesen anschließen und sich entlang der vorgefundenen ‚Verhältnisse‘ sozial verorten“, resümierte entsprechend Matthias Grundmann (2004, S. 29), „lassen sich sozialisationstheoretisch als Bewältigung solcher Widerspruchserfahrungen deuten.“

So charakterisieren heute ganz unterschiedliche Bewältigungskonstellationen den Alltag der jungen Menschen zwischen zwölf und siebenundzwanzig Jahren. Sie alle gehören zur Jugend, doch sie sind kaum mehr in das Modell von Jugend zu integrieren, das sich im vergangenen Jahrhundert durchgesetzt hat. Die Jugend findet sich in einem entgrenzten Vergesellschaftungskontext wieder und wird dadurch selbst auch in ihrem Vergesellschaftungstypus entgrenzt (Schröer 2004). In der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung hat sich in diesem Zusammenhang eine variantenreiche Landschaft herausgebildet. Vielschichtige Themen rücken in den Mittelpunkt: Jugend und Arbeit, Geschlecht, Medien, Partizipation, Migration, Gesundheit und Körper bestimmen die Szenerie. In diesen Forschungsfeldern – die inzwischen in Ansätzen auch international rückgebunden werden – drückt sich aus, dass Jugend(en) und ihre Altersphasen ins Verhältnis zu gesellschaftlichen Herausforderungen gesetzt werden. Im weitesten Sinn geht es um die Frage, wie das Verhältnis von Jugend und Übergang neu bestimmt wird.

DIE LEBENSLAGE JUGEND JUGEND(HILFE)POLITISCH WAHRNEHMEN

Vor diesem Hintergrund erscheint es zunächst notwendig, die Kinder- und Jugendhilfe aufzufordern, die Jugendphase in ihrer gesamten Ausdehnung wahrzunehmen und das junge Erwachsenenalter stärker als bisher in den Horizont der Unterstützungsangebote zu rücken. Damit würde auch die Kinder- und Jugendhilfe auf die Verlängerung von Jugend reagieren und ihrer zeitlichen Entgrenzung Rechnung tragen. Freilich wäre damit ein wichtiger Schritt getan. Doch darüber hinaus erscheint es genauso notwendig, sich zu vergewissern, welches Bild von Jugend der Kinder- und Jugend(hilfe)politik heute zugrunde liegt und wie die Lebenslage Jugend gegenwärtig durch die Kinder- und Jugendhilfe mitgestaltet wird.

Die Lebenslage Jugend (Böhnisch 1982) beschreibt – allgemein formuliert – die subjektiven Handlungsspielräume der Jugendlichen, wie sie durch die soziale und politische Konstruktion von Jugend in der jeweiligen gesellschaftlichen Situation bestimmt sind: Lebenslagen sind „Produkt gesellschaftlicher Entwicklung (strukturiert), zugleich aber Bedingung und Ausgangssituation (strukturierend) der Entwicklung von einzelnen Menschen und Gruppen; Lebenslagen sind Ausgangsbedingungen menschlichen Handelns ebenso wie sie Produkt dieses Handelns sind“ (Amann 1994, S. 324). Die Lebenslage Jugend umfasst somit einerseits die politischen und sozialen Vorstellungen von Jugend, durch die mitbestimmt wird, welche Bedürfnisse und Formen der alltäglichen Lebensbewältigung der Jugendlichen anerkannt und welche Erwartungen an sie gerichtet werden. Andererseits werden mit dem Begriff „Lebenslage“ aber auch die materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen (wie Wohnverhältnisse, verfügbares Familieneinkommen, Bildungssituation) analysiert, die Jugendlichen in ihrem alltäglichen Handeln zur Verfügung stehen. So ist insgesamt zu fragen, welches sozialpolitische und -pädagogische Jugendbild der Kinder- und Jugendhilfe zugrunde liegt. Es stellt sich zudem die Frage, wie in unserer Gesellschaft die Sorge, Erziehung, Bildung von Jugendlichen institutionell abgesichert und welche Bedürfnisse und Formen der alltäglichen Lebensbewältigung von Jugendlichen durch die Kinder- und Jugendhilfe anerkannt werden.

Allgemein beziehen sich jugendpolitische Perspektiven gegenwärtig vor allem auf den Übergang von jungen Menschen in den Arbeitsmarkt und das institutionalisierte Bildungssystem. In der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik wird der junge Mensch vor allem als Selbstverwerter seines Humankapitals gesehen. In dieser Perspektive ist letztlich entscheidend, wer welche Zugänge zu den Ressourcen hat, die für die Ausbildung seines Humankapitals entscheidend sind. Soziale Gerechtigkeit wird in diesem Zusammenhang häufig einerseits biografisiert und andererseits zu einer Frage der individuellen potenziellen Nutzungsmöglichkeit von Ressourcen im positionalen Wettbewerb (Brown 2004). Aus der Lebenslagenpolitik ist so sukzessive eine soziale Benachteiligungs- und Befähigungspolitik (Bundesjugendkuratorium 2009) geworden.

Aus diesem Blickwinkel unterscheiden sich die sozialen Chancen von jungen Menschen gegenwärtig erheblich, es bilden sich – wie nicht nur die Jugendarmut zeigt – soziale Segmentierungsprozesse (Böhnisch, Arnold und Schröder 1999) in der Jugendphase ab. Gegenwärtig sind die „institutionellen Wege durch die Jugendbiografie“ stark – wie Heinz-Hermann Krüger und Birgit Reißig (2011) auf der Grundlage der Daten des DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) gezeigt haben – durch das „Bildungsmilieu der Familie“ geprägt. „Zugespielt formuliert lässt sich sagen: Jugendliche aus Elternhäusern mit hohem Bildungsniveau können sich verzögerte und entschleunigte Wege zwischen dem Besuch verschiedener Bildungsinstitutionen leisten. Dies trifft überraschenderweise nicht nur auf Abiturientinnen und Abiturienten, sondern auch auf Schülerinnen und Schüler mit Hauptschul- beziehungsweise Realschulabschluss zu. Jugendliche aus Elternhäusern mit eher geringem Bildungsniveau müssen dagegen direkte und zeitlich verdichtete institutionelle Wege durch die Jugendbiografie gehen. Daneben gibt es noch eine dritte Gruppe von Jugendlichen, deren Bildungskarrieren zu scheitern drohen, da sie ohne Berufsausbildung bleiben. Und dies sind [...] vorwiegend Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder maximal einem Hauptschulabschluss. Typologisch verdichtet lassen sich unter einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive somit drei unterschiedliche Wege durch die Bildungs- und Ausbildungsbiografie unterscheiden: die Bildungsbiografieverzögerer aus bildungsstarken familialen Milieus, die Bildungsbiografiebeschleuniger aus eher bildungsschwächeren

Elternhäusern sowie die Jugendlichen mit einer risikoreichen Bildungs- und Ausbildungsbiografie, die vor allem aus Familien mit Migrationshintergrund stammen“ (Krüger und Reißig 2011, S. 21).

Diese Ergebnisse, die – so die Autoren – durch unterschiedliche Studien belegt werden, weisen deutlich darauf hin, dass die Verlängerung der Jugendphase oder die gegenwärtige Institutionalisierung von Jugend im Bildungssektor durch eine sozial segmentierte Ermöglichungsstruktur mitgestaltet wird. Diese Segmentierung stellt gerade für die Kinder- und Jugendhilfe eine jugendpolitische Herausforderung dar, da sie vielfach mit Jugendlichen arbeitet, die entsprechend nicht über eine soziale Hintergrundstruktur verfügen, die ihnen Umwege oder Verzögerungen in der Bildungsbiografie ermöglicht.

Für die Jugend(hilfe)politik wäre es – darüber hinaus und gerade deswegen – grundlegend, sich aus der Orientierung an den institutionalisierten Bildungsverläufen zu lösen und die alltägliche Lebensbewältigung von Jugendlichen in den Horizont der Jugend(hilfe)politik zu rücken. Dabei gilt es nicht nur, die informellen Lernprozesse und Ressourcen im Jugendalter bildungspolitisch neu zu gewichten, sondern die alltäglichen Bewältigungsprozesse in der Lebenslage Jugend angesichts eines durchgängigen positionalen Wettbewerbs zu analysieren. So erleben junge Menschen gleichzeitig Formen des Verlustes und der Verlängerung von Jugend, eine Intensivierung von Bildung sowie eine Ausdehnung von Bildungszeiten. Es entstehen Paradoxien, die quer durch die institutionellen Deutungskreise laufen und einer neuen jugend(hilfe)politischen Reflexivität bedürfen. Wir können ein Bildungsparadox beobachten, da viele junge Menschen längere Ausbildungswege durchlaufen werden, die Einzelnen dennoch jederzeit auf den Punkt als fertige Bildungs- und Arbeitskraft zur Verfügung stehen müssen. Jungen Menschen wird zum Beispiel abverlangt, dass sie früh und zielgerichtet („auf den Punkt“) ihre Ausbildung abschließen und Bildungszertifikate erlangen. Ob sie damit aber auch mittel- und langfristig biografisch abgesichert sind, können sie kaum erfahren. Instrumentelle Qualifikation und biografische Lebensperspektive können deshalb viele junge Menschen erst lange nach der Jugendzeit in ihrer eigenen sozialen und biografischen Bilanz einigermaßen zusammenbringen.

Es werden gegenwärtig neue Zumutungen, Anforderungen und abstrakte Erwartungen aus dem Bildungs- und Erwerbssystem an die Jugendphase herangetragen. Hier ist nicht nur zu fragen, welche Ressourcen den Jugendlichen für die Bewältigung dieser Prozesse zur Verfügung stehen und wie die Jugendlichen befähigt werden können, sondern auch ob diese Zumutungen und Anforderungen unserem Bild von Jugend entsprechen. Insgesamt sagt gegenwärtig – angesichts der Entgrenzung und der sozialen Segmentierungen von Jugend – das Bild vom Moratorium nur noch wenig über die Lebenslage Jugend und die biografischen Möglichkeiten und alltäglichen Herausforderungen der Jugendlichen aus. Ein Bild von Jugend, das die zukünftigen Mischungen von Bildung, Arbeit und Freizeit im Jugendleben aufnimmt und über das die Lebenslage Jugend in der Kinder- und Jugendhilfe reguliert sowie geöffnet werden kann, ist nicht in Sicht. Die jugend(hilfe)politischen Diskussionen können sich entsprechend gegenwärtig nur auf die alltägliche Lebensbewältigung von jungen Menschen zwischen Zumutungen, Erwartungen und Erreichbarkeiten beziehen.

Literatur

- Amann, Anton (1994).
Offene Altenhilfe. Ein Politikfeld im Umbruch.
In H. Reimann & H. Reimann (Hrsg.), Das Alter. Einführung in die Gerontologie (S. 319–347).
Stuttgart: Enke.
- Arend, Detlef, Hekele, Kurt & Rudolph, Martina (1986).
Sich am Jugendlichen orientieren. Konzeptionelle Grundlagen und Erfahrungen aus der Mobilen Betreuung (MOB) des Verbundes Sozialtherapeutischer Einrichtungen Celle.
Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für Heimerziehung.
- Böhnisch, Lothar (1982).
Der Sozialstaat und seine Pädagogik.
Neuwied: Luchterhand.
- Böhnisch, Lothar (1997).
Sozialpädagogik der Lebensalter.
Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, Lothar, Arnold, Helmut & Schröer, Wolfgang (1999).
Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung.
Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, Lothar, Lenz, Karl & Schröer, Wolfgang (2009).
Sozialisation und Bewältigung.
Weinheim: Juventa.
- Brown, Phillip (2004).
Gibt es eine Globalisierung positionalen Wettbewerbs?
In J. Mackert (Hrsg.), Die Theorie sozialer Schließung (S. 233–256).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesjugendkuratorium (2009).
Zur Neupositionierung von Jugendpolitik: Notwendigkeit und Stolpersteine. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums.
München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutscher Bundestag (2008).
Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bundestagsdrucksache 16/9915 vom 30.6.2008.

Europäische Kommission (Hrsg.) (2001).
Weißbuch der Europäischen Kommission: Neuer Schwung für die Jugend Europas. Schriftenreihe der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Band 681.
Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Grundmann, Martin (2004).
Sozialisationstheorien vor dem Hintergrund von Modernisierung, Individualisierung und Postmodernisierung.
In D. Hoffmann & H. Merckens (Hrsg.), Jugendsoziologische Sozialisationstheorien (S. 17–34).
Weinheim: Juventa.

Havighurst, Robert J. (1951).
Development tasks and education.
New York: Longmans, Green and Co.

Herrmann, Ulrich (1991).
Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse.
Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Kirchhöfer, Dieter (2003).
Jugendphase in der Veränderung.
In D. Kirchhöfer & H. Merckens, Das Prinzip Hoffnung. Jugend in Polen und Deutschland (S. 25–44).
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kreher, Thomas (2007).
„Heutzutage muss man kämpfen“. Bewältigungsformen junger Männer angesichts entgrenzter Übergänge in Arbeit.
Weinheim: Juventa.

Krüger, Heinz-Hermann & Reißig, Birgit (2011).
Von schnellen und langsamen Wegen in den Beruf. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 1, 19–21.

Lange, Andreas (2003).
Theorieentwicklung in der Jugendforschung durch Konzeptimport.
Heuristische Perspektiven des Ansatzes „Alltägliche Lebensführung“.
In J. Mansel, H. M. Griesse & A. Scherr (Hrsg.), Theoriedefizite der
Jugendforschung (S. 102–118).
Weinheim: Juventa.

Lenz, Karl (1998).
Zur Biografisierung der Jugend.
In L. Böhnisch, M. Rudolph & B. Wolf (Hrsg.), Jugendarbeit als
Lebensort (S. 51–74).
Weinheim: Juventa.

Münder, Johannes (2009).
Das Kinderförderungsgesetz – Änderungen, Fragen, Probleme.
Neue Praxis, 1, 3–16.

Oehme, Andreas (2007).
Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und
Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft.
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Olk, Thomas (1985).
Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturie-
rung der Jugendphase. Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft,
290–301.

Schelsky, Helmut (1975).
Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend
(ungekürzte Ausgabe des Originals von 1957).
Frankfurt am Main: Ullstein.

Schröer, Wolfgang (2004).
Befreiung aus dem Moratorium. Zur Entgrenzung von Jugend.
In K. Lenz, W. Schröer & W. Schefold (Hrsg.), Entgrenzte Lebens-
bewältigung (S. 19–73).
Weinheim: Juventa.

Stauber, Barbara & Walther, Andreas (2002).
Junge Erwachsene.
In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), Handbuch Kinder- und
Jugendhilfe (S. 113–143).
Weinheim: Juventa.

Stauber, Barbara & Walther, Andreas (Hrsg.) (2007).
Subjektorientierte Übergangsforschung.
Weinheim: Juventa.

Walther, Andreas (2000).
Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene an den
Grenzen der Arbeitsgesellschaft in Großbritannien, Italien und
Deutschland.
Weinheim: Juventa.

Auf dem Abstellgleis? Jugendliche und junge Erwachsene in der Kinder- und Jugendhilfe – ein Blick in den Zahlenspiegel

Jugendlicher oder Heranwachsender zu sein, bedeutet heute zweifelsohne etwas anderes als noch Mitte oder Anfang des letzten oder auch des vorletzten Jahrhunderts. Die Lebensphase „Jugend“ befindet sich in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess (siehe dazu den Beitrag von Wolfgang Schröer), und gerade nach der Jahrtausendwende stehen junge Erwachsene mit Blick auf die Übergänge in die Erwerbsphase vor neuen Herausforderungen (Nüsken 2008). Die Kinder- und Jugendhilfe stellt immer auch eine Reaktion auf diese sich im Wandel befindlichen Lebenslagen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar. In dieser Hinsicht ist sie in den letzten Jahrzehnten mit einem mittlerweile in hohem Maße ausdifferenzierten Leistungsspektrum zwischen Betreuung, Bildung und Erziehung, aber auch zwischen Hilfe und Kontrolle grundsätzlich ein zentraler und unverzichtbarer Teil einer staatlichen wie zivilgesellschaftlichen Antwort auf die Lebenslagen junger Menschen geworden (Fendrich, Lange und Pothmann 2011). Die Kinder- und Jugendhilfe ist somit ein Feld des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens. Karin Bock und Udo Seelmeyer (2005) umschreiben es im Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik folgendermaßen: „Kinder- und Jugendhilfe [ist] [...] ein ausdifferenziertes Teilsystem innerhalb der Sozialen Arbeit, das die Sozialisationsbedingungen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien vor dem Hintergrund der durch andere Instanzen und Milieus (Schule, Familie usw.) geprägten Lebens- und Aufwuchsbedingungen öffentlich organisiert und dafür einen gesellschaftlichen Auftrag hat“ (ebd., S. 985).

Diesen Auftrag hat die Kinder- und Jugendhilfe bislang alles in allem durchaus erfolgreich umgesetzt, so zumindest Norbert Struck und Hans Thiersch in einem Gespräch über die gesellschaftliche Realität der Kinder- und Jugendhilfe anlässlich des sechzig-

jährigen Jubiläums der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Sie hat rückblickend zweifelsohne ihren Ort innerhalb der modernen Gesellschaft gefunden. Zu konstatieren sind eine Etablierung und eine Normalisierung der Kinder- und Jugendhilfe als gesellschaftlicher Akteur (Struck und Thiersch 2009). Die Kinder- und Jugendhilfe ist nach Thomas Rauschenbach (2009) eine der zuständigen Agenturen bei individuellen und familiären Problemen sowie der Unterstützung von jungen Menschen und deren Familien in Sachen Betreuung, Bildung und Erziehung. Sie ist laut dem Elften Kinder- und Jugendbericht maßgeblich mitverantwortlich für die Organisation und die Gestaltung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002). Hierzu gehört nicht zuletzt, einen Beitrag für die Ermöglichung eines gerechten Aufwachsens in einer zunehmend gespaltenen Gesellschaft zu leisten (Otto 2008).

Bisher deutet also alles auf eine ungetrübte Erfolgsgeschichte hin, auch für die jungen Menschen und deren Familien. Zentrale Indikatoren zur Kinder- und Jugendhilfe bestätigen dieses Bild, obwohl die empirischen Befunde auch zeigen, dass insbesondere Strukturen und Leistungen für Kinder und ihre Familien in den letzten beiden Jahrzehnten stärker an Bedeutung gewonnen haben als Angebote für Jugendliche und junge Erwachsene. Das heißt beispielsweise (1):

- Die Ausgaben der öffentlichen Gebietskörperschaften für die Leistungen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe sind zwischen 1992 und 2009 von 15 Milliarden Euro auf 26,9 Milliarden Euro (+ 80 %) gestiegen. Preisbereinigt ist für diesen Zeitraum von einer Zunahme um vierzig Prozent auszugehen. Von den knapp 27 Milliarden Euro wurden zuletzt allerdings über siebzig Prozent für die Kindertagesbetreuung ausgegeben.
- Gestiegen ist aufgrund der Entwicklung in den westlichen Bundesländern auch die Zahl der in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personen. Zählte die Kinder- und Jugendhilfe dort Mitte der 1970er-Jahre noch rund 223.000 Personen, so lag die Beschäftigtenzahl Mitte der 1980er-Jahre bereits bei rund 300.000 Personen, Mitte der 1990er-Jahre bei 420.000 sowie Mitte der 2000er-Jahre bei über 500.000 Personen. Sie hat sich damit

in einem Zeitraum von dreißig Jahren mehr als verdoppelt. In den letzten beiden Jahrzehnten ist allerdings diese Entwicklung zunächst auf die Umsetzung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz sowie zuletzt auf den „Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige“ im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung zurückzuführen.

- Während die Zahl der tätigen Personen noch gestiegen ist, zeigt sich bei den Vollzeitäquivalenten zuletzt zwischen 2002 und 2006/2007 ein Rückgang von etwa zwei Prozent von knapp 422.000 auf nicht ganz 412.800. Dabei ist es im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen noch zu einem Stellenausbau gekommen (+ 2 %), während für die anderen Arbeitsfelder knapp elf Prozent weniger Vollzeitäquivalente ausgewiesen werden.

Im Folgenden wird diesen „Eintrübungen“ mit Blick auf möglicherweise vernachlässigte Angebotsstrukturen für Jugendliche und junge Volljährige nachgegangen – empirisch auf der Basis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Im ersten Schritt kommt das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit als weitgehend vergessener Akteur bei den Veränderungen im Bildungssystem in den Blick. Ein zweiter Teil beschäftigt sich mit den einzelfallbezogenen Leistungen der Hilfen zur Erziehung für Jugendliche beziehungsweise mit den in Anspruch genommenen Angeboten im Bereich der Hilfen für junge Volljährige. Ein Resümee zu der Eingangsfrage nach der Bedeutung der Angebote für Jugendliche und junge Erwachsene im Gesamtspektrum der Kinder- und Jugendhilfe schließt die Auswertungen und Analysen ab.

VERGESSEN IN DER BILDUNGSDEBATTE – DER PATIENT KINDER- UND JUGENDARBEIT

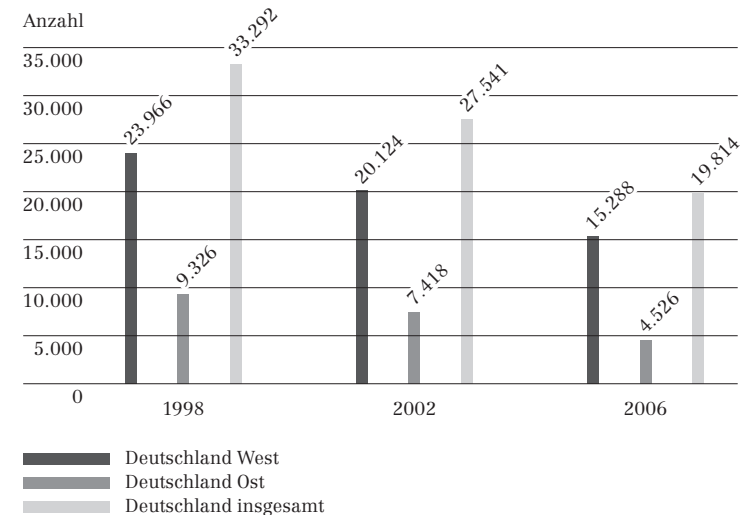
In der Kinder- und Jugendhilfe ist ein Rückgang der Beschäftigten und insbesondere der personellen Ressourcen vor allem für die Kinder- und Jugendarbeit festzustellen. Während man noch für die 1990er-Jahre von einer Expansion dieses Arbeitsfeldes sprechen konnte und sich dies nicht zuletzt anhand der Beschäftigtenzahlen empirisch nachweisen ließ, steht die Entwicklung in den 2000er-Jahren ganz im Zeichen eines Personal- und Stellenabbaues. Seit Ende der 1990er-Jahre hat sich die Zahl der Beschäf-

tigten in den pädagogischen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit von 44.560 (1998) auf zuletzt 33.631 (2006) um 25 Prozent reduziert (Pothmann 2008).

Auf Vollzeitstellen umgerechnet, fällt diese Tendenz noch deutlicher aus. So hat sich bundesweit seit 1998 die Zahl der sogenannten Vollzeitäquivalente von 33.292 auf 19.814 reduziert (– 40 %). Dabei ist für den Westen ein Rückgang der personellen Ressourcen mit 36 Prozent, für den Osten sogar mit 51 Prozent zu beziffern (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1

Entwicklung der personellen Ressourcen für die Kinder- und Jugendarbeit (Vollzeitäquivalente; Deutschland sowie Ost- und Westdeutschland)



Quelle: Statistisches Bundesamt. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, verschiedene Jahrgänge.

Die Ergebnisse der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu den Ausgaben der Gebietskörperschaften verdeutlichen auch, dass Ende der 1990er- und insbesondere Anfang der 2000er-Jahre die Kinder- und Jugendarbeit nicht weiter expandiert hat. So ist zwischen 2000 und 2004 das Ausgabenvolumen für die Kinder-

und Jugendarbeit nominal, also ohne Berücksichtigung der Preissteigerungsrate, von 1,411 Milliarden Euro auf 1,350 Milliarden Euro zurückgegangen (–4,4 %). Ebenso zwischen 2002 und 2006 – den beiden letzten Erhebungsjahren zu den tätigen Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (siehe Abbildung 1, S. 25) – hat sich das Volumen der finanziellen Aufwendungen für diesen Bereich verringert (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1

Ausgaben der „öffentlichen Hand“ für die Kinder- und Jugendarbeit (nominal; Deutschland, 2000 bis 2009, Angaben absolut, pro Zwölf- bis Einundzwanzigjährige, in Prozent)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Ausgaben insgesamt (in Mrd. EUR)	1,411	1,432	1,459	1,387	1,350	1,378	1,401	1,451	1,544	1,559
Anteil an JH-Ausgaben (%)*	7,6	7,5	7,2	6,7	6,5	6,6	6,7	6,4	6,3	5,8
Pro 12- bis 21-Jährige	151	151	153	147	144	149	153	161	175	179

* Ausgewiesen wird der prozentuale Anteil der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt an den Gesamtaufwendungen für die Kinder- und Jugendhilfe (JH-Ausgaben). Zur Kinder- und Jugendhilfe gehören unter anderem die Kindertagesbetreuung und die Hilfen zur Erziehung.

Quellen: Statistisches Bundesamt. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Ausgaben und Einnahmen, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen.

Zwischen 2004 und 2009 ist das Ausgabenvolumen allerdings wieder angestiegen, und zwar auf zuletzt 1,559 Milliarden Euro im Jahr 2009. Dieser Betrag liegt um immerhin 16 Prozent höher als noch 2004. Die für die letzten Jahre zumindest auf den ersten Blick durchaus positive Entwicklung muss allerdings in gleich mehrfacher Hinsicht relativiert werden. So lassen sich empirische Hinweise identifizieren, die – wie schon der Bildungsbericht 2008 festgestellt hat (Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2008, S. 78 f.) – einen weiteren Bedeutungsverlust der

Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsakteur vermuten lassen, auch wenn sich alles in allem möglicherweise die drastischen Kürzungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit vom Anfang des letzten Jahrzehnts nicht weiter fortgesetzt haben. Gemeint sind beispielsweise die Einführung eines neuen kommunalen Finanzmanagements mit Auswirkungen auf die Verbuchung finanzieller Aufwendungen (Schilling 2011), die allgemeine Preisentwicklung oder auch die Entwicklungen der finanziellen Aufwendungen in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (siehe Tabelle 1).

VOLLJÄHRIGKEIT „WIRKT“ – INANSPRUCHNAHME ERZIEHERISCHER HILFEN BEI JUGENDLICHEN UND JUNGEN ERWACHSENEN

Während die Kinder- und Jugendarbeit bei allen vorliegenden empirischen Befunden trotz zuletzt wieder steigender Ausgaben nicht mehr zu den expandierenden Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe gezählt werden kann, verhält sich dies für die einzelfallbezogenen Hilfen zur Erziehung (einschließlich der Eingliederungshilfen für seelisch behinderte junge Menschen nach § 35 a SGB VIII) anders. Erstmals wurden 2009 in einem Jahr mehr als eine Million dieser Leistungen seitens der jungen Menschen und deren Familien in Anspruch genommen. Bezogen auf die unter Einundzwanzigjährigen, entspricht dies – statistisch betrachtet – immerhin rund sechs Prozent oder auch 615 pro 10.000 dieser Altersgruppe (Lotte und Pothmann 2010).

Ohne die im Folgenden nicht weiter berücksichtigten Eingliederungshilfen für seelisch behinderte junge Menschen sowie die Erziehungsberatung werden 314 junge Menschen pro 10.000 der unter Einundzwanzigjährigen von Leistungen der Hilfen zur Erziehung sowie der Hilfen für junge Volljährige erreicht. Bei einer differenzierten Betrachtung der einzelnen Altersjahre zeigen sich folgende Ergebnisse (siehe Abbildung 2, S. 29):

- Bis zum zehnten Lebensjahr steigt die Inanspruchnahme von Leistungen der Hilfen zur Erziehung jahrgangsweise an und geht dann bis zum Alter von zwölf Jahren zunächst sogar wieder zurück.

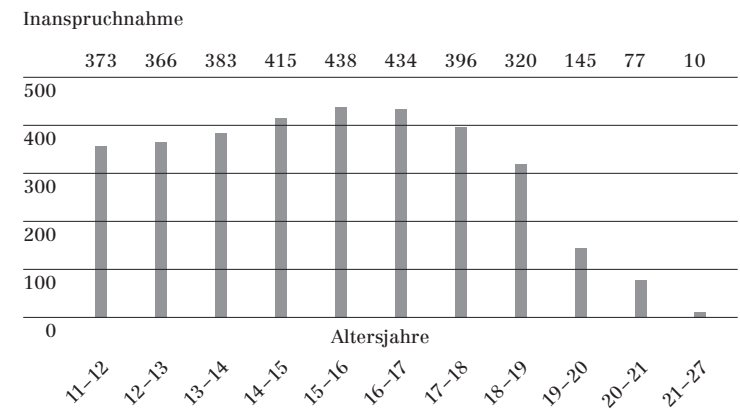
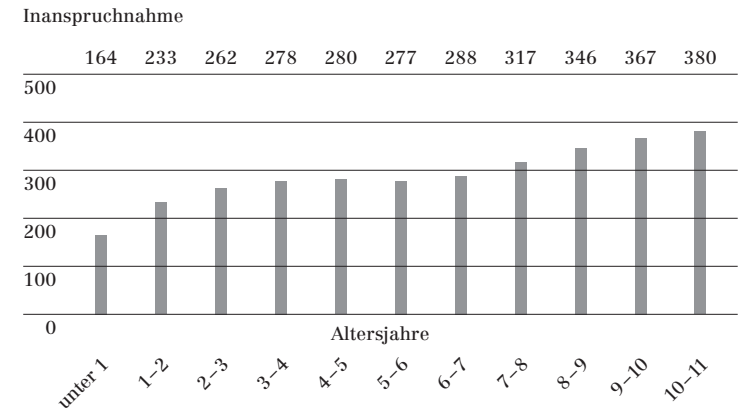
- Die altersspezifische Betrachtung zeigt auf, dass im Verhältnis zur altersentsprechenden Bevölkerung die höchste Inanspruchnahme bei den fünfzehnjährigen Jugendlichen ausgewiesen wird. Mit einem Wert von 438 pro 10.000 dieser Altersgruppe erreichen sie zusammen mit den Sechzehnjährigen (434) die höchste Inanspruchnahmequote bei den Hilfen zur Erziehung. Ähnlich hohe Werte zeigen sich bei den vierzehn- und siebzehnjährigen Jugendlichen mit Werten von 396 beziehungsweise 415 pro 10.000 der entsprechenden Altersgruppe.
- Für die Siebzehnjährigen fällt die Inanspruchnahmequote schon geringer aus. Junge Volljährige nehmen erzieherische Hilfen dann in einem weitaus geringeren Umfang in Anspruch. Im Ergebnis zeigt sich zusammengefasst demnach: Mit steigendem Alter bis zur Volljährigkeit wächst die Inanspruchnahmequote in den Hilfen zur Erziehung, um dann für die jungen Volljährigen insbesondere ab dem Alter von neunzehn Jahren Tiefstwerte zu erreichen. Demnach sind junge Volljährige die Altersgruppe mit der geringsten Zahl an in Anspruch genommenen Hilfeleistungen.

Jugendliche zwischen fünfzehn und siebzehn Jahren – Kernklientel im Fokus

In keiner Altersgruppe werden so viele junge Menschen von Leistungen der Hilfen zur Erziehung erreicht wie bei den Fünfzehn- bis unter Achtzehnjährigen (siehe Abbildung 2). Die Inanspruchnahme ist in den letzten beiden Jahrzehnten dabei noch deutlich gestiegen. Zwischen 1995 und 2009 hat sich die Zahl dieser Jugendlichen sowohl absolut als auch insbesondere relativiert auf die altersentsprechende Bevölkerung deutlich erhöht (siehe Abbildung 3, S. 30). Letztgenannte Entwicklung resultiert allerdings aus einem demografischen Effekt – insbesondere zwischen den Jahren 2005 und 2009 – bei der hier in den Blick genommenen Altersgruppe.

Abbildung 2

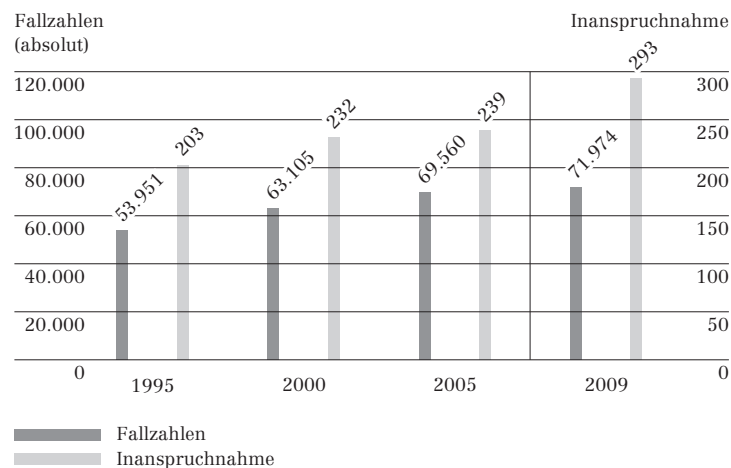
Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung und Hilfen für junge Volljährige nach Altersjahren (Deutschland, 2009, andauernde und beendete Hilfen, pro 10.000 eines Altersjahrganges)



Quellen: Statistisches Bundesamt. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen 2009; eigene Berechnungen.

Abbildung 3

Inanspruchnahme ausgewählter Leistungen der Hilfen zur Erziehung für Jugendliche von fünfzehn bis unter achtzehn Jahren (Deutschland, 1995 bis 2009, Summe andauernder und beendeter Hilfen)*



* Angaben zur Inanspruchnahme beziehen sich auf 10.000 der Fünfzehn- bis unter Achtzehnjährigen. Im Jahr 2007 hat sich die Erfassung der Hilfen zur Erziehung im Rahmen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik verändert. Dies wird in der Abbildung durch die Linie zwischen 2005 und 2009 verdeutlicht. Aus Gründen der Vergleichbarkeit zu den Erhebungsjahren vor 2007 können für das Jahr 2009 nicht alle in Anspruch genommenen Leistungen mit einbezogen werden. So werden die Hilfen gemäß § 27 SGB VIII (ohne Verbindung zu Hilfen gemäß §§ 28 bis 35 SGB VIII), die sogenannten „27,2er-Hilfen“, für das Jahr 2009 hier nicht mitberücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, verschiedene Jahrgänge.

Auf diesen demografischen Effekt muss ausführlicher eingegangen werden (siehe Tabelle 2):

- Die absolute Zunahme geht vor allem auf die Entwicklung in Westdeutschland zurück. Während hier die Zahl der Fünfzehn- bis unter Achtzehnjährigen zwischen 1995 und 2009 in den Hilfen zur Erziehung um rund 18.500 beziehungsweise um 43 Prozent gestiegen ist, zeigt sich für Ostdeutschland insbesondere seit den 2000er-Jahren ein Rückgang auf knapp 10.600 Jugendliche. Das sind knapp 23 Prozent weniger als noch im Jahr 2000.

- Insbesondere das Ergebnis für Ostdeutschland relativiert sich allerdings angesichts der demografischen Veränderungen der letzten Jahre für diese Altersgruppe. Nach den Angaben der jährlichen Bevölkerungsfortschreibung des Statistischen Bundesamtes hat sich die Zahl der Fünfzehn- bis unter Achtzehnjährigen zwischen 2000 und 2009 um 60 Prozent verringert.
- Hieraus resultiert trotz sinkender Fallzahlen eine steigende Inanspruchnahmequote, und zwar von 233 im Jahr 2000 auf 452 Jugendliche pro 10.000 der altersentsprechenden Bevölkerung im Jahr 2009. Während somit im Jahr 2000 noch für West- und Ostdeutschland eine ähnlich hohe Inanspruchnahmequote ausgewiesen wird, liegt 2009 der Wert für den Osten erheblich höher als der für den Westen.

Tabelle 2

Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung bei Jugendlichen im Alter von fünfzehn bis unter achtzehn Jahren (Deutschland sowie Ost- und Westdeutschland, 1995 bis 2009, Summe andauernder und beendeter Hilfen)*

	Fallzahlen bzw. Anzahl der erreichten Jugendlichen absolut			Inanspruchnahme pro 10.000 der altersentsprechenden Bevölkerung		
	Deutschland insgesamt	Westdeutschland	Ostdeutschland	Deutschland insgesamt	Westdeutschland	Ostdeutschland
1995	53.951	42.883	11.068	203	208	184
2000	63.105	49.439	13.666	232	231	233
2005	69.560	56.898	12.662	239	238	247
2009	71.974	61.389	10.585	293	276	452

* Siehe auch Anmerkung zu Abbildung 3. Die Angaben für Westdeutschland umfassen die westdeutschen Flächenländer einschließlich der Stadtstaaten. Die Resultate für Ostdeutschland beinhalten die Ergebnisse für die fünf ostdeutschen Flächenländer.

Quelle: Statistisches Bundesamt. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, verschiedene Jahrgänge.

Junge Volljährige – die vergessene Klientel

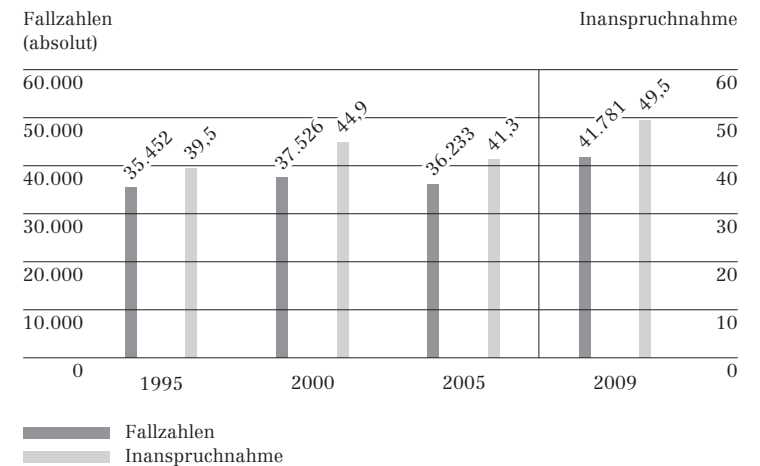
Bei einem Blick auf die Altersverteilung der jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung fällt auf, dass das Erreichen der Volljährigkeit oftmals eine Zäsur im Hilfeverlauf darstellt (siehe dazu den Beitrag von Wolfgang Trede). Es drängt sich – zugespitzt formuliert – der Verdacht auf, als würden das Älterwerden im Allgemeinen sowie das Erreichen der Volljährigkeit im Besonderen alleine schon ausreichen, um eine Hilfe zum Abschluss zu bringen.

Diesbezüglich hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten wenig in der Kinder- und Jugendhilfe verändert. So ist zumindest für den Zeitraum 1995 bis 2005 von einem bundesweit vergleichsweise konstanten Fallzahlenvolumen zwischen 35.000 und 38.000 Fällen pro Jahr auszugehen. Dies entspricht – bei im Übrigen bundesweit steigenden Inanspruchnahmedaten für die Hilfen zur Erziehung insgesamt (Pothmann und Wilk 2011) – einer vergleichsweise stabilen Quote von 40 bis 45 pro 10.000 der Achtzehn- bis unter Siebenundzwanzigjährigen. Für die letzten Jahre ist diesbezüglich ein etwas anderer Trend zu beobachten. Immerhin sind zwischen 2005 und 2009 sowohl die Fallzahlen als auch die Inanspruchnahmequote auf ein bislang bundesweit nicht erreichtes quantitatives Niveau gestiegen (siehe Abbildung 4).

Dies bestätigt sich auch anhand der Ausgaben für die Hilfen für junge Volljährige. Zwischen 2005 und 2009 hat sich die Summe der finanziellen Aufwendungen laut Angaben des Statistischen Bundesamtes immerhin von 433,4 Millionen Euro auf 495,5 Millionen Euro erhöht. (2) Dies entspricht für den benannten Zeitraum einer nominalen Steigerung von rund 14 Prozent. (3) Zum Vergleich: Das Fallzahlenvolumen hat sich zwischen 2005 und 2009 um 15 Prozent erhöht.

Abbildung 4

Inanspruchnahme ausgewählter Leistungen der Hilfen für junge Volljährige (Deutschland, 1995 bis 2009, Summe andauernder und beendeter Hilfen)*



* Angaben zur Inanspruchnahme beziehen sich auf 10.000 der Achtzehn- bis unter Siebenundzwanzigjährigen. Im Jahr 2007 hat sich die Erfassung der Hilfen zur Erziehung im Rahmen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik verändert. Dies wird in der Abbildung durch die Linie zwischen 2005 und 2009 verdeutlicht. Aus Gründen der Vergleichbarkeit zu den Erhebungsjahren vor 2007 können für das Jahr 2009 nicht alle in Anspruch genommenen Leistungen mit einbezogen werden. So werden die Hilfen gemäß § 27 SGB VIII (ohne Verbindung zu Hilfen gemäß §§ 28 bis 35 SGB VIII), die sogenannten „27,2er-Hilfen“, für das Jahr 2009 hier nicht mitberücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, verschiedene Jahrgänge.

Die bundesweiten Entwicklungen bei den Fallzahlen für die jungen Volljährigen lassen sich sowohl für Ost- als auch für Westdeutschland nachvollziehen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang allenfalls, dass in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre die Zunahme bei den Hilfen für junge Volljährige zumindest bevölkerungsrelativiert im Westen deutlicher als im Osten ausgefallen ist. Die hieraus resultierende höhere Inanspruchnahme bei den Hilfen gemäß § 41 SGB VIII für Westdeutschland bestätigen auch die zuletzt veröffentlichten Ergebnisse des Jahres 2009 (siehe Tabelle 3, S. 34).

Tabelle 3

Inanspruchnahme von Hilfen für junge Volljährige (Deutschland sowie Ost- und Westdeutschland, 1995 bis 2009, Summe andauernder und beendeter Hilfen)*

	Fallzahlen bzw. Anzahl der erreichten jungen Volljährigen absolut			Inanspruchnahme pro 10.000 der altersentsprechenden Bevölkerung (18 bis unter 27 Jahre)		
	Deutschland insgesamt	Westdeutschland	Ostdeutschland	Deutschland insgesamt	Westdeutschland	Ostdeutschland
1995	35.452	29.690	5.762	39	40	39
2000	37.526	31.187	6.339	45	46	41
2005	36.233	30.382	5.851	41	42	37
2009	41.781	35.592	6.189	48	49	44

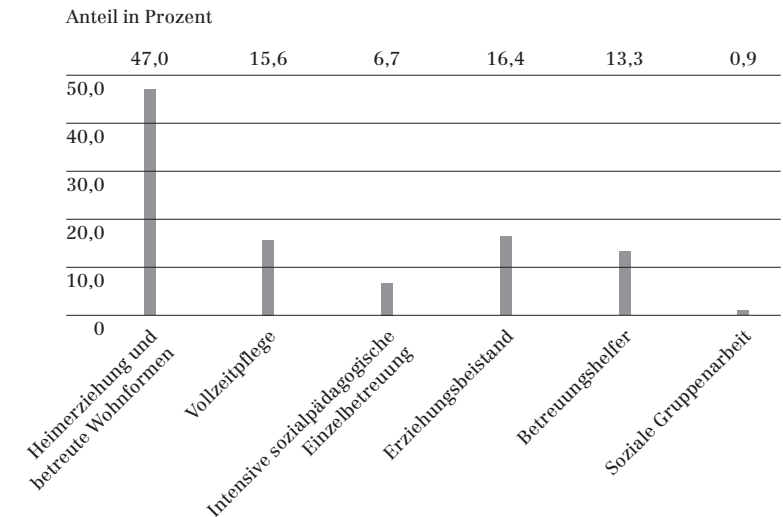
* Siehe auch Anmerkung zu Abbildung 4, S. 33. Die Angaben für Westdeutschland umfassen die westdeutschen Flächenländer einschließlich der Stadtstaaten. Die Resultate für Ostdeutschland beinhalten die Ergebnisse für die fünf ostdeutschen Flächenländer.

Quelle: Statistisches Bundesamt. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, verschiedene Jahrgänge.

In Anspruch genommene Leistungen im Bereich der Hilfen für junge Volljährige weisen – wie die Hilfen zur Erziehung insgesamt auch – bei aller Notwendigkeit der konzeptionellen Weiterentwicklung (Nüsken 2008) eine beachtliche, mittlerweile selbstverständlich gewordene Vielfalt auf. Gleichwohl entfällt der größte Teil der von über Achtzehnjährigen in Anspruch genommenen Hilfen mit 47 Prozent auf den Bereich der Heimerziehung und der betreuten Wohnformen mit einem ausdifferenzierten Leistungsspektrum, gefolgt von Erziehungsbeistandschaften, Betreuungshilfen und der Vollzeitpflege mit einem Anteil von jeweils 13 Prozent bis 16 Prozent. Deutlich weniger entfällt auf die Intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuungen (7 %) sowie in diesem Kontext formalisierte Angebote der sozialen Gruppenarbeit (1 %) (siehe Abbildung 5). (4)

Abbildung 5

Verteilung der Hilfen für junge Volljährige nach Hilfearten* (Deutschland, 2009, Summe aus andauernden und beendeten Hilfen, in Prozent, n = 41.781)



* Berücksichtigt werden hier nicht alle 2009 erfassten Leistungen im Rahmen der Hilfen für junge Volljährige. Die hier ausgewiesene Grundgesamtheit entspricht den Werten aus Tabelle 3.

Quelle: Statistisches Bundesamt. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, verschiedene Jahrgänge.

RESÜMEE

Inwiefern stehen nunmehr Jugendliche und junge Erwachsene mit Blick auf die Entwicklungen bei Strukturen und Angeboten in der Kinder- und Jugendhilfe auf dem Abstellgleis? Zumindest ist zu konstatieren, dass gerade die mediale Präsenz von Themen wie „Kinderschutz“ und „Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige“ auf einen Bedeutungsverlust dieser Klientelgruppe hindeuten. Diese Vermutung wird gefestigt angesichts der Entwicklung sowie der Verteilung der finanziellen und personellen Ressourcen für die Kinder- und Jugendhilfe (Rauschenbach und Schilling 2008; Schilling 2011) sowie einer zunehmenden Inan-

spruchnahme von einzelfallbezogenen Leistungen bei Klein- und Kleinstkindern (Rauschenbach und Pothmann 2010). Darüber hinaus haben die vorangegangenen Analysen gezeigt, dass Infrastrukturangebote für Jugendliche und junge Erwachsene im Kontext einer Kinder- und Jugendarbeit reduziert worden sind und sich – wenn überhaupt – vermutlich erst wieder in den letzten Jahren haben stabilisieren können. Darüber hinaus ist festzustellen, dass Hilfen für junge Volljährige trotz zuletzt geringfügig steigender Fallzahlen und Ausgaben weitaus seltener in Anspruch genommen werden als Hilfen zur Erziehung von Minderjährigen und ihren Familien (siehe dazu den Beitrag von Wolfgang Trede).

Dass Jugendliche und junge Erwachsene in der Kinder- und Jugendhilfe aber abgeschoben oder mit ihren Problemlagen gänzlich unbeachtet in der Bedeutungslosigkeit verschwinden, davon kann wiederum insgesamt keine Rede sein. So haben die Auswertungen eben auch gezeigt, dass die Inanspruchnahme von Leistungen der Hilfen zur Erziehung für die Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen absolut und erst recht im Verhältnis zur Bevölkerung zunimmt – wenn auch vielleicht nicht in dem Maße wie bei den unter Sechsjährigen. Und auch die Fallzahlen bei den jungen Volljährigen sind zuletzt wieder angestiegen, wenn auch von einem vergleichsweise niedrigen quantitativen Niveau ausgehend. Ferner ist zur Kenntnis zu nehmen, dass die Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit in den letzten Jahren immerhin wieder etwas angestiegen sind, auch wenn eine abschließende Bewertung dieser Entwicklung unter den aktuellen Einflussfaktoren nur eingeschränkt möglich ist.

Dennoch ist angesichts der Ausgangslage und der jüngeren Entwicklungen kritisch zu hinterfragen, inwiefern die Kinder- und Jugendhilfe sich in den letzten Jahren zu sehr auf Klein- und Kleinstkinder kapriziert hat und dabei andere Abschnitte des Aufwachsens und damit verbundene Lebenslagen möglicherweise etwas ins Abseits gedrängt worden sind. Zutreffend hat diesbezüglich die Wochenzeitung „DIE ZEIT“ 2009 mit einer Erinnerung ermahrend den Finger in Richtung Kinder- und Jugendhilfepolitik gehoben und titelte: „Hinterm Wickeltisch geht's weiter“ (Niejahr 2009).

Nimmt man diese Ermahnung ernst, so würde das für die Kinder- und Jugendhilfe bedeuten, zuletzt zumindest vernachlässigte, aber vielleicht bislang noch gar nicht ausreichend beachtete Aufgabenfelder für die Gestaltung von Rahmenbedingungen für ein Aufwachsen der kommenden Generationen in öffentlicher Verantwortung (wieder) zu erschließen beziehungsweise stärker zu akzentuieren. Einzelfallbezogene Unterstützungsleistungen für junge Volljährige sind genauso ein Leistungsbereich wie die Kinder- und Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit, die allerdings – und das sei hier nur am Rande erwähnt – mit Blick auf die aktuellen Veränderungen im Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesen ihre Rolle für das Aufwachsen junger Menschen noch zu klären beziehungsweise neu zu bestimmen hätten (Rauschenbach 2009). Hierzu gehört im Übrigen auch eine Neujustierung der genannten Arbeitsfelder hinsichtlich ihrer Arbeitskontexte und Kooperationsstrukturen mit den Hilfen zur Erziehung (Nüsken 2008).

Diese konzeptionelle Weiterentwicklung wäre ein wichtiger Beitrag, um einer Spaltung der Kinder- und Jugendhilfe vorzubeugen. So sind auch nach den Beobachtungen von Sandra Fendrich, Jens Lange und Jens Pothmann (2011) die Anzeichen nicht zu übersehen, dass ein Teil der Kinder- und Jugendhilfe – genauer gesagt: die Frühkindlichen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarrangements – derzeit von Teilen des Bildungssystems abgeworben wird. Hiervon profitiert die Kindertagesbetreuung, während andere Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe demgegenüber im politischen Raum zumindest dann an Bedeutung verlieren, wenn ein Großteil ihrer Klientel dem Kindergarten- und Grundschulalter entwachsen ist. Wenn es jedoch gesellschaftlicher Konsens ist, gerechtes Aufwachsen zu ermöglichen, so braucht es dafür auf der einen Seite eine gefestigte und in sich geschlossene Kinder- und Jugendhilfe, die auf der anderen Seite zugleich eine verlässliche Partnerin für andere Agenturen des Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesens sein kann.

Anmerkungen

1

Eine ausführliche Darstellung dieser Indikatoren und deren Kommentierung sind in den Beiträgen des von Thomas Rauschenbach und Matthias Schilling (2011) herausgegebenen Kinder- und Jugendhilfereports 3 sowie in deren Artikel in der KomDat Jugendhilfe (2008), dem Informationsdienst der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, enthalten. Auf eine ausführliche Darstellung wird daher an dieser Stelle verzichtet.

2

Siehe hierzu auch Statistisches Bundesamt. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Ausgaben und Einnahmen, verschiedene Jahrgänge.

3

Nicht mitberücksichtigt ist an dieser Stelle die allgemeine Preissteigerung von sieben Prozent laut Statistischem Bundesamt (www.destatis.de) zwischen den Jahren 2005 und 2009.

4

Einschränkend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die in Anspruch genommenen Hilfen noch keinen Aufschluss über den Lebensort des jungen Volljährigen geben. So ist davon auszugehen, dass beispielsweise auch Erziehungsbeistandschaften in Form von betreuten Wohnformen organisiert werden können (Pothmann 2005).

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Berlin: Bertelsmann.

Bock, Karin & Seelmeyer, Udo (2005). Kinder- und Jugendhilfe. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (3., unveränderte Neuauflage) (S. 985–1000). München: Ernst Reinhardt.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002). Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundestagsdrucksache 14/8181.

Fendrich, Sandra, Lange, Jens & Pothmann, Jens (2011). Vom Wandel des Wandels. Anfragen an den Stand von Expansions-, Differenzierungs- und Professionalisierungsprozessen in der Kinder- und Jugendhilfe. In Arbeitskreis „Jugendhilfe im Wandel“ (Hrsg.), Jugendhilfeforschung. Kontroversen, Transformationen, Adressierungen (S. 22–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lotte, Josefine & Pothmann, Jens (2010). Bedarf an Hilfen für Familien ungebrochen – Inanspruchnahme steigt auf über 1 Million junge Menschen. Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen für seelisch behinderte junge Menschen 2009. KomDat Jugendhilfe, 2, 2–4.

Niejahr, Elisabeth (2009). Hinterm Wickeltisch geht's weiter. DIE ZEIT, Nr. 52, S. 12 (17.12.2009).

Nüsken, Dirk (2008).

Regionale Disparitäten in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung zu den Hilfen für junge Volljährige. Münster: Waxmann.

Otto, Hans-Uwe (2008).

Gerechtes Aufwachsen. Ein gesellschaftspolitischer Weckruf in der krisenhaften Situation der Kinder- und Jugendhilfe. Forum Jugendhilfe, 2, 16–18.

Pothmann, Jens (2005).

Rolle rückwärts in der Heimerziehung? Neuunterbringungen in betreuten Wohnformen gehen 2004 weiter zurück. KomDat Jugendhilfe, 2, 1–2.

Pothmann, Jens (2008).

Drastische Einschnitte. Amtliche Statistik signalisiert Personalabbau für Kinder- und Jugendarbeit. Jugendpolitik, 2, 15–17.

Pothmann, Jens & Wilk, Agathe (2011).

Jugendhilfe zwischen Dienstleistung und Intervention. Empirische Analysen zu den Hilfen zur Erziehung. In T. Rauschenbach & M. Schilling (Hrsg.), Kinder- und Jugendhilfereport 3. Bilanz der empirischen Wende (S. 87–107). Weinheim: Juventa.

Rauschenbach, Thomas (2009).

Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim: Juventa.

Rauschenbach, Thomas & Pothmann, Jens (2010).

Frühe Hilfen als aktiver Kinderschutz. Rückgang der Kindstötungen – Zunahme der Hilfen. KomDat Jugendhilfe, 2, 1–2.

Rauschenbach, Thomas & Schilling, Matthias (2008).

Spaltet sich die Kinder- und Jugendhilfe? Analysen zu Gewinnen und Verlusten in der Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe. KomDat Jugendhilfe, 1/2, 2–4.

Rauschenbach, Thomas & Schilling, Matthias (Hrsg.) (2011).

Kinder- und Jugendhilfereport 3. Bilanz einer empirischen Wende. Weinheim: Juventa.

Schilling, Matthias (2011).

Der Preis des Wachstums. Kostenentwicklung und Finanzierung in der Kinder- und Jugendhilfe.

In T. Rauschenbach & M. Schilling (Hrsg.), Kinder- und Jugendhilfereport 3. Bilanz einer empirischen Wende (S. 67–86). Weinheim: Juventa.

Struck, Norbert & Thiersch, Hans (2009).

Die gesellschaftliche Realität der Kinder- und Jugendhilfe. Ein Gespräch von Norbert Struck und Hans Thiersch.

In Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.), Übergänge – Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (S. 73–90). Berlin: Eigenverlag.

Praxissicht eines öffentlichen Jugendhilfeträgers

Die Praxissicht eines öffentlichen Jugendhilfeträgers auf das Thema „Jugendliche und junge Volljährige – eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?“ ergibt ein extrem widersprüchliches Bild: Einerseits kann mit guten Gründen und belegt durch harte Daten verneint werden, Jugendliche und junge Volljährige seien zu einer Randgruppe der Kinder- und Jugendhilfe geraten. Diese Altersgruppe gehört nach wie vor zur Hauptgruppe der Adressaten einer individuellen Jugendhilfe gemäß §§ 27, 35 a oder 41 SGB VIII. Jugendliche und junge Volljährige sind zugleich die Hauptadressatengruppe der offenen Jugendarbeit, der Jugendkulturarbeit, der Schulsozialarbeit und der Jugendberufshilfe, sie stehen im Mittelpunkt auch anderer Akteure und ihrer Bemühungen, so unter anderem des (Berufs-)Schulwesens und der Ausbildungsbetriebe, der Arbeitsagenturen und der Jobcenter. Aus der altersspezifischen Inanspruchnahme von individuellen Jugendhilfen (Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfe, Volljährigenhilfe) und ihrer Entwicklung in den letzten zehn Jahren (siehe dazu den Beitrag von Jens Pothmann) kann man jedenfalls nicht den Eindruck gewinnen, als sei die Altersgruppe der Vierzehn- bis Einundzwanzigjährigen eine vernachlässigte Randgruppe. Man darf mit Blick auf gesellschaftliche Teilhabechancen junger Menschen auch nicht außer Acht lassen, dass die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland derzeit (Stand Dezember 2010) mit bundesweit 6,8 Prozent (im Landkreis Böblingen 3,9 Prozent) zwar vielleicht nicht als zufriedenstellend, aber im europäischen Vergleich doch als niedrig zu bezeichnen ist.

Andererseits gibt es genügend Belege, um von einer Randgruppe zu sprechen: Insbesondere die Hilfen für junge Volljährige nach § 41 SGB VIII werden in manchen Regionen sehr restriktiv gehandhabt, was sich mittlerweile bereits biografisch „nach vorne“, also

auf Hilfestellungen für Siebzehn- und Sechzehnjährige, auswirkt, und die Mittel für die Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit werden spürbar gekürzt. Neben den klammen Kommunalhaushalten spielt sicher auch die Tatsache eine Rolle, dass die gesellschaftspolitische Fokussierung auf die Frühen Hilfen und einen effektiven Kinderschutz die Aufmerksamkeit von den Älteren weggerückt hat – wobei das schon fast einer paradoxen Intervention gleichkommen würde. Die biografische „Frühe“ der Hilfe soll ja gerade jene Benachteiligungen perspektivisch vermeiden, die derzeit von der PISA-Studie über den aktuellen Bildungsbericht der Bundesregierung bis zur Shell-Jugendstudie allenthalben konstatiert werden: die extreme Abhängigkeit der Bildungs-, Berufs- und Integrationschancen junger Leute vom Bildungsgrad und dem sozialen Status der Eltern. Wenn vermehrte Investitionen in frühe Betreuung und Bildung (beispielsweise Ausbau der Tagesbetreuung für Kleinkinder unter drei Jahren) nun zu einer Verringerung der Jugendhilferessourcen für die heutigen Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen führen würden, wenn diese Altersgruppe also jugendhilfepolitisch links liegengelassen würde, dann wäre das ausgesprochen kontraproduktiv. Im Gegenteil: Man muss das Eine, Ausbau einer unterstützenden und Betreuungsinfrastruktur für Familien mit kleinen Kindern, tun und darf das Andere nicht lassen, nämlich junge Menschen zwischen vierzehn und fünfundzwanzig Jahren in der spannenden, weichenstellenden Lebensphase des Erwachsen- und Selbstständigwerdens hilfreich zu begleiten.

Aber abgesehen von der kommunalen Finanzknappheit und davon, dass die Jugendphase gesellschaftspolitisch ins Abseits zu geraten droht, gibt es auch offene konzeptionelle Fragen: Haben wir in der Jugendhilfe die richtigen Hilfeangebote für junge Menschen im Übergang von der Familie in die Selbstständigkeit, im Übergang zwischen Schule, Ausbildung und Beruf, im Übergang vom Bedarf nach sozialpädagogischer Intervention hin zum Bedarf nach sozialarbeiterischer Begleitung? Gelingt es uns, vor Ort zwischen den verschiedenen institutionellen Akteuren (Jugendhilfe und Eingliederungshilfe, Schule, Ausbildungsstellen, beruflichen Schulen, Arbeitsagenturen) die auch subjektiv als hilfreich wahrgenommenen Angebote zu organisieren? Gelingt es uns, das sozialrechtliche Bermudadreieck zwischen den Sozialgesetzbüchern II (Grundsicherung für Arbeitsuchende), III (Arbeitsförderung), VIII (Kinder- und Jugendhilfe) und XII (Sozialhilfe) zu überwinden?

Diesen Fragen will ich mich aus der Sicht eines öffentlichen Trägers zuwenden. Ich leite seit Anfang 2003 das Kreisjugendamt Böblingen, dem seit diesem Jahr auch die Kreisschulen (Sonderschulen, berufliche Schulen) und einige Projekte im Bildungsbereich zugeordnet sind und das nun Amt für Jugend und Bildung heißt. Zuerst will ich die aktuelle Situation „Hilfen für Jugendliche und junge Volljährige“ mit Blick auf unseren Landkreis darstellen. Anschließend werde ich mich mit den gerade benannten konzeptionellen Fragen befassen und versuchen, Anforderungen an eine gelingende lokale Jugend- und Jugendhilfepolitik zu formulieren.

INDIVIDUELLE JUGENDHILFEN GEMÄSS §§ 27, 35 a UND 41 SGB VIII

Beginnen möchte ich mit zwei Fallbeispielen, die insofern willkürlich herausgegriffen sind, als es sich um die beiden aktuellsten Fremdunterbringungen im Landkreis Böblingen in dieser Altersgruppe handelt – und die dennoch jeweils durchaus typisch sind.

Erstes Fallbeispiel: Erstmaliger Jugendhilfebedarf kurz vor dem achtzehnten Geburtstag

Die siebzehneinhalbjährige Ayse (alle Namen geändert) lebt seit Anfang November 2010 in einer sogenannten Verselbstständigungswohngruppe ohne Rund-um-die-Uhr-Betreuung. Zuvor war sie mit ihrer Zwillingschwester in einer Inobhutnahmestelle untergebracht, nachdem beide nach heftigen Konflikten mit der alleinerziehenden Mutter von zu Hause geflüchtet waren. Im Hintergrund schwelt ein Familienkonflikt: So waren die Schwestern von der Mutter einige Wochen in die Türkei zur Familie des verstorbenen Vaters geschickt worden, wo sie von den Halbbrüdern wegen angeblich unzüchtigen Verhaltens geschlagen worden waren; eine der beiden jungen Frauen sollte in der Türkei verheiratet werden. Die Schwestern flüchteten daraufhin nach Deutschland. Ayse sagte im Gespräch mit der zuständigen Sozialarbeiterin:

„Bei uns zu Hause gibt es schon jahrelang Stress. Unsere Mutter ist eine sehr schwierige Person. Sie ändert ständig ihre Meinung und ist nie zufrieden mit dem, was Necmye und ich machen. Wir wissen auch nicht, was in unserer Mutter ihrem Kopf vorgeht

beziehungsweise warum sie sich uns gegenüber so komisch verhält. Vielleicht ist sie psychisch krank. Wir strengen uns in der Schule an und haben sehr gute Noten. Dieses Jahr machen wir beide unseren Realschulabschluss. Danach möchten wir Abitur machen und studieren. Ich möchte gerne Lehrerin oder Ernährungsberaterin werden. Necmye und ich haben uns in der Vergangenheit auch an die Ausgehzeiten unserer Mutter gehalten und haben keine schlechten Freunde. Es ist aber egal, was wir machen – unsere Mutter ist sowieso nie mit uns zufrieden. Es verletzt mich daher sehr, wenn unsere Mutter schlecht über uns spricht und nichts Gutes in uns sehen kann. Wir wollen außerdem nicht mehr akzeptieren, dass unsere Mutter uns schlägt und sie Necmye dazu zwingen will, einen Mann in der Türkei zu heiraten. In der Vergangenheit ist es öfter vorgekommen, dass sie uns geschlagen, gekratzt oder an den Haaren gezogen hat, auch wenn sie das gegenüber dem Jugendamt jetzt nicht zugibt. Einmal hat sie mir auch mit der Gabel den Arm aufgeritzt, weswegen ich immer noch Narben habe. Necmye und ich haben lange Zeit zu niemandem etwas gesagt, da uns dies peinlich war. Außerdem hatten wir immer gehofft, dass unsere Mutter sich doch noch ändern würde. Mittlerweile haben wir aber die Hoffnung aufgegeben. Für uns ist es in Ordnung, dass unsere Mutter nicht mehr möchte, dass wir bei ihr leben. Ich denke auch, dass es besser ist, wenn wir uns räumlich voneinander trennen. Vielleicht können wir uns ja dadurch in ein paar Jahren wieder besser verstehen. Ich wünsche mir, dass das Jugendamt mir dabei hilft, einen Wohnort zu finden, wo ich bleiben kann und wo man mich haben möchte. Mein Ziel ist es dann, einen guten Schulabschluss zu machen und Schritt für Schritt selbstständiger zu werden.“

Die Mutter sagte im Hilfeplangespräch:

„Meine Töchter lügen. Außerdem sind sie sehr faul. Es stimmt nicht, dass ich die beiden in der Vergangenheit geschlagen habe. Ayse und Necmye sind diejenigen gewesen, die mich als Mutter schlecht behandelt haben. Sie schreien mich oft an und schlagen mich auch. Zu Hause haben sie mich behandelt wie eine Dienstmagd und haben nie bei etwas geholfen. Außerdem sind die beiden Mädchen geldsüchtig. Ich selbst finde, dass ich immer eine sehr gute Mutter war. Ich habe für die Mädchen stets das Beste versucht und war mein ganzes Leben lang arbeiten. Ich habe

mich sogar vom Vater der Mädchen getrennt, da er unser Familiengeld verschwendet hat, obwohl ich ihn sehr geliebt habe. Heute denke ich manchmal, dass es ein Fehler war, mich für die Mädchen zu entscheiden und gegen meinen damaligen Ehemann. Ayse und Necmye haben mich in den vergangenen Jahren wirklich kaputt gemacht. Ich bin mit meinen Nerven total am Ende und möchte nicht mehr mit den Mädchen zusammenleben. Die beiden haben mich und mein Leben zerstört. Meine ‚wahren‘ Kinder sind mittlerweile die Söhne meines Mannes in der Türkei.“

An diesem aktuellen Fall zeigt sich, dass auch bei älteren Jugendlichen und Familien, die noch nie zuvor Kontakt mit dem Jugendamt hatten, ein erheblicher Hilfebedarf entstehen kann. Ein familiärer Konflikt kann eine außerfamiliäre Platzierung auch noch kurz vor (oder kurz nach) der Volljährigkeit erforderlich machen, wenn man eine ansonsten erfolgreiche (Bildungs-)Biografie nicht verstellen, sondern befördern möchte.

Zweites Fallbeispiel: Volljährigenhilfe als „zweite Chance“

Die gerade achtzehnjährige Bettina wurde Ende Oktober 2010 in einer Pflegefamilie untergebracht. Seit dem vierten Lebensjahr wuchs sie in Einrichtungen der Jugendhilfe auf, die alleinerziehende Mutter (der Vater spielte nie eine Rolle) hatte damals und auch jetzt noch Suchtprobleme und lebt in einer Obdachlosenunterkunft. Bettina lebte zehn Jahre lang mit ihrer zwei Jahre jüngeren Schwester bei einer Pflegefamilie, die sie jetzt neuerlich aufgenommen hat. Zuvor wurde sie mit vierzehn Jahren nach heftigen Konflikten in dieser Familie in einer Wohngruppe untergebracht. Anfang 2009 zog sie schließlich zu ihrer Mutter, was nicht lange gutging. Seitdem wohnte sie bei verschiedenen Freunden, ging keiner schulischen oder beruflichen Tätigkeit mehr nach, und Straftaten häuften sich. In Protokollen des Jugendamtes wird sie als psychisch labil (selbstverletzend, problematischer Alkoholkonsum) geschildert und auch mehrfach kinder- und jugendpsychiatrisch begutachtet. Es war Bettinas Wunsch, wieder zu ihrer früheren Pflegefamilie zurückzukehren, die sie glücklicherweise auch wieder aufnehmen konnte.

Mit dieser neuerlichen Unterbringung hat die junge Frau eine zweite Chance bekommen. Seit September 2010 nimmt sie auch an „HASA“ teil, einem einzigartigen Jugendberufshilfeprojekt

in unserem Landkreis. Ein kleines Team aus Lehrerinnen und Sozialarbeitern bereitet junge Leute mit schwieriger (Schul-)Biografie in einem zehnmonatigen Kurs auf den Hauptschulabschluss vor und vermittelt ihnen eine Orientierung für ihre Berufswahl.

Bettinas Biografie zeigt die mitunter quälenden Suchbewegungen von Kindern, die frühe Belastungen erfuhren – und wie wichtig es ist, gerade auch im Übergang zum Erwachsenwerden gut unterstützt zu werden. Es wäre jenseits des sich aus § 41 SGB VIII ergebenden Hilfeanspruches auch fiskalisch eine schlechte Investition, jahrelang für ein Mädchen außerhalb des (ausgefallenen) Elternhauses zu sorgen – und es dann mit Blick auf die anstehende Volljährigkeit fallenzulassen. Ein lebenslanges Angewiesen-sein auf Sozialtransfers kann dann die Folge sein.

Diese geschilderten Beispiele sind zufällig herausgegriffene Einzelfälle. Wie aber sieht das statistische Gesamtbild aus? Im Jahr 2009 wurden im Landkreis Böblingen 110 Hilfen für junge Volljährige gemäß § 41 SGB VIII oder Eingliederungshilfen gemäß § 35 a SGB VIII für junge Volljährige gewährt. Das ergibt einen Inanspruchnahme-Eckwert von 148 je 10.000 der Gleichaltrigenbevölkerung. Bei den fünfzehn- bis achtzehnjährigen Jugendlichen wurden im selben Zeitraum 497 Hilfen gemäß § 27 beziehungsweise § 35 a SGB VIII gewährt, was einem Eckwert von 397 je 10.000 der Peer-Population entspricht. Der Inanspruchnahme-Eckwert von Hilfen für Jugendliche lag 2009 bei uns in Böblingen also um das 2,7-Fache über jenem der jungen Volljährigen. Jens Pothmann (siehe seinen Beitrag) errechnet aus der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik im Jahr 2009 einen bundesweiten Inanspruchnahme-Eckwert bei den Minderjährigenhilfen von 293 je 10.000 der Gleichaltrigengruppe. Dieser Wert liegt um das 6,1-Fache über dem Eckwert von 48 bei den Volljährigenhilfen. Es kann also festgestellt werden, dass zwar auch im Landkreis Böblingen die Volljährigkeit eine Zäsur im Hilfegeschehen darstellt, wir aber im bundesweiten Vergleich deutlich mehr Hilfen für junge Volljährige gewähren, als dies bundesweit der Fall ist.

Wenn wir über Jugendliche und junge Volljährige in der Jugendhilfe sprechen, dann dürfen wir uns aber nicht nur auf die Einzelfallhilfen gemäß §§ 27 oder 41 SGB VIII beschränken, sondern müssen auch die Angebote im Übergang Schule–Beruf in den Blick nehmen.

- Dies beginnt bei den *(berufs-)schulischen Angeboten*, die jungen Menschen nach der allgemeinbildenden Schule weitere (oder auch erste) schulische Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife ermöglichen. Allein an den sieben öffentlichen Berufsschulen des Landkreises Böblingen besuchen derzeit über 12.000 Schülerinnen und Schüler (Gesamtzahl der Fünfzehn- bis Einundzwanzigjährigen im Landkreis zirka 25.000) die vielen unterschiedlichen Schularten vom Berufsvorbereitungsjahr bis zum Gymnasium. Wir haben sehr gut ausgestattete berufliche Schulen, die den in Baden-Württemberg geltenden bildungspolitischen Anspruch „Kein Abschluss ohne Anschluss!“ durchaus Wirklichkeit werden lassen. An allen beruflichen Schulen haben wir Schulsozialarbeiterteams auf Dauerstellen etabliert, die junge Leute nicht nur, aber vor allem in den Berufsvorbereitungsjahresbeziehungsweise Berufseinstiegsjahresklassen in ihrer Berufsfindung unterstützen und begleiten. Freilich können die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter nicht alle an den Schulen halten, zumal viele die (Berufs-)Schulpflicht absolviert haben und in diesem Sinn eine Angebotsschule besuchen (oder eben dies auch bleiben lassen). Die Schulsozialarbeiter versuchen dann, die Abbrecher „irgendwo“ anzudocken (siehe unten). Gleichwohl: Sehr viele junge Leute holen an beruflichen Schulen allgemeinbildende Abschlüsse nach oder erwerben höhere Bildungsabschlüsse. (Unsere Schulsozialarbeiter berichten schon von einem teilweise fast übertriebenen Festhalten an der Schule, einer „ewigen“ Schulsozialisation „Berufsfachschule–Berufskolleg–berufliches Gymnasium“ aus Angst vor dem „richtigen Leben“.)
- Sehr bedeutsam sind für diese Altersgruppe gut erreichbare und attraktive *außerschulische Angebote* der nichtkommerziellen Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit und Jugendsozial-

arbeit. Wir haben hier die erfreuliche Situation, Baden-Württembergweit im Vergleich der Landkreise einen der besten Ausbaustände bei hauptamtlichen Jugend(sozial)arbeitern zu haben. In fünfundzwanzig der sechsundzwanzig kreisangehörigen Kommunen sind hauptamtliche Gemeinde- oder Stadtjugendreferenten beschäftigt. In den kleineren Gemeinden unterstützen die Jugendreferenten sehr flexibel am jeweiligen Bedarf orientiert Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, ob dies die Betreuung des örtlichen Jugendclubs ist, die aufsuchende Arbeit, Schulsozialarbeit, Einzelfallhilfe oder die Organisation von Ferienprogrammen. In den größeren Gemeinden und in den Städten sind die verschiedenen Tätigkeitsbereiche (wie offene Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Mobile Jugendarbeit) naturgemäß stärker ausdifferenziert.

- Eine weitere sehr wichtige Rolle nimmt im Landkreis Böblingen das *ehrenamtliche Engagement* ein. Wir haben ein auch bundesweit fast einzigartiges Patenprogramm für Hauptschüler ins Leben gerufen: Flächendeckend an allen Hauptschulstandorten haben sich ehrenamtliche Patengruppen gebildet, die von den hauptamtlichen Gemeinde- oder Stadtjugendreferenten unterstützt werden und Hauptschüler im Übergang Schule–Ausbildung/Beruf im Verhältnis eins zu eins in der Regel zwei Jahre begleiten. Unterstützt durch eine kreisweite Koordinationsstelle, sind hier zurzeit über 360 ehrenamtliche Paten in vierundzwanzig Gruppen tätig und leisten eine wertvolle und sehr erfolgreiche persönliche Begleitung benachteiligter junger Leute. Hauptamtlich wäre dies alles gar nicht möglich (siehe www.patenaktion.de).
- Wichtig sind schließlich funktionierende *Netzwerkstrukturen*. So existiert im Landkreis Böblingen seit 2005 ein „Runder Tisch Ausbildungsplatzoffensive“ unter Vorsitz des Landrates. Hier kommen die Repräsentanten aller Institutionen, die mit dem regionalen Übergangsmanagement an der ersten (Übergang Schule–Ausbildungssystem) und der zweiten Schwelle (Ausbildung–Arbeitsmarkt) befasst sind, zusammen und stimmen Angebote aufeinander ab und entwickeln neue. Ergebnisse des Runden Tisches sind neben dem oben genannten Patenprogramm unter anderem ein flächendeckendes, von der Arbeitsagentur und dem Landkreis gemeinsam finanziertes Programm „Vertiefte Berufsorientierung“ an allen achten Haupt-

schulklassen des Kreises mit derzeit über achthundert Teilnehmerinnen und Teilnehmern in jedem Schuljahr.

Zumindest im Südwesten der Republik ist die derzeitige Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt relativ erfreulich. Noch nie hatten wir so wenige Schulabgänger ohne Abschluss, noch nie war die quantitative Passung zwischen Bewerbern und Ausbildungsstellen so günstig, und die Zahl der Arbeitslosen unter fünf- und zwanzig Jahren ist auf dem niedrigsten Stand seit vielen Jahren (Stand Dezember 2010). Dies dürfte zumindest perspektivisch die Chancen von schwächeren Schulabgängern steigen lassen.

Freilich gibt es auch hier widersprechende Befunde: In Baden-Württemberg, so stellt die Liga der Freien Wohlfahrtspflege seit einigen Jahren fest, steigt die Anzahl von Wohnsitzlosen im Alter unter fünf und zwanzig Jahren (so auch im Landkreis Böblingen). Die zuständigen Fachberatungsstellen der Liga klagen darüber, dass die Jugendhilfe und die Jobcenter bezüglich der jungen Volljährigen eine zu rigide Politik betrieben. So würden etwa notwendige und geeignete Hilfen für junge Volljährige bei erstmaliger Antragstellung der Betroffenen seitens der Jugendämter nicht oder nur selten gewährt. Nach meiner Einschätzung wird zudem gerade bei der Altersgruppe der Achtzehn- bis Fünfundzwanzigjährigen, bei denen häufig verschiedene Sozialleistungsträger potenziell zuständig sein könnten, zu viel in (Un-)Zuständigkeiten als in Zusammenarbeit über verschiedene Sozialleistungen hinweg gedacht – sicher ganz überwiegend bedingt durch starke Arbeitsbelastung in jedem der Bereiche. Sozialarbeiter sind gerade in der Jugendhilfe von einer Vielzahl heikler und „harter“ Kinderschutzfälle in Anspruch genommen und nicht selten froh, wenn sie einen „Fall“ abschließen beziehungsweise abgeben können. Angesichts ihrer Belastung ist dies nachvollziehbar, für die jungen Menschen kann sich dies aber sehr nachteilig auswirken. Die im Prinzip allzuständige Jugendhilfe endet in Bezug auf ganzheitliche Einzelfallhilfen in der Regel mit dem einundzwanzigsten Lebensjahr, und andere Sozialleistungsträger fühlen sich dann auch nur noch sektoral zuständig. So werden immer wieder biografische Brüche und „dropouts“ provoziert.

Es gibt zwar viele offene Ausbildungsstellen (gerade im Handwerk), aber viele junge Leute werden wegen mangelnder Sprach-

oder Sozialkompetenz als nicht ausbildungsfähig eingeschätzt. So entsteht die widersprüchliche Situation, dass in unserer Region mittlerweile zahlreiche Ausbildungsbetriebe händeringend nach Auszubildenden suchen und es gleichzeitig genügend ausbildungswillige junge Menschen gibt, die aber nur geringe Chancen haben, eingestellt zu werden oder in der Ausbildung schnell scheitern. Und schließlich: Gerade in dieser Altersgruppe und insbesondere bei jungen Frauen (etwa die türkischstämmigen Schwestern im ersten Fallbeispiel) gibt es gewiss sehr viel Not, die öffentlich stumm bleibt.

ANFORDERUNGEN AN EIN REGIONALES ÜBERGANGSMANAGEMENT

Dass Jugendämter nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Jugendlichen und jungen Volljährigen achtsam und hilfsbereit sein müssen, ist nicht nur eine gesetzliche Vorgabe des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, es entspricht einem fachlichen Handeln und ist auch wirtschaftlich mit Blick auf die Erhöhung von Integrations- und Teilhabechancen. Ulrich Bürger (2010) spricht mit Blick auf die demografische Entwicklung, die für Baden-Württemberg einen deutlichen Rückgang der Altersgruppe der Zwölf- bis Einundzwanzigjährigen bis 2030 prognostiziert, vom „kritischen Jahrzehnt“ der gerade begonnenen Zehnerjahre des 21. Jahrhunderts: Was hier bei der (schrumpfenden) Jugendbevölkerung integrationspolitisch versäumt werde, werde sich ab den 2020er-Jahren im Sinne einer „lost generation“ bitter rächen. Welche Voraussetzungen müssen mit Blick auf ein vernünftiges Übergangsmangement gegeben sein, damit „keiner zurückgelassen wird“? Welche Anforderungen müssen erfüllt werden, um vor Ort Hilfen für ältere Jugendliche und junge Erwachsene möglichst wirksam zu gestalten?

Durchgängige Begleitung für junge Volljährige im Übergang in die Selbstständigkeit

Wir benötigen im Feld der jungen Volljährigen (zwischen achtzehn und fünf und zwanzig Jahren) grundsätzlich eine durchgängige Begleitung, auch über das einundzwanzigste Lebensjahr hinaus und über die verschiedenen Sozialleistungssysteme hinweg. Vorstellbar wäre ein Allgemeiner Sozialer Dienst bezie-

ungsweise Kommunalen Sozialer Dienst (ASD/KSD), der zumindest als Fallmanager agiert, um Anschlusshilfen sicherzustellen.

Selbstkritisch müssen wir auch im Landkreis Böblingen feststellen, dass wir in dem Übergangsfeld sehr viele Schnittstellen haben und die jeweiligen Akteure (Jugendhilfe, Arbeitsagentur, Berufsschulen, Jobcenter, Sozialhilfe, Eingliederungshilfe, Straffälligenhilfe) die jungen Leute jeweils nur aus dem Blickwinkel ihres Leistungsspektrums betrachten – und damit systematisch Lücken und Sollbruchstellen produzieren. Wir bräuchten hier – in Anlehnung an den angelsächsischen Leitsatz des „permanency planning“ aus dem Pflegekinderwesen – eine kontinuierlich sichernde Hilfeplanung und Begleitung für junge Leute im Übergang in die Selbstständigkeit. Wir haben gerade ein kleines Projekt namens „Systemsprenger“ durchgeführt, in das junge Leute in Not und ohne Kontakte zu irgendwelchen Hilfen aufgenommen und von einer Sozialpädagogin begleitet wurden. Die Erfahrung aus der mittlerweile eineinhalbjährigen Projektlaufzeit zeigt, dass es sich lohnt, diese jungen Leute, die – oft wegen psychischer Erkrankungen – aus allen Bezügen herausgefallen waren, schlicht an die Hand zu nehmen und sich als ihr Lotse zu betätigen.

Kein Abschluss ohne Anschluss

Wenn für die Volljährigenhilfe gelten soll „Kein Abschluss ohne Anschluss!“, dann müssen die in diesem Feld tätigen Institutionen gut und verbindlich kooperieren, anstatt Fälle abzuschieben. Persönliche Übergaben, Beratungsgutscheine nach Hilfeende und Nachbefragungen könnten hilfreich sein.

Auch wenn das angesichts von Fall- und Kostendruck fast illusionär erscheint: Es würde den Gesamtaufwand der Sozialleistungsträger vermutlich eher reduzieren und die nachhaltigen Integrationschancen deutlich erhöhen, wenn wir mehr Ressourcen in die Übergänge und Übergaben investieren würden. Hierzu benötigen wir außer den geeigneten Instrumenten stabile Netzwerke (Runde Tische), klare Absprachen (Verfahren) und gute persönliche Kontakte der helfenden Akteure.

Fachlich-konzeptionelle Weiterentwicklung der Hilfen für junge Volljährige

Die Hilfen gemäß §§ 27, 35 a beziehungsweise 41 SGB VIII sollten sich für ältere Jugendliche und junge Volljährige auch fachlich-konzeptionell weiterentwickeln.

Die vom Gesetzgeber im § 41 SGB VIII vorgesehene Ausrichtung der Volljährigenhilfe als einer „Hilfe für die Persönlichkeitsentwicklung und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung“ hat meines Erachtens noch zu selten in Praxiskonzepten Eingang gefunden. Oft hat man den Eindruck, es gehe bei den Volljährigenhilfen der Jugendhilfe mehr um die Verlängerung der stark auf „Erziehung“, „Fürsorge“, „Schutz“ und „Betreuung“ fokussierten Handlungsansätze bei Jüngeren. Zwar können alle genannten Handlungsrichtungen auch bei jungen Volljährigen noch sinnvoll und notwendig sein, aber noch stärker sollte eine Volljährigen-Sozialpädagogik auf (zurückhaltende) Begleitung, Beratung und Brückenbauen in die Selbstständigkeit ausgerichtet sein. Denn im Feld der Volljährigenhilfe sind die Leistungsberechtigten nicht nur Koproduzenten der Hilfe, sondern, wie Dirk Nüsken (2006, S. 134) das einmal formuliert hat, eher „Primärproduzenten“.

Hierzu können auch neue Hilfeformen wie „Bude ohne Betreuung“ (niederschwellig, als Übergang gedacht), begleitetes Wohnen in kleinen Gruppen, begleitetes Mutter-Kind-Wohnen, Kooperationsprojekte mit dem Jobcenter, mit der Behindertenhilfe und der Straffälligenhilfe dienen. Sehr wichtig scheint mir, soweit es möglich ist, die Herkunftsfamilie zu berücksichtigen, denn oft steht gerade in diesem Alter eine Klärung der Beziehung zu den eigenen Eltern an.

„Zweite Chance“ für junge Menschen

Junge Volljährige sollen eine zweite Chance bekommen können! Gerade die Hilfen für junge Volljährige sind oft mit unmotivierten jungen Erwachsenen konfrontiert, die deutlich äußern, nichts mehr von der Jugendhilfe und vom Jugendamt wissen zu wollen, und sich entsprechend verhalten. Das muss sicher akzeptiert werden. Junge Leute sollten aber eine zweite Chance bekommen, wenn sie später wieder um Unterstützung nachsuchen. Angesichts der jugendsoziologischen Befunde, denen zufolge sich die

volle Selbstständigkeit junger Erwachsener biografisch immer mehr nach hinten verschiebt bis Mitte, gar (bei jungen Männern) Ende zwanzig, liegt die Altersgrenze für individuelle Jugendhilfen mit einundzwanzig Jahren sogar relativ früh. Zumindest aber bis sie einundzwanzig sind, haben junge Menschen einen Platz in der Jugendhilfe.

Literatur

Bürger, Ulrich (2010).

Kinder- und Jugendhilfe im demografischen Wandel. Herausforderungen und Perspektiven der Förderung und Unterstützung von jungen Menschen und deren Familien in Baden-Württemberg; Berichterstattung 2010.

Herausgegeben vom Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS).

Stuttgart: KVJS, Landesjugendamt.

Nüsken, Dirk (2006).

Alles, was du machst, könnte auch extrem falsch sein. Hilfen für junge Volljährige aus Nutzersicht.

In Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.), ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2006 (S. 125–144).

Münster: Eigenverlag.

Praxissicht eines freien Jugendhelfeträgers

Der SOS-Kinderdorf e.V. als bundesweit tätiger Träger nimmt die dynamischen Entwicklungen in der Jugend- und Jugendberufshilfe sehr deutlich wahr. Die theoretische beziehungsweise fachliche Weiterentwicklung deckt sich dabei nicht immer mit der wahrgenommenen Realität in der Praxis.

Ich werde über Praxiserfahrungen in der Jugendhilfe und auch in der Jugendberufshilfe, bezogen auf die Übergänge in ein selbstständiges Leben als Erwachsener beziehungsweise in Ausbildung und Beruf, berichten. Für junge, sehr häufig durch ihre Lebensgeschichte tief verunsicherte Menschen sind die Begleitung von Übergängen und die Vermittlung von Sicherheit in neuen Lebensumfeldern von zentraler Bedeutung. Vorausschicken möchte ich, dass wir als bundesweit tätiger Träger ganz unterschiedliche Erfahrungen machen. Es gibt demzufolge kaum eine Aussage, die für alle Bundesländer, für jede Region, für jede Kommune, für jeden öffentlichen Träger gleichermaßen gilt. Wir machen also durchaus positive Erfahrungen und haben vielerorts fachlich hervorragende Kooperationspartner.

Aber es gibt Trends beziehungsweise konkrete Erfahrungen von und mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die anders aussehen. Und mit einer solchen konkreten Erfahrung will ich beginnen.

ZWEI BEISPIELE AUS DER PRAXIS DER STATIONÄREN ERZIEHUNGSHILFE

Ein achtjähriger Junge, ich nenne ihn hier Tom, kommt gemeinsam mit seiner Schwester 1998 in eine unserer Einrichtungen. Hintergrund ist der sexuelle Missbrauch an der Schwester innerhalb der Herkunftsfamilie.

Tom entwickelt sich gut. Im Jahr 2006, da ist Tom sechzehn Jahre alt, wird er vom Mitarbeiter des Jugendamtes gefragt, ob er zur Mutter zurückziehen möchte. Die Bedingungen zuhause hätten sich zwischenzeitlich deutlich verbessert. Tom lehnt dies ab, da er bei seiner Schwester bleiben will und auch gerade eine Lehrstelle in Aussicht hat. Er möchte seinen vertrauten Rahmen nicht aufgeben. Diese Entscheidung wird akzeptiert.

Kurz vor seinem achtzehnten Geburtstag wird ein Hilfeplangespräch anberaumt. Noch vor dem Termin wird der Einrichtung telefonisch mitgeteilt, dass die Jugendhilfemaßnahme mit Vollendung des achtzehnten Lebensjahres beendet wird. Die Einrichtung zeigt sich irritiert, da offenbar eine Entscheidung vor Prüfung der Sachlage gefällt wurde. Und die Jugendamtsvertretung sagt: „Das machen wir immer so.“

Im Hilfeplangespräch machen Tom und seine Betreuer deutlich, dass der bestehende Hilfebedarf einen Verbleib in der Einrichtung erforderlich macht. Da dies nicht akzeptiert wird, kündigt die Einrichtung in einem späteren Schritt ein Verwaltungsgerichtsverfahren an. Jetzt lenkt das Jugendamt ein und verlängert die Jugendhilfemaßnahme in zwei Stufen um insgesamt ein Jahr. Nach weiteren sechs Monaten im Rahmen des betreuten Wohnens hat Tom seine Lehre abgeschlossen und eine Arbeitsstelle gefunden.

Dieses Beispiel weist auf folgende Trends hin:

- Es gibt die deutliche Tendenz, das achtzehnte Lebensjahr als feststehende zeitliche Grenze für die Beendigung der stationären Jugendhilfe anzusehen.
- Es gibt inzwischen verstärkt den Versuch, bereits ab dem sechzehnten Lebensjahr eine finanziell günstigere Lösung anzustreben.
- Es werden nach dem achtzehnten Lebensjahr nur noch kurze, auf wenige Monate begrenzte Hilfeleistungen gewährt.
- Es werden stärkere Interventionen seitens der Einrichtungen notwendig, um die Hilfe fortsetzen zu können.

Ein zweites Beispiel:

1992 wird in einem SOS-Kinderdorf eine vierköpfige Geschwistergruppe aufgenommen. Die Eltern waren mit ihren eigenen Problemen beschäftigt und konnten ihre Kinder nicht adäquat versorgen. Besonders überfordert waren sie mit der zweijährigen Monika, bei der eine geistige Behinderung festgestellt wurde.

2008 wird Monika achtzehn Jahre alt. Ihr selbst und allen Beteiligten ist klar, dass sie nicht selbstständig außerhalb einer unterstützenden Einrichtung leben können wird. Kurz vor ihrem achtzehnten Geburtstag erhält Monika eine schriftliche Mitteilung vom Jugendamt, dass sie mit Vollendung des achtzehnten Lebensjahres in eine bestimmte, weit entfernt gelegene Einrichtung für behinderte Menschen umziehen müsse.

Monika reagiert panisch. In ihrer ersten Verzweiflung schreit sie ihre SOS-Kinderdorfmutter an: „Dann ist das hier ja alles ein Betrug.“ Monika wusste und war darauf vorbereitet, dass sie die vertraute Umgebung, die ihr im Kinderdorf nahestehenden Menschen und insbesondere ihre Kinderdorfmutter als zentrale Bezugsperson nicht immer um sich haben würde. Aber sie hatte damit gerechnet, dass diese Entwicklung langsam angebahnt werden würde und sie in nicht allzu großer Entfernung von der Einrichtung und damit nahe bei den ihr wichtigen und haltgebenden Menschen weiterleben könnte.

In diesem Fall konnte eine deutliche Verlängerung der Jugendhilfe nicht erreicht werden. Aber mithilfe des Vormundes von Monika wurde eine Einrichtung in der Nähe gesucht und gefunden, so dass der Kontakt zu Monika bis heute bestehen bleiben konnte.

Auch aus diesem Praxisbeispiel sind einige Trends abzuleiten:

- Sobald sich ein potenzieller anderer Kostenträger auftut, wird eine Verlängerung der Jugendhilfe schwierig.
- Es werden Entscheidungen getroffen, ohne die individuelle Situation des jungen Menschen zu betrachten.
- Es gibt häufig Entscheidungen, ohne die betroffenen jungen Menschen mit einzubeziehen.

Die zwei Beispiele machen deutlich, dass die betreuten Jugendlichen die Vollendung ihres achtzehnten Lebensjahres nicht mehr mit Freiheit und Selbstbestimmung assoziieren, sondern mit Sorge um die eigene Zukunft.

BENACHTEILIGTE JUGENDLICHE AN DER SCHWELLE ZUR SELBSTSTÄNDIGKEIT

Der Großteil der Kinder und Jugendlichen, die in Einrichtungen des SOS-Kinderdorf e.V. betreut werden, hat neben der Trennung von den Eltern sehr belastende, häufig traumatisierende Erfahrungen machen müssen. Dies führt in der Folge nicht selten zu Entwicklungsverzögerungen. Inzwischen ist es eher selten geworden, dass junge Menschen in unseren stationären Angeboten vor Vollendung des achtzehnten Lebensjahres ausziehen wollen. Der Großteil fühlt sich mit achtzehn Jahren noch nicht so weit, mit allen Bereichen des Lebens alleine zurechtzukommen. Und es ist allseits bekannt, dass auch Jugendliche aus sogenannten Normalfamilien sehr häufig mit achtzehn noch kein selbstbestimmtes Leben – ohne die Unterstützung ihrer Eltern – führen können. Ganz im Gegenteil: Junge Erwachsene leben heute deutlich länger in ihrem Elternhaus als früher, da sich die Jugendzeit immer mehr nach hinten verlängert.

Es lässt sich also festhalten, dass Jugendliche und junge Volljährige in der Kinder- und Jugendhilfe viel früher auf eigenen Beinen stehen sollen im Vergleich zu denjenigen, die bis ins Erwachsenenalter bei ihren Eltern leben. Und das, obwohl sie eigentlich aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen eher mehr Entwicklungszeit benötigen würden. Wir begleiten heute weniger als neun Prozent junge Erwachsene in unseren stationären Einrichtungen. Die meisten wechseln also mit achtzehn Jahren in die sogenannte Selbstständigkeit oder werden – inzwischen oft nur für wenige Monate – ambulant weiterbetreut. Bei diesen Entscheidungen steht der öffentliche Kostendruck im Vordergrund. So wichtig es ist, die Aufmerksamkeit – und auch die Geldmittel – auf Frühe Hilfen zu richten, so problematisch ist es, dabei die Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer mehr als Kostenbelastung anzusehen.

ERFAHRUNGEN AUS DER JUGENDBERUFSHILFE

Neben den Leistungen in der Jugendhilfe müssen wir gerade heute darauf schauen, wie junge Menschen qualifiziert und in das Berufsleben integriert werden können. Der SOS-Kinderdorfverein qualifiziert, beschäftigt und bildet derzeit mehr als dreitausend junge Menschen aus. Die Jugendberufshilfe ist also mit Blick auf unsere Zielgruppen eines der größten und wichtigsten Aufgabenfelder und verdient, hier erwähnt zu werden.

In der Jugendberufshilfe konnten wir in den letzten Jahren für einen Teil der jungen Menschen eine deutliche Verbesserung der Leistungen des öffentlichen Trägers feststellen. So werden bei Jugendlichen, bei denen offen ist, welche Hilfeform die richtige sein könnte, Prüfungen zur individuellen Situation – zum Leistungsvermögen und zum allgemeinen aktuellen Stand – vorgenommen. Und dem Jugendlichen wird nach der Schule nur eine zentrale Bezugsperson, der Bildungsbegleiter, an die Seite gestellt. Die Jugendlichen werden außerdem deutlich besser an der Planung des Bildungsverfahrens beteiligt. Dies gilt allerdings nicht für alle benachteiligten Jugendlichen, sondern nur für den Teil, bei dem längerfristige Entscheidungen anstehen. Das heißt, dass bei einem Teil der Jugendlichen eine Planung angelegt wird, die das Erreichen des Schulabschlusses, den Ausbildungswunsch und die Wahl der Ausbildungsstätte bis hin zu persönlichen Unterstützungsnotwendigkeiten und -formen (zum Beispiel sozialpädagogische Hilfen, Wohn- und Lebensform) zum Inhalt hat.

In der Praxis haben wir jedoch viele kurzfristige Maßnahmen im Sinne von Überbrückungs- und Wiedereingliederungshilfen und weitere Varianten. Und da kann es durchaus passieren, dass die Unterstützungsform eher kontraproduktiv ist, zum Beispiel wenn ein Jugendlicher eine Beschäftigungsmaßnahme absolviert hat, er danach ein halbes Jahr arbeitslos ist und ihm anschließend eine Qualifizierungsmaßnahme angeboten wird, während deren der Jugendliche wie schon in der Beschäftigungsmaßnahme Bewerbungstraining „übt“. Jugendliche, die derartige Maßnahmen mehrfach durchlaufen, erleben dies oft nicht als Unterstützung, sondern als Abgeschobenwerden. Außerdem werden die sogenannten integrativen Ausbildungen immer weniger eingesetzt, was sich zugunsten der kooperativen Ausbildungen auswirkt. Das bedeutet, dass Jugendliche ihre Ausbildung in normalen Betrie-

ben machen müssen und die freien Träger mit Stützunterricht und sozialpädagogischen Interventionen tätig werden.

Für viele benachteiligte und belastete Jugendliche ist es aber nicht möglich, den Anforderungen einer Lehrstelle in einem solchen Normalbetrieb nachzukommen. Sie benötigen gerade in den ersten Monaten einen eher geschützten Rahmen und individuelle Hilfen auf der Grundlage eines tiefer gehenden Verständnisses für die Hintergründe ihrer leistungs- und persönlichkeitsbezogenen Defizite. Auch wenn der Lehrstellenmarkt derzeit in Richtung Auszubildendenmangel zu wechseln scheint, so hilft das diesen belasteten und häufig schulisch unterversorgten Jugendlichen nicht weiter.

Insgesamt gilt auch in diesem Feld: Die Rahmenvorgaben der Jugendberufshilfe sind gut, aber in der praktischen Umsetzung fallen zu viele junge Menschen durch das Raster. Wenn wir jungen Menschen eine wirklich gute Chance geben wollen, ihr Leben selbstbestimmt und ökonomisch unabhängig zu führen, dann muss das Ziel immer auch eine abgeschlossene Berufsausbildung beinhalten.

WELCHE EMPFEHLUNGEN ERGEBEN SICH DARAUS?

Wir haben mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz und den Instrumenten der Hilfe- und Erziehungsplanung ausreichende und gute Vorgaben. Allerdings werden sie in der Praxis oft nicht ausreichend umgesetzt.

Wir müssen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch über das achtzehnte Lebensjahr hinaus Hilfen anbieten, sofern sie diese brauchen. Wichtig ist, sie dabei zu unterstützen, Sozialkontakte und Beziehungen aufzubauen und zu halten, denn diese sind nicht nur wesentlich für die soziale Integration, sondern sind maßgebliche Voraussetzung für ein positives Selbstwertgefühl und innere Sicherheit. Wir brauchen zur Erreichung dieser Zielsetzungen individuelle und keine formalisierten Vorgänge, und es sollte kein finanzieller Druck für die Entscheidungsträger bestehen.

Insbesondere müssen wir die Übergänge sorgfältig planen, und zwar die

- Übergänge von einer Jugendhilfeeinrichtung in ein selbstständiges Leben,
- Übergänge von der Schule in die Ausbildung und
- vom Ausbildungsplatz in das Berufsleben.

Dies setzt individuelle Bedarfsklärungen und entsprechende Hilfen voraus.

WIE UNTERSTÜTZT DER SOS-KINDERDORF E.V. JUGENDLICHE UND JUNGE VOLLJÄHRIGE?

Der SOS-Kinderdorf e.V. hat den Anspruch, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen so lange zu begleiten, zu unterstützen und auszubilden, bis sie das nötige Selbstwertgefühl und die soziale Kompetenz entwickeln und ausreichende Kulturtechniken erlernen können, um in unserer komplexen Gesellschaft selbstbestimmt zu leben. Dieser Anspruch ist nur umzusetzen, wenn eine individuelle Entwicklungszeit möglich und keine starre zeitliche Vorgabe gegeben ist. Das Spannungsfeld zwischen fachlichem Wissen und finanziellem Druck gilt es hier im Sinne der Betreuten immer wieder neu auszuloten und darüber auch mit den zuständigen Leistungsträgern in Auseinandersetzung zu gehen.

Wie bereits erwähnt, zählt die Gestaltung von Übergängen zu den zentralen Aufgaben der Jugendhilfe und der Jugendberufshilfe. Dies gilt in ganz besonderem Maße für junge Menschen auf dem Weg in ein eigenverantwortliches Leben. Daher setzt der SOS-Kinderdorf e.V. folgende Schritte um:

- Wir stärken die Jugendlichen durch unser Konzept der „Beteiligung“, das die jungen Menschen nicht nur einbezieht, sondern sie auch erfahren lässt, dass sie „selbstwirksam“ sein können. Wir haben hierzu im Frühjahr 2010 eine sogenannte Kinderkonferenz gestaltet, an der rund 120 Kinder und Jugendliche mitgewirkt haben. Das Konzept der Beteiligung werden wir intensiv weiter umsetzen.

- Wir halten das Prinzip der offenen Tür aufrecht. SOS-Kinderdorkinder können auch nach ihrem Auszug immer in ihre Einrichtung, zu ihrer Kinderdorfmutter zurückkehren. Die meist über viele Jahre entstandene Beziehung wird auch nach Beendigung der Jugendhilfe nicht abgebrochen.
- Im Bereich der Jugendberufshilfe sorgen wir dafür, dass der junge Mensch nach seiner Ausbildung in den ersten Arbeitsmarkt aufgenommen wird.
- Wir könnten im Rahmen sozialpolitischer Aktivitäten dahingehend deutlicher werden, dass wir die notwendigen Hilfen für Jugendliche und junge Erwachsene stärker in die politische Debatte einbringen.

Eine oft langjährige, qualifizierte und auch kostenintensive Hilfe wird ansonsten für die jungen Menschen nicht zu dem persönlich und auch wirtschaftlich unabhängigen Leben führen, das wir ihnen wünschen und das wir ihnen schulden.

Selbstständigkeit als Ziel?! Jugendliche und junge Volljährige in den Hilfen zur Erziehung

Die Jugendlichen und mehr noch die jungen Volljährigen werden in den Hilfen zur Erziehung seit geraumer Zeit mit dem Anspruch einer raschen Verselbstständigung konfrontiert: Wenn insbesondere in den stationären Hilfen ein bestimmtes Alter erreicht ist, eine Rückkehr in die Familie oder das Leben in einer anderen Familie kein Ziel ist und wenn der Übergang in ein nicht mehr pädagogisch umfassend arrangiertes Wohnen in greifbare Nähe rückt, dann sollen die jungen Menschen „auf ein selbstständiges Leben“ vorbereitet werden (§ 34 SGB VIII). Das allgemeine Ziel der Kinder- und Jugendhilfe, die Erziehung zu „einer eigenverantwortlichen [...] Persönlichkeit“ (§ 1 SGB VIII), und der Fokus eines selbstständigen Lebens der jungen Menschen tritt in den Mittelpunkt der sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen. Wie aber können Eigenverantwortung und Selbstständigkeit definiert werden, an welchen Kriterien lassen sie sich ablesen? Eine relativ schlichte Antwort wäre der Verweis auf die juristische Volljährigkeit: „Volljährigkeit bedeutet volle Geschäftsfähigkeit, volle Handlungsfähigkeit, eigenverantwortliche Lebensführung, hinreichend gereifte Persönlichkeit, und das von Anfang an. [...] Daß die Wirklichkeit manchmal anders aussieht, kann diesen Grundsatz nicht in Frage stellen“ (Kemper 1992, S. 623). Doch dieser Wirklichkeit beziehungsweise der Erkenntnis, dass die individuell-emotionale, soziale und ökonomische Selbstständigkeit mit der abstrakt-formalen, juristisch konstruierten Volljährigkeitsgrenze nicht deckungsgleich sein muss und dass an der Schwelle von Jugend zum Erwachsenwerden belastende und belastete Situationen entstehen können, „die mit den Mitteln der sozialpädagogischen Jugendhilfe am besten bearbeitet werden können“ (Münder u. a. 1993, S. 310), hat der Gesetzgeber Anfang der 1990er-Jahre in der Sozialgesetzgebung Rechnung getragen. Seither bilden die Hilfen für junge Volljährige einen eigenstän-

digen Leistungsbereich der Jugendhilfe, auf den ein Rechtsanspruch besteht (§ 41 SGB VIII). Die Hilfen über die Volljährigkeit hinaus sind nicht zuletzt deshalb notwendig, weil für viele der jungen Menschen das Erreichen der Volljährigkeit nicht mit selbst erlebter Eigenständigkeit korrespondiert und sie sich sozialpädagogische Unterstützung über die Volljährigkeit hinaus wünschen. Ein vorschnelles, insbesondere erzwungenes Ende von Erziehungshilfen kann junge Menschen erneut in biografische Unsicherheiten bringen und als schmerzliches Ereignis wahrgenommen werden (Fröhlich-Gildhoff 2003, S. 170).

Im folgenden Beitrag geht es zunächst um die Frage, wie sich Selbstständigkeit in den Erziehungshilfen definieren lässt, um dann einen Blick auf Selbstständigkeit zu werfen, der auch die Identitätsarbeit und die Lebensthemen umfasst, mit denen Jugendliche und junge Volljährige beschäftigt sind und die sie zu bewältigen haben. Als besonders anschlussfähig erweist sich ein relationaler Begriff von Selbstständigkeit, da dieser die Gestaltung und Organisation von Lebens- und Lernfeldern in den Erziehungshilfen berücksichtigt und als Lernarrangements betrachtet. Fragen der Verselbstständigung und der Selbstständigkeit lassen sich heute nicht jenseits von Modernisierungsprozessen und sozialstaatlichen Rahmenbedingungen von Hilfen für Jugendliche und junge Volljährige diskutieren. Einige Bemerkungen zu den Spannungsfeldern, in denen sich die sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen bewegen, bilden den Abschluss dieses Beitrages.

ZUM BEGRIFF „SELBSTSTÄNDIGKEIT“ IN DEN ERZIEHUNGSHILFEN

Wie werden Eigenständigkeit und Selbstständigkeit nun in den Erziehungshilfen gedacht? Für die Gewährung einer Hilfe zur Erziehung muss immer ein individuelles oder strukturelles Defizit, eine „Mängellage“, vorliegen (Wiesner 2001, S. 336). Betrachtet man zum Beispiel die Hilfepläne junger Volljähriger (Urban 1998), dann werden solche „Mängel“ beziehungsweise der Hilfebedarf junger Menschen in Form eines „Noch-Abhängigseins-von“ thematisiert, also etwa als das noch Abhängigsein von einer pädagogisch strukturierten Versorgung im Rahmen der Wohnsituation und eines pädagogisch begleiteten Alltags oder von staatlichen Transferleistungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes. Diese

Abhängigkeiten sollen durch Verselbstständigungsprozesse in den Erziehungshilfen sukzessive abgebaut oder zumindest bis zu einem bestimmten Maße relativiert werden. Die formulierten Zielsetzungen beziehen sich auf eine Vorstellung von „normalen“ Entwicklungsverläufen und Lebensumständen junger Menschen, auf eine Vorstellung von dem, was ein durchschnittlich selbstständiges Leben ausmacht. Um Selbstständigkeit zu definieren, orientieren sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Erziehungshilfen im Wesentlichen an Indikatoren, wie dem Leben in einer eigenen Wohnung, dem Abschluss einer Berufsausbildung und der Einmündung in eine (stabile) Erwerbstätigkeit, dem eigenständigen Regeln und Erfüllen alltagspraktischer Pflichten sowie Beziehungsfähigkeit und dem Eingehen einer Partnerschaft.

Ein solches Verständnis erweist sich jedoch aus zwei Gründen als problematisch: Erstens orientiert es sich an einem „Normalitäts-Lebensentwurf“, der ein Konstrukt, eine gesellschaftliche Normvorstellung, nicht aber die Realität selbst ist (Urban 1998, S. 124). Betrachtet man beispielsweise die Vorstellung, mit achtzehn Jahren alleine zu wohnen, dann sieht die europäische Lebensrealität vieler junger Menschen heute anders aus, denn jeder dritte Mann und jede fünfte volljährige Frau bis 34 Jahre wohnten 2008 noch zu Hause bei den Eltern (Eurostat-Pressestelle 2010). Auch die Unabhängigkeit von staatlichen Transferleistungen verschiebt sich heute für viele junge Menschen im Zuge gestiegener Bildungsanforderungen und struktureller Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen weiter nach hinten im Lebenslauf.

Zweitens wird Selbstständigkeit dabei zumeist nur als alltagspraktischer Zustand gedacht, der an den oben genannten Indikatoren gemessen wird (zum Beispiel „alleine wohnen“), der auf bestimmten Fähigkeiten gründet und dessen Erreichung anhand des Entweder-oder „Können oder Nicht-Können“ bestimmt und abgelesen wird. In alltagspragmatischer Hinsicht sind Fähigkeiten wie morgens allein und pünktlich aufzustehen, sich eigenständig zu versorgen oder Geld einteilen zu können ohne Frage relevante und anerkannte Erziehungsziele. Doch Selbstständigkeit erschöpft sich nicht allein in solch funktionalen Fähigkeiten. Wer die genannten Fähigkeiten beherrscht, „funktioniert“ zwar und kommt in mancher Hinsicht zurecht, als selbstständige erwachsene Person wird sie oder er deshalb noch nicht unbedingt angesehen. Denn Selbstständigkeit beinhaltet genauer betrachtet noch weitere Aspekte.

Eine umfassendere Definition unterscheidet drei Ebenen von Verselbstständigung: zum einen die *praktische* Verselbstständigung, die den Grad der Selbstbestimmung in verschiedenen Bereichen des Alltagslebens umfasst, zum anderen die *soziale* Verselbstständigung, die sich insbesondere auf die Ablösung von der Herkunftsfamilie bezieht, und schließlich die *kognitive* Verselbstständigung, mit der die Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexion, die Verortung des Ichs in der Welt sowie die Existenz eines persönlichen Zukunftsentwurfes gefasst werden (Kötters, Krüger und Brake 1996, S. 100 ff.). Hierbei wird deutlich, dass Selbstständigkeit nicht nur ein „alltagspraktischer Zustand“ ist, sondern sich mit ihr auch klassische Ideen von Autonomie, Mündigkeit und Selbstbestimmung verbinden sowie Fähigkeiten, etwa sich eine eigene Meinung zu bilden und sie gegen Widerstände zu vertreten oder mit Erwartungen anderer flexibel umgehen zu können (Wolf 2002).

LEBENTHEMEN UND „IDENTITÄTSARBEIT“ VON JUGENDLICHEN UND JUNGEN VOLLJÄHRIGEN

Für die Erziehungshilfen ist ein mehrdimensionales Verständnis von Selbstständigkeit sinnvoll, da es für das Gelingen von Erziehungshilfen von zentraler Bedeutung ist, an den Lebens Themen und Bewältigungsaufgaben der jungen Menschen selbst anzusetzen (Mollenhauer und Uhlendorff 1992). Betrachtet man die Ergebnisse der neueren Adressatenforschung zu den Themen, mit denen Jugendliche und junge Volljährige beschäftigt sind, dann tauchen Ausbildung beziehungsweise Arbeit und Wohnen selbstverständlich als Kategorien oder Lebensbereiche auf, in denen junge Menschen Unterstützung brauchen und sich diese auch wünschen. Doch jenseits dieser Aspekte eröffnet sich noch ein viel weiteres Spektrum an Lebens Themen: In dieser Lebensphase sind insbesondere Identitätsthemen präsent und fordern den jungen Menschen „Identitätsarbeit“ ab. Dies sind die Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und Identität, der Abschied von der Kinder- und Jugendzeit, Fragen nach einer eigenen Familie und Kindern, der Umgang mit alten und neuen Freundschaften, Partnerschaften und – eher wieder pragmatisch – mit Finanzen (Braun 2006; Nüsken 2006). Die Auseinandersetzung damit endet nicht abrupt mit Erreichen der Volljährigkeit, mehr noch: Die Lebensphase

der jungen Erwachsenen gilt heute als „Schlüsselphase“ einer biografischen Suche nach personaler Identität und sozialer Integration (Böhnisch, Schröer und Thiersch 2005, S. 148). Auch das Verhältnis zur Herkunftsfamilie tritt mit der Volljährigkeitschwelle keineswegs in den Hintergrund, sondern junge Menschen setzen sich in sozialpädagogischen Hilfen explizit damit auseinander (Nüsken 2006, S. 31). Es geht damit für die jungen Menschen ganz besonders um die Ebenen der sozialen und kognitiven Verselbstständigung und eine hierauf bezogene Unterstützung.

Nimmt man dies ernst, dann ist Selbstständigkeit schwer von außen zu beobachten oder an einfachen Indikatoren zu messen. Fragen der Identitätsbildung sowie der sozialen Integration erfordern zudem eine Prozessperspektive. Entsprechend wünschen sich junge Menschen selbst im Hinblick auf alltagspragmatische Anforderungen um eine prozessorientierte Unterstützung, die tatsächlich *während* des Arbeitens oder der Ausbildung stattfindet (Braun 2006, S. 139) oder in deren Rahmen Wohnungswechsel geplant, begleitet und gegebenenfalls revidiert werden, etwa mithilfe von Probewohnkonzepten (Nüsken 2006, S. 32). Zum anderen erklärt der erweiterte Blick, warum Jugendliche und junge Erwachsene in den Erziehungshilfen in Bezug auf Verselbstständigungsprozesse neben dem Wunsch nach alltagspraktischer Unterstützung ganz wesentlich das Bedürfnis nach einer Beziehung zu (Einzel-)Betreuerinnen oder (Einzel-)Betreuern artikulieren (siehe hierzu zum Beispiel Baldauf 2006, S. 227). Die kontinuierliche Beziehung zu einer Fachkraft ist aus Sicht von jungen Volljährigen der zentrale Gelingensfaktor einer Hilfe, und neben den Kriterien der Verlässlichkeit, Exklusivität, Authentizität und des Vertrauens liegt ihre bedeutendste Funktion im „Orientierungsgeben“ (Nüsken 2006, S. 30). Selbstständigkeit beinhaltet zudem eine spezifische Gefühlsqualität, und zwar im Sinne des Gefühls, etwas alleine *bewältigen* zu können. Dafür relevante emotionale und soziale Ressourcen werden in der Regel in beziehungsweise durch personale Beziehungen bereitgestellt. In gelingenden sozialpädagogischen Beziehungen, in denen Fachkräfte „aushalten und dranbleiben“ (Fröhlich-Gildhoff 2003, S. 197 ff.), können junge Menschen Anerkennung erfahren, neue emotionale Erfahrungen machen und Selbstwert aufbauen. In diese Richtung geht auch das Resümee eines Jugendlichen im Rückblick auf seine sozialpädagogische Betreuung: „Ich hab gelernt, an mich zu glauben. Das war das wichtigste“ (ebd., S. 179). In

den Erziehungshilfen vollziehen sich also Lernprozesse auf einer nichtfunktionalen Ebene, die ganz deutlich das Verhältnis der Jugendlichen zu sich selbst sowie die Herausbildung ihres Selbstkonzeptes betreffen.

Hier wird erneut die exponierte Bedeutung der Beziehungsdimension sozialpädagogischen Handelns sichtbar. Allerdings werden Ressourcen nicht nur durch die personalen Beziehungen, sondern auch – und dies ist ein häufig übersehener Aspekt – durch die (gezielte) Organisation eines Lebens- und Lernfeldes zur Verfügung gestellt; ein Umstand, den der im Folgenden vorgestellte relationale Begriff von Selbstständigkeit berücksichtigt.

ERZIEHUNGSHILFEN ALS LERNARRANGEMENTS FÜR SELBSTSTÄNDIGKEIT

Infrage steht, wie eine Defizitperspektive im Sinne eines „Noch-Abhängigseins-von“ oder eines „Noch-nicht-Bewältigenkönnens“ (Stauber und Walther 2002, S. 133) in der Planung und fachlichen Reflexion von Verselbstständigungsprozessen junger Menschen in den Erziehungshilfen vermieden werden kann. Hier erweist sich die Konzeption eines relationalen Begriffes von Selbstständigkeit als sinnvoll, wie sie Klaus Wolf in seiner Monografie „Erziehung zur Selbstständigkeit in Familie und Heim“ (2002) vorgestellt hat. Ein relationales Begriffsverständnis fasst Selbstständigkeit als gesellschaftliche und kontextspezifische Erwartungsstruktur. Relational meint, Selbstständigkeit als „etwas in Beziehung zu etwas Stehendes“ zu begreifen, zum Beispiel zu einem bestimmten Lebensfeld, bestimmten Lebensverhältnissen, einer bestimmten Tätigkeit oder Anforderung sowie zum Alter und Geschlecht. Das Alter leuchtet unmittelbar ein, da niemand das Verhalten eines Zwei- und eines Zehnjährigen mit dem gleichen Maßstab messen würde. Im Hinblick auf die Geschlechterdimension wird zum Beispiel ein Mann, der Wäsche waschen und einen Säugling wickeln kann, in dieser Hinsicht eher als selbstständig bezeichnet als eine Frau, die das Gleiche tut, der man diese Fähigkeiten aber selbstverständlich zuschreibt (ebd., S. 163). Formen von Selbstständigkeit sind zudem feldspezifisch gerahmt beziehungsweise werden je nach Kontext unterschiedlich bewertet, das heißt, was in dem einen Feld zugelassen, erwünscht und funktional sein kann – zum Beispiel Strategien des Über-

lebens auf der Straße, wie das Horten von Essen –, wirkt in einem anderen Feld – zum Beispiel in einer Heimgruppe – dysfunktional oder stößt auf Widerstände (ebd., S. 22). So können Mädchen und Jungen, die als Straßenkinder im „Lebensfeld Straße“ vielfältige schwierige Situationen selbstständig bewältigt haben, im „Lebensfeld Heimgruppe“ (zunächst) merkwürdig unselbstständig erscheinen, da sie hier mit unbekannten Ritualen und Anforderungen konfrontiert sind (etwa im Hinblick auf das Sich-einfügen in eine bis dato unbekannte Zeit- und Kontrollstruktur) und ihr bisheriges Handlungswissen unbrauchbar macht (wie die Essensbeschaffung im Rahmen der zuvor gewohnten Selbstversorgung). Ein relationales Verständnis begreift Menschen also nicht als selbstständig oder unselbstständig an sich, sondern sie sind es in einer konkreten historischen und sozialen Situation.

Eine wesentliche Herausforderung für sozialpädagogisches Handeln besteht darin, in den komplexen Wechselwirkungen von Akteuren und gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen institutionelle Arrangements zu gestalten, die zielgerichtet Lernchancen für selbstständiges Handeln hervorbringen und Lernbarrieren mildern (Wolf 2002, S. 208 f.). Dabei ist zu beachten, dass Selbstständigkeit ein hohes Maß an Selbstbeherrschung und Selbstkontrolle erfordert, deren Entwicklung bestimmte organisatorische Strukturen der Fremdsteuerung in den Erziehungshilfen nicht unbedingt begünstigen, wenn zum Beispiel von einer wöchentlichen Auszahlung des Taschengeldes plötzlich mit einer monatlichen Überweisung eines Geldbetrages für diverse Belange umgegangen werden muss. Erziehungshilfen organisieren Möglichkeiten, in denen junge Menschen eigentlich selbstständiges Handeln ausprobieren könnten, aus der Alltagslogik der Institution heraus (wie eben durch die gut funktionierende und weniger Aufwand erfordernde Regelung des wöchentlichen Taschengeldes), etwa wenn selbstständiges Agieren oder individuelle Regelungen mit den jungen Menschen den gewohnten und praktikablen Arbeitsablauf in der Einrichtung stören.

Da die Fähigkeit zur Selbstkontrolle des Menschen in der Regel das Ergebnis eines längeren Prozesses ist, ist grundlegende Skepsis angesagt, wenn Selbstständigkeitserziehung beispielsweise in den stationären Hilfen in deren letzte oder in eine späte Phase delegiert wird – umgekehrt formuliert: Selbstständigkeitserziehung beginnt mit dem Tag der Aufnahme und erfordert bewusst ge-

staltete Alltagssituationen, in denen junge Menschen Selbstständigkeit erproben und lernen können.

Als begünstigend für die Entwicklung von Selbstständigkeit gelten für alle Sozialisationsfelder Bedingungen, wie Stabilität und Kontinuität in relevanten Beziehungen, Berechenbarkeit der Lebensbedingungen sowie das Vorhandensein von Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung des Lebensfeldes. Eine besondere Herausforderung und zugleich Schwierigkeit der Erziehungshilfen liegt darin, dass sich Wechsel von Lebens- und Lernfeldern für junge Menschen – unabhängig davon, ob sie im Elternhaus, auf der Straße, im Heim oder in der eigenen Wohnung leben – immer als prekär darstellen, und die „Schwierigkeiten und auch die Arbeit, die mit einer solchen Umorganisation [von Lebensbedingungen; N. R.] verbunden sind, werden von uns Erwachsenen häufig unterschätzt“ (Wolf 2002, S. 164). Hier kann die Jugendhilfe selbst zu Überforderungssituationen für junge Menschen beitragen, wenn etwa ein Wechsel der Hilfe- oder Wohnform fachlich nicht adäquat geplant, vorbereitet und hinreichend begleitet wird oder die Beendigung der Hilfe im Kontext struktureller, organisatorischer oder finanzieller Gründe erzwungen wird oder abrupt erfolgt (aufgrund der Volljährigkeit). Wird der Vorbereitungsprozess in eine selbstverantwortliche Lebensführung nicht bewusst gestaltet, erleben junge Menschen Verselbstständigung als Überforderung, die mit Ohnmachtsgefühlen einhergeht; und hier – so resümiert Edina Normann (2003, S. 158) Interviews mit ehemaligen Jugendlichen aus der Heimerziehung – „wird ein Selbstverständnis im Handeln der Jugendhilfe deutlich, die Selbstständigkeit dann ‚verordnet‘, wenn aus der Perspektive der Jugendhilfe die dafür erforderlichen Kriterien erfüllt sind. Dass die Jugendlichen mit dieser Entscheidung in der Regel überfordert sind, wird durch die Selbstäußerungen eindrucksvoll abgebildet.“

SELBSTSTÄNDIGKEIT IM KONTEXT VON MODERNISIERUNGSPROZESSEN

Anhand des relationalen Verständnisses von Selbstständigkeit kann ein Perspektivwechsel von den (fehlenden oder vorhandenen) Fähigkeiten des Einzelnen, von den vermeintlichen individuellen Defiziten der jungen Menschen hin zu einer Betrachtung und Reflexion der Strukturen des durch die Erziehungshilfen zur Ver-

fügung gestellten Lebens- und Lernfeldes vollzogen werden. Dies grenzt sich davon ab, dass Verselbstständigung bei jungen Menschen in der Regel als kontinuierliches, in Phasen verlaufendes Stufenmodell – bildlich gesprochen als „Treppenmodell“ – gedacht und konzipiert wird: Jedes institutionelle Arrangement hält verschiedene Lern*chancen*, aber auch Lern*notwendigkeiten* bereit, die im Sinne eines „sinnvollen Aufeinanderaufbauens“ aufeinanderfolgen (Kühn 1998, S. 273). Deren Abfolge richtet sich nach den individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten und soll mit einer sukzessiven Verringerung der Betreuungsdichte und/oder Erhöhung der Anforderungen (etwa im Hinblick auf die hauswirtschaftliche Versorgung) und Spielräume (wie hinsichtlich der Gestaltung des privaten Lebensfeldes) zur Selbstständigkeit des jungen Menschen beitragen. Doch die Vorstellung von Stufenmodellen der Verselbstständigung unterstellt einen stringenten Entwicklungsverlauf und ein stetiges Voranschreiten – aus Sicht der Subjekte vollzieht sich der Weg in die Selbstständigkeit jedoch keineswegs geordnet und in klar erkennbaren Phasen, sondern eher krisenhaft und brüchig (Rattay und Bingel 2002, S. 125). Das heißt, es müssen immer auch Rückschritte kalkuliert, hingenommen und bewältigt werden.

Wir messen Selbstständigkeit in der Regel an den gesellschaftlichen Normalerwartungen und durch den Vergleich mit anderen (kann das Kind das, was andere in dem Alter können?). Die Frage, wann spezifische Anforderungen und Aufgaben abgeschlossen oder „gelingen“ bewältigt sein müssen, lässt sich heute jedoch angesichts der Entstandardisierung und Komplexität gesellschaftlicher Bedingungen kaum mehr anhand fester Zeitraster beantworten. Notwendig erscheint somit, in der konkreten Ausgestaltung von Erziehungshilfen zwischen verschiedenen Betreuungsintensitäten, zwischen Krisenintervention und „Nicht-Betreuung“ und so weiter zu changieren sowie der Ausbau eines Spektrums an flexiblen Wohnformen (Braun 2006, S. 139). Jugendhilfe braucht mehr konzeptionelle Phantasie, um flexible, in Intensität und Inhalt variierende, den Lebenswelten und Lebensthemen der jungen Menschen adäquate Hilfen zu entwickeln. Gerade individuelle Wohn- und Hilfeformen bieten einen günstigen institutionellen Rahmen für eine selbstbestimmte Alltagsgestaltung, eine auf die Erfordernisse des Einzelfalles und den „eigen-artigen“ Handlungssinn junger Menschen zugeschnittene Betreuungs- und Hilfestaltung. Eine durchweg geringe Betreuungsdichte kann

jedoch bei jungen Menschen riskante Bewältigungsstrategien begünstigen (siehe zum Beispiel Sladek 2000), und neben spezifischen Chancen bergen solche Arrangements auch weitere Risiken: Sie bringen manche junge Menschen erneut in eine Überforderungssituation, denn nach gelungenen Schritten in die Selbstständigkeit, wie dem Leben in einer eigenen Wohnung, können Gefühle der Einsamkeit und Isolation entstehen. Diese Gefahr wird besonders durch den Abschied von gruppenpädagogischen Ansätzen im Kontext von Verselbstständigung verstärkt. Bei dieser Zielgruppe der Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen stellt sich darum in zentraler Weise die Frage nach Arbeitsprinzipien wie der Milieubildung (Böhnisch 1998) oder Arbeitsmodellen wie „Netzwerke statt Beziehung“ (Daskiewitsch 2000).

Insgesamt gilt es, vor dem Hintergrund von Modernisierungsprozessen und einer veränderten gesellschaftlichen Realität für die Fachkräfte insbesondere Normalitätsvorstellungen sowie alltagstheoretische Annahmen über Selbstständigkeit und Entwicklungsprozesse junger Menschen zu hinterfragen sowie die eigenen organisatorischen und konzeptionellen Strukturen zu überprüfen. Der Übergang in ein selbstständiges Leben stellt heute für alle Jugendlichen eine Herausforderung dar. Obwohl denjenigen, die mit der Jugendhilfe in Kontakt kommen, in der Regel relevante materielle und emotionale, familiäre wie auch soziale Unterstützungsressourcen fehlen, müssen gerade sie sich im Vergleich zu ihren Altersgenossinnen regelrecht beeilen, erwachsen zu werden: Denn die soziale und materielle Loslösung aus Einrichtungen der Erziehungshilfen findet für die jungen Menschen vergleichsweise früh statt, verläuft wesentlich schneller und besitzt eine gewisse Endgültigkeit, da – anders als bei familialen Bindungen – eine Option zur Rückkehr in der Regel ausgeschlossen ist (Nüsken 2006, S. 28).

Angesichts eines gesellschaftlichen Wandlungsprozesses, der mit Begriffen wie „Entgrenzung“ und „Freisetzung von Arbeits- und Lebensverhältnissen“ beschrieben wird (Lenz, Schefold und Schröer 2004), und des fundamentalen Wandels der Lebensphase der „jungen Erwachsenen“ erweist es sich als höchst problematisch, gerade die jungen Menschen in belasteten und belastenden Lebenssituationen an einem konventionellen Lebensentwurf einer wohlfahrtsstaatlichen Industriegesellschaft oder der Vorstellung normalbiografischer, linearer Übergänge vom

Jugendlichen zum Erwachsenen zu messen, die immer weniger der sozialen Wirklichkeit entsprechen. Letztlich – und darum ist die Überschrift des Beitrages mit einem Fragezeichen versehen – stellt sich die Frage, in welchem Grad beziehungsweise ob so etwas wie vollständige Selbstständigkeit erreicht werden kann. Zwar wird Selbstständigkeit als Erziehungsziel in einer sich wandelnden Welt natürlich immer bedeutsamer, allerdings gilt es sicherlich auch, keiner „Fiktion der Unabhängigkeit“ zu folgen und den unhintergehbaren Tatbestand der „wechselseitigen Abhängigkeit“ im Zusammenleben (und dies in jedem Lebensalter) anzuerkennen (Olk 2007). Für eine Planung und das bewusste Arrangieren von Erziehungshilfen kann deshalb Bezug genommen werden auf das Modell der „Selbstständigkeitsprofile“, die je individuell für junge Menschen anhand der Fragen ermittelt werden können, was jemand schon gut, was noch nicht gut kann, was wir von ihr oder ihm erwarten und ob dies legitim ist und so weiter (Wolf 2002, S. 164).

KEIN GELD, KEIN GLÜCK UND DIE FALSCHE POSTLEITZAHL?

Zu der Frage, ob Jugendliche und junge Volljährige eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe sind, scheinen einige kritische Bemerkungen angebracht.

Bei den Hilfen für junge Volljährige haben wir es mit ganz unterschiedlichen regionalen Gewährungspraxen zu tun. Während in einigen Kommunen – trotz des bundesweit gültigen Rechtsanspruches – *keine oder kaum* Hilfen vorzufinden sind, sind sie in anderen, bezogen auf die altersgleiche Bevölkerung, die häufigsten Hilfen (Nüsken 2006, S. 7). Vorzeitig aus der Haft entlassenen jungen Erwachsenen wird in manchen Bundesländern die Hilfe nach § 41 SGB VIII systematisch verweigert (Will 2001, S. 697). Die Unterschiede in Gewährungs- und Nutzungsstrukturen gründen unter anderem, aber in besonderer Weise auf unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Beurteilungsmustern der Fachkräfte in den Jugendämtern vor Ort sowie ihren Interpretationen von den Lebenssituationen und Lebenskrisen der jungen Menschen (Nüsken 2006, S. 12). Hier scheint es notwendig, die sozialpädagogischen Hilfebedarfe auch über die Volljährigkeit hinaus anzuerkennen und – wie bereits angesprochen – den Übergang ins junge Erwachsenenesein als eine biografisch wichtige Phase für die Inte-

gration und Identitätsbildung zu begreifen. Gleichzeitig muss auch das diagnostische Verständnis vorhanden sein, um die je individuelle Ausprägung der Lebensthemen und die Bewältigungsaufgaben der jungen Menschen zu eruieren.

Ein Einflussfaktor für die Hilfegewährung ist neben fachlichen und organisatorischen Erwägungen dabei nicht zuletzt die Intensität des von den Fachkräften wahrgenommenen Kostendrucks (Nüsken 2006, S. 27). Das aktuelle sozialstaatliche Klima und die sich verschärfende fiskalische Haushaltslage brachten die Hilfen für junge Volljährige 2004 ins Visier des „Kommunalentlastungsgesetzes“ (KEG), das vom Freistaat Bayern als Gesetzesentwurf im Bundesrat vorgelegt wurde. Der § 41 SGB VIII sollte wieder in den Status einer Kann-Bestimmung versetzt, die jeweilige Hilfe nur als Fortsetzungshilfe bewilligt und mit dem einundzwanzigsten Lebensjahr beendet werden. Zusätzlich hätte eine gesetzlich festgeschriebene Mitwirkungs- und Ausbildungsverpflichtung der jungen Volljährigen eingeführt werden sollen. Angesichts solcher Bestrebungen, aber auch angesichts der verschiedenen regionalen Umgangsweisen mit den Hilfen für junge Volljährige stellt sich mit Blick auf die Zugangsgerechtigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe die Frage, wie gerade für junge Menschen Zugänge zu notwendigen Unterstützungen geschaffen werden können, die erst spät mit der Jugendhilfe in Kontakt kommen und denen Zugänge nicht gelingen aufgrund abgewehrter Zuständigkeiten, fehlender Angebotsstrukturen oder mangelnden Bewusstseins, dass junge Volljährige überhaupt als potenzielle Klientinnen und Klienten der Jugendhilfe anzusehen sind. Besonders junge Frauen sind in den Hilfen für junge Volljährige unterrepräsentiert. Gerade ihnen fehlen in ihrem Umfeld häufig Zugänge zu wichtigen institutionellen Ressourcen und zu – im wörtlichen und übertragenen Sinne – verfügbaren Räumen sowie Möglichkeiten einer selbstständigen Lebensgestaltung. Hier bedarf es dringend offensiver geschlechtsspezifischer Arbeitsansätze. Denn die grundsätzliche Notwendigkeit der Hilfen für junge Volljährige ist aus fachlicher Sicht in keiner Weise anzuzweifeln, vielmehr sind diese Hilfen als Errungenschaft und als Gewinn für die Jugendhilfe zu begreifen. Ihre Festbeschreibung ist einer der zentralen Reformimpulse, die das SGB VIII für die bundesdeutsche Jugendhilfe gesetzt hat (Trede 2002, S. 24). Allerdings haben junge Volljährige als Zielgruppe innerhalb der Jugendhilfe kaum eine Lobby; der Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e.V. (BRJ) bildet hier eine der wenigen Ausnahmen.

Neben dem Rückbau von Leistungen bringt der Wandel des Sozialstaates auch die Gefahr mit sich, dass sich auch in der Kinder- und Jugendhilfe die Vorstellungen verändern, wer einer Hilfe bedarf und leistungsberechtigt ist. Mit Blick auf die hier angesprochenen Begriffe von Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Eigenverantwortung legen zum Beispiel die beiden Sozialleistungsgesetze SGB II (Sozialgesetzbuch Zweites Buch Grundsicherung für Arbeitsuchende) und SGB VIII (Sozialgesetzbuch Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe) völlig unterschiedliche Bedeutungen zugrunde. Während „Eigenverantwortung“ im SGB II bedeutet, dass junge Menschen „ausreichend eigeninitiativ“ sind, um damit überhaupt erst die sozialrechtlichen *Voraussetzungen* für den Fortbestand des Leistungsanspruches zu begründen, ist die „Eigenverantwortung“ junger Menschen im SGB VIII keine Voraussetzung, sondern ein *durch die Kinder- und Jugendhilfe zu erreichendes Ziel* (Schruth 2006, S. 31).

In Zeiten leerer Kassen lässt sich aber schon mal beobachten, dass die Not junger Menschen als Zeichen von „Eigenverantwortung“ und Selbstständigkeit umgedeutet und paradoxerweise zum Grund dafür wird, die Unterstützung zu verweigern: zum Beispiel wenn die Obdachlosigkeit junger Menschen als Praxis einer „eigenverantwortlichen Lebensführung“ (Engelke 1997; Gojny, Günther und Maranca 1996) oder die Flucht junger Frauen mit islamischem Hintergrund aus ihren Familien als Beweis für ihre Selbstständigkeit dargestellt werden, die eine Hilfe überflüssig machen. Manche jungen Frauen empfinden es beispielsweise als reines „Glück“, wenn sie denn überhaupt Unterstützung erhalten (Baldauf 2006, S. 229). Auch die Tatsache, dass junge Menschen die Anforderungen in Schule, Beruf, Alltag und Freizeit nicht bewältigen, bestätigt aus sozialpädagogischer Sicht, dass sie der Hilfe bedürfen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden müssen. Schwierigkeiten im Hilfeprozess sind kein Ausdruck mangelnder Mitwirkungsbereitschaft junger Menschen, die einen Abbruch einer Hilfe legitimieren.

Ob eine junge Volljährige eine Hilfe erhält, kann also von den fachlichen Kulturen vor Ort und damit sozusagen von der Postleitzahl ihres oder seines Wohnortes abhängen – trotz der Existenz eines bundeseinheitlichen Rechtsanspruches.

Betrachtet man die Altersstruktur, auf die sich sozialstaatliche und gesellschaftliche Bemühungen heute vorrangig richten, scheinen ältere Jugendliche und junge Erwachsene zunehmend in den Hintergrund zu treten. Nicht mehr die Lebensphase Jugend, sondern die Lebensphase Kindheit steht seit geraumer Zeit im Mittelpunkt bildungs- und jugendhilfepolitischer Bemühungen. In der Kinder- und Jugendhilfe werden in besonderer Weise der Auf- und Ausbau Früher Hilfen gefördert – siehe Bundeskinder-schutzgesetz –, womit riskante frühkindliche Entwicklungen frühzeitig erkannt sowie Hilfen möglichst früh eingesetzt werden sollen (siehe zum Beispiel Wagenblass 2006). Investitionen in die frühkindliche Lebensphase scheinen sich zu lohnen, da Ressourcen noch mit relativ geringem Aufwand zu aktivieren sind und Korrekturen Erfolg versprechen. Werden die ohnehin knappen Finanzmittel vermehrt in Leistungen für jüngere Kinder eingesetzt, besteht die Gefahr, dass dies zulasten von älteren Jugendlichen und jungen Volljährigen mit sozialpädagogischem Hilfebedarf geschieht. Diese Zielgruppe „verschwindet“ zunehmend im „Bermudadreieck“ von Psychiatrie, Justiz oder Arbeitsförderungsmaßnahmen und damit aus dem sozialpädagogischen Blick (Will 2001, S. 696). Wenn sogar schon Jugendliche heute gegenüber kleinen Kindern an Aufmerksamkeit zu verlieren scheinen, welche Aufmerksamkeit, geschweige denn welche Investitionen können dann junge Volljährige noch erwarten? Werden sie, überspitzt formuliert, nur noch als Menschen mit sowieso schon gescheiterten Erziehungs- und Bildungskarrieren wahrgenommen, in die es sich nicht mehr zu investieren lohnt?

SPANNUNGSFELDER EINER „ERZIEHUNG ZUR SELBSTSTÄNDIGKEIT“

Von der Lebenswelt junger Menschen und ihren Bedürfnissen auszugehen, reibt sich vielfach an der institutionellen und fiskalischen Logik des Erziehungshilfesystems. Es gelingt auch heute nur bedingt, Kontinuität im Hilfeprozess zu sichern und zu organisieren, insbesondere was die Beziehungen zwischen jungen Menschen und Betreuern betrifft. Positiv ist, dass heute viele Jugendliche erleben, dass sie im Betreuungsalltag mitbestimmen dürfen und ernst genommen werden. Bei der Einleitung von Hilfen sowie beim Hilfeplangespräch erleben jedoch noch zu viele, dass sie nicht „gefragt werden“ und keinen Einfluss nehmen

können (Fröhlich-Gildhoff 2003, S. 285). Auch werden sie nach wie vor zu wenig über ihre Ansprüche und Rechte aufgeklärt (siehe zum Beispiel Hoops und Permien 2003, S. 128).

Verselbstständigungsprozesse gehen in den Erziehungshilfen mit einer besonderen Beziehungsstruktur einher: Auf der einen Seite sollen junge Menschen Ablösungsaufgaben bewältigen, auf der anderen Seite werden gerade in der Beziehung zu den Fachkräften viele ihrer existenziellen Bedürfnisse bedient. Hier ist ein Balanceakt herzustellen, bei dem einerseits die Ansprüche der jungen Menschen auf erwachsene Lebensbereiche, wie die eigene Wohnung oder die Verfügung über die private Lebenszeit, respektiert und andererseits die noch nötigen „Schonräume“ für Entwicklungsprozesse zur Verfügung gestellt werden (Busch 1995, S. 339; Urban 1998, S. 129). Dabei muss auch mit Scheitern gerechnet und eine Kultur entwickelt werden, die Rückschritte akzeptiert. Denn etwas selbstbestimmt zu tun, sich auszuprobieren und den Umgang mit Freiheiten zu testen, beinhaltet immer auch das Risiko zu scheitern. Das Ziel der Selbstständigkeit und entsprechende organisatorische Arrangements in den Erziehungshilfen bewegen sich damit immer in den Spannungsfeldern von „Binden und Befreien“, von „Reglementieren und Lassen“ und einer angemessenen Dosierung von Anforderungen und Unterstützung sowie Sicherheit und Freiraum. Das relationale Verständnis von Selbstständigkeit bietet die Möglichkeit des Perspektivwechsels weg von mangelnden Fähigkeiten oder vermeintlichen individuellen Defiziten der jungen Menschen hin zur bewussten Gestaltung von Strukturen der Lebens- und Lernfelder in den Erziehungshilfen.

Literatur

Baldauf, Margit (2006).
Hilfen für junge volljährige Migrantinnen nach § 41 SGB VIII.
Glücksspiel oder Rechtsanspruch? Unsere Jugend, 5, 225–230.

Böhnisch, Lothar (1998).
Milieubildung und Netzwerkorientierung.
In F. Peters, W. Trede & M. Winkler (Hrsg.), Integrierte Erziehungshilfen. Qualifizierung der Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration? (S. 11–23).
Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.

Böhnisch, Lothar, Schröer, Wolfgang & Thiersch, Hans (2005).
Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung.
Weinheim: Juventa.

Braun, Gisela (2006).
Wohnen, arbeiten – und noch mehr. Lebensthemen junger Menschen in alltagsbegleitenden Hilfen.
In M. Bitzan, E. Bolay & H. Thiersch (Hrsg.), Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe (S. 125–141).
Weinheim: Juventa.

Busch, Max (1995).
Junge Erwachsene mit sozialen Schwierigkeiten. Analyse und Hilfeplanung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 27.
Stuttgart: Kohlhammer.

Daskiewitsch, Sibylle (2000).
Netzwerke statt Beziehung: Das Modellprojekt „Ambulante Intensive Begleitung“ (AIB).
In Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.), Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte (S. 195–202).
München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Engelke, Berthold (1997).
Hilfe für junge Volljährige als notwendiger Standard stationärer
Betreuung. *Jugendwohl*, 5, 198–200.

Eurostat-Pressestelle (2010).
Junge Erwachsene in der EU27 im Jahr 2008. Einer von drei
Männern und eine von fünf Frauen zwischen 25 und 34 Jahren
leben bei den Eltern. Eurostat-Pressemitteilung Nr. 149 vom
8.10.2010.
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/
ITY_PUBLIC/3-08102010-AP/DE/3-08102010-AP-DE.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-08102010-AP/DE/3-08102010-AP-DE.PDF)
(30.3.2011).

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2003).
Einzelbetreuung in der Jugendhilfe. Konzepte, Prozesse und
wirksame Faktoren.
Münster: Lit-Verlag.

Gojny, Thomas, Günther, Manfred & Maranca, Gaby (1996).
Leistungsangebote für junge Volljährige. Theorie und Praxis des
§ 41 SGB VIII, einer umstrittenen Pflichtaufgabe der Jugendhilfe.
Jugendhilfe, 5, 297–301.

Hoops, Sabrina & Permien, Hanna (2003).
Evaluation des Pilotprojekts Ambulante Intensive Begleitung (AIB).
München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Kemper, Roland (1992).
Zwölf Thesen zur Anwendung des § 41 Abs. 1 S. 1 KJHG/SGB VIII.
Zentralblatt für Jugendrecht, 623–624.

Kötters, Catrin, Krüger, Heinz-Hermann & Brake, Anna (1996).
Wege aus der Kindheit. Verselbständigungsschritte im Jugendalter.
In P. Büchner, B. Fuhs & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Vom Teddybär zum
ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*
(S. 99–128).
Opladen: Leske + Budrich.

Kühn, Axel D. (1998).
Erzieherische Hilfen im Betreuten Jugendwohnen.
In D. Baur, M. Finkel, M. Hamberger & A. D. Kühn (Hrsg.), *Leistungen
und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluations-
studie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Forschungs-
projekt Jule. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend*, Band 170 (S. 259–288).
Stuttgart: Kohlhammer.

Lenz, Karl, Schefold, Werner & Schröer, Wolfgang (2004).
Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht, Jugendhilfe.
Weinheim: Juventa.

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

Münder, Johannes u. a. (1993).
Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG (2. Auflage).
Münster: Votum.

Normann, Edina (2003).
Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen. Heimkinder erinnern
sich.
Weinheim: Beltz.

Nüsken, Dirk (2006).
18plus. Intention und Wirkungen des § 41 SGB VIII Hilfen für
Volljährige. Ergebnis und Perspektivbericht.
Herausgegeben vom ISA – Institut für soziale Arbeit e.V.
Münster: Eigenverlag.
[http://www.jugendmarke.de/upload/pdf/Berichte/2006/
Abschlussbericht52-31-03-ISA.pdf](http://www.jugendmarke.de/upload/pdf/Berichte/2006/Abschlussbericht52-31-03-ISA.pdf) (30.3.2011).

Olk, Thomas (2007).
Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. *Zeitschrift für Soziologie der
Erziehung und Sozialisation*, 1, 43–57.

Rattay, Petra & Bingel, Gabriele (2002).
Verselbständigung von jungen Frauen im Betreuten Wohnen –
Ergebnisse einer Studie. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 2,
121–125.

Schilling, Matthias (1999).
Fremdunterbringungskarrieren. KomDat Jugendhilfe, 3, 3–4.

Schruth, Peter (2006).
Hat der Nachrang der Jugendhilfe zum SGB II einen KICK
bekommen? Sozial Extra, 5, 25–31.

Sladek, Maximilian (2000).
Jugendliche Individualisierungsverlierer. Eine lebensweltlich
ethnographische Studie über die Betreuung Jugendlicher in Single
Apartments.
Weinheim: Juventa.

Stauber, Barbara & Walther, Andreas (2002).
Junge Erwachsene.
In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), Handbuch Kinder- und
Jugendhilfe (S. 113–143).
Weinheim: Juventa.

Trede, Wolfgang (2002).
Was sind erzieherische Hilfen?
In H.-U. Krause & F. Peters (Hrsg.), Grundwissen Erzieherische
Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen
(S. 11–28).
Münster: Votum.

Urban, Ulrike (1998).
Jugendhilfe für junge Volljährige als Anfrage an das Jugendhilfe-
verständnis. Jugend – Beruf – Gesellschaft, 2, 124–130.

Wagenblass, Sabine (2006).
Aufgaben, Funktionsweisen und Modelle eines sozialen Frühwarn-
systems. Forum Erziehungshilfen, 1, 20–24.

Wiesner, Reinhard (2001).
Rechtliche Grundlagen der Erziehungshilfen.
In V. Birtsch, K. Münstermann & W. Trede (Hrsg.), Handbuch
Erziehungshilfen (S. 329–352).
Münster: Votum.

Will, Hans-Dieter (2001).
Hilfen für junge Volljährige.
In V. Birtsch, K. Münstermann & W. Trede (Hrsg.), Handbuch
Erziehungshilfen (S. 683–701).
Münster: Votum.

Wolf, Klaus (2002).
Erziehung zur Selbstständigkeit in Familie und Heim.
Münster: Votum.

Helfen Hilfen für junge Volljährige? Bewertungen aus Nutzersicht

Mit Einführung des § 41 SGB VIII in den Jahren 1990/1991 zielte der Gesetzgeber darauf ab, die Hilfen für junge Volljährige wesentlich zu verbessern. Jugendspezifische Problemlagen bei jungen Erwachsenen sollten durch das darauf spezialisierte Hilfesystem der Jugendhilfe bearbeitet werden. Hierzu wurde der Kreis der Anspruchsberechtigten im Vergleich zum Jugendwohlfahrtsgesetz und zur Jugendhilfeverordnung der Deutschen Demokratischen Republik erweitert. Der Gesetzgeber beantwortete mit dem § 41 SGB VIII zum einen jugendhilferechtliche Fragestellungen (erzwungene Heimentlassungen mit achtzehn Jahren), zum anderen reagierte er auf den Widerspruch zwischen der mit dem Erreichen der Volljährigkeit implizit verbundenen Selbstständigkeitsvermutung und der realen Lebenssituation von jungen Menschen – nicht nur – aus der Erziehungshilfe (Merchel 2003, S. 81). In ihrem Textheft zum Sozialgesetzbuch Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) schreibt die Bundesregierung 1995: „Die Jugendhilfe lässt damit künftig die Jugendlichen nicht mehr im Stich, die noch nicht in der Lage sind, ein eigenständiges Leben zu führen, weil sie ohne ein stützendes Elternhaus in Heimen groß geworden sind“ (Busch, Fülbier, Hessling, Sudthoff und Reindl 1995, S. 30; Will 2001, S. 684).

Dieser grundsätzlichen politischen Legitimation eines Jugendhilfebedarfes von jungen Erwachsenen standen aber bereits in den 1990er-Jahren Initiativen des Deutschen Städtetages und der Entwurf eines Gesetzes zur Entlastung der Kommunen im sozialen Bereich (KEG) im Jahr 2004 (Bundestagsdrucksache 15/4532) entgegen. Mit dem Ziel der Kostendämpfung sollten demnach die Hilfen für junge Volljährige eingeschränkt werden, indem diese Hilfen nur noch als Folgemaßnahmen anderer erzieherischer Hilfen zu erbringen und grundsätzlich mit dem einundzwanzigsten Lebensjahr zu beenden seien.

Die uneinheitliche Bewertung der Hilfen für junge Volljährige wird auch deutlich, wenn man die Hilfestellung in den einzelnen Kommunen differenziert betrachtet. Hier sind erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Höhe der Inanspruchnahme festzustellen. Während in einigen Städten und Gemeinden Hilfen nach § 41 SGB VIII gar nicht oder kaum vorzufinden sind, gibt es andere Kommunen, in denen diese Hilfen – bezogen auf die altersgleiche Bevölkerung – eine der häufigsten Hilfen sind (Nüsken 2008). Auch wenn die kritische Betrachtung der Kostenentwicklung von Hilfen zur Erziehung prinzipiell nachvollziehbar ist, so bleibt in der politischen Bewertung die weitaus bedeutsamere Frage jedoch zumeist ausgespart, was durch Hilfen für junge Volljährige erzielt werden kann.

DIE STIMME DER JUNGEN VOLLJÄHRIGEN – EINE BEFRAGUNG

Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem Ergebnisse aus einer Nutzerbefragung aufbereitet werden, die im Rahmen des vom Institut für soziale Arbeit 2004 bis 2006 durchgeführten Forschungsprojektes „18plus“ (gefördert durch die Stiftung Jugendmarke und das Land Nordrhein-Westfalen) gewonnen wurden. Im Rahmen von qualitativen Interviews ging es dabei insbesondere um die Frage, wie junge Volljährige diese Hilfsangebote rückblickend erlebt haben und welche Ursachen sich aus ihrer Sicht für das Gelingen oder Scheitern einer Hilfe aufzeigen lassen.

Theoretische Bezugspunkte

Junge Erwachsene, deren Verselbstständigung im Rahmen von Hilfen für junge Volljährige stattfindet, sind grundsätzlich anderen Bedingungen ausgesetzt als junge Menschen, die auch diese Phase ihrer Sozialisation in Familien erleben. Ihre (geplante) Verselbstständigung, ihre soziale und materielle Loslösung aus einer Einrichtung findet nicht nur vergleichsweise früher statt, sie verläuft auch wesentlich schneller und ist dann auf Endgültigkeit angelegt. Eine spätere Rückkehr in die Einrichtung und damit in die Sozialisationsinstanz ist in der Regel ausgeschlossen. Familiäre Bindungen halten in einer Normalbiografie hingegen zumeist ein Leben lang und schließen bei zunehmendem Autonomiegewinn auch Rückkehroptionen oder erneute Unterstützungsmöglichkeiten ein. Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass sich Verselbststän-

digungsprozesse von jungen Menschen aus den erzieherischen Hilfen vor dem Hintergrund von problematischen Biografien und zahlreichen Diskontinuitäten vollziehen (Wieland, Marquardt, Panhorst und Schlotmann 1992).

Hilfen zur Persönlichkeitsentwicklung und zur eigenverantwortlichen Lebensführung (§ 41 Abs. 1 SGB VIII) werden in der Praxis überwiegend mit Zielen aus den Komplexen Schule, Beruf, Selbstständigkeit und mit psychisch determinierten Zielen konkretisiert (Nüsken 2008). Absichten und Wirkungen müssen aber keineswegs immer deckungsgleich sein, sondern können trotz intensiven Bemühens der Professionellen auseinanderklaffen. Nimmt man die Grenzen der Erfolgsmessung erzieherischer Hilfen (Nüsken 2006) und die hinter dem Diktum des „strukturellen Technologie-defizites“ der Pädagogik liegende Begründung ernst (Luhmann und Schorr 1982) (1), so werden nicht nur klinische Modelle kausal-linearer Ziel-Mittel-Relation unzulässig, sondern es wird aufgrund der zumindest koproduktiven Mitwirkung der jungen Menschen im Hilfeprozess erforderlich, sich ihnen als Adressatinnen und Adressaten zuzuwenden (Schaarschuch und Oelerich 2005, S. 80). „Die Frage lautet dann, was die Nutzerinnen und Nutzer an den sozialen Dienstleistungen aus ihrer Perspektive als nutzbringend im Zusammenhang mit den sich ihnen stellenden Aufgaben der Lebensführung betrachten – alltagssprachlich gewendet, was sie von den Angeboten der sozialen Arbeit ‚haben‘, was ihnen das Angebot ‚bringt‘“ (ebd.). In dieser der neueren Dienstleistungstheorie folgenden Perspektive bestimmt sich der Erfolg erzieherischer Hilfen daran, welchen Gebrauchswert die Nutzer der professionellen Hilfe beimessen, wenn sie sich mit den an sie gestellten Anforderungen der Lebensführung auseinandersetzen (ebd., S. 81).

Diese theoretische Grundlage führt dazu, aus dem Blickwinkel der Nutzerinnen und Nutzer folgenden Fragestellungen nachzugehen:

- Welche Entwicklungen, Lernerfahrungen und erreichten Ziele bringen junge Volljährige retrospektiv mit der Zeit in den Hilfen für junge Volljährige in Verbindung?
- Welchen Beitrag daran schreiben sie der Jugendhilfe zu?

Zur Methodenwahl

Innerhalb der qualitativen, also rekonstruktiven Sozialforschung existiert eine Vielzahl von Erhebungsmethoden entsprechend dem jeweiligen Forschungsinteresse. Für die Auswahl von Interviewtechniken ist nach Barbara Friebertshäuser (1997, S. 372) die Frage relevant, wie stark das jeweilige Verfahren Antworten vorstrukturiert. Mittels dieser Kategoriebildung lassen sich mehr vorstrukturierte beziehungsweise standardisierte Verfahren von mehr offenen, erzählgenerierenden Varianten unterscheiden. Hoch standardisierte Verfahren geben die Frageformulierung und Reihenfolge vor, während offene Interviewtechniken ohne Gesprächsleitfaden arbeiten und die Interviewten dazu anregen, bei freier Themenwahl aus ihrem Leben zu erzählen.

Für diese Untersuchung kommen aufgrund der durch die Forschungsfragen begrenzten Interviewthematik rein erzählgenerierende Interviewtechniken nicht infrage. Andererseits zielt das Forschungsinteresse auf individuelle Bedeutungszuweisungen ab, sodass sich auch stark standardisierte Verfahren ausschließen. Um dem Forschungsinteresse sowie den zu interviewenden Personen (junge Erwachsene mit Erfahrungen in Hilfen gemäß § 41 SGB VIII) gerecht zu werden, müssen deshalb Elemente einer in Grundzügen strukturierten, aber dennoch offenen Befragung kombiniert werden. Eine solche Zusammenfassung verschiedener Elemente leitfragenorientierter wie teilweise offener Befragung leistet Andreas Witzels „problemzentriertes Interview“ (Witzel 1982, 1989). Das Adjektiv „problemzentriert“ kennzeichnet bei Witzel den Ausgangspunkt einer von Forscherinnen und Forschern wahrgenommenen Problemstellung, deren individuelle und kollektive Bedingungsfaktoren mit diesem Forschungsdesign ergründet werden sollen (Witzel 1982, S. 62). „Das problemzentrierte Interview (PZI) ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. Entsprechende Kommunikationsstrategien zielen zum einen auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht. Zum anderen werden die angeregten Narrationen durch Dialoge ergänzt, die Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind“ (Witzel 2000).

Der Interviewleitfaden

In Anlehnung an Witzels Konzeption des problemzentrierten Interviews wurde ein Leitfaden für die Interviews mit jungen Erwachsenen entwickelt. Ziel des Leitfadens ist es, die forschungsrelevanten Stationen der Biografien und Hilfeverläufe abzubilden.

So geht es zunächst um die *Erfassung der aktuellen Situation*, das heißt der Berufs-, Wohn- und Einkommenssituation, der Freizeitgestaltung, der privaten Kontakte und Nutzung psychosozialer Hilfesysteme. In einem zweiten Schritt gilt es, die *Bewertung der Hilfe für junge Volljährige* zu ermitteln. Gefragt wird nach

- dem Eintritt in die Hilfe für junge Volljährige (Anlass, erwartete Hilfe, Lebenssituation, Erinnerungen an die Anfangszeit),
- dem Prozess der Sozialisation in den Hilfen für junge Volljährige (Wahrnehmung tatsächlich erhaltener Leistungen, Hilfeplanung, Partizipation, Wahrnehmung der Rolle des Jugendamtes, Aufgaben, Funktion und Wahrnehmung der Beratung und Begleitung der Bezugsperson, besondere Ereignisse),
- der Beendigung der Hilfe und Verselbstständigung (Anlass, Lebenssituation, Erinnerungen an die Beendigung),
- der Bewertung des Stellenwertes der Hilfe für junge Volljährige für die heutige Situation (Entwicklungen, Lernerfahrungen, Einschätzung, ob heute etwas anders wäre ohne die Zeit in der Hilfe für junge Volljährige),
- der Qualifizierung des (möglichen) Beitrages der Jugendhilfe (Kriterien für die Qualität einer Hilfe, Wahrnehmung hilfreicher Faktoren)
- und nach Empfehlungen aus Nutzersicht (Veränderungsbedarfe, Ratschläge für Fachkräfte).

Der Leitfaden dient dazu, das theoretische und erfahrungsgenerierte Vorverständnis der Interviewenden nach Bereichen zu gliedern, die für das Erkenntnisinteresse entscheidend sein dürften. Damit sind zugleich die Themen benannt, zu denen die jungen

Erwachsenen äußern sollen, welche individuelle Bedeutung sie ihnen zuweisen oder zugewiesen haben (Normann 2003, S. 19).

Zur Fallauswahl

Unter den genannten Fragestellungen wurden 21 qualitative Interviews mit jungen Erwachsenen geführt, die im zeitlichen Abstand von mindestens zwölf Monaten über ihre Erfahrungen und Bewertungen der Hilfe gemäß § 41 SGB VIII berichteten. Die Untersuchungsgruppe bestand aus zwölf jungen Männern und neun jungen Frauen. Für drei junge Erwachsene war die Hilfe für junge Volljährige die erste Hilfe zur Erziehung, bei achtzehn schloss sich diese an eine vorherige Hilfe an. Die Aussagen in den Interviews stellen somit eine retrospektive Betrachtung der erfahrenen Hilfe für junge Volljährige aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer dar.

Der Kontakt zu den jungen Erwachsenen wurde durch Träger von Hilfen für junge Volljährige hergestellt. Aufgrund des gewählten – und im Rahmen dieses Projektes wohl auch nur so möglichen – Zuganges zum relevanten Personenkreis handelt es sich bei allen jungen Erwachsenen um Menschen, die in irgendeiner Weise in Kontakt zu dem Träger beziehungsweise einer dort tätigen Fachkraft stehen. Dies lässt darauf schließen, dass keiner dieser jungen Erwachsenen mit der Zeit in den Hilfen für junge Volljährige so negative Erinnerungen verbindet, dass dem Träger eine Kontaktaufnahme aktiv oder passiv verwehrt wird. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass es sich in keinem der Fälle um einen völlig gescheiterten Verlauf handelt. Angesichts der Fragestellungen nach Entwicklungen, Lernerfahrungen der jungen Erwachsenen und dem wahrgenommenen Beitrag der Jugendhilfe ist der explizite Einbezug von absolut erfolglosen Maßnahmen auch nicht notwendig.

Zur Datenauswertung

Die Auswertung der Tonbandaufzeichnung der Interviews erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse. Die qualitative Inhaltsanalyse, wie sie bei Philipp Mayring (1996, 2000) zu finden ist, nutzt dabei Vorteile einer systematischen Analyse, welche auch bei größeren Textmengen Verwendung finden kann. Im Rahmen einer solchen qualitativen Inhaltsanalyse werden Texte ausgewertet,

indem ihnen in einem regelgeleiteten Verfahren Informationen entnommen werden. Dazu wird der Text mit einem zuvor induktiv oder deduktiv konstruierten Raster auf relevante Informationen hin untersucht. „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 1996, S. 92). Die Relevanz einer Information ist dabei abhängig von den theoretischen Vorüberlegungen, das heißt vom Ziel der Analyse. Der Grundgedanke der Kategoriebildung ist, ein Definitionskriterium festzulegen, das aus der Fragestellung der Studie abgeleitet und theoretisch begründet ist und das bestimmt, welche Aspekte im Material berücksichtigt werden sollen. Das Material wird danach schrittweise durchgearbeitet. Die auf diesem Weg entwickelten Kategorien werden in einer Rückkopplungsschleife überarbeitet, einer Reliabilitätsprüfung unterzogen und können später auch zu Überkategorien zusammengefasst und je nach Fragestellung auch nach quantitativen Aspekten ausgewertet werden (Mayring 2000).

Die Aussagen in den Interviews stellen eine rückblickende Betrachtung der erfahrenen Hilfe für junge Volljährige aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer dar. Mittels der oben erläuterten qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Interviews danach ausgewertet, welche Veränderungen, Entwicklungen und Lernerfahrungen sie retrospektiv wahrgenommen haben und welchen Beitrag sie der Jugendhilfe daran zumessen. Bei Interviews mit den jungen Erwachsenen, die Leistungen nach § 41 SGB VIII im Anschluss an andere Hilfen zur Erziehung (zumeist Heimerziehung) erhalten haben, ließen sich die Aussagen nicht immer trennscharf einer bestimmten Hilfeform zuordnen, sodass einige der im Folgenden ausgeführten Erfahrungen und Bewertungen auch für Maßnahmen der Heimerziehung gelten dürften. Eine ausführliche Dokumentation der Auswertungsmethode ist beim Autor erhältlich.

ERGEBNISSE DER ANALYSE

Die Auswertung der Codierungen erfolgt in drei Gruppen: Zunächst werden die zentralen Aspekte der drei Kategorien ausgeführt, in denen die höchste Anzahl von Codierungen festgestellt wurde und die zugleich auf die größte Grundgesamtheit der Interviews, aus

denen sie stammen, zurückgeführt werden konnte (Typ A). Anschließend werden zusammenfassend die fünf Kategorien mit einer mittleren Anzahl von Codierungen und einer durchschnittlichen Anzahl von Interviews, denen diese entstammen (Typ B), und abschließend – in kurzer Darstellung – die Kategorien mit der geringsten Anzahl von Codierungen und den dahinterliegenden Interviews (Typ C) aufgezeigt.

Auswertung der Kategorien „Typ A“

Über siebzig beziehungsweise über achtzig Codierungen (aus 19 beziehungsweise 20 der 21 Interviews) finden sich zu folgenden Codes:

- Reflektierte Selbstständigkeit
- Beziehung zu Bezugspersonen der Jugendhilfe
- Kontakte zur Institution Jugendhilfe

Kategorie „Reflektierte Selbstständigkeit“

In fast allen Interviews führen die jungen Erwachsenen aus, dass sie im Anschluss an die erfahrene Hilfe bei sich eine höhere Selbstständigkeit festgestellt haben. Die Kategorie wurde im Zuge dieser Untersuchung wie folgt definiert:

Benennung: Reflektierte Selbstständigkeit

Erläuterung: Sätze, Textsegmente und „keywords in context“ werden dieser Kategorie zugeordnet, wenn die Interviewpartner (IP) Selbstständigkeit ausdrücklich thematisieren und damit reflektieren. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn die IP davon berichten, etwas zu tun oder zu lassen, und dies ausdrücklich in Zusammenhang mit ihrer persönlichen Entwicklung bringen.

Ankerbeispiel: „Bei 'nem Amt lass ich mich heute nicht mehr abwimmeln, ich mach mich vorher schlau und sag denen dann, was ich will, da bin ich einfach erwachsener geworden.“

Abgrenzung: Wenn lediglich Handlungsweisen benannt werden, ohne dass sie zugleich in den Zusammenhang mit persönlicher Entwicklung gebracht werden, dann ist die Textstelle nicht dieser Kategorie, sondern einer der Kategorien „Fähigkeiten“ der Oberkategorie „Selbstständige Lebensführung“ zuzuordnen.

Siebzehn interviewte junge Erwachsene bringen diese Selbstständigkeit ursächlich mit Leistungen der Jugendhilfe in Verbindung (50 von 71 Codierungen).

Florian beispielsweise bezieht seine Selbstständigkeit stark auf den eigenständigen Erwerb von und den Umgang mit Geld, den er in der Jugendhilfe gelernt hat: *„Jetzt bin ich mein freier Herr. Ich habe mein eigenes Geld zur Verfügung, was ich selbst verdiene, und alles das funktioniert, ich habe ja gut gelernt.“*

Ähnlich erging es David, für den die Hilfe für junge Volljährige die erste Leistung der Jugendhilfe war: *„Wenn ich völlig neu als Jugendlicher in diese Stadt komme, nie mit irgendwelchen Ämtern was zu tun hatte, weil das meine Eltern geregelt haben, dann stehe ich erst mal wie ein Ochs vorm Berg. Du hast da tausend Sachen zu erledigen. Weil ich vielleicht ein bisschen schludrig bin, habe ich die Sachen dann aufgeschoben bis zum letzten Punkt und hier haben wir das dann abgearbeitet und dann lief es eigentlich auch immer besser.“*

Einige junge Erwachsene reflektieren im Zusammenhang mit dem Thema Selbstständigkeit auch, was aus ihnen geworden wäre, wenn sie keine Hilfe für junge Volljährige bekommen hätten: *„Die haben Schritt für Schritt – immer mit dir – in die Selbstständigkeit reingearbeitet, das hat viel gebracht, weil wenn die mich ohne irgendetwas in die eigene Wohnung gesetzt hätten, das wär’ schiefgegangen. [...] Ich hätte das alles nicht allein hingekriegt, wenn ich ehrlich bin, Schule, Ausbildung und viele Sachen um die Ohren. Ich war zu der Zeit noch nicht so weit, ich hatte noch nicht so einen festen Stand.“* (John) *„Man lernt, sich um irgendwelche Sachen zu kümmern oder selbst irgendwie was zu regeln, mal selbst was in die Hand zu nehmen [...]. Ohne Jugendhilfe wäre das, glaube ich, eine Katastrophe geworden, eine Katastrophe, da wäre ich nicht so weit wie heute, nein.“* (Viktoria)

Die Analyse der retrospektiven Bewertung der Hilfen nach § 41 SGB VIII zeigt, dass diese ausführlich dafür genutzt werden, selbstständig zu werden. Der Beginn des selbstständigen Lebens ist allerdings für die jungen Menschen mit einem hohen Maß an Verunsicherung verbunden, da die Herausforderung, nun alltagspraktisch wie sozial für sich selber sorgen zu müssen, oftmals

eine Überforderung darstellt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn keine Verselbstständigung im Rahmen von Heimerziehung eingeleitet wurde beziehungsweise die jungen Volljährigen „von der Straße“ oder aus schwierigen familiären Situationen in die Hilfe kamen.

Als selbstständiger erleben sich die jungen Erwachsenen im Nachhinein vor allem im Umgang mit Institutionen (wie Ämter, Behörden) und hinsichtlich ihrer Durchsetzungsfähigkeit. Diese zeigt sich bei einigen sogar in der Durchsetzung der Beendigung der Hilfe. Die Aspekte der Jugendhilfe, denen die jungen Menschen einen Beitrag zu ihren Entwicklungen zumessen, sind sehr unterschiedlich. Für einige stellt bereits das Setting (eigene Wohnung und Betreuung) die entscheidende Leistung der Jugendhilfe dar, die ihre Selbstständigkeit unterstützt, andere heben stärker auf ihre Bezugsperson ab (*„Er hat mir immer Hinweise gegeben, mich aber nie gedrängt“*) oder auf bestimmte methodische Ansätze, zum Beispiel beim Erlernen des selbstständigen Umganges mit Geld.

Kategorie „Beziehung zu Bezugspersonen der Jugendhilfe“

Eine große Bedeutung spielen in der nachträglichen Betrachtung der jungen Erwachsenen die Beziehungen zu ihren Betreuerinnen und Betreuern. Zwanzig der interviewten jungen Menschen thematisieren diese wie folgt definierten Beziehungen.

Benennung: Beziehung zu Bezugspersonen der Jugendhilfe

Erläuterung: Sätze, Textsegmente und „keywords in context“ werden dieser Kategorie zugeordnet, wenn die Interviewpartner (IP) von Beziehungen zu Bezugspersonen der Jugendhilfe (zum Beispiel Bezugserzieher, Betreuer, Fachkraft des Jugendamtes) berichten. Dazu gehören sowohl der Aufbau wie auch die Pflege (Kontakthäufigkeit, Art, empfundene Qualität) und mögliche Krisensituationen dieser Beziehungen.

Ankerbeispiel: „Ja, da ich einen sehr guten Kontakt zu Thorsten habe und der ist auch nie abgerissen und er betreut mich eigentlich fast immer noch. Also alle meine Ämtersachen, die ich zu erledigen habe, Telefonate, Briefwechsel und so weiter, weil ich ja auch mich in der Zeit, in der ich eben in der Jugendhilfe war oder auch danach, auch hoch verschuldet habe. So waren dann immer viele Sachen,

wo ich mich mit Ämtern und so weiter auseinandersetzen muss und dabei hilft er mir. Und ich meine, es hat sich auch zu einer echten Freundschaft entwickelt. Das ist nicht nur so eine Beziehung zwischen Jugendhilfeempfänger und Betreuer. Wir essen dann auch Weihnachten zusammen und so.“

Abgrenzung: Diese Kategorie widmet sich eindeutig den Beziehungen zu Personen der Jugendhilfe. Beziehungen zu Partnern, Freunden (Peers, Freundeskreis) oder der Familie sind den jeweils eigenen Kategorien zuzuordnen.

Der Aufbau und die Pflege dieser Beziehung werden in fast allen (81 von 87) Codierungen in Verbindung mit Leistungen der Jugendhilfe gebracht. Die jeweiligen Bezugspersonen sind mitunter der einzige verlässliche Ansprechpartner der jungen Volljährigen und bieten eine wichtige Orientierungshilfe, die als prägend auch über die Zeit der Jugendhilfe hinaus empfunden wird.

„Die wichtigsten Menschen in meinem Leben bisher waren mein Papa und der Erzieher von der Wohngruppe. Das waren die wichtigsten Menschen bis jetzt in meinem Leben. Mit dem Erzieher hab’ ich auch noch heute sehr engen Kontakt, dann hier mit dem Erzieher, mit dem Herrn Braun [Name geändert] auch noch. Das sind schon Sachen, das prägt einen, wenn man dann über einen längeren Zeitraum mit denen zu tun hatte. Die möchte ich aber auch nicht mehr missen in meinem Leben, weil ich weiß, wenn ich heute noch Probleme hätte, ich könnte ihn anrufen. Und der wär’ für mich da, egal was wär’.“ (Simon)

Die Biografien der interviewten jungen Menschen sind zumeist von unzuverlässigen und brüchigen Beziehungen geprägt. Das verlässliche und vertrauensvolle Beziehungsangebot der Betreuerinnen und Betreuer in den Hilfen für junge Volljährige nimmt deshalb in der retrospektiven Bewertung eine zentrale Rolle ein. Deutlich wird das an Interviewpassagen wie: *„Ich hab ihn ja nicht als Betreuer gesehen oder irgendwie nur geduldet, nein ich hatte ihn unheimlich gern. Es war jemand, auf den ich mich verlassen konnte.“* (Evelyn) Entsprechend enttäuscht schildern die jungen Erwachsenen Erlebnisse mit unzuverlässigen Bezugspersonen. *„Wenn Doris das sehr ernst genommen hätte, hätte mir das auf jeden Fall geholfen. Aber sie hat es leider nicht ernst genommen. [...] Die hat mich oft versetzt. Wenn die gesagt hat, die kommt, dann ist die gar nicht gekommen, hat auch nicht abge-*

sagt, hat dann drei Wochen nichts von sich hören lassen. Dann ist sie mal wieder vorbeigekommen. Dann haben wir auch geredet, aber es war halt immer eine Enttäuschung.“ (Susanne)

Eine hohe Bedeutung messen die interviewten jungen Frauen und Männer auch spürbaren Momenten der Exklusivität ihrer Beziehung zu den Betreuerinnen und Betreuern bei. *„Diese Situation mit Thorsten ist, glaube ich, aber auch eine besondere, weil ich weiß nicht, ob jeder Mensch so auf mich eingegangen wäre. Er hat wohl irgendwas gesehen, was aus mir werden könnte.“* (David) Ebenso spielt die Authentizität der Bezugspersonen und die Gewissheit, ihnen vertrauen zu können, für die Interviewten rückblickend eine Rolle bei der Bewertung der Beziehung: *„Im Prinzip waren die Betreuer alle herzensgut, egal welchen man hatte. Das waren alles Menschen und die haben auch alle Gefühle zugelassen, da war nicht einer dabei, der nur eiskalt war.“* (Daniela)

Die wohl bedeutendste Funktion der Betreuerinnen und Betreuer scheint die Orientierung zu sein, die sie den jungen Volljährigen geben, indem sie beraten, konfrontieren und unterstützen. *„Die Sigrid, das war meine Betreuerin. Und die hat mir das immer – wenn irgendetwas falsch war – erklärt, warum, oder warum sie meckert, oder weswegen. Ich finde es gut, einfach zu zeigen, was man falsch gemacht hat, dann hat man auch nicht so einen dicken Hals.“* (Florian)

Insgesamt werden die Betreuerinnen und Betreuer weniger als professionelle Helfer denn als Freund, Kumpel oder Vaterbeziehungsweise Mutterersatz wahrgenommen. *„Das war eine Rolle – ich will jetzt nicht sagen Vaterersatz – das nicht gerade. Aber, ich sage mal, er war aber mehr als ein guter Freund. Also, es ist, ich sage mal, irgendwo dazwischen.“* (Evelyn)

Der Aufbau und die Entwicklung einer tragfähigen Beziehung zu den Betreuerinnen und Betreuern im Rahmen von Hilfen für junge Volljährige sind für die jungen Erwachsenen auch nach Abschluss dieser Hilfe von zentraler Bedeutung. Teilweise bestehen Kontakte noch mehrere Jahre nach Beendigung einer Hilfe. Die in den 21 Interviews zumeist positiv bewerteten Beziehungen lassen sich zusammenfassend durch folgende Kriterien kennzeichnen: Verlässlichkeit, Exklusivität, Authentizität, Vertrauen und Orientierung.

Kategorie „Kontakte zur Institution Jugendhilfe“

Ähnlich häufig wie die Beziehung zu den Betreuerinnen und Betreuern thematisieren die jungen Erwachsenen (19 von 21) Erfahrungen mit Institutionen der Jugendhilfe. Erwartungsgemäß werden diese fast ausnahmslos im Zusammenhang mit dem Agieren der Jugendhilfe gesehen (80 von 84).

Benennung: Kontakte zur Institution Jugendhilfe

Erläuterung: Sätze, Textsegmente und „keywords in context“ werden dieser Kategorie zugeordnet, wenn die Interviewpartner (IP) von Kontakten zu Institutionen (nicht Personen) der Jugendhilfe berichten. Dazu gehören sowohl der Wiederaufbau wie auch die Pflege (Kontakthäufigkeit, Art, empfundene Qualität) und mögliche Krisensituationen dieser Kontakte.

Ankerbeispiel: „Meine Mutter hat das Jugendamt informiert, und die haben mich in das X-Heim nach Y-Stadt gesteckt.“

Abgrenzung: Diese Kategorie widmet sich den Kontakten zur Institution beziehungsweise zu den Institutionen der Jugendhilfe. Personalisierte Beziehungen insbesondere zu bestimmten Bezugspersonen sind der Kategorie „Bezugspersonen Jugendhilfe“ zuzuordnen.

Die Codierungen zu Veränderungen im Zusammenhang mit Institutionen der Jugendhilfe zeigen, dass hier, von wenigen Ausnahmen abgesehen, das Jugendamt genannt ist. Während die freien Träger weniger als Institutionen als über Personen wahrgenommen werden, berichten die jungen Erwachsenen von ihren Erfahrungen mit dem Jugendamt, indem sie die Institution benennen. (2) Veränderungen im Zusammenhang mit der Institution Jugendamt nehmen sie insbesondere durch die Sicherung ihres Lebensunterhaltes und die Finanzierung der eigenen Wohnung wahr. *„Auch natürlich der finanzielle Aspekt war natürlich auch gegeben, weil ich noch zur Schule gegangen bin. Das war natürlich auch eine gute Sache, dass ich da unterstützt worden bin, weil sonst hätte man ja nichts gehabt.“* (Sandra)

Erfahrungen mit der Institution Jugendamt haben die jungen Menschen auch während der Hilfeplanung, konkret in den Hilfeplangesprächen gemacht. Die Erfahrungen der Interviewten speziell mit Hilfeplangesprächen sind allerdings sehr unterschied-

lich. Einige von ihnen berichten über die förderliche Funktion dieser Gespräche, in denen sie sich als Mittelpunkt erlebten und in denen es um Ziele und Anforderungen ging. *„Ich war die Hauptperson, es ging um mich und ich hab’ halt das geäußert, was Sache war, und die anderen genauso – meine Betreuer vom Jugendamt [...]. Ja, die Leute hatten nicht viel zu beschweren, weil ich wusste einfach: die Regeln sind da, die Regeln müssen eingehalten werden.“* (Florian) Für andere stellten Hilfeplangespräche lediglich eine Pflichtübung der Pädagogen dar, die sie relativ unbeteiligt über sich ergehen ließen. *„Ich fand’s komisch, ich saß da irgendwie so eingengt und hab mich gefragt, ‚also o. k., was sagst Du jetzt? Die reden und entscheiden über deinen Kopf hinweg und du hast irgendwie gar nichts zu melden.‘ Also, es war schon komisch, ich dachte, ‚toll, du bist jetzt hier und die erzählen und du verstehst nur die Hälfte. Und du weißt nicht wirklich, worum es geht‘, es war wirklich komisch.“* (Vera)

Andere junge Erwachsene berichten von ambivalenten Erfahrungen, da sie sowohl positive Aspekte, wie die gemeinsame Entwicklung von Perspektiven, als auch ihre Enttäuschungen aufgrund des Formalcharakters der Hilfeplangespräche schildern. *„Die Hilfeplangespräche waren immer ein bisschen schwierig, da mussten wir immer alles so ein bisschen drehen, wie man das dann richtig vertritt so, weil ich bin ja einer der kommt und geht immer so stur geradeaus. ‚Ja, was wollen Sie denn jetzt machen?‘ ‚Ja, ich weiß es noch nicht, ja Schule‘. ‚Ja wie, was? Was wollen Sie denn hinterher mal machen?‘ ‚Ja, ich weiß es doch nicht‘ und so weiter. Das war ziemlich schwierig dann, das alles so zu gestalten, weil, die wollten dann ja auch diese Perspektive sehen, wo will der Mann hin, damit wir ihm weiter Geld bezahlen sollen.“* (David)

Im Zuge der Erfahrungen mit der Institution Jugendamt thematisieren die jungen Erwachsenen auch die Beendigung ihrer Hilfe. Während für Volker das Ende der Hilfe gemäß § 41 SGB VIII mit dem Erreichen anvisierter Selbstständigkeit einhergeht: *„Ich brauchte eigentlich keine Jugendhilfe mehr, weil ich war soweit selbstständig, dass ich eigentlich alles allein auf die Reihe gekriegt habe,“* erleben sich andere Interviewpartner als Objekte institutionellen Handelns. Die Entscheidung für die Beendigung der Hilfe zur Erziehung war für sie nicht nachvollziehbar. *„Ich hätte es eigentlich gerne noch ein bisschen länger gehabt, weil ich*

ganz ehrlich, meine Betreuerin und die haben auch alle gesagt, sie hätten es auch gern noch ein bisschen länger gehabt. Aber das Jugendamt hat dann da keinen wirklichen Grund mehr gesehen, da großartig noch – von der Zuständigen her. Ich weiß nicht, ob es daran lag, dass die noch recht jung war und vielleicht noch nicht so lange beim Jugendamt war, und nicht so viel Ahnung von dem, was sie gemacht hatte. Auf jeden Fall hatte ich das Gefühl, auch so wie sie geredet hat, dass sie da nicht so wirklich viel Ahnung hat. Auf jeden Fall, dass man das nicht so gut nachvollziehen konnte.“ (Hanna)

Deutlich nehmen einige junge Erwachsene auch den Kostenfaktor wahr, der im Zuge von Hilfen für junge Volljährige offensichtlich zu spüren war. *„Also das wurde schon strenger. Ich denke mal, das geht da doch schon um viel Geld, was zusätzlich ausgegeben wird. Das fand ich zum Schluss auch ein bisschen ungerecht. Da habe ich mir dann gedacht: Mhm, das Jugendamt betreut Dich jetzt schon so lange, und nie haben sie es so ernst genommen. Und auf einmal: Die wollen wieder einen Bericht. Gib mal, gib mal, gib mal. Und da denkt man sich schon: Aber sonst haben sie noch alle Tassen, ne? Da kommt man sich ein bisschen komisch vor. Die kamen halt alle halbe Jahre mal zum Planungsgespräch. Aber wenn es dann auf einmal hieß: ‚Wie, Du bist ja 18. Wir bewilligen das jetzt trotzdem noch mal weiter‘, wird das auf einmal viel genauer genommen. Davor hat’s doch auch Geld gekostet. So hab’ ich dann gedacht: Davor hat’s Geld gekostet, und das kostet jetzt auch nicht mehr, nur weil ich 18 bin. Das versteht man dann halt in dem Moment nicht.“ (Daniela)*

Zusatzleistungen des Jugendamtes werden von den jungen Erwachsenen ausdrücklich gewürdigt. Diese Würdigung geschieht auch in Kenntnis der Besonderheit solcher Leistungen, die lediglich von einigen Jugendämtern erbracht wurden. *„Mein Zuständiger vom Jugendamt war sowieso super toll. Also, egal was ich jetzt für besondere Wünsche hatte oder wenn irgendwas geändert werden sollte, der hat, ja zum einen hat er alles genehmigt, hat das auch, wo andere Jugendämter öfter mal gesagt haben so ne und überhaupt gar nicht oder so, also das habe ich ganz oft bei den anderen mitgekriegt, dass die das überhaupt nicht bekommen haben oder dass die da überhaupt nicht eingesehen haben, dass die Unterstützung dann in den bestimmten Bereichen not-*

wendig wäre, aber also hier beim Jugendamt fand ich das super toll.“ (Hanna)

Insbesondere die Sicherung ihres Lebensunterhaltes und die Finanzierung einer Wohnung sind aus Sicht der Interviewten Veränderungen, die im Zusammenhang mit der Institution Jugendamt gesehen werden. Die Erfahrungen mit der Hilfeplanung der Jugendämter, insbesondere den Hilfeplangesprächen, unterscheiden sich. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch mit Blick auf die Beendigung der Hilfen: Sie reichen von Schilderungen, nach denen das Ende der Hilfe mit dem Erreichen der anvisierten Selbstständigkeit einhergeht, bis zu dem Erlebnis, als junge Menschen Objekte institutionellen Handelns zu sein, wenn die Hilfe ohne die eigene Zustimmung beendet wird.

Für einige Interviewpartner tritt die ernüchternde Erkenntnis hinzu, dass der Kostendruck für die weitere Bewilligung oder aber für die Beendigung der Hilfe mit ausschlaggebend ist. Von den Jugendämtern zusätzlich gewährte Leistungen, wie Nachhilfe oder Therapie, werden umgekehrt positiv herausgehoben.

Auswertung der Kategorien „Typ B“

Zwischen 25 und 47 Codierungen finden sich in den Interviews zu den Themenbereichen Selbstwertgefühl, Beziehung zur Familie, Ausbildung, Wohnen und Finanzen.

Kategorie „Selbstwertgefühl“

Veränderungen ihres Selbstwertgefühls thematisieren fünfzehn der interviewten jungen Erwachsenen. Von den 27 Codierungen weist knapp die Hälfte auf Veränderungsprozesse hin, die im Zusammenhang mit Leistungen der Jugendhilfe stehen.

Die jungen Erwachsenen sehen im Nachhinein ihr Selbstwertgefühl gestärkt durch einen persönlichen Reifungsprozess und ihre ausgeprägtere Fähigkeit, die eigenen Interessen wahrzunehmen. Während einige der jungen Menschen diese Entwicklung als Folge des Hilfeprozesses sehen, weisen andere darauf hin, wie wichtig ihr (bereits vorhandenes) Selbstwertgefühl und ihr wirklicher Wille waren, damit die Hilfe zur Erziehung gelingen konnte. Die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der jungen Menschen

unterscheiden sich an dieser Stelle teilweise deutlich voneinander:

„Ich war eher eingeschüchtert und so was, und das hat auch das Jugendamt immer festgestellt bei jedem Jugendamtsgespräch, dass man offener wurde, dass man viel mehr erzählt und nicht alles aus der Nase gezogen kriegte. Ja und das wurde immer aufgebaut.“ (John)

„Also, da habe ich mir meine Ziele gesetzt, und zwar meine persönlichen, weil da war ich dann schon ziemlich starrköpfig, sage ich mal. Und das war für mich eigentlich das vorrangigste Ziel, dass ich erst einmal einen vernünftigen Schulabschluss mache. Und das habe ich dann auch durchgezogen. [...] Weil ich habe immer ganz klar gemacht, was ich will. Und ich habe mir da nicht irgendwelche Ziele aufdrücken lassen.“ (Volker)

Kategorie „Beziehung zur Familie“

Die Hälfte der Befragten thematisieren die Beziehungen zu ihren Herkunftsfamilien und wie sie sich verändert haben. Von den insgesamt 31 Codierungen führen 21 dies auf Leistungen der Jugendhilfe zurück. Als Gründe für ihren Hilfebedarf führen die jungen Menschen oft Gewalterfahrungen, Vernachlässigung oder sexuelle Belästigung in der Herkunftsfamilie an. Trotz der vielfach konfliktbeladenen Familiensituation nutzen sie die Zeit in den Hilfen nach § 41 SGB VIII, um den Kontakt zu ihren Eltern beziehungsweise Elternteilen zu halten oder um einen neuen Umgang mit ihnen zu finden. Die Hilfen für junge Volljährige bieten offensichtlich einen Rahmen, der es einer Reihe von jungen Menschen wie auch einigen Eltern ermöglicht, neue Formen des Kontaktes aufzunehmen und zu pflegen.

Kategorie „Ausbildung“

Bis auf eine Ausnahme greifen alle jungen Erwachsenen die Aufnahme sowie den Abschluss einer Ausbildung beziehungsweise deren Abbruch in den Interviews als Thema auf, das sie zur Zeit des Hilfeprozesses bewegt hat. 19 der 21 Befragten berichten zurückschauend konkrete Begebenheiten, wie sie während der Hilfe eine Ausbildung vorbereitet, aufgenommen, absolviert, aber in einigen Fällen auch abgebrochen haben. Deutlich werden

in der Auswertung die Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe, etwa bei der Berufswahl, in der Bewerbungsphase oder durch die stabilisierende Wirkung der Hilfen zur Erziehung während einer Ausbildung. Ihre Weiterentwicklung hinsichtlich des Ausbildungsstatus schreiben die jungen Menschen aber in erheblichem Maß sich selbst zu, das heißt ihrem Engagement, ihrem Durchhaltevermögen beziehungsweise im Negativfall ihrem Versagen.

Kategorie „Wohnen“

18 der 21 Interviewten beschreiben Veränderungen ihrer Wohnsituation beziehungsweise ihres Wohnempfindens, die sie überwiegend (30 von 38 Codierungen) im Zusammenhang mit Leistungen der Jugendhilfe sehen. Diese Veränderungen im Bereich Wohnen beziehen sie im Wesentlichen auf drei Aspekte: Schilderungen von Wohnungswechseln zeigen, dass die Hilfen zur Erziehung für einige junge Volljährige überhaupt erst einen Wohnraum schaffen, wenn sie nach einem Rauswurf aus einer Einrichtung oder aus dem Elternhaus obdachlos beziehungsweise von Obdachlosigkeit bedroht waren. Jugendhilfe ermöglicht aber auch geplante und konfliktfreie Wohnungswechsel im Rahmen von Versuchsaufbau- und Selbstständigkeitsphasen, zum Beispiel durch Probewohnkonzepte in Appartements, die den jungen Menschen eine Anbindung an ihre (bisherige) Wohngruppe ermöglichen. Wohnungswechsel gehen zumindest für einige der Befragten auch mit Veränderungen der Wohnqualität, meist einer Verbesserung einher. Je nach lokalem Wohnungsmarkt entstehen im Zuge von Wohnungswechseln aber auch Wartezeiten und Notlösungen, die sich allerdings nicht wesentlich von der ersten Wohnungssuche junger Menschen allgemein unterscheiden. Gelungenen Aneignungsprozessen nach dem Motto *„meine eigenen vier Wände“* steht aber auch die Erfahrung von Einsamkeit gegenüber, die insbesondere junge Erwachsene ohne ausreichende soziale Kontakte in der Anfangszeit als deutliche Belastung erleben.

Kategorie „Finanzen“

Den Umgang mit den eigenen Finanzen zu erlernen, sehen gut zwei Drittel der jungen Frauen und Männer als Entwicklungsaufgabe an, die sie im Hilfeprozess zu bewältigen hatten (23 von 26 Codierungen). Das Thema Geld und der Umgang damit spielen im Rahmen der Hilfen für junge Volljährige eine große Rolle. In

dieser Zeit übernehmen die jungen Menschen zunehmend Verantwortung für ihre Finanzmittel. Dabei werden sie gezielt von ihren Bezugspersonen unterstützt, häufig in Form von einer zeitlich gestaffelten Einteilung des Geldes. Die Befragten sind der Ansicht, dass die finanzielle Absicherung durch die Leistungen der Jugendhilfe überhaupt erst die Grundlage dafür schafft, im Zuge der eigenen Verselbstständigung den verantwortlichen Umgang mit Geld einzuüben.

Das Ende der Hilfe ist dagegen oft auch mit einem Bruch dieser Absicherung, mit finanziellen Einbußen und einer entsprechenden Verunsicherung der Betroffenen verbunden. Einige von ihnen weisen explizit darauf hin, dass nach Beendigung der Hilfe für sie finanzielle Nachteile entstanden sind, da sie ihren Lebensunterhalt anschließend allein von ihrer Ausbildungsvergütung zu bestreiten hatten. Ein Anreiz zur Mitwirkung im Hilfeprozess beziehungsweise zum frühzeitigen Erreichen der Hilfeziele dürfte zumindest für Auszubildende so nicht gegeben sein. Nicht zuletzt zählen Maßnahmen der Schuldenregulierung zu den Leistungen der Jugendhilfe, die ein Teil der Befragten in Anspruch genommen und als unterstützend empfunden hat.

Auswertung der Kategorien „Typ C“

Auch wenn in den Kategorien dieses Typs deutlich weniger Codierungen zu finden sind und diese – abgesehen von den Kategorien „Freunde“ und „Schule“ – einer deutlich geringeren Anzahl von Interviews entstammen, soll an dieser Stelle ein kurzer Einblick in die Aussagen dieser Kategorien gegeben werden.

Die Befragten äußern sich differenziert, was ihre persönlichen Beziehungen betrifft. Den Aufbau und die Pflege von *Partnerschaften* bringen sie eindeutig nicht mit Leistungen der Jugendhilfe in Verbindung. *Freundschaften* zu anderen jungen Erwachsenen hingegen stehen teilweise schon im Kontext der Maßnahme, denn sie entstehen häufig in der gemeinsamen Zeit in Wohngruppen, Wohngemeinschaften oder Nachbarappartements. Die Jugendhilfe bereitet hier durch entsprechende Settings den Rahmen, in dem junge Menschen, die eine Hilfe nach § 41 SGB VIII erhalten, untereinander Freundschaften eingehen können, die häufig über die Zeit in der Jugendhilfe hinaus bestehen.

Codierungen zum Erwerb von *Qualifikationen* entsprechen inhaltlich etwa der Kategorie „Ausbildung“. Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe werden hier insbesondere mit Blick auf die Motivation, die Förderung (Nachhilfe) und die stabilisierende Wirkung der Hilfe insgesamt benannt. Maßnahmen der *Berufsvorbereitung* werden nur in Einzelfällen erwähnt, sodass hier aus Sicht der Interviewten kein direkter Zusammenhang zur Hilfe nach § 41 SGB VIII zu bestehen scheint. Gleiches gilt für Allgemeinqualifikationen, wie den *Erwerb eines Führerscheines*.

Sich Techniken der *Haushaltsführung* anzueignen, war hingegen für etwa die Hälfte der jungen Erwachsenen durchgängig Thema in ihrer Hilfe zur Erziehung. Die entsprechenden Codierungen verweisen auf Unterstützungsleistungen etwa beim Erlernen von Einkäufen (Planung und Durchführung), des Wäschewaschens oder Kochens. Auch ihre *Freizeitgestaltung* hat sich während der Jugendhilfemaßnahme verändert – so die Einschätzung der jungen Erwachsenen –, etwa dadurch, dass sie an Gemeinschaftsaktionen, wie Spieleabenden, gemeinsamem Kochen oder Ausflügen, teilgenommen haben. Knapp ein Viertel der Befragten spricht der Jugendhilfeleistung auch einen positiven Einfluss zu, was ihre Legalbewährung betrifft. Am deutlichsten bringt Volker dies zum Ausdruck: „*Muss ich im Nachhinein auch sagen, bin ich froh drum, dass ich im Heim war. Sonst wäre ich heute garantiert im Knast gelandet.*“ Im Bereich der eigenen *Gesundheit* werden der Jugendhilfe ebenso positive Effekte zugeschrieben. Diese beziehen sich vor allem auf Therapien, die im Rahmen von Jugendhilfeprozessen angeregt und durchgeführt wurden, und in Einzelfällen auch auf einen verminderten Drogenkonsum. Die *Schutzfunktionen* der Jugendhilfe nehmen vier Befragte als positiv verändernd wahr. In diesen Fällen wurden Hilfen zur Erziehung eingeleitet, um Missbrauchs- oder Gewalterfahrungen zu beenden.

FAZIT

Die qualitative Inhaltsanalyse der 21 Interviews zeigt, dass die Befragten ihre Zeit in den Hilfen für junge Volljährige rückblickend als intensive Lern- und Entwicklungsphasen betrachten. Sie bringen Aspekte ihrer Persönlichkeitsentwicklung, die Aufnahme und Pflege sozialer Kontakte, schulisch-berufliche Fortschritte und das Erlernen von Kulturtechniken selbstständiger Lebensfüh-

rung zeitlich und in unterschiedlichen Anteilen auch ursächlich mit Leistungen der Jugendhilfe in Verbindung. Das Erreichen von Selbstständigkeit ist dabei der zentrale Aspekt in den Schilderungen der jungen Erwachsenen. Als selbstständiger erleben sich die jungen Menschen im Nachhinein vor allem im Umgang mit Institutionen und hinsichtlich ihrer Durchsetzungsfähigkeit. Die Faktoren der Jugendhilfe, denen sie einen Beitrag zu ihrer Entwicklung zumessen, sind allerdings sehr unterschiedlich. Für einige stellt bereits das Setting an sich (eigene Wohnung und Betreuung) die entscheidende Leistung der Jugendhilfe dar, andere heben stärker auf ihre Bezugsperson ab oder auf bestimmte methodische Ansätze.

Insgesamt zeigt die Analyse der Interviews, dass die Intention des Gesetzgebers, „Hilfen zur Persönlichkeitsentwicklung und zur eigenständigen Lebensführung“ zu gewährleisten, bei den interviewten jungen Erwachsenen eingelöst werden konnte. Unter Berücksichtigung, dass es sich bei den Befragten aufgrund der Zugangswege über die Träger tendenziell um eher „gelungene Fälle“ handeln dürfte, weisen die Ergebnisse der Analyse auf Gelingensfaktoren wie auf Verbesserungsbedarfe hin:

- Zentraler Gelingensfaktor ist aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer eine tragfähige Beziehung zur Betreuerin beziehungsweise zum Betreuer. Um diese Tragfähigkeit zu erzielen, bedarf es eines bewussten „Matchings“ zwischen Bezugsperson und jungem Volljährigen, aktiver vertrauensbildender Maßnahmen, bewusster Momente der Exklusivität und einer wahrnehmbaren Orientierungsfunktion. Die Fachkräfte sollten wissen, dass die jungen Volljährigen sie als Freundin beziehungsweise Freund oder sogar als Elternersatz wahrnehmen. Gelingt dieses Vertrauensverhältnis nicht, bricht den jungen Menschen eine wichtige Ressource weg. Das Erreichen der Hilfeziele kann damit gefährdet sein.
- Hilfen zur Erziehung sind stets auch mit Belastungen verbunden. Im Rahmen von Hilfen für junge Volljährige zählen hierzu Phasen der Verunsicherung, der Überforderung und nicht zuletzt der Einsamkeit. Diese Belastungen gilt es rechtzeitig zu beachten und einzukalkulieren, sodass diese in produktive Lernerfahrungen gewendet werden können.

- Verbesserungsbedarfe liegen aus Sicht der jungen Erwachsenen in der Vorbereitung von betreuten Wohnformen, in der nutzerorientierten Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens und in einer nachvollziehbaren und fachlichen Gestaltung der Beendigung von Hilfen.
- Der Bezug einer eigenen Wohnung wie auch die Dauer und das Ende einer Hilfe für junge Volljährige sind im Kontext der individuellen Reife und der Lebensbezüge der jungen Menschen abzustimmen und können nicht qua Geburtsdatum oder gewährter Helfedauer terminiert werden.

Eine Nutzerbefragung wie die hier vorgestellte kann und will eine dringend erforderliche repräsentative Studie zu den Leistungen und Wirkungskontexten der Hilfen für junge Volljährige nicht ersetzen. Dennoch lassen sich deutliche Hinweise dahingehend aufzeigen, was Nutzerinnen und Nutzer erzieherischer Hilfen als nutzbringend und als nutzhemmend im Zusammenhang mit den sich ihnen stellenden Aufgaben der Lebensführung erleben. Eine Profession, die soziale Dienstleistungen nicht nur für ihre Adressaten, sondern zum ausgewiesenen Nutzen dieser erbringen will, tut gut daran, solche Erkenntnisse zur Qualifizierung beziehungsweise Professionalisierung ihrer Praxis zu verwenden, um damit letztendlich zur Verbesserung der Entwicklungs-, Teilhabe- und Verwirklichungschancen junger Menschen beizutragen.

Anmerkungen

1

Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr (1982, S. 12) haben das Technologiedefizit als Problem des Verhältnisses von Kausalität, Rationalität und Selbstreferenz identifiziert. Die pädagogische Relevanz dieses Verhältnisses besteht darin, dass die Idee des Subjektes nicht vereinbar ist mit dem Gedanken, es durch andere als sich selbst – und sei es durch Erziehung – hervorzubringen. Auch Hilfen zur Erziehung verfügen damit über keine Technologien für eine systematisch kontrollierte Steuerbarkeit von Erziehungsvorgängen. Pädagogisches Handeln hat demnach stets Wagnischarakter und ist durch Unbestimmtheit gekennzeichnet (Hörster 1995, S. 38).

2

Die Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung werden von den jungen Erwachsenen stark über die jeweiligen Bezugspersonen wahrgenommen, diese werden von ihnen zumeist mit Namen benannt: „*Der Thorsten hat mir immer gesagt [...].*“ Fachkräfte der Jugendämter werden dagegen stärker als Vertreterinnen und Vertreter der Institution wahrgenommen, dementsprechend berichten die jungen Erwachsenen zum Beispiel davon, dass sie sich mit „*dem Jugendamt*“ zusammengesetzt haben, nicht aber von Herrn X oder Frau Y.

Literatur

Busch, Max, Fülber, Paul, Hessling, Angelika, Sudthoff, Heribert & Reindl, Richard (1995).

Junge Erwachsene mit sozialen Schwierigkeiten. Analyse und Hilfeplanung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 27. Stuttgart: Kohlhammer.

Friebertshäuser, Barbara (1997).

Interviewtechniken – ein Überblick.

In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 371–395). Weinheim: Juventa.

Hörster, Reinhard (1995).

Pädagogisches Handeln.

In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (S. 43–53). Opladen: Leske + Budrich.

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. 51–86). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mayring, Philipp (1996).

Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2000).

Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung, 2, Art. 20.

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> (26.04.2011).

Merchel, Joachim (2003).
Zehn Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz – Zwischenbilanz zur Reform der Jugendhilfe.
In Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess, Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Band 2 (S. 9–142).
München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Normann, Edina (2003).
Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen. Heimkinder erinnern sich.
Weinheim: Beltz.

Nüsken, Dirk (2006).
„Alles was Du machst könnte auch extrem falsch sein“. Hilfen für junge Volljährige aus Nutzersicht. Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 12, 546–550.

Nüsken, Dirk (2008).
Regionale Disparitäten in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung zu den Hilfen für junge Volljährige.
Münster: Waxmann.

Schaarschuch, Andreas & Oelerich, Gertrud (2005).
Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung.
In G. Oelerich & A. Schaarschuch (Hrsg.), Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht (S. 9–25).
München: Ernst Reinhardt.

Wieland, Norbert, Marquardt, Uschi, Panhorst, Hermann & Schlotmann, H.-O. (1992).
Ein Zuhause – kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener.
Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Will, Hans-Dieter (2001).
Hilfen für junge Volljährige.
In V. Birtsch, K. Münstermann & W. Trede (Hrsg.), Handbuch Erziehungshilfen (S. 683–698).
Münster: Votum.

Witzel, Andreas (1982).
Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.
Frankfurt am Main: Campus.

Witzel, Andreas (1989).
Das problemzentrierte Interview.
In G. Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder (S. 227–256).
Heidelberg: Asanger.

Witzel, Andreas (2000).
Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, 1, Art. 22.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (26.04.2011).

Handlungsbefähigung als Konzept zur Stärkung junger Menschen

Die im Herbst 2010 veröffentlichte 16. Shell Jugendstudie (Shell Deutschland 2010) hat eine hoffnungsfrohe Botschaft verzeichnet: Die Jugend trotz der Finanz- und Wirtschaftskrise. Sie bleibt zuversichtlich und lässt sich weder durch die Krise noch durch die unsicherer gewordenen Berufsverläufe und Perspektiven von ihrer optimistischen Grundhaltung abbringen. In Zahlen ausgedrückt, stehen 59 Prozent der Jugendlichen ihrer Zukunft zuversichtlich gegenüber, während nur sechs Prozent diese Zukunft düster sehen. Gegenüber der 15. Shell-Studie bedeutet dies eine Zunahme an Zukunftsoptimismus von neun Prozent.

Allerdings erkennt man bei der genaueren Sicht der Daten, dass die Zuversicht der Jugendlichen unterschiedliche Tendenzen aufweist. Während die eher privilegierten Jugendlichen optimistischer werden (plus 9 Prozent), ist die Zuversicht von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien rückläufig. Hier äußern sich nur noch 33 Prozent zuversichtlich. Die Spaltung der Gesellschaft, wie wir sie an vielen Stellen beobachten können, zeigt sich auch hier: Sie beschreibt mittlerweile unterschiedliche Welten, in denen Jugendliche aufwachsen. Diese Welten lassen sich nicht nur aus Milieus herleiten, in denen diese Jugendlichen heranwachsen, sondern auch aus unterschiedlichen Lebensperspektiven. Und sie werden von einem anderen Lebensgefühl begleitet. Denn die skeptischere Einstellung der Gruppe bildungsferner Jugendlicher zur eigenen Zukunft hat bereits jetzt unmittelbare Auswirkungen auf deren Wohlbefinden. Während fast 75 Prozent der Jugend im Allgemeinen mit ihrem Leben zufrieden sind, sagen dies nur noch 40 Prozent der Jugendlichen aus unterprivilegierten Verhältnissen.

Der folgende Beitrag nimmt diesen Befund zum Anlass und fragt, welche Folgen sich daraus für diese Gruppe junger Erwachsener ergeben und welche Unterstützung sie für ihre Entwicklung benötigen. Wie können benachteiligte Jugendliche darin gestärkt werden, ihr Leben zu bewältigen beziehungsweise ein gelingendes, subjektiv zufriedenstellendes Leben zu führen? Mit der Handlungsbefähigung steht ein theoretisches Konstrukt zur Verfügung, das hierzu einige Anregungen liefern kann, auch wenn es erst am Anfang seiner theoretischen wie empirischen Durchdringung steht. Die folgenden Überlegungen verstehen sich deshalb als eine Spurensuche. (1) Die Ausgangsthese ist, dass heute verschiedene Aspekte einer gelingenden Handlungsbefähigung für benachteiligte junge Menschen überlebenswichtig sind – stärker als jemals zuvor – angesichts einer Zukunft voller Unwägbarkeiten und eines diskontinuierlichen Lebenslaufes.

DIE REALISTISCHE GENERATION – DISKONTINUITÄT ALS LEBENSHERAUSFORDERUNG

Öffentliche Statements beklagen immer wieder, dass benachteiligte Jugendliche vor allem ihre Erwerbsperspektiven unrealistisch einschätzen würden. Diese Annahme ist zu einfach. Denn die Shell-Studie weist gerade im Gegenteil auf eine eher realistische Zukunftseinschätzung hin, die sich aus der geringeren Lebenszufriedenheit und einem pessimistischeren Zukunftsbild ergibt. Offensichtlich nehmen diese Jugendlichen sehr wohl wahr, dass vor allem ihre beruflichen Perspektiven mit hohen Risiken behaftet sind. Diese Botschaft wird ihnen nicht zuletzt von Eltern, Lehrern, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern oder auch über die Medien unablässig vermittelt: Ohne Ausbildung sind deine beruflichen Zukunftschancen schlecht.

In den vielen Veränderungen der Arbeitswelt der letzten Jahrzehnte zieht sich wie ein roter Faden durch, dass jene, die ohne Ausbildungsabschluss beziehungsweise mit niedrigen schulischen wie beruflichen Qualifizierungen in den Arbeitsmarkt einsteigen, eine besondere Risikogruppe darstellen. Während sich seit Mitte der 1970er-Jahre das Risiko, arbeitslos zu werden, insgesamt etwa verdoppelt hat, ist es für die Gruppe ohne Ausbildung um das Vierfache angestiegen. Und es besteht wenig Hoffnung, dass sich dies wesentlich ändern wird. Zwar haben wir

momentan im konjunkturellen Aufschwung einen Rückgang der Arbeitslosenquote, auch bei den unter Fünfundzwanzigjährigen, aber nach wie vor ist die Sockelarbeitslosigkeit im unteren Segment der Geringqualifizierten sehr hoch. Der zentrale Grund dafür liegt im Rückgang der sogenannten Einfacharbeitsplätze. Zwischen den Jahren von 1980 bis 2000 hat sich die Zahl der Einfacharbeitsplätze nahezu halbiert.

Auch wenn sich der Rückgang seit einigen Jahren deutlich verlangsamt hat, bedeutet dies für die Zielgruppe der Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluss keine Entwarnung. Denn infolge der Wirtschaftskrise(n) drängen auch sogenannte formal qualifizierte Personen auf diesen Arbeitsmarkt der Einfacharbeitsplätze. Beispielsweise wurden zwischen 1999 und 2002 nicht weniger als 600.000 Stellen von formal Qualifizierten neu besetzt. Damit sank der Anteil der Einfacharbeitsplätze, an denen tatsächlich sogenannte Geringqualifizierte tätig waren, auf 54 Prozent ab. Laut einer Untersuchung (Kalina und Weinkopf 2005) dieses Verdrängungswettbewerbs zulasten von Geringqualifizierten begründeten Arbeitgeber, warum sie für Einfacharbeitsplätze Personen mit abgeschlossener Ausbildung bevorzugt einstellen. Sie führten Argumente ins Feld, wie fachliche Anforderungen des Arbeitsplatzes, kürzere Einarbeitungszeiten, höhere Flexibilität in der Arbeitsorganisation, eine bessere Eignung und mehr „Durchhaltevermögen“, körperliche Fitness und eine bessere äußere Erscheinung, ein Mehr an sozialen Kompetenzen und Leistungsbereitschaft, bessere Sprachkenntnisse, einschlägige Berufserfahrung, irgendeine abgeschlossene Berufsausbildung sowie mehr zeitliche Flexibilität und räumliche Mobilität (Pkw).

Zudem stehen sogenannte formal Geringqualifizierte auch in Konkurrenz zu Personen mit einer begrenzten Erwerbsorientierung: Studierenden, Schülern, Rentnern, Nebenbeschäftigten, „Hausfrauen“ – vor allem bei Minijobs.

Die Folge ist, dass eine Gruppe von Jugendlichen, die früher auch ohne qualifizierenden Schulabschluss und ohne beruflichen Ausbildungsabschluss eine Erwerbsperspektive gefunden hatte, heute deutlich weniger Chancen hat, über einfache Tätigkeiten (Hilfsarbeitertätigkeiten, einfache Jobs für Ungelernte) längerfristig erwerbstätig zu sein. Stattdessen erwarten sie mit großer Wahrscheinlichkeit sogenannte prekäre Arbeitsverhältnisse: Zeitarbeit,

Leiharbeit, Minijobs, schlecht entlohnte Arbeit (Aufzähler-Status) und immer wiederkehrende Phasen von Arbeitslosigkeit beziehungsweise der Wechsel von prekären, kurzfristigen Arbeitsverhältnissen und Arbeitslosigkeit.

Hier stellen sich mehrere Fragen: Wie gehen junge Menschen mit einer solchen von Diskontinuität beherrschten Lebensperspektive um? Wie bewältigen sie einen Erwerbsverlauf, der weniger von offenen Chancen als vielmehr von Enttäuschungen und fehlender Sicherheit geprägt ist? Welche Auswirkungen hat dies für die anderen Lebensbereiche? In einigen Beiträgen dieses Bandes ist schon die Rede davon, dass die Lebensverhältnisse generell offener und unkalkulierbarer geworden sind. Dies hat natürlich auch Vorteile. Vor dreißig, vierzig Jahren bildete die berufliche Integration den Grundpfeiler, auf dem die soziale Integration aufgebaut war. Nur wer eine Familie ernähren konnte, durfte heiraten. Nur wer verheiratet war, durfte eine eigene Wohnung anmieten. Diese von Tradition bestimmte Kausalität ist erodiert. Heute gibt es pluralisierte Lebenswege. Aber der Stellenwert von Arbeit für die menschliche Identität hat sich dennoch kaum verändert. Viele Studien zu den Folgen von Arbeitslosigkeit beziehungsweise schon die befürchteten Folgen einer noch nicht eingetretenen, aber als wahrscheinlich erlebten Arbeitslosigkeit zeigen die demoralisierenden Folgen für die Betroffenen.

Wer heute benachteiligte Jugendliche begleitet, muss sie auf den Umgang mit Diskontinuität in ihrem Erwachsenenleben vorbereiten. Dabei geht es um ihre soziale Integration. Wer über eine kontinuierliche, stabile soziale Integration verfügt, hat größere Chancen in den Unwägbarkeiten des Erwerbslebens zu bestehen. Und es geht um ihre Fähigkeiten, selbstbestimmt handeln zu können. Im Mittelpunkt steht deshalb vor allem die Frage: Was brauchen junge Menschen konkret, um auch unter sehr schwierigen Lebensbedingungen handlungsfähig zu bleiben?

SPURENSUCHE 1 – BELASTUNGSBEWÄLTIGUNGSFORSCHUNG

Seit langem werden verschiedene Belastungs- und Bewältigungsmodelle (2) herangezogen, um zu erklären, wie Menschen schwierige Lebenssituationen bewältigen. Die Grundannahmen dieser Modelle sind einfach: Es gibt bestimmte Lebenslagen, die durch

gesellschaftliche und biografische Faktoren geprägt werden. Belastungen beziehungsweise Risiken entstehen immer dann, wenn kein adäquates Passungsverhältnis zwischen den objektiven Erwartungen an das Individuum, den subjektiven Ansprüchen an sich selbst sowie seinen vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht. Menschen reagieren auf diese Belastungssituationen mit Stress und unterschiedlichen Formen von Bewältigungshandeln. Gelingt das Bewältigungshandeln gut, so hat es positive Effekte, wie ein Gefühl der Zufriedenheit, Wohlbefinden und eine Steigerung des Selbstwertgefühls, zur Folge. Gelingt es hingegen nicht, entstehen eher negative Folgen, beispielsweise psychische Belastungen, Krankheiten, problematische Verhaltensweisen, sekundäre Bewältigungsstrategien, wie Drogenkonsum oder kriminelle Karrieren.

Von besonderem Interesse war lange Zeit, welchen Einfluss soziale Ressourcen haben, die ein Mensch für sein Bewältigungshandeln zur Verfügung hat oder aktivieren kann. Die Wichtigkeit sozialer Ressourcen ist zwar nach wie vor unumstritten, doch sehen wir stärker als früher, wo individuelle Ressourcen eine wichtige Schlüsselrolle einnehmen. So hat beispielsweise eine Reihe von Studien (Höfer und Straus 1993; Keupp u. a. 2006) empirisch belegt, dass es Jugendliche gibt, die trotz vergleichbarer sozialer Ressourcenlage scheitern, wo andere es schaffen.

Die Belastungsbewältigungsforschung fokussiert auch nicht mehr nur auf die jeweiligen Bewältigungsstile, die Menschen in ihrem Handeln erkennen lassen. Inzwischen wird der Wahrnehmungsaspekt stärker in den Blick genommen. Ob ein Mensch schwierige Lebenssituationen meistert, hängt nicht nur von den ihm zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien ab, sondern ganz stark davon, wie er die Belastungssituation als solche interpretiert. Hier stellen sich die Fragen: Nimmt ein Mensch die Situation überhaupt realistisch wahr? Wie früh (beziehungsweise rechtzeitig) nimmt er sie wahr? Wie sehr beeinflusst ihn die Tatsache, dass er sich in einer Herausforderungssituation befindet? Führt dies eher zu Demoralisierungsgefühlen oder traut er sich zu, die Herausforderung zu bewältigen?

Offen und in unserer damaligen Belastungsbewältigungsforschung unbeantwortet blieb die Frage, über welche Widerstandsres-

ourcen das Subjekt selbst verfügt, die ihm helfen, in solchen Situationen adäquat reagieren zu können.

SPURENSUCHE 2 – SALUTOGENESE ODER: WAS MACHT MENSCHEN WIDERSTANDSFÄHIG?

Das Konzept der Salutogenese von Aaron Antonovsky (1979) stellt die Frage in den Mittelpunkt, was den Menschen – trotz vieler potenziell gefährdender Einflüsse und einschneidender biographischer Belastungen – gesund erhält und wie er sich von Erkrankungen erholt. Statt eines pathologisierenden Blicks auf Krankheitsursachen fragt die Salutogenese danach, wie Gesundheit entsteht und erhalten werden kann.

Die salutogenetische Perspektive zielt darauf ab, die Kompetenzen und Fähigkeiten der betroffenen Menschen im Sinne von Gesundheitsressourcen zu stärken, anstatt Risiken vermeiden oder professionelle Hilfstechiken immer mehr verfeinern zu wollen.

Nach Antonovsky (1988) ist Gesundheit kein stabiler Gleichgewichtszustand, sondern wird in der Auseinandersetzung mit äußeren und inneren Einflüssen (Stressoren) kontinuierlich neu aufgebaut. Ob die Einflussfaktoren pathogene, neutrale oder gesunde Wirkungen auf den Organismus entfalten, hängt davon ab, wie der Mensch mit dem durch die Stressoren hervorgerufenen Spannungszustand umgeht. Gesundheit und Krankheit sind nicht als einander ausschließende Zustände, sondern als ständige Bewegung auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen „gesund“ und „krank“ zu verstehen. Risiken sind demnach normale Begleiterscheinungen des alltäglichen Lebens (Bonß 1995) und gewinnen erst über die Belastungsbewältigungsressourcen an positiver oder negativer Bedeutung: „Risiken“ werden erst zu Risiken, wenn Menschen sie als solche bewerten. Ein reflexiv-modernes Verständnis geht deshalb davon aus, dass Risikolagen sozial konstruiert sind.

Aus salutogenetischer Sicht sind es vor allem die generalisierten Widerstandsressourcen (Antonovsky 1988, 1998), die dazu verhelfen, mit belastenden, widrigen und widersprüchlichen Alltagserfahrungen produktiv umzugehen. Sie beeinflussen den Erhalt

oder die Verbesserung von Gesundheit, Lebenszufriedenheit und Lebensqualität wesentlich. Diese Widerstandsressourcen sind auf drei Ebenen angesiedelt:

- *Im Individuum* finden wir organisch-konstitutionelle Widerstandsressourcen, wie Intelligenz, Bildung sowie bestimmte Bewältigungsstrategien und -kompetenzen. Beispielsweise haben resiliente Personen (3) gelernt, dass sie über ihr eigenes Leben bestimmen. Sie vertrauen nicht auf Glück oder Zufall, sondern nehmen die Dinge selbst in die Hand und ergreifen Möglichkeiten, wenn sie sich bieten. Sie haben ein realistisches Bild von ihren Fähigkeiten. Diese Ich-Stärke stellt eine der zentralen emotionalen Widerstandsressourcen dar im Sinne von emotionaler Sicherheit, als Selbstvertrauen und als positives Selbstgefühl in Bezug auf die eigene Person.
- *Im sozialen Nahraum* resultieren die Widerstandsressourcen aus den sozialen Beziehungen zu anderen Menschen. Sie beinhalten sowohl das Gefühl, sich zugehörig und „verortet“ zu fühlen, als auch Vertrauen und Anerkennung durch signifikante Andere. Hinzu kommt die Möglichkeit, sich Unterstützung und Hilfe von anderen Menschen zu holen und sich auf diese verlassen zu können.
- *Auf gesellschaftlicher Ebene* entstehen Widerstandsressourcen durch das Erleben von Anerkennung über die Teilhabe an sinnvollen Tätigkeiten und über ein bestimmtes Maß an Sicherheit, damit seinen Lebensunterhalt bestreiten zu können (etwa Verfügbarkeit über Geld, Arbeit, Wohnung).

Fehlen diese Widerstandsressourcen, ist die Wahrscheinlichkeit gesundheitlicher Beeinträchtigungen erhöht. Allerdings ist nicht die Summe der Widerstandsressourcen allein ausschlaggebend für die Bewältigung von Problemen, sondern vor allem ihr Management. Das Konzept der Salutogenese führt an dieser Stelle das Kohärenzgefühl ein.

Antonovsky (1998) hat das Kohärenzgefühl („sense of coherence“) als Ergebnis eines individuellen Lern- und Entwicklungsprozesses beschrieben, das sich auf das eigene Handeln bezieht. Gemeint ist die generelle Lebenseinstellung des Individuums, in

der sich ein umfassendes und andauerndes Wissen und Gefühl des Vertrauens ausdrückt, dass

- Ereignisse, die einem im Leben passieren, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind (Verstehbarkeit),
- man in der Lage ist, den gestellten Anforderungen gerecht zu werden und sie konstruktiv zu bewältigen (Handhabbarkeit), und
- die Anforderungen Herausforderungen darstellen, für die es sich lohnt, sich zu engagieren und sich anzustrengen (Sinnhaftigkeit).

Ein ausgeprägtes Kohärenzgefühl lässt Individuen darauf vertrauen, dass Dinge gut ausgehen werden und dass Probleme nicht die eigenen Ressourcen übersteigen. Dabei werden reale Gefahren nicht bagatellisiert, sondern angemessen eingeschätzt. Menschen mit einem starken Kohärenzgefühl sehen Probleme eher als positive Herausforderung denn als konflikthafte Überforderung an. Sie sind eher in der Lage, Bewältigungsstrategien auszuwählen, die sich für einen konstruktiven Umgang mit Belastungssituationen eignen. Zusätzlich empfinden sie angesichts von Stressoren weniger negative Gefühle wie Angst oder Panik, die ihre Handlungsfähigkeit einschränken.

Das Kohärenzgefühl stellt gewissermaßen das zentrale (salutogene) Selbstorganisations- und Selbststeuerungsprinzip des Menschen dar. Es befähigt ihn, flexibel auf die jeweiligen Anforderungen einzugehen, zu reagieren, wirksam erscheinende Ressourcen auszusuchen, zu nutzen und geeignete Strategien auszuwählen und wirksam werden zu lassen. Das Kohärenzgefühl als Handlungsorientierung reduziert die pathogene Wirkung von internen oder externen Anforderungen und fördert somit die Gesundheit des Individuums. Der Mensch ist handelndes Subjekt, das im Rahmen vorhandener Bewältigungsressourcen sein eigenes Leben beeinflusst, anstatt als passives Wesen externen Kräften ausgesetzt zu sein.

Inzwischen belegen einige Untersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen einem ausgeprägten Kohärenzgefühl und Wohlbefinden, Lebensqualität sowie Lebenszufriedenheit.

Heinz Bude und Ernst-Dieter Lantermann (2006, S. 244) zeigen beispielsweise, dass Personen mit einem hohen Kohärenzgefühl über eine wichtige innere Ressource verfügen, ihr Leben so zu gestalten, dass die Gefahr geringer wird, auf eine prekäre Lage hinzusteuern. Sie gehen davon aus, dass innere Ressourcen wie das Kohärenzgefühl dazu verhelfen, potenziell verfügbare externe Ressourcen wie Einkommen, Bildung, Wissen oder Berufsstatus auch tatsächlich für die Gestaltung des eigenen Lebens nutzbar zu machen und in reale Handlungsmittel beziehungsweise Optionen zu überführen. Die subjektive Beurteilung der eigenen Chancelage bringt spezifische Lebens- und Identitätspolitiken hervor (ebd., S. 234; Callies 2004, S. 28).

Aus den bisherigen Überlegungen wird deutlich, dass sich das Modell der Salutogenese auf die alltägliche Erfahrung von Stressoren bezieht. Stressoren führen nicht automatisch zu pathogenen Folgen. Wenn das Subjekt über entsprechende Widerstandsressourcen verfügt oder eigene Veränderungsziele den Anlass bilden, können Stressoren auch produktiv wirken. Sie können neue Potenziale hervorrufen, das Handlungsrepertoire erweitern und Motivation vermitteln. Belastungen im Sinne von Herausforderungen gehören zum alltäglichen Leben und – je nachdem wie sie bewältigt werden – fördern Entwicklungsprozesse im Lauf des Lebens.

Zum Zweiten wird deutlich, dass das Kohärenzgefühl offensichtlich mit steuert, ob und in welcher Form ein Mensch seine vorhandenen Ressourcen erkennt und nutzt. Es fungiert wie eine Metaressource, die auch Menschen mit einer geringen Ressourcenausstattung hilft, dass sie ihre Ressourcen besser erkennen und adäquat einsetzen können.

Das Konzept der Widerstandsfähigkeit lässt allerdings auch Fragen offen: Wie kann man sich die Verortung des Kohärenzgefühls im Subjekt vorstellen und wie entsteht es im Laufe menschlicher Erfahrung? Ist das Kohärenzerleben oder sind die Schutzfaktoren der Resilienz so etwas wie wenig veränderbare Persönlichkeitseigenschaften oder lassen sie sich gezielt fördern, etwa in bestimmten Settings der Kinder- und Jugendhilfe?

SPURENSUCHE 3 – IDENTITÄTSENTWICKLUNG

Zur Frage der „Verortung“ des Kohärenzgefühls fanden wir eine Antwort in einem über zehn Jahre dauernden Forschungskontext, in dem es um den Zusammenhang von Identitätsentwicklung, Erwerbsperspektive und sozialen Netzwerken ging. Der Fokus des Projektes war ein theoretischer. Es ging darum, eine Aktualisierung der Identitätstheorie vorzunehmen.

Die Identitätsentwicklung ist schon lange Gegenstand von Theoriebildung und empirischer Forschung. Neuere Identitätsmodelle legen folgende Prämissen zugrunde: Identitätsentwicklung ist ein Prozess, der nicht nur in der Kindheit und Jugend stattfindet, sondern ein Leben lang anhält. Die Vorstellung eines reifen Individuums, das zum Ende der Adoleszenz ein stabiles Selbstgefühl erreicht, das nur unter besonderen Krisen noch verändert wird, ist damit obsolet.

Identität wird heute als *diskontinuierlicher Prozess* gesehen, und Identitätskrisen gelten als konstitutiver Bestandteil der Identitätsarbeit. Dahinter verbergen sich Ambivalenzen und widersprüchliche gesellschaftliche wie subjektive Anforderungen, die im Alltag eines Subjektes präsent sind. Identitätsentwicklung wird deshalb verstanden als ständiges Ringen des Subjektes um eine Variante seiner Identität, die ihm für entsprechende Lebensphasen stimmig erscheint (Wagner 1998). Damit kann auch die Vielfalt heutiger Lebensoptionen als Risiko wie auch als Herausforderung für Identität gesehen werden. Eine kohärente Identität ist nicht eine, die Vielfalt reduziert, sondern die gelernt hat, mit Vielfalt umzugehen.

Inzwischen wird die Bedeutung des Dialogs für die Selbstkonstruktion von Identität betont. Sogenannte Narrationen (Kraus 1996) oder Selbsterzählungen sind konstitutiv für die Identitätskonstruktion des Subjektes. Sie beziehen sich auf die Fragen „Wer bin ich, wer war ich und wer werde ich sein?“.

Eine wichtige Funktion für die Identitätsentwicklung kommt den erfolgreichen wie nicht erfolgreichen Erfahrungen bei der Bewältigung von Belastungen zu. Jede Person verdichtet, integriert, interpretiert und bewertet ihre Erfahrungen in der alltäglichen Identitätsarbeit (Höfer 2000, 2010; Keupp u. a. 2006). Das Resultat

dieses vom Subjekt gesteuerten Prozesses ist die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Lebenssituation und der subjektiven Handlungsfähigkeit. Dieser Prozess ist eingebettet in einen netzwerkbezogenen identitären Austausch mit anderen (Straus und Höfer 2008) und wird damit an die Erfahrung von Anerkennung und sozialer Einbindung gekoppelt. Die Menschen im sozialen Nahraum sind entscheidende Impulsgeber dafür, ob und in welchem Maße sich Individuen als handlungswirksam erfahren (Grundmann 2008, S. 134).

Bei dieser Integrationsarbeit, also der Integration von Lebenserfahrungen in das Selbstbild, spielt nun das Kohärenzgefühl eine entscheidende Rolle. Es organisiert, dass die vielfältigen biografischen Erfahrungen mehr oder weniger sinnhaft erlebt werden, und es unterstützt ein Verständnis dafür, warum man sich als Mensch so und nicht anders entwickelt hat beziehungsweise in welchem Maß man diese Prozesse sozusagen selbstwirksam mitgestaltet hat.

Diese hier retrospektiv formulierte Integrationsarbeit gilt auch vorausschauend. Inwieweit das Subjekt für sich neue Identitätsentwürfe zulässt, hängt wesentlich davon ab, wie viel Spannungsmomente (zum Beispiel unkalkulierbare Entwicklungen) es zulassen kann. Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass Personen mit einem ausgeprägten Kohärenzgefühl mehr Unsicherheit und neue Entwicklungen auf sich zukommen lassen können, weil sie sich sicher sind, das Neue verstehen und in die bestehenden Strukturen integrieren zu können. Sie sind davon überzeugt, dass sich für sie daraus neue Sinnzusammenhänge ergeben und dass sie ausreichend Möglichkeiten finden werden, künftige Entwicklungen mitzugestalten.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Stressoren (wie Ereignisse, Anforderungen, Widersprüche) Anlass für reflexive Prozesse in der alltäglichen Identitätsarbeit eines Menschen geben (Identitäts-Spannungsmanagement), in denen er deren emotionale und handlungsrelevante Qualität bewertet. In diesem Prozess können sie zu „heilsamen“ Stressoren oder aber zu pathogenem Stress werden. Das Identitätsmodell kann gut erklären, wie Verarbeitungsprozesse im Subjekt verlaufen und in die Interaktion mit seiner Umwelt eingebettet sind. Daraus lassen sich auch Hinweise für sein zukünftiges Handeln ableiten. Es lässt aller-

dings offen, wie pädagogische beziehungsweise sozialisatorische Arrangements zur Entwicklung des Kohärenzerlebens beitragen, also dieses stärken oder auch schwächen können. In dieser Hinsicht scheint jedoch der Ansatz der Beteiligung aufschlussreich zu sein – die vierte Spurensuche.

SPURENSUCHE 4 – BETEILIGUNG ALS GRUNDPRINZIP PÄDAGOGISCHER PRAXIS

Eine Befragung von Jugendlichen zur Partizipation in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe (Rudeck, Sierwald und Straus, in Vorbereitung) zeigt, wie wichtig es den jungen Menschen ist, beteiligt zu werden, besonders in den Bereichen, welche die eigene Biografie betreffen. Zudem lässt sich eine enge Beziehung zwischen der Höhe des Kohärenzgefühls und der erlebten beziehungsweise praktizierten Teilhabe an Alltagsentscheidungen feststellen. Positive Partizipationserfahrungen korrespondieren mit den drei Ebenen des Kohärenzgefühls (sein Leben als verständlich, sinnvoll und handhabbar einschätzen).

So gehört grundlegend zu partizipativen Handlungsvollzügen, dass *Transparenz* über das Geschehen hergestellt wird. Beteiligung bedeutet, zu überlegen, wer mit wem und mit welchen Zielen an einer Aufgabe arbeitet. So fördert sie das *Verstehen* von Prozessen und Lebensereignissen. Dies ist gerade bei komplexen Handlungen ein elementarer Vorteil. Wenn Jugendliche also über ihre Rechte, über Regeln und die Abläufe in der Heimeinrichtung gut informiert sind, verstehen sie, was mit ihnen passiert und wie ihre Handlungen und die ihrer Betreuungspersonen einzuordnen sind.

Gemeinsam *Ziele zu definieren*, ist genuiner Bestandteil von Beteiligungsprozessen. Wozu beteiligen wir uns und was wollen wir damit erreichen? Partizipative Prozesse sind so gesehen sinnorientierte Klärungs- und Aushandlungsprozesse. Sie schaffen einen gemeinsam hergestellten Sinn und fördern zugleich den Gemein-sinn. Wenn Jugendliche bei Entscheidungen über ihr Leben die Richtung mitbestimmen dürfen, können sie ihrem Aufwachsen im Heim einen *Sinn geben*.

Beteiligungsprozesse, die vom gemeinsamen Gestalten und Wirken leben, geben jungen Menschen Handlungsmöglichkeiten, in denen

sie die Erfahrung machen, *etwas zu bewirken*. Sie erleben, dass ihr Handeln Folgen hat und dass sie in der Lage sind, Alltagssituationen wie auch Probleme zu *handhaben*. Darüber erfahren sie die Aufmerksamkeit und Wertschätzung anderer.

Das Kohärenzgefühl ist also das Ergebnis eines individuellen Erfahrungsprozesses, der die Sinnhaftigkeit des gemeinsamen Handelns, die Gestaltbarkeit der Lebensbedingungen und die Verstehbarkeit der gemeinsamen Wirkgeschichte betrifft. Die Relevanz solcher Erfahrungen nimmt zu, je stärker es um Beteiligungsbereiche geht, die eine hohe soziale Akzeptanz haben und die sich unmittelbar auf die Biografie auswirken. Entsprechend geben die Jugendlichen in der Befragung dem Hilfeplanverfahren höchste Bedeutung, weil in den Gesprächen Weichen für ihr Leben gestellt werden.

Es hat sich erwiesen, dass das Kohärenzgefühl wesentlich zu einer positiven Entwicklung von (jungen) Menschen beiträgt. Beteiligungsprozesse unterstützen, dass Jugendliche Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, was wiederum ihr Kohärenzgefühl stärkt. Beteiligung wirkt sich also positiv auf ihre Persönlichkeitsentwicklung aus. Diese Einschätzung teilt der Dreizehnte Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2009) und sieht deshalb Beteiligung als ein wichtiges pädagogisches Grundkonzept für den Erwerb der Handlungsbefähigung.

HANDLUNGSBEFÄHIGUNG JUNGER MENSCHEN

Das Konzept der Handlungsbefähigung beschreibt die Einschätzung dessen, was man ist, was man hat, was man kann und wozu man fähig ist. Handlungsfähigkeit beruht also auf dem Erkennen der eigenen Situation und eines entsprechenden Handlungsbedarfes, auf dem Erkennen und Abschätzen der verfügbaren individuellen Ressourcen und den jeweils gegebenen Handlungsoptionen sowie auf der Überzeugung, selbst handlungsfähig zu sein, beziehungsweise der Fähigkeit, kontextangemessen zu handeln.

Hinter dieser abstrakten Definition, die auf Matthias Grundmann (2006, S. 155 f.) zurückgeht, steht die Annahme, dass es erst die Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen, möglich macht, diese in

Handlungsmittel umzuwandeln. Ob es einer Person gelingt, eine schwierige Situation zu meistern, ist nicht allein davon abhängig, welche Ressourcen ihr potenziell zur Verfügung stehen, sondern ob sie diese auch zum richtigen Zeitpunkt nutzen kann. Menschen mit geringer Ressourcenausstattung haben deutlich weniger Chancen, das heißt weniger Gelegenheitsstrukturen, ihre Vorstellungen von einem erfüllten Leben umzusetzen. Aber es wäre falsch, anzunehmen, sie hätten gar keine Chancen. In ihrer Lebenslage ist nur viel entscheidender, Gelegenheitsstrukturen zu erkennen und zu nutzen dort, wo sie sich bieten.

Anders gesagt, lautet die zentrale Frage: Was befähigt junge, sozial benachteiligte Menschen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und ihre Lebensverhältnisse trotz begrenzter Chancen bewusst zu gestalten? Hier soll nicht dem Zynismus „Du hast keine Chance, aber nutze sie“ das Wort geredet werden. Stattdessen geht es um das Passungsverhältnis von Gelegenheitsstrukturen oder Möglichkeiten, die der Alltag immer wieder bietet, und der subjektiven Perspektive beziehungsweise dem konkreten Handeln einer Person. Wer junge Menschen begleitet, weiß, dass sich ihnen manchmal Gelegenheiten eröffnen, die sie jedoch zu ergreifen nicht in der Lage sind. Die Fähigkeit, eine reale Chance zu nutzen, ist zu dem Zeitpunkt nicht vorhanden: Gelegenheit und Fähigkeit passen nicht zusammen.

Handlungsbefähigung ist als ein Bündel von Persönlichkeitseigenschaften zu verstehen, die für eine situativ angemessene Einschätzung von Handlungsoptionen vor dem Hintergrund verfügbarer Handlungsressourcen relevant sind (Grundmann 2008). Diese Eigenschaften ergeben sich durch die Erfahrung, etwas bewirken zu können und in Situationen angemessen zu agieren. Hier schließt sich der Kreis zum Kohärenzgefühl, zu dem auch die Zuversicht zählt, das eigene Leben zu meistern. Aus handlungstheoretischer Sicht werden das Kohärenzgefühl beziehungsweise die Selbstwirksamkeitserfahrung ein entscheidender Teil jener personalen Fähigkeiten, die ein Mensch für die Nutzung der vorhandenen Ressourcen braucht.

Die Förderung von Handlungsbefähigung bezieht sich zugleich auf die individuellen Lebensumstände sowie auf die Optimierung der Rahmenbedingungen der betreffenden Menschen. Jugendliche zu unterstützen, bedeutet in diesem Sinn, ihre personalen

und sozialen Ressourcen für eine selbstständige Lebensführung zu fördern, ihre Handlungswirksamkeit und ihre Gestaltungspotenziale zu stärken. Der Dreizehnte Kinder- und Jugendbericht hat zu Recht die Steigerung der Selbstwirksamkeit und des Kohärenzgefühls als zentrale Zielsetzungen für eine nachhaltige Kinder- und Jugendhilfe benannt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2009). Diese Zielsetzung für die Praxis auszubuchstabieren, liegt als Aufgabe vor uns. (4)

Anmerkungen

1

Die „Spurensuche“ dieses Beitrages hat einen persönlichen Hintergrund. Sie basiert auf vier längeren Forschungskontexten. In diesen wurde am Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) und in zwei Sonderforschungsbereichen zwischen 1985 und 2010 zu unterschiedlichen Fragen der „Lebensbewältigung“ benachteiligter Jugendlicher theoretisch wie empirisch gearbeitet.

2

Die Belastungsbewältigungsforschung, die in den 1950er-Jahren als „Fußnote zur Stresstheorie“ (Roskies und Lazarus 1980, S. 45) begann, thematisiert in ihren komplexeren Modellen (Engel 1979: bio-psychosoziales Modell; Ulich 1987: Prozessmodell der Krisenbewältigung; Faltermaier 1987: Modell einer erweiterten Lebensereignis-Perspektive) zentrale menschliche Sozialisationserfahrungen. Die sich daraus entwickelnden individuellen Muster, wie Menschen Anforderungen beziehungsweise Erfahrungen wahrnehmen, verarbeiten und wie sie dann handeln, nennt Hans Thomae (1968) „Daseinstechniken“. Mit diesem Begriff wird auch deutlich, wie biografisch umfassend diese Belastungsbewältigungskontexte und die darin wirkenden Widerstandsressourcen für das Subjekt sind. Dieses Konzept der Widerstandsressourcen kennzeichnet kein spezifisches individuelles oder soziales Bewältigungsmerkmal, sondern entscheidend ist das über das Kohärenzgefühl gegebene „flexible Verfügen“ über ein Repertoire an Bewältigungsmöglichkeiten, die situationsadäquat eingesetzt werden können.

3

Das Resilienzkonzept hat sich nahezu parallel zur Salutogenese entwickelt und bietet, obwohl mit einem anderen disziplinären Hintergrund ausgestattet, viele gemeinsame Schnittflächen und inhaltliche Übereinstimmungen.

4

Hier haben wir gerade mit dem Deutschen Jugendinstitut und dem Sozialpädagogischen Institut des SOS-Kinderdorf e.V. ein Projekt begonnen, bei dem die leitende Frage lautet, wie einerseits das Zusammenspiel der institutionellen Rahmenbedingungen, das

Handeln der Fachkräfte und die sozialen Beziehungen in den SOS-Kinderdörfern und andererseits die Bewältigung der alterstypischen Entwicklungsaufgaben mit dem Ziel eines belastbaren Kohärenzgefühls analysiert und beschrieben werden kann.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1979).
Health, stress, and coping. New perspectives on mental and physical well-being.
San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, Aaron (1988).
Unraveling the mystery of health.
San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, Aaron (1998).
Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.
Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bonß, Wolfgang (1995).
Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewissheit in der Moderne.
Hamburg: Hamburger Edition.
- Bude, Heinz & Lantermann, Ernst-Dieter (2006).
Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2, 233–252.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009).
Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen – Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe.
Berlin: Bundestagsdrucksache 16/12860.
- Callies, Oliver (2004).
Konturen sozialer Exklusion. Mittelweg 36, 4, 16–35.
- Engel, George L. (1979).
Die Notwendigkeit eines neuen medizinischen Modells. Eine Herausforderung der Biomedizin.
In H. Keupp (Hrsg.), Normalität und Abweichung. Fortschritte der Klinischen Psychologie, Band 17 (S. 63–86).
München: Urban und Schwarzenberg.

Faltermaier, Toni (1987).
Lebensereignisse und Alltag. Konzeption einer lebensweltlichen
Forschungsperspektive und eine qualitative Studie über Belastun-
gen und Bewältigungsstile von jungen Krankenschwestern.
München: Profil.

Grundmann, Matthias (2006).
Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie.
Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

Grundmann, Matthias (2008).
Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive.
In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), Capabilities – Handlungs-
befähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissen-
schaft (S. 131–142).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Höfer, Renate (2000).
Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl.
Opladen: Leske + Budrich.

Höfer, Renate (2010).
Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung. Überlegungen zur Ver-
knüpfung salutogenetischer und identitätstheoretischer Konzepte.
In H. Wydler, P. Kolip & T. Abel (Hrsg.), Salutogenese und Kohärenz-
gefühl (4. Auflage) (S. 57–69).
Weinheim: Juventa.

Höfer, Renate & Straus, Florian (1993).
Von Beginn an ohne Chance? Benachteiligte Jugendliche und
Integrationshilfen der berufsbezogenen Jugendhilfe.
München: Profil.

Kalina, Thorsten & Weinkopf, Claudia (2005).
Beschäftigungsperspektiven von gering Qualifizierten. Gewinne
in einigen Dienstleistungsbereichen bei negativem Gesamttrend.
IAT-Report 2005-10.
<http://www.iat.eu/iat-report/2005/report2005-10.pdf> (16.5.2011).

Keupp, Heiner u. a. (2006).
Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spät-
moderne (3. Auflage).
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Kraus, Wolfgang (1996).
Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der
Spätmoderne.
Pfaffenweiler: Centaurus.

Roskies, Ethel & Lazarus, Richard S. (1980).
Coping theory and the teaching of coping skills.
In P. Davidson & S. Davidson (Hrsg.), Behavioral medicine:
Changing health life styles (S. 38–69).
New York: Brunner.

Rudeck, Reinhard, Sierwald, Wolfgang & Straus, Florian (in Vor-
bereitung).
Beteiligung in der Heimerziehung aus der Sicht von Jugendlichen.

Shell Deutschland (Hrsg.) (2010).
Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie.
Frankfurt am Main: Fischer.

Straus, Florian & Höfer, Renate (2008).
Identitätsentwicklung und soziale Netzwerke.
In C. Stegbauer (Hrsg.), Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie
(S. 201–214).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thomae, Hans (1968).
Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie.
Göttingen: Hogrefe.

Ulich, Dieter (1987).
Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit.
München: Psychologie Verlags Union.

Wagner, Peter (1998).
Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen
Diskussion über Identität.
In A. Assmann & H. Friese (Hrsg.), Identitäten. Erinnerung,
Geschichte, Identität 3 (S. 44–72).
Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Manuela du Bois-Reymond

Erwachsenwerden bedeutet Lernen

Schreiten Kinder und Jugendliche nicht seit Jahrhunderten gleichsam durch eine offene Tür ins Leben und lernen dabei, erwachsen zu werden? Ja und nein, und um diese widersprüchlichen Einschätzungen aus soziologischer und pädagogischer Sicht soll es in diesem Beitrag gehen. Es gibt ein altes deutsches Sprichwort: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ Hänschen ist das Kind, Hans der (junge) Erwachsene. Hinter diesem Sprichwort steht die lange Tradition eines pädagogischen Lebensideals, in dem das Kind in der Schule das wesentliche Rüstzeug erwirbt, mit dem es durchs Leben kommt. Wir wissen, dass dieses Ideal nicht mehr der heutigen Wirklichkeit entspricht. Hänschen muss weit über seine Kindheit hinaus lernen, und Hans darf nicht aufhören zu lernen. Und nicht nur das: Was Hans als Hänschen nicht gelernt hat, darf und muss er als junger und erwachsener Hans nachholen, sonst sind seine Lebenschancen gefährdet. Die Schul- und Bildungsphase dauert heute für die meisten gut fünfzehn Jahre, und für viele dauert sie bis weit in ihr drittes Lebensjahrzehnt an.

GESELLSCHAFTLICHER WANDEL VON BILDUNGSBEDINGUNGEN

Ursache dieser grundlegenden Veränderung sind gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die mit dem soziologisch-historischen Begriff „Modernisierung“ zu fassen sind. In Bezug auf die Phase des Erwachsenwerdens sind dabei insbesondere drei Entwicklungen bedeutsam: erstens ein Wandel in der Beziehung zwischen Schulbildung, Berufsbildung und Arbeitsmarkt, zweitens ein Wandel in den Generationsbeziehungen und drittens ein Wandel in der Raum-Zeit-Dimension.

Durch diese drei Entwicklungen werden die Schul- und Arbeitsübergänge von Jugendlichen und jungen Erwachsenen tiefgreifend beeinflusst. Nicht nur erstreckt sich die Schulbildung im Vergleich zu früher über eine viel längere Periode im menschlichen Lebenslauf, sondern die Beziehung zwischen Schul- und Berufsbildung und dem Arbeitsmarkt hat sich auch grundlegend verändert: Der Übergang ins Berufsleben ist in vieler Hinsicht schwieriger und unübersichtlicher geworden – man denke etwa an das Entstehen neuer Berufe oder die Entwertung alter. Für viele Jugendliche ist die Lage so prekär, dass sie es ohne Hilfe nicht schaffen, Fuß zu fassen. Dies sind Jugendliche, die schon in der Grundschule und erst recht in den weiterführenden Bildungseinrichtungen Lernprobleme hatten, die vielleicht die Schule ohne Abschluss verlassen haben und damit schlechte Voraussetzungen mitbringen für ihren Eintritt ins Arbeitsleben. Dieser strukturelle Nachteil kann ihr ganzes weiteres Leben belasten.

Es haben sich im Laufe etwa der letzten sechzig Jahre mit einer erweiterten Schulbildung auch die Generationsbeziehungen verändert. Es sind nicht mehr nur oder in erster Linie die Eltern, die die Bildungskarrieren ihrer Kinder bestimmen, sondern Kinder lernen bereits in frühem Alter, dass sie einen aktiven Anteil an ihrem Bildungsschicksal haben. Sie bestimmen mit, in welche weiterführende Schule sie gehen wollen, und später bestehen sie auf einer selbstständigen Berufswahl. Eltern und Pädagogen verzichten auf ihren Autoritätsanspruch und treten in partnerschaftliche Beziehungen zu den jungen Menschen; die Erwachsenen verlieren an Wissensvorsprung, weil die Jugend eigenständig mannigfaltige andere Wissensquellen zu nutzen weiß. Dies kennzeichnet einen Wandel in der Raum-Zeit-Dimension: Bildung und Lernen spielen sich heute nicht mehr wie früher in klar definierten Räumen ab, sondern besetzen neben der Schule und Berufsausbildung viele außerschulische Räume: jugendkulturelle, in denen sich Gleichaltrige zu „peer learning“ zusammentun, und virtuelle Räume, in denen Raum und Zeit zu einer neuen Wirklichkeit verschmelzen. Durch die neuen Medien hat Wissen eine enorme Verfallszeit erlangt, und dieselben Medien produzieren neues Wissen in einem ebenfalls bisher nie da gewesenen Ausmaß. Dadurch wird der Wissensvorsprung der älteren Generation gegenüber der jüngeren stark eingeebnet.

In den drei skizzierten Entwicklungen sind große neue Lernchancen enthalten, aber auch – kennzeichnend für Modernisierungsprozesse ist ein Sowohl-als-auch – große neue Gefährdungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Denn wenn Bildung und die Fähigkeit, in vielfältigen Kontexten zu lernen, für die Lebenschancen an Bedeutung gewinnen, so nehmen andererseits die Risiken für diejenigen zu, die diesen neuen Anforderungen nicht gewachsen sind. Kinder und Jugendliche, denen es durch die Umstände versagt ist, ihr Lernpotenzial gut zu nutzen – sei es, weil sie in einem sogenannten bildungsfernen Elternhaus großwerden, sei es durch mangelnde Sprachkompetenz aufgrund eines Migrationshintergrundes, sei es verschuldet durch nachlässige Lehrer oder schlecht ausgestattete Schulen oder auch durch ein Zusammenwirken all dieser Einflüsse –, bilden heute neue Risikogruppen, um die sich insbesondere auch die Jugendhilfe zu kümmern hat.

Für alle jungen Mitglieder der Gesellschaft aber gilt: Ihre Zukunft ist offener geworden – es stehen ihnen prinzipiell mehr Möglichkeiten zur Verfügung, und gleichzeitig sind sie mehr Risiken ausgesetzt. Sie wissen nicht und *können* auch nicht wissen, ob sie im Beruf dort ankommen werden, wo sie ankommen wollen (Grunert und von Wensierski 2008).

Jugendliche und junge Erwachsene gehen mit dieser Zukunftsunsicherheit in der Regel besser um, als ihre Pädagogen vermuten: Sie richten sich unter dem Zwang eines unberechenbaren Arbeitsmarktes auf kurzfristige Perspektiven ein, sie planen nicht für Jahre, sondern für viel kürzere Zeiträume. Zwar wissen sie, dass es sich lohnt, in Bildung zu investieren – Studentenzahlen nehmen in allen Ländern zu –, aber sie wissen nicht, ob ihr Studium sie an den gewünschten Platz in der Berufswelt bringen wird. Sie sind mit der Wechselwirkung eines flexiblen Arbeitsmarktes und (aus diesem Grund) zunehmend flexiblen Arbeitskräften konfrontiert. Und je flexibler der Arbeitsmarkt wird, desto flexibler müssen sich junge Arbeitnehmer verhalten, *lernen*, sich zu verhalten. Sie können heutzutage nicht mehr mit einem Lebensarbeitsverhältnis rechnen, sondern müssen sich auf kurzfristige Berufswechsel einstellen, seien diese erzwungen oder selbstgewollt. Es ist paradox: Karriereplanung setzt heute voraus, kurzfristig sich bietende Chancen zu ergreifen und dabei langfristige Zielsetzungen nicht aus dem Auge zu verlieren, oder auch:

Karriereplanung ist selbst Flexibilisierungstendenzen unterworfen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Erwachsenwerden bedeutet für die heutigen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, dass sie einerseits zu lernen haben wie auch die Generationen vor ihnen, dass sie darüber hinaus aber mehr, länger, an vielen verschiedenen Orten lernen müssen und dabei einer unsicheren Zukunft entgegensehen.

INDIVIDUALISIERUNG UND INTEGRATION

In der Moderne verlieren kollektive Rahmungen an integrativer Kraft. Um ein Beispiel für diese allgemeine Tendenz aus meiner Wahlheimat Holland zu geben: Es war für die Großelterngeneration heutiger junger Erwachsener undenkbar, dass ein katholisch erzogenes Mädchen etwa einen evangelischen Mann heiraten würde. Die Kirche bestimmte das gesellschaftliche Leben sehr weitgehend, schuf kollektive Normen und Verhaltensregeln und wachte über ihre Einhaltung. So verhielt es sich auch mit vielen anderen kollektiven Verbänden, Jugendclubs, Schultraditionen, Berufsvereinigungen, politischen Parteien. Und im weiteren Sinn gehören zu diesen kollektiven Bindungen auch die Geschlechterordnung (was gehört sich für einen Mann und was für eine Frau?) und die Generationenordnung (die Älteren wissen, was sich für die Jüngeren schickt und gut für sie ist).

Innerhalb dieser Rahmungen entwickelte sich eine geschlechtsspezifische Normalbiografie mit klaren gesellschaftlichen Verhaltensnormen und Zukunftsaussichten: Ein männlicher Jugendlicher durchlief die Statuspassagen Schule – Berufsausbildung und Lösung von den Eltern – Eintritt ins Berufsleben – Verlobung – Heirat – Familiengründung mit Vollzeitberuf. Eine weibliche Jugendliche durchlief dieselben Stationen, aber in der Regel mit einer kürzeren Schulbildung und Berufskarriere, um sich nach der Heirat voll und ganz um die Familie zu kümmern. Seit etwa zwei Generationen hat diese Gesellschaftsordnung an Verbindlichkeit eingebüßt. Jugendliche und junge Erwachsene treten ins Erwachsenenleben nicht mehr in vorhersehbaren und geplanten Schritten, sondern sie absolvieren diese Statuspassagen oft gleichzeitig, zum Beispiel wenn sie Studium und Beruf miteinander

verbinden, wenn sie mit der Familiengründung nicht warten, bis sie ihre Berufsausbildung beendet haben, oder wenn sie überhaupt ehemals unabdingbare Schritte, wie die Verlobung, überspringen, unverheiratete Beziehungen eingehen oder zu bereits absolvierten Statuspassagen zurückkehren und etwa aufgrund einer Arbeitslosigkeit wieder im Elternhaus wohnen (Böhnisch, Lenz und Schröer 2009).

Ein entscheidender Motor in dieser Entwicklung ist die Emanzipation der Frau, anders gesagt: die Modernisierung der weiblichen Biografie. Frauen haben sich im Vergleich zu Männern stärker aus traditionellen Banden gelöst. Dabei spielte und spielt noch immer Bildung die wichtigste Rolle: Je mehr Bildung Frauen erwerben, desto anspruchsvoller werden sie gegenüber ihrer Berufskarriere und ihrer Partnerbeziehung und desto später im Leben entscheiden sie sich zur Mutterschaft (DJI Bulletin 2009).

Heute ist das Individuum Entscheidungsträger für die Gestaltung seines Lebens in einem viel weiter gehenden Maße, als das historisch je der Fall war. Das wirft für die Gesellschaft neue Aufgaben und Probleme auf: Was hält die Gesellschaft heute zusammen, wenn es nicht mehr kollektive Verbände und tradierte Lebensformen sind, wenn stattdessen ein unübersehbares Geflecht von immer neuen und wechselnden Konstellationen entsteht durch steigende Mobilität, schnell wechselnde Arbeitsverhältnisse und neue Unübersichtlichkeiten?

Auch die Zuwanderung spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Die europäischen Nationalstaaten sind nicht mehr nur von „Einheimischen“ bevölkert, sondern werden durch Immigration immer bunter. Seit etwa vierzig Jahren wandern Menschen aus anderen als europäisch-westlichen Ländern ein und müssen ihren Platz in der neuen Heimat finden – ist es überhaupt eine neue Heimat oder werden sie nur als Fremde geduldet? Seit offenkundig geworden ist, dass der Prozess der Eingliederung keineswegs von selbst geschieht und dass es auch nicht so ist, dass kulturelle Vielfalt reibungslos zur Integration der Migrantinnen und Migranten führt, stellt sich modernen Gesellschaften die Integrationsfrage neu. Und dies umso mehr, als die meisten Zuwanderer aus Heimatländern kommen, in denen kollektive Bindungen – an die Familie, die Kultur, die Religion – noch hohe Bedeutung haben, an der sie festhalten möchten.

Insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist es aber aus einem Integrationsbedürfnis heraus wichtig, in dem aufnehmenden Land eine Zukunftsperspektive einer europäischen Gegenwartsgesellschaft entwickeln zu dürfen (Gogolin 2006).

Es liegt auf der Hand, dass die geschilderten Veränderungen im individuellen wie auch im gesellschaftlichen Leben, die sich binnen Jahrzehnten vollzogen haben, den Mitgliedern einer Gesellschaft eine Lernleistung abverlangen. Gefordert ist Lernen in einer umfassenden Bedeutung, nicht nur in formalen Bildungseinrichtungen.

NONFORMALES UND LEBENSLANGES LERNEN

Die Einsicht, dass sich Lernen heute nicht mehr nur auf eine begrenzte Schulzeit beschränken darf, hat sich sowohl in nationalen wie internationalen Diskursen niedergeschlagen. Dabei spielen insbesondere zwei Konzepte eine Rolle, die ich „The Big Two“ nennen möchte. Es sind Zwillinge, der eine der beiden trägt in der Literatur den Namen „außerschulisches Lernen“ oder „nonformales Lernen“, sein Bruder heißt anspruchsvoll „lebenslanges Lernen“. Während beim nonformalen Lernen der Bedeutungsaspekt des Räumlichen im Vordergrund steht – nicht nur in formalen Bildungsstätten wie Schule, Hochschule oder Berufsausbildung wird gelernt, sondern auch an vielen anderen Orten –, ist dies beim lebenslangen Lernen der Aspekt der zeitlichen Dimension: Nicht mehr nur in der Kindheit, Jugend und im frühen Erwachsenenleben wird gelernt, sondern tendenziell das ganze Leben (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004). Ich gehe davon aus, dass diese beiden Konzepte nur sinnvoll sind, wenn man sie im Zusammenhang sieht, und will dies aus dem Blickwinkel des Individuums, also der lernenden Person, und aus gesellschaftlicher Sicht begründen.

Für Lernende gilt: Wenn sie nicht nur das gängige Standardwissen gemäß Lehrplan erwerben, sondern sich zusätzlich vielfältiges und erneuerbares Wissen aneignen sollen, so kann ihnen dies nur gelingen, wenn sie motiviert lernen. Die Menschen müssen sich in Zeiten der Wissensgesellschaft dauerhaft selbst zum Lernen motivieren, sie dürfen nicht „abschlaffen“, ihre Lernlust verlieren.

Wenn sie ihre Lernmotivation verlieren, gehen sie ihrer kostbarsten Ressource im Wettlauf um gute Lebenschancen verlustig. Wie viele junge Menschen bereits Gefahr laufen, den Anschluss zu verlieren, belegen Zahlen, hinter denen tausendfaches individuelles Unglück verborgen ist (DJI Bulletin 2010 a):

- 2008 verließen 7,5 Prozent der Fünfzehn- bis unter Siebzehnjährigen das Schulsystem ohne einen Schulabschluss; das sind 65.000 junge Menschen, deren weiterer Lebensweg eher nach unten als nach oben gehen wird.
- 2008 befanden sich 34 Prozent der Berufsschüler *nicht* in dem für sie vom Bildungssystem vorgesehenen dualen System oder im Schulberufssystem, sondern im sogenannten Übergangssystem mit berufsvorbereitenden Spezialmaßnahmen, die aber oft in Warteschleifen enden; das sind 400.000 ausbildungswillige Jugendliche, denen der direkte Wechsel von der Schule in die Berufsausbildung nicht gelingt.
- Insgesamt sind 17 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Ausbildung.

Hieraus wird deutlich, dass es den formalen Bildungseinrichtungen offenbar nicht gelingt, für alle Jugendlichen die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu schaffen. Die Zahlen weisen gleichzeitig auf die Notwendigkeit außerschulischer Bildungsangebote hin. Denn wenn so viele junge Menschen in der Schule und Berufsausbildung scheitern, müssen sie außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen aufgefangen und zu erneutem Lernen ermuntert werden. Dabei ist „ermuntern“ euphemistisch gesprochen: Der Erwerb außerschulischer (Berufs-)Bildung erfolgt heute zumeist unter Zwang; die berufsvorbereitenden Spezialmaßnahmen erzwingen von den schulfrustrierten Jugendlichen Mitarbeit unter der Androhung, ihre staatliche finanzielle Unterstützung zu verlieren. Und nicht nur das: Verweigern sie sich den Angeboten, so koppeln sie sich immer weiter ab – werden abgekoppelt, das eine hängt mit dem anderen zusammen – von Lernchancen, die sich im Laufe eines Berufslebens ergeben können und die eine relative Sicherheit auf dem ersten Arbeitsmarkt bieten würden – auch wenn es eine garantierte Sicherheit heutzutage nicht mehr gibt.

In wohlfahrtsstaatlich organisierten Gesellschaften gibt es aber nicht nur die wachsende Gruppe der Jugendlichen, der der Zugang zur Bildung immer mehr verwehrt ist und die deswegen risikobeladene Bildungsverläufe haben. Konträr dazu gibt es die jungen Menschen, die zwar ihre formale Bildung erfolgreich abgeschlossen haben, dann aber angesichts der Fülle sich bietender Berufswege handlungsunfähig werden. Sie verlieren sich sozusagen im Irrgarten der (scheinbar) unbegrenzten Wahlmöglichkeiten, haben keine festen Orientierungspunkte mehr. Das sind Jugendliche und junge Erwachsene, die keine Studienwahl zu treffen wissen – alles scheint interessant und damit nichts wirklich –, die „rumhängen“, statt ihr (Lern-)Leben zu strukturieren, und die psychische Krankheiten wie Depressionen entwickeln. Auch sie brauchen Hilfe.

Das führt uns zu folgender Zwischenbetrachtung: Erzwungenes Lernen – sei es in formalen oder nonformalen Kontexten – zerstört die Lernmotivation und wirkt sich fatal auf die heute so notwendige Bereitschaft zu lebenslangem Lernen aus. Aber auch eine Desorientierung aus einer inneren Unentschiedenheit heraus wirkt sich negativ auf lebenslanges Lernen aus.

PRODUKTIVES LERNEN UND PRODUKTIVE LERNENDE

In dem europäischen Forschungsprojekt mit dem anspruchsvollen Titel „Youth Policy and Participation: Potentials of Participation and Informal Learning for Young People's Transitions to the Labour Market“, in dem ich mitgewirkt habe, ging es darum, die Voraussetzungen für produktives Lernen herauszufinden. Wir gingen von der Überlegung aus, dass produktives Lernen nicht auf schulisches, formales Lernen beschränkt bleibt, sondern sich auch auf viele andere außerschulische Lernfelder erstrecken würde. In diesem Projekt – abgekürzt: YOYO – kontrastierten wir gelingende und misslingende Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen miteinander. YOYO ist dabei nicht nur ein Akronym, sondern dahinter steht die jugendsoziologische Einsicht, dass heutige Jugendliche keine linearen Statuspassagen mehr durchlaufen, sondern dass ihr Weg ins Erwachsenenleben oft wie ein Yoyo auf und nieder geht – wie oben beschrieben.

Wir gingen in mehreren europäischen Ländern (Deutschland, Niederlande, Dänemark, Italien, Bulgarien, Rumänien, Großbritannien, Irland, Portugal und Spanien) auf die Suche nach inner- und außerschulischen Projekten (Jugendarbeit, Jugendhilfe, Nichtregierungsorganisationen, arbeitsmarktrelevante Maßnahmen), die alle die Wiederherstellung verlorengegangener oder verschütteter Lernmotivation zum Ziel hatten. Die für die Untersuchung ausgewählten Projekte sollten Jugendlichen die Gelegenheit geben, wieder – oder auch zum ersten Mal – die Erfahrung zu machen, dass sie selbst Einfluss auf ihre Lernumgebung und damit ihre Lernbiografie nehmen dürfen und können.

Nach einem Jahr konnten wir beobachten, dass aus lernfrustrierten Jugendlichen wieder oder erstmals produktive Lernende geworden waren, und wir erforschten, wie dies gelingen konnte. Wir kamen zu folgender praxisrelevanten Theorie: *Produktives Lernen ist das Ergebnis eines expliziten Zusammenhanges zwischen Partizipation, Motivation und biografisch relevanten Lerninhalten*. Partizipation zielt auf aktive Mitarbeit und Einflussnahme der Lernenden auf die Lernumgebung – eine Bedingung, die in formalen Bildungseinrichtungen zumeist nicht gegeben ist; dauerhaftes Lernen entwickelt sich durch den Aufbau von intrinsischer Motivation, die nicht auf äußeren Belohnungen (Zensuren) beruht, sondern auf selbstgesteckten Zielen. Schließlich müssen die Lerninhalte auf die individuellen Bedürfnisse und die Ausgangslage der Lernenden zugeschnitten sein beziehungsweise an sie angepasst werden – wiederum eine Voraussetzung, die in formalen Institutionen kaum realisiert wird und unter den gegebenen Bedingungen auch nicht verwirklicht werden kann. Stellt man sich diese „Big Three“ – Partizipation, Motivation, biografisch relevantes Lernen – als eine Kette vor, so hält diese auf Dauer nur, wenn alle drei Glieder stark sind; bricht eines, so bricht die ganze Kette.

Bevor ich dazu übergehe, einige der YOYO-Projekte vorzustellen, kurz etwas zu der Gegengruppe, also den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die erfolgreiche Bildungsverläufe verwirklicht hatten oder dabei waren, diese zu verwirklichen. Dabei konzentrierten wir uns auf eine besondere Gruppe: Es sollten Lernende sein, die sich ihre Big Three selbst geschaffen hatten, indem sie sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule Lernressourcen mobilisiert hatten, die sie zu immer neuem Lernen motivierten. Wir fanden solche junge Menschen insbesondere auf den Gebieten der

neuen Medien. Nach Schule und Studium (unter Umständen abgebrochen, weil nicht interessant) arbeiteten sie als Selbstständige, schufen sich ihren eigenen Arbeitsmarkt und verwalteten ihre Arbeitskraft lieber selbst, als sich einem Vorgesetzten zu unterstellen (auch wenn dies Selbstausbeutung mit sich brachte). Oft waren sie bereits während ihrer Schulzeit Hobbys nachgegangen, die sie nun weiter ausbauten. Beispielsweise nutzten sie ihr vorhandenes Können im Entwickeln von Internetseiten oder Organisieren von Kulturevents, ihre handwerkliche Geschicklichkeit, Fahrräder und Motorräder zu reparieren oder Kleider zu nähen und Mode zu entwerfen, später dafür, ihren eigenen Betrieb zu gründen. Was immer sie taten, sie waren sich dessen bewusst, dass sie sich weiterqualifizieren mussten, sei es im Rahmen des formalen Bildungswesens, von nonformalen Qualifikationskursen oder/und durch die Pflege und den Ausbau von Netzwerken mit Gleichgesinnten, das heißt jungen oder auch älteren Menschen mit für sie wertvollen Erfahrungen (du Bois-Reymond 2007). Aus den Biografien dieser Gruppe von selbstständigen und erfolgreichen Lernenden zogen wir Rückschlüsse darauf, welcher Voraussetzungen es bedarf, damit auch die Lernfrustrierten zu produktiven Lernenden werden könnten (Walther, du Bois-Reymond und Biggart 2006).

Beispiel Lissabon: Ein Tanzprojekt für junge Migranten

In Lissabon wurde in dem Projekt „Batoto Yetu“ Migrationsjugendlichen afrikanischer Herkunft aus ehemaligen portugiesischen Kolonien die Möglichkeit geboten, afrikanischen Tanz zu erlernen und auszuüben. Das Projekt schloss damit an ethnisch-kulturelle Traditionen des Herkunftslandes an. Es setzte auf das „Körperkapital“ dieser Jugendlichen, um ihr Selbstbewusstsein zu stärken und sie schließlich zu motivieren, nicht nur außerhalb der Schule, eben im Tanz, sondern auch in der Schule etwas zu leisten und ihren Schulabschluss zu machen. Damit wurde ausdrücklich und für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erkennbar ein Zusammenhang hergestellt zwischen schulischem und außerschulischem Lernen und die Kluft zwischen beiden Lernorten verringert. Dies hat funktioniert: Die Jugendlichen übertrugen die intrinsische Motivation, die sie aus dem Tanz bezogen, auch auf ihre schulische Lernkarriere.

Beispiel Stuttgart: Ein Modeprojekt für junge Türkinnen

In Stuttgart gab es ein Projekt, das inzwischen trotz seines Erfolges wieder eingestellt wurde: Junge Türkinnen erhielten unter Anleitung die Möglichkeit, in einem von der Stadt zur Verfügung gestellten Atelier Mode zu entwerfen, selbst herzustellen und damit Erfahrungen im Einzelhandel zu machen. „Peer learning“ spielte hier – wie auch in den meisten anderen Projekten, die wir fanden – eine wichtige Rolle: Es ging nicht nur um den Austausch handwerklicher Fähigkeiten, sondern auch um gegenseitige Lebenshilfe und unterstützende Motivation für weiterqualifizierende Kurse und Ausbildungen. Hierzu muss allerdings bedauernd angemerkt werden, dass das Projekt von der Stadt nicht verlängert wurde, sodass wir nicht wissen, welchen Nutzen die Teilnehmerinnen für ihren weiteren Berufsweg davon hatten.

Beispiel Bukarest: Ein Verselbstständigungsprojekt

Als letztes Beispiel sei ein Projekt in Bukarest genannt, das (übersetzt) „Wir wollen unabhängig sein“ lautet. Es hilft jungen Rumänen, die viele Jahre in Jugendhilfeeinrichtungen gelebt haben, ihren Weg in die Selbstständigkeit als junge Erwachsene zu finden. Sie lernen in Wohngruppen, ihr Alltagsleben unter Anleitung professioneller Kräfte zu organisieren, etwa mit Geld umzugehen, sich Informationen über Ausbildung und Arbeitsmarkt zu beschaffen oder sich ein schmackhaftes Mahl zuzubereiten. Als wir dieses Projekt besuchten, war noch nicht zu erkennen, inwieweit es den Teilnehmern einen gelingenden Berufseinstieg ermöglichte. Das war aber auch kein explizites Ziel, sondern diese benachteiligten Jugendlichen sollten zunächst einfach nur die Erfahrung machen können, was es bedeutet, selbstständig zu leben und Entscheidungen zu treffen – eine wichtige Kompetenz für alle weiteren Lebensschritte.

Die skizzierten Beispiele zeigen die große Variationsbreite der Initiativen. Ziel und Vorgehen sind immer gleich: anknüpfen an die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, diese umsetzen in weiterführende Aktivitäten und dabei Lernkapazitäten freisetzen. Im Tun entwickeln die Jugendlichen und jungen Erwachsenen für sich ein Selbstvertrauen, auf dem sie weiter aufbauen können.

Aus dem Forschungsprojekt lässt sich folgendes Fazit ziehen: In Wissensgesellschaften ist die intrinsische Lernmotivation ihrer Mitglieder von zentraler Bedeutung. Um diese so wichtige Ressource zu erschließen, gilt es, inner- und außerinstitutionelle Lernkontexte miteinander zu verbinden. Die formalen Bildungsinstitutionen müssen anerkennen, wie wichtig die biografische Relevanz des Gelernten für den weiteren Lernprozess ist („Ich weiß, warum ich dies lernen will“, verspricht mehr Erfolg als „Warum soll ich dies lernen?“), und umgekehrt kann und sollte formales Lernen in nonformale Projekte integriert werden.

Ein Weg, der diese Erkenntnis aufgreift, ist die Schulreform der Ganztagsbildung im Rahmen der Aktivierung von Stadtbewohnern, wie sie derzeit in vielen europäischen Ländern durchgeführt beziehungsweise reaktiviert wird. (Siehe hierzu den inhaltsreichen Sammelband von Bollweg und Otto 2011.)

FORMALE UND NONFORMALE BILDUNG IN GANZTAGS- UND GEMEINWESENSCHULEN

National und europaweit agierende Bildungspolitiker und Reformer sind sich darüber einig, dass formale und nonformale Lernprozesse miteinander verbunden gehören, sind sich einig also über eine erweiterte Konzeption dessen, was Schule und Bildung in und für gegenwärtige Wissensgesellschaften zu leisten haben. Es lassen sich insbesondere drei Entwicklungen im Zeichen der Erneuerung des Bildungswesens ausmachen: erstens der Ausbau vorschulischer Betreuungseinrichtungen, zweitens der Ausbau von Ganztags- und Gemeinwesenschulen und drittens die Aktivierung von Stadtbewohnern. So gibt es etwa in den Niederlanden Projekte in Stadtvierteln mit hohen Anteilen von marokkanischen Bewohnern, bei denen marokkanische Väter marokkanische (männliche) Jugendliche auf rowdyhaftes Verhalten ansprechen. Oder ein anderes Beispiel: Schulen richten Kaffeestunden für türkische oder marokkanische Mütter ein, in denen diese sich treffen und gemeinsam Probleme besprechen können. Diese Bestrebungen sind nicht isoliert zu betrachten, vielmehr hängt ihr Gelingen voneinander ab.

Vorschulische Betreuungseinrichtungen sind zum einen bestrebt, die frühkindliche Erziehung weiter zu professionalisieren. Zum

anderen gilt es, das Betreuungsangebot auszubauen, sodass mehr Mütter die Möglichkeit haben, im Erwerbsleben zu stehen. Alle europäischen Länder verfolgen diese Ziele, die Umsetzung ist noch keineswegs überall gelungen. Insbesondere die Professionalisierung der Fachkräfte in Kindertagesstätten ist eine vorrangige Aufgabe, denn in den Vorschuljahren finden wesentliche Lernprozesse statt.

Der Ausbau von Ganztags- und Gemeinwesenschulen ist notwendig, um ungenügend genutzte Lern- und Bildungspotenziale insbesondere von Kindern und Jugendlichen aus sogenannten bildungsfernen Schichten zu erschließen. Nachmittagsangebote in den Bereichen Sport, Musik und Kunst aktivieren nonformales Lernen ohne Leistungsdruck; Ausflüge in die weitere Stadtumgebung eröffnen Kindern, die kaum je ihr Quartier verlassen, neue Horizonte. Zu dieser Zielgruppe gehören in den meisten europäischen Gesellschaften Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ihre Familien leben oft isoliert von der „Mehrheitsgesellschaft“ und wissen nicht, wie sie ihre Kinder auf deren zukünftige Schul- und Bildungslaufbahn vorbereiten können; Sprachbarrieren sind eines der größten Hindernisse. Die Integration dieser Kinder und Jugendlichen wird nicht einfacher durch die Tatsache, dass die nationalen Schulsysteme und Lehrpläne ihrem Selbstverständnis nach allein den Anforderungen der aufnehmenden Länder verpflichtet sind.

Ein weiteres Element der neuen Bildungspolitik und Schulreform ist die Aktivierung von Stadt(teil)bewohnern. In erster Linie möchte man die Eltern der Kinder und Jugendlichen, die in formalen Bildungseinrichtungen sind, zur Zusammenarbeit mit der Schule motivieren. Darüber hinaus soll bürgerschaftliches Engagement gestärkt und so eine lebendige Beziehung zwischen Lebensumwelt und Schulumwelt hergestellt werden. Gelingt dies, so erschließen sich Ressourcen, die sowohl der Schule als auch den Viertelbewohnern zugutekommen. Hierfür gibt es schon zahlreiche Beispiele: Lokale Wirtschaftsunternehmen zeigen ihr Engagement, indem sie etwa eine Sporthalle mitfinanzieren; Frauen mit Migrationserfahrung bieten Sprachkurse an für Neuankömmlinge und können ihnen am besten bei der Integration helfen, weil sie die Schwierigkeiten, sich im neuen Land zurechtzufinden, aus eigener Erfahrung kennen. Quartiersressourcen werden auf

diese Art und Weise effektiv genutzt und kommen somit einer Reihe von Menschen zugute.

Die kurz dargestellten Entwicklungen machen deutlich, dass eine durchgreifende Bildungsreform heute nicht mehr isoliert in Angriff genommen werden kann: Unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens ist ein guter Start im frühen Kindesalter ein unschätzbarer Vorteil. Wenn es gelingt, schon den Drei- bis Fünf- oder Sechsjährigen die Freude am Lernen zu vermitteln, so kann sie das im Idealfall die gesamte Pflichtschulzeit hindurch motivieren.

Das Modell der „brede school“ in den Niederlanden“, oder: Wie viel Erfolg haben Netzwerkkonzepte?

Die niederländische Bildungspolitik hat diese Zielsetzung aufgegriffen: Mit der „brede school“ ist eine *Netzwerkschule* konzipiert worden, die wie eine Spinne im Netz den zentralen Anlaufpunkt im Viertel bilden und eine aktive Rolle bei der Bündelung und Nutzung von Viertel- und Stadtreourcen spielen soll. Sie ist beispielsweise vernetzt mit der Stadtbibliothek, dem Gesundheitsdienst, mit Elternvereinen, Kultur- und Sportclubs, Migrationsvereinen und (Migrations-)Fraueninitiativen und arbeitet mit der Polizei zusammen. Diese Konzeption einer gemeinwesenorientierten Schule findet sich in vielen anderen europäischen Ländern. Bleiben wir beim niederländischen Beispiel, so zeigt sich allerdings, dass Konzeption und Wirklichkeit oft recht weit auseinanderfallen (du Bois-Reymond 2010).

Zunächst ist die durch keine gravierende Zäsur unterbrochene Schullaufbahn, die den Aufbau und Erhalt einer stabilen Lernmotivation garantieren soll, noch weit von seiner Verwirklichung entfernt. Zwar ist durch den Ausbau von Vorschuleinrichtungen erreicht worden, dass die überwiegende Zahl der Drei- bis Vierjährigen zumindest einen Teil der Woche in den Kindergarten beziehungsweise die Kindertagesstätte geht. Auch ist die Schwelle des Schuleintritts stark gesenkt worden, da bereits fast alle Vierjährigen die Vorschule besuchen, die ab dem fünften Lebensjahr Pflicht ist. In die Jahrgangsklassen übergreifenden Gruppen werden die Vier- bis Fünfjährigen auf ihre weitere Schullaufbahn vorbereitet. Gleichwohl erreichen nicht alle dasselbe Ziel. Schon in der Grundschule gibt es einen selektierenden Test für die Acht-

jährigen und später darauf aufbauend einen Test für den Übergang in weiterführende Schulen.

Was nun die beiden anderen Zielsetzungen anbelangt – Netzwerkschule und bürgerschaftliches Engagement –, so gilt für die Niederlande wie auch für Deutschland: Es gibt sehr viele verschiedene Modelle. Die meisten niederländischen Grundschulen sind zwar inzwischen „brede scholen“, aber sie sind in der Regel nicht so „breit“, wie ihr Name suggeriert, das heißt, sie nehmen ihre Integrationsfunktion in einem Viertel nur bedingt wahr. In der Regel bleibt es bei der Zusammenarbeit mit vorschulischen Einrichtungen und einigen weiteren Kooperationspartnern aus der Kinder-, Familien- und Jugendhilfe.

Die Idee einer Netzwerkschule oder, wie der deutsche Terminus heißt, „Gemeinwesenschule“ gestaltet sich für die Sekundarstufen eins und zwei schwieriger, da es sich dort in der Regel um größere Schulen beziehungsweise Schulverbände handelt, die oft nicht mit einem bestimmten Stadtteil verbunden sind und in denen die Schüler bis in den Nachmittag hinein regulären Unterricht haben. Glaubt man der einschlägigen deutschen und niederländischen Literatur, scheint das größte Problem darin zu bestehen, dass das außerschulische Personal in den Schulen kaum Fuß fassen kann. Fachkräften aus der Jugendhilfe, besonders der Schulsozialarbeit, gelingt es vielfach nicht, eine intensive und kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Lehrern aufzubauen. Statusfragen sowie unterschiedliche pädagogische Vorstellungen sind die Gründe dafür.

Allgemeiner ausgedrückt: Formales Lernen im Rahmen der regulären Schule bleibt getrennt von außerschulischem Lernen in vielfältigen Kontexten (DJI Bulletin 2010 b). Schulische und außerschulische Lernangebote folgen unterschiedlichen Logiken, die oft diametral auseinanderliegen. Die Modularisierung in den Pflichtfächern und „Test-Lernen“ erzeugen im besten Fall extrinsische Motivation, zerstören aber gleichzeitig einen biografisch relevanten Lernbezug und ein ganzheitliches Verständnis des Lehr-Lern-Verhältnisses. In beiden Bereichen, dem formalen wie dem nonformalen, leiden die Professionellen unter einer überhandnehmenden Bürokratie, die dadurch entsteht, dass durch eine ineffiziente Arbeitsteilung schier unlösbare Koordinationsprobleme entstehen. Was zusammengehört, wird auseinandergerissen,

um danach künstlich wieder zusammengefügt zu werden. So werden etwa verhaltensauffällige Schüler von verschiedenen Spezialisten behandelt und müssen sich diversen sozialpädagogischen (zum Beispiel Antiaggressionstraining) oder medizinischen Maßnahmen (zum Beispiel Hörtests) unterziehen, ohne dass diese zeitgleich durchgeführt und sinnvoll aufeinander abgestimmt würden. Eine solche Abstimmung soll durch Gutachten und koordinierende Gremien erreicht werden, was den bürokratischen Aufwand für alle Beteiligten erhöht. Dadurch ist die Behandlung oft erfolglos, und das Problem bleibt ungelöst sowohl für die Lehrperson als den Schüler als auch dessen Eltern. Nach informellen Schätzungen sind zehn bis zwanzig Prozent der Schüler in einer Schulklasse in irgendeiner Form verhaltensauffällig.

Das bisher Erreichte lässt Zweifel aufkommen in Bezug auf die Erfolgsaussichten der Reformbemühungen: Wenn es schon nicht gelingt, die Grundvoraussetzungen für die anvisierte Schulreform zu schaffen – keine scharfe Zäsur zwischen Grundschule und weiterführender Schule, breite Ressourcenerschließung in und um die Schule herum sowie eine sowohl von Lehrerinnen und Lehrern wie „Außerschulischen“ getragene Bereitschaft zu kollegialer Zusammenarbeit –, so werden auch Teilreformen das Ziel nicht näherbringen, allen Kindern und Jugendlichen eine Bildung und Ausbildung zu ermöglichen, die ihren Start ins Erwachsenenleben optimal unterstützt. Was bedeutet dies angesichts der oben erörterten Risiken, denen junge Erwachsene heute ausgesetzt sind?

AUSBLICK

Verfolgt man die Diskurse in Politik und Pädagogik unter dem Gesichtspunkt, dass in Wissensgesellschaften Erwachsenwerden in vielerlei Hinsicht schwieriger geworden ist und sehr viel mehr Lernen erfordert als früher, so kann dies Anlass zu Optimismus wie auch zu Pessimismus geben (siehe hierzu Erträgen – Wissen – Ethik 2010). Eine zweifellos positive Wendung liegt darin, dass seit mehreren Jahren wieder intensiv über Schule, Bildung, Jugend, Integration (besonders von Migrantinnen und Migranten) und neue Lernformen diskutiert wird, und zwar auf allen Ebenen: auf der europäischen, wenn man die Dokumente der Europäischen Kommission studiert, auf der nationalen, wenn man die Zeitungen

aufschlägt und die Fachliteratur zur Kenntnis nimmt, auf der schulischen Ebene, wenn man mit Lehrern und Sozialpädagogen spricht, und auch auf Ebene vieler weiterer Akteure, zumal der Eltern von Kindern und Jugendlichen. Es ist aber nicht zu übersehen, dass der Optimismus immer mehr verblasst, je näher man bei den Betroffenen ankommt. Während die Europäische Kommission ein Dokument nach dem anderen in die Lande ihrer 27 Mitgliedsstaaten schickt und wieder neue Richtzahlen ausgibt, in welchen Zeiträumen die Zahl der vorzeitigen Schulabgänger halbiert und die Zahl der Studierenden erhöht werden soll und muss, und während auch die nationalen Regierungen optimistische Statements abgeben, so sieht die Bilanz für Lehrer, Sozialpädagogen, Eltern und Schülerinnen wie Schüler weniger rosig aus.

Die Lehrer beklagen – zu Recht – eine Dauerüberlastung. Sie müssen (und wollen) guten Unterricht machen, stehen aber vor zu großen Klassen mit zu vielen Problemschülern. Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen innerhalb und außerhalb der Schule fühlen sich in ihrer Arbeit oft behindert durch die strenge Trennung zwischen dem formalen Curriculum der Schule und ihren eigenen Arbeitsansätzen und Projekten. Sie fühlen sich nicht selten zu „Hilfssheriffs“ degradiert, die die Lehrer von Problemfällen befreien sollen.

Eltern, die mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind und auch noch andere große Probleme schultern müssen, verirren sich oft im Labyrinth der helfenden Hände, bei denen oft die Rechte nicht weiß, was die Linke tut oder bereits getan hat. Schließlich die Schüler und jungen Erwachsenen, um deren Fortkommen es eigentlich geht, auch sie sind überlastet: Die Leistungsanforderungen nehmen zu, der Schultag wird nicht nur für die Älteren, sondern schon für die Grundschüler länger durch Hausaufgaben und Nachhilfestunden. Kinder und Jugendliche wollen eine Schule, in der das Lernen Spaß macht und die nicht Dauerstress produziert – eine solche Schule ist für Wissensgesellschaften kein Luxus, sondern eine unabdingbare Notwendigkeit! Es müsste eine Schule sein, die in vielfältiger Weise mit der sozialräumlichen Umgebung verbunden ist, die eine lernangemessene Architektur hat und in der keine Klasse oder Lerngruppe größer ist als maximal fünfzehn Lernende. Wir bräuchten eine Schule, in der Fachlernen organisch mit Projektlernen verbunden ist und das nonformale (in der Regel freiwillige) Lernen nicht, wie bis jetzt über-

wiegend der Fall, unverbunden in ein paar Nachmittagsstunden neben dem formalen Curriculum hertrottet. Wünschenswert wäre schließlich eine Schule, in der die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich Lern- und Bildungsreisen in benachbarte europäische Länder unternehmen und sich auch auf diesem Weg zu Europäern bilden.

Literatur

Böhnisch, Lothar, Lenz, Karl & Schröer, Wolfgang (2009).
Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne.
Weinheim: Juventa.

Bollweg, Petra & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2011).
Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2004).
Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland.
Bonn: Eigenverlag.

DJI Bulletin (2009).
Experiment Familie. Der globale Wandel und die Folgen: Wie Mütter, Väter und Kinder den Alltag bewältigen. DJI Bulletin 4/2009, Heft 88.

DJI Bulletin (2010 a).
Die soziale Seite der Bildung. Wie benachteiligte Kinder und Jugendliche in Deutschland gefördert werden – und welche Konzepte zukunftsfähig sind. Eine Analyse anlässlich der Prognosen im Nationalen Bildungsbericht 2010. DJI Bulletin 2/2010, Heft 90.

DJI Bulletin (2010 b).
Ganz ist nicht genug. Was die Ganztagschulen in Deutschland leisten – und welche Potenziale noch ungenutzt bleiben.
DJI Bulletin 3/2010, Heft 91.

du Bois-Reymond, Manuela (2007).
Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay.
Opladen: Barbara Budrich.

du Bois-Reymond, Manuela (2010).
Chancen und Widerständiges in der Ganztagsbildung. Fallstudie
Niederlande.
In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.),
Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit
vom Kindergarten bis zur Hochschule (S. 203–220).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erwägen – Wissen – Ethik (2010).
Pädagogik von gestern – in der Welt heute – für ein Leben
morgen? Vom Unterricht als Bekehrung und Belehrung zur Schule
als Ort der Begegnung und Bereicherung. Heft 1.

Gogolin, Ingrid (2006).
Über die Entfaltung von Ressourcen in der Ortslosigkeit: Jugend-
liche in transnationalen sozialen Räumen.
In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), Adoleszenz, Migration, Bildung.
Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit
Migrationshintergrund (S. 207–219).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grunert, Cathleen & Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.) (2008).
Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel
von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts.
Opladen: Barbara Budrich.

Walther, Andreas, du Bois-Reymond, Manuela & Biggart, Andy
(Hrsg.) (2006).
Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for
learning and working.
Frankfurt am Main: Peter Lang.

Die Autorinnen und Autoren

Prof. em. Manuela du Bois-Reymond

Jahrgang 1940, emeritierte Professorin für Pädagogik und Jugend-
soziologie, Universität Leiden/Niederlande. Arbeitsschwerpunkte:
Jugendforschung im europäischen Vergleich mit Schwerpunkt
Übergangsforschung und neue Lernformen.

Wolfgang Graßl

Jahrgang 1956, Diplompädagoge, Diplomsozialpädagoge (FH),
Systemischer Familientherapeut; seit 1989 Referent und seit
2005 Abteilungsleiter im Geschäftsbereich Personal und Pädago-
gik des SOS-Kinderdorf e.V. Arbeitsschwerpunkte: Steuerung
und Planung von SOS-Einrichtungen in personeller, konzeptioneller
und angebotsbezogener Hinsicht sowie die qualitative Weiterent-
wicklung insbesondere der familienanalogen Betreuungssettings.

Prof. Dr. Dirk Nüsken

Jahrgang 1970, Professor für Theorie und Praxis der Sozialen
Arbeit an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-West-
falen-Lippe in Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und
Jugendhilfe, Hilfen zur Erziehung, Kinderschutz und Frühe Hilfen,
Evaluation, Praxisforschung und Praxisentwicklung.

Dr. phil. Jens Pothmann

Jahrgang 1971, Diplompädagoge; wissenschaftlicher Mitarbeiter der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe und ihre Arbeitsfelder; Jugendamt und Soziale Dienste; Berichtswesen und Sozialberichterstattung; Kennzahlen und Indikatoren.

Dr. phil. Nicole Rosenbauer

Jahrgang 1975, Diplompädagogin, wissenschaftliche Referentin bei der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) für die Arbeitsgruppe I „Prävention – Intervention – Information“ des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“; zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit (ISEP) der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Organisationen Sozialer Arbeit, Hilfen zur Erziehung.

Prof. Dr. phil. Wolfgang Schröder

Jahrgang 1967, Diplompädagoge, Hochschullehrer für Sozialpädagogik am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Kinder- und Jugendhilfe, Transnationale soziale Unterstützung.

Dr. phil. Florian Straus

Jahrgang 1952, Studium der Soziologie, Psychologie und Philosophie in München; Geschäftsführer des Instituts für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) München, von 1989 bis 2009 Mitglied der Sonderforschungsbereiche 333 und 536 an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Arbeitsschwerpunkte: Netzwerkanalysen, bürgerschaftliches Engagement, Identitätsforschung, Salutogenese, Arbeitsmarktforschung.

Wolfgang Trede

Jahrgang 1956, Diplompädagoge, Leiter des Amtes für Jugend und Bildung des Landkreises Böblingen. Arbeitsschwerpunkte: Frühe Hilfen und Kinderschutz, Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe (Wirkungsorientierung), regionales Übergangsmanagement sowie kommunale Bildungslandschaften.

Das Sozialpädagogische Institut (SPI) gehört zum Geschäftsbereich Personal und Pädagogik des SOS-Kinderdorfvereins und ist sozialwissenschaftlich und beratend tätig. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Praxisforschung und Evaluationen, Fachveranstaltungen und Fachpublikationen. Zentrale Aufgabe des Institutes ist es, die pädagogische Arbeit im SOS-Kinderdorf e.V. zu unterstützen und die Praxis der SOS-Einrichtungen im Kontext aktueller jugendhilfe- und sozialpolitischer Entwicklungen zur Diskussion zu stellen. Aktuell führt das SPI in Kooperation mit renommierten Partnern der Kinder- und Jugendhilfe Studien durch zu den Themen „Geschwister in der stationären Erziehungshilfe“, „Kinderdorffamilie im urbanen Raum“ und „Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf“.

Zu unseren Publikationen gehören das Fachmagazin „SOS-Dialog“, die SPI-Schriftenreihe und die SPI-Materialien. Zu besonderen Anlässen haben wir zudem Bücher bei einschlägigen Fachverlagen herausgegeben. Detaillierte Informationen zu unseren Veröffentlichungen erhalten Sie unter www.sos-fachportal.de/paedagogik/mediathek im Fachauftritt des SOS-Kinderdorfvereins.

Im Fachmagazin „SOS-Dialog“ behandeln wir regelmäßig einen Themenschwerpunkt, der sowohl für die Kinder- und Jugendhilfe als auch für den SOS-Kinderdorf e.V. bedeutsam ist. Das Magazin wird kostenfrei abgegeben. Wir nehmen Sie gerne in unseren Verteiler auf.

In der SPI-Schriftenreihe erscheinen:

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

In der Reihe „SPI-Materialien“ präsentieren wir zeitnah Zwischenergebnisse aus laufenden Forschungsprojekten, wie Einzelexperten und Dokumentationen von Workshops und Tagungen. Seit 2009 werden in der Themenreihe „Geschwister in der stationären Erziehungshilfe“ nach und nach die Erkenntnisse aus dem gleichnamigen Forschungsprojekt veröffentlicht, zum Teil auch in englischer Übersetzung.

Publikationen aus der SPI-Schriftenreihe und SPI-Materialien können Sie kostenpflichtig direkt über das SPI beziehen. Wenn Sie sich in den Verteiler der SPI-Schriftenreihe aufnehmen lassen, senden wir Ihnen die Bände jeweils automatisch zu. Vergriffene SPI-Publikationen stehen auf unseren Internetseiten auch zum kostenfreien Download im PDF-Format zur Verfügung.

Fachmagazin SOS-Dialog

Geschwister, Heft 2011
Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung, Heft 2007
Mütter stärken, Heft 2003
Selbstbestimmt leben! Aber wie?, Heft 2002
Jung und chancenlos?, Heft 2001
Hilfeplanung, Heft 2000
Kinderarmut in Deutschland, Heft 1999
Jungenarbeit, Heft 1998
Perspektiven von Beratung, Heft 1996
Ausbilden statt Ausgrenzen, Heft 1995
Elternarbeit, Heft 1993

SPI-Schriftenreihe

Autorenbände

„Fortschritt durch Recht“

Festschrift für Johannes Münder

Mit Beiträgen von 22 namhaften Autoren

Autorenband 8, 2004, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-108-5

„Die Gesellschaft umbauen. Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements“

Gastherausgeber Gerd Mutz

Mit Beiträgen von Warnfried Dettling; Rupert Graf Strachwitz;

Gerd Mutz; Heiner Keupp; Susanne Korfmacher, Gerd Mutz;

Susanne Korfmacher,

Gina Roberts; Robert J. Schout

Autorenband 7, 2003, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-107-1

„Migrantenkinder in der Jugendhilfe“

Mit Beiträgen von Franz Hamburger; Ursula Boos-Nünning,

Yasemin Karakaşoğlu; Christel Sperlich; Kristin Teuber; Karin

Haubrich, Kerstin Frank

Autorenband 6, 2002, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-106-8

„Jugendämter zwischen Hilfe und Kontrolle“

Mit Beiträgen von Dieter Greese; Ludwig Salgo; Thomas Mörsberger; Reinhold Schone; Johannes Münder, Barbara Mutke

Autorenband 5, 2001, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-105-4

„Heimerziehung aus Kindersicht“

Mit Beiträgen von Klaus Wolf; Wolfgang Graßl, Reiner Romer,

Gabriele Vierzigmann; Norbert Wieland

Autorenband 4, 2000, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-104-0

Heiner Keupp

„Eine Gesellschaft der Ichlinge?

Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden“

Autorenband 3, 2000, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-103-7

Ulrich Bürger

„Erziehungshilfen im Umbruch.

Entwicklungserfordernisse und Entwicklungsbedingungen im Feld der Hilfen zur Erziehung“

Autorenband 2, 1999, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-102-3

„Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe.

Erfahrungen und Positionen zur Qualitätsdebatte“

Mit Beiträgen von Norbert Struck; Klaus Münstermann; Elfriede Seus-Seberich

Autorenband 1, 1999, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-101-9

Praxisbände

„Erziehen lernen“

Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin an der Fachschule der Sophienpflege in Tübingen

Mit Beiträgen von Rudolf Günther, Bernd A. Ruoff; Bernd A. Ruoff, Barbara Gollwitzer; Doris Kraux; Kordula Briemle; Eckhard Thiel;

Karin Schäfer

Praxisband 3, 2002, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-123-4

„Zurück zu den Eltern?“

Erfahrungen mit systemischer Familienarbeit in Haus Leuchtturm, einer heilpädagogischen Kinderwohngruppe mit Sozialtherapie, SOS-Kinderdorf Ammersee

Mit Beiträgen von Kathrin Taube, Gabriele Vierzigmann; Kathrin Taube; Manfred Spindler

Praxisband 2, 2000, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-122-0

„Alles unter einem Dach“
Einblicke in das SOS-Mütterzentrum Salzgitter
Mit Beiträgen von Gabriele Vierzigmann; Hannelore Weskamp
Praxisband 1, 2000, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-121-6

Dokumentationen

„Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe“
Dokumentation zur Fachtagung „Jugendhilfe und Gesundheits-
hilfe – zwei Systeme nähern sich an“, 13. bis 14. November 2008,
Berlin
Mit Beiträgen von Heiner Keupp; Klaus Schäfer; Andreas Klocke;
Hanna Permien; Nicola Gragert; Sonja Bröning; Sarah Häsel,;
Stefan Bestmann
Dokumentation 7, 2010, Eigenverlag

„Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung“
Dokumentation zur Fachtagung „Kinderschutz, Kinderrechte,
Beteiligung – für das Wohlbefinden von Kindern sorgen“,
15. bis 16. November 2007, Berlin
Mit Beiträgen von Johannes Münder; Günther Opp; Jörg Maywald;
Rüdiger Ernst; Christian Lüders; Esin Erman; Britta Sievers;
Gerd Engels, Klaus Hinze; Wolfgang Sierwald, Mechthild Wolff;
Elfriede Seus-Seberich, Heike Jockisch; Jana Frädrich
Dokumentation 6, 2008, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-116-1

„Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe?“
Dokumentation zur Fachtagung „Zwischen Fürsorge und Eigen-
verantwortung – wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe?“,
26. bis 27. Oktober 2005, Berlin
Mit Beiträgen von Thomas Rauschenbach; Ulrich Bürger; Mecht-
hild Wolff, Sabine Hartig; Reinhild Schäfer; Sabine Handschuck;
Nicola Gragert, Mike Seckinger; Alfred L. Lorenz, Karin Mummen-
they; Wolfgang Graßl; Liane Pluto, Eric van Santen; Hubertus
Schröer; Hans-Ullrich Krause; Thomas Röttger, Andreas Krämer;
Peter Gerull; Ilona Fuchs; Wolfgang Sierwald, Hans-Georg Weigel;
Mechthild Wolff; Johannes Münder
Dokumentation 5, 2007, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-115-7

„Hilfeplanung – reine Formsache?“
Dokumentation zur Fachtagung „Hilfeplanung – reine Formsache?“,
11. bis 12. November 2004, Berlin
Mit Beiträgen von Reinhard Wiesner; Johannes Münder; Hans-
Ullrich Krause, Reinhart Wolff; Silke Pies, Christian Schrapp;,
Silke Pies; Marion Moos, Heinz Müller; Hans Leitner, Karin Tro-
scheit-Gajewski; Marion Strehler, Wolfgang Sierwald; Christian
Schrapp; Luise Hartwig, Martina Kriener; Walter Weiterschan;
Mathias Schwabe; Ulrike Urban
Dokumentation 4, 2005, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-114-4

„Herkunftsfamilien in der Kinder- und Jugendhilfe – Perspektiven
für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit“
Dokumentation zur Fachtagung „Herkunftsfamilien in der Kinder-
und Jugendhilfe – Perspektiven für eine partnerschaftliche
Zusammenarbeit“, 10. bis 12. Februar 2003, Frankfurt am Main
Mit Beiträgen von Jürgen Blandow; Carsten Lehmann; Josef
Faltermeier; Klaus D. Müller; Reinhard Wiesner; Nanina Sefzig;
Wolfgang Graßl, Wilhelm Wellessen; Lothar Unzner; Silvia Dunkel;
Werner Schefold; Christian Schrapp
Dokumentation 3, 2004, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-113-0

„Qualitätsentwicklung und Qualitätswettbewerb in der stationären
Erziehungshilfe“
Dokumentation zur Fachtagung „Qualitätsentwicklung und
Qualitätswettbewerb in der stationären Erziehungshilfe“, 7. und
8. November 2002, Berlin
Mit Beiträgen von Reinhard Wiesner; Rainer Kröger; Karin Böllert;
Joachim Merchel; Karl-Heinz Struzyna; Brigitte Berauer, Karin
Mummenthey; Rolf Lambach; Peter Hansbauer
Dokumentation 2, 2003, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-112-6

„Sozialraumorientierung auf dem Prüfstand“
 Rechtliche und sozialpädagogische Bewertungen zu einem
 Reformprojekt in der Jugendhilfe.
 Rechtsgutachten und Dokumentation zur Fachtagung
 „Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe auf dem Prüfstand“,
 21. Mai 2001, Frankfurt am Main
 Mit Beiträgen von Johannes Münder; Wolfgang Hinte; Hubertus
 Schröer; Reinhard Wiesner; Burkhard Hintzsche; Bernd Hemker;
 Peter Schmid
 Dokumentation 1, 2001, Eigenverlag
 urn:nbn:de:sos-111-3

SPI-Materialien

Johannes Münder
 „Gemeinsam oder getrennt? Rechtliche Grundlagen der außer-
 familialen Unterbringung von Geschwisterkindern in Deutschland“
 Materialien 10, 2009, Eigenverlag
 urn:nbn:de:sos-1310-5

Maja Heiner und Sibylle Walter
 „Geschwisterbeziehungen in der außerfamilialen Unterbringung.
 Erkenntnislage und Entwicklungsbedarf“
 Materialien 8, 2010, Eigenverlag

Sabine Walper, Carolin Thönnissen, Eva-Verena Wendt und
 Bettina Bergau
 „Geschwisterbeziehungen in riskanten Familienkonstellationen.
 Ergebnisse aus entwicklungs- und familienpsychologischen
 Studien“
 Materialien 7, 2009, Eigenverlag
 urn:nbn:de:sos-137-2

Sabine Walper, Carolin Thönnissen, Eva-Verena Wendt and
 Bettina Bergau
 „Sibling Relations in Family Constellations at Risk. Findings from
 Development-psychological and Family-psychological Studies“
 Materialien 7, 2010, Eigenverlag
 urn:nbn:de:sos-1371-1

„Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Gemeinsam Hilfe planen
 und Ziele entwickeln“
 Dokumentation, Ergebnisse und Materialien des Modellstandor-
 tes Nürnberg – Fürth – Erlangen aus dem Bundesmodellprojekt zur
 Hilfeplanung
 Wolfgang Sierwald und Marion Strehler
 Materialien 4, 2005, Eigenverlag
 urn:nbn:de:sos-134-1

„Beteiligung ernst nehmen“
 Dokumentation zur Fachtagung des SOS-Kinderdorf e.V., 1. bis
 3. November 2001, Immenreuth
 Mit Beiträgen von Ullrich Gintzel; Ullrich Gintzel, Kristin Teuber;
 Kristin Teuber, Wolfgang Sierwald; Andreas Tonke; Liane Pluto,
 Mike Seckinger
 Materialien 3, 2003, Eigenverlag
 urn:nbn:de:sos-133-7

„Jugendhilfe als soziale Dienstleistung – Chancen und Probleme
 praktischen Handelns“
 Dokumentation zur Fachtagung des SOS-Kinderdorf e.V., 16. und
 17. November 2000, Berlin
 Mit Beiträgen von Johannes Münder; Kristin Teuber; Hans Thiersch;
 Ullrich Gintzel; Margit Seidenstücker; Inge Göbbel, Martin Kühn;
 Ilse Wehrmann
 Materialien 2, 2002, Eigenverlag
 urn:nbn:de:sos-132-4

Johannes Münder
 „Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht“
 Rechtsgutachten im Auftrag von IGfH und SOS-Kinderdorf e.V.
 Materialien 1, 2001, Eigenverlag (in Dokumentation 1 „Sozial-
 raumorientierung auf dem Prüfstand“ enthalten)

SPI-Buchprojekte

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.)
(2002)

„Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung
in der Diskussion“

Weinheim: Juventa

(Restexemplare sind über das SPI zu beziehen.)

urn:nbn:de:sos-152-1

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2000)

„Die Rückkehr des Lebens in die Öffentlichkeit: zur Aktualität
von Mütterzentren“

Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag

(Restexemplare sind über das SPI zu beziehen.)

urn:nbn:de:sos-151-7

SPI-Fachartikel (Auswahl)

Kristin Teuber (2009)

Ich blute, also bin ich. Wieso kann es gut tun, sich selbst zu ver-
letzen?

Forum Erziehungshilfen, 3, 179–184

Wolfgang Sierwald (2008)

„Gelingende Beteiligung im Heimalltag. Eine repräsentative
Erhebung bei Heimjugendlichen“

Dialog Erziehungshilfe, 2/3, 35–38

Gabriele Vierzigmann und Reinhard Rudeck (2006)

„Wie können Kinder auf eine Fremderziehung vorbereitet
werden?“

In H. Kindler, S. Lillig, H. Blüml, T. Meysen & A. Werner (Hrsg.),
Handbuch „Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und
Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)“

München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

<http://213.133.108.158/asd/96.htm>

Gabriele Vierzigmann (2006)

„Wie können Eltern auf eine Fremderziehung ihres Kindes
vorbereitet werden?“

In H. Kindler, S. Lillig, H. Blüml, T. Meysen & A. Werner (Hrsg.),
Handbuch „Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und
Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)“

München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

<http://213.133.108.158/asd/97.htm>

Gabriele Vierzigmann und Reinhard Rudeck (2006)

„Welche fachliche Begleitung ist für ein Kind während einer
Fremderziehung notwendig und geeignet?“

In H. Kindler, S. Lillig, H. Blüml, T. Meysen & A. Werner (Hrsg.),
Handbuch „Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und
Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)“

München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

<http://213.133.108.158/asd/98.htm>

Gabriele Vierzigmann (2006)

„Wie können Eltern während der Fremderziehung ihres Kindes
unterstützt und wie kann mit ihnen zusammengearbeitet werden?“

In H. Kindler, S. Lillig, H. Blüml, T. Meysen & A. Werner (Hrsg.),
Handbuch „Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und
Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)“

München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

<http://213.133.108.158/asd/99.htm>

Kirsten Spiewack und Reinhard Rudeck (2005)

„Lebenskompetenz als Bildungsziel. Vernetzung und systemisches
Handeln im SOS-Kinder- und Familienzentrum Berlin-Moabit“
Blätter der Wohlfahrtspflege, 2, 61–64

Kristin Teuber (2005)

„Interkulturelle Kompetenz – ein migrationsspezifisches Konzept
für die Soziale Arbeit?“

Forum Erziehungshilfen, 1, 8–13

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.

Seit Mitte der 1950er-Jahre hat der SOS-Kinderdorfverein in der Bundesrepublik Deutschland ein vielfältiges Spektrum ambulanter, teilstationärer und stationärer Angebote aufgebaut. Heute unterhält er 44 Einrichtungen mit differenzierten Leistungsangeboten: Kinderdörfer, Jugendeinrichtungen, Mütterzentren und Mehrgenerationenhäuser, Beratungsstellen, Berufsausbildungszentren, Dorfgemeinschaften für Menschen mit Behinderungen (Stand 5/2011).

