

Onlineausgabe

Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.)

Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Sozialpädagogisches Institut des
SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.)

Glücklich an einem fremden Ort?

Familienähnliche Betreuung
in der Diskussion.

Onlineausgabe

Dr. Volker Then gewidmet

Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2002).
Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der
Diskussion.

Mit Beiträgen von Jürgen Blandow, Svenja Friedrich, Hans-Joachim Gelberg,
Nick Gertler, Doris Glasbrenner, Erwin Höbel, Wilfried Hosemann, Stephanie
Hruza, Nicole Kapprell, Hans-Ullrich Krause, Simone Kreher, Ines Kurek-
Bender, Elke Lehnst, Wolfgang Liegel, Ludwig Liegle, Maria Loh, Pamela
Maternowski, Joachim Merchel, Oskar Negt, Sven Petersen, Hans-Jürgen
Pieper, Heike Anne Reuß, Rainer Ulrich Schmidt, Wiebke Skolik, Karl-Heinz
Struzyna, Jennifer Tautz, Eckhard Thiel, Lothar Unzner, Gerhard Veith,
Michael Winkler, Klaus Wolf.
München: Eigenverlag

ISBN 978-3-936085-72-3 (Onlineausgabe 2010)
urn:nbn:de:sos-152-1

Redaktion: Dr. Gabriele Vierzigmann und Reinhard Rudeck, SPI

© 2002 Votum Verlag GmbH, Münster
© 2010 SOS-Kinderdorf e.V. Alle Rechte vorbehalten.

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

Inhalt

Vorwort des SPI	11
Kapitel 1	
Von der Familie ins Heim – die Sicht der Beteiligten	
<i>Svenja Friedrich</i> Wie ist es dazu gekommen, dass ich im Heim lebe?	18
<i>Elke Lehnst und Heike Anne Reuß</i> Fremdunterbringung aus der Sicht betroffener Eltern	20
<i>Rainer Ulrich Schmidt</i> Fremdunterbringung aus der Sicht eines Jugendamtmitarbeiters	28
<i>Eckhard Thiel</i> Fremdunterbringung aus der Sicht eines Einrichtungsmitarbeiters	34
Kapitel 2	
Aufwachsen in einer Einrichtung der stationären Erziehungshilfe – was fördert die Entwicklung?	
<i>Stephanie Hruza</i> Was ich schon immer mal sagen wollte	44
<i>Lothar Unzner</i> Schutz und Risiko: Die besondere Bedeutung der Bindungstheorie für die Fremdunterbringung	46
<i>Jürgen Blandow</i> Mitsprechen und Mitbestimmen: Vom Recht auf Teilhabe	61
<i>Ludwig Liegle</i> Autonomie und Verbundenheit: Herausforderung für Erziehung und Politik	75

<i>Oskar Negt</i> Die Persönlichkeit entwickeln: Wo sind lebendige Lern- und Erziehungsorte?	84
--	----

Kapitel 3 **Mehr als ein Dach über dem Kopf – Lebensräume schaffen**

<i>Pamela Maternowski</i> Was bräuchte ich, damit es mir im Heim gut geht?	106
---	-----

<i>Klaus Wolf</i> Der Versuch, glücklich zu leben: Lebensgemeinschaften als pädagogischer Ort	108
---	-----

<i>Wilfried Hosemann</i> Geschichte und Geschichten: Familiales Leben entsteht durch Kommunikation	125
--	-----

<i>Simone Kreher</i> Sich anpassen und sich behaupten: Wie Kinder Fremdunter- gebrachtsein verarbeiten	137
--	-----

<i>Wolfgang Liegel</i> An der Familie leben: Plädoyer für eine flexible familiäre Betreuung	163
--	-----

Zwischenspiel

<i>Hans-Joachim Gelberg</i> Das erzählte Kind Aus der Sicht der Kinder ist alles anders – über Kinderliteratur	176
--	-----

Kapitel 4 **Zusammenleben – Beispiele aus dem Alltag familienähnlicher Betreuung**

<i>Nicole Kapprell</i> Über meine Zeit im Kinderdorf	190
---	-----

<i>Ines Kurek-Bender</i> Alltägliche Probleme im Pflegekinderwesen	193
---	-----

<i>Hans-Jürgen Pieper</i> Besonderheiten im Alltag einer Erziehungsstellenfamilie	204
--	-----

<i>Wiebke Skolik</i> Leben und Arbeiten in einer Wohngruppe mit alternierend innewohnender Betreuung	217
--	-----

<i>Sven Petersen</i> Aufwachsen in einer Kinderdorffamilie	228
---	-----

Kapitel 5 **Öffentlich erzogen und familiär betreut – mit Widersprüchen leben**

<i>Jennifer Tautz</i> Wo gehöre ich hin, wo bin ich zu Hause?	240
--	-----

<i>Gerhard Veith</i> Wenn der Arbeitsplatz gleichzeitig Lebensort ist	242
--	-----

<i>Doris Glasbrenner und Erwin Höbel</i> Zwischen Konkurrenz und Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie	256
---	-----

<i>Hans-Ullrich Krause</i> Nachfrage ohne Angebot? Zur Bereitschaft, mit fremden Kindern zu leben	267
---	-----

<i>Joachim Merchel</i> »Familienähnlichkeit« als Qualitätsmerkmal? Zur Notwendigkeit eines reflektierten Umganges mit familienanalogen Konzepten	277
Kapitel 6	
Was ist zu tun? – Wege in die Zukunft	
<i>Nick Gertler</i> »Ich kann mitreden, aber ...!«	296
<i>Michael Winkler</i> Wie familienähnliche Hilfen zu beurteilen sind. Oder: Kleines Plädoyer für das Eigenrecht von Imitaten	303
<i>Maria Loh</i> Professionelle interessieren sich primär für sich selbst! Kritische Anmerkungen zur Professionalität in den Hilfen zur Erziehung	321
<i>Karl-Heinz Struzyna</i> Lebensweltorientierung & Co.: Entwicklungsperspektiven stationärer Erziehungshilfen an der Schwelle zum neuen Jahrtausend	335
<i>Joachim Merchel</i> Marktwert und »Zukunftsprodukt«: Wer braucht familien- ähnliche Betreuungsformen?	351
Literaturverzeichnis	367
Die Autorinnen und Autoren	385
Der Herausgeber	392

Vorwort des SPI

Der Anspruch, ein Buch über familienähnliche Betreuung in der Jugendhilfe herauszugeben, das zu Diskussionen anregen soll, hat sich schon eingelöst, bevor an Drucklegung überhaupt zu denken war. Beispielsweise als wir begannen, nach einem Titel zu suchen. Seit wir kundtaten, einen sehr anschaulichen, auf die Kinder bezogenen Haupttitel wählen zu wollen, stieß unsere Idee keineswegs auf einhellige Zustimmung. Im Gegenteil, wir merkten schnell, dass in Fachkreisen Begriffe wie »Glück«, »Freude« und »Lust« nicht üblich sind. So fanden die einen den Titel zu literarisch, die anderen zu unfachlich, und manche Verlage, mit denen wir Kontakt hatten, konnten gar nichts damit anfangen, sondern wollten lieber ein »Handbuch« – was dieses Buch nicht ist und auch nicht sein soll.

Darüber hinaus wurde der Begriff »familienähnlich« in unserem Untertitel kontrovers beurteilt. Manche fanden sich nicht richtig eingeordnet: Erziehungsstellen und Pflegefamilien seien doch Familien und keine familienähnlichen Arrangements. Andere nahmen eher eine gegenteilige Position ein: Mache wirklich die Tatsache, dass beispielsweise eine Kinderdorfmutter nicht nur ihren Arbeitsplatz, sondern auch ihren Lebensmittelpunkt in der Kinderdorffamilie habe, die Ähnlichkeit mit einer Familie aus? Müsse nicht vielmehr ein Paar mit den Kindern leben, so wie man sich eben die idealtypische Struktur einer Familie vorstellt? Wieder andere orientierten sich nicht an der Form, sondern an der Funktion von Familie: Solle Familienähnlichkeit bedeuten, dass die sozialisatorischen Funktionen einer Familie nachempfunden werden? Was aber ist darunter zu verstehen, und entspricht dieses Verständnis dem öffentlichen Erziehungsauftrag? Konterkariert dieser letztlich nicht den Anspruch auf Familienähnlichkeit in einer Weise, die einen permanenten Widerspruch darstellt, der nicht aufgelöst werden kann? »Leben lernen zwischen Institution und Familie« lautete ein Titelvorschlag eines unserer Autoren. Darum, diesen Königsweg zu finden, geht es sicherlich in der stationären Erziehungshilfe im Allgemeinen und in der familienähnlichen Betreuung im Besonderen.

Familie als Gemeinschaft von erwachsenen Personen, meist den leiblichen Eltern, und Kindern, die zusammenleben, eine gemeinsame Geschichte entwickeln, sich lieben, streiten und füreinander verantwortlich fühlen, ist nach wie vor in unserer Gesellschaft die bevorzugte Lebensform und wird für das Aufwachsen von Kindern gemeinhin als die richtige angese-

hen. Kinder, die aus irgendwelchen Gründen nicht in ihrer Familie groß werden können, sind den anderen gegenüber per se benachteiligt, denn in ihrem Leben fehlt dieser Bezugspunkt, sie entsprechen nicht der Norm, selbst ihr Alltag ist erklärungsbedürftig. Unserer Ansicht nach liegt es ganz klar in der Verantwortung der Gesellschaft, dafür zu sorgen, dass Kindern, um die sich die leiblichen Eltern nicht kümmern können, dauerhaft andere erwachsene Personen zur Verfügung stehen, an die sie sich anschließen können, die sich für ihre Entwicklung verantwortlich fühlen, die ihnen kontinuierliche Beziehungen, Halt und eine Basis für die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl anbieten. Warum sollten gerade diejenigen, die ohnehin benachteiligt sind, nicht teilhaben können an den Vorteilen, die das Aufwachsen in einer familialen Gemeinschaft bestenfalls bietet?

Inwiefern aber bieten Familien noch diese Vorteile? Interessanterweise ist es ja die Erziehung in der Familie, die derzeit im Kreuzfeuer der Kritik seitens der Medien und der Fachwelt steht. Eltern würden ihre Erziehungsverantwortung nur unvollkommen wahrnehmen, heißt es, keine Grenzen setzen, keine Orientierung bieten, keine Vorbilder sein. Von Experten wird eine stärkere Professionalisierung der Elternfunktion gefordert. Die Ansprüche an die Erziehungsleistung steigen enorm, und die professionelle Flankierung des Erziehungsprozesses in der Familie nimmt entsprechend zu. Es gibt ausgefeilte Kompetenzprofile für Eltern, Trainingsprogramme und präventive Maßnahmen stehen zur Verfügung. Dabei wird gerne so getan, als würde es nur an den Eltern liegen, ob sie sich die geforderten Erziehungskompetenzen aneignen wollen oder ob sie eben zu bequem dazu sind. Aus dem Blickfeld gerät, dass viele Eltern ihre Kinder auf eine Gesellschaft und eine Welt vorbereiten sollen, mit der sie selbst zunehmend Schwierigkeiten haben und deren künftige Anforderungen sie kaum noch antizipieren, geschweige denn bewältigen können. Wie kann Erziehung unter diesen Umständen gelingen?

In erster Linie hängt die Möglichkeit, sich Elternkompetenzen anzueignen und sie wahrzunehmen, mit dem sozialen Umfeld der Familie und der Verfügbarkeit von Ressourcen zusammen. Sie sind es, die bestimmen, welche Art von Bewältigungsstrategien, Lösungsmöglichkeiten und Spielräumen sich eine Familie leisten kann. Und sie sind der Grund dafür, weshalb das Gefälle zunimmt zwischen denen, die den Ansprüchen an die Erziehungsleistung von Eltern genügen, und denen, die sie nicht erfüllen können. Gelingende Elternschaft ist immer auch eine Frage des Zugriffs

auf Zeit und Geld, auf ideelle und materielle Ressourcen. Somit greift der Gedanke, das intime Beziehungssystem Familie müsse sich nur professionalisieren, um erziehungsfähig zu bleiben oder zu werden, entschieden zu kurz. Er würde außerdem eine Veränderung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern mit sich bringen, die tief greifende Folgen hätte. Wenn Eltern anfangen, in der Rolle von Pädagogen zu handeln, sich gar hinter einer pädagogischen oder therapeutischen Rolle zu verstecken, stellen sie den Kern des Beziehungsgefüges »Familie« infrage und geben eine Beziehungsqualität auf, die für Familien und Lebensgemeinschaften konstitutiv und für Kinder unverzichtbar ist, nämlich die unmittelbare Begegnung zwischen Personen mit all ihren Gefühlen, Ängsten, Stärken und Problemen.

Die stationäre Erziehungshilfe, insbesondere die so genannte familienähnliche Betreuung, versucht in dieser Hinsicht eine mehrfache Quadratur des Kreises: Sie will Professionalisierung und Familialisierung gleichermaßen. Ausbildungsniveaus sollen angehoben, Qualitäts- und Effektivitätsnachweise erbracht, Leistungsbeschreibungen und Standards eingehalten werden. Zugleich sollen – in Anlehnung an die Besonderheiten von Familien – Lebensgemeinschaften gestaltet werden, in denen sich Erwachsene bewusst entscheiden, sich persönlich und authentisch auf die Kinder einzulassen, mit denen sie leben und die sie erziehen. So wird versucht, den oben skizzierten Anforderungen an Erziehung gerecht zu werden und nicht zuletzt die eigenen Kosten zu legitimieren. In SOS-Kinderdörfern haben es die Kinder heute beispielsweise mit multiprofessionellen Teams zu tun: Während eine Mitarbeiterin sich um die schulischen Belange kümmert und mit dem Kind Kopfrechnen übt, begegnet es einem anderen Mitarbeiter immer dann, wenn es um Fragen des Jugendamtes geht. Allerdings ist keiner von beiden da, wenn es nachts schlecht geträumt hat. Das wäre auch nicht angesagt, denn den Nachhilfelehrer will das Kind eigentlich nicht an seinem Bett sitzen haben. Dafür gibt es zum Glück noch die Person, die (fast) immer da ist, im selben Haus lebt, und zu der es schon einiges Vertrauen gefasst hat. Doch auch die Kinderdormutter ist nicht allein Nurhausfrau und Mutter, die diese besondere Beziehungsqualität garantiert, sondern auch Fachkraft, die die Teamleitung innehat, die anderen Mitarbeiter koordiniert und den Gesamtüberblick über die unterschiedlichen Unterstützungsmaßnahmen behält. Familienähnliche Betreuung überträgt also zum einen die Funktionen einer Familie auf mehrere Personen, die bewusst aus einer bestimmten

Rolle heraus agieren und dem Kind die nötige Unterstützung angedeihen lassen können. Zum anderen nimmt sie für sich in Anspruch, Personen anzubieten, die mit den Kindern dauerhaft und unmittelbar in Beziehung treten und damit einen entscheidenden Anteil der Beziehung, die sich sonst zwischen Eltern und Kind abspielt, verwirklichen. Die (innewohnenden) Bezugsbetreuerinnen und -betreuer in allen familienähnlichen Settings stehen vor der Herausforderung, diese beiden Aspekte leben und in ihrer Person vereinen zu müssen.

Viele der angerissenen Fragen und Aspekte bezüglich familienähnlicher Betreuung wurden unter reger Beteiligung der Fachwelt schon auf dem Fachkongress »Öffentlich erzogen – familiär betreut. Familienähnliche Betreuungsangebote in der Jugendhilfe« diskutiert, der im März 2000 in Erfurt stattgefunden hat. Veranstalter waren der Arbeitskreis Deutscher Kinderdörfer (heute: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinderdörfer) unter der Federführung des Sozialpädagogischen Instituts im SOS-Kinderdorf e.V. (SPI) und die Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH); unterstützt wurde der Kongress vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und dem Paritätischen Wohlfahrtsverband – Gesamtverband. Im Nachklang dieses Kongresses entwickelten wir vom SPI die Idee, ein Buch über familienähnliche Betreuung herauszubringen, das den Stand der Fachdiskussion zum Thema widerspiegelt, vor allem aber viele interessante, auch widersprüchliche Positionen zur Diskussion stellt. Etliche der Referentinnen und Referenten des Kongresses haben ihren damaligen Vortrag zu einem Buchbeitrag ausgebaut, und wir konnten viele neue Autorinnen und Autoren für das Buchprojekt gewinnen. Besonders wichtig waren uns die Beiträge von Jugendlichen, die über ihre Erfahrungen mit und ihre Vorstellungen über stationäre Unterbringung berichten. Damit diese Beiträge zustande kommen konnten, hat uns eine ganze Reihe von Betreuerinnen und Betreuern unterstützt. Ihnen, den Autorinnen und Autoren, und allen anderen, die an diesem Buch mitgewirkt haben, danken wir herzlich. Dass manche Aspekte, beispielsweise die Zeit nach der Fremdunterbringung, in dem Buch nicht hinlänglich berücksichtigt werden konnten, mag ein Anreiz sein, die Diskussion fortzusetzen.

Für Fachkräfte ist es selbstverständlich, dass fremduntergebrachte Kinder bestmöglichst gefördert, ihr Bedarf und ihre Bedürfnisse umfassend berücksichtigt werden sollen; auch dass sie partizipieren dürfen sollen, steht außer Frage. Aber wie es ihnen dabei geht und ob sie glücklich sind,

ist eine Frage, die nicht opportun zu sein scheint. Die Verfasserinnen und Verfasser der UN-Kinderkonvention hatten weniger Scheu. Sie haben in der Präambel zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes niedergeschrieben, dass Kinder umgeben von Glück, Liebe und Verständnis aufwachsen sollten. Was nützen die ausgefeiltesten Erziehungsziele, wenn Kinder sich nicht glücklich fühlen, keine Freude empfinden, nicht lieben können und keine Lust am Leben haben?

Wir sind bei unserem Titel geblieben.

Dr. Gabriele Vierzigmann und Reinhard Rudeck
SPI, im August 2002

Kapitel 1

**Von der Familie ins Heim
– die Sicht der Beteiligten**

SVENJA FRIEDRICH

Wie ist es dazu gekommen, dass ich im Heim lebe?

Meine Geschichte geht zurück bis ins Jahr 1984, in diesem Jahr wurde ich am 12. September geboren. Aus der Ehe meiner Eltern entstand außer mir, Svenja, meine acht Jahre ältere Schwester. Bis zum Jahr 1989 habe ich nur noch die stressige Phase der Ehe meiner Eltern mitbekommen. Sie ließen sich im Jahr 1990 scheiden und fanden auch bald ihre neuen Lebenspartner. Meine Mutter und mein Vater heirateten beide zum zweiten Mal; meine Mutter zog mit meiner Schwester und mir und ihrem neuen Mann zusammen. Mein Vater blieb in dem Haus meiner Großeltern wohnen, die es auch bald darauf an ihn überschrieben. Meine Schwester zog dann schon nach drei oder vier Jahren wieder aus. Es war schlimm für mich, nun niemanden mehr im Bett nebenan zu haben, mit dem ich abends reden konnte. Doch ich konnte es auch verstehen, denn ich komme bis heute noch nicht mit meinem Stiefvater klar. Kurz darauf hatte ich zum ersten Mal Kontakt zum Jugendamt, es war erst total ungewohnt, doch nachdem ich merkte, dass die nur mein Bestes wollten, war ich bereit, mich auf die ersten Angebote, die meine zuständige Betreuerin mir machte, einzulassen. Meine neue Familie und ich, wir lebten bis 1995 in der Wohnung meines Stiefvaters und zogen dann in ein fünf Kilometer entferntes Dorf. Ich hatte ab dem Auszug meiner Schwester wieder regelmäßigen Kontakt zu meinem Vater. Jedes zweite Wochenende habe ich ihn besucht. 1998 zog ich dann zu meiner Schwester. Dort und bei meiner Oma habe ich die Telefonrechnung so aufgeputzt, dass meine Schwester bald darauf keinen Festnetzanschluss mehr hatte. Als die Rechnung dann bei meiner Oma dazukam, ging ich in Frankfurt in einem Buch- und Presseladen mit meiner Schwester und meinem Onkel arbeiten, um die Schulden zu begleichen. Dann, am 6. April 2000, ging es meiner Schwester mit mir zu weit; sie ging mit mir zu meiner Betreuerin vom Jugendamt, und wir überlegten uns innerhalb von zwei Stunden eine Lösung. Wir kamen schließlich dazu, die Möglichkeit einer Wohngruppe für Kinder und Jugendliche im fünfzehn Kilometer entfernten Herborn in Anspruch zu nehmen. Dort wohne ich jetzt seit dem 4. Juni 2001. Ich habe die Möglichkeit gehabt, im Dezember 2001 in eine eigene Wohnung zu ziehen. Ich bereue es zwar, die Fehler zu Hause gemacht zu

haben, aber ich bin doch froh, dass ich diese Möglichkeit in der Wohngruppe habe.

Jeder, der die Möglichkeit hat, in einer Wohngruppe zu leben, kann, wenn er sich darauf einlässt, echte Chancen haben.

ELKE LEHNST UND HEIKE ANNE REUSS

Fremdunterbringung aus der Sicht betroffener Eltern

Die hier beschriebenen Sichtweisen, Prozesse und Gefühle kennen wir zum einen aus eigenem Erleben und zum anderen durch den Austausch mit unzähligen anderen Herkunftseltern, die ihre Kinder in ein Heim, eine Pflege- oder Adoptivfamilie gegeben haben.

Keine Familie ist wie die andere. Das gilt auch für die Herkunftsfamilien fremduntergebrachter Kinder. Trotz der großen Vielfalt scheint es aber gewisse Gemeinsamkeiten bei den Krisensituationen zu geben, die zur Trennung der Kinder von den Eltern führen: Herkunftsväter und -mütter haben in der Regel weder die Großeltern der Kinder noch andere Verwandte als Beistand in ihrer Nähe. So fehlen bereits in kleinen Notlagen die personelle und oft auch die materielle Unterstützung, sie fühlen sich überfordert, sie sorgen nicht mehr gemeinsam für das Kind oder die Kinder, sie leben getrennt oder in Trennung, nicht wenige sind sehr jung Eltern geworden, viele sind selbst als Pflege-, Adoptiv- oder Heimkind aufgewachsen, die meisten haben eigene, schwer wiegende Belastungen beim Aufwachsen erlitten (Gewalt, sexuellen Missbrauch, unerwünscht geboren werden, Vernachlässigung und Suchterkrankung oder psychische Krankheit der Eltern). Die wenigsten Eltern, denen eine Trennung von ihrem Kind bevorsteht, verfügen aufgrund ihrer eigenen Benachteiligungen über Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Suche nach Hilfe nötig sind. Darüber hinaus bedeutet Hilfe nötig zu haben für die meisten, versagt zu haben. »Ich schaff das schon alleine!« ist deshalb wiederholt ein fester Vorsatz.

Die Hilfesuche

In Krisensituationen Hilfe zu finden ist oft deshalb schwierig, weil aus unterschiedlichen Gründen breit angelegte Hilfsangebote fehlen, die sowohl dem Kindeswohl als auch den Herkunftseltern dienlich sein könnten. So beispielsweise eine kostenfreie Kinderbetreuung, damit auch Alleinerziehende Zeit für sich haben oder sich ab und zu abends mit Freunden verabreden, eine Psychotherapie oder eine Selbsthilfegruppe besuchen können,

oder etwa psychiatrisch beziehungsweise psychologisch arbeitende Kliniken, die Eltern mit ihren Kindern zusammen aufnehmen. Dadurch wird eine Trennung oder Fremdunterbringung vermieden. Oder aber vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten sind den Hilfesuchenden nicht bekannt, wie zum Beispiel Schreiambulanzen, die bei unstillbarem Schreien, Schlafproblemen oder anderen Verhaltensauffälligkeiten von Kleinkindern emotionale erste Hilfe anbieten, oder auch der Anspruch auf Unterstützung durch eine Familienberatungsstelle eines freien Trägers sowie der Austausch mit anderen Herkunftseltern.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass aufgrund negativer Erfahrungen und Ängste die möglichen Hilfen von den betroffenen Eltern nicht ohne weiteres angenommen werden können. So wenden sie sich, nachdem Familie und Freundeskreis die Situation nicht auffangen konnten, erst in der allergrößten Not mit ihrem Anliegen an das Jugendamt. Hier treffen sie auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die oftmals wenig Einfühlungsvermögen für die Situation der Eltern aufbringen. Zum Teil liegt das an den viel zu hohen Fallzahlen und der daraus resultierenden Zeitnot. Aber auch daran, dass einige dieser Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst Adoptiv- beziehungsweise Pflegeeltern sind oder im engen Bekanntenkreis Kinder untergebracht wurden, was oft zu einer partiischen Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beiträgt. Zudem haben sie die Aufgabe, zuoberst das Kindeswohl zu sichern, und somit auch eine Kontrollfunktion in Bezug auf das Verhalten der Eltern den Kindern gegenüber. Dies kann für Eltern unerwünschte Hausbesuche von Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern des Jugendamtes bedeuten, Hilfepläne mit unverständlichen Erziehungsnormen in einer ebenso unverständlichen Amts- beziehungsweise Pädagogiksprache oder Gutachten, die die Gefühle der Eltern verletzen. Trotz des Wunsches nach Hilfe und Unterstützung wird die Situation, wenn die Erziehung der eigenen Kinder ganz oder teilweise aus der Hand gegeben werden muss, als bedrohlich erlebt. In der für ihr Leben zentralen Rolle als Eltern, die sie glaubten erfolgreich auszufüllen, erleben sich Herkunftseltern nun als unverstanden, abgelehnt, ohnmächtig und gescheitert: »Die nehmen mir mein Kind weg!«

Der daraus resultierende Protest wird als »Kampf um mein Kind« betrachtet, ist aber auch ein Kampf um den Erhalt der eigenen Identität und des Selbstwertgefühls. Die Folgen können mangelnde Kooperationsbereitschaft, Widerstand, Lügen, Kampf und Unzuverlässigkeit im Umgang mit den Kindern und deren Betreuern sein. Die Verantwortung für die Trennung wird dann dem Jugendamt zugeschoben, denn wenn Eltern sich nicht angenom-

men fühlen, können sie ihren eigenen Teil der Verantwortung selbst nicht sehen und auch nicht zeigen. Viele Eltern sagen: »Ich kämpfe bis zum Letzten, ich muss meinem Kind doch beweisen, dass ich es liebe«, was aber oft das genaue Gegenteil bewirkt.

Eine sensible Beratung und Begleitung durch einen freien Träger, der die Sicht von Eltern in dieser Situation kennt, würde viele Konflikte entschärfen und konstruktiv lösen.

Die Entscheidungsfindung

Steht die Entscheidung über die Fremdunterbringung eines Kindes an, haben die Konflikte und die Krise, meist auch mehrere vergebliche Hilfsversuche, bereits für große Erschöpfung gesorgt, und eine Entscheidung muss fast immer sehr schnell fallen. So haben die Eltern in einer Phase größter Verwirrung und Hilflosigkeit eine folgeschwere Wahl zu treffen. Erschwerend kommt hinzu, dass es neben der mangelhaften, oft wenig einfühlsamen Beratung zu wenig schriftliche Informationen zur Vorbereitung, über die Folgen für Eltern und Kinder, die Unterstützungsmöglichkeiten und Anlaufstellen von freien Trägern ohne Kontrollfunktion gibt. Die Betroffenen sind sich also der Tragweite des Ganzen meist nicht bewusst und können sich von daher an der Entscheidungsfindung auch nur bedingt beteiligen.

Wird aber die Entscheidung nicht von den Eltern selbst gefällt beziehungsweise ist der Einbezug der Herkunftseltern in den Entscheidungsfindungsprozess gering, entsteht bei ihnen der Eindruck von Kindesraub. Umso schwerer fällt es ihnen dann, mit der Trennung zu leben und das Kind loszulassen. Nicht zuletzt deshalb möchten viele Herkunftseltern ihr Kind lieber in ein Heim geben, weil sie bei einer Pflegefamilie befürchten, dass das Kind sich an diese Familie bindet und sie es ganz verlieren. Häufig leben die Herkunftseltern getrennt oder sorgen nicht gemeinsam für das Kind oder die Kinder. Leider werden in vielen Fällen weder die Väter noch andere für das Kind wichtige Verwandte oder Freunde von Vermittlungsstellen in den Entscheidungsprozess mit einbezogen. So geraten vor allem Mütter unter Druck, und nur sie werden gesellschaftlich als Rabenmütter diskriminiert. Auch in diesem Zusammenhang brauchen Herkunftseltern beziehungsweise elternteile präventiv ansetzende Angebote.

Der Trennungsprozess

Ist die Entscheidung für eine Fremdunterbringung gefallen, kommt es zur Trennung des Kindes von den Eltern. Diese wird von allen als besonders schmerzvoll und kaum aushaltbar beschrieben. In den seltensten Fällen kann Abschied genommen werden, weil Jugendamtsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter eine bewusste Gestaltung des Abschiedes, der ihnen emotional viel abverlangen würde, selten vorsehen. Die Trennung wird nicht mit den Beteiligten vorbereitet und auch nicht emotionell begleitet, vertrauensvolle Personen, welche Trost spenden könnten, werden nicht hinzugezogen. Ein aktiver, mit einem Ritual gestalteter Abschied, der die bewusste Übergabe an die aufnehmende Stelle oder Familie beinhaltet, würde aber für alle Beteiligten den Stress mindern und die Akzeptanz des Schrittes fördern. In der Realität dagegen kennen Herkunftseltern oft nicht mal die Menschen, die für ihr Kind sorgen werden. Das dadurch entstehende Misstrauen und die Vorbehalte übertragen sich auf die Kinder. Ähnlich wie bei konflikthaften Scheidungen signalisieren Herkunftseltern ihren Kindern dann bei Besuchen ihre eigene Ablehnung der Pflegeeltern oder des Heimes. Sie versuchen, die Kinder auszuhorchen, lehnen deren Zuneigung zu den betreuenden Personen ab, sodass sie die Kinder in große Loyalitätskonflikte bringen. Wenn Herkunftseltern sich abgelehnt und ausgeschlossen fühlen, ziehen sie sich zurück, werden unzuverlässig, eventuell aggressiv, arbeiten nicht mit und gehen so dem Kind verloren. Damit sie ihre Kinder begleiten und loslassen können, brauchen die Eltern selbst eine aktive Begleitung, der sie vertrauen können, und Hilfestellung bei der Übergabe der Kinder und danach.

Die Trauerphase

Der Trennung folgt die Trauer – dazu gehören die Phasen von Schock, Nichtakzeptanz, Wut und Resignation – und bei gelungener Trauerarbeit Akzeptanz und Integration. Auch in dieser Phase ist wie schon bei der Trennung eine professionelle Unterstützung der Eltern nötig. Da es gesellschaftlich nicht akzeptiert ist, sein Kind wegzugeben, wird auch die Trauer der Eltern nicht ernst genommen. »Was beschwerst du dich denn, du hast dein Kind doch selber weggegeben« ist oft zu hören. So bleiben sie mit all ihren Gefühlen und Gedanken allein. Zitat einer Mutter: »Man müsste jeder Herkunftsmutter empfehlen, sofort umzuziehen. Man hält es nicht aus,

in das leere Kinderzimmer zu gehen, das Spielzeug, die Kleider zu sehen. Und dann die Nachbarn, die entweder wegschauen und nicht mehr mit einem reden oder einen laut beschimpfen.« Erfahrungsgemäß führen solche Erlebnisse zu einer Verdrängung der Trauer, nicht zu deren Bearbeitung. Herkunftsmütter fallen nach der Abgabe häufig in Depressionen. Sie brechen psychisch zusammen, werden häufig schnell wieder schwanger oder suchen durch Suchtmittel den Schmerz zu betäuben. Bei einer Vielzahl der Herkunftseltern bestehen jedoch auch weiterhin Gefühle von Elternschaft und Verantwortung für ihr Kind. Daher ist es für sie wichtig zu erfahren, ob es ihm gut geht, und sie müssen sich selbst davon überzeugen können. Dies ist nur selten möglich, da viele Pflegeeltern einen Besuch der Herkunftseltern bei sich ablehnen oder so gestalten, dass Herkunftseltern sich abgelehnt und unwillkommen fühlen. Erscheinen sie zu den Besuchsterminen, wird gesagt, sie würden die Kinder stören, erscheinen sie nicht, gelten sie als unzuverlässig.

Häufig erhalten Eltern vom Allgemeinen Sozialen Dienst oder dem Pflegeelterndienst des Jugendamtes den Rat: »Nehmen Sie sich Zeit, verbessern Sie Ihre Situation, dann kommt das Kind in einem halben Jahr zu Ihnen zurück.« Sie erhalten aber gleichzeitig keinerlei Unterstützung bei der Bearbeitung ihrer persönlichen Probleme. Durch die schmerzvolle unbearbeitete Trennung sind sie nun aber noch weniger in der Lage als vorher, ihre Schwierigkeiten zu meistern. Neben einer Unterstützung der Trauerarbeit wäre also auch eine allgemeine sozialpädagogische oder psychologische Unterstützung nötig. Eine bereits vorhandene Familienhilfe, die dies leisten könnte, wird nach der Trennung von den Kindern in der Regel gestrichen. Die Eltern wissen aber meist nicht, an wen sie sich wenden können, wissen nicht, was das Jugendamt mit »Stabilisieren Sie sich« meint, und hören eventuell, dass es zu Anfang erst einmal eine dreimonatige Kontaktsperre geben soll, damit das Kind sich einlebt. Nach einem halben Jahr erfahren viele dann, dass das Kind sich gut eingelebt habe und ihm keine weitere Trennung zuzumuten sei. Also selbst wenn sich die Herkunftseltern um ihre Stabilisierung bemühen, ist damit keine Garantie für die Rückkehr des Kindes gegeben. Herkunftseltern wird wiederholt Desinteresse am Kind vorgeworfen, wenn sie Besuchstermine nicht einhalten. Überwiegend ist es aber so, dass sie Angst vor der Abwertung durch die in ihren Augen reicheren, gebildeteren, gesellschaftlich akzeptierteren, glücklichen Pflegeeltern oder Heimmitarbeiterinnen und -mitarbeitern haben. Es wächst die Angst, in den Augen ihrer Kinder diesem Vergleich nicht mehr standhalten zu können – daher trinken einige sich vor-

her Mut an oder rutschen in eine Depression. So sinkt die gegenseitige Akzeptanz der annehmenden und abgebenden Erwachsenen immer mehr, und die Kinder geraten in einen weiteren Loyalitätskonflikt.

Ein anderer Grund dafür, das Kind nicht mehr zu besuchen, liegt darin, dass Herkunftseltern beim Abschied die Trennung von neuem erleben. Eine Vielzahl von ihnen gibt an, dass sie diesen Schmerz und die Einsamkeit nach den Besuchen nicht lange ausgehalten haben. Dennoch, jeder Muttertag, jedes Weihnachtsfest oder die Schwangerschaft einer Freundin sowie zahllose andere Alltagssituationen erinnern an das eigene Kind und entfachen die Frage: Was bin ich noch für mein Kind, wird es mir verzeihen, dass ich nicht genug um es kämpfte?

Wenige finden nach der Trennung Therapeutinnen oder Therapeuten, die sie nicht diskriminieren. Doch erst der Kontakt mit anderen Betroffenen oder zu einer gut mit der Thematik vertrauten Fachkraft bringt Eltern, deren Kinder fremduntergebracht wurden, Erleichterung, Entlastung und Sicherheit für ihre weitere Entwicklung und für die Gestaltung der Kontaktaufnahme mit ihren Kindern. Die Gefühle von Elternverantwortung und Zuneigung bleiben auch nach der Trennung bestehen, aber es gibt noch kein Vorbild für abgebende Eltern, an dem man sich orientieren könnte und aus der die Sicherheit für den Umgang mit dem Kind, der aufnehmenden Stelle, mit sich selbst und dem eigenen sozialen Umfeld erwächst. Klare und für alle Beteiligten annehmbare Absprachen über Besuche oder für den Umgang mit Konflikten werden bislang selten getroffen.

Ein schwerer Weg

Die Erinnerung an die eigenen Trennungen von unseren Kindern und die Trauer über die verlorene gemeinsame Zeit begleiten uns schmerzhaft. Ein Kind wegzugeben gilt als Tabu und geht einher mit großer Sprachlosigkeit, Isolation und Diskriminierung. Wir sind in der Aufarbeitung unseres Lebensweges und der Trennung so weit gekommen, dass wir davon nicht mehr eingeschränkt und blockiert in unserer Lebensgestaltung sind. Doch die Kraft, die die Verarbeitung all dieser Erlebnisse benötigt, fehlt uns bei der Gestaltung unserer Partnerschaften und beim Zusammenleben mit weiteren Kindern. Kraft und Mut können nicht wie bei anderen Menschen aus einer liebevollen Kindheit oder einem reichen, erfüllten Leben geschöpft werden.

Dazu zwei Beispiele:

Im ersten Beispiel steht dem Wunsch nach einem weiteren Kind die Angst entgegen, noch einmal zu versagen, noch ein Kind zu verlieren, nicht gut genug für dieses Kind zu sein oder dem bereits getrennt lebenden Kind gegenüber illoyal zu werden.

Im zweiten Beispiel sind neue Partnerschaften von Anfang an überschattet von der vorangegangenen Abgabe. So werden sie mit den abgegebenen Kindern oder den Pflegeeltern sowie den Heimerzieherinnen oder -erziehern bei Besuchen konfrontiert und den daraus resultierenden Anforderungen. Oder sie erleben immer wieder die Abstürze in Trauer und Depression mit, in die ihre Partner nach einem Besuchskontakt fallen. Die Kraft, die aus dem Neu-verliebt-Sein geboren wird, fällt hier durch die erschwerenden Umstände fast völlig weg. Eine gemeinsame Zukunft steht immer im Schatten dieser dramatischen Erlebnisse.

Im Umgang mit Fachpersonal sowie Pflege- und Adoptiveltern wurden uns Mängel im Umgang mit Herkunftseltern deutlich, die sich eventuell durch Aus- und regelmäßige Fortbildung beseitigen lassen: Wenn das in den Augen vieler Eltern und Herkunftseltern schlechte Image der Jugendämter abgebaut wird, werden Eltern sich trauen, rechtzeitig nach Hilfe zu fragen; eine sensible Beratung und Begleitung durch einen freien Träger, der weder Kontrollfunktion noch alleinige Konzentration auf Kindeswohlsicherung als Aufgabe hat, sollte ein fester Bestandteil eines Hilfsangebotes sein. Die Sicht von Eltern in dieser Situation sollte bekannt sein und sensibel behandelt werden – ähnlich wie Pflegeelternvereine oder Pflegeelternberatungen ihren Mitgliedern eine solche Unterstützung zuteil werden lassen. Weitere Maßnahmen wären eine Elternschule oder ein Elterntrainingskurs, wie er im Kreis Nordfriesland mit Erfolg angeboten wird. Außerdem müssten sich die abgebenden und aufnehmenden Eltern bereits vor der Abgabe eines Kindes treffen und besuchen. Das Konzept von August Huber (1) hilft Herkunftseltern, ihre Rolle zu finden. Er fordert zum einen Besuchskontaktbegleitung und zum anderen die Gestaltung des Kontaktes durch die aktive Einladung der Herkunftseltern seitens der Pflegeeltern. Besuchsbegleiter können Eltern auch dabei helfen, die Fragen der Kinder nach dem Warum zu beantworten. Und Herkunftseltern müssen in die Lage versetzt werden, den für die Kinder so dringend notwendigen Kontakt positiv zu gestalten und aufrechtzuerhalten.

Die Mehrzahl der Herkunftseltern waren auch einmal Menschen, die sich nicht vorstellen konnten, wie andere »Rabeneltern« ihre Kinder einfach so

weggeben können. So schwer es ist, damit zu leben, so schwer scheint es für Außenstehende zu sein, sich in unsere Situation einzufühlen. Dies gilt unserer Erfahrung nach auch für eine große Zahl von Fachleuten. Wir hoffen, mit unseren Ausführungen zu mehr Verständnis und Austausch beizutragen.

Anmerkung

- 1 »Besuchsbegleiter« und »Umgangsregelung bei Besuchskontakten in Pflegeverhältnissen« von Prof. August Huber, c/o Pflegeelternschule Baden-Württemberg e.V., Herdweg 49, 70174 Stuttgart, Telefon (07 11) 6 64 57 93

RAINER ULRICH SCHMIDT

Fremdunterbringung aus der Sicht eines Jugendamtmitarbeiters

Oktober 1997 – Frau und Herr Schneider, ein getrennt lebendes Paar, kommen mit ihrem dreizehnjährigen Sohn Lars in die Sprechstunde des Allgemeinen Sozialdienstes (die Namen sind anonymisiert). Die Eltern erklären, dass der Sohn Schwierigkeiten in der Schule habe, diese nur unregelmäßig besuche, in der letzten Zeit öfter betrunken nach Hause käme und außerdem noch Drogen nähme, sprich, Haschisch rauche. Man sei mit dem Jungen bei verschiedenen Ärzten und Beratungsstellen gewesen, aber es sei zu keiner Besserung gekommen. Schließlich folgten die Eltern dem Vorschlag der Beratungsstelle, sich mit dem Jugendamt in Verbindung zu setzen und über eine Fremdunterbringung nachzudenken. Beide Eltern gaben mir gegenüber zu verstehen, bedingt durch ihre berufliche Selbstständigkeit wenig Zeit für ihren Sohn gehabt zu haben. »Wir hätten den Jungen gar nicht bekommen sollen« war die beiderseitige Meinung. Herr Schneider konnte sich mit einer Heimunterbringung anfreunden, seine Frau dagegen lehnte eine solche ab. Am Ende des Erstgespräches wurde vereinbart, dass das Jugendamt sich mit den anderen beteiligten Instanzen, Arzt, Beratungsstelle, Schule, sowie auch mit Lars persönlich in Verbindung setzen darf.

Es war schon erstaunlich, mit welcher Vehemenz sich beide Elternteile über das Verhalten ihres Sohnes beklagten. Auch die Aussage »Wir hätten den Jungen gar nicht kriegen sollen« hatten mir gegenüber in dieser Klarheit Eltern bislang noch nie geäußert. Es war sehr viel Verzweiflung darüber zu spüren, als Eltern viel für den Jungen getan und trotzdem versagt zu haben. Gleichzeitig entstand der Eindruck, dass beide Elternteile den Sohn für ihre jeweiligen Trennungs- und Scheidungsinteressen benutzten. Ich spürte einerseits die Überforderung der Mutter, mit den Auffälligkeiten ihres Sohnes fertig zu werden, andererseits ihre Angst, bei einer Fremdunterbringung den Sohn zu verlieren und in der Trennungsaueinandersetzung alleine dazustehen. Um zu einer Entscheidung hinsichtlich einer Fremdunterbringung zu kommen, waren weitere Gespräche und mehr Informationen notwendig.

Das Gespräch mit Lars ergab, dass er zurzeit weniger Probleme mit seinen Eltern und der Schule hatte und auch weniger Drogen nahm. Vor zwei Mo-

naten sei das noch anders gewesen. Da sei sein Vater ausgezogen, und seine Mutter sei darüber sehr wütend und sauer gewesen. Da habe er sich sehr häufig zgedröhnt und sei auch nicht mehr zur Schule gegangen. Der Junge machte aber trotzdem einen sehr nervösen und belasteten Eindruck. Die Mitarbeiterin der Beratungsstelle, die Familie Schneider zu uns geschickt hatte, war in einem weiteren Gespräch der Auffassung, dass dem Trennungskonflikt große Bedeutung zukäme. Die Mutter nutze die Auffälligkeiten ihres Sohnes dahingehend, einerseits den Jungen an sich zu binden, andererseits auch den Vater nicht aus der Verantwortung zu lassen und ihre Beziehung zu ihm aufrechtzuerhalten. Die Schule beschwerte sich weiter über das häufige Schwänzen und die mangelnde Motivation. In einem gemeinsamen Gespräch zwischen den Eltern, Lars, der Beratungsstelle und dem Jugendamt machte die Mitarbeiterin der Beratungsstelle noch einmal deutlich, dass Lars zurzeit ohne ein festes Fundament dastehe und zwischen den Trennungsaueinandersetzungen zu zerbrechen drohe. Beide Elternteile sollen ihrem Sohn eine Auszeit geben und ihm die Gelegenheit bieten, sich zunächst an einem neutralen Ort zu beruhigen, um sich dann neu zu orientieren. Die Eltern und Lars erklärten sich daraufhin mit einer Fremdunterbringung einverstanden.

Der Sozialarbeiter im Jugendamt muss nun einerseits die formalrechtlichen Bedingungen für eine Fremdunterbringung schaffen, nämlich einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung mit den Eltern aufnehmen, die psychosozialen Gründe für die geplante Jugendhilfemaßnahme verschriftlichen und gegebenenfalls eine Vorlage zur Teamentscheidung fertigen. Andererseits ist eine Auswahl von Jugendhilfeeinrichtungen mit ihren unterschiedlichen pädagogischen und therapeutischen Leistungen zu ermitteln. Gleichzeitig ist für die geforderte aktive Elternarbeit die Entfernung der Einrichtung zum Wohnort der Personensorgeberechtigten zu berücksichtigen, aber auch dem Wunsch- und Wahlrecht der Eltern Genüge zu leisten und zunehmend der Kostenaspekt einzubeziehen.

Im Jugendamt kam es über diesen Fall zu einem Fachgespräch, an dem Kolleginnen und Kollegen des Allgemeinen Sozialdienstes, des Dienstes Fremdplatzierung sowie der zuständige Abteilungsleiter teilnahmen. Ambulante Hilfsangebote schienen ausgereizt oder gescheitert, die Hilflosigkeit beider Elternteile war augenscheinlich, und Lars selbst drohte immer mehr zu verwahrlosen. Es machte sehr betroffen zu sehen, wie sich der Junge mit Drogen und Alkohol zu ruinieren versuchte. Wir kamen in dem Fachgespräch überein, eine vorübergehende Unterbringung des Jungen zu

genehmigen und der Familie Schneider eine Wohngruppe mit familientherapeutischer Ausrichtung zur Unterbringung vorzuschlagen. Unsere Absicht bestand darin, den Jungen aus der akuten Trennungsproblematik herauszunehmen und beiden Elternteilen die Möglichkeit zu geben, ihre Schwierigkeiten auf der Paarebene in einem familientherapeutischen Setting zu bearbeiten. Der Auftrag an die Wohngruppe lautete darüber hinaus, Lars' Beziehung zu Vater und Mutter zu klären und eine Perspektive für eine Rückführung zu den Eltern beziehungsweise einem Elternteil zu erarbeiten.

Im Jugendamt steht die Sozialarbeiterin oder der Sozialarbeiter immer wieder vor dem Problem, für den spezifischen Fall geeignete Jugendhilfeeinrichtungen zu finden, seien es familienorientierte, familienähnliche Kleingruppen, altersspezifische Gruppen oder Gruppen mit therapeutischen Angeboten. Um mit den Eltern oder Personensorgeberechtigten und mit den Einrichtungen in einen laufenden Dialog über die Kinder und Jugendlichen treten zu können, ist es aus unserer Sicht erforderlich, eine ortsnahe Unterbringung zu favorisieren. Die örtlichen Jugendhilfeeinrichtungen sollten also entsprechende Angebote vorhalten und sich flexibel auf den Bedarf des Jugendamtes oder der Jugendämter einstellen. Ein intensiver Austausch zwischen öffentlicher und freier Jugendhilfe, wie er in Paragraph 78 a bis g Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) gefordert wird, erscheint hier dringend notwendig und sollte unbedingt intensiviert werden.

In diesem Fall war es möglich, den Eltern und Lars eine Wohngruppe mit familientherapeutischem Angebot vorzustellen, die nach Auffassung des Teams »Fremdplatzierung« geeignet war, dem Jungen, aber auch Frau und Herrn Schneider gerecht zu werden. Die Eltern stellten einen Antrag auf Gewährung einer Jugendhilfemaßnahme: Unterbringung ihres Sohnes in einer Wohngruppe nach Paragraph 27 in Verbindung mit Paragraph 34 KJHG. Danach kam es zu einem Vorstellungsgespräch in der Wohngruppe. Hier wurde noch einmal die ambivalente Haltung der Mutter deutlich, die einerseits Schwierigkeiten mit Lars, andererseits aber ein schlechtes Gewissen wegen der Fremdunterbringung hatte und emotional nicht loslassen konnte. Lars selbst konnte sich ein Leben in der Wohngruppe vorstellen. Er äußerte zudem den Wunsch, dass beide Elternteile an Gesprächen teilnehmen sollten. Im Hilfeplan wurde die Maßnahme festgeschrieben und ein Aufnahme-termin vereinbart.

Da zwischen der Wohngruppe und dem Jugendamt ein kooperativer Kontakt bestand und die Kommunikation gut funktionierte, gab es immer wieder Rückmeldungen an die amtlichen Fachkräfte über Lars' Verhalten:

Aggressive Ausbrüche, Schule schwänzen, Drogenkonsum, Diebstähle, Herumstreunen seien an der Tagesordnung. Wir fragten uns, was der Junge noch alles anstellen müsse, bis die Eltern sich zu einer eindeutigen Aussage für oder gegen ihn durchringen konnten. Frau Schneider verhielt sich ihrem Sohn gegenüber sehr doppelbödig. Einerseits wies sie ihn zurück, weil er sich nicht sozialkonform verhielt, andererseits vermittelte sie ihm, dass er jederzeit wieder zu ihr nach Hause kommen könne. Auch der Vater begann sich ambivalent zu verhalten. Er versuchte, den Jungen auf seine Seite zu ziehen, verstieß ihn aber wieder, wenn Drogen im Spiel waren. Beide Elternteile boykottierten Absprachen, wenn es um Konsequenzen für Lars ging. So hielten sich Frau und Herr Schneider nicht an Besuchsabsprachen und deckten die nicht mit der Wohngruppe abgesprochenen Besuche beim jeweiligen Elternteil. Sie steckten Lars Geld zu und beschwerten sich dann in der Gruppe und beim Jugendamt, dass er es in Drogen umsetzte. Letztlich versuchte jeder Elternteil, den Jungen auf seine Seite zu ziehen, und verhinderte somit eine konstruktive und kontinuierliche Erziehungsarbeit. Die begleitende Familientherapie zeigte kurzfristig nicht den nötigen Erfolg, da Frau und Herr Schneider in ihrer Trennungs- und Scheidungsproblematik so gefangen waren, dass sie die Probleme ihres Sohnes ausblendeten und für eine Mitarbeit an pädagogischen Interventionen nicht zugänglich erschienen. Die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter des Jugendamtes und der Einrichtung kamen zu dem Schluss, dass die Angelegenheit so nicht weitergehen könne, man den Einfluss der Eltern für eine gewisse Zeit einschränken, dem Jungen aber ein intensives Beziehungsangebot machen und einen Betreuer an die Seite stellen müsse. Da der Junge zwischen seinen Eltern gefangen schien, konnte er sich nicht auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Gruppe und das Betreuungsangebot einlassen. Die Wohngruppe schien also zum jetzigen Zeitpunkt nicht das richtige Setting zu bieten.

Die Überlegung reifte, Lars in eine zeitlich begrenzte Einzelmaßnahme zu geben. Unser Ziel war es, Lars für eine gewisse Zeit aus der elterlichen Auseinandersetzung herauszunehmen und ihm eine verlässliche Betreuungsperson an die Seite zu stellen, um ihm die Möglichkeit zu bieten, in einer erlebnisorientierten Einzelmaßnahme zu sich selbst zu finden und sich neu zu orientieren. Mit den Eltern sollte in der Zwischenzeit familientherapeutisch weitergearbeitet und wenn möglich der Boden für eine Rückführung entweder zur Mutter oder zum Vater vorbereitet werden. Die Einzelmaßnahme – ein Aufenthalt an der nordkroatischen Adriaküste mit Zelt und Boot – zeitigte Erfolg. Lars fasste Vertrauen zu seinem Betreuer, und diese

Beziehung diene als Grundlage für eine anschließende ambulante Maßnahme. Nach Abschluss der erlebnispädagogischen Fahrt kehrte er in den Haushalt seiner Mutter zurück, und eine Erziehungsbeistandschaft wurde eingerichtet. Die Beistandschaft übernahm der Betreuer, mit dem Lars die Einzelmaßnahme durchführte. Die familientherapeutische Beratung der Gesamtfamilie wurde fortgesetzt.

Die Lebensumstände vieler Familien zeigen, dass häufig ambulante Maßnahmen zur Unterstützung nicht ausreichen und man Kinder und Jugendliche fremdunterbringen muss. Das Fallbeispiel macht deutlich, dass Kinder wie Lars in Problemsituationen gefangen sind und Auffälligkeiten produzieren, die innerfamiliär zum Ausstoßungsverhalten durch die Eltern führen. Problematisch wird es für die Kinder und Jugendlichen, wenn mit diesen Ausstoßungstendenzen ein Festhalten von Vater oder Mutter einhergeht und die damit vermittelten Doppelbotschaften nicht aufgelöst werden können. Lars sollte sich entscheiden, bei wem er in der Trennungs- und Scheidungssituation leben will, doch er wollte mit seiner Entscheidung weder seiner Mutter noch seinem Vater wehtun. Also verhielt er sich auffällig, um als schlechtes Kind von einem der beiden Elternteile abgelehnt zu werden. Aus Sicht des Jugendamtes war eine Fremdunterbringung mit gleichzeitigem therapeutischem Angebot die vernünftigste Lösung, dem Jungen aus der Beziehungskonfusion herauszuverhelfen. Doch gerade das neutrale oder auch allparteiliche Verhalten professioneller Helfer zeigte sich hier kontraindiziert, da sich Lars allein gelassen fühlte und nun versuchte, durch noch mehr Auffälligkeit eine adäquate Reaktion zu erreichen (was ihm ja auch gelang). Aus meiner Sicht als Jugendamtmitarbeiter gestaltete sich der Hilfeprozess dennoch recht konstruktiv. Frau und Herr Schneider blieben trotz aller Differenzen mit dem Jugendamt und der Wohngruppe im Gespräch, die Jugendhilfeeinrichtung und ihre Wohngruppe kooperierten eng mit dem Jugendamt. Beide waren sehr flexibel, eine Sondermaßnahme zu initiieren und nach deren Ablauf den Mitarbeiter für die ambulante Anschlussmaßnahme zur Verfügung zu stellen, sodass die Kontinuität der Beziehung zwischen Lars und Betreuer erhalten bleiben konnte. Ob die Unterbringung des Jungen in einem ausgesprochen familienähnlichen Angebot besser gelaufen wäre, muss offen bleiben. In diesem Fall haben wir im Team davon abgesehen, der Familie einen diesbezüglichen Vorschlag zu machen, da es mehr um eine Klärung der familiären Gesamtproblematik ging und wir die unweigerlich auftretende Konkurrenz zwischen Herkunftsfamilie und Betreuern von vornherein ausschalten wollten.

Wenn man als Jugendamtmitarbeiterin oder -mitarbeiter mit solchen oder ähnlichen Fällen zu tun hat und gehalten ist, Problemlösungen zu finden, stellt das in der Tagesarbeit auf Dauer einen erheblichen Stressfaktor dar. Die Effekte von Eingriffen in komplexe psychosoziale und familiäre Gefüge sind kaum vorherzusagen. Darüber hinaus haben wir es immer mehr mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die wenig oder gar nicht motiviert sind und bei denen unser Einfluss äußerst gering bleibt. Wenn man sieht, wie diese immer mehr verwahrlosen, kann man sich die psychische Belastung der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter leicht vorstellen.

Nicht zuletzt sind einem im Zeichen enger werdender Finanzen vielfach die Hände gebunden, und man kann häufig nicht mehr angemessen reagieren und die entsprechende pädagogisch sinnvolle oder notwendige Jugendhilfemaßnahme einleiten. Ob allein die Kreativität der Kolleginnen und Kollegen im Jugendamt und den Jugendhilfeeinrichtungen ausreicht, um diese Defizite aufzufangen, muss angezweifelt werden. Denn letztlich ist es eine sozialpolitische Frage, was der Gesellschaft eine gut funktionierende Jugendhilfe wert ist und was sie bereit ist, dafür zu leisten.

ECKHARD THIEL

Fremdunterbringung aus der Sicht eines Einrichtungsmitarbeiters

Ullrich Gintzel (1998) leitet seinen Artikel »Der erste Tag als pädagogische Herausforderung« folgendermaßen ein: »Wie wir Menschen in unsere Lebensgemeinschaften aufnehmen, entscheidet zu erheblichen Anteilen darüber, wie wir künftig miteinander leben werden. Dies gilt umso mehr, je belasteter und krisenbestimmter das Leben vor der dann beginnenden Phase war. [...] Je weniger in der Vorbereitung des Übersiedelns an einen neuen Lebensort die Wünsche und Interessen, die Gefühle und Sehnsüchte der Kinder und Jugendlichen ernstgenommen werden, desto belasteter ist der Neuanfang. Viele Kinder haben daher zu diesem Zeitpunkt ›dicht gemacht‹. Das erfordert von den neuen Menschen, den MitbewohnerInnen wie den PädagogInnen, ein hohes Maß an Rücksichtnahme. [...] Besonders schwer wird es für diejenigen Mädchen und Jungen werden, die eine totale Trennung von ihrem bisherigen Leben akzeptieren müssen: Trennung von Eltern, Geschwistern, FreundInnen, LehrerInnen, vertrauten Orten und Wegen. Nicht zuletzt diese Erkenntnis muss die verantwortlichen SozialarbeiterInnen und PädagogInnen zwingen, die gemeinsame Entscheidung für ein Leben in einem Heim oder einer Wohngruppe sehr sorgfältig zu prüfen.« (Gintzel 1998, S. 132)

Ich möchte dem hinzufügen, dass diese Prüfung dann besonders sorgfältig zu geschehen hat, wenn es um eine kleine Gruppe mit einer zentralen Bezugsperson (und wenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern) geht und hier Weichen für eine lange Zeit gestellt werden sollen. Wenn es darum geht, die Bedarfe der Kinder und deren Eltern zu ermitteln und ein darauf gut abgestimmtes Angebot zu entwickeln, geschieht dies unter fachlichen Gesichtspunkten zunächst aus einer gewissermaßen objektiven Perspektive heraus. Diese einzunehmen und dabei auf angemessene Methoden zurückzugreifen wird von allen beteiligten Fachkräften eingefordert. In der Regel dürften verschiedene fachlich fundierte Einschätzungen – soweit subjektive Betroffenheiten außen vor gelassen werden können – ohne größere Probleme in Deckung zu bringen sein beziehungsweise sich aufgrund des unterschiedlichen fachlichen Hintergrundes und der verschiedenen Blickwinkel sogar

ergänzen. Die Aspekte, die hierbei zu berücksichtigen sind, reichen von den Gegebenheiten im Umfeld – ist zum Beispiel die vorgesehene Beschulung umsetzbar? Stehen die als notwendig erachteten therapeutischen Hilfen (extern) zur Verfügung? – über die Möglichkeiten der Gesamteinrichtung – welche Hilfen, die von Anfang an zur Verfügung stehen müssen, sind vorhanden oder lassen sich ohne Probleme einrichten? Welche notwendigen Fahrdienste können auf Dauer geleistet werden? – bis hin zu den Bedingungen in der Gruppe: Wie passen die neu aufzunehmenden Kinder in die bereits vorhandene Gruppenstruktur? Wie kann hinsichtlich der bevorstehenden Veränderung die Vorbereitung und Einbeziehung der bereits hier lebenden Kinder ermöglicht und sinnvoll realisiert werden? Kann oder soll »Probewohnen« eine Hilfe sein?

Entscheidend für den Erfolg einer Maßnahme ist darüber hinaus, dass Kinder und Eltern ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten entsprechend in das Aufnahmeverfahren einbezogen sind. Solche Fragen der Partizipation stehen jedoch nicht im Mittelpunkt meines Beitrages. Mir geht es darum, das Aufnahmeverfahren aus Sicht der aufnehmenden Einrichtung und ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darzustellen. Denn die fachliche Perspektive kommt niemals ungebrochen zum Tragen: Sie wird durch die jeweils subjektive Perspektive der verschiedenen am Aufnahmeverfahren beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ergänzt und gefiltert und bildet mit dieser zusammen den Boden, auf dem eine Aufnahme vonstatten geht. Von daher hat ein gutes Aufnahmeverfahren beide Seiten zu berücksichtigen. Solange die Bedürfnisse und Einstellungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die hier von Bedeutung sind, sich sozusagen isoliert thematisieren lassen, werden sie nicht unbedingt zum Problem. In der Regel vermischen sie sich jedoch von Fall zu Fall in unterschiedlichem Maße mit den fachlichen, »objektiven« Gesichtspunkten, und es wird dann schwierig, sie als solche auszumachen und das eine vom anderen zu trennen.

Ob und wie gut das gelingt, hängt unter anderem davon ab, inwieweit es sich hier um Tabuthemen handelt: Darf eine Kinderdorfmutter zum Beispiel äußern, dass ihr Kinder oder deren Eltern zutiefst unsympathisch sind? Können von Leitungsseite aus offene Haltungen der Mitarbeiter kritisiert werden, die sich gegen notwendige Veränderungen sperren? Zum Beispiel dagegen, dass inzwischen in der Regel eine sehr intensive Arbeit mit dem Herkunftssystem eingefordert wird und von allen mitgetragen werden muss, oder dagegen, dass unklare Unterbringungsperspektiven bis zu einem gewissen Grad auch in Kinderdorffamilien zu akzeptieren sind. Die genannten

subjektiven Faktoren werden natürlich nicht erst im Zusammenhang mit einer Aufnahmeanfrage thematisiert. Sie sind grundsätzlich von entscheidender Bedeutung für die pädagogische Arbeit. Es ist also wichtig, sie überhaupt im Blick zu haben und offen darüber zu kommunizieren.

Besonderheiten im Konzept der Kinderdorffamilie

Im Folgenden sollen nun die bei einer Kinderaufnahme wichtigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, ihre Rolle, Funktion und ihr Status im Kinderdorf vorgestellt und wesentliche Besonderheiten im Konzept der Kinderdorffamilie benannt werden.

– Es gibt *eine* zentrale Bezugsperson für *alle* Kinder in der Kinderdorffamilie: die Kinderdorfmutter, die mit den Kindern im Kinderdorfhaus lebt.

– Die Kinderdorfmutter ist Mitglied eines Teams von Mitarbeiterinnen, die mit unterschiedlichen Aufgaben und Zuständigkeiten die Bedingungen gestalten, die den Kindern eine bestmögliche Entwicklung erlauben. Dieser Gestaltungsauftrag gilt für die Kinderdorfmutter in besonderem Maße, da sie in ihrer spezifischen Rolle die Funktion einer Team- beziehungsweise Gruppenleiterin ausübt.

– Es gibt eine überschaubare Zahl von ein bis zwei weiteren Fachmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, die im Team der Kinderdorffamilie mitwirken. Diese haben eine deutlich andere Stellung als die Kinderdorfmutter insofern, als die Kinderdorffamilie für sie nur den Arbeitsplatz darstellt und nicht auch ihren Lebensmittelpunkt bildet.

– Die Zusammenarbeit der Fachkräfte in einer Kinderdorffamilie erfolgt nicht im Schichtdienst. Es wechseln Phasen der Zusammenarbeit, in der die Kinderdorfmutter und die anderen Mitarbeiter zu zweit, gegebenenfalls zu dritt arbeiten, mit Phasen, in denen die Kinderdorfmutter alleine in der Kinderdorffamilie arbeitet oder in denen sie dienstfrei hat und die anderen Mitarbeiter alleine arbeiten.

Um dieses Team in der Kinderdorffamilie herum gruppieren sich weitere Fachkräfte, die das System von außen her begleiten und unterstützen: eine sozialpädagogische Fachkraft, in der Regel mit fester Zuordnung zu einzelnen Kinderdorffamilienteams, eine psychologische Fachkraft, die bei Bedarf zurate gezogen werden kann, die als pädagogische Leitung für die Kinderdorffamilien zuständige Bereichsleiterin beziehungsweise

der zuständige Bereichsleiter, die Einrichtungsleiterin beziehungsweise der Einrichtungsleiter.

Wenn es um eine Kinderaufnahme geht, bestimmt nicht zuletzt die Positionierung der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Einrichtungsgefüge ihre Sicht- und Herangehensweise. Daneben gibt es auch andere, für die einzelnen Beteiligten unterschiedlich bedeutsame Einflussfaktoren.

Die Beteiligten im Aufnahmeverfahren

Zunächst mag es so erscheinen, als müssten alle Fachkräfte, die an einem Aufnahmeverfahren beteiligt sind, mit der gleichen Ziel- und Blickrichtung an eine Kinderaufnahme herangehen, gibt es doch einen eindeutigen gesellschaftlichen Auftrag, dem die Einrichtung mit einem entsprechend konzipierten Angebot entgegentritt, und geht es doch allen in erster Linie um das Wohl der aufzunehmenden Kinder. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass diese gemeinsame Ausgangslage von verschiedenen Positionen aus mit einem jeweils individuellen fachlichen und persönlichen Hintergrund interpretiert wird. Es sollen hier die Sichtweisen der beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Kinderdorfes exemplarisch dargestellt werden. In einer Kinderdorffamilie sind Aufnahmen keine Routineangelegenheit – anders als in Wohngruppen, in denen es häufiger um Inobhutnahme, Perspektivenklärung und Rückführung geht.

Menschen, die in familienähnlichen Erziehungszusammenhängen arbeiten und leben, sind immer wieder damit konfrontiert, dass sich ihre persönlichen Wünsche und Interessen oft nicht mit den Vorgaben des öffentlichen Auftrages in Einklang bringen lassen. Das beeinträchtigt sie in der freien Gestaltung eines Teils ihrer Privatsphäre mitunter erheblich. Ob und wie sehr sich das verunsichernd auswirkt, hängt unter anderem davon ab, wie gut sich der eigene fachliche Hintergrund und die damit verbundenen Ansprüche mit den persönlichen Wünschen in Einklang bringen lassen. Sind diese Wünsche für andere Kolleginnen und Kollegen ebenfalls von Bedeutung, werden diese von den anderen verstanden und respektiert, oder steht man mit ihnen mehr oder weniger alleine da? Dass es hier zu Ambivalenzen kommt, ist unvermeidlich. Ob diese auch zu ernsthaften Problemen führen, hängt nicht zuletzt davon ab, wie sehr sich die Betroffenen der Ursachen dafür bewusst sind und ob und wie offen darüber im Kollegenkreis gesprochen wird.

Die zentrale Person im Betreuungskonzept der Kinderdorffamilie ist die *Kinderdorfmutter*. Sie hat sich dafür entschieden, einen großen Teil ihres Privatlebens für viele Jahre mit den ihr anvertrauten Kindern zu teilen. Mit einer Kinderaufnahme werden also nicht nur Weichen für ihre zukünftige Arbeit, sondern auch für ihren gesamten Alltag einschließlich ihrer Privatsphäre gestellt. Ihre Vorstellungen, Wünsche und Befürchtungen in Bezug auf das, was neu aufzunehmende Kinder mitbringen, haben daher verständlicherweise besonderes Gewicht. Aufgrund ihrer besonderen, für das Konzept der Kinderdorffamilie zentralen Rolle müssen ihre Ansichten bei einer Kinderaufnahme auch besonders berücksichtigt werden. Gegen ihren ausdrücklichen Willen können keine Kinder in ihre Kinderdorffamilie aufgenommen werden, eine solche Unterbringung wäre von vornherein zum Scheitern verurteilt.

Für die Kinderdorfmutter ist die Frage, welche zusätzlichen Belastungen neu aufzunehmende Kinder mit sich bringen, von größerer Tragweite als für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einer Achtunddreißig- bis einhundert-Stunden-Woche, die sich die Arbeitsbelastung mit mehreren Kollegen in gleicher Position teilen können. Solche Belastungen ergeben sich zum Beispiel aus den spezifischen Beeinträchtigungen und Verhaltensweisen der aufzunehmenden Kinder. Bei besonderem Förderbedarf einzelner Kinder kann es notwendig sein, dass zusätzlich eine dritte Fachkraft stundenweise ins Haus kommt. Der erhöhte personelle Bedarf heißt gleichzeitig, dass weitere Personen in der Kinderdorffamilie mitarbeiten, die damit auch – wenigstens ein Stück weit – am Alltag der Kinderdorfmutter teilhaben. Auch die Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie muss unter diesem Aspekt betrachtet werden. Jedes weitere Kind, jede weitere Geschwistergruppe bedeutet eine Herkunftsfamilie mehr, die die Kinderdorfmutter in das Familienleben integrieren und mit der sie sich auseinander setzen muss.

Neben dem Ausmaß der zu erwartenden Belastungen ist eine entscheidende Frage für die Kinderdorfmutter, ob für sie unverzichtbare Kernpunkte des Konzeptes »Kinderdorffamilie« berührt werden und wie weit ihre Toleranz an diesen Stellen geht. Wie wichtig ist es beispielsweise für sie, zu den Kindern eine langfristige Bindung aufzubauen, und was versteht sie darunter? Oder wie wichtig ist ihr der familiäre Charakter der Kinderdorffamilien, und wie definiert sie diesen zum Beispiel mit Blick auf die Mitarbeiterzahl?

Für manche Kinderdorfmutter wird das Empfinden, in einem familienähnlichen Gefüge zu leben, bereits durch die Anwesenheit von zwei Mitarbeiterinnen empfindlich gestört. Auch das Mitspracherecht, das den

Mitarbeitern im Kinderdorffamilienteam vom Konzept her zugeordnet ist beziehungsweise das diese für sich in Anspruch nehmen, wird unter Umständen von der Kinderdorfmutter nicht nur als Bereicherung und Ergänzung ihrer fachlichen Perspektive, sondern auch als Einmischung in ihr häusliches Leben und somit als Bedrohung des zu schützenden familiären Rahmens erlebt.

Für andere Kinderdorfmütter ist eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang, wie intensiv sie selbst mit den Herkunftsfamilien der Kinder zusammenarbeiten können und wollen und wie sie diese Zusammenarbeit erleben. Inwieweit können sie das Zusammenleben mit den Kindern nach ihren Vorstellungen gestalten, und ab wann nimmt das Gefühl überhand, lediglich ein Aufbewahrungsort für die Kinder zu sein?

Das Haus der Kinderdorffamilie ist zugleich das Zuhause der Kinderdorfmutter. Wie sehr ist ihr Gefühl, dort zu Hause zu sein, an das Haus gebunden? Mit einer Kinderaufnahme können auch Veränderungen im oder am Haus verbunden sein, gegebenenfalls machen sie sogar den Umzug in ein anderes Haus mit passenderen räumlichen Möglichkeiten notwendig.

Die Kinderdorffamilie war lange Zeit ein Einfraubetrieb mit Unterstützung durch eine so genannte Familienhelferin, die jeweils nach eineinhalb bis drei Jahren wechselte. Den Anspruch, in einem Fachkräfteteam zu arbeiten, gibt es noch nicht sehr lange, und ein adäquates Teamverständnis muss erst entwickelt werden. Vor diesem Hintergrund wird auch die Beteiligung der anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Kinderaufnahmen entsprechend unterschiedlich ausgelegt und praktiziert. Je weitreichender deren Beteiligung ist, desto mehr werden sie sich auch für den damit verbundenen Auftrag verantwortlich fühlen und engagieren.

Es ist sicherlich hilfreich, bereits bei der Erarbeitung der ersten Schritte in einem Aufnahmeverfahren die Meinung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die später im Alltag mit den Kindern arbeiten werden und auch mit den Eltern zusammenarbeiten sollen, zu berücksichtigen, um so einen möglichst breiten fachlichen Hintergrund zu erhalten. Dies gilt insbesondere für diejenigen Fachkräfte, die im Kinderdorffamilienteam mitarbeiten.

Es gibt allerdings auch Argumente, die dafür sprechen, Art und Umfang der Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gut zu überdenken und abzustimmen. Denn je mehr Menschen an einem Verfahren beteiligt werden, desto unbeweglicher wird es.

Der *sozialpädagogischen Fachkraft*, die für die Begleitung der Kinderdorffamilie zuständig ist, kommt die Rolle zu, deren Entwicklung und das, was

für eine Kinderaufnahme zu bedenken ist, aus einer distanzierteren Position heraus zu beurteilen. Sie soll das Kinderdorffamilienteam in Bezug auf eine Neuaufnahme beraten, deren Sichtweise ergänzen und gegebenenfalls korrigierend wirken. Sie achtet darauf, dass alle wichtigen Fragen bedacht werden, dass nicht – aufgrund der subjektiven Betroffenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinderdorffamilie – bestimmte Aspekte übersehen werden oder umgekehrt ein zu großes Gewicht erhalten und dass die subjektive Seite dort, wo sie von Bedeutung für die Kinderaufnahme ist, auch angemessen thematisiert wird.

Die sozialpädagogische Fachkraft ist nicht nur im Vorfeld einer Aufnahme mit einbezogen, wenn es noch um grundsätzliche Fragen geht, ob ein Kind oder eine Geschwistergruppe überhaupt in das bestehende Gruppengefüge passt, von wem und wie die anstehende Arbeit mit dem Herkunftssystem geleistet werden soll und welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen. Sie ist darüber hinaus auch in den Prozess der Aufnahme selbst und in deren Vorbereitung eingebunden.

Dabei hat sie die aufzunehmenden Kinder und die bestehende Kindergruppe im Blick, und sie beteiligt sich auch an den Überlegungen, wie diese vorbereitet und in die Kinderaufnahme mit einbezogen werden kann. Wie vielfältig diese Überlegungen sind, ist eindrücklich von Stefan Kunold (1998) beschrieben worden.

Im gesamten Prozess nimmt die sozialpädagogische Fachkraft auch eine vermittelnde Position zwischen dem zuständigen Jugendamt, den Eltern der aufzunehmenden Kinder und dem Kinderdorffamilienteam ein. Es können leicht Situationen entstehen, in denen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kinderdorffamilie von diesen unter Druck gesetzt oder nicht verstanden fühlen, dann wirkt sich die größere Distanz der Sozialpädagogin oder des -pädagogen zum alltäglichen Geschehen sehr hilfreich aus. Letztere unterstützen das Kinderdorffamilienteam auch bei der Reflexion der eigenen Positionen und der Dynamik zwischen den beteiligten Parteien.

Zur Klärung psychologischer und psychodiagnostischer Fragestellungen werden bei Kinderaufnahmen von Fall zu Fall *psychologische Fachkräfte* hinzugezogen. Zum einen gilt es, konkrete Fragestellungen zu klären, Berichte mit auszuwerten, vor allem hinsichtlich des Förderbedarfes der Kinder, Testergebnisse in ihrer Bedeutung für die spätere Erziehungspraxis zu erläutern, zu beraten und zu eruieren, ob es offene Fragen gibt, die vor einer Entscheidung über eine Aufnahme unbedingt noch abgeklärt werden sollten, etwa durch eine gezielte Diagnostik. Zum anderen bringen Psychologen, die im

sonstigen Erziehungsalltag nichts mit den Mitarbeitern im Kinderdorffamilienteam und den begleitenden sozialpädagogischen Fachkräften zu tun haben, eine zusätzliche unabhängige Außensicht ein. Das kann als große Hilfe erlebt werden, wenn es zur Klärung von Unsicherheiten beiträgt.

Für die *Bereichs- und Einrichtungsleitung* geht es ebenfalls darum, für die aufzunehmenden Kinder ein möglichst adäquates Angebot bereithalten zu können. Sie verschaffen sich einen möglichst guten Überblick über die jeweiligen Bedingungen, die Konstellationen und Kompetenzen, die in den einzelnen Kinderdorffamilien vorhanden sind. Und sie achten darauf, dass die pädagogische Arbeit entlang der fachlichen Standards des Trägers erfolgt und dass dabei die besonderen Ressourcen und Schwierigkeiten, die in der jeweiligen Kinderdorffamilie vorzufinden sind, berücksichtigt werden.

Darüber hinaus nehmen sie auch wirtschaftliche Kriterien in den Blick. Wie lange ist die Unterbelegung einer Gruppe vertretbar? Ab wann muss (voll) belegt werden, und welche Abstriche von dem, was fachlich als passend angesehen wird, sind dabei in Kauf zu nehmen?

Und es geht auch immer um die Zusammenarbeit mit den belegenden Jugendämtern. In einer Jugendhilfelandchaft, die sich rapide ändert und einem enormen Kostendruck unterworfen ist, müssen Einrichtungen sich flexibel und entgegenkommend zeigen und einen hohen fachlichen Standard präsentieren, wenn sie bestehen wollen.

Eine Perspektive, die diese drei Faktoren mit einbezieht, hat die schwierige Aufgabe, gegensätzliche Interessen in Einklang zu bringen. Das kann bedeuten, dass sie zu den Positionen anderer Fachkräfte im Kinderdorf im Widerspruch steht, insbesondere wenn diese stark persönlich motiviert sind.

Die Entscheidung über eine Kinderaufnahme wird letztlich auf der Leitungsebene getroffen. Eine positive Entscheidung setzt voraus, dass die Kinderdormutter im Einvernehmen mit der sozialpädagogischen Fachkraft die konkret angefragte Kinderaufnahme grundsätzlich befürwortet.

Allgemeine Rahmenbedingungen für das Kinderaufnahmeverfahren

Für das Kinderaufnahmeverfahren ist es unbedingt notwendig, institutionalisierte Kommunikationsstrukturen bereitzuhalten, die ein möglichst gutes Zusammenspiel aller Beteiligten gewährleisten. Dabei werden die bisher genannten Faktoren von Fall zu Fall unterschiedlich zu gewichten und zu berücksichtigen sein. Wie, das ist im Verlauf des Verfahrens jeweils zu klären.

Generell muss das Aufnahmeverfahren immer wieder auf seine Stimmigkeit überprüft werden. Wenn es sich bewährt, indem es für eine gute Kommunikation aller Beteiligten sorgt und ihnen eine möglichst klar definierte und stimmige Rolle im Aufnahmeverlauf zuweist, ist es ein Garant dafür, Unsicherheiten bei den beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu reduzieren. Deren gibt es zur Genüge, zumal Kinderaufnahmen in Kinderdorffamilien nicht allzu oft stattfinden und sich die Alltagsbelastungen im Wesentlichen auf eine Person, die Kinderdorfmutter, konzentrieren.

Ferner ist zu beachten, dass die durch das Konzept der Kinderdorffamilie bedingten Mitarbeiterkonstellationen nicht nur komplexe, sondern mitunter auch komplizierte Rollenanforderungen ausbilden. Art und Umfang, in der die Perspektive der einzelnen Fachkräfte im Aufnahmeverfahren berücksichtigt wird, sollte deren Einbindung in die Zusammenarbeit im pädagogischen Alltag widerspiegeln. Dabei auch die subjektive Seite der beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu beachten ist umso wichtiger, als hier die Weichen für das künftige Zusammenleben und die Zusammenarbeit gestellt werden.

Wenn ihre Rolle im Aufnahmeverfahren in sich und bezogen auf die jeweilige Einbindung in den pädagogischen Alltag stimmig ist, trägt dies zu ihrer Sicherheit bei als eine wesentliche Voraussetzung für engagiertes und verantwortliches pädagogisches Handeln. Gerade das ist entscheidend, um in der Schlüsselsituation der Aufnahme den Kindern und Jugendlichen die von Gintzel (1998) beschriebene Haltung entgegenbringen zu können. Nur sichere Mitarbeiter können unsicheren und verunsicherten Kindern und Eltern einen Halt bieten.

Literatur

- Gintzel, Ullrich (1998). Der erste Tag als pädagogische Herausforderung. Forum Erziehungshilfen, 3, 132–134.
- Kunold, Stefan (1998). Der Tag der Aufnahme im SOS-Kinderdorf »Worpswede«. Forum Erziehungshilfen, 3, 146–151.

Kapitel 2

Aufwachsen in einer Einrichtung der stationären Erziehungshilfe – was fördert die Entwicklung?

STEPHANIE HRUZA

Was ich schon immer mal sagen wollte

Ich heiße Steffi Hruza, bin achtzehn Jahre alt und wohne seit dem 1. Januar 1999 im Kinderhaus Berlin in einer Regelgruppe, bin dann am 26. Februar 2001 in eine Verselbstständigungsgruppe gezogen. Ich habe eine Ausbildung als Metallbauer und bin total glücklich in meiner Firma und in dem Beruf, dies hätte ich ohne meine Betreuer und ohne meinen Partner nie gefunden. Jetzt habe ich die Chance, mich mal so richtig auszusprechen und zu sagen, was ich manchmal nur denke.

Zum Beispiel: Wenn ich nach Hause komme und die Betreuer meinen, mich gleich ansprechen zu müssen von wegen: »Du musst noch dies machen und jenes!«, dann ist das ziemlich nervig, weil ich doch noch nicht einmal richtig zu Hause bin und fünf Minuten für mich brauche. Aber im Endeffekt bin ich natürlich doch froh, dass sie das machen, denn so wie ich mich kenne, hätte ich die Hälfte von meinen Aufgaben bestimmt wieder vergessen.

Es gibt aber auch Betreuer, die immer sticheln, wenn man etwas vergessen hat. Zum Beispiel Weihnachten: Ich wollte einen Kuchen backen, hatte aber nicht die Zeit, weil ich meine Bewerbungen schreiben und für einen Eignungstest üben musste und weil ich arbeiten ging. Ich sagte der Betreuerin noch, dass sie mir das jetzt nicht wieder drei Wochen lang vorhalten solle – und ihr werdet es nicht glauben, schon kam wieder so ein Spruch: »Gut, dass wir schon essen, sonst würden wir immer noch auf deinen Kuchen warten.« Da bin ich aufgestanden und habe mich bedankt und habe den halben Abend ein Gesicht vom Feinsten gezogen. Ich denke mir mal, dass die Erzieher irgendeinen Grund haben, so etwas zu machen, aber ich kann mir das nicht so ganz erklären.

Was mich am meisten ärgert, sind die vier kleinen Neuen in der Gruppe, da man die Betreuer ihretwegen nur abends zum Quatschen hat und manchmal auch noch nicht mal dann, weil eine Kleine weint (wegen nichts). Wenn sie schließlich endlich Zeit haben, ist auch schon wieder Schlafenszeit angesagt. Ich weiß, dass die Kleinen nichts dafür können, aber sie sind nicht die Einzigen in dieser Gruppe, nicht nur sie brauchen die Erzieher, sondern ab und zu brauchen wir Großen sie auch.

Am besten find ich, dass man mit den Betreuern über alles reden kann, ohne ausgelacht zu werden. Denn ich bin der Meinung, dass das sehr wichtig ist zu merken, dass man ernst genommen wird.

Was mich ärgert, ist, dass die Betreuer sich einiges gefallen lassen müssen, und sie können nur etwas sagen, aber nicht handeln, weil würde mir einer ständig Ausdrücke an den Kopf werfen, würde ich irgendwann ausrasten.

So, dann gibt es noch das Problem mit der Sauberkeit. Ich meine, wenn die Leute in ihren Zimmern Unordnung haben, dann mag das ja angehen. Aber wenn die dann auch außerhalb und im Fahrstuhl und so ihren Dreck hinterlassen, das finde ich absolut daneben.

Im Großen und Ganzen bin ich froh, dass ich meine Betreuer habe, sonst wäre ich heute nicht so, wie ich jetzt bin. Sie helfen mir manchmal nur, indem sie da sind und wir zusammen eine rauchen. Das Faszinierende ist, dass sie einem schon ansehen, wie es einem geht.

Das Schlusswort: Ich mag meine Gruppe sowie die Betreuer, denn wenn man sich nicht ab und zu auch mal richtig aufregen könnte, wäre das Leben doch langweilig – oder?

LOTHAR UNZNER

Schutz und Risiko: Die besondere Bedeutung der Bindungstheorie für die Fremdunterbringung

Ohne schwer wiegende Gründe lebt heutzutage kein (kleines) Kind im Heim oder einer anderen betreuten Wohnform. Viele Kinder stammen aus unterprivilegierten Bevölkerungsschichten und haben Eltern mit Alkohol- und Suchtproblemen oder psychischen Erkrankungen. Sie erlitten traumatische Lebenserfahrungen und lang andauernde Frustrationen, wurden sexuell missbraucht oder körperlich und seelisch misshandelt (siehe zum Beispiel Unzner 1995, 1999; Verband katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik 1994). In der noch laufenden bundesweiten Studie EvaS (Institut für Kinder- und Jugendhilfe 2001), in der für den Zeitraum von Januar 1999 bis Dezember 2000 von über 3500 Kindern in 119 Einrichtungen der Beginn einer erzieherischen Hilfe (davon knapp über 2600 Fremdunterbringungen gemäß § 34 Kinder- und Jugendhilfegesetz) dokumentiert wurde, werden als Gründe (Mehrfachnennungen möglich) bei 59 Prozent der Kinder familiäre häusliche Konflikte, bei 56 Prozent Erziehungsinkompetenz und bei zwölf Prozent Suchtproblematik der Eltern angegeben. 32 Prozent der Kinder hatten deutliche Entwicklungsdefizite; 24 Prozent wiesen internalisierende, 33 Prozent dissoziale Störungen auf. Bei etwa drei Vierteln dieser Kinder wurde eine ambulante oder teilstationäre (Tagesgruppe) Form der Hilfe als nicht ausreichend angesehen.

Wir sind gefordert, Unterbringungsformen zu schaffen, die den besonderen Bedürfnissen dieser Kinder entsprechen. All diesen Formen ist gemeinsam, dass neue Beziehungen aufgebaut und alte zumindest auf Zeit gelockert werden. Das Beziehungssystem »Herkunftsfamilie« wird durch das neue System »Heimgruppe«, »Erziehungsstelle« oder Ähnliches ergänzt und in einigen Fällen sogar ersetzt. Dies bringt neue Risiken, aber auch neue Chancen mit sich. Einen wesentlichen, wissenschaftlich gesicherten Beitrag zum Verständnis familiärer Beziehungen und deren Bedeutung für die kindliche Entwicklung leistet die Bindungstheorie, die im Folgenden in ihren Grundzügen dargestellt wird.

Theoretische Grundlage für die Gestaltung förderlicher Bedingungen: die Bindungstheorie

Den theoretischen Hintergrund für das Verständnis kindlicher Bindungsbeziehungen bilden die Arbeiten des englischen Psychoanalytikers John Bowlby: genauer, seine Bindungstheorie, für die er in seinem dreibändigen Werk »Attachment and Loss« (deutsche Ausgabe Bowlby 1975, 1976, 1983) den Grundstein legt. In seiner klinischen Arbeit wurde Bowlby immer wieder mit den Auswirkungen konfrontiert, die sich ergaben, wenn Kinder von ihren Eltern getrennt und in die Obhut fremder Personen gegeben wurden. Er verband klinisch-psychoanalytisches Wissen mit Konzepten aus der Ethologie, der Kontrolltheorie und der kognitiven Psychologie und begann diese Ansätze auf ihre Erklärungsmöglichkeiten hin zu erkunden (Bowlby 1995). Seitdem wurden das Wesen und der Aufbau der Bindungsbeziehungen beim Kind intensiv erforscht und für die Anwendung nutzbar gemacht (zur Geschichte der Bindungstheorie siehe Bretherton 1995; zusammenfassende Darstellungen der Bindungstheorie unter anderem bei Grossmann et al. 1989 und Grossmann et al. 1997).

Bindung (»attachment«) meint die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder zu anderen beständigen Bezugspersonen. Sie ist das emotionale Band, das es mit diesen anderen, besonderen Personen über Raum und Zeit hinweg verbindet. Jeder Mensch hat die – vermutlich angeborene Bereitschaft, eine solche Bindung aufzubauen und zu erhalten. Der Säugling bringt eine Reihe von Verhaltensweisen (Bindungsverhalten) mit auf die Welt, die ihm helfen, nahe bei der Bezugsperson zu sein oder deren Verfügbarkeit zu erreichen (zum Beispiel indem er weint, ruft, lächelt, sich anklammert, plappert, die Person sucht und ihr folgt). Diese kindlichen Verhaltensweisen sind organisiert im »Bindungsverhaltenssystem«. In Abhängigkeit von Ort und Verhalten der Bezugsperson sowie von Ort und Verhalten anderer Personen wie auch bei alarmierenden Ereignissen und in fremder Umgebung wird das Bindungsverhaltenssystem angeregt. Passend dazu sind die Erwachsenen bereit, sich um Babys und Kleinkinder zu sorgen (zum Beispiel auf das kindliche Weinen zu reagieren), wobei ihnen ein Repertoire »intuitiven Elternverhaltens« (Papoušek & Papoušek 1987) hilft, die kindlichen Signale zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. So beginnt von Geburt an ein intensiver Prozess des Bindungsaufbaues zwischen Betreuungsperson und Kind.

Diese Bindungsbeziehung hat die Funktion, dem Kind in unangenehmen, emotional belastenden Situationen (Schmerz, Angst), wenn die eigenen Ressourcen erschöpft sind, das Gefühl von Sicherheit, Geborgenheit und Vertrauen zu geben. Das Bindungsverhalten des Kindes soll die Nähe und Verfügbarkeit der Bindungspersonen herstellen. Beim sehr kleinen Kind wird dies sehr oft der Fall sein, aber auch ältere Kinder sind zum Beispiel bei Krankheit oder beim Wechsel in neue, unbekannte Situationen häufig stark verunsichert und zeigen dann wieder verstärkt Bindungsverhalten. In anderen, entspannten Situationen, in denen das Bindungsverhaltenssystem nicht angeregt ist, wird sich das Kind zum Beispiel von der Bindungsperson lösen und neugierig seine Umwelt erkunden.

In den ersten Lebenswochen ist der Säugling zunächst offen für alle Personen, die ihn versorgen; bis zum sechsten Lebensmonat lernt das Kind, die wichtigen Bezugspersonen eindeutig zu erkennen und verschieden auf sie und andere Personen zu reagieren. Spätestens am Ende des ersten Lebensjahres wird dann die Einzigartigkeit der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson deutlich. Das Kind sucht von sich aus die Nähe der Bindungsperson und lässt sich bei Kummer von anderen nicht oder nur schwer trösten. Großen Kummer – deutlich im Verhalten sichtbar, aber auch physiologisch messbar – zeigt das Kind bei einer Trennung von der Bezugsperson. Etwa ab dem dritten Lebensjahr entwickelt sich dann eine »zielkorrigierte Partnerschaft«, bei der das Kind mit wachsenden kognitiven Fähigkeiten durch Beobachtung und Erfahrung zunehmend Einblick in die Gefühle, Motive und Interessen der Bindungsperson erhält. Es kann dann die Verhaltensweisen der Bindungsperson so beeinflussen, dass bei unterschiedlichen Zielen ein für beide Seiten akzeptabler Kompromiss entsteht.

Ein Kind bindet sich nicht an beliebig viele Personen. Es beschränkt sich auf einige wenige. Es wird auch diese Personen nicht gleich oder als wechselseitig austauschbar behandeln, sondern es kann eine Hierarchie beobachtet werden, wobei die Person, die es am intensivsten und stabilsten versorgt und betreut, in der Regel zur Hauptbindungsperson wird. Häufig ist dies in unserer Kultur die Mutter. Aber auch der Vater, die Großmutter, eine Tagesmutter, Pflegeeltern oder regelmäßig betreuende Heimerzieherinnen oder Heimerzieher können wichtige Bindungspersonen, ja auch die Hauptbindungsperson für das Kind sein. Bis zum ersten Geburtstag entwickeln nahezu alle Kinder eine Bindung zu zumindest einer Person. Bereits zu diesem Zeitpunkt können deutliche Unterschiede in der Qualität dieser Beziehungen beobachtet werden. Diese Unterschiede sind das Ergebnis der ge-

meinsamen Interaktionsgeschichte des Kindes und seiner Bezugsperson, der bindungsrelevanten Erfahrungen, welche im Laufe der Entwicklung als kognitive »Arbeitsmodelle« der Umwelt, der Bindungspersonen und der eigenen Person organisiert werden. Das Kind schafft sich mit der Zeit zum Beispiel Vorstellungen davon, wer seine Bindungspersonen sind, wo es sie finden kann und wie sie wahrscheinlich reagieren, und Vorstellungen davon, wie akzeptabel oder inakzeptabel es in den Augen seiner Bindungspersonen ist (Bowlby 1976, S.247). Das Kind erlebt, dass die Bindungsperson in Situationen emotionaler Belastung verfügbar ist und sich ihm zuwendet oder dass es zurückgewiesen wird; es lernt, negative Gefühle und Erfahrungen unterschiedlich zu bewerten, je nachdem wie die Bindungsperson sich dabei verhält. Angst, Leid und Trauer sind leichter zu ertragen, wenn man sich auf Unterstützung und Trost verlassen kann; wenn die Bezugsperson Unterstützung und Trost jedoch verwehrt und das Kind gerade dann allein lässt, sind solche Situationen umso schwerer zu ertragen.

Eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung qualitativer Unterschiede in den Bindungsbeziehungen spielt die Feinfühligkeit des Erwachsenen (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978; Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess & Unzner 1985). Feinfühlig auf die Kommunikation des Kindes einzugehen heißt, seine Befindlichkeit (Signale) wahrzunehmen, diese aus der Sicht des Kindes und nicht nach den eigenen Bedürfnissen zu interpretieren, um dann prompt und angemessen zu reagieren. Angemessen ist eine Reaktion, wenn sie realisiert, was das Kind verlangt, und zugleich im Einklang mit seiner Entwicklung steht. Durch die gleichzeitige Wahrnehmung von Bedürfnissen einerseits und der kindlichen Autonomie und seiner entwicklungsfördernden Bedeutung andererseits grenzt sich die Feinfühligkeit von einer Überbehütung ab. Im Idealfall erlebt das Kind also, dass es mit seinen altersgemäßen Bedürfnissen akzeptiert und wertgeschätzt wird. Die Bindungsperson gibt ihm Nähe, körperliche Zuwendung und individuelle Förderung, wenn es verunsichert ist, aber auch wenn es Neues und Unbekanntes erkundet. Sie sorgt so für eine sichere Basis und ermöglicht dem Kind ein erstes Gefühl der eigenen Effektivität. So wird die Grundlage für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls gebildet.

Empirische Untersuchungen zur Bindungstheorie

Verschiedene Untersuchungen zur Bindungsorganisation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben zu einer Einteilung in typische Verhaltens- und Repräsentationsmuster geführt, die vergleichbar in allen Altersgruppen gefunden werden konnten: zum Beispiel für das Säuglingsalter in der so genannten Fremden Situation (1) (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978; einen umfassenden Überblick über Verfahren für das Kleinkind- und Kindesalter geben Solomon & George 1999; für Jugendliche und Erwachsene gibt es das »Adult Attachment Interview« [AAI], deutsche Anwendung bei Glogger-Tippelt & Hofmann 1997; Zimmermann, Becker-Stoll & Fremmer-Bombik 1997).

Sichere Bindungsorganisation

Kinder und Jugendliche mit diesem Muster drücken ihre emotionale Betroffenheit offen aus, holen sich bei Bezugspersonen Zuwendung, Nähe und Sicherheit, wenn ihre eigenen Ressourcen erschöpft und sie innerlich verunsichert sind. Sie können sich dann wieder rasch beruhigen, weil sie das Vertrauen in die Bindungsperson zu haben scheinen, dass diese ihre Gefühle akzeptiert, versteht und auch dem Kind helfen kann und will. Denn diese ist für das Kind physisch und psychologisch erreichbar und bemüht, feinfühlig auf es einzugehen. Als Kindergarten- und Schulkinder können sie eher befriedigende Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen und Konflikte kompetent lösen. Erwachsene mit dieser Bindungsorganisation haben eine positive Einstellung zu sich selbst, können auch problematische Teile von sich zugeben und schätzen affektive Bindungen (sicher-autonomes Modell).

Unsicher-vermeidende Bindungsorganisation

Wenn die Bezugsperson wenig feinfühlig auf die Gefühls- und Bedürfnisäußerungen eingeht, sich sogar in für das Kind belastenden Situationen eher zurückzieht oder es tadelt und Körperkontakt eher vermeidet oder diesen wenig erfreulich für es gestaltet, dann passen sich die Kinder diesen Erfahrungen an, und es entwickelt sich zwischen den Bindungspartnern ein so genanntes unsicher-vermeidendes Beziehungsmuster. Diese Kinder lernen, ihre Gefühle in solchen Situationen nicht mehr zu zeigen, und sie suchen auch nicht die direkte Nähe zur Bezugsperson, um sich trösten zu lassen,

sondern vermeiden sie eher, sie wirken scheinbar unbelastet. Sie versuchen alleine klarzukommen. Erwachsene mit dieser Bindungsorganisation neigen dazu, Bindungen einerseits zu idealisieren, ihre persönliche Bedeutung aber abzuwerten (unsicher-distanziertes Modell).

Unsicher-ambivalente Bindungsorganisation

Wenn eine Bindungsperson zu manchen Zeiten feinfühlig und verlässlich zur Verfügung steht, zu anderen Zeiten jedoch nicht, und dies für das Kind nicht einschätzbar ist, so entwickelt sich ein so genanntes unsicher-ambivalentes Bindungsmuster. In Belastungssituationen sind die Kinder aufgeregt und weinen, hängen an der Bindungsperson und lassen sich aber gleichzeitig auch nicht trösten. Erwachsene bewerten ihre Bindungsgeschichte manchmal sehr widersprüchlich, sind immer noch in emotionale Verwicklungen mit den Bezugspersonen der Kindheit verstrickt und zeigen deutlichen Ärger auf diese (unsicher-verwickeltes Modell).

Desorganisiertes-desorientiertes Bindungsmuster

Zusätzlich zu den drei ursprünglich beschriebenen Bindungsmustern wurde in den Achtzigerjahren dieses weitere Muster gefunden. Bei der erneuten Auswertung des Verhaltens von einjährigen Kindern, die in der Fremden Situation nur schwer oder gar nicht klassifizierbar waren, fanden Main und Solomon (1986) als gemeinsames Merkmal eine Reihe von ungewöhnlichen, oft nur kurzen Verhaltensweisen. Diese Kinder erstarren bei Anwesenheit der Bezugsperson für etliche Sekunden in ihren Bewegungen und haben gleichzeitig einen tranceähnlichen Gesichtsausdruck. Sie schaukeln stereotyp auf Händen und Knien, nachdem sie begonnen haben, sich der Bindungsperson zu nähern, und entfernen sich bei Angst von dieser; sie schreien bei Trennung nach der Bezugsperson, wenden sich still ab, wenn diese wieder kommt; sie richten sich zur Begrüßung auf, sinken jedoch sofort wieder in sich zusammen. Sie zeigen ein Verhalten, das Mary Main (1995) als »the look of fear with no-where-to go« bezeichnete. Es fehlt eine klare Verhaltensstrategie, wie sie bei den drei Hauptgruppen zu finden ist, oder diese ist kurzzeitig unterbrochen. Deshalb wird versucht, das Kind zusätzlich einer der drei Hauptgruppen zuzuordnen.

Die Kinder mit einem desorganisierten-desorientierten Bindungsmuster scheinen in einem furchtbaren Dilemma, in einem Albtraum ohne Lösungs-

möglichkeiten gefangen zu sein. Sie erleben die paradoxe Situation, dass die Bindungsperson, die Sicherheit geben soll, selbst angstaussendend ist. So haben sie bei diesen Gelegenheiten niemanden, an den sie sich wenden können. Da das Angst auslösende Verhalten der Bindungsperson ohne erkennbare Ursachen für das Kind auftritt, wird es dem Kind unmöglich gemacht, Strategien für den Umgang damit zu entwickeln. Das Verhalten der Bezugsperson ist zudem häufig nicht nur die Quelle der Angst, sondern sie zieht sich ihrerseits vom Kind zurück, als sei für sie das Kind selbst eine Quelle der Angst; oder die Bezugsperson verfällt in einen unbeteiligten, tranceähnlichen Zustand. Diese Erfahrungen führen zu einem Zusammenbruch der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien des Kindes in stressigen Situationen. Kinder ab dem Kindergartenalter versuchen, die Bezugsperson auffallend zu kontrollieren, indem sie entweder ihr Anweisungen und Befehle geben oder sich überfürsorglich um sie kümmern (Rollenumkehr). Bei Erwachsenen zeigen sich unverarbeitete Traumata, zum Beispiel durch Trennungen von wichtigen Bezugspersonen in der Kindheit. Dieses desorganisierte-desorientierte Muster wurde besonders häufig bei von den Eltern misshandelten Kindern gefunden (teilweise bei bis zu achtzig Prozent), bei denen die Bezugsperson ja zugleich die ängstigende misshandelnde Person ist. Erhöhte Vorkommenshäufigkeiten dieses Musters, aber auch der anderen unsicheren Bindungsorganisationen wurden zudem in Zusammenhang mit vielen ernsthaften familiären Risikofaktoren gefunden, insbesondere bei psychiatrischen Erkrankungen (Depression) und Alkohol- und Drogenabhängigkeit der Eltern.

Kinder mit unsicherer beziehungsweise desorganisierter-desorientierter Bindung haben vermehrt Probleme in der Beziehung zu Gleichaltrigen, haben mehr Verhaltensprobleme, sind häufiger depressiv, aber auch aggressiv, feindselig und launenhaft, haben in der Adoleszenz häufiger psychiatrische Probleme (Angststörungen, dissoziative Störungen). Bindungsdesorganisation ist ein wesentlicher Prädiktor für aggressive und dissoziative Störungen, vor allem in Kombination mit unsicher-vermeidender Bindungsstruktur und schwierigem Temperament (2). Die Effekte sind häufig bei Jungen und männlichen jungen Erwachsenen ausgeprägter oder nur bei diesen zu finden (eine gute Übersicht gibt Greenberg 1999). Bindungsunsicherheit und auch das desorganisierte-desorientierte Bindungsmuster sind jedoch noch keine Bindungsstörung. Sie allein ist auch nicht Ursache für eine psychische Störung oder führt zwangsläufig dazu, psychopathologische Entwicklungen folgen vielen Pfaden. Vielfältige innere und äußere Faktoren fördern oder behindern die individuelle Entwicklung.

Risiko- und Schutzfaktoren

Die Faktoren, die die Entwicklung eines Kindes beeinträchtigen können, werden in der Entwicklungspsychopathologie (siehe hierzu Laucht, Schmidt & Esser 2000) als Risikofaktoren bezeichnet. Es handelt sich dabei um Merkmale, die bei einer Gruppe von Individuen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer Gruppe von Nichtmerkmalsträgern erhöhen (Garmezy 1983). Die Wirkung ist jedoch nicht kausal zu interpretieren, die Ausbildung einer Störung muss im Einzelfall nicht eintreten. Zudem sind Risikofaktoren in der Regel nicht störungsspezifisch, sondern sie sind vielmehr verbunden mit einer Vielzahl von fehlangepassten Entwicklungsverläufen und -ergebnissen.

Als Risikofaktoren wurden sowohl Eigenschaften des Kindes als auch seines Umfeldes identifiziert. Biologische und psychologische Merkmale des Individuums werden als Vulnerabilität (Verletzlichkeit) bezeichnet. Es sind dies zum Beispiel genetische Belastungen, geringes Geburtsgewicht oder ein schwieriges Temperament. Psychosoziale Merkmale der Umwelt werden Stressoren genannt; es sind dies zum Beispiel niedriges Bildungsniveau und junges Alter der Eltern, Kriminalität oder psychische Erkrankungen eines Elternteils, zerrüttete Familienverhältnisse, ablehnendes, vernachlässigendes Milieu und Armutsbedingungen. Risikofaktoren treten oft gehäuft auf. Je mehr Risikofaktoren in der Biografie eines Kindes zusammentreffen, umso größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass es Auffälligkeiten entwickelt. Die Risikofaktoren addieren sich nicht nur, sie verstärken sich zum Teil gegenseitig. Die Auswirkungen von Risikofaktoren und ihren Kombinationen sind jedoch vom Alter und dem Geschlecht des Kindes abhängig. Schwangerschaft, Geburt und Säuglingszeit sind Zeiten besonderer Gefährdung, vor allem durch biologische Faktoren. Der Einfluss biologischer Faktoren nimmt mit der Zeit ab, psychosoziale Faktoren werden bedeutsamer. Phasen erhöhter Vulnerabilität sind zum Beispiel auch das Grundschulalter und die Pubertät, wobei Jungen in der Kindheit und Mädchen in der Pubertät verletzlicher sind. Auch psychische Erkrankungen von Mutter oder Vater haben unterschiedliche Konsequenzen für Jungen und Mädchen: Bei Erkrankung der Mutter wurden bei beiden Geschlechtern vermehrt Verhaltensprobleme beobachtet, bei Erkrankung des Vaters nur bei Jungen.

Manche Kinder entwickeln sich trotz hoher Risikobelastung günstig; sie können Belastungen widerstehen, sind jedoch nicht unverletzlich (Resilienz

als Gegenstück zu Vulnerabilität). Dies sollen Schutzfaktoren erklären. Es handelt sich also um Faktoren, die die potenziell schädlichen Auswirkungen von Belastungen verhindern oder ausgleichen können (Rutter 1985). Auch Schutzfaktoren können einerseits in der Person des Kindes liegen und werden dann personale Ressourcen genannt (zum Beispiel weibliches Geschlecht, erstes Kind in der Geburtenfolge, positives Temperament, positives Selbstwertgefühl, überdurchschnittliche Intelligenz, positives Sozialverhalten und aktives Bewältigungsverhalten) und andererseits in der Betreuungsumwelt, dann handelt es sich um soziale Ressourcen. Diese wiederum sind in der Familie (zum Beispiel stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, offenes, unterstützendes Erziehungsklima, familiärer Zusammenhalt und Modelle positiver Bewältigung) oder auch im Umfeld der Familie (soziale Unterstützung, positive Freundschaftsbeziehungen, positive Schulerfahrung) zu finden.

Besondere Bedeutung für die Widerstandsfähigkeit werden dabei Erfahrungen gelungener Bewältigungsprozesse und positiven Bindungsbeziehungen zugeschrieben. Gute Entwicklungschancen haben Kinder, wenn die frühen Bezugspersonen einfühlsam und responsiv, sie selber wiederum kompetent und aufgeschlossen in den Interaktionen sind und zudem über ein einfaches Temperament verfügen. Besonders gefährdet sind dagegen Kinder, wenn die Bezugsperson sie vernachlässigt oder auch ihre deutlichen Signale übergeht und sie zudem schwierig im Temperament und in ihren kommunikativen Fähigkeiten beeinträchtigt sind. Generell ist die Passung zwischen kindlichen Eigenschaften und Umwelтанforderung für eine gelingende Entwicklung von besonderer Bedeutung; zudem werden im Verlauf der Entwicklung kognitive Fähigkeiten und die Motivation immer wichtiger.

Für die konkrete Arbeit mit Kindern und ihren Bezugspersonen ergibt sich das Problem, dass ungeklärt ist, wie der Schutzmechanismus jeweils wirkt und ob und welche Risikofaktoren durch welche Schutzfaktoren kompensiert werden können. Unter bestimmten Umständen können auch Schutzfaktoren sogar kritische Entwicklungen fördern (zum Beispiel kann eine hohe Intelligenz bei Mädchen zu internalen Störungen führen). Im Gegensatz zu anderen Risiko-Schutz-Modellen (Garnezy, Rutter) bietet die Bindungstheorie ein integratives Entwicklungsmodell (Spangler & Zimmermann 1999; Zimmermann 2000). Sichere Bindung wird als Schutzfaktor, unsichere, besonders desorganisierte-desorientierte Bindung als Vulnerabilität gesehen. Die Sicherheit der Bindung gibt eine erste Richtung für die Entwicklung weiterer Kompetenzen vor. Die kindlichen Bindungserfahrungen

beeinflussen seine internalen Arbeitsmodelle von sich und der Umwelt, die wiederum den Umgang mit negativen Gefühlen, das Selbstwertgefühl und die Gestaltung enger Beziehungen und darüber die Möglichkeiten zur Bewältigung von Risikofaktoren positiv oder negativ. Der wichtigste Risikopuffer sind das Selbstwertgefühl und die Fähigkeit, auf unterstützende Personen zurückzugreifen. So haben sicher gebundene Kinder bereits mit sechs Jahren ein realistisches Selbstbild, während Kinder mit unsicheren Bindungsrepräsentationen sich eher idealisieren. Im Jugendalter zeigt sich ein positives Selbstkonzept mit klarer Identität. Bei älteren Kindern und Jugendlichen ist die Qualität der internen Bindungsstruktur zudem ein wichtiger Einflussfaktor auf eine gelingende therapeutische Intervention.

Bindungstheorie und Fremdunterbringung

Die Bindungstheorie macht also deutlich, dass eine sichere Bindungsverhaltensorganisation in der Kindheit die Basis für die Entwicklung von weiteren Kompetenzen ist. Jede pädagogische oder psychologische Intervention, also auch die verschiedenen Formen der Fremdunterbringung, muss deshalb den Aufbau sicherer Bindungsbeziehungen und die Verarbeitung erlebter Bindungserfahrungen berücksichtigen. Dies fördert die Bewältigung von gegenwärtigen Belastungen und stellt die Weichen für die weitere Entwicklung. Wie einleitend dargestellt, bündeln Kinder, die in Heimen oder anderen betreuten Wohnformen aufwachsen, viele Risikofaktoren; die Ausprägung von Schutzfaktoren ist eher gering. Viele dieser Kinder haben sicherlich Arbeitsmodelle einer unsicheren Bindung, häufig verbunden mit einer desorganisierten-desorientierten Struktur. Bei einigen sind auch Bindungsstörungen zu beobachten: Sie zeigen überhaupt kein Bindungsverhalten (Bindungslosigkeit), sehr widersprüchliches Bindungsverhalten (reaktive Bindungsstörung) oder sind aufmerksamkeits-suchend-distanzlos (Bindungsstörung mit Enthemmung). Sie haben häufig keine oder zu wenig (feinfühlig) Fürsorge von den Bindungspersonen bekommen, vielfach nur unter von den Eltern vorgeschriebenen Bedingungen, sie erlebten häufige Bezugspersonenwechsel, Beziehungsabbrüche und Verluste sowie traumatisierende Erfahrungen von Misshandlung, Missbrauch und Verwahrlosung. Die Kinder müssen sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass ihre bisherigen Bezugspersonen keine Verantwortung für sie übernehmen können oder wollen.

Es stellt sich die Frage, ob es bei den gegebenen strukturellen Bedingungen jeglicher Form von Fremdunterbringung prinzipiell möglich ist, den (Bindungs)bedürfnissen dieser Risikokinder gerecht zu werden. Können (Heim)erzieherinnen und (-)erzieher überhaupt Bindungsfiguren werden? Zwei Forschungsgruppen haben Kriterien für die Identifikation alternativer Bindungsfiguren vorgeschlagen: Nach van Ijzendoorn, Sagi und Lambermon (zitiert nach Howes 1999) kann eine Gruppe von Personen prinzipiell als alternative Bindungspersonen angesehen werden, wenn es bei diesen Kind-Erwachsenen-Beziehungen keinen höheren Prozentsatz von vermeidenden oder unklassifizierbaren Bindungen gibt als bei normalen Eltern-Kind-Beziehungen, ferner wenn die Qualität dieser Bindungen nicht in Zusammenhang steht mit der Qualität der Eltern-Kind-Bindung, wenn die Feinfühligkeit des Erwachsenen in Zusammenhang mit dem jeweiligen Bindungsmuster steht und wenn die Bindungsqualität die spätere sozioemotionale Entwicklung voraussagt.

Nach diesen Kriterien konnten viele Personengruppen, die in Abstimmung mit Eltern sich um die Kinder kümmern (zum Beispiel Verwandte, Kindergärtnerinnen, Tagespflegemütter), als weitere prinzipielle Bindungspersonen identifiziert werden. Dies dürfte ebenfalls auf Adoptiv- und Pflegeeltern sowie Heimerzieherinnen und -erzieher zutreffen. Ob diese Betreuungsformen jedoch alle obigen Kriterien (etwa bezüglich der Prozentzahl vermeidender Bindungsmuster) erfüllen, ist zurzeit nicht beantwortbar.

Für den Einzelfall brauchbarer sind die Kriterien von Howes, Hamilton und Althusen (zitiert nach Howes 1999): Neue Bezugspersonen müssen sich physisch und emotional um das Kind sorgen, Kontinuität und Konsistenz im kindlichen Leben darstellen und sich emotional für das Kind engagieren. Damit ist eine Identifikation von Bindungspersonen für jedes einzelne Kind möglich; auch Heimerzieherinnen und -erzieher können diese Bedingungen erfüllen. So zeigen neuere Untersuchungen (zusammengefasst in Howes 1999), dass Kinder, die im ersten Lebenshalbjahr adoptiert wurden, ähnliche Bindungen wie zu biologischen Eltern entwickelten. Aber auch Kinder im Krabbelalter, die wegen Missbrauch und Vernachlässigung fremduntergebracht wurden, entwickelten innerhalb von zwei Monaten zu fünfzig Prozent sichere Bindungen zu ihren Betreuerinnen beziehungsweise Betreuern; je länger sie dort betreut wurden, desto häufiger wurden daraus sichere Bindungsqualitäten. Drei bis vier Jahre alte Kinder, die wegen Verhaltensauffälligkeiten in therapeutischen Vorschulgruppen betreut wurden, zeigten innerhalb von sechs Monaten zunehmend sichere Verhaltens-

weisen, wenn sie emotional engagierte, verlässliche Betreuerinnen und Betreuer hatten. Dies zeigt, dass positive Erfahrungen zu einer Reorganisation des Bindungsverhaltenssystems führen und die Kinder bei stabilen und konsistenten Lebensumständen sichere Bindungen formen können.

Diese und andere Forschungen führten zur Korrektur alter, häufig mit der Bindungstheorie in Verbindung gebrachter Positionen, die für die Theorie und Praxis der Fremdunterbringung von großer Bedeutung sind: Im Gegensatz zu frühen Formulierungen wird die Vorstellung von kritischen Zeitphasen für den Aufbau einer Bindung in der frühen Kindheit nicht aufrechterhalten; der Bindungsaufbau ist einzig abhängig von den Erfahrungen mit der entsprechenden Person und unabhängig vom Lebensalter, in dem diese gemacht werden. Zudem führte das Missverständnis, nach dem Trennungen per se schlecht und damit unter allen Umständen zu vermeiden sind, dazu, dass die Gefahren, die beim weiteren Verbleib in den gefährdenden Familienkonstellationen entstehen, nicht mehr gesehen wurden.

Eine bislang kleine, aber wachsende Literatur erlaubt den Schluss, dass der Prozess der Bindungsentwicklung zu neuen Bezugspersonen genauso verläuft wie der ursprüngliche Prozess. Der Entwicklungskontext ist zwar unterschiedlich, aber auch hier sind die wiederholten Interaktionen die Basis der Bindungsentwicklung. Kinder mit früheren Problemen können ihre Bindungsrepräsentationen mit Hilfe von Betreuungspersonen reorganisieren, die feinfühlig auf die kindlichen Signale reagieren. Die Erwachsenen brauchen aber ein größeres Ausmaß an Feinfühligkeit, bis das Kind Vertrauen in die Tragfähigkeit der Beziehung fasst, die immer wieder getestet wird. Rutter und O'Connor (1999) beklagen die vielen Abbrüche bei Adoptiv- und Pflegefamilien und stellen fest, dass viele Kinder mit Erfahrungen des Familienzusammenbruchs sich nur mehr schwer an Pflegefamilien anpassen können; für diese Kinder sei Heimerziehung vorzuziehen. Sie kommen überdies zu dem Schluss, dass nicht der oft so beklagte mangelnde Kontinuität durch häufigen Erzieherinnen- und Erzieherwechsel die größte Bedeutung zukäme, vielmehr sei die Qualität der Betreuung ausschlaggebend und somit wichtiger als bloße Kontinuität, wobei natürlich beachtet werden müsse, dass Bindungspersonen nicht beliebig austauschbar sind. Zudem bestimmten Einflussfaktoren, wie frühere Bindungserfahrungen und genetisches Risiko, das Ergebnis der Heimerziehung entscheidend mit. Systematische Studien seien dazu dringend notwendig.

Im Alltag der Heimerziehung kommt der Bezugserzieherin oder dem Bezugserzieher besondere Bedeutung zu (Unzner 1995, 2001). Qualität der Be-

treuung entsteht, indem die Betreuungspersonen für das Kind physisch und psychologisch erreichbar und verfügbar sind und feinfühlig auf das Kind eingehen. Zu allen Zeiten sind eine positive Wertschätzung, Anerkennung als Individuum und individuelle Förderung notwendig. Wenn das Kind nach einer Eingewöhnungszeit erste Anzeichen einer sich neu entwickelnden Bindung zeigt, ist es notwendig, dass eine Person als besondere Bezugsperson (Bezugserzieherin, Bezugserzieher) zur Verfügung steht. Diese Person muss die persönliche und fachliche Kompetenz besitzen, das jeweilige Kind in seiner besonderen Problematik sehen und annehmen zu können, gleichzeitig aber auch die professionelle Distanz aufbringen, um gut durchdacht dem Kind korrigierende Erfahrungen zu ermöglichen. Die Bezugsperson ist der emotionale Hauptsprechpartner des Kindes. Sie begleitet das Kind in möglichst vielen emotionsbesetzten Situationen, gibt ihm Orientierung und fungiert als »sichere Basis«, damit es verstärkt Selbstvertrauen und Sicherheit für das eigene Handeln gewinnt. Die Aufgabe der Bezugsperson und aller anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Heimerziehung ist es, während der begrenzten Zeit der Unterbringung ein Netz von Schutzfaktoren so zu verstärken, dass das Kind zukünftig auf diese Ressourcen zurückgreifen kann und so mehr Widerstandskraft bei Risiken und Belastungen zur Verfügung hat.

Fremdunterbringungen werden auch in Zukunft ein wichtiges Instrument der Erziehungshilfe bilden. Das Wissen um die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren, besonders um die Bedeutung der Bindungsdynamiken für die kindliche Entwicklung, hilft uns, die Erziehung in den unterschiedlichen Formen so zu gestalten, dass diese fördernde und lebenswerte Orte für Kinder sind, die diese Lebensform benötigen.

Anmerkungen

- 1 Fremde Situation: Für die Altersspanne der zwölf bis achtzehn Monate alten Kinder entwickelte Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978) eine standardisierte Situation, in der in jeweils kurzen Episoden (drei Minuten) für das Kind in einem unbekannten Raum durch die Anwesenheit einer fremden Person und die Abwesenheit der Bezugsperson der Stress schrittweise erhöht und durch die Anwesenheit beziehungsweise Wiederkehr der Bezugsperson reduziert wird.
- 2 Nach Thomas und Chess (1980) ist ein »schwieriges Temperament« gekennzeichnet durch eine geringe Rhythmisierbarkeit der biologischen Funktionen, durch eine deutliche Vermeidung neuer Situationen, verbunden mit einer geringen Anpassungsfähigkeit an neue Situationen, sowie durch eine überwiegend negative Stimmung mit einem intensiven Ausdruck derselben.

Literatur

- Ainsworth, Mary D.S., Blehar, Mary C., Waters, Everett & Wall, Sally (1978). Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bowlby, John (1975). Bindung. München: Kindler.
- Bowlby, John (1976). Trennung. München: Kindler.
- Bowlby, John (1983). Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bowlby, John (1995). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung (S. 17–26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bretherton, Inge (1995). Die Geschichte der Bindungstheorie. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung (S. 27–49). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Garmezy, Norman (1983). Stressors of childhood. In N. Garmezy & M. Rutter: Stress, coping, and development in children (S. 43–84). New York: McGraw-Hill.
- Gloger-Tippelt, Gabriele & Hofmann, Volker (1997). Das Adult Attachment Interview: Konzeption, Methode und Erfahrungen im deutschen Sprachraum. Kindheit und Entwicklung, 6, 161–172.
- Grennberg, Mark T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (S. 469–496). New York: Guilford Press.
- Grossmann, Karin, Grossmann, Klaus E., Spangler, Gottfried, Suess, Gerhard & Unzner, Lothar (1985). Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in Northern Germany. In I. Bretherton & E. Waters (Hrsg.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 50, Serial No. 209, 233–278.
- Grossmann, Klaus E., August, Petra, Fremmer-Bombik, Elisabeth, Friedl, Anton, Grossmann, Karin, Scheuerer-Engelsch, Hermann, Spangler, Gottfried, Stephan, Christine & Suess, Gerhard (1989). Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (S. 31–55). Berlin: Springer.
- Grossmann, Klaus E., Becker-Stoll, Fabienne, Grossmann, Karin, Kindler, Heinz, Schieche, Michael, Spangler, Gottfried, Wensauer, Mirjam & Zimmermann, Peter (1997). Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (S. 51–95) (2. Auflage). Bern: Huber.
- Howes, Carollee (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (S. 671–687). New York: Guilford Press.
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) (2001). EvaS: Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen. Auswertung 2/2000. Unveröffentlichter Bericht, Mainz.
- Laucht, Manfred, Schmidt, Martin H. & Esser, Günter (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Frühförderung interdisziplinär, 19, 97–108.
- Main, Mary (1995). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung (S. 120–139). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Papousek, Hanus & Papousek, Mechthild (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J. Osofsky (Hrsg.), *Handbook of infant development* (S. 669–720) (2. Auflage). Hillsdale, N.J.: Wiley.
- Rutter, Michael (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Rutter, Michael & O'Connor, Thomas G. (1999). Implications of attachment theory for child care policies. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 823–844). New York: Guilford Press.
- Solomon, Judith & George, Carol (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 287–316). New York: Guilford Press.
- Spangler, Gottfried & Zimmermann, Peter (1999). Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In R. Oerter, C. v. Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 170–194). Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- Thomas, Alexander & Chess, Stella (1980). *Temperament und Entwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Unzner, Lothar (1995). Der Beitrag von Bindungstheorie und Bindungsforschung zur Heimerziehung kleiner Kinder. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 335–360). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Unzner, Lothar (1999). Bindungstheorie und Fremdunterbringung. In G. J. Suess & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), *Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung* (S. 268–288). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Unzner, Lothar (2001). BezugserzieherIn im Heim – Eine Beziehung auf Zeit. In G. J. Suess, H. Scheuerer-Engelsch & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik* (S. 347–357). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Verband katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik (1994). *Kleine Kinder im Heim. Beiträge zur Erziehungshilfe*, Band 9. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Zimmermann, Peter (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119–129.
- Zimmermann, Peter, Becker-Stoll, Fabienne & Fremmer-Bombik, Elisabeth (1997). Erfassung der Bindungsrepräsentation mit dem Adult Attachment Interview: Ein Methodenvergleich. *Kindheit und Entwicklung*, 6, 173–182.

JÜRGEN BLANDOW

Mitsprechen und Mitbestimmen: Vom Recht auf Teilhabe

Kinder brauchen Teilhabemöglichkeiten! Na klar. Was aber bedeutet teilhaben konkret? Woran sollen sich Kinder beteiligen? Sind sie hierzu überhaupt schon in der Lage, von welchem Alter an eigentlich? Ferner: Wie lässt sich Teilhabe – oder, wie in der Fachdiskussion gesagt wird, Partizipation – begründen, und was meint der Begriff? Und weiter: Wie sieht es mit Teilhabemöglichkeiten und -chancen für Kinder aus, die öffentlich erzogen werden? Kommen sie nicht – wenn es sich nicht gerade um Säuglinge oder sehr kleine Kinder handelt – zumindest als hilflose Kinder, oft auch als gestörte, desinteressierte, aggressive oder apathische ins Heim? Ausgerechnet die sollen beteiligt werden? Und schließlich: Was passiert eigentlich mit mir, der Erzieherin, dem Erzieher, wenn ich die Kinder an Entscheidungen beteilige? Trage ich nicht ganz allein dafür die Verantwortung, dass etwas aus dem Kind wird? Soll ich mir von den Gören vorschreiben lassen, was ich zu tun habe? Und sind nicht viele Dinge durch das Recht, das Jugendamt, die Heimleitung und die gesamte Heimorganisation ohnehin schon geregelt, meine eigenen Handlungsmöglichkeiten nur minimal? Aber wenn dann doch: Fördert Teilhabe wirklich die Entwicklung? Und was bedeutet unter den Gegebenheiten eines Heimes oder eines anderen sozialpädagogisch strukturierten Ortes teilhaben lassen konkret? Gibt es Erfahrungen und erprobte Projekte? Auf diese Fragen soll der Beitrag eingehen und einige Antworten geben.

Partizipation: Begriff und Begründungen

Der Begriff »Partizipation« ist alles andere als eindeutig; er ist vieldeutig und schillernd. Er bezeichnet sehr verschiedene Arten und Formen der Beteiligung, der Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung. In pädagogischen Zusammenhängen geht es zunächst einfach um die aus der »Entwicklungsstatsache« (Bernfeld 1921/1974) ableitbare Notwendigkeit, Kinder prozesshaft bei ihrem Weg in die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu begleiten und sie hierbei unabhängig von den sie »bevormundenden« Er-

wachsenen zu machen. Beteiligung in diesem Sinn hebt auf den dialogischen Charakter aller Pädagogik ab und auf die Dialektik von Abhängigkeit und Unabhängigkeit (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998; Lüscher 1996). Sie realisiert sich als ein von den Eltern und Kindern gemeinsam initiiertem Einigungsprozess auf symbolischer und konkreter Ebene, womit so grundlegende Prozesse wie Perspektivenverschränkung und Bedürfnisabstimmung sowie die pragmatische Verständigung über Angelegenheiten des Alltages gemeint sind. (Trescher 1979) Es sind dies Prozesse, die bereits mit der Geburt des Kindes einsetzen. Die Mutter (oder der Vater) »hört« bereits auf den Säugling, und sie (er) bemisst seine Reaktionen an den Gegenreaktionen des Säuglings. Von Anfang an sind Eltern bestrebt, die Selbstständigkeit ihres Kindes zu fördern – es soll sein »Geschäft« eines Tages selbst erledigen, es soll sich alleine anziehen lernen, es soll seine Schularbeiten möglichst selbstständig machen, es soll in seiner Urteilsfähigkeit unabhängig werden und so weiter. Solchen elterlichen Zielen kommt der entwicklungsbedingte Wunsch und die reifebedingte Fähigkeit des Kindes, es alleine zu machen, entgegen. Dennoch gibt es keinen Automatismus. Es bedarf des Anreizes, der Bereitstellung nicht überfordernder Herausforderungen; vor allem bedarf es einer auf dialogische Einigungsprozesse setzenden wechselseitigen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen, eines wechselseitigen Vertrauens.

Dem pädagogischen Partizipationsbegriff verwandt ist jener, der in Dienstleistungsdebatten benutzt wird (Groß & Badura 1977; Schaarschuch 1999). Dienstleistungen, insbesondere personenbezogene soziale Dienstleistungen sind ihrem Charakter nach auf die Mitwirkung der »Konsumenten« angewiesen. Nicht der Besuch beim Arzt bringt einem Patienten Heilung, sondern erst seine Bereitschaft, den ärztlichen Ratschlägen zu folgen. Ein Kind kann nicht erzogen werden, wenn es sich gegen die Bemühungen seines Erziehers stemmt und nicht »mitarbeitet«. Die Kunst der Dienstleister, zu denen in dieser Perspektive auch die Pädagogen gehören, ist sehr wesentlich dadurch bestimmt, ob es ihnen gelingt, ihr Gegenüber zur Mitarbeit zu »beschwatzen« oder, besser, es von deren Notwendigkeit zu überzeugen oder, noch besser, in ihm eine selbstständige Motivation für die Koproduktion zu wecken. Auch die Koproduzentenschaft des Konsumenten gilt schon für das kleinste Kind. Wendet das Kind den Kopf ab, wenn die Mutter es füttern will, gibt es weder Nahrungsaufnahme noch eine befriedigende Interaktion zwischen Mutter und Kind. Verständige Eltern wissen dies und »verführen« ihr Kind deshalb vom ersten Tag an zum Mitmachen. Je älter

das Kind wird, desto häufiger setzen sie dem kindlichen Selbstbehauptungswillen aber auch Grenzen. Was heute auf den Tisch kommt, darfst du mitentscheiden, wann du ins Bett gehst, entscheide aber ich. In pädagogischen Prozessen bleiben Teilhaberechte also immer an verantwortliche Entscheidungen von Erwachsenen gebunden.

Über diese beiden Bedeutungsgehalte hinaus kann Partizipation in pädagogischen Zusammenhängen auch als »empowerment« (zum Begriff: Herziger 1997) verstanden werden. Dies bedeutet, Kinder und Jugendliche werden darin ermutigt und dazu ermächtigt, sich in ihre, die sie betreffenden Angelegenheiten einzumischen. Junge Menschen sollen dazu befähigt werden, persönliche, soziale und politische Angelegenheiten, die sie selbst, das Leben von anderen oder die Gemeinde betreffen, zu verstehen und entsprechend zu handeln. Partizipation ist dann der Prozess, in dem junge Menschen eine Stimme, Einfluss, eine Rolle des Mitentscheidenden finden. Es werden Jugendlichen, aber auch schon Kindern Lernfelder für Einflussnahme und Mitentscheidung eröffnet, in denen sie Gelegenheit bekommen, Verantwortung zu übernehmen und sich als aktive Schöpfer statt passive Konsumenten zu erleben, in denen sie aber auch Gelegenheit finden, die für die Regulierung von Sozialbeziehungen und politische Teilhabe so wichtigen Kompetenzen, wie Debattieren, Kommunizieren, Widerspruch formulieren und Entscheidungen treffen, einüben zu können (Treseder 1997). Partizipation als Empowerment beschrieben verweist damit auf die besonderen Anforderungen, die demokratische Gesellschaften an die Mündigkeit von Bürgerinnen und Bürgern stellen. (Palentien & Hurrelmann 1998) In einem solchen pädagogisch-politischen Zusammenhang muss allerdings eine besondere Ambivalenz beachtet werden. Die Aufforderung, sich zu beteiligen, kann progressiv und emanzipatorisch gemeint sein. Sie kann auf Selbstverwaltung und Selbstorganisation, auf unabhängiges Urteilen und Entscheiden abgestellt sein. Sie kann aber auch in Form instrumenteller »Partizipations-Didaktik« (Gronemeyer 1973) konzipiert werden, was vor allem dann der Fall ist, wenn Partizipation lediglich als Steuerungsinstrument für Zwecke, welche Erwachsene in ihrem Interesse bestimmt haben, benutzt wird.

Was Partizipation konkret meint, lässt sich erst entscheiden, wenn danach gefragt wird, auf welche Aspekte, Ebenen oder Relevanzbereiche sich Kontrollrecht empirisch bezieht respektive beziehen darf. Für den Grad von Beteiligungsrechten wird in der Regel eine achstufige Skala benutzt, wobei die ersten beiden Stufen Stufen der Nichtbeteiligung, die folgenden drei solche von Beteiligungsvorformen und der »Quasibeteiligung« und die letz-

ten drei Stufen Schritte auf dem Weg zur vollen Autonomie charakterisieren. Nichtbeteiligung liegt dann vor, wenn ein Mensch manipulativ dazu genötigt wird, das zu wollen, was er wollen soll (Stufe eins: Manipulation), oder wenn er zwar nach seiner Meinung gefragt wird, ihm dann aber zu verstehen gegeben wird, das seine Meinung leider nicht ernst genommen werden kann, weil er doch schließlich »krank« ist und also die Sache ohnehin nicht überblicken kann (Stufe zwei: Therapie). Von einer Vorstufe der Beteiligung lässt sich sprechen, wenn ein Mensch über die Angelegenheiten, die ihn betreffen, zumindest informiert wird (Stufe drei: Information) oder – noch einen Schritt näher an der wirklichen Einbeziehung in das Geschehen – beraten wird (Stufe vier: Beratung). Die fünfte Stufe heißt – etwas unglücklich – Beschwichtigung, womit Prozeduren gemeint sind, bei denen eine mit Entscheidungsgewalt ausgestattete Person die Zustimmung eines Abhängigen zu erreichen versucht, letztlich aber doch selbst entscheidet. Stufen sechs bis acht sind dann solche – in der Benennung für sich selbst sprechende –, in denen dem strukturell Abhängigen zunehmend mehr Einfluss auf die zu verhandelnden Entscheidungsfragen eingeräumt werden: »partnerschaftliche Aushandlung«, »Delegation von Entscheidungskompetenz« und »Autonomie« (Petersen 1999, S. 21–26).

Das Beteiligungsniveau ist relevant für die Frage, was einem Menschen an Selbstregulierungskompetenz zugetraut wird, was auch heißen kann, was man meint, ihm (schon) zumuten zu können und zu dürfen, ohne ihn zu überfordern. In der Regel wird diese Frage nicht pauschal, sondern differenziert beantwortet: Wenn es um Bereiche geht, die vorwiegend die eigenen Angelegenheiten eines Menschen und Alltagsdinge betreffen, wird jemand, der über den Grad an Beteiligungsrechten entscheidet, eher großzügig sein (zum Beispiel im Hinblick auf die Verwendung des Taschengeldes oder die Entscheidung über den Haarschnitt). Mehr Skrupel dürfte es geben, wenn von einer Entscheidung auch Angelegenheiten einer größeren Gruppe, der Familie, der Heimgruppe berührt werden. Denn hier müssen ja nicht nur verschiedene Interessen unter einen Hut gebracht werden, auch die Konsequenzen sind größer. Würden Eltern ihren Kindern im Vorschulalter erlauben, gleichberechtigt über die Tapete des Wohnzimmers mitzuentcheiden, gerieten sie in Gefahr, fortan auf eine Mickymaustapete starren zu müssen. Bei Angelegenheiten, die sehr bedeutsame, vielleicht lebensbestimmende Dinge betreffen und langfristig wirksam sein werden, wird es noch schwieriger. Soll ich wirklich die Erzieherinnen und Erzieher oder sogar die »Gören« (die doch beide sowieso nach einigen Jahren nicht mehr dabei

sind) effektiv an der Entscheidung mitwirken lassen, ob ich den Standort meiner Einrichtung von X nach Y verlege? Und schließlich gibt es noch Bereiche von politischer Dimension. Wahlrecht schon ab sechzehn? Mitentscheidung von Schülerinnen und Schülern über das, was gelernt und vermittelt werden soll?

Dies wirft die Frage danach auf, ab welchem Alter Kinder sinnvoll beteiligt werden können. Das vorher Gesagte sollte deutlich gemacht haben, dass genaue zeitliche Zuordnungen nicht möglich sind, weswegen das Risiko, ein Kind zu unter- oder zu überfordern, groß ist. Je verständiger, je liebender und je mehr Eltern an der Entwicklung ihres Kindes interessiert sind, desto seltener wird es hier zu Einschätzungsfehlern kommen. Schwieriger ist es, wenn es um Fragen der Partizipation in der öffentlichen Erziehung geht.

Die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen in der öffentlichen Erziehung

Das Leben von Kindern in Einrichtungen der Jugendhilfe, auch noch – wenn auch weniger krass – in familienorientierten Settings und in Pflegefamilien, ist von institutionellen, rechtlichen und fachlich-pädagogischen Normen umzingelt. Die Kinder gelangen über spezifische Verfahren an ihren neuen Lebensort. In der Hilfeplanung und dem, was dieser vorangeht, werden oft kompromisshaft und keineswegs ausschließlich an den kindlichen Bedürfnissen orientiert Entscheidungen über ihre wichtigsten Belange getroffen. Sie landen an einem ihnen fremden Ort mit ihnen unbekannten Personen, oft in einer ihnen nicht bekannten Umgebung. Sie müssen sich mit ihnen unbekannten Regelungen für den Alltag auseinander setzen. Gleichzeitig verlieren sie das ihnen bislang Vertraute. Sie werden an dem neuen Ort von Personen betreut, deren Beruf und gesellschaftlicher Auftrag es ist, fremde Kinder zu erziehen, und die sich darum an den Normen und rechtlichen Vorgaben orientieren müssen, die ihrer professionellen Ausbildung und dem Auftrag entsprechen. Heime, Wohngruppen, Pflegefamilien sind Orte der öffentlichen Erziehung. »Fremdplatzierte«, öffentlich erzogene Kinder sind deshalb immer dem Risiko ausgesetzt, zum Objekt von ihnen nicht gemäßen Regelungen zu werden und ihres individuellen Subjektstatus verlustig zu gehen. Sie brauchen darum ein Gegengewicht, ein institutionell abgesichertes Recht zur Gegenwehr und zur Teilhabe an Belangen, die ihre eigene Person betreffen.

Heime und andere Orte öffentlicher Erziehung sind darüber hinaus aber auch Orte des Lebens und alltäglicher Verrichtungen. Die Kinder gehen in die Schule und besuchen Freizeiteinrichtungen, sie essen und schlafen, sie zanken sich und vertragen sich, sie gehen Beziehungen ein, sie verlieben sich, sie nehmen an den Konsumwelten teil. In dieser Hinsicht sind auch die öffentlich erzogenen Kinder Kinder wie alle anderen. Sie sind Menschen in der Entwicklung. Sie müssen und sie wollen erwachsen werden. Sie wollen die Welt kennen lernen und sich mit ihr auseinander setzen. Dies geht nicht, wenn sie nicht geduldig in die vielen Aufgaben des Erwachsenwerdens eingeführt werden und zunehmend mehr Verantwortung für sich übernehmen dürfen.

Obwohl Kinder wie alle anderen, haben fremduntergebrachte Kinder oft leidvolle, manchmal schreckliche Erfahrungen hinter sich. Sie haben Personen, die sie liebten, verloren, oder sie wurden nie geliebt. Sie haben versucht, sich dagegen mit ihren Mitteln zur Wehr zu setzen. Einige haben noch lange über die Zeit ins Bett und die Hose gemacht, andere haben ihr Heil im Prahlern oder Lügen oder Beißen und Kratzen gesucht, wieder andere haben die Lust am Leben und der Welt verloren und sich in sich selbst zurückgezogen. Manche haben die Verantwortung für die Mutter oder die Geschwister schon übernehmen müssen, als ihnen eigentlich die Kräfte hierzu noch fehlten. Anderen wurde nie Gelegenheit gegeben, im Kontakt mit liebenden Menschen Verantwortung für sich und die Welt zu übernehmen, weshalb Menschen und Welt für sie keinen Anlass bilden, sich mit ihnen auseinander zu setzen. Oft begegnen wir auch Kindern, denen von vornherein und in radikaler Weise jegliche Erfahrung bedürfnisorientierter Einigung versagt blieb. Auch wenn sie in bestimmten Bereichen sehr selbstständig sein können, zum Beispiel in der Fähigkeit, ihr Überleben zu organisieren (Winkler 1990), sind sie – was ihre Befähigung zu Integration und Einigung angeht – oft grundlegend geschädigt. Da sie keine Prozesse der Aushandlung und der Einigung mit sie liebenden Erwachsenen erlebten, verfügen sie über keine Abhängigkeits- und Unabhängigkeitsbedürfnisse integrierende Instanz. Sie sind darum erst recht nicht auf Einigungsprozesse auf erweiterter Ebene, zum Beispiel das Aushandeln von Gruppennormen, auf formale Mitentscheidung in einem Heimrat, auf die Einigung mit dem Vermieter des betreuten Wohnens oder auf einen Aushandlungsprozess in der Hilfefkonferenz vorbereitet. Sie lernen dies auch nicht, indem man sie einfach solchen Situationen aussetzt. »Learning by doing« ist ein wichtiges pädagogisches Prinzip, aber eines, das immer schon die Fähigkeit zu integrierenden Leistungen,

die sich nur auf der Basis von Bedürfnisbefriedigung entwickeln kann, voraussetzt (Sladek 2000). Bevor im Heim also Neues gelernt werden kann, muss manches verlernt oder umgelernt werden. Hierzu bedarf es eines Motivs, und dieses kann nur darin liegen, sich umsorgt und aufgehoben zu fühlen, zu spüren, dass jemand Interesse an mir hat, und zu spüren, dass mir ein eigener Wert zugestanden wird und ich einen eigenen Wert habe. Die vielfältigen Probleme, Schwierigkeiten und Nöte, die Kinder in das Heim oder die Pflegefamilie und das betreute Wohnen geführt haben, sprechen nicht dafür, die Kinder zu bevormunden. Die Heimpädagogik verlangt aber danach, die Kinder in ihrer konkreten Situation, ihrer oft chronifizierten Unfähigkeit zu Einigungsprozessen wahrzunehmen, ihnen nachholend befriedigende Beziehungen und Bedürfnisbefriedigung zu bieten und sie so – nach und nach – zu Einigungsprozessen auf erweiterter Stufe zu ermuntern. Was verständige Eltern von vornherein tun, muss geduldig nachgeholt werden.

Fallen bei der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der öffentlichen Erziehung

Der besondere institutionelle Charakter der öffentlichen Erziehung und die besondere Situation von an einem anderen Ort lebenden Kindern verleitet dazu, als pädagogische Fachkraft bei Entscheidungen über Fragen der Partizipation in Fallen zu tappen und sich in Widersprüche zu verstricken. Die größte Falle ist bereits, diese besonderen Bedingungen nicht hinreichend zu beachten; zu leicht besteht dann die Gefahr, die Kinder entweder in ihren Bedürfnissen nach Selbstständigkeit zu unterdrücken oder aber sie mit Ansprüchen nach mehr Selbstständigkeit zu überfordern. Wer argumentiert, dass die Störungen der Kinder oder die komplizierte Gruppendynamik oder das herrschaftliche Gefüge des Heimes oder das Reinreden des Jugendamtes Partizipation nicht zulässt, verkennet, dass es gerade diese Bedingungen sind, die nach Beteiligung der Kinder verlangen. Kindern mit solchen Begründungen Teilhabe zu verweigern unterdrückt sie in ihrem – wenn auch vielleicht vorübergehend eingeschränkten – Bedürfnis, zum Herr ihres Lebens zu werden. Wer umgekehrt gerade der besonderen Heimbedingungen wegen Partizipation auf allen Ebenen von den Kindern verlangt, setzt sich selbst und die Kinder einem nicht erfüllbaren Erwartungsdruck aus. Den Fallstricken entgehen nur jene, die sich ihres doppelten Mandats als

Anwalt des konkreten Kindes einerseits und als Inhaber eines gesellschaftlichen Auftrages andererseits bewusst sind. Das konkrete Kind zu betrachten bedeutet, es in dem, was es jetzt ist, zu akzeptieren und seine Schritte zur Selbst- und Weltaneignung unterstützend zu begleiten. Es bedeutet auch: Widerständigkeit zu akzeptieren und ihren Bedeutungsgehalt für das Kind zu verstehen sowie Schritte zurück und ungeeignete Schritte als für dieses Kind notwendig zu respektieren. Verständig handeln Pädagogen, wenn sie sich »vom Kind an die Hand nehmen lassen« (Nienstedt & Westermann 1998), hierbei ihre Rolle als Erwachsene und Vertreter institutioneller Interessen aber nicht vergessen.

In eine andere Falle tapst, wer den Charakter der öffentlichen Erziehung als Vorbereitung auf das Leben und Erziehung zur Selbstständigkeit zu ernst oder zu wenig ernst nimmt. Zu Ersterem gehört zum Beispiel die verheerende Praxis, bereits vierzehn- oder fünfzehnjährige, über keinerlei Voraussetzungen verfügende Jugendliche in die Selbstständigkeit des betreuten Wohnens zu werfen (Sladek 2000), zu Letzterem eine Haltung, die den Kindern gar nichts zutraut und ihnen deshalb alles abnimmt (Wolf 1999). Verständigen Pädagogen bleibt nur, im alltäglichen Bemühen einen Weg zwischen diesen Polen zu suchen.

In eine weitere Falle geht, wer Partizipation im Sinne von Empowerment entweder lediglich als »progressive« Methode betrachtet oder sie als ohnehin nicht machbar völlig ausschließt. So wird ein Heimrat, der unabhängig davon eingerichtet wird, ob er den Kindern etwas nützt, ob sie wirklich beteiligt werden, ob sie auf ihn vorbereitet wurden und ob es die Regeln wirklich erlauben, etwas mitzuentcheiden, nicht nur das nach außen behauptete Ziel verfehlen, sondern die Kinder überhaupt in ihrem Wunsch nach Mitbestimmung entmutigen. Eine pessimistisch-resignative Haltung gegenüber einer formellen Beteiligung kann umgekehrt dazu benutzt werden, rigidere Rahmenbedingungen für das Heim zu fordern mit dem Argument etwa, dass Beziehungsaufbau erst dann möglich ist, wenn man die Kinder »hat« und sie deshalb zunächst einsperrt.

Gerade die Orientierung an progressiven Ideen und Konzepten verleitet Pädagoginnen und Pädagogen leicht dazu, Beteiligung als pädagogisch-didaktisches Programm zu konzipieren. Hier geschieht dann Ähnliches wie das, was der schwedische Sozialforscher Dencik mit Blick auf moderne Eltern beschrieben hat: »Untersuchungen haben gezeigt, daß das Kind heute, besonders von Eltern der Mittelschicht, in hohem Maße als *Projekt* [im Original kursiv] betrachtet wird, das gefördert werden muß, um sich später

verwerten zu lassen. [...] Es soll für die Zukunft gerüstet werden. Die Kinder werden dauernd in Verhandlungen hineingezogen, zum Beispiel darüber, was gegessen werden soll, wann, wie viele, welche Fernsehprogramme angeschaut werden sollen. Die Kinder sollen mitentscheiden, wenn es um Belange der Familie und ihre eigenen Beziehungen geht. [...] Ohne bewußt für diesen Zweck konzipiert zu sein [...] dient das ganze Erziehungsmuster dazu, die Fähigkeit des Kindes zu Kommunikation, Zielbewußtsein, Organisation und Selbstbehauptung zu fördern. Diese Eigenschaften, so meint man, können die Fähigkeiten des Kindes stärken, sich in einer ungewissen Zukunft zu behaupten. Um in einer marktangepaßten Sprache zu sprechen: Mit diesen Eigenschaften läßt sich das vorhandene Humankapital verzinzen.« (Dencik 1993, S. 32) Eltern (oder Erzieherinnen und Erzieher), die so handeln, übernehmen Imperative der Leistungsgesellschaft unmittelbar in den Sozialisationsprozess. Sie instrumentalisieren ihr Kind, statt sich auf den Geduld erfordernden Prozess dialogischer Einigung einzulassen. Sie entlassen ihr Kind im besten Fall als gut gewappnet für das postmoderne Dasein – als »freie, freimütige, kesse, vielleicht ein bißchen gewissenlose, smarte und leicht zynische Persönlichkeit«, schreibt Dencik, aber nicht als eine Person, die ihre Bedürfnisse wahrnehmen und mit gesellschaftlichen Anforderungen in Einklang bringen kann.

Die genannten Fallen sind selbstverständlich kein Plädoyer dafür, die Hände von Beteiligungsmodellen, auch nicht von solchen formaler Art zu lassen. Gerade weil Heimerziehung öffentliche Erziehung ist, bedarf es sogar besonderer Vorsichtsmaßnahmen gegen Machtmissbrauch und Bevormundung (ausführlich Blandow, Gintzel & Hansbauer 1999, S. 81 ff.). Sie haben aber eine Voraussetzung, nämlich eine Heimstruktur und pädagogische Arrangements, die nachholende Einigungsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern fördern. Es geht also um Strukturen, die Beziehungsaufbau unterstützen, und Arrangements, in denen sich die Perspektiven von Kindern und Pädagoginnen beziehungsweise Pädagogen verschränken lassen, sich Kinder und Erwachsene wechselseitig genießen können, geduldiges Zuhören möglich ist und ein geduldiges Abwarten. Nur wenn Kinder dies erleben, können sie ein Gefühl für die eigenen Bedürfnisse entwickeln, und nur auf dieser Basis können sie damit beginnen, sich für andere, für die Gruppe, das Heim als ihren Lebensort und für die Gesellschaft mit ihren komplizierten Institutionen zu öffnen. Partizipation hat ihren Ursprung immer in der Begierde, bedeutender Teil eines Größeren und schließlich eines Ganzen zu sein. Heimerziehung muss wie jede andere Sozialisationsinstanz

auch dazu bereit und in der Lage sein, die Begierde zu wecken und ihr Nahrung zu geben. Erst dann schließt sie das Kind auch für Belange jenseits egoistischer und instrumenteller Zwecke auf und entwickelt jene Neugier und jenes Engagement, das für die Existenz einer demokratischen Gesellschaft unabdingbar ist.

Gelingende Partizipation in Einrichtungen öffentlicher Erziehung

Was kann Beteiligung im Heim – jenseits der allgemeinen Voraussetzungen für gelingende Einigungsprozesse – konkret bedeuten? Von Formen geregelter Partizipation, von der Gewährleistung von Verfahren und Vereinbarungen, die Kindern und Jugendlichen Kontrollrechte über sich und ihre Lebensbedingungen einräumen, soll im Folgenden die Rede sein. Sie lassen sich nach verschiedenen Dimensionen und Aspekten ordnen: nach Aspekten, die vorwiegend die eigenen Angelegenheiten berühren, nach solchen, die die Angelegenheiten der Gruppe, nach solchen, welche die Angelegenheiten der gesamten Einrichtung und deren Träger und nach Aspekten, die das gesellschaftliche Umfeld, die Gesellschaft, berühren. Für jeden dieser vier Aspekte lässt sich wiederum fragen, ob es um Ressourcenfragen oder eher um Regeln des Zusammenlebens oder der eigenen Lebensgestaltung geht. Die Dimension Ressourcen betrifft zum Beispiel Vereinbarungen über die Gestaltung des eigenen Zimmers (erster Aspekt), Vereinbarungen über die Aufnahme neuer Kinder in die Gruppe (zweiter Aspekt), Vereinbarungen über die Gestaltung der Baulichkeiten oder der Freizeiteinrichtungen (dritter Aspekt) und die Einrichtung eines Regionalbüros zur Vertretung von Interessen von Heimjugendlichen (vierter Aspekt). In der zweiten Dimension – Regeln des Zusammenlebens oder der eigenen Lebensgestaltung – lauten die Zuordnungen: Vereinbarungen über die Umsetzung der im Hilfeplan formulierten Erziehungsziele (erster Aspekt), Vereinbarungen über Gruppenregeln und über Sanktionen, wenn gegen sie verstoßen wird (zweiter Aspekt), Vereinbarungen darüber, wie innerhalb einer Einrichtung mit Konflikten umgegangen wird, über Beschwerdeprozeduren und über das Wahlverfahren für eine Interessenvertretung (dritter Aspekt) und schließlich (vierter Aspekt) Vereinbarungen mit dem Jugendamt über die künftige Gestaltung von Hilfekonferenzen oder über eine von Jugendlichen, Pädagogen und Jugendamtsleuten gemeinsam zu erarbeitende Broschüre über Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. Es versteht sich, dass die Sache – was

institutionelle und andere Machtinteressen angeht – umso gefährlicher wird, je weiter die Belange über das Alltagsinteresse des Einzelnen hinausweisen und je größer die materiellen Konsequenzen einer Entscheidung sind. Hier entstehen für eine Einrichtung jede Menge Gretchenfragen (in der faustschen Fassung: »Glaubst du an Gott?«, in der Heimfassung: »Glauben wir an die Vernunft unserer Kinder?«).

Partizipationsvorhaben (oder -begehren) lassen sich auch noch danach einteilen, ob sie informeller Art sind, es sich um situative, zeitlich begrenzte Beteiligungsformen handelt oder ob es um Formen und Modelle institutionalisierter, auf Dauer angelegter Partizipation geht. Beteiligungsformen informeller Art sind solche, die auch in anderen sozialen Kontexten, zum Beispiel in Familien, praktiziert werden. Im Alltag, in der gegebenen Situation werden die Dinge ausgehandelt, wird um die beste Lösung gestritten, wird in Ansehung aller Tatsachen eine befriedigende, vielleicht kompromisshafte Lösung für das anstehende Problem gesucht. Wo dies gelingt, ist nicht viel anderes notwendig. Doch ist Vorsicht geboten! In pädagogischen Interaktionen, zumal solchen in der öffentlichen Erziehung, schleichen sich rasch verdeckte Machtbeziehungen und manipulative Techniken gegenüber dem strukturell Unterlegenen ein (Wolf 1999). Trotzdem sind Formen informeller, verständiger Beteiligung Voraussetzung für Partizipation auf allen anderen Ebenen. Wer schon im Alltag »beschissen« wird, wird kaum »Böcke« auf weitere Schritte haben. Ein weiterer Schritt auf dem Weg zu institutionalisierter Partizipation sind die situativen, zeitlich begrenzten Beteiligungsformen. Hier geht es zum Beispiel um das Aufnahmeverfahren, in dem mit den Jugendlichen das wirklich Relevante für ihr Leben im Heim besprochen wird, in dem sie ehrlich darüber informiert werden, was sie erwartet und was von ihnen erwartet wird, und in dem ihnen tatsächlich die Möglichkeit eingeräumt wird, sich gegen das für sie zunächst ausgewählte Heim zu entscheiden, und in dem ihnen Alternativen aufgezeigt werden. Gerade eine solche erste Erfahrung über die Vertrauenswürdigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen kann entscheidend werden für das, was überhaupt noch geschehen kann. Auch zum Komplex »situative Beteiligung« gehören so einfache Dinge wie die Planung und Gestaltung eines Sommerfestes oder der neuen Gruppeneinrichtung. Kinder an solchen Alltagsdingen zu beteiligen gibt ihnen mit Recht das Gefühl, eine wichtige Person zu sein und mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten ernst genommen zu werden. Sie sind besonders sinnvoll, wenn es um Perspektivisches, in die Zukunft Weisendes geht.

Auf der letzten Stufe stehen die auf Dauer angelegten Beteiligungsformen: der Heimrat, die Schlichtungskommission, das Jugendgericht, die jährlich wiederkehrende institutionalisierte Bewertung des Heimlebens durch Bewohnerinnen und Bewohner sowie Pädagoginnen und Pädagogen, der überregionale Heimrat – Veranstaltungen, die bei den großen Pädagogen aus der Reformgeschichte der Heimpädagogik (Janusz Korczak, Siegfried Bernfeld, Anton Semenovitch Makarenko) sowie in der Landschulheimbewegung, in den Reformmodellen in der Nachstudentenbewegungsära immer eine große Rolle spielten, von denen die Weisen der Heimerziehung aber immer auch wussten, dass sie nur die Krönung eines inneren Reformprozesses sein können, nie dessen Anfang.

Die notwendigen Voraussetzungen für ein »Partizipationsprojekt«

Wann immer ein Heim sich vornimmt, Partizipation zum Projekt zu machen: Es sollte sich nicht unvorbereitet und unreflektiert hineinstürzen. Kinder zu beteiligen ist lohnend, aber risikohaft, es knüpft an Bedürfnisse und Interessen von Kindern an, berührt aber auch die eigenen Interessen und jene der Institution. Nachgedacht werden sollte deshalb darüber: Weshalb wollen wir Kinder und Jugendliche besser beteiligen? Sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der Sinnhaftigkeit überzeugt? Warum haben wir die Kinder nicht schon früher beteiligt? In welchem Umfang wollen wir die Kinder beteiligen, und in welchen Bereichen wollen wir Mitbestimmung zulassen? Wollen die Kinder eigentlich beteiligt werden, oder geht der Impuls allein von den Erwachsenen aus? Sind wir bereit, den Kindern zu sagen, wo unsere Grenzen liegen und welche Grenzen wir ihnen setzen werden? Sind wir bereit, den Kindern all jene Informationen zu geben, die sie benötigen, um sich sinnvoll beteiligen zu können? Haben wir hinreichend bedacht, dass sich nicht alle Kinder gleichmäßig beteiligen werden, dass ihr Engagement schwankend sein wird? Sind wir bereit, die für die Einleitung neuer Prozesse erforderlichen Ressourcen bereitzustellen? Wollen wir wirklich Macht abgeben? Verfügen wir über hinreichend Geduld, um auch Umwege und ein vorübergehendes Scheitern zuzulassen? Und schließlich: Haben wir bedacht, dass Kinder und Jugendliche nicht automatisch dankbar für mehr Beteiligungsmöglichkeiten sind oder dass sie die Möglichkeit dazu nutzen könnten, Kritik an uns zu üben und weitere Anforderungen an uns zu stellen? (Treseder 1997, S. 219 ff.)

Losgehen kann es, wenn alle Fragen entsprechend positiv beantwortet sind. Ein Partizipationsprojekt zu beginnen verlangt nach einem vorangegangenen Prozess der gemeinsamen Erarbeitung einer partizipationsfreundlichen Organisationskultur.

Schlüsselbegriffe »Liebe« und »Geduld«

Das meiste dessen, was gesagt werden sollte, lief auf die Aussage hinaus, dass Heimerziehung nur eine Chance hat, wenn sie in der Lage ist, wechselseitig befriedigende Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen zu initiieren und durchzuhalten. Schlüsselbegriffe für die Heimerziehung sind wie für alle anderen Sozialisationsinstanzen auch Liebe und Geduld. Heime haben es schwer, beides aufzubringen, und wenn, dann können sie es nur in der einer öffentlichen Institution verfügbaren Form tun. Liebe ist Heimpädagoginnen und -pädagogen – im besten Falle – als wohlwollendes Interesse am Erwachsenwerden der betreuten Kinder möglich. Es beinhaltet immer, dass sie um die Grenzen ihrer eigenen Möglichkeiten wissen und sich deshalb auch darum bemühen, dem Kind »libidinöse« Bindungen an Personen und Objekte außerhalb des Heimes zu ermöglichen. Das Zweite, die Geduld, ist eine für Sozialisationsprozesse unabdingbare Haltung des Zuwartens und Ertragens von Umwegen und Rückschritten. Viele der jüngeren Entwicklungen in der Jugendhilfepolitik stehen dem diametral entgegen. Sie huldigen einer Ideologie des Planbaren und Herstellbaren, sie fordern zu Hetze auf, sie organisieren Zersplitterung und dulden keinen Umweg. Kinder teilhaben zu lassen verlangt aber nach dem Gegenteil. Partizipation ist kein Mittel zur Steigerung von Effektivität und Effizienz, sondern ein dialogischer Prozess mit dem Ziel, Kinder zur Mündigkeit zu ermächtigen.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (1921). Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. Nachdruck in L.v. Werder (Hrsg.) (1974), Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Band 1 (S. 94–215). Frankfurt am Main: Ullstein.
- Blandow, Jürgen (1999). Beteiligung als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. In M. Kriener & K. Petersen (Hrsg.), Beteiligung in der Jugendhilfepraxis (S. 45–62). Münster: Votum.
- Blandow, Jürgen, Gintzel, Ullrich & Hansbauer, Peter (1999). Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster: Votum.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998). Zehnter Kinder – und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn: Bundestagsdrucksache 13/11368.
- Dencik, Lars (1993). Mutter Sveas Kinder oder die Fahrt des Kindes Richtung Wohlfahrt. In G. Neubauer & H. Sünker (Hrsg.), Kindheitspolitik international. Problemfelder und Strategien (S. 25–43). Opladen: Leske + Budrich.
- Gehres, Walter (1997). Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Gronemeyer, Reimer (1973). Integration durch Partizipation? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Groß, Peter & Badura, Bernd (1977). Sozialpolitik und soziale Dienste. Entwurf einer Theorie personenbezogener Dienstleistungen. In C. v. Ferber & F. X. Kaufmann (Hrsg.), Soziologie und Sozialpolitik. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 19, 361–385. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Herriger, Norbert (1997). Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüscher, Kurt (1996). Politik für Kinder – Politik mit Kindern. Recht der Jugend und des Bildungswesens, 4, 407–418.
- Nienstedt, Monika & Westermann, Armin (1998). Pflegekinder. Psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien (5. Auflage). Münster: Votum.
- Palentien, Christian & Hurrelmann, Klaus (1998). Veränderte Jugend – veränderte Formen der Beteiligung Jugendlicher? In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), Jugend und Politik (S. 11–312) (2. Auflage). Neuwied: Luchterhand.
- Petersen, Kerstin (1999). Neuorientierung im Jugendamt. Dienstleistungshandeln als professionelles Konzept Sozialer Arbeit. Neuwied: Luchterhand.
- Schaarschuch, Andreas (1999). Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Neue Praxis, 6, 543–560.
- Sladek, Maximilian (2000). Jugendliche Individualisierungsverlierer. Weinheim: Juventa.
- Trescher, Hans-Georg (1979). Sozialisation und beschädigte Subjektivität. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung.
- Treseder, Peter (1997). Involving and empowering children and young people: overcoming the barriers. In C. Cloke & M. Davies (Hrsg.), Participation and Empowerment in Child Protection (S. 207–231). Chichester: Wiley.
- Winkler, Michael (1990). Normalisierung der Heimerziehung? Perspektiven der Veränderung in der stationären Unterbringung von Jugendlichen. Neue Praxis, 5, 429–439.
- Wolf, Klaus (1999). Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.

LUDWIG LIEGLE

Autonomie und Verbundenheit: Herausforderung für Erziehung und Politik

In diesem Beitrag soll dargestellt werden, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, um ein kindgerechtes Aufwachsen in unserer Gesellschaft möglich zu machen. Dazu werden zunächst vier Thesen zu Entwicklungsbedürfnissen der Kinder und Aufgaben der Erziehung erläutert. Aus diesen Thesen werden abschließend einige Forderungen an eine Politik für Kinder abgeleitet.

- Entwicklung sollte als Selbstgestaltung des Kindes in Auseinandersetzung mit seiner personalen und sächlichen Umwelt verstanden werden.
- Erziehung sollte einerseits als angemessene Antwort auf die Entwicklungsprozesse und Lebensäußerungen des Kindes, andererseits als Entwicklungshilfe begriffen werden.
- Als die wichtigsten Grundbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben des Kindes können Autonomie und Verbundenheit gelten.
- Als wichtigste Aufgaben der Erziehung können das Erfahrbarmachen von Verbundenheit und das Erfahrbarmachen von Autonomie gelten.

Entwicklung als Selbstgestaltung

Menschliche Entwicklung kann als ein Prozess verstanden werden, der biologisch vorgezeichnet ist, aber von der Person gestaltet wird. Der einzelne Mensch schließt mit seiner Entwicklung einerseits an die evolutionären Ererbschaften der Gattungsgeschichte an, andererseits bildet er in seiner nachgeburtlichen Entwicklung seine individuelle Gestalt aus, zum Beispiel durch die Kombination seiner Sinne, durch deren eigenwilligen Gebrauch und durch selektive Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt. Das Kind entwickelt sich also einerseits nach den Gesetzen der Gattung, andererseits ist es Gestalter seiner individuellen Entwicklung, und zwar in aktiver Auseinandersetzung mit seiner personalen und sächlichen Umwelt.

Grundlage für das Überleben und die vorgezeichnete sowie die individuelle Entwicklung des Menschen ist der Energie- und Informationsaustausch

zwischen Organismus und Umwelt. Die Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt durch den Organismus kann als Lernen bezeichnet werden. Lernen geschieht ebenso wie Entwicklung selbstorganisiert, selbsttätig. Das Kind muss im Rahmen seiner nachgeburtlichen Entwicklung komplexe Lernprozesse durchlaufen, um zu einem handlungsfähigen Menschen zu werden. Die Informationsvermittlung von Seiten der Umwelt können wir Erziehung nennen; sie kann insbesondere zwei Formen annehmen: die Vorbereitung einer anregungsreichen Umwelt (indirekte Erziehung) und bewusstes, absichtsvolles Handeln (direkte Erziehung). Erziehung und erziehende Erwachsene bilden ein wesentliches Element der Umwelt, von dem das sich entwickelnde Kind in besonderer Weise abhängig ist, denn es ist erziehungsbedürftig. Erziehung muss daher als eine notwendige Voraussetzung für Entwicklung und Lernen betrachtet werden.

Erziehung als Reaktion auf die kindliche Entwicklung und als Entwicklungshilfe

Die Erziehung hat zwei Seiten, die allerdings eng miteinander zusammenhängen: Zum einen meint sie angemessene Reaktionen auf die entwicklungsbedingten Lebensäußerungen beziehungsweise – so würde es die moderne Säuglingsforschung formulieren – »Signale« des Kindes, zum anderen bedeutet sie die Unterstützung und Anregung der kindlichen Entwicklungsprozesse im Sinne von Entwicklungs»hilfe«. Das neugeborene Kind beginnt, sich mit allen seinen Sinnen zu seiner personalen und sächlichen Umwelt in ein Verhältnis zu setzen. Die Reaktionen und Anregungen, welche das Kind aus seiner Umwelt erfährt, tragen entscheidend zu seiner Entwicklung bei. Von den vielen Wegen der Erziehung des neugeborenen Kindes werden im Folgenden drei beispielhaft dargestellt.

Der Weg der Augen

Das Kind sucht mit seinen Augen den Kontakt zu seiner Umwelt; es trifft auf die Augen seiner Mutter beziehungsweise seines Vaters; diese antworten mit einem Lächeln; das Kind lächelt zurück; der Austausch des Lächelns stiftet Verbundenheit, Vertrauen in die Welt. Es gibt Mütter und Väter, die nicht oder wenig lächeln, weil ihnen aus verschiedenen Gründen nicht danach zumute ist; für die Kinder dieser Eltern ist der Weg ins Leben erschwert. Und es gibt Kinder, die von sich aus wenig lächeln.

Der Weg der Stimme

Das Kind macht mittels seiner Stimme auf sich aufmerksam durch Weinen und Schreien, aber auch durch Laute der Lust und Freude; es sucht mit seiner Stimme Kontakt zur Umwelt. Die Mutter beziehungsweise der Vater antworten mit der Stimme zunächst instinktiv in der »Babysprache«, sodann bewusst in einer zunehmend entwickelten Sprache. Die sprachliche Kommunikation begründet die Möglichkeit von Verständigung. Auch hier wissen wir, dass es Mütter und Väter gibt, die wenig mit ihren Kindern sprechen, und dass für diese Kinder der Eintritt in eine Verständigungsgemeinschaft erschwert ist. Und es gibt auch Kinder, die von sich aus wenig sprechen.

Der Weg der Manipulation von Dingen

Das Kind berührt mit einer Hand die Rassel über seinem Bett, die Rassel macht daraufhin ein Geräusch. Das Kind wiederholt die Berührung und entdeckt, dass es das Geräusch auslösen kann. Die Freude über seine Wirksamkeit treibt das Kind zu unendlicher Wiederholung der wirksamen Bewegung. Die erfolgreiche Manipulation der Rassel, die hier als ein Beispiel für die vielen Dinge in der Umwelt stehen soll, legt das Fundament für die Entwicklung des Bewusstseins, die Umwelt und das eigene Verhältnis zur Umwelt selbsttätig gestalten zu können. Und auch hier wissen wir, dass es Kinder gibt, die ihre Umwelt wenig erkunden und manipulieren, sei es, weil sie mit einem geringen Tätigkeitsdrang ausgestattet sind, sei es, dass sie in einer armseligen, wenig stimulierenden Umwelt aufwachsen.

Die gewählten Beispiele der frühen Interaktion zwischen Kind und Umwelt können verstanden werden als Elemente eines Curriculums der nachgeburtlichen Erziehung: die Pädagogik des Augenspieles, des Lächelns, die Pädagogik des Sprachspieles, der Verständigung durch Laute und Worte, die Pädagogik des gegenständlichen Spieles, der Ausstattung der Umwelt des Kindes mit manipulierbaren Dingen.

An diesen Pädagogiken lässt sich wiederum die doppelte Bestimmung von Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe aufweisen: Das Lächeln ist Antwort, es ist aber zugleich Anregung der Entwicklung von Vertrauen; das Sprechen ist Antwort, es ist aber zugleich Anrede und Anregung zur Entwicklung von Verständigung; mit der Ausstattung der Umwelt wird auf den Tätigkeitsdrang des Kindes reagiert, zugleich aber kann die Ermunterung des Kindes bei der Manipulation der Dinge als Anregung zur Entwicklung eines Bewusstseins der Wirksamkeit gelten.

Autonomie und Verbundenheit als grundlegende Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben

Die ausgewählten Beispiele der frühen Interaktion zwischen Kind und Umwelt lassen sich noch weiter gehend interpretieren: Sie können als stellvertretend betrachtet werden für die beiden grundlegenden Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben des Menschen, die in der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen beziehungsweise vom Kinde immer wieder, wenn auch in Variationen der Begrifflichkeit, herausgestellt worden sind.

Martin Buber (1925/1962) nennt sie Urhebertrieb und Trieb nach Verbundenheit, Vertreter der heutigen Entwicklungspsychologie bezeichnen sie als Kontrollbedürfnis oder Autonomie und als Bindung oder auch Verbundenheit. Zum Urhebertrieb heißt es bei Martin Buber: »Der Mensch, das Menschenkind will Dinge machen. Das ist nicht bloße Schaulust an dem Entstehen einer Form aus einer eben noch formlos anmutenden Materie; wonach das Kind verlangt, ist der eigene Anteil an diesem Werden der Dinge; [...] worauf es ankommt, ist, daß durch die intensiv empfundene Handlung etwas entsteht, was es vorhin, was es eben erst noch nicht gegeben hat.« (1925/1962, S. 789)

In der nüchternen Sprache der Entwicklungspsychologie wird dieses grundlegende Bedürfnis wie folgt umschrieben: »Das Bedürfnis nach Autonomie hat seine Wurzeln in einem grundlegenden Bedürfnis des Kindes nach ›Kontrolle‹ über seine Umwelt [...] Auf der emotionalen Ebene wird das Kontrollgrundbedürfnis von lustvollen Erfahrungen begleitet. [...] Mit zunehmender Entwicklung [...] wird das Bewusstsein personaler Kontrolle eine wesentliche Voraussetzung für autonomes, selbstverantwortliches Handeln.« (Wissenschaftlicher Beirat 1998, S. 120f.)

Im Rückblick auf die ausgewählten Beispiele liegt es auf der Hand, dass die Manipulation der Rassel mit diesem »Kontrollbedürfnis« des Kindes, mit seinem »Urhebertrieb« zu tun hat. Das Grundbedürfnis nach Kontrolle oder Urheberschaft ist im Menschen angelegt. Das neugeborene Kind trägt die prinzipielle Möglichkeit autonomen Handelns in sich, es muss aber langwierige und komplexe Lernprozesse durchlaufen, damit die Möglichkeit in Wirklichkeit überführt wird. Erziehung kann die Entwicklung von Autonomie unterstützen, aber auch hemmen.

Das zweite Grundbedürfnis – der Trieb nach Verbundenheit – wird von Buber in einer Szene erfasst: »Das Kind, das, halbgeschlossener Augen daliegend, mit ausgespannter Seele harrt, dass die Mutter es anspreche, – das Ge-

heimnis seines Willens geht [...] darauf, im Angesicht der einsamen Nacht, die hinterm Fenster sich breitet und einzudringen droht, die Verbundenheit zu erfahren.« (1925/1962, S. 792)

Die Situation, in die Sprache der Entwicklungspsychologie übersetzt, liest sich wie folgt: »Insgesamt sprechen die Befunde einer sich über die gesamte Lebensspanne erstreckenden Analyse von Verbundenheit als einem Grundthema menschlichen Lebens dafür, dass – aufbauend auf einem evolutionär entwickelten Bedürfnis nach Nähe zu einer oder mehreren schützenden Bezugspersonen – sich schon sehr früh ein emotionales Band entwickelt. Dieses bleibt zwar lebenslang bestehen, nimmt aber je nach den konkreten Beziehungserfahrungen unterschiedliche Formen der Verbundenheit an, die [...] auch auf andere Sozialbeziehungen übertragen werden und insofern der individuellen Entwicklung Kohärenz verleihen.« (Wissenschaftlicher Beirat 1998, S. 119f.)

Im Rückblick auf die ausgewählten Beispiele liegt es auf der Hand, dass sowohl das Augenspiel als auch das Sprachspiel zwischen Kind und Mutter mit dem Grundbedürfnis nach Verbundenheit zu tun haben.

Das Streben nach Autonomie und das Streben nach Verbundenheit – diese grundlegenden Bedürfnisse gehören zur biologischen Ausstattung des Menschen; sie wirken als Antriebskräfte der Entwicklung. Zugleich aber gilt: Autonomie und Verbundenheit sind nur »potentia«, Möglichkeit; sie müssen zu bestimmter und selbstbestimmter Wirklichkeit werden im Prozess der selbsttätigen, durch Erziehung begleiteten Entwicklung. Sie stellen daher nicht nur grundlegende, naturgegebene Bedürfnisse dar, sondern sie sind zugleich als grundlegende Entwicklungsaufgaben zu betrachten. Entwicklung aber hat zur Voraussetzung die Interaktion des Organismus mit einer entwicklungsfördernden Umwelt. Die erziehenden Erwachsenen und ihre erzieherischen Handlungen (als Elemente dieser Umwelt) sollen auf die Grundbedürfnisse des Kindes antworten. Erziehung als Reaktion wird zur Entwicklungshilfe, wenn sie immer und immer wieder und in der Vielfalt der Situationen eines gemeinsamen Alltages dem Kind Urheberschaft und Bindung ermöglicht. Als die wichtigsten Aufgaben der Erziehung sind demnach das Erfahrbarmachen von Autonomie und das Erfahrbarmachen von Verbundenheit zu betrachten.

Das Erfahrbarmachen von Autonomie und Verbundenheit als zentrale Aufgabe der Erziehung

Es gibt bestimmte Qualitätsmerkmale erzieherischen Handelns, die günstige Voraussetzungen dafür schaffen, dass Kinder der heutigen Zeit und in unserem Kulturkreis Autonomie und Verbundenheit entwickeln. Die psychologische Forschung hat herausgefunden, dass sich ein sozio-emotional positives und bestätigendes Erziehungsverhalten, gepaart mit klaren Verhaltensanforderungen und Grenzen setzenden Verhaltensregeln sowie der Gewährung entwicklungsangemessener und förderlicher Handlungsspielräume, für die Entwicklung von Autonomie ausschlaggebend sind. Dabei hat sich gezeigt, dass ein elterlicher Erziehungsstil dieser Art nicht nur in ein entsprechendes Familienklima eingebettet ist (Verbindung von emotionalem Zusammenhalt mit klaren Vorstellungen über Regeln des Gemeinschaftslebens), sondern auch in eine Nahumwelt, die vielfältige Anregungen bietet, und in eine Arbeitswelt der Eltern, in der diese in hohem Maße selbstständig disponieren und entscheiden können (vergleiche Wissenschaftlicher Beirat 1998, S. 121).

Für die Entwicklung von Verbundenheit dokumentiert die bisherige Forschung einen engen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an elterlicher Feinfühligkeit und der kindlichen Bindungssicherheit beziehungsweise -unsicherheit. Auch im Hinblick auf die Feinfühligkeit der Eltern hat sich gezeigt, dass diese von zahlreichen Faktoren bestimmt wird, wie etwa von den Bindungserfahrungen der Eltern in der eigenen Herkunftsfamilie, der mütterlichen Persönlichkeit, den kindlichen Temperamentsmerkmalen, der Qualität der Ehebeziehung und den sozioökonomischen Lebens- und Arbeitsbedingungen (vergleiche ebd., S. 119).

Es gibt also offensichtlich bedeutsame Einflüsse bestimmter Qualitätsmerkmale des erzieherischen Handelns und der erziehungsrelevanten Umwelt auf die Entwicklung von Autonomie und Verbundenheit. Diese Befunde dürfen aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass Autonomie und Verbundenheit gleichsam erzieherisch hergestellt werden könnten. Vielmehr gilt: Sie sind Werk der Natur *und* Werk der Gesellschaft *und* Werk der Person selber.

Die Erfahrung von Autonomie und Verbundenheit ist zunächst in der Familie angesiedelt. In Tageseinrichtungen für Kinder kann diese Erfahrung durch eine anregungsreiche Umwelt, durch Gruppenaktivitäten und Kinderfreundschaften sowie durch die Beziehungen zwischen Erzieherinnen und

Kindern eine wesentliche Ergänzung und Bereicherung erhalten; für manche Kinder kann die Erfahrung in Tageseinrichtungen einen Mangel an förderlichen Erfahrungen in ihren Herkunftsfamilien ausgleichen.

Das Erfahrbarmachen von Autonomie und Verbundenheit ist demnach als die grundlegende Aufgabe einer als Entwicklungshilfe verstandenen Erziehung zu betrachten. Jedes Kind braucht diese Entwicklungshilfe, aber nicht jedes Kind erhält sie. Tageseinrichtungen für Kinder und Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung sind vor die Aufgabe gestellt, sich an dieser Entwicklungshilfe aktiv zu beteiligen, insbesondere in jenen Fällen, wo sie in Familien nicht hinreichend geleistet wird.

Politik für Kinder und Familienpolitik

Die Aussage, dass Kinder die Erfahrung von Verbundenheit und Autonomie brauchen, lässt sich auch anders formulieren: Kinder brauchen kompetente Eltern und Erzieherinnen beziehungsweise Erzieher, solche nämlich, die ihnen Verbundenheit und Autonomie erfahrbar machen. Diese Kompetenz von Erwachsenen ist kein Naturgewächs. Sie wird vielmehr erworben im Prozess des eigenen Aufwachsens, im Umgang mit Kindern, in Gesprächen mit anderen Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, und sie kann weiter gefördert werden durch Beratung und Bildung, im Falle der Fachkräfte auch im Rahmen der Aus- und Fortbildung. Wir wissen aber auch, dass diese Kompetenzen und das entsprechende Verhalten von den Rahmenbedingungen des Familienalltages beziehungsweise der Erziehungseinrichtungen beeinflusst werden. Es ist doch so: Wir sind eher in der Lage, unseren Kindern Verbundenheit und Autonomie erfahrbar zu machen, wenn die Haushaltskasse stimmt, wenn Wohnung und Wohnumwelt einigermaßen zufrieden stellen, wenn wir mit der Art, wie Beruf und Familie unter einen Hut zu bringen sind, zurechtkommen, wenn wir die Gewissheit haben, dass unser Kind eine gute Tageseinrichtung besucht, und wenn unsere beruflichen Arbeitszeiten und die Öffnungszeiten der Tageseinrichtung in etwa zusammenpassen und wir sicher sein können, dass, wenn etwas schief läuft, wir geeignete Hilfen erlangen können, beispielsweise Beratung und Hilfe zur Erziehung; entsprechend lassen sich Merkmale der »Strukturqualität« von Einrichtungen (zum Beispiel Erzieher-Kind-Relation, Größe und Ausstattung der Räume) nennen, die wichtige Rahmenbedingungen für das professionelle Handeln darstellen.

Weil das aber so ist, werden die Grundbedürfnisse von Kindern und die Fähigkeit der Eltern sowie der Erzieherinnen und Erzieher, diese zu befriedigen, auch zu Themen der Politik auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene. Die Politik – in einem breiten Verständnis als Handeln staatlicher Instanzen, aber auch als Handeln nichtstaatlicher Institutionen, Verbände und Initiativen begriffen – ist aufgerufen, für alle Familien und für alle Erziehungseinrichtungen Rahmenbedingungen zu schaffen, die Eltern und professionelle Erzieherinnen und Erzieher darin unterstützen, den Grundbedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.

Um diese Rahmenbedingungen zu gewährleisten, bedarf es, wie der zehnte Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998) dargelegt hat, einer »Kultur des Aufwachsens«. Damit ist gemeint: Die Gesellschaft als Ganzes muss darum besorgt sein, dass Kinder heranwachsen, die kompetent sind, die vor dem gesellschaftlichen Wandel keine Angst haben, die neue Entwicklungen kritisch-konstruktiv aufgreifen, die mitmenschliche Solidarität kennen, die das Projekt Demokratie weiterführen und die eine friedvolle Entwicklung in der Welt unterstützen. Daher kommt es nicht nur darauf an, dass es überhaupt Kinder gibt, sondern auf die Qualität des Aufwachsens. Kinderwelt, Familie, Arbeitswelt und öffentliche Spiel-, Kultur- und Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche müssen in einem stimmigen Verhältnis stehen. Viele einzelne Gesetze und Programme bestimmen diese Qualität, sie wird aber zusätzlich auch von der Grundüberzeugung in einer Gesellschaft getragen, dass die Sorge für Kinder nicht nur eine Privatangelegenheit, sondern die vornehmste Aufgabe aller öffentlichen Akteure darstellt.

Die Empfehlungen im Gutachten »Kinder und ihre Kindheit in Deutschland« des Wissenschaftlichen Beirates für Familienfragen (1998) zielen in die gleiche Richtung wie die Forderungen des zehnten Kinder- und Jugendberichts. Insbesondere betonen sie die Verbindung familienpolitischer Maßnahmen mit Maßnahmen einer Politik für Kinder im Allgemeinen und der Kinder- und Jugendhilfepolitik im Besonderen:

– Kinderpolitik und Familienpolitik sollten auf allen politischen Handlungsebenen – Bund, Länder, Kommunen – und in allen gesellschaftlichen Handlungsbereichen – Tarifparteien, Kirchen, Verbänden – konstruktiv aufeinander bezogen und nicht gegeneinander ausgespielt werden. In besonderer Weise gilt dies für die Handlungsebenen von Kommune und Kreis, weil hier alle Anstrengungen zur Sicherung der Lebensqualität von Kindern und Familien ihre konkrete Gestalt gewinnen.

– Die Kindheit ist innerhalb der familialen wie außerfamilialen Lebensräume als eigenständige Lebensphase vor der Jugendzeit und dem Erwachsenenalter zu respektieren. Bei der Weiterentwicklung der Kinderrechte ist daher auch von dem Postulat eigener Rechte und Pflichten des Kindes auszugehen. Andererseits ist der Grundsatz zu beachten, dass die Rechte, Interessen und Bedürfnisse der Kinder im Allgemeinen am besten im Zusammenwirken mit den Eltern als den zuvörderst zur Sorge für ihre Kinder berechtigten und verpflichteten Personen geschützt und gefördert werden können.

– Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Bildungseinrichtungen sollten als sekundäre Bezugssysteme (neben der Familie) für die Sozialisation der Kinder in ihrer jeweiligen Besonderheit und Bedeutung ernst genommen, in ihrem Bestand gesichert beziehungsweise bedarfsgerecht ausgebaut und qualitativ weiterentwickelt werden. Bislang gehören der Mangel an Betreuungsplätzen vor allem für Kinder bis zu drei Jahren und im Grundschulalter sowie die hohen Kosten für eine familienergänzende Betreuung zu den wichtigsten Faktoren, welche die Vereinbarkeit von Ausbildung und Erwerbstätigkeit mit Elternschaft und Familientätigkeit sowie die Sicherung der Einkommenssituation junger Familien erschweren. Um Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die Einkommenssicherung zu gewährleisten, sollte eine bedarfsgerechte familienergänzende Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Zukunft – in gleicher Weise wie die Bildungseinrichtungen – als beitragsfreie Dienstleistung angeboten oder zumindest die Kinderbetreuungskosten als steuerlich begünstigte Aufwendungen anerkannt werden, wie dies vom Bundesverfassungsgericht gefordert worden ist. Dies kann auch als präventive Leistung vor allem für sozial benachteiligte Familien angesehen werden, wie sich nicht zuletzt am Beispiel der Hilfen zur Erziehung zeigen ließe.

Die Notwendigkeit solcher Maßnahmen ist weitgehend unumstritten. Deren Durchsetzung hängt jedoch davon ab, ob es zur Verwirklichung der oben gekennzeichneten Kultur des Aufwachsens kommen wird.

Literatur

- Buber, Martin (1925). Rede über das Erzieherische. In M. Buber, Werke, Band 1, 1962 (S. 787–808). München: Kösel.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998). Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn: Bundestagsdrucksache 13/11368.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (1998). Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext der Familienpolitik. Stuttgart: Kohlhammer.

OSKAR NEGΤ

Die Persönlichkeit entwickeln: Wo sind lebbare Lern- und Erziehungsorte?

Die sozialwissenschaftliche Literatur ist voll mit Klagen über die Selbstauflösung der bürgerlichen Familie. Vielleicht ist es gar kein großes Unglück, dass die Familie als Institution, die in ihrer Widersprüchlichkeit jedenfalls im zwanzigsten Jahrhundert mitbestimmend war für die Katastrophen dieser Zeit, im Zerfallen begriffen ist. Es wäre nicht zum ersten Mal in der Geschichte, dass eine Institution, deren substanzielles Selbstverständnis verloren gegangen ist, nur noch in Verlegenheitskonstruktionen existiert, weil eine offizielle Ideologie sie retten möchte. Auch wenn viele Familien die traditionellen Funktionen weiterhin erfüllen und in Zukunft erfüllen möchten: die objektive Tendenz geht über die redliche Mühe und die entschlossenen Willensanstrengungen Einzelner hinaus und weist unübersehbar in eine ganz andere Richtung. Doch wer bei der radikalen Kritik an der bürgerlichen Familie vom Tatbestand ihrer Selbsterosion ausgeht, muss unbedingt fragen, was mit den Funktionen geschieht, die diese Familienstruktur für den menschlichen Wachstumsprozess erfüllt. Übernehmen andere Institutionen diese Funktionen? Sind sie mittlerweile für die urteilsfähige Entwicklung der Menschen überflüssig? Ist auf den Gesetzgeber zu vertrauen, dass durch Legalisierung neuer Tatbestände und Aufhebung alter die Situation der neuen Generation, der aufwachsenden Kinder, sich grundlegend verändert?

Ob die Auflösung der alten Familienformen die Freiheit und Selbstbestimmungsrechte der Ehepartner vergrößert, ob der Leistungsanspruch, den die Gesellschaft stellt, auf diese Weise erweitert wird oder nicht, ist in diesem begrenzten Untersuchungszusammenhang unwichtig. Entscheidend ist die Bedeutung der Familie im Blick auf die Situation von Kindern. In die Geschichte muss dabei zurückgegangen werden, weil die Familie zu jenen gesellschaftlichen Institutionen der modernen Welt gehört, die seit ihrer Entstehung Kontroversen ausgelöst hat. Die Spannung, ja das Widersprüchliche in dieser gesellschaftlichen Einrichtung bestimmen die extremen Ausschläge von Idealisierung und Entwertung in so entscheidendem Umfang, dass eine kurze historische Spezifikation ihres Form- und Gestaltwandels nötig ist.

»Familie« im Spiegel der Geschichte

Wie immer sich Wandlungen der Familieninstitution historisch abgespielt haben mögen, die im Wortursprung enthaltene Nähe und Intimität von Beziehungen kennzeichnet deren Sinngehalt. Das lateinische »familiaris« heißt übersetzt: zur Familie gehörig, vertraut, vertraulich. In patriarchalischen Gesellschaftsordnungen, die das Ideal der Selbstversorgung anstrebten, war der Begriff sehr weit gefasst; *familia* ist die gesamte Hausgenossenschaft: Weib, Kind, Hof, Blutsverwandte, Abhängige und Sklaven bilden einen Hausverband, der dem *pater familias*, dem *dominus*, unterstellt ist. Erst im sechzehnten Jahrhundert entsteht der Sache nach ebenso wie im Begriff die Familie in unserem modernen Sinnverständnis. Dabei rückt eine wortgeschichtliche Seitenlinie von »familia« in den Vordergrund, die ein ganz anderes Gewicht und eine von der Tradition unterschiedene Funktion annimmt: *famulus*, der Diener, Gehilfe. Ist ursprünglich »familia« der Inbegriff von Herrschen und Dienen im Oikos, dem autark wirtschaftenden Haus, so gerät die Familie, je mehr Funktionen, wie Produktion und Reproduktion, aus diesem Lebenszusammenhang ausgegliedert werden, in die Rolle eines Gehilfen, eines Trägers von Zwecken, die nicht in ihr selbst liegen.

Martin Luther hat diese Dienerschaft der Familie, ihre Famulusfunktion (verstärkt im Innern noch einmal durch die Dienerschaft der Frau, der Mutter) am entschiedensten formuliert, vor allem im »Großen Katechismus«. Unter den zehn Geboten widmete er dem vierten Gebot »Du sollst Vater und Mutter ehren« den bei weitem umfangreichsten Kommentar. Die Familie bekommt – und das ist neu gegenüber der vorbürgerlichen Welt – eine zentrale Funktion für den Staatsaufbau: Familie ist das entscheidende Glied zwischen Gott und Staat. Vermittelt über die Autorität der Eltern, rückt sie zu einem eigenen Stand in der Schöpfungsordnung auf, zu gottähnlicher Obrigkeit. In dieser religiös abgesicherten Funktion hat sie für Gehorsam, Disziplin und Ordnung zu sorgen. In dem Maße, wie der alte Oikos – das ganze Haus – zerfällt, wird Familie zum Fundament des Staates, und damit gibt der Reformator der Beziehung zwischen Eltern und Kindern eine neue Qualität. »Der Obrigkeit gute Bürger zu erziehen? Nein, daran hatten Eltern vor Luther nicht gedacht« (Beuys 1980, S. 233). Man lebte damals in seinem Stand, als Handwerker oder Kaufmann, in seiner Berufsgruppe. Politik betrieben die reichen Familien und die Vertreter der Zünfte. Die Orientierung der neu entstehenden Familien an Staatszwecken ist eine Antwort auf den Zerfall des mittelalterlichen Reichsgedankens und ein wesentliches Medium

für die Entwicklung des absolutistischen Territorialstaates, unabhängig von konfessionellen Zusammenhängen. Der geschichtliche Bruch, den dieser Aspekt der modernen Familienentwicklung mit sich brachte, war erheblich: »Die neue protestantische Kirche brauchte Menschen – als Pfarrer, um eine Hierarchie aufzubauen, als staatliche Diener, die dieser Kirche wohlgesonnen waren. Luther hat das nicht verschwiegen, sondern aus dieser Not eine Tugend gemacht. Er konnte nicht wissen, was er damit tat. Von nun an saß unsichtbar am Familientisch neben dem Vater eine zweite allmächtige Autorität, der sich alle unterwerfen mußten: der Staat. Die Familie war nicht mehr bloß eine Gruppe, in der Menschen ein paar Jahre geborgen aufwachsen konnten. Sie bekam einen höheren Zweck: der Obrigkeit gehorsame Untertanen aufzuziehen. Die Familie als Keimzelle des Staates ist mit dieser protestantischen Ehelehre geboren. Und das allerwichtigste ist: Luthers Schriften blieben nicht ein Geheimnis. Weniger als die Werke früherer Kirchenlehrer [...] Gierig nahm der Absolutismus, der sich in den folgenden 150 Jahren entwickelte, diese Vorstellung auf [...] Die Familie als Keimzelle von Staat und Ordnung: Es ist eine Ironie der Geschichte, daß niemand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts diese These des Martin Luther so vehement verteidigt wie die römische Kirche. Es kamen strengere Zeiten für Eltern – und Kinder« (Beuys 1980, S. 234).

So entwickelt Luther (und vor allem sein ungeliebter Schüler Calvin) eine Berufsethik der innerweltlichen Sündenabtragung, in der Arbeit als rastloser Erwerbstrieb, Arbeit um der Arbeit willen, zum gottwohlgefälligsten Tun wird. Auch die Klosterformel *ora et labora*, die in der mittelalterlichen Welt entstand, enthielt immer ein Doppeltes und Unterschiedenes von Gebet und Arbeit. Seit Luther ist Arbeit eine Art weltlicher Gottesdienst, und in diesem Gottesdienst hat jeder seinen beruflichen Platz, der ihm Gehorsam, Fügsamkeit und Disziplin vorschreibt. Muss der Mensch die objektiv verloren gegangene Ordnung jedoch aus sich heraus, aus den eigentümlichen Potenzialen der Subjektivität, wieder herstellen, so sind Begriffe wie »Fügsamkeit«, »Gehorsam«, »Folgebereitschaft« auf der Ebene der Familie, der Schule und des Staates in gleicher Weise gültige und gleichwertige Begriffe.

Die Familie, in vorbürgerlicher Zeit einfach ein Durchgangsstadium auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen, wird ebenso wie die Schule zu einem weltgeschichtlichen Instrument der diesseitigen Ordnung, in erster Linie der Bildung von Obrigkeitsbewusstsein. »Denn aus der Obrigkeit der Eltern fließt und verbreitet sich alles andere. Denn wenn ein Vater sein Kind

nicht allein zu erziehen vermag, so nimmt er einen Schulmeister dazu, der es lehren soll; ist er zu schwach dazu, so nimmt er seine Freunde und Nachbarn zu Hilfe; stirbt er, so befiehlt und übergibt er das Regiment und die Oberhand anderen, die man dazu verordnet« (Martin Luther, Der Große Katechismus, Das vierte Gebot). Immer wieder setzt Luther den Staat und den Staatsaufbau mit den Unterordnungsverhältnissen in der Familie in Beziehung. Der Staat hat wesentlichen Anteil an der Autorität der Eltern.

Was mit Luther beginnt und für die moderne Ethik bestimmendes Gewicht erhält, sind die veränderte Stellung der Subjektivität, des Freiheitsbewusstseins der Individuen und die immer stärker in der Hierarchie der Werte nach oben rückende Arbeit. Auf dem Höhepunkt des deutschen Idealismus, dort, wo die ganze Welt aus dem Subjekt heraus noch einmal produziert wird und nichts außerhalb des Systems bleiben darf, in der protestantischen Philosophie Hegels, gewinnt die Familie eine eigentümliche metaphysische Würde. In der Entwicklungsdimension des objektiven Geistes, in abnehmender Abstraktion von Recht und Moralität, ist die Familie die erste und entscheidende Wirklichkeit der sittlichen Substanz. Sie vollendet sich in dreifacher Ausprägung: »a) In der Gestalt ihres unmittelbaren Begriffs als Ehe, b) in dem äußerlichen Dasein, dem Eigentum und Gut der Familie und der Sorge dafür, c) in der Erziehung der Kinder und in der Auflösung der Familie« (Hegel 1970, S. 309). Die innere Verschränkung der drei Funktionen macht das klassische Selbstideal der bürgerlichen Familie aus. Was Hegel im letzten Punkt der Familienfunktion als Auflösung bezeichnet, ist in seinem System der Übergang zu einer neuen Form des objektiven Geistes, hier der Gesellschaft. Dass er die Einrichtung »Familie« in ihrer inneren Dialektik betrachtet, also auch nach der Seite ihrer Auflösung, verweist freilich auf eine reale Tendenz. Die bürgerliche Familie teilt die Schicksale der bürgerlichen Gesellschaft, sie ist auf Gedeih und Verderb mit ihr verknüpft, sodass deren Erosionstendenzen und weiter gefasst die des Staates das Naturelement der Familie nicht unberührt lassen können.

Institutionelle Gebilde, die – wie die Familie – so eng und intensiv durch Normen vermittelnde Tätigkeit mit einer ganzen Epoche gesellschaftlicher Selbstreproduktion der Menschen verbunden sind, sterben nie einfach ab, ohne Lücken, Löcher, Splitter und Verwerfungen zu hinterlassen. Derartige gesellschaftliche Einrichtungen können über Jahrzehnte Funktionsverschiebungen erleiden, die den aufmerksamen Beobachtern als Ausdruck von Substanzverzehr erscheinen mögen; aber plötzlich, ohne dass Trendberechnungen einen solchen Umschwung angezeigt hätten, treten sie wieder in das

grelle Licht des öffentlichen Interesses, weil sie sich als einzige verlässliche Gehäuse der Notversorgung und des Überlebens erweisen, wenn alles im staatlichen und gesellschaftlichen Umfeld in Auflösung begriffen ist.

In dem einzigartig kriegslüsternden und blutrünstigen zwanzigsten Jahrhundert, in dem sich Terrorregime, verlustreiche Kriege und verelendete Nachkriegszeiten mit technologischen Spitzenleistungen und sinnloser, aber punktuell höchst eindringlicher Organisationsfantasie abwechselten, wäre diese zivilisierte Menschheit, die das alles mit verursacht hat, vielleicht einem selbstverschuldeten kollektiven Wahnsinn verfallen oder einfach zugrunde gegangen, hätte es solche kleinen, für die Lebensproduktion des Alltags entscheidenden Einheiten wie die Familie nicht gegeben. Was hat die Menschen zum Beispiel in Sarajewo drei Jahre unter Dauerbeschuss und im Belagerungszustand täglich am Leben erhalten können, wenn nicht die mit materiellem Substrat, das heißt der Lebensproduktion, wieder aufgewerteten Familien – da doch offensichtlich keine andere gesellschaftliche Institution oder staatliche Einrichtung mehr hat leisten können als ein symbolisches Regieren? Wie leben und überleben die Menschen in den ehemaligen Ländern der Sowjetunion, ohne soziale Sicherungen, ohne Lohnzahlungen selbst für die, die arbeiten, von Arbeitslosen und Rentnern ganz abgesehen?

Um dem möglichen Missverständnis, dass es sich bei der Familie um die einzige gesellschaftliche Institution im Naturgrund handele, begegnen zu können, bedarf es der soziologischen Differenzierung gerade bei dieser gesellschaftlichen Institution, die mit ungewöhnlicher Resistenzkraft ausgestattet ist. Die besondere Lebenskraft alles Totgesagten hat sprichwörtliche Erfahrungsqualität. Das Verwirrspiel leidenschaftlich vertretener Meinungen und polarisierter Kampfpositionen, das durch die Institution Familie immer wieder hervorgerufen wird, ist um so bemerkenswerter, als die sonst durchaus akzeptierte Beweiskraft von Tatbeständen in diesem Fall häufig keine Geltung hat. Man gewinnt beim Lesen der Streitliteratur oder bei Parlamentsdebatten nicht selten den Eindruck, dass es hier mehr um Glaubensgewissheiten und Hoffnungen geht als um nüchterne Entwicklungsabschätzungen.

Die Kernfamilie: (K)ein Ort der Persönlichkeitsentwicklung?

Sind Zählebigkeit und Widerstandskraft von Institutionen wie die der Familie darauf gegründet, dass sie in elementaren Notsituationen die Funktion

von Überlebensorganisationen übernehmen, so zeigt sich, betrachtet man die Familiengeschichte im Ganzen, eine zweite, nicht weniger wichtige Aufgabe, die gerade dieser sozialen Einheit zukommt: Familie als Sozialisationsort, als verdichteter Raum des Persönlichkeitsaufbaues. Denn wie sollten Normen, Lebensregeln, Verbote, Zeitstrukturen und Wahrnehmungsweisen anders ins Innere des Menschen übersetzt und dort befestigt werden als durch Beziehungsarbeit in Näheverhältnissen? Räumliche und zeitliche Konstanz ist erforderlich, damit der Mensch zu Ende geboren werden kann. Die gleichsam zweite Geburt, also jene, welche den gesellschaftlichen Reifungsprozess des Individuums bestimmt, setzt Nähe und Schutz ebenso voraus wie die erste Geburt, das biologische Zur-Welt-Kommen.

Sich ohne Angst entfernen zu können, fremdes gesellschaftliches Gelände zu betreten, um die immer wache Neugier zu befriedigen und das Angstklammern an Ursprungsobjekte zu überwinden – das setzt einen möglichst störungsfreien Bewegungsraum in den primären Lebensverhältnissen voraus, der mit verlässlichen Bindungen an lebendige Menschen ausgestattet ist. Ausbildung von Bindungsfähigkeit hat wiederum Nähe zur Bedingung. Keineswegs muss diese Nähe aus biologischen Erbteilen bestehen, aus Mutter und Vater, die ein Kind gezeugt und sein Aufwachsen pfleglich begleitet haben, wenn das freilich auch nicht ganz unwichtig ist: Viele im frühen Alter zur Adoption freigegebene Kinder haben an irgendeinem Punkt ihrer Entwicklung ein starkes Interesse daran, ihre biologischen Eltern kennen zu lernen. Offenbar ist es ein Urbedürfnis, wissen zu wollen, woher man kommt, selbst wenn die Kinder mit den gegenwärtigen elterlichen Bezugspersonen völlig einverstanden und zufrieden sind.

Nur wenn Nähebedürfnisse erfüllt sind, wenn Bindungsfähigkeit entwickelt wurde, wird der Weg in die Fremde angstfrei beschritten; es mag dann nicht mehr das Gefühl bestimmend sein, dass man sich der ursprünglichen Verlässlichkeit ständig neu versichern muss. Die Verwurzelungsfähigkeit wird in der Regel, wenn Objektbindungen einmal im Leben glücken, zum unverlierbaren Bestandteil des »inneren Gemeinwesens« des Menschen. Im Erwachsenenalter sind häufig die Ursprungsorte, Heimat, Familie, vertraute Personen gar nicht mehr vorhanden, oder sie sind durch die Turbulenzen der Geschichte bis zur Unkenntlichkeit verrückt. Aber dass solche Bindungsfähigkeit entsteht, dass im Gefühlshaushalt eines Menschen überschüssige Energie vorhanden ist, die durch Entfernungs- und Entfremdungsängste nicht verzehrt wird, hat eine so fundamentale Bedeutung für die Lebensgeschichte, dass sie selbst noch die Entwicklung

öffentlicher Tugenden beeinflusst. Und damit erhebt sich erneut die entscheidende Frage: Welche der vielfältigen Funktionen, die die Familie im Prozess der Subjektbildung übernommen hatte, müssen jetzt von anderen Instanzen und Einrichtungen wahrgenommen werden oder sind, was immerhin möglich wäre, überflüssig geworden?

Eine Institution, die einem geschichtlichen Substanzverzehr ausgesetzt ist, ohne dass sich praktikable und überzeugende Alternativen aufdrängen, entwickelt sich zum Kampfplatz widerstreitender Interessen. Man spricht, um das Epochale dieser Entwicklungen zu unterstreichen, von Modernisierungs- und Individualisierungsschüben. Wenn man von den drei Funktionen ausgeht, die Hegel dem substanziellen Begriff der Familie zuschreibt, ist nicht nur jener Teil des Generationenvertrages, der die Weitergabe von Besitz und Eigentum betrifft, seit langem infrage gestellt, sondern neuerdings auch die Ehe. Die Blütezeit der Kleinfamilie lag in den Sechzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts, als mehr als neunzig Prozent der Deutschen im Laufe ihres Lebens heirateten. Um 1910 waren es nur etwa vierzig Prozent, 1999 gerade mal sechsendvierzig Prozent. Die Scheidungswahrscheinlichkeit einer Ehe erhöht sich ständig, die Wiederverheiratungswahrscheinlichkeit nimmt ab. »Uneheliche Geburten nehmen wieder zu, ebenso Lebensgemeinschaften ohne Trauschein (sie sind bei den jüngeren Altersgruppen in den skandinavischen Ländern fast so häufig wie Ehen), ebenso wie Einpersonenhaushalte (derzeit etwa dreißig Prozent), und zwar keinesfalls nur bei verwitweten Personen. Zugleich nehmen Formen des nicht-familiären Zusammenlebens zu, es entstehen also wieder Haushaltsformen, die nicht durch Verwandtschaft konstituiert sind, zum Beispiel Wohngemeinschaften. Etwas, das der Kleinfamilie als der neuen Lebensform des ersten Modernisierungsschubes vergleichbar wäre, zeichnet sich jedoch nicht ab: verschiedene Lebensformen koexistieren, ohne daß eine einzelne mit hegemonialem Anspruch auftreten könnte, weder ideologisch noch statistisch« (Fischer-Kowalski 1989, S. 69). 1999 waren Einpersonenhaushalte mit einem Anteil von sechsenddreißig Prozent an allen Privathaushalten wie schon in den Vorjahren der häufigste Haushaltstyp in der Bundesrepublik Deutschland. Die Scheidungskurve hat ein Spitzenniveau erreicht, jede dritte Ehe wird heute per Gerichtsbeschluss beendet. Im Jahr 1999 wuchsen gut zwei Millionen Kinder und Jugendliche unter achtzehn Jahren bei Alleinerziehenden auf (Statistisches Bundesamt, 2000). Was immer der Partnerwechsel an Freiheit und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung zu bieten vermag, die eigentlichen Trennungs- und Scheidungsopfer sind die Kinder. Die Wirklichkeit einer in Erosion begrif-

fenen Familieninstitution, die als vorherrschendes Sozialisationsgefäß zu zerbrechen droht, stößt auf eine hartnäckige, mit biologisch-archaischen Versatzstücken befestigte Familienideologie. Nicht zuletzt deshalb, weil alternative Lebensformen, die zentrale Funktionen im Generationskonflikt durchaus angemessen erfüllen könnten, aus dem öffentlichen Bewusstsein gedrängt und rechtlich diskriminiert werden.

So ist das Problem der Familien und der Funktionen, welche die Kernfamilie – wenn überhaupt noch vorhanden – für den Bildungsprozess des Menschen erfüllen kann, wesentlich in Bezug auf die Kinder neu zu bestimmen. Hierbei wäre auch an Deklarationen und Konventionen anzuknüpfen, die formell in der Regel von der deutschen Regierung akzeptiert und respektiert werden, so an die Bestimmung der UNO-Kinderkonvention, in der es in Artikel 9, Absatz 3 heißt: »Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes, das von einem oder beiden Elternteilen getrennt ist, regelmäßige persönliche Beziehungen und unmittelbare Kontakte zu beiden Elternteilen zu pflegen, soweit dies nicht dem Wohl des Kindes widerspricht.« Auch wenn in allen durch Modernisierungsschübe bestimmten Industriegesellschaften die Institution Familie zur Auflösung tendiert, so ist gleichwohl die Stellung von Kindern in den einzelnen Ländern grundverschieden. Deutschland gilt in diesem Zusammenhang als eine kinderfeindliche Gesellschaft, die wenig tut, um der Vereinsamung, der Verarmung und der mangelnden Betreuung von Trennungswaisen durch materielle Hilfe, durch bestimmte Organisationsformen und alternative Lebensformen zu begegnen.

Auch wird für eine Gesellschaftsordnung, die sich ihre demokratischen Strukturen bewahren will, die Frage immer dringender: Sind die alten Familienformen heute noch imstande, Menschen auf der ersten Stufe ihrer Vergesellschaftung zu befähigen, mit Situationen so umzugehen, dass der egozentrische Machtanspruch, den jedes Kind durch seine Triebdynamik mitbringt, in zivilisatorische Formen umgewandelt wird? Wie und wo lernen Kinder, die nicht schon sehr früh mit ihresgleichen, Geschwistern oder Fremden, in den konkreten Alltagssituationen konfrontiert sind, das Teilen? Für eine demokratische Gesellschaftsordnung ist ausgleichende Gerechtigkeit eine ebenso unabdingbare Tugend wie Geduld im Aushandeln von Kompromissen. Wo können Kinder diese Tugend heute lernen, wenn in den emotional überhitzten Konflikten der Erwachsenen – aufs Äußerste durch Trennungsszenarien verschärft – jedes Maß des abwägenden, rationalen Umganges verletzt ist?

Immer wieder stellt sich in dieser kulturellen Erosionskrise die Frage: Wo bleibt das Gemeinwesen, wenn es denn schon in den primären Lebensver-

hältnissen keinen gesicherten und verlässlichen Bildungs- und Orientierungs-ort mehr hat? Es ist allerdings keine bloße Spekulation, den »Balanceakt Familie«, wie ein Buchtitel es formuliert, nach jener Seite hin zu öffnen, wo sich neue Lebensformen bilden, welche die alte und die neue Generation einbeziehen und nicht nur das Singledasein Einzelner betreffen. Wie gleichgeschlechtliche Partner oder Lebensabschnittspartner ihre Verhältnisse organisieren, ohne mit Kindern belastet zu sein, wird am Ende so entscheidend für die Zukunft unserer Welt nicht sein. Was aber mit unseren Kindern geschieht, das muss Grundthema bleiben für eine Gesellschaft, die ihre emanzipatorischen Selbstansprüche noch nicht aufgegeben hat.

Dieses Problem soll noch um einen Punkt verschärft werden. Es ist noch nicht lange her, dass Kindersterblichkeit, der Mangel an sexueller Aufklärung und an Verhütungsmitteln »Kinderproduktion« zu einer Art Naturereignis machten. Die Verantwortung für das einzelne Leben konnte insofern nur schwer den Erwachsenen zugewiesen werden. Im Generationenvertrag, wenn es denn einen solchen geben sollte, hat sich seitdem Grundlegendes verändert. Die Fähigkeit, durch individuelle Geburtenkontrolle Kinder zu wollen und zu bekommen, aufgrund der medizintechnischen Entwicklung Samen in einen fremden Körper einzupflanzen, ja Leben im toten Körper der Mutter zu erhalten, das alles enthüllt eine geschichtlich völlig neuartige Verantwortungsethik gegenüber Kindern, die jetzt in den Machbarkeitshorizont der Erwachsenen einbezogen sind. Dem Generationenproblem ist der biologische Boden entzogen, der das Individuum von der Verantwortung für Kinder entlasten konnte. »Unsere Kultur bewegt sich gegenwärtig auf einen Typus generativen Verhaltens zu, bei dem möglich scheint, daß Kinder nur geboren werden, wenn die Erwachsenen das wollen« (Mollenhauer 1991, S. 17).

Was ich will und was ohne meinen Willen gar keinen Existenzgrund hätte, ist in der Tat mit meiner eigenen Weltauffassung und der Zeitperspektive anders verknüpft als das, was mir zustößt. Dieser Verantwortung kann ich mich unter keinen Umständen entziehen, weder individuell für mein eigenes einzelnes Kind noch für die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen andere Kinder aufwachsen. Die radikalisierte Verantwortungsethik lenkt noch einmal brennpunktartig die Aufmerksamkeit auf die Familie als kleinste menschliche Gemeinschaft. Seit langem verweist die kritische Familienforschung auf den unumkehrbaren Umbruch der Familieninstitution. Die Historikerin und Ethnologin Ingeborg Weber-Kellermann hat in einer Untersuchung, die einen großen Bogen von der frühgeschichtlichen bis zur

heutigen Familienstruktur schlägt, dargestellt, dass die Zeit einer autoritären Machthierarchie im Erziehungsgeschehen als sozialer Norm vorbei ist, »wenn ihre Nachwehen auch noch vielfach spürbar sind und sie von manchen zurückgewünscht wird. Darum sind die Familienformen der Gegenwart so diffus und schwer zu ordnen. Der Übergang nach vielen Jahrhunderten des Patriarchalismus in eine Welt der Mitbestimmung und Partnerschaft auch am Familientisch vollzieht sich langsam und unter Schwierigkeiten, aber doch als ein unaufhaltsamer Lernprozeß. Erst spätere Generationen werden verstehen, in welchem großem geistigen Umbruch in den sechziger, siebziger und achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts die Familie als kleinste menschliche Gemeinschaft sich befunden hat – einem mindestens so entscheidenden Wandel wie einst nach der Französischen und in der industriellen Revolution um 1800. Es gibt für diese Veränderung keine anderen Vorschriften und Regeln als die des offenen Gesprächs, der Toleranz, des gegenseitigen Verstehens zwischen den Generationen und Geschlechtern und gänzlicher Verbannung von Macht« (Weber-Kellermann 1980, S. 258).

Wenn die Familie, wie sich abzeichnet, keine lebensfähige Einheit mehr ist, drängt sich der Gedanke auf, dass auch die Kernfamilie nicht mehr der vorherrschende Sozialisationsort für die kommende Generation ist, sondern als ein geschichtlicher Spezialfall betrachtet werden muss. Vor dem sechzehnten Jahrhundert hat es sie nicht gegeben, und es ist absehbar, dass sie in den gewohnten Formen im Lauf des jetzigen Jahrhunderts verschwinden wird. Auch aufopferungsvolle Verteidigungsarbeit in allen Bereichen und Gremien, um der Gesellschaft und dem Staat mit der alten, wesentlich patriarchalisch geprägten Kleinfamilienordnung eine natürliche Keimzelle zu erhalten, vermag wenig gegen die Alltagserfahrung auszurichten, dass der bestimmende Aufenthaltsort der Generationen und selbst ihr üblicher raumzeitlicher Treffpunkt nicht mehr im Kleinfamilienverband zu finden sind.

Gesucht: Alternative Sozialisationsorte

Da die Kleinfamilie augenscheinlich ersetzbar ist, aber nicht deren Funktionen, richtet sich die Organisationsfantasie der Menschen auf die Erfindung von Alternativen. Ende der Sechzigerjahre kam die Idee der Wohngemeinschaft auf, des gemeinsamen Haushaltes, in dem vorübergehend Fremde aufgenommen werden, wo sich aber in einer raumzeitlichen Einheit doch konstante Beziehungen bilden, die Kinder, Erwachsene, Alte mit einschließen.

Diese Idee nimmt gewiss archaische Elemente des alten Oikos, des ganzen Hauses wieder auf, aber sie muss keineswegs rückwärts gewandt bleiben, sie kann durchaus alternative Lebensformen mit Subjektivierungs- und Modernisierungsprozessen verknüpfen. Die Generationen sind sich näher gerückt, aber es fehlen noch die verdichteten Erfahrungsräume, in denen sie voneinander lernen könnten.

Die Not der Millionen von allein erziehenden Elternteilen in Deutschland drängt auf die Veränderung der primären Sozialisationseinrichtungen. Bei einem Viertel der in nichtehelichen Lebensgemeinschaften lebenden Paaren werden Kinder aus einer früheren Partnerschaft mehr oder weniger integriert. So könnte sich historisch herausstellen, dass der Haushalt die tragende Einheit der Vergesellschaftung der Menschen ist in einer Anordnung von Räumen und Plätzen, die persönliche Distanzierungsmöglichkeiten gewährleistet, wodurch die Balance zwischen Distanz und Nähe erhalten bleibt. Aber der Hauptpunkt der Familiensozialisation traditioneller Form, die Sicherheit, auch im Falle äußerster Konflikte, von Wut und Trauer, von extremer Undankbarkeit, notfalls doch zurückkehren zu können, ohne in der hitzigen Kleinfamilie sofort wieder auf die einzig verfügbaren alten Streitobjekte stoßen zu müssen, ist in unserer Gesellschaft fortwährend geschrumpft – eine der Grundursachen für die wachsende Entfremdungserfahrung von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft.

Gerade in einer Zeit, in der Subjektivierung und Individualisierung eine immense Bedeutung für Jugendliche und Erwachsene haben, werden das Ertragen und Austragen von Konflikten zum wesentlichen Bestandteil der Bindungsfähigkeit; dafür sind räumlich-zeitliche Differenzierungen in den Einheiten der primären Lebensverhältnisse erforderlich. Es bedarf des emotionalen Ausgleiches, des neutralen, vielleicht sogar des fremden Urteils, um solche verknüpften Konflikte in den Intimbereichen zu entwirren. Das kann nur gelingen, wenn es eine raumzeitliche Verlässlichkeit im Umgang mit Dingen und Personen gibt, die nicht auf Absichten und moralischem Erziehungswillen beruht, sondern auf sinnlicher Evidenz, auf der wirklichen Anwesenheit von Menschen, die Bindungen durch Konflikte nicht einfach aufkündigen.

Das ist gemeint, wenn vom Ende der Erziehung die Rede ist und dafür plädiert wird, den pädagogischen Zugriff auf die Kinder zu unterlassen. Dafür wird allerdings eine Voraussetzung formuliert, die gerade die heutigen Restfamilien nicht mehr erfüllen: »Kinder brauchen eine Familie – oder eine entsprechende Sozialform – als eine Art von ›sozialem Heimathafen‹,

als eine soziale Organisation also, zu der sie unbedingt gehören, aus der ihnen keine Entfernung oder Entlassung droht, in der sie selbst eine feste Position haben und die Kontinuität verspricht: morgen wird es genauso sein, wie es gestern war.« (Giesecke 1990, S. 88) Es ist eine Art naturrechtlich gesichertes Asyl (*asylia* heißt Unverletzlichkeit, unberaubt, persönliche Sicherheit) gefordert, aus dem man nicht vertrieben werden kann, selbst wenn man das momentane Wohlwollen der Erwachsenen verloren hat. »Wenn diese Basis nicht in irgendeiner Form wiederhergestellt wird, können die daraus resultierenden Schäden für die weitere Entwicklung größer sein als der zeitweilige oder endgültige Beziehungsverlust zu einem Elternteil« (ebd.). Die raumzeitliche Verlässlichkeit, durch die körperliche Nähe und Anwesenheit konkreter Bezugspersonen vermittelt, ist eine nicht ersetzbare Funktion in menschlichen Bildungsprozessen; nur so sind Identitätsfindung und Entwicklung des Selbst möglich, und beides ist verknüpft mit dem Glücksgefühl der Wiedererkennung in den Objekten. Es ist keine Frage, dass die Herstellung solcher Zuverlässigkeit überhaupt nicht gebunden ist an die leiblichen Eltern, sondern von fremden Bezugspersonen, welche die Ruhe der Übertragungs- und Bindungsfähigkeit ausstrahlen, ebenso geleistet werden kann.

Dazu ein Beispiel aus der psychoanalytischen Kindheitsliteratur. Anna Freud hat in ihren Untersuchungen über Kriegskinder und Heimkinder sinnlich präsente Verlässlichkeit als das entscheidende Moment angegeben, das selbst in extremen Notlagen verhindert, dass Kinder unter traumatischen Folgeerscheinungen zu leiden haben. Dabei geht es nicht nur um Eltern oder nahe Verwandte, sondern grundsätzlich um verlässliche Bezugspersonen, die für die Kinder zunächst durchaus Fremde sein können. Anna Freud hat Kinder untersucht, die dem deutschen Bombardement auf London ausgesetzt waren. »Der Krieg bedeutet der Mehrzahl der Kinder wenig, so lange er nur ihre körperliche Sicherheit bedroht, ihre Lebensbedingungen verschlechtert und ihre Rationen kürzt: er gewinnt erst entscheidende Bedeutung, wenn er den Familienverband auflöst und damit die ersten Gefühlsbindungen der Kinder an ihre nächsten Angehörigen erschüttert. Viele Kinder haben aus diesem Grund die Aufregungen des Londoner Bombardements besser vertragen als die zu ihrem Schutz vorgenommene Evakuierung aus der Gefahrenzone« (Freud, Burlingham und Mitarbeiter 1982, S. 29). So ist nicht erstaunlich, dass Kinder in Notlagen auch die Angstreaktionen ihrer Eltern teilen, insbesondere die der Mütter: »[...] wenn die Mutter sich fürchtet, zittert das Kleinkind vor Angst; wenn die Mutter

ruhig ist, beruhigt sich das Kleinkind automatisch an ihrer Ruhe. Diese in ihren Einzelheiten und Konsequenzen noch nicht genügend studierte Gefühlsverbindung zwischen Mutter und Kind erklärt die verhältnismäßig geringe Angst der Londoner Kriegskinder aus der ruhigen gefaßten Verhaltensweise der Eltern« (ebd.). Anna Freud zeigt aber auch, dass die durch Angst erregten Kinder, wenn sie von ihren ängstlichen Müttern entfernt und anderen Bezugspersonen übergeben werden, ihre Ängste verlieren. Sie legt also nahe, indem sie die verschiedenen Formen der Angst unterscheidet – Realangst, Triebangst und Gewissensangst –, dass Fremdbetreuung für das Kind kein Schaden ist, dass vielmehr Situationen auftreten können, in denen die Angstreaktionen der Kinder verschwinden, wenn sie von ihren Eltern getrennt werden. Dass der Distanzierungsaspekt auf diese Weise in die Kindheitsentwicklung einbezogen wird, sodass ein bewusst archaisch gehaltener Bereich sich auflockert, ist ein Akt notwendiger Aufklärung, der der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zugute kommt. Die von Anna Freud beschriebene Szene passt zur Tendenz, dass eher vom Haushalt, vom Haus und der Wohnung als den raumzeitlichen Gebilden gesprochen werden kann, in denen sich vielfältige Beziehungsarbeit abspielt, deren Resultat auch solche Erfahrungen von Verlässlichkeit und der mit Aufarbeitung von Distanz verknüpften Nähe sind.

Erfahrungsraum Haushalt

Betrachtet man die Veränderungen der Familienfunktionen in historischer Dimension, so lässt sich zweierlei feststellen: Die Sondersphäre von Kindheit löst sich gleichzeitig auf mit dem Schwinden der traditionellen Kleinfamilie, die in ein größeres Beziehungsgeflecht eingeht, das mit den vorbürgerlichen Haushaltsformen mehr gemeinsam hat als mit der klassischen bürgerlichen Familienstruktur. In diesen neuen Haushalten, zu denen dann auch traditionelle Familienformen gehören können, sind wiederum mehrere Generationen unter einem Dach. Diese sozialkulturellen Haushalte, die man eher als kleine Gemeinwesen betrachten kann, haben nicht mehr lineare Generationenbeziehungen zur Grundlage, sondern ein Beziehungsgeflecht, in dem nahe Verwandte, fremde Personen, Besucher in verschiedenen Zusammenhängen, vorübergehende Gäste den Lern- und Erfahrungsort Haushalt reichhaltiger gestalten, weil sich hier eine neue Form von Öffentlichkeit innerhalb des Privaten bildet.

Räume als verdichteter Austragungsort von Nähe und Distanz, die auf diese Art entstehen und tendenziell, aber längst noch nicht vorherrschend gesamtgesellschaftliche architektonische Anerkennung durch Umbau von alten Wohnungen und Häusern gefunden haben, könnten langfristig Funktionserweiterungen hin zu mehr Gesellschaftlichkeit erfahren. Umgekehrt besteht die Möglichkeit, dass gesellschaftliche Institutionen wie die Schule ein Stück von Intimität und Nähe aufnehmen. Bei aller Ähnlichkeit, die diese Räume zur vorbürgerlichen Welt an den Tag legen, besteht doch eine entscheidende Differenz: Der objektive Schein der Generationennähe verschleiert, dass die Erwachsenenwelt heute eine ganz andere Verantwortung gegenüber den Kindern und Jugendlichen zu übernehmen hat, als das in vorbürgerlichen Zeiten notwendig war.

Der Grund für diese Differenz liegt in der Entwicklung der modernen Technologien. Der griechische oder römische Oikos, der Haushalt des Mittelalters und auch der der bürgerlichen Welt – sie alle sind geprägt durch archaisch-naturwüchsige Elemente des Lebenszusammenhangs. Hier entsteht Leben, hier wird es gepflegt, hier sterben Kinder und sterben Erwachsene. Alles, was man als technische Entwicklung bezeichnen könnte, liegt außerhalb der Haushalte. Deren Herrschaftsgefüge ist bis in die Neuzeit hinein nicht durch technische Errungenschaften konstituiert. Das Archaische, das anklingt, wenn ich die familienartigen Lebensformen des Haushaltes als Alternative zur Restfamilie verstehe, geht in dem Augenblick verloren, wo man die strikte Trennung von innen und außen aufhebt. In der modernen Lebenswelt spielen technische Neuerungen – auch im Sinne von raumzeitlichen Haus- und Wohnungseinteilungen – eine so zentrale Rolle, dass dadurch selbst die individuellen Freiheitssphären innerhalb des Hauses gesichert werden können, was für den alten Oikos in dieser Weise überhaupt nicht galt. Technik als Konstitutionselement des Privathaushaltes zu begreifen bedeutet gleichzeitig, die notwendige Dialektik von Nähe und Distanz auf dem Niveau modernisierter Lebensverhältnisse auszutragen. Es ist deshalb sinnvoll, auf dieses komplexe Verhältnis von technischen Neuerungen und Haushalt kurz einzugehen.

Dass einzelne Techniken, Maschinen, Apparate, auch ganze Technologien und Systeme in die Wohnungen und in die Familien eindringen und die individuelle Lebensführung, das Denken und Verhalten mit prägen, ist ganz unbestreitbar. Solange dieses Verhältnis zwischen Haushalt und Gesellschaft in Bezug auf technische Medien jedoch als ein mehr oder weniger zufälliges Verhältnis zwischen dem Innen und Außen betrachtet wird, ist der

technische Einfluss auf den Lebenszusammenhang auf einzelne Ursache-Wirkung-Beziehungen reduziert. Man sagt dann: Diese technische Erfindung hat Einfluss auf diese bestimmte Verhaltensweise oder auf einzelne Sinne des Menschen; wer viel vor dem Fernseher sitzt, verstärkt Neigungen zu passivem Konsum. Was bei dieser Betrachtungsweise fehlt, ist die Frage nach der inneren technischen Struktur der Wohnung, des Haushaltes, also nach der Konstitution der gegenständlichen Umwelt, die wir Haus oder Wohnung nennen. Genauer müsste man von einer grundsätzlich technisch vermittelten Konstitution der Haushalte sprechen.

Es stellt sich also die Frage, ob das, was viele heute vor den Eingriffen der neuen Technologien schützen wollen – Kindheitsgeheimnisse, Intimität, Privatsphäre, ja die anheimelnde Atmosphäre von Gemütlichkeit, bequemes Sitzen und Liegen –, ob diese und viele andere Dinge, die für die heutigen Menschen zur Selbstverständlichkeit geworden sind, ursprünglich nicht selbst Resultate technisch-industrieller Produktionsprozesse gewesen sind. Die verwickelten Beziehungen zwischen Haushalten, in denen konsumiert und gelebt wird, und Betrieben, in denen primär Waren produziert werden, gehören zu den wichtigsten Erkenntnisobjekten kulturgeschichtlicher Analyse. Zu den gesicherten Erkenntnissen dieser Analysen gehört: Technik steht offenbar am Anfang eines Prozesses, in dem sich ein vielfältig gegliedertes Inneres (moralisch geschützte Intimität, verfassungsrechtliche Sicherung der Privatsphäre, Entmischung der Räume innerhalb eines Haushaltes, Trennung der Generationen) von einem Außen absetzt, das mit Gesellschaft, Staat identifiziert wird. Der Preis für diese Autonomisierung des Privaten ist zweifellos die strikte Trennung von Leben und Produktion, die Ausgliederung der Produktionsprozesse aus den konkreten Lebenszusammenhängen, beispielsweise in Form einer vollautomatisierten Küche, wo nur noch Knöpfe zu bedienen sind! Die unmittelbaren Lebenszusammenhänge verlieren dadurch gleichsam ihre materielle Substanz. Was als Autonomie gedacht war, verkehrt sich in Abhängigkeit. Im Zuge der sich ständig beschleunigenden mikroelektronischen Revolution beginnt sich allerdings diese im Verlauf von Jahrhunderten entstandene Trennung zwischen dem Innen und dem Außen wiederum aufzulösen. Sogar Elemente der Heimarbeit bilden sich erneut heraus wie am Anfang der bürgerlichen Epoche.

Doch was war davor? Hat sich der mittelalterliche Mensch in seiner Wohnung, seinem Haus wohl gefühlt? Diese Frage ist schwer zu beantworten. Eindeutig scheint jedoch zu sein, dass wenig unternommen wurde, die alltägliche Existenz im Hause bequemer, gemütlicher und insgesamt den

körperlichen Bedürfnissen angemessener zu gestalten – ganz im Unterschied zu den Verhältnissen der griechischen und römischen Antike. Technische Möglichkeiten, Stühle zu konstruieren, die einer entlastenden Sitzform angemessen sind, oder Bänke mit Lehnen zu versehen, bestanden durchaus. Man richtete jedoch wenig Fantasie darauf, sich in dieser Welt bequem und gemütlich einzurichten. Unbehaustheit unterstrich und dokumentierte die Übergangssituation menschlichen Daseins.

Nicht bequeme Möbel, dekorative Behälter oder stilisierte Gefäße sollen in der mittelalterlichen Wohnkultur, die maßgeblich von der kulturbildenden Schicht des Mönchstums bestimmt ist, den Raum ausfüllen; die Proportionen des Raumes als solche sollen Ruhe und Besonnenheit ausstrahlen und gleichzeitig dem, der sich in diesem Raum aufhält, die Möglichkeit der Konzentration und ein friedliches, ausgeglichenes Lebensgefühl vermitteln. Intimität ist keine bloß subjektive Bestimmung, sondern Ruhe und Selbstbesinnung sind räumlich vergegenständlicht. Die Würde des Raumes steht im Vordergrund, nicht die Würde des Menschen. In dem Maße nun, wie aber geschichtlich Würde zu einer Qualität freier und autonomer Subjekte wird, nimmt mit der Differenzierung der Gegenstände gleichzeitig die Desintegration dieses einheitlichen Raumes zu. Man erwartet jetzt von den Dingen, dass sie auf spezifische Bedürfnisse des Körpers antworten, dass es eine Proportion zwischen Dingen der unmittelbaren Umwelt (Stühlen, Bänken, Truhen) und den natürlichen menschlichen Bewegungen gibt. Erst mit der Freisetzung der natürlichen körperlichen Bewegung, der lebendigen Betätigungsweise der Sinne dringt der technische Erfindungsgeist in den Haushalt und schafft dadurch für die Menschen eine ganz neue alltägliche Erfahrungsweise mit der Technik. Vielleicht liegt darin die große Neuerung der Renaissance, dass sie den Körper rehabilitiert, was ja in den zahllosen Körperstudien Leonardos eindrucksvoll dokumentiert ist.

Die Ausbildung einer häuslichen Umgebung, der es um größere Bequemlichkeit, um Sauberkeit und Ästhetisierung der Gebrauchsgegenstände geht, ist also mit zwei Prozessen verbunden, die auf den ersten Blick gar nicht miteinander in Einklang zu bringen sind: der Technisierung des häuslichen Lebens und der Entwicklung von Individualität. Indem sich die Körperstarre löst, werden die Dinge der unmittelbaren Umgebung beweglicher, veränderbarer, neuen Verbindungen zugänglicher.

Kennzeichen neuer Erziehungsorte

Wenn in Zukunft lebensfähige Einheiten entwickelt werden sollen, die für die Menschen verlässliche Erfahrungsräume sind, wird diese differenzierte architektonische Gestaltung der Wohnung, des Hauses von größtem Gewicht sein. Nie zuvor in der Geschichte ist es möglich gewesen, die raumzeitlichen Verhältnisse eines Haushaltes so zu organisieren, dass sie den Bedürfnissen des Rückzuges, der individuellen Distanz ebenso entsprechen wie denjenigen der Vergemeinschaftung und der Geselligkeit. Das gilt auch für die Reintegration der Generationen, die nicht mehr gezwungen sind, ihr Privatleben vollständig zu opfern, wenn sie in solchen komplexen Einheiten zusammenleben. Dass hier Lern- und Erziehungsorte ganz neuer Art entstehen können, wenn der architektonische Besitzindividualismus überwunden wird, der Wohnzelle neben Wohnzelle setzt, lässt sich an Projekten erläutern, die aus Schleswig-Holstein bekannt sind, die es aber mittlerweile auch in anderen Ländern gibt.

Vereine und Interessengemeinschaften, die sich hier gebildet haben, nennen ihr Projekt »Kleine Heime«. Es handelt sich um quasifamiliäre Wohn- und Arbeitszusammenhänge, in der Regel mit einer Kernfamilie, mit eigenen Kindern, einem erweiterten Haushalt mit entsprechender Umgebung, eigenen Werkstätten oder Freizeitbetätigungen. Die Menschen kaufen alte Schulen auf oder nicht mehr bewirtschaftete Bauernhöfe. Sie nehmen straffällige Jugendliche auf, elternlose Kinder, Menschen in der Regel, die aus fragmentierten Restfamilien ausgebrochen sind oder aus Heimen, die nichts mehr für sie tun konnten. Fast alle Kinder und Jugendlichen, die in diesen Kleinen Heimen leben und aufwachsen, werden zurückgewonnen für das gesellschaftliche Leben, machen in der Regel ihren beruflichen Ausbildungsweg und werden in ihren Selbstwertgefühlen gestärkt. Es ist ein durch Nähebeziehungen geprägter verlässlicher Lebensraum, der ihnen weder in den staatlichen Heimen noch in zerrütteten Kleinfamilien geboten wird. Karin Schäfer, eine der aktivsten Frauen in der Bewegung »Kleine Heime«, die seit 1972 selbst eine solche Einrichtung führt, bezeichnet treffend das Problem der Beziehung zwischen Familien- und Fremderziehung: »Die Familien sind die Produktionsstätten des Humanvermögens, von dem ein Gemeinwesen lebt. [...] Und entsprechend würde auch deutlich, daß es Augenwischerei ist, bei der Wirtschaftlichkeitsberechnung eines Gemeinwesens den Wert des von der Familie bereitgestellten Humanvermögens in die Bilanz nicht miteinzustellen oder die Kosten für die Beseitigung der Schäden an diesem

Humanvermögen nicht zu berücksichtigen. Und die Schäden an diesem Humanvermögen sind groß. [...] Mit der Chiffre ›Familie‹ meine ich den Ort, an dem ein Kind erfährt: ›Ich bin wertvoll.‹ Wenn also Fremderziehung nötig ist, dann sollte sie im Sinne dieser Chiffre ›Familie‹ arbeiten, solange es geht – solange die quasifamiliären kleinen Heime und Wohngruppen noch an das durchaus erschöpfliche Potential integrativen Humanvermögens angeschlossen sind bzw. sich immer wieder anschließen können. Nicht alle hier anfallenden Dinge können mit kleinen Heimen geregelt werden – wohl aber gilt es, nicht die Strukturen zu stärken, die auf technikorientierte Maßnahmenkataloge zur Reparatur aktenkundiger Auffälligkeiten setzen, sondern die Strukturen, die Orte und Bedingungen schaffen dafür, dass ein Kind sagen kann: ›Ich bin wertvoll!‹ In der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung ist die Investition in dieses Kapital des Humanvermögens ernsthaft renditeträchtig und höchst vernünftig.« (Schäfer 1997, S. 28 und S. 33–34)

In der Kostenrechnung einer Ökonomie des ganzen Hauses, die einzig und allein dem Begriff gesamtgesellschaftlicher Vernunft entspricht, nimmt jener Posten, der sich aus Störungen, Schädigungen, Angstbesetzungen im frühkindlichen Sozialisationsgeschehen zusammensetzt, einen ebenso großen Umfang ein wie die langfristigen Kosten der ökologischen Verwüstung unserer Lebensgrundlage. Die Organisationsfantasie auf sinnvolle Alternativen zu richten trägt nicht nur zur Humanisierung unserer Lebenswelt bei, sondern auch zu einem sparsamen Umgang mit unseren Ressourcen. Dagegen ist die komplette Ökonomisierung von Erziehung und Bildung und selbstverständlich auch von Entwicklungsprozessen bei Jugendlichen am Ende identitätszerstörend, weil Kinder und Jugendliche Raum und Zeit brauchen, eine raumbetonte Zeit und einen zeitbetonten Raum. Sie benötigen zu einer gesunden Sozialisation Räume, in denen sie sich bewegen können, um ihre Sinne gegenständlich zu erproben. Die Sozialisationsforschung ist so weit, dass das eigentlich Gemeingut sein müsste. Aber in der betriebswirtschaftlichen Ideologie wird in dieser Gesellschaft jeder Fitzel Raum privatisiert, verwertet.

Ich möchte abschließend die vier Punkte zusammenfassen, in denen Fragen der Erziehung von Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliche Störungen von Maßverhältnissen aufeinander treffen.

Der erste Punkt ist für mich das Maßverhältnis zwischen Nähe und Distanz oder, wie ich nach wie vor sagen würde, die Dialektik zwischen Nähe und Distanz. Viele der Institutionen sind heute den Menschen zu nah, zu individualisiert. Und viele sind zu abstrakt, zu weit entfernt. Wir müssen

wieder »lebbare Einheiten« schaffen, das heißt Zwischeneinheiten, die nicht zu abstrakt und nicht zu individuell sind, sondern in denen die Menschen noch erkennen können, was ihre Partizipation bedeutet und wo sie erkennbaren Einfluss haben. Diese lebhaften Einheiten, wo man sich auch wohl fühlt, wo man nicht entfremdet ist, sich aufhalten kann und aufhält, sind allenthalben bedroht, weil sie offenkundig dem Diktat der Institutionenrationalisierung widersprechen. Gerade solche Einheiten könnten das auffangen, was andere Institutionen nicht mehr leisten, zum Beispiel das Herstellen von Verlässlichkeit. Wo gibt es heute Institutionen, die eine verlässliche Rückkehrmöglichkeit schaffen?

Der zweite Punkt betrifft Bindungs- und Ausgrenzungsinstitutionen. Wir werden immer stärker damit konfrontiert, Bindungsgebilde erzeugen zu müssen, um befriedigende Primärerfahrungen zu ermöglichen, die für die gewaltlose Verarbeitungsfähigkeit von Konflikten unerlässlich sind. Das müssen nicht immer Ersatzfamilien sein, aber gesellschaftliche Kommunikationszusammenhänge, die für die Jugendlichen ansprechbar sind und damit auch Bindungsfähigkeit herstellen. Große Heime sind beispielsweise nach wie vor häufig Sammelstätten von Bindungslosigkeit, die die ursprünglichen Erfahrungen einer Bindungslosigkeit und die fortwährend erfahrenen Brechungen von Verlässlichkeit nicht durch Herstellung personenbezogener Bindungsfähigkeit ausgleichen, sondern den Prozess der Erosion vielmehr fortsetzen.

Drittens erachte ich neue Balancen zwischen innen und außen für wichtig. Mit innen meine ich nicht nur die Subjekte, sondern auch die Institutionen, die Schutzraum gegen den Druck der Wirklichkeit schaffen. Jugendliche brauchen Schutzeinrichtungen, die sie vor den Angeboten und Zumutungen der Außenwelt in Schutz nehmen, sie zum Beispiel vor Überschuldungstendenzen bewahren, aus denen sie nicht herauskommen können. Der Druck von außen, durch die Medien beispielsweise, ist so gewaltig, dass hier ein Gegendruck erzeugt werden muss, damit die Primärerfahrungen wieder entlastet sind von der Außenwelt.

Mein vierter und letzter Punkt betrifft die Spannung zwischen Flexibilität und Verwurzelung. Die ökonomisch und betriebswirtschaftlich begründeten Forderungen nach dem allseits flexiblen und mobilen Menschen zielen auf eine Zerstörung der Grundlagen menschlichen Seins, nämlich einigermaßen intakter Nährverhältnisse in Familien und Schulen, und erzeugen Identitätsbrüche und Identitätszerstörungen bei den Betroffenen. Dabei setzt selbst ein flexibler Mensch, durchaus im Zuschnitt, wie ihn der Kapitalismus

wünscht, eine Grundausstattung von Arbeits- und Liebesfähigkeit voraus, wie Freud einen einigermaßen gesunden Menschen einmal definiert hat.

Literatur

- Beuys, Barbara (1980). Familienleben in Deutschland. Neue Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fischer-Kowalski, Marina (1989). Zur Modernisierung von Eltern-Kind-Verhältnissen. Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Werkheft 30: Zukunft von Kindern und Schule. Dortmund: Eigenverlag.
- Freud, Anna, Burlingham, Dorothy und Dann, Sophie (1982). Heimatlose Kinder. Zur Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Giesecke, Hermann (1990). Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1970). Grundlinien der Philosophie des Rechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus (1991). Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung (3. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Schäfer, Karin (1997). Familienerziehung, Fremderziehung, Wertewandel. In Interessengemeinschaft Kleine Heime Schleswig-Holstein e.V. (Hrsg.), Berichte, Erfahrungen, Darstellungen aus der Interessengemeinschaft Kleine Heime Schleswig-Holstein e.V., Info-Sonderheft zur Fachtagung »Kinder-Los – Die Zukunft der Erziehung« am 23. Februar 1996 in Rendsburg. <http://www.ikh-sh.de> (Stand 28.2.2002).
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2000). Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Schriftenreihe Band 365. München: Olzog.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1980). Die Deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte (6. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kapitel 3

Mehr als ein Dach über dem Kopf – Lebensräume schaffen

PAMELA MATERNOWSKI

Was bräuchte ich, damit es mir im Heim gut geht?

Die meisten Leute, und damit meine ich Menschen, die nicht in einem Heim leben, glauben, dass sie wissen, was man braucht, wenn man im Heim lebt. Nämlich: viel Taschengeld, lange Ausgangszeiten und Betreuer, die den Mund halten.

Aber ich denke, dass es so einfach nun eben doch nicht ist. Taschengeld, na gut, davon kann es ja nicht genug geben. Und schön lange losziehen ist auch nicht übel. So weit, so gut. Wie ist das nun mit den Betreuerinnen oder Betreuern? Ich denke, dass es gerade darauf ankommt, dass sie den Mund *nicht* halten, denn man braucht sie vor allem zum Reden, besonders natürlich wenn man Probleme hat. Mit anderen Worten: Man braucht Betreuerinnen oder Betreuer, die es verstehen, sich auf einen einzulassen, einen nicht hängen zu lassen. Und sie müssen ein gutes Gefühl dafür haben und merken, wenn es einem nicht gut geht.

Ich heiße Pamela und bin siebzehn Jahre alt. Seit drei Jahren wohne ich in einer Jugendgruppe gemeinsam mit weiteren sieben Jugendlichen. Eigentlich brauche ich gar nicht so viel, damit es mir in meiner Gruppe gut geht. Ich habe zum Beispiel mein eigenes Zimmer, was ich mir – wenigstens zum Teil – selbst eingerichtet habe. Ich finde es sehr gut, dass man sich in sein Zimmer auch mal zurückziehen kann, dass keiner einfach reinkommen darf und einem da keiner reinquatscht und so. Und es ist auch gut, dass man sich untereinander auf den Zimmern besuchen kann. Das machen wir pausenlos. Dann sitzt man eben rum, quatscht, streitet oder hört Musik. Ich finde es im Übrigen auch gut, dass es bei uns relativ sauber ist. Wir machen unseren »Haushalt« selber, und das klappt wirklich gut. Wir helfen uns auch untereinander. Also, das ist natürlich nicht immer so, aber wenn man so fragt: Kannst du mir mal helfen, ich hab noch so viel zu tun?, dann klappt das schon. Was ich auch nicht übel finde, ist, dass man sich abends auch mal zusammen hinsetzen kann, zum Beispiel wenn ein schöner Film kommt, oder dass man was zusammen spielt.

Na ja, und dann sind da wie gesagt auch noch die Betreuerinnen und Betreuer. Wir haben zwei Frauen und einen Mann in unserer Gruppe. Die sind noch ziemlich jung, frisch, humorvoll, mit anderen Worten: Mit denen

kann man 'ne Menge machen. Und man kann sich auf sie verlassen. Ich hatte da mal 'ne Zeit, da habe ich echt durchgehangen. Das war, als ich wieder einmal Probleme mit meiner Familie hatte, und das hat sich dann total ausgewirkt – vor allem auf die Schule. Na ja, dann hab ich echt schlechte Noten bekommen, vor allem in Französisch. Meine Betreuerinnen haben sich dann sehr um alles gekümmert, haben mir Mut gemacht und haben mir auch noch einen Französischkurs besorgt. Und da gings eben wieder aufwärts.

Das ist doch wirklich gut, dass man sich auf die verlassen kann, ich meine, dass die da sind, wenn es einem mies geht. Ich habe immer das Gefühl, dass die vor allem darüber nachdenken, wie sie mir dabei helfen können, eine Zukunft für mich zu schaffen. Dabei geht es dann nicht nur um gute Zensuren oder so, sondern darum, dass ich mir eine eigene Zukunft vorstellen kann, dass ich mir was richtig wünschen kann. Und sie sind mit dabei, wenn es darum geht, diese Wünsche auch zu erfüllen. Allerdings ist das natürlich mehr meine Sache. Das ist ja klar, dass ich mich echt mit reinhängen muss. Ich muss mir ja meine Zukunft selbst aufbauen.

Ach, und dann fällt mir noch ein, dass es auch gut ist, dass ich in einer Tanzgruppe mitmache. Wir machen Jazzdance. Also ziemlich profimäßig. Und wir treten auch bei irgendwelchen Aktionen auf. Wir haben bei uns im Heim einen Jugendklub. Da gibts so Feten oder Disko, oder man kann sich einfach hinsetzen und eine Tasse Tee trinken.

In meiner Gruppe bin ich total zufrieden. Für mich gibt es nichts, was man verbessern könnte. Es ist halt einfach perfekt, und ich bin sehr zufrieden mit dem, was ich habe. Aber einen kleinen Wunsch habe ich, und der wäre, dass vielleicht eine Art Elternabend stattfinden sollte, natürlich gruppenintern. Der Sinn dieser Aktion soll einfach sein, dass die Betreuer und die Eltern einander näher gebracht werden, damit man sich gegenseitig besser versteht und mit den Jugendlichen klarkommt. Speziell soll es darum gehen, was sich die Jugendlichen für die Zukunft wünschen und dass sie wieder ein besseres Verhältnis zu den eigenen Eltern haben. Na ja, wie gesagt, ich hab 'ne Menge Sachen, die man halt so braucht.

KLAUS WOLF

Der Versuch, glücklich zu leben: Lebensgemeinschaften als pädagogischer Ort

Eine in unserer Gesellschaft tief verwurzelte Überzeugung ist, dass Kinder am besten in Familien aufwachsen, möglichst bei ihren leiblichen Eltern. Wenn das nicht möglich ist – was als eine gravierende Abweichung von der Normalität empfunden wird –, sollen sie in einer anderen Familie leben. Nicht in einer Familie aufzuwachsen ist ein Ausnahmezustand. Dieses gesellschaftliche Deutungsmuster kennen und teilen auch die meisten Kinder: Die Vorstellung, nicht bei den eigenen Eltern, nicht wenigstens bei ihrer Mutter oder ihrem Vater aufzuwachsen oder doch zumindest in einer Pflegefamilie, das löst zumindest bei jüngeren Kindern Schrecken aus.

Dieser Schrecken trifft die Heimerziehung. Von anderen zu hören, diese lebten im Heim, oder gar selbst mit der Frage konfrontiert zu werden, ob man »ins Heim muss«, erleben die Kinder allein wegen dieser radikalen Abweichung von der Normalität als bedrohlich. Dabei ist das Leben in ihrer Familie oft keineswegs so idyllisch, wie es im Buche steht oder in der Fernsehserie vorgespielt wird, und viele Heimerziehungsarrangements eignen sich eigentlich überhaupt nicht zur Abschreckung. Es ist also oft nicht der konkrete Vergleich von Möglichkeiten und Chancen, dessen Ergebnis gegen das Leben an dem anderen Ort spricht, sondern es sind der drohende Verlust des »normalen« Lebensortes und die damit verbundene Befürchtung, dass dadurch auch die eigene Normalität infrage gestellt werden könnte. Diese Befürchtung ist – bedenkt man Stigmatisierung und Selbststigmatisierung – nahe liegend. Wie eingängig dieses Muster von der guten Familie und dem defizitären Heim ist, wird zum Beispiel in der Unterbringungsbauernregel deutlich, die schlechteste Familie sei immer noch besser als das beste Heim. Diese grotesk unterkomplexe Vorstellung, die weder berücksichtigt, was an Vernachlässigung, Gewalt und elenden Lebensbedingungen in entgleisten Familien möglich ist, noch zur Kenntnis nehmen will, wie unterschiedlich die Heimerziehungsarrangements inzwischen sind, erscheint im Alltag der einfachen Orientierungsversuche dennoch adäquat.

Die Heimerziehung reagiert auf die Zumutung, a priori als anormaler Ort angesehen zu werden, unter anderem damit, dass sie ihre Arrangements

als familienähnlich bezeichnet. »Familienähnlichkeit« ist einer der Begriffe, die man wahrscheinlich nur im Rahmen der Heimerziehungsdiskussion versteht. Es passiert nicht selten, dass Studentinnen (1) nach ihrem ersten Praktikum berichten, sie hätten in einer familienähnlichen Heimgruppe gearbeitet. Dann beschreiben sie die Betreuung von zehn Kindern durch vier Erzieherinnen in einer Schichtdienstgruppe. Jedes Jahr werden zwei oder drei Kinder entlassen und neu aufgenommen, ab und zu kündigt eine Erzieherin oder wird in eine andere Gruppe versetzt, die Erzieherinnen – die wohl die Rolle der Muttis zugewiesen bekommen – haben ihren Lebensmittelpunkt immer außerhalb, und der Heimleiter – sozusagen als Gemeinschaftspapi für alle – ist vielleicht neben dem Hausmeister der einzige Mann in dieser merkwürdigen Gesellschaft. Eine interessante Figuration, vielleicht sogar ein Ort, an dem die Kinder gut aufwachsen können und neue Entwicklungsmöglichkeiten finden, aber was hat das mit Familie zu tun? Am ehesten verständlich ist noch die Sichtweise ostdeutscher Kolleginnen, die sagen: »Naja, im Vergleich zu früher, als mehr als zwanzig Jugendliche zum Beispiel in einer altershomogenen Heimgruppe lebten, es keine abgetrennten Wohnungen für jede Gruppe gab und das Essen im kollektiven Speisesaal eingenommen wurde, im Vergleich dazu ist es doch familienähnlicher.« Das kann man nachvollziehen, aber das Argument verdeutlicht eher, wie groß der Abstand zwischen Anstaltsleben und Familie einst war. Er ist nun ein wenig geringer geworden, aber im Blick von außen immer noch unübersehbar groß.

Familienähnlichkeit – ein verführerisches Deutungsmuster

Wenn diese Selbstdefinition als familienähnlich so ungeeignet ist, um viele Heimerziehungsarrangements zu kennzeichnen, und trotzdem so inflationär verwendet wird, ist das erklärungsbedürftig. Eine Erklärung besteht darin, dass ein starkes gesellschaftliches Deutungsmuster zur Legitimation angezapft wird, das ich vorher schon angedeutet habe. Danach wird nur die Familie als ein normaler, guter, gesunder Ort zum Aufwachsen von Kindern betrachtet. Alles andere als die Familie – präziser: als das Modell von der normalen Familie – gilt als defizitär. Dabei ist dieses Modell der normalen Familie eher der Margarinereklame entnommen als der Lebenswirklichkeit. In der Werbung erscheint eine Familie mit glücklichen Eltern und ihren ebenfalls glücklichen leiblichen Kindern zusätzlich mit einem fröhlichen

Hund und platziert im oberen Mittelschichtambiente als die Norm. Da können schon die meisten Familien nicht mithalten, geschweige denn die Fremderziehungsarrangements. Vielleicht hofft man, sich durch die Benutzung dieses Deutungsmusters aus dem Verdacht der Anstaltserziehung und dem Mief der konventionellen Gruppenerziehung zu befreien. Der Wunsch, möglichst genau auf den Begriff zu bringen, was die Realität ist, kann es jedenfalls nicht sein.

Eine weitere Erklärung, die mit der ersten zusammenhängt, ist der ebenfalls bereits angedeutete Wunsch vieler Kinder, in einer normalen Familie leben zu wollen. Insbesondere für jüngere Kinder ist ihr Leben und Aufwachsen in einer Familie oft ein zentrales Symbol für die Normalität ihrer Lebensumstände und damit auch für ihre Normalität als Person. Sehr häufig habe ich beobachtet, dass jüngere Kinder alle anderen noch so alltagsorientierten, dezentralisierten und in das Umfeld integrierten Heimerziehungsarrangements als im Kern nicht normal empfunden und gekennzeichnet haben. Dies drückt sich zum Beispiel darin aus, dass sie Stigmamanagement betreiben: Anderen zu sagen, dass sie nicht bei ihren leiblichen Eltern leben, bleibt für sie eine heikle Information. Das bedeutet nicht, dass die Kinder nicht lernen könnten, mit diesem Problem umzugehen, vielleicht sogar in einem guten Heimerziehungsarrangement versöhnt werden können mit dieser Vorstellung, aber ein Problem stellt es für sehr viele dar, und es wird wohl oft als Kränkung empfunden.

Eine weitere Beobachtung, die diesen Normalitätswunsch der Kinder zum Ausdruck bringt, bezieht sich auf Lebensgemeinschaften, also Heimerziehungsarrangements, in denen professionelle Betreuerinnen eine Lebensgemeinschaft mit Kindern eingehen (Freigang & Wolf 2001). Manche Kinder, die in einer solchen Form betreut werden, bezeichnen die Erwachsenen dort als Mutter und Vater, obwohl diese selbst das ablehnen. Sie setzen mit langem Atem ihre Definition gegen die Erwachsenen durch, bis diese schließlich resignieren und es zulassen, als Mutter und Vater angesprochen zu werden, was sie lange – wegen der damit verbundenen Lebenslüge – abgelehnt hatten.

Eine Vorstellung zu etablieren, dass ein Lebensfeld für Kinder einen guten Ort zum Aufwachsen und ein reiches Feld für Entwicklungschancen darstellt, obwohl er nicht als Familie arrangiert ist, ist wegen der beschriebenen Fixierung auf ein Normalitätsmodell sehr schwierig. Dabei ist gar nicht so leicht festzulegen, welche Merkmale einer Familie unverzichtbar sind. Wenn wir dem aus der Werbung gespeisten Familienbild nicht folgen

wollen, müssten wir die Frage beantworten, was denn eine richtige Familie ausmacht.

Jenseits der Ramafamilie

Die Feststellung, dass der als Individualisierung bezeichnete Prozess auch zu einer Entstandardisierung im Zusammenleben von Kindern und Eltern und damit zu einer Pluralisierung von Familienformen geführt hat und weiterhin führen wird, braucht wohl nicht weiter ausgeführt zu werden (Beck & Beck-Gernsheim 1994; Deutsches Jugendinstitut 1988). Eine Zeit lang in einer Familie aufzuwachsen, zu der der leibliche Vater oder – deutlich seltener – die leibliche Mutter nicht mehr gehört, in einer Patchworkfamilie zu leben mit neuem Vater, weiteren Großeltern, neuen Geschwistern ist tatsächlich nicht mehr sehr selten – entgegen der Darstellung in Werbung und Schulbüchern. Unstrittig ist, dass es sich um Familienformen handelt, auch wenn sie manchmal noch zum Beispiel als unvollständige Familie diskreditiert werden. Könnte man da – so wird vielleicht mancher fragen – eine Schichtdienstgruppe in der Heimerziehung nicht auch noch irgendwie zu den Familien zählen?

Nachfolgend werden einige Probleme genauer dargestellt, die die beteiligten Menschen etwa in Patchworkfamilien, Pflegefamilien oder in unterschiedlichen Heimerziehungsarrangements bewältigen müssen. Manche Schwierigkeiten tauchen in allen Figurationen auf, andere nur in einigen. So haben es die Menschen in Patchworkfamilien, Pflegefamilien und in allen Heimerziehungsarrangements mit einer biografischen Lücke – zumindest zu einigen Menschen – zu tun.

Vergleichen wir einige Merkmale einer Schichtdienstgruppe mit denen einer Patchworkfamilie, also einer Familie, in der jeder der beiden Erwachsenen eigene Kinder in die neue Familie mitbringt (zur Stieffamilie etwa: Friedl & Maier-Aichen 1991; Krähenbühl, Jellouschek, Kohaus-Jellouschek & Weber 1995; Visser & Visser 1995). Auch in der Patchworkfamilie haben einige der nun zusammen wohnenden Menschen in der gegenseitigen Kenntnis ihrer Biografie eine Lücke, das heißt Entwicklungszeiten, die sie nicht miteinander gelebt haben, in denen auch die Älteren nicht miterlebt haben, wie die Jüngeren das wurden, was sie heute sind. Aber es gibt immer auch Beziehungen ohne solche biografischen Lücken, nämlich die zwischen dem leiblichen Elternteil und seinen Kindern. Und gerade in

solchen Umstellungssituationen kann diese Konstanz eine wichtige Ressource zur Begrenzung von Unsicherheit und Angst sein. Das Besondere dieser Beziehung besteht nicht nur in der sehr vertrauten gegenseitigen Kenntnis, sondern auch wieder im Gestütztsein durch ein starkes gesellschaftliches Deutungsmuster, nämlich dem der Mutterliebe, neuerdings zusätzlich der Vaterliebe. An anderer Stelle habe ich das ausführlicher behandelt (Wolf 1999, S. 156–164). Die gesellschaftlich gestützte Erwartung an eine Mutter (und einen Vater), das eigene Kind zu lieben, ist sicher einerseits eine Erwartung von außen, die fast immer zu einer Erwartung an sich selbst wird mit der Folge eines schlechten Gewissens, wenn man die Erwartungen nicht erfüllen kann. Aber sie erleichtert andererseits auch den Umgang mit ambivalenten Gefühlen, denn sie erlaubt, zwischen dem – vielleicht gar nicht liebevollen – Gefühl im Moment und dem »eentlichen« Gefühl zu unterscheiden. Durch die Elternliebe ist es kein unauf lösbarer Widerspruch, wenn man sich sagt, »im Grunde liebe ich mein Kind«, auch wenn ich es im Moment weit weg wünsche. Auch die Kinder entschärfen distanzierende Gefühle wohl oft durch eine solche Unterscheidung zwischen momentanen und eentlichen Gefühlen.

Die Unterstützung durch ein solches Deutungsmuster fehlt in der Beziehung zwischen Erzieherin und Kind im Heim. In den meisten Heimerziehungsarrangements ist für die beteiligten Menschen alltäglich deutlich, dass es eine solche Verbindung zwischen Kind und Erwachsenen hier nicht geben kann und soll. Organisationen sind – wie Niederberger und Bühler-Niederberger (1988) sehr überzeugend herausgearbeitet haben – im Unterschied zu Familien darauf angewiesen, dass das einzelne Organisationsmitglied ersetzbar ist. Familien sind dagegen für die Beteiligten nur mit genau den Menschen vorstellbar, die zu ihr gehören. Und wenn einer ausgetauscht wird, entsteht eine neue Familie – siehe das Beispiel der Patchworkfamilie. Eine Schichtdienstgruppe hingegen ist zwar auf unendliche Dauer angelegt, ihr Bestand ist aber nicht an die dort derzeit lebenden Menschen gebunden: Schon wenige Jahre nach meinem Auszug kenne ich vielleicht keinen einzigen Menschen mehr. Familienbeziehungen werden von den Menschen grundsätzlich als unauf lösbar angesehen. Wenn man sich doch endgültig lossagt, ist dies ein dramatischer Prozess. Die Erwartungen an die emotionale Qualität der Beziehungen in einem institutionellen Erziehungsarrangement sind durch die Berufsrolle begrenzt. Dadurch ist eher ein Deutungsmuster wahrscheinlich, das eben keine Liebe – der Mutter- und Vaterliebe vergleichbar – erwarten lässt. Die Deutung der emotionalen Qualität der

Beziehung zwischen Erzieherin und Kind ist eher mit der Frage beschäftigt, ob die Freundlichkeit zum »Job« gehört oder ob sie persönlich – als besondere Qualität in dieser einzigartigen Beziehung – zu verstehen ist. Das kennzeichnet einen grundsätzlichen Unterschied zu den Beziehungen in einer Patchworkfamilie.

Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf die Einzigartigkeit der Figuration. Familien entwickeln im Verlaufe ihres Zusammenlebens einen jeweils eigenen, im Vergleich zu anderen Familien manchmal auch als eigenartig empfundenen Stil. Jede Familie bringt – wie zum Beispiel Hans-Joachim Schulze (1996) anschaulich gemacht hat – eine eigene Kultur hervor. Gerade hierzu gibt es seit einer Reihe von Jahren vielfältige und interessante Forschungsergebnisse. Auch darauf kann ich nur verweisen (zum Beispiel Beck-Gernsheim 1998; Böhnisch & Lenz 1997; Gerhardt, Hradil, Lucke & Nauck 1995; Gisser, Reiter, Schattovits & Wilk 1990; Nauck, Schneider & Tölke 1995). Jede Familie entwickelt ihre spezifischen Familienthemen, Familiengeheimnisse und Rituale. Eine Kollegin aus Neubrandenburg hat die Entwicklung, Weitergabe und die Wirkungen von Traditionen in Familien untersucht – nicht im mecklenburgischen Landadel, sondern in Familien aus dem Volke (Kreher 2001; Vierzigmann & Kreher 1998). Dabei wird deutlich, wie Lebenserfahrungen von den Müttern an die Töchter weitergegeben werden. Von diesen werden sie erwartungsgemäß nicht einfach übernommen, aber sie beeinflussen deren Denken und deren Lebenspläne, sei es durch partielle Übernahme oder durch Abgrenzung. Auch in diesem Sinne ist jede Familie einzigartig – in der Wahrnehmung der beteiligten Menschen. Diese spezifische Familienkultur macht eine der Schwierigkeiten aus, mit der Menschen umgehen müssen, die von einer Familie in eine andere wechseln. Sie werden immer auch auf etwas Fremdes und Eigenartiges stoßen, und je unterschiedlicher die Lebensstile und Lebenserfahrungen sind, desto größer sind die Diskrepanzen.

Allein schon wegen der geringen Stabilität und Kontinuität in der Zusammensetzung der Schichtdienstgruppen ist die Entwicklung einer solchen spezifischen Kultur kaum möglich, von den Nivellierungstendenzen in großen Institutionen ganz abgesehen (Freigang & Wolf 2001). Josef Martin Niederberger und Doris Bühler-Niederberger (1988) haben weitere bedeutsame Unterschiede herausgearbeitet. Sie beschreiben zum Beispiel den unterschiedlichen Umgang mit Körperlichkeit. Was man von sich zeigen kann – nicht nur vom Körper –, ist für die Erzieher im Dienst oft viel enger eingegrenzt als im privaten Feld einer Familie.

Das Leben in einer Familie muss nicht unbedingt sehr idyllisch sein, oder, pädagogisch gesprochen, Familien bringen keineswegs zwangsläufig gute Bedingungen für das Aufwachsen der Kinder hervor – das wissen wir in der Jugendhilfe sehr genau. Genauso unübersehbar ist aber auch, dass die Diskontinuität in Heimgruppen eine unvermeidbare und gravierende Belastung für die dort lebenden Kinder hervorbringt. Nicht zuletzt Martin Bonhoeffer (1980, S. 128) hat das in aller Schärfe angeprangert: »Ursache für die Unterbringung im Heim sind meist gestörte soziale Bezüge. Hier werden sie geheilt (!), hier, wo im langfristigen Verlauf und wo von Alltag zu Alltag die schon geschädigten Kinder sozial zerstückelt werden. Das Heim wird trotzdem neunmalklug als entlastende therapeutische Lebensgemeinschaft gedacht.«

Auch das Gefühl einer selbstverständlichen Zugehörigkeit ist sehr unterschiedlich. Lebe ich als Kind in einer Patchworkfamilie, bleibt mir vielleicht noch die Möglichkeit, zu meinem anderen leiblichen Elternteil zu wechseln, aber ein solcher Wechsel des Lebensmittelpunktes – der sich vom Besuch bekanntlich grundsätzlich unterscheidet – dürfte keineswegs routinemäßig auf der Tagesordnung stehen. In Pflegefamilien kommt es sehr darauf an, ob die Kinder und Erwachsenen davon ausgehen, dass sie in dieser Pflegefamilie auf Dauer aufwachsen werden, oder ob die Frage aktuell ist, wieder in die Herkunftsfamilie zu wechseln. Wenn dies unklar und unsicher ist, belastet es die Sinnkonstruktion der Pflegeeltern fast immer (Wolf 2000). In der Schichtdienstgruppe ist die Perspektive häufig systematisch unklar. Wie lange ich hier bleiben kann, ob eine Versetzung in eine andere Gruppe oder ein anderes Heim möglich ist oder droht, was auf mich in dieser Gruppe an Veränderungen zukommen wird – das alles ist kaum vorherzusehen.

Ein besonderes Heimerziehungsarrangement: Betreuung in Lebensgemeinschaften

In der Heimerziehung gibt es Arrangements, in denen die Verhältnisse in mancher Hinsicht eher einer Pflegefamilie ähneln als den Formen klassischer Heimerziehung. Solche Formen können – wegen ihres zentralen gemeinsamen Merkmals – als Lebensgemeinschaften bezeichnet werden. Ansonsten heißen sie oft Erziehungsstellen, sozialpädagogische Betreuungsstelle, sonderpädagogische Familienwohngruppe oder ähnlich. Sie sind nicht auf den ersten Blick von Pflegefamilien zu unterscheiden. Wie wir überhaupt

eine deutliche Annäherung der früher sehr prinzipiell getrennten Typen von Fremderziehung beobachten: einerseits die Einrichtung von Lebensgemeinschaften im Rahmen der Heimerziehung und andererseits eine systematische Ausbildung und Professionalisierung von Pflegeeltern.

Das trennscharfe Unterscheidungskriterium zu anderen Heimerziehungsformen ist, dass die Erwachsenen eine Lebensgemeinschaft mit den Kindern eingehen. Sie haben keinen zweiten privaten Lebensort außerhalb etabliert, und ihre berufliche Tätigkeit besteht im Kern im Zusammenleben mit den Kindern – mit allem, was dazugehört. Ein Modell für ein solches Zusammenleben ist das der Familie. Wegen der beiden Aspekte, mit denen ich das Verführerische der Familienähnlichkeit erklärt habe – Anzapfen eines starken Deutungsmusters und Normalitätswünsche der Kinder –, ist die Dominanz dieses Modells in den Köpfen sowohl der Erwachsenen, aber insbesondere auch vieler Kinder sehr stark. Aber die Bezeichnung »Lebensgemeinschaft« lässt auch andere Vorstellungen zu, etwa das Modell einer Wohngemeinschaft zwischen einem oder einigen wenigen Erwachsenen und einem oder einigen wenigen Kindern, die ihr Zusammenleben nicht als Familie verstehen wollen, vielleicht wegen des ideologischen Ballastes und der impliziten Lebenslügen, die darin enthalten sein können, sondern als Menschen, die eine Zeit lang zusammen wohnen und leben. Ich vermute, dass ich bei den meisten Kindern mit solchen Spitzfindigkeiten nicht durchkomme, viele von ihnen sehnen sich nach etwas, das sie als ihre Familie bezeichnen und empfinden können. Aber für einige ältere Kinder oder Jugendliche, die solche Hoffnungen, eine eigene Familie zu finden, aufgegeben haben, eröffnet ein solches Modell neue Möglichkeiten. Wenn das Spektrum der gemeinsamen Lebensformen von Erwachsenen und Kindern in einer Gesellschaft breiter wird und wenn diese größere Vielfalt und Variationsbreite öffentlich zur Kenntnis genommen werden, kann die Orientierung an einem einzigen Normalitätsmodell schwächer werden. Dies kann zu einer Normalisierung von Erziehungsarrangements auch in der Jugendhilfe beitragen. Zuerst sind solche Entwicklungen wohl in Großstädten und dort in den Quartieren zu erwarten, in denen sehr verschiedene Lebensstile einschließlich unterschiedlicher Umgangsformen von Erwachsenen und Kindern zur Normalität geworden sind. In einem solchen Feld können Kinder vielleicht leichter versöhnt werden mit der Kränkung, dass sie das, was sie suchen und brauchen, bei ihren Eltern nicht oder nicht ausreichend finden (siehe Überlegungen zur milieunahen Heimerziehung in Freigang & Wolf 2001). Dann wären weiterhin Lebensgemeinschaften vorstellbar, die am Mo-

dell der Familie orientiert wären, aber auch solche, die sich eher als Wohngemeinschaft verstehen, vielleicht auch als Wohngemeinschaft auf Zeit. Solche Arrangements mit bescheidenen Ansprüchen als die, die man sich mit dem Familienmodell einhandelt, produzieren weniger Täuschungen und machen Enttäuschungen unwahrscheinlicher (Niederberger & Bühler-Niederberger 1988). Als Lebensgemeinschaft auf Zeit unterscheiden sie sich trotzdem von anderen Heimerziehungsarrangements, weil sie ohne Schichtdienst und Ähnliches auskommen.

Das Besondere einer solchen Betreuung in Lebensgemeinschaften – sei es als Familie oder als Wohngemeinschaft gedacht – soll hier noch genauer herausgearbeitet werden: durch Betrachtung der hohen gegenseitigen Abhängigkeiten in Lebensgemeinschaften und der Frage nach den spezifisch pädagogischen Leistungen.

Die Abhängigkeit von Erwachsenen und Kindern in Lebensgemeinschaften

Unter Abhängigkeit soll hier verstanden werden, dass den Menschen nicht gleichgültig ist, was die anderen denken, fühlen und tun. Alle Menschen, die in einer Beziehung zueinander stehen, sind in diesem Sinne abhängig voneinander. Die Abhängigkeit kann stark oder schwach sein, es kann eine gegenseitige starke Abhängigkeit bestehen – wie oft in Liebesbeziehungen, in denen man besonders daran interessiert ist, was der andere tut, denkt und fühlt – oder eine geringe. Sie kann einseitig sein – der eine ist vom anderen sehr abhängig, dieser von ihm aber kaum –, oder beide sind annähernd gleich abhängig voneinander. Die Abhängigkeit kann außerdem auf sehr unterschiedlichen Machtquellen beruhen. So ist der eine vielleicht auf die Versorgung durch den anderen oder auf dessen materielle Leistungen angewiesen, und jener hat eine besondere Zuneigung zum anderen. Weitere Machtquellen sind der Einsatz körperlicher Überlegenheit oder der von institutionalisierten Machtmitteln oder »ein Überhang an Orientierungsmitteln« (Wolf 1999, S. 215–234).

Überall wo Menschen zur Befriedigung von Bedürfnissen oder zur Vermeidung von Unlust auf andere Menschen angewiesen sind, spielen solche Machtprozesse eine Rolle. Vergleicht man das Profil der gegenseitigen Abhängigkeit in unterschiedlichen Heimerziehungsformen, wird deutlich, dass die gegenseitige Abhängigkeit in Lebensgemeinschaften höher ist als

in anderen Arrangements. Mitarbeiterinnen in Lebensgemeinschaften sehen den Fleck, den ihnen die Kinder auf ihr Sofa gemacht haben, jeden Tag. Auch müssen sie sich anstrengen und komplizierte Inszenierungen kreieren, wenn sie etwas anderes essen wollen als die Kinder, und wenn das Kind die Wäsche falsch sortiert, war ihre Wäsche weiß und ist es nun nicht mehr. Das alles kann den Kolleginnen im Heim nicht passieren: Die müssen ihr Sofa zu Hause selber bekleckern, können sehr leicht außerhalb des Heimes essen, und was die Wäsche betrifft, kann schon gar nichts passieren.

Während die Mitarbeiterinnen in Lebensgemeinschaften weitgehend den gleichen Lebensbedingungen unterliegen wie die Kinder auch, sind die Erzieherinnen in anderen Heimerziehungsarrangements viel unabhängiger. Sie unterliegen den Lebensbedingungen der Kinder nur zum Teil und nur, solange sie selbst im Dienst sind, außerhalb des Dienstes sind sie davon unabhängig. Damit ist nicht gesagt, dass die Lebensbedingungen der Kinder den Erzieherinnen ansonsten gleichgültig wären. Viele Erzieherinnen interessieren sich auch jenseits eigener Arbeitnehmerinteressen für die von ihnen betreuten Kinder – zum Beispiel aus ethischen Gründen. Aber dieses Interesse ist eben nicht notwendigerweise vorhanden, und wie groß die Gleichgültigkeit den Lebensbedingungen der Kinder gegenüber sein kann, illustriert ein Blick in die Geschichte der Heimerziehung. Nicht unerheblich war die Diskrepanz zwischen dem, was man bei den Heimkindern für angemessen hielt, und dem, was man für sich und die eigenen Kinder in Anspruch nahm. Doch zurück zu den Lebensgemeinschaften.

Auch die gegenseitige emotionale Abhängigkeit ist hier in der Regel größer als in anderen Heimerziehungsarrangements. Dass die Kinder von den Erwachsenen emotional abhängiger sein können als in Heimgruppen, leuchtet vermutlich unmittelbar ein. Sie haben nicht die Auswahl zwischen so vielen Erwachsenen wie im Heim, und – was bedeutungsvoller ist – die Mitarbeiterinnen können im alltäglichen Zusammenleben für die Kinder Leistungen erbringen, die anderenorts schwer zu realisieren sind. Gemütliche Situationen, in denen ein Kind nicht mit vielen anderen um die Zuneigung konkurrieren muss, ungestörte Gesprächssituationen, nicht gesondert durch Rückzug ins Erzieherzimmer organisiert, sondern sich unauffällig neben den Verrichtungen des Alltages ergebend, sind hier sehr viel wahrscheinlicher. Auch der Spielraum, persönliche Stärken zum Tragen zu bringen, ist größer. Entlastet von einengenden Rollenvorschriften und in einem eindeutig privaten Raum handelnd, können die Erwachsenen Seiten von sich zeigen, die im Heim irritierend wären. Insofern haben die Erwachsenen hier mehr zu

bieten, und sie können damit grundsätzlich auch wichtigere und besondere Leistungen vorenthalten.

Das ist die eine Seite der Machtbalance. Aber auch die Mitarbeiterinnen sind abhängiger von den Kindern als die meisten ihrer Kolleginnen im Heim. Denn natürlich haben auch die Kinder etwas zu bieten: Etwa ihre unmittelbare Art, Gefühle zu zeigen, ihre Körperlichkeit im Umgang mit den Erwachsenen, ihr Witz, ihre Sprachkonstruktionen und ihre Art, zu fragen und die Welt kennen zu lernen, lassen die Erwachsenen nicht gleichgültig, sondern machen einen spezifischen Reiz der Kinder aus. Auch wenn die Kinder, die sehr belastende Lebenserfahrungen gemacht haben, in ihrer Lebenslust nicht ungebrochen sind, erbringen sie doch wohl immer besondere emotionale Leistungen, die den Erwachsenen sehr wichtig sind.

In Lebensgemeinschaften erleben sich Erwachsene und Kinder damit intensiver als in der klassischen Heimerziehung, und dies führt – neben den belastenden – auch zu einem größeren Spektrum schöner emotionaler Erfahrungen. Kurz zusammengefasst: Wenn Kinder aus Lebensgemeinschaften ausscheiden, verlieren die Mitarbeiterinnen etwas, und sie werden nicht nur von Belastungen befreit. Diese grundsätzlich vorhandene Wechselwirkung hängt in ihrer Ausprägung im Einzelfall von vielen Faktoren ab, etwa von der Liebesbedürftigkeit der Erwachsenen und Kinder, vom Alter der Kinder und der Dauer der gemeinsamen Geschichte des Zusammenlebens.

Doch unabhängig von den konkreten Ausprägungen gilt für alle Lebensgemeinschaften: Wenn die Bedürfnisbefriedigung der Erwachsenen hier nicht erfolgen kann an ihrem privaten Lebensort, bleiben nicht viele Alternativen. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass nicht nur eine Erziehungseinrichtung konstruiert wird, in der der Zweck der Menschenveränderung dominiert, sondern ein Feld, in dem Menschen leben können, sich wohl fühlen wollen, vielleicht ein Stück schönes Leben zu realisieren suchen.

Der historische Blick zeigt, dass die interessanten Heimerziehungsversuche sich immer schon darüber im Klaren waren, dass das Heim auch ein Ort sein muss, an dem die kindlichen Bedürfnisse zum Tragen kommen sollen – von Pestalozzi und Wichern über Bernfeld bis in mancher Hinsicht Makarenko. Aber auch dort wird deutlich, wie schwierig es oft war, wie geradezu subversiv man vorgehen musste, um hierfür Raum zu schaffen quer zum gesellschaftlichen Umerziehungsauftrag. In Lebensgemeinschaften ist die Chance größer, dass ein Ort zum richtigen Leben geschaffen wird, nicht weil hier die edleren Erwachsenen tätig seien als etwa in Schichtgruppen, sondern weil sie ihn hier auch selbst brauchen.

Das ist eine Stärke und ein verschärftes Risiko zugleich. Wenn ein befriedigendes privates Leben für die Erwachsenen nicht möglich wird, weil die Kinder es nicht nur ab und zu stören, sondern weil sie es unmöglich machen, wird die Situation in Lebensgemeinschaften intensiv unerträglich. Ich habe das an anderer Stelle als Zusammenbruch der Sinnkonstruktion für die Erwachsenen interpretiert (Wolf 2000). Die Ansprüche an die Sinnkonstruktion sind hier besonders hoch, die Verletzungsdimensionen sind wegen der sehr begrenzten Rückzugs- und Ausweichmöglichkeiten größer als in anderen Arrangements. Ich glaube, es gibt Kinder, mit denen man sehr schwer in einer Lebensgemeinschaft zusammenleben könnte – aufgrund der Verletzungen, die sie erlitten haben, und aufgrund ihrer Strategien, damit umzugehen. Naive Vorstellungen, das würde schon alles, wenn man nett mit ihnen umginge, unterschätzen die Tiefe der Verletzungen und die gewaltigen Umorganisationsleistungen, die die Kinder erbringen müssten. Insofern sind hier auch die Risiken familienähnlich.

Bisher wurde als Vorteil herausgestellt, dass Lebensgemeinschaften (sofern bei Entscheidungen im Vorfeld die Risiken genau abgewogen und damit minimiert wurden) nicht nur als Erziehungsinstitution, sondern auch als ein Ort zum richtigen Leben konzipiert sind. Nun möchte ich die Frage untersuchen, ob sie denn auch »pädagogische Orte« (Winkler 1988) sind.

Lebensgemeinschaften als pädagogische Orte

Reicht es denn nicht aus – so könnte man fragen –, wenn wir einen Ort echten Zusammenlebens arrangieren? Lernen die Menschen in einem solchen Feld nicht en passant das, was sie zum Leben können müssen? Das ist noch ein weiteres verführerisches Element des Familienmodells: Weil es etwas Natürliches sei, bedürfe es keiner bewussten Gestaltung. Das trifft jedenfalls auf Lebensgemeinschaften als Heimerziehungsform nicht zu. Zum einen weil es sich dabei keineswegs einfach um etwas Natürliches handelt. Manches ist ziemlich unnatürlich: Fremde Menschen sollen aufgrund von Organisationsentscheidungen privat zusammenleben, die Erwachsenen werden für ihr Zusammenleben mit den Kindern bezahlt, und die Dauer des gemeinsamen Lebens hängt von Verwaltungsakten ab. Bedeutsamer noch ist, dass sich die Lebenserfahrungen der Kinder grundsätzlich von den Lebenserfahrungen ihrer Erzieherinnen unterscheiden. Sie haben ihre Strategien und Alltagstheorien, ihre Ängste und Hoffnungen, ihre Sensibilisierung

für bestimmte Bedürfnisse in einem Lebensfeld entwickelt, von dem ihre Erzieherinnen – zumindest zunächst – kaum etwas wissen und die sie schon gar nicht am eigenen Leibe erfahren haben. Und dieses Lebensfeld hat den Kindern unter anderem Aufgaben zugemutet – etwa die Versorgung ihrer alkoholabhängigen Eltern, die frühe Übernahme der eigenen Versorgung und vieles mehr –, die anderen Kindern erspart bleiben und dazu beitragen, dass diese den Kopf freier haben für andere Entwicklungsaufgaben.

Das bisherige Lebensfeld hat den Kindern außerdem Entwicklungschancen vorenthalten, oft allein schon deswegen, weil auch ihre Eltern aufgrund gravierender Lebensprobleme den Kopf nicht frei hatten, um die Entwicklung ihrer Kinder so zu fördern, wie wir es uns für die Kinder wünschen würden. Belastende und andersartige Lebenserfahrungen und vorenthaltene Entwicklungschancen begründen die Notwendigkeit – oder man könnte auch sagen: den Anspruch der Kinder – auf einen pädagogischen Ort. Michael Winkler (1988, zum Beispiel S. 242 ff., S. 260) hat den Begriff »pädagogischer Ort« zu einem der Schlüsselbegriffe seiner Theorie der Sozialpädagogik gemacht. Aus den komplexen Überlegungen können hier nur einige sehr wenige Aspekte herausgegriffen werden. Wen es genauer interessiert, der arbeite sich durch sein Buch, die Mühe wird belohnt.

Wenn die Lebensgemeinschaft, um dem besonderen Anspruch der betroffenen Kinder gerecht werden zu können, zu einem pädagogischen Ort werden soll, reicht eine Orientierung an der Naturwüchsigkeit des echten Lebens nicht aus. Es bedarf vielmehr einer bewussten Gestaltung des Lebens- und Lernfeldes, das Entwicklungsanreize enthält und die Ressourcen zur Lösung von Entwicklungsaufgaben bereitstellt: zum Beispiel Orientierungsmittel, Ermutigung, Stabilität und Berechenbarkeit. Die Kunst der Gestaltung oder noch deutlicher die Einführung künstlicher Elemente (Winkler 1988, S. 290) macht neben anderem die Legitimation als spezifisch sozialpädagogisches Arrangement aus, das sozialpädagogische Professionalität erfordert. Es geht darum, einen Raum zur Verfügung zu stellen, »der durch das Nachdenken über Erziehung bestimmt und dem erzieherischen Handeln zugänglich wird« (Winkler 1988, S. 243). Die Aneignung bleibt notwendigerweise Eigenleistung des Kindes, aber eine Vermittlungsabsicht des Erziehenden ist eben auch notwendig, damit Erziehung als Wechselwirkungsprozess zwischen Aneignung und Vermittlung entstehen kann. Dies ist vor dem Hintergrund belastender Lebenserfahrungen, extremer Benachteiligung und vorenthaltener Entwicklungschancen besonders wichtig. Nur darauf zu warten, dass sich neue Möglichkeiten von alleine

schon ergeben werden, ist zu wenig. Eine pädagogische Aufladung des Feldes mit neuen Entwicklungsanreizen und Ressourcen bestimmt die besondere Verantwortung des professionell Erziehenden.

Die Notwendigkeit solchen Nachdenkens über Erziehung gerade auch in einem Feld des alltäglichen Zusammenlebens möchte ich an drei Beispielen illustrieren:

1. Das Verstehen der in Lebensgemeinschaften untergebrachten Kinder erfordert eine anspruchsvolle Dechiffrierung ihrer Lebenserfahrungen, das Entziffern der Bedeutungen ihrer zunächst merkwürdigen Verhaltensweisen, die sich dann oft als durchaus funktionale Strategien in ihrem bisherigen Lebensfeld verstehen lassen. In einem solchen professionellen Dechiffrierungsprozess ist die kognitive Dimension des Verstehens (verstehen, was passiert) verbunden mit einer emotionalen Dimension (sich einfühlen), die eine ablehnende Haltung unwahrscheinlicher macht. So nehmen Kinder, die die Gewalt von Erwachsenen schmerzhaft erlebt haben, auch später Beziehungen in Kategorien von Über- und Unterordnung wahr, und dies führt leicht zu Machtkämpfen. Wer ihr Verhalten als nachvollziehbare Folgen bisheriger Lebenserfahrungen richtig dechiffriert hat, kann einer Eskalationsspirale besser entgegen, als wenn er sie als Charaktermerkmale interpretiert. Gelingt diese Dechiffrierungs- und Verstehensarbeit nicht, wird gerade das dichte Zusammenleben bei der Verflechtung von Bedürfnisbefriedigungswünschen schnell unerträglich.

2. Wenn das Kind Entwicklungsaufgaben zu einem späteren Zeitpunkt nachholen muss, erfordert dies anspruchsvollere Arrangements. Die Lernhilfe wird schwieriger. Betrachten wir ein anrüchiges Beispiel. Wenn man dem Kind etwa im dritten oder vierten Lebensjahr nicht beigebracht hat, wie man sich selbst den Po abwischt, und das bei dem Achtjährigen nachholen muss, erfordert das höhere Ansprüche an den Takt und an das Arrangieren einer Lernsituation. Nur wer hier eine vorenthaltene Lernchance erkennt, kann entsprechend handeln und das Kind dabei unterstützen, die versäumte Entwicklung wettzumachen.

3. Eine Lebensgemeinschaft ist dann ein pädagogischer Ort, wenn die Ziele, die man anstrebt, an den Möglichkeiten des konkreten Kindes ausgerichtet werden. Man ist dann nicht darauf angewiesen, die Beurteilungskriterien aus dem Vergleich dieses Kindes mit so genannten Normalbiografien und daraus abgeleiteten Entwicklungsstandards zu gewinnen, sondern man kann sie aus dem Vergleich mit den bisherigen Lebenserfahrungen des Kindes und seinen aktuellen Möglichkeiten herausarbeiten.

Das erfordert fundierte Einschätzungen dessen, was unter günstigen Bedingungen erreichbar ist und was wohl auch jetzt nicht erreichbar sein wird. Dieser Maßstab ist angemessen – man könnte auch sagen: er ist der einzig gerechte –, und so wird es leichter, die manchmal klein erscheinenden Entwicklungsmöglichkeiten zu nutzen und sie nicht zu Gunsten von Illusionen auf ein ganz neues Leben zu verschenken. Der gerechte Maßstab muss im Alltag immer wieder gegen die Normalitätsforderungen anderer verteidigt werden, etwa die der Nachbarn oder – ganz harte Arbeit – die vieler Lehrer. Wenn diese zum Beispiel gefangen bleiben in Denkmustern wie »das muss ein Kind dieses Alters aber können«, arrangieren sie immer wieder radikale Überforderungssituationen, die bekanntlich eher zur Entmutigung als zu neuen Lernprozessen führen. Nur durch die den Biografien der Kinder angemessenen Beurteilungskriterien können Lebens- und Lernbedingungen entstehen, in denen die Kinder ohne allzu viel Druck und in relativer Angstfreiheit neue Verhaltensweisen ausprobieren können.

Pädagogische Institutionen stehen in der Gefahr, Erziehung nur auf explizite pädagogische Maßnahmen zu reduzieren: die unmittelbare Kontrolle, das ermahnende Gespräch, Belohnung und Strafe. Wenn die Erziehung sich darin erschöpft, wenn man vielleicht sogar meint, es käme primär auf den systematischen Einsatz des Konditionierungsinstrumentariums an, dann übersieht man, dass jede Entwicklung eine Eigenleistung des Subjektes ist. Von außen kann man das Material herantragen und anbieten – bildlich gesprochen: günstige Wachstumsbedingungen schaffen –, die Entwicklung, die Aneignung können die Kinder nur selbst leisten. Dieses Handikap professionell organisierter Erziehung lässt sich im Zusammenleben leichter vermeiden als in anderen Arrangements.

Lebensgemeinschaften als pädagogische Orte

Betrachten wir zum Abschluss die zwei Merkmale der sozialpädagogischen Betreuung in Lebensgemeinschaften in ihrem Zusammenspiel. Denn dieses Zusammenspiel macht die Pointe erst aus. Da ist zum einen das Arrangieren einer echten Lebensgemeinschaft mit den besonderen Chancen und den Risiken eines solchen Lebensfeldes, in dem die beteiligten Menschen ihre Bedürfnisse unterbringen müssen und – wenn es gut geht – können und einige ihrer Lebensvorstellungen realisieren müssen und – wenn es gut geht – sie

realisieren können. Da ist zum anderen ein gestalteter pädagogischer Ort, an dem auch professionelle Strategien zum Einsatz kommen und an dem spezifisches Wissen nützlich und notwendig ist. Welche der beiden Merkmale man für wichtiger hält, hängt auch mit dem Vergleichsrahmen zusammen: Hat man die klassische Schichtdienstgruppe vor Augen, wird man insbesondere bei jüngeren Kindern mit langer Betreuungsperspektive die Stärken eines Lebensfeldes wahrnehmen, das ein großes Potenzial gegenseitiger Bedürfnisbefriedigung hervorbringen kann. Hat man eher destruktive Familienkonstellationen und deren Folgen für das Handeln, Denken und Fühlen der Kinder vor Augen, wird man die professionelle Gestaltung besonders betonen.

Tatsächlich gehört beides unauflöslich zusammen. In einem Feld, in dem die Bedürfnisbefriedigung oder, etwas weniger technologisch formuliert, der Versuch, glücklich zu leben, das Projekt der beteiligten Menschen ist, sind auch die Voraussetzungen für Entwicklungsprozesse, also auch für professionelles pädagogisches Handeln, günstig. Denn das Feld wird erziehungsträchtig unter anderem durch die Erfahrung, dass man hier ganz gut leben kann, und wahrscheinlich kann man hier auf Dauer nur einigermaßen gut leben, wenn man auch professionelle Strategien einsetzt, um mit den auftretenden Problemen umzugehen.

Anmerkung

- 1 Wenn überwiegend Frauen das Feld bestimmen, verwende ich die weibliche Form. Männer sind auch gemeint.

Literatur

- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1998). Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen. München: Beck.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994). Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhnisch, Lothar & Lenz, Karl (Hrsg.) (1997). Familien: Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim: Juventa.
- Bonhoeffer, Martin (1980). Aus Kritik am Heim: Ersatzfamilien. In M. Bonhoeffer & P. Wiedemann (Hrsg.), Kinder in Ersatzfamilien (S. 124–140). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1988). Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute. München: Kösel.
- Freigang, Werner & Wolf, Klaus (2001). Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Portraits. Weinheim: Beltz.
- Friedl, Ingrid & Maier-Aichen, Regine (1991). Leben in Stieffamilien. Familiendynamik und Alltagsbewältigung in neuen Familienkonstellationen. Weinheim: Juventa.

- Gerhardt, Uta, Hradil, Stefan, Lucke, Doris & Nauck, Bernhard (Hrsg.) (1995). Familie der Zukunft. Lebensbedingungen und Lebensformen. Opladen: Leske + Budrich.
- Gisser, Richard, Reiter, Ludwig, Schattovits, Helmuth & Wilk, Liselotte (Hrsg.) (1990). Lebenswelt Familie. Wien: Institut für Ehe und Familie.
- Krähenbühl, Verena, Jellouschek, Hans, Kohaus-Jellouschek, Margret & Weber Roland (1995). Stieffamilien. Struktur – Entwicklung – Therapie. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kreher, Simone (2001). East German Family Histories and Life Stories: Continuity and Changes over Generations. The History of the Family: An International Quarterly (Special Issue: Family History and Life Stories), 6.
- Nauck, Bernhard, Schneider, Norbert F. & Tölke, Angelika (1995). Familie und Lebensverlauf im gesellschaftlichen Umbruch. Stuttgart: Enke.
- Niederberger, Josef Martin & Bühler-Niederberger, Doris (1988). Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart: Enke.
- Schulze, Hans Joachim (1996). »Eigenartige Familien« – Aspekte der Familienkultur. In M.E. Karsten & H.U. Otto (Hrsg.), Die sozialpädagogische Ordnung der Familie (S. 77–97). Weinheim: Juventa.
- Vierzogmann, Gabriele & Kreher, Simone (1998). »Zwischen den Generationen« – Familiendynamik und Familiendiskurse in biografischen Erzählungen. Berliner Journal für Soziologie, 1, 23–37.
- Visher, Emily B. & Visher, John S. (1995). Stiefeltern, Stiefkinder und ihre Familien. Probleme und Chancen. Weinheim: Beltz.
- Winkler, Michael (1988). Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolf, Klaus (1998). Professionelle Familienerziehung: Professionalität oder Harmonie? Jugendhilfe, 1, 32–42.
- Wolf, Klaus (1999). Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.
- Wolf, Klaus (2000). Betreuung in Lebensgemeinschaften: Chancen und Risiken eines wichtigen Heimerziehungsarrangements. Evangelische Jugendhilfe, 2, 73–83.

WILFRIED HOSEMANN

Geschichte und Geschichten: Familiales Leben entsteht durch Kommunikation

Familien können als soziale Systeme betrachtet werden, die auf Kommunikation beruhen. Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten der Wahrnehmung des Familiengeschehens und der Arbeit mit Familien. Mit einem Kommunikationsbegriff, dessen Grundlagen in biologischen, konstruktivistischen und systemtheoretischen Ansätzen begründet sind, wird eine Perspektive eröffnet, die den Familienbegriff aus den Grenzen der verwandtschaftlichen Beziehungen und des Lebensortes herausführt. Auf dieser Basis ist es möglich, das Erleben, Erzählen und Gestalten von Geschichten als Form zu begreifen, aus der Lebensgeschichte entsteht. Professionelles pädagogisches Handeln heißt demnach, auch bei diskontinuierlich verlaufenden Lebensläufen Familiengeschichten zu entwickeln. Das pädagogische Konzept, sich am Hervorbringen von Geschichten zu orientieren, die sich zu Familiengeschichte verdichten, erweitert die Handlungsmöglichkeiten von familienähnlichen Betreuungsformen erheblich, weil sie nicht mehr auf nicht zu erbringende Merkmale traditioneller Familienkonzepte festgelegt werden.

Kommunikation bringt Familie hervor

Die Konzepte über Familie orientieren sich zum einen an der Abstammung, zum anderen an der Familie als Ort eines gemeinsamen Lebens. Man könnte also von biologischen und sozialen Familien sprechen, wobei familienähnliche Betreuungsformen Letzteren zuzurechnen sind. Familie und ihre Entstehung sollen hier unter dem Aspekt der Kommunikation betrachtet werden. Diese Herangehensweise hat den Vorteil, dass keiner der beiden vorher genannten Perspektiven der Vorzug gegeben werden muss und personale, räumliche und zeitliche Einschränkungen vermieden werden können. Die Kommunikation, die sich auf »Familie« bezieht, bringt Familie hervor: Mit dem Anschluss an eine solche Kommunikation wird eine neue Anschlussstelle markiert. Im gedanklichen Bewahren von Inhalten und Geschichten

einschließlich des emotionalen Gehaltes und durch Kommunikation wieder aktualisiert, können Zusammenhänge gebildet werden, die Zeiten und Orte überbrücken und Personen verbinden. Kommunikation wird hier im Anschluss an Niklas Luhmann systemtheoretisch verstanden als ein dreifacher Selektionsvorgang von Information, Mitteilung und Verstehen sowie als die grundlegende Einheit von sozialen Systemen. Anhand einer Reihe von Leitbegriffen soll nun gezeigt werden, dass das, was Familie ausmacht, über Kommunikation hergestellt wird.

Grenzen: Zum Funktionieren von Familien gehört, dass Regeln für Grenzziehungen zwischen drinnen und draußen gelernt werden (können). »Ich habe eine Familie« kann übersetzt werden als »egal, wie ich mich verhalte, diese Menschen stehen zu mir« (ich bin für sie als relevant markiert, unabhängig von meinen Verhaltensweisen) oder »nur wenn ich mich an bestimmte Verhaltensregeln halte, bleibe ich für diese Menschen bedeutend«. Die Regeln für Dazugehörigkeit differieren von Familie zu Familie, und in den Partnerbeziehungen der Eltern können die Spannungen zwischen unterschiedlichen Gebotsregeln für Dazugehörigkeit dramatische und unerträgliche Folgen annehmen. Diese Spannungen können auch zwischen verschiedenen »sozialen Familiengemeinschaften« auftreten. Unklarheiten bei den Beteiligten über die Regeln des Dazugehörens können eine Quelle für Verhaltensweisen sein, die genau immer wieder diese Unklarheiten in Szene setzen und auf diese Art Definitionen hervorbringen, weil sie Entscheidungen evozieren, die als Regeln interpretiert werden können. Definitionen über das Dazugehören sind für manche Menschen nur als Handlungen hinreichend glaubwürdig, weil sie auf erlebbare Bestätigungen angewiesen sind. Und ohne die Kommunikation über die Grenzen der Familie ist keine Familie möglich.

Bedeutung: Was in der einen Familie gelernt und gelebt wurde und wird, was für diese Familie bedeutend ist, muss in keiner Weise für eine andere Familie gelten. Daher sprechen Familientherapeuten auch von Familienkulturen. Die Beteiligten ziehen Wissen heran, das zum Teil von vor- und außersprachlicher Art ist, um jegliche Selektionen, Entscheidungen und Ereignisse in ihrer Bedeutung für die Familie einordnen zu können und familiäre Beziehungen herzustellen. Dieses Wissen muss durch andere bestätigt werden. Und dieser Vorgang des Bestätigens muss wiederum bestätigt werden. Familien entwickeln Vorstellungen und Regeln, wie man zusammenleben will, was gut und richtig ist, was gegen allgemeine Regeln

und speziell die der Familie verstößt. Viele dieser Regeln werden durch Vorleben vermittelt, und Kinder beobachten genau die Differenz zwischen Sagen und Tun. Das, was für eine Familie von Bedeutung ist, und die dazugehörigen Regeln werden also durch Kommunikation hervorgebracht. Das Spezifische einer Familie ist in diesen Regeln der Familie eingelassen. Familienmitglieder erkennen die Regeln und Muster wieder, auch wenn sie sich lange nicht mehr gesehen oder mittlerweile selbst Familien gegründet haben. So kann man gleichzeitig zu mehreren Familien gehören.

Zeit: Prozesse der wechselseitigen Bestätigung von Handlungen und von Regeln, nach denen sich diese Handlungen ausrichten, brauchen Zeit, weil sie der Wiederholung bedürfen. Auftretende Abweichungen sind neu zu interpretieren. Es muss geprüft werden, was wurde diesmal bestätigt oder widerlegt? Familien müssen festlegen, wie oft muss ein Ereignis wiederholt werden, damit es entweder eine Regel bestätigt, sie modifiziert oder es eine neue Regel in dieser Familie hervorruft? Das heißt, das Entstehen von Familie braucht mehr Zeit als das Entstehen anderer Kommunikationssysteme – etwa in der Arbeitswelt. Ohne hinreichende Zeit ist keine Bestätigung der Regeln möglich, auf denen Familie aufbaut.

Intimität: Als ein wesentliches Kriterium für die Grenzziehung zwischen der Innenseite der Familie und der Außenseite wird die Vorstellung von emotionaler Nähe und Intimität angesehen. Beobachtungen machen allerdings plausibel, dass Intimität und Nähe auch in eher flüchtigen sozialen Beziehungen oder in sozialen Familien, zum Beispiel der Betriebsfamilie, gesucht und gefunden werden können. Die soziale Nähe, Bestätigung und Wärme einer Clique oder einer sehr engen Zweierbeziehung sind zum Beispiel für Jugendliche Familienersatz. Familie als einen ständigen – in den Alltag eingebetteten – Prozess des Aushandelns von Entscheidungen zur Integration von Unterschieden zu verstehen löst sich von der Vorstellung, man müsse in familienähnlichen Betreuungssettings emotionale Nähe herstellen und deshalb als Professioneller auf Abruf dazu in der Lage sein. Gerade ein Zwang zur Intimität ist für ältere Kinder und Jugendliche alles andere als attraktiv, insbesondere dann, wenn ihnen im Laufe ihres Lebens Intimität und Nähe als Voraussetzung für Fremdsteuerung begegnet sind, etwa bei sexuellem Missbrauch. Das Hervorbringen von Familie durch Kommunikation ermöglicht das Hervorbringen von Intimität, allerdings weder zwangsläufig noch in einer bestimmten Ausprägung.

Funktion: Familien haben die Funktion, Kinder für ein Leben innerhalb und außerhalb der Familie zu erziehen. Eltern sollen zugleich auf der Seite des Kindes und beispielsweise der Schule stehen, sollen zwischen Familie und außerfamilialen Lebensbereichen vermitteln. Die konkurrierenden Einflüsse sind zahlreich und die Fragen der Grenzziehung, der Sinn Grenzen daher permanent aktuell und nur über Kommunikation zu lösen. Die funktionalen Aufgaben einer Familie können nur im Medium der Kommunikation analysiert und bestimmt werden. Je älter Kinder werden, desto autonomer und bewusster entscheiden sie darüber, was sie in ihren Familien als Kommunikation zur Verfügung stellen. Indem sie Themen und Lebensbereiche einbringen oder abblocken, steuern sie die Reichweite und Funktion familiärer Kommunikation.

Inklusion/Exklusion: Mit welchem Verhalten gehöre ich – noch – und wie zur Familie? Wer wird aus der Binnenperspektive der Familie als bedeutsam und dazugehörig bezeichnet? Diese Fragen scheinen einen wesentlichen Kern der Kommunikation in Familien auszumachen. Antworten darauf können sich beim Betrachten der Urlaubsbilder oder beim Miteinander auf der Weihnachtsfeier zeigen. Vor allem bildet aber der Alltag den entsprechenden Horizont dafür: Über wen wird zum Beispiel beim Essen gesprochen? Oder wer kommt nicht vor in den alltäglichen Gesprächen, was heißen kann, dass er als Bild der Abgrenzung mitgeführt wird. Dies verdeutlicht, dass man zu einer Familie, die als Kommunikationsgefüge verstanden wird, gehören kann, auch wenn man nicht körperlich präsent ist oder direkt erwähnt wird. In vielen Situationen des Familienlebens spielt dies eine Rolle, aber auch im Wechsel von der Herkunftsfamilie in eine neu entstehende Familie, in Scheidungsfamilien, Zweitfamilien, bei Alleinerziehenden. In Pflegefamilien ist der Zusammenhang von Beginn an präsent, weil die Frage der Zugehörigkeit und der Bedeutung des Aufenthaltes in der Pflegefamilie geklärt werden muss. Körperliche Gegenwart oder die Teilhabe an einem gemeinsamen Haushalt scheinen nur bedingt tauglich zu sein, um zu beschreiben, was eine Familie ausmacht. Quer zu gängigen wissenschaftlichen Überlegungen wird die Vorstellung, Familie würde sich aus sequenzieller körperlicher Gegenwart plus bestimmten Handlungen ergeben, in zahlreichen Scheidungsprozessen plausibel widerlegt. Das Ende einer Familie ist nicht identisch mit dem juristischen Scheidungstermin: Die Gefühle, die Kommunikation, das Ausrichten der Handlungen in Übereinstimmung oder Abgrenzung, all das folgt anderen Zeitrhythmen und anderen Logiken.

Familien lassen sich als soziale Systeme beschreiben, die aufeinander bezogene Wirklichkeitskonstruktionen hervorbringen. Diese Wirklichkeitskonstruktionen sind in Interaktionen entstanden und müssen in ständigen Interaktions- und Kommunikationsprozessen weiterentwickelt werden. Diesem Verständnis nach baut Familie auf Kommunikation und deren selektiver Rückbezüglichkeit auf sich selbst auf (Barthelmeß 1999). Zu dieser Rückbezüglichkeit gehört die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung. Ein Familienbegriff, der von Kommunikation und nicht von Personen ausgeht, bietet entscheidende Vorzüge. Er impliziert die Möglichkeit, unterschiedliche Familien parallel zu denken, ohne dass sie sich ausschließen müssen, obwohl der Familienbegriff auf Grenzen und Differenzen basiert. Über Kommunikation kann ich an verschiedenen Familien beteiligt sein (an der Herkunftsfamilie, der eigenen Familie, an sozialen Familien für andere), über die Einheit Körper oder Ort kann ich das nicht, sondern ich bin weit aus festgelegter.

Die Entstehung von Lebensgeschichte durch Geschichten

Ein Familienbegriff, der sich auf Kommunikation stützt, ist sowohl für Alltagssituationen ertragreich als auch für besondere Ereignisse und Erfahrungen. Im familiären Alltag wird viel Unterschiedliches zusammengeführt, die Grenze zwischen dem Innen und Außen einer Familie, die Perspektiven von Frauen und Männern, von Eltern und Kindern. Im Alltag werden diese Perspektiven verschränkt und zu Beziehungen verdichtet. Und im Alltag wird Sinnstiftung realisiert. »Handlungszusammenhang impliziert immer Grenzziehung; es muss eine Verständigung darüber erfolgen, was der sinnhaft erlebten Form des Zusammenlebens noch angehören soll und was als ausgeschlossen anzusehen ist« (Mühlfeld 1997, S. 13).

Der Alltag hat seine eigene Logik, und die erweist sich als flexibel, wenn alles umgeschmissen werden muss, weil etwas Wichtiges dazwischengekommen ist. Alltag folgt keiner linearen Ursache-Wirkung-Logik, sondern integriert unterschiedliche Abläufe, Erfordernisse, Logiken und Sinnverweise. Dies kann nur mit einer Struktur gelingen, die Situationen nicht abschließt, sondern offen hält und durch Reflexion ihres Sinngehaltes eine Brücke zu anderen Situationen schlägt – und durch ein erneutes Aufgreifen und Verknüpfen die Struktur fortsetzt. Die Beteiligten (oder ein Beobachter) können diese Zusammenhänge entdecken. Sie können über Gesten, Gedan-

ken, Handlungen und Sprache vermittelt werden. Den familiären Alltag zu entschlüsseln ist keine leichte Aufgabe, denn Reden kann Schweigen bedeuten und Schweigen sehr beredt sein (Kaufmann 1994). In Familien bilden sich Interpretationshorizonte, Kulturen des Verstehens heraus. Ein Medium dieser Verstehenskulturen sind Geschichten. Im Erzählen und Unterhalten darüber, wer mit wem und wie und warum, wird nachvollziehbar, wer und was auf welche Weise zur Familie gehört, welchen Sinn das hat und welchen Werten zu folgen ist. Der Effekt der Geschichte besteht im Zusammenfügen von einzelnen Aspekten, dem Schaffen eines roten Fadens und dem Herausbilden eines Zusammenhanges, der Anschluss für andere Lebenszusammenhänge bietet, die auch außerhalb der Familie liegen können. »Eine Geschichte ist ein kleiner Knoten oder Komplex von der Art von Verbundenheit, die wir ›Relevanz‹ nennen.« (Bateson 1997, S. 22)

Geschichten herzustellen bedeutet, eigene und fremde Aktivitäten zu ordnen und mit Zufällen und Brüchen in Zusammenhang zu bringen. Geschichten ermöglichen, besondere Ereignisse integrieren zu können. Es gibt nicht nur eine Familiengeschichte oder die Geschichte einer Familie. Mit dem Begriff »Familiengeschichte« werden sowohl zusammenfassende Interpretationen von Einzelgeschichten gekennzeichnet (Begriffsebene: Klasse) als auch die Geschichten selbst, die in der Familie geschehen sind und jeweils als einzelne Familiengeschichte erzählt werden (Begriffsebene: Element). Beide Formen von Familiengeschichten stehen in einem Verhältnis zueinander. Familiengeschichte entsteht aus Familiengeschichten.

Familiengeschichten sind keine verbindlichen Theorien. Sie reagieren auf Zufälle und Anforderungen an die Familie aus der Außenwelt und auf Ereignisse aus der Binnenwelt. In einer Familiengeschichte ist nichts linear vorprogrammiert, sie transportiert vielmehr ein zugleich offenes wie zusammenhängendes Geschehen: Aus dem Verknüpfen von Ereignissen, Dialogen, Bedeutungszuordnungen und Sinn lassen sich Geschichten konstruieren – es entsteht ein Zusammenhang. Da Geschichten in einer sprachlichen und damit symbolischen Form erscheinen, sind sie offen für Interpretationen – man kann sie später mit einem ganz anderen Akzent erzählen, und jeder kann sie anders erzählen. So verpflichten sie nicht auf eine wahre oder falsche Fassung von Leben.

Als Kontext unterstützen Familiengeschichten eine »produktive Realitätsverarbeitung«, die sich auf den Alltag und seine Herausforderungen bezieht, gleichermaßen aber auf die Bewältigung besonderer Situationen und Ereignisse. Sie tragen dazu bei, bewältigte Kooperations- und Integrationsanfor-

derungen als eigene Leistungen und damit als Möglichkeiten zum Aufbau von Selbstwert zu erfahren. Dies können sie auch bei brüchigen Lebensläufen leisten und ihnen eine sinnhafte Interpretation geben. Solche auf Sinn, Bedeutungen und Erklärungen ausgelegten Interpretationen eröffnen wiederum Zugänge zu handlungsleitenden Vorstellungen.

Mit Hilfe von Familiengeschichten kann nicht nur die Erinnerung an Glück, Leid oder Not wach gehalten werden, sondern auch die jeweilige Verarbeitungsstrategie, die in bestimmten Situationen zum Tragen kommt. Durch sie werden also Handlungsmuster erinnert, reflektiert und für neue Situationen verfügbar gehalten. Geschichten als ein pädagogisches Konzept zu verstehen erleichtert es, das spannungsvolle Verhältnis der professionell Beteiligten als Mitspieler *und* Regisseure zu fassen. Rotthaus (1999, S. 45, unter Bezugnahme auf Scholz 1994) benutzt das Konzept des Mitspieltheaters, um dieses Verhältnis zu beschreiben. Der Erwachsene spielt in diesem Theater und weiß, dass er spielt und warum er spielt. Er kennt mögliche Spielszenen, ohne genau vorhersagen zu können, ob und wann sie kommen. Die Verantwortung für das Spiel ist ungleich verteilt. Alle Mitspieler hören aber situativ auf einander und improvisieren, bringen neue Ideen ins Spiel. Der Verlauf ist letztlich nicht planbar. Es ist ein Prozess des Driftens mit bevorzugten Ergebnissen.

Pädagogisch handeln heißt Familiengeschichten entwickeln

Im Alltag treffen die Routinen der eigenen Familie und mit denen fremder Lebensentwürfe aufeinander: Hier werden auch die Qualitäten der Verarbeitung dieses Aufeinandertreffens und die Überforderungen deutlich. Für Kinder in familienähnlichen Betreuungssettings stellen die Diskontinuitäten der erlebten Alltagskulturen (und die mit ihnen verbundenen Entwürfe von Lebenswelt) eine Belastung dar, die ihre Bereitschaft und Möglichkeit, sich auf neue Kulturen einzulassen, limitiert, insbesondere wenn die Kulturen stark auseinander klaffen, die Anpassungszeiten und die zeitlichen und sachlichen Perspektiven kurz sind.

Geht man von einem Familienbegriff aus, der auf Kommunikation basiert und für den das Entwerfen von Geschichten konstitutiv ist, wird eine Vielzahl von parallel lebenden Familien, sprich, Kommunikationssystemen möglich: Herkunfts-, Verwandtschafts-, Stief-, Pflegefamilie, familienähnliches Setting. Konsequenter weitergedacht, können auch die Sozialarbeiterin auf dem

Jugendamt oder der Psychologe von der Erziehungsberatungsstelle zum Teil einer Sorgefamilie gehören. Es ist nicht mehr notwendig, die eine Familie als Gegensatz und Konkurrenz zu einer anderen eigentlichen Familie zu betrachten. Pädagogisch von Interesse ist in diesem Zusammenhang, wie über Kommunikation und über Geschichten Stabilität als Entwicklungsvoraussetzung in diskontinuierlichen Entwicklungen geschaffen werden kann und Übergänge möglich werden. Die Bedeutung von »Geschichten konstruieren« liegt für familienähnliche Betreuungsformen in der Chance, darüber sowohl die Gegenwart und die Vergangenheit zu bewältigen als auch Wege in die Zukunft aufzuzeigen.

Eine Familiengeschichte als einen Zukunftsentwurf zu lesen kann einen hilfreichen Hintergrund bilden, die Schwierigkeiten der Synchronisierbarkeit von potenziellen und realen Zukunftsaussichten, von Hoffnungen und Lebensentwürfen darzustellen. Subjektive Erwartungen bezüglich der eigenen Selbstentfaltung können auf die Möglichkeiten und Grenzen von Lebensläufen, die über Institutionen maßgeblich mitgestaltet werden, bezogen werden.

Pädagogisches Handeln in familienähnlichen Betreuungsformen hat erweiterte Aussichten auf Erfolg, wenn es sich auf das gemeinsame Hervorbringen einer Geschichte beziehen kann und nicht mehr nach der Vorstellung ausgerichtet wird, dass Familien aus Personen bestehen müssen, die feste Verhaltensmerkmale aufweisen, damit sie Familien sind. Das Hervorbringen einer gemeinsamen Geschichte als einer Form familiären Lebens ist keine Familientherapie und kann davon klar abgegrenzt werden – der pädagogische Bezug soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

Das Hervorbringen von Familiengeschichten betrifft die Gestaltung von Lebenszusammenhängen und geht über zielgerichtetes pädagogisches Handeln hinaus. Es kann daher auch als Konzept der Alltagspädagogik betrachtet werden. Ich möchte dazu einige Aspekte skizzieren, die die Frage betreffen, worauf reagiert das pädagogische Konzept »Familiengeschichten entwickeln«?

Zunächst befriedigt es das Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach tragfähigen und verlässlichen Beziehungen durch folgende Qualitäten: Das Konzept unterstützt bei der Integration von Differenzen. Kinder und Jugendliche mit diskontinuierlichen Lebensläufen haben hohe Integrationsleistungen zu vollbringen. Gleichzeitig machen sie die Erfahrung, dass Integrationsvorgänge zu ihren Lasten verlaufen, weil von ihnen vor allem Anpassungsleistungen an fremde Lebenswelten erwartet und vollbracht wer-

den. Die reduzierte Erwartung an Kinder und Jugendliche, nur einen Beitrag zu einer neuen Familiengeschichte leisten zu müssen, kann für sie eine entscheidende Entlastung bei ihren Integrationsbemühungen darstellen. Denn »Geschichte« erlaubt unterschiedliche und parallele Wertigkeiten und unterstützt Kinder und Jugendliche so bei (familien)kulturellen Übersetzungsleistungen. Durch eine Geschichte kann also Einheit trotz Unterschiedlichkeit erlebt werden. Das Konzept stellt für sehr unterschiedliche Beteiligte Optionen zur Mitwirkung bereit und hilft Kindern, Jugendlichen und Professionellen, unübersichtliche und differenzierte Lebenswelten zu integrieren.

Die Selbsterziehung wird durch das gemeinsame Entwickeln einer Familiengeschichte unterstützt. Die sozialstrukturell erzeugte Erwartung, die Kontinuität der Lebensgeschichte selbst herzustellen und in seiner Einzigartigkeit selbst zu verantworten, wird nicht erst mit Erreichen der Volljährigkeit an den Menschen gestellt, sondern bereits in der Phase der Kindheit und Jugend. Um aber eine kontinuierliche Lebensgeschichte herstellen zu können, sind entsprechende (beeinflussbare, verknüpfte, überschaubare) Erfahrungsräume und Interpretationsschemen erforderlich. Diese können nicht umstandslos vorausgesetzt werden. Insbesondere bei Biografien, die durch Diskontinuitäten belastet sind, ist hierfür ein entsprechendes soziales Milieu erforderlich. Familiengeschichten, an deren Hervorbringung Kinder und Jugendliche beteiligt sind, können als eigene Geschichte (eigenes Tun) verstanden werden. Die ist hochbedeutsam, denn Kinder und Jugendliche sozialisieren sich in einem wesentlichen Maße selbst. Neben die selbsterziehende Stimulanz des Alltages (Hosemann & Hosemann 1984) tritt eine forcierte Selbstsozialisation durch Medien, wie Fernsehen, Computer, Videos, Zeitschriften, Bücher. Das eigene Kinderzimmer wird zum einen aufgrund der stärkeren sozialen Kontrolle des öffentlichen Raumes und zum anderen durch die attraktiven neuen Technologien – Beispiel Handy – weiter zu einer Bastion gegen pädagogische Einflussnahmen ausgebaut. Familiengeschichten bieten einen alternativen Deutungsrahmen, der auf unmittelbare Bezüge aufbauen kann.

Das Konzept unterstützt den von der Jugendhilfe geforderten Perspektivenwechsel auf familiäre Lebenswelten. Familiengeschichten bieten die Möglichkeit, sich an Lebenswelten auszurichten und eine Therapeutisierung der Sozialen Arbeit zu vermeiden. Familiengeschichten beziehen sich nicht auf die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, sondern auf gemeinsames Erleben. Entscheidend für deren Verlauf sind Aspekte wie Aktion

und Reaktion sowie Thema, Inhalt und Umwelt – nicht isolierte Verhaltensweisen. Neben Eltern oder Erziehungsverantwortlichen und Kindern wird etwas Neues (Drittes) relevant: die Geschichte. Sie unterscheidet sich von anderen Geschichten und von den beteiligten Personen. Geschichten sind Beschreibungen von Prozessverläufen, die Teil einer Lebenswelt sind. Mit einer Geschichte werden jeweils bestimmte Ausschnitte einer Lebenswelt relevant und aktualisiert. Durch verschiedene Sichtweisen auf Geschichten werden andere Interpretations- und Entscheidungsmöglichkeiten als Alternativen wahrnehmbar und die Auseinandersetzung mit der aktualisierten Lebenswelt gefördert.

Das pädagogische Konzept »Familiengeschichten entwickeln« entlastet von der Paradoxie der Pädagogik. Pädagogik möchte jemanden verändern, ihn zu etwas veranlassen. Die Paradoxie der Erziehung beschreibt Rotthaus (1999, S. 66) so: »Damit ist *als erste wichtige Grunderkenntnis für Erziehung* [kursiv im Original] zu formulieren: Menschen sind nicht in verlässlicher Weise zu einem ganz bestimmten, von einem anderen festgelegten Verhalten zu veranlassen. Auch das Kind ist zu keinem Zeitpunkt seines Lebens Interventionen, die von außen auf es einwirken, hilf- und schutzlos ausgeliefert.« Erziehung hat also nicht die Möglichkeit, vor dem Hintergrund einer »quasimechanischen Kausalität« zu operieren (Zweck-Mittel-Relation). Der Versuch, der Paradoxie der Erziehung zu entkommen, besteht darin, die Pädagogik zweigleisig anzulegen: Pädagogik als professionelle Erziehung hat den Edukanten und sich selbst zu beobachten. Sie wird, so betrachtet, vorrangig zur Selbstbeobachtung und Selbststeuerung des Pädagogen. Das pädagogisch konzeptionelle Muster »gemeinsame Familiengeschichte zu leben« hat den Vorteil, bereits strukturell so angelegt zu sein, dass der Professionelle selbst darin vorkommt und somit eine Selbstbeobachtung (Selbstreflexion) immer schon eingebaut ist.

Familiengeschichten ermöglichen über die dargelegten Qualitäten tragfähige Bindungen, gerade weil sie auf bestimmte Inhalte, Beziehungsaspekte, Lebensweltausschnitte und begrenzte Zeit ausgerichtet sind. Familienähnliche Betreuungsformen haben je nach der Perspektive der Beteiligten verschiedene Aufgaben zu erfüllen: Leben ermöglichen, Versorgung, Entlastung, soziale Veränderungen hervorrufen und Ähnliches. Diese Aufgaben beeinflussen sich wechselseitig, ohne dabei einem monokausalen Ursache-Wirkung-Prinzip zu folgen.

Familienähnliche Betreuungsformen sind Teile sozialer, ökonomischer, institutioneller und kultureller Felder, deren Akteure nach internen Prinzi-

pien handeln. Veränderte Anforderungen an familienähnliche Settings, wie kürzere Zeiten des Zusammenlebens, schwierigere Vorerfahrungen, kulturelle Differenzen, erfordern erhöhte Kapazitäten und Qualitäten der Integration. Entsprechend sind familienähnliche Betreuungsformen auf die Herausbildung offener und zugleich geschlossener Strukturen angewiesen. Offene Strukturen, die prozessorientiertes Handeln erleichtern, die Differenzen und Diskontinuitäten integrieren können, entlasten die pädagogisch Verantwortlichen. Die internen Strukturen von familienähnlichen Betreuungsformen zur Wahrnehmung, Reaktion und Reflexion müssen den externen Bedingungen entsprechen, also adäquat komplex und flexibel sein. Offene Strukturen können zum Teil die Asymmetrie und Konflikte der Eltern-Kind-Beziehung reduzieren. Eine Resymmetrierung in Richtung Partnerschaft wird tendenziell möglich und begünstigt. Traditionelle Erziehungskonzepte, die mit Unterscheidungen anhand von Verhaltensdifferenzen arbeiteten, wie artig/unartig, sauber/schmutzig, ordentlich/unordentlich, sind unter dieser Perspektive weniger adäquat. Um tragfähige Familiengeschichten zu entwickeln, erweisen sich Unterscheidungen, wie angemessen/unangemessen, förderlich/hemmend, anschlussfähig/nicht anschlussfähig, eher als weiterführend. Damit verändern sich die pädagogischen Zielbeschreibungen und Unterscheidungen.

Die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Konstruktion und Bearbeitung von Geschichten oder von Erlebnissen, die in Geschichten vorkommen, eröffnet professionell Handelnden die Möglichkeit, die Position eines Deutenden einzunehmen. Indem er alternative Möglichkeiten anbietet, mit deren Hilfe soziale Erfahrungen interpretiert werden können, ermöglicht er – bei Wahrung der Autonomie der Kinder und Jugendlichen – einen erweiterten Zugang zu ihrer Umwelt und ihren Herausforderungen. Bedrückende Erlebnisse können Teil einer Geschichte oder der Perspektive einer Geschichte werden.

Das pädagogische Konzept »Familiengeschichten konstruieren« bezieht sich nicht nur auf Familienangehörige oder Personen, die zusammenleben, sondern auch auf soziale Netze. Zwischen dem Unterhalten und Aufbauen von sozialen Netzen und dem Hervorbringen von Geschichten besteht ein ständiges Wechselspiel. Zu diesem Geschehen können Pädagogen unterschiedlich bedeutsame Beiträge leisten. In sozialen Netzen von Kindern und Jugendlichen können Eltern und vertraute Personen eingebaut werden – sie müssen es aber nicht. Ebenso kommen nicht in allen Familiengeschichten Eltern vor. Die Bewertung des damit verbundenen potenziellen – oder

vermuteten – Bedeutungsverlustes ist vom Beobachter abhängig. Das Kind oder der Jugendliche werden dies anders beschreiben als der Erwachsene oder der professionell Verantwortliche. Das Konzept, Familiengeschichten zu entwerfen, erfordert von den Pädagogen, mit pädagogischer Distanz, Souveränität und Gelassenheit umgehen zu können.

Das skizzierte Konzept ist daran orientiert, Zugehörigkeit erweitert erlebbar zu machen, das heißt, nicht auf Entwertungen bestimmter Familienerfahrungen abzielen, sondern verschiedene Erfahrungen und Anforderungen zu integrieren. Seine Integrationsleistung hinsichtlich der Überbrückung von räumlichen, zeitlichen und sachlichen Differenzen ist vergleichsweise hoch einzuschätzen. Letztlich kann es als ein pädagogisches Rahmenkonzept verstanden werden, das Voraussetzungen für eine Vielzahl sozialer Passungen schafft.

Professionellen Erziehungssettings kommt die Aufgabe zu, bei Biografiebrüchen und diskontinuierlichen Lebensläufen Beziehungen so zu gestalten, dass durch Kommunikation und das Entwerfen von Geschichten die Integration verschiedener, parallel existierender Familienzusammenhänge gewährleistet ist. Weil das pädagogische Konzept »Familiengeschichte entwerfen« zum einen sehr offen und zugleich geschlossen ist und zum anderen nicht auf traditionellen ortsgebundenen Familienkonzepten aufbaut, ermöglicht es den familienähnlichen Betreuungsformen, Antworten auf sehr schwierige Herausforderungen zu finden.

Literatur

- Barthelmeß, Manuel (1999). Systemische Beratung. Weinheim: Beltz.
- Bateson, Gregory (1997). Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hosemann, Dagmar & Hosemann, Wilfried (1984). Trebegänger und Verwahrloste in sozialpädagogischer Betreuung außerhalb von Familie und Heim. Berlin: Hofgarten.
- Kaufmann, Jean-Claude (1994). Schmutzige Wäsche: zur ehelichen Konstruktion von Alltag. Konstanz: UVK.
- Mühlfeld, Claus (1997). Familienskript. Materialien des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg. Bamberg: Eigenverlag.
- Rotthaus, Wilhelm (1999). Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung (2. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Scholz, Gerold (1994). Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

SIMONE KREHER

Sich anpassen und sich behaupten: Wie Kinder Fremduntergebrachtsein verarbeiten

Annika Petersen wurde 1974 als siebentes von neun Kindern einer Sinti-familie in einer süddeutschen Großstadt geboren. 1976 löst ihre Mutter die Beziehung zu Annikas Vater und geht in den nächsten beiden Jahren zwei weitere Partnerschaften ein. Als bei ihrer Mutter Unterleibskrebs diagnostiziert wird, kommt Annika 1980 mit vier ihrer Geschwister (zwei leiblichen Schwestern, einem Bruder und einem Halbbruder) in ein SOS-Kinderdorf, in dem sie bis 1992 aufwächst. Nach dem Hauptschulabschluss beginnt sie eine Ausbildung zur Helferin im Hotel- und Gaststättengewerbe, die sie bei ihrer ersten Schwangerschaft unterbricht, danach jedoch erfolgreich beendet. 1992 stirbt Annikas Vater, ein Alkoholiker. Ihn hatte sie erst kurz vor seinem Tod noch einmal gesehen. Inzwischen ist sie mit dem Vater ihres Sohnes verheiratet und hat mit ihm noch eine Tochter bekommen. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie als Tagesmutter.

Rolf Kaminski wurde 1973 in einer süddeutschen Stadt geboren, er hat eine fünf Jahre ältere leibliche Schwester. Kurz nach seiner Geburt lassen sich seine Eltern scheiden. Die drei ersten Lebensjahre verbringt er wechselweise bei Großmutter und Mutter sowie im Säuglingsheim. Für die nächsten drei Jahre findet er Aufnahme in einer Pflegefamilie. Als es zu Spannungen zwischen ihm, dem Pflegevater und seinem älteren Pflegebruder kommt, wird er 1980 schließlich in einem SOS-Kinderdorf untergebracht und lebt dort bis 1995. Wenige Monate nach ihm kommt eine Gruppe von fünf leiblichen Geschwistern in seine Kinderdorffamilie. Nach mehreren Schulwechseln und abgebrochenen Ausbildungen macht er sein Abitur und studiert anschließend Pädagogik. Kurz vor dem Interview löst er die Beziehung zu seiner Freundin.

(Die Namen der beiden Biografen sind anonymisiert.)

Aus der Distanz der Sozialwissenschaftlerin stellt sich die Lebenswelt einer Kinderdorffamilie als künstlich geschaffenes, möglichst an einer gewachsenen Normalfamilie orientiertes Beziehungsnetzwerk dar, als bewusst zusammengesetzte Familie in ihrer Widersprüchlichkeit und Zerrissen-

heit zwischen öffentlichem und privatem sozialem Raum: Allein in den vierzehn deutschen SOS-Kinderdörfern mit ihren hundertzwanzig Kinderdorffamilien, in denen über fünfhundert Kinder leben, setzen sich Kinderdorfmütter, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beziehungsweise andere professionelle Akteure dafür ein, dass Kinder, die aus verschiedenen Gründen nicht bei ihren leiblichen Familien leben können, unter möglichst günstigen Bedingungen aufwachsen und auf ein Erwachsenenleben vorbereitet werden, das durch Selbstbestimmung und soziale Integration geprägt ist.

Können wir uns aber tatsächlich vorstellen, was es für ein Kind bedeutet, in einer solchen Familie und eben nicht bei den leiblichen Eltern aufzuwachsen, sondern an fremdem, pädagogisch überformtem Ort, an einem Ort, an dem alle um die Balance zwischen Normalität und bewusster Gestaltung bemüht sind? Selbst Insider, wie die Kinderdorfmütter, die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie andere Beschäftigte in der Kinder- und Jugendhilfe, die »ihre Kinder«, ihre Klientel und die Schwierigkeiten der öffentlichen Erziehung sehr viel besser kennen als ein Wissenschaftler, können nur bedingt die Perspektive der heranwachsenden Mädchen und Jungen einnehmen, und sie tun dies im professionellen Handeln bewusst immer nur für eine bestimmte Zeit, um dann in die eigenen lebensweltlichen Bezüge zurückzukehren. Deshalb möchten wir die Leserinnen und Leser mit auf die Reise nehmen in diese unbekannte Welt der öffentlichen Erziehung und dabei versuchen, die Sicht der heranwachsenden Kinder für uns Fremde, »Hinzugereiste« und professionell Neugierige, verstehbar werden zu lassen. Dies geschieht in unserem Fall, wie in den Sozialwissenschaften und auch in zahlreichen Feldern der Sozialen Arbeit immer häufiger üblich, indem wir Biografien ehemaliger Kinderdorfkinder untersuchen und ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen rekonstruieren.

Biografische Arbeit als Orientierungsleistung

Sich in unterschiedliche Gemeinschaften, wechselnde Gruppen und sich stetig verändernde Institutionen zu integrieren und dabei eine eigene Individualität zu entwickeln, sich gleichzeitig sozial einzubinden und zu unterscheiden – davon gehen wir in der Biografieforschung aus – ist die Hauptaufgabe, die Individuen in modernen Gesellschaften heute zu leisten haben. Der Auffassung von Wolfram Fischer-Rosenthal folgend, werden

Biografien theoretisch als »Selbst- und Fremdbeschreibung von Prozessen und Erfahrungen, die sich über die Lebenszeit erstrecken«, als symbolisch-semantische Form begriffen, die in funktionell ausdifferenzierten Gesellschaften sowohl eine »temporale Flexibilisierung« ermöglichen, »als auch gleichzeitig Kontinuitätserwartungen erfüllen« können (1996, S. 149). Dabei haben Individuen oder kollektive Akteure unter jeweils konkreten zeitgeschichtlichen, politischen und kulturellen Gegebenheiten biografische Arbeit zu leisten, die sich unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg oder in den Fünfziger- bis Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts völlig anders darstellte als heute. Der Prozess der biografischen Arbeit, des biografischen Selbstmanagements (Keupp 2000, S. 2), der der Herstellung biografischer Kohärenz oder lebensgeschichtlicher Kontinuität dienen soll, unterscheidet sich für die heute Heranwachsenden in mannigfaltiger Hinsicht von Sozialisations- oder Identitätsbildungsprozessen, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den westlichen Industriegesellschaften noch vor wenigen Jahren in relativer Erwartungssicherheit durchlaufen haben.

In einschlägigen sozialwissenschaftlichen Publikationen (Keupp 2000, Beck 1997; Sennett 1998) wird immer wieder betont, dass die Heranwachsenden sich eingerichtet hätten in den neuen, flexiblen Zuständen, den virtuellen Welten. Bastelexistenzen und Patchworkidentitäten würden von ihnen selbstverständlich hergestellt und gelebt, jedenfalls sofern sie auf eine solide Ausbildung und ein funktionierendes Netzwerk familialer Beziehungen zurückgreifen können. Ist dies nicht der Fall, müssen Kinder und Jugendliche in Armut, in entstrukturiert-dramatischen, chaotischen und desolaten Lebensverhältnissen aufwachsen (Baur, Finkel, Hamberger, Kühn & Thiersch 1998, S. 14), so zeigen sich die »Anforderungen für eine gelingende Lebensbewältigung« sowie der Erwerb von »Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und [...] die Schöpfung von Lebenssinn« (Keupp 2000, S. 4) auf einer völlig anderen Ebene. Es ist anzunehmen, dass für Kinder in der öffentlichen Erziehung solche Anforderungen besonders schwer zu bewältigen sind: Sind sie belastenden, äußerst konflikthaften familialen Situationen soeben entkommen, haben sie die zerstörten Netzwerke familialer Nahbeziehungen gerade hinter sich gelassen und sich in einer materiell gesicherten Lebenswelt mit professioneller psychosozialer Unterstützung eingelebt, so müssen sie nicht nur die biografischen Orientierungsfragen der Postmoderne lösen, sondern auch ihre andere Form des Aufwachsens nach außen hin als normal inszenieren

und in der Öffentlichkeit immer wieder als gleichwertig legitimieren. Sie müssen sich an die institutionellen Gegebenheiten der öffentlichen Erziehung anpassen und dürfen ihre Grenzen nicht maßgeblich überschreiten, da sonst der Ausschluss aus dieser familienähnlichen Form der Fremdunterbringung droht. Gleichzeitig werden vom ersten Tag an, den sie in der Einrichtung verbringen, Erwartungen an sie gerichtet und Erziehungsziele für sie aufgelegt, die sie erreichen sollen – sie sollen ihre Persönlichkeit und ihre Individualität entwickeln, sich durchaus auch behaupten und widerständig zeigen.

Es wäre zu einfach anzunehmen, dass wir mit den Lebensgeschichten von ehemaligen Kinderdorfkindern, die wir als junge Erwachsene befragen, tatsächlich Kinderbiografien oder unmittelbar Kindheitserfahrungen erheben könnten und somit Integrations- und Individuationsprozesse unmittelbar erfassen. Sich den lebensgeschichtlichen Erfahrungen aus der Kindheit über die Retrospektive, über das biografische Erzählen der heute jungen Erwachsenen zu nähern bedeutet vielmehr, das Aufwachsen im Kinderdorf in einem spezifischen Blickwinkel zu sehen. Die jungen Erwachsenen wenden sich aus der Gegenwarts Perspektive ihren Kindheitserfahrungen und -erlebnissen zu und präsentieren sie uns im Hinblick auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Relevanzstrukturen. Dabei kann es nicht darum gehen, zu dokumentieren, wie es wirklich im Kinderdorf war, oder gar darum, ob sich die ehemaligen Kinderdorfkinder richtig oder falsch erinnern. Zeigen lässt sich jedoch, wie bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse des Aufwachsens an diesem Ort verarbeitet werden und inwiefern dies zu einem selbstbestimmten und erfüllten Leben außerhalb der Systeme der öffentlichen Erziehung führen kann. Unser Ansatz geht über die reine Beschreibung des Alltagslebens im Kinderdorf hinaus und hebt auf die sozialisatorische Wirkung im Sinne der biografischen Bedeutsamkeit für die weitere Lebensgestaltung ab. Zudem fühlen wir uns dezidiert der Sichtweise der betroffenen Kinder und jungen Erwachsenen verpflichtet.

Fallrekonstruktion als Zugang zu den biografischen Selbstpräsentationen der jungen Erwachsenen

Biografiethoretisch gehen wir davon aus, dass wir anhand der Rekonstruktion der biografischen Selbstpräsentation ehemaliger Kinderdorfkin-

der nicht nur erfahren, wie sie ihre Aufnahme ins Kinderdorf als Kind erlebt haben, welche Konflikte und Emotionen sie damals bewegten und wie sie sie verarbeitet haben. Durch die Fallrekonstruktionen wird es auch möglich, die biografischen Bedeutungen des Erlebten bis in die Gegenwart zu verfolgen, Hypothesen über zukünftige Handlungsmöglichkeiten der Biografinnen und Biografen zu formulieren sowie ihr individuelles Präsentationsinteresse herauszuarbeiten. Die stattfindenden biografischen Verarbeitungsprozesse, beispielsweise das Wahrnehmen, Interpretieren und Bewältigen von Ambivalenzen, gehören zu den nicht direkt beobachtbaren, schwer zugänglichen komplexen sozialen Phänomenen. Zumeist können sich die handelnden Personen an Ereignisse, Erlebnisse und Situationen erinnern, sie uns erzählen (sie sind ihnen also auf der narrativen Ebene mehr oder weniger zugänglich), aber keine sozialwissenschaftlichen Theorien darüber entwerfen. Aus ihrem Sprechen über das Erfahrene und Erlebte müssen Forscherinnen und Forscher dann versuchen, auf das Wahrnehmen, Interpretieren und Verarbeiten des Erlebten zu schließen.

Dabei bedeuten das Aufwachsen am sicheren, aber eigentlich ungeliebten Ort, im künstlich geschaffenen Setting, die Anpassung an eine von außen gesehen entwicklungsförderliche, aber für die Betroffenen selbst zugleich mit dem Makel des Heimaufenthaltes behaftete Lebenssituation für jede Biografin und jeden Biografen eine andere Art der biografischen Arbeit; Ambivalenzverarbeitung in je individueller Intensität und Gestalt. Diese Formen oder Varianten der Ambivalenzverarbeitung, des sich Anpassens und des sich Behauptens können nicht vorab theoretisch beschrieben werden, sondern müssen im Einzelfall empirisch analysiert werden. Für diesen Beitrag wurden zwei Fallgeschichten aus dem Pilotprojekt »Familie, Heim, Heimfamilie – eine Sozialisation mit Folgen« (1) ausgewählt, an deren Beispiel sich Verarbeitungsmuster des Fremduntergebrachtseins besonders kontrastreich und anschaulich darstellen lassen. In den folgenden Abschnitten wollen wir also anhand der biografischen Selbstpräsentationen untersuchen, wo und wie sich Anpassungs- und Individuationsprozesse in Annika Petersens und Rolf Kaminskis Leben zeigen und wodurch sie charakterisiert sind.

Der Eintritt in das Kinderdorf als Zäsur in der Lebensgeschichte

Beide Interviewpartner sprechen bereits in den ersten Sekunden des Interviews darüber, wie sie ins Kinderdorf gekommen sind. Einerseits konnte

dies im Rahmen eines Forschungsprojektes, in dem es um das Aufwachsen im Kinderdorf gehen soll, erwartet werden. Andererseits sind diese sehr knappen, hastig berichtenden, von Abbrüchen und Argumentationen durchsetzten Eingangspräsentationen, auf die wir bei den Interviews immer wieder gestoßen sind, nicht zufällig.

Theoretisch folgt die Biografieforschung der Annahme, dass es nicht willkürlich oder beliebig ist, was Biografinnen vorstellig wird, wenn sie aufgefordert werden, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass gerade zu Beginn eines Interviews eine komprimierte biografische Selbstpräsentation »kommuniziert« wird, die seitens der Erzählerin beziehungsweise des Erzählers nur begrenzt steuerbar ist und die es seitens der Forscherinnen und Forscher zu rekonstruieren gilt. Zumeist werden bereits an dieser Stelle der lebensgeschichtlichen Interviews biografisch hoch bedeutsame Themen in einer sehr verdichteten Form angesprochen. Folgen wir diesen Vorannahmen, so stellt sich die Frage, inwiefern Annika Petersen und Rolf Kaminski uns bereits in den verdichteten Eingangspräsentationen mitteilen, wie sie die Aufnahme ins Kinderdorf erlebt haben. Wie gelang es ihnen, diese Zäsur in ihrer Lebensgeschichte zu bewältigen und das Fremduntergebrachtsein zu verarbeiten?

Annika Petersen, die im Gespräch selbst die Initiative ergreift und fragt, wie sie denn anfangen solle, reagiert auf die Erzählaufforderung der Interviewerin (2) mit folgender Eingangspräsentation (3): *Also ich bin Annika Petersen bin im Kinderdorf X. groß geworden ich war sechs Jahre alt meine, leiblichen oder leibliche Mutter die wohnt in München bzw. meine ganze Familie, sind neun Kinder und äh meine Mutter musste uns abgeben weil sie Unterleibskrebs hatte und eben halt neun Kinder hatte und konnte uns nich versorgen (2) ja dann bin ich mit sechs Jahren ins Kinderdorf gekomm, da hab ich dreizehn Jahre eben halt gewohnt und ja – – –* (A. P. 1/11–16)

Damit präsentiert Annika sich und ihre Herkunftsfamilie gleich zu Beginn des Interviews als Familie, die nicht Familie für sie sein konnte, da die Mutter sie und einige ihrer Geschwister aufgrund ihrer schweren Krankheit nicht versorgen konnte. Ihre leibliche Familie, die ihr eigentlich Schutz und Geborgenheit bieten sollte, hielt dieses Versprechen nicht und lässt es zu, dass seitens des Jugendamtes eine Unterbringung der Geschwistergruppe im Kinderdorf verfügt wird. Sie deutet außerdem ihre »Väter« an, also die Tatsache, dass ihre Mutter Kinder von verschiedenen Männern hatte, und wählt im Weiteren ihre Mutter als Bezugspunkt.

Schon in der ersten Passage des Interviews treten Ambivalenzen und schmerzhaftes Trennungserfahrungen zutage, in die Annika hineingeboren wird und über die sie auch zwanzig Jahre danach kaum sprechen kann. Darauf verweist jedenfalls die Textstruktur zu Beginn des Interviews: Ihre leibliche Familie scheint in einer zwei Sekunden lang dauernden Pause zu verschwinden. Ohne auch nur über eine Situation aus ihrer Lebenszeit vor der Aufnahme in das Kinderdorf zu sprechen, teilt sie uns mit, dass sie dann dreizehn Jahre im Kinderdorf »gewohnt« habe – quasi vorübergehend oder rein zufällig oder zwangsweise –, und bricht ab. In der nächsten Sequenz des Interviews, die sie bis an die Gegenwartsschwelle ihres Lebens führt, bewertet sie die Zeit im Kinderdorf als »eigentlich schöne Zeit«, die jedoch wiederum ein abruptes Ende findet: *Ja also äh = es war eine schöne Zeit eigentlich im Kinderdorf bis bis ich schwanger wurde, da hat mich der Kinderdorfleiter sozusagen rausgeschmissen, weil ich achtzehn – – – kannst du mal stopp machen?* (A. P. 1/18–20)

Die Zeit im Kinderdorf endet mit ihrem vermeintlichen oder tatsächlichen Ausschluss aus der Gemeinschaft durch den Kinderdorfleiter. Als Grund dafür gibt sie ihre Schwangerschaft an. Damit präsentiert uns Annika Petersen unmittelbar zu Beginn des Gespräches zwei lebenszeitlich weit auseinander liegende Ausschlusserfahrungen aus familialen Bindungen und Gemeinschaften, die gemeinhin für verlässlich und sicher gehalten werden, die sich für unsere Biografin jedoch als fragil erwiesen haben. Sie hat in ihrer Kindheit zweimal die Erfahrung gemacht, sich als abhängiges und bedürftiges Wesen an eine Gemeinschaft anpassen zu müssen, deren Regeln andere bestimmen, und sie hat das getan, um zu überleben. Ihrer Erfahrung nach kann es jederzeit zu Ereignissen kommen, die dazu führen, dass der Ausschluss aus dem Familienverband oder aus der Kinderdorffamilie erfolgt oder zumindest angedroht wird. Erst nachdem Annika diesen – bis in die Gegenwart hinein – biografisch bedeutsamen Konflikt angesprochen hatte, berichtete sie, dass sie mit sechzehn Jahren die Schule beendet, dann eine Ausbildung begonnen, abgebrochen und später fortgesetzt habe und dass sie jetzt als Tagesmutter ein Kind aus dem Ort betreue. (Vergleiche A. P. 1/29)

Rolf Kaminski reagiert auf die Erzählaufforderung des Interviewers mit dem folgenden Bericht: *Also ich fang von Null an von Geburt an oder was ja okay 1973 geboren in O.-Stadt meine Eltern ham sich nach meiner Geburt scheiden lassen dann bin ich also mehr oder weniger drei Jahre immer so geschwankt zwischen Großmutter, Mutter und Säuglingsheim bis ich*

dann ihm mit – – – mit drei Jahren in ne Pflegefamilie gekommen bin, auch in O.-Stadt so, drei Jahre später also mit sechs bin ich da auch weg gekommen und bin dann also hier ins Kinderdorf gekommen wo ich halt bis bis zweiundzwanzig also sechzehn Jahre ungefähr gelebt habe – – – (R. K. 1/10–16)

Rolf sagt von sich, dass er zu Beginn seines Lebens »geschwankt« sei »zwischen Großmutter, Mutter und Säuglingsheim«. Auch er artikuliert zu Beginn des Gesprächs biografische Unsicherheiten und gibt ihnen mit dem Schwanken – so als sei dies eine aktive, von ihm zu beeinflussende oder bewusst vollzogene Bewegung – einen irritierenden, einen mehr als ambivalenten sprachlichen Ausdruck. Nach drei weiteren Lebensjahren in einer Pflegefamilie sei er dann ins Kinderdorf gekommen, wo er – wie er sagt – ungefähr sechzehn Jahre gelebt habe. Auf diese Eingangspassage folgt eine kurze Begründung dafür, warum er keinen Kontakt mehr zur leiblichen Schwester und zu den Eltern hat. In den nächsten drei Zeilen präsentiert er im Zeitraffertempo eine »Normal«biografie mit den Stationen Kindergarten, Hauptschule, Realschule, Abitur und Studium. Drei Jahre Schwanken, ein Intermezzo in einer Pflegefamilie und sechzehn Jahre mit klar definierten und erfolgreich absolvierten Statusübergängen strukturieren seine Lebensgeschichte. Danach fragt er sich, was es wohl noch zu seinem Leben zu sagen gäbe, macht eine vier Sekunden dauernde Pause und stellt klar, dass, wenn er von »Müttern« spreche, er die Kinderdorfmutter meine. Zu ihr habe er eine Beziehung, die *mehr oder weniger so ist wie zu ner leiblichen Mutter* (R. K. 1/28–29). Wesentlich für seine biografische Selbstpräsentation ist also die Definition seiner »wirklichen« Mutter und seiner »wirklichen« Familie. Mit dieser Klarstellung, die dem Interviewer Orientierungsprobleme ersparen soll, beendet Rolf Kaminski seine autonome biografische Selbstpräsentation nach zwanzig Zeilen. Es folgt noch ein Ausblick auf ein zweijähriges Referendariat nach dem Lehramtsstudium und die Bitte an den Interviewer, ihm – dem Biografen – doch Fragen zu stellen.

Rolf Kaminski beginnt seine Präsentation mit der Schilderung einer Abfolge von Personen und Orten, denen er angehört und wieder nicht, ohne weiter auf die existenzielle Bedrohung einzugehen, die er als drei beziehungsweise sechsjähriges Kind empfunden haben muss. Die frühe Scheidung der Eltern, das wechselweise Leben bei der kranken Mutter, der überforderten Großmutter, im Säuglingsheim sowie bei einer Pflegefamilie, bei der er auch wieder nicht bleiben konnte, das alles präsentiert er wie eine Vorgeschichte zu seiner eigentlichen Biografie, die mit dem An-

kommen im Kinderdorf beginnt. Von da an beschreibt er sein Leben, als sei es ganz leicht dahingeflossen. So als seien mit der Aufnahme ins Kinderdorf, mit der Zuordnung zu seiner Kinderdorffamilie als einer ganz normalen Familie, zu seiner Kinderdorfmutter als seiner eigentlichen, wirklichen Mutter, plötzlich die Voraussetzungen für eine sehr erfolgreiche Ausbildungs- und Berufskarriere, die freilich auch »ganz normal« verläuft, gegeben. Weder die von ihm erbrachten Anpassungsleistungen noch die hinter dieser Entwicklung verborgenen Selbstbehauptungsleistungen bezieht er auf sich als Person und stellt sie demzufolge auch nicht als seinen Erfolg dar.

Sowohl Annika als auch Rolf markieren mit der Formulierung »dann bin ich ins Kinderdorf gekommen« eine deutliche – freilich von außen gesetzte – Zäsur in ihrer Lebensgeschichte, die alles vorher Geschehene von dem, was dann kommt, trennt. Während Rolf sich mit diesem irritierenden »Schwanken« in den ersten drei Lebensjahren scheinbar aktiv bewegt, drücken die Verben »gekommen« und »weg gekommen« aus, dass jetzt andere über sein Verbleiben entschieden haben. Es schwingt so mit, dass dies auch gut so sei, weil nun für die nächsten sechzehn Jahre Kontinuität in sein Leben gekommen sei, es nun endlich an Normalität gewonnen habe. Dieses »unnormale«, aber autonom wirkende Schwanken habe durch den mehrmaligen Eingriff anderer aufgehört. Die Unterbringung in einer Pflegefamilie hatte dabei offenbar noch nicht das bewirkt, was erst durch die Aufnahme ins Kinderdorf vollständig gelingen konnte.

Auch Annika ist durch das Eingreifen Dritter aus diesem großen und starken, durchaus Zugehörigkeit und Sicherheit versprechenden Familienclan ins Kinderdorf gekommen. Dabei bezeichnet sie die Mutter als diejenige Person, die sie – wenn auch gezwungenermaßen – weggegeben habe. Ihrer Erfahrung nach gibt es keinen hundertprozentigen Schutz vor plötzlichen Verlusten, auch in scheinbar geordneten Situationen, in denen man sich arrangiert hat, können sich jederzeit Bedrohungen und Konflikte auftun, die als bereits überwunden galten. Anpassungsbereitschaft schützt davor ebenso wenig wie das Beharren auf Autonomie.

Auf dem Weg in ein selbstbestimmtes Leben?

Lassen sich diese ersten Eindrücke weiter am Material und am Fortgang beider Lebensgeschichten belegen? Auf der einen Seite haben wir Annika Petersen, deren Lebensgeschichte auf den ersten Blick von zahlreichen Am-

bivalenzen geprägt ist, mit denen zu leben sie gelernt hat und die ihre Entscheidungen leiten. Themen wie »Integration oder Ausschluss«, »Akzeptanz oder Diskriminierung«, »Dableiben oder Weggehen«, »geduldet oder weggejagt zu werden«, so unsere Hypothese, die in der Familiengeschichte von Annika mehr als präsent sind, stehen immer im Hintergrund und steuern ihre Lebensgeschichte. Und auf der anderen Seite haben wir die Lebensgeschichte von Rolf Kaminski, der lang andauernde Unsicherheiten nur schwer ertragen kann und in seinem Leben Eindeutigkeit herstellen und Entscheidungen aktiv herbeiführen möchte. Sowohl die für ihn nicht thematisierte und nicht thematisierbare Geschichte seiner Herkunfts- und Pflegefamilie und seine vehemente Abneigung gegenüber Normalfamilien, die nach seiner Ansicht vor allem Defizite aufweisen, als auch seine Liebe zu den Kinderdorffamilien, die er als bestmögliche Familienform idealisiert, strukturieren unserer Hypothese zufolge Rolfs lebensgeschichtliche Erzählung. Seine leibliche und seine Pflegefamilie haben sich für ihn als so defizitär erwiesen, dass er beide weder als richtige Familien akzeptieren, noch seine dortigen Erlebnisse überhaupt thematisieren kann. Was die Kinderdorffamilie betrifft, ist er wohl in der Lage zu argumentieren, so sagt er etwa, dass sich normale Familien zu wenig um ihre Kinder kümmern würden, dass es eine große Herausforderung, eine echte Aufgabe gewesen sei, mit ihnen als Kinder umzugehen, da sie nicht leicht zu handhaben gewesen seien und er vor seiner Kinderdorfmutter nur den Hut ziehen könne (vergleiche R.K. 4–6). Aber er kann auch in diesem Kontext nicht für Außenstehende nachvollziehbar seine Erlebnisse erzählen. Vieles spricht für unsere vorläufige Hypothese, dass gerade die öffentliche Erziehung mit ihren Sicherheit vermittelnden Arrangements, seine Kinderdorffamilie, die Rolf als verschworene Gemeinschaft beschreibt, sowie die liebevolle und fürsorgliche Kinderdorfmutter, die manchmal zu nachgiebig war, ihm dieses erfolgreiche Aufwachsen ermöglichte.

Rolf Kaminskis Darstellung seiner Schullaufbahn beginnt mit einer Episode, in der er wegen verschiedener Disziplinprobleme für eine Woche vom Unterricht fernbleiben musste: *Ich war kein Musterschüler aber ich war auch kein äh na wie soll ich sagen kein kein kein Rabauke* (R.K. 5/5–6). Nach Beendigung der Hauptschule hatte er dann – wie er formuliert – keine Lust zu arbeiten oder eine Lehre zu beginnen. Es gab jedoch einen Lehrer, der ihn als begabt erkennt und im Kinderdorf durchsetzt, dass Rolf die Realschule besuchen kann, nach deren Abschluss Rolf zwei Berufsausbildungen beginnt: Eine kaufmännische Lehre bricht er ab, weil sie ihm nicht

liegt, und eine Knieverletzung führt zum baldigen Ausscheiden aus dem Polizeidienst. In dieser biografischen Krisensituation hätte sich ein Verlaufspotenzial (Schütze 1995) aufschichten und zum Ausbruch kommen können. Das Scheitern und Versagen im beruflichen Bereich hätten die Folge sein können und die soziale Integration von Rolf ernsthaft infrage gestellt. Stattdessen reift bei ihm der Wunsch, etwas mit Kindern machen zu wollen. Er wählt dazu den Weg über Abitur und Studium zum Grund- und Hauptschullehrer. Rolf erweckt in der Darstellung seines Ausbildungsweges nie den Eindruck des eigenen Erfolges. Eher stellt er seine Schul- und Berufskarriere als ein Hochstolpern dar, als eine Abfolge von Abbrüchen, während er sein starkes Durchhaltevermögen und die notwendige Energie für diesen Weg nicht zur Sprache bringt. Was Rolf Kaminski in diesem Prozess der abgebrochenen Ausbildungen und des Neuanfanges auf »höherer« Stufe konkret erlebt, erfahren wir von ihm nicht.

In der Rekonstruktion seiner Lebensgeschichte fällt auf, dass Rolf alle Entwicklungen abbricht, die ihn frühzeitig vom Kinderdorf hätten entfernen können. Auch in seinen Zukunftsvorstellungen bleibt er dem Kinderdorf zumindest räumlich verhaftet: *Na gut in die Schule erstmal ne erstmal in die Schule gehen und dann wollt ich och wieder – – also ich wollte wemms geht hier also hier wieder her* (R.K. 27/14–15). Er ist stolz darauf, dem Lehrer, der ihn auf diese Bahn gebracht hat, zu dessen Erstaunen von seinem Berufsziel erzählen zu können. In seiner Kinderdorffamilie ist er der Einzige, der einen solchen Aufstieg realisieren kann. Mit dieser beruflichen Entwicklung unterscheidet sich Rolf Kaminski von seinen Kinderdorfgeschwistern. Zwei seiner älteren Brüder werden bereits früh, mit siebzehn beziehungsweise achtzehn Jahren, Väter. Eines deren Kinder war bereits wieder im Kinderdorf, ein anderes ist in einer Pflegefamilie, eine Ehe wurde nach kurzer Dauer wieder geschieden. Für sich selbst kann er sich vorstellen, erst aus einer ökonomisch gesicherten Position heraus sich den Luxus eigener Kinder zu leisten, im Moment möchte er keine Beziehung eingehen. Er stellt Studium, Sport und Arbeit in den Vordergrund, für Beziehungen, auch Freundschaften zu Studienkollegen, habe er im Moment überhaupt keine Zeit.

Für Annika Petersen werden im Kontext der Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen außerhalb des Kinderdorfes wiederum vor allem die Themen »Stigmatisierung« und »Ausgrenzung« bedeutsam. Annika spricht darüber, dass viele Kinderdorfkinder auf die Sonderschule kommen: *Also is mein Eindruck so weil viele die eigentlich viel mehr könn, normalerweise sind*

auf die Sonderschule gesteckt worden nur weil sie vielleicht ne schlechte Vergangenheit haben oder weiß nich [...]t mhm ich hab mich geschämt auf die Sonderschule zu gehen (2) tja (A.P. 13/25–31). Nach dem Besuch der Grund- und Sonderschule und dem Erreichen des Hauptschulabschlusses beginnt sie eine Ausbildung als Helferin im Gastgewerbe. Als sie 1991 mit siebzehn ungewollt schwanger wird, unterbricht sie die Ausbildung, setzt sie jedoch nach der Geburt ihres Sohnes von 1993 bis 1995 fort. Den Abbruch der Ausbildung verbindet Annika in mehrfacher Hinsicht mit diskriminierenden Erfahrungen. Sie wird von einer Kollegin im Ausbildungsunternehmen beschimpft und setzt sich daraufhin körperlich mit ihr auseinander. Inwiefern Annika seitens des Kinderdorfes in diesen Auseinandersetzungen unterstützt wird, ist aus dem Material nicht ersichtlich. Die Schwangerschaft führt jedoch dazu, dass Annika das Kinderdorf verlässt. Auf die erst unterbrochene, dann doch fortgesetzte und abgeschlossene Berufsausbildung, über die sie am Beginn des Interviews berichtet, ist Annika sehr stolz. Dennoch thematisiert sie an mehreren Stellen des Interviews, dass ihre Potenziale, Fähigkeiten und Talente mit dieser Ausbildung nicht ausgeschöpft seien, und verbindet dies mit ihrer Genugtuung über den sehr guten Schulerfolg ihres Sohnes.

Etwas pointiert lässt sich Rolfs Lebensweg durchaus als eine Aufstiegs-karriere beschreiben, die er in seinem lebensgeschichtlichen Interview als Folge von Abbrüchen verschiedener Ausbildungswege bis hin zu einem erfolgreichen Abschluss eines Pädagogikstudiums darstellt. Faktisch weniger erfolgreich war er bislang bei der Beziehungsgestaltung außerhalb des Kinderdorfes sowie der Suche nach einer Lebenspartnerin. Lässt sich die Hypothese formulieren, dass Rolf Kaminski das Fremduntergebrachtsein verarbeitet, indem er sich von der eigenen biografischen Arbeit oder Leistung distanziert, sie der Institution Kinderdorf und der Kinderdorffamilie als familienähnliche Betreuungsform mit ihren aufopferungsvollen Müttern zuschreibt? Möglicherweise bewertet er die Tatsache, dass er fremduntergebracht wurde, im Nachhinein als gerechtfertigt, gerade weil sie ihm diese biografischen Leistungen ermöglicht hat.

Im Kontrast dazu kann Annika Petersen ihre Bildungs- und Ausbildungsambitionen nicht vollständig realisieren, sie muss ihre berufliche Ausbildung aufgrund der Schwangerschaft einmal unterbrechen und kann nicht den gewünschten Beruf ergreifen. Ihr gelingt es jedoch erfolgreich außerhalb der Systeme der öffentlichen Erziehung, eine eigene Familie zu gründen und sich mit Unterstützung der Eltern ihres Freundes ein funktio-

nierendes Netzwerk sozialer Beziehungen aufzubauen, ohne die Kontakte zu ihrer Kinderdorfmutter abzubreaken. Verarbeitet sie die Fremdunterbringung, indem es ihr gelingt, »Nähe auf Distanz« zu leben, sich anzupassen, ohne Autonomie und Selbstbehauptung aufzugeben? Annika identifiziert sich weder völlig mit dem Kinderdorf und der Kinderdorffamilie, noch gibt sie die Beziehungen zu ihrer Herkunftsfamilie (insbesondere zu ihren Schwestern) gänzlich auf oder lässt sich gar vollständig vom Familiensystem der Schwiegereltern vereinnahmen.

Zwischen Anpassung und Selbstbehauptung: Identitätskonstruktionen in den Lebensgeschichten ehemaliger Kinderdorfkinder

Im Folgenden soll unser biografisches Material daraufhin beleuchtet werden, was es uns über die Identitätskonstruktionen der im Kinderdorf aufgewachsenen jungen Erwachsenen sagen kann. Dazu werden wir analysieren, wie sich Annika und Rolf jeweils als handelnde Person sehen, wie und mit welchen Intentionen sie sich im Interview präsentieren und wie sie das, was sie bislang in ihrem Leben erreicht haben, einschätzen. Schließlich werden wir auch hier – wie schon in den vorangegangenen Abschnitten – abfragen, inwiefern sich in den Identitätskonstruktionen die ambivalenten Verarbeitungsprozesse des Anpassens und des Sichbehauptens dokumentieren. Methodisch gesehen können wir uns dabei auf Globalevaluationen, das sind besonders herausgehobene Textsegmente, in denen in der Regel bestimmte Lebensabschnitte oder das gelebte Leben insgesamt bilanziert wird, stützen.

Für Außenstehende zeigt sich Rolf Kaminskis Aufstiegserfahrung in Kontrast zu dem von ihm als ganz normal geschilderten Leben, zu dem es eigentlich nicht so viel zu sagen gäbe: *Hab dann also ganz normal Kindergarten gemacht, hab dann ehm Hauptschule gemacht, hab dann Realschule gemacht, hab dann ne Ausbildung gemacht, hab dann halt Abitur gemacht und jetzt studier ich halt so so grob was also zum Leben is na was gibt's noch zu sagen äh* (4) (R.K. 1/21–24). Im Gespräch stellt er sein biografisches Handeln nahezu durchgängig als eines von Versuch und Irrtum dar, in dem er halt dies gedacht, gesagt und gemacht oder halt gemerkt habe, dass er keine Lust hatte auf Arbeit, und weiter versucht habe, die Schule zu drücken, um schließlich etwas mit Menschen zu machen und Lehrer zu werden (vergleiche R.K. 5/8–23). Alles scheint locker dahinzufließen.

Einzig wenn es um seine jüngerste Kinderdorfswester Tanja geht, ändert sich sein Sprachduktus, dann wird er ernst, wirkt bestimmt und entscheidet verantwortungsvoll, da er sie als eine Art Vater mit großgezogen habe (R.K. 19/32). All dies, die Kinderdorfsmutter und die Kinderdorffamilie, die ihn geprägt haben, erwiesen sich für ihn als glückliche Fügung. Genau genommen sieht er nur seine eigene Kinderdorffamilie in so positivem Licht und schreibt negative Seiten den anderen Familien oder anderen Kinderdörfern zu: *Da bin ich wirklich glücklich, dass ich da gelandet bin und nicht woanders* (R.K. 32/21–30). Mit Entschiedenheit verteidigt er im Gespräch immer wieder diese Kinderdorfsmutter, diese Kinderdorffamilie, in der es besonders gut lief, und dieses Kinderdorf, das für ihn bis in die Gegenwart prägend und offenbar auch heute noch Lebensmittelpunkt ist. So konstruiert er sich sukzessive seinen Lebensort, an dem er glücklicherweise gelandet ist, und baut sich seine Kinderdorffamilie – als beste aller möglichen – zusammen. In der ersten Zeit leben er und seine Mutter allein in der neu gegründeten Kinderdorffamilie. Er beschreibt die Annäherung zum einen als Gewöhnungsprozess, zum anderen aber auch als einen aktiven Annäherungsprozess, in dem er wichtige Entscheidungen über die Beziehungsgestaltung selbst fällen kann. Rolf stellt sich als jemand dar, der sich anpasst, sich integriert und diesen Prozess, auch wenn er nicht ohne Schwierigkeiten verläuft, für sich positiv bewertet. Auch wenn er es für möglich hält, dass er mitunter eine zu lockere Erziehung bekommen hat, denkt er *im Großen und Ganzen [...], nich [...], das is so schlecht gelaufen im Gegenteil also ich muss wirklich sagen das war – – – ich kann mich nich beschweren ich denke da gibts Fälle die äh, wo es anders aussieht ne, also von daher – – –* (R.K. 7/6–9).

Er – Rolf – habe Glück gehabt, in dieser Oase gelandet zu sein, in der es einem wirklich gut geht, innerhalb deren viele gar nicht wissen, wie es draußen aussieht (R.K. 15/7–13). Argumentativ bekräftigend bringt er vor, dass Kinderdörfer keine Heime seien, dass sie wesentlich angenehmer seien als Heime und man sich nicht schämen müsse, in einem Kinderdorf aufgewachsen zu sein (R.K. 20); erst recht, wenn man bedenke, dass viele Kinder in normalen Familien ihre Eltern kaum sähen.

Obgleich Rolf Kaminski – als Akademiker – von allen im Rahmen der Pilotuntersuchung befragten jungen Erwachsenen den deutlichsten sozialen Aufstieg realisiert, scheint er sich dessen nicht sicher, nicht gewiss zu sein. Vielmehr trifft er alle biografischen Entscheidungen bisher so, dass er sich möglichst nah am Kinderdorf, an dieser ihm vertrauten

Lebenswelt, orientieren kann. So hat er in den drei Jahren seines Studiums lediglich zwei Wochenenden nicht im Kinderdorf verbracht. Auch seine berufliche Zukunft, die für ihn als Lehrer mehrere Möglichkeiten bietet (R.K. 28/15–22), stellt er sich im Kontext des »behüteten« Raumes eines Kinderdorfes vor (R.K. 27/14–15). Eine länger andauernde Partnerschaft, die kurz vor dem Interview zu seiner großen Enttäuschung zerbrochen war, führte dazu, dass er *erstmal die Schnauze voll von Fraun hat* (R.K. 28/24–33). Auch dass wir im gesamten Interview nichts Genaueres über die Partnerin von Rolf erfahren, dokumentiert, dass private Lebensentwürfe jenseits »seines« Kinderdorfes für ihn derzeit kaum vorstellbar scheinen. Die Einschränkung seiner Autonomie empfindet er jedoch nicht als Identitätsverlust.

Auch Annika Petersen kontrastiert bei ihren Bewertungen und Bilanzen immer wieder Erfahrungen aus der Herkunftsfamilie, beispielsweise unvorstellbare hygienische Bedingungen (»vollgeschissene Windeln, zu neunt in einem Bett schlafen, alle halbe Jahre Baden«), mit den neuen, für sie prägenden Erfahrungen aus der Kinderdorffamilie. Ein eigenes Bett für sich allein zu haben, eine Zahnbürste zu benutzen, morgens auszuschlafen, gemeinsam zu frühstücken, sich über alles zu unterhalten oder gemeinsam im Haushalt zu arbeiten, das alles habe sie erst im Kinderdorf kennen gelernt. Sie befürchtet, dass sie, wäre sie in ihrer Familie geblieben, *kein Benehmen gelernt und vielleicht auch schon neun Kinder hätte* (A.P. 16/15–17). Zudem bezeichnet sie ihre Brüder als Verbrecher, ihre Familie als asozial (A.P. 16/16) und spürt aber die Fragilität dieser Zuschreibungen. Zugleich bezieht sie sich selbst immer wieder mit ein, indem sie sagt: *Wir sind asozial* (A.P. 16/15–17), und bemüht sich auch mit der Beschreibung, dass eine so große »Zigeunerfamilie etwas Schönes« sei (A.P. 5/19–20), ihre emotionale Verbundenheit mit der Herkunftsfamilie nicht aufzugeben, obgleich sie die offene gesellschaftliche Verachtung als Angehörige einer Sintifamilie allenthalben zu spüren bekommt. Annika bringt das Hin-und-her-gerissen-Sein zwischen der Herkunftsfamilie und der Kinderdorffamilie im Interview immer wieder zum Ausdruck, es gelingt ihr, diese Ambivalenz zu verbalisieren und mit ihr zu leben.

Zum anderen artikuliert sie mit ihrer Globalevaluation *Ich hab auch immer gedacht das Kinderdorf wär dafür da Kindern zu helfen und nicht wieder ausm Kinderdorf zu schmeißen* (A.P. 6/1–3) ihre Skepsis gegenüber dem Kinderdorf als einer Institution der öffentlichen Erziehung, die ihren Aufgaben nicht immer gerecht wird, die Schutz, Sicherheit und

Unterstützung verspricht, aber ihrer Erfahrung nach offenbar nicht bedingungslos gewährt.

So fühlt sie sich, das kommt in der argumentativen Darstellung ihres Konfliktes mit dem Kinderdorfleiter zu Beginn des Interviews zum Ausdruck, von diesem zurückgewiesen und in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt. Später im Interview finden sich jedoch Belege dafür, dass Annika sich den Forderungen des Kinderdorfleiters widersetzt hat und sich selbst entschieden hat, das Kinderdorf zu verlassen. Im Unterschied zu der verdichteten, argumentativen Darstellung am Beginn des Interviews erzählt sie einige Zeit später noch einmal ausführlicher: *Ich durfte auch – – er (ihr Freund, S.K.) durfte auch nicht ins KINDERDORF ich durfte da nicht anrufen der hat mir alles verboten obwohl ich ja schon achtzehn war und da hab ich nur gedacht das mach ich nicht das seh ich nicht ein ich bin erwachsen genug und äh ich lasse mir nicht von ihm alles verbieten nur weil ich im Kinderdorf wohne Und: ja und er durfte ja nicht ins Kinderdorf und da hab ich mein Freund angerufen und da hat er gesagt dass er mich abholt, hab ich meine sieben Sachen gepackt und bin dann gegangen – – (A.P. 5/4–11)*

Ihren Auszug aus dem Kinderdorf präsentiert sie in diesem Kontext als Erzählung über eine Entscheidung, die sie schließlich selbst getroffen habe. In dieser Situation, die eine weitere Zäsur in ihrem Leben darstellt, übernimmt sie für sich und den noch nicht geborenen Sohn Verantwortung als erwachsene junge Frau.

Im Unterschied zu Rolf Kaminski konsolidiert Annika Petersen ihren sozialen Aufstieg faktisch vor allem durch die Familiengründung und Heirat sowie die Geburt des zweiten Kindes und weniger durch eine eigenständige berufliche Entwicklung. Sie wählt ihren Lebenspartner strategisch so, dass sie die Chance erhält, in das sichere und sozial akzeptierte Milieu eines kleinen Handwerksbetriebes einzuheiraten. Indem sie mit ihrem Freund zunächst bei den Schwiegereltern wohnt, nach dessen Studienabschluss und ihrer Heirat jedoch in eine etwas entfernte Wohnung zieht, wahrt sie Autonomie sowohl gegenüber ihrer eigenen Herkunftsfamilie als auch gegenüber ihrer Kinderdorffamilie sowie der Herkunftsfamilie ihres Mannes.

Beide – Annika und Rolf – vergleichen sich bei der Bilanzierung des Erreichten zunächst mit anderen Kinderdorfkindern, insbesondere mit den Geschwistern aus der eigenen Kinderdorffamilie, und bringen ihre Zufriedenheit zum Ausdruck. Beide betonen an verschiedenen Stellen des Inter-

views, dass sie nichts entbehren mussten oder nichts vermisst hätten und alles das erlebt hätten, was Kinder in ganz normalen Familien nun einmal erleben würden, zumal sie besonderes Glück gehabt hätten mit ihren jeweiligen Kinderdorfmüttern. Konkrete Erlebnisse und Erfahrungen, die uns als Außenstehende das veranschaulichen oder emotional nachvollziehbar werden lassen, erzählen weder Annika noch Rolf. Ohne an dieser Stelle tiefer ins Material gehen zu können, fällt auf, dass beide bei ihren Bewertungen ein internes Referenzsystem zugrunde legen, das heißt, sie vergleichen sich nur mit Kindern aus dem Kinderdorf. Den Vergleich mit den Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern, die bei ihren Eltern aufwachsen, wagen sie nicht.

Im Hintergrund dieser manifesten und dem Interviewer gegenüber offen vorgetragenen Argumentationen und Evaluationen lassen sich Hypothesen zu den oft latent bleibenden, den Biografen auch nur bedingt bewussten Identitätskonstruktionen und Präsentationsweisen formulieren. Diese unterscheiden sich bei Rolf und Annika nach der Rekonstruktion ihrer Lebensgeschichten freilich gravierend: So stellt sich Rolf – wenn es um andere Personen geht und um die Wahrung des Gemeinwohles – als autonom und verantwortungsvoll handelnd dar. Dabei versteht er es, auch wenn sich Beziehungen nicht von Beginn an konfliktfrei entwickeln, sich in Gruppen zu integrieren und sich mit ihnen zu identifizieren. In Bezug auf sich selbst stellt er die Dinge so dar, als würden sie sich stets ohne sein Zutun glücklich fügen. Das Kinderdorf als der Lebensort, die Kinderdorffamilie als Bezugssystem symbolisieren für ihn letztlich die Verbindlichkeit, die Eindeutigkeit und die Sicherheit, die er für sein eigenes Leben braucht und der er seine Autonomie unterordnet beziehungsweise in deren Rahmen er erst autonom handeln kann. Annika stellt sich als Person dar, die Institutionen der öffentlichen Erziehung zwar schätzt, sich ihnen aber nicht gänzlich ausliefert, und die sehr wohl auch Ansprüche an andere Personen, an die Kinderdorfmutter und den Kinderdorfleiter stellen will. Den Anpassungsdruck seitens des Systems Kinderdorf empfindet sie zuweilen als Zumutung, die ihre Identität antastet. Sie, die sich als verletzte und zugleich um Handlungsfreiheit und Autonomie bemühte Person präsentiert, versucht sich immer wieder zu behaupten.

Für Annika bleibt das Kinderdorf der andere, letztlich nicht gewünschte Ort des Aufwachsens, die Kinderdorffamilie eine nicht selbst gewählte Alternative zum Aufwachsen in ihrer Herkunftsfamilie. Immer wieder thematisiert sie die mögliche Rückkehr zu ihrer Herkunftsfamilie, bringt Op-

tionen für ein Leben außerhalb des Kinderdorfes ins Spiel und realisiert sie schließlich mit ihrer Familiengründung.

Zwischen Herkunft und Zukunft: Familiäre Leitthemen

Wie Annika Petersen und Rolf Kaminski die Fremdunterbringung verarbeitet haben, konnten wir in den vorangegangenen Abschnitten anhand der Analyse ausgewählter Erlebnisse und ihrer Präsentation im biografischen Interview darstellen. Dies allein reicht jedoch noch nicht aus: Wollen wir ein umfassenderes Bild vom Erleben und Verarbeiten der öffentlichen Erziehung in Kinderdorffamilien zeichnen, ist es unabdingbar, die jeweilige familiäre Vorgeschichte mit ihren Konflikten, Familienthemen und Diskursen mit einzubeziehen.

Wirft man einen Blick auf Annikas Herkunftsfamilie, so zeigen sich auf der Ebene jeder Generation familiengeschichtliche Konfliktlagen, schmerzliche Erfahrungen und problematische Konstellationen, die nicht nur für die betreffenden Familienmitglieder, sondern auch für die folgenden Generationen zu massiven biografischen Problemen führen können. (4)

So könnte die Verfolgungserfahrung der Großmutter mütterlicherseits (etwa 1923 geboren), die als Sinti während des Nationalsozialismus ins Konzentrationslager verschleppt wurde und mit der sich Annika sehr verbunden fühlt, für die Thematisierung von Stigmatisierung und Diskriminierung in Annikas Lebensgeschichte von Bedeutung sein. Annikas Mutter bekommt im Zeitraum von 1966 bis 1976 neun Kinder von vier verschiedenen Partnern. Annika wird als siebtes von neun Kindern in den Verband der Sintifamilie hineingeboren. Ihre Mutter trennte sich von ihrem Vater, als Annika etwa drei Jahre alt war, und nahm in den folgenden vier Jahren Beziehungen zu zwei weiteren Männern auf. Annikas Beziehungen zu ihrer leiblichen Mutter, die das alleinige Sorgerecht für die Kinder hat, sind nicht gut. Sie fühlt sich von ihr betrogen, ins Kinderdorf abgeschoben, und wirft ihr vor, den Kontakt zu ihrem leiblichen Vater, den sie erst kurz vor seinem Tod im Jahr 1992 wiedersieht, verhindert zu haben. Diese Problemlagen und Familienthemen in der Elterngeneration haben Annikas Lebensgeschichte vermutlich massiv geprägt und beispielsweise die Wahl des richtigen Lebenspartners und das Vermeiden zu früher, schnell aufeinander folgender Schwangerschaften zu zentralen biografischen Handlungsproblemen werden lassen. Überlagert und verstärkt wird ihr Handeln zudem durch die tief eingeschliffene Erfahrung, in ein gesellschaftlich nicht akzep-

tiertes, stigmatisiertes und marginalisiertes Milieu einer Sintifamilie – zwischen Anpassungszwängen und Selbstbehauptungsbemühungen – hineingeboren zu sein.

Während wir in Annika Petersens Fall ein elaboriertes Genogramm mit Daten zu den verwandtschaftlichen Beziehungen für vierzig Personen aus vier Generationen vorliegen haben, zeichnet Rolf Kaminski zwei verschiedene Genogramme: eines seiner leiblichen Familie mit sehr wenigen Daten zu insgesamt fünf Personen (seinen leiblichen Eltern, seiner leiblichen Schwester, seiner ehemaligen Freundin und ihm selbst) und eines seiner Kinderdorffamilie, in dem sich Angaben zu den Geburtsjahren und zur Art der Beziehung für insgesamt siebzehn Personen (seine Kinderdorfmutter und deren Eltern, seine fünf Kinderdorfgeschwister und ihn selbst sowie deren Ehepartner und Kinder, Tanja, seine jüngste Kinderdorfschwester, und deren Kinderdorfmutter) befinden. Weder zu den Berufen der leiblichen Eltern noch zu ihrem jetzigen Verbleib spricht er, während er gemeinsam mit dem Interviewer das Genogramm anfertigt. Auch seine leibliche Großmutter, die in der Eingangspräsentation erwähnt wird, ist im Genogramm selbst nicht verzeichnet. Das Nicht-wahrnehmen-Wollen oder Nicht-wahrnehmen-Können, in jedem Fall die Dethematisierung der Geschichte seiner leiblichen Herkunftsfamilie, dürfte Rolfs Möglichkeiten der Verarbeitung von nicht eindeutigen, ambivalenten und widersprüchlichen Handlungsanforderungen ebenso nachhaltig, aber zugleich in fallspezifischer Weise geprägt haben wie in Annikas Lebensgeschichte. Ist er nach dem Scheitern seiner leiblichen Familie und der Pflegefamilie, in der er gelebt hat, dazu gezwungen, sich bedingungslos auf das System Kinderdorf einzulassen, die Kinderdorffamilie als beste aller möglichen Beziehungsformen anzusehen und deren Ambivalenzen und Grenzen nicht mehr wahrzunehmen beziehungsweise wahrnehmen zu dürfen? Zwingt ihn das allein immer wieder an den eindeutigen, einzig sicheren Ort zurück, und bringt ihn das dazu, zu Beginn des biografischen Interviews eine Aufstiegsbiografie zu präsentieren, die bei Null beginnt, die aus dem Nichts und ohne Vorgeschichte daherkommt, und während des gesamten Gespräches die Themen »normale Familien und Kinderdorffamilien« sowie »sichere und unsichere Bindungen« zu variieren?

»Ich habe gerne im Kinderdorf gelebt, aber ich wollte hier nie sein« – Ansatzpunkte für Forschung und pädagogische Praxis

Es erscheint im Rahmen dieses Beitrages nicht nur sinnvoll und notwendig, fallbezogene und aus dem empirischen Material heraus generierte Hypothesen und Interpretationen zu den Verarbeitungsmustern der Fremdunterbringung – dem Sichanpassen und Sichbehaupten – zu formulieren, sondern die Ergebnisse darüber hinaus auch in den Kontext wissenschaftlicher Fragestellungen und pädagogisch-praktischer Fachdiskussionen einzuordnen. Sowohl für die Forschung als auch für die pädagogische Praxis bietet sich eine Reihe von Anknüpfungspunkten, von denen an dieser Stelle wiederum nur einige aufgegriffen werden können.

Das Aufwachsen im Kinderdorf erscheint ähnlich wie die Sozialisation in leiblichen Familien auch als geschlechtsspezifisch geprägter, die Mädchen benachteiligender Prozess. So verbleibt Annika Petersen mit der Ausbildung als Helferin im Gastgewerbe offenbar unter ihren intellektuellen Möglichkeiten, und sie verlässt auch nicht den gemeinhin Frauen zugewiesenen Bereich von Hauswirtschaft, Helfen und Bedienen. Zudem nimmt Annika Männer in ihrer Kindheit und Jugend auf eine ganz spezifische Weise wahr: als wechselnde Sexual- und Lebenspartner der Mutter, als abwesenden Vater, zu dem ihr die eigene Mutter den Kontakt erschwerte, und in Gestalt des Kinderdorfleiters, dessen Handlungsweise sie als hart empfand. Vor diesem Hintergrund ist auch Annikas Partnerwahl – ihr Freund und späterer Ehemann studiert Sozialpädagogik – vermutlich nicht als zufällig zu begreifen. Einerseits zeigt sich in Annikas Fall offensichtlich die Reproduktion traditionaler geschlechtstypischer Sozialisationsverläufe, andererseits eröffnete sich für sie gerade durch die Familiengründung und die Erfüllung typisch weiblicher Rollenerwartungen die Chance zu einer sozial akzeptierten und selbstbestimmten Form der Lebensführung, in der sich freilich nicht alle Hoffnungen erfüllen.

Auch in Rolf Kaminskis Fall zeigen sich die verschiedensten Facetten geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse. Im Vergleich zu Annika stehen seine Ambitionen bezüglich einer soliden, im Resultat ja gar akademischen Ausbildung außer Frage. So wie er sich präsentiert, stehen ihm offensichtlich die verschiedensten Möglichkeiten offen, mit denen er zum Teil spielerisch umgeht. Dieses typisch männlich anmutende Ausprobieren, sehen, was geschieht, und im Fall des Misserfolges immer noch eine Alternative zu haben erscheinen ihm ganz selbstverständlich. Auch in seinem

Interviewmaterial dokumentieren sich typische, für postmoderne Gesellschaften mehr als traditionell wirkende Wahrnehmungen und Vorstellungen von Elternschaft, Männlichkeit und Weiblichkeit. So sollte beispielsweise immer jemand da sein, wenn Kinder nach Hause kommen. Mütter sind emotional zugewandt, aber auch weich und zu nachgiebig. Väter haben dagegen eine härtere Hand, verdienen den Lebensunterhalt einer Familie, kommen spät nach der Arbeit nach Hause, trinken Bier, sehen fern und kümmern sich in normalen Familien nicht um die Kinder.

Inwiefern diese stark vereinfachten, mitunter stereotyp überhöhten Vorstellungen Rolf in seiner Beziehungsgestaltung im privaten Leben behindern und wie sie auf Kinder wirken, mit denen er in seinem beruflichen Kontext als Lehrer arbeitet, können wir an dieser Stelle nicht weiterverfolgen. Festzuhalten bleibt, dass weder in den lebensgeschichtlichen Erzählungen von Annika und Rolf noch im übrigen empirischen Material unserer Pilotstudie sich Hinweise darauf finden, dass die professionellen pädagogischen Akteure der öffentlichen Erziehung in den Achtzigerjahren ausreichend für dieses Problem der Reproduktion geschlechtsspezifischer Sozialisationsmuster sensibilisiert gewesen sind. Vermutlich müssen wir hier eher von einem den leiblichen Familien ähnlichen, an typisch weiblichen oder männlichen Rollenbildern orientierten Sozialisationsverlauf ausgehen.

Gemessen an den biografischen Ressourcen, den familiengeschichtlichen Konfliktlagen und den desolaten Herkunftsmilieus, aus denen heraus die ehemaligen Kinderdorfkinder in die familienähnlichen Betreuungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe aufgenommen wurden, haben alle von uns im Sommer 2000 befragten jungen Frauen und Männer – auch Annika Petersen und Rolf Kaminski – eine erfolgreiche, freilich aber nicht konfliktlose Sozialisation durchlaufen. Das Aufwachsen ist für alle durch Anpassungs- und Individuationsprozesse geprägt, die wir als biografische Arbeit beschrieben haben. In allen von uns untersuchten Biografien zeigen sich jedoch nicht nur sehr individuell geprägte Muster der Ambivalenzverarbeitung, vielmehr spiegeln sich in ihnen auch die zeitspezifischen Vorstellungen von öffentlicher Erziehung und familienähnlicher Betreuung.

So verfolgte in den Achtzigerjahren die gängige Unterbringungspraxis der stationären Heimerziehung das Ziel, die Kinder aus den zerrütteten Familienverhältnissen herauszulösen, sie langfristig unter entwicklungsförderlicheren Bedingungen unterzubringen und damit letztlich familienersetzend zu wirken. Das bedeutete zu dieser Zeit im Unterschied zur heutigen Regionalisierung und Lebensweltorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe, dass

die Kinder oft sehr weit entfernt von ihrer Herkunftsregion und bewusst ohne Kontaktmöglichkeiten zu den leiblichen Familien untergebracht wurden.

Heute aktuelle Konzepte der Elternarbeit oder der Arbeit mit dem Herkunftssystem, die familienorientiert oder familienergänzend sind und nicht mehr in jedem Fall familienersetzend, markieren im Vergleich zu der von uns untersuchten Situation des Aufwachsens in Kinderdorffamilien einen Paradigmenwechsel (Taubé & Vierzigmann 2000, S. 6).

Auch wenn die von uns untersuchten biografischen Muster des sich Anpassens und sich Behauptens in Rolf Kaminskis Lebensgeschichte – in seiner Bindung an den Lebensort Kinderdorf – und Annika Petersens Fall – mit ihrer emanzipatorischen Loslösung – zunächst als zwei individuelle Typen oder Varianten der Verarbeitung von Fremdunterbringung zu einer ganz bestimmten Zeit erscheinen, können wir aus den Ergebnissen beider Analysen wie auch aus den Ergebnissen der Pilotstudie insgesamt die Schlussfolgerung ziehen, dass dem Umgang mit Ambivalenzen, mit unsicheren und einander widersprechenden Anforderungen und Erfahrungen in der Forschung und pädagogischen Fundierung professionellen Handelns mehr Aufmerksamkeit zu widmen ist.

Während des Projektes hat sich nachhaltig bestätigt, dass die Muster der Verarbeitung von Fremdunterbringung fallbezogen empirisch rekonstruiert werden müssen. Individuelle biografische Konflikt- und Entscheidungssituationen und deren Präsentation in der erzählten Lebensgeschichte, die familiengeschichtlichen Vorerfahrungen und deren Repräsentation in transgenerationalen Familienthemen und -diskursen sowie die sich in den Kinderdorffamilien über das professionelle Handeln der Kinderdorfmütter etablierenden Familienkulturen müssen dabei noch genauer untersucht werden. Nur so können wir mehr darüber erfahren, wie die Kinder unterschiedliche Heimerziehungsarrangements, wie sie Anpassungs- und Individuationsprozesse in der Fremdunterbringung erleben. Kinderdörfer und Kinderdorffamilien als spezielle, familienähnliche Betreuungsangebote der öffentlichen Erziehung fehlen im Spektrum der in einschlägigen Studien untersuchten »Heimerziehungen« (Freigang; Wolf 2001; Bühler-Niederberger 1999; Baur, Finkel, Hamberger, Kühn & Thiersch 1998). In diesem Sinne sollte der vorliegende Beitrag, der die Ambivalenz von Anpassungszwängen und Individuationschancen beim Aufwachsen in SOS-Kinderdörfern genauer untersucht hat, einen ersten Schritt unternehmen, um diese Forschungslücke zu schließen und gleichzeitig weiterführende Forschungsfragen zu formulieren.

Bislang scheinen Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen im Zusammenhang mit Zielstellungen einer gelungenen, harmonischen Beziehungsgestaltung, dem Sicherheit vermittelnden Bindungsaufbau und der Geborgenheit und familiäre Solidarität gewährenden Alltagspraxis kaum zum Thema der familiensoziologischen und familienpsychologischen Forschung geworden zu sein. Der Mainstream der empirischen Familienforschung geht eher vom Konzept der familialen Solidarität, der solidarischen Verbundenheit über Generationen aus und vernachlässigt die Existenz, Entstehung und fortwährende Reproduktion von Ambivalenzen (Lüscher & Pillemer 1996, S. 14 f.). Unser biografisches Material erfordert Kurt Lüscher und Karl Pillemer folgend jedoch genau das Umgekehrte: Das Aufwachsen in einer Kinderdorffamilie, eine Sozialisation in der öffentlichen Erziehung generiert Ambivalenzen, erzwingt vorläufige Entscheidungen, schafft Bindungen und ermöglicht Orientierung auf Zeit – ganz wie es die Debatten um ein gelungenes Leben in postmodernen Gesellschaften für alle Jugendlichen konstatieren.

Vieles spricht dafür, dass sich die Ambivalenzen, die Kinder in der öffentlichen Erziehung am pädagogisch überformten Ort verarbeiten müssen, mit der Existenz zweier Familien bündeln und verstärken. Und dennoch halten die (ehemaligen) Kinderdorfkinder an ihrer starken und positiven Orientierung am Beziehungstypus »Familie« als private, beziehungsintensive Lebensform fest. Jenseits des dominanten gesellschaftlichen Diskurses von der Erosion der Familie wurden für das eigene Erwachsenendasein in keinem Fall alternative Lebensentwürfe in Erwägung gezogen oder in den Gesprächen ernsthaft thematisiert.

Dies alles erfordert nicht nur mehr Sensibilität gegenüber ambivalenten und Ambivalenzen erzeugenden sozialen Prozessen, sondern eine dementsprechende sozialwissenschaftliche Theorie der Konstruktion sozialer Beziehungen (Lüscher & Pillemer 1996; Junge 2002).

Die Resultate unseres Pilotprojektes machen einmal mehr bewusst, wie langfristig und weit reichend die sozialpädagogischen Interventionen wirken. Professionelle Erziehungsarbeit als soziale Dienstleistungsarbeit, die heute stattfindet, beeinflusst das Leben der betreffenden Kinder und Jugendlichen über Jahrzehnte hinweg. Der gesellschaftliche Erfolg oder Misserfolg öffentlicher Erziehung misst sich genau genommen in jeder einzelnen gelungenen Biografie, in jedem kohärent empfundenen und souverän gelebten Leben (Keupp 2000, S. 11). Dies erfordert nicht nur langfristig angelegte Forschungsperspektiven sowie prozessuales und sys-

temisches Denken, das nicht an kurzfristiger ökonomischer Rationalität ausgerichtet ist, sondern an dem Ziel, dass familienähnliche Betreuung von Kindern und Jugendlichen zu einer autonomen, eigenständigen Lebensführung befähigen soll. Eine Forderung, die um so nachhaltiger erhoben werden muss, je unübersichtlicher die gesellschaftlichen Strukturen und je knapper die Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für Kinder und Jugendliche aus sozial und ökonomisch schwachen Milieus werden.

Die von uns erhobenen empirischen Materialien dokumentieren eindrücklich, dass neben fundierter Forschung und veränderter pädagogischer Praxis auch ein anderer öffentlicher Diskurs über öffentliche Erziehung vonnöten ist. So befürchteten alle von uns befragten Biografinnen und Biografen, dass das von ihnen Erlebte und Erzählte von Menschen, die nicht im Kinderdorf aufgewachsen sind, falsch verstanden oder eingeordnet wird. Deshalb wurde in allen Gesprächen ausführlich argumentiert, das Aufwachsen in der öffentlichen Erziehung gerechtfertigt und legitimiert. In keinem der auf vielen hundert Seiten dokumentierten Fälle wird eine einzige Episode präsentiert, die von gesellschaftlicher Anerkennung, und sei es auch nur der Leistung eines einzelnen Biografen, getragen ist. Das verdeutlicht, wie stark die Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen ehemaliger Kinderdorfkinder sein müssen und wie diskriminierend die Wissens- oder Dienstleistungsgesellschaft zugreift, wenn eines ihrer Mitglieder nicht die positiv sanktionierte Sozialisationsform »Normalfamilie« durchlaufen hat.

Anmerkungen

1 Unter dem Titel »Familie, Heim, Heimgemeinschaft – eine Sozialisation mit Folgen« führten wir von März 2000 bis Februar 2001 ein biografiethoretisch begründetes Pilotprojekt durch. Projektziele waren die Gewinnung erster Erkenntnisse über das Aufwachsen in der öffentlichen Erziehung aus der subjektiven Sicht der Betroffenen, die Erprobung des methodischen Konzeptes und die Ableitung von Themenfeldern und weiterführenden Fragestellungen für längerfristige Projekte im Kontext Kinderdorf.

Um Interviewpartner zu gewinnen, wurden zweiundfünfzig Personen im Alter von zwanzig bis dreißig Jahren, die mindestens drei Jahre in einem SOS-Kinderdorf aufgewachsen sind und deren aktuelle Adresse dort bekannt ist, angeschrieben. Neun von ihnen erklärten sich zu einem lebensgeschichtlichen Interview bereit, vier Männer und zwei Frauen wurden schließlich interviewt.

Wir danken allen Biografinnen und Biografen, die uns ihre Lebensgeschichte erzählt haben und ohne die dieses Pilotprojekt nicht hätte stattfinden können. Der vorliegende Text beruht auf Erhebungen und Analysen aller am Projekt beteiligten Personen, denen hiermit gedankt werden soll. Diana Opitz und Timo Hampel (Fachhochschule

Neubrandenburg, Studiengang Pflege und Gesundheit) haben über zwei Projektsemester studentische Forschungsarbeit geleistet. Gabriele Vierzigmann, Reinhard Rudeck und Wolfgang Sierwald (Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.) haben das Zustandekommen des Projektes gefördert und seine Durchführung auf vielfältige Weise unterstützt. Wolfgang Sierwald hat das empirische Material für den Fall von Rolf Kaminski bearbeitet; dafür und für die damit verbundenen produktiven Anregungen möchte ich ihm ausdrücklich danken.

2 Von zentraler Bedeutung für biografische Interviews ist die erzählgenerierende Eingangsfrage, die in unserem Projekt wie folgt formuliert war: »Bitte erzählen Sie mir Ihre Familien- und Lebensgeschichte. Ich unterbreche Sie zunächst nicht und höre zu. Sie können sich so viel Zeit nehmen wie Sie möchten – wie besprochen lasse ich den Recorder laufen. Ich mache mir einige Notizen und stelle im Anschluss noch einige Fragen.«

Alle Lebensgeschichten wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend vollständig transkribiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach den Grundsätzen der fallrekonstruktiven Forschung. In mehreren Analyseschritten werden die gelebte und die erzählte Lebensgeschichte rekonstruiert und schließlich in einer Fallskizze zusammengeführt (siehe dazu genauer Rosenthal 1995; Rosenthal & Fischer-Rosenthal 1996).

3 Das Zitat findet sich im Transkript des Interviews mit Annika Petersen auf Seite 1 in Zeile 11 bis 16. Alle folgenden Transkriptstellen sind ebenfalls in dieser Weise als Datenquellen gekennzeichnet. Interviewauszüge werden immer in ihrer transkribierten Form wiedergegeben. Dafür wird die hörbare Gestalt des gesprochenen Wortes so genau wie möglich und unabhängig von orthografischen und grammatikalischen Regeln verschriftet. Zudem erfüllen die in Transkripten verwendeten Interpunktionszeichen und Hervorhebungen jeweils spezielle Funktionen: Fett gedruckte Wörter wurden besonders betont gesprochen; Großschreibung bedeutet, dass ein Wort besonders laut gesprochen wurde, und drei Punkte in Klammern zeigen an, dass eine Äußerung nicht verständlich war; Kommata kennzeichnen ein kurzes Absetzen, und die Ziffern in runden Klammern geben die Länge einer Pause in Sekunden an. Bricht eine Sprecherin oder ein Sprecher mitten im Wort beziehungsweise im Satz ab, wird das durch drei Striche signalisiert.

4 Im Anschluss an die Interviews wurde gemeinsam mit den Befragten ein Genogramm mit familiengeschichtlichen Daten zu den jeweiligen Herkunftsfamilien angefertigt, deren Analysen wir hier nicht näher erläutern können. Unsere Aussagen und Hypothesen zu den Familiengeschichten beider Biografen stützen sich sowohl auf die Interviewmaterialien als auch auf diese Genogramme.

Literatur

- Baur, Dieter, Finkel, Margarete, Hamberger, Matthias, Kühn, Axel D. & Thiersch, Hans (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beck, Ulrich (1997). Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1969). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bühler-Niederberger, Doris (1999). Familien-Ideologie und Konstruktion von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung. In H. Colla, S. Millham, M. Winkler, T. Gabriel &

- S. Müller-Teusler (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S. 333–339). Neuwied: Luchterhand.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002). Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundestagsdrucksache 14/8181.
- Finkel, Margarete & Hamberger, Matthias (1998). Teil II: Anlage und Durchführung der Untersuchung. In D. Baur, M. Finkel, M. Hamberger, A. D. Kühn & H. Thiersch (Hrsg.), Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen (S. 81–114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1996). Strukturelle Analyse biographischer Texte. In E. Brähler & C. Adler (Hrsg.), Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren (S. 99–161). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram & Rosenthal Gabriele (1997). Narrationsanalyse Biographischer Selbstrepräsentationen. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik (S. 133–164). Opladen: Leske + Budrich.
- Freigang, Werner & Wolf, Klaus (2001). Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Porträts. Weinheim: Beltz Verlag.
- Graßl, Wolfgang, Romer, Reiner & Vierzigmann, Gabriele (2000). Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der Sicht der Kinder. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Heimerziehung aus Kindersicht (S. 40–61). München: Eigenverlag.
- Keupp, Heiner (2000). Welche Ressourcen brauchen Kinder und Eltern in der Welt von morgen? Unveröffentlichter Vortrag, gehalten beim Deutschen Kinderschutzbund in Bayern am 28. Oktober 2000.
- Kreher, Simone & Sierwald, Wolfgang (2001). »Und dann bin ich ja ins Kinderdorf gekommen...« Biografisches Erzählen in Forschung und Sozialer Arbeit. SOS-Dialog, 38–45.
- Lösel, Friedrich & Bender, Doris (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 37–58). München: Reinhardt.
- Pörnbacher, Ulrike (1999). Ambivalenzen der Moderne. Chancen und Risiken der Identitätsarbeit von Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Rosenthal, Gabriele (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main: Campus.
- Schütze, Fritz (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H. H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (S. 116–153). Opladen: Leske + Budrich.
- Sennett, Richard (1998). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Taube, Kathrin & Vierzigmann, Gabriele (2000). Zur Rückführung fremduntergebrachter Kinder in ihre Herkunftsfamilien. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Zurück zu den Eltern? (S. 6–15). München: Eigenverlag.
- Wieland, Norbert (1997). Lebensraum Heim: Geheime Lehrpläne und politische Einflussmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Heim. In M. Beck, S. Chow & J. Koester-Goorkotte (Hrsg.), Kinder in Deutschland: Realitäten und Perspektiven (S. 121–134). Tübingen: dgvt-Verlag.

WOLFGANG LIEGEL

An der Familie leben: Plädoyer für eine flexible familiäre Betreuung

Seit Mitte der Neunzigerjahre beobachten Jugendämter in Deutschland ein Phänomen, das ihnen bereits früher schon begegnet war, dann aber nur in vereinzelt Ausnahmefällen, denen man noch keine allgemeine Bedeutung zumäß. Spätestens mit dem Fall »Mehmet« aus Bayern wurde offenkundig, dass jedes Jugendamt zwar immer noch in geringer Anzahl, aber doch massiv auffällige Kinder im Alter von zehn bis dreizehn Jahren zu betreuen versucht, die sich so einfach nicht betreuen lassen. Diese Kinder begehen Straftaten in einem Ausmaß, das erschrecken lässt, und sind mit den herkömmlichen Mitteln der Jugendhilfe davon kaum abzuhalten. Da sie noch nicht strafmündig sind, können auch die Möglichkeiten des Strafvollzuges noch nicht greifen. Die hektische Diskussion vor der Bundestagswahl 1998 um geschlossene Heimunterbringung oder um die Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters zeigt, wie hilflos die Gesellschaft vor diesem Agieren eines Teiles ihrer Kinder steht. Natürlich ist hierbei auch erkennbar, wie sehr ein solches Phänomen von den Parteien und den Medien bis zur Unlösbarkeit aufgebauscht und wach gehalten werden kann; denn nach dem Wahlkampf wurde es um diese Probleme plötzlich wieder stiller. Aber damit ist das beobachtete Phänomen nicht verschwunden.

Es wäre daher ein unverzeihlicher Kunstfehler der Sozialpädagogen, diese Beobachtungen auf sich beruhen zu lassen und zur Tagesordnung zurückzukehren. Bekanntlich zeigen Randerscheinungen der Gesellschaft, was sich in deren Kern abspielt und als Entwicklung vorbereitet. Also muss die Frage gestellt werden, ob diese scheinbar unerreichbaren Kinder zwischen zehn und dreizehn Jahren durch ihr Verhalten auf generelle Schwierigkeiten für das Aufwachsen der jungen Generation in unserer Gesellschaft hinweisen und ob hierfür rechtzeitig besondere Hilfen und Unterstützung entwickelt werden können. Es wäre eine Überforderung, diese Frage als Einzelner generell beantworten zu wollen – dazu sind das Zusammenwirken mehrerer Fachbereiche und deren gemeinsames Beobachten und Interpretieren, gegenseitige Anregungen und Auseinandersetzungen notwendig. Was ich im Folgenden aber versuchen möchte, ist, einige Beobachtungen von situativem

und manchmal abweichendem Verhalten Zehn- bis Dreizehnjähriger zusammenzustellen und zu deuten, und dies im Hinblick auf »Familienähnliche Betreuungsformen in der Jugendhilfe« und unter dem besonderen Aspekt »Kinder brauchen Selbstbestimmung«. Vielleicht ergibt sich daraus ein Anstoß auch zur Lösung generellerer Fragen.

Zwischen den Welten – Versuche kindlicher Selbstbestimmung

Bislang wurde die Entwicklungsphase der Jugend definiert als Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsensein. Sie wird gekennzeichnet durch das Hin-und-her-gerissen-Sein des Schon und des Noch-nicht, zwischen dem Finden bereits eigener Positionen und dem Verhaftetsein kindlicher Norm- und Wertvorstellungen, die weitgehend noch von den Eltern bestimmt sind. Die besonderen Schwierigkeiten dieses Lebensabschnittes liegen darin, dass sich das Erwachsensein und das Kindsein überschneiden und gleichzeitig nebeneinanderher wirksam sind. Je älter der Jugendliche wird, umso mehr überwiegen die selbstbestimmten Erwachsenenanteile, wobei je nach Alter noch Rückfälle in kindliches Verhalten von der Gesellschaft toleriert werden (siehe zum Beispiel Jugendstrafrecht).

Diese Definition der Entwicklungsphase »Jugend« geht von der Voraussetzung aus, dass die Phase des Kindseins und des Erwachsenseins jeweils in sich klar und eindeutig beschrieben und eingegrenzt werden kann. So definiert der Gesetzgeber im ersten Absatz des Paragraphen 7 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG):

»Im Sinne dieses Buches ist

1. Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist, [...],
2. Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist,
3. junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist,
4. junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist.«

Interessant an dieser Alterseinteilung ist, dass die Grenze zwischen Kindheit und Jugend eindeutig bei vierzehn Jahren liegt, die Grenze zum Erwachsensein jedoch bereits fließender definiert wird: Sie kann vom achtzehnten bis längstens zum siebenundzwanzigsten Lebensjahr hinausgeschoben werden (was insbesondere für Förderungen im Rahmen der Jugendhilfe und für das Strafrecht Relevanz besitzt). Damit darf ein junger Mensch »legal« im Alter zwischen vierzehn und achtzehn, längstens aber bis siebenundzwanzig Jahre zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt hin und

her gerissen sein. Kind soll der junge Mensch bleiben dürfen, bis er vierzehn Jahre alt ist. Aber scheinbar unbemerkt wird nun auch diese Grenze verschoben, das heißt unterschritten, und zwar zunächst nicht vom Kind selbst, sondern von den gesellschaftlichen Anforderungen an das Kind. Wen wundert es, wenn das Kind daraufhin beginnt, auch von sich aus diese Grenze zu verändern.

Damit komme ich zu der These: *Gesellschaftliche Veränderungen und Anforderungen zwingen Kinder immer früher dazu, sich Fertigkeiten der Erwachsenenwelt anzueignen, die sie nicht in ihren kindlichen Bedingungsrahmen einordnen können beziehungsweise deren Bedeutung sie noch nicht vollständig erfassen und mit wesentlichen anderen Zusammenhängen der Erwachsenenwelt in Verbindung bringen können.* Betroffen hiervon sind insbesondere Kinder im Alter zwischen zehn und dreizehn Jahren.

Unzweifelhaft müssen sich Kinder im Straßenverkehr auf Regeln von Erwachsenen einstellen und versuchen – unter existenzieller Gefährdung –, sie einzuhalten, und dies in einer Entwicklungsphase, in der sie noch nicht einmal die physischen Voraussetzungen dazu haben. So ist das Gesichtsfeld eines sechsjährigen Kindes, das allein den Schulweg meistern soll, noch so eingeschränkt, dass es Verkehrsteilnehmer, die seitlich auf das Kind zukommen, nur sehr begrenzt wahrnehmen kann. Weitere Gefährdungsmomente resultieren unter anderem aus ihrer kindgemäß verminderten Konzentrationsfähigkeit und ihrer Selbstvergessenheit beim Spielen.

Diese Anforderungen sind zwar unvermeidlich, aber nicht kindgemäß und zwingen das Kind, sich wie die Erwachsenen zu verhalten. Es gibt eine Fülle weiterer Beispiele dafür, dass Kinder sich in unserer Gesellschaft häufig nicht ihren natürlichen Bedürfnissen gemäß verhalten können, sondern vielmehr die Bedürfnisse und Regeln der Erwachsenenwelt beachten müssen und so daran gehindert werden, eigene notwendige Lernerfahrungen zu machen. Dies beginnt mit der Einschränkung ihrer »Spielräume« in den Städten und in ihren eigenen Wohnungen, setzt sich fort in den Erwartungen, die Kinder bereits als Fahrgast, Käufer, Restaurantbesucher oder Passant zu erfüllen haben, und reicht bis in ihre kindliche Vorstellungswelt, die durch Reklame, Radio- und Fernsehsendungen ständig mit Themen der Erwachsenenwelt konfrontiert und abgelenkt wird. Gewalt, Tod, Krieg, Flüchtlingsschicksale, Hungersnot und Katastrophen können Kinder traumatisch schocken oder zumindest nachhaltig ängstigen, wenn sie zur Unzeit auf sie zukommen oder wenn sie dafür noch keinen Deutungsrahmen besitzen, in den sie das Furchtbringende einsortieren können.

Kinder sind ohnehin auf die rechte Zeit und eine kindgemäße Orientierung angewiesen: Sie brauchen »ihre« Zeit, um mit ihren Erlebnissen und Eindrücken fertig zu werden. Kommen Anforderungen zu früh, können sie diese nicht in ihre Vorstellungswelt einordnen und sich selbst damit auch nicht in die richtige Beziehung setzen. Ihr Bild von der Welt, den Mitmenschen und sich selbst bleibt dann partiell ungeordnet, weil keine Zeit zum Sortieren und Empfinden bleibt.

Kinder brauchen ihre Zeit heißt also, dass die Konfrontation mit unterschiedlichen Themen und Anforderungen *zeitgemäß* sein soll, das heißt nicht zu früh stattfinden darf, bevor die Kinder hierzu innerlich bereit und vorbereitet sind. Es heißt aber auch, dass ihnen *genug Zeit* bleiben muss zum Verarbeiten, Zusammensetzen und Nachfühlen der Erlebnisse und Eindrücke – und die ist individuell ganz unterschiedlich lang.

Aber unsere Gesellschaft leistet sich permanent Unzeitgemäßheit. Es ist nicht ihre Sache, auf das Wachsen und den rechten Zeitpunkt zu warten: Wir essen Erdbeeren, Äpfel und Weintrauben das ganze Jahr hindurch, lassen Schweine schneller wachsen und Hühner mehr Eier legen, indem wir ihren Tag-Nacht-Rhythmus außer Kraft setzen, wir machen die Nacht taghell und gleichen unsere Geschwindigkeit und unsere Arbeitszeit technischen Erfordernissen an – ungeachtet unseres eigenen Rhythmus und ungeachtet dessen, dass »eigentlich« alles seine Zeit hat und zu seiner Zeit geschehen sollte.

Der stärkste Eingriff der Erwachsenenwelt auf das Kindsein in unserer Gesellschaft liegt in diesen permanenten kleinen Attacken, die den Kindern nicht ihre notwendige und ungestörte Zeit zu ihrer Entwicklung lassen. Das Recht des jungen Menschen darauf, Kind zu sein und sich wie ein Kind verhalten zu dürfen, wird somit oft unbemerkt missachtet, meist begründet durch die gesellschaftlichen Notwendigkeiten eines reibungslosen Zusammenlebens, durch wirtschaftliche und politische Interessen oder einfach aus Gedankenlosigkeit.

Wer hierbei die Grenze des Kindseins verschiebt, ist zunächst der Erwachsene, nicht das Kind. Aber das Kind beobachtet den Erwachsenen dabei und lernt einerseits, dass diese Grenze durchbrochen werden kann, und es lernt andererseits die Mechanismen des Erwachsenen, mit denen dieser seine Bedürfnisse durchsetzt. Sobald jedoch das Kind von sich aus zu früh seine Welt verlässt und versucht, sich wie ein Erwachsener zu verhalten, wird dies von Seiten der Erwachsenen als Anmaßung empfunden. Für das Kind ist es aber nicht einsehbar, warum es nicht schon Dinge ausprobieren soll,

die den Erwachsenen vorbehalten sind. Dazu wurde es schon zu häufig von der Erwachsenenwelt gezwungen, sich erwachsen und nicht den eigenen Bedürfnissen gemäß zu verhalten. Hinzu kommt die Erfahrung, dass sie als Kinder oft mit Technik besser umgehen können als Erwachsene, zum Beispiel mit der Computertechnik. Warum also sollten sie nicht...?

Die eigentliche Gefahr für das Kind, wenn es seine Grenzen überschreitet, liegt jedoch darin, dass es die Tragweite und die Zusammenhänge einzelner Dinge oder Verhaltensweisen noch nicht vollständig einschätzen kann, weil ihm hierzu noch die notwendigen Erfahrungen und Kenntnisse fehlen. Oft beherrscht das Kind bereits formale Techniken, aber noch nicht deren Wirkungen.

So steckt heute das Kind häufig in der Situation der Gleichzeitigkeit von schon und noch nicht, die bisher die Situation von Jugendlichen kennzeichnete. Ein Beispiel hierfür ist der junge Lkw-Fahrer aus Monheim, der bereits als Elfjähriger mit gestohlenen Zehntonner-Lkws durch die deutschen Lande fuhr und einfach nicht einsehen konnte, dass er dies unterlassen sollte. Er setzte dieses (in seinen Augen) Spiel fort, bis er, als Vierzehnjähriger gerade strafmündig geworden, bei einem Unfall mit Todesfolge gefasst und inhaftiert wurde.

Andere Beispiele sind die Hamburger Crashkids oder auch der bereits genannte Mehmet, der schon als Zehnjähriger die Mechanismen von Durchsetzung und Gewalt von erwachsenen Vorbildern übernommen hatte und erlebte, wie er damit erfolgreich war. Er hatte Fertigkeiten gelernt, ohne die damit verbundenen menschlichen Zusammenhänge erkennen, empfinden und beachten zu können.

Ein weiteres, jedoch weniger augenfälliges Beispiel ist die neuartige Form der Straßenkinder in den Großstädten Deutschlands: Sie gehören auch der Gruppe der Zehn- bis Dreizehnjährigen an und halten sich die meiste Zeit auf den Straßen ihrer Stadt auf, nicht jedoch an stets gleichen Plätzen, wie es in den sonstigen Straßenkinderszenen üblich ist, sondern sie wechseln gezielt von Stadtteil zu Stadtteil, um auszuprobieren, wie sie mit einer ihnen fremden Umgebung zurechtkommen. Offensichtlich üben sie dabei Überlebenstechniken. Sie sind auch nicht völlig »auf der Straße«, weil sie noch ein Elternhaus haben, zu dem sie meist am frühen Morgen zurückkehren, um sich Essen und Kleidung zu holen. Sie sind Kinder und sind es gleichzeitig nicht mehr; sie bewähren sich bereits in der Erwachsenenwelt auf ihre Weise, gehören aber noch nicht ganz zu ihr. Sie sind auf der Straße, aber noch an ein Zuhause gebunden.

Im Jugendamt einer westdeutschen Großstadt werden diese Kinder Betweenys genannt. Gemeint sind damit die zehn- bis dreizehnjährigen Kinder, die zwischen Kindheit und Jugend beziehungsweise Erwachsensein stehen und bereits über beachtliche, aber partielle Kompetenzen der Lebensbewältigung, der technischen Fertigkeiten oder der kommunikativen Techniken verfügen und diese oft auch in Formen abweichenden Verhaltens ausüben. Da sie zu früh die Grenzen ihrer Kindheit hin zur Erwachsenenwelt überschreiten, gelingt es ihnen nur unzulänglich, ihr Verhalten in größere Zusammenhänge einzuordnen und alle wesentlichen Bezüge und Bedingungen zu erkennen und anzuerkennen. Aber sie versuchen, sich mit den Möglichkeiten der Erwachsenenwelt vertraut zu machen und sie für sich zu nutzen. Und sie zeigen wenig Bereitschaft, die einmal gefundene Form der Selbstbestimmung wieder aufzugeben. Für sie gibt es kein Zurück mehr in die Kinderzeit, und wer mit ihnen zurechtkommen will, muss sie in ihrem Bemühen nach Eigenständigkeit und Selbstbestimmung ernst nehmen.

Die Betreuung dieser Betweenys wird in den herkömmlichen Jugendhilfeeinrichtungen nur schwerlich gelingen, denn diese Kinder suchen neben Anbindung und Halt gleichzeitig Loslösung und Selbstbestimmung. Betweenys sind ambivalent und ständig dazwischen; sie sehen die zwei Seiten einer Medaille gleichzeitig und wollen vor allem ernst genommen werden. Das gefundene Vertrauen darf sie nicht zu fest binden – zumindest wollen sie selbst bestimmen, wann sie Nähe und wann sie Distanz wollen.

Betweenys in familienähnlichen Betreuungsformen

Mitte der Neunzigerjahre machte das Landesjugendamt Rheinland in Köln eine irritierende Feststellung: Es hatte Kinder zwischen sieben und zehn Jahren in Erziehungsstellen (1) vermittelt, weil sich diese Kinder aufgrund ihrer Störungen als nicht gruppenfähig erwiesen hatten. Diese Kinder kamen augenscheinlich auch gut in ihren Erziehungsstellen zurecht, verhielten sich dort zwei bis drei Jahre lang unauffällig und schienen voll in die Familie integriert zu sein. Im Alter von zirka zwölf Jahren brach jedoch ein nicht unerheblicher Teil dieser Kinder ohne Vorankündigung und völlig unabhängig voneinander aus ihren Familien aus. Das Zusammenleben war ihnen zu dicht geworden, und sie wollten der Nähe entkommen.

Nachdem diese Kinder weder in gruppalen noch in familialen Betreuungsformen erreicht werden konnten und sie für ein sozialpädagogisch betreutes

Wohnen noch zu jung waren, schien das vorhandene Versorgungssystem der Erziehungshilfe an seinen Grenzen angekommen zu sein.

Im Gespräch mit den Erziehungsstelleneltern und diesen Kindern zeigte sich, dass die Kinder durchaus beziehungsfähig waren, Vertrauen aufbauen konnten und es zeitweise auch regelrecht genossen, sich in das emotionale Nest der Familie zu kuscheln. Aber dann waren sie plötzlich wieder abweisend und unerreichbar. Die Pädagoginnen und Pädagogen verstanden dies als normales jugendliches Verhalten im Rahmen des Selbstfindungsprozesses, wie es in allen Familien vorkommt. Als die Kinder dann aber der Familie den Rücken kehrten, sich durch Entweichung tagelang entzogen, dann vor dem Jugendamt schließlich den Wunsch äußerten, aus der Familie herausgenommen zu werden, glaubten die Erziehungsstelleneltern und ihre Familien, dass diese Kinder genau das ablehnten, was Familie ausmacht: die Geborgenheit, die emotionale Sicherheit und den Zusammenhalt der Familie. Damit sahen die Erziehungsstelleneltern auch keine Mittel und Wege mehr, diese Kinder noch zu erreichen. Hatten sie und ihre Familien doch ihr Bestes gegeben, und mehr konnten sie nicht bieten.

Die Kinder hatten der Familie ja auch lange gezeigt, dass sie sich in der Familie wohl fühlten und sie den Zusammenhalt und die Geborgenheit suchten. Dann aber gab es immer häufiger Zeiten, in denen sie für sich bleiben wollten und sie die Forderung der Familie nach Gemeinsamkeit zunächst als lästig, dann als Einschränkung ansahen. Und es ging dabei für sie durchaus um existenzielle Fragen: Bin ich wirklich Teil der Familie; ich müsste für sie doch ein Fremder sein; wer bin ich überhaupt; ach, lasst mich doch wenigstens einmal in Ruhe! Die Kinder waren mit ihren ambivalenten Gefühlen zwischen ihrer Herkunfts- und ihrer Gastfamilie hin und her gerissen zwischen Loyalitätsproblemen und Fragen nach der eigenen Identität. Wer bin ich und wohin gehöre ich? Diese Ambivalenzen erschwerten den Selbstfindungsprozess, den jeder Jugendliche in seiner Familie ohnehin meistern muss, bei diesen Pflegekindern zusätzlich. Um für sich Klarheit zu finden, brauchten sie mehr Rückzug und Distanz, als die Gastfamilien glaubten, tolerieren zu können. Wenn die Kinder Nähe wollten, wurde sie ihnen gegeben; wenn sie aber Distanz wollten, stießen sie auf (bewussten oder unbewussten) Widerstand. Es hieß dann: »Wozu sind wir denn Familie, wenn jeder seine Wege geht?« – Distanz passt offensichtlich nicht in das Bild der (deutschen?) Familie.

Wie es scheint, herrscht in den deutschen Pflegefamilien oft eine Ideologie von Familie vor, die nur ein geringes Ausmaß an Distanz zulässt. Es

scheint die Vorstellung zu herrschen, dass Distanz Familie zerstört. Dass Distanz als Ausnahmesituation in der Familie immer wieder einmal aufkommt, wird zwar akzeptiert, aber sie muss alsbald überwunden werden, um die Familie – wie man meint – nicht zu gefährden. Was dabei nicht bedacht wird, ist, dass der Vogel weit hinausfliegen kann, weil er weiß, wo sein Nest ist. Ja, sein Nest ist nur dazu da, dass er eines Tages in der Lage ist, es ganz zu verlassen. Und dieses Verlassen muss er üben.

Nun kommen junge Menschen oft in einem Alter in eine Pflegefamilie, in dem Kinder und Jugendliche natürlicherweise bereits beginnen, sich aus ihrer Familie herauszulösen (was die genannten Ambivalenzprobleme intensiviert), und dieser Ablösungsprozess scheint immer früher zu beginnen. Und trotzdem brauchen manche Jugendliche für ihre letzte Startphase ins Leben noch etwas an Familie – nicht viel und nicht oft, aber das Wissen, im Notfall noch einmal zurückkehren zu können.

Wo und wann beginnt aber diese Schlussphase, und welche andere Aufgabe hat eine Pflegefamilie als die, Menschwerdung zu begleiten, Selbstbestimmung einzuüben und Ablösung vorzubereiten? Die Distanz gehört dabei ebenso dazu wie die Nähe, wobei Identitätsfindung zunächst den Weg der Angleichung, dann aber naturnotwendig den der Distanzierung gehen muss.

Es ist in diesem Zusammenhang also zu fragen, ob die Angebote einer Pflege- beziehungsweise Erziehungsstelle je nach Bedarf im Einzelfall erweitert und flexibler gestaltet und neue Formen familialer Betreuung entwickelt werden müssen, um die Probleme des Dazwischenstehens für einige Kinder und Jugendliche erträglicher gestalten zu können und besser aushaltbar zu machen.

Kehren wir zurück zu unseren Betweenys in den Erziehungsstellen. Bei ihrer Identitätsfindung mag das Dazwischenstehen für die Familie ein besonderes Problem darstellen, denn sie werden bei jeder Frage nach dem eigenen Selbstverständnis mehr als andere auch die Familie infrage stellen. Und offensichtlich muss jeder, der mit Betweenys zurechtkommen will, ihre Ambivalenz und ihr Dazwischenstehen akzeptieren. Dies heißt dann aber auch, dass die von der herrschenden Familienideologie offenbar so gefürchtete Distanz von Anfang an respektiert und nicht als Gefahr für den Zusammenhalt der Familie angesehen wird. Denn es wird bei der Betreuung von Betweenys in der Familie schon früh Zeiten geben, in denen Ablösungsphasen die Integrationsphasen ersetzen beziehungsweise beide gleichzeitig nebeneinander wirken und Letztere so vehement von den Betweenys ausgelebt werden, dass sich die Familie fragt, wozu sie eigentlich noch da ist. Dann

besteht der Sinn des Familienzusammenhaltes für den Betweeny in dem Wissen, zurückkehren zu können, wenn er es braucht.

Zur Selbstbestimmung des (jungen) Menschen gehört es, dass er selbst entscheiden kann, wann er Nähe und wann er Distanz haben will. Damit setzt sich der junge Mensch jedoch wieder zwischen alle Stühle: Dieser Vorgriff in die Eigenständigkeit von Erwachsenen macht das Kind einsam. Es verlässt seine Sicherheit und Geborgenheit zu einem Zeitpunkt, zu dem es eigentlich noch Halt und Orientierung braucht. Wie in der Ausgangstheorie angesprochen, versuchen diese Kinder, sich zu früh Fertigkeiten der Erwachsenenwelt anzueignen, die sie nicht in ihren kindlichen Bedingungsrahmen einordnen können beziehungsweise deren Bedeutung sie noch nicht vollständig erfassen und mit wesentlichen anderen Zusammenhängen der Erwachsenenwelt in Verbindung bringen können.

Natürlich spüren die Familien, in denen diese Kinder ihre Distanzversuche proben, die Überforderung und Unzeitgemäßheit, in die sich das Kind begibt, und wollen diese Gefährdung abwehren. Aber wie können sie das? Das Kind wird einmal gefundene Wege in die Erwachsenenwelt nicht mehr aufgeben, auch wenn diese Entdeckungen ihm selbst und den Familien Mühsal bereiten. Der Weg zurück (fast möchte man mit Rousseau sagen, »zu ihrer eigenen Natur«) erscheint aus vielen Gründen nicht mehr möglich und wird als pädagogische Zielsetzung auch nicht mehr erreichbar sein. Aber das Kind, das vom Baum der Erkenntnis gegessen hat, bleibt trotzdem Kind, und wir Erwachsenen haben weiterhin die Pflicht, ihm Halt und Orientierung zu geben. Wie aber soll dies gehen?

Vielleicht liegt eine Lösung in der Einsicht, dass Nähe und Distanz ein Verhältnis auf Gegenseitigkeit darstellen und als Formen des Miteinanders das Einverständnis der Gegenseite voraussetzen. Nähe und Distanz können damit gar nicht einseitig nur von einem Partner »selbst bestimmt« werden. Beide Seiten müssen sich auf das Wie einigen beziehungsweise die Rahmenbedingungen vereinbaren. Wichtig ist dabei, dass die gegenseitigen Erwartungen und persönlichen Bedingungen für die Nähe und die Distanz zueinander ausgesprochen werden und ein (Minimal)konsens ausgehandelt wird. Vielleicht lassen sich dabei neue Formen des Zusammenlebens entwickeln, die räumliche wie persönliche Nähe und Distanz für beide Seiten erträglicher gestalten – also für das Kind und die Familie.

So wäre es im Umgang mit Betweenys denkbar, dass sie *nicht in einer, sondern an einer Familie leben* – und dies sowohl mental wie auch räumlich verstanden –, wie in einem angemieteten Zimmer, in einer Anliegerwohnung

oder in einem Appartement im gleichen Haus. Je nach Alter und Problemstellung sollte diese Art des Zusammenlebens so gestaltet sein, dass die Kinder sich mit den Pflegeeltern abstimmen können, wie viel Familie sie jeweils annehmen und mit wie viel Nähe und Distanz sie leben wollen. Dabei sollte ruhig auch die Rolle angesprochen werden, die sie der Familie gegenüber spielen wollen oder sollen: Sind sie Kind der Familie oder Kind in der Familie, oder stellt die Familie für sie in erster Linie einen Lebensraum dar zur weiteren Verselbstständigung mit vereinbarten Regeln für ein ganz individuell gestaltetes Zusammenleben?

Dass ein solches Leben an der Familie eigene Probleme aufwirft, steht außer Frage. Aber diese können – wie beschrieben – durch klare Absprachen der gegenseitigen Erwartungen und Verpflichtungen minimiert werden. So sollte gegebenenfalls in einer schriftlichen Vereinbarung festgehalten werden, in welchem Rahmen das Zusammenleben verlaufen soll und was die Einzelnen dabei einbringen sollen. Solche Vereinbarungen können das Wecken betreffen, Wäsche, Essen, Einkaufen, Zimmerreinigung und Ähnliches erfassen und auch Zeiten des Miteinanders festlegen.

Wäre eine solche Betreuungsform nur noch ein reines »Hotelangebot« (davor haben ja auch schon normale Familien Angst)? Sicher nicht, denn eine Voraussetzung hat die Betreuung junger Menschen in einer oder an einer Familie auf jeden Fall: Sie muss auf gegenseitigem Vertrauen aufbauen. Dazu brauchen die Beteiligten Zeit, sich kennen zu lernen, und auch gemeinsame Unternehmungen, die sie miteinander in Beziehung bringen. In der Regel geschieht dies zunächst durch das normale Zusammenleben in der Familie. Die genannten Kinder im Beispiel der rheinischen Erziehungsstellen hatten ja zwei bis drei Jahre lang gut integriert in den Pflegefamilien gelebt, und erst danach begannen ihre Ambivalenz- und Nähe-Distanz-Probleme. Wo ein solches Zusammenleben zu Beginn nicht möglich ist, sollten wenigstens gemeinsame Unternehmungen, wie eine Ferienreise, genutzt werden, um eine tragfähige Beziehung entstehen zu lassen.

Ohne eine Beziehung ist Erziehung in oder an einer Familie nicht denkbar – ohne Möglichkeit zur erlaubten Distanzierung scheint sie aber ebenso nicht zu gelingen. Zu den wesentlichen Elementen der Selbstbestimmung eines Heranwachsenden gehört offensichtlich beides: die Entscheidung für Nähe und die Entscheidung für Distanz – beides muss ihm möglich sein, ohne sofort vor einem Entweder – oder zu stehen.

Kindliche Selbstbestimmung und das Problem der partiellen Vorwegnahme des Erwachsenseins

Kehren wir noch einmal kurz zu den Anfangsüberlegungen zurück: Die Ausgangsthese stellt fest, dass Kinder immer früher dazu gezwungen werden, sich Fertigkeiten der Erwachsenenwelt anzueignen, die sie nicht in ihren kindlichen Bedingungsrahmen einordnen können beziehungsweise deren Bedeutung sie noch nicht vollständig erfassen und mit wesentlichen anderen Zusammenhängen der Erwachsenenwelt in Verbindung bringen können.

So hat Mehmet die Techniken der Durchsetzung von den Erwachsenen abgeschaut, ohne gleichzeitig die menschlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen seines Verhaltens zu erkennen und anzuerkennen. Er hat lediglich partielle Fähigkeiten entwickelt und konnte die Tragweite seiner ständigen Attacken auf Mitschüler weder emotional noch sachlich begreifen und einordnen. Die Crashkids Hamburgs machten mit ihren brillanten Fahrkünsten kindliche Spiele ohne Verhältnis zu Gefahren und Werten. Die modernen »Straßenkinder« der Großstädte erwerben Überlebens-techniken, bringen sich aber in unabsehbare Gefahren und verlieren dabei die Möglichkeit, durch das Ausleben kindlicher Erfahrungsräume zu einer harmonischen Persönlichkeit heranzureifen.

Was diese Kinder gewinnen, ist ein scheinbar hohes Maß an Selbstbestimmung, die ihnen jedoch tatsächlich nur partiell gelingt, wie sie ja auch nur partielle Fertigkeiten erwerben, ohne sie in größere Lebenszusammenhänge einordnen zu können. Damit ist das Heranreifen zu einer ganzheitlichen Persönlichkeit im Ansatz gefährdet, denn jede menschliche Fähigkeit braucht zu ihrer Entwicklung ihre Zeit, um sich mit anderen Erfahrungen in Beziehung setzen zu können und sich so zu einem Teil der wachsenden ganzheitlichen Persönlichkeit heranzubilden. Werden Entwicklungsphasen übersprungen, finden sie oft gar nicht mehr statt, und die Persönlichkeit verarmt.

Was aber können Pädagoginnen und Pädagogen in dieser Situation tun? Was sicher nicht funktioniert, ist der Versuch, diese Kinder vor den Erfahrungen der Erwachsenenwelt fern zu halten. Und ganz abwegig wäre es, ihnen diese Erfahrungen als unberechtigt vorzuwerfen. Sie haben diese Erfahrungen, und wir müssen damit umgehen. Wir haben einerseits festgestellt, dass der Weg dieser Kinder zurück in ihr Kindsein nicht mehr möglich scheint, andererseits brauchen diese Kinder auch weiterhin persönlichen Halt, Begrenzung und Orientierung, da und soweit sie noch Kinder sind.

Dies wissen und spüren diese Kinder auch. Aber sie wollen so angenommen werden, wie sie sind: mit Vorwegnahmen, Frühentwicklungen und Akzelerationen und als Kinder mit ihren Bedürfnissen nach Anleitung, Schutz und emotionaler Zuwendung. Die Kunst besteht wohl darin, pädagogische Haltungen und Betreuungsformen zu entwickeln, die beiden Anteilen in diesen Kindern Raum zur Entwicklung lassen. Dann können gegebenenfalls übersprungene Entwicklungen nachgeholt und brachliegende Erfahrungsbereiche besonders trainiert werden. Hierfür bietet die Erlebnispädagogik, die sich ja nicht ohne gesellschaftlichen Grund gerade im letzten Jahrzehnt besonders weiterentwickelt hat, erprobte Ansätze.

So wäre zu prüfen, warum junge Menschen, die wie beschrieben aus Pflege- oder Erziehungsstellen herausgefallen sind, in so genannten Standprojekten (2) der Erlebnis- beziehungsweise Individualpädagogik zurechtkommen. Die Begründung hierfür kann nicht darin liegen, dass diese Standprojekte in der Regel im Ausland stattfinden: Es gibt sie auch in Deutschland und einige sogar in westdeutschen Großstädten. Ein wesentlicher Grund mag in ihrer Konzeption zu finden sein, dass sie von dem Gastkind nicht erwarten, bei Aufnahme »Kind der Familie« zu werden, sondern Familie auf Zeit als Rückendeckung zur Verselbstständigung des jungen Menschen anbieten und das Zusammenleben über Vereinbarungen und legitimierende Regelungen zur Gestaltung von Nähe und Distanz ordnen.

Wie man in der Heimerziehung gelernt hat, junge Menschen nicht dem Gruppensystem anzupassen, sondern umgekehrt die Betreuungsformen an dem erzieherischen Bedarf der jungen Menschen auszurichten, darf man in den Pflege- und Erziehungsstellen die jungen Menschen nicht in ein Familienmuster zwingen wollen. Familiäre Betreuung darf kein starres Angebot sein, das sich und alle Familienmitglieder den Bedingungen der herrschenden Familienideologie anpasst, sondern muss flexible Formen entwickeln können, um das jeweilige Kind in seiner Frühentwicklung, partiellen Akzeleration und in seinem permanenten Dazwischenstehen auffangen, akzeptieren und lenken zu können.

Der vorgeschlagene Weg, bestimmte junge Menschen nicht in der Familie, sondern an der Familie zu betreuen, könnte eine Lösung hierfür darstellen. Es sind sicher weitere Wege denkbar. Wichtig ist die Bereitschaft, das Angebot »Familie« flexibel zu gestalten, je nach Bedarf der einzelnen Kinder, und entsprechende Formen des Zusammenlebens weiterzuentwickeln. Dies erscheint als eine wichtige Forderung insbesondere an die professionellen Beraterinnen und Berater von Erziehungsstellen und an Pflegeeltern. Denn

das Kind braucht bei all seinem Bemühen um Selbstbestimmung den emotionalen Halt von Menschen, die trotz seiner Ambivalenz und seinem Dazwischenstehen zu ihm halten, es braucht ihre Akzeptanz und Orientierung.

Anmerkungen

- 1 Erziehungsstellen im Rheinland sind qualifizierte Pflegestellen, in denen mindestens ein Elternteil eine pädagogische Ausbildung besitzt und die von einer externen Fachkraft intensiv beraten und praxisbegleitet werden. Sie müssen zu regelmäßigen Gruppensitzungen mit anderen Erziehungsstelleneltern im Sinne von Fortbildung und gegenseitigem Austausch bereit sein.
- 2 Standprojekte im Rahmen der Erlebnis- beziehungsweise Individualpädagogik sind familiäre Betreuungsformen in der Regel im Ausland, die jungen Menschen ein Zusammenleben auf Zeit anbieten und verbunden sind mit besonderen, aus pädagogischen Gründen bewusst gewählten zusätzlichen Settings, die Naturerfahrungen, Erfahrungen mit Kultur- und Zivilisationsunterschieden zur bisherigen Lebenswelt des jungen Menschen vermitteln oder die ein von Naturgesetzen oder Sachzwängen geprägtes Regelwerk vorgeben, dem sich der junge Mensch nicht ohne weiteres entziehen kann (zum Beispiel Farmbetrieb in Afrika, Seenlandschaft in Schweden, Dorfleben in Griechenland oder Nicaragua). Das Zusammenleben im Standprojekt ist vornehmlich partnerschaftlich geprägt und bietet den familialen Hintergrund lediglich als Rückendeckung für den jungen Menschen an, ohne die Erwartung an eine besondere Integration des jungen Menschen in die Familie der Betreuer. Seit einigen Jahren werden solche Standprojekte auch mitten in Deutschland angeboten.

ZWISCHENSPIEL

HANS-JOACHIM GELBERG

Das erzählte Kind Aus der Sicht der Kinder ist alles anders – über Kinderliteratur

Im Jahr 1900 erschien in Schweden ein Buch, das dem beginnenden Jahrhundert einen Namen gab, den wir mittlerweile als unerfüllte Wunschvorstellung begreifen: »Das Jahrhundert des Kindes«. Ellen Key, die schwedische Schriftstellerin, Frauenrechtlerin und Reformpädagogin, widmete ihr Buch »allen Eltern, die hoffen, im neuen Jahrhundert den neuen Menschen zu bilden.« In der Hauptsache forderte sie, Kindern mehr Raum zur Entfaltung zu gewähren: »Das Kind mit Baumaterial für seine Persönlichkeit versehen, es aber dann selbst bauen zu lassen, das ist die Kunst der Erziehung!«

Im einundzwanzigsten Jahrhundert beginnt – wohl in einem ganz anderen Sinn – tatsächlich der Versuch, den neuen Menschen zu bilden. Der genbewusste Mensch, so wird jedenfalls prognostiziert, macht sich auf den Weg, sich selbst neu zu erschaffen. Vielleicht ist dies eine allzu optimistische Option auf die Zukunft. Wir wissen es nicht. Aber gewiss ist, dass dies alles nicht ohne Kindheit geschehen kann. Ohne Kindheit gibt es keine Menschenwelt. So banal es klingt, es ist wirklich so.

Welche Möglichkeit haben Kinder, sich frei zu entfalten? Dafür sind die Aussichten auch in hundert Jahren kaum besser geworden. Auf die Frage, wie es heutzutage mit den Erwartungen und Hoffnungen der Kinder bestellt ist, antwortet Maurice Sendak, ein leidenschaftlicher Verteidiger kindlichen Denkens und Schöpfer bedeutender Kinderbücher: »*Ich glaube, ein Gefühl dafür zu haben, wie sehr Kinder heute verdorben werden, wie schlecht mit ihnen umgegangen wird, wie man sie konstant anlügt, wie sie schlicht ruiniert werden. Diese Brutalität im Umgang mit Kindern ist in den letzten Jahren immer schlimmer geworden.*« (1) Dabei sind Kinder das eigentliche Vermögen der Menschheit.

Ein Kind zu sein, was bedeutet das?

Manchmal werden Erwachsene, die sich allzu gutgläubig oder ausgelassen oder gar albern verhalten, sanft ermahnt: »Du bist ja wie ein Kind!« Aber wie sind Kinder? Kinder sind neugierig, aufgeschlossen und entdeckungsfreudig; sie lösen Probleme, lieben, staunen, spielen, fragen. Und wie sind Erwachsene? Viele von ihnen haben vergessen, wie sie als Kind einmal waren. »Als Kind konnte ich fliegen«, sagen sie, wohl manchmal bedauernd.

Erwachsene haben keine Zeit. Keine Zeit zu haben ist das »Vorrecht« von Erwachsenen. Sie messen ihre Zeit und verfügen über perfekte Techniken, Zeit einzusparen, um dann immer wieder zu erleben, dass gesparte Stunden kein Spargut sind. Kinder dagegen wissen nichts über Zeit und Ziel; auch messen und sparen sie keine Zeit – sie haben sie. Deshalb leben sie in immer neuen Ereignissen. Ihr Zugang zur Welt ist ein tägliches Amerika: Entdeckung der neuen Welt. Was Kinder erleben, kennen die Erwachsenen offenbar schon längst. Ihnen fehlt die Übung, täglich Neues zu entdecken.

»*Kinder verdienen unseren ganzen Respekt, moralisch und intellektuell, wie jede und jeder andere auch. Man muss sie respektieren, für das, was sie sind und für das, was aus ihnen werden kann. Wir können von ihnen lernen, da sie unser Leben bereichern. Eltern oder Lehrern, die sich den Perspektiven von Kindern öffnen und ihrer Art von Sensibilität, wird etwas geschenkt, was dem Erwachsenenleben ansonsten fehlte.*« Das Buch, aus dem dieses Zitat stammt, hat den bezeichnenden Titel »Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene«. (2)

Dies alles beherzigt die Kinderliteratur. Sie möchte es jedenfalls beherzigen. Verlassen kann man sich darauf allerdings nicht. Das »erzählte Kind« ist so wehrlos, wie nur ein Kind wehrlos sein kann. Es ist jederzeit verfügbar, schlimmer noch, es wird benutzt, um Kindern etwas vorzumachen. Was Erwachsene dem Kind vom Kind erzählen, geschieht sozusagen auf einem weiten Feld, auf dem sich alle möglichen Geister tummeln. Wer heute über Kinderbücher nachdenken möchte, wird bald erkennen, dass nicht alles, was für Kinder geschrieben, gemalt und gedruckt wird, der Sicht und den Interessen der Kinder entspricht. Wenn es um die Vermarktung geht, ist der Erwachsene bekanntlich gar nicht zimperlich.

Kinder als Leser – sie werden oft unterschätzt, wenn zum Beispiel jede ihrer »Lesestufen« didaktisch eingegrenzt wird: Kinder ab sechs, Kinder ab acht, Kinder ab zehn und so weiter. Darin liegt ein Missverständnis und ist leider der beste Weg, Kindern das Lesen abzugewöhnen. Offenbar

reicht die geballte Kompetenz der Experten nicht aus, um festzustellen, dass das so genannte Lesealter nur ein vager Begriff ist. Kinder ab sechs, ab acht, ab zehn und so weiter – das sind Kategorien, aber keine realen Kinder beziehungsweise Leser. Es gibt nur eine Literatur, die aber ist alterslos. Natürlich überlegt jeder, einem Kind zugewandt: Was könnte ihm denn jetzt gefallen?

Was also ist Kinderliteratur?

Kinderliteratur lebt zum großen Teil davon, dass sie schildert, was Kinder erleben und denken und fragen und was Erwachsene antworten. Kurz, wie Kinder und Erwachsene miteinander umgehen. Der Erwachsene, der diese Literatur macht, ist selbstverständlich *auch* davon betroffen, weil darin von existenziellen Dingen die Rede ist. Jedes Kinderbuch, das Erwachsene nicht lesen möchten, weil es ihnen zu dumm oder zu läppisch vorkommt, ist auch für Kinder dumm und läppisch.

Gute Kinderbücher schreibt man nicht nebenher. Jedes Buch hat seinen eigenen Entstehungsprozess. Autoren werden oft gefragt: Warum schreiben Sie für Kinder? Die Antwort der Autorinnen und Autoren fällt unterschiedlich aus. Viele haben einen autobiografischen Bezug zum Schreiben. So erklärt Mirjam Pressler, die durch viele Literaturpreise geehrte Kinderbuchautorin und Übersetzerin: *»Sprache ist Sprechen. Auch Schreiben ist ja nur eine Sonderform des Sprechens. Mit Hilfe der Sprache erlebte die Achtjährige, die ich einmal war, eine Erlösung aus dem inneren Stummsein.«* Und: *»Schreiben ist für mich lebenswichtig. Mein Schreiben beginnt oft ohne direkten Anlass und ohne Absicht und gelingt dann am besten, wenn ich mich ganz der Sprache überlasse, dem Fluss der Worte, der zum Verlauf einer Geschichte werden kann, ohne dass ich zuvor weiß, wo ich ankommen werde.«* (3) Hier wird deutlich, dass im Grunde kein Kinderbuch von einigem Wert ausschließlich nur für Kinder geschrieben ist. Es soll ja das lesende Kind nicht isolieren.

Viele sagen: Kinderbücher, das ist doch alles »leichte Ware«, etwas, das man Kindern schenkt, damit sie beschäftigt sind! Auch der Schweizer Dichter Peter Bichsel verweist auf dieses offenbar immer währende Dilemma der Kinderliteratur, wenn er von den Erwachsenen seiner Kindheit berichtet: *»Sie schenkten mir Bücher, die nach ihrer Meinung der Welt des Kindes entsprachen. In dieser Welt lebte ich aber so wenig wie alle anderen Kinder.*

Die Welt des Kindes ist eine anmaßende Vorstellung der Erwachsenen; sie meinen damit die Welt des Niedlichen, des Harmlosen, des Ungefährlichen. Was mich interessierte, war nicht die Welt des Kindes, sondern ganz einfach die Welt.« (4)

Literatur thematisiert das Bild des Kindes in seinen Kindheitserfahrungen. Was erlebt ein Kind in der Welt? Viele bedeutende Romane aus aller Welt erzählen, wie sich Kinder der Übermacht der Erwachsenen bewusst werden und wie sie versuchen, oft mit List und Trotz, anders zu werden als die Erwachsenen. Kindheit ist wie ein roter Faden, der die gesamte Literatur miteinander verbindet. So auch die Kinderliteratur, die ja fortwährend von Kindheit handelt, allerdings meist in abgeschwächter Form. Nicht alles, was Kinder in der Wirklichkeit erleben, wird ihnen in ihren Büchern zugemutet.

Kinder merken nicht sofort, was ihnen ein Buch eigentlich bedeuten kann, nämlich die Entdeckung der »Welt hinter der Welt«, wie es ein Kind einmal formulierte. Kinder sind immer zuerst Leser und folgen den Ereignissen, bevor sie ahnen, dass da noch mehr ist. Deshalb lesen Kinder ihre Bücher gern mehrfach. Wie man weiß, sind wiederholt gelesene Bücher jedes Mal anders.

Erzählen, um zu erzählen

Kindergeschichten haben den Vorzug großer Nähe. Im Idealfall entsteht diese Nähe gleich mehrfach – der Erwachsene, der vorliest oder erzählt, das Kind, das zuhört, die Personen der Geschichte, die es lieb gewinnt. Erstaunlich, wie Geschichten sich leicht machen können, wenn sie zwischen Erzähler und Zuhörer, Erwachsenen und Kind hin und her fliegen. Solche Geschichten haben ihren eigenen Erzählton, als habe man sie gerade eben erst erfunden. Sie entstehen sozusagen im Handumdrehen. Geschichten also, die keinen besonderen Anspruch anmelden und dennoch zu den schönsten gehören können. Eins entsteht aus dem anderen, Einfälle erzählen sich von selbst weiter. »Und was geschah dann?« ist eine der ältesten Fragen der Menschheit.

Auch in Erwin Mosers Kinderbuch »Großvaters Geschichten oder Das Bett mit den fliegenden Bäumen« (zum Beispiel) möchte der kranke Herbert immerfort weitererzählt bekommen. Niemand hat Zeit für ihn, weil Weinernte ist, aber der Großvater bleibt beim kranken Kind und pflegt es

und erzählt es nach und nach gesund. Also kein Fernseher, sondern ein Großvater, dem immer neue Geschichten einfallen. »*Erzähl nur!*«, sagt der Herbert. »*Das ist mir ganz egal, was du mir erzählst, nur langweilig darf es nicht sein.*« Als es dann dem Herbert schon wieder besser geht, erzählt er mit; denn nicht alles gefällt ihm, also muss es der Großvater umerzählen. Alle Geschichten spielen in Herberts Umfeld, im Dorf oder in der näheren Umgebung. So werden sie Realität, die Geschichten, und Herbert wohnt ganz warm in ihrer Mitte.

Was ein Buch einem Kind alles sein kann? Es gibt so viele Möglichkeiten – man muss sie nur wählen können. Erwin Mosers Kinderbuch ist zugleich eine fantasievolle Einführung in die wundervolle Kunst, wie man Kindern Geschichten erzählt. (5)

Auch folgende Geschichte eignet sich zum Vorlesen und Vorzeigen: »*Fons ist hellwach. ›Ich will in die Nacht!‹, denkt er. Aber allein traut er sich nicht. Papa muss mit. Aber Papa ist sehr verschlafen.*« So beginnt das Bilderbuch von Wolf Erlbruch mit dem lapidaren Titel »Nachts«. Vater und Sohn wandern durch die dunklen Straßen der Stadt. Während der müde Vater beteuert, dass man nachts schlafen muss, entdeckt das Kind, wie die Nacht lebt, wie sie sich mehr und mehr mit aufregenden Fantasiewesen füllt. Das Kind, immer an der sicheren Hand des Vaters, erlebt unglaubliche Dinge, die im Bilderbuch von Seite zu Seite dargestellt sind: Da fliegt eine Micky-maus durch die Luft, und, kaum zu glauben: die Brücke, über die beide gehen, ist eigentlich ein lang gestreckter Hund; ein Eisbär lässt den Kleinen reiten, ein Riesenfisch erscheint, eine Rose mit Gesicht kommt auf Rollschuhen daher, eine Maus in einem Boot gleitet durch die Nacht und manches mehr. Gleichzeitig redet und redet der Vater: »*Was willst du in der Nacht? Nachts wird geschlafen! Die Hasen schlafen, der Gemüsemann schläft, die Frösche schlafen, der Storch schläft zum Glück auch. Alle deine Freunde schlafen, und ich würde auch lieber weiterschlafen. Oma und Opa schlafen bestimmt schon lange. Es ist dunkel, man sieht die Hand vor Augen nicht. Selbst die Apotheke ist geschlossen, soviel ich weiß. Es ist überhaupt nichts los in der Nacht. Sogar die Fliegen schlafen lieber, weil sie sich im Dunkeln so leicht verfliegen. Die Indianer schlafen. Die Cowboys also auch. Die Bären schlafen sogar Tag und Nacht. Zumindest im Winter. Ja, natürlich, die Fledermäuse sind unterwegs. Aber hier bei uns gibt es gar keine, glaube ich. Onkel Willi schläft, und Tante Ria. Und der Müllmann. Und die Frau von Asten. Na ja, die nicht – die strickt bestimmt wieder Socken. Aber alle anderen schlafen. Es ist einfach nur dunkel. Sonst nichts.*« (6) Zum Schluss betrachtet das Kind

den kleinen bunten Ball, den ein fliegendes Mädchen, das aussieht wie Alice im Wunderland, ihm zugeworfen hat. Da gibt es keinen Zweifel, wer erzählt, verändert die Welt.

Kindergeschichten sind Ich-Geschichten

Sie sind es sogar auf eine besondere Weise. Ein Kind, das liest, befindet sich im Mittelpunkt des Geschehens. Es lebt in seiner Fantasie auf dem Dach im eigenen kleinen Häuschen, wie Astrid Lindgrens Karlsson vom Dach, oder es sitzt tief in der unterirdischen Höhle, wo Tolkiens kleiner Hobbit unter Lebensgefahr Rätsel löst und den schrecklichen Gollum überlistet. Jedes Kind sucht sich etwas Eigenes, auch in den Geschichten. Stets ist es mit dabei.

Wer kennt nicht diese hintersinnig komische Geschichte, in der ein siebenjähriges Mädchen namens Alice einem weißen Kaninchen, das mit Blick auf seine Armbanduhr in ein Loch springt, augenblicklich nachläuft und nun zweihundert Buchseiten lang unglaubliche Dinge erfährt und erlebt?! Die skurrilen Gedanken und Dialoge (mit merkwürdigen Geschöpfen), die Lewis Carroll seiner Alice zuspiziert, machen »Alice im Wunderland« zur Weltliteratur. Literatur für Kinder also, die man auch als Erwachsener nicht mehr los wird. Hier nur ein Beispiel, Alice verwirrt: »*Nein, so etwas! Wie verquer doch heute alles geht! Und dabei war gestern noch alles wie gewöhnlich. Ob ich am Ende heute Nacht ausgewechselt worden bin? Also, wie steht es damit – war ich heute Morgen beim Aufstehen noch dieselbe? Mir ist doch fast, als wäre ich mir da ein wenig anders vorgekommen. Aber wenn ich nicht mehr dieselbe bin, muss ich mich doch fragen: Wer in aller Welt bin ich denn dann? Ja, das ist das große Rätsel!*« (7)

In einer anderen, kurzen Geschichte sitzen Vater und Kind in einem Schrank und warten, was passiert, wenn man sie vermisst. Und wenn es dunkel, sehr dunkel ist und langsam die Luft knapper wird? Wer gibt zuerst auf? Aber welcher Vater setzt sich mit seinem Kind in einen Schrank, um gemeinsam zu erfahren, wie ein Schrank im Dunkeln ist? Jürg Schubiger, der dies erzählt, schreibt keine Kindergeschichten im üblichen Sinn, seine Geschichten sind eher philosophisch, es wird gefragt, wie Kinder fragen. So ist das Normale keineswegs normal, sondern eben anders. Seine Geschichten erzählen mehr, viel mehr, als sie auf dem Papier sagen, was ja in jedem Fall ein Kennzeichen guter Geschichten ist.

Kindergeschichten sind wortmächtig

Kinder lernen in der Schule zuerst das Abc. Im Alphabet ist das A und O der ganzen Welt. Alle Geschichten, Gedichte, Romane, was auch immer, sind aus den sechszwanzig Buchstaben des Alphabets entstanden. Das ist eine Tatsache und bedeutender als die Erfindung der Television. Nur sechszwanzig Buchstaben des Alphabets, jeder unverzichtbar, haben uns die Weltgeschichte von A bis Z aufgeschrieben. Jedes Kind verlässt einmal sein auf wunderbare Weise geordnetes Analphabetenleben und richtet sich ein im neuen, alphabetischen Leben. Es wird Mitglied einer Gesellschaft, die aufschreibt, was sie denkt und fühlt, nämlich Wünsche, Träume, Hoffnungen, Lügen, Berichte, Abenteuer – alles und jedes wird schriftlich festgehalten. Aber jedes Kind muss auch lernen, dass man eben nicht getrost nach Hause tragen kann, was man Schwarz auf Weiß besitzt. Eine schlimme Erfahrung: Gedrucktes kann lügen!

Ein Kind erfährt das Abc als Spracherfinder. Zuerst kommt das A. Das klingt irgendwie einleuchtend: A! Warum kommt danach nicht das schöne O? O! Oder das warme M? Und warum muss das Z der letzte Buchstabe sein? Kinderfragen sind nicht leicht zu beantworten. Da heißt es oft: Lern nur, so ist eben die Regel! Natürlich könnte man auch sagen, zum Beispiel, dass das Z damals, als die Buchstaben verteilt wurden, ziemlich langsam war. Es träumte vor sich hin, verpasste den Zug und hatte auch kein Handy dabei. So kam es, als alle anderen schon da waren, als Letztes an. Und etwas atemlos war es, zischelte vor sich hin: Zzzsch! So könnte es auch gewesen sein.

Mit Sprache spielen, das ist für Kinder eine wichtige Station auf dem alphabetischen Weg. Davon zehren weite Teile der Kinderliteratur. Was passiert, wenn Maus und Hund ihre Anfangsbuchstaben tauschen? Oder sag mal zwei Wörter mit zehn E: ekelerregendes Regenwetter. Das Wort Leben – von hinten gelesen heißt es Nebel. Leben als Nebel? Oder was alles in den Worten steckt: Im Traum ein Raum, im Schmaus die Maus, im Messer der Esser, in der Fahne der Ahne, im Dickicht ich, im Kerker er, im Sieger sie, in der Wirrnis wir. Solche Spiele hat sich Franz Fühmann ausgedacht für sein großes Sprachbuch mit dem merkwürdigen Titel »Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm von Babel«.

Das Spiel mit der Sprache bedeutet Kindern eine erste bewusste Annahme der Umwelt, weil sie sich so als veränderbar erweist. Man kann etwas erfinden, was es vorher noch nie gegeben hat. Eine unglaubliche Erkenntnis! Das aber haben die Dichter immer schon gewusst.

Empfindung, Sehnsucht, Scherz, Ironie und vieles mehr ist Teil des großen Sprachspiels dieser Literatur. So kommen sich Kinder und Erwachsene in ihren Empfindungen nahe. Sprache ist der Schlüssel und öffnet alle Türen. Frantz Wittkamp weiß davon ein Lied zu singen in seinen vierzeiligen »Findlingen«; hier nur ein noch unveröffentlichtes Beispiel:

Die Schnecke kann nicht singen.

Die Schnecke kann nicht springen.

Sie weiß nicht, wie man Englisch spricht.

Doch traurig ist sie deshalb nicht.

Grundlage allen Sprechens ist das Miteinandersprechen. Wir wissen, auch wenn viele es vielleicht vergessen haben, dass die Entdeckung der Sprache und der Macht, die sie verleiht, das eigentliche Großereignis der Kindheit ist – mit Folgen für das spätere Erwachsenenleben. Jedem Kind ist dieses Erlebnis zu wünschen. Wir wissen aber auch, dass dies nur stattfindet, wenn in erster Linie die Eltern, aber auch Lehrer, Erzieherinnen und andere Erwachsene sich bereit finden, dem Kind ihre Sprache zu leihen. Ohne sprachförderndes gemeinsames Tun ist es schwer, eine eigene Sprache zu erwerben.

Kindergeschichten sind widerständig

Widerständig ist jede gute Geschichte, gewiss auch jede gute Kindergeschichte. Solch eine Geschichte fängt oft harmlos an, sozusagen im Alltäglichen: »In Rosenheim wohnte ein Mädchen, das hieß Rosa und hatte rote Haare. Es wohnte mit seinen Eltern ganz oben in einem Hochhaus, im achten Stock. Jeden Morgen, wenn Rosa zur Schule muss, steigt sie in den Aufzug, drückt die Taste, auf der »E« steht, und fährt hinunter. Jeden Mittag, wenn Rosa nach Hause kommt, drückt sie die Taste, auf der »8« steht, und fährt hinauf.« So beginnt Paul Maar seine Geschichte »Der Aufzug« (8). Was Rosa dann erlebt, als ihre Eltern in die Volkshochschule gegangen sind und sie nicht einschlafen kann, lässt die Geschichte aus dem Alltäglichen purzeln – es entsteht jene magische Welt, die Kinder so lieben. Rosa könnte dies alles nicht erleben, bliebe sie gehorsam in ihrem Bett. Aber diese Geschichte will ganz gewiss nicht erziehen, sie folgt dem einzig gültigen Prinzip – sie ist erzählenswert!

Kinder merken sofort, wenn Geschichten zu Erziehungszwecken missbraucht sind. Solche Geschichten wollen sie nicht. Außerdem sind sie meist platt gelogen, ausgedacht von Erziehern, nicht von Erzählern. Dann schon lieber so einen Pinocchio, dessen Nase beim Lügen immer länger wird. Dies ist (leider) auch eine Erziehungsgeschichte, eine ziemlich dreiste zudem, aber der hölzerne Kerl mit der großen Sehnsucht, Mensch zu sein, bleibt zuletzt Sieger in der betrügerischen Erwachsenenwelt. Und das ist doch was!

Was kann ein Hund namens Jennie mit einer Topfpflanze zu bereden haben? Das erfährt man im ersten Kapitel von »Higgelti Piggelti Pop! Oder Es muss im Leben mehr als alles geben«. Es geht um Jennie, die alles hat. Sie hat einen eigenen Kamm, eine Bürste, zwei Pillenfläschchen, Augentropfen, Ohrentropfen und so weiter. »Und sie hatte einen Herrn, der sie liebte. Doch das kümmerte Jennie wenig. Um Mitternacht packte sie alles, was sie besaß, in eine schwarze Ledertasche mit einer goldenen Schnalle und blickte zum letzten Mal zu ihrem Lieblingsfenster hinaus. ›Du hast alles‹, sagte die Topfpflanze, die zum selben Fenster hinaussah. Jennie knabberte an einem Blatt. ›Du hast zwei Fenster‹, sagte die Pflanze. ›Ich habe nur eines.‹ Jennie seufzte und biß ein weiteres Blatt ab. Die Pflanze fuhr fort: ›Zwei Kissen, zwei Schlüssel, einen roten Wollpullover, Augentropfen, Ohrentropfen, zwei verschiedene Fläschchen mit Pillen und ein Thermometer. Vor allem aber liebt er dich.‹ ›Das ist wahr‹, sagte Jennie und kaute noch mehr Blätter. ›Du hast alles‹, wiederholte die Pflanze. Jennie nickte nur, die Schnauze voller Blätter. ›Warum gehst du dann fort?‹ ›Weil ich unzufrieden bin‹, sagte Jennie und biß den Stengel mit der Blüte ab. ›Ich wünsche mir etwas, was ich nicht habe. Es muß im Leben noch mehr als alles geben!‹ Die Pflanze sagte nichts mehr. Es war ihr kein Blatt geblieben, mit dem sie etwas hätte sagen können.« (9)

Es muss im Leben noch mehr als alles geben! Ein Spruch wie für die Werbung! Was Jennie sucht, ist natürlich etwas ganz anderes: Sie sucht das wahre Leben. Ob sie es auch findet?

Maurice Sendak, der diese Geschichte geschrieben und mit Zeichnungen versehen hat, findet in seinen Kinderbüchern Worte und Bilder für die Ängste der Kinder: Was ist, wenn es dunkel wird in meinem Zimmer? Was ist, wenn ich allein gelassen werde? Wenn meine Eltern auf einmal fort sind? Werde ich sterben? – »Mich interessiert«, so Maurice Sendak, »wie Kinder in einem bestimmten Augenblick ihres Lebens reagieren, in dem es keine Regeln, keine Gesetze gibt, in dem ihr Gefühl ihnen nicht sagt, was von ihnen erwartet wird. In ›Wo die wilden Kerle wohnen‹ spielt Max verrückt. Was passiert denn, wenn man verrückt spielt? Nun, man ist wütend auf seine Mutter,

dann tut es einem leid, und es kehrt wieder Friede ein. Wahrscheinlich wird es schon morgen erneut geschehen. Für das Kind mit seiner einfachen Logik und seiner mangelnden Erfahrung besteht das Problem darin, von einem solchen kritischen Moment zum nächsten zu leben.« (10)

Tiergeschichten sind Kindergeschichten

Peter Bichsel, in dessen Geschichten wir auch jene philosophische Neugier kindlichen Denkens finden, plädiert für weniger Tiere und für mehr Menschen in den Kinderbüchern. Er hat etwas gegen die vielen vermenschlichten kleinen Bären und meint damit den Kitsch, der sich im Kinderbuch eingenistet hat. Es ist ja auch auffallend, wie im Kinderbuch die Tiere gehätschelt werden, während man sie in Wirklichkeit oft grausam behandelt oder gar tötet beziehungsweise ausrottet. Aber wenn wir es mal von Tierseite sehen, dürfen wir es den Tieren nicht verübeln, wenn sie sich in ihrer Not ins Kinderbuch flüchten und die Menschensprache annehmen. Maus, Schlange, Katze, Ratte, Hase, Kaninchen, Krokodil, Elefant, Floh, Wurm, Maulwurf, Biber, Bär, Fuchs, Schwein, Eule, Rabe – in den Geschichten sind sie Kinderfreunde und erinnern nur noch entfernt an das Tier, das sie in Wirklichkeit sind.

Manche Autorinnen und Autoren verstehen es, das Leben der Tiere in menschlichen Dimensionen so zu schildern, dass ihr Tiersein nicht verraten wird. Tiere bleiben Tiere, wie zum Beispiel die Kaninchen in »Unten am Fluss« (*Watership Down*) von Richard Adams. Eine grandiose Tierodyssee, die der Autor zuerst seinen Kindern erzählt hat, bevor er diesen Roman von vierhundert Seiten schrieb.

Der eigentliche Grund für die Anwesenheit von Tieren in der Kinderliteratur aber ist die innige Beziehung der Kinder zu Tieren. Sie hat etwas Archaisches und erinnert an das verlorene Paradies. Es gehört zu den bittersten Lektionen, wenn Kinder erfahren, wie selbstherrlich und grausam der Mensch mit seinen Weggefährten, den Tieren, umgeht. »Jede Tierart, die stirbt, macht es weniger wahrscheinlich, dass wir leben. Nur angesichts ihrer Gestalten und Stimmen können wir Menschen bleiben.«, schreibt Elias Canetti.

Kindergeschichten verwandeln die Dinge

Was alles geschehen kann! Ein Stein aus der Urzeit – was hat er erlebt? Ein Stein, den ein Kind hochhebt, darunter etliches Gewürm. Ein Stein, der sprechen kann. Oder ein Fisch, der fliegen kann. Ein Holzwurm, der sich Gedanken macht, ob es noch außerhalb seiner Holzwelt eine andere Welt gibt. Ein Zwerg, der den einzigen Höhlenweg in die Menschenwelt findet. Eine Glasscherbe mit zauberhaften Eigenschaften, ein fliegender Koffer, ein Stock, ein Regenschirm – aus allem kann eine Geschichte wachsen. Erzählend Kindersicht zu bewahren gelingt nicht allen Autoren. Etwas Kindliches muss im Spiel sein. In den Geschichten von Hans Christian Andersen ist alles beisammen, was kindliches Empfinden auslösen kann. Das allein ist schon viel. Andersen, das ist Sprache gewordene Fantasie.

Kindergeschichten sind eigentlich alles

Sie sind poetisch und realistisch und philosophisch und märchenhaft – alles! Zuweilen entsteht jener poetische Realismus, der aus Sprache und Fantasie eine wunderbare Wortwelt entstehen lässt. Jürg Schubiger fragt einmal: »Wer hat das Geschichtenerzählen erfunden? – Die Großmutter des Mondes. – So? Was hatte sie denn zu erzählen? – Oh, sehr viel. Sie erzählte von allem und jedem, von einem Salzstreuer in Brindisi, von einem Seufzer aus Köln, nichts ließ sie aus. Sie erzählte von Vögeln und Fischen, von Dampfern, Abschiedstränen, von großen rot karierten Taschentüchern, von jedem vergessenen Ding, Dingsda und Dingsdort, auch von dir und mir. – Und wem erzählte sie es? – Dem Großvater der Sonne. Der glaubte ihr aber kein Wort.« (11)

Kindergeschichten gehören allen Lesern, Kindern *und* Erwachsenen. Viele Kinder fühlen sich von Geschichten angesprochen, die eigentlich keine Kindergeschichten sind. Wenn Peter Bichsel in seiner Geschichte »Die Erde ist rund« einen Mann immer nur geradeaus gehen lässt, um die ganze Welt herum, dann hat er sich das nicht für Kinder ausgedacht – er ist einfach ein kindlicher und damit wohl auch raffinierter Erzähler. Vergessen wir nicht, an sich sind Kindergeschichten nicht so, wie Kinder sie erzählen würden. Ihre Geschichten wären bizarr, verrückt und von einer naiven Logik. Deshalb gefällt Kindern die Geschichte vom Mann, der immer geradeaus geht, bis er die ganze Welt umrundet hat. Auch ihre eigenen Geschichten, wenn

sie sich trauen, folgen einer ähnlich verrückten Logik. Diese *kindgemachten* Geschichten besitzen eine ureigene Poetik: »Das Pferd hat seine Geige aufgefressen, und aus seinem Bauch konnte man leise Musik hören.« So etwas erfindet kaum ein erwachsener Erzähler. Hier noch so ein Beispiel kindlicher Erzählkunst, ich weiß nicht mehr, woher: »Es gab im All auch einen Stern, der hieß ABC. Ein Staubsauger saugte einmal viele Buchstaben des Sterns ein und knallte danach auf die Erde. Alle Buchstaben flogen auf der Welt herum. Nun gaben sich alle Namen mithilfe der Buchstaben.« (12)

Zu guter Letzt: Was bleibt den Kindern?

Wie Kinder Geschichten lesen und ihrem verwirrenden Spiel folgen, wie sie sich selbst in den merkwürdigen Ereignissen wieder finden, und ob Geschichtenlesen etwas über den Tag hinaus bewirkt? Das wissen wir nicht so genau. Dazu gibt es weder eine Erfolgsstatistik noch sonst irgendeine prozentuale Schätzung. Hier ist nichts messbar. Es ist nur für einen jeden selbst kraft eigener Fantasie erfahrbar – dieses staunende Hineinfinden ins andere Leben der Geschichten. Und diese Erfahrung bleibt, nirgendwo anders wird man sie finden. Es ist ein Trugschluss zu glauben, Fantasie gehöre in die Mottenkiste der Kindheit, weil für das spätere Erfolgsleben eher hinderlich. Ohne die so notwendige Fantasie werden es die Menschen schwer haben, ihre Krisen zu meistern. »Geschichten sind die Grundnahrung der Seele«, sagt der amerikanische Autor Paul Auster. »Ohne Geschichten können wir nicht leben. [...] Geschichten helfen uns bei dem Bemühen, die Welt zu verstehen.« (13) Und dies ist ja der eigentliche große Kinderwunsch – auf Fragen Antwort zu finden.

Zitatnachweis

- 1 Sendak, Maurice (1996). Interview im Börsenblatt des Deutschen Buchhandels Nr. 74 vom 13. September 1996. Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung.
- 2 Matthews, Gareth B. (1995). Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene. Weinheim: Beltz Quadriga.
- 3 Pressler, Mirjam (2001). Dankesrede für die Carl-Zuckmayer-Medaille (Manuskript). Mainz.
- 4 Bichsel, Peter (1969, 1985). »Und vielen Dank auch für das schöne Kinderbuch.« In P. Bichsel (1985), Schulmeistereien (S.31). Darmstadt: Luchterhand.
- 5 Moser, Erwin (1981). Großvaters Geschichten oder Das Bett mit den fliegenden Bäumen. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- 6 Erlbruch, Wolf (1999). Nachts. Wuppertal: Hammer.

- 7 Carroll, Lewis (1963). Alice im Wunderland (S.20). Frankfurt am Main: Insel.
- 8 Maar, Paul (1990). Der Aufzug. In H.-J. Gelberg (Hrsg.), Daumesdick. Neuer Märchenschatz mit vielen Bildern (S.146–153). Weinheim: Beltz & Gelberg.
- 9 Sendak, Maurice (1969). Higgelti Piggelti Pop! Oder Es muss im Leben mehr als alles geben (S.11). Zürich: Diogenes.
- 10 Sendak, Maurice (1999). Ganz persönliche Gedanken. In M. Sendak, Caldecott & Co.: Gedanken zu Büchern und Bildern (S.182). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- 11 Schubiger, Jürg (2000). Wo ist das Meer? Geschichten (S.126). Weinheim: Beltz & Gelberg.
- 12 Das Kindermagazin »Der Bunte Hund« bringt seit fünfzehn Jahren als Erzählwettbewerb für Kinder Geschichten von Kindern. Ausgewählte Beispiele sind nachzulesen im Gulliver-Taschenbuch: Gelberg, Barbara (Hrsg.) (1998). Von hier aus müssen wir fliegen. Kinder erzählen selbst. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- 13 Auster, Paul (2000). Die Kunst des Hungers. Essays und Interviews (S.252). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Kapitel 4

Zusammenleben – Beispiele aus dem Alltag familienähnlicher Betreuung

NICOLE KAPPRELL

Über meine Zeit im Kinderdorf

Als ehemaliges Kinderdorfkind des Albert-Schweitzer-Kinderdorfes (ASK) in Waldenburg wohne ich, Nicole Kapprell, achtzehn Jahre alt, seit einem Jahr im betreuten Jugendwohnen des ASK in Schwäbisch Hall. Das bedeutet, man lebt selbstständig in einer kleinen Wohnung oder wie ich in einer Wohngemeinschaft mit anderen Menschen zusammen – privat, nicht wie in einer Heimwohngruppe. Man ist dann noch in der Jugendhilfe, und ich werde so ein- bis zweimal pro Woche von einer Betreuerin besucht und in verschiedenen Dingen unterstützt.

Davor wohnte ich alleine in einer Eineinhalb-Zimmer-Wohnung, doch schnell merkte ich, dass ich nicht ganz alleine leben wollte, das war mir einfach zu einsam. Ich war es eben noch gewohnt, viele Menschen um mich herum zu haben. In der Wohngemeinschaft fühle ich mich jetzt wohl. Im Kinderdorf in meiner Kinderdorffamilie lebte ich ungefähr dreizehn Jahre meines Lebens. Von dieser Zeit im Kinderdorf möchte ich noch ein bisschen erzählen.

Was mir als Erstes in den Kopf schießt, wenn ich an meine Zeit im Kinderdorf zurückdenke, sind die ganzen Regeln und die Art und Weise, wie wir dort miteinander lebten. Natürlich, es gab auch einige Ausnahmen, denn wie überall bestätigen Ausnahmen die Regel, doch im Großen und Ganzen war alles organisiert. Wir hatten alle einen vor-, nein, besser gesagt, durchgeplanten Alltag. Ein typischer Tagesablauf bei uns spielte sich zum Beispiel so ab: Alle standen auf, wir gingen in die Schule und in den Kindergarten, dann kamen wir nach und nach heim. Erst als alle daheim waren, gab es Mittagessen. Die Hausaufgaben wurden unter Betreuung gemacht, wer ein Musikinstrument lernte, musste üben, und erst dann konnten wir unsere Freizeit gestalten, wie wir es wollten. Meist gingen wir nach draußen zum Spielen. Nachmittags gab es manchmal noch Kaffee und Kuchen, und etwas später mussten wir alle schon wieder rein ins Haus, Abendbrot richten, und die Jüngeren machten sich fürs Bett fertig. Auf der einen Seite war es schon gut, dass unser Alltag so geplant war, denn so hatten wir bei dem ganzen Durcheinander in unseren Herzen und Köpfen von außen wenigstens ein geordnetes Leben. Doch andererseits, fand ich, waren unsere Wochen ein bisschen zu übertrieben vorge-

plant, damit meine ich zum Beispiel unseren Speiseplan. Wir wussten schon Wochen vorher, was es zu Essen geben würde. Wir Kinder durften schon mitbestimmen, was es gab, doch wir hatten auch festgelegte Tage für bestimmte Speisen. So weiß ich noch, dass Donnerstag Suppentag war. Jeden Donnerstag gab es Suppe, nicht immer die gleiche zwar, aber immer Suppe. Diesen Tag habe ich aber sehr gemocht, denn am Suppentag gab es grundsätzlich auch einen Nachtisch, und ich liebe Süßes. Für andere Tage waren bestimmte Aufgaben festgelegt, die wir machen mussten. Montags zum Beispiel war der Großeinkauf dran. Meistens sind ein bis zwei Kinder und ein Erzieher zusammen losgezogen mit einem ewig langen Einkaufszettel, und wir brauchten immer zwei Einkaufswägen, die ganz voll waren, als wir fertig eingekauft hatten, manchmal brauchten wir auch drei. Freitag war der Tag, an dem wir Kinder unsere Zimmer putzen mussten. Oh Mann, das war immer wieder so ätzend. Auch der Samstag war schon verplant, zumindest der Samstagvormittag. Da war immer Putzen der Gemeinschaftsräume angesagt. Na ja, ich hatte echt keinen Bock darauf wie fast alle in unserer Kinderdorffamilie, doch es musste ja sein. Typisch für unsere Kinderdorffamilie war auch noch, dass es von Montag bis Freitag nur Müsli ohne Zucker zum Frühstück gab, das hing mir im Laufe der Jahre echt zum Hals raus, denn ich wollte lieber Brot mit Marmelade frühstücken. Samstags gab es Brötchen und Sonntag Toast und sogar Eier. Diese Regelmäßigkeit und Vorhersehbarkeit haben mich sehr geprägt, sodass ich heute durcheinander bin, wenn ich das nicht habe. Und das ewige An- und Abmelden ist noch so tief in mir drin, dass ich auch heute noch oft meinen Freunden Bescheid sage, wenn ich irgendwo kurz hingehe. Jetzt, wo ich selbstständig lebe und fast alles tun und lassen kann, so wie es mir gefällt, merke ich, dass ich schon froh bin über die Freiheit, die ich habe, doch manchmal sehne ich mich einfach auch wieder nach einem geregelten Leben. Das würde mir mehr Sicherheit geben, wenn man eine bewusste Zeiteinteilung hat.

Wenn man in einer Familie so eng zusammenlebt, bekommt man sehr viel mit von allen. Das ist eigentlich gut, manchmal aber auch nicht. Mich hat zum Beispiel sehr traurig gemacht, wenn meine Hauseltern miteinander stritten. Wir Kinder sollten dem Streit zwar aus dem Wege gehen, indem wir in unseren Zimmern sein sollten, wir haben es aber trotzdem mitbekommen. Auch wie unsere Hauseltern mich und die anderen Kinder und ihre eigenen Kinder unterschiedlich behandelt haben, hat mich manchmal tief verletzt. Nicht dass meine Hauseltern böswillig Unterschiede machten, nein, ich sehe es eher normal, dass man seine eigenen Kinder und Kinder, die man be-

treut, nicht exakt gleich behandeln kann; wir sind ja auch nicht ihre Kinder. Doch Kinder, die im Kinderdorf aufwachsen, werden immer spüren, dass es zwischen ihnen und den eigenen Kindern doch einen Unterschied gibt. Oft hatte ich das Gefühl, dass ich zu den eigenen Kindern meiner Hauseltern nicht so ein enges, nahes Verhältnis hatte wie zu den anderen Pflegekindern in meiner Familie.

Am nächsten allerdings fand ich mich meiner leiblichen Schwester, die gemeinsam mit mir in der Familie lebte. Für mich hatte diese Schwester eine sehr große Bedeutung. Mir kam es so vor und es gab mir auch Stärke, dass wir zwei wie eine kleine Familie in dieser großen Kinderdorffamilie lebten, und so fühlte ich mich auch nicht ganz allein gelassen. Auch unser gemeinsamer Nachname schweißte uns noch mehr zu einer »Extrafamilie« zusammen. Wir saßen oft traurig da, nahmen uns in den Arm und fragten uns, was mit unseren leiblichen Eltern ist. Wo leben sie, was arbeiten sie, wie sehen sie aus, und vieles mehr fragten wir uns. Ganz arg beschäftigte uns auch die Frage, wie wir jetzt leben würden, wären wir bei unseren Eltern aufgewachsen. Hätte ich dann auch die Realschule besucht? Ehrlich gesagt, wenn ich daran denke, bei unseren eigenen Eltern aufgewachsen zu sein, wäre ich in irgendeiner Weise kriminell geworden, und sicherlich hätte ich nicht diese guten Charakterzüge, mit denen ich stolz durchs Leben gehen kann. Doch die Gedanken an die Eltern und der Wunsch, bei ihnen zu leben, sind bei meiner Schwester und mir und sicherlich auch noch bei vielen anderen Kinderdorfkindern da.

Die Familienform, wie man sie im Kinderdorf lebt, finde ich vor allem für Kinder sehr schön, denn man hat im Gegensatz zu einer richtigen Heimgruppe eben doch noch feste Bezugspersonen. Unterschiede allerdings zu einer normalen Familie gibt es doch. Wenn es nötig ist, haben Kinderdorfkinder die Möglichkeit, sich bei der Kinderdorfleitung zu beschweren, was bei normalen Familien nicht geht. Kinder, die bei ihren Eltern leben, können sich nicht offiziell über ihre Mutter bei einer Dorfleitung beschweren. Auch finden in normalen Familien keine Hilfepläne mit dem Jugendamt statt. Mitarbeiter in Form von Erziehern sind in Familien – im Gegensatz zu Kinderdorffamilien – auch nicht der Alltag. Die Reaktionen von Außenstehenden auf unsere Art zu leben war ganz okay.

Es ist, denke ich, immer noch am Besten für Kinder, wenn sie zu Hause aufwachsen, doch wenn es die Umstände nicht erlauben, ist eine gute Erziehung in einem Kinderdorf für das Kind viel schöner und wertvoller als eine schlechte Erziehung von den leiblichen Eltern.

INES KUREK-BENDER

Alltägliche Probleme im Pflegekinderwesen

Damit sich Kinder ohne Angst und mit Interesse ihrer Umwelt zuwenden können, müssen sie die Möglichkeit bekommen, liebevolle und sichere Bindungen eingehen und sich mit sich und anderen auseinander setzen zu können. Diese Voraussetzungen sind durch das Leben in einer Familie gegeben. In der Familie werden Kinder und Jugendliche erzogen und sozialisiert, lernen, eigenverantwortlich zu handeln und selbstständig zu leben. Nicht umsonst formuliert das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989, dass das Kind zur vollen und harmonischen Entfaltung seiner Persönlichkeit in einer Familie und umgeben von Glück, Liebe und Verständnis aufwachsen sollte (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998). Aber in Familien werden nicht nur Kinder erzogen, sondern auch kranke, behinderte und alte Familienmitglieder gepflegt und unterstützt. Somit sind Familien die stützende Basis unseres Gemeinwesens.

Um auch jenen Kindern, die für eine befristete Zeit oder auf Dauer nicht in ihrer Herkunftsfamilie leben können, weil diese ihre Aufgaben nicht erfüllen kann oder das Wohl der Kinder in einer Familie gefährdet ist, familiäre Rahmenbedingungen für ihre Sozialisation bieten zu können, werden sie durch die öffentliche Jugendhilfe häufig in Pflegefamilien untergebracht. Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist die individuelle Betreuung in einer Ersatzfamilie. Am Rande sei bemerkt, dass für ältere Kinder, besonders für Kinder mit traumatischen Erfahrungen, es allerdings entlastender sein kann, vorübergehend oder auch längerfristig eine andere Unterbringungsform zu wählen, die distanziertere Beziehungen erlaubt.

Pflegefamilien – eine Definition

Eine Pflegefamilie ist gemäß Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) eine »befristete Erziehungshilfe« oder eine »auf Dauer angelegte Lebensform« (§33 KJHG). Wobei sofort auffällt, dass erstgenannte Anforderung nach einer zeitlichen Befristung im Widerspruch steht zu dem, was gemeinhin unter

Familie verstanden wird, nämlich eine dauerhafte und enge Beziehungsgemeinschaft.

Welche Formen von Pflegefamilien können unterschieden werden? Die befristete Erziehungshilfe als Ergänzung der Herkunftsfamilie ist eine Kurzzeit- oder Bereitschaftspflegestelle. Im Gegensatz zur Tagespflege, die Kinder in Vertretung der Eltern tagsüber betreut, werden die Kinder hier in Vollzeitpflege, also rund um die Uhr versorgt. Wenn absehbar ist, dass Eltern als Bezugspersonen für eine bestimmte Zeit ausfallen, beispielsweise wegen Krankheit, Haft oder familiären Problemen, danach aber wieder als liebende und versorgende Eltern zur Verfügung stehen, sollten Kinder und Jugendliche in Kurzzeitpflegestellen vermittelt werden. Sind Kinder schwer traumatisiert oder ist das zukünftige Erziehungsverhalten der Eltern schlecht einschätzbar, sollte man das Angebot der Bereitschaftspflegestellen nutzen. Diese Pflegeeltern nehmen jederzeit Kinder und Jugendliche in Krisensituationen auf, sodass wie in Clearingstellen überprüft werden kann, welche Hilfen für Kinder und Eltern notwendig sind beziehungsweise angeboten werden können. Allerdings besteht hier die Gefahr, dass Kinder in diesen vorläufigen Maßnahmen zu lange zwischengeparkt werden, denn das Wohl der Kinder ist damit zunächst geschützt, sodass Hilfeplanung und eventuelle familiengerichtliche Verfahren ohne spürbaren Zeitdruck durchgeführt werden können.

In beiden Pflegestellenformen muss die Hilfeplanung ein stark kontrollierendes Instrument sein, denn Kinder sollen in einem für ihre Entwicklung vertretbaren Zeitraum in ihre Herkunftsfamilie zurückkehren können. Während des Aufenthaltes in einer Pflegestelle sollen bestehende förderliche Bindungen aufrechterhalten bleiben, und die Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie müssen sich stabilisieren. Ist beides in der genannten Zeit nicht realisierbar, muss Kindern das Recht zugesprochen werden, in neuen, stabilen Familienbeziehungen aufzuwachsen.

Die auf Dauer angelegte Lebensform in einer Pflegefamilie wird dagegen als Ersatz für die Herkunftsfamilie gesehen. In diesen Pflegestellen können Kinder bis zum Ende des Grundschulalters, sehr selten auch noch danach als Jugendliche aufgenommen werden. Ideale Rahmenbedingungen wären das Einverständnis der Herkunftseltern mit der Inpflegelage des Kindes und einvernehmlich gestaltete Umgangsregelungen.

Für besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche gemäß Paragraf 33 Satz 2 KJHG kann eine Pflegefamilie sowohl als befristete Pflegestelle wie auch als eine auf Dauer angelegte Lebensform eingerichtet

werden. Diese Sonderpflegestellen sind gedacht für Kinder und Jugendliche mit starker Deprivation, mit körperlicher, geistiger, seelischer Behinderung, mit besonderer Entwicklungsbeeinträchtigung, mit erheblicher Entwicklungsverzögerung beziehungsweise Verhaltensauffälligkeit, für Kinder und Jugendliche aus Familien mit Suchtproblematik, erheblich gestörten Elternbeziehungen oder komplizierten Familienkonstellationen.

Im Jahr 2000 lebten laut Statistischem Bundesamt nahezu achtundfünfzigtausend Kinder und Jugendliche in Vollzeitpflege. Bedauerlicherweise weist die Statistik keine differenzierten Zahlen über Bereitschafts-, Kurzzeit-, Dauer- oder Sonderpflegestellenzahlen aus. Im achten Jugendbericht (Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1990) war zu lesen, dass sechzig Prozent der Pflegekinder auf Dauer in ihren Pflegefamilien verbleiben. Nahezu vierzig Prozent kehren in ihre Herkunftsfamilien zurück (Janze 1998), wovon laut Ludwig Salgo (2000, S. 3) ungefähr zwanzig Prozent wiederum stationär untergebracht werden müssen. Der Prozentsatz der Dauerpflegekinder könnte allerdings wesentlich höher sein, wenn Kinder nicht gegen ihren Willen und nur in Ausnahmefällen per Gerichtsbeschluss aus ihren Pflegefamilien genommen würden.

Die Ausführungen zeigen, wie komplex sich das Pflegekinderwesen gestaltet und dass den Fachkräften in Jugendämtern und Fachdiensten eine hohe Kompetenz abverlangt wird, wenn es darum geht, die jeweils richtige Entscheidung zum Wohl eines Kindes zu treffen. Dass es in diesem Zusammenhang leider an anerkannten, von allen Beteiligten einklagbaren Standards fehlt, zeigen die Hilferufe von Pflegeeltern, die in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes der Pflege- und Adoptivfamilien (PFAD) täglich eingehen. Aus diesem Grund haben sich bereits vor fünfundzwanzig Jahren bundesweit Pflege- und Adoptiveltern zusammengeschlossen. In beiden Familiensystemen leben fremdplatzierte Kinder mit vergleichbaren psychischen, aber unterschiedlichen rechtlichen Problemen.

Typische Schwierigkeiten im Pflegekinderwesen

Anhand einiger Beispiele – sämtliche Namen sind anonymisiert – soll im Folgenden aufgezeigt werden, mit welchen Schwierigkeiten Pflegeeltern und solche, die es werden wollen, zu kämpfen haben und auch welche Probleme zusätzlich zu den bereits vorhandenen die betroffenen Kinder bekommen können.

Schwierigkeiten bei der Bewerbung als Pflegeeltern

Das Jugendamt einer Großstadt lädt zu einem Informationsnachmittag ein. Grund: Dreizehn Kinder im Alter bis zu vier Jahren leben in Bereitschaftspflegefamilien und können nicht in Pflegefamilien vermittelt werden – Heimeinweisung droht. An jenem Nachmittag im Januar 2000 finden sich drei- und dreißig Erwachsene ein und erhalten in den vier Nachmittagsstunden einen groben Überblick über die Aufgaben einer Pflegefamilie. Die beiden Ehepaare Maier und Müller bewerben sich Ende Januar als Pflegeeltern und bitten um Überprüfung ihrer Verhältnisse. Der Pflegekinderdienst hat derzeit jedoch keine Kapazität, die Bewerber zu überprüfen, und ein neues Bewerberseminar findet erst wieder im August statt.

Das Jugendamt einer anderen Großstadt schreibt auf die schriftliche Bewerbung des Ehepaares Krause hin Folgendes: »... die personelle Situation in unserem Pflegekinderdienst ist seit längerer Zeit derart angespannt, dass eine Neuüberprüfung von Pflegestellenbewerbern und dadurch zusätzliche mögliche Neuvermittlungen von Pflegekindern nicht geleistet werden kann.«

Man fragt sich nun, heißt das, dass Kinder in ihren Herkunftsfamilien verbleiben müssen, auch wenn das Kindeswohl gefährdet ist? Heißt das, wenn Kinder vermittelt werden müssten, sie nicht vermittelt werden können, da die Personalkapazitäten im Jugendamt erschöpft sind? Oder werden Kinder in anderen Betreuungsstellen untergebracht, die ihren Bedürfnissen jedoch nicht angemessen sind?

Unserer Erfahrung nach werden Pflegeelternbewerber durch das geschilderte Vorgehen der Jugendämter abgeschreckt. Zudem hören sie von Fällen, in denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes an den Bedürfnissen der Kinder vorbeihandeln. Für viele potenzielle Pflegeeltern stellt sich so die Frage, ob sie sich überhaupt bewerben sollen und ob sie mit diesen Jugendamtmitarbeitern zusammenarbeiten könnten.

Schwierigkeiten in der Vorbereitungsphase

Das Ehepaar Bauer hat zuerst einige mehrstündige Einzelgespräche mit der Sachbearbeiterin im Pflegekinderdienst des Jugendamtes geführt, alle Bewerbungsunterlagen abgegeben und zwei Hausbesuche erlebt. Nun konnte es sich bei einem freien Träger zum Vorbereitungskurs (sechs Abende je zwei Stunden) anmelden.

Das Ehepaar Dorm dagegen hat vier Abende je zwei Stunden an einem Informationsseminar eines freien Trägers teilgenommen. Erst dann entscheidet es sich, am offiziellen Bewerbungsverfahren im Jugendamt teilzunehmen. Im Anschluss daran wird es, einen positiven Eignungsbescheid vorausgesetzt, alle Unterlagen einreichen und einem Hausbesuch zustimmen.

Das Ehepaar Eiler hatte um ein Bewerbungsgespräch beim Jugendamt gebeten, das dann ungefähr drei Stunden dauerte. Nach zwei Wochen kommt ein Anruf, dass es ein Pflegekind aufnehmen könne.

Diese Beispiele zeigen, wie unterschiedlich intensiv künftige Pflegeeltern auf ihre Aufgaben vorbereitet werden und wie unterschiedlich im Einzelfall vorgegangen wird. Wünschenswert wären Standards für Pflegestellen bezüglich der allgemeinen und individuellen Vorbereitung der Bewerber. Es sollte Bewerberseminare geben, die einerseits Informationen und Wissen vermitteln und andererseits dazu einladen, die eigene Motivation abzuklären, die Belastbarkeit des Familiensystems zu eruieren und eigene Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen. Nach dieser Phase der Selbsteinschätzung sollte die Bewerbung erfolgen und im Einzelfall durch die öffentliche Jugendhilfe geprüft werden. Dieses Vorgehen würde dazu beitragen, dass die Pflegepersonen sich schon vor der Aufnahme eines Kindes ihrer Rechte und Pflichten bewusst und zum Wohle der aufzunehmenden Kinder handlungsfähig wären.

Schwierigkeiten in der Anbahnungsphase

Das Ehepaar Faller soll sich möglichst schnell entscheiden, ob es ein fünfzehn Monate altes Kind aus einer Bereitschaftspflegestelle aufnehmen möchte. Allerdings soll die Übergabe innerhalb von ein bis maximal zwei Wochen stattfinden, da das Kind während der acht Monate in der Bereitschaftspflegestelle eine feste Bindung entwickelt hat.

Frau Gerra wartet auf ihr erstes Pflegekind und hat zugestimmt, ein fünf Jahre altes Kind, das sie noch nie gesehen hat, aus einer Bereitschaftspflegestelle abzuholen, die sich vierhundert Kilometer von ihrem Wohnort entfernt befindet. Der leibliche Vater und sie holen das Kind an einem Samstagvormittag ab. Ihr ist zu diesem Zeitpunkt nicht klar, dass das Jugendamt trotz mehrmaliger Vermittlungsversuche der Bereitschaftspflegefamilie und des Hinweises auf überprüfte kompetente Bewerber vor Ort nicht zu überzeugen war, das Kind in seiner gewohnten Umgebung in der Nähe der leiblichen Mutter und im gewohnten Kindergarten zu belassen.

In beiden Beispielen wird deutlich, wie sehr sich unerfahrene Pflegeeltern auf die Empfehlungen der Pflegekinderdienste verlassen. In beiden Fällen wurden die Kinder fast unvorbereitet aus bestehenden Pflegeverhältnissen herausgenommen und somit ein weiteres Mal traumatisierenden Situationen ausgesetzt – dieses Mal allerdings auf Anordnung der zuständigen Jugendämter. Rückblickend betonten beide Pflegemütter, dass sie ihren Pflegekindern diese Qualen gerne erspart hätten, wären ihnen die zur Verfügung stehenden Alternativen bekannt gewesen.

Schwierigkeiten einer Bereitschaftspflegestelle

Frau Müller, fünfundvierzig Jahre alt, hat bereits zwei Pflegekinder großgezogen und bietet sich nun als Bereitschaftspflegestelle an. Jugendamt A sagt: »Sie sind zu alt, ein Eltern-Kind-Verhältnis ist nicht mehr herstellbar.« Jugendamt B sagt: »Sehr gut, so sind Sie keine Konkurrenz zur Herkunftsmutter. Dann akzeptiert diese die Fremdunterbringung leichter.« Auch hier wird wie schon bei der Vorbereitung von Pflegeeltern die unterschiedliche Vorgehensweise von Jugendämtern deutlich, und man fragt sich, warum keine allgemein gültigen Richtlinien erarbeitet werden, die Bewerber über die Begründung für eine Ablehnung oder Annahme aufklären.

Frau Müller hat Glück, denn sie wohnt im Bereich des Jugendamtes B, das ihr über Nacht ein Notfallkind in die Bereitschaftspflege vermittelt. Sabine ist ein Jahr alt, unterernährt und vernachlässigt. Zuständig für die Klärung des Falles ist der Allgemeine Sozialdienst (ASD), der zurzeit so viele Familien zu betreuen hat, dass er sich um das bei Frau Müller gut aufbewahrte Pflegekind nur sehr wenig kümmern kann. Obwohl Frau Müller sich immer wieder bei ihrer Sozialarbeiterin meldet und um Perspektivenklärung bittet, kommt es erst nach acht Monaten schleppender Elternarbeit zur Einwilligung der Eltern in die Inpflegung, sodass nun Dauerpflegeeltern gesucht werden können.

Damit allerdings ist Frau Müller nun nicht mehr einverstanden. Sabine hat sich völlig in die Familie integriert, liebt »ihre« Geschwister, ihre neuen Ersatzeltern und die neue Ersatzoma. Frau Müller informiert ihre Sozialarbeiterin, dass sie einen Antrag auf Verbleiben stellen und auch den Weg zum Familiengericht nicht scheuen wird. Nach vielen strittigen Gesprächen und dem Hinweis, sie müsse sich doch an ihren Bereitschaftspflegevertrag halten, ist das Jugendamt letztlich dann doch bereit, das Kind in der Pflegefamilie zu lassen.

In den letzten Jahren wurden verstärkt Bereitschaftspflegestellen aufgebaut, damit Kinder auch in Krisensituationen im familiären Rahmen Sicherheit finden. Allerdings hat man vielerorts nicht die dazugehörigen Spezialdienste installiert, sondern es dem ASD mit seinem multifunktionalen Aufgabenspektrum überlassen, eine Lösung »zum Wohl des Kindes« zu erarbeiten. Wenn aber ein Kind nur vorübergehend in einer Pflegefamilie bleiben soll, muss man aktiv und zügig nach einer Lösung des Konfliktes suchen, andernfalls wird der »für das Kind vertretbare Zeitraum« überschritten, und es hat sich eine Eltern-Kind-Bindung entwickelt. Nun haben Pflegepersonen wiederum das Recht, zum Wohl des Kindes diesen Zustand schützen zu lassen (§ 1632 Abs. 4 Bürgerliches Gesetzbuch).

Schwierigkeiten bei der Tagespflege

Eine ASD-Sozialarbeiterin überzeugt eine drogenabhängige Mutter, ihren Sohn Ullrich, ein Jahr alt, in eine Tagespflegestelle im gleichen Ort vermitteln zu lassen. In der nächsten Zeit soll die junge Frau ihre Ausbildung beenden und das Methadonprogramm, also ein Drogenersatzprogramm, beginnen. Pflegefamilie Meier mit dreijährigem Sohn Mark ist schnell gefunden. Nach einem Jahr stellt man fest, dass Ullrich immer öfter bei der Familie Meier über Nacht bleibt, da die Mutter abends gerne lange feiert. Man vereinbart im Hilfeplan, dass Ullrich zweimal in der Woche bei Meiers schlafen kann. Dieses Festschreiben führt zum ersten großen Streit mit der Mutter, denn sie will ihr Kind nicht hergeben. Ihr war vor diesem Hilfeplangespräch nicht wirklich bewusst, dass ihr Sohn schon seit längerer Zeit regelmäßig in der Pflegefamilie übernachtet. Im Laufe des nächsten Jahres bleibt Ullrich auch an vielen Wochenenden in seiner Pflegefamilie. Er geht oft sehr traurig mit seiner Mutter mit, die einen neuen Lebenspartner in ihre Wohnung aufgenommen hat. Schließlich weint er, wenn er weggehen muss, und schläft schlecht, wenn er wiederkommt. Das nächste Hilfeplangespräch steht an. Familie Meier ist sicher, dass die ständigen Wohnortwechsel und letztendlich der Aufenthalt bei der Herkunftsmutter dem Kind schaden, und sie ist nicht mehr bereit, diesen Zustand zu akzeptieren. Sie beantragt, das Kind auf Dauer aufzunehmen.

Sehr hilfreich wären in diesen Fällen gut dokumentierte Hilfeplanverfahren, die den Nachweis erbringen, welche Hilfen der Mutter angeboten wurden und welche davon sie angenommen hat. Ebenso wichtig wären aber eine gute Beratung der Eltern im Hinblick auf die Bindungsfähigkeit eines

Kleinkindes und der Schutz von gewachsenen Bindungen in einer Pflegefamilie nach einer – aus der Sicht der Erwachsenen – relativ kurzen Zeitspanne.

Schwierigkeiten bei der auf Dauer angelegten Lebensform

Da Ullrichs Mutter mit einem Verbleiben des Kindes in der Pflegefamilie nicht einverstanden ist und das Jugendamt aber die Forderung der Pflegeeltern unterstützt, klagt die Mutter vor dem Familiengericht. Der hinzugezogene Sachverständige belegt eindeutig, dass die Herkunftsmutter nicht erziehungsfähig ist. Dennoch ordnet das Familiengericht wöchentliche Besuchskontakte in einer Beratungsstelle an, damit das Kind den Kontakt zur Mutter nicht verliert.

Zwei Probleme ergeben sich aus einer solchen Entscheidung: Die wöchentlichen, im kontrollierenden Kontext der Beratungsstelle angesiedelten Kontakte zwischen Mutter und Kind belasten das Pflegeverhältnis ganz massiv, vor allem auch weil das Kind sie ablehnt; darüber hinaus wird es für die leibliche Mutter noch schwieriger, die Tatsache zu akzeptieren, ohne ihr Kind leben zu müssen.

Ein weiteres Beispiel zeigt, in welcher problematischer Situation auf Dauer angelegte Pflegeverhältnisse mit angeordneten Besuchskontakten enden können. Familie Paul nimmt ein sechsjähriges, stark misshandeltes Mädchen »auf Dauer angelegt« als Pflegekind auf. Frau und Herr Paul erhalten das Aufenthaltsbestimmungsrecht, die Gesundheits- und Schulsorge. Nachdem sich das Kind in der Familie eingelebt hat, lehnt es die Besuchskontakte der Mutter ab, und es weigert sich sogar, die Mutter an einem neutralen Ort zu treffen. Daraufhin wird den Pflegeeltern »Unfähigkeit, mit der Mutter zusammenzuarbeiten« vorgeworfen, das Aufenthaltsbestimmungsrecht auf das Jugendamt übertragen und eine Psychotherapie für das Kind verordnet, damit es die Besuche seiner Mutter akzeptieren lernt. Nach insgesamt vier Jahren zermürender Auseinandersetzung mit Anwälten, der Herkunftsmutter, dem Jugendamt und Therapeuten droht das Pflegeverhältnis zu scheitern. Die Pflegemutter ist diesem Dauerstress nicht länger gewachsen, und das Kind verliert den Boden unter den Füßen, da es sich nicht mehr auf seine Interessen und Pflichten (Schule) konzentrieren kann.

Auch finanzielle Probleme können sich bei auf Dauer angelegten Pflegeverhältnissen ergeben. Pflegeeltern sind ihrem Pflegekind gegenüber nicht unterhaltspflichtig. Im Fall von Familie Paul beendete das zuständige Jugendamt in Absprache mit der Mutter die »Hilfe zur Erziehung«, weigerte sich,

weiterhin Pflegegeld zu zahlen, und schickte die Pflegefamilie zum Sozialamt. Frau Paul hatte ihre Berufstätigkeit aufgegeben, und mittlerweile waren Rechtsanwaltskosten in Höhe von fünftausend Mark angefallen. Die Familie war wie viele Pflegeeltern auf das Pflegegeld (monatlich zwölfhundert Mark) angewiesen.

Schwierigkeiten beim Übergang von befristeten zu auf Dauer angelegten Pflegeverhältnissen

Familie Rot nimmt ein dreijähriges Kind befristet auf. Die leiblichen Kinder der Rots sind fünf und zwei Jahre alt. Nach einem Dreivierteljahr fordert die Mutter ihr Kind zurück. Obwohl die Pflegeeltern aufgrund der Besuchskontakte von der Erziehungsunfähigkeit der Mutter überzeugt sind, stimmen sie der Rückführung zu, da das Jugendamt diese Maßnahme anordnet. Nach einem Jahr fragt das Jugendamt erneut an, ob Familie Rot dieses Kind zusammen mit dem zwei Jahre jüngeren Bruder, beide völlig verwahrlost, aufnehmen würde. Die Familie stimmt einer auf Dauer angelegten Pflegestelle zu. Es dauert allerdings nochmals drei Jahre, bis die Formulierung »auf Dauer angelegt« im Hilfeplan steht.

Das Ehepaar Tanner nimmt die halbjährige Tochter der Schwester der Ehefrau auf. Nach zwei Jahren fordert die Mutter ihr Kind zurück, das inzwischen fest in der Pflegefamilie verwurzelt ist. Aufgrund eines Antrages seitens der Pflegeeltern auf Verbleiben des Kindes wird im Familiengerichtsverfahren allerdings die Erziehungsfähigkeit der Mutter festgestellt, wenn ihr eine Familienhelferin täglich für einige Stunden Unterstützung gibt. Die Mutter holt ein weinendes Kind ab, das zwei Monate lang jedes Wochenende zu seiner Tante zurückkann, um den Übergang in die neue Situation zu bewältigen. Am Sonntagabend sagt es jedes Mal, dass es bleiben möchte. Das Jugendamt sah sich nicht in der Lage, eine Stellungnahme zu Gunsten des Verbleibes des Kindes auf Dauer in der Pflegestelle abzugeben. Für Kinder ist der Verlust von Pflegeeltern dem leiblichen Eltern gleichzusetzen, insbesondere wenn diese ihnen fast unbekannt sind oder sie keine befriedigenden Lebensbedingungen in ihren Herkunftsfamilien erfahren haben.

Allgemein verbindliche Standards

Alle diese Beispiele zeigen, wie in strittigen Pflegeverhältnissen der Blick auf das Kindeswohl sehr schnell verloren gehen kann. Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Richterinnen und Richter sowie Sachverständige vergessen häufig, sich in das Kind hineinzuversetzen, um dessen Bedürfnisse erkennen zu können. Sie sehen nicht die Angst, tief verwurzelte Bindungen aufgeben und zu Menschen zurück- oder mit ihnen in Kontakt bleiben zu müssen, die sie nicht geschützt, oft sogar vernachlässigt, misshandelt oder missbraucht haben. Durch solche Vorgehensweisen verlieren Kinder jeglichen Halt und die Fähigkeit, Vertrauen aufzubauen.

Jahrelange Streitigkeiten, verunsicherte Kinder und Jugendliche, hilflose Pflegeeltern, verbitterte Eltern und Rechtsanwaltskosten in Höhe von zehntausend bis dreißigtausend Mark zu Lasten der Pflegeeltern könnten vermieden werden, wenn die vorhandenen Gesetze im Bereich Kinder- und Jugendhilfe und der Grundsatz, in jedem Fall zum Wohle des Kindes zu handeln, konsequent umgesetzt werden würden:

1. Kinder und Jugendliche haben das Recht, wenn es möglich und für sie förderlich ist, in Familien aufzuwachsen.
2. Wenn Kinder oder Jugendliche aus ihren Herkunftsfamilien herausgenommen werden, müssen bei der Entscheidung über die Art des Pflegeverhältnisses und über die Dauer des Aufenthaltes in der Pflegefamilie die Bindungsfähigkeit und das Zeitempfinden der Kinder berücksichtigt werden.
3. Leben Kinder über einen längeren Zeitraum in einer Pflegefamilie und ist diese faktisch ihre Familie geworden, ist allein aus diesem Grund ihr Verbleiben zu sichern, da ansonsten wiederum das Kindeswohl gefährdet werden würde.
4. Besuchskontakte müssen sich nach den Bedürfnissen der Kinder richten. Pflegekinder sind bezüglich der Umgangsregelungen nicht mit Scheidungskindern vergleichbar. Selten bestehen befriedigende Eltern-Kind-Beziehungen, die geschützt werden müssten. Es ist allerdings darauf zu achten, dass sich Kinder und Jugendliche ein realistisches Bild ihrer Herkunft und ihrer Herkunftsfamilie machen können.
5. Pflegeeltern, deren leibliche Kinder und die Pflegekinder haben ein Recht auf unterstützende und begleitende Maßnahmen ihrer Wahl. Werden entsprechend beantragte Hilfen durch den ASD, Fachdienste oder die

wirtschaftliche Jugendhilfe abgelehnt, ist dies fachlich zu begründen, und es sind Alternativen anzubieten.

6. Zusammenschlüsse von Pflegefamilien sind sowohl ideell als auch finanziell zu unterstützen. Selbsthilfeangebote in Verbindung mit Fortbildung, gegenseitiger Unterstützung und Beratung sind durch das zuständige Jugendamt regelmäßig an alle Pflegeeltern weiterzuleiten.

Würden Fachkräfte in Behörden, Diensten und Gerichten ausschließlich das Wohl der Kinder im Auge haben und deren Not und Angst, die von Pflegeeltern in Gerichtsverfahren ausführlich beschrieben worden sind, in jedem Fall mitfühlend und einfühlsam begreifen, dann – so sind wir sicher – könnten viele tausend Kinder und Jugendliche zusätzlich in Pflegefamilien aufwachsen.

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien (6. Auflage). Bonn: Eigenverlag.
- Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990). Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Bundestagsdrucksache 11/6576.
- Janze, Nicole (1998). Vollzeitpflege im Wandel. KomDat Jugendhilfe, 2, 1 ff.
- Salgo, Ludwig (2000). §33 Vollzeitpflege. In G. Fieseler & H. Schleicher (Hrsg.), Kinder- und Jugendhilferecht GK-SGB VIII. Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII (Stand: 7. Ergänzungslieferung November 2000). Neuwied: Luchterhand.

HANS-JÜRGEN PIEPER

Besonderheiten im Alltag einer Erziehungsstellenfamilie

Es ist neun Uhr dreißig. In der Schule beginnt die erste große Pause. Unser Telefon klingelt. Marcs Lehrerin fordert mich hörbar erschöpft und wütend auf, Marc – unseren zwölfjährigen Erziehungsstellensohn – sofort aus der Schule abzuholen. »Er hat ein kleines Mädchen angegriffen und geschlagen. Mich hat er anschließend obszön beschimpft, und er lässt sich nicht beruhigen!« Als ich in die Schule komme, kann der Schulleiter den tobenden Jungen in seinem Dienstzimmer nur mühsam festhalten. Als Marc mich sieht, beginnt er noch lauter zu schreien: »Hau ab! Du hast mir gar nichts zu sagen; du bist nicht mein Vater! Ich haue sowieso ab.« Eine knappe Stunde später ist er dann immerhin bereit, in unser Auto zu steigen und mit nach Hause zu fahren. Dort schließt er sich sofort in sein Zimmer ein und dreht seine Musikanlage auf volle Lautstärke. Erst zum Mittagessen erscheint er wieder und gibt Anzeichen von Gesprächsbereitschaft zu erkennen. Nach einem langen Spaziergang mit Hund und bei Regen hackt Marc einen Holzvorrat für drei Tage, und beim Gute-Nacht-Sagen nimmt er mich fest in die Arme und sagt: »Ich bin froh, dass ihr jetzt meine Eltern seid.«

Dieser Vorfall ist zwar nicht typischer Familienalltag, aber er enthält viele Elemente, die in wechselnder Form und Zusammensetzung zum täglichen Leben gehören: Da sind zuerst die Ausraster der Kinder (aus Gründen der besseren Lesbarkeit sprechen wir im Folgenden immer von Kindern, auch wenn außerdem Jugendliche gemeint sind), die oft völlig überraschend bis zur massiven Fremd- und Selbstverletzung gehen. Zum Zweiten wird die zerrissene, oft unklare Position der Kinder zwischen mehreren Familien deutlich. Von den Erziehungsstelleneltern wird ein Gefühlsspagat gefordert, da sie innerhalb kurzer Zeiträume heftigste Ablehnung und klammernde Liebe erleben müssen. Das Umfeld erwartet von uns Eltern häufig, vor den unliebsamen Verhaltensweisen der Kinder sofort und zuverlässig bewahrt zu werden.

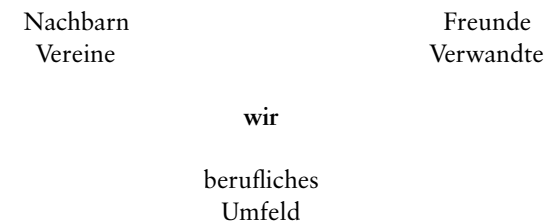
Bei all diesen vielfältigen Anforderungen bleibt zumindest unterschwellig immer eine große Unsicherheit bezüglich der Einschätzung und Bewertung unserer Arbeit: Ist sie erfolglos, weil der Sohn auch nach fünf Jahren Leben bei uns noch immer gefährlich und unberechenbar ist, oder ist es ein

Erfolg, dass er immer wieder den Weg zu uns zurückfindet und damit sozial eingebunden ist? Das alles und vieles mehr gehört neben den Anforderungen, die den Alltag einer normalen Familie bestimmen, zum Leben einer Erziehungsstellenfamilie.

Privat-öffentliche Familie

Unsere Metamorphose von privater zu öffentlicher Familie vollzog sich 1983, als wir – ein damals kinderloses Lehrerpärchen – auf die Zeitungsanzeige des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen antworteten und Interesse an der Betreuung »verhaltensauffälliger« Kinder – so hieß das damals noch – bekundeten. Nach einigen Besuchen von den zuständigen Sozialarbeitern und Gesprächen erhielten wir die Anerkennung als Erziehungsstelle. Man war offenbar der Meinung, wir seien durch unsere Ausbildung und private Lebensweise geeignet, Kinder »mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen« im familiären Rahmen zu betreuen, und zur Zusammenarbeit mit dem Träger und den Jugendämtern willens und befähigt. Seitdem haben fünf Kinder bei und mit uns gelebt, die im Alter von sechs bis zehn Jahren zu uns gekommen sind. Ein Junge verließ uns mit vierzehn Jahren, die anderen haben wir bis zur Selbstständigkeit begleitet beziehungsweise begleiten sie zurzeit auf diesem Weg. Bei allen individuellen Unterschieden gab es ein für alle absolut notwendiges Ziel: die Schaffung eines verlässlichen, geschützten Lebensrahmens, in dem jedes Kind sich entsprechend seiner Möglichkeiten bei zugewandter Konsequenz entwickeln konnte.

Bevor wir 1984 unser erstes Erziehungsstellenkind bei uns aufnahmen, sah unser Familienkontext folgendermaßen aus:



Schon während der Vorbereitung der Kindvermittlung wunderten wir uns über die Vielzahl der beteiligten Personen. Mit dem Tag der Ankunft vom

zehnjährigen Simon waren wir plötzlich das Zentrum eines erschreckend dichten und umfangreichen Netzes von Personen und Institutionen mit einer Vielzahl von Anliegen und Terminwünschen, und unser Familienkontext sah und sieht nun folgendermaßen aus:

Freunde Verwandte		Fortbildung durch Träger, Eigeninitiative
	wir	
Nachbarn Vereine		Supervisoren für die Familie
	mit	
Schule		Sozialarbeiter des betreuenden Jugendamtes
Therapeuten		Sozialarbeiter des örtlichen Jugend- amtes
	Erziehungsstellenkind	
Ärzte		mitunter abgebende Einrichtung (statio- näre Einrichtung, Psychiatrie), in einem Fall Amtsvormund von einem weiteren Jugend- amt
Herkunftssystem des Kindes		
	berufliches Umfeld	

Der erste uns notwendig erscheinende Schritt war eine klare Abgrenzung des eigentlichen familiären Kerns. Hier – so lernten wir schnell – findet die entscheidende Arbeit statt; hier beginnen sich die für die Kinder wirklich wichtigen Strukturen zu entwickeln: Für sie bedeutet die neue Familie meist erstmals in ihrem Leben persönliche Unversehrtheit, die Konfrontation mit klaren, unverhandelbaren Anforderungen und Sicherheiten, das Angebot an Orientierung und Hilfen und die Gewährung von mehr als einer Chance in einer akzeptierend-zugewandten Atmosphäre.

All diese Aufgaben mussten wie in jeder normalen Familie erfüllt werden. Zwei Faktoren kamen jedoch hinzu: Einmal galt es, die mitgebrachten Verhaltensweisen der Kinder (starke Aggressivität, übersexualisiertes Verhalten, Diebstähle, Weglaufen, Unkenntnis fundamentaler Regeln des Zusammenlebens) zuerst auszuhalten, dann langsam zu korrigieren. Zum Zweiten wussten alle Beteiligten, dass wir in keiner gewachsenen, sondern in einer konstruierten Familie lebten. Theoretisch bestand also für jeden die Möglichkeit auszusteigen. Einer der Jungen nutzte diese Möglichkeit mit vierzehn Jahren, als ihm das Zusammenleben zu eng wurde. Bei den anderen Kindern wurde das Zugehörigkeitsgefühl immer stärker durch das lange Verbleiben, die klaren Strukturen und die gemeinsam entwickelte Familienkultur. Zu Letzteren gehören vor allem viele gemeinsame Urlaube und Unternehmungen mit Zelten, Wohnmobil, Fahrrädern und Paddelbooten.

Auch durch das direkte Lebensumfeld – wir wohnen in einem Zweihundertfünfzig-Seelen-Dorf – wurde den Kindern immer wieder deutlich gemacht, dass sie eben nicht fremd sind und zu einem Heim gehören, sondern zu Angela und Jürgen. Und da diese beiden weder Schicht- noch Wochenenddienste haben, sondern ganzheitlich – also familiär – erfahrbar sind, haben unsere Kinder immer wieder innere Türen geöffnet, die sie früher aus Angst, Verzweiflung oder Resignation verschlossen hatten. Das Bewusstsein, eine öffentliche Familie zu sein, trat in den Hintergrund. Wenn Sozialarbeiterinnen und -arbeiter zu den Hilfeplangesprächen oder anderen offiziellen Anlässen kamen, wurden sie von den Kindern eher als Eindringlinge und Störenfriede denn als Mitverantwortliche und Helfer betrachtet und leider auch oft entsprechend behandelt. Wir haben unsere fünf fremden Kinder auf dieser Grundlage sehr lieb gewonnen.

Im Folgenden werden vier wichtige Teilsysteme, die eine Erziehungsstellenfamilie nahezu täglich beschäftigen, herausgegriffen und in ihrer jeweiligen Bandbreite kurz skizziert.

Teilsystem Herkunftsfamilie

»Heute Nachmittag hat meine ehemalige Mutter angerufen.« Der vierzehnjährige Christoph – seit fünf Jahren bei uns – zeigt deutlich seinen Ärger über den unerwarteten Versuch seiner Mutter, nach vier Jahren wieder Kontakt aufzunehmen. Er will nichts mehr mit ihr zu tun haben, allenfalls ihr die vielen körperlichen und seelischen Verletzungen heimzahlen. Einige Wochen später – die Mutter hatte effektiv Reue gezeigt – packte der Junge seine Sachen und zog mit Zustimmung des Jugendamtes zu ihr: »Sie ist doch meine Mutter, und wir können doch auch wie andere Familien richtig zusammenleben. Wenn ich mir Mühe gebe, klappt es bestimmt.« Dieser Versuch endete nach vierzehn Tagen mit einer großen Enttäuschung. Christophs Bedürfnis, diese familiäre Leerstelle zu füllen, war aber so groß, dass er mit knapp neunzehn Jahren und bereits einer eigenen kleinen Wohnung seine Lehre abbrach, um wieder zur Mutter zu ziehen – dieses Mal für drei Monate.

Die Bindungen unserer Erziehungsstellenkinder zu ihren leiblichen Eltern sind unauflöslich. Selbst jahrelanger sexueller Missbrauch, massive Körperverletzungen und totale Vernachlässigung konnten nichts an dem zugewandten Grundgefühl der Kinder zu ihren Eltern ändern. Abgesehen von einer kurzen Zeitspanne direkt nach dem Wechsel in unsere Familie, während der sie Erleichterung empfanden, bildeten Gefühle der Enttäuschung, des Verlustes und vor allem der eigenen Schuld ihre Selbstsicht. »Ich soll wieder gut gemacht werden«, war die Erwartung der zehnjährigen Tinka. Demzufolge erwiesen sich die Herkunftseltern nicht nur bei ihren häufigen Versuchen, in unsere Familie »hineinzuregieren«, sehr oft als erschreckend stark, manchmal sogar als übermächtig, sondern sie waren für die Erziehungsstellenkinder und damit auch für uns eine ständig präsente Bezugsgröße. Die Bedeutung der Herkunftseltern für die Kinder muss sich aber nicht zwangsläufig nachteilig auswirken. Als Udo – damals elf Jahre alt und seit zwei Jahren in unserer Familie – jede sichtbare Entwicklung verweigerte und seinen Gefühlskühlschrank nicht verlassen wollte, sagte seine Mutter zu ihm: »Ich habe dich lieb, aber ich kann mich wegen meiner eigenen Probleme nicht um dich kümmern. Bitte lass das Angela und Jürgen machen!« Ab diesem Gespräch begann Udo sich auf seinen Weg zu machen, der ihn nicht ohne Besorgnis erregende Schlenker und Umwege zu einem jetzt zweiundzwanzigjährigen eigenständigen Erwachsenenendasein geführt hat.

In den letzten Jahren hat die Fachwissenschaft die Bedeutung der Herkunftseltern immer stärker betont und eine am Wohl des Kindes ausgerichtete Zusammenarbeit der leiblichen und der zweiten Eltern gefordert. Nach unserer Erfahrung bleibt das in der Regel ein akademischer Wunsch, wenn nicht mindestens drei Voraussetzungen erfüllt sind:

- Der Wille zur Zusammenarbeit muss bei allen Beteiligten erkennbar sein;
- es muss die Möglichkeit für alle beteiligten Eltern bestehen, auf Wunsch fachliche und unabhängige Beratung außerhalb der routinemäßigen Hilfesprache in Anspruch nehmen zu können;
- es muss Hilfen für die Herkunftseltern geben, deren Probleme mit der Herausnahme des Kindes nicht gelöst sind. (Oft werden diese sogar noch belastender, weil sie keinen Sündenbock für ihre Schwierigkeiten mehr haben.)

Teilsystem Schule

Welche Familie stöhnt beim Thema »Schule« nicht sorgenvoll oder gar gequält? Von Unterrichtsinhalten, -formen und -ausfall, Lehrerengagement und -desinteresse, Klassengröße und -zusammensetzung, Schulweg und -klima, Hausaufgaben und Noten sind selbstverständlich auch die Erziehungsstellen betroffen. Für sie kommt nur noch eine weitere Hürde hinzu: Unsere Kinder bereiten in der Regel mehr Ärger und verursachen dadurch größere Mühe als viele andere. Wir Eltern und die Kinder haben Glück und bessere Erfolgsaussichten, wenn dieser Punkt von der Schule, meistens in der Person der Lehrerin oder des Lehrers, als Aufgabe und Herausforderung angesehen wird. Durch schnellen Informationsaustausch, enge Zusammenarbeit und Flexibilität von Lehrern und Eltern – die Schulbestimmungen bieten oft erstaunliche Möglichkeiten – kann für die Kinder ein Bereich gestaltet werden, in dem sie sich durch klare und für sie erfüllbare Anforderungen orientieren können.

Für Marc war der Schulvormittag einer Vorbereitungsklasse nicht zu ertragen. Wir holten ihn deshalb jeden Tag nach einer Stunde ab. Er musste anschließend zu Hause unter unserer Anleitung den Stoff des versäumten Unterrichts nacharbeiten und die üblichen Hausaufgaben erledigen. Die Lehrerin machte sich die erhebliche Mehrarbeit und korrigierte die häuslichen Ergebnisse sehr sorgfältig. So lernte Marc sehr schnell, sich keine Vorteile durch Schulverweigerung erstreiten zu können, und sah sich obendrein ge-

zwungen, sich die Teilnahme an den »schönen« Fächern (Schwimmen, Werken) verdienen zu müssen. In diesem Beispiel erfüllten die Lehrerin und die Schule aus unserer Sicht in idealer Weise ihre Aufgabe, sodass Marc zwangsläufig Erfolgserlebnisse hatte, die das Rüstzeug für seinen weiteren Schulbesuch bildeten. Auch für uns war diese Erfahrung äußerst ermutigend, denn wir mussten auch andere machen: Durch Zufall erfuhren wir von Außenstehenden, dass Christoph bereits seit vierzehn Tagen den Unterricht geschwänzt hatte. Als ich den Klassenlehrer anrief, sagte er mir: »Was soll ich denn machen? Christoph ist eben ein schwieriger Junge, da war doch nichts anderes zu erwarten.« Dieses Beispiel steht am anderen Ende des Spektrums schulischen Engagements.

In schulischen Fragen wird häufig ein Grunddilemma deutlich, in dem die Erziehungsstellenkinder stecken: Durch ihre Vorerfahrungen und die damit verbundenen Sackgassen und Umwege entspricht ihr Lebensalter oft nicht dem ihrer Entwicklung; Schule und andere Ausbildungsinstitutionen halten aber nur einen begrenzten Lebensalterkorridor offen. So stehen Eltern, Kinder und selbst die verständigen Lehrerinnen und Lehrer ständig unter Zeitdruck, denn zumindest unterschwellig gibt es die Erwartung, dass die Defizite in den sozialen, psychischen und kognitiven Bereichen mit einer gewissen Schonfrist aber eben doch ausgeglichen werden müssten.

Teilsystem Umfeld

Ein weiterer Teufelskreis, in dem unsere Erziehungsstellenkinder gefangen sind, wird an anderer Stelle deutlich: Da die Kinder von Amts wegen ihren Herkunftseltern weggenommen und bei fremden Leuten untergebracht worden sind, müssen es schwierige und schlimme Kinder sein. Diese Voreinstellung führt zu einer besonders intensiven und kritischen Beobachtung durch das Umfeld. Verhaltensweisen, die bei anderen Kindern als normal angesehen oder als Streiche eingeordnet werden, sind bei unseren Kindern Hinweise auf tief greifende Persönlichkeitsstörungen. Weiterhin wird von ihnen geradezu erwartet, dass sie Ärger und Schwierigkeiten machen. Die Erziehungsstelleneltern befinden sich in einem ähnlichen Dilemma: Fallen die Kinder im schulischen oder Freizeitbereich unangenehm auf, heißt es oft und schnell: »Bewahrt uns vor dem Übel!«; gibt es einige Zeit keine Schwierigkeiten, hören sie: »Ihr bekommt viel Geld aus unserem Steuersäckel nur fürs Kinderhüten!«

Dieser Drahtseilakt erfordert immer wieder neue Überlegungen und vor allem immer neue Versuche, Lösungen anzubieten und Verhalten zu trainieren. Die besten Erfahrungen haben wir gemacht, wenn wir in Krisensituationen sehr schnell das Gespräch mit den Betroffenen gesucht haben. Viele der Vorbehalte und Beschwerden waren verständlich und berechtigt. Soweit es möglich war, versuchten wir, die Kinder an diesen Gesprächen zu beteiligen, ohne sie in der permanenten Angeklagtenrolle zu belassen. Sie lernten dadurch andere Strategien zur Konfliktlösung als Weglaufen oder Zuschlagen kennen, und sie erfuhren die Familie als Schutzraum und Hilfsmöglichkeit, zumal auch immer die Frage nach der Verantwortlichkeit und den Aufgaben der anderen Beteiligten gestellt wurde. Diese zeitraubenden und keineswegs immer angenehmen Gespräche haben mit dazu beigetragen, dass sich unsere Kinder nicht immer als Schuldige an allen Übeln dieser Welt empfanden, sondern aufgefordert waren, Verantwortung für sich zu übernehmen und Hilfen auszuprobieren.

Teilsystem Jugendamt

Die bereits skizzierte ambivalente Außensicht auf Erziehungsstellen wird oft auch bei den obligatorischen Kontakten mit den Sozialarbeiterinnen und -arbeitern der Jugendämter deutlich. Einerseits müssen diese die Privatsphäre der Familien respektieren und unangetastet lassen, andererseits ist aber genau dieser private Bereich ein entscheidender Entwicklungsfaktor für die Kinder, der in die Überlegungen der Hilfeplanung einbezogen werden muss. Unserer Erfahrung nach unterschätzen übrigens viele Sozialarbeiter die Bindungsstärke innerhalb der Erziehungsstellen, denn unsere Kinder sind viel weniger austauschbar als solche, die in Heimgruppen leben.

Auch die Kinder erfahren bei den Besuchen der Sozialarbeiter immer wieder ihre Sonderstellung. Sie fühlen sich in ihrem Alltag und ihrer »Normalität« nicht nur gestört, sondern auch übermäßig und unbefugt kontrolliert. Eines unserer Kinder sagte bei einem solchen Besuch: »Warum soll ich dem Typen vom Jugendamt eigentlich sagen, wofür ich mein Taschengeld ausbebe? Wenn ich etwas anstelle, macht der gleich ein Fass auf – bei anderen kräht kein Hahn danach.«

Die Annäherung

Als Simon, unser erstes Erziehungsstellenkind, zu uns kam, wunderten wir uns, dass der Junge anfangs ständig etwas im Haus suchte. Wonach, wollte er uns nicht sagen, und er wurde immer ängstlicher. Nach ein paar Tagen fragte er endlich: »Wo habt ihr denn den Teppichklopfer?« Durch diese Frage wurde für uns die Not des Jungen schlagartig greifbar – und später hat er es uns auch erzählt, dass er früher damit geschlagen worden war –, und zwar viel deutlicher, als es umfangreiche Lektüre und etliche Vorbereitungskurse vermocht hatten.

Ähnliche Schlüsselerlebnisse hatten wir mit allen unseren Erziehungsstellenkindern, und jedes Mal erschrecken wir vor den traumatischen Erfahrungen der Kinder. Welch vernichtende Ängste waren wirksam, wenn Tinka und Marc panikartig aus ihren Zimmern in unser Schlafzimmer flüchteten, als sie hörten, dass einer unserer Freunde bei uns übernachten wollte! Die Erinnerungen an erlittene Übergriffe von so genannten Gästen ihrer leiblichen Eltern waren noch frisch und sehr wirksam. Die an vielen Stellen immer wieder geschilderten Verhaltensauffälligkeiten bekommen ihre eigentliche Brisanz ja erst, wenn sie von »wirklichen« Kindern gezeigt werden. Das Entsorgen von Urin und Kot aus Betten und Kleidung fällt erst dann richtig schwer, wenn die Scham über das Versagen dem Kind ins Gesicht geschrieben steht. Das Erstaunen des Kindes, dass es sich öfter als einmal in der Woche waschen soll, und sein massiver Widerstand gegen dieses Ansinnen sind nicht von ihm zu verantworten. Wie tief sitzt eine elementare Überlebensangst, wenn ein Kind selbst nach einigen Jahren gesicherter Versorgung noch immer Lebensmittel bunkert und seine Mahlzeiten als Fressorgien gestaltet, und wie tiefgreifend ist die Bindungsfähigkeit zerstört, wenn ein Kind noch mit zwölf Jahren jedem Erwachsenen auf den Schoß klettert, mit ihm schmust und ihm sogar bis auf die Toilette folgt, nur weil es von ihm ein wenig Beachtung erhalten hat! Wenige Minuten später kann dieses Kind denselben Erwachsenen auf die übelste Weise beschimpfen oder gar körperlich angreifen.

Für uns Eltern haben diese Erfahrungen Gefühle wie Schrecken, Entsetzen, Wut und oft auch Hilflosigkeit hervorgerufen. Andererseits erkannten wir die Notwendigkeit, für die Kinder einen festen, zuverlässigen Rahmen ihres Alltags zu schaffen. Manchmal hätten wir uns im Interesse aller Beteiligten gewünscht, dass die Kinder vor dem »Zivilisationsschock« Erziehungsstellenfamilie ein paar Trainingseinheiten über soziale Grundregeln hätten

absolvieren können. Aber auch das hätte wohl nichts an unserer Grunderfahrung geändert: Die Entscheidung für ein Erziehungsstellenkind ist bei uns immer buchstäblich auf den ersten Blick gefallen. Das gegenseitige diffuse Gefühl, einen Draht zueinander bekommen zu können, war das ausschlaggebende Kriterium. Nur so lassen sich die zwangsläufig entstehenden Belastungen miteinander aushalten.

Die Grenzen

Christoph – seit seinem zehnten Lebensjahr bis zu seiner vor einem Jahr eingeleiteten Verselbstständigung in unserer Familie – hatte sehr schnell erkannt, dass wir auf alle Formen von Unehrllichkeit garantiert reagieren. Während unserer achteinhalb gemeinsamen Jahre stahl er immer wieder kleinere Geldbeträge aus unserer Haushaltskasse. Dabei war immer folgendes Muster zu erkennen:

- Es geschah jeweils während ruhiger, angenehmer Phasen des Zusammenlebens;
- wir sollten den Verlust bemerken;
- die Umstände ließen Christoph als fast sicheren Täter erkennen;
- der eindeutige Beweis fehlte jeweils.

Wenn wir den Jungen zur Rede stellten, spürten wir jedes Mal, dass nicht sein Fehlverhalten das eigentliche Thema war, sondern er die Haltbarkeit unseres Beziehungsangebotes prüfen wollte.

Dieses Austesten der Grenzen und der Zuverlässigkeit, das fast immer in genau den Bereichen erfolgt, die uns Eltern richtig wehtun, ist für uns die größte Belastung. Die notwendige Triangulation zwischen der Sanktionierung des Fehlverhaltens sowie der Aufrechterhaltung des Beziehungsangebotes und drittens der Vermeidung des Eindrucks beim Kind, wir Eltern seien letztlich hilflos, ist ständige Herausforderung. Der Mut, Grenzen in der Erziehung zu setzen, ist in der öffentlichen pädagogischen Diskussion der letzten Jahre immer wieder und stärker gefordert worden – für Erziehungsstelleneltern ein alter Hut. Vielleicht sind wir sogar gefordert, die Grenzen für unsere Kinder enger und klarer als andere Eltern zu ziehen, denn unsere Kinder wollen sich keine Hörner abstoßen, sondern sie suchen existenzielle Orientierung und Sicherheit.

Wenn von Grenzen die Rede ist, müssen auch die von Erziehungsstelleneltern betrachtet werden. Die der Belastbarkeit ist aus unserer Sicht

dabei die wichtigste. Im Wesentlichen basiert unsere Arbeit auf zwei Pfeilern: einer gewissen fachlichen Kompetenz und vor allem einer soliden und gleichzeitig flexiblen Beziehungsstruktur zwischen den Erwachsenen. Beides sind keine eindeutig quantifizierbaren Größen, und zwischen beiden kann es durchaus zu Widersprüchen kommen. Zum Beispiel können bestimmte Verhaltensweisen der Kinder durch die Kenntnis ihrer Biografie erklärbar und verständlich sein; hier Zusammenhänge zu erkennen zeugt von professioneller Kompetenz, sie können aber auch gleichzeitig das für eine Familie Erträgliche überschreiten. Wir kamen an eine solche Grenze, als unser fünfzehnjähriger Erziehungsstellensohn mehrfach heftige sexuelle Übergriffe an kleinen Mädchen beging. Der Schutz unserer fünfjährigen (leiblichen) Tochter hatte an dieser Stelle Vorrang vor der notwendigen Hilfe im Familienrahmen für diesen Jungen. Für ihn fanden wir eine Einrichtung mit einem speziellen Betreuungs- und Therapieangebot. Nicht nur an solchen dramatischen Grenzsituationen ist uns die Notwendigkeit von guter Beratung und Supervision deutlich geworden. Neben einer Verbesserung der inhaltlichen Arbeit hat dieser Blick von außen auch immer die Aufgabe, für das emotionale Wohl der Erziehungsstelleneltern zu sorgen. Dazu kann eben auch die Erkenntnis gehören, dass eine (bestimmte) Familie nicht der geeignete Platz ist, einem Kind bei der Bewältigung seiner Schwierigkeiten zu helfen.

Zum Dritten ist noch der Bereich zu beachten, in dem die Kinder an ihre Grenzen stoßen. Simon war vierzehn Jahre alt, und er hatte sich in den fünf Jahren, in denen er bei uns lebte, zumindest äußerlich von den Auswirkungen völliger Verwahrlosung und schweren körperlichen und seelischen Verletzungen erholt. Er benötigte Zuwendung und Anerkennung ebenso dringend wie die Atemluft; gleichzeitig empfand er jede Regel und auch die vorsichtigste Kritik als empörende Einschränkung seiner Freiheit. Selbst fundamentale und unverzichtbare Regeln für das Zusammenleben und einfachste Anforderungen des Alltages konnte er trotz glaubwürdiger Bemühungen nicht einhalten beziehungsweise erfüllen. Stattdessen war er ständig auf der verzweifelten Suche nach Anerkennung ohne Anforderung, die er jeweils kurzfristig in Neonazikreisen, im Kleinkriminellenmilieu und in der Drogenszene fand. »Ich möchte so gerne bei euch bleiben, aber ich schaffe es einfach nicht.« Mit diesen Worten verabschiedete er sich. Uns wurde dabei sehr schmerzlich deutlich, dass die familiäre Enge auch ihre negativen Seiten hat und keineswegs das Allheilmittel für alle Kinder ist.

Ablösung

Nach langjährigem Zusammenleben begleiten wir zurzeit vier von unseren fünf Erziehungsstellenkindern in die Selbstständigkeit. Ihre individuellen Verhaltensweisen reichen dabei vom ohrenbetäubenden, kraftmeiernden Auszug bis zum Rückfall in frühpubertäres Verhalten, um keine Selbstverantwortung übernehmen zu müssen. Die Erziehungsstelleneltern stehen in dieser Phase denselben Anforderungen und Schwierigkeiten gegenüber wie normale Eltern. Allerdings wird unsere Suche nach dem besten Weg zwischen dem Loslassenmüssen und dem Loslassenkönnen von zwei zusätzlichen Bedingungen beeinflusst:

- Für die Erziehungsstellenkinder ist die Verselbstständigung ein schwieriger Prozess, denn sie verlassen mindestens zum zweiten Mal ihre Familie, und ihr Selbstbewusstsein steht in der Regel auf schwächeren Füßen. Die möglichen Folgen – Selbstüberschätzung, Trotz – sind eine große Gefahr, besonders in dieser Phase.

- Die Erziehungsstellenkinder müssen sich von zwei Familien lösen, die meistens unterschiedliche, manchmal sogar widersprüchliche Erwartungen haben. Das kann dazu führen, dass sich die Kinder erneut gezwungen sehen, sich zwischen ihren Familien zu entscheiden. Hinzu kommt oft noch – wie bei Christoph – der Wunsch, das mit der leiblichen Familie Versäumte nachzuholen oder sogar die Familie in Ordnung zu bringen: Udo wollte, als er mit neunzehn Jahren auszog, seine Eltern miteinander versöhnen und einen gemeinsamen Neuanfang versuchen. Die Sorge um das eigene Wohl blieb dabei für einige Monate auf der Strecke.

Nach unseren Erfahrungen ist der Abschluss der Erziehungsstellenarbeit die konzeptionell am wenigsten durchdachte Phase. Der Verselbstständigungsprozess des jungen Erwachsenen ist der Prüfstein für die geleistete Arbeit. Genau in dieser Zeitspanne ziehen sich mit Vertragsende Träger und Jugendamt abrupt aus ihrer Verantwortung zurück. Erprobungsphasen, Übergangsfristen oder gar Rückkehroptionen beim Scheitern der Bemühungen sind nicht vorgesehen.

Selbstbetrachtung

Dem bisher Berichteten ist unschwer zu entnehmen, dass uns das Leben als Erziehungsstelleneltern gefällt und wir unsere Arbeit für sinnvoll halten.

(Man frage uns allerdings nicht an den Tagen, an denen irgendwelche Katastrophen über uns oder die Kinder hereinbrechen!) Unsere Tätigkeit hat keineswegs rein altruistische oder gar sozialromantische Gründe. Immerhin bietet der Arbeitsrahmen auch handfeste Vorteile, wie zum Beispiel die weitgehend freie Zeiteinteilung oder, wenn die Kooperation mit Träger und Jugendämtern gut funktioniert, die weitgehend selbstbestimmte inhaltliche Arbeit. Darüber hinaus ist selbstverständlich das Wissen, eine sozial sinnvolle Tätigkeit auszuüben, immer dann besonders hilfreich, wenn es Tiefs, Rückschläge oder gar Misserfolge zu verarbeiten gilt.

Die Selbstbetrachtung von Erziehungsstelleneltern sollte jedoch nicht nur die Motivation und Arbeitsbedingungen, sondern vor allem einige wesentliche Grundbedingungen ihrer Arbeit in den Blick nehmen – wobei oft die Unterstützung von außen nötig ist: Das Hineinwachsen in unsere Familie ist für die Kinder ein wesentlich anspruchsvollerer Prozess als für die Erwachsenen, denn sie müssen ihre schlechten Erfahrungen beiseite schieben und einen neuen Versuch wagen. Selbst bei optimalen Bedingungen bleiben die dargestellten Widersprüche für die Kinder bestehen. Das Leben mit diesen Widersprüchen stellt sie vor sehr, sehr hohe Anforderungen, die sie obendrein mit einer bereits stark ramponierten Ausrüstung erfüllen sollen. Uns Eltern fällt dabei die Aufgabe zu, immer wieder Angebote zu machen. Letztlich entscheiden die Kinder, ob sie diese annehmen. Die größten Schwierigkeiten hatten wir immer damit, den Umgang der Kinder mit diesen Angeboten auszuhalten. Doch wir sind davon überzeugt, dass die Kinder durch das Leben in unserer Familie akzeptable neue Orientierungshilfen erhalten und teilweise übernommen haben. Wie sagte der Ausbilder des mittlerweile zweiundzwanzigjährigen Udo: »Bei dem jungen Mann hört und sieht man viele Töne und Verhaltensweisen von Pieper-Riedmüllers!« Wir hoffen sehr, dass das Udo, aber natürlich auch Simon, Christoph, Tinka und Marc nicht zum Nachteil gereicht.

(Die Namen der Kinder und Jugendlichen sind anonymisiert.)

WIEBKE SKOLIK

Leben und Arbeiten in einer Wohngruppe mit alternierend innewohnender Betreuung

Die im Jahre 1819 von Franz Daniel Friedrich Wadzeck gegründete Wadzeck-Stiftung ist eine nach neuesten pädagogischen Maßstäben ausgerichtete heilpädagogische Jugendhilfeeinrichtung in evangelischer Trägerschaft. Sie bietet stationäre, teilstationäre und ambulante Betreuungsformen an. Über hundert Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis über achtzehn Jahren werden heute von einem qualifizierten Mitarbeiterteam in unterschiedlichen Einheiten betreut. Bei allen Maßnahmen stehen der zu betreuende junge Mensch und seine Familie im Mittelpunkt unserer pädagogischen Arbeit.

Das WAB-Modell

Aus der ursprünglich ständig innewohnenden Betreuungsform hat die Wadzeck-Stiftung die alternierend innewohnende Betreuungsform (WAB) entwickelt. Sie wurde zunächst in einem Modellversuch Ende 1993 erprobt und ist seitdem zur überwiegenden und regelmäßigen Arbeitsform innerhalb unserer Einrichtung geworden.

Alternierend innewohnende Betreuung heißt, dass drei Pädagoginnen und Pädagogen sich die Zeit des Innewohnens sowie die Zeit des externen Arbeitens (nachmittäglicher Zwischendienst) aufteilen. In den WAB-Gruppen leben und arbeiten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für eine bestimmte Zeit. Der WAB-Betreuungsdienst sieht folgendermaßen aus: sieben Tage innewohnender Dienst, sieben Tage frei, sieben Tage externer Dienst. Das pädagogische Team wird von einer Hauswirtschafterin unterstützt. In pädagogischen Fragen wird das Team von einem Mitglied aus dem pädagogisch-therapeutischen Leitungsteam (PTL) beraten. Die Tatsache, dass in kleinen, überschaubaren Gruppen, in denen jeweils maximal sechs Kinder und Jugendliche leben, gearbeitet wird und die Zeiten des Innewohnens sowie der externen Dienste gleichberechtigt verteilt sind, bedeutet für die Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit der intensiven Lebensgemeinschaft bei gleichzeitiger Abgrenzung durch ständigen Perspektivenwechsel.

Generell werden Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis vierzehn Jahren aufgenommen, im Ausnahmefall auch jünger oder älter. Ausländische Kinder sind unterdurchschnittlich (maximal zehn Prozent) repräsentiert. Der primäre Grund dafür ist der, dass ausländische Eltern sich selten mit Erziehungsproblemen Hilfe suchend nach außen wenden, wie zum Beispiel an das Jugendamt, insbesondere dann nicht, wenn ihre Kinder noch jünger sind. Auch ganze Familien und deren minderjährige Kinder können von uns betreut werden. Die Unterbringung eines Kindes in einer WAB erfolgt zur Entlastung des Kindes und der Familie je nach Lage der Dinge für kürzere, aber auch für längere Zeiträume. Ausgangslage ist eine zugespitzte häusliche Situation. Die Kinder kommen zu einem Zeitpunkt zu uns, zu dem der Verbleib in der Familie gegenwärtig nicht möglich ist. Die Familie wird mit ihren familiären Bedingungen angenommen. Es wird geklärt, ob die Familie Interesse an einer Rückführung des Kindes beziehungsweise einer Zusammenführung der Familie hat. Die Aufnahme des Kindes in eine WAB wirkt zunächst in jedem Fall deeskalierend und entlastet das Kind und seine Familie. Während dieser Zeit entsteht eine Distanz bei allen Familienmitgliedern zueinander, die für alle Beteiligten einen Perspektivenwechsel ermöglicht. Mit Unterstützung von Pädagoginnen und Pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen sollen die Eltern wieder befähigt werden, ihre Elternrolle einzunehmen und somit die Verantwortung für ihre Kinder zu übernehmen, um letztlich wieder mit diesen zusammenleben zu können.

In der Zeit der Unterbringung ist es unser Ziel, die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen in ihrer psychosozialen Kompetenz zu stärken, das heißt, sie in ihrer Persönlichkeit anzunehmen, das bisher Erlebte aufzuarbeiten, mit ihnen gemeinsam Interessen und Fähigkeiten herauszufinden, um sie so für ihr weiteres Leben vorzubereiten. Im Hinblick auf das schulische Lernen gilt es, negative Lernerlebnisse aufzuarbeiten und Lust am Lernen zu entwickeln, sodass positive Lernerlebnisse möglich werden.

Leitbilder und Grundsätze für das Zusammenleben

Die gesetzlichen Grundlagen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sowie die Leitbilder und Grundsätze der Wadzeck-Stiftung bestimmen den Rahmen unserer täglichen pädagogischen Arbeit.

Die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kreativität, zu kritischem Denken und sozialem Verhalten

sind einige unserer pädagogischen Leitziele. Dabei vollzieht sich die Umsetzung dieser Ziele sowohl durch individuelle Fördermaßnahmen für das einzelne Kind wie auch durch gruppenpädagogische Angebote. Die Vernetzung stiftungsinterner und externer Fachkräfte und die Transparenz des eigenen Handelns fördern die optimale Lösung schwieriger Betreuungsprobleme.

In unseren Leitsätzen heißt es über die Elternarbeit: »Familien haben einen Anspruch auf Hilfen, die ihnen ermöglichen, (wieder) mit ihren Kindern zusammenleben zu können, und auf Einbindung in unsere Erziehungsarbeit.« Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellen sich ihrer Betreuungsverantwortung und zeichnen sich durch gegenseitige Wertschätzung, hohe Fachlichkeit und Verlässlichkeit aus.

In Bezug auf das Zusammenleben gelten Grundsätze wie zum Beispiel: Niemand hat das Recht, eine andere Person zu verletzen; eigenes und fremdes Eigentum werden geachtet; jede und jeder übernimmt Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft.

»Metropolis«

Die Gruppe Metropolis, in der ich mit zwei Kollegen arbeite, soll in diesem Beitrag als ein Beispiel für die alternierend innewohnende Betreuungsform dienen. Sie bietet Platz für sechs Kinder und Jugendliche. Zurzeit leben bei uns vier Jungen im Alter von sieben bis zehn Jahren sowie zwei Mädchen im Alter von sechs und neun Jahren. Von diesen sechs Kindern sind drei Geschwister. Die Gruppe wohnt auf dem Gelände der Wadzeck-Stiftung in Berlin Lichtenfelde-West, einer bevorzugten Wohngegend der Stadt. Angrenzend an das Hauptgebäude mit seinen Verwaltungs- und Besprechungszimmern und der Hausmeisterei, sind neben Metropolis vier weitere Gruppen untergebracht. Den Kindern steht ein großes Spielgelände mit Fußballplatz und Spielgeräten zur Verfügung, und aufgrund der vielen hier lebenden Kinder haben sie auch viele potenzielle Spielkameraden.

Die Mädchen und Jungen der Gruppe Metropolis leben in einer zweihundertfünfzig Quadratmeter großen Wohnung und haben jeweils ein eigenes geräumiges Zimmer, das sie nach eigenen Vorstellungen gestalten dürfen. Meine Kollegen und ich haben ebenfalls ein großes Zimmer zur Verfügung, das ähnlich grundausgestattet ist wie jene der Kinder, das jedoch nicht nur als Wohn- und Schlafraum genutzt wird, sondern gleichzeitig als Büro fungiert. Darüber hinaus gibt es einen großen Raum mit Esstisch und einer

Sofa-Fernseh-Wohnecke. Hier stehen Regale, die mit Büchern und Spielen bestückt sind, die von allen genutzt werden können. Es gibt sowohl ein Mädchen- als auch ein Jungenbadezimmer mit Badewanne beziehungsweise Dusche sowie jeweils einer Toilette.

Gruppenleben in Metropolis

Nach einer Umstrukturierungsphase hat Metropolis am 1. September 2000 ihre Arbeit neu begonnen. Nach zwei Wochen wurden die ersten drei Kinder aufgenommen, nach und nach füllte sich die Gruppe, ein Kind ging wieder nach Hause zurück, ein anderes wechselte in eine andere Wohngruppe mit ständig innewohnender Betreuung. Seit Anfang März 2001 ist die Gruppe mit sechs Kindern nun komplett.

Das Alltagsgeschehen bei uns sieht auf den ersten Blick fast aus wie in einer ganz normalen Familie. Der Tag beginnt mit dem Wecken der Kinder, die alle zur Schule gehen. Jedes Kind macht sein Bett und klar Schiff im Zimmer, danach wäscht und kämmt es sich. Trotz der unterschiedlichen Stundenpläne frühstücken wir in der Regel zusammen. In der Woche gibt es Cornflakes und Müsli, Milch, Kakao beziehungsweise Tee. Ich bereite die Pausenbrote, Obst und Trinkflaschen vor. Nach dem Frühstück räumt jedes Kind sein Geschirr ab, der täglich wechselnde Tischdienst übernimmt das Abräumen der Lebensmittel sowie das Tischabwischen. Anschließend werden die Zähne geputzt, die Schulsachen gepackt, und auf gehts in die jeweilige Schule (Vor- beziehungsweise Grundschule, Schule für Lernbehinderte), die für alle schnell zu Fuß oder mit dem Bus zu erreichen ist. Am Vormittag erledige ich einige Telefonate, Abrechnungen, Dienstbucheintragen, vereinbare Termine und nehme zweimal wöchentlich an hausinternen Frühbesprechungen teil, in denen kurz die wichtigsten aktuellen Angelegenheiten der Einrichtung erörtert werden. Eine kurze Besprechung der Lage mit der Hauswirtschaftskraft steht ebenfalls an.

Üblicherweise habe ich jetzt drei Stunden zur freien Verfügung, es sei denn, es stehen wichtige Termine an – Gespräche mit Lehrerinnen, hausinterne Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterversammlungen, Hilfeplankonferenzen –, oder es gilt, ein krankes Kind zu Hause zu betreuen. Einmal in der Woche haben wir eine Teambesprechung, in der wir von einer Psychologin aus dem PTL unterstützt werden. Die Teambesprechung dient dazu, den Informationsfluss zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu ga-

rantieren und individuelle Hilfepläne zu erstellen. Sie dient auch dazu, die eigene pädagogische Arbeit sowie den Entwicklungsstand jedes Kindes zu reflektieren sowohl im Hinblick auf das einzelne Kind als auch auf die Gruppenstruktur. Im Bedarfsfall kann zusätzliche Hilfe durch Supervision von außen in Anspruch genommen werden.

Mittags gegen elf bis zwölf Uhr haben die ersten Kinder Schulschluss. Wenn Zeit ist, hole ich sie von der Schule ab und verbinde das Abholen mit einem kurzen Lehrerinnengespräch oder nutze es zum Kontaktaufbau mit anderen Eltern. Um die Mittagszeit kommt ein weiteres Teammitglied – zusätzlich zum bereits innewohnenden – in den externen Dienst, um während der betreuungsintensiven Zeit des Nachmittags unterstützend zu arbeiten. Um ein Uhr gibt es das von der Hauswirtschafterin zubereitete Mittagessen. Bei Tisch erzählen die Kinder die Neuigkeiten aus der Schule; meist wird nun auch der weitere Tagesverlauf geklärt. An zwei Tagen der Woche nimmt jeweils der Leiter oder der stellvertretende Leiter der Wadzeck-Stiftung am Mittagessen teil, um die Kommunikation insbesondere zwischen ihnen und den Kindern zu stärken und das Gruppenklima zu erleben. Im Falle eines erlebten schlechten Gruppenklimas und offensichtlicher Probleme innerhalb des Gruppenzusammenlebens würden sich die Leiter der Wadzeck-Stiftung mit diesem Eindruck an das für diese Gruppe zuständige Mitglied des pädagogisch-therapeutischen Teams wenden. Diese Rückmeldung würde dann in das Metropolisteam eingebracht, thematisiert und schließlich bearbeitet werden.

Nach dem Abräumen des Tisches hat jedes Kind und jeder Erwachsene eine so genannte Zimmerzeit zur Verfügung. Während dieser Zeit, die in der Regel bis drei Uhr nachmittags dauert und alleine im Zimmer verbracht wird, werden Hausaufgaben gemacht, manchmal auch ein Mittagsschlaf gehalten, wird gemalt, gebastelt oder gespielt. Die Erwachsenen nutzen die Zeit, um sich zu besprechen und den Tag zu strukturieren, um so jedem Kind und seinen individuellen Bedürfnissen im Tagesablauf gerecht zu werden. Unerledigtes wird bearbeitet oder eine Tasse Kaffee zur Entspannung getrunken. Nach der Zimmerzeit werden die Hausaufgaben und die Schulmappen kontrolliert. Entweder ist dann noch Hausaufgabenunterstützung vonnöten, oder Freizeit steht an. Dann spielen die Kinder meist draußen auf dem Hof Fußball, fahren Rad, Roller oder Inlineskates oder besuchen die zweimal wöchentlich geöffnete und von Praktikantinnen geleitete »Spielkiste«, in der sie die Tischtennisplatte, Computer, den Billardtisch oder Brettspiele nutzen oder auch einfach nur toben können. Die Kinder der Metro-

polisgruppe spielen gerne Computerspiele, basteln, beschäftigen sich mit Legotechnik oder singen die Kassette »König der Löwen« lauthals mit. Ab und zu bekommen sie Besuch von Klassenkameradinnen und -kameraden oder gehen zu ihnen. Zwei Jungen nehmen an einem Schwimmkurs teil, ein Junge bekommt Ergotherapie, ab und zu ist ein Arztbesuch zu absolvieren. Es ist geplant, dass jedes Kind Mitglied in einem Verein wird und eine Sportart ausübt. Wenn es die Zeit erlaubt oder es erforderlich ist, gehe ich mit auf den Spielplatz und sehe den Kindern beim Spielen zu. Ich unterbinde destruktive Verhaltensmuster und ermutige die Kinder, mit anderen Kindern zu spielen, um so unter anderem auch neue Konfliktlösungsmuster auszuprobieren. Darüber hinaus müssen im täglichen Zusammenleben Fingernägel und Haare geschnitten, Tränen getrocknet, Cremes und Pflaster aufgetragen, dreckige Schuhe geputzt und Blumen gegossen werden – wie in jedem anderen Haushalt mit Kindern auch. Manchmal rufen Eltern, Verwandte oder Freundinnen beziehungsweise Freunde der Kinder an oder kommen zu Besuch. Einmal in der Woche ist das Aufräumen der Zimmer angesagt, das meist schnell und ordentlich von den Kindern erledigt wird, weil es im Anschluss daran immer das beliebte Taschengeld gibt, das natürlich bis auf wenige Ausnahmen sofort danach ausgegeben wird. Ebenfalls einmal wöchentlich findet der Gruppenbesprechungstag statt, bei dem jedes Kind und jeder Erwachsene sagt, was in der vorigen Woche gut beziehungsweise nicht so gut gefunden wurde, und Verbesserungsvorschläge einbringt. Von den Kindern der Gruppe wird halbjährlich ein Kind gewählt, die eigene Gruppe im »Heimrat« zu vertreten. Dieser tagt einmal im Monat unter der Obhut des Leiters der Wadzeck-Stiftung und in Begleitung einer Vertrauenspädagogin beziehungsweise -pädagogen, der aus dem Gesamtteam im Rotationsverfahren entsandt wird. Der Heimrat ist ein Gremium, in dem delegierte Kinder aller WAB-Gruppen sich zum Austausch über gruppeninterne Themen treffen und sich aktiv an gruppenübergreifenden Planungen, wie zum Beispiel für Feste oder Turniere, beteiligen.

Abends um sechs Uhr essen wir Abendbrot, zuvor hat der Tischdienst den Tisch gedeckt. Es gibt das restliche Essen vom Mittag sowie Brot mit Aufschnitt. Die Anwesenheit aller wird von allen zum Besprechen verschiedenster Dinge genutzt. So reichen die Themen von lustigen Begebenheiten über Alltägliches bis hin zu Themen wie Geburt, Sexualität und Tod. Nach dem Abendbrot räumt jedes Kind sein eigenes Geschirr ab, der Tischdienst räumt die Lebensmittel weg und reinigt den Tisch, deckt für den darauf folgenden Tag und leert die Mülleimer. In der Zwischenzeit haben die anderen

Kinder schon mal mit dem Duschen oder dem vergnüglicheren Baden – mit viel Wasserspielzeug und meist zu zweit – begonnen. Anschließend heißt es Zähne putzen. Je nach Alter und Uhrzeit gehts dann ins Bett oder zum Fernsehen. Allen Kindern wird einzeln gute Nacht gesagt. Die ruhige Zubettgehssituation nutze ich dazu, Probleme in der Familie, im Heim oder in der Schule anzusprechen und gemeinsam darüber nachzudenken, wie es weitergehen kann, oder einfach zum Trösten. Viele Kinder kuscheln gerne und mögen es, wenn ich ihnen eine Gutenachtgeschichte vorlese.

Am Wochenende und in den Ferien sieht unser Zusammenleben anders aus, viel entspannter, es gibt mehr Zeit zum intensiven Zusammensein. Morgens schlafen wir meist alle länger, die Kinder haben nach dem Aufstehen Zeit zum Miteinanderspielen. Wir frühstücken spät, in der Regel erst gegen zehn Uhr. Die Kinder servieren mit Stolz selbst gekochte weiche Eier. Dazu gibt es Brötchen mit Aufschnitt und Aufstrich jeglicher Art. Danach decken alle gemeinsam ab, wobei der Tischdienst wieder ein bisschen mehr zu tun hat. Da die Hauswirtschaftskraft am Wochenende frei hat, hilft jedes Kind beim Wohnungsputz. Anschließend kochen wir gemeinsam das Mittagessen und unternehmen etwas: Museums- oder Spielplatzbesuche; Einkäufe oder der Schwimmbadbesuch, bei dem gerutscht, getaucht und gesprungen wird, was das Zeug hält, sind besonders beliebt. Wochenende heißt oft auch, dass Verwandte, Mütter und Väter oder Freundinnen und Freunde zu Besuch kommen. Für die Mädchen und Jungen ohne Besuch ist diese Situation oft traurig, bedeutet aber auch gleichzeitig, dass die gerade innewohnende Fachkraft mehr Zeit für sie hat und individueller auf ihre Bedürfnisse eingehen kann. Einen Elternbesuch bei uns in der Gruppe nutzen die Kinder oft, um zu beobachten und Vergleiche anzustellen. Feiertage und Feste werden gemeinsam, zum Teil auch gruppenübergreifend beziehungsweise mit den Eltern, Familienangehörigen oder teilweise auch unter Einbeziehung privater Freundinnen und Freunde oder Familien der Betreuerinnen und Betreuer gefeiert.

So weit der Einblick in das Alltagsgeschehen. Alles in allem sollen die Kinder über die Alltagssituationen lernen, einen ehrlichen und respektvollen Umgang miteinander zu pflegen und für sich, ihr Verhalten, ihre Sachen und die der Gruppe Verantwortung zu übernehmen.

WAB und die Herkunftsfamilien

Orientiert an den oben genannten Leitsätzen des Hauses, werden Eltern je nach Fall unterschiedlich intensiv am Hilfeprozess beteiligt und behalten entsprechend ihren Möglichkeiten ihre Verantwortung und Erziehungskompetenz. Bisher weicht die Realität der Elternarbeit allerdings in der überwiegenden Anzahl der Fälle von der Theorie über die Einbeziehung der Eltern und der damit einhergehenden Stärkung ihres Selbsthilfepotenzials ab.

Die Eltern der Metropolitkinder kommen eher sporadisch beziehungsweise in größeren Abständen zu Besuch und sind dabei zum Teil sehr unzuverlässig, das heißt, im Gegensatz zu den Absprachen kommen sie nicht, sagen kurzfristig oder gar nicht ab. Zudem wird ein möglicher und von uns auch gewünschter Kontakt über das Telefon leider nur sehr selten genutzt. Von allen Kindern hat nur ein Junge Kontakt zu beiden Eltern teilen, und das, obwohl bis auf eine Mutter alle noch leben und im Umkreis wohnen. Nur ein Elternpaar und eine Mutter nehmen regelmäßig an den von der Stiftung angebotenen Elterngesprächen mit der Psychologin, die auch das pädagogische Team berät, teil. Vor allem bei den Vätern ist mangelnde sprachliche Kompetenz ein Grund für schlechte Kooperation. Verständigung ist meist nur über einen – im Alltag nicht vorhandenen – Dolmetscher oder über das Kind möglich, was natürlich unter pädagogischen Gesichtspunkten problematisch ist. In einem Fall ist es zudem so, dass die Kinder inzwischen ihre Muttersprache verlernt haben und sich mit ihrem Vater so wie wir auch nur mit Händen und Füßen verständigen können.

Die Mehrheit der Kinder hat eine Wochenendmutter beziehungsweise einen Wochenendvater zur Verfügung. Diese Eltern gehen wohl mit ihnen ins Kino und zum Essen, wünschen sich auch, dass ihre Kinder bald wieder zu Hause wohnen, bekommen jedoch so gut wie nichts von deren alltäglichen Schwierigkeiten und Freuden sowie schulischen Entwicklung mit und tun sich schon allein deshalb schwer, sich auf die kindgerechten Bedürfnisse einzustellen. So teilt sich das Leben der Kinder in das »heimische« Leben mit den alltäglichen Vorkommnissen, Pflichten, Höhen und Tiefen, engster haltgebender Bindung, individueller Förderung und individuellen Anforderungen und in die Freizeit mit Mama beziehungsweise Papa.

Die Abwesenheit der einen Mutter, die sich seit der Unterbringung nicht mehr bei ihren Kindern gemeldet hat, führt bei den drei Geschwistern dazu, dass sie sich kein realistisches Bild mehr von ihr machen können. Sie quälen sich – teils unbewusst, teils aber auch ausgesprochen – mit Schuldgefühlen

herum nach dem Motto: Ich bin es nicht wert oder ich war zu frech und vorlaut, als dass Mama mich besucht, Mama hat mich deshalb vergessen. Die Mutter wird in ihrem Wegbleiben entschuldigt (»Sie muss eben immer so viel arbeiten« oder »Sie weiß unsere Adresse ja gar nicht«), und schon oft nahmen die Kinder an, dass ihre Mutter tot sei, obwohl das ausgeschlossen werden kann. Die Mutmaßungen über die Mutter und die damit verbundenen Ängste und Selbstzweifel sind darauf zurückzuführen, dass sie durch ihr Getrenntsein von der leiblichen Mutter beziehungsweise den Eltern die Realität nicht überprüfen können. Gleichzeitig ist der Wunsch nach einer Mutter und einem Vater, die sich zuverlässig im Alltag um sie kümmern, sehr groß. Mal möchten sie, dass mein männlicher Kollege und ich die Eltern sind, oder wir werden einfach mit »Papa« oder »Mama« angesprochen, wobei besonders deutlich der Wunsch nach einer Mutter zum Tragen kommt (»Du bist meine Mama!«). Dies geht sogar zum Teil so weit, dass ein Kind sich eine neue Identität wünscht (»Sag mir, dass ich aus deinem Bauch herausgekommen bin!«). Mit dieser Strategie versuchen die Kinder der Auseinandersetzung mit Schmerz, der Wut und der Angst vor dem Verlassenwerden aus dem Wege zu gehen. Bei aller Professionalität: So sehr in der Rolle der Mutter (oder des Vaters) gesehen und als solche gewünscht zu werden und nicht als zusätzliche Bezugsperson neben den leiblichen Eltern verursacht meist eine große emotionale Irritation bei den betroffenen Fachkräften. Manchmal stellt sich auch eine Mischung aus Freude, Hilflosigkeit und Traurigkeit sowie Ärger ein. Freude darüber, eine so enge Bindung zu den Kindern aufgebaut zu haben, Trauer und Hilflosigkeit darüber, dem Kind die Mutter nicht so ersetzen zu können, und Ärger darüber, dass die Mutter sich nicht bei ihren Kindern meldet. Bei Kindern, deren Eltern die elterliche Verantwortung gar nicht (mehr) übernehmen, stößt das Modell der alternierend innewohnenden Betreuung an seine Grenzen. In diesen Fällen liegt es nahe, den Kindern konstante Ersatzmütter beziehungsweise -familien an die Seite zu stellen, sie beispielsweise in Erziehungsstellen mit ständig innewohnenden Pädagoginnen und Pädagogen unterzubringen. Der Arbeitsschwerpunkt muss in diesen Fällen aber nicht in erster Linie auf der elternersetzenden Arbeit, sondern auf der Trauerarbeit liegen, auf der Auseinandersetzung damit, dass die Mutter sie verlassen hat, die Eltern nicht die Verantwortung übernehmen, die Situation momentan so ist und vermutlich auch weiterhin so sein wird. Hier ist es Aufgabe, den Kindern Unterstützung in Form von (therapeutischen) Gesprächen und verstärkter Zuwendung in dieser schmerzlichen Situation zu geben und neue Lebensperspektiven mit

ihnen zu erarbeiten. Elternersetzende Arbeit in Form von Erziehungsstellen mit ständig innewohnenden Pädagoginnen und Pädagogen oder Pflegefamilien wäre bei ganz jungen Kindern, deren Elternbild noch nicht besetzt ist, sicher eine gute Hilfe. Für ältere Kinder mit schon verinnerlichtem Elternbild oder für Kinder mit frühkindlichen Traumatisierungen ist ein so enger, konstanter und sicherer Familienrahmen wie der einer Pflegestelle meist nur schwer aushaltbar. Die Schwierigkeiten, die im Zusammenleben durch Übertragung und Gegenübertragung entstehen sowie durch die dauerhafte Rebellion, hervorgerufen durch den permanenten Loyalitätskonflikt, sind sehr groß – meist zu groß, wie die Praxis zeigt. Wann immer die Einbindung der Mütter und Väter möglich ist, so gering die Ressourcen auch sein mögen, sollte dies als Chance genutzt und ausgebaut werden. Nicht nur im Hinblick auf die Entschärfung des Loyalitätskonfliktes und die Wiederannäherung der Eltern an ihre Kinder ist die Elternarbeit unerlässlich, sondern auch unter dem Aspekt der psychosozialen Entwicklung der Mädchen und Jungen ist sie von elementarer Bedeutung. Für die Kinder ist es wichtig zu sehen, dass ihre Mütter und Väter mit den professionellen Erzieherinnen und Erziehern zusammenarbeiten und in der Erziehungssituation wenig oder keine Konkurrenz empfinden. Die Eltern sollen das Gefühl bekommen, dass ihre Kinder immer noch in ihrer Zuständigkeit sind, wir ihnen die elterliche Verantwortung nicht abgenommen haben, sie immer noch Mütter und Väter sind, obwohl ihre Kinder in der Wohngruppe untergebracht sind. Eine Erlaubnis der Eltern, sei sie explizit oder nonverbal ausgedrückt, dass ihre Kinder bei uns sein und sich auf das – vorübergehende – »heimische« Setting und das hier Gebotene einlassen dürfen, ist von großer Bedeutung. Oft sind im Alltag Blockaden und rebellische beziehungsweise passive Verhaltensweisen bei den Kindern zu beobachten, die eindeutig im Zusammenhang mit dieser fehlenden Erlaubnis stehen und auch Ausdruck der Wut darüber sind, dass sich jemand anders als die leiblichen Eltern um sie kümmert. Die Mädchen und Jungen halten dann verstärkt am Status quo ihrer Entwicklungsstufe fest. Deutliche Indikatoren hierfür sind zum Beispiel im stagnierenden Wachstum des einen Mädchens oder in der verlangsamt voranschreitenden sprachlichen Entwicklung zweier Jungen zu sehen. Dahinter steht vermutlich primär die unbewusste Frage der Kinder danach, was geschieht, wenn sie sich verändern und weiterentwickeln. Erkennen Mama und Papa mich wieder? Bin ich dann noch Mamas Kind? Kann Papa mich dann noch verstehen? Schon allein deswegen ist es also wichtig, die Eltern an den Entwicklungsschritten ihrer Kinder teilhaben zu lassen.

Optimalerweise sollten die Mütter und Väter in die tägliche pädagogische Arbeit einbezogen werden. So könnten sie die Entwicklung ihrer Kinder am besten unterstützen, und diese wiederum könnten dann weiterführende Lern- und Lebensperspektiven leichter für sich annehmen. Für die Mütter und Väter bedeutet die Übernahme alltäglicher Arbeiten, wie die Kontrolle der Hausaufgaben, Besuch von Elternabenden oder Ärzten, die Stärkung ihrer Kompetenz als Eltern. Auf diese Weise werden das Vertrauen in sich und die eigenen Fähigkeiten, Verantwortung für die Kinder übernehmen zu können, sowie das Interesse und auch die Freude am Zusammensein mit den eigenen Kindern gestärkt. Auch das Vertrauen in eine gemeinsame Zukunft innerhalb des häuslichen Rahmens kann dadurch wieder wachsen. Die Mitarbeit der Eltern bedeutet für die Kinder auch immer die Möglichkeit der Überprüfung der Realität, die Möglichkeit, die beiden Zuhause und die jeweils dazugehörenden Bezugspersonen miteinander zu vergleichen, auf dieser Basis Neuentscheidungen treffen und letztlich ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Die Unterbringung in einer WAB bietet allen Familienmitgliedern eine Möglichkeit, sich neu zu orientieren, auch wenn das manchmal bedeuten kann, dass keine gemeinsamen, sondern getrennte Lebenswege entwickelt werden.

SVEN PETERSEN

Aufwachsen in einer Kinderdorffamilie

René, vierzehn Jahre, lebt seit sechs Jahren in einer SOS-Kinderdorf-Familie (Name ist anonymisiert). Mit ihm in einem Haus wohnen vier weitere Kinder und die Kinderdorfmutter. In dieser Lebensgemeinschaft arbeiten auch ein Erzieher und eine Mitarbeiterin, die sich in der berufsbegleitenden Ausbildung zur Erzieherin befindet. René kommt aus so genannten schwierigen Verhältnissen. Aufgewachsen bei seiner allein erziehenden Mutter, konfrontiert mit deren wechselnden Partnern, Alkoholproblematik und körperlicher Gewalt, kam es im Kindergarten zu ersten Auffälligkeiten. Seine beiden älteren Brüder waren zu diesem Zeitpunkt bereits in einem Kinderheim untergebracht. Zu ihnen hatte und hat er regelmäßig Kontakt. Mit der Einschulung von René häuften sich die Schwierigkeiten. Zu Hause gab es noch häufiger Streit. René lief oft weg, nässte nachts wieder ein, und geschlagen wurde er noch häufiger als früher. Auch die Schule machte ihm nach kurzer Zeit keinen Spaß mehr. Er fand keine Freunde, stritt sich sehr viel mit seinen Mitschülern und störte den Unterricht. In den Pausen kam es vermehrt zu körperlichen Auseinandersetzungen mit anderen Kindern, sodass er nach einigen Monaten in der Klasse nicht mehr tragbar war. Sein bisheriges soziales Bezugssystem konnte die Schwierigkeiten nicht kompensieren. Divergierende Ansprüche in verschiedenen sozialen Kontexten (Familie, Schule, Peergroup) überforderten ihn, und auch die Mutter fühlte sich den Anforderungen nicht mehr gewachsen. Eine Heimeinweisung mit längerfristiger Unterbringungsperspektive wurde unumgänglich.

Familienanalogie in der Heimerziehung

Was hat sich für René geändert? Seine Schulschwierigkeiten begleiten ihn nach wie vor, regelmäßige Auseinandersetzungen mit der Kinderdorfmutter, dem Erzieher und der Auszubildenden über sein Verhalten gehören ebenfalls zu seinem Alltag. Die Einhaltung von Regeln im Haus, die Beteiligung an hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, Ordnung im Zimmer, Pünktlichkeit – all dies ist Reibungsfläche zwischen dem Jungen und den Erwachsenen.

Auf den ersten Blick scheint Renés neues soziales Umfeld einer normalen Familie zu gleichen. Viele Merkmale weisen beim ersten Hinsehen Ähnlichkeiten mit dem von ihm als unbrauchbar erlebten Modell auf. Bei differenzierter Betrachtung lassen sich jedoch entscheidende inhaltliche und strukturelle Unterschiede erkennen. Wenn René gefragt wird, spricht er zwar von der Kinderdorffamilie als seiner Familie, aber der Ort, an dem der Junge lebt, ist mehr als das. Er befindet sich in einer Lebensgemeinschaft, die einen Erziehungsauftrag der öffentlichen Jugendhilfe erfüllt. Die Familienanalogie in der Heimerziehung wird also durch den Aspekt »Öffentlichkeit« gebrochen, das heißt, die in den Kinderdorffamilien lebenden Pädagoginnen leben selbstverständlich nicht einfach mit den Kindern zusammen, weil es in deren Herkunftsfamilie nicht geklappt hat. Sie haben vom Jugendamt einen Auftrag, ein gemeinsam festgelegtes Ziel und müssen sich für ihr Tun und auch ihr Nichttun rechtfertigen, denn die Betreuungsmaßnahme wird in regelmäßigen Abständen auf ihre Sinnhaftigkeit überprüft. Aber auch noch durch einen weiteren Widerspruch sind familienähnliche Betreuungsformen gekennzeichnet: Zum einen gilt die Familie sozialpolitisch nach wie vor als die primäre Sozialisationsinstanz, welche in jedem Fall vorrangig zu schützen ist. Zum anderen konstatieren die Sozialwissenschaftler eine Erosion der Familienstrukturen, sodass die spezifischen Leistungsmerkmale der Sozialisationsinstanz Familie im Unterschied zu anderen Sozialisationsmodellen zunehmend unklarer werden.

Was aber bedeuten diese strukturellen Merkmale familienanaloger Heimerziehung für ein betroffenes Kind wie René? In einer Kinderdorffamilie geht es darum, den Kindern einen sozialemotionalen Lebenshintergrund für einen langen Zeitraum zur Verfügung zu stellen. Es handelt sich um eine kleine Gruppe, die zumindest die familientypischen Merkmale Privatheit, Überschaubarkeit, hohe Kommunikationsdichte, Verbindlichkeit, intensive belastbare Beziehungen, gemeinsame Gestaltung des Alltages und die Vermittlung einer lebensgeschichtlichen Biografie anstrebt. Sie sind natürlich in jeder Kinderdorffamilie unterschiedlich ausgeprägt. Bei allen Merkmalen handelt es sich aber um Leistungen dessen, was eine Familie unter günstigen Bedingungen auch leisten könnte, aber eben heute nicht mehr selbstverständlich leistet. Dabei geht es in einer Kinderdorffamilie nicht um die Kopie oder Imitation von Strukturen realer Familien, sondern um die Erfassung des Wesens und um die Übernahme von Funktionen. Die Betreuungsarrangements in einer Kinderdorffamilie sind keine Familien, keine familienergänzenden oder gar familienersetzenden Betreuungssysteme – die-

se Zuschreibungen sind alleine schon aufgrund des ständigen und unvermeidlichen Etikettenschwindels (vergleiche dazu Niederberger & Bühler-Niederberger 1988) viel zu unpräzise, um die Besonderheiten der Lebensgemeinschaft einer Kinderdorffamilie zu beschreiben. Stattdessen sind für das System Kinderdorffamilie einzelne Merkmale familiärer Systeme in unterschiedlicher Ausprägung und Schwerpunktsetzung kennzeichnend.

Niederberger und Bühler-Niederberger (1988) haben die strukturellen Merkmale von Familien einerseits und der konstruierten Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung andererseits analysiert und entscheidende Unterschiede herausgearbeitet. Von zentraler Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Merkmale »Dauerhaftigkeit« versus »Kündbarkeit« und davon nicht unabhängig die Merkmale »Einmaligkeit« versus »Austauschbarkeit«. Jede personelle Veränderung in einer Familie (Scheidung, Auszug, Hinzukommen von Stiefeltern oder Stiefgeschwistern) bringt erhebliche Schwierigkeiten für alle Beteiligten mit sich. Bisher bestehende Beziehungen werden – vielleicht sogar unfreiwillig – abgebrochen oder müssen neu ausgetotet, neue müssen aufgebaut und gestaltet werden. Häufig scheitern Familiensysteme mehr oder weniger an der Neustrukturierung des Beziehungssystems und den Interaktionsmustern, denn Familienmitglieder sind nicht prinzipiell zu ersetzen oder austauschbar. Erst Dauerhaftigkeit ermöglicht konstante und verlässliche Beziehungen, die für Familien – bis dato – als konstituierend gelten. Bei »Organisationsmitgliedern« verhält es sich hingegen anders. Die prinzipiell mögliche »Kündbarkeit« in Organisationen führt zu einer von den Kindern als willkürlich erlebten Austauschbarkeit von Mitgliedern der momentanen Lebensgemeinschaft (Erzieherinnen und Erzieher kündigen, oder sie wollen sich beruflich verändern, Kinder werden aus diversen Gründen verlegt). Die Einmaligkeit beziehungsweise Unverwechselbarkeit, zentrales Merkmal von Familien, geht damit verloren. Diese von Niederberger und Bühler-Niederberger (1988) herausgestellten Gegensätze sind in keiner Einrichtung ganz auszuschalten. Ziel muss es dennoch sein, die persönlichen, emotionalen Beziehungen zu einer stabilen, kalkulierbaren und verlässlichen Größe für die Kinder und Jugendlichen werden zu lassen.

Die Kinderdorffamilie als professionell gestalteter Lebensort

René lebt bei »seiner« Kinderdorfmutter, und an vier bis fünf Tagen in der Woche kommen »sein« Erzieher beziehungsweise »seine« Auszubildende hin-

zu in die Kinderdorffamilie. Während der Hausaufgaben streitet er sich mit beiden Erwachsenen, verträgt sich wieder, geht mit dem Erzieher und einigen anderen Jugendlichen aus dem Kinderdorf auf den Fußballplatz und isst mit der Kinderdorfmutter und den anderen vier Kindern Abendbrot. Sein Erzieher hat inzwischen Feierabend und isst heute nicht mit. Einen Tag später kommen eine ebenfalls im Kinderdorf tätige Sozialpädagogin und die Kinderdorfmutter auf René zu, und es wird das nächste Hilfeplangespräch vorbereitet. Ein inzwischen normaler Vorgang für ihn. Gemeinsam wird besprochen, was im letzten halben Jahr gut und was weniger gut gelaufen ist, was die nächsten Ziele für René sein und wie diese gemeinsam erreicht werden können. Man einigt sich schließlich auf eine regelmäßige Nachhilfe, damit die Versetzung vielleicht doch noch klappt, die Besuche bei seiner Mutter sollen weiterhin stattfinden, und René kann im Sommer alleine mit einer Jugendgruppe in die Ferien fahren. Einige Tage später kommen Vertreter des Jugendamtes, und alle sprechen mit und über René und seine Zukunft im Kinderdorf. Er wird gefragt, wie es ihm geht, was seine Ziele sind und ob er schon eine Idee für eine Lehrstelle hat. Anschließend wird ausführlich über seine Herkunftsfamilie gesprochen. Über die Besuchskontakte, seine Brüder und darüber, ob sich René eine Rückkehr vorstellen könnte. René möchte an der bestehenden Regelung nichts ändern. Zurück möchte er auf keinen Fall. Sein Zuhause sei das Kinderdorf, erklärt er, ihm reichten die regelmäßigen Besuche bei seiner Mutter. Dann gehen die Sozialarbeiter des Jugendamtes wieder. Diesmal waren es zwei gewesen, den Mann kannte René schon vom letzten Mal her, er ist sein Sachbearbeiter, die Frau war eine Praktikantin, die er vorher nie gesehen hatte. René kennt das Ganze schon recht gut, so ganz verstanden hat er es noch nie. Eigentlich findet René die Prozedur überflüssig. Manchmal kommt er früher aus der Schule, und keiner ist zu Hause. Alle Erwachsenen sind zur Dienstbesprechung, zur Supervision oder machen im Büro die Abrechnung. Dann geht er kurz zu der Kinderdorffamilie nebenan und wartet dort, bis jemand zurückkommt. Auch daran hat René sich gewöhnt.

Diese und ähnliche für die Kinder wahrnehmbaren Anteile institutioneller Unterbringung sind Begleiterscheinungen, die bei der professionellen Gestaltung des Lebensraumes einer Kinderdorffamilie unumgänglich sind. Die fachlichen Anforderungen öffentlicher Jugendhilfe an die Betreuung im familienanalogen Rahmen sind darüber hinaus nicht nur durch eine professionelle Pädagogin, die zugleich die emotionale Bezugsperson ist, zu gewährleisten. Hilfe- und Erziehungsplanung, Dokumentation, regelmäßige

Entwicklungsberichte, fachliche Reflexion im Erziehungsalltag, Transparenz der pädagogischen Haltung, Arbeit mit dem Herkunftssystem und die Betreuung von vier bis sechs Kindern können nicht von einer Person alleine zufrieden stellend geleistet werden. Daher arbeiten neben der Kinderdorfmutter noch eine Erzieherin oder ein Erzieher und oft noch eine Auszubildende beziehungsweise eine Praktikantin im Team. Eine Sozialpädagogin beziehungsweise ein Sozialpädagoge ist jeweils für fünf bis sechs Kinderdorffamilien zuständig, ohne dabei zum Team zu gehören. Diese im Fachdienst tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – in unserem speziellen Fall ein Psychologe – nehmen regelmäßig an den Besprechungen teil, begleiten und beraten die Teams. Darüber hinaus können sie aufgrund ihrer Zusatzqualifikationen konkrete Aufgaben für einzelne Teams übernehmen.

Dieses Arbeiten und das Reflektieren in dem multiprofessionellen und gemischtgeschlechtlichen Team stellen sicher, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die neben der Kinderdorfmutter in der Kinderdorffamilie arbeiten, den Kindern ergänzend und bewusst in Abgrenzung zur Kinderdorfmutter Orientierungs- und Identifikationsmöglichkeiten anbieten. Auch der fachliche Austausch und die kollegiale Reflexion über pädagogische Haltungen und Erziehungsziele werden durch die Arbeit in einem Team und die kontinuierliche Beratung durch den Fachdienst gewährleistet, sodass die hier für eine Kinderdorffamilie beschriebenen Vorteile der familienanalogen Heimerziehung mit den Vorteilen von pädagogischer Arbeit in einem Team verknüpft werden. Trotz der familientypischen Merkmale ist ein Aufwachsen in einer Kinderdorffamilie im Alltag von Anteilen stationärer Jugendhilfe durchzogen. Sie gehören dazu und sind notwendig, um die Ansprüche moderner Jugendhilfe im Setting familienanaloger Heimerziehung umzusetzen. Neben diesen notwendigen institutionellen Anteilen werden in einer Kinderdorffamilie dennoch die emotionale Kontinuität und die personale Verlässlichkeit als zentrale Merkmale sichergestellt.

Die Kinderdorffamilie – Lebensgemeinschaft mit verlässlichen Bezugspersonen

René hat in seiner Herkunftsfamilie Erfahrungen gemacht, die zu erheblichen Schwierigkeiten unterschiedlichster Art geführt haben. Im Ergebnis konnte er nicht mehr mit seiner Familie leben und ist stationär untergebracht worden. Um für René einen entwicklungsfördernden Alltag zu gestal-

ten, waren pädagogische Kompetenzen nötig, die über das alltägliche Maß an Erziehungskompetenz einer (normalen) Familie hinausgehen.

Die Familie als unzertrennliche Einheit, als Wirtschafts- oder Keimzelle der Gesellschaft ist heute ersetzbar. Das Verhältnis von erwachsenen Bezugspersonen zu den Kindern als notwendige Entwicklungsbedingung der Subjektivität jedoch nicht. Als Erstes muss demnach der neue Lebensort die Sicherheit sozialer Bezüge wieder herstellen, die im System der Familie verloren gegangen ist. Unadäquate Problemlösungsstrategien der Eltern und der Kinder, oft einhergehend mit chaotischen und unübersichtlichen Lebensbezügen, prägten nicht selten die Lebenswelt fremduntergebrachter Kinder. Um daraus resultierende Defizite aufzuarbeiten und fehlende entwicklungsspezifische Kompetenzen nachträglich zu erwerben, brauchen diese Kinder ein geeignetes Umfeld und hier vor allem konstante, verlässliche und authentische Ansprechpartnerinnen beziehungsweise -partner. Die im gemeinsamen Haus lebende Kinderdorfmutter gewährleistet diese emotionale Kontinuität für die Pflegekinder in einem hohen Maße. Sie stellt sich als ganze Person mit ihren Stärken und Schwächen, ihrer Fachlichkeit, einem hohen zeitlichen Engagement und ihren eigenen Wert- und Moralvorstellungen den Kindern und Jugendlichen zur Verfügung.

Und hier liegt die entscheidende Stärke der familienanalogen Betreuung in der Kinderdorffamilie: Den Kindern und Jugendlichen wird ein Recht auf ein konstantes Zusammenleben mit bestimmten Menschen zugewilligt, ein Recht, das anderen Kindern, die nicht in der stationären Jugendhilfe untergebracht sind, wie selbstverständlich zugesprochen wird. Die Kinderdorfmutter hat ihren Lebensmittelpunkt in der Kinderdorffamilie und vermittelt gemeinsam mit den anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein hohes Maß an vertrauter und verlässlicher Atmosphäre, Individualität, Kontinuität und Geborgenheit, um den Kindern den Aufbau von tragfähigen Beziehungen zu ermöglichen. Die Sicherheit sozialer, also menschlicher Bezüge und Verhältnisse erfordert aber keineswegs die Reproduktion emotionaler familiärer Verstrickungen, denn diese sind ja von den betroffenen Kindern und Jugendlichen gerade als kompliziert oder gar untauglich erfahren worden. Diese emotionalen Beziehungen der Herkunftsfamilie können ohnehin nicht ersetzt oder ausgetauscht werden, denn als Ort primärer Leidenschaften ist »die« Familie unersetzlich. Als Sozialisationsinstanz hingegen ist sie es nicht. Unabhängig von allen biografischen Katastrophen im Leben der Kinder bleibt die emotionale Beziehung zu den Eltern geprägt von hoher qualitativer Intensität. Jeder Versuch, im familienanalogen Setting die Rolle

der lieblichen Eltern zu übernehmen, wird daran scheitern. In familienanalogen Lebensgemeinschaften geht es um die sichernden Funktionen der Familie, und diese dürfen nicht mit den in einer Familie notwendigen intensiven und leidenschaftlichen Beziehungen, die ein Kind zu seinen Eltern oder Geschwistern hat, verwechselt werden.

Integrierte Lebensgestaltung und Beziehungen in der Kinderdorffamilie

Zurück zu René. Seine Kinderdorfmutter fährt für zehn Tage in den Urlaub. Für René ändert sich nicht viel. Sein Erzieher ist dann nicht nur tagsüber in der Kinderdorffamilie, sondern wohnt für die Zeit im Haus. Die täglichen Abläufe, die Regeln, auch die Auseinandersetzungen um die Hausaufgaben – vieles bleibt für René gleich. Die Veränderungen werden nur an kleinen Ritualen und Alltäglichkeiten deutlich. Wenn seine Kinderdorfmutter Urlaub hat und René's Erzieher beispielsweise am Wochenende im Haus ist, wird beim Abendbrot der Fernsehapparat angemacht. Zwei weitere Jugendliche, er selber und sein Erzieher möchten unbedingt Fußball sehen. Coole Sache, findet René. Dafür darf er morgens beim Frühstück in der Küche kein Radio hören. Seinen Erzieher nervt das um diese Zeit, da er ein Morgenmuffel ist. So haben sich die Jugendlichen und er darauf geeinigt, morgens beim Frühstück auf Radiohören zu verzichten. Der Erzieher gestaltet also ebenso wie die Kinderdorfmutter den Alltag, das heißt, auch wenn die Kinderdorfmutter im Urlaub oder krank ist, gibt es für René keine Dienstzeiten, in denen die zuständigen Betreuerinnen oder Betreuer lediglich als berufsausübende Fachkräfte wahrzunehmen wären. Kochen, Putzen, Fußballspielen, kleine Reparaturen, Einkaufen, Toben, gemeinsam fernsehen und so weiter – all diese alltäglichen Dinge sind immer in vielschichtige Zusammenhänge integriert. Das gemeinsame Leben mit den Kindern und Jugendlichen bringt so eine weitgehend normale und in komplexe Zusammenhänge integrierte Lebensgestaltung mit sich. Natürlich hat René keine Lust, nach der gemeinsamen Fahrradtour am Samstag noch für das Abendessen einkaufen zu gehen und mit dem Erzieher zu kochen. Er erfährt dadurch aber, dass Freizeitvergnügen und Hausarbeit, anstehende Aufgaben und entspannte Momente miteinander verknüpft sind und dass seine Kinderdorfmutter und sein Erzieher auch kochen, putzen und Rasen mähen können und nicht nur reden und Probleme bearbeiten. Und er erlebt sie zu jeder Zeit

und damit auch in unterschiedlichen Stimmungen und körperlichen Verfassungen als konkret an der Situation beteiligte und betroffene Personen. Persönliche Vorlieben, Abneigungen, Hobbys, aber auch die eigenen Fehler, Unzulänglichkeiten, Schwächen und Ängste können beim gemeinsamen Leben mit den Kindern und Jugendlichen nicht ausgeklammert, abgelegt oder versteckt werden. Ganz gleich, ob es um den eigenen Musikgeschmack, Schlafgewohnheiten, Lieblingsgerichte oder Freundschaften geht – alle in der Kinderdorffamilie lebenden Kinder wissen darum. So wird durch das Miteinanderleben ein anderer Umgang möglich, es kommt zu Erfahrungen jenseits geplanter pädagogischer Interventionen, die sich qualitativ auf die pädagogische Beziehung auswirken. Das gemeinsame Leben, die gemeinsamen Erlebnisse, die Konstanz im täglichen Ablauf und die Reduzierung auf wenige, immer ansprechbare Bezugspersonen haben auf die Kinder und Jugendlichen wie auf das pädagogische Verhältnis einen entscheidenden Einfluss. Denn Selbstständigkeit entwickelt sich nur in normalen Alltagszusammenhängen. In vorkonstruierten und aufgeteilten Lebenssituationen und »Übungsräumen imitierter, dosierter oder manipulierter Realität« (Wolf 1995, S. 22) lernen die Kinder nur strategisches oder zweckorientiertes Handeln. Eine solche Aneignung bestimmter Techniken in einzelnen, aus den Zusammenhängen herausgelösten Feldern erzeugt keine Selbstständigkeit. Erst wenn den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, die Komplexität von Lebensbedingungen im Zusammenhang zu erleben, können Lernerfahrungen einsetzen, die sich auf konkrete Alltagszusammenhänge beziehen und die verinnerlicht und generalisiert werden können. Diese Art der Selbstständigkeit entwickelt sich nur in normalen Alltagsstrukturen, an denen sie sich beteiligen können und müssen und in denen die Kinder und Jugendlichen die Pädagogen als Gegenüber und als handelnde Personen erleben. Neben einem verlässlich gestalteten Alltag ist die emotionale Kontinuität ein weiteres zentrales Moment in diesem Prozess. René erlebt in seiner Kinderdorffamilie über einen langen Zeitraum hinweg konstante Bezugspersonen, die ihm unvoreingenommen, wohlwollend und mit einer gleich schwebenden Aufmerksamkeit begegnen.

In seiner Familie hat René Beziehungen anders erlebt. Zum einen wurde sein Verhalten regelmäßig einer Abwertung seitens der Mutter und des gerade aktuellen Partners unterzogen. Dieser »Bewertung« folgten nicht selten körperliche Züchtigungen. Zum anderen wartete René immer auf einen neuen Partnerwechsel. Dieser vollzog sich kontinuierlich, nur wurde seine damit verbundene Hoffnung auf Besserung der Situation nie erfüllt. Bei dieser

Form von »Beziehung mit eingebautem Verschleiß« (Kupffer 1992) rechnete René von vornherein damit, dass der jeweils aktuelle Partner der Mutter früher oder später ausgeschieden haben würde. Da die Beziehungen zu seiner Mutter und dem jeweiligen Partner wiederkehrend von komplizierten Konflikten begleitet waren, er vielen Vorwürfen und Abwertungen ausgesetzt war und die Beziehungen letztendlich immer gescheitert sind, hat sich bei René ein negatives Selbstbild verfestigt. Es hat lange gedauert, bis er gefühlt und geglaubt hat, dass er in der Kinderdorffamilie bleiben kann und dass die Kinderdorfmutter und der Erzieher ihn und sein Verhalten aushalten, ohne dass er regelmäßig mit abwertenden Reaktionen oder mit einem Beziehungsabbruch rechnen muss.

Gerade den biografisch stark belasteten Kindern und Jugendlichen muss in einem konstanten und verlässlichen Umfeld das Sammeln neuer Erfahrungen ermöglicht werden, um zur Alltags- und Lebensbewältigung sinnvolle Handlungskompetenzen ausprobieren und entwickeln zu können. Dabei handelt es sich um einen Prozess, der erst nach langem und kontinuierlichem Zusammenleben mit menschlich warmen, freundlichen und in ihrem Verhalten als authentisch erfahrbaren Pädagoginnen und Pädagogen auch zur emotionalen Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen führt.

Das schwierige Verhältnis von Professionalität und Persönlichkeit in der familienanalogen Heimerziehung

Beim gemeinsamen Leben mit Kindern und Jugendlichen ist nicht leicht zu erkennen, worin die Fachkompetenz der Kinderdorfmütter, Erzieherinnen und Erzieher im Einzelnen zum Ausdruck kommt. Die alltägliche Lebensbewältigung zum Inhalt professioneller Tätigkeit zu machen muss in einer Gesellschaft zwangsläufig suspekt erscheinen, in der solches Tun in den Bereich der Freizeit und des Feierabends verlegt oder als das klassische Aufgabenfeld einer »nur Hausfrau« definiert wird. Zumindest kann in der interessierten Öffentlichkeit leicht der Eindruck entstehen, dass Geduld, Durchhaltevermögen und großes Herz für die Arbeit in familienähnlichen Betreuungsformen ausreichen – Qualitäten, für die in der Regel keine Ausbildung benötigt wird.

In einer Kinderdorffamilie werden jedoch der reflektierte Austausch über Nähe und Distanz, die kollegiale Reflexion und die regelmäßige Überprüfung, Benennung und gegebenenfalls Veränderung realistischer Erziehungs-

ziele und Erwartungen an die Kinder durch die Arbeit in einem Team gewährleistet. Der professionelle Blick auf konkrete Verhaltensweisen der Kinder, die Fähigkeit zur Reflexion eigener Verhaltensmuster, theoretische Kenntnisse über Zusammenhänge von Lebenserfahrungen und -bedingungen und der Identitätsbildung, die Organisation und Strukturierung konkreter Alltagssituationen, um Lern- und Entwicklungsprozesse anzustoßen, und nicht zuletzt die Fähigkeit, den gemeinsamen Alltag mit schwierigen Kindern auszuhalten, sind nur einige beispielhaft herausgegriffene professionelle Qualitäten, die das Handeln im Kinderdorfalltag zur Voraussetzung hat. Ihnen gemeinsam ist aber auch, dass sie in ihren Effekten nur schwer identifizierbar sind, wie übrigens in anderen Settings auch, beispielsweise in der Beratungsarbeit. Professionelle Handlungskompetenz ist ohne Zweifel Bedingung für pädagogisches Handeln in konkreten Alltagsvollzügen, dennoch kommen auch andere Qualitäten hinzu, die durch eine Ausbildung tatsächlich nicht herstellbar sind. Insofern ist das Bild, das sich Teile der Öffentlichkeit von dieser Form stationärer Jugendhilfe machen, nicht ganz unbegründet. Die Persönlichkeit der Kinderdorfmütter und auch der Erzieherinnen und Erzieher ist beim Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen von entscheidender Bedeutung, denn durch unzählige kleine Ereignisse im Alltag wird das repräsentiert, was die Existenz und Individualität dieser Fachkräfte ausmacht. Es kommt zum Ausdruck in dem, was sie sagen und machen, wie sie es sagen und machen, und in dem, was sie nicht sagen und nicht machen, also in der Atmosphäre, die jeder Mensch bildet.

Angeeignetes Fachwissen ist daher für die Arbeit in einer Kinderdorffamilie eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung, denn die Kinder und Jugendlichen in öffentlicher Erziehung profitieren von konkreten und als authentisch erfahrbaren Personen und von ihrem Expertentum. Sie profitieren von Erwachsenen, die sich auf einen »entdramatisierenden Umgang« (Colla-Müller 1996, S.229) mit ihnen einlassen und mit ihnen wirklich zusammenleben, wenn auch meist auf Zeit, von Menschen, die ihren Alltag mit ihnen teilen oder auch mal an diesem scheitern, ohne zu verzweifeln. Gemeinsames Leben mit Kindern in einer Kinderdorffamilie lässt sich nur realisieren, wenn die Erwachsenen bereit sind, sich als ganze Person einzulassen und die Verantwortung für die gemeinsame Daseinsgestaltung zu übernehmen, sodass sich die konkrete Verantwortlichkeit keinesfalls in der Anonymität einer Organisation oder Institution aufheben kann.

Literatur

- Colla-Müller, Herbert E. (1996). Zur Wiederentdeckung des Pädagogischen im Aushandlungsprozess. In K. Grunwald, F. Ortman, T. Rauschenbach & R. Treptow (Hrsg.), Alltag, Nicht-Alltägliche und die Lebenswelt (S. 225–232). Weinheim: Juventa.
- Kupffer, Heinrich (1992). Liebe mit eingebautem Verschleiß. *Unsere Jugend*, 10, 412–417.
- Niederberger, Josef Martin & Bühler-Niederberger, Doris (1988). Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart: Enke.
- Petersen, Sven (1995). Mit Kindern leben. In H. Colla, S. Millham, M. Winkler, T. Gabriel & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa* (S. 363–377). Neuwied: Luchterhand.
- Wolf, Klaus (1995). Veränderungen in der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien. In K. Wolf (Hrsg.), *Entwicklungen in der Heimerziehung* (S. 12–64). Münster: Votum.

Kapitel 5

Öffentlich erzogen und familiär betreut – mit Widersprüchen leben

JENNIFER TAUTZ

Wo gehöre ich hin, wo bin ich zu Hause?

Viele Menschen sind sich ihrer Position im Leben nicht so richtig bewusst, ständig zweifeln sie an anderen Leuten und unter Umständen sogar an sich selbst. Dann gibt es aber noch die andere Sorte Mensch, die sich ihrer Sache völlig sicher ist, immer nur von sich redet und sich anpasst.

Ich bin Jennifer, siebzehn Jahre alt, und wohne in einer Verselbstständigungsgruppe. Ich fülle diese Seiten mit meinen Gedanken zu dem Thema »Wo gehöre ich hin, wo ist mein Zuhause?«. Ich denke, jeder Mensch beschäftigt sich in einer gewissen Phase seines Lebens mit der Frage, wer er ist, und versucht damit auch eine Antwort zu finden darauf, wo er hingehört. Es gibt Menschen, die haben vom Beginn ihres Lebens bis zum Ende kein Zuhause, die wissen nie, wo sie hingehören. Sie leben einfach so dahin, haben keinen, an den sie sich wenden können, sind für niemanden verantwortlich. Und es gibt andere, die schaffen sich eine eigene Welt, wo sie zu Hause sind, wo sie ihre Freunde haben und vielleicht auch ihre Familie. In jedem Fall aber gibt es für Jugendliche – in einem bestimmten Alter – eine Lebensphase, in der man nicht so richtig weiß, wo man eigentlich hingehört. Einerseits will man sich lösen, will ganz eigenständig sein, andererseits hat man auch Sehnsucht, irgendwo dazuzugehören. Erwachsene nennen diese Phase Pubertät oder so.

Ich glaube, man kann das Gefühl der Leute, die sich nirgends zu Hause fühlen, nicht beschreiben, geschweige denn nachvollziehen, man muss es selbst erlebt haben – dieses Gefühl, nirgendwo zu Hause zu sein. Ich selbst lebe jetzt in einer Wohngruppe und habe manchmal das Gefühl, überall und doch nirgends zu Hause zu sein. Immer dieses Wegrennen vor allem und jedem, was das Gefühl nur noch verstärkt, nicht »dazu«zugehören.

Dabei weiß man ja eigentlich, dass das Weglaufen und Sichverstecken nicht viel bringt. Die Probleme holen einen immer wieder ein. Auch wenn es für kurze Zeit nicht so scheint und alles wunderbar läuft, kommt irgendwann doch der Tag, an dem sie wieder vor einem stehen, wenn man nicht – egal wo man ist – damit abschließt. Es wird immer Phasen geben, in denen man einfach nur noch seine Träume und sich verwirklichen möchte und es dann nicht kann, weil einem die Vergangenheit auf die Schliche kommt.

Auch wenn ich jetzt vom Thema ein wenig abgekommen bin, ich denke, dass ich das Recht dazu habe. Ich bin selbst immer nur davongerannt und konnte mich genau deshalb nie in Ruhe niederlassen. Entweder waren da Betreuer, die einen mit dem Kontakt zur Mutter nervten, bei der du nicht sein wolltest, weil du dich dort nicht willkommen fühlst, oder man nervt sich selbst damit, weil man an der Vergangenheit einfach noch ganz schön zu knabbern hat.

Ich denke, dass ich aber jetzt auf dem besten Weg bin, doch noch so viel Kraft aufzubringen, dass ich ganz für mich sein und mir auch eine eigene kleine Welt aufbauen kann. Ich habe das Gefühl, dass man dazu vor allem viel Selbstvertrauen braucht. Und dieses Selbstvertrauen bekommt man nur, wenn man wirklich etwas für sich schafft, eine Insel sozusagen. Und das heißt, man braucht 'ne Ausbildung, braucht 'nen Beruf und man muss Geld verdienen. Man muss wissen, wo es langgeht oder, besser, wo man selber hinwill. Und man muss mit seiner Vergangenheit ins Reine kommen, muss aufhören, immer nur das Schlechte zu sehen. Wenn man auch seine guten Seiten sieht und man wirklich was erreicht hat, kann man auch sagen: Das habe ich alles selbst geschafft, da kann ich stolz darauf sein. Und genau da bin ich jetzt. Im Augenblick gehöre ich hierher. Das ist mein Zuhause. Aber bald werde ich eine eigene Wohnung haben und einen Beruf. Darauf freue ich mich. Aber ich habe auch ein wenig Angst davor.

GERHARD VEITH

Wenn der Arbeitsplatz gleichzeitig Lebensort ist

Einen jungen Menschen von seiner Familie zu trennen und im Rahmen der Hilfen zur Erziehung in einer stationären Wohnform unterzubringen stellt einen massiven Eingriff in die Lebenssituation des Kindes und seiner Eltern, aber auch der aufnehmenden Gruppe dar. Andersartige Lebenswelten, Werte, Einstellungen, Lebensstile, Beziehungsstrukturen, Erziehungsstile und -praktiken prallen aufeinander und treten in Konkurrenz zueinander. Die Zugehörigkeit zu divergierenden Erziehungssystemen kann zu Verunsicherungen, zu Diskrepanzerlebnissen bei allen Betroffenen und zu vielfältigen Rivalitäten unter ihnen führen. Der vorliegende Beitrag beschreibt besondere Belastungsaspekte der Fachkräfte, wie sie sich in dem Betreuungsmodell »Familiengruppe« darstellen können, und weist auf Chancen und Grenzen familienpädagogisch orientierter Hilfen sowie auf wünschenswerte Unterstützungsmaßnahmen hin.

Familiengruppen – eine Begriffsbestimmung

Im Regelfall wird unter »Familiengruppe« eine überschaubare, weitgehend konstante Gruppe verstanden, in der Erwachsene, das heißt mindestens eine pädagogische Fachkraft, dauerhaft mit jungen Menschen zusammenleben (Petermann & Petermann 1992; Sauer 1979). Diese Erwachsenen haben sich aus fachlicher und innerer Überzeugung heraus dafür entschieden, ihr Leben mit »fremden« Kindern zu teilen. Eine Familiengruppe ist somit insbesondere durch die Differenzierungslinie Erwachsene/Kind, die Überschaubarkeit der Gruppengröße, die Konstanz in den Beziehungen und den gemeinsamen Lebensort definiert. Die Gruppe der jungen Menschen ist in der Regel alters-, geschlechts- und problemheterogen zusammengesetzt. Die Plausibilität des Betreuungsmodells »Familiengruppe« für die Praxis hat zu einer überaus raschen und weiten Verbreitung dieses Betreuungsdesigns in differenzierten Formen geführt. Wir finden sie gelebt in Formen von »klassischen« Kinderdorfhausgemeinschaften, Heimgruppen, Außenwohngruppen, Erziehungsstellen und anderen Betreuungsformen in

der Heimerziehung (Flosdorf 1993; Gros & Roos 2000; Petermann & Petermann 1992). Ihre erzieherische Wirkung erzielt sie insbesondere durch die Nutzung differenzierter Familienstrukturen. So gibt es Familiengruppen, in denen Ehepaare mit oder ohne eigene Kinder gemeinsam arbeiten, ein Elternteil intern betreut, der andere extern arbeitet, allein erziehende Erwachsene oder allein stehende kinderlose Erwachsene Kinder betreuen. Daneben ermöglichen Prozessqualitäten, wie Individualisierung der Hilfen, Partizipation und Kooperation mit den am Hilfeprozess Beteiligten, eine individuelle und an den Bedingungen des jungen Menschen orientierte Erziehung.

Familiengruppen verstehen sich also als zahlenmäßig überschaubare Gruppen, die die familienähnlichen Merkmale »Konstanz«, »Stabilität« und »gemeinsamer Lebensort« anstreben. Was heißt es aber nun für die Erwachsenen, wenn der gemeinsame Lebensort gleichzeitig der Arbeitsplatz ist?

Ein »Arbeitsplatz ist jede (räumlich gebundene) Stelle im Betrieb, auf der eine Person beschäftigt ist«, heißt es lapidar im Brockhaus (1993). In der Konkretion und Erweiterung dieser Aussage ist also der Arbeitsplatz der vom Dienstgeber zugewiesene Ort, an dem durch bewusstes Handeln Leistungen auf ein bestimmtes Ziel hin erbracht werden, wobei dieses Handeln auch dem Zweck der Existenzsicherung und der Befriedigung von Bedürfnissen dient – für den Arbeitsplatz »Familiengruppe« hieße dies in gerade noch zulässiger Vereinfachung: der Ort, an dem junge Menschen und deren Bezugspersonen entsprechend des individuellen Hilfeplans Unterstützung und erzieherische Hilfen (Leistungen) durch Fachkräfte erfahren mit dem Ziel der Minderung von Problemen, zum Beispiel psychischer, physischer, sozialer und materieller, und der (Wieder)entdeckung von Ressourcen. Für diese Leistung erhält die Fachkraft ein Entgelt zur Existenzsicherung. Mögliche Motive, an diesem Platz diese Leistung erbringen zu wollen, sind unter anderem ideelle Werte wie: sich für andere Menschen einsetzen können, persönliche Autonomie, Möglichkeit der alternativen Lebensgestaltung, innerliche Bereicherung (Bedürfnisbefriedigung und Daseinserfüllung) (Günther & Bergler 1992; Petermann & Petermann 1992). Der Arbeitsplatz »Familiengruppe« ist nun arrangiert in einer Struktur, die dem psychologischen Verständnis von Familie als »Ort des Lebens« entspricht: Qualitäten wie Privatheit (im Sinne von Intimität und partieller Körperlichkeit) und Abgrenzung, Übersichtlichkeit und Nähe, Stabilität und Kontinuität in den Beziehungen, Verbindlichkeit und Vertrautheit, Zweckfreiheit und Selbstbestimmung aller definieren diesen Ort. Innerhalb der vier Wände erwachsener Menschen, innerhalb ihrer Rückzugs-, Erholungs- und Intimsphäre,

finden eigene und aufgenommene junge Menschen ihren Lebensort und begegnen hier Chancen und notwendigen Grenzen, die in Personen verkörpert sind. Diese Betreuungsform bietet jungen Menschen gute Entwicklungsmöglichkeiten, es sind durch sie aber auch Widersprüche vorprogrammiert.

Strukturell bedingte Widersprüche

Aus der Sicht der Mitarbeiter lassen sich vier strukturelle Schwächen ausmachen, die sich aus der Verquickung von Arbeitsplatz und Lebensort im Modell »Familiengruppe« ergeben (Müller 1992).

Persönliche Autonomie versus Strukturvorgaben der Organisation

Traditionelle Heime sind in der Regel hierarchisch organisiert. Vorstand, Heimleiter, Erziehungsleiter, Therapeuten, sonstiges Fachpersonal stehen über den Erziehenden. Auch die Verantwortungen, Entscheidungskompetenzen, fachlichen Kompetenzen und Handlungsspielräume sind entsprechend hierarchisch gegliedert, in Stellen- und Ablaufbeschreibungen fixiert. Das Handlungsfeld und die Entscheidungsfreiheit der Fachkräfte im Erziehungsdienst sind auf ein Minimum reduziert (Günder 2000; Simmen 1990; Wolf 1993). Einem solchen starken Reglement unterworfen, stehen sie in einem permanenten Konflikt zwischen Sachzwängen und Dienstabweisungen einerseits und den eigenen Intentionen sowie den Erwartungen der Kinder und Jugendlichen auf der anderen Seite.

Wie bereits oben erwähnt, spielt die persönliche Autonomie im Sinne von Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung ein wesentliches Motiv für die Berufswahl von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Familienwohngruppen. Einschränkungen dieser eigenen Zuständigkeit durch Vorgaben der Organisation erscheinen demnach als Belastung im Dienstverhältnis. Eine Spannung entsteht insbesondere immer dann, wenn es zu Widersprüchen zwischen persönlich angestrebter Autonomie und institutionell vorgegebener Unterordnung und Weisungsgebundenheit kommt. Dieser Konflikt muss durch tragfähige Kompromisse ausbalanciert werden. Müller (1992) sieht in diesem Zwang zum Interessenausgleich, bei dem der Mitarbeiter seine Autonomie weder völlig aufgeben noch vollständig durchsetzen kann und will, eine Belastung, die sich zu chronischem Stress entwickeln kann. Als bedeutsame Problempunkte lassen sich erfahrungsgemäß

die Größe des Spielraumes für eigene Entscheidungen, die Entscheidungskompetenz über Aufnahme/Nichtaufnahme/vorzeitige Entlassung von jungen Menschen, die Budgetverantwortung und die Verantwortung für Familien-, Schul- und Jugendamtskontakte identifizieren. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob diese Kontakte vom Erziehungsleiter oder von den Fachkräften der Familiengruppe selbst organisiert werden.

Auf einen weiteren ganz wesentlichen Punkt ist hinzuweisen: Die Grenzen einer Familiengruppe nach außen hin sind nicht so klar gezogen wie bei biologisch begründeten Familien; sie untersteht einer fachlichen und einer behördlichen Kontrolle – über die Heimaufsicht, über Arbeitssicherheitsgesetz, Hygieneschutzvorschriften, Arbeitszeitgesetz, betrieblichen Arbeitsschutz und arbeitsrechtliche Bestimmungen. Erwachsene wie zu Betreuende sind aktenmäßig erfasst. Der private Raum ist öffentlicher Raum und der öffentlichen Kontrolle zugänglich, der Charakter der Privatheit ist einer Familiengruppe nur bedingt gegeben.

Kernfamilie und Familiengruppe versus aufgenommenes Kind

Mit der Unterbringung eines fremderziehungsbedürftigen jungen Menschen wird für ihn eine so genannte Kernfamilie (allein stehende, kinderlose Fachkraft, Ehepaar ohne und mit eigenen Kindern, allein erziehende Fachkraft) zur »Ersatzfamilie«. Dies kann in der so genannten Kernfamilie und in der durch die aufgenommenen Kinder entstandenen Familiengruppe zu Spannungen führen, die sich als Widerspruch zwischen den Bedürfnissen nach Intimität und Privatheit innerhalb der Kernfamilie einerseits und den interaktionell und situativ konkurrierenden Bedürfnissen der aufgenommenen jungen Menschen, denen professionell entsprochen werden muss, andererseits darstellen. Viele der neu aufgenommenen Kinder bringen nicht nur negative Vorerfahrungen aus der Herkunftsfamilie, sondern oft auch aus Heimen, Psychiatrien oder Pflegestellen mit. Die psychischen Folgen dieser häufigen Trennungserfahrungen bedeuten oft ein hohes Maß an emotionaler Schädigung, die dem Kind den Integrationsprozess in die Familiengruppe ganz erheblich erschweren. Die jungen Menschen sind oft entwurzelt und bindungsschwach, ja bindungsunfähig, haben starke affektive Bedürfnisse, sind egoistisch, leiden unter massiven psychischen Problemen und zeigen massive Verhaltensauffälligkeiten. Die Kernfamilie beziehungsweise die Familiengruppe werden mit einem Kind konfrontiert, das andere Wertorientierungen, Verhaltensmuster, Umgangsformen und Gewohnheiten mitbringt. Das bringt das bisherige Beziehungsgefüge aus dem Gleichgewicht:

Ein neues, eventuell nicht mal gewolltes und nur aus finanziellen Gründen aufgenommenes Familienmitglied muss integriert werden, das zudem als erziehungshilfebedürftiges Kind insofern einen Sonderstatus hat, als sich die Erwachsenen als »Eltern« riskieren mit all den dazugehörigen Gefühlen, Freuden, Enttäuschungen und Verzichtleistungen, ohne zu wissen, wie lange das Kind in der Familiengruppe bleiben wird; oft ist es trotz vorliegender psychologischer und medizinischer Gutachten nicht vorhersehbar, ob es sich in gewachsene Strukturen integrieren kann, ob es den Familienalltag als Chance zur Entwicklung annehmen kann oder ihn zu zerstören versucht, ob es die spezifischen einmaligen und intimen Beziehungen innerhalb der Kernfamilie akzeptieren kann oder als permanente Bedrohung erlebt. Spannungen sind vorprogrammiert, und die eigenen wie die anderen Kinder beziehungsweise Jugendlichen der Familiengruppe müssen nun die Erwachsenen (Eltern) mit einer Person teilen, die zunächst deren Zeit, Energie und Nerven im Übermaße beansprucht. Bei der Kernfamilie wie bei den anderen Mitgliedern der Familiengruppe sinkt im Lauf der Zeit die Frustrationstoleranz gegenüber Störungen im Beziehungsverhältnis; und die Bereitschaft, in Konfliktsituationen aufkommenden Abweisungs- und Ausstoßungstendenzen nachzugeben, nimmt dann deutlich zu.

Familiengruppe versus Herkunftsfamilie

Wenn die Schwierigkeiten fremdunterzubringender junger Menschen zum großen Teil aus den Spannungen und Problemen des Herkunftsmilieus und damit auch der ursprünglichen familiären Situation erwachsen, steht die Familiengruppe schon durch den Vorgang der Aufnahme des Kindes in Konkurrenz – sie ist die Erziehungsalternative zum »krankmachenden Milieu« der Herkunftsfamilie (Brendtro & Ness 1983; Günder 2000). Wie sich diese Konkurrenz entwickelt, ob in Richtung Kooperation und Beteiligung oder Rivalität und Segregation, hängt nicht zuletzt vom konzeptionellen Selbstverständnis der Familiengruppe ab. Akzeptiert sie das Konzept des »systemischen Denkens«, so ist sie an intensiver Kooperation mit der Familie interessiert (Gehrmann & Müller 1998; Taube 2000). Versteht sie sich eher als Ersatzfamilie, so wird sie automatisch die Rivalität mit der Herkunftsfamilie aufnehmen (Müller 1992). Dies kann im Einzelfall dem Kind mehr Probleme einbringen, als es in seinen vorherigen schlechten, aber durch klare Beziehungen gekennzeichneten Verhältnissen hatte. Eine für aufgenommene junge Menschen schwierige Situation entsteht zum Beispiel, wenn sie, was oft vorkommt, aus »Unterschichtsfamilien« in Mittelschichtsfamilien wechseln

mit einem andersartigen, oft alternativen Lebensraum, ungewohnten Alltagsstrukturen, anderen Normen und Werten. Es zeigt sich immer wieder, dass dieser Milieuwechsel aufgenommene Kinder in ihrer Identität verunsichern und zu Loyalitätskonflikten führen kann. Sie haben das Gefühl, zwischen beiden Familien wählen oder Partei ergreifen zu müssen. Zeigen sie, dass sie lieber zurück in die Herkunftsfamilie wollen, kränken sie die Mitglieder der Familiengruppe und erfahren sich als undankbar. Gliedern sie sich in die Familiengruppe ein, erleben sie starke Schuldgefühle, insbesondere wenn sie Verlustängste bei den leiblichen Eltern beobachten. Die Kinder fühlen sich hin und her gerissen, können es keiner Seite recht machen. Sie sitzen emotional zwischen den Stühlen, fragen sich, wohin sie wirklich gehören. So kann die beschriebene Situation junge Menschen in große Beziehungskonflikte stürzen, die umso schwerer wiegen, je offener die Rivalität zwischen leiblichen Eltern und Familiengruppeneltern zutage tritt.

Die bestehenden Widersprüche belasten auch die Beziehungen zwischen den Erwachsenen. So erkennen die leiblichen Eltern in der Dichte der emotionalen und kommunikativen Atmosphäre in der Familiengruppe ihr eigenes Versagen und entwickeln nicht selten Minderwertigkeits- und Schuldgefühle. Um diese zu reduzieren, werden die Erzieherinnen und Erzieher zu ausführenden Organen des öffentlichen Erziehungsauftrages, zum Substitut des disziplinierenden Erziehungshilfesystems gemacht. Und können unterschiedliche Auffassungen beispielsweise über Erziehungsziele und -methoden nicht geklärt werden, kann von den Personensorgeberechtigten immer noch mit der sofortigen Herausnahme des Kindes gedroht werden. Eine paradoxe Situation für die Erzieherinnen und Erzieher in der Familiengruppe: Einerseits werden von ihnen der Aufbau verlässlicher und dauerhafter Beziehungen und die Integration in die Familiengruppe erwartet, andererseits schwebt aber permanent das Damoklesschwert »Herausnahme« über dem Beziehungsangebot, wird eine jederzeitige Herausgabebereitschaft verlangt, was zu Zurückhaltung, Vorsicht und Distanz führt.

Externe versus interne Betreuung

Weitere Spannungsfelder dieses Betreuungsansatzes tun sich auf durch das Aufeinandertreffen der permanent anwesenden erziehenden Erwachsenen, die mit der idealisierenden Vorstellung einer Aufhebung der gesellschaftlichen Trennung von Arbeit und Freizeit, von Beruf und Familie antreten sind, und der Zweit- oder Drittkraft im Schichtdienst mit einer Achtunddreißigstündigen-Stunden-Woche. Erstere erhält trotz ihrer umfassenden

den Verantwortung und ihres Engagements oft eine wesentlich geringere Vergütung (BAT Vb) als Letztere (BAT IVb). Ihr Einsatz am Arbeits- und Lebensort Familie bringt ihr dann nicht nur weniger Gehalt, sondern auch einen niedrigeren Status ein (»Mutter« versus »sozialpädagogische Fachkraft«).

Erziehungsalltag und besondere Belastungsaspekte

Der Erziehungsalltag an einem Arbeitsplatz, der zugleich der Lebensort ist, bringt auch erhebliche Belastungen mit sich.

Permanente Präsenz

Ein sichtbares Merkmal der Arbeitsbedingungen in Familiengruppen besteht zunächst in der zeitlich lückenlosen Präsenz der Betreuungspersonen. Dies führt bei der »residenzpflichtigen« Kernfamilie zu einer ganzzeitigen Überschneidung der beruflichen und der privaten Lebenssphäre. Nach einem breiten Spektrum von Untersuchungsergebnissen ist dies verbunden mit erhöhten physischen, psychischen, sozialen und gesundheitlichen Belastungen. Als besonders belastende Aspekte werden genannt: zu wenig Zeit für die eigene Familie und sich selbst, für Freunde und Hobbys sowie nicht Abschalten und zur Ruhe kommen können.

Störungen der aufgenommenen Kinder

Die entscheidende Voraussetzung für die Aufnahme eines jungen Menschen in die Familiengruppe ist das Vorliegen von aktuellen psychosozialen Störungen, die bei den meisten im Zusammenhang mit vorhergegangenen biografischen Belastungen stehen. Zwar liegen bislang kaum gesicherte Erkenntnisse darüber vor, welche Störungsmerkmale der betreuten jungen Menschen zu besonderen Belastungen bei den sie betreuenden Fachkräften führen. Es sollte indes außer Frage stehen, dass die Arbeit mit mehrfach auffälligen jungen Menschen, wie sie heute in vielen Familiengruppen leben, zu besonderen Beanspruchungen der Erziehungspersonen führt. Häufig haben sie es mit jungen Menschen zu tun, bei deren Namen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der sozialen Dienste in Panik geraten und Erzieher wissen: Die kriegen wir unter den gegebenen Arbeitsbedingungen nicht in den Griff! Meistens handelt es sich dabei um männliche Kids, meistens stammen sie aus schwierigen familiären Verhältnissen, und die besonders Gewalttätigen un-

ter ihnen waren selbst meistens kontinuierlich Opfer von Erziehungsgewalt. Die Opfer von gestern sind die Täter von heute. Und mit denen soll »der Ort des Lebens« geteilt werden. Ein enormer Stressfaktor für Erwachsene ebenso wie für die eigenen oder fremden Kinder.

Fachliche Überforderung

Die Verantwortung gegenüber jungen Menschen, ihren Herkunftsfamilien und der Gesellschaft erfordert eine größtmögliche Qualität der Erziehungsleistungen und begründet eine besondere Reflexion des eigenen Tuns und dessen Wirkungen. Die psychischen wie physischen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte steigen unerbittlich. Oft verfügen sie nicht (mehr) über die entsprechenden beruflichen Fertigkeiten – sie spüren, dass sie für viele Aufgaben, die sie übernehmen müssen, über eine ungenügende Ausbildung verfügen, und wenn sie genauer hinschauen, bekommen sie oft das Gefühl, dass eine solche Ausbildung ohnehin nicht möglich ist. Eine zusätzliche Belastung ist die Tatsache, dass der Wissensumfang, der nötig ist, um nur gerade seine Fachkompetenz zu bewahren, unverhältnismäßig groß wird. Die Rate, mit der neue Ideen, neue Forschungsergebnisse, neue An- und Herausforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter herangetragen werden, wächst exponentiell. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die aktuelle Diskussion zur Leistungs- und Qualitätsentwicklung, zur Einführung von Dokumentationssystemen und zur Evaluation. Die Anstrengungen, auf dem neuesten Stand zu bleiben, mit den richtigen Antworten gewappnet zu sein, beanspruchen jedes Jahr mehr Zeit und Energie. Hier kann es zu verschiedenen Reaktionen kommen. Entweder erschöpft sich die Fachkraft in dem Versuch, die unmöglich zu erfüllende Aufgabe dennoch zu bewältigen, oder sie lässt sich zurückfallen, verliert die Fortbildungsmotivation und sitzt da mit dem Gefühl, den Anschluss verloren zu haben. Denkbare sind aber auch ungünstige Selbstzuschreibungen (ich bin doch langsam eigentlich zu alt für diesen Job; warum tue ich mir das an...), die zu ausgeprägten psychischen Sättigungseffekten führen. Diese ungünstigen Auswirkungen äußern sich im Phänomen des Ausgebranntseins (»burn out«), also jenem Stadium, in dem Fachkräfte nicht mehr fähig sind, sich auf die individuellen Probleme der jungen Menschen zu konzentrieren, die nötige Unterstützung zu geben und wohl durchdacht zu reagieren (Günther & Bergler 1992). Die Befunde dürfen aber nicht ohne weiteres als Beleg für die Annahme gelten, dass ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Familiengruppe per se einer psychoemotionalen und physischen Überbeanspruchung ausgesetzt

wären. Bei Fachkräften, die in besonders belastenden Berufsfeldern langfristig »überlebten«, ließen sich im Vergleich zu ihren jüngeren Berufskolleginnen und -kollegen keine auffällig erhöhten Überlastungssymptome feststellen (Günder 2000; Günther & Bergler 1992).

Generationsprobleme bei den Fachkräften

Um die permanent hohe Belastung der Fachkräfte zu kompensieren und Aufschnauphasen zu ermöglichen, sind Einrichtungen dazu übergegangen, weitere Fachkräfte zur Unterstützung und Entlastung der Kernfamilie einzustellen. Bedingt durch die unterschiedlichen Einstellungen, Haltungen und zugewiesenen Aufgaben, zeichnet sich dann in vielen Familiengruppen die Tendenz zur Ausbildung einer zweigipfeligen Altersverteilung ab: »Eltern« in Familiengruppen, deren personales Angebot in der Regel unbefristet ist und die zeitliche Stabilität garantieren, zollen dem natürlichen Alterungsprozess Tribut – die Ausscheidungsquote bei Fachkräften im Gruppendienst ab dem vierzigsten Lebensjahr ist im Vergleich zu den jüngeren Kolleginnen und Kollegen geringer, und Wünsche nach Mobilität gehen deutlich zurück –, Zweit- und Drittkräfte dagegen orientieren sich neu, scheiden aus, junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter folgen nach. Unterschiedliche Wertvorstellungen, Erziehungsstile, Gewohnheiten von Jung und Alt prallen aufeinander und können zu vielfältigen und belastenden Generationsproblemen auf der Mitarbeitererebene führen. Die zur Entlastung der Kernfamilie gedachte Personalaufstockung gestaltet sich dann als zusätzlich belastender Faktor. In eine besonders schwierige, fast unlösbare Situation geraten ältere Fachkräfte vor allem dann, wenn sie eine speziell auf die Tätigkeit in der Heimerziehung hin ausgelegte Ausbildung genossen haben. Im Gegensatz zu den jungen Kräften, die eher generalistisch ausgebildet sind, finden sie in ihrem Alter oft kaum einen Weg aus dieser Sackgasse (Günder 2000; Günther 1992).

Wünschenswerte Unterstützungsmaßnahmen

Sichtet man die einschlägige Literatur, wird deutlich, dass die in unterschiedlichen Settings arbeitenden pädagogischen Fachkräfte völlig verschiedene Schwerpunkte setzen, was mögliche Maßnahmen ihrer Unterstützung betrifft. Da gleichzeitig in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedliche arbeitsorganisatorische und personalwirtschaftliche Rahmenbedingungen bestehen, ist davon auszugehen, dass in den einzelnen Familiengruppen auch

unterschiedliche Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitssituation und zur Erhöhung der Berufszufriedenheit erforderlich sind. Die Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in familienähnlichen Betreuungsformen erfordert deshalb eine organisatorische und inhaltliche Einbindung in ein Gesamtkonzept. Dabei sind verschiedene Aspekte zu beachten: Ein Ansatzpunkt für die Belastungsverminderung ist naheliegenderweise die Festlegung eines günstigen Personalschlüssels (Zahl der betreuten jungen Menschen im Verhältnis zur Zahl der Betreuerinnen und Betreuer).

Eine weitere Möglichkeit liegt in der Weiterentwicklung und Differenzierung der Betreuungsformen, indem räumlich-situative Störeinflüsse in Alltagssituationen (zum Beispiel wenn jüngere Kinder bereits mit den Hausaufgaben fertig sind und die älteren stören) durch Veränderung der Betreuungsarrangements reduziert werden (zum Beispiel gruppenübergreifende Hausaufgabenbetreuung in Gleichaltrigengruppen). Ein anderes Beispiel dafür wäre die zeitlich getrennte Einnahme von Mahlzeiten, um dem berufsspezifisch hohen Verbreitungsgrad von Verdauungsstörungen und Magen-Darm-Problemen bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entgegenzuwirken.

Zudem sollten spezifische Betreuungsarrangements für verhaltensgestörte junge Menschen, die als überdurchschnittlich hoch erlebte Belastungen produzieren, geschaffen werden (Baur, Finkel, Hamburger & Kühn 1998; Schmidt 2000). Hier sei verwiesen auf Betreuungsmodelle, wie sie in den USA entwickelt und in der Erziehungshilfepraxis mit großem Erfolg bei jungen Menschen praktiziert werden, etwa nach dem »Teaching-Family Model«, einer familienähnlichen Einrichtung, in der jeweils ein Erzieherpaar mit zirka vier bis sechs verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen zusammenlebt. Dieses Erzieherpaar vermittelt den Kindern und Jugendlichen nach einem auf lerntheoretischen und sozialpsychologischen Erkenntnissen basierenden strukturierten Programm jene sozialen Fertigkeiten, die diese Kinder nicht erworben haben und deren Fehlen sie schließlich in öffentliche Erziehung kommen ließ. Die Planung und Einrichtung der »Teaching Families«, die intensive Aus- und Fortbildung der »Teaching Parents« und die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit werden wissenschaftlich begleitet und in ihren Effekten regelmäßig überprüft. Unterschiedliche Betreuungsformen erlauben darüber hinaus einen individuellen Hilfezuschnitt: Neben langjährigen Betreuungsarrangements mit konstanten Erwachsenen und wechselnden Kindern gibt es zum Beispiel auch über drei Jahre konstant bleibende Gruppen, bei denen alle Beteiligten – junge Menschen wie Be-

treuer – gleichzeitig in die Maßnahme ein- und aussteigen, wobei die Erwachsenen im Anschluss daran einige Monate bezahlten Urlaub haben. Eine Weiterqualifizierungsphase beziehungsweise Neuorientierungsphase für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schließt die Maßnahme ab (Peter 1990). Daneben gibt es auch das »Peer-Group Model« in dem alters-, geschlechts-, und problemhomogene Gruppen von pädagogischen Fachkräften betreut werden (Brendtro & Ness 1983; Vorrath & Brendtro 1985).

Eine Minderung von Stressbelastung könnte sich auch durch eine vorgezogene Ruhestandsregelung ergeben und durch einfache Übergangsmöglichkeiten in andere ausbildungsentsprechende Tätigkeitsfelder mit günstigeren zeitlichen Bedingungen und geringeren physischen und psychischen Belastungen (Tagesgruppe, Nachbetreuung, individuelle Hilfen). Denn dadurch würde die Zeit, in der die Fachkraft einer Familiengruppe beruflich übermäßig strapaziert wird, reduziert. Eine Verbesserung der vergütungsmäßigen Eingruppierung sowie die Möglichkeit zur Teilnahme an berufsbegleitenden Ausbildungen könnten ebenfalls zu einer Verbesserung der Situation beitragen, da solche Maßnahmen motivations- und kompetenzsteigernd wirken, berufliche Perspektiven bieten und damit einhergehend berufliche Zufriedenheit herbeiführen.

Unverzichtbar in der professionellen sozialen Arbeit ist das Angebot von pädagogischer Supervision für Familiengruppenmitarbeiterinnen und -mitarbeiter. Sie wie auch interne und externe Fortbildungsmöglichkeiten bereitzustellen ist Sache des Arbeitgebers. Von der Erkenntnis ausgehend, dass in der Komplexität und Interdependenz von Strukturen und Beziehungen im psychosozialen Bereich »jedes Handeln mehr nicht-intendierte Wirkungen hat als intendierte« (Auckenthaler & Kleiber 1992), kann die Teilnahme an pädagogischer Supervision als Maßnahme der Qualitätssicherung nicht dem Belieben der einzelnen Familiengruppenmitarbeiter überlassen werden. Qualitätssicherung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass mit Hilfe der pädagogischen Supervision die Qualität der Erziehungsarbeit erhalten und verbessert wird und die Betreuung der jungen Menschen in einer möglichst wirkungsvollen und menschenwürdigen Weise geschieht (Frank 1995).

Chancen und Grenzen familienpädagogisch orientierter Hilfen

Wesentliches konzeptionelles Element des pädagogischen Arrangements »Familiengruppe« ist die Integration familialer Strukturelemente in den pädago-

gischen Alltag in einer Weise, dass die Lebensbedingungen nach innen und nach außen weitgehend entinstitutionalisiert sind. Überschaubare, vertraute, verlässliche Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sind tragende Elemente. Die Familiengruppe ist primär heilender und fördernder Ort. Dort werden die seelischen, geistigen und körperlichen Grundbedürfnisse von jungen Menschen und Erwachsenen erfüllt. Trotz dieses Bemühens um weit gehende Entinstitutionalisierung des Lebensrahmens sind aber professionelles Selbstverständnis und professionelles Handeln eine notwendige Bedingung für erfolgreiches pädagogisches Tun in der Familiengruppe. Familiengruppenerziehung ist Heimerziehung im familiären Rahmen. Sie nutzt strukturelle und personale Qualitäten von Familie (konstante Gruppe, Stabilität und Kontinuität der Beziehungen, Privatheit, Übersichtlichkeit, Nähe, Kommunikationsdichte) und ergänzt diese um die Qualität der Professionalität. Intensität in den Beziehungen und Professionalität sind hier kein Gegensatz. Eine Bewältigung dieser Situation erfordert auf Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weit reichende Kompetenzen, die ihnen erlauben, die Beziehungswünsche der (eigenen und aufgenommenen) Kinder wahrzunehmen. Sie müssen eine Balance finden zwischen Privatheit und Beruflichkeit, zwischen bezahlter Arbeit und nicht bezahlbarem Sich-fordern-Lassen. Dies verlangt einen besonders hohen Aufwand an Selbstreflexion, also einer spezifischen professionellen Qualifikation.

Bislang ging man von der Annahme aus, dass die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes durch familienähnliche Bedingungen am besten zu fördern sei. Die familienpädagogische Arbeit stößt jedoch dann an Grenzen, wenn in einer auf Intimität, Privatheit und Gefühl ausgerichteten familiären Lebenswelt die individuellen Schwierigkeiten junger Menschen zu hochproblematischen und andere Kinder gefährdenden Gruppenentwicklungen führen. Überaus aggressiv-destruktives Verhalten Einzelner macht zum Beispiel ein erträgliches und förderliches Zusammenleben aller unmöglich. Die daraus resultierenden Konflikte beziehen alle Beteiligten ein und verhindern die Nutzung und den Ausbau von förderlichen Qualitäten für das gemeinsame Leben. So haben sich zum Beispiel familienpädagogisch strukturierte Settings bei der Erstbehandlung von »sexual offender kids« oder »crash kids« in den USA als ineffektiv und kontraindiziert erwiesen. Alternative strukturelle wie methodische Hilfen sind für diese und andere Fälle zu entwickeln.

Ein globales Kriterium wie »Familienähnlichkeit« ist also nur eines unter vielen Merkmalen, wenn es um die Entwicklung differenzierter Hilfen für individuelle Problemlagen von jungen Menschen geht. Eine zentrale Zukunfts-

aufgabe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Familiengruppen liegt daher unter anderem in der Ausarbeitung von prüfbaren Leistungsmerkmalen familienorientierter Hilfen, denn »Liebe allein genügt nicht«, wie Bruno Bettelheim sagte (1983). Handlungsleitende Frage dabei kann sein: Welches Hilfeangebot, verantwortet von wem, führt bei welchem jungen Menschen mit spezifischen Problemen unter welchen Bedingungen zu welchem Ergebnis? So können an den Problemen des Einzelnen orientierte helfende Arrangements entwickelt werden, etwa pädagogisch-therapeutische Familiengruppen, in denen massiv verhaltens- und entwicklungsgestörte junge Menschen behandelt werden können, oder zeitlich befristete, altershomogene Gruppenarrangements, in denen Jugendliche mit ähnlichen Problemen zusammenleben. Durch eine solche Differenzierung ließen sich klar unterscheidbare Betreuungsformen profilieren, und sie würde humane und differenzierte Hilfen, in denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine hohe Arbeitszufriedenheit und junge Menschen adäquate Lern- und Entwicklungschancen erfahren könnten, schaffen. Darin läge die Chance für eine klare Profilbildung familienorientierter, aber auch nicht familienorientierter Hilfen.

Literatur

- Auckenthaler, Anna & Kleiber, Dieter (Hrsg.) (1992). Supervision in Handlungsfeldern der psychosozialen Versorgung. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Baur, Dieter, Finkel, Margarete, Hamberger, Matthias & Kühn, Axel D. (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 170. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bettelheim, Bruno (1983). Liebe allein genügt nicht. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brendtro, Larry K. & Ness, Arlin E. (1983). Re-educating troubled youth. New York: Aldine de Gruyter.
- Der neue Brockhaus (1993). Band 1 A–Eis. Mannheim: Brockhaus.
- Flosdorf, Peter (1993). Heimerziehung: Konzepte stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. In I. Becker-Textor & M. R. Textor (Hrsg.), Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung (S. 271–292). Neuwied: Luchterhand.
- Fontana, David (1991). Mit dem Stress leben. Bern: Huber.
- Frank, Renate (1995). Psychotherapie – Supervision. Report Psychologie, 4, 33–40.
- Gehrmann, Gerd & Müller, Klaus D. (1998). Praxis sozialer Arbeit: Familie im Mittelpunkt. Regensburg: Walhalla.
- Gros, Hans-Joachim & Roos, Klaus (2000). Was Kinder- und Jugendddörfer leisten. Neue Caritas, 1, 29–33.
- Günder, Richard (2000). Praxis und Methoden der Heimerziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Günther, Rudolf & Bergler, Martha (1992). Arbeitsplatz stationäre Jugendhilfe: Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Maßnahmevorschläge für Mitarbeiterinnen im Gruppendienst. Frankfurt am Main: IGfH.
- Müller, Herbert (1992). Untersuchungsentwurf und zentrale Annahmen. In Forschungsgruppe Jugendhilfe Klein-Zimmern (Hrsg.), Familiengruppen in der Heimerziehung (S. 28–57). Frankfurt am Main: Lang.
- Peter, Val J. (1990). What makes Boys Town so special. Nebraska: Boys Town.
- Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (1992). Familiengruppen. Begriffsbestimmung, Ziele und Konzepte. In Forschungsgruppe Jugendhilfe Klein-Zimmern (Hrsg.), Familiengruppen in der Heimerziehung (S. 16–27). Frankfurt am Main: Lang.
- Post, Wolfgang (1997). Erziehung im Heim. Weinheim: Juventa.
- Sauer, Martin (1979). Heimerziehung und Familienprinzip. Neuwied: Luchterhand.
- Schmidt, Martin H., Schneider, Karsten, Hohm, Erika, Pickartz, Andrea, Macsenaere, Michael, Petermann, Franz & Knab, Eckhart (2000). Effekte, Verlauf und Erfolgsbedingungen unterschiedlicher erzieherischer Hilfen. Kindheit und Entwicklung, 4, 202–211.
- Schoch, Jürgen (1989). Heimerziehung als Durchgangsbetrieb? Weinheim: Juventa.
- Simmen, René (1990). Heimerziehung im Aufbruch. Bern: Haupt.
- Taube, Kathrin (2000). Von der Elternarbeit zur systemischen Familienarbeit in der Heimerziehung. In Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Zurück zu den Eltern? (S. 16–73). München: Eigenverlag.
- Vorrath, Harry H. & Brendtro, Larry K. (1985). Positive Peer Culture. New York: Aldine de Gruyter.
- Wolf, Klaus (Hrsg.) (1993). Entwicklungen in der Heimerziehung. Münster: Votum.

DORIS GLASBRENNER UND ERWIN HÖBEL

Zwischen Konkurrenz und Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie

Ein wesentliches Ziel stationärer Erziehungshilfen und insbesondere familienähnlicher Angebote besteht darin, zuverlässige und entwicklungsfördernde Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen. Häufig unterscheiden sich diese Lebensbedingungen erheblich von denen in den Herkunftsfamilien der Kinder. Eltern erleben es oft schmerzlich, dass »die Kinder es im Heim besser haben als im Elternhaus«. Was auf der einen Seite förderlich für die Kinder ist, steigert auf der anderen Seite die Konkurrenz mit der Herkunftsfamilie und beeinträchtigt somit die Zusammenarbeit mit den Eltern. Auch gut ausgebildete pädagogische Fachkräfte benötigen für diese Elternzusammenarbeit eine besondere Hilfestellung. Die Autoren dieses Beitrages arbeiten seit vielen Jahren im psychologischen Fachdienst der Marienpflege. Sie haben eine besondere Methode zur Unterstützung der Familienkooperation entwickelt – die systemische Interventionsplanung. Sie wird nach der Darlegung einiger theoretischer Aspekte im Folgenden vorgestellt.

Von der Elternarbeit zur Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Marienpflege in Ellwangen ist ein Kinder- und Jugenddorf und ein überregionales Zentrum der Jugendhilfe mit differenziertem Angebot: elf Innenwohngruppen, fünf Tagesgruppen, drei dezentralen Wohngruppen, einer Schule für Erziehungshilfe mit Schulkindergarten, in die auch Kinder aus Ellwangen aufgenommen werden, einer öffentlichen psychologischen Beratungsstelle, einer sonderpädagogischen Frühberatungsstelle und seit 2001 sozialpädagogischer Familienhilfe. Die Innenwohngruppen sind als familienähnliche Angebote konzipiert. Ungefähr acht Mädchen und Jungen verschiedenen Alters werden in einem eigenen Haus von professionellen Erziehungspersonen betreut.

1830 als Waisenhaus gegründet, wurde die Marienpflege ab 1960 in ein Kinderdorf mit sechzehn Kinderdorfhäusern umgewandelt. Kinder aus schwierigen familiären Verhältnissen sollten hier ein lebenswertes Zuhause bekom-

men. Sie lebten wie Geschwister, nach Alter und Geschlecht gemischt, in einem eigenen Haus mit eigener Versorgung und einer familienähnlichen Betreuung. Die Erziehungsperson, in der Marienpflege häufig Ordensfrauen, hatten ihr eigenes Lebensfeld innerhalb dieses Hauses und waren konstante Bezugspersonen für die Kinder, die in der Regel ihre ganze Kindheit in der Kinderdorfgruppe verbrachten. Die Kinderdorfgruppe wurde dadurch ein Ersatz für die eigene Familie der Kinder. Ihre Eltern waren im Betreuungsprozess eher störende Randfiguren, deren Einfluss man kontrollieren musste, um die Erziehung der Kinder nicht zu stören. Dies änderte sich mit der starken fachlichen Kritik an der Heimerziehung in den Siebzigerjahren, die zu der provozierenden Aussage führte, die schlechteste Familie sei immer noch besser als die beste Heimerziehung. Die Aufenthaltsdauer in der öffentlichen Erziehung sollte so kurz wie möglich gehalten werden. Viele Eltern wollten oder konnten jedoch nicht rasch ihren Erziehungs- und Lebensstil verändern. Sie fassten Elterngespräche unter Umständen als Belehrung oder Umerziehungsversuch auf und lehnten eine derartige Einmischung seitens der Erziehungsperson ihrer Kinder ab. Seit dieser Zeit geht die Entwicklung unter dem Einfluss familientherapeutischer Ansätze immer mehr dahin, Eltern als Partner in der Jugendhilfe zu sehen. Diese Entwicklung gipfelte 1991 im neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), in dem die Eltern als leistungsberechtigte Kunden gesehen werden. Eine Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den professionellen Erziehungspersonen wird in Paragraph 37 eindeutig gefordert und beschrieben: »[...] durch Beratung und Unterstützung sollen die Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie [...] so weit verbessert werden, daß sie das Kind oder den Jugendlichen wieder selbst erziehen kann.«

Damit dieser hier formulierte hohe Anspruch verwirklicht werden kann, bedarf es eines sehr guten Zusammenwirkens zwischen professionellen Helfern und natürlichen Erziehungspersonen. Die zentrale Bedeutung der Kooperation wird auch in den Ergebnissen der aktuellen Jugendhilfe-Effekte-Studie bestätigt: »Neben der Kooperation des Kindes ist die Kooperation der Eltern Kernstück der Prozeßqualität. [...] Bei guter Kooperation vermögen intensive Hilfsangebote unterschiedliche Problemlagen zu bewältigen und zahlreiche Defizite zu kompensieren.« (Schmidt 2000, S. 36) Eine gute Kooperation mit den Eltern lässt sich jedoch nicht nur in Form von Elterngespräch, Elternberatung oder Familientherapie operationalisieren, sondern ist ein sehr komplexer und störanfälliger Prozess.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien muss nach von Schlippe und Schweitzer (1996, S. 252) in dem komplexen Geflecht aus Aufträgen

und Kommunikationen zwischen Familien, Heimgruppe, Schule, Jugendamt, Heimleitung und Beratungseinrichtung gesehen werden. Bei jeder Intervention ist es wichtig, ihre Bedeutung für alle beteiligten Systeme abzuschätzen. Je mehr sich die institutionelle Betreuung dem Idealbild einer guten Familie annähert, desto schwieriger wird unter Umständen die Kooperation mit den Herkunftsfamilien, die diesem Idealbild nicht entsprechen.

Stolpersteine in der Zusammenarbeit mit den Eltern

Wird eine stationäre Jugendhilfemaßnahme empfohlen beziehungsweise vorgeschlagen, sind Eltern und unter Umständen die ganze Familie an einem Punkt angelangt, an dem sie selber nicht mehr weiterwissen und die eigenen Möglichkeiten zur Problemlösung erschöpft zu sein scheinen. Die Familie passt sich unter dem Druck der Probleme den vorgeschlagenen Maßnahmen seitens des Jugendamtes und der Jugendhilfeeinrichtung in der Regel an. Eines oder mehrere Kinder werden aus der Familie herausgegeben, sozusagen ausgegliedert, und stationär untergebracht. Damit wird die gesamte familiäre Situation radikal verändert. Es kommt häufig nach einer Fremdunterbringung zu einer besonderen Dynamik zwischen Familie und Institution. Schweitzer und Reuter beschreiben die auftretenden Phänomene prägnant als Dilemmata der Heimerziehung (Schweitzer & Reuter 1991).

Bindungs-Ausstoßungs-Dilemma

Alle in der stationären Jugendhilfe Tätigen kennen das Phänomen, dass manchmal schon sehr bald die Bindungskräfte in der Familie wieder wirksam werden, die Eltern das Kind wieder aufnehmen möchten und die Jugendhilfemaßnahmen jetzt eher als Problem sehen. Schweitzer und Reuter sprechen aus systemischer Sicht von einem Dilemma der Heimerziehung: Kurz nachdem die Jugendhilfemaßnahme von allen Beteiligten gewünscht worden war, wird die stationäre Unterbringung zu einer nicht passenden, von der Familie nicht mehr gewünschten Intervention. »Manchmal führt das dazu, daß eine zerstrittene Familie gerade im Widerstand gegen eine Maßnahme des Jugendamtes, welche sie zuvor provoziert hat, eine zuvor ungekannte Einstimmigkeit und Harmonie gewinnt. Dies gilt den Helfern in aller Regel als Signal für die Nichtkooperation der Familie, der man wiederum mit verstärkter Intervention beizukommen sucht. Das ursprüngliche Problem tritt in den Hintergrund, die Lösung wird unter der Hand selbst zum

Problem.« (Schweitzer & Reuter 1991, S. 172) Die Autoren sprechen in Anlehnung an Salvador Minuchin von einem Bindungs-Ausstoßungs-Zyklus.

Konkurrenzdilemma und Loyalitätskonflikt

Schweitzer und Reuter benennen noch weitere Dilemmata der Heimerziehung, die wir aufgrund unserer langjährigen Erfahrungen in der Jugendhilfe vor allem mit der familienähnlichen Betreuungsform bestätigen können. Mittlerweile verstehen sich die meisten Fachleute in der Jugendhilfe nicht mehr als Konkurrenz zu den Eltern. Dennoch erleben Eltern häufig die Jugendhilfemitarbeiterinnen und -mitarbeiter als diejenigen, die die besseren Erziehungspersonen sein sollen und sein wollen. Das ist für Eltern oft schwer auszuhalten, und sie beginnen, entsprechend der erlebten Konkurrenzsituation zu agieren, zum Beispiel Kritik an scheinbaren Kleinigkeiten im professionellen Erziehungsalltag zu üben oder dem Kind gegenüber Versprechungen zu machen. Natürlich sehen sich auch die professionellen Helferinnen und Helfer vor Probleme gestellt. Im schlimmsten Fall erleben sie die Eltern als Saboteure ihrer pädagogischen Arbeit.

Es ist wichtig, diese Probleme und Gefühle nicht zu leugnen, sondern konstruktiv damit umzugehen, denn das Kind erlebt sich zwischen zwei Systemen. Zum einen bietet diese Situation für das Kind die Möglichkeit, die Erwachsenen gegeneinander auszuspielen, zum anderen kann es für das Kind in dieser Situation zu einem gravierenden Loyalitätskonflikt kommen: Verändert es sein Verhalten im Heim in die gewünschte Richtung, dann zeigt es, dass seine Eltern unfähig waren. Wird das Verhalten im Heim noch schlimmer, rehabilitiert das Kind seine Eltern und ihre Erziehungsfunktion und demonstriert, dass die Jugendhilfemaßnahme ungeeignet ist. Der Loyalitätskonflikt verschärft sich für das Kind, je intensiver die Bindung an die Heimerzieherinnen und -erzieher wird – ein schwer wiegendes Dilemma für alle Beteiligten.

Professionalisierungsdilemma

Als weitere Crux benennen Schweitzer und Reuter die Professionalisierung der Heimerziehung, die ursprünglich als Verbesserung und Installation neuer Lösungsversuche gedacht war, aber weit reichende Probleme nach sich zieht. Familien begegnen in der Jugendhilfe zwangsläufig einer Vielzahl von Helferinnen und Helfern. Neben den unmittelbaren Erziehungspersonen sind häufig noch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Erziehungs- und Heimleitung, aus dem Fachdienst und aus dem Jugendamt am Prozess ei-

ner Heimunterbringung beteiligt. Zum einen ist die Familie sozusagen mit einem besseren Familienersatz konfrontiert, gleichzeitig ist sie auch einer Fachöffentlichkeit ausgesetzt. Folgende Probleme können sich aus diesem Professionalisierungsdilemma ergeben: Es fällt Eltern schwer, zu vielen unterschiedlichen Personen Vertrauen aufzubauen, der Kreis der Helferpersonen wird für die Familien unübersichtlich, die vielen professionellen Helferinnen und Helfer können von den Eltern als Übermacht erlebt werden. Manche Eltern neigen dann dazu, die Elternverantwortung ganz an die Profis abzugeben, andere Eltern kämpfen gegen die Übermacht an. In jedem Fall ergeben sich daraus erhebliche Schwierigkeiten für die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Wegbereiter für die Kooperation mit den Eltern

Es stellt sich nun die spannende Frage: Wie kann mit diesen unabhängig von den individuellen Problemsituationen der Familien häufig auftretenden Stolpersteinen konstruktiv umgegangen werden? Als erster Schritt ist es notwendig, die zum Teil paradoxen und unlogisch erscheinenden Prozesse psychologisch zu verstehen. Auf dieser Basis des besseren Verstehens können neue Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. In den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass das herkömmliche logische Ursache-Wirkungs-Denken nicht ausreicht, um komplexe Interaktionsmuster und Prozesse zu erklären. Die Prämissen der neueren Systemtheorien dagegen können die professionellen Helfer zu neuen Sichtweisen und Haltungen gegenüber Kindern, Jugendlichen und deren Familien führen. Die drei wichtigsten Grundannahmen werden im Folgenden kurz skizziert (ausführlich Schweitzer 1998; Schweitzer & Reuter 1991).

Menschen lassen sich nicht wie Maschinen steuern. Lebende Systeme (zum Beispiel einzelne Menschen und Familien) werden in ihrem Tun allein von ihrer inneren Struktur bestimmt. Von außen können Anregungen, Störungen und Einflüsse kommen. Niemand kann jedoch durch Sagen oder Tun ein vorhersehbares Verhalten des anderen bewirken, das heißt, man kann im Grunde niemanden eindeutig instruieren. Die Akzeptanz dieser systemischen Annahme wirkt einem Machbarkeitswahn und sämtlichen Helfersyndromen in der Jugendhilfe entgegen und öffnet den Weg für bescheidenere Ziele und kreative Vorgehensweisen.

Es gibt keine objektive Beobachtung, jede Beobachtung hängt vom Beobachter ab. Beobachtungen, Berichte und Diagnosen von Jugendhilfemitarbeitern sind somit subjektive Beschreibungen und Bewertungen aus dem Blickwinkel und in der Terminologie der Jugendhilfe. In der Regel werden hierbei Symptome und Defizite beschrieben, um pädagogische Ziele formulieren zu können und nötige Maßnahmen zu finanzieren. Defizitäre Verhaltensweisen und Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen und deren Eltern werden damit nicht nur beschrieben, sondern auch festgeschrieben. Wachstumsorientierte, kreative Haltungen werden blockiert. Die Erkenntnis der Subjektivität der Beobachtung ebnet den Weg für eine wachstumsorientierte Beschreibung. Aus dieser Sichtweise ist es weniger entscheidend, welche Eigenschaften, Symptome und Defizite wirklich festzustellen sind. Die entscheidende Frage ist vielmehr, welche Form der Beschreibung zu einer positiven Entwicklung des Kindes und seines familiären Systems führt.

Jedes Verhalten macht in seinem jeweiligen Kontext Sinn – auch ein scheinbar chaotisches, destruktives oder pathologisches. Diese Prämisse kann helfen, scheinbar sinnloses oder widersinniges Verhalten von Menschen zu verstehen. In der Systemtheorie spricht man auch davon, einen passenden Bezugsrahmen für das zunächst als sinnlos, widersinnig oder destruktiv erscheinende Verhalten zu suchen. Ein Rückfall in frühere Symptomatik wird beispielsweise oft als unverständliches Ereignis oder Misserfolg erlebt. Im Kontext des Loyalitätsdilemmas erhält es einen neuen Sinn, der einen konstruktiven Zugang ermöglicht. Im Vordergrund stehen nun nicht mehr die Entrüstung über den Rückfall und die Bemühung, das störende Verhalten möglichst schnell abzubauen. Vielmehr sucht man primär nach Wegen, wie das Kind oder der Jugendliche seinen Loyalitätskonflikt anders bewältigen kann.

Wie bereits mehrfach erwähnt, wirken sich die Stolpersteine in der Zusammenarbeit mit den Eltern in einer familienähnlichen Betreuung besonders deutlich aus. Dies macht ein sehr sorgfältiges Vorgehen notwendig. Im pädagogischen Alltag ist es oft schwierig beziehungsweise unmöglich, sämtliche Wirkfaktoren in ihrem systemischen Kontext zu sehen und zu berücksichtigen. Außerdem geschieht das nicht in einem emotionslosen Raum. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen oft eine emotionale Schwelle überschreiten, um sich von gewohnten defizitären Denkmustern zu lösen. Um sich diesen komplexen Zusammenhängen annähern zu

können und nicht nur auf das eindimensionale Ursache-Wirkungs-Prinzip angewiesen zu sein, wurde von den Autoren im Fachdienst der Marienpflege die Methode der systemischen Interventionsplanung entwickelt. Nach den durchweg positiven Erfahrungen mit der Methode im Bereich der Kinderdorfgruppen wird die systemische Interventionsplanung mittlerweile von den Autoren auch bei den Tagesgruppen, Außenwohngruppen und in der sozialpädagogischen Familienhilfe eingesetzt.

Die systemische Interventionsplanung – ein Instrument zur Entwicklung von ressourcenorientierter Kooperation mit Familien

Die systemische Interventionsplanung (SIP) ist ein Angebot an die Helfersysteme, die Familie selbst nimmt daran nicht teil. Somit ist die SIP ein mittelbares Instrument zur Verbesserung der Familienkooperation. Die dreistündige Sitzung zur systemischen Interventionsplanung wird in Gruppen von vier bis fünf Erzieherteams (pro Team vier Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) alle sechs bis acht Wochen durchgeführt. Je ein solches Team stellt ein in seiner Gruppe untergebrachtes Kind oder einen Jugendlichen sowie dessen familiäres Beziehungssystem unter einer konkreten Fragestellung vor. In die SIP-Sitzung werden vor allem diejenigen Fälle eingebracht, in denen die herkömmliche Erziehungsplanung in eine Sackgasse geraten ist. Unter Anleitung der Autoren werden neue Sichtweisen und neue Interventionen zur Verbesserung der Kooperation mit den Familien entwickelt. Die zuständige Mitarbeiterin beziehungsweise der zuständige Mitarbeiter des Jugendamtes sowie die Lehrerin oder der Lehrer des Kindes oder Jugendlichen werden ebenfalls eingeladen.

Es geht bei der Präsentation in der SIP-Sitzung zunächst darum, die Beziehungs- und Systemkräfte für die Sitzungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erfahrbar zu machen und die aktuelle Fragestellung zu präzisieren. Dabei wird der Fokus von einer Problemzentrierung auf eine Zielorientierung gelenkt, das heißt, es wird gefragt, was bei der Sitzung herauskommen soll. Darüber hinaus geht es um eine Neustrukturierung des Gesamtsystems. Konkret werden folgende Ziele verfolgt: Beschreiben der familiären und außerfamiliären Strukturen und Dynamiken inklusive der zwischen den beteiligten Institutionen entstandenen Beziehungsgeflechte (Jugendamt, Schule, Kinderdorfgruppe), Herausarbeiten der Stärken und Ressourcen der Familie, Umdeuten der Symptome (zum Beispiel als Lösungsversuche), Entwickeln von Koopera-

tionsformen, die die Ressourcen der Familie aktivieren und die Dilemmata der institutionellen Erziehung, zum Beispiel Loyalitätskonflikte der Kinder oder Konkurrenz im Erziehungsverhalten, möglichst gering halten. Die familienähnliche Betreuungsform ist besonders anfällig für Konkurrenzsituationen zwischen den natürlichen und den professionellen Erziehungspersonen und somit auch für Loyalitätskonflikte der Kinder. Deshalb ist die SIP gerade bei dieser Betreuungsform ein wichtiges Instrument, um das Zusammenwirken von Familie und Jugendhilfeeinrichtung zu optimieren.

Darstellung der Systemkräfte und Neustrukturierung geschehen in der Regel nicht verbal, sondern mit Hilfe von Instrumenten und Vorgehensweisen aus der systemischen Familientherapie. Als Standardinstrument wird bei der SIP-Sitzung eine modifizierte Form der so genannten Familiensystemskulptur verwendet. Bei der Anwendung in der Familientherapie stellt dabei ein Familienmitglied sich selbst und die anderen Familienmitglieder wie eine Skulptur in den Raum. Es ist aber auch möglich, dass Personen, die nicht zur Familie gehören, zum Beispiel eine Erzieherin oder ein Erzieher, eine Skulptur der Familie und der beteiligten Systeme erstellen. Die Skulptur ist eine Technik, die es ermöglicht, familiäre Abläufe in ihrer Gleichzeitigkeit und gegenseitigen Bezogenheit und Bedingtheit der Teilprozesse darzustellen. Bei einer Skulptur werden emotionale Nähe beziehungsweise Distanz durch räumliche Entfernung ausgedrückt, unterschiedliche Beziehungsformen können dadurch metaphorisch dargestellt werden, zum Beispiel durch Blickrichtung, Haltung, Gestik, Festhalten. Es geht dabei nicht um eine objektive Diagnose des Familiensystems, die nach den Grundannahmen der Systemtheorie ohnehin nicht zu erreichen ist. Vielmehr geht es um eine Einfühlung in die Positionen der Beteiligten und eine Blickwinkelerweiterung.

Um die im System der Familie wirksamen Kräfte zu beschreiben, werden häufig ein Familiengenogramm und eine so genannte Entwicklungsskulptur erstellt, die sich aus mehreren Schritten zusammensetzt und die Situation zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten darstellt (vor der Intervention des Jugendamtes, zum Zeitpunkt der Heimunterbringung, einige Zeit nach der Heimunterbringung). Die Erzieherin wählt Personen aus der SIP-Gruppe als Platzhalter und Rollenspieler aus und stellt sie in mehreren aus ihrer Sicht der jeweiligen Situation angemessenen Konstellationen auf. Dabei werden die vermuteten Beziehungskräfte der Familie vor und während der Unterbringung in der Heimgruppe aufgezeigt. Nach der Erstellung der Skulptur werden die Platzhalter nach ihren Gefühlen, Wahrnehmungen und Handlungsimpulsen gefragt. Die Gefühle und Äußerungen der Platzhalter haben

oft große Übereinstimmung mit den Gefühlen und Äußerungen der realen Familienmitglieder. Aufgrund der Wahrnehmungen und Äußerungen der Beteiligten können neue Hypothesen gebildet und neue, wirkungsvollere Interventionsformen entwickelt werden.

Die konkrete Vorgehensweise bei der systemischen Interventionsplanung wird in folgendem Fallbeispiel eines Mädchens aus einer Kinderdorfgruppe der Marienpflege skizziert (detailliert beschrieben bei Glasbrenner & Höbel 2001): Die dreizehnjährige Anita wird wegen Schulverweigerung, Streunen und Lügen ins Heim aufgenommen (Name ist anonymisiert). Die ersten Monate der Heimunterbringung verlaufen nahezu symptomfrei. Danach kommt Anita von den Wochenendbesuchen in ihrer Familie verspätet ins Heim zurück. Die Verspätungen werden von Anita und ihrer Familie mit Ausreden begründet, die die Erzieherinnen und Erzieher als Lügen und Affront gegen sich interpretieren. In einer SIP-Sitzung wird Anitas Jugendhilfeschichte mit einer Entwicklungsskulptur dargestellt. Dabei wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern deutlich, dass Anitas Verhalten kein Rückfall in die alte Symptomatik ist, sondern ein »Vorfall« in die wieder erweckten Bindungskräfte der Familie. Das Verhalten von Anitas Familie wird in den Rahmen des Bindungs-Ausstoßungs-Dilemmas gestellt. Aus der Frage: Wie mit dem Lügen umgehen? wird: Wie kann mit den erneuten Bindungskräften in der Familie konstruktiv umgegangen werden? Auf diese Weise eröffnen sich den Erzieherinnen und Erziehern neue konstruktive Handlungsoptionen für die Kooperation mit den Eltern von Anita. Im konkreten Fallbeispiel wird Anita häufiger und länger nach Hause beurlaubt. Die Beziehungen zwischen Heimmitarbeiterinnen und -mitarbeitern und Familienmitgliedern entspannen sich.

Weitere wichtige Ergebnisse der SIP-Sitzung sind immer wieder: Jugendliche, die trotz massiver negativer Konsequenzen gegen wichtige Regeln des Heimes verstoßen, verhalten sich unter Umständen einfach loyal gegenüber ihrer Herkunftsfamilie. Der Loyalitätsrahmen bietet den Erzieherinnen und Erziehern andere Handlungsmöglichkeiten als der Rahmen »Regelverstoß«. In anderen Fällen wird schwieriges, zum Beispiel als Nörgeln und Einmischen erlebtes Verhalten von Eltern im Rahmen des Konkurrenzdilemmas gesehen. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gelingt nach der Darstellung und dem Erleben in der SIP-Sitzung immer häufiger eine wertschätzende Einbeziehung der Eltern. Die Erzieherinnen und Erzieher gehen öfters auf die Eltern zu und fragen diese nach ihrem Rat. Die so genannten Einmischungen verschwinden.

Bewertung der systemischen Interventionsplanung und Kooperationsentwicklung

Die systemische Interventionsplanung hat sich vor allem in den Fällen bewährt, in denen die herkömmliche Erziehungsplanung in eine Sackgasse geraten war. Ziel der systemischen Interventionsplanung ist es, nicht mehr desselben zu denken und zu tun, sondern neue und kreative Interventionsmöglichkeiten zu entdecken. Als Vorbereitung auf die SIP-Sitzungen werden Genogramme und Familienchronologien erstellt. Bereits diese Vorarbeiten führen oft zu neuen Einsichten und Neustrukturierungen. Das methodische Vorgehen in der SIP-Sitzung selbst macht die komplexen systemischen Zusammenhänge erlebbar, begreifbar und so noch besser verstehbar. Das Finden neuer Bezugsrahmen und eine Änderung der Haltung gegenüber der Familie werden dadurch möglich. Die eigentliche Planung neuer Interventionen wird je nach Zeit bereits in der Sitzung durchgeführt oder in einer weiteren Sitzung mit dem betreffenden Erzieherteam durchgeführt. Hervorzuheben ist auch der Transfer auf die anderen Erzieherteams. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestätigen immer wieder, dass sie durch die Erfahrungen in den Sitzungen auch bei ihren eigenen Fällen zu neuen Sichtweisen kommen.

Die von den Autoren in der Marienpflege entwickelte Methode der systemischen Interventionsplanung ermöglicht, die für die familienähnliche Betreuungsform typischen Konkurrenzsituationen transparent zu machen und zu entschärfen. Sie hat sich nach nun dreijähriger Erfahrung als ein wichtiges Instrument zur Entwicklung einer konstruktiven Kooperation mit Familien bewährt.

Literatur

- Durrant, Michael (1996). Auf die Stärken kannst du bauen. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Glasbrenner, Doris & Höbel, Erwin (2001). Systemische Interventionsplanung. SOS-Diolog, 58–62.
- Junge, Hubertus (1990). Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Einführende Erläuterungen. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- McGoldrick, Monica & Gerson, Randy (1997). Genogramme in der Familienberatung. Bern: Huber.
- Moskau, Gaby & Müller, Gerd F. (Hrsg.) (1992). Virginia Satir – Wege zum Wachstum. Paderborn: Junfermann.
- Schlippe, Arist von & Schweitzer, Jochen (1996). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schmidt, Martin H. (2000). Neues für die Jugendhilfe? Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie. Herausgegeben vom Deutschen Caritas-Verband e.V. und dem Bundesverband Katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V. Freiburg im Breisgau: Eigenverlag.
- Schweitzer, Jochen (1998). Gelingende Kooperation. Weinheim: Juventa.
- Schweitzer, Jochen & Reuter, Dieter (1991). Systemisches Denken in der Heimerziehung: Anregungen für Pädagogik, Beratung und Organisation. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 40, 171–176.

HANS-ULLRICH KRAUSE

Nachfrage ohne Angebot? Zur Bereitschaft, mit fremden Kindern zu leben

Die Unterbringung in Familien ist in Deutschland eine anerkannte und von Fachleuten geschätzte Form der erzieherischen Hilfe. Den betroffenen Kindern soll damit ein Ersatzuhause geboten und eine gute Entwicklung ermöglicht werden. Spätestens die Ergebnisse von René Spitz oder John Bowlby haben belegt, dass jüngere Kinder in aller Regel in großen Kindergruppen nicht gut aufgehoben sind, selbst wenn es sich dabei um altersgestaffelte familienähnliche Zusammenschlüsse handelt. Aus diesem Grund ist man in Fachkreisen ständig darum bemüht, Familien zu finden, die in der Lage sind und bereit, ein Kind – oder auch mehrere – bei sich zu Hause aufzunehmen. Viele Träger klagen jedoch darüber, dass es immer schwerer geworden ist, Familien zu finden, die sich einer solchen Aufgabe stellen wollen. So tut sich gegenwärtig die Frage auf, ob wir in Deutschland nicht an einem kritischen Punkt angelangt sind, was diese Hilfeform betrifft. Denn Unterbringung in familienähnlichen Betreuungssettings ist zwar gängige Praxis in der Jugendhilfe, die entsprechende Basis aber steht auf wackeligen Beinen.

Die Pflegebereitschaft geht zurück

Im Sommer 1999 hat in Berlin ein freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe (1) ein Projekt entwickelt, durch das vier Geschwisterkinder, deren Vater verstorben und deren Mutter dauerhaft psychisch schwer erkrankt war, in einer Familie untergebracht werden sollten. Eine sehr große und schön gelegene Wohnung wurde angemietet, in der die vier Kinder und eine betreuende Familie leben sollten. Der Träger wollte mit diesem Vorhaben die Wohn- beziehungsweise Betreuungsform »innewohnende Familie« realisieren. Dabei leben Kinder, die nach Paragraph 34 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) betreut werden, mit einer Familie, sei es einem Ehepaar mit oder ohne Kindern, oder einer anderen Lebenspartnerschaft zusammen. In der Regel hat einer der Erwachsenen eine pädagogische Aus-

bildung. Eine zusätzliche Fachkraft sollte entlasten und helfen. Nach enormen Mühen: diversen Annoncen in Tageszeitungen und Fachzeitschriften, Anfragen in Arbeitsämtern, Werbung über das Internet und so weiter, war es schließlich gelungen, eine Familie, ein Elternpaar mit zwei Kindern im Alter von neun und zwölf Jahren, zu finden. Es folgten erhebliche Vorbereitungsmaßnahmen für die Eheleute und ihre Kinder. Schließlich zogen die Familie und die vier zu betreuenden Kinder in die Wohnung ein. Die Familie wurde sozialpädagogisch und per Supervision betreut, erhielt alle erdenkliche Unterstützung und wurde – im Verhältnis zu den Erzieherinnen und Erziehern in der Heimerziehung – außerordentlich gut bezahlt. Ganze sechs Monate blieb die Familie wohnen, dann zog sie wieder aus. Die beiden eigenen Kinder hatten zu sehr unter den neuen Bedingungen gelitten. Seit Beginn des Jahres 2000 war man bemüht, eine neue Familie zu finden. Acht Monate lang wurden Annoncen in Zeitungen, Arbeitsämtern, Jugendämtern und Fachschulen geschaltet. Der Erfolg blieb aus. Die wenigen Bewerberinnen und Bewerber erwiesen sich alle als vollständig ungeeignet. Obwohl die Bedingungen gut, die Finanzierung gesichert, das angebotene Gehalt relativ hoch, die fachliche Unterstützung gewährleistet waren, wurde das Unternehmen »innewohnende Familie« Ende des Jahres 2000 eingestellt. Den Kindern konnte in der Folge nur geholfen werden, indem eine besondere Berliner Form der stationären Betreuung (drei Betreuerinnen und Betreuer mit geregelten Dienstzeiten und wöchentlichem Wechsel) eingesetzt wurde.

Ein anderer Träger, der sich seit Jahren erstklassig um die Akquisition und Schulung von Pflegeeltern bemüht und 1997 ein besonderes Projekt der Kurz- und Krisenpflege für jüngere Kinder in Berlin ins Leben gerufen hat, kann Ähnliches berichten. Hier sind bei enorm hohem Werbeaufwand in drei Jahren aus sechs Stadtbezirken mit zusammen etwa einer Million Einwohnern insgesamt knapp fünfhundert Bewerbungen eingegangen. Von diesen kamen etwa hundert in die engere Wahl. Ganze sechsundzwanzig Familien blieben am Ende übrig, die intensiv geschult und auf ihre Aufgabe vorbereitet wurden. Während dieser Vorbereitungsphase sprangen sieben wieder ab. Das sehr genaue Auswahlverfahren und die hohen Erwartungen an die Pflegeeltern mögen Gründe für dieses ernüchternde Ergebnis gewesen sein. Andererseits muss es verwundern, dass in einem solch großen Stadtgebiet so wenige Familien bereit sind, ein Kind aufzunehmen. Zumal die Arbeitslosenrate insgesamt sehr hoch ist und Erzieherinnen und Erzieher von dieser Arbeitslosigkeit besonders betroffen sind. Solche Beispiele finden sich viele, vor allem in großen Städten.

Schaut man sich die aktuellen Zahlen des Landesjugendamtes in Berlin an, so wird deutlich, dass im Vergleich der Jahre 1991 und 1997 die Anzahl der Kinder, die nach Paragraph 33 KJHG untergebracht wurden, trotz intensiver Bemühungen der Jugendämter faktisch gleich geblieben ist. Allerdings gab es Verschiebungen: In vielen Stadtbezirken, so zum Beispiel in Berlin Mitte, Tiergarten, Weißensee, Hohenschönhausen oder Spandau, ist die Zahl gesunken, in anderen ist sie ausgleichend gestiegen. Im aktuellen Berliner Kinder- und Jugendbericht ist die Einschätzung zu lesen, dass »[...] die Bereitschaft von Familien, ein Kind in Pflege zu nehmen, in Berlin unter den gegenwärtigen Bedingungen u.a. auch wegen der vergleichsweise bescheidenen Honorierung der Erziehungsleistung, weitestgehend erschöpft zu sein scheint« (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2000, S.755). Was die Honorierung als Grund für die niedrige Pflegebereitschaft betrifft, müssen angesichts der oben dargestellten Beispiele und aktueller Entwicklungen Zweifel angemeldet werden: Zwar haben sich die Finanzierungsmöglichkeiten nach der Verabschiedung der Leistungsbeschreibung für Erziehungsstellen grundsätzlich verbessert, ein Anstieg der Bereitschaft ist jedoch nicht zu vermerken. Obwohl also eines der Hauptargumente, nämlich die schlechte Bezahlung, nicht mehr in der Weise gilt wie noch vor wenigen Jahren, hat sich die Lage nicht zum Guten verändert.

In anderen Bundesländern gibt es, vergleicht man die aktuellen Angaben der Landesjugendämter, durchaus günstigere Ergebnisse, etwa in Hessen oder auch Brandenburg, allerdings sind auch dort die Zahlen nicht so, dass die vielfach gewünschte Entwicklung, nämlich die Heimerziehung zu Gunsten von Pflegestellen beziehungsweise Pflegefamilien mehr und mehr zurückzudrängen, erfolgreich wäre, eher das Gegenteil ist der Fall. (2)

Mögliche Ursachen für die niedrige Pflegebereitschaft

Die bereits vielfach totgesagte Familie hat auch in Deutschland noch immer einen hohen Stellenwert. Es wäre deshalb zu einfach, die Ursache für die beschriebenen Probleme im Schwinden dieser wesentlichen sozialen Institution zu sehen, wie es vielfach versucht wird. Dabei ist andererseits nicht von der Hand zu weisen, dass die »aktuelle Familie« mit neuen, sehr modernen Konflikten konfrontiert ist und diese auch selbst erzeugt. So dürften die Auswirkungen einer immer mehr auf Individualisierung, Flexibilisierung und Mobilität setzenden Gesellschaft auch für Familien von erheblicher Be-

deutung sein. Die stärkere Betonung individueller Lebensentwürfe scheint solchen Aspekten wie soziale Verantwortung, Verlässlichkeit, Kontinuität, Einbindung und soziales Miteinander wenigstens in Teilen entgegenzuwirken. Das schlägt sich wohl auch in einer gestiegenen Zurückhaltung nieder, die eigene Familie für fremde Kinder zu öffnen. Die mit der Individualisierung einhergehende Vereinzelung hat in modernen Gesellschaften den Individuen vor allem neue Chancen eröffnet, besonders im Hinblick auf Karrieremöglichkeiten, auf Partizipation an der weltweiten Kultur und an individuellem Wohlstand. Dabei werden Kinder, auch die eigenen, in einer Paarbeziehung ganz offensichtlich potenziell weniger als Gewinn, sondern eher als Einschränkung gesehen. So nimmt die Zahl der unverheirateten Paare beziehungsweise der Alleinerziehenden kontinuierlich zu, die Anzahl der von Scheidung Betroffenen ebenfalls. Genauso kontinuierlich nimmt gleichzeitig die Geburtenrate ab. Insbesondere im Osten Deutschlands gab es nach 1991 einen dramatischen Einbruch der Geburtenrate mit regionalen Rückgängen von bis zu neunzig Prozent (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999).

Familien werden heute offensichtlich eher als bewusst herbeigeführte Konstruktion auf Zeit beziehungsweise als »Versuch« gesehen, und Scheidung wird auch bei vorhandenen Kindern nicht mehr als menschliche Katastrophe betrachtet. Dass Eltern auseinander gehen, ist zur partiellen Normalität geworden. Ebenso ist der Wunsch von Frauen, einen qualifizierten Beruf ausüben zu wollen, inzwischen der Normalfall. Auch die Vorstellung, beruflich Karriere zu machen, gehört heute zu den typischen Lebensentwürfen von Frauen. Die traditionelle Hausfrauen- und Mutterrolle gibt es kaum noch. Auch diese Entwicklungen wirken sich auf die Gründung von Familien und die Gestaltung des Familienlebens aus.

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass die Familie sich in ihrer Struktur, in ihrer Organisation, in ihrer zeitlichen Existenz und in ihrer Idee stark verändert hat. Familie ist heutzutage weniger ein ideelles Ziel, sie reproduziert nicht mehr den zentralen Lebenssinn. Es werden weniger Kinder geboren, und Kinder in einer Familie großzuziehen scheint für einen wachsenden Teil der Bevölkerung nicht mehr erstrebenswert zu sein. Familie wird von vielen nicht mehr als Institution auf Lebenszeit gesehen, sondern wird immer wieder neu entworfen und verworfen.

Es stellt sich also nun die Frage, wie der Anspruch, Kinder in Familien unterbringen zu wollen, mit diesen Entwicklungen korrespondiert. Man könnte auch fragen, ob das Setting »Familie« zur Betreuung von Kindern

noch zeitgemäß ist oder, anders gefragt, die Erwartungen, die erzieherische Hilfen im Hinblick auf Familie und Familienähnlichkeit haben, den aktuell gegebenen Möglichkeiten überhaupt entsprechen. Um dieser Frage nachgehen zu können, ist es notwendig zu klären, was von Familien oder von Pflegefamilien erwartet wird. Ganz sicher geht es um fünf zentrale Aufgaben, die eine Pflegefamilie gewährleisten sollte: Versorgung und Pflege, emotionale Geborgenheit, angemessene Förderung und Erziehung, Stabilität sozialer Strukturen (Verlässlichkeit, Kontinuität), Orientierung auf die Zukunft.

Diese Aspekte einer ganzheitlichen Lebensgestaltung innerhalb einer Pflegefamilie bedingen einander, und sie gehen auch ineinander über. So wirkt sich die Stabilität sozialer Strukturen nicht nur sinnstiftend für das Kind aus, sie sichert auch die emotionale Geborgenheit, welche wiederum Einfluss auf eine wirkungsvolle Förderung hat. In einer Familie, in der Vater, Mutter und Kind eine weitestgehend harmonische Gemeinschaft bilden, sind diese erwarteten Elemente zumindest möglich. Was aber, wenn sich Kontinuität, Verlässlichkeit oder Zukunftsemphase gar nicht herstellen lassen, jedenfalls nicht über längere Zeiträume? Und wie ist es um die emotionale Zugewandtheit in einer modernen Familie bestellt, in der die Mutter vier Tage an einer Hochschule in einer weit entfernt liegenden Stadt unterrichtet und deshalb oft gar nicht anwesend sein kann? Oder wenn der Vater nur an den Wochenenden sozusagen als Scheidungspapa vorbeikommt?

Mit anderen Worten: Erzieherische Hilfen haben noch immer hohe Erwartungen an das Hilfesetting »Familie«, aber diese Erwartungen sind zumindest in Teilen nur noch Visionen.

Es kann ja nun durchaus sein, dass die Bereitschaft, ein Kind in die eigene Familie aufzunehmen, allein schon deshalb sinkt, weil die Vorstellungen von Familie nicht mehr kompatibel sind. Ein junges Paar, das nicht mehr kategorisch davon ausgeht, dass es seinen Urlaub gemeinsam verbringt, dass es dauerhaft eine gemeinsame Wohnung hat und an einem Ort wohnen bleibt, kann die Erwartungen, die an eine Pflegefamilie gestellt werden, gar nicht mehr erfüllen. Dieses Paar muss ja schon zweifeln, ob es ein eigenes Kind bekommen will, geschweige denn ein fremdes.

Pro und kontra Familie als Modell für erzieherische Hilfen

In der fachlichen Diskussion und Praxis herrschen verschiedene Auffassungen darüber vor, ob und inwiefern das Familienmodell noch hilfreich ist,

wenn es um Alternativen zur Heimerziehung geht. Diese Auffassungen betreffen, wie oben beschrieben, sowohl allgemeine Entwicklungen als auch Veränderungen in fachlicher Hinsicht. Zunächst einige ausgewählte Gegenargumente.

Wenn sich Familien heute zeitlich und strukturell offener konstruieren, besteht von vornherein die Gefahr, dass wichtige Faktoren wegfallen, derentwegen gerade dieses Setting gegenüber anderen Formen favorisiert wird. Wenn Familie heute zum Beispiel stärker auf Flexibilität setzt und setzen muss, so ist die dringend nötige Kontinuität für das zu betreuende Kind infrage gestellt. Das ist in besonderer Weise problematisch, weil das Kind von der Pflegefamilie gerade das erwartet, was es bislang vermissen musste.

Weitere Fragen werden durch ein fachliches Problem im Zusammenhang mit der Fremdunterbringung aufgeworfen: Es gehört zu den anerkannten Erkenntnissen, dass für das Pflegekind seine Herkunftsfamilie eine große Bedeutung hat. Von daher gehört diese Familie immer in den Hilfeprozess mit hinein. Pflegefamilien sind heute nicht nur für die bei ihnen untergebrachten Kinder, sondern auch als Partner für deren Eltern da. Auch die Heimerziehung hat diesen Aspekt in weiten Teilen konsequent aufgegriffen. Uraltkonzepte, wie beispielsweise die Kontaktsperre nach Aufnahme in eine Heimgruppe, gelten als überholt und werden immer seltener realisiert. Stattdessen hat die Öffnung der Heimerziehung hin zu den Herkunftsfamilien wesentliche Erfolge gebracht und die Methoden, die Strukturen, ja die Einrichtungen selbst verändert. Gute Einrichtungen verstehen sich heute als geöffnete soziale Orte, in denen Eltern zu Mitgestaltern werden. Bei anonymen Befragungen hat sich beispielsweise herausgestellt, dass die deutlich überwiegende Mehrheit der Eltern die Betreuung ihrer Kinder im Rahmen der Heimerziehung immer dann als positiv, sinnvoll und hilfreich ansieht, wenn sie sich nicht ausgegrenzt, sondern akzeptiert fühlen und freundlich behandelt werden.

Mit der Forderung nach Einbeziehung der Herkunftsfamilie sind die Anforderungen an die Pflegefamilie allerdings dramatisch angewachsen. Die Pflegefamilie gerät nicht selten zu einer Beratungsstelle für die Familie des Kindes, ja bisweilen sieht sie sich gezwungen, die Familie faktisch mitzubetreuen. Das ist das eine. Das andere ist, dass die Pflegefamilien durch die permanenten Außeneinflüsse nicht zur Ruhe kommen. Damit erlebt das Kind nicht Kontinuität und soziale Strukturiertheit, sondern das Gegenteil. Die Probleme der Herkunftsfamilie dringen in die Pflegefamilie ein und wirken dort weiter fort. Man könnte daher sagen, dass das Modell »Pflegefamilie«

gar nicht greifen kann, da diese Probleme nicht nur den Hilfeprozess belasten, sondern für viele Familien, die sich mit der Idee tragen, ein Kind aufzunehmen, wohl eher abschreckend wirken werden.

Ein weiterer Aspekt ist ebenfalls hausgemacht und weist auf ein anderes Dilemma hin. Die fachlichen Anforderungen an die Betreuungsleistungen der Pflegeeltern sind in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Das liegt vor allem daran, dass Kinder, die fremduntergebracht werden, sich in der Regel so lange in sehr konflikthaftern Lebenslagen befanden, dass sie erhebliche Fehlverhaltensweisen und schwierige Handlungsmuster ausgeprägt haben, ehe sie in einer Pflegestelle oder einem Heim ankommen. Dies ist als Ergebnis sich verkomplizierender allgemeiner Lebenslagen in der modernen Gesellschaft zu sehen, resultiert aber auch aus den Programmläufen der erzieherischen Hilfen, die eine Fremdunterbringung erst als letztes Glied einer langen Kette vorsehen. Die Pflegefamilie ist heute so wie die Heimerziehung mit jenen Kindern konfrontiert, die bereits diverse Hilfen erlebt haben, ohne dass ein Erfolg eingetreten ist, die die Hoffnung auf ein freundliches Leben nicht selten aufgegeben haben oder die nicht mehr bereit sind, irgendeine Beziehung zu einem anderen Menschen einzugehen. Das hat Folgen für die Pflegefamilie. Viele Elemente, die dieses Setting ausmachen, können gar nicht greifen, weil sie auf das Kind eher bedrohlich oder befremdend wirken. Diese erhöhten Anforderungen sind das eine. Die Konsequenz aus diesen gestiegenen Anforderungen ist das andere. Pflegefamilien sind heute stärker auf fachliche Beratung und Supervision angewiesen. Das hat zur Folge, dass Pflegefamilien immer mehr gezwungen sind, ihre Privatheit zu Gunsten fachlicher Arbeit aufzugeben. Mit dem Verlust dieser Privatsphäre entsteht aber die Gefahr, dass auch die Geborgenheit und die Familienähnlichkeit partiell verloren gehen. Auch das wirkt sich auf die Hilfestellung in der Pflegefamilie aus. Gegenüber diesen Argumenten gibt es jedoch auch eine ganze Reihe von Aspekten, die für die Familie als Vorbild für erzieherische Hilfen und damit auch für familienähnliche Settings sprechen.

Zunächst einmal gibt es viele Dinge, die ganz grundsätzlich als besonders hilfreich gelten können. Dazu gehören die Dimension, also die übersichtliche Gemeinschaft, die weit gehende Kontinuität, der hohe Grad an Normalität und Nichtstigmatisierung. Auch die engen sozialen Beziehungen und die Verbindlichkeit der Abläufe sind in der Regel gesicherte Gegebenheiten dieses Settings (Bonhöffer & Widemann 1980).

Dann ist zu sehen, dass Familie als Setting besonders flexibel und konstruktiv auf die oben genannten Anforderungen reagieren kann. So ist die

Pflegefamilie sehr wohl in der Lage, die Individualität eines Kindes auszuprägen und es in dieser Hinsicht zu fördern und zu unterstützen. Sie kann bei aller Ungewissheit im Hinblick auf die Zukunft wichtige emotionale Lebensphasen gestalten, die maßgeblich für die Entwicklung eines Kindes sein können. Und Pflegefamilien können auch im Kontext diskontinuierlicher Entwicklungen die Gewissheit vermitteln, dass Konflikte bewältigt und Probleme beseitigt werden können. Und Pflegefamilien können gerade im Hinblick auf die Herkunftsfamilien nicht selten Vorbild sein und Orientierung geben. Gerade dann, wenn die Pflegefamilie als Partner anerkannt ist und sich die Herkunftseltern möglicherweise zum ersten Mal Rat und Tat holen, sich vielleicht sogar »anlehnen« können, spielen sie zunehmend für das Kind, aber auch für die gesamte Familie eine sehr große, sehr hilfreiche Rolle. Und das kann gerade in einer diffuser werdenden Gesellschaft für manche Familie, für manche Mutter und manchen Vater eine erhebliche Bedeutung haben.

Das Familienmodell in der Zukunft

Das Familienmodell in den erzieherischen Hilfen ist heute und in Zukunft nicht mehr so einfach herstellbar. In einer auf individuelle Lebensentwürfe setzenden Gesellschaft, in der die persönlichen Pläne nicht mehr für Jahre oder gar Jahrzehnte geschmiedet werden, nimmt die Neigung, auf Dauer ein Kind in die Familie aufzunehmen, deutlich ab. Da sich dieser Trend zu verstetigen scheint, schwinden auch die Chancen, solche Familien zu finden, besonders in den Großstädten. Dem ist wohl nur entgegenzuwirken, wenn sich die Sichtweisen und Erwartungen der erzieherischen Hilfen an den gegebenen Möglichkeiten orientieren. Das heißt, man kann von Pflegefamilien heute nicht das erwarten, was von ihnen vor zwanzig Jahren zu erwarten war. Andererseits sind Pflegefamilien heute möglicherweise wesentlich mehr bereit, sich fachlich zu qualifizieren, sich den komplizierteren Anforderungen zu stellen, wenn ihnen von der anderen Seite die nötige Achtung und Unterstützung zuteil wird.

Da es gleichfalls zu stimmen scheint, dass sich Familienleben tendenziell flexibilisiert, eröffnen sich Chancen für neue, offenere Lebensweisen. Dies wird sich auch auf die Gestaltung der erzieherischen Hilfen auswirken. Das setzt allerdings voraus, dass sich die Fachkräfte zunehmend von einer konservativen Idee der Familie verabschieden und sehen müssen, dass ein Kind

für einige Zeit in einer Pflegefamilie leben wird, dann aber auch in einer interessanten Heimgruppe und später vielleicht mit anderen jungen Leuten zusammen in einer originellen Wohngemeinschaft. Möglicherweise haben diese sozialen Gemeinschaften sogar alle etwas miteinander zu tun. Die Heimgruppe ist eine Querstraße weiter und die Wohngemeinschaft nur fünf Minuten entfernt. Und es gibt wichtige, enge Kontakte. Die einmal besuchte Schule bleibt erhalten, und die Herkunftsfamilie ist auch immer mit dabei. Lebensweltbezogenheit wäre garantiert (Wolff, Schröder & Möser 1997).

Pflegefamilien sind ein wichtiges Setting neben anderen. Sie erhalten nicht nur dieselbe Vergütung, sondern auch angemessene fachliche Unterstützung, vor allem wenn Überforderung droht. Mit anderen Worten: Das Setting »Pflegefamilie« hat insbesondere dann eine Chance, wenn es sich fachlich an den anderen Angeboten erzieherischer Hilfen orientiert, wenn es die ihnen gemäßen Standards einfordert und den Schulterchluss mit der Heimerziehung wagt.

Anmerkungen

- 1 Kinderhaus Berlin Mark-Brandenburg. Der Autor ist Leiter der Einrichtung.
- 2 Es ist hier nicht Gegenstand, den Begriff und die konkreten Realisierungen von Heimerziehung zu erörtern. Es wird lediglich darauf verwiesen, dass sich Heimerziehung inzwischen stark ausdifferenziert hat und in vielen Heimen Konzepte der Pflegestellen oder andere nichtanstaatsmäßige Formen vorzufinden sind.

Literatur

- Bonhoeffer, Martin & Widemann, Peter (Hrsg.) (1980). *Kinder in Ersatzfamilien. Sozialpädagogische Pflegestellen: Projekte und Perspektiven zur Ablösung von Heimen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, John (1960). Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 9–52.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1999). *Familie im Spiegel der amtlichen Statistik*. Bonn: Eigenverlag.
- Friedl, Ingrid & Maier-Aichen, Regine (1991). *Leben in Stieffamilien. Familiendynamik und Alltagsbewältigung in neuen Familienkonstellationen*. Weinheim: Juventa.
- Kupfer, Heinrich & Martin, Klaus-Reiner (Hrsg.) (1994). *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung*. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Naumann, Ute & Hammer, Brigitte (Hrsg.) (1998). *Perspektiven der Erziehungsstellen-Arbeit. Beiträge zur 1. Bundestagung Erziehungsstellen in Kassel 1997*. Frankfurt am Main: IGfH.
- Planungsgruppe Petra (Hrsg.) (1995). *Erziehungsstellen – Professionelle Erziehung in privaten Haushalten*. Frankfurt am Main: IGfH.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2000). *Berliner Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Kulturbuch-Verlag.

Spitz, René A. & Cobliner, W. Godfrey (1996). Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wolff, Mechthild, Schröer, Wolfgang & Möser, Sigrid (Hrsg.) (1997). Lebensweltorientierung konkret. Frankfurt am Main: IGfH.

JOACHIM MERCHEL

»Familienähnlichkeit« als Qualitätsmerkmal? Zur Notwendigkeit eines reflektierten Umganges mit familienanalogen Konzepten

Familienähnliche Betreuungsarrangements erfreuen sich in der Erziehungshilfe einer großen Beliebtheit. Wenn eine Unterbringung außerhalb der Herkunftsfamilie notwendig wird, so belegen Fachkräfte der Jugendämter gern Gruppen und Betreuungsarrangements, die sich familienanalog strukturieren. Einrichtungen der Jugendhilfe messen dem Merkmal »Familienähnlichkeit« einen hohen Stellenwert zu und versuchen, vermehrt familienanaloge Betreuungsarrangements (zum Beispiel in Form der so genannten Lebensgemeinschaften oder in Form von Erziehungsstellen) als Bestandteil ihrer Angebotspalette zu installieren. Die hohe Wertschätzung gegenüber familienanalogen Betreuungsarrangements führt bisweilen sogar in die Nähe des Etikettenschwindels, etwa wenn bereits Heimgruppen, bei denen die Erzieher im Schichtdienst arbeiten, als Familiengruppen bezeichnet werden, weil in verkürzter Wahrnehmung von Familienstrukturen das Merkmal der Altersmischung bei den Kindern und Jugendlichen als Form von geschwisterähnlichen Lebensverhältnissen interpretiert und damit der Begriff der Familiengruppe legitimiert wird.

Familienähnlichkeit – ein Strukturmerkmal mit positiver Wertschätzung

In der Fachdiskussion galt die Ausrichtung am Strukturbild der Familie als ein wichtiger Meilenstein in der fachlichen Umstrukturierung der Erziehungshilfen (Mehringer 1976; am Beispiel der Umstrukturierung einer großen Einrichtung siehe Rößler 1988; zur Bedeutung des Familienprinzips in der Geschichte der Heimerziehung vergleiche auch Sauer 1979 und Blandow 1987). Familienähnlichkeit wurde somit häufig als ein strukturelles Qualitätskriterium für stationäre Unterbringungsformen außerhalb der Herkunftsfamilie angesehen. Eine familienähnliche Struktur gilt vielfach als eine günstige Voraussetzung, um eine den Bedürfnissen des Kindes oder des Ju-

gendlichen angemessene Form des Zusammenlebens zu schaffen und dementsprechend Erfolg versprechende pädagogische Arbeit zu gestalten.

Familienähnlichkeit wird im Alltag der Erziehungshilfe bisweilen so selbstverständlich als ein positives Strukturprinzip akzeptiert, dass man sich kaum mehr Rechenschaft darüber ablegt, aus welchem Grund dieses Strukturprinzip so hoch geachtet wird, welche Chancen für das Gelingen pädagogischer Prozesse man sich also von einer familienanalogen Struktur im Vergleich zu anders strukturierten Betreuungsarrangements in der Erziehungshilfe verspricht. Es wäre daher die Frage zu stellen, worauf sich die Wertschätzung von Familienähnlichkeit als qualitativem Strukturelement in der Erziehungshilfe eigentlich gründet.

Zunächst einmal scheint die Akzeptanz familienanaloger Strukturen in der Erziehungshilfe in Verbindung zu stehen mit einer diffusen affektiven Besetzung des Begriffes »Familie«: Er steht als Chiffre für stabile emotionale Beziehungen, als Ort von Geborgenheit, Verständnis, Stabilität. Trotz der wahrzunehmenden Wandlungstendenzen von Familie und trotz der real erlebten Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit von Familie (vergleiche unter anderem: Bundesministerium für Familie und Senioren 1994, besonders S. 70 ff.; Menne & Alter 1988), die sich nicht nur in Erfahrungen von emotionaler Nähe und Schutz, sondern auch in gescheiterten Beziehungen, in gegenseitigen emotionalen Überforderungen, in Erfahrungen von Familie als Ort von Macht und Machtmissbrauch und anderem mehr zeigen, bleibt Familie ein Symbol für menschliche Nähe. Familie ist eine positiv besetzte Chiffre, und zwar sowohl im Bewusstsein der für Unterbringungsentscheidungen zuständigen Fachkräfte in Jugendämtern als auch im Wunscherleben der Kinder und Jugendlichen.

Neben diesen affektiv positiv besetzten Konnotationen des Familienbegriffes, die sich in einer hohen Wertschätzung familienähnlicher Strukturen in der Erziehungshilfe widerspiegeln, sind weitere, eher »rational« konturierte Gründe für die Bevorzugung familienähnlicher Betreuungsarrangements bei Unterbringungsentscheidungen maßgeblich:

- Familienanaloge Strukturen versprechen, verglichen mit schichtdienstgezeichneten Gruppenarrangements, ein höheres Maß an Verlässlichkeit und Dauer. Während bei Gruppenarrangements eine relativ hohe Fluktuation der Erzieher (vergleiche Günther & Bergler 1992) die Dauerhaftigkeit von Beziehungen und damit die Möglichkeiten kontinuierlichen pädagogischen Arbeitens insbesondere mit Kindern und jüngeren Jugendlichen erheblich einschränkt, erwartet man von familienanalogen Strukturen, dass

sich die dort tätigen Pädagogen dauerhafter an die Einrichtung binden und dass diese aufgrund der Verknüpfung ihrer beruflichen und ihrer privaten Lebenssituation ein personell verlässlicheres und dauerhaftes Beziehungsangebot zur Verfügung stellen.

- Mit der erwarteten größeren Dauerhaftigkeit von Beziehungen ist die Erwartung an eine größere Intensität und Belastbarkeit von Beziehungen verknüpft. Diese beiden Beziehungsqualitäten sind wichtig, weil Dauerhaftigkeit an sich noch nicht besonders bedeutsam wäre, wenn sie sich nicht auch darin auswirken würde, dass die Beziehungen mit zunehmender Dauer an emotionaler Intensität und an Belastbarkeit bei Konflikten gewannen. Denn schließlich ist es eine zentrale Anforderung an Heimerziehung, dass sie in der Lage ist, die durch die Biografie der Kinder und Jugendlichen entstandenen emotionalen und sozialen Belastungen zu bewältigen; das heißt unter anderem, in den Einrichtungen sollen die Beziehungen zwischen den Pädagogen und den Kindern und Jugendlichen so ausgestaltet werden, dass trotz erwartbarer Störungen und Konflikte die Beziehungen nicht abgebrochen werden und die Kinder und Jugendlichen die Erfahrung machen, dass sie auch in Konfliktsituationen keine fundamentalen Beziehungsabbrüche riskieren. Von familienanalogen Strukturen wird insofern eine größere Belastbarkeit erwartet, als zum einen die Beziehungsintensität das Auftreten von allzu intensiven Konflikten begrenzen soll und zum anderen bei auftretenden Konflikten durch die aufgebaute Intensität der Beziehungen das Potenzial zur pädagogischen Bearbeitung von Krisen und Konflikten erweitert werden soll. Das emotional geprägte personenbezogene gegenseitige Interesse der Kinder beziehungsweise Jugendlichen und der Pädagogen aneinander soll eine tragfähige Grundlage zur Bearbeitung von Problemen bieten.

- Ein wesentlicher Aspekt der Intensität von Beziehungen liegt in ihrer Annäherung an das Ideal der Exklusivität: Eine Beziehung wird dann als besonders positiv erfahren, wenn das Kind beziehungsweise der Jugendliche empfinden, dass dem Erwachsenen etwas an ihrer Person liegt und dass es beziehungsweise er nicht austauschbar sind und lediglich einen Platz in einer Einrichtung belegen. Wieland, Marquard, Panhorst und Schlotmann (1992, S. 116 ff.) haben in ihrer Befragung von heimentlassenen Jugendlichen herausgefunden, dass die Jugendlichen die Heime insbesondere nach der Qualität der dort angebotenen und realisierten Beziehungen zu Betreuungspersonen bewertet haben und dass die Qualität insbesondere am Idealbild der Exklusivität gemessen wurde. Dabei stellt

es für die Einrichtungen eine spezifische Herausforderung dar, trotz der institutionell zustande gekommenen Beziehungen sich dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach Exklusivität ihrer Beziehungen zu den Pädagogen anzunähern, also mit der Spannung zwischen der Forderung nach Exklusivität der Beziehungen und der realen institutionellen Verfasstheit des Betreuungsarrangements umzugehen. Von familienanalog strukturierten Lebens- und Erziehungsverhältnissen wird nun erwartet, dass sie aufgrund der Eingebundenheit der Pädagogen in einen gemeinsam und umfassend mit den Kindern und Jugendlichen geteilten Alltag eher als andere Betreuungsarrangements in der Lage sind, Beziehungen mit einem relativ hohen Grad an Exklusivität zu ermöglichen und den institutionellen Charakter des Lebensfeldes und des Erziehungsarrangements möglichst weit zu marginalisieren.

– Den familienanalog strukturierten Betreuungs- und Erziehungsarrangements wird zugetraut, der umfassenden und komplexen Sozialisationsaufgabe, mit der Einrichtungen der Heimerziehung betraut sind, aufgrund der durch die strukturellen Rahmenbedingungen geförderten Beziehungsgestaltungen zumindest für einen erheblichen Teil der in Einrichtungen zu erziehenden Kinder und Jugendlichen eher und besser entsprechen zu können als andere, insbesondere die mit Schichtdienst belegten Betreuungsarrangements. Einrichtungen der Heimerziehung müssen eine komplette Sozialisationsleistung erbringen. Die Planungsgruppe Petra kennzeichnet die Komplexität des Auftrages der Heimerziehung als »zeitliche, sachliche und soziale Generalisierung« (1987, S. 67). Zeitliche Generalisierung bedeutet, dass das Heim den jungen Menschen ein Zuhause bietet, einen Ort, »zu dem man sich begibt, wenn man anderswo nicht hin muss, nicht hin kann oder nicht hin will« (ebd.). Mit dem Begriff der sachlichen Generalisierung wird die Anforderung gekennzeichnet, »dass das Heim sich an keiner für das Kind relevanten Handlungs- oder Erlebnisdimension systematisch desinteressieren darf« (ebd.). Die Anforderung der sozialen Generalisierung ist dann eingelöst, wenn das Heim so viel Rollenvielfalt ermöglicht, dass die Kinder und Jugendlichen »die verschiedensten sozialen Bedürfnisse befriedigen« können, »also auch elementare Kontaktbedürfnisse, Geselligkeitsbedürfnisse, emotionale Bedürfnisse, Ausdrucks- und Selbstdarstellungsbedürfnisse« (1987, S. 68). Heimerziehung hat also die Funktion von Sozialisation schlechthin zu gewährleisten, und zwar unter zwei spezifischen Bedingungen, die die Komplexität des Auftrages noch erweitern: unter den Bedingungen der institutionellen

Verfasstheit und der Belastung des Sozialisationsauftrages durch vorangegangene problematische Sozialisationsverläufe. Der Auftrag an Heimerziehung, unter spezifischen institutionellen und biografisch vorgeprägten Bedingungen Sozialisationsleistungen in umfassender Weise zu substituieren und somit das gesamte affektive und soziale Leben von Kindern und Jugendlichen anzusprechen, schafft eine Komplexität, für deren Bewältigung man sich von familienähnlichen Betreuungsformen einen besonders produktiven Beitrag erhofft. Die skizzierte umfassende Sozialisationsleistung, die ansonsten von den Eltern in einem familiären Rahmen erbracht werden soll und in der Regel erbracht wird, soll – so die Erwartung – am besten in einem Betreuungsarrangement realisiert werden, das dem gleichsam »natürlichen« Sozialisationsbereich der Familie in seiner Struktur am nächsten steht.

Familienähnlichkeit als ein Strukturmerkmal von Betreuungsarrangements markiert somit in der Erziehungshilfe eine Qualitätserwartung, die sowohl stark emotional konnotiert ist, als auch hinsichtlich der explizit geäußerten oder implizit im Erziehungsauftrag enthaltenen pädagogischen Anforderungen besondere Leistungspotenziale anzusprechen beabsichtigt. Auch bei Kindern und Jugendlichen mit problematischen Sozialisationserfahrungen in der Herkunftsfamilie und mit damit einhergehenden psychischen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten erhofft man sich von familienähnlichen Betreuungsformen eine positive Wirkung: Familienstrukturen gelingender Art sollen vorherige belastende Familienerfahrungen verarbeiten und bewältigen helfen, und neue familienähnliche Bindungen sollen gleichsam kompensatorisch und mit ihren »heilenden« oder »therapeutischen« Wirkungen genutzt werden. Eine Grenze findet diese Hoffnung, die man an familienähnliche Konstellationen heranträgt, vor allem in der Frage, wie belastbar ein privat erscheinendes Lebensarrangement für stark fordernde und konfliktbehaftete Verhaltensweisen der unterzubringenden Kinder und Jugendlichen ist. Vor diesem Hintergrund werden verstärkt Bemühungen zur Erhöhung der Belastbarkeit familienanalog strukturierter Lebensformen unternommen (beispielsweise durch Supervision, intensive Beratung, begleitete Formen der Aufnahme von Kindern). Auf diese Weise soll das familiäre Betreuungssystem stabilisiert und die Grenzen der psychischen und sozialen Kapazitäten zur Bearbeitung von Konflikten und Problemen und somit die Nutzbarkeit familienanaloger Betreuungsformen für die Erziehungshilfe erweitert werden.

Die Erwartungen an positive Wirkungen des Strukturmerkmals »Familienähnlichkeit« in Betreuungsarrangements der Heimerziehung werden nicht

zuletzt durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) selbst gefördert. Die ambulanten Hilfen sollen intensiver und familienunterstützend eingesetzt werden, und wenn dies in Anbetracht der Konstellationen im Einzelfall nicht erfolgversprechend ist, sollen auch die dann zu aktivierenden stationären Hilfeformen, so die im KJHG vorgegebenen Leitorientierungen, daraufhin überprüft werden (§ 37 Abs. 1 und § 34 KJHG), ob sie am Ziel der Stützung der Herkunftsfamilie ausgerichtet werden können. Ist auch dies nicht möglich, so wird entsprechend dem Alter des Kindes mit der Pflegefamilie eine Erziehungskonstellation gesucht – gegebenenfalls mit der Heimerziehung als unterstützende Interimsphase für eine spätere Vermittlung in eine Pflegefamilie (§ 34 KJHG) –, die neben dem Vorteil ihrer Preisgünstigkeit zumindest einen äußerlichen familiären Rahmen für eine Fremdunterbringung aufrechterhält. Wird der Heimerziehung im Einzelfall die Funktion einer »auf längere Zeit angelegten Lebensform« (§ 34 KJHG) zugesprochen, so sollen »entsprechende personelle, organisatorische und räumliche Bedingungen« geschaffen werden, »wie sie insbesondere in Kinderdörfern, Familiengruppen im Heim oder Kleinsteinrichtungen mit kontinuierlicher Betreuung sowie in Wohngruppen für Jugendliche vorzufinden sind« (Wiesner, Mörsberger, Oberloskamp & Struck 2000, S. 451). In der Formulierung von Wiesner werden zumindest für Kinder wiederum familienanaloge Strukturformen mit einem gewissen Vorzug versehen. Betrachtet man also die große Bedeutung, die das KJHG der familiären Erziehungskonstellation entgegenbringt, so kann man vor diesem Hintergrund im Umkehrschluss eine besonders positive Bewertung derjenigen Form der Heimerziehung assoziieren, die sich äußerlich im oder möglichst nahe am familialen Strukturbild bewegt. Denn schließlich verspricht die familienanalog strukturierte Form der Heimerziehung neben ihrer potenziellen Beziehungsqualität auch ein äußerlich weitgehend »normales« Lebensfeld. Und die möglichst weitgehende Herstellung von »Normalität« in den äußeren Lebensbezügen wird als ein bedeutsamer Faktor für eine wirksame Hilfestaltung angesehen.

Bei all diesen positiven Wertschätzungen, die immer auch mit hohen Erwartungen und Anforderungen an die »familienähnlich« strukturierten Einrichtungen verbunden sind, geraten jedoch im Alltag der Erziehungshilfe sowohl bei einem Teil der Akteure in familienanalog strukturierten Einrichtungen als auch bei einem Teil der in Jugendämtern für die Unterbringungsentscheidungen zuständigen Fachkräfte allzu schnell die Tatsachen in den Hintergrund,

– dass die familienanalog strukturierten Formen immer *familienähnliche* Betreuungsarrangements bleiben, dass also auch in diesen Formen immer »öffentliche Erziehung« mit einem gesellschaftlichen Auftrag, mit einer öffentlichen Bezahlung für Erziehungsleistungen und mit einem durch öffentliche Interventionen geschaffenen Erziehungskontext geschieht und dass damit diese Form nie den Charakter von »familiärer Erziehung« annehmen kann und – als Folge –

– dass die ständige Reflexion des Merkmals »Familienähnlichkeit« mit seinem Widerspruch zwischen familialem, also auf Privatheit ausgerichteten Charakter einerseits und seinem Charakter als institutionalisierte, in öffentliche Auftragsbedingungen eingebundene Erziehungsform andererseits ein elementares Qualitätskriterium (als zentrales Element von Prozessqualität) für familienähnliche Betreuungsformen darstellt.

Diese beiden Aspekte – die Differenz zwischen familienähnlichen Betreuungsarrangements und familiärer Erziehung sowie die Notwendigkeit der Aufrechterhaltung dieser Differenz und des bewussten Umganges damit als Teil der kontinuierlichen Aufrechterhaltung professionellen Handelns in der Erziehungshilfe – sollen in den nachfolgenden Abschnitten dieses Beitrages näher erläutert und begründet werden.

Familienähnliche Betreuungsformen in der Spannung zwischen privatem Lebensrahmen und Institution

Familienanalog strukturierte Betreuungsformen können interpretiert werden als ein Versuch, eine praktische Antwort für einen grundlegenden Widerspruch der Heimerziehung zu finden: intensive persönliche Beziehungen innerhalb des institutionellen Charakters von Heimerziehung herstellen zu müssen. Alle Einrichtungen der Heimerziehung stehen im Grundsatz vor der Aufgabe, die Spannung zu bewältigen zwischen der Anforderung, einen möglichst privaten Lebensraum als Bedingung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen zu schaffen, und der gleichzeitig artikulierten Forderung, dass die Einrichtung ihre Leistungsfähigkeit nachweist und sich damit in ihrer Leistungsbereitschaft und in ihrem Leistungsvermögen transparent nach außen darstellt. Einerseits müssen Intimität und ein möglichst hoher Grad von Normalität in den Lebensbezügen erreicht werden, um die geforderte Sozialisationsleistung überhaupt wirkungsvoll erbringen zu können; Intimität und Normalität werden also zu Leitbegriffen für die Strukturierung

des Lebensraumes und für pädagogisches Handeln in diesem Lebensraum. Andererseits muss sich die Einrichtung einer im Grundsatz öffentlichen Überprüfung stellen, ob und in welchem Ausmaß sie die im Einzelfall definierten Anforderungen realisieren konnte und ob sie als Einrichtung insgesamt den fachlich geforderten Qualitätsansprüchen genügt; die Gespräche zur Hilfeplanung (§ 36 KJHG; vergleiche dazu Merchel 1998 a) und die Qualitätsentwicklungsvereinbarungen (§ 78 b KJHG; vergleiche dazu Merchel 1999 und 2000) markieren diese Anforderungen der transparenten Leistungsdarstellung und der öffentlichen Legitimation.

Die Spannung zwischen persönlichen Beziehungen und Privatheit des Lebensrahmens einerseits sowie dem Institutionencharakter und der Eingebundenheit in öffentliche Vorgänge der Erziehungshilfe andererseits ist im Grundsatz nicht auflösbar und muss von jeder Einrichtung, ob es sich um große oder kleine Einrichtungen handelt, und von jedem Teil einer Einrichtung, ob es sich um eine auf dem Heimgelände angesiedelte Gruppe, eine familiär strukturierte Außenwohngruppe oder um eine familiäre Erziehungsstelle handelt, in der jeweils spezifischen Ausformung bewältigt werden. Keine Einrichtung und kein Teil einer Einrichtung kann sich aus dieser Spannung gänzlich lösen, indem beispielsweise der Institutionencharakter weitgehend außer Acht gelassen würde und die Akteure sich in ihrem Bewusstsein gänzlich auf den privaten Charakter als Familie zurückziehen wollten. Durch den Versuch, die angesprochene Spannung zu ignorieren, würde man Gefahr laufen, dass entweder wesentliche Elemente des Erziehungskontextes ausgespart würden, die Kinder und Jugendlichen dadurch über die Beziehungsangebote getäuscht und damit der Erfolg der Erziehung gefährdet würde oder dass die Einrichtung nicht mehr als öffentliche und auftragsgemäß leistungsbereite und leistungsfähige Institution anerkannt, dementsprechend nicht mehr belegt und damit in ihrer materiellen Existenz gefährdet würde.

Um zu kennzeichnen, welche zentrale Dimension mit der skizzierten Aufgabe der Spannungsbewältigung angesprochen ist, im Folgenden einige grundlegende Anmerkungen zum Organisationscharakter von Heimerziehung. Erst vor diesem Hintergrund kann verständlich gemacht werden, warum das Aushalten und Bewältigen der angesprochenen Spannung für familienanalog strukturierte Einrichtungen ein besonders schwieriges Problem darstellen und dass der Stellenwert dieser Erziehungsarrangements im Rahmen der Erziehungshilfen in besonderer Weise vom Gelingen der Bewältigung dieser Spannung abhängt.

Jeder auf Dauer ausgerichtete Arbeitszusammenhang setzt Organisation voraus. Dies gilt selbstverständlich auch für alle Einrichtungen der Erziehungshilfe, egal in welcher Konstellation und in welcher Größe sie auftreten. Wenn ein Angebot der Erziehungshilfe verlässlich auf eine längere Zeit und auch bei einem Wechsel von Akteuren aufrechterhalten werden soll, muss eine Institutionalisierung einsetzen, bei der durch die Installierung von Organisationsstrukturen eine gewisse Unabhängigkeit von zeitlichen und personenbezogenen Zufälligkeiten erreicht werden soll. Eine solche Institutionalisierung ermöglicht es, tragfähige Arbeitsbeziehungen mit Personen und Institutionen aus der Umwelt aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Damit ein Personenzusammenhang zu einer leistungsbereiten Einrichtung oder einem Dienst der Erziehungshilfe wird, muss er sich zu einem »organisierten Handlungssystem« strukturieren und sich damit eine Form geben, wie Friedhart Hegner sie allgemein charakterisiert: »Kennzeichnend für ein *organisiertes Handlungssystem* – im Unterschied zu einfachen Handlungssystemen (zum Beispiel Interaktionen) – ist die Tatsache, dass sowohl die Beziehungen zwischen den Handlungsprozessen und den damit intendierten Handlungswirkungen *eines* Individuums als auch die Beziehungen zwischen den Handlungsprozessen und Handlungswirkungen *mehrerer* Individuen nicht durch punktuelle (durch Besonderheiten der thematischen Nuancierung, der Individualität der Handelnden oder des Handlungszeitpunktes bestimmte) Sinngebungen und Erwartungen definiert sind, sondern durch »generalisierte« bzw. »anonymisierte« Erwartungen und Sinngebungen. Weiterhin zeichnen sich organisierte Handlungssysteme dadurch aus, dass die Regeln und die damit verbundenen Regelmäßigkeiten der Sinngebung und der Erwartungsstabilisierung nicht zufällig und spontan, sondern *zweckbestimmt und planvoll* fixiert und variiert werden. [...] Formale Organisation bezeichnet ein spezifisches Gefüge von generalisierten Verhaltenserwartungen, dessen besonderes Merkmal darin besteht, dass das Befolgen dieser Erwartungen über die Konstituierung, die Aufrechterhaltung oder die Beendigung der Mitgliedschaft in einer Behörde, einem Betrieb o.ä. entscheidet.« (Hegner 1976, S. 233)

Festzuhalten ist zunächst einmal, dass alle Institutionen, in denen Erziehungshilfe geleistet wird, ein Mindestmaß an Struktur im Sinne eines organisierten Handlungssystems entwickeln müssen. Allein der öffentliche Auftrag, mit dem sie ein Kind beziehungsweise einen Jugendlichen in die Erziehung nehmen, schafft einen Grundfaktor der »generalisierten Erwartungen und Sinngebungen«. Dies trifft auch diejenigen Arrangements in der

Erziehungshilfe, die auf den ersten Blick fast einen Privatcharakter anzunehmen scheinen, wie zum Beispiel Pflegeverhältnisse, oder die in fast privat erscheinenden Lebenszusammenhängen stattfinden, wie zum Beispiel Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung, familienanalog strukturierte Gruppen oder ambulante Betreuungen von Jugendlichen in deren Wohnungen.

Allerdings wäre es eine einseitige und verkürzende Sichtweise, würde man Institutionen der Erziehungshilfe ausschließlich unter dem Blickwinkel einer formalen Organisation in dem zitierten Sinne verstehen. Erziehung ist angewiesen auf personale Interaktionen, bei denen die Individualität der Handelnden und der Handlungszeitpunkt von entscheidender Bedeutung für das Erreichen der Ziele der Organisation sind. Der Kontakt zwischen einer Einrichtung der Erziehungshilfe und einem Hilfeadressaten kommt zwar zustande auf einer institutionalisierten Basis und ist damit zu einem gewissen Grad notwendigerweise »anonymisiert«. Wenn jedoch in der weiteren Hilfestaltung dieser institutionelle Charakter nicht durchbrochen und durch individuelle Bezüge zu einem bedeutsamen Teil personalisiert werden kann, wird sich kein wirkungsvolles pädagogisches Handeln entfalten können. Eine Einrichtung muss gleichzeitig Pädagogik als eine Interaktion von Menschen zulassen und fördern, was mit Individualität und spezifischen Sinngebungen einhergeht, und einen verlässlichen, außerhalb der individuellen Sinngebungen handlungsfähigen und nach innen und außen leistungsbereiten Organisationsrahmen schaffen, was auf einen Grundbestand von Formalität zielt. Vor diesem Hintergrund erscheint Organisation als eine graduelle Konzeption, bei der Formalität und Nichtformalität ein der Aufgabe der Institution entsprechendes Mischungsverhältnis eingehen müssen. Dabei wird plausibel, dass Institutionen der Erziehungshilfe wegen des personenbezogenen Charakters ihrer pädagogischen Aufgaben in weitaus breiterem Ausmaß Nichtformalität ermöglichen und fördern müssen als zum Beispiel ein Einwohnermeldeamt.

Alle Institutionen in der Erziehungshilfe müssen diese Spannung zwischen notwendiger Formalität der Organisation und gleichermaßen erforderlicher Nichtformalität pädagogischen Handelns bewältigen und in eine jeweils institutionsbezogene Balance bringen, ohne dabei einen der beiden Spannungspole aus dem Blick zu verlieren. Je stärker eine Einrichtung darauf ausgerichtet ist, den Alltag mit Kindern und Jugendlichen zu gestalten (bis hin zu einem familienanalogen Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen), desto bedeutungsvoller werden die individuellen Sinngebungen und der damit einhergehende nichtformelle Aspekt innerhalb des institutionellen Han-

delns. Vor allem lebensweltorientierte Konzepte und Strukturen, in denen das Erzeugen von Normalität des Lebensfeldes eine besonders hervorgehobene Bedeutung hat (wie zum Beispiel in kleinen familienanalog strukturierten Einheiten, etwa teilautonomen Außenwohngruppen oder selbstständigen Kinderhäusern), sind auf Handlungsprägungen durch Nichtformalität ausgerichtet, ohne aber den institutionellen Charakter des pädagogischen Arrangements zu leugnen. Je größer und organisatorisch ausdifferenzierter eine Einrichtung ist – und hier sind in erster Linie traditionelle Einrichtungen der Heimerziehung angesprochen –, desto stärker steht die Einrichtung vor der Notwendigkeit, Zusammenhalt über formale Organisationselemente herzustellen.

Vor allem die Einrichtungen der Heimerziehung sind in besonderer Weise dem Widerspruch ausgesetzt, einen gleichsam »dialektischen Organisationsbegriff« realisieren zu müssen: Sie müssen gleichzeitig formale Organisation sein und alltagsorientierte Nichtformalität herstellen beziehungsweise als »formale Organisation« gewährleisten, dass Alltag im umfassenden Sinne gelebt werden kann, dass also »Nichtformalität« in der Institution einen bedeutsamen Platz erhält. Alle Institutionen der Erziehungshilfe, mit besonderer Zuspitzung aber die Einrichtungen der Heimerziehung müssen sich also von der zitierten Definition von Organisation abheben, ohne jedoch den eigenen Organisationscharakter zu verleugnen. Wenn man die Merkmale »formale Organisation« und »Nichtformalität/Alltag« als Endpole einer Skala versteht, so könnten die verschiedenen Institutionen der Erziehungshilfe unterschiedlichen Punkten auf dieser Skala zugeordnet und in ihrem jeweils spezifischen Organisationscharakter voneinander unterschieden werden.

Organisationen mit familienanaloger Struktur, insbesondere solche mit geringer Größe, wie zum Beispiel Kinderhäuser (siehe dazu Merchel 1987 a und b), stehen strukturell in der Gefahr, ihren Organisationscharakter, also ihre Formalität, zu leugnen und auszugrenzen, indem sie ständig Nichtformalität und Alltag als Charakteristika von Familienähnlichkeit hervorheben und sich durch dieses Hervorheben gegenüber anderen Organisationen in der Heimerziehung abgrenzen beziehungsweise ihr spezielles Profil hervorheben wollen. Die Abgrenzung geht bisweilen so weit, dass der Organisationscharakter der Einrichtung im Bewusstsein der Akteure fast vollständig an den Rand gedrängt wird. Die Folgen einer solchen Verdrängung und einer solchen falschen Profilierung für das pädagogische Handeln und damit für die betreuten Kinder und Jugendlichen bestehen zumindest in zwei Schwierigkeiten:

– Zum einen besteht das Problem, dass ein wesentlicher Teil der Realität, der in die persönlichen Beziehungen hineinwirkt, faktisch geleugnet wird: die institutionelle Grundlage für das Zustandekommen von Beziehungen. Die Beziehungsarbeit mit den Kindern und Jugendlichen bleibt auch in familienanalogen Betreuungsformen pädagogische Arbeit, für die die Pädagogen bezahlt werden, der Aufbau von Beziehungen unterliegt damit einem anderen Auslösemechanismus als in normalen Familien, und das Herauswachsen eines Jugendlichen aus einer familienanalogen Betreuungsform folgt ebenfalls anderen Mechanismen als das Herauswachsen eines jungen Erwachsenen aus seiner Herkunftsfamilie (ausführlich vergleiche Wedekind 1986). Das Verdrängen oder gar Leugnen dieser Realität produziert Unsicherheiten und Enttäuschungen bei den Kindern und Jugendlichen und kann wie jede Verdrängung von Realität in schwierige psychische Probleme einmünden.

– Zum anderen (und mit dem Erstgenannten zum Teil verbunden) droht die Gefahr eines Professionalitätsverlustes: Die Verdrängung des Institutionencharakters und damit die Marginalisierung der Differenz zwischen einer Familie und einer familienähnlich strukturierten Organisation führen dazu, dass die Organisation allmählich und zunehmend den Charakter einer normalen Familie annimmt. Dadurch werden die professionellen Elemente, durch die sich die Organisation legitimiert, wie Distanz und Reflexion, methodisches Handeln, zielbewusste Strukturierung des Lebensfeldes und anderes mehr, aus dem Bewusstsein der Akteure verdrängt. Wenn man wie eine »normale Familie« wird, werden professionelles Bewusstsein und professionelle Handlungselemente weniger bedeutsam und tendenziell vernachlässigt. Im Extremfall werden sie sogar zu Störungen des Selbstbildes »normale Familie«. Nachdrücklicher Professionalitätsverlust stellt jedoch letztlich die Existenz der Einrichtung infrage.

Vom Aushalten und von der produktiven Bewältigung der Spannung zwischen der Existenz als formale Organisation und der gleichzeitig notwendigen Nichtformalität in der Organisationsgestaltung hängt zu einem wesentlichen Teil der künftige Stellenwert familienanalog strukturierter Betreuungsformen in der Erziehungshilfe ab. Nur wenn familienähnliche Erziehungs- und Betreuungsformen der besonders für sie bestehenden Gefahr der Marginalisierung beziehungsweise Verdrängung dieser Spannung nicht ausweichen, werden sie ihre spezifische Leistungsfähigkeit im Institutionenkontext der Erziehungshilfe darstellen und behaupten können.

Reflektierter Umgang mit dem Merkmal »Familienähnlichkeit« als Qualitätskriterium

Im vorangegangenen Abschnitt sollte deutlich geworden sein, dass auch familienanalog strukturierte Betreuungsarrangements zur Aufrechterhaltung ihrer Leistungsfähigkeit und Legitimation als Einrichtungen der Erziehungshilfe darauf angewiesen sind, sich reflektiert im Spannungsfeld zwischen Privatheit des Erziehungsrahmens einerseits und ihrer Konstitution als Institution der »öffentlichen Erziehung« andererseits zu bewegen. Sie sollten diese Spannungselemente nicht vordergründig einseitig auflösen wollen, sondern bereit sein und sich als in der Lage erweisen, die aus dieser Spannung resultierenden Aufgaben wahrzunehmen und anzugehen sowie die darin enthaltenen pädagogischen Chancen zu nutzen.

Allein die Logik der in das KJHG eingeführten Hilfeplanung (§ 36 KJHG) verweist auf die Notwendigkeit eines reflektierten Umganges mit dem Strukturmerkmal »Familienähnlichkeit«. Hilfeplanung in der Erziehungshilfe ist nicht als ein Geschehen zu charakterisieren, in dessen Mittelpunkt das Bemühen um von vornherein gültige Diagnosen steht, nach denen dann eine langfristige pädagogische Handlungsperspektive zu entwerfen wäre. Vielmehr wird Hilfeplanung als ein prozesshafter und methodisch angeleiteter Vorgang des Bildens von begründeten Hypothesen, der Umsetzung von daraus abgeleiteten Handlungsvorschlägen, der kooperativen Auswertung des Hilfeverlaufes und der entsprechenden Modifizierung der Hilfestaltung verstanden (siehe Merchel 1998 a; Peters 1999; Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. 2000). Häufig steht bei einer Entscheidung zur Unterbringung eines Kindes in einer Einrichtung noch gar nicht fest, ob eine Rückführung des Kindes in seine Herkunftsfamilie möglich und sinnvoll ist und unter welchen Bedingungen diese Rückführung realisiert werden könnte. Dies stellt sich meist erst im Laufe eines Hilfeprozesses heraus. In solchen Fällen wird von den Fachkräften der Jugendämter entweder eine familienähnliche Betreuungsform wegen der möglichen Konkurrenzsituation zur Herkunftsfamilie erst gar nicht als Unterbringungsform für das Kind gewählt, oder an die Akteure in den familienähnlichen Betreuungsformen wird die Anforderung gerichtet, das pädagogische Arrangement und den Alltag so zu gestalten, dass eine Konkurrenz der Familiensysteme möglichst gering und eine Rückkehroption offen gehalten wird. Wenn also eine familienähnliche Betreuungsform gewählt wird, so geht dies einher mit hohen Anforderungen an die Professionalität der Akteure. Somit zeigt sich

auch im Hinblick auf die Anforderungen, die das KJHG an eine professionelle Definition und Bearbeitung pädagogischer Probleme und Situationen richtet, die Notwendigkeit, jedes Erziehungsarrangement auf die Situation des einzelnen Kindes hin auszugestalten und damit den eigenen strukturellen Rahmen nicht allzu sehr als Einengung der eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu konzipieren.

Der reflektierte Umgang mit dem Strukturmerkmal »Familienähnlichkeit« wäre somit ein wichtiges prozessqualitatives Merkmal bei familienanalog strukturierten Einrichtungen oder Einrichtungssegmenten in der Heim-erziehung. Familienähnlichkeit ist kein pädagogischer Wert an sich, sondern die Bedeutung dieses Merkmals muss sowohl hinsichtlich des Stellenwertes des jeweiligen Leistungsangebotes in der Erziehungshilfeinfrastruktur als auch hinsichtlich der pädagogischen Bedeutung für das jeweilige Kind oder den jeweiligen Jugendlichen differenziert und situativ konkretisiert werden. Das Strukturmerkmal »Familienähnlichkeit« muss reflektiert werden im Hinblick auf das Alter der Kinder und Jugendlichen, im Hinblick auf einen differenzierten Umgang mit dem Familienideal, der bei der Beziehungsgestaltung auch eine Distanzierung vom Familienideal zulässt, im Hinblick auf den Einbau spezifischer professioneller Handlungselemente (zum Beispiel aktive Elternarbeit), die zunächst in Spannung stehen zu einem Konzept, das sich an so genannten normalen familiären Lebensverhältnissen orientiert.

Es ist also zu differenzieren zwischen der Bedeutung von »Familienähnlichkeit« als Strukturmerkmal und der Bedeutung von »Familienähnlichkeit« als Element in pädagogischen Prozessen. Das Nichtvorhandensein von Schichtdienst und die zu erwartende relativ geringe Fluktuation von Pädagogen sind sicherlich als ein strukturelles Qualitätsmerkmal familienanaloger Betreuungsarrangements zu verstehen. Allerdings müssen gleichermaßen die Auswirkungen dieses strukturqualitativen Merkmals auf das pädagogische Geschehen, also seine prozessqualitative Dimension, betrachtet werden. Ein Teil der prozessqualitativen Dimension des Merkmals »Familienähnlichkeit« ist zu Anfang dieses Beitrages angesprochen worden: die Möglichkeiten zu einer intensiven, belastbaren und einer dem Ideal der Exklusivität näher kommenden Beziehungsgestaltung sowie das spezifische Potenzial zum Erbringen einer umfassenden Sozialisationsleistung. Die prozessqualitative Wirkung des Strukturmerkmals »Familienähnlichkeit« hängt allerdings entscheidend davon ab, ob es den Pädagoginnen oder Pädagogen in diesen Betreuungsarrangements gelingt, dieses Merkmal nicht nur als Bedingung ihres Handelns vorauszusetzen, sondern es reflektiert zu handhaben, das heißt, sich trotz der

Privatheit der Familienstruktur als Einrichtung zu sehen, die innerhalb eines öffentlichen Erziehungsauftrages agiert, diesen Erziehungsauftrag professionell bearbeiten muss und ein entsprechendes Bewusstsein in der Einrichtung präsent hält – und sie muss in der Lage sein, die pädagogische Bedeutung des familienähnlichen Lebensrahmens für die einzelnen untergebrachten Kinder und Jugendlichen jeweils differenziert zu betrachten und differenziert zu handhaben.

In der Qualitätsdiskussion (vergleiche Merchel 2000) ist es üblich, dass auf die Nennung von Qualitätskriterien die Angabe von Indikatoren und Bewertungsinstrumenten erfolgt, mit deren Hilfe man präziser erkennen kann, ob und in welchem Umfang ein Qualitätskriterium in einer Einrichtung tatsächlich realisiert wird. Dies für das prozessbezogene Qualitätskriterium »reflektierter Umgang mit dem Merkmal »Familienähnlichkeit« zu konzipieren würde zum einen im Rahmen dieses Beitrages zu weit führen und wäre zum anderen auch deswegen problematisch, weil man dieses prozessqualitative Kriterium in einen Bezug zu anderen prozessqualitativen Kriterien bei familienanalog strukturierten Einrichtungen setzen, also in einen Gesamt-rahmen der Definition von Prozessqualität in diesen Einrichtungsformen einbetten müsste. Einige Stichworte sollen als Anregung für eine Diskussion zur Konkretisierung des genannten, meines Erachtens zentralen prozessqualitativen Merkmals für familienähnliche Betreuungsarrangements in der Erziehungshilfe kurz benannt werden:

– Ein wichtiger Indikator für eine reflektierte Handhabung des Strukturmerkmals »Familienähnlichkeit« liegt im Umgang mit der Spannung zwischen der Übernahme einer elternähnlichen Rolle und der Rolle eines professionellen Pädagogen. Die Neigung der Kinder, Erwachsene, die mit ihnen zusammenleben, zur Übernahme einer Elternrolle zu bringen, erzeugt einerseits Nähe und dokumentiert elementare soziale und emotionale Bedürfnisse eines Kindes. Andererseits würde ein völliges Aufgehen in der Elternrolle die für Professionalität erforderliche Distanz des Pädagogen gefährden, und es würden möglicherweise Beziehungsversprechen für das Kind aktualisiert, die letztlich nicht einzulösen sind und deren gebrochene Realisierung zu massiven Enttäuschungen auf Seiten des Kindes führen würden. Ein unreflektiertes und weitgehend distanzloses Aufgehen in der Elternrolle wäre als eine Einschränkung in der Prozessqualität familienähnlich strukturierter Betreuungsarrangements zu werten.

– Als ein weiterer Indikator für einen gelingenden Umgang mit Familienähnlichkeit kann das Aufrechterhalten einer nicht in der Gruppe aufgehenden

den Privatheit der Pädagogen angesehen werden. Wenn Professionalität und Distanz auch für die Kinder und Jugendlichen erlebbar gemacht werden sollen, könnte ein Teil dessen in der sinnlichen Wahrnehmung der Tatsache realisiert werden, dass die Pädagogen neben ihrem Leben in der Gruppe auch noch einen privaten, von der Gruppe getrennten Rückzugsraum haben, in dem sie als Privatpersonen agieren. Es sollte also Ansatzpunkte geben, bei denen die Divergenz zwischen dem Erwachsenen als Pädagogen in der Gruppe und dem Erwachsenen als Privatperson zumindest im Grundsatz wahrnehmbar wird. Darin würde sich ein Strukturelement des Widerspruches von öffentlicher Erziehung in einem privaten Lebensraum dokumentieren.

– Der Umgang mit den Eltern beziehungsweise Elternfiguren der Kinder und Jugendlichen bildet einen wichtigen Bereich, in dem das Gelingen einer reflektierten Handhabung des Merkmals »Familienähnlichkeit« sichtbar wird. Die Anerkennung der Tatsache, dass alle untergebrachten Kinder und Jugendlichen ein familiäres Vorleben vor ihrem Heimaufenthalt haben, und die aktive Auseinandersetzung mit diesem familiären Vorleben und mit den Elternfiguren sowie der Versuch, die Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern zu klären, schaffen zum einen wichtige Voraussetzungen dafür, dass die Kinder und Jugendlichen ihre eigene Biografie verarbeiten können. Der Umgang mit der Biografie und mit den Repräsentanten dieser Biografie stellt eine zentrale pädagogische Aufgabe dar, aus deren Gelingen zu einem bedeutsamen Teil der Erfolg in der Heimerziehung erwächst (siehe Gehres 1997). Zum anderen wird in der aktiven Auseinandersetzung mit dem familiären Vorleben der Kinder und Jugendlichen der *familienähnliche* Charakter des neuen Betreuungsarrangements dokumentiert. Die Differenz zwischen Familie und familienähnlicher Form der öffentlichen Erziehung wird nicht übergangen, und die Biografie der Kinder wird nicht verdrängt.

– Die zielbezogene und transparente Strukturierung des Erziehungsgeschehens ist ebenfalls ein generelles prozessqualitatives Kriterium in der Heimerziehung (siehe Merchel 1998b, S. 258). Darüber hinaus kann sie als ein wichtiger Indikator für einen reflektierten Umgang mit dem Merkmal »Familienähnlichkeit« gewertet werden. Im normalen familiären Zusammenleben wird das Erziehungsgeschehen in der Regel nicht nach den Kriterien von Zielbezug und Transparenz ausgerichtet. Sicherlich ist auch für das Wohlergehen von Kindern in Familien ein Grundmaß von Strukturierung des Alltages und von Transparenz der Regeln des Zusammenlebens erfor-

derlich, jedoch zeichnen sich Formen der Erziehungshilfe gerade dadurch aus, dass sie in weitaus intensiverer Form reflektierte, an Zielen und durchschaubaren Arrangements ausgerichtete Erziehungsprozesse konstituieren. Eine solch weit gehende Strukturierung von Erziehungsprozessen wie in der Erziehungshilfe wäre einem privaten familiären Lebensfeld fremd. Eine Ausrichtung des Erziehungsgeschehens an den Kriterien des Zielbezuges und der Transparenz wäre somit als ein Element von öffentlichem Erziehungsauftrag und Professionalität und damit als eine faktische Abhebung von lediglich familiären Lebenskonstellationen zu bewerten. Auch darin würde sich ein reflektierter Umgang mit dem Strukturelement »Familienähnlichkeit« dokumentieren.

Da, wie im zweiten Abschnitt dargestellt, familienanalog strukturierte Betreuungsformen der Problematik unterliegen, dass ihr Alltag ein verkürztes Bewusstsein von Familienähnlichkeit prägt, zumal der Wunsch der Akteure nach familiären Strukturen immer wieder von den Kindern und Jugendlichen gestützt wird, bedarf es institutioneller Arrangements, die – als Voraussetzung für Reflexionsprozesse – Möglichkeiten der Distanzierung vom Alltag schaffen. Supervision, regelmäßige Formen kollegialer Fallreflexionen, Beratungen in der Einrichtung etc. können solche Voraussetzungen fördern. Damit können auch die Chancen, die in familienähnlichen Betreuungsformen enthalten sind, für eine angemessene, auf gelingenden Beziehungen aufbauende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in der Erziehungshilfe genutzt werden.

Literatur

- Blandow, Jürgen (1987). Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung. Drei Annäherungsversuche. In J. Merchel (Hrsg.), Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung: Geschichte – Strukturen – pädagogische Konzepte (S. 9–53). Frankfurt am Main: IGfH.
- Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.) (1994). Fünfter Familienbericht: Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Bonn: Bundestagsdrucksache 12/7560.
- Gehres, Walter (1997). Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Günther, Rudolf & Bergler, Martha (1992). Arbeitsplatz stationäre Jugendhilfe: Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Maßnahmevorschläge für Mitarbeiterinnen im Gruppendienst. Frankfurt am Main: IGfH.
- Hegner, Friedhart (1976). Strukturelemente organisierter Handlungssysteme. In G. Büschges (Hrsg.), Organisation und Herrschaft (S. 226–251). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mehring, Andreas (1976). Heimkinder. Gesammelte Aufsätze zur Geschichte und Gegenwart der Heimerziehung. München: Reinhardt.

Kapitel 6

Was ist zu tun? – Wege in die Zukunft

- Menne, Klaus & Alter, Knud (Hrsg.) (1988). Familie in der Krise. Sozialer Wandel, Familie und Erziehungsberatung. Weinheim: Juventa.
- Merchel, Joachim (1987 a). Professionalität in der Kinderhauspädagogik. In J. Merchel (Hrsg.), *Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung: Geschichte – Strukturen – pädagogische Konzepte* (S. 75–92). Frankfurt am Main: IGfH.
- Merchel, Joachim (1987 b). Beziehungsstrukturen in Kinderhäusern. In J. Merchel (Hrsg.), *Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung. Geschichte – Strukturen – pädagogische Konzepte* (S. 115–140). Frankfurt am Main: IGfH.
- Merchel, Joachim (1998 a). Hilfeplanung bei den Hilfen zur Erziehung. § 36 SGB VIII. Stuttgart: Boorberg.
- Merchel, Joachim (1998 b). Qualitätsbewertung in der Heimerziehung. In J. Merchel (Hrsg.), *Qualität in der Jugendhilfe – Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten* (S. 244–263). Münster: Votum.
- Merchel, Joachim (1999). Die Qualitätsentwicklungsvereinbarung – Welche Anforderungen sind an die Akteure in der Praxis zu stellen? In R. Kröger (Hrsg.), *Leistung, Entgelt und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. Arbeitshilfen mit Musterbeispielen zur praktischen Umsetzung der §§ 78 a–g SGB VIII* (S. 170–185). Neuwied: Luchterhand.
- Merchel, Joachim (Hrsg.) (2000). *Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe*. Frankfurt am Main: IGfH.
- Peters, Friedhelm (Hrsg.) (1999). *Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung*. Frankfurt am Main: IGfH.
- Planungsgruppe Petra (1987). *Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Ein Beitrag zum Problem der Indikation*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rößler, Jochen (1988). Vom klassischen Heim zum Wohngruppenverbund. Erziehung im Rauhen Haus zwischen Familienprinzip, Organisation und Professionalität. In F. Peters (Hrsg.), *Jenseits von Familie und Anstalt. Entwicklungstendenzen in der Heimerziehung* (S. 97–111). Bielefeld: Böllert, KT-Verlag.
- Sauer, Martin (1979). *Heimerziehung und Familienprinzip*. Neuwied: Luchterhand.
- Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2000). *Hilfeplanung. SOS-Dialog*, 6, 4–25.
- Wedekind, Erhard (1986). *Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Wieland, Norbert, Marquard, Uschi, Panhorst, Hermann & Schlotmann, Hans-Otto (1992). *Ein Zuhause – kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Wiesner, Reinhard, Mörsberger, Thomas, Oberloskamp, Helga & Struck, Jutta (2000). *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe* (2. Auflage). München: C. H. Beck.

NICK GERTLER

»Ich kann mitreden, aber ...!«

Mein Name ist Nick Gertler, ich bin dreiundzwanzig Jahre alt und wohne seit fast sieben Jahren in einer Jugendhilfeeinrichtung in Nordhessen. Seit vier Jahren beschäftige ich mich sehr viel mit Jugendarbeit und Mitspracherecht. Ich habe viel darüber gelernt und möchte mein Wissen und meine Erfahrungen in meiner Sprache weitergeben.

Es gibt so viele Heime, Wohngruppen und Einrichtungen, in denen die Betroffenen kaum Kenntnisse über Mitspracherechte und Beteiligungsmöglichkeiten haben. Deshalb ist es wichtig, dass sich die Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen über dieses heikle Thema auseinander setzen, denn jeder Mensch, egal ob Jung oder Alt, hat ein Recht auf Mitsprache und Beteiligung. Heikel kann es werden, wenn zum Beispiel Fachkräfte und Kinder oder Jugendliche nicht einer Meinung sind. Es gibt dann Situationen, in denen sich zwei verschiedene Parteien bilden. Ich habe auch Erfahrungen gesammelt, dass andere Heime und Wohngruppen einen Heimrat bilden wollten, dies aber an den entsprechenden Fachkräften scheiterte. Im Heimrat müssen sich die Fachkräfte auch mal mit den anderen Fachkräften auseinander setzen. Sie müssen also eine neutrale Rolle übernehmen, was oft nicht so einfach ist. Tun sie das nicht, werden Jugendliche letztendlich nicht beteiligt!

Mitsprache und Beteiligung in der Wohngruppe

In unserer Einrichtung gibt es in einer Wohngruppe einen Gruppensprecher oder eine Gruppensprecherin, das ist in vielen, aber nicht allen Einrichtungen in Hessen so. Diese Person hat drei Funktionen: die Gruppe gegenüber den Erzieherinnen und Erziehern zu vertreten, bei einem Streit zwischen den Jugendlichen und den Erziehern als Vermittler zu wirken und die Jugendlichen bei persönlichen Problemen zu beraten. An diese Gruppensprecher kann man sich als Jugendlicher wenden, wenn man Probleme hat, die man nicht mit einem Erwachsenen oder Erzieher besprechen kann, zum Beispiel beim Brief- und Postgeheimnis. Es gab mal einen Fall, da wandte sich ein Jugendlicher an seinen Gruppensprecher, weil ihm das Öftern aufgefallen

war, dass die Post geöffnet wurde, die an ihn adressiert war. Daraufhin wurde vom Gruppensprecher eine Sitzung innerhalb der Wohngruppe abgehalten, und zwar vorerst ohne die Erzieher. Die Jugendlichen kamen aber zu keinem Ergebnis, bis sie die Erzieher mit einbezogen. Dabei kam nämlich heraus, dass einer von ihnen die Post des betreffenden Jugendlichen geöffnet hatte. Das Gespräch führte leider zu keiner Einigung, vielmehr wurde die Post auch weiterhin geöffnet. Der Gruppensprecher sah keinen anderen Weg mehr und wandte sich an den Heimrat.

Doch nicht nur über die Gruppensprecherin oder den Gruppensprecher, auch sonst sind die Kinder und Jugendlichen in meiner Wohngruppe bei vielen Dingen mit beteiligt. Ein Beispiel: Wenn eine neue Anschaffung gemacht werden soll, dann werden wir gefragt, wie wir darüber denken und ob wir einen besseren Vorschlag hätten. Oder auch wenn sich bestimmte Regeln, die in der Gruppe gelten, als veraltet erweisen und einiges verändert werden muss, können wir Vorschläge dazu machen. Hierbei ist wichtig, dass die Jugendlichen sich von sich aus stark beteiligen und die Betreuerinnen und Betreuer dies auch zulassen.

Mitsprache und Beteiligung im Heimrat

Der Heimrat ist ein Gremium, das sich aus den Gruppensprecherinnen und Gruppensprechern sowie deren Vertreterinnen und Vertretern zusammensetzt, die wiederum einen Vorstand von vier Jugendlichen wählen. Natürlich wäre der Heimrat nicht wirklich existenzfähig ohne Beraterinnen und Berater. Bei uns sind dies eine Betreuerin und ein Betreuer aus der Einrichtung. Diese Personen haben für den Heimrat eine wichtige Hilfsfunktion: Sie unterstützen ihn bei vielen Problemen oder auftretenden Konflikten, weisen ihn aber auch in seine Schranken. Es gibt nämlich Jugendliche, die unrealistische Forderungen stellen, zum Beispiel dass Kinder und Jugendliche mehr Geld wollen, obwohl dies vom Jugendamt für jedes Alter festgelegt ist. Oder es fordern vierzehn- oder fünfzehnjährige Jugendliche, dass sie ihre Nächte bis frühmorgens in der Disko verbringen wollen. Bei solchen Forderungen werden die Berater uns die Grenzen aufzeigen anhand verschiedener vernünftiger Erklärungen, wie zum Beispiel dem Hinweis auf das Jugendschutzgesetz.

Trotz dieser Unterstützung durch einen Erwachsenen sollte aber klar bleiben, dass es sich beim Heimrat um eine Jugendvertretung handelt, das heißt,

die Jugendlichen vertreten die Meinungen anderer Jugendlicher und versuchen selbst – aber mit Hilfe der Beraterinnen und Berater –, Probleme zu lösen. Der Heimrat wird von vielen Jugendlichen genutzt, das heißt, sie kommen wegen bestimmter Konflikte zu uns, um einen Rat zu erhalten. Es werden dann Diskussionen geführt und wenn nötig Treffen mit Konfliktpartnern (etwa einer Erzieherin oder dem Heimleiter) arrangiert, bei denen versucht wird, eine Klärung oder einen Kompromiss herbeizuführen.

Mitsprache und Beteiligung im Landesheimrat

Während der Heimrat eine Jugendvertretung innerhalb einer Einrichtung ist, vertritt der Landesheimrat Jugendliche auf Landesebene, das heißt für uns gegenüber dem Bundesland Hessen. Der Landesheimrat hatte beispielsweise einen Erlass, »Grundrechte und Heimerziehung« von 1972, überarbeitet, da er für unsere heutige Zeit schon längst veraltet war. Wir haben dabei mit dem Landesjugendamt zusammengearbeitet. Daraufhin wurde infolge unserer jahrelangen Arbeit vom Landesjugendhilfeausschuss beschlossen, dass der alte Erlass durch eine Empfehlung zu den Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechten junger Menschen in Einrichtungen ersetzt wird. Ein weiteres Beispiel ist der Führerschein. Manche Jugendliche würden gern den Führerschein anfangen, aber leider scheitert dies ab und zu an den Jugendämtern. Der Landesheimrat wird von den verschiedenen Landesheimratsmitgliedern informiert, inwiefern die Jugendämter sie dabei unterstützen. Als wir uns immer noch unklar waren, haben wir den Kontakt zum Landesjugendamt Hessen gesucht und zum Gespräch eingeladen. Dabei versuchten wir Klarheit darüber zu erhalten, warum Jugendämter so verschieden reagieren und ob sie uns bei einer solchen Sache nicht unterstützen sollten.

Der Landesheimrat Hessen trägt die Verantwortung für drei- bis viertausend Jugendliche und Kinder, die in den verschiedenen Einrichtungen des Landes leben und wohnen. Einmal im Jahr findet eine einwöchige Tagung zum Thema »Grundrechte und Heimerziehung« statt. Diese Tagung wird vom Landesjugendamt, jetzt Abteilung sieben des Sozialministeriums, mit organisiert und finanziert. Besucht wird sie von den Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Heimräte und deren Einrichtungen. Hier sei angemerkt, dass von hundertfünfzig Heimräten in Hessen nur dreißig – teils als Gremien, teils als einzelne Vertreter – wirklich aktiv sind. Auf der Tagung stellt der Landesheimrat anhand von Beispielen seine Arbeit vor.

Zu Beginn dieser Tagungswoche wählen die Jugendlichen nach ihren Wünschen und Interessen eine der Arbeitsgruppen aus, die es zu fünf bis sieben Themen gibt. Innerhalb dieser Arbeitsgruppen findet unter den Jugendlichen meist auch ein Austausch über das Leben in ihrer Wohngruppe statt. In der ersten Hälfte der Woche wird die Empfehlung »Grundrechte und Heimerziehung« durchgearbeitet und besprochen. Jede einzelne Arbeitsgruppe kann sie in ihr Thema mit einbeziehen und verwenden. Dann wird die Wahl des neuen Landesheimrates vorbereitet. Zuvor werden Vorschläge derjenigen Jugendlichen entgegengenommen, die diese Arbeit weiterführen möchten. Am folgenden Tag wird diese Wahl in geheimer Abstimmung mit Wahlzetteln, einem Wahlausschuss durchgeführt – und natürlich stellen sich die vorgeschlagenen Kandidaten auch einzeln vor.

Mitte der Woche kommen dann die Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die Erzieherinnen und Erzieher und eingeladene Gäste, zum Beispiel jemand vom Jugendamt oder vom Ministerium. Sie verteilen sich in die verschiedenen Arbeitsgruppen der Jugendlichen, werden Fragen stellen und Antworten geben. Dann gibt es auch Podiumsdiskussionen mit den Jugendlichen, den Persönlichkeiten vom Landesjugendamt Wiesbaden und vom Landtag und mit Leitern verschiedener Einrichtungen. Dort werden Fragen von allen, das heißt von den Jugendlichen und den Erwachsenen, beantwortet. Das Ergebnis dieses Austausches zeigt sich in der Arbeit der verschiedenen Arbeitsgruppen der Jugendlichen, zum Beispiel die Theater-AG, sie führt einzelne Szenen aus dem Alltag verschiedener Einrichtungen vor.

Am Ende einer solchen Tagungswoche wird der neue Landesheimrat von den anwesenden Jugendlichen gewählt, der sich aus neun Mitgliedern zusammensetzt. Diese müssen zu gleichen Teilen aus Nord-, Mittel- und Südhessen kommen. Bei dieser Wahl kann sich jeder anwesende Jugendliche als Kandidat aufstellen lassen. Auch der Landesheimrat benötigt die Hilfe und Unterstützung von Beraterinnen und Beratern. Aber trotzdem stehen auch hier die Jugendlichen und ihre Arbeit an erster Stelle.

Den Landesheimrat Hessen gibt es nun seit sechs Jahren, und er war der Erste seiner Art in Deutschland. Ein weiterer wurde vor zwei Jahren in Thüringen gegründet und aufgebaut. Diese beiden Landesheimräte sind bisher die Einzigen in Deutschland – leider! In den letzten Jahren war der Landesheimrat Hessen auf drei verschiedenen Kinder- und Jugendhilfetagen, nämlich in Leipzig, Nürnberg und Erfurt, vertreten und hatte verschiedene Treffen und Begegnungen mit Politikern, wie zum Beispiel Bundesfinanzmi-

nister Eichel, damals noch Ministerpräsident in Hessen, oder der hessischen Sozialministerin Mosiek-Urban.

Wir haben viele Möglichkeiten genutzt, uns nach außen hin darzustellen und unsere Arbeit publik zu machen. Dabei wurde deutlich, wie viel Unwissenheit über die Rechte von Kindern und Jugendlichen sowohl bei diesen selbst als auch bei Fachkräften herrscht. Und gerade deshalb ist unsere Arbeit so wichtig.

Während des Kinder- und Jugendhilfetages in Nürnberg wurde uns großes Interesse entgegengebracht. Selbst die Zeitung und das Fernsehen sind auf uns aufmerksam geworden, und man trat mit uns in Kontakt! Das war für unsere Arbeit absolut optimal, und wir fühlten uns verstanden und akzeptiert. Während dieser Tage in Nürnberg und dieser Veranstaltung kamen wir mit anderen Jugendlichen aus anderen Bundesländern zusammen, und alle waren ziemlich angetan von unserer Arbeit. Oft bekamen wir und bekommen noch die Frage gestellt: Wie können wir einen Heimrat oder Landesheimrat aufbauen? Oder einzelne Jugendliche fragen: Wie komme ich zu meinem Recht? Zusammen mit unseren Beraterinnen und Beratern und dem Landesjugendamt Hessen versuchen wir, die Kontakte zu erhalten und die Betroffenen mit Informationsmaterial und unserer Hilfe zu unterstützen. Natürlich ist diese ganze Arbeit ganz schön anstrengend, aber am Ende ist sie von großem Nutzen.

Rückblick und Ausblick

Man sollte nie vergessen, dass die Arbeit als Gruppensprecherin oder Gruppensprecher, Heimrätin oder Heimrat von Kindern und Jugendlichen geleistet wird und sie oft wirklich nicht leicht ist. Dennoch haben wir viel erreicht: Im Heimrat konnte ich zusammen mit anderen Jugendlichen, der Heimleitung und unseren Beratern an einem Beteiligungskonzept mitwirken, das für unsere Einrichtung mittlerweile offiziell anerkannt ist. In das Beteiligungskonzept haben wir reingesetzt, was für uns Jugendliche wichtig ist zur Arbeit im Heimrat. Zum Beispiel war es uns wichtig, zusammen mit der Leitung zu arbeiten, das wurde auch mit ihnen so vereinbart. In diesem Konzept sollten auch die Beteiligungsrechte von uns Jugendlichen beinhaltet sein, und was auch noch super wichtig für uns war – und auch noch weiterhin sein wird –, ist, dass die Jugendlichen über ihre Rechte, aber auch über ihre Pflichten aufgeklärt werden. Das beste Beispiel dafür wäre,

wenn die Empfehlungen des Landesjugendhilfeausschusses umgesetzt werden würden.

Durch die Arbeit im Landesheimrat Hessen wurde es mir ermöglicht, Verantwortung für andere Jugendliche und Kinder zu tragen und in ihrem Sinne ihren Standpunkt und ihre Sichtweise zu vertreten. Ich habe durch die Arbeit als Jugendvertreter auch wichtige Persönlichkeiten, zum Beispiel Politiker, kennen gelernt, die man einfach so nie treffen würde. Dabei habe ich feststellen können, dass man den Landesheimrat und dessen Arbeit wirklich ernst nimmt und anerkennt. Natürlich ist nicht alle Arbeit von Erfolg gekrönt, aber wir versuchen dennoch, für unser Recht zu arbeiten und zu kämpfen. Hierbei geht es um die Einhaltung der Grundrechte im Heim. Sie werden zwar von einigen Heimen eingehalten, aber es gibt genügend Heime oder Einrichtungen, die sie nicht wichtig nehmen oder gar keine Kenntnis davon haben. Bei vielen Jugendlichen muss um Beteiligung und Mitspracherecht im Alltag und ebenso auch im Hilfeplan gekämpft werden; denn schließlich geht es hierbei um den Jugendlichen und nicht um die Eltern, das Jugendamt oder gar den Erzieher oder Betreuer. Zudem wird nach wie vor um Zuschüsse für den Führerschein gekämpft, und wir werden das auch weiterhin tun. Auch beschäftigen wir uns mit den Planungen, geschlossene Unterbringungen für Kinder- und Jugendliche zu errichten. Wir wissen zwar noch nicht, was wirklich Tatsache ist, aber wir als Landesheimrat halten absolut nichts von geschlossenen Unterbringungen.

Diese Arbeit war oft nicht leicht, aber zusammen waren wir immer stark genug, um an wichtige Ziele zu gelangen. Ich denke, Zusammenhalt ist entscheidend – und natürlich darf auch Spaß nicht fehlen. Ich wünsche mir, dass die Arbeit einer solchen Jugendvertretung einen noch festeren Anschluss an die Gesellschaft findet und dass noch mehr Interesse an ihr gezeigt wird. Vor allem sollten Kinder und Jugendliche in noch größerem Maße ihre Meinung sagen können und von ihren Rechten in Kenntnis gesetzt werden.

Ich persönlich kann von den positiven Erfahrungen in meiner Einrichtung nur profitieren. Dabei muss ich auch sagen, dass die Leitung, unsere Berater im Heimrat und auch die meisten Erzieher sich sehr für uns Jugendliche einsetzen. Natürlich gibt es Kleinigkeiten, an denen es immer wieder mal hapert, aber die sind nicht der Rede wert. Ich wünsche mir, dass auch andere Einrichtungen und Heime sich so sehr für ihre Jugendlichen einsetzen. Zu oft aber werden die Jugendlichen nicht ernst genommen und müssen sich durch ihren Alltag kämpfen. Im Landesheimrat haben wir einen Brief erstellt, der unsere Arbeit erklärt und der das Interesse der Jugendli-

chen und auch das der Betreuer und Erzieher wecken soll. Natürlich schlagen wir auch vor, Vertreter aus dem Landesheimrat einzuladen, damit wir persönlich und direkt Fragen beantworten können. Ich hoffe nur, dass sich viele Jugendliche melden und Interesse zeigen, denn es geht schließlich um ihre Rechte, es geht um ihr Leben.

MICHAEL WINKLER

Wie familienähnliche Hilfen zu beurteilen sind. Oder: Kleines Plädoyer für das Eigenrecht von Imitaten

Wer bei den Händlern der Urlaubsparadiese eine Armbanduhr »Original Rolex« zu Sonderkonditionen erwirbt, beweist entweder hart gesottene Naivität oder feinsinnige Selbstironie. Wider Erwarten verblüffen jedoch diese Schnäppchen gelegentlich mit Funktionalität und Beständigkeit. Obwohl unbestreitbar Imitat, im strengen Sinne sogar Fälschung, milder: schöner Schein, überzeugen sie im Alltag und wachsen ans Herz: Mancher bekennet, dass seine Rolex zwar keine sei, doch das Geschäft der Zeitmessung ordentlich bewältige. Um Missverständnissen vorzubeugen: Hier soll nicht für dubiose Geschäfte geworben werden. Es geht vielmehr um die Einsicht, dass Imitate durchaus taugen, ihnen vielleicht sogar eine eigene Qualität zugesprochen werden sollte. Diese Einsicht bereitet den Boden für eine Argumentation, der es um Kriterien für die Qualität von solchen erzieherischen Hilfen geht, wie sie gegenwärtig mit dem Begriff der »Familienähnlichkeit« verbunden werden. Denn: Zwar sind generalisierende Behauptungen angesichts der Unbestimmtheit und Vielzahl solcher Betreuungsformen kaum zulässig – immerhin reicht ihr Spektrum von der Familiengruppe der Kinderdörfer über Wohngruppen in binnendifferenzierten Heimen bis hin zu den Erziehungsstellen, endlich sind noch fließende Übergänge zur Vollzeitpflege bei Ersatzeltern zu beobachten. Gleichwohl kann man all diesen Settings pädagogischen Handelns eine gewisse Verwandtschaft mit den Nachahmungen der Schweizer Edeluhr nachsagen: Rolex, das wäre die Familie, während die familienähnlichen Formen es kaum über den Status einer Pseudorolex hinausbringen, wobei sie allerdings kein wohlfeiles Angebot darstellen. Damit aber die Pseudofamilien pädagogische Aufgaben erfüllen, sollten sie von vornherein als Imitat angesehen werden. Andernfalls betreiben sie eine unzulässige Täuschung und sorgen für Enttäuschung bei allen Beteiligten (vergleiche Bühler-Niederberger 1999; Niederberger & Bühler-Niederberger 1988). Umgekehrt bedeutet dies, dass sie als pädagogisches Setting eigener Art und mit eigener Qualität betrieben und beachtet werden müssen, weniger in ihrer Nähe oder Distanz zur Familie, sondern als eine spezifische pädagogische Leistung.

Familie: Leistung und Last

Es gibt genügend gute Gründe, um Familie als den besten Sozialisationszusammenhang für Kinder anzusehen und als Vorbild für Betreuungsmodelle zu wählen. Die entsprechenden Diskussionen währen nahezu Jahrhunderte mit Höhepunkten etwa im Waisenhausstreit um 1780 oder in jüngerer Zeit mit den Einreden von Martin Bonhoeffer und Peter Widemann (vergleiche Bonhoeffer & Widemann 1974). Pflegefamilien und familienähnliche Zusammenhänge gelten in der Sozialpädagogik zumindest als eine »weniger schädliche Alternative« (vergleiche Goldstein, Freud & Solnit 1974, besonders S. 49 ff.), wenn junge Menschen an einem fremden, neuen oder anderen Ort leben müssen oder wollen, wobei allerdings ein strenger Leistungsvergleich der unterschiedlichen Sozialisationsfelder, eine Prüfung der Vor- und Nachteile etwa von Heim, familienähnlichen Betreuungsformen und sogar der »Original-Familien« noch niemals durchgeführt wurde (vergleiche Hüttenmoser & Baumgarten 1989).

Im Kern leiden all diese Debatten um Familie und Familienähnlichkeit allerdings darunter, dass ein präziser Begriff von Familie eigentlich fehlt. Stattdessen zeigt die historische und sozialwissenschaftliche Familienforschung hochgradige Differenzen in der konkreten Verwirklichung von Lebenszusammenhängen, die von den Beteiligten als Familie verstanden, erlebt und praktisch realisiert werden (vergleiche Burguière, Klabisch-Zuber, Segalen & Zonabend 1998); zu solchen familiären Lebenspraktiken kann sogar noch gehören, dass Kinder systematisch aus dem Familienverband »ausgesetzt« werden (vergleiche Niederberger 1997). Diese Pluralität von gelebten Familienformen nimmt in der jüngeren Moderne eher noch zu, wie die öffentliche Diskussion um eine Schutzgarantie auch für Familien mit gleichgeschlechtlichen Partnern belegt. Unbeschadet solcher Vorbehalte, lässt sich die Leistungsfähigkeit von Familien auf eine Art funktionale Struktur zurückführen, die durch einige wesentliche Elemente konstituiert wird, welche dann als Bedingungen einer autonomen Familienpraxis gelten können:

- Familien bestehen als Zusammenhang einer Paarbeziehung und einer Filiationsbeziehung. Dieser Zusammenhang begründet die »sozialisatorische Triade«, die eine gleichzeitig stabile und labile Kopplung so verbindet, dass junge Menschen Bindung und Autonomie entwickeln: Einerseits schafft die unaufhebbare Filiationsbeziehung ein Abhängigkeitsverhältnis, das freilich als Schutz und Fürsorge erlebt wird. Sie prägt ein Macht-

differenzial, das sich freilich im Laufe des Familienlebens verändert. Andererseits eröffnet die Beziehung des Kindes auf die in der Paarbeziehung gebundenen und durch die Geschlechterdifferenz getrennten Eltern ein ungewöhnliches Ausmaß an Verselbstständigungsmöglichkeiten. Der durch die Abhängigkeit auferlegte Zwang zur Identifikation mit den Eltern wird dadurch gebrochen, dass sich das Kind mit beiden Eltern auseinander setzen muss. Wenn auch konflikthaft, findet es seine Identität durch die ödipale Auseinandersetzung mit der gegengeschlechtlichen Elternfigur.

- Familien unterscheiden sich von allen anderen sozialen Praktiken durch ihre Stabilität bei einem geringen Maß an funktionsbezogener Organisation. Ihr komplexes Beziehungsgeflecht bestimmt lebenspraktisch eine eigentümliche Diffusität der Handlungen und Beziehungen; bei aller Machtungleichheit sind die Leistungen zur Erhaltung der familiären Lebenspraxis keineswegs klar in Funktionen und Rollen definiert. Eben diese alltäglich erlebte, stabile Gemengelage erfüllt für Kinder eine wichtige Funktion bei der Arbeit an ihrer eigenen Identität und bei der Entstehung ihrer lebenspraktischen und emotional-affektiven Kompetenzen.

- Familienmitglieder begegnen einander in Beziehungen, die Dauerhaftigkeit, Unmittelbarkeit, Körperlichkeit, Einmaligkeit und Implizitheit charakterisieren; die Beteiligten lassen sich zumindest in der Filiationsbeziehung nicht austauschen. Sie prägt eine tief gehende emotional-affektive Bindung, die zunächst aus der elementaren Unselbstständigkeit des Kindes erwächst. Diese Bindung stellt eine Grundlage für alle weitere seelische und kognitive Entwicklung wie aber auch für die Entstehung von Autonomie dar – als Schlagwort wäre hier mit Erikson das »Urvertrauen« zu nennen, auf das sich Kinder in ihren Verselbstständigungsprozessen stützen.

- Eine der besonderen Leistungen des familiären Zusammenhanges besteht darin, Bindung und Autonomie kontinuierlich aufzubauen sowie deren Ausmaß flexibel zu regulieren. Während Kinder eine hohe Sicherheit und weniger Selbstständigkeit benötigen, brauchen Jugendliche Freiräume, ohne jedoch auf die familiäre Bindung verzichten zu können. Insbesondere müssen sie auf ein familiäres Gegengewicht zurückgreifen können, um die Ansprüche zu verarbeiten, welche aus dem institutionellen Rahmen vor allem der Schule entstehen.

- Die familiäre Funktion zeichnet aus, dass sie gleichzeitig Struktur und damit Grenzen bildet, als System flexibel ist sowohl zur Umwelt hin wie auch nach innen. Familien ziehen Grenzen gegenüber Einflüssen von außen, um

die eigene Lebenspraxis zu stabilisieren. Sie stellen dabei eine Balance zwischen ihrer eigenen Binnenstruktur und (aversiven) Außeneinflüssen her, ohne sich abschotten zu dürfen, da dies den Autonomieansprüchen ihrer Mitglieder zuwiderliefe. Allerdings müssen Familien objektiv in der Lage sein, für alle Beteiligten einen sozialen und kulturellen Raum sicherzustellen, den Verlässlichkeit, Regelmäßigkeit und eine Form von Ordnungsmustern auszeichnen. Diese Verlässlichkeit begründet Vertrauen und sichert das leibliche und seelische Überleben der Kinder, wenn und weil sie »unbedingt« zur Verfügung steht. Dies geht mit einer elementaren, wechselseitigen Anerkennung der Einzelnen als Familienmitglieder einher. Sie erfahren sich als einer Gruppe zugehörig, die ein gesichertes Erfahrungsfeld eröffnet, in welchem normativ bewährte Interpretationen von Umwelt dazu dienen, Anforderungen aufzunehmen und zu bewältigen. Familien werden daher als Ordnungsrahmen erlebt, der eine Koordination von differierenden Biografien erlaubt, zugleich die Chance eröffnet, eine »Grammatik der Lebenswelt« anzueignen.

Eine Eigentümlichkeit der gelingenden familiären Lebenspraxis besteht also darin, dass ihr »Funktionieren« letztlich darauf gründet, eben nicht – im Sinne etwa moderner Arbeitsteilung – funktional gegliedert zu sein und die Stellung ihrer Mitglieder auf Verdienst zu begründen; gegenüber aller Modernität wirken Familien daher archaisch, zugleich wird manche sozialpolitische Fragwürdigkeit sichtbar. Bezahlte Elternschaft etwa könnte die Struktur der Familie zerstören. Das schließt nicht aus, dass die konkreten Familien »ihre« Familienpraxis höchst unterschiedlich verwirklichen. Vor allem bleibt aber fraglich, ob ihnen eine solche eigene Familienpraxis überhaupt noch gelingen kann. Denn: Ohne den Fantasien jenes Soziologenpaares zu folgen, das seine eigene Lebenssituation als »ganz normales Chaos der Liebe« feuilletonistisch verarbeitet, bleibt festzuhalten, dass moderne Gesellschaften die Struktur von Familie überformen und eine kritische Situation erzeugen:

– Offensichtlich geraten Familien in eine Art *Arbeitsfalle*, weil die erwachsenen Mitglieder des Familiensystems zunehmend in das Beschäftigungssystem inkludiert werden, die dort geforderte Mobilität und Flexibilität das familiäre Mikrosystem jedoch zerreißen (vergleiche Bertram 1997, 1998). Ebenso destruktiv wirkt sich die fatale Alternative zur Integration in das Beschäftigungssystem, nämlich die Arbeitslosigkeit, aus, weil sie die ökonomischen Belastungen von Familien verstärkt.

– Familie sieht sich jedoch auch mit einer *Wohlfahrtsstaatsfalle* konfron-

tiert: Schon immer dient das Familiensystem als Scharnier zwischen Staat und Privatheit und wirkt als Transformationsinstrument, um gesellschaftliche Anforderungen, vor allem staatliche Disziplinierung in den Individuen, zu verankern (vergleiche Donzelot 1979). Überraschenderweise nehmen besonders die Wohlfahrtsstaaten das Familiensystem immer stärker für gesellschaftliche Aufgaben in Anspruch. So wird in immer höherem Maße das für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess erforderliche Humankapital im familiären Kontext erarbeitet – als Beispiel können die verlängerten Ausbildungszeiten gelten, mit welchen die Einzelnen zwar am wohlfahrtsstaatlich geregelten Bildungszuwachs teilhaben, jedoch über lange Zeit im Familienverband betreut (und für die Schule motiviert) werden müssen (vergleiche Leisering 1992). Familien lösen also eher preisgünstig die gesellschaftlichen Reproduktionsprobleme – jede Familiarisierung sozialpädagogischen Handelns muss daher in ihren ökonomischen Nebenabsichten bewertet werden.

– Zugleich zeichnet sich eine Art *Rationalitätsfalle* ab, weil familiäre Lebensprozesse einer – vermeintlich – rationalen Reflexion unterworfen und insofern vorgeblich professionalisiert werden; Familien wirken als externalisierte Sozial- und Schulpädagogik. Sie geben ihre Diffusität preis, um den zielorientierten Modellen einer Pädagogik zu genügen, welche in der Moderne gefordert sind. Das reicht von der Einübung in schulisch geforderte Lernstrategien bis hin zu den medial verbreiteten Einsichten in ein Verhalten, das für ein gutes Aufwachsen von Kindern unabdingbar sei. »Hast du dein Kind heute schon gelobt«, fordert das zuständige Ministerium von allen Plakaten und bricht so – sicher: aus guten psychologischen Gründen – jene Intuitionen auf, welche das »good parenting« leiten.

– Endlich werden Familiensysteme in einer *Individualisierungsfalle* zerrissen: Die Familienmitglieder befinden sich objektiv in einem unmittelbaren Verhältnis zu gesellschaftlichen Anforderungsstrukturen auch dann, wenn sie subjektiv in ihrer stets hohen Familienorientierung für sich ein sinnhaftes Gegengewicht formulieren. Umgekehrt unterliegt Familie als System den Prozessen, in welchen öffentliche kontrollierte gesellschaftliche Rahmungen wegbrechen, die Individuen auf eine intime Lebensführung verwiesen werden, über die sie selbst zu entscheiden haben. Die schwarze Seite der Individualisierung im familiären Zusammenhang besteht aber in jener »Verhäuslichung« von Gewalt, die als eine Dimension postmoderner Zivilisation beschrieben wird (vergleiche Bauman 1997, S.253; Honig 1986). Das gesellschaftlich stets vorhandene Gewaltpotenzial wird

innerfamiliär aktualisiert, weil – um es vordergründig paradox zu formulieren – die geforderte Rationalität moderner Familien sich in Beziehungen äußert, die Emotionen den Vorrang einräumen: Kinder werden dann mit sozial unbegrenzter Emotionalität geschlagen. Daher bergen familiäre Kontexte auch ein erhebliches Bedrohungspotenzial für Kinder und Jugendliche; die Klienten der Jugendhilfe stammen in der Regel aus belasteten und belastenden Familien.

– Endlich muss die Kritik jener jüngeren Kindheitsforschung gesehen werden, die auf einer Stärkung der Eigenrechte von Kindern und Jugendlichen insistiert. Familien stellen nämlich einen Zusammenhang zwischen Erziehung und Unmündigkeit her, der weder einem aufgeklärten Rechtsverständnis noch einer Pädagogik entspricht, der es um Bildung und Autonomie nicht bloß als Zielgrößen, sondern als Kriterien geht, die schon für die pädagogische Praxis zu gelten haben.

Familienähnlichkeit: Professionelle Reflexivität

Welche Konsequenz erwächst nun aus dieser Gegenüberstellung der Leistungsfähigkeit des Familiensystems und seiner Belastungen in modernen Gesellschaften für das Verständnis familienähnlicher Hilfeangebote? Familienorientierung, Familiennähe und Familienähnlichkeit stellen wichtige Bezugspunkte in der Organisation von Hilfeprozessen dar. Falsch wäre es jedoch, blind auf das System Familie zu setzen, gleich ob es um die Modifizierung von stationären Unterbringungsformen geht oder um Modelle, welche Familie gleichsam unmittelbar nachbilden. Es müssen vielmehr Ambivalenzen und Spannungen erwartet werden: Familienähnliche Hilfeformen setzen mithin als ein erstes Kriterium ihrer Beurteilung voraus, ob und wie die Beteiligten eine Form von Wachsamkeit und Aufmerksamkeit entwickeln, die sowohl den Leistungspotenzialen der doch nur nachgebildeten sozialisationstheoretischen Zusammenhänge gilt wie auch den möglichen Illusionen und Ideologien, die mit dem Insistieren auf »Familie« verbunden sind. Ein solches reflexives Bewusstsein setzt sich mit den sozialen und kulturellen Bedingungen auseinander, in welchen Sozialpädagogik, Jugendhilfe schlechthin und einzelne Formen der Hilfen zur Erziehung eingeordnet werden können. Derartige Überlegungen verlangen neben sozialwissenschaftlicher Nüchternheit noch eine ideologiekritische Prüfung der eigenen Konzepte. So müssen sich familienähnlich angelegte Angebote der stationären Unterbringung fragen

lassen, ob sie nicht einer Familienideologie verfallen, in der die sozialwissenschaftlich zu erkennende Familienwirklichkeit programmatisch absichtsvoll ignoriert wird.

Kritisches Bewusstsein in diesem Zusammenhang verlangt also eine Form von »Awareness« (Dreitzel 1992), mithin eine reflektierte Sensibilität gegenüber den gesellschaftlichen und kulturellen Rahmungen wie auch den Möglichkeiten, in welchen pädagogisches Handeln stattfindet. Ohne die Merkmale von Professionalität insbesondere im sozialpädagogischen Bereich hier weiter diskutieren zu wollen (vergleiche Combe & Helsper 1996), scheint doch unbestritten, dass diese neben Wissen vor allem ein Habitus reflexiver Vergewisserung auszeichnet, die neben einer Selbstpositionierung vor allem einer kritischen Prüfung des professionellen Handlungsfeldes gilt. Sich über die Bedingungen des eigenen Tuns zu vergewissern darf nicht zufällig geschehen, sondern bildet ein Merkmal des professionellen Habitus. Anders formuliert, freilich um den Preis eines Dilemmas: Auch wenn der Hinweis auf Familie anderes nahe legt, nämlich eine eher intuitive, spontane Praxis, verlangt die familienähnliche Form erzieherischer Hilfe besondere »Professionalität« – es ist daher kein Zufall, wenn schon Pflegefamilien eine stärkere Professionalisierung fordern und sich zudem eine Entwicklung hin zu Pflegestellen als einer Betreuungsform abzeichnet, die Familiarität und Fachlichkeit verbindet (vergleiche Naumann & Hammer 1998; Planungsgruppe Petra, Thureau & Völker 1995).

Die Einsicht in die Unvermeidlichkeit zieht jedoch ein Eingeständnis nach sich: Familienähnliche Formen müssen sich daran messen lassen, dass sie eben keine Familie sind. Wie weit sie sich auch an der Einsicht in strukturelle Elemente von Familien orientieren mögen, faktisch handelt es sich bei ihnen um organisierte Lebens- und Erziehungs- wie Bildungszusammenhänge: In ihnen sind alle Beziehungen »künstlich«, also absichtsvoll, vielleicht mit Rationalität oder auch mit gekonnter Emotionalität gestaltet. Sie sind selbst dort inszeniert, wo sie dem Anspruch auf Authentizität unterworfen sein sollen. Insofern spielen sie Familie wie ein Theaterstück. Und dies besagt: Die Kritik hat sich darauf zu beziehen, ob sie gut und überzeugend gespielt und dargestellt wird.

Ein zweites Kriterium reflexiver Vergewisserung drückt sich in der Frage aus: Was bedeutet dies für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, welche einer erzieherischen Hilfe bedürftig und zu Adressaten professionellen Handelns geworden sind? Antworten darauf können sogar den eben geforderten ideologiekritischen Zugang konterkarieren. Denn die Fachkräfte müssen

ernst nehmen, dass die Betroffenen auf der Suche nach ihrer eigenen Familie sind. Kritisch beurteilt verfallen die Kinder und Jugendlichen also selbst einer Ideologie des Familienmotivs, die ihnen jedoch zugleich Lebenssinn und Perspektiven gibt. Professionelle Awareness hat also ihre existenzielle Befindlichkeit in einem umfassenden Sinne wahrzunehmen und noch zu berücksichtigen, dass – objektiv – falsche Hoffnungen sie in ihrem Handeln und in ihrer Entwicklung leiten. Fachliches Handeln findet daher seine Qualität darin, weder die vielleicht vergebliche Hoffnung auf eine »richtige« Familie mit Illusionen zu nähren, noch sie aber zu zerstören. Es geht darum, den Kindern Alternativen und Optionen zu eröffnen, die sie dann selbst realisieren müssen. Adornos Satz, dass es kein richtiges Leben im falschen geben könne, trifft deshalb zumindest für pädagogische Zusammenhänge nur bedingt zu, weil es in diesen um Prozesse geht, über welche nicht von vornherein nach richtig oder falsch entschieden werden kann.

Eine dritte Dimension kritischer Selbstvergewisserung lässt sich als pädagogisches Selbstbewusstsein beschreiben. Es unterstellt für den Zusammenhang der professionellen pädagogischen Praxis eine eigene, sachlich begründete Geltung. In einem ethischen Zusammenhang hat MacIntyre hier von Tugend gesprochen (1987), vorsichtiger formuliert geht es um Kundigkeit in der Sache: Sowohl was gesellschaftliche Zumutungen und Ansprüche öffentlicher Diskurse betrifft wie auch die Erwartungen der Subjekte, muss jede Organisation pädagogischer Aktivitäten (das heißt auch die Gestaltung von Arrangements, Settings und Beziehungen) bedenken, dass sie einer pädagogischen Strukturlogik unterliegt. Erziehung kann nicht beliebig organisiert und variiert werden. Sie hat mit fundamentalen Problem- und Sachstrukturen zu rechnen – die sich freilich in historisch, gesellschaftlich und kulturell unterschiedlichen Gestalten zeigen, wie auch unser Wissen um sie zunimmt und daher kritische Revision des pädagogischen Selbstbewusstseins verlangt.

Diese vorsichtige Relativierung soll vor Vorstellungen bewahren, die in der Behauptung von einer »pädagogischen Strukturlogik« die Idee eines ewig gültigen Wesens aller Erziehung sehen: Dennoch operiert Pädagogik weder jenseits eines »state of the art«, noch kann sie als gänzlich frei von Technologien begriffen werden (vergleiche hierzu Tenorth 1999). Das Wissen um eine solche pädagogische Strukturlogik und die mit ihr verbundene Technologie, mithin die verfügbaren Einsichten in die Gestaltungsbedingungen pädagogischer Arrangements verlangen, die jeweiligen Formen der Erziehungshilfen aus guten eigenen, sachlich gerechtfertigten Gründen zu entwickeln und zu verfolgen. Es kann nicht genügen, andere, sozialisatorisch

relevante Handlungsfelder bloß nachahmen zu wollen. Der einfache, imitierende Bezug auf Familie als ein vordergründig »natürlich« erscheinendes Erziehungsfeld reicht nicht hin. Gezeigt werden muss, welche strukturellen Elemente dieses Feldes wie organisiert werden können, damit sie pädagogisch nützen. Insofern ist »Mut zur Erziehung« gefordert – freilich nicht in dem Sinne einer Abrichtung für gesellschaftliche Verhältnisse, sondern in dem Sinne einer Anerkennung pädagogischer Aufgabenstellungen und Handlungsformen als einer Realität von Erziehung *sui generis*, die durch den Verweis auf Ähnlichkeiten mit anderen Formen nur zu illustrieren und vielleicht zu plausibilisieren ist. Es gibt einen Eigensinn pädagogischer Sachverhalte, an dem festzuhalten ist möglicherweise auch gegenüber Vorstellungen, die mit geradezu verführerischer Kraft locken. Zu diesem Eigensinn gehört nicht nur, dass ein pädagogisches Angebot eine gute Form für das Aufwachsen darstellt, für Kinder und Jugendliche hilfreich und nützlich ist. Es muss vielmehr auch die Anforderungen befriedigen, welche Gesellschaften an ihre Sozialisationsfelder stellen, und endlich auch ethischen Maßstäben genügen: Professionelle Pädagogik darf weder inhuman und ungerecht sein, noch zu Inhumanität und Ungerechtigkeit erziehen – Familien sollten zwar, müssen aber nicht diesem doppelten Anspruch genügen, der für alle bewusst organisierte Pädagogik in Rechnung zu stellen ist, auch für solche, die Ähnlichkeit zur Familie in Anspruch nehmen.

Wie alle Angebote und Leistungen der Jugendhilfe sind auch familienähnliche Betreuungsformen Ausdruck eines bewussten Handelns. Sie sind keineswegs normal, auch wenn sie vielleicht schon gewöhnliche, statistisch durchschnittlich gewordene Ereignisse in Lebensläufen und Lebensformen darstellen. Sie haben a priori die Unschuld alltäglicher Laienhaftigkeit verloren und schon deshalb wenig Recht, sich auf lebensweltliche Selbstverständlichkeit zu berufen. Die Brisanz dieser Feststellung wird übrigens an einer Konsequenz deutlich, in der eine durchaus eigenartige Dimension pädagogischer Fachlichkeit hervortritt: Gilt der Anspruch pädagogischer Reflexivität, dann müssen sich Professionelle die rechtlichen Regelungen des eigenen Tuns vor Augen halten und diese geflissentlich noch in einem Maße beachten, das – zumindest vordergründig – ihrem Bild von Pädagogik widersprechen kann. Weil nämlich Hilfen zur Erziehung öffentliches Handeln darstellen, darf es nicht unterhalb rechtsstaatlicher Standards geschehen. Keine Familie muss sich fragen, ob sie den gesetzlich normierten Bestimmungen der Mitwirkung genügt; aber jedes Angebot der Jugendhilfe, auch die familienähnlichen Formen, dürfen sich dieser Frage nicht ent-

ziehen. Spätestens hier sind sie anders als Familien und verlangen daher eine eigene »Theorie«.

Strukturelemente familienähnlicher Betreuungsformen

Noch einmal: Familienähnliche Betreuungsformen sind organisierte Lebens- und Erziehungs- wie Bildungszusammenhänge. Daher stellen sie einen anderen, einen fremden, neuen Ort in der biografischen Entwicklung von Kindern dar. In deren Erleben verbindet sich mit diesem Ort die Dramatik eines Hilfeprozesses: Wenn sie an diesem Ort ihr Zuhause finden, bleibt er doch in einer Differenz gegenüber dem, was sie als Familie erfahren, zuweilen auch erlitten haben, in der Regel sogar idealisieren. Diese Spannung zwischen Herkunftsfamilie und neuem pädagogischem Ort bleibt konstitutiv auch für familienähnliche Settings. Sie sind eben nicht die Familie der Kinder, sollen und dürfen darüber nicht hinwegtäuschen; sie müssen sich als ein Lebenszusammenhang eigener Art auch gegenüber den Kindern und Jugendlichen beweisen – dürfen daher weder deren Herkunftsfamilie ignorieren noch negieren. Vielleicht kann man familienähnliche Settings mit einer Familie vergleichen, in der Kinder und Jugendliche zu Besuch sind: Besuchte Familien werden nach den Eltern des Besucherkindes fragen. Besuchte Familien nehmen ihre Besucherkinder vollständig in ihren Lebenszusammenhang auf, werden jedoch ein Element der Fremdheit nicht ignorieren. Sie erwarten von den Besucherkindern, dass sich diese mit den gültigen Regeln auseinander setzen, die zugleich vorsichtig, nichtsdestotrotz nachdrücklich erklärt und verbindlich gemacht werden. In der eigenen Familie werden die Kinder dann davon erzählen, wie die fremde Familie den Alltag bewältigt und wie sie sich dem selbst gefügt haben. Manchmal entdecken sie selbst und ihre Eltern, was sie anders machen könnten.

Dabei stellen familienähnliche sozialpädagogische Arrangements und die Beziehungen in diesen deutlich mehr Anforderungen an die professionelle pädagogische Reflexivität der Erzieherinnen und Erzieher, als dies in anderen institutionellen Zusammenhängen wohl der Fall ist; es geht um ein höheres Maß des pädagogischen Könnens (vergleiche Colla, Millham, Winkler, Gabriel & Müller-Teusler 1999). Auf der Hand liegt nämlich, dass rein institutionelle Zusammenhänge einfacher sind, weil sie eher als formale Organisationen ausgestaltet und insofern besser zu kontrollieren sind. Ihren Alltag kennzeichnen bürokratische Abläufe wie auch technisch organisatori-

sche Zusammenhänge. Sie sind klar definiert und geben Verhaltenssicherheit, während Affektivität und Emotionalität nur subversiv wirken. Institutionelle Zusammenhänge werden daher leicht total. Sie erlauben kaum, dass Handlungen erlernt, geübt und erprobt werden, mit Beziehungen auch experimentiert werden kann, um die so erworbenen Erfahrungen dann in den eigenen Lebenslauf einzufügen. Sie verbieten, dass Subjekte Selbstständigkeit erreichen. Formalisierte Organisationen bilden sich die Subjekte höchstens an und machen sie zu einem Teil des institutionellen Gefüges. Sie gewähren kaum die für lebensgeschichtliche Entwicklung nötige Freiheit. Weil sie Risiken ausschließen, bieten sie wenig Lern-, Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten.

Die Schwierigkeit der familienähnlichen Settings liegt jedoch darin, dass sie von vornherein mit einer Mischung operieren: Sie sind organisiert und müssen als Hilfearrangement wirken können. Sie wollen dafür einen Lebenszusammenhang bieten, der nur bedingt durch Funktionen und definierte Rollen bestimmt ist, in dem Zuwendung und Emotionalität für Handlungen entscheidend werden. Sie erlauben Risiken, erzeugen Ambivalenzen, die von den Beteiligten auszuhalten sind. Beziehungen in diesen Zusammenhängen sind – durchaus im Sinne Martin Bubers – umfassend, aber doch nicht frei von bewusst hergestellter, zweckorientierter Distanz, wie sie in pädagogischen Beziehungen kaum zu vermeiden sind. Familienähnliche Settings leiden unter Kontaminationen: Sie brauchen Elemente von Familiarität, die sie in einem Organisationszusammenhang nutzen, sie sind Organisationen, die doch auf unmittelbare und unverstellte Begegnung, auf Züge des Körperlichen, des Leibhaftigen, endlich auch des Erotischen und der Liebe nicht verzichten. In ihnen geht es um deutliche, verständnisvolle Beziehungen mit hoher Verlässlichkeit. Dies setzt auch eine persönliche Dichte und Nähe, möglicherweise sogar eine gewisse Aufdringlichkeit voraus, in der die Exklusivität des pädagogischen Anspruches an die einzelnen Minderjährigen und die Bereitschaft sich niederschlagen, solche Exklusivität auch mitzutragen. »Von dir erwarte ich dies, weil ich es dir zutraue«, lautet die Forderung. Während institutionelle Zusammenhänge zynisch betrieben werden können, verbietet sich dies für familienähnliche Settings. Sie sind organisiert, mögen zuweilen von Skepsis bestimmt sein, doch gibt es schon Zweifel, ob und inwiefern sie Ironie vertragen. Denn jenseits organisatorischer Gestalt, müssen in ihnen Erzieherinnen und Erzieher wirken, die – um ein Wort von Urie Bronfenbrenner aufzugreifen – einfach verrückt nach dem einen oder dem anderen Kind sind, um so eine

emotionale Gefühlsbindung herzustellen: »Somebody has got to be crazy about the kid« (Bronfenbrenner 1992, S.51).

Weil diese Ambivalenzen bestehen, spricht einiges dafür, die gemeinten Betreuungsformen weniger mit dem Etikett »familienähnlich« zu versehen und in die Nähe von Familien zu rücken, sondern sie von vornherein als pädagogische Lebensgemeinschaften zu verstehen (vergleiche Wolf 2000). Lebensgemeinschaften tragen die eben skizzierten Züge höherer Reflexivität, sie vergewissern sich bei aller Tiefe eines in Beziehungen gründenden gemeinsamen Handelns doch rationaler Begründung und rechnen mit Kündbarkeit. An Lebensgemeinschaften muss insofern gearbeitet werden, sie sind gemeinsames Projekt, Aufgabe, die den Beteiligten einen sinnhaften Zusammenhang gibt. Verschärfend tritt hinzu, dass pädagogische Lebensgemeinschaften zwar Züge von Egalität auszeichnen, von einer Gemeinsamkeit, die sich aus der Bewältigung von Aufgaben ergibt, welchen sich die Beteiligten stellen oder stellen müssen. Auf eine grundlegende Art geht es hier um die Bewältigung des Alltages, um ein Überleben, endlich um einen Vorgang des einander Angleichens in kooperativen Prozessen. Fatalerweise aber setzt dies eine der Gleichheit gegenläufige Asymmetrie voraus. Sie sind durch Machtprozesse gekennzeichnet (Wolf 1999), die sich aber verstecken können. Pädagogische Lebensgemeinschaften bewegen sich insofern in einem ständigen Widerspruch, den sie auflösen müssen – und dies kann nur gelingen, wenn sich die Pädagoginnen und Pädagogen streng beobachten und kontrollieren, sich am Ende selbst instrumentalisieren, ohne den Blick auf den gemeinsamen Lebensprozess zu verlieren, der doch zugleich Medium der Bildung ist.

Was bedeutet dies? Pädagogische Lebensgemeinschaften dürfen sich zwar von der Struktur der Familie inspirieren lassen. Nachahmen können sie diese nicht. Sie müssen vielmehr Kriterien im Bewusstsein der Tatsache entwickeln, dass mit ihnen ein spezifisches Setting gegeben ist, das auf seine eigene Art pädagogische Logik zum Ausdruck bringt. Was mithin als bloßes Imitat erscheint, hat eine eigene Qualität – der eingangs geäußerte Verdacht, dass die Pseudorolex am Ende doch ganz ordentlich funktioniert, bestätigt sich. Man muss nur bei den pädagogischen Lebensgemeinschaften fragen, worin ihre eigene Leistungsfähigkeit jenseits von Familie und jenseits von Institution besteht. Ein paar Stichworte könnten solche Maßstäbe andeuten:

– *Ort und Gedächtnis*: Auch pädagogisch organisierte Lebensgemeinschaften müssen Grenzen ziehen, also eine Differenz zwischen dem festhalten, was sie als privaten Raum gegenüber äußeren Eingriffen schützen und zu-

gleich als eine Art Ausgangsterritorium für ihre Mitglieder sehen. Es ist dies eine der fundamentalen Aufgaben der Sozialpädagogik, wie sie der systematische Begriff des Ortes festhält (vergleiche Winkler 1988, 1999 a). Diesen Ort muss nicht notwendig Evidenz auszeichnen, wenngleich er auf Sinnlichkeit und wenigstens Symbolik angewiesen bleibt, wie sie gemeinsam geteilte Geschichten herstellen. Organisierte Lebensgemeinschaften sind somit auf ein – wie es in Analogie zum Familiengedächtnis bezeichnet werden kann – Gemeinschaftsgedächtnis angewiesen, das narrativ bestätigt wird zuweilen in Ritualen, manchmal auch in informellen Erzählungen.

– *Autonomie und Formalität*: Solchermaßen eingegrenzte, gleichsam umzäunte und doch mit Toren versehene Orte und die Beziehungen an diesen müssen zuerst von den platzierten Kindern, dann wohl von allen Beteiligten nach innen wie nach außen als Handlungsräume empfunden und entdeckt werden können. Zu prüfen ist, ob sie Aktionsmöglichkeiten eröffnen, eine Chance zu einer autonomen Praxis in einem strengen Sinne bergen. Nach außen verlangt dies, dass die Subjekte weggehen können – nicht zuletzt prüfen sie mit ihrem Weggehen, ob und wie weit sie an andere Subjekte, an Erzieherinnen und Erzieher gebunden sind. Nach innen verlangt dies, dass sie sich als Beteiligte für ihre Beziehungen und sich selbst Regeln geben können. Insofern gehört zu den eigenen Qualitäten einer sozialpädagogischen Lebensgemeinschaft ein Zug zur Formalität. Es scheint alle guten pädagogischen Zusammenhänge, vielleicht sogar geschickt gelebte Familien auszuzeichnen, dass sie ein vergleichsweise rigides Reglement aufbauen, das mit starken Verbindlichkeiten untereinander operiert, um die Machtdifferenziale sichtbar zu machen und ausbalancieren zu lassen (vergleiche Wolf 1999), welche pädagogische Prozesse unvermeidlich auszeichnen. Ein klassisches Beispiel für ein solches alle einschließendes Reglement bildet das Warschauer Kinderheim von Janus Korczak. Korczak errichtete nicht nur ein alle Lebensfunktionen umfassendes, durch die Kinder kontrolliertes Reglement, sondern machte dies mit Hinweiszetteln ständig sichtbar (vergleiche Winkler 1999 b).

– *Mitsprache und Mitwirkung*: Mit der Formalität verbindet sich die Verpflichtung, Mitsprache und Mitwirkung sicherzustellen. Pädagogisch organisierte Lebensgemeinschaften unterscheiden sich hier auf eine überraschende Weise von Familien. Familien sind nämlich Zwangsgemeinschaften, die ethisch eigentlich zu verwerfen sind. Kinder kommen durch einen Akt zustande, dem sie keine Zustimmung geben konnten. Durch die Zeugung wird über sie verfügt, sie existieren unfreiwillig. Familien-

erziehung hat insofern die fundamentale Aufgabe zu bewältigen, diesen Zwangsakt, wenn nicht zu kompensieren, so doch zu mildern, indem sie der jüngeren Generation Autonomie eröffnet. Pädagogische Organisationen gründen zwar häufig auf sozialen Zwangsakten, niemals jedoch in einer solch ausschließlichen Bestimmung durch andere. Gleichwohl bedeutet dies, dass sie konstitutiv in ihren Aufbau zunächst die Anerkennung auch des kindlichen und jugendlichen Subjekts berücksichtigen und Formen ständiger Mitwirkung aufzunehmen haben. Dies heißt, dass organisierte pädagogische Lebensgemeinschaften sich daran messen lassen müssen, welche Vorkehrungen sie treffen, um den Beteiligten zur Sprache zu helfen. Noch einmal wäre an Korczak zu erinnern, der einmal Kinder mit Fischen verglich, weil jenen die Sprache gesellschaftlich vorenthalten werde. Mehr als Institutionen können pädagogisch organisierte Lebensgemeinschaften durch ihre emotionale und affektive Dichte Schutz und Sicherheit gewähren und so Möglichkeiten eröffnen, dass Kinder und Jugendliche sich aussprechen und ihre Position geltend machen. Sie können sich erlauben, dass alle Beteiligten Verhandlungsstärke haben. Sie sind sogar daran zu messen, ob und wie weit sie Kindern und Jugendlichen tatsächlich eine Möglichkeit zum Sprechen geben, sie werden noch daran zu arbeiten haben, selbst kleinen Kindern die Chance zur Mitwirkung zu geben. Wie die Kinder und Jugendlichen ihre Situation, ihre Erzieherinnen und Erzieher wie endlich auch sich selbst sehen (vergleiche Moore, Sixsmith & Knowles 1996), muss Thema in den Beziehungen und Auseinandersetzungen sein (vergleiche Wolf 2000). In diesem Punkt – Mitsprache und Mitwirkung in pädagogisch organisierten Lebensgemeinschaften – lassen sich erneut Nähe und Differenz zu Familien feststellen: Auch Familien gewähren einen solchen sicheren Raum des Mitsprechens und Mitwirkens, aber sie tun dies nicht immer selbstverständlich. Dass Modelle wie Gordons »Familienkonferenz« erfunden wurden, weist auf einen Mangel solcher Selbstverständlichkeit hin und belegt zugleich die empirische Tendenz zu dem, was man eine sozialpädagogische Ordnung der Familie nennen könnte, nämlich die Aufnahme professioneller Verfahrensweisen in den familiären Zusammenhang.

– *Transparenz und Objektivität:* Gegenüber der Diffusität von ungeklärten Handlungen und Sozialbeziehungen machen pädagogisch organisierte Lebensgemeinschaften nicht nur formale Regelungen erforderlich; sie verlangen vielmehr ein selbstgeklärtes und festgesetztes Verfahren, in welchem diese zustande kommen und sanktioniert werden. Eine grundlegende Be-

dingung organisierter Lebensgemeinschaften liegt darin, dass sie bei aller Vermischung unterschiedlicher Funktionen der Beteiligten doch sichtbar machen, was in ihnen geschieht. Man könnte ein entscheidendes Merkmal sogar darin sehen, Handlungszusammenhänge und Beziehungen so weit objektivieren zu müssen, dass sich diese verhandeln lassen. Es geht gerade darum zu lernen, wie Beziehungen gestaltet werden, um über dieses Instrumentarium sicher verfügen zu können. Sie gründen auf Vereinbarungen, machen eben diese sichtbar und insofern objektiv, indem sie diese zur Darstellung bringen.

– *Lebensbewältigung und Bildung:* Die Qualität von sozialpädagogischen Settings und ihren Strukturen bemisst sich daran, ob und inwiefern sie bildungsrelevante Situationen und Prozesse auslösen, die von den Beteiligten als solche erlebt und zugleich auch kontrolliert werden können. Regeln haben nämlich eine didaktische Aufgabe, auch wenn sie in der Pragmatik der Lebensbewältigung verborgen sind. Sie können eine Lernmöglichkeit eröffnen. Dabei geht es nicht um Zwang, um Grenzen, die ein Handeln einschränken. Es geht vielmehr um Formung und Gestaltung des Handelns durch einen Bildungsprozess, in welchem sich die Aktivitäten der Subjekte ausgestalten und zugleich ermöglichen, dass sich diese in einen gesellschaftlich und kulturell gegebenen Lebenszusammenhang hinein bilden. Insofern wird an Regeln eine Grammatik der Lebenswelt sichtbar, die den Subjekten hilft, die eigene Lebensführung zu strukturieren, und ihnen Handlungsweisen zur Verfügung stellt, mit welchen sie sich in sozialen und kulturellen Zusammenhängen gekonnt und erfolgreich bewegen und diese für sich selbst organisieren können.

– *Lebensentwurf und Ergebnisoffenheit:* Allerdings setzt ein solches Lernen an Regeln voraus, dass die Erzieherinnen und Erzieher selbst eine Lebensform, eine Kultur, sogar einen Bildungszusammenhang präsentieren und in ihren eigenen Handlungen repräsentieren (vergleiche Mollenhauer 1983). Sie müssen diese Kultur deutlich machen (vergleiche Hansen 1994) und ihr eine Relevanz zusprechen, die sie noch darin belegen, dass sie ihr selbst folgen. Auch hier ist eine Ambivalenz auszuhalten: Der vorgelebte Lebensentwurf darf nur zeigen, dass eine als sinnhaft und perspektivenreich empfundene Praxis von Wertvorstellungen abhängt, für die man sich entschieden hat (Gehres 1997, S. 127), dem somit ein Charakter der Ernsthaftigkeit zukommt. Was Erzieherinnen und Erzieher präsentieren und repräsentieren, muss seriös, der Lage der Kinder und Jugendlichen angemessen und zugleich so beschaffen sein, dass diese hierin einen ei-

genen Lebensentwurf erkennen können. Sie müssen realistische Lebens- und Handlungsmöglichkeiten erkennen und unterscheiden können. Doch kann nicht erwartet werden, dass Kinder und Jugendliche eben diesem Entwurf folgen. Dass der pädagogisch organisierte Lebenszusammenhang offen bleibt, Wege nach außen öffnet, muss gesichert bleiben. Insofern bleibt stets die Frage drängend, was Kinder und Jugendliche zur erfolgreichen Lebensbewältigung lernen.

Wenn es um pädagogische Zusammenhänge geht, die Familie zum Vorbild nehmen, sieht man sich oft auf Pestalozzi verwiesen. Die Beziehung der Mutter zu ihren Kindern, die »häusliche Atmosphäre« etwa, geben ihm vordergründig Prototypen einer organisierten Lebensgemeinschaft, welche durch das pädagogische Handeln verwirklicht werden. Und doch ist das ein Irrtum. Er erinnert diese Zusammenhänge weniger als reale Modelle, denen es nachzueifern gelte; er nutzt sie vielmehr, um die Elemente zu beleuchten, welche die Struktur einer rationalen, sinnhaften Pädagogik auszeichnen. Genau darum geht es, und deshalb liegt es nahe, den Begriff der Familie im Zusammenhang der familienähnlichen Betreuungsformen nur als Metapher zu verwenden, weil bessere Vorstellungen noch nicht zur Verfügung stehen, möglicherweise auch professionspolitisch nur mit unnötigem Aufwand durchzusetzen sind: Familie erscheint eben als die Rolex sozialisatorischer Zusammenhänge. Pädagogische Lebensgemeinschaften, welche sich an Familien orientieren, wirken zunächst wie ein billiges, unbesonnen hergestelltes Imitat; sie wären auch tatsächlich nur ein schlechtes Trugbild, eine schlichte Lüge, wenn sie meinten, Familie ernsthaft nachbilden zu können. Zugleich wissen wir, dass eben dieses Trugbild brauchbar funktionieren kann (vergleiche Golombok 2000).

Was bedeutet dies nun? Vielleicht sollte man sich nicht allzu sehr an dem Original orientieren. Manche seiner Elemente lassen sich durchaus aufnehmen, doch müssen letztlich die Maßstäbe aus den befriedigend erfüllten Funktionen abgeleitet werden. Es geht dann um die Qualität der erlebten Beziehungen, der möglich gewordenen Erfahrungen, des bildenden Gehaltes pädagogischer Situationen. Es sind die Bedingungen der Kontinuität, der Verlässlichkeit, aber auch der Mitwirkung an gemeinsam geteilten und getragenen Regeln des Miteinanders. Es geht also um Lebenszusammenhänge, die als gute Erfahrungsfelder, als Bildungsräume erlebt und später erinnert werden sollen. Nicht als Ersatz der eigenen Familie, nicht gegen diese, sondern als ein pädagogisch wie bildungsgeschichtlich relevanter Zusammenhang. Oder ganz banal formuliert: Die Pseudorolex taugt zur Zeitmessung

oftmals ganz ordentlich; man darf an sie zwar nicht den Maßstab des Originals legen, wohl aber darf man sie nach ihrer eigenen Qualität befragen. Und hier schneidet sie dann erstaunlich gut ab – wenngleich im hier gegebenen Fall der pädagogisch organisierten Lebensgemeinschaften keineswegs als ein Sonderangebot der Jugendhilfe.

Literatur

- Bauman, Zygmunt (1997). *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bertram, Hans (1997). *Familien leben. Neue Wege zur flexiblen Gestaltung von Lebenszeit, Arbeitszeit und Familienzeit*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertram, Hans (1998). *Familie, Ökonomie und Fürsorge*. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 53, 27–37.
- Bonhoeffer, Martin & Widemann, Peter (Hrsg.) (1974). *Kinder in Ersatzfamilien. Sozialpädagogische Pflegestellen: Projekte und Perspektiven zur Ablösung von Heimen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, Urie (1992). Gibt es Universalien in der Kindererziehung? Interview mit U. Bronfenbrenner. *Diskurs*, 1, 51–52.
- Bühler-Niederberger, Doris (1999). Familien-Ideologie und Konstruktion von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung. In H. Colla, S. Millham, M. Winkler, T. Gabriel & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa* (S. 333–340). Neuwied: Luchterhand.
- Burguière, André, Klabisch-Zuber, Christiane, Segalen, Marine & Zonabend, Françoise (Hrsg.) (1996 ff.). *Geschichte der Familie*. Vier Bände. Frankfurt: Campus.
- Colla, Herbert (1999). Personale Dimension des (sozial)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug. In H. Colla, S. Millham, M. Winkler, T. Gabriel & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa* (S. 341–362). Neuwied: Luchterhand.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Donzelot, Jacques (1979). *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dreitzel, Hans Peter (1992). *Reflexive Sinnlichkeit. Mensch, Umwelt, Gestalttherapie*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Gehres, Walter (1997). *Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Goldstein, Josef, Freud, Anna & Solnit, Albert J. (1974). *Jenseits des Kindeswohls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Golombok, Susan (2000). *Parenting: What really counts?* London: Routledge.
- Graßl, Wolfgang, Romer, Reiner & Vierzigmann, Gabriele (2000). Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der Sicht der Kinder. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *Heimerziehung aus Kindersicht* (S. 40–61). München: Eigenverlag.
- Hansen, Gerd (1994). *Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Honig, Michael-Sebastian (1986). Verhäuslichte Gewalt. Sozialer Konflikt, wissenschaftliche Konstrukte, Alltagswissen, Handlungssituationen. Eine Explorativstudie über Gewalthandeln von Familien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hüttenmoser, Marco & Baumgarten, Heinz Hermann (Hrsg.) (1989). Privat geboren für öffentliches Leben. Ein Vergleich familiärer und außerfamiliärer Lebensräume. Beiträge zum FICE-Jubiläumskongress 1988 in St. Gallen. Frankfurt am Main: IGfH.
- Leisering, Lutz (1992). Sozialstaat und demographischer Wandel. Wechselwirkungen – Generationsverhältnisse – Politische Orientierungen. Frankfurt am Main: Campus.
- MacIntyre, Alasdair (1987). Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus.
- Mollenhauer, Klaus (1983). Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. Weinheim: Juventa.
- Moore, Michele, Sixsmith, Judith & Knowles, Kath (1996). Children's Reflexions on Family Life. London: Falmer Press.
- Naumann, Ute & Hammer, Brigitte (Hrsg.) (1998). Perspektiven der Erziehungsstellen-Arbeit. Beiträge zur 1. Bundestagung Erziehungsstellen in Kassel 1997. Frankfurt am Main: IGfH.
- Niederberger, Josef Martin (1997). Kinder in Heimen und Pflegefamilien. Fremdplatzierung in Geschichte und Gesellschaft. Bielefeld: Kleine.
- Niederberger, Josef Martin & Bühler-Niederberger, Doris (1988). Formenvielfalt in der Heimerziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart: Enke.
- Planungsgruppe Petra, Thirau, Holger & Völker, Uwe (1995). Erziehungsstellen – Professionelle Erziehung in privaten Haushalten. Eine Studie über die Leistungsmöglichkeiten der Erziehungsstellen des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen. Frankfurt am Main: IGfH.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999). Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In T. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft (S. 252–266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winkler, Michael (1988). Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, Michael (1999 a). »Ortshandeln« – die Pädagogik der Heimerziehung. In H. Colla, S. Millham, M. Winkler, T. Gabriel & S. Müller-Teusler (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S. 307–323). Neuwied: Luchterhand.
- Winkler, Michael (1999 b). Begrenzte Souveränität: Überlegungen zum Verhältnis von Institution und Person – unter Bezug auf Janusz Korczak. Neue Sammlung, 39, 307–323.
- Winkler, Michael (2000). Diesseits der Macht. Partizipation in »Hilfen zur Erziehung« – Annäherungen an ein komplexes Problem. Neue Sammlung, 40, 187–209.
- Wolf, Klaus (1999). Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.
- Wolf, Klaus (2000). Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Heimerziehung aus Kindersicht (S. 6–39). München: Eigenverlag.

MARIA LOH

Professionelle interessieren sich primär für sich selbst! Kritische Anmerkungen zur Professionalität in den Hilfen zur Erziehung

Unser Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann.

(Francis Picabia)

Die nun schon jahrelang währende Debatte um Qualitätsentwicklung bei den Hilfen zur Erziehung (§ 78 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes) zeigt, dass entweder Bezug genommen wird auf den finanzpolitischen Hintergrund dieses Prozesses oder auf die fachliche Debatte zur Übertragbarkeit von Qualitätsmanagement, seinen Systemen und Methoden auf die Sozialarbeit. Selten wird verwiesen auf die jahrzehntealte Debatte über Professionalität und Semiprofessionalität in der Sozialpädagogik (Apel, Horn, Lundgreen & Sandfuchs 1999; Combe & Helsper 1996). In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung für die Professionalität der Hilfen zur Erziehung überfällig sind, sich allerdings einreihen müssen in eine Vielzahl von Strategien zu deren Professionalisierung. Ziel dieses Prozesses muss sein, einen hohen Professionalisierungsgrad und zugleich ein ganzheitliches Verständnis von Erziehungshilfe zu entwickeln. »Die zentralen Probleme im Jugendamt/ASD und den Einrichtungen liegen weder in den *Strukturen* [kursiv im Original, ff.] allein, noch fehlen *Konzepte*, aber die offensichtlichen Probleme können auch nicht *Personen* allein angelastet werden. Wenn das Ziel eine ebenso fachliche wie wirtschaftlich leistungsfähige Organisation der Aufgaben der Jugendhilfe ist,

- die auf einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Handlungskompetenz fußt und doch
- abgestimmte Ziele verfolgt und
- nach verbindlichen Regeln funktioniert,

dann liegen die zentralen Probleme für das »Funktionieren« in der Verbindung von *Strukturen, Konzepten und Personen*.« (Schrapper 1999, S. 36)

Die Qualität, das heißt die professionelle Beschaffenheit von Hilfen zur Erziehung, ergibt sich daher durch das Zusammenwirken von Maßnahmen der Organisations-, Qualitäts- und Personalentwicklung. Nur in diesem in-

tegrativen Zusammenspiel – im Sinne eines »lernenden Unternehmens« – können sich die positiven Wirkungen für die Professionalität der Hilfen zur Erziehung und damit im Interesse von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien entfalten.

Allgemeine Überlegungen zu Professionalität

Umgangssprachlich verweist das Wortfeld »professionell«, »Professional« und »Professionalisierung« auf Bedeutungen wie »geschult«, »Experte« sein für eine spezifische Tätigkeit oder eine Tätigkeit als Beruf ausüben. Aber was ist denn nun eigentlich Professionalität oder Professionalisierung? Mit Professionalisierung ist einerseits die Ausgliederung von Aufgaben aus dem Familienverband und andererseits die Auffächerung weniger Grundberufe in abgegrenzte Tätigkeiten mit eigener Berufs- oder Funktionsbezeichnung gemeint. Die Charakteristika eines Berufes sind: Fachautorität, Anwendung systematischen Wissens, weit gehende Autonomie bei der Gestaltung der Berufsausübung, Vertrauenswürdigkeit der Dienstleistung, Orientierung des Handelns an beruflichen Normen (Berufskodex), Kontrolle durch Gremien, die mit Angehörigen des Berufes besetzt sind, und hohe gesellschaftliche Anerkennung. Als Voraussetzungen für Professionalität werden eine lang andauernde Spezialausbildung, in der systematisches und überprüfbares theoretisches Wissen und kontrollierbare Verfahrenstechniken vermittelt werden, ein hoher Grad an beruflicher Organisation und persönliche und fachliche Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit innerhalb der Tätigkeit genannt (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1993, S.735).

Herrmann (1999) unterscheidet zwischen dem geschichtlichen Prozess von Verberuflichung und der Entwicklung von Kriterien zur Charakterisierung von Berufen. Eine Debatte darüber, was beide unterscheidet, findet seines Erachtens in der Pädagogik nicht statt. Die bestehende Praxis würde nicht selbstkritisch optimiert und evaluiert; Chancen der Selbstkorrektur, der Selbstwahrnehmung und des Selbstmanagements würden nicht genügend und systematisch wahrgenommen. Die Berufseinübung und damit die individuelle Verberuflichung geschehe strukturell und prinzipiell autodidaktisch. Professionalität sei aber das Ergebnis einer Berufslerngeschichte, in der die Erfahrungen des Alltagshandelns systematisch, also zielorientiert, und nach Regeln der Profession in die Praxis, das heißt in situative Hand-

lungsstrategie, übertragen werden (Herrmann 1999, S.410ff.). Aus dieser Kritik ergibt sich schlüssig, dass die fehlende Auswertung und Integration in neue Herangehensweisen immer wieder den gleichen Fehler produzieren. Erfahrungswissen von Einzelnen bleibt vereinzelt und fügt sich nicht in das allgemeine Wissen der »Profession« ein.

Für die Sozialpädagogik lässt sich provokant formuliert behaupten, dass professionelle Handlungsstrategien eher bestimmt werden durch ein individuelles »Management by Hobby« (Bartel & Neidel 1998/1999) als durch überprüfbare oder kontinuierlich gemeinsam entwickelte Verfahrenstechniken. Die Veröffentlichung der eigenen Vorgehensweise bei Beratungen stellt oftmals ein größeres Hemmnis bei »sozialen Arbeitern« dar als die Veröffentlichung und Rekonstruktion der eigenen Herkunftsgeschichte.

Professionelles soziales Handeln zwischen individueller Kompetenz und institutioneller Tradition

Das Praxisfeld der Sozialpädagogik und ihr Professionalisierungsprozess lassen sich nicht trennscharf abgrenzen von benachbarten Bereichen Sozialer Arbeit. Soziale Arbeit ist selbst erst das Ergebnis einer historischen Entwicklung. Ausgehend von der historischen Arbeitsteilung zwischen sozialer Politik und sozialer Pädagogik, ist jene spezifische Doppelstruktur des deutschen Wohlfahrtsstaates entstanden, die als Folge ein Doppelmandat für den einzelnen Sozialarbeiter mit sich brachte: Er hat die Interessen der jeweiligen Arbeitgeberinstitution gleichwertig neben den Interessen des jeweiligen Klienten zu vertreten. Die Strategien sozialer Integration, die sich bis zum Ende der Zwanzigerjahre des zwanzigsten Jahrhunderts in fachliche Konzepte, Arbeitsformen und Handlungsfelder, organisatorische Strukturen, Ämter, Rechtsgrundlagen, Ausbildungsstätten und soziale Berufe differenzierten, hatten zugleich zur Folge, dass nichtberufliche Soziale Arbeit tendenziell entwertet wurde und die neuen Professionellen gleichsam zu Sachwaltern richtiger Erziehung, also Experten und Garanten für Normalität, wurden. »Es lässt sich deshalb behaupten, dass in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die Fundamente einer Professionalisierung gelegt wurden, auf denen wir noch heute stehen.« (Münchmeier 1999, S.348)

Die Durchführung der so genannten professionellen Tätigkeit findet bei allen Professionen in einem doppelten Beziehungskontext statt: einerseits

im Bereich des wissenschaftlichen Wissens und andererseits unter Berücksichtigung des unmittelbaren lebenspraktischen Interesses des Kunden beziehungsweise Klienten. Professionelles soziales Handeln ist durch die Tatsache, dass in den Beziehungen zwischen Professionellen und ihren Klienten zwei Handlungslogiken am Werk sind, unaufhebbar widersprüchlich. Auf der einen Seite steht die allgemein gültige Wissenschaft und auf der anderen das Erfahrungswissen der Praxis, bestehend aus den Problemlösungen von Individuen, bei denen es in kritischen Situationen ausschließlich um die Belange eines Menschen geht. Auf der Interaktionsebene gibt es vergleichbare Widersprüche. Einerseits begegnen sich Professionelle und ihre Klienten im Rahmen spezifischen Rollenhandelns. Ihr Verhältnis ist als Arbeits- und nicht als Privatbeziehung definiert. Andererseits werden innerhalb dieser durch die Grenzen professionellen Handelns festgelegten Beziehung die intimsten Angelegenheiten der Klienten zum Thema erhoben. Das heißt auch, dass es zwischen dem Professionellen und dem Betroffenen zu einer Begegnung kommt. Diese Begegnung findet auf der menschlichen Ebene statt als »sich in Beziehung setzen«. Daraus ergeben sich zwangsläufig Probleme. Orientiert sich der Professionelle zu stark am allgemein gültigen Wissensstand und blendet er die Individualität des Klienten aus, verkommt sein Handeln zur technokratischen Wissensanwendung. Handelt der Professionelle zu stark aus der Perspektive des individuellen Falles und vernachlässigt er die Orientierung am allgemeinen Wissen, verliert er die Distanz und damit die Möglichkeit, das Geschehen insgesamt zu bewerten (Hildenbrand & Welter-Enderlin 1992, S. 197–206).

Der pädagogische Auftrag der Hilfen zur Erziehung, ihre Funktion, Hilfe leisten zu sollen, verführt allzu leicht zu dem Anspruch, »gut« sein zu wollen, und zu dem Glauben, man sei es auch wirklich. Dieses strukturelle Problem verschärft sich, wenn Erziehung »professionell« praktiziert wird. Professionelle sehen ihre Legitimität und ihre Berufsehre darin, für spezifische Aufgaben besonders ausgewiesen zu sein. Sie werden gebraucht, wenn die Laienkompetenz nicht ausreicht. Diese im Status des Professionellen liegende Selbstverständlichkeit kann dazu verleiten, Sinn und Leistung der erziehenden Laien nicht anzuerkennen und unbewusst oder bewusst abzuwerten. Gleichzeitig lässt sich ein hohes Desinteresse an der systematischen Erforschung von laienhaften pädagogischen Möglichkeiten feststellen. Nach Thiersch (1993, S. 24 f.) lässt sich diese Beobachtung provokativ zusammenfassen: Professionalität interessiert sich primär für sich selbst. Professionelle Erziehung beachtet zuerst ihre eigenen Möglichkeiten, Aufgaben und

Schwierigkeiten. Dieses Interesse geht einher mit Desinteresse und Abwertung der nicht professionellen erzieherischen Leistung.

Defizite in Ausbildung und Konzeptentwicklung

Fragt man Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stationärer Hilfen zur Erziehung, ob sie in ihrer Ausbildung zu professionellen Pädagoginnen und Pädagogen auf ihre heutige Tätigkeit hinreichend vorbereitet wurden, ergeben sich folgende Aussagen (nach Günder 1995): Insgesamt äußert die große Mehrheit der Befragten, dass die praktischen Teile der Ausbildung sehr auf den Kindergartenbereich zentriert waren. Teilweise sehr negativ beurteilen zwei Drittel der Interviewten die ihnen vermittelte Theorie. Die Inhalte ihrer Ausbildung seien viel zu praxisfern gewesen, erst die Erfahrung in der Praxis habe mit der Zeit eine Basis geschaffen, die Lehrinhalte seien in der Heimerziehung einfach nicht anwendbar. »Ich habe nie auf Ausbildungsinhalte zurückgegriffen«, sagt eine Befragte. Nach Meinung der Erzieherin war der Bereich der Heimerziehung der Inhalt, der am ehesten vernachlässigt worden war. Außerdem wurde moniert, dass Förderung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit kein Thema waren. Vor allem Aspekte der Selbsterfahrung und Selbstreflexion sowie das Lernen, den eigenen Standpunkt zu vertreten, wurden vermisst. Weiterhin fehlte für viele der Bereich Verwaltung und Organisation, während sie heute in ihrem Alltag die Schwierigkeiten beim Umgang mit Behörden erleben. Relativ oft wurde die fehlende Vorbereitung auf die Probleme des Umganges mit sexuellem Missbrauch genannt. Fortbildung hingegen scheint einen relativ hohen Stellenwert einzunehmen. Fast die Hälfte der Befragten ist der Ansicht, durch Fortbildungsveranstaltungen fehlende Kenntnisse in bestimmten Bereichen ausgeglichen zu haben. Wegen des Schichtdienstes sei es aber schwierig, an Fortbildungen teilzunehmen. Insgesamt sei einfach zu wenig Zeit vorhanden. Viele der Interviewten, die an Fortbildungen teilgenommen haben, erwähnten, sie hätten insbesondere von dem Austausch mit anderen Teilnehmern profitiert. Auch der Supervision maßen die Befragten einen relativ hohen Stellenwert bei. Fast die Hälfte unter ihnen nahm regelmäßig Supervision in Anspruch.

Wie aber erleben nun Erzieherinnen und Erzieher momentan ihren persönlichen beruflichen Alltag? An erster Stelle werden Probleme mit dem Schichtdienst genannt; man habe viel zu wenig Zeit für die Bedürfnisse der

Kinder und sitze viel zu oft allein im Dienst. Auch die Arbeit mit schwierigen Jugendlichen wird als großes Problem empfunden. Hier wird neben Alkohol- und anderen Drogenproblemen insbesondere der Umgang mit sexuell Missbrauchten erwähnt. Die Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen wird auch als die Problematik angegeben, die von den meisten Befragten als besonders intensiv im Alltag der Heimerziehung erlebt wird. Viel zu spät kämen diese Kinder problembeladen in die stationäre Einrichtung.

Aufschlussreich sind die Antworten auf die Frage, ob in den Gruppen nach einem bestimmten pädagogischen und methodischen Konzept gearbeitet wird. Nur ein kleiner Teil der Befragten bejaht dies eindeutig. Als Methoden und Konzepte wurden genannt: Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder, sie da abzuholen, wo sie momentan stehen, Authentizität in der Erziehung und intensive Elternarbeit. Eine etwas größere Gruppe gab zwar an, nach einem Konzept zu arbeiten, konnte aber dieses nicht benennen. So wurde beispielsweise geäußert: »Da arbeiten wir gerade dran, das ist irgendwo aufgeschrieben.« Viele verstanden unter Konzept Verselbstständigung der Kinder und Jugendlichen (Günder 1995, S. 284 ff.).

Auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von Qualität und Professionalität

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ist ausdrücklich auf die Berücksichtigung der subjektiven Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Kinder, Jugendlichen und Eltern verwiesen. Die Förderung eigener Problemlösungskompetenzen und die Stärkung persönlicher Ressourcen werden damit immer mehr zu Qualitätsmerkmalen der Sozialen Arbeit, und dies fordert von uns Professionellen, Laienkompetenz anders oder neu zu bewerten. Die oft geforderte Änderung unserer Denkmuster bezüglich Fachlichkeit muss sich im tatsächlichen Handeln zeigen. Das alte Verständnis sozialpädagogischer Arbeit mit defizitären Klienten, individuellen Fällen und sich ausdifferenzierenden Hilfeangeboten durch Pädagogisierung, Psychologisierung und Therapeutisierung im Alltag ist überholt. Dieses Verständnis wurde in den Achtzigerjahren durch neue theoretische Handlungsentwürfe kritisiert und infrage gestellt. Der alltagsorientierte Ansatz, ökosoziale Konzepte und nicht zuletzt die lebensweltlich orientierten Interventionsansätze, wie sie im achten Jugendbericht gefordert wurden (Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1990), dokumentieren eine neue

Auffassung Sozialer Arbeit und damit letztendlich ein anderes Beziehungsverständnis.

Die an vielen Orten vorhandene schlechte finanzielle Situation erfordert zudem den Nachweis einer stärkeren qualitativen Kosten-Nutzen-Analyse von professionellen Beziehungen. Durch die so genannte Ökonomisierung der Sozialen Arbeit und die Forderung »Dienstleistung statt Hilfestellung« (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1994) müssen sich professionelle Beziehungsarbeiter mit vielschichtigen Ansprüchen befassen. Dies alles setzt voraus, dass Professionelle sich tatsächlich über die Lebenswirklichkeit von Familien kundig machen und sich mit den Widersprüchen praktisch konfrontieren. Die neue Fachlichkeit orientiert sich in Analyse und Intervention am gesamten Lebensumfeld und an der Einbeziehung sozialer Netzwerke.

Konzepte sozialer Einrichtungen in der Jugendhilfe werden im Allgemeinen so verstanden, dass sie Formen und Strategien des Umganges mit Problemen aufzeigen. Dabei wird jedoch übersehen, dass Probleme stets nur als Deutungen von Problemen vorhanden sind. Professionell sein heißt demnach, nicht nur zu wissen, dass das Problem konzeptionell erzeugt wird, sondern dass es jedes Mal auch in eine Form gebracht wird. Professionelle brauchen vielfältige Konzepte, um soziale Ereignisse immer wieder aus einem anderen Blickwinkel sehen zu können. Für soziale Organisationen bedeutet dies, ihre äußeren und kommunikativen Strukturen so zu gestalten, dass sowohl eine Änderung innerhalb der Perspektive wie auch eine Neusetzung von Perspektiven selbst strukturell möglich werden. Nur so besteht die Chance, dass Einrichtungen der Jugendhilfe der zunehmenden Pluralisierung der Lebenswelten ebenso wie der Individualisierung der Lebensläufe gerecht werden können (Peters 1993).

Peters (1993) formuliert die sozialpädagogische Handlungskompetenz als eine instrumentelle Kompetenz (Instrumente und Methoden beherrschen), eine reflexive Kompetenz (Probleme reflektieren) und eine soziale Kompetenz (sich auf Beziehung einlassen). Als Problem sieht er jedoch an, dass die Voraussetzungen für solche sozialpädagogischen Handlungskompetenzen oft weder strukturell noch inhaltlich gegeben sind, und verweist auf drei zentrale Thesen der Sozialpädagogik, die infrage zu stellen seien:

– Pädagogik löst Probleme! In Wirklichkeit sind nicht nur die Ziele der Sozialpädagogik meistens unklar formuliert, sondern auch die Methoden, Mittel und Ziele höchst umstritten. Probleme werden durch Sozialpädagogik häufig zwar bearbeitet, aber nicht gelöst.

– Jugend ist eine einheitsstiftende Kategorie! Aufgrund der Pluralisierung der Lebenslagen kann Jugend heute nicht mehr als einheitliche, durch bestimmte Entwicklungsaufgaben gekennzeichnete Lebenszeit definiert werden.

– Professionelles Handeln ist erlernbar! Die Fähigkeit zum Eingehen auf die Lebensumstände wird über eine wissenschaftlich-rationalistisch angeleitete Ausbildung gesucht, also über die Qualifizierung als Experte. Die entscheidende Bedeutung für professionelle Handlungskompetenz im Alltag liegt aber in der Erweiterung des kommunikativen Handelns. Praktische Bewältigungsstrategien sind daher immer ein Aushandlungsergebnis, in das vielfältige Faktoren eingehen.

Otto (1991) verweist darauf, dass die internen Selektionskriterien auch heute noch gelten, die Aichinger schon 1959 (ebd.) als ungewollte und sozialpolitisch nirgends begründete Auslöser von Missständen benannte: institutionelle Umdeutungen von Problemlagen, Standardisierung sozialer Probleme, Fehlen alternativer Bearbeitungsmöglichkeiten, Reduktion der Problemlagen auf materielle oder gesundheitliche Missstände, Verrechtlichung des Anspruches auf Hilfe, bürokratische Abarbeitung und Abhängigkeit von öffentlichen Mittelzuweisungen. Werden diese Notstände zusätzlich auf die aktuelle Situation der Jugendhilfe im Spagat zwischen politisch geforderten Einsparungen und fachlichen Anforderungen an neue Strukturen, Haltungen, Konzepte bezogen, fragt man sich, wie Hilfe als Dienstleistung, Flexibilität im Verhalten, Flexibilisierung von Hilfen und betriebswirtschaftliche Führung zugleich realisiert werden können. Gleiches gilt für den Abbau von bürokratischen Standards und hierarchischen Strukturen und für die Beteiligung und Delegation von Verantwortung in kleine Bereiche.

Die wirkliche Herausforderung für eine professionelle Jugendhilfe besteht demnach nicht in einer steten Verfeinerung der Beziehungsarbeit mit dem Klienten. Sie liegt vielmehr darin, in sozialen Organisationen Lernen zu ermöglichen und Entwicklung durch systematische Problematisierung institutionell zu initiieren. An dieser Stelle wird deutlich, dass ein Sozialpädagoge seine Professionalität nicht nur aus seiner Ausbildung beziehen kann, sondern dass er vor allem auch geeignete institutionelle Rahmenbedingungen braucht. Hier verknüpfen sich individuelles Lernen – Fortbildung verstanden als Personalentwicklung – mit Organisationslernen und Qualitätsentwicklung – verstanden als Organisationsentwicklung.

Die zentrale Aufgabe von »Fremderziehern« besteht nach Schwabe (1994) im Bereich der Heimpädagogik, und meines Erachtens gilt dies in

allen Bereichen der flexiblen Hilfen zur Erziehung in der Gestaltung von Zwischenräumen, in denen sich verschiedene Beziehungen kreuzen und überlagern. Die Gestaltung dieses Netzwerkes zwischen Personen und Teilsystemen kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten dies berücksichtigen und daran mitwirken. Hierbei sind für das situative und kasuistische Aushandeln der im Netzwerk verbundenen Interessen integrierende Basisqualifikationen von Professionellen notwendig:

– Wahrnehmungsarbeit (welche Bedürfnisse und Wünsche meines Gegenübers stehen überhaupt zur Disposition?) ist mit Entscheidungsarbeit zu paaren (welche verschiedenen Erwartungsebenen werden in dieser Situation berührt und sind zu berücksichtigen?),

– Vermittlungs- beziehungsweise Begründungsarbeit (welche Informationen sind in dieser Situation an das bedürftige Kind, den bedürftigen Kollegen, den bedürftigen Heimleiter weiterzugeben, um möglichst hohe Transparenz zu schaffen?) muss mit Aushandlungsarbeit gekoppelt werden (welche Kompromisse können angeboten werden, welche Verhandlungsspielräume besitze ich?),

– Eskalationsarbeit (wie viel Wut und Hass kann ich hinnehmen und aushalten?), Rückkopplungsarbeit (welche Informationen sind im Anschluss an diese Situation weiterzugeben, was wollen wir im Team und im Heim an Erweiterungen von Spielräumen entstehen lassen, welche Entlastungs- oder Hilfsangebote benötige ich im Anschluss an diese Situation?) und schließlich Trauerarbeit (wie kann ich annehmen lernen, dass ich begrenzt bin und nicht in allen komplexen Situationen gut handeln kann?) müssen als komplexe Situationsanforderungen von den Einzelnen bewältigt werden.

Diese Aufzählung macht deutlich, wie das »Uno-actu«-Prinzip sozialer Dienstleistungen, das heißt das gleichzeitige Erstellen und Konsumieren einer Dienstleistung sowie das Reagieren darauf in einem gleichzeitigen Beziehungskontext, auf den Professionellen einwirkt, ohne dass dieser Einfluss bisher systematisch reflektiert wurde. Übertragen wir diese Komplexität auf das Lernen von sozialpädagogischen Einrichtungen, so stellt sich die Frage, wie Organisationen, die eine jahrelange Geschichte und viele Traditionen haben, sich tatsächlich qualitativ so verändern können, dass in ihren Strukturen eine neue Beziehungsfachlichkeit gelebt werden kann?

Qualitätsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung als Professionalisierungsstrategien

Die neuen Paradigmen von Fachlichkeit, nämlich Lebensweltbezogenheit, Denken in Prozessen, Vielfalt von Werten, Kooperation und Akzeptanz und vor allem Partizipation (hierzu die Forderungen des § 36 KJHG), sind nicht exakt definierbar und feststehend. Nicht nur die Inhalte erzieherischer Qualifikation, sondern auch die Grundlagen der beruflichen Identität müssen neu definiert und gelebt werden. Auch Institutionen als große Systeme müssen an sich arbeiten, um diese Ansprüche umzusetzen. Hier ist ein gemeinsames Verständnis von professioneller Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit notwendig. Jedes Team, jede Einrichtung, jeder Träger brauchen eine gemeinsame Verständigung und ein gemeinsames Verständnis von professionellem Handeln, die der Beziehungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen oder Familien zugrunde liegen müssen. Leitbild und Ziele der Institution müssen auf die jeweiligen fachlichen Konzepte abgestimmt sein und im konkreten Alltag gelebt werden. An die Stelle subjektiver Interpretationen von Zusammenhängen durch einzelne Fachleute tritt das Lernen im institutionellen Rahmen und damit die Möglichkeit, Problemsichtweisen zu hinterfragen und zu verhindern, dass sie sich verfestigen.

Das Spezifikum sozialpädagogischer wie auch aller sozialen Dienstleistungen ist wie gesagt das *Uno-actu-Prinzip*. Die Reflexion im Nachhinein oder im Vorhinein stellt somit ein Instrument der Überprüfung professionellen Handelns dar. Selbstreflexion, Beratung und Supervision sind bekannte Konzepte professionellen Handelns. In der Sozialpädagogik wird jedoch eine besondere Betonung auf systematisch, das heißt planmäßig und zielorientiert, gelegt. Professionelles Handeln sollte immer systematisch reflektiert werden. Professionelles sozialpädagogisches Handeln muss also nach den präzisen Zielen und Kategorien der Erfolgsbewertung fragen und sich an den folgenden Evaluationsfragen orientieren: Was wollen wir? Wollen wir das Gleiche? Wollen wir das Richtige?

Anders formuliert lauten die Fragen: Welche Ziele sollen angestrebt werden? Wie müssen die Ziele aussehen? Wie und von wem können die Ziele beurteilt werden? Mit welchen Indikatoren soll gemessen werden, ob die Ziele erreicht wurden? Welche Vorgehensweise ist sinnvoll, und welche Mittel sollen eingesetzt werden? Wurden die vereinbarten Ziele auch tatsächlich erreicht? Diese Beziehungskomplexität muss inhaltlich, strukturell und kul-

turell systemisch (kontextbezogen) und systematisch (planmäßig-gezielt) bearbeitet werden.

Fortbildungen stellen nur einen kleinen Baustein im Rahmen einer systemisch und systematisch anzulegenden Personalentwicklung von Einrichtungen und Trägern dar. Einrichtungsbezogene und prozessbezogene Veranstaltungen unterstützen dieses Verständnis eines gemeinsamen Lernens. Folgende Fragen müssen hierbei immer wieder neu entwickelt und auf den jeweiligen spezifischen Prozess übertragen werden: Wie können individuelles Lernen und Organisationslernen aufeinander abgestimmt werden? Was ist notwendig, damit individuelle und kollektive Lernprozesse nicht dem Zufall überlassen bleiben? Wie kann eine ganzheitliche Orientierung bei einer systematischen Herangehensweise garantiert werden? Wie kann prozessorientiertes, offenes Handeln trotz kontinuierlicher Reflexion gewährleistet werden? Wie werden Leitung und Mitarbeiter nach dem Prinzip »top down« und »bottom up« in den Lernprozess einbezogen?

Maßgebliche Gedanken über das Zusammenarbeiten von Menschen und Grundhaltungen, wie Selbstwert, Umgang mit Macht und Solidarität, Moral und Werte, sind angesprochen, wenn professionelle Beziehungsarbeit im institutionellen Kontext stattfindet. Ihre Konkretisierung erfahren diese allgemeinen Ansprüche, wenn es um die Handhabung von Konflikten, den Umgang mit Sprache, Informationen und Beurteilungen geht. Sie zeigen sich auch im Verständnis von Kooperation und Teamarbeit sowie letztendlich auch in einem permanenten Verbesserungsdenken. Nicht nur die Menschen befinden sich in reflexiven Veränderungsprozessen, sondern die Gesamtorganisation versteht sich als lernende Einrichtung der Hilfen zur Erziehung.

Das Prinzip der lernenden Organisation

»Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe« ist meines Erachtens ein Sammelbegriff für eine Reihe verschiedener Ansätze und unterschiedlicher Maßnahmen. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Qualität der angebotenen Hilfeleistungen verbessert und nicht nur auf dem vorhandenen Niveau gehalten werden soll. Das führt direkt zu der Frage nach Professionalität und damit zu Reflexion über professionelles Handeln. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung dienen der Verbesserung der Arbeit. Es geht darum, praxisrelevante Parameter zu benennen und für ihre Verwirklichung zu sorgen, kritisch zu reflektieren, zu kontrollieren und Fehler zu analysieren.

Diese Fehleranalyse muss ausgewertet werden und wiederum in die Arbeit einfließen, um damit Leistungsentwicklung zu sichern.

Soll Qualitätsentwicklung nicht praxisfern und ohne die Adressaten stattfinden, muss man sich um ein dynamisches und integriertes Qualitätsverständnis bemühen, welches die prozessualen Komponenten in den Vordergrund rückt. Die Konzentration auf Ergebnisqualität trennt den Prozess der Leistungserstellung und Leistungsabgabe ab und steht somit im Widerspruch zum *Uno-actu-Prinzip*. Dem prozessorientierten Ansatz hingegen liegt eine ganzheitliche Betrachtungsweise zugrunde, das heißt, die gesamte Dienstleistungskette wird als Interaktionsprozess gestaltet. Qualität entsteht im Wechselspiel mit den Adressaten und ist in hohem Maße subjekt- und situationsabhängig, sodass Qualität fortlaufend reproduziert werden muss. Somit stellt sich Qualitätsentwicklung nicht als separate Aufgabe, sondern als integraler Bestandteil einer Dienstleistung dar. Die Beteiligung der Adressaten ist nicht nur konstitutives Element der Leistungserstellung, sondern zugleich zentrales Instrument der Qualitätsentwicklung. Die geforderte Institutionalisierung von Aushandlungsprozessen bezieht sich nicht nur auf den einzelnen Klienten oder die einzelne Sozialarbeiterin. Sie macht nur dann einen Sinn, wenn die Rückkoppelung in der Organisation fortgesetzt wird als Mitwirkung aller Professionellen an den institutionellen Prozessen der Zielfindung. Damit ist die Suche nach Leitbildern und Visionen einer Einrichtung angesprochen. Somit kann sinnvolle fachliche Qualitätsentwicklung nur verstanden werden als integrierter Bestandteil von Organisationsentwicklung im Sinne der lernenden Organisation.

Der Paragraph 36 KJHG stellt hierbei das Schlüsselement für Qualitätsentwicklung innerhalb der Hilfen zur Erziehung dar. Das KJHG setzt wesentlich auf Haltungen wie: Partizipation und Transparenz, Beratung, Unterstützung und Begleitung, Förderung und Hilfe, Kooperation, Aushandlungsprozesse und Planung. Die tatsächliche Umsetzung der Leitideen des KJHG stellt besondere Anforderungen an die Organisation öffentlicher und freier Jugendhilfe. Aufgabe der Fachkräfte in der Jugendhilfe ist es nicht, Leistungsnormen zusammenzustellen und daraus gesetzlich festgeschriebene Rechtsfolgen abzuleiten. Vielmehr sind sie gefordert, in einem gemeinsamen Beratungs-, Planungs- und Gestaltungsprozess mit Leistungsberechtigten die Handlungskompetenz zu stärken und damit den Betroffenen Chancen für eine bessere Lebensbewältigung zu eröffnen. Im Hilfeplanungsprozess geht es um das Zusammentragen von Sichtweisen (Beteiligung und Transparenz herstellen), Aushandeln der Situationsdefinition (Differenzie-

rung der Problemlagen als Beteiligung und Wirkung von Fachlichkeit) und Einigung (Beteiligung aller Betroffenen als Vernetzung und Treffen einer Zielvereinbarung unter wirtschaftlichen Kriterien). Hilfeplanung versteht sich somit als dynamischer Prozess, der von den Fachkräften Flexibilität, hohe Interaktionsfähigkeit und Transparenz des organisatorischen Rahmens fordert. Eine analoge Übertragung des im Paragraphen 36 KJHG formulierten Modells auf die interne kollegiale und institutionelle Kooperation als auch auf die externe Kooperation mit dem öffentlichen Träger oder mit Mitarbeitern freier Träger kann nur der Weiterentwicklung des eigenen professionellen »Tuns« aller Beteiligten dienen.

Profis sind diejenigen, die den Experten in sich zwingen, in neuen Situationen immer wieder neu zu lernen und in den fachlichen Diskurs mit Kolleginnen und Kollegen einzutreten. »Profi muss man sein wollen; man kann auch Experte ›in eigener Sache‹ bleiben.« (Herrmann 1999, S. 428)

Literatur

- Apel, Hans Jürgen, Horn, Klaus-Peter, Lundgreen, Peter & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (1999). Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bartel, Christian & Neidel, Hans Günther (1998/1999). Qualitätsmanagement in der Verwaltung – dargestellt am Beispiel des Sozialamtes der Stadtverwaltung Offenbach. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Doppelheft 4/1998 und 1/1999, 319–338.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1994). Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn: Bundestagsdrucksache 13/70.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.) (1996). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990). Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Bundestagsdrucksache 11/6576.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1993). Fachlexikon der sozialen Arbeit (S. 735). Frankfurt am Main: Eigenverlag.
- Günder, Richard (1995). Die Ausbildung von HeimerzieherInnen in ihrem Stellenwert für die Praxis. NDV, 7, 284–287.
- Herrmann, Ulrich (1999). Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß (S. 408–428). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildenbrand, Bruno & Welter-Enderlin, Rosemarie (1992). Ausbildung im Rahmen des Meilener Konzeptes familientherapeutischen Wissens und Handelns. System Familie, 4, 197–206.

- Münchmeier, Richard (1999). Professionalisierung der Sozialpädagogik in der Weimarer Republik. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß (S. 347–362). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otto, Hans-Uwe (1991). Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Berlin: De Gruyter.
- Peters, Friedhelm (Hrsg.) (1993). Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung II. Bielefeld: Böllert, KT-Verlag.
- Schraper, Christian (1999). Stolpersteine und Fallstricke einer dienstleistungsorientierten Modernisierung der öffentlichen Verwaltung am Beispiel der Jugendhilfe. Rundbrief Gilde Soziale Arbeit, 33–43.
- Schwabe, Mathias (1994). Was leistet die Pädagogin/der Pädagoge im Heim? Für ein Selbstverständnis von Heimerziehung als professionelles »Spiel« mit komplexen Realitäten. Unsere Jugend, 8, 333–347.
- Thiersch, Hans (1993). Elternarbeit im Heim. In Albert-Schweitzer-Kinderdorf in Hessen e.V. & Internationale Gesellschaft für Heimerziehung (Hrsg.), Familie und Heim. Perspektiven der Elternarbeit in der Heimerziehung. Dokumentation des Fachkongresses vom 17. bis 19. April 1991 in Hanau (S. 24 ff.). Frankfurt am Main: IGfH.

KARL-HEINZ STRUZYNA

Lebensweltorientierung & Co.: Entwicklungsperspektiven stationärer Erziehungshilfen an der Schwelle zum neuen Jahrtausend

Gesellschaftlicher, politischer und demographischer Wandel sowie die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der Bindungsforschung führen zu veränderten Anforderungen an stationäre Erziehungshilfen, auf die im angelsächsischen und skandinavischen Raum bereits einige Jahre früher als in Deutschland reagiert wurde. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses müssen sich auch die deutschen Jugendhilfestrukturen zunehmend dem Vergleich mit anderen Ländern stellen, und zwar in gesellschafts- und sozialpolitischer, in fachlich-konzeptioneller und in wirtschaftlicher Hinsicht.

Aktuelle Anforderungen und Trends

Erst 1990 mit dem achten Jugendbericht wurde hier zu Lande der Begriff »Lebensweltorientierung« zum Kristallisationspunkt für tief greifende Fachdiskussionen in der Jugendhilfe, die insbesondere für die Heimerziehung Grundfragen des Selbstverständnisses und der Wertorientierung berührten, wie etwa: Macht die Heimerziehung fit für ein selbstbestimmtes und selbstbewusstes Leben? Oder dominieren im Heim Regeln und Normen, die vornehmlich die Funktionsfähigkeit der Institution sichern und eine Entwicklung der jungen Menschen im Sinne der Orientierung auf ihre Lebenswelten eher beeinträchtigen? Die Debatte um die »totale Institution«, wie sie in den späten Sechziger- und frühen Siebzigerjahren zur Zeit der Heimrevolte geführt wurde, flammte wieder auf, obwohl viele Heimeinrichtungen seither ihre internen Strukturen durch Aufhebung der Geschlechtertrennung und altershomogener Gruppen, durch Binnendifferenzierung und Dezentralisierung doch wesentlich verändert hatten.

Aber reichen die damaligen Reformen aus, um den modernen gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen zu Beginn des neuen Jahrtausends gerecht werden zu können? Renommierete Pflege-, Gesundheits- und Sozialwissenschaftler stellen in einem Kommuniké an den Deutschen Bun-

destag die Frage nach der Notwendigkeit und Existenzberechtigung jeglicher Heimsysteme in der modernen Gesellschaft (Forschungsarbeitsgemeinschaft »Menschen in Heimen« 2001). Auch wenn der Schwerpunkt der Ausführungen im Bereich der Altenheime liegt, so zielt die auf ethische, rechtliche, gesellschaftspolitische, soziale und finanzielle Erwägungen gegründete Kritik ebenso auf die Heime der Jugendhilfe. Und die Jugendhilfe tut gut daran, sich sehr genau mit den Argumenten zu befassen und ihre Strukturen schneller und vor allem tiefgreifender als in den vergangenen drei Jahrzehnten den Anforderungen einer modernen Gesellschaft anzupassen. Etliche Ansätze zu gemeindenahen, integrierenden, Teilhabe und Beteiligung praktizierenden Hilfestrukturen hat die Jugendhilfe in den vergangenen Jahren bereits entwickelt. Es wird zukünftig darum gehen müssen, diese bisher nur wenig verbreiteten und teilweise noch im Modellstadium befindlichen Ansätze zur Basis für ein gemeindenahes Hilfesystem zu machen, das bei Bedarf auch stationäre Hilfen bereitstellt. Und zwar in einer milieu- und lebensweltnahen Form, die sich deutlich von der überregionalen Anstaltsbetreuung unterscheidet und diese – wo noch vorhanden – weitgehend überflüssig macht.

Das 1990/91 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) beziehungsweise das Sozialgesetzbuch achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII, KJHG) bietet hierfür geeignete rechtliche Grundlagen. Eine Kernaussage des elften Kinder- und Jugendberichtes bemängelt allerdings die noch immer unzureichende Umsetzung des Gesetzes in der alltäglichen Praxis der Jugendhilfe (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002). Diese Alltagsprofessionalität in der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur den besonders engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder außergewöhnlich ambitionierten Einrichtungen zu überlassen, sondern in Form von professionellen Standards in der Breite der Jugendhilfe zu verankern, erfordert einen strukturellen Professionalisierungs- und Qualifizierungsschub. Dieser muss wesentlich darauf ausgerichtet werden, die Klienten als Koproduzenten der Leistung und die regional aktivierbaren gesellschaftlichen Ressourcen in die Organisation der Hilfeebringung einzubeziehen.

Das KJHG verwendet den Begriff »Lebensweltorientierung« nicht unmittelbar, macht allerdings daraus abgeleitete Werte zu verbindlichen Rechtsnormen, wie »das Recht jedes jungen Menschen auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« (§ 1 Abs. 1 KJHG), das Wunsch- und

Wahlrecht (§ 5), die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe (§ 8) und die Berücksichtigung wachsender Fähigkeiten und Bedürfnisse zu selbstständigem, verantwortungsbewusstem Handeln (§ 9). Insbesondere für die Jugendhilfeplanung (§ 80) und für die individuelle Hilfeplanung (§ 36) werden die rechtlichen Normen zur Beteiligung weiter konkretisiert. Es stellt sich nun die Frage, wie die Jugendhilfe diese Vorgaben dort umsetzt, wo sie unmittelbarer und umfassender als in anderen Aufgabenbereichen Verantwortung für die individuelle Entwicklung junger Menschen trägt: in den stationären Erziehungshilfen.

Die Verantwortung der Jugendhilfe

Wenn Jugendhilfe in das Leben junger Menschen eingreift, übernimmt sie damit eine Mitverantwortung für die weitere Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen. In keinem anderen Tätigkeitsbereich greift Jugendhilfe so tief und umfassend in das Leben junger Menschen ein wie im Falle der stationären Erziehungshilfen. Die Trennung von der eigenen Familie, die Herausnahme aus dem gewohnten Milieu, die Unterbringung an einem anderen Lebensort und die Ausgestaltung dieses neuen Lebensortes einschließlich der verfügbaren Beziehungsangebote werden von der Jugendhilfe initiiert, geplant und vollzogen. Der Einfluss der Jugendhilfe dominiert alle anderen Einflüsse, die nötigenfalls sogar gerichtlich begrenzt oder unterbunden werden können. Deshalb trägt die Jugendhilfe für die Kinder und Jugendlichen in der stationären Hilfe zur Erziehung eine besonders umfangreiche, ja umfassende Verantwortung. Im Folgenden soll es nun um die Anforderungen gehen, die sich aus dieser besonderen Verantwortung ergeben. Dabei ist als Erstes festzustellen, was die Kinder und Jugendlichen, für die die Hilfen gedacht sind, wollen und brauchen.

Identität und Kontinuität

Von ausschlaggebendem Einfluss auf die psychische Gesundheit und Stabilität von Kindern und Jugendlichen ist der Umgang mit Fragen wie: Woher komme ich? Wohin gehöre ich? Wer bin ich? Was wird später sein? Dabei definieren sich Kinder über ihre aktuell erlebte Situation (»Ich habe Erzie-

her – meine Schulkameraden leben bei ihren Eltern«) und werden auch über die Fremdwahrnehmung immer wieder mit ihrer untypischen Lebenslage konfrontiert (»Warum bist du im Heim?«).

Je deutlicher sich eine Einrichtung in ihren äußeren und organisatorischen Merkmalen (spezielles Gebäude, Lage, Erzieher im Schicht- oder Wechseldienst) von dem in den kindlichen Augen gewöhnlichen, oft idealisierten Familienleben unterscheidet, desto ungewöhnlicher empfindet das Kind seine eigene Lebenssituation und sich selbst. Und dieses Anderssein erlebt es eben in aller Regel nicht als Auszeichnung, sondern als Makel.

Kontinuitätsbrüche im Verlauf der Sozialisation von Kindern kommen sowohl in Familien vor (Trennung, Scheidung) als auch in Institutionen der Erziehungshilfe. Bei Letzteren gehen sie meist auf Verlegungen aus organisatorischen oder disziplinarischen Gründen sowie auf Personalfuktuation zurück, oder weil sich der Erziehungshilfebedarf im Laufe der Zeit so verändert, dass er nicht mehr dem Angebotsprofil des Trägers entspricht.

Die Funktionsträger der Jugendhilfe haben Kinder und Jugendliche mit ihrer spezifischen Lebensgeschichte zu respektieren mit ihrem Netz an eigenen sozialen Kontakten, ihren Beziehungen und Gefühlsbindungen, so gestört oder sogar zerstört diese auch sein mögen, denn über all dies definieren sie sich als Individuen. Junge Menschen haben das Recht auf eine eigene Identität und auf Kontinuität in ihrer Entwicklung. Jeglicher Eingriff, wenn er nicht mit dem Einverständnis des jungen Menschen erfolgt, kann weiteren Schaden anrichten. Und solchen Eingriffen sind Kinder und Jugendliche in Einrichtungen schon aus organisatorischen Gründen immer wieder ausgesetzt in Form von Erzieherwechseln, Zu- und Abgang anderer Kinder oder durch Umzug vom Haupthaus in die Außenwohngruppe, der offiziell gar nicht als Verlegung registriert wird, weil ja nicht der Träger beziehungsweise die Einrichtung gewechselt wird.

Eltern

Die Rolle der Eltern ist im KJHG über ihre Funktion als Sorgerechtsinhaber hinaus aufgewertet und präzisiert worden. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde in Paragraph 37 als eine zentrale Aufgabe der stationären Erziehungshilfen normiert. Den sozialwissenschaftlichen Hintergrund für den hohen Stellenwert dieser Regelung stellen die Erkenntnisse der Bindungsforschung dar, zu denen insbesondere John Bowlby über einige Jahrzehnte

hinweg mit seinen Publikationen beigetragen hat. In den Achtzigerjahren knüpfte die Systemische Theorie an diesem Wissen an und entwickelte entsprechende Forderungen auch für den Pflegekinderbereich.

Die Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung wurde mit der Reform des Kindschaftsrechts 1998 fortgesetzt, die die Grundlage für ein höheres Maß an Einvernehmen bei Trennung und Scheidung sowie beim Umgang durch Einführung des gemeinsamen Sorgerechts und durch bessere Beratungsangebote schuf. Gleichzeitig wurde die Stellung nichtehelicher Kinder verbessert.

Auf diese wissenschaftlich begründete gesetzliche Aufwertung der Elternfunktion reagieren bis heute nur wenige Anbieter stationärer Erziehungshilfen. Der Begriff »Elternarbeit« findet sich zwar bereits seit vielen Jahren in jeder Einrichtungskonzeption – das verlangt schon die Heimaufsicht für die Betriebserlaubnis –, aber inhaltlich wird diese Aufgabe doch meist eher als ungeliebte Zusatzaufgabe oder gar als Last empfunden. Stattdessen müsste sie, nimmt man die gesetzlichen Vorgaben ernst, im Bewusstsein der Einrichtungsleitung und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als integraler Bestandteil der Kernaufgabe begriffen und entsprechend konzeptionell und organisatorisch verankert werden. Eine fachlich ausgereifte Antwort auf die gestiegene Elternverantwortung, das Recht des Kindes auf Umgang und die praktischen Konsequenzen der Rückführungsoption haben bislang wenige Träger gesucht, geschweige denn gefunden.

Welche fachlichen Leitlinien ergeben sich nun aus den eingangs genannten grundlegenden Vorschriften des KJHG, den oben beschriebenen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen nach Identität und Kontinuität und ihrer – psychologisch begründeten und rechtlich festgeschrieben – besonderen Beziehung zu den leiblichen Eltern?

Lebensweltorientierung

Trotz seiner zentralen, die Philosophie des KJHG prägenden Bedeutung finden wir für den Begriff »Lebensweltorientierung« keine präzise, allgemein gültige Definition, sondern Umschreibungen, die am besten mit den Stichworten »Alltagsbezug«, »Normalität«, »Integration« und »Partizipation« im Sinne von Teilhabe und Beteiligung gelingen.

Alltagsbezug: Um als eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit das Erwachsenenleben meistern zu können, müssen in Kindheit

und Jugend sowohl soziale Fähigkeiten als auch praktische und konkrete Kenntnisse und Techniken zur Alltagsbewältigung erworben werden. Was zunächst so unspektakulär erscheint, gewinnt schnell an Bedeutung, wenn man näher analysiert, was junge Menschen in institutioneller Erziehung eigentlich lernen: Sie lernen das Leben unter den Bedingungen der Institution. Das Notwendige für das eigenständige Überleben »draußen« ohne den Rückhalt der Sozialpädagoginnen und -pädagogen und der Gruppe gehört nicht selbstverständlich und nicht überall dazu. Einen Haushalt führen, ein Konto eröffnen, Miete zahlen oder nachbarschaftliche Beziehungen pflegen lernen junge Menschen in vielen Heimen bestenfalls im Rahmen eines pädagogischen Programms oder eines Lehrplanes – und oft eben auch gar nicht. Denn selbst wenn die Konzeption einer Einrichtung den Erwerb von Alltagswissen für ein Leben außerhalb als Ziel beschreibt, ist dieses Alltagswissen nicht einfach zu erlernen und einzuüben, weil das Leben innerhalb der künstlichen Lebenswelt der Institution auch ohne derartiges Wissen funktioniert. Hier sind andere Fähigkeiten und Kenntnisse gefordert, wie etwa den Katalog der Gebote und Verbote und die Essenszeiten zu kennen, zu wissen, wo sich Sachen von hohem persönlichem Wert am sichersten verstecken lassen, und ein besonderes Gespür für Unterschiede zwischen den Erzieherinnen und Erziehern zu entwickeln, um mit dem jeweiligen Wunsch auch immer den Geeignetsten ansprechen zu können.

Lebensweltorientierte Pädagogik muss also für Rahmenbedingungen sorgen, in denen nicht der institutionelle Alltag dominiert. Nur wenn der Lebensort im sozialen und kulturellen Gefüge des Stadtteils verankert ist, die Pädagoginnen und Pädagogen im sozialen Netzwerk der Nachbarschaft eingebunden sind, kann es gelingen, auch die Kinder und Jugendlichen so in das örtliche Lebensmilieu zu integrieren, dass ihnen Diskriminierung erspart und die Lern- und Erfahrungsfelder des Alltages geöffnet werden.

Normalität und Integration: Der Begriff »Normalität« ist in den Sozialwissenschaften wenig gebräuchlich, wenn nicht gar verpönt, da eine dem Begriff zugrunde liegende gesellschaftliche Normierung in allgemein gültiger Form nicht existiert. Gesellschaftliche Normen sind immer zeit-, kultur- und schichtabhängig und zudem dem Standpunkt des Betrachters unterworfen.

Im Konzept der Lebensweltorientierung bedarf es einer derartigen allgemein gültigen Definition von Normalität nicht. Hier kommt es darauf an, Kenntnis darüber zu erlangen, was in der Lebenswelt des betreuten jungen Menschen als normal gilt. Konkreter noch: Entscheidend ist das subjektive

Verständnis des jungen Menschen von Normalität. Für ihn ist Normalität kein geringwertiges, sondern ein erstrebenswertes Ziel. Etwas, womit er Mühe hat, es zu erreichen. Er will der Norm entsprechen, will dazugehören und am nachbarschaftlichen Leben teilhaben und hat es gerade damit ausgesprochen schwer. Dass man ihm vorsichtiger als anderen Kindern begegnet, dass er nicht bei seiner Familie aufwächst, dass er in »öffentlicher Erziehung« lebt und dem Staat zur Last fällt: all das empfindet er als Stigma und als Ausgrenzung aus gesellschaftlicher Normalität.

Integration in gesellschaftliche Lebenszusammenhänge setzt spezifische Kenntnisse sowie Verhaltensweisen und Fähigkeiten voraus, die in dem jeweiligen sozialen Milieu als normal und akzeptiert gelten, die der dort geltenden Norm entsprechen.

Lebensweltorientierte Konzepte müssen also die Normalitätsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen und sie bei der Aneignung der erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten und der Integration in ein für sie normales Leben unterstützen.

Partizipation: Im Rahmen von Lebensweltorientierung bedeutet Partizipation für junge Menschen, dass sie in der Lage sind, als integraler Bestandteil der Lebenswelt *außerhalb* der Institution eine eigenverantwortliche Rolle zu übernehmen. Das heißt, aktiv teilzuhaben und teilzunehmen am alltäglichen Leben und ihre individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse einzubringen und zu verwirklichen.

Dieses Verständnis von Partizipation unterscheidet sich grundlegend von der in vielen Heimeinrichtungen geübten Praxis, durch Kinderbeiräte, Bewohnervertreter oder andere der Erwachsenenwelt entlehnte Gremien die jungen Menschen zur Mitsprache bei der Lebensgestaltung *innerhalb* der Institution zu erziehen. Solche Vertretungsgremien werden sie in ihrer Lebenswelt als dereinst auf sich gestellte junge Erwachsene kaum vorfinden. Partizipation stellt also dann einen Beitrag zur Lebensweltorientierung dar, wenn sie sich auf das reale Leben im Gemeinwesen bezieht.

Ohne an dieser Stelle im Einzelnen auf die Diskrepanzen einzugehen, die sich zwischen dem durch die Institution bereitgestellten Lern- und Lebensraum und dem Sozial- und Alltagsmilieu ergeben, in dem sich junge Menschen nach ihrer Entlassung beziehungsweise Verselbstständigung zurechtfinden müssen, wird Folgendes deutlich: Institutionelle Erziehung muss große Anstrengungen vollbringen, um junge Menschen fit für das reale Leben draußen zu machen. Institutionen tendieren dazu, Abläufe und Entschei-

dungen an ihren eigenen Funktionserfordernissen auszurichten und sich gegenüber anderen Institutionen abzuschotten. Dabei kommt es für das Gelingen der Sozialisation und für die Befähigung zu einer eigenverantwortlichen, selbstständigen Lebensführung entscheidend darauf an, dass sich Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung miteinander vernetzen, die entsprechenden Institutionen zusammenarbeiten und sich im Gemeinwesen verankern.

Der Bezugspunkt einer lebensweltorientierten Pädagogik kann nicht die Institution sein. Erst durch Verankerung in den örtlichen Strukturen, durch Klärung der Funktion für das und innerhalb des Gemeinwesens, durch Übernahme von Aufgaben und Verantwortung stellen Institutionen für sich selbst den notwendigen Lebensweltbezug her und definieren sich nicht mehr ausschließlich aus ihrer Funktion in ihrem jeweiligen fachlichen Bezugssystem. Daraus entsteht auch die Legitimation zur Nutzung und Aktivierung örtlich vorhandener Ressourcen.

Regionalisierung, Sozialraumorientierung und Dezentralisierung

Auf die Bedeutung des »Sozialen Ortes« hat der Pädagoge und Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld bereits am Ende der Zwanzigerjahre des letzten Jahrhunderts hingewiesen (Bernfeld 1929/1969). Die Heimerziehung der Vor- und Nachkriegszeit, insbesondere die überregional organisierte Fürsorgeerziehung, haben dieses Wissen verdrängt und geradezu pervertiert, indem als Standorte für Einrichtungen oftmals landschaftlich schöne Gegenden gewählt wurden – fern und absichtlich isoliert vom örtlichen Gemeinwesen (zum Beispiel auch durch eigene Heimschulen). Erst mit dem Konzept der Lebensweltorientierung gewinnt der soziale Nahraum, in dem sich das reale gesellschaftliche und soziale Leben abspielt, als Bezugspunkt für pädagogische, organisatorische und strukturelle Überlegungen in allen Bereichen der Jugendhilfe eine herausragende Bedeutung.

Während die Bezeichnung »Regionalisierung« vornehmlich als Struktur- und Organisationsprinzip Einzug in die Jugendhilfe findet, macht der Komplementärbegriff »Sozialraumorientierung« den Lebensort des Hilfeempfängers und das im dortigen Gemeinwesen vorhandene Ressourcennetz zum Ausgangspunkt konzeptioneller Überlegungen. Für die Einrichtungen, die stationäre Erziehungshilfen anbieten, aber auch für die Anbieter von anderen Jugendhilfeleistungen bedeutet die konsequente Anwendung dieser Prinzipien:

- dort hingehen, wo Hilfebedarf besteht,
- für den Hilfebedarf in einer Region beziehungsweise einem Sozialraum kompetent sein und
- die eigenen Organisations- und Arbeitsstrukturen auf regionale Zuständigkeitsprinzipien ausrichten.

In der Umsetzung bedeutet dies für Einrichtungen zum einen, ihre Angebote und ihre Belegungspolitik konsequent auf den regionalen Bedarf auszurichten. Zum anderen sind sie gut beraten, das Spektrum ihrer Leistungen auszuweiten, um einerseits unterschiedlichen Hilfebedarfen entsprechen und andererseits einem sich wandelnden Hilfebedarf im Einzelfall gerecht werden zu können, vielleicht sogar ohne Wechsel der Betreuungsperson. Zum Beispiel könnte eine Rückführung in die Herkunftsfamilie nicht einfach durch Entlassung aus der stationären Unterbringung erfolgen, sondern durch die vorgezogene Umwandlung in eine ambulante Hilfe sogar beschleunigt und fachlich begleitet werden.

Gilt der Sozialraum als wesentliche regionale Planungs- und Versorgungseinheit, kommen der Kooperation und Vernetzung im Sozialraum erhöhte Bedeutung für die Versorgungsqualität zu. Die Träger müssen interne und externe Arbeits- und Organisationsstrukturen entwickeln, die die Zusammenarbeit im Sozialraum gewährleisten. Darüber finden Träger dann auch ihre eigene Verankerung im Sozialraum, zum Beispiel durch die Mitwirkung in Arbeitsgemeinschaften nach Paragraph 78 KJHG und bei der Jugendhilfeplanung.

Durch Regionalisierung und Sozialraumorientierung werden zudem der Bezug zum sozialen Milieu und der Kontakt zur Herkunftsfamilie konsequent erhalten und Schul- oder Kindergartenwechsel oft vermieden. Nicht in allen Fällen ist eine regionale Unterbringung unter Erhalt des vorhandenen sozialen Milieus geeignet; ob sie es ist, muss im Einzelfall die Hilfeplanung ergeben. Aber immer dann, wenn die zukünftige Lebenswelt eines jungen Menschen hinsichtlich sozialem Status und Milieu aller Voraussicht nach derjenigen entsprechen wird, aus der er in öffentliche Erziehung gelangte, hat die Einrichtung die Aufgabe, ihn genau auf die Anforderungen und Problembewältigungen in dieser Lebenswelt vorzubereiten, sein individuelles Entwicklungspotenzial zu fördern und ihn zu befähigen, mit den Chancen und Risiken seines Herkunftsmilieus umzugehen. Wenn nicht auf diese, auf welche Lebenswelt sollte öffentliche Erziehung sonst vorbereiten?

Erkennbar wird, dass zentralisierte, institutionsbezogen arbeitende Einrichtungen diesen sozialen Milieu- und Lebensweltbezug selbst dann kaum

realisieren können, wenn sie sich in örtlicher Nähe zum Herkunftsmilieu des jungen Menschen befinden. Denn die prägenden Elemente der Sozialstruktur solcher Einrichtungen sind die Gruppe, wechselnde Erzieher und das Funktionieren als Institution – Elemente einer künstlichen Lebenswelt.

Mit der Dezentralisierung steigen die Chancen, nicht nur durch örtliche Nähe, sondern auch durch soziale und personelle Verknüpfungen den Milieubezug zu verbessern. Eine Gewähr dafür bietet Dezentralisierung alleine allerdings nicht, sie stellt eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Milieubezug dar.

Flexibilisierung

Wenn sich Träger von Erziehungshilfen auf den Sozialraum als maßgebliche Lebenswelt der Hilfeempfänger konzentrieren, müssen sie ihr Leistungsspektrum und ihre internen Strukturen flexibler gestalten. Flexibilisierung bedeutet, Hilfen so zu organisieren, wie sie im individuellen Fall benötigt werden, und sich nicht ausschließlich von starren Hilfekategorien leiten zu lassen. Für stationäre Unterbringungen heißt dies: Wenn sich der Hilfebedarf ändert, nicht das Kind verlegen, sondern die Hilfe an den geänderten Bedarf anpassen.

Flexible Hilfeformen können bereits im Vorfeld einer stationären Unterbringung eingesetzt werden, entweder um diese abzuwenden oder die außerfamiliäre Übernachtung auf einzelne Krisentage zu begrenzen; oder aber um eine stationäre Unterbringung so vorzubereiten, dass Eltern- und Freundeskontakte konsequent erhalten bleiben. Im Zusammenhang mit stationären Hilfen kommen flexible Hilfeformen insbesondere auch bei der Rückführung ins Elternhaus oder beim Übergang in eine selbstständige Lebensführung in Betracht. Sie können eine wichtige Rolle bei der Verkürzung von Unterbringungszeiträumen spielen. Zur Wahrung von Kontinuität erscheint es sinnvoll, »Anschlusshilfen« – soweit sie erforderlich sind – vom selben Träger, möglichst auch unter Wahrung personeller Kontinuität, durchführen zu lassen. Für Träger stationärer Erziehungshilfen bedeutet dies, dass sie konzeptionell und personell in der Lage sein sollten, solche in einem Fallzusammenhang erforderlichen Hilfeformen flexibel anzubieten, auch wenn es sich dabei um teilstationäre oder ambulante Hilfen handelt. Die Kunst des Trägers liegt nun darin, sein Fachpersonal nach Verfügbarkeit und Qualifikation so zu steuern, dass der sozialpädagogische und entwick-

lungspsychologische Kerngedanke flexibler Hilfen realisiert wird: personelle Kontinuität zu wahren und den Wechsel von Bezugspersonen zu vermeiden oder zumindest so verträglich wie möglich zu gestalten.

Die hier dargestellten, aus der Lebensweltorientierung abgeleiteten fachlichen Leitlinien zeigen notwendige künftige Entwicklungen in den stationären Erziehungshilfen. Wie aber kann sich öffentliche Erziehung zur Familie als dem gewöhnlichen und »normalsten« Sozialisationsort in Bezug setzen?

Leitbild Familie und Familienähnlichkeit

Familie bleibt auch für kommende Generationen die zentrale Sozialisationsinstanz, auch wenn Sozialisationsfelder, wie Tagesbetreuung in Kindergarten und Tagespflege, Schule und Jugendarbeit ebenso wie die Medien, zunehmend an Einfluss und damit auch an Verantwortung gewinnen. Dabei weicht das traditionelle Bild der Vater-Mutter-Kind(er)-Familie einem offeneren Familienbegriff, der vielfältige Formen des Zusammenlebens von Erwachsenen mit Kindern einschließt.

Die durch öffentliche Skandalisierung ausgelöste Krise der Heimerziehung Anfang der Siebzigerjahre zog – nach Ratlosigkeit und Resignation – unter anderem die Erfindung des Begriffes »Familienähnlichkeit« nach sich in der Hoffnung, die hohe Wertschätzung der Familie in bürgerlichen Gesellschaftskreisen so auf die Heimerziehung zu übertragen.

Nach Aufhebung der Geschlechtertrennung galt bereits die Auflösung der altershomogenen Gruppenstruktur in vielen Einrichtungen als familienähnliches Konzept. Im Sinne der kindlichen Lebenskontinuität war dies durchaus ein bedeutender Schritt: Immerhin wurden bis dahin Kinder allein aufgrund ihres Älterwerdens in die nächste Gruppe verlegt und wechselten so, institutionell organisiert, im Verlauf ihrer Kindheit dreimal oder öfter sämtliche Bezugspersonen, die Brüche aufgrund von Personalwechsel oder Verlegungen gar nicht mitgerechnet.

Dies waren zweifellos pädagogisch notwendige Veränderungen, aber was hat das mit Familie zu tun? Die wesentlichen Elemente von Familie, wie Privatheit, Intimität sowie Exklusivität und Kontinuität der Beziehungen, werden nicht erreicht. So bleibt Familienähnlichkeit bis heute in den meisten Institutionen ein mystisch verklärtes Zerrbild, das verbale Verwendung findet, aber gleichzeitig an den Grenzen der Institution, wie Arbeitszeitordnung, Tarifverträge, Baukörper, halt macht.

Sehr konsequent haben professionalisierte Pflegestellen und Erziehungsstellen versucht, familiäre Lebensformen für Kinder in öffentlicher Erziehung zu praktizieren, indem sie sich örtlich, materiell und teilweise auch arbeitsvertraglich von der Institution gelöst haben. Der Zusammenschluss von selbstständigen Erziehungsstellen zu einem Verbund kann dann die benötigten Rahmenbedingungen und Infrastrukturleistungen zur Verfügung stellen, ohne selbst zu einer dominierenden Institution zu werden.

Was in diesen Erziehungs- und Pflegestellen als pädagogisches Spannungsfeld entstand, sind die erwünschte Zusammengehörigkeit und Intimität eines Privathaushaltes einerseits und die als Fremdauftrag formulierte pädagogische Aufgabe samt öffentlicher Kontrolle andererseits. Und der erzieherische Bedarf, der aktuell durch die Herkunftsfamilie nicht gedeckt werden kann, erfordert je nach Einzelfall einen gering oder hoch ausgeprägten Grad an Professionalität. Diese Schnittstelle zwischen privatem und beruflichem Leben zu gestalten ist Aufgabe moderner sozialpädagogischer Konzepte und der agierenden Personen – gleich ob sie unter der Rechtsform Paragraf 33 oder Paragraf 34 KJHG firmieren.

Mobilität, Migration und europäischer Integrationsprozess

Identität und soziale Verankerung entstehen im sozialen Nahraum, im unmittelbaren alltäglichen Lebensumfeld. Die politische Entwicklung in Europa stellt an junge Menschen aber zunehmend auch Anforderungen und eröffnet ihnen Chancen, die weit über die lokalen und regionalen Strukturen hinausreichen. Dazu sind Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich, für deren Vermittlung sich auch die Kinder- und Jugendhilfe mehr als bisher öffnen muss.

Das Spektrum und die Vielfalt möglicher Lebenswelten weiten sich aus. Die Länder der europäischen Gemeinschaft stehen jungen Menschen heute ohne komplizierte Formalitäten offen. Der regional unterschiedliche Arbeitskräftebedarf und die vielfältigen Ausbildungsmöglichkeiten erfordern verstärkt die Bereitschaft zur Mobilität. Wer sich nicht an andere Lebenswelten und Kulturen anpassen will, wer sich nicht in anderen Sprachen verständigen kann, der kann diese Chancen nicht nutzen.

Und auf der anderen Seite werden Kinder und Jugendliche in ihrem gewohnten Lebensraum zunehmend mit zugewanderten Menschen konfrontiert. Das Zusammenleben von Deutschen und Nichtdeutschen, das Verständnis für andere Kulturen und Religionen verlangen ein erhöhtes Maß

an Toleranz und an Bereitschaft, sich mit Neuem und mit Fremdem auseinander zu setzen.

Zu dieser komplexen gesellschaftlichen Integrationsaufgabe muss und kann die Kinder- und Jugendhilfe einen wesentlichen Beitrag leisten. Stationäre Erziehungshilfen tragen hier wiederum eine besondere Verantwortung, weil sie im Zuge ihrer umfassenden Sozialisationsaufgabe den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen die Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln müssen, die sie benötigen, um sich selbstbewusst zu behaupten, ihre Chancen zu nützen und zu einem friedlichen Zusammenleben auf demokratischer Grundlage beitragen zu können.

Entwicklungsperspektiven

Anlässe, Problemlagen und Anforderungen bei stationären Erziehungshilfen sind einem gesellschaftlichen, politischen und demographischen Wandel unterworfen. Aber auch die professionellen Möglichkeiten und der fachliche Blickwinkel haben sich weiterentwickelt. Wie also müssen die Rahmenbedingungen, die Strukturen und die Konzepte stationärer Erziehungshilfen ausgerichtet sein, damit sie den Anforderungen der Lebensweltorientierung und den damit zusammenhängenden fachlichen Prinzipien und Rechtsnormen gerecht werden?

Waren in Zeiten von Kriegen, Epidemien und Hungersnöten Waisenhäuser ein Segen, passen sie und ihre Nachfolger nicht mehr in die heutige westeuropäische Gesellschaft. Ein zeitgemäßer Umgang mit stationärem Hilfebedarf bei Kindern und Jugendlichen orientiert sich nicht vorrangig an der Sicherung elementarer Grundbedürfnisse, wie Nahrung, Kleidung und ein Dach über dem Kopf. Die materielle Versorgung kann heute als gesichert und selbstverständlich gelten, sobald ein Hilfebedarf erkannt wird. Im Mittelpunkt steht, die Ursachen der Notlage zu beseitigen oder zu kompensieren, den Hilfeempfänger längerfristig von der Hilfe unabhängig zu machen und zu einer selbstbestimmten, teilhabenden Lebensführung in der modernen Gesellschaft zu befähigen. Dies bedarf anderer Mittel als lediglich die Sicherung des körperlichen Überlebens.

Das Dach über dem Kopf läuft dieser veränderten Aufgabenstellung dann zuwider, wenn es zu einem eigens zum Zwecke der stationären Unterbringung errichteten Gebäude gehört, das durch seine Lage, seine Größe und seine institutionelle Organisationsform zur gesellschaftlichen und sozialen Des-

integration seiner Bewohner beiträgt. In diesem Sinne ist zu fragen: Warum bauen wir erst eine Institution und versuchen dann, sie punktuell an das normale Leben anzupassen? Der konzeptionelle Ansatz zeitgemäßer Erziehungshilfen lässt sich demgegenüber folgendermaßen fokussieren: Nutzen wir vorhandene Alltagsstrukturen, stärken und erweitern wir ihre Kompetenzen dort, wo es zur Erfüllung der Aufgabe erforderlich ist.

Wenn wir die Konzeptionen und Anbieter betrachten, die ihre Ziele und ihre Zukunftsorientierung bereits an den genannten veränderten Anforderungen ausrichten, ist folgende Tendenz zu erkennen: Unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten zeigt sich eine Annäherung zwischen Heimerziehung und Pflegekinderbereich. Moderne stationäre Erziehungshilfen integrieren Konzeptelemente aus beiden Bereichen. Lebensweltorientierung in ihren unterschiedlichen Dimensionen einerseits und Professionalität andererseits werden so zusammengeführt, dass Aussonderung wo immer möglich vermieden und Integration in das reale gesellschaftliche und soziale Umfeld weitgehend praktiziert wird.

Auch die rechtliche Zuordnung der Hilfeform entweder zum Heim (§§ 34 und 45 KJHG) oder zum Pflegekinderbereich (§§ 33 und 44 KJHG) ergibt sich nicht mehr in jeder Konzeption unmittelbar aus der Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie (Institution oder Privathaushalt, Gruppen- oder Individualbetreuung), weil gerade diese bislang unterscheidenden Kategorien miteinander verbunden und verwoben werden. In einigen Fällen wird die Rechtsgrundlage des stationären Erziehungshilfeangebotes schließlich ganz pragmatisch nach Praktikabilität in Absprache mit dem zuständigen Jugendamt festgelegt.

Es wird darum gehen müssen, solchen Konzepten im Sinne von »Best Practice« zu einer weiteren Verbreitung zu verhelfen. Dazu müssen die rechtlichen, finanziellen, institutionellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen so ausgestaltet werden, dass persönliches Zusammenleben von aus- oder vorgebildeten Erwachsenen mit fremden Kindern auf einer breiteren und sozial besser abgesicherten Basis als heute ermöglicht wird.

Weiterzuentwickeln ist auch das Finanzierungssystem bei stationären Erziehungshilfen, da das gegenwärtige System das »Festhalten« von Klienten – besonders von unaufwändigen Fällen – und die Akquisition neuer Unterbringungen zum Zwecke einer hohen Auslastung der Einrichtung fördert. Stattdessen müssen solche Finanzierungsformen entwickelt werden, die im Sinne der Wirkungsorientierung nicht den belegten Platz honorieren, sondern die Erreichung des im Hilfeplan fixierten Hilfezieles und den nachhaltig erfolg-

reichen Abschluss der Hilfe. Einen ersten Anknüpfungspunkt kann hier die Aushandlung einer die Wirkung der Jugendhilfeleistung berücksichtigenden Vereinbarung im Rahmen der Regelungen der Paragraphen 78 a bis g KJHG bieten.

Die aus der Jugendhilfestatistik erkennbaren längerfristigen Entwicklungen – steigendes Unterbringungsalter und kürzere Unterbringungszeiträume – müssen ebenfalls Anlass für Träger sein, die vorhandene Platz- und Personalkapazität strukturell und konzeptionell auf die sich ändernden Anforderungen auszurichten. Und schließlich werden auch die demographische Entwicklung sowie die Erkenntnis, dass andere Länder weniger häufig zur Fremdunterbringung greifen als Deutschland, zu einem Rückgang der Unterbringungszahlen beitragen.

Ferner wird der europäische Wettbewerb vor der deutschen Jugendhilfe nicht halt machen und die Träger – öffentliche wie freie und zunehmend auch privatgewerbliche – in verstärktem Maße vergleichen und der Konkurrenz aussetzen. Dabei wird es nicht nur um die Höhe der Kostensätze gehen, sondern auch um Qualität, Wirksamkeit und die Höhe des staatlichen Aufwandes für bestimmte Hilfeformen. Schließlich wird auch die Frage nach den besten Konzepten für lebensweltorientierte und sozialintegrative Hilfen sowie nach den wirksamsten Hilfesystemen eine Rolle spielen.

Moderne stationäre Erziehungshilfen bemessen sich hinsichtlich Aufgabe, Leistungsfähigkeit und Qualität zukünftig vor allem danach, wie wirksam sie junge Menschen zu einem eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Leben hinführen und befähigen. Dies wird nicht nur konzeptionell auszuweisen und die einzelnen Schritte im Sinne der Qualitätsentwicklung zu dokumentieren sein. Auch ein empirischer Nachweis in Form von Wirksamkeitsstudien kann legitimerweise erwartet werden, wenn die Jugendhilfe ihrer umfassenden Verantwortung für diese jungen Menschen gerecht werden will und dazu öffentliche Mittel einsetzt.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (1929). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. Nachdruck in L. v. Werder & R. Wolff (Hrsg.) (1969), Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Lutz von Werder und Reinhart Wolff. Frankfurt am Main: März.
- Bowlby, John (englische Originalausgabe 1953, deutsche Neuauflage 2001). Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München: Reinhardt.
- Bowlby, John (englische Originalausgabe 1979, deutsche Neuauflage 2001). Das Glück und die Trauer – Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002). Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundestagsdrucksache 14/8181.
- Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990). Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Bundestagsdrucksache 11/6576.
- Forschungsarbeitsgemeinschaft »Menschen in Heimen« an der Universität Bielefeld (2001). <http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/enqueteheime.pdf> Dokumentation: Das Heimsystem ist ein Auslaufmodell. Frankfurter Rundschau, 1.8.2001, 7.
- Struzyna, Karl-Heinz (1995). Fremdunterbringung in der Zukunft. Jugendhilfe, 6, 323–334.
- Trede, Wolfgang (2001). Stationäre Erziehungshilfen im europäischen Vergleich. In V. Birtsch, K. Münstermann & W. Trede (Hrsg.), Handbuch der Erziehungshilfen (S. 197–212). Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum.

JOACHIM MERCHEL

Marktwert und »Zukunftsprodukt«: Wer braucht familienähnliche Betreuungsformen?

Die Erziehungshilfe hat sich mittlerweile zu einem hoch ausdifferenzierten System von unterschiedlichen Einrichtungs- und Angebotsformen herausgebildet. Die Unterschiedlichkeit im Bereich der Erziehungshilfen hat zwei Bezugspunkte:

– Zum einen versuchen Träger, sich über die Präsentation eines bestimmten Angebotes von anderen Trägern und Einrichtungen zu unterscheiden, dadurch Jugendämter für eine Belegung des Angebotes zu gewinnen und auf diese Weise die eigene »Marktposition« gegenüber anderen Trägern zu festigen.

– Zum anderen kann man die Differenzierung der Angebote interpretieren als eine organisatorische Ausformung des Bemühens, über die Verschiedenartigkeit von Hilfeangeboten besser den jeweils individuellen Hilfeanforderungen gerecht werden zu können. Ein flexibler und auf den Bedarf im Einzelfall abgestimmter Einsatz von Hilfen hat wiederum zur Voraussetzung, dass regional eine entsprechende Infrastruktur an Angeboten der Erziehungshilfe zur Verfügung steht.

Das aktuelle Zwischenergebnis der Ausdifferenzierung ist eine Struktur der Erziehungshilfe, die selbst für Fachkräfte in der Jugendhilfe, die ihren Tätigkeitsschwerpunkt nicht in der Erziehungshilfe haben, kaum noch zu überblicken und zu ordnen ist. Die traditionellen Grenzen zwischen ambulanten, teilstationären und stationären Formen sind nicht mehr eindeutig gezogen: Ob zum Beispiel die Betreuung eines Jugendlichen in einer Einzelwohnung als ambulante Form oder als eine spezifische Ausformung stationärer Betreuung betrachtet wird, ist weniger eine konzeptionelle Frage als vielmehr eine Frage der finanzorientierten Aushandlung. Die tradierte Aufteilung zwischen familienorientierten, gruppenorientierten und einzelfallorientierten Formen der stationären Erziehungshilfe verschwimmt ebenfalls, wenn etwa Einrichtungen der traditionell gruppenbezogenen Heimerziehung erlebnispädagogische Projekte mit einzelnen Jugendlichen und betreutes Wohnen anbieten oder professionelle Pflegefamilien und Erziehungsstellen in ihr Heimerziehungsangebot integrieren. Wenn Formen

der »stationären Familienbetreuung« installiert werden, so wird die traditionelle Gegenüberstellung von ambulanten familienbezogenen Hilfen und außerfamiliärer Betreuung obsolet. Nimmt man dazu noch die Tatsache, dass traditionelle Heime sich unter dem Aspekt einer partiellen Entinstitutionalisierung des Lebensrahmens vermehrt dezentralisieren in Verbünde von Außenwohngruppen und damit ihre äußerliche sinnliche Wahrnehmbarkeit als Heim verlieren, so erhält man einen Eindruck zunehmender Diversifikation und Unübersichtlichkeit, die so weit geht, dass der Heimerziehung bisweilen nicht nur eine »erstaunliche Wandlungsfähigkeit« zugesprochen, sondern sogar ein »Zerfall des Hilfesystems« diagnostiziert wird (Winkler 2000, S. 209).

Mittlerweile ist eine fachliche Debatte darüber entbrannt, ob und in welcher Weise die bisher erfolgte Differenzierung in der Erziehungshilfe (nach dem Motto: Für jedes Erziehungshilfeproblem eine spezielle Organisationsform) angemessen ist und welche Nebenfolgen sie zeitigt. Die Propagierung integrierter, flexibler und an sozialräumlichen Handlungsmustern ausgerichteter Erziehungshilfen setzt einen Gegenpunkt zu weiteren Differenzierungsbestrebungen (Peters 2000), und auch der kritische Einwand, ob nicht die Ausrichtung an Strukturfragen zu einer Vernachlässigung der pädagogischen Orientierungen in der Erziehungshilfe geführt haben (Winkler 2000, S. 225 f.), macht darauf aufmerksam, dass das Muster der Problembewältigung über immer weiter gehende Ausdifferenzierungen allmählich an einen kritischen Punkt gelangt ist.

Wie auch immer man den bisher erreichten Stand der Ausdifferenzierung der Angebotsformen in der Erziehungshilfe bewertet, er ist Realität, und es ist angesichts der Nutzung dieser Formen durch die Jugendämter und angesichts der Interessen der Organisationen an ihrem eigenen Erhalt in nächster Zeit kaum ein nachdrücklicher Rückgang bei der Differenzierung und der Vielfalt der Angebotsformen zu erwarten. Betrachtet man den erreichten Stand der Ausdifferenzierung als ein Strukturfaktum, so stellt sich die Frage nach dem Stellenwert einzelner Angebots- und Betreuungsformen innerhalb dieses ausdifferenzierten Hilfesystems und nach ihren möglichen künftigen Entwicklungstendenzen. Dies soll in diesem Beitrag für die familienähnlich strukturierten Betreuungsformen innerhalb der Heimerziehung überlegt werden. Zum einen wird gefragt, ob sich unter systematischen Gesichtspunkten ein Ort für die familienanalog strukturierten Betreuungsformen innerhalb der Erziehungshilfe ausmachen lässt, und zum anderen, ob sich Tendenzen ausmachen lassen, die für die Zukunft solcher

Betreuungsformen Aussagen ermöglichen oder die Hinweise für notwendige fachliche Weiterentwicklungen dieser Hilfeformen erkennen lassen.

Zur Bedeutung familienähnlicher Betreuungsformen im Kinder- und Jugendhilfegesetz

In Paragraph 34 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) werden drei mögliche Ziele der Heimerziehung benannt: Die Heimerziehung soll »1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder 2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder 3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbstständiges Leben vorbereiten.«

Nun wird zwar immer wieder hervorgehoben, dass die drei genannten Alternativziele nicht in einem Rangverhältnis zueinander stehen, sondern jeweils einzelfallbezogen im Hinblick auf den jeweiligen erzieherischen Bedarf und entsprechend dem Alter des Kindes und der Situation in der Herkunftsfamilie gehandhabt werden sollen (vergleiche Wiesner, Mörsberger, Oberloskamp & Struck 2000, § 34 Rdnr. 42, S. 450). Jedoch wird man trotz dieser Kommentierung erkennen müssen, dass im Bewusstsein eines großen Teils der Fachkräfte in den Jugendämtern und auch in den Fachdiskussionen die im KJHG genannte Reihenfolge eine gewisse fachliche Prioritätensetzung widerspiegelt. Erst wenn eine Rückkehr in die Herkunftsfamilie sorgfältig erwogen und für nicht realisierbar gehalten wurde und erst wenn angesichts des Alters des Kindes oder angesichts der Intensität seiner Probleme oder angesichts der mangelnden Verfügbarkeit geeigneter Familien eine Unterbringung in einer Pflegefamilie nicht zustande kommen kann, wird das Heim als eine auf längere Dauer angelegte Lebensform akzeptiert. Diese Abstufung kommt letztlich auch bei Wiesner zum Ausdruck, wenn er bemerkt, dass eine Einrichtung der Heimerziehung »im Einzelfall die Funktion eines eigenständigen Lebensortes auf längere Zeit haben kann [Hervorhebung J.M.]« (Wiesner, Mörsberger, Oberloskamp & Struck 2000, § 34, Rdnr. 46, S. 451).

Konfrontiert man die familienähnlichen Betreuungsformen in der Heimerziehung mit den drei in Paragraph 34 KJHG genannten möglichen Zielstellungen, so scheinen sie vorwiegend auf den dritten Zielbereich ausgerichtet zu sein. Gleichzeitig muss man jedoch konstatieren, dass zumindest programmatisch die Rückkehr in die Herkunftsfamilie stärker in den Mittelpunkt der Erwägungen bei Unterbringungsentscheidungen gerückt ist. Bei Kindern

bis zu dreizehn Jahren soll vermehrt darüber nachgedacht werden, mit welchen begleitenden familienbezogenen Hilfen die Voraussetzungen für eine Rückkehr des Kindes in die Herkunftsfamilie ermöglicht werden kann (§ 37 Abs. 1 KJHG), wodurch die Heimerziehung in solchen Fällen zu einer Art Interimshilfe mit erhöhten Anforderungen in Richtung Kooperation mit den Eltern wird. Demgegenüber treten familienähnlich strukturierte Betreuungsformen vor allem dann in Funktion, wenn eine Rückkehr in die Herkunftsfamilie nicht möglich erscheint und wenn auch eine Unterbringung in einer Pflegefamilie ausscheidet. Dabei ist die Altersgruppe der Kinder bis zu dreizehn Jahren von Belang, denn um sie geht es schwerpunktmäßig, wenn in Jugendämtern über eine Unterbringung in familienähnlichen Betreuungsformen nachgedacht wird.

Allerdings wäre es für die familienähnlichen Betreuungsarrangements problematisch, würden sie sich lediglich auf die Zielgruppe der Kinder bis zu dreizehn Jahren ohne Perspektive der Rückkehr in die Herkunftsfamilie und ohne Perspektive einer Unterbringung in einer Pflegefamilie beschränken. In vielen Fällen steht zum Zeitpunkt der Unterbringung eines Kindes in einem Heim die langfristige Lebensperspektive noch nicht fest. Vielfach stellt sich erst im Laufe eines Hilfeprozesses heraus, ob eine Rückführung sinnvoll und möglich ist und unter welchen Bedingungen eine Rückführung realisiert werden könnte. Der dynamische und prozesshafte Charakter von Hilfeplanung (siehe dazu meinen Beitrag »Familienähnlichkeit als Qualitätsmerkmal?« in diesem Buch sowie Merchel 1998) erfordert ja gerade, dass angesichts von Entwicklungen beim Kind und bei den Eltern Maßnahmen überdacht und Entscheidungen überprüft und gegebenenfalls verändert werden müssen. Eine familienähnlich strukturierte Institution, die eine Rückkehroption faktisch nicht mehr zulassen und als mit dem Familiencharakter der Einrichtung kaum vereinbar verstehen würde, geriete in Spannung zu der im KJHG gespiegelten Dynamik von Hilfeplanung. Somit ergeht aus der Logik der Erziehungshilfe im KJHG auch an familienanalog strukturierte Einrichtungsformen die Qualitätsanforderung, zwar einerseits verlässliche Lebensorte im Sinne des drittgenannten Zieles des Paragraphen 34 KJHG zur Verfügung zu stellen, aber andererseits in den internen pädagogischen Arrangements sich der Perspektive einer möglichen Rückkehr eines Kindes in die Herkunftsfamilie nicht gänzlich zu verschließen. Die Rückkehroption darf von familienähnlichen Betreuungsformen nicht generell als mit dem Charakter der Einrichtung unvereinbar ausgegrenzt werden.

Zum Unterbringungsverhalten der Jugendämter

Der Stellenwert familienähnlicher Betreuungsformen in der Erziehungshilfe ließe sich dann zu einem bedeutsamen Teil rekonstruieren, wenn man wüsste, in welchem Umfang und in welchem Verhältnis zu den gesamten stationären Unterbringungen familienanaloge Formen von den Jugendämtern belegt werden, und wenn man Kenntnis davon hätte, von welchen Vorstellungen und Kriterien sich die Fachkräfte in den Jugendämtern bei der Auswahl zwischen familienanalogen, gruppenbezogenen oder einzelfallorientierten Erziehungsarrangements leiten lassen.

Leider sind die Vorstellungen und Kriterien, auf deren Grundlage Fachkräfte in Jugendämtern ihre Entscheidungen sowohl hinsichtlich der Notwendigkeit einer Unterbringung außerhalb der Herkunftsfamilie als auch der Wahl zwischen verschiedenen Unterbringungsformen treffen, bisher kaum erforscht. Bei dem augenblicklichen Wissensstand befinden sich die Unterbringungsentscheidungen weitgehend in einer »Blackbox«: Selbst wenn man verlässliche Erkenntnisse über die Problemkonstellationen der Kinder und Jugendlichen zur Verfügung hätte, die vor der Entscheidung wahrgenommen und interpretierend verarbeitet werden müssen, und selbst wenn man diese mit den vorhandenen Daten zur Unterbringungspraxis in Beziehung setzen würde, so bliebe immer noch unklar, mit welchen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern, mit welchen Annahmen zum Verhältnis von Problemen und Maßnahmen, unter welchen (fachfremden) Einflussnahmen anderer Verwaltungsrepräsentanten oder der Repräsentanten von Einrichtungen etc. die Fachkräfte zu ihren Entscheidungen finden. Vor diesem Hintergrund des Nichtwissens lässt sich auch wenig Verlässliches zur Bedeutung familienähnlicher Betreuungsformen in den Unterbringungskalkülen der Jugendämter sagen.

Dass sich jedoch in der Blackbox wichtige Vorgänge abspielen, lässt sich unter anderem aus Erziehungshilfezahlen unterschiedlicher Regionen erkennen. Hier werden große Unterschiede sichtbar, deren Ausprägungen und Ursachen genauer zu analysieren wären (siehe Tabelle 1 auf Seite 356).

Die Übersicht lässt erkennen, dass nicht nur die jeweilige regionale Sozialstruktur für den Umfang von gewährten Erziehungshilfen in einer Region maßgeblich ist; mit einem einfachen Hinweis auf die Sozialstruktur lassen sich zum Beispiel die niedrigen Erziehungshilfezahlen der Ruhrgebietsstädte im Vergleich zu sozial besser situierten Städten, wie Münster, Aachen oder Düsseldorf, nicht erklären. Neben der Sozialstruktur beeinflussen offensicht-

Tabelle 1: Quoten der Hilfen zur Erziehung (HzE) in einigen ausgewählten Jugendamtsbereichen Nordrhein-Westfalens, differenziert nach Gemeindegrößen (1995)

Städte (> 300 000 Einwohner)	Quote HzE (1:1 000)	Städte (< 300 000 Einwohner)	Quote HzE (1:1 000)	Landkreise	Quote HzE (1:1 000)
Düsseldorf	14,45	Münster	15,32	Ennepe-Ruhr-Kreis	17,22
Köln	13,19	Aachen	12,30	Kreis Mettmann	10,30
Duisburg	12,72	Herne	10,76	Kreis Recklinghausen	9,49
Bielefeld	12,05	Bottrop	9,10	Kreis Unna	8,48
Essen	11,84	Krefeld	8,93	Kreis Warendorf	6,96
Wuppertal	11,75	Oberhausen	8,17	Kreis Heinsberg	6,58
Bochum	9,52	Gelsenkirchen	8,14	Kreis Coesfeld	5,67
Dortmund	9,35	Mülheim/Ruhr	7,34	Kreis Höxter	4,91

Quelle: Schrapper & Ader 1998, S. 19. Ähnliche Zusammenstellungen für andere Bundesländer finden sich bei Bürger (1998), Ames & Bürger (1998) und bei Hamburger, Müller & Porr (1998).

lich weitere im Jugendamt beziehungsweise in der örtlichen Angebots- und Trägerstruktur liegende Faktoren die jeweilige Konstituierung des Bedarfes an Erziehungshilfen. Zu diesen Faktoren gehören unterschiedliche Arbeitsweisen, unterschiedliche Maßstäbe bei der Beurteilung von Lebenslagen und Erziehungssituationen, möglicherweise unterschiedliche politisch-administrative Vorgaben zur Steuerung des Haushaltes, unterschiedliche Einstellungen zu den Schwellen des Hilfeinsatzes und anderes mehr. Eine genauere Analyse der Leitorientierungen und der im Alltag bei den Entscheidungen wirksamen Muster, die zu den regionalen Konstellationen in den Erziehungshilfen führen, wäre sicherlich wünschenswert und würde vermutlich viele Erkenntnisse zutage fördern, aus denen möglicherweise aussagefähige Informationen zur Bedeutung erkennbar werden könnten, die die Fachkräfte in den Jugendämtern den familienähnlichen Betreuungsformen zusprechen.

Trotz der Schwierigkeiten, das Unterbringungsverhalten und die dabei wirkenden Leitorientierungen bei den Jugendämtern zu rekonstruieren, liefern vorhandene Daten und Erfahrungen aus der Jugendhilfe einige Anhaltspunkte, die bei der Bewertung des Stellenwertes von familienähnlichen Betreuungsformen in der Erziehungshilfe einbezogen werden können. Tabelle zwei lässt den quantitativen Anteil familienähnlich strukturierter Betreuungsformen in der stationären Erziehungshilfe erkennen.

Tabelle 2: Anteil familienanaloger Betreuungsarrangements an den Plätzen in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe; Stand 31.12.1998

	Alte Länder		Neue Länder	
	absolut	(%)	absolut	(%)
Plätze in Einrichtungen insgesamt	81 803	100,0	24 682	100,0
davon:				
in Lebensgemeinschaften auf einem Heimgelände	6 440	7,9	655	2,7
in ausgelagerten Lebensgemeinschaften (dezentral)	3 130	3,8	518	2,1
in selbstständigen Kleinseinrichtungen	4 560	5,6	938	3,8
in Erziehungsstellen	1 582	1,9	270	1,1
in Großpflegestellen	75	0,1	19	0,1
Familienanaloge Betreuungsformen insgesamt	15 787	19,3	2 400	9,8

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3, Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe 1998; Stuttgart, 2002; zusammengestellt und berechnet von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Die Tabelle zeigt, dass in den westlichen Bundesländern die familienanaloge Betreuungsformen immerhin ein Fünftel der Plätze in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe ausmachen; in den östlichen Bundesländern ist dieser Anteil lediglich halb so groß. Damit stellt diese Betreuungsform einen bemerkenswerten Faktor in der Heimlandschaft dar. Immerhin jeder fünfte Platz in den westlichen Bundesländern und jeder zehnte in den östlichen ist in ein Betreuungsarrangement eingebettet, bei dem die Pädagogen (beziehungsweise ein markanter Teil der dort tätigen Pädagogen) ihr Privatleben mit ihrer Tätigkeit in der Einrichtung verknüpfen.

Aktuelle Beobachtungen zum Unterbringungsverhalten von Jugendämtern liefern weitere Hinweise für die Bildung von Hypothesen zum Stellenwert familienähnlicher Betreuungsformen in der Erziehungshilfe. Jugendämter scheinen – entsprechend den Anforderungen des KJHG – Heimerziehung in stärkerem Ausmaß als in früheren Jahren auch als eine Interimshilfe zu nutzen, was zu einem höheren Anteil von kurzzeitigeren Unterbringungen führt. In der Evaluationsstudie der Universität Tübingen waren 42,2 Prozent des dort untersuchten Samples Unterbringungen von einer Dauer unter zwei Jahren (Baur, Finkel, Hamberger & Kühn 1998, S.222). Nach Biermann (1997, S.100) waren bei den im Jahr 1994 beendeten Heimunterbringun-

gen sogar zwischen 55,5 Prozent und 67,5 Prozent von einer Dauer von unter zwei Jahren (die unklare Abgrenzung zwischen den Kategorien bei der Dauer der Unterbringung lässt eine genauere Angabe nicht zu). Dies stimmt überein mit der Beobachtung, dass immer mehr Jugendämter von den Einrichtungen eine intensive Elternarbeit verlangen, und dies nicht nur, weil die Auseinandersetzung mit den Eltern beziehungsweise den Elternfiguren ein wichtiges Element für die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen darstellt, sondern auch, weil Jugendämter die Forderung nach verstärkter Elternarbeit mit einer intensiveren Ausrichtung an der Rückkehroption und dementsprechend mit einer kürzeren Dauer des Heimaufenthaltes verbinden. Beide Aspekte, die kürzeren Fristen der Heimerziehungen und die intensivere Forderung nach Elternarbeit durch die Heime, geraten jedoch in Spannung zur Struktur familienähnlicher Betreuungsformen.

Im Hinblick auf die für das Unterbringungsverhalten in Jugendämtern bedeutsamen Leitorientierungen lassen sich somit sowohl förderliche als auch begrenzende Faktoren für die Auswahl familienähnlicher Betreuungsformen vermuten:

- Einerseits stehen die verstärkte Konzipierung und Nutzung von Heimerziehung als Interimshilfe, wie sie auch in Paragraf 34 in Verbindung mit Paragraf 37 KJHG angelegt ist, dem Charakter von familienähnlichen Einrichtungen mit ihrer auf Dauerunterbringung angelegten Konzeption und mit ihren konzeptionell gegebenen Grenzen für eine offensive und intensive Elternarbeit entgegen. Insbesondere bei relativ kurzen Unterbringungszeiten von bis zu einem Jahr treten eher »therapeutische« Anforderungen oder die Versorgung für einen Übergangszeitraum in den Mittelpunkt, und dies erfordert in der Regel andere Arrangements und andere professionelle Orientierungen, als es die familienorientierten Betreuungsformen mit ihren spezifischen Qualitätsversprechungen bieten können.
- Andererseits ist jedoch anzunehmen, dass die Fachkräfte in den Jugendämtern sich von der affektiv positiven Konnotation des Begriffes »Familie« leiten lassen (siehe meinen Beitrag »Familienähnlichkeit als Qualitätsmerkmal?« in diesem Buch) und die Verknüpfung des Familienbegriffes mit Empfindungen wie Nähe, Geborgenheit, Stabilität auch bei ihren Unterbringungsentscheidungen zum Tragen kommen lassen.

Aufnahmealter der Kinder und Jugendlichen

Bei der Betrachtung von Daten zur Entwicklung des Aufnahmealters von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung haben Janze und Schilling (1998) für die Entwicklung in den Jahren 1991 bis 1996 folgende Tendenzen festgestellt:

- Bei den Kindern unter neun Jahren sind die Unterbringungen in der Heimerziehung erheblich reduziert worden, bei den Kindern unter drei Jahren um fast die Hälfte, bei den Kindern von drei bis unter sechs Jahren um 33,6 Prozent und bei den Kindern von sechs bis unter neun Jahren um 12,4 Prozent;
- in der Gruppe der Kinder im Alter von neun bis unter zwölf Jahren hat sich die Zahl der Unterbringungen kaum verändert. Die leichte Zunahme von zwei Prozent, was einer Steigerung um 64 Fälle (Neuaufnahmen) im Jahr 1996 im Vergleich zum Jahr 1991 entspricht, kann nicht als eine signifikante Ausweitung gewertet werden;
- in der Altersgruppe der Kinder im Alter von zwölf bis unter fünfzehn Jahren ist die Zahl der neuen Unterbringungen im genannten Zeitraum um 24,1 Prozent gestiegen;
- eine noch deutlichere Steigerungstendenz zeigt sich bei den Jugendlichen zwischen fünfzehn und achtzehn Jahren: Hier sind die Neuaufnahmen um 47,1 Prozent gestiegen;
- auch im Vergleich der einzelnen Altersgruppen bildet »die Altersgruppe der Fünfzehn- bis unter Achtzehnjährigen kontinuierlich die größte Gruppe junger Menschen mit einer begonnenen Hilfe im Bereich der Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen« (Janze & Schilling 1998, S.35), gefolgt von der Altersgruppe der Zwölf- bis unter Fünfzehnjährigen.

Was bedeuten diese Entwicklungstendenzen für die Erziehung in familienähnlichen Betreuungsarrangements? Zunächst ist festzuhalten, dass die für die Unterbringung in familienanalogen Betreuungsformen traditionell bevorzugten Altersgruppen der Kinder unter zwölf Jahren offensichtlich in weitaus geringerem Umfang in Einrichtungen der Heimerziehung untergebracht werden als zu Beginn der Neunzigerjahre. Es ist eine deutlich sinkende Tendenz bei den Altersgruppen unter neun Jahren zu verzeichnen, und auch in der Altersgruppe der Kinder von neun bis unter zwölf Jahren zeigt sich immerhin eine stagnierende Tendenz. Dies führt insgesamt zu einer merklichen Reduktion der Adressatengruppe, auf die sich die Angebote familienähnlicher Betreuungsformen traditionell ausrichten.

Vor dem Hintergrund der Entwicklungstendenzen bei den Neuaufnahmen kann man unter rein quantitativen Gesichtspunkten von einem steigenden Bedarf an nichtfamiliären Betreuungsarrangements sprechen, während der Bedarf an familiären Betreuungsformen tendenziell zurückgeht. Dies würde sich für die familiären Betreuungsformen jedoch nur dann praktisch auswirken, wenn man gleichzeitig davon ausginge, dass der im vorangegangenen Kapitel skizzierte Umfang der familienähnlichen Betreuungsformen und der Anteil dieser Formen an den Gesamtplätzen in der Heimerziehung bisher dem realen Bedarf entsprochen hätten, eine Hypothese, die sicherlich noch zu überprüfen und zu diskutieren wäre.

Angesichts der aufgezeigten Entwicklungstendenzen könnten familienanalog strukturierte Institutionen der Erziehungshilfe allerdings vor die Frage gestellt werden, ob sie sich künftig vermehrt für die Aufnahme der Altersgruppe der Zwölf- bis unter Fünfzehnjährigen öffnen wollen. Damit stünde auch zur Debatte, mit welchen Konsequenzen dies für die Konzeption und die Arbeitsweisen dieser Einrichtungen verbunden wäre und in welcher Weise sie die dadurch veränderten pädagogischen Anforderungen bewältigen wollen. Denn die verstärkte Öffnung zu dieser Altersgruppe würde spezifische Formen der Professionalität in den Erziehungsarrangements erforderlich machen, die mit der Betonung des Familiencharakters als primärem Qualitätskriterium allein nicht mehr abzudecken wären.

Zur Entwicklung bei den Pflegefamilien

Fremdunterbringung von Kindern in familiären Betreuungssettings wird in zwei institutionellen Formen der Erziehungshilfe realisiert: in Pflegefamilien und in familienähnlichen Einrichtungen der Heimerziehung. Wenn man Überlegungen zum aktuellen und möglichen künftigen Stellenwert der familienähnlichen Einrichtungen in der Heimerziehung anstellt, so liegt es nahe, sich die Entwicklungstendenzen bei der zumindest äußerlich konkurrenten Form, der Pflegefamilie, anzusehen. Es ist anzunehmen, dass Veränderungen im Pflegefamiliensystem oder Veränderungen bei der Nutzung der Pflegefamilie durch die Jugendämter mit Auswirkungen für die familienähnlichen Betreuungsformen in der Heimerziehung verbunden sind.

Die Entwicklung bei den Inanspruchnahmen von Hilfen zur Erziehung weist eine insgesamt steigende Tendenz auf. Für die gesamten Erziehungshilfen hat sich die Inanspruchnahme zwischen 1993 und 1998 von 212 auf

zirka 259 Leistungen pro 10 000 junger Menschen unter 21 Jahren erhöht (Janze 1999, S. 1). In die Erhöhung der Fallzahlen für die Erziehungshilfe insgesamt ist auch die Heimerziehung eingebunden. Betrug die Quote der stationären Unterbringung im Jahr 1992 noch 68,5 pro 10 000 junger Menschen unter 21 Jahren, so erhöhte sich diese im Jahr 1998 auf 75,1 pro 10 000 junger Menschen unter 21 Jahren (Pothmann 2000, S. 2). Allein zwischen 1995 und 1997 stieg die Zahl der in Einrichtungen der Heimerziehung untergebrachten Kinder und Jugendlichen von 69 969 auf 78 212 (jeweils zum 31. Dezember) (Janze 1999, S. 1).

Obwohl in Städten und Kreisen auch die Gewinnung von zusätzlichen Pflegefamilien als ein strategisches Element zur Begrenzung des Kostenwachses bei den Erziehungshilfen eingesetzt wurde (vergleiche zum Beispiel Stadt Duisburg 1993, Landeshauptstadt Kiel 1994), ließ sich der Anteil der Pflegefamilienunterbringungen an den gesamten Unterbringungen von Kindern und Jugendlichen außerhalb ihrer Herkunftsfamilie nicht merklich steigern. Die wesentlichen Veränderungen im Verhältnis der Unterbringungen in Pflegefamilien und in Heimen vollzogen sich bereits, bevor das KJHG in Kraft trat: Zwischen 1970 und 1985 konnte der Anteil von Pflegefamilienunterbringungen an den gesamten Fremdunterbringungen von 28,7 Prozent auf 48,9 Prozent erhöht werden, während dieser Anteil dann bis 1997 stagnierte beziehungsweise leicht auf 45,9 Prozent zurückging (Jordan 2000, S. 238). Der insgesamt leicht zurückgehende Anteil von Pflegefamilienunterbringungen müsste regional noch genauer untersucht werden. Für Nordrhein-Westfalen ist dieser Trend zu bestätigen: Hier ist der Anteil der Unterbringung in Pflegefamilien an den stationären Hilfen von 48,6 Prozent im Jahr 1991 auf 42,2 Prozent im Jahr 1996 gesunken (Schrapper & Ader 1998, S. 17 f.).

Betrachtet man die Entwicklung bei der Anzahl der Vollzeitpflegeverhältnisse zwischen 1991 und 1998 in den einzelnen Bundesländern (zu den einzelnen Zahlen und ausführlicher siehe Merchel 2001), so lässt sich bei Berücksichtigung des Nachholbedarfes in den neuen Bundesländern eine Stagnation feststellen, die angesichts des Zuwachses bei den Heimunterbringungen zu dem erwähnten leichten Rückgang des Anteiles der Pflegefamilienunterbringungen bei den stationären Erziehungshilfen geführt hat. Zumindest für die westlichen Bundesländer scheinen die Möglichkeiten der Ausweitung des Pflegekinderbereiches offensichtlich weitgehend ausgereizt: Die unter dem Aspekt der Kostenbegrenzung intensivierten Bemühungen zur Ausweitung der Pflegefamilienunterbringung haben nicht in einer sol-

chen Weise zum Erfolg geführt, dass ihr Anteil an den stationären Hilfen insgesamt gesteigert werden konnte. Die Anzeichen deuten auf eine Stagnation, was relevante Veränderungen im Verhältnis von Pflegefamilien- und Heimunterbringungen zu Gunsten der Pflegefamilien nicht erwarten lässt. Angesichts der sich verändernden Lebensverhältnisse in Familien und angesichts veränderter Lebensentwürfe (Stichworte: Scheidungszahlen als Indikator für veränderte Stabilität in Familien, wachsender Anteil der Berufstätigkeit bei der Partner, Relativierung familienzentrierter Lebenseinstellungen etc.) sowie angesichts der Anforderungen, die an Pflegefamilien gerichtet werden (Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen von Kindern, Zusammenarbeit mit den Eltern des Kindes) scheint ein Optimismus, der auf eine nennenswerte Ausweitung des Anteiles von Unterbringungen in Pflegefamilien ausgerichtet wäre, wohl nicht sehr angebracht.

Dagegen lässt sich mit Blick auf die Pflegefamilien seit dem In-Kraft-Treten des KJHG vermehrt eine andere Tendenz beobachten. Die familienstrukturierten Betreuungsangebote in der Erziehungshilfe differenzieren sich, und dabei geraten die ehemals weitgehend gewährten Grenzen zwischen Familienerziehung und gruppenbezogener Heimerziehung in Bewegung. Möglicherweise motiviert oder unterstützt durch die Anregung des KJHG, »für besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche sind geeignete Formen der Familienpflege zu schaffen und auszubauen« (§ 33 Satz 2 KJHG), sind neben der »klassischen« Pflegefamiliensituation auch Pflegeverhältnisse geschaffen worden, in denen ein besonderer pädagogischer Aufwand durch erhöhte Pauschalen vergütet wird oder in denen eine sozialpädagogische Ausbildung der Pflegeperson erwartet und entsprechend finanziell honoriert wird. Neben solchen Formen »sozialpädagogischer« Pflegestellen, die unter verschiedenen Begriffen firmieren und in intensiverer Weise durch Pflegekinderdienste von Jugendämtern und freien Trägern begleitet werden, sind auch im Kontext der Heimerziehung familiäre Betreuungsformen entstanden, die in ihrer äußeren Form an Pflegefamilien erinnern, jedoch aufgrund ihrer institutionellen Einbindung in einen Träger der Heimerziehung als Erziehungsstelle oder Ähnliches bezeichnet und nicht als »Pflegefamilie« im Sinne des Paragraphen 33 KJHG geführt werden (weitere Beispiele bei Jordan 2000, S. 241 f.). Mit diesen Formen »professioneller Pflegefamilien« werden die traditionellen Grenzen zwischen den Paragraphen 33 und 34 KJHG durchlässig.

Bewertet man diese Tendenzen bei den Pflegefamilien im Hinblick auf ihre Bedeutung für die familienanalog strukturierten Konstellationen in der

Heimerziehung, so könnte man Anzeichen für einen möglicherweise zunehmenden Bedarf an professionellen Formen familienähnlicher Erziehung konstatieren. Wenn der Umfang der Unterbringung in Pflegefamilien stagniert, wenn auch künftig eine merkliche Steigerung dieser Erziehungshilfeform nicht wahrscheinlich ist, wenn andererseits ein im genauen Umfang allerdings nicht zu kalkulierendes Anwachsen des Bedarfes an Erziehungshilfe zu konstatieren ist und wenn in diese Tendenz auch die Unterbringungen außerhalb der Herkunftsfamilie einbezogen sind, dann könnten die familienanalog strukturierten Betreuungsarrangements einen erweiterten Stellenwert bekommen – gleichsam als Kompensation und als im Vergleich zu den Pflegefamilien professionalisiertere Variante einer familiären Betreuungsform. Eine mögliche Kompensationsfunktion würde sich auf den quantitativen Teil der Entwicklung beziehen: Wenn nicht mehr ausreichend Pflegefamilien aktiviert werden können, sucht man nach Erziehungsarrangements, die äußerlich den Pflegefamilienkonstellationen möglichst nahe kommen. Mit der Funktion einer professionalisierteren Variante beziehungsweise Alternative zur Pflegefamilie würde ein qualitatives Element angesprochen: Die qualitativen Ausdifferenzierungen bei den Pflegefamilien und das Verwischen der traditionellen Trennung zwischen Pflegefamilien- und Heimunterbringung deuten auf einen Bedarf an Erziehungskonstellationen, in denen Familienformen oder familienähnliche Formen mit einer spezifischen Aktualisierung und Aufrechterhaltung von Professionalität verkoppelt werden. Voraussetzung zur Nutzung der in dieser Entwicklung liegenden Chancen ist allerdings die Bereitschaft bei Trägern, Einrichtungen und Mitarbeitern der familienähnlichen Betreuungsarrangements, dass sie sich nicht nur am Leitbild »Familie« orientieren, sondern ihren Institutionscharakter akzeptieren, Professionalität in Haltung und methodischem Handeln herausbilden und somit zu einem reflektierten Umgang mit dem Merkmal »Familienähnlichkeit« gelangen.

Zusammenfassung: Familienähnliche Betreuungsformen – ein Arrangement mit Zukunftsperspektive?

Versucht man eine Zusammenfassung der bisherigen Anmerkungen zum aktuellen und möglichen künftigen Stellenwert familienähnlicher Betreuungsformen in der Erziehungshilfe, so ergibt sich ein uneinheitliches, zum Teil auch mit Widersprüchen behaftetes Bild:

– Zunächst ist zu konstatieren, dass man wenig Verlässliches weiß und auf Vermutungen angewiesen ist hinsichtlich der Antwort auf die Frage, welche Bedeutung die Jugendämter den familienähnlichen Betreuungsformen zusprechen, an welchen Leitlinien die Fachkräfte in den Jugendämtern ihre Unterbringungspraxis orientieren und aus welchen Gründen sie familienähnliche Betreuungsformen bei ihren Unterbringungsentscheidungen nutzen oder bewusst nicht nutzen;

– betrachtet man den Anteil der Plätze in familienähnlichen Unterbringungsformen an den gesamten Plätzen in Einrichtungen der Heimerziehung, so lässt sich zumindest für die westlichen Bundesländer ein bemerkenswerter Anteil von einem Fünftel feststellen. Die familienähnlichen Unterbringungsformen repräsentieren also eine quantitativ markante Größe innerhalb der Heimerziehung;

– einige Tendenzen weisen darauf hin, dass der künftige Bedarf an familienähnlichen Betreuungsformen wohl nicht in erheblichem Maße zunehmen wird. Das höhere Alter der Kinder und Jugendlichen bei der Unterbringung in einer Einrichtung, die im Durchschnitt kürzere Verweildauer und die Erwartungen der Jugendämter im Hinblick auf eine aktive Elternarbeit unter dem Aspekt der Rückkehroption für die Kinder verweisen auf ein Anforderungsprofil an Einrichtungen, das zumindest nicht im traditionellen Kern des Selbstverständnisses familienähnlicher Einrichtungen liegt. Man könnte auch zu der Einschätzung gelangen, dass das skizzierte Anforderungsprofil dem bisherigen Profil familienähnlicher Einrichtungen entgegensteht;

– auf der anderen Seite lassen sich aber auch Tendenzen erkennen, die auf eine sicherlich nicht geringer werdende, möglicherweise aber auch zunehmende Bedeutung familienähnlicher Betreuungsarrangements verweisen. Die Stagnation oder gar leichte Reduktion bei den Pflegefamilien und die Tendenz bei Jugendämtern, für einige Kinder Betreuungsarrangements zu suchen, bei denen die Vorteile einer familienanalogen Struktur mit deutlich professionellen Handlungspotenzialen verbunden werden, weisen auf Entwicklungschancen von familienähnlichen Betreuungsformen hin, ihren »Marktbereich« in der Erziehungshilfe zu behaupten oder gar zu erweitern.

Sowohl die begrenzenden Entwicklungen als auch die Konstellationen, die eher auf Entwicklungsoptionen verweisen, müssen von den familienähnlich strukturierten Einrichtungen im Hinblick auf ihre Konsequenzen bewertet werden. In beiden Fällen, also zur Behauptung der eigenen »Marktposition« trotz begrenzender Rahmenbedingungen sowie zur Be-

hauptung oder partiellen Erweiterung der eigenen Marktposition durch die Nutzung von Optionen auf dem »Markt«, müssen die Einrichtungen über ihre Konzeptionen und die Gestaltung ihrer Angebote nachdenken. Der Verweis auf den Familiencharakter als alleinige Qualitätsoption ist weder tragfähig zur Bewältigung der begrenzenden Entwicklungen noch zur Nutzung der Chancen, die mit einer möglichen zunehmenden Bedeutung familienähnlicher Betreuungsformen einhergehen.

Literatur

- Ames, Anne & Bürger, Ulrich (1998). Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme von Heimerziehung: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der »Eckwertuntersuchung« in den 19 Landkreisen und 3 Stadtkreisen Württemberg-Hohenzollerns. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.
- Baur, Dieter, Finkel, Margarete, Hamberger, Matthias & Kühn, Axel D. (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 170. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, Benno (1997). Abschluß oder Abbruch: Wie endet die Fremdplazierung? Möglichkeiten der Auswertung von Einzeldaten. In Th. Rauschenbach & M. Schilling (Hrsg.), Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven (S. 87–114). Neuwied: Luchterhand.
- Bürger, Ulrich (1998). Ambulante Erziehungshilfen und Heimerziehung. Empirische Befunde und Erfahrungen von Betroffenen mit ambulanten Hilfen vor einer Heimunterbringung. Frankfurt am Main: IGfH.
- Hamburger, Franz, Müller, Heinz & Porr, Claudia (1998). Innovation und Steuerung aus der Praxis. Bericht über ein Modellprojekt zur Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung in Rheinland-Pfalz. Mainz: Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen.
- Janze, Nicole (1999). Anhaltender Anstieg der Heimerziehung. Neue Befunde – neue Irritationen. *KomDat Jugendhilfe*, 1, 1–2.
- Janze, Nicole & Schilling, Matthias (1998). Heimerziehung im Wandel? Aktuelle Befunde und Ergebnisse der KJHG-Statistik. *AFET-Mitgliederrundbrief*, 3, 34–41.
- Jordan, Erwin (2000). Pflegefamilien – Profile, Entwicklungen, Qualifizierungsbedarfe. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland, Band 1 (S. 230–256). Münster: Votum.
- Landeshauptstadt Kiel (1994). Handlungsempfehlungen zur Reduzierung von Jugendhilfekosten durch den Ausbau ambulanter und präventiver Hilfen. Kiel: Eigenverlag.
- Merchel, Joachim (1998). Hilfeplanung bei den Hilfen zur Erziehung. § 36 SGB VIII. Stuttgart: Boorberg.
- Merchel, Joachim (2001). Organisation und Planung von Erziehungshilfen. In V. Birtsch, K. Münstermann & W. Trede (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungshilfen* (S. 376–418). Münster: Votum.
- Peters, Friedhelm (2000). Auf der Suche nach reflexiven Institutionen. Integrierte, flexible Erziehungshilfen als strategische Antwort auf die ungeplanten Folgen fortschreitender Differenzierung und Spezialisierung. In H.-J. Dahme & N. Wohlfahrt (Hrsg.),

- Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitssektor (S. 119–138). Berlin: Edition Sigma.
- Pothmann, Jens (2000). Zwischen Wachstum und Wandel. Trends zu den Erziehungshilfedaten 1998. *KomDat Jugendhilfe*, 1, 1–2.
- Schraper, Christian & Ader, Sabine (1998). Entwicklungen in der Heimerziehung – Möglichkeiten und Chancen neuer Präventionskonzepte. Expertise zum Siebten Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalens. Münster: Institut für Soziale Arbeit e.V.
- Stadt Duisburg (o.J.; 1993). Hilfen für Kinder und Jugendliche in Notlagen. Konzept zur Verminderung von Fremdplatzierung. Duisburg: Eigenverlag.
- Wiesner, Reinhard, Mörsberger, Thomas, Oberloskamp, Helga & Struck, Jutta (2000). SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe (2. Auflage). München: C.H. Beck.
- Winkler, Michael (2000) Heimerziehung heute – ein Rückblick auf den Fortschritt. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland*, Band 1 (S. 202–229). Münster: Votum.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, Mary D. S., Blehar, Mary C., Waters, Everett & Wall, Sally (1978). *Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Ames, Anne & Bürger, Ulrich (1998). Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme von Heimerziehung: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der »Eckwertuntersuchung« in den 19 Landkreisen und 3 Stadtkreisen Württemberg-Hohenzollerns. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.
- Apel, Hans Jürgen, Horn, Klaus-Peter, Lundgreen, Peter & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auckenthaler, Anna & Kleiber, Dieter (Hrsg.) (1992). *Supervision in Handlungsfeldern der psychosozialen Versorgung*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bartel, Christian & Neidel, Hans Günther (1998/1999). Qualitätsmanagement in der Verwaltung – dargestellt am Beispiel des Sozialamtes der Stadtverwaltung Offenbach. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, Doppelheft 4/1998 und 1/1999, 319–338.
- Barthelmeß, Manuel (1999). *Systemische Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Bateson, Gregory (1997). *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt (1997). *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Baur, Dieter, Finkel, Margarete, Hamberger, Matthias & Kühn, Axel D. (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. *Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*, Band 170. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beck, Ulrich (1997). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994). *Risikante Freiheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1998). *Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen*. München: C.H. Beck.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Bernfeld, Siegfried (1921). Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. Nachdruck in L.v.Werder (Hrsg.) (1974), Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Band 1 (S.94–215). Frankfurt am Main: Ullstein.
- Bernfeld, Siegfried (1929). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. Nachdruck in L.v.Werder & R.Wolff (Hrsg.) (1969). Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Frankfurt am Main: März.
- Bertram, Hans (1997). Familien leben. Neue Wege zur flexiblen Gestaltung von Lebenszeit, Arbeitszeit und Familienzeit. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertram, Hans (1998). Familie, Ökonomie und Fürsorge. Aus Politik und Zeitgeschichte, B53, 27–37.
- Bettelheim, Bruno (1983). Liebe allein genügt nicht. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beuys, Barbara (1980). Familienleben in Deutschland. Neue Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Biermann, Benno (1997). Abschluß oder Abbruch: Wie endet die Fremdplazierung? Möglichkeiten der Auswertung von Einzeldaten. In Th. Rauschenbach & M. Schilling (Hrsg.), Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven (S.87–114). Neuwied: Luchterhand.
- Blandow, Jürgen (1987). Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung. Drei Annäherungsversuche. In J. Merchel (Hrsg.), Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung: Geschichte – Strukturen – pädagogische Konzepte (S.9–53). Frankfurt am Main: IGfH.
- Blandow, Jürgen (1999). Beteiligung als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. In M. Kriener & K. Petersen (Hrsg.), Beteiligung in der Jugendhilfepraxis (S.45–62). Münster: Votum.
- Blandow, Jürgen, Gintzel, Ullrich & Hansbauer, Peter (1999). Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster: Votum.
- Böhnisch, Lothar & Lenz, Karl (Hrsg.) (1997). Familien: Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim: Juventa.
- Bonhoeffer, Martin (1980). Aus Kritik am Heim: Ersatzfamilien. In M. Bonhoeffer & P. Widemann (Hrsg.), Kinder in Ersatzfamilien. Sozialpädagogische Pflegestellen: Projekte und Perspektiven zur Ablösung von Heimen (S.124–140). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bonhoeffer, Martin & Widemann, Peter (Hrsg.) (1974/1980). Kinder in Ersatzfamilien. Sozialpädagogische Pflegestellen: Projekte und Perspektiven zur Ablösung von Heimen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, John (1960). Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood, *The Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 9–52.
- Bowlby, John (1975). Bindung. München: Kindler.
- Bowlby, John (1976). Trennung. München: Kindler.
- Bowlby, John (1983). Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bowlby, John (1995). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung (S.17–26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, John (englische Originalausgabe 1953, deutsche Neuauflage 2001). Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München: Reinhardt.
- Bowlby, John (englische Originalausgabe 1979, deutsche Neuauflage 2001). Das Glück und die Trauer – Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brendtro, Larry K. & Ness, Arlin E. (1983). Re-educating troubled youth. New York: Aldine de Gruyter.
- Bretherton, Inge (1995). Die Geschichte der Bindungstheorie. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung (S.27–49). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, Urie (1992). Gibt es Universalien in der Kindererziehung? Interview mit U. Bronfenbrenner. *Diskurs*, 1, 51–52.
- Buber, Martin (1925). Rede über das Erzieherische. In M. Buber, Werke, Band 1, 1962 (S.787–808). München: Kösel.
- Bühler-Niederberger, Doris (1999). Familien-Ideologie und Konstruktion von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung. In H. Colla, S. Millham, M. Winkler, T. Gabriel & S. Müller-Teusler (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S.333–340). Neuwied: Luchterhand.
- Bürger, Ulrich (1998). Ambulante Erziehungshilfen und Heimerziehung. Empirische Befunde und Erfahrungen von Betroffenen mit ambulanten Hilfen vor einer Heimunterbringung. Frankfurt am Main: IGfH.
- Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.) (1994). Fünfter Familienbericht: Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Bonn: Bundestagsdrucksache 12/7560.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1994). Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn: Bundestagsdrucksache 13/70.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998). Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn: Bundestagsdrucksache 13/11368.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien (6. Auflage). Bonn: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1999). Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Bonn: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002). Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundestagsdrucksache 14/8181.
- Burguière, André, Klabisch-Zuber, Christiane, Segalen, Marine & Zonabend, Françoise (Hrsg.) (1996 ff.). Geschichte der Familie. Vier Bände. Frankfurt: Campus.
- Colla-Müller, Herbert E. (1996). Zur Wiederentdeckung des Pädagogischen im Aushandlungsprozess. In K. Grunwald, F. Ortmann, T. Rauschenbach & R. Treptow (Hrsg.), Alltag, Nicht-Alltägliche und die Lebenswelt (S. 225–232). Weinheim: Juventa.
- Colla, Herbert (1999). Personale Dimension des (sozial)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug. In H. Colla, S. Millham, M. Winkler, T. Gabriel & S. Müller-Teusler (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S. 341–362). Neuwied: Luchterhand.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.) (1996). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dencik, Lars (1993). Mutter Sveas Kinder oder die Fahrt des Kindes Richtung Wohlfahrt. In G. Neubauer & H. Sünker (Hrsg.), Kindheitspolitik international. Problemfelder und Strategien (S. 25–43). Opladen: Leske + Budrich.
- Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990). Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Bundestagsdrucksache 11/6576.

- Der neue Brockhaus (1993). Band 1 A–Eis. Mannheim: Brockhaus.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1993). Fachlexikon der sozialen Arbeit (S. 735). Frankfurt am Main: Eigenverlag.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1988). Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute. München: Kösel.
- Donzelot, Jacques (1979). Die Ordnung der Familie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dreitzel, Hans Peter (1992). Reflexive Sinnlichkeit. Mensch, Umwelt, Gestalttherapie. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Durrant, Michael (1996). Auf die Stärken kannst du bauen. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Finkel, Margarete & Hamberger, Matthias (1998). Teil II: Anlage und Durchführung der Untersuchung. In D. Baur, M. Finkel, M. Hamberger, A. D. Kühn & H. Thiersch (Hrsg.), Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen (S. 81–114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer-Kowalski, Marina (1989). Zur Modernisierung von Eltern-Kind-Verhältnissen. Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Werkheft 30: Zukunft von Kindern und Schule. Dortmund: Eigenverlag.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1996). Strukturelle Analyse biographischer Texte. In E. Brähler & C. Adler (Hrsg.), Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren (S. 99–161). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram & Rosenthal, Gabriele (1997). Narrationsanalyse Biographischer Selbstrepräsentationen. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik (S. 133–164). Opladen: Leske + Budrich.
- Flosdorf, Peter (1993). Heimerziehung: Konzepte stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. In I. Becker-Textor & M. R. Textor (Hrsg.), Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung (S. 271–292). Neuwied: Luchterhand.
- Fontana, David (1991). Mit dem Stress leben. Bern: Huber.
- Forschungsarbeitsgemeinschaft »Menschen in Heimen« an der Universität Bielefeld (2001). <http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/enqueteheime.pdf>
Dokumentation: Das Heimsystem ist ein Auslaufmodell. Frankfurter Rundschau, 1.8.2001, 7.
- Frank, Renate (1995). Psychotherapie – Supervision. Report Psychologie, 4, 33–40.

- Freigang, Werner & Wolf, Klaus (2001). Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Portraits. Weinheim: Beltz.
- Freud, Anna, Burlingham, Dorothy & Dann, Sophie (1982). Heimatlose Kinder. Zur Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Friedl, Ingrid & Maier-Aichen, Regine (1991). Leben in Stieffamilien. Familiendynamik und Alltagsbewältigung in neuen Familienkonstellationen. Weinheim: Juventa.
- Garmezy, Norman (1983). Stressors of childhood. In N. Garmezy & M. Rutter: Stress, coping, and development in children (S. 43–84). New York: McGraw-Hill.
- Gehres, Walter (1997). Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Gehrmann, Gerd & Müller, Klaus D. (1998). Praxis sozialer Arbeit: Familie im Mittelpunkt. Regensburg: Walhalla.
- Gerhardt, Uta, Hradil, Stefan, Lucke, Doris & Nauck, Bernhard (Hrsg.) (1995). Familie der Zukunft. Lebensbedingungen und Lebensformen. Opladen: Leske + Budrich.
- Giesecke, Hermann (1990). Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gintzel, Ullrich (1998). Der erste Tag als pädagogische Herausforderung. Forum Erziehungshilfen, 3, 132–134.
- Gisser, Richard, Reiter, Ludwig, Schattovits, Helmuth & Wilk, Liselotte (Hrsg.) (1990). Lebenswelt Familie. Wien: Institut für Ehe und Familie.
- Glasbrenner, Doris & Höbel, Erwin (2001). Systemische Interventionsplanung. SOS-Dialog, 58–62.
- Gloger-Tippelt, Gabriele & Hofmann, Volker (1997). Das Adult Attachment Interview: Konzeption, Methode und Erfahrungen im deutschen Sprachraum. Kindheit und Entwicklung, 6, 161–172.
- Goldstein, Josef, Freud, Anna & Solnit, Albert J. (1974). Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Golombok, Susan (2000). Parenting: What really counts? London: Routledge.
- Graßl, Wolfgang, Romer, Reiner & Vierzigmann, Gabriele (2000). Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der Sicht der Kinder. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Heimerziehung aus Kindersicht (S. 40–61). München: Eigenverlag.

- Grennberg, Mark T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (S. 469–496). New York: Guilford Press.
- Gronemeyer, Reimer (1973). Integration durch Partizipation? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gros, Hans-Joachim & Roos, Klaus (2000). Was Kinder- und Jugendddörfer leisten. Neue Caritas, 1, 29–33.
- Groß, Peter & Badura, Bernd (1977). Sozialpolitik und soziale Dienste. Entwurf einer Theorie personenbezogener Dienstleistungen. In C.v.Ferber & F.X. Kaufmann (Hrsg.), Soziologie und Sozialpolitik. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 19, 361–385. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grossmann, Karin, Grossmann, Klaus E., Spangler, Gottfried, Suess, Gerhard & Unzner, Lothar (1985). Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in Northern Germany. In I. Bretherton & E. Waters (Hrsg.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 50, Serial No. 209, 233–278.
- Grossmann, Klaus E., August, Petra, Fremmer-Bombik, Elisabeth, Friedl, Anton, Grossmann, Karin, Scheuerer-Englisch, Hermann, Spangler, Gottfried, Stephan, Christine & Suess, Gerhard (1989). Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (S. 31–55). Berlin: Springer.
- Grossmann, Klaus E., Becker-Stoll, Fabienne, Grossmann, Karin, Kindler, Heinz, Schieche, Michael, Spangler, Gottfried, Wensauer, Mirjam & Zimmermann, Peter (1997). Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (S. 51–95) (2. Auflage). Bern: Huber.
- Günder, Richard (1995). Die Ausbildung von HeimerzieherInnen in ihrem Stellenwert für die Praxis. NDV, 7, 284–287.
- Günder, Richard (2000). Praxis und Methoden der Heimerziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Günther, Rudolf & Bergler, Martha (1992). Arbeitsplatz stationäre Jugendhilfe: Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Maßnahmevorschläge für Mitarbeiterinnen im Gruppendienst. Frankfurt am Main: IGfH.
- Hamburger, Franz, Müller, Heinz & Porr, Claudia (1998). Innovation und Steuerung aus der Praxis. Bericht über ein Modellprojekt zur Weiterent-

- wicklung der Hilfen zur Erziehung in Rheinland-Pfalz. Mainz: Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen.
- Hansen, Gerd (1994). Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1970). Grundlinien der Philosophie des Rechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegner, Friedhart (1976). Strukturelemente organisierter Handlungssysteme. In G. Büschges (Hrsg.), Organisation und Herrschaft (S.226–251). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Herriger, Norbert (1997). Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herrmann, Ulrich (1999). Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß (S.408–428). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildenbrand, Bruno & Welter-Enderlin, Rosemarie (1992). Ausbildung im Rahmen des Meilener Konzeptes familientherapeutischen Wissens und Handelns. System Familie, 4, 197–206.
- Honig, Michael-Sebastian (1986). Verhäuslichte Gewalt. Sozialer Konflikt, wissenschaftliche Konstrukte, Alltagswissen, Handlungssituationen. Eine Explorativstudie über Gewalthandeln von Familien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hosemann, Dagmar & Hosemann, Wilfried (1984). Trebegänger und Verwahrloste in sozialpädagogischer Betreuung außerhalb von Familie und Heim. Berlin: Hofgarten.
- Howes, Carollee (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (S.671–687). New York: Guilford Press.
- Hüttenmoser, Marco & Baumgarten, Heinz Hermann (Hrsg.) (1989). Privat geboren für öffentliches Leben. Ein Vergleich familiärer und außerfamiliärer Lebensräume. Beiträge zum FICE-Jubiläumskongreß 1988 in St. Gallen. Frankfurt am Main: IGfH.
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) (2001). EvaS: Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen. Auswertung 2/2000. Unveröffentlichter Bericht, Mainz.

- Janze, Nicole (1998). Vollzeitpflege im Wandel. KomDat Jugendhilfe, 2, 1 ff.
- Janze, Nicole (1999). Anhaltender Anstieg der Heimerziehung. Neue Befunde – neue Irritationen. KomDat Jugendhilfe, 1, 1–2.
- Janze, Nicole & Schilling, Matthias (1998). Heimerziehung im Wandel? Aktuelle Befunde und Ergebnisse der KJHG-Statistik. AFET-Mitgliederrundbrief, 3, 34–41.
- Jordan, Erwin (2000). Pflegefamilien – Profile, Entwicklungen, Qualifizierungsbedarfe. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland, Band 1 (S.230–256). Münster: Votum.
- Junge, Hubertus (1990). Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Einführende Erläuterungen. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kaufmann, Jean-Claude (1994). Schmutzige Wäsche: zur ehelichen Konstruktion von Alltag. Konstanz: UVK.
- Keupp, Heiner (2000). Welche Ressourcen brauchen Kinder und Eltern in der Welt von morgen? Unveröffentlichter Vortrag, gehalten beim Deutschen Kinderschutzbund in Bayern am 28. Oktober 2000.
- Krähenbühl, Verena, Jellouschek, Hans, Kohaus-Jellouscheck, Margret & Weber, Roland (1995). Stieffamilien. Struktur – Entwicklung – Therapie. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kreher, Simone (2001). East German Family Histories and Life Stories: Continuity and Changes over Generations. The History of the Family: An International Quarterly (Special Issue: Family History and Life Stories), 6.
- Kreher, Simone & Sierwald, Wolfgang (2001). »Und dann bin ich ja ins Kinderdorf gekommen...« Biografisches Erzählen in Forschung und Sozialer Arbeit. SOS-Dialog, 38–45.
- Kunold, Stefan (1998). Der Tag der Aufnahme im SOS-Kinderdorf »Worpswede«. Forum Erziehungshilfen, 3, 146–151.
- Kupffer, Heinrich (1992). Liebe mit eingebautem Verschleiß. Unsere Jugend, 10, 412–417.
- Kupffer, Heinrich & Martin, Klaus-Reiner (Hrsg.) (1994). Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Landeshauptstadt Kiel (1994). Handlungsempfehlungen zur Reduzierung von Jugendhilfekosten durch den Ausbau ambulanter und präventiver Hilfen. Kiel: Eigenverlag.

- Laucht, Manfred, Schmidt, Martin H. & Esser, Günter (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 97–108.
- Leisering, Lutz (1992). Sozialstaat und demographischer Wandel. Wechselwirkungen – Generationsverhältnisse – Politische Orientierungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Lösel, Friedrich & Bender, Doris (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 37–58). München: Reinhardt.
- Lüscher, Kurt (1996). Politik für Kinder – Politik mit Kindern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 4, 407–418.
- MacIntyre, Alasdair (1987). Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus.
- Main, Mary (1995). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 120–139). Stuttgart: Klett-Cotta.
- McGoldrick, Monica & Gerson, Randy (1997). *Genogramme in der Familienberatung*. Bern: Huber.
- Mehring, Andreas (1976). *Heimkinder. Gesammelte Aufsätze zur Geschichte und Gegenwart der Heimerziehung*. München: Reinhardt.
- Menne, Klaus & Alter, Knud (Hrsg.) (1988). *Familie in der Krise. Sozialer Wandel, Familie und Erziehungsberatung*. Weinheim: Juventa.
- Merchel, Joachim (1987a). Professionalität in der Kinderhauspädagogik. In J. Merchel (Hrsg.), *Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung: Geschichte – Strukturen – pädagogische Konzepte* (S. 75–92). Frankfurt am Main: IGfH.
- Merchel, Joachim (1987b). Beziehungsstrukturen in Kinderhäusern. In J. Merchel (Hrsg.), *Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung. Geschichte – Strukturen – pädagogische Konzepte* (S. 115–140). Frankfurt am Main: IGfH.
- Merchel, Joachim (1998a). Hilfeplanung bei den Hilfen zur Erziehung. § 36 SGB VIII. Stuttgart: Boorberg.
- Merchel, Joachim (1998b). Qualitätsbewertung in der Heimerziehung. In J. Merchel (Hrsg.), *Qualität in der Jugendhilfe – Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten* (S. 244–263). Münster: Votum.

- Merchel, Joachim (1999). Die Qualitätsentwicklungsvereinbarung – Welche Anforderungen sind an die Akteure in der Praxis zu stellen? In R. Kröger (Hrsg.), *Leistung, Entgelt und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. Arbeitshilfen mit Musterbeispielen zur praktischen Umsetzung der §§ 78 a–g SGB VIII* (S. 170–185). Neuwied: Luchterhand.
- Merchel, Joachim (Hrsg.) (2000). *Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe*. Frankfurt am Main: IGfH.
- Merchel, Joachim (2001). Organisation und Planung von Erziehungshilfen. In V. Birtsch, K. Münstermann & W. Trede (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungshilfen* (S. 376–418). Münster: Votum.
- Mollenhauer, Klaus (1983/1991). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (3. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Moore, Michele, Sixsmith, Judith & Knowles, Kath (1996). *Children's Reflexions on Family Life*. London: Falmer Press.
- Moskau, Gaby & Müller, Gerd F. (Hrsg.) (1992). *Virginia Satir – Wege zum Wachstum*. Paderborn: Junfermann.
- Mühlfeld, Claus (1997). *Familienskript. Materialien des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg*. Bamberg: Eigenverlag.
- Müller, Herbert (1992). Untersuchungsentwurf und zentrale Annahmen. In Forschungsgruppe Jugendhilfe Klein-Zimmern (Hrsg.), *Familiengruppen in der Heimerziehung* (S. 28–57). Frankfurt am Main: Lang.
- Münchmeier, Richard (1999). Professionalisierung der Sozialpädagogik in der Weimarer Republik. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 347–362). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nauck, Bernhard, Schneider, Norbert F. & Tölke, Angelika (1995). *Familie und Lebensverlauf im gesellschaftlichen Umbruch*. Stuttgart: Enke.
- Naumann, Ute & Hammer, Brigitte (Hrsg.) (1998). *Perspektiven der Erziehungsstellen-Arbeit. Beiträge zur 1. Bundestagung Erziehungsstellen in Kassel 1997*. Frankfurt am Main: IGfH.
- Niederberger, Josef M. (1997). *Kinder in Heimen und Pflegefamilien. Fremdplatzierung in Geschichte und Gesellschaft*. Bielefeld: Kleine.
- Niederberger, Josef M. & Bühler-Niederberger, Doris (1988). *Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion*. Stuttgart: Enke.
- Nienstedt, Monika & Westermann, Armin (1998). *Pflegekinder. Psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien* (5. Auflage). Münster: Votum.

- Otto, Hans-Uwe (1991). Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Berlin: De Gruyter.
- Palentien, Christian & Hurrelmann, Klaus (1998). Veränderte Jugend – veränderte Formen der Beteiligung Jugendlicher? In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Jugend und Politik* (S. 11–312) (2. Auflage). Neuwied: Luchterhand.
- Papousek, Hanus & Papousek, Mechthild (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J. Osofsky (Hrsg.), *Handbook of infant development* (S. 669–720) (2. Auflage). Hillsdale, N.J.: Wiley.
- Peter, Val J. (1990). What makes Boys Town so special. Nebraska: Boys Town.
- Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (1992). Familiengruppen. Begriffsbestimmung, Ziele und Konzepte. In Forschungsgruppe Jugendhilfe Klein-Zimmern (Hrsg.), *Familiengruppen in der Heimerziehung* (S. 16–27). Frankfurt am Main: Lang.
- Peters, Friedhelm (Hrsg.) (1993). Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung II. Bielefeld: Böllert, KT-Verlag.
- Peters, Friedhelm (Hrsg.) (1999). Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt am Main: IGfH.
- Peters, Friedhelm (2000). Auf der Suche nach reflexiven Institutionen. Integrierte, flexible Erziehungshilfen als strategische Antwort auf die ungeplanten Folgen fortschreitender Differenzierung und Spezialisierung. In H.-J. Dahme & N. Wohlfahrt (Hrsg.), *Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitssektor* (S. 119–138). Berlin: Edition Sigma.
- Petersen, Kerstin (1999). Neuorientierung im Jugendamt. Dienstleistungshandeln als professionelles Konzept Sozialer Arbeit. Neuwied: Luchterhand.
- Petersen, Sven (1995). Mit Kindern leben. In H. Colla, S. Millham, M. Winkler, T. Gabriel & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa* (S. 363–377). Neuwied: Luchterhand.
- Planungsgruppe Petra (1987). Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Ein Beitrag zum Problem der Indikation. Frankfurt am Main: Lang.
- Planungsgruppe Petra (Hrsg.) (1995). Erziehungsstellen – Professionelle Erziehung in privaten Haushalten. Frankfurt am Main: IGfH.

- Planungsgruppe Petra, Thureau, Holger & Völker, Uwe (1995). Erziehungsstellen – Professionelle Erziehung in privaten Haushalten. Eine Studie über die Leistungsmöglichkeiten der Erziehungsstellen des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen. Frankfurt am Main: IGfH.
- Pörnbacher, Ulrike (1999). Ambivalenzen der Moderne. Chancen und Risiken der Identitätsarbeit von Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Post, Wolfgang (1997). Erziehung im Heim. Weinheim: Juventa.
- Pothmann, Jens (2000). Zwischen Wachstum und Wandel. Trends zu den Erziehungshilfedaten 1998. *KomDat Jugendhilfe*, 1, 1–2.
- Rößler, Jochen (1988). Vom klassischen Heim zum Wohngruppenverbund. Erziehung im Rauhen Haus zwischen Familienprinzip, Organisation und Professionalität. In F. Peters (Hrsg.), *Jenseits von Familie und Anstalt. Entwicklungstendenzen in der Heimerziehung* (S. 97–111). Bielefeld: Böllert, KT-Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main: Campus.
- Rothaus, Wilhelm (1999). Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung (2. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Rutter, Michael (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Rutter, Michael & O'Connor, Thomas G. (1999). Implications of attachment theory for child care policies. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 823–844). New York: Guilford Press.
- Salgo, Ludwig (2000). § 33 Vollzeitpflege. In G. Fieseler & H. Schleicher (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilferecht GK-SGB VIII. Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII* (Stand: 7. Ergänzungslieferung November 2000). Neuwied: Luchterhand.
- Sauer, Martin (1979). Heimerziehung und Familienprinzip. Neuwied: Luchterhand.
- Schaarschuch, Andreas (1999). Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. *Neue Praxis*, 6, 543–560.
- Schäfer, Karin (1997). Familienerziehung, Fremderziehung, Wertewandel. In Interessengemeinschaft Kleine Heime Schleswig-Holstein e.V. (Hrsg.), *Berichte, Erfahrungen, Darstellungen aus der Interessengemeinschaft Kleine Heime Schleswig-Holstein e.V., Info-Sonderheft zur Fachtagung*

- »Kinder-Los – Die Zukunft der Erziehung« am 23. Februar 1996 in Rendsburg. <http://www.ikh-sh.de> (Stand 28.2.2002).
- Schlippe, Arist v. & Schweitzer, Jochen (1996). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, Martin H. (2000). Neues für die Jugendhilfe? Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie. Herausgegeben vom Deutschen Caritas-Verband e.V. und dem Bundesverband Katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V. Freiburg im Breisgau: Eigenverlag.
- Schmidt, Martin H., Schneider, Karsten, Hohm, Erika, Pickartz, Andrea, Macsenaere, Michael, Petermann, Franz & Knab, Eckhart (2000). Effekte, Verlauf und Erfolgsbedingungen unterschiedlicher erzieherischer Hilfen. *Kindheit und Entwicklung*, 4, 202–211.
- Schoch, Jürgen (1989). Heimerziehung als Durchgangsberuf? Weinheim: Juventa.
- Scholz, Gerold (1994). Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schrappner, Christian (1999). Stolpersteine und Fallstricke einer dienstleistungsorientierten Modernisierung der öffentlichen Verwaltung am Beispiel der Jugendhilfe. *Rundbrief Gilde Soziale Arbeit*, 33–43.
- Schrappner, Christian & Ader, Sabine (1998). Entwicklungen in der Heimerziehung – Möglichkeiten und Chancen neuer Präventionskonzepte. Expertise zum Siebten Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalens. Münster: Institut für Soziale Arbeit e.V.
- Schütze, Fritz (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 116–153). Opladen: Leske + Budrich.
- Schulze, Hans Joachim (1996). »Eigenartige Familien« – Aspekte der Familienkultur. In M.E. Karsten & H.U. Otto (Hrsg.), *Die sozialpädagogische Ordnung der Familie* (S. 77–97). Weinheim: Juventa.
- Schwabe, Mathias (1994). Was leistet die Pädagogin/der Pädagoge im Heim? Für ein Selbstverständnis von Heimerziehung als professionelles »Spiel« mit komplexen Realitäten. *Unsere Jugend*, 8, 333–347.
- Schweitzer, Jochen (1998). Gelingende Kooperation. Weinheim: Juventa.
- Schweitzer, Jochen & Reuter, Dieter (1991). Systemisches Denken in der Heimerziehung: Anregungen für Pädagogik, Beratung und Organisation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 40, 171–176.

- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2000). *Berliner Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Kulturbuch-Verlag.
- Sennett, Richard (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Simmen, René (1990). *Heimerziehung im Aufbruch*. Bern: Haupt.
- Sladek, Maximilian (2000). *Jugendliche Individualisierungsverlierer*. Weinheim: Juventa.
- Solomon, Judith & George, Carol (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 287–316). New York: Guilford Press.
- Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2000). *Hilfeplanung. SOS-Dialog*, 4–25.
- Spangler, Gottfried & Zimmermann, Peter (1999). Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In R. Oerter, C. v. Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 170–194). Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- Spitz, René A. & Cobliner, W. Godfrey (1996). *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stadt Duisburg (o.J.; 1993). *Hilfen für Kinder und Jugendliche in Notlagen. Konzept zur Verminderung von Fremdplatzierung*. Duisburg: Eigenverlag.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2000). *Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Schriftenreihe Band 365*. München: Olzog.
- Struzyna, Karl-Heinz (1995). *Fremdunterbringung in der Zukunft. Jugendhilfe*, 6, 323–334.
- Taube, Kathrin (2000). Von der Elternarbeit zur systemischen Familienarbeit in der Heimerziehung. In Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *Zurück zu den Eltern?* (S. 16–73). München: Eigenverlag.
- Taube, Kathrin & Vierzigmann, Gabriele (2000). Zur Rückführung fremduntergebrachter Kinder in ihre Herkunftsfamilien. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *Zurück zu den Eltern?* (S. 6–15). München: Eigenverlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999). Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In T. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.): *Zur*

- Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft (S.252–266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiersch, Hans (1993). Elternarbeit im Heim. In Albert-Schweitzer-Kinderdorf in Hessen e.V. & Internationale Gesellschaft für Heimerziehung (Hrsg.), Familie und Heim. Perspektiven der Elternarbeit in der Heimerziehung. Dokumentation des Fachkongresses vom 17. bis 19. April 1991 in Hanau (S.24 ff.). Frankfurt am Main: IGfH.
- Thomas, Alexander & Chess, Stella (1980). Temperament und Entwicklung. Stuttgart: Enke.
- Trede, Wolfgang (2001). Stationäre Erziehungshilfen im europäischen Vergleich. In V. Birtsch, K. Münstermann & W. Trede (Hrsg.), Handbuch der Erziehungshilfen (S.197–212). Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum.
- Trescher, Hans-Georg (1979). Sozialisation und beschädigte Subjektivität. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung.
- Treseder, Peter (1997). Involving and empowering children and young people: overcoming the barriers. In C. Cloke & M. Davies (Hrsg.), Participation and Empowerment in Child Protection (S.207–231). Chichester: Wiley.
- Unzner, Lothar (1995). Der Beitrag von Bindungstheorie und Bindungsfor-schung zur Heimerziehung kleiner Kinder. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung (S.335–360). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Unzner, Lothar (1999). Bindungstheorie und Fremdunterbringung. In G. J. Suess & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung (S.268–288). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Unzner, Lothar (2001). BezugserzieherIn im Heim – Eine Beziehung auf Zeit. In G. J. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), Bindungstheorie und Familiendynamik (S.347–357). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Verband katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik (1994). Kleine Kinder im Heim. Beiträge zur Erziehungshilfe, Band 9. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Vierzigmann, Gabriele & Kreher, Simone (1998). »Zwischen den Generationen« – Familiendynamik und Familiendiskurse in biografischen Erzählungen. Berliner Journal für Soziologie, 1, 23–37.

- Visher, Emily B. & Visher, John S. (1995). Stiefeltern, Stiefkinder und ihre Familien. Probleme und Chancen. Weinheim: Beltz.
- Vorrath, Harry H. & Brendtro, Larry K. (1985). Positive Peer Culture. New York: Aldine de Gruyter.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1980). Die Deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte (6. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wedekind, Erhard (1986). Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Wieland, Norbert (1997). Lebensraum Heim: Geheime Lehrpläne und politische Einflußnahmemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Heim. In M. Beck, S. Chow & J. Koester-Goorkotte (Hrsg.), Kinder in Deutschland: Realitäten und Perspektiven (S.121–134). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Wieland, Norbert, Marquard, Uschi, Panhorst, Hermann & Schlotmann, Hans-Otto (1992). Ein Zuhause – kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Wiesner, Reinhard, Mörsberger, Thomas, Oberloskamp, Helga & Struck, Jutta (2000). SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe (2. Auflage). München: C. H. Beck.
- Winkler, Michael (1988). Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, Michael (1990). Normalisierung der Heimerziehung? Perspektiven der Veränderung in der stationären Unterbringung von Jugendlichen. Neue Praxis, 5, 429–439.
- Winkler, Michael (1999 a). »Ortshandeln« – die Pädagogik der Heimerziehung. In H. Colla, S. Millham, M. Winkler, T. Gabriel & S. Müller-Teusler (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S.307–323). Neuwied: Luchterhand.
- Winkler, Michael (1999 b). Begrenzte Souveränität: Überlegungen zum Verhältnis von Institution und Person – unter Bezug auf Janusz Korczak. Neue Sammlung, 39, 307–323.
- Winkler, Michael (2000 a) Heimerziehung heute – ein Rückblick auf den Fortschritt. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland, Band 1 (S.202–229). Münster: Votum.

- Winkler, Michael (2000b). Diesseits der Macht. Partizipation in »Hilfen zur Erziehung« – Annäherungen an ein komplexes Problem. Neue Sammlung, 40, 187–209.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (1998). Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext der Familienpolitik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolf, Klaus (Hrsg.) (1993). Entwicklungen in der Heimerziehung. Münster: Votum.
- Wolf, Klaus (1995). Veränderungen in der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien. In K. Wolf (Hrsg.), Entwicklungen in der Heimerziehung (S. 12–64). Münster: Votum.
- Wolf, Klaus (1998). Professionelle Familienerziehung: Professionalität oder Harmonie? Jugendhilfe, 1, 32–42.
- Wolf, Klaus (1999). Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.
- Wolf, Klaus (2000a). Betreuung in Lebensgemeinschaften: Chancen und Risiken eines wichtigen Heimerziehungsarrangements. Evangelische Jugendhilfe, 2, 73–83.
- Wolf, Klaus (2000b). Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Heimerziehung aus Kindersicht (S. 6–39). München: Eigenverlag.
- Wolff, Mechthild, Schröer, Wolfgang & Möser, Sigrid (Hrsg.) (1997). Lebensweltorientierung konkret. Frankfurt am Main: IGfH.
- Zimmermann, Peter (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. Frühförderung interdisziplinär, 19, 119–129.
- Zimmermann, Peter, Becker-Stoll, Fabienne & Fremmer-Bombik, Elisabeth (1997). Erfassung der Bindungsrepräsentation mit dem Adult Attachment Interview: Ein Methodenvergleich. Kindheit und Entwicklung, 6, 173–182.

Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Jürgen Blandow

Jahrgang 1940, Dr. phil., Erziehungswissenschaftler, Hochschullehrer im Studiengang Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaften der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Jugendhilfe, Strukturanalysen zur Heimerziehung und zum Pflegekinderwesen.

Svenja Friedrich

18 Jahre alt, lebte eineinhalb Jahre in einer Wohngruppe der Arbeiterwohlfahrt in Merkenbach bei Herborn. Ihre Interessen sind Kino, Lesen, Fahrrad fahren, mit Freunden weggehen.

Hans-Joachim Gelberg

Jahrgang 1930, Ausbildung und zwölfjährige Tätigkeit als Buchhändler, buchhändlerischer Fachlehrer der Berufsschule Dortmund, anschließend Lektor in verschiedenen Verlagen; 1971 bis 1997 Verlagsleiter Beltz & Gelberg in Weinheim; freischaffender Autor und Herausgeber, Lehrauftrag an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main; zahlreiche Veröffentlichungen, unter anderem die Jahrbücher der Kinderliteratur, Herausgeber der Zeitschrift »Der bunte Hund – Magazin für Kinder in den besten Jahren« (seit 1981); 1972 Deutscher Jugendbuchpreis, 1990 Preis der Deutschen Umweltstiftung, 1997 »Volkacher Taler« der Deutschen Akademie Volkach, 2001 Bologna Ragazzi Award.

Nick Gertler

24 Jahre alt, lebte über sieben Jahre lang in einer Jugendhilfeeinrichtung in Nordhessen; seit 1997 im Vorstand des Heimrates und seit 1999 Vorsitzender des Landesheimrates Hessen. Er engagiert sich sehr für die Jugendarbeit und vertritt die Meinungen von Kindern und Jugendlichen in Heimen und Einrichtungen.

Doris Glasbrenner

Jahrgang 1954, Diplompsychologin, Psychologische Psychotherapeutin, Familien- und Systemtherapeutin und Systemische Supervisorin (Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie); langjährige Tätigkeit im psychologischen Fachdienst und in der psychologischen Be-

ratungsstelle des Jugendhilfezentrums Marienpflege in Ellwangen. Arbeitsschwerpunkte: Systemische Interventionsplanung, Systemische Fortbildung und Beratung, Familien- und Systemtherapie.

Erwin Höbel

Jahrgang 1948, Diplompsychologe, Psychologischer Psychotherapeut, Familien- und Systemtherapeut und Systemischer Supervisor (Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie); langjährige Tätigkeit im psychologischen Fachdienst und in der psychologischen Beratungsstelle des Jugendhilfezentrums Marienpflege in Ellwangen. Arbeitsschwerpunkte: Systemische Interventionsplanung, Systemische Fortbildung und Beratung, Familien- und Systemtherapie.

Prof. Dr. Wilfried Hosemann

Jahrgang 1948, Dr.phil., Diplompädagoge, Diplomsozialarbeiter (FH); langjährige Erfahrung in der Beratung von Einzelnen, Paaren und Familien, Supervisor und Organisationsentwickler im Sozial- und Wirtschaftsbereich; Konzept- und Projektentwicklungen für den Zusammenhang von Erwerbs- und Familienleben; seit 1993 Professor für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit an der Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Familienberatung, systemtheoretische Konzepte Sozialer Arbeit, Theorien Sozialer Arbeit.

Stephanie Hruza

18 Jahre alt, lebte seit 1999 im Kinderhaus Berlin-Mark Brandenburg e.V., erst in einer Regelgruppe und seit 2001 in einer Verselbstständigungsgruppe; zog Anfang des Jahres 2002 in eigenen Wohnraum. Sie hat eine Ausbildung zum Metallbauer gemacht und ist glücklich in ihrer Firma und mit ihrem Beruf. Ihre Interessen sind Handwerksarbeiten, Musik und ihr Partner.

Nicole Kapprell

19 Jahre alt, lebt heute selbstständig in einer Wohnung und wird von einer Sozialpädagogin des Betreuten Jugendwohnens des Albert-Schweitzer-Kinderdorfes unterstützt. Sie sucht derzeit noch eine Ausbildungsstelle im Bereich der Bürokommunikation. Ihr Wunsch ist es, später einmal eine eigene Familie zu gründen.

Hans-Ullrich Krause

Jahrgang 1954, Diplompädagoge, Studium als Heimerzieher in Berlin, Studium am Literaturinstitut Johannes R. Becher in Leipzig, Diplomstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin, Weiterbildungsstudium »Psycho-Soziale Arbeit« an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin; derzeit Promovent an der Freien Universität Berlin; tätig in verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern; seit 1989 Leiter des Kinderhauses (seit 1993 Kinderhaus Berlin-Mark Brandenburg e.V.); Lehrbeauftragter an der Alice-Salomon-Fachhochschule und an der Freien Universität Berlin; Vorsitzender der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen (IGfH) in Frankfurt am Main; seit 1991 Herausgeber der Heim- und Erzieher-Zeitschrift, Herausgeber und Autor zahlreicher Sachbücher, Jugend- und Kriminalromane beziehungsweise Filme.

Prof. Dr. Simone Kreher

Jahrgang 1961, Dr.phil., Studium der Soziologie an der Universität Leipzig; Professorin für Soziologie und Gesundheitssoziologie an der Fachhochschule Neubrandenburg, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. Arbeitsschwerpunkte: Lebensverlaufs- und Biografieforschung, Familien- und Gesundheitssoziologie, qualitative Verfahren der empirischen Sozialforschung.

Ines Kurek-Bender

Jahrgang 1944, Diplomingenieurin, drei erwachsene Adoptivkinder, ein Pflegekind (18 Jahre); Vorsitzende des PFAD-Bundesverbandes der Pflege- und Adoptivfamilien e.V., Leitung der PFAD-Geschäftsstelle in Frankfurt am Main; Vorsitzende von PFAD FÜR KINDER, Pflege- und Adoptivfamilien, Landesverband Hessen e.V.

Elke Lehnst

Jahrgang 1963, Diplompädagogin; 1983 Geburt und Trennung von der bislang einzigen Tochter; seit 1995 in brieflichem Kontakt mit ihr und ihren Adoptiveltern; seit 1994 mit ihrem Partner zusammenlebend; 1997 Gründung der Selbsthilfegruppe »Mütter ohne Kinder« in Berlin, Initiatorin der Zeitschrift für Herkunftseltern IMPULSE; 1998 Mitgründerin des Vereins Netzwerk Herkunftseltern; 1998 bis 2000 Aufbau und Leitung der ersten Beratungsstelle für Herkunftseltern in Berlin; Leitung vieler Fortbil-

dungsseminare im Bereich Adoption und Pflege; derzeit tätig in der Suchtberatung.

Wolfgang Liegel

Jahrgang 1937, verheiratet, vier Kinder; Diplomtheologe und Diplomsozialwissenschaftler; 1973 bis 1999 Referent für Erziehungshilfe im Landesjugendamt Rheinland in Köln; seit 2000 im Ruhestand und Geschäftsführer vom Kinder- und Jugendhilfeverbund Rheinland gGmbH (kjhv) in Düsseldorf.

Prof. Dr. Ludwig Liegle

Jahrgang 1941, 1967 Promotion in Pädagogik an der Freien Universität Berlin; 1969 bis 1972 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum; 1972 Habilitation im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen; seit 1973 Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen; seit 1973 Mitglied (1992 bis 1997 Vorsitzender) des Wissenschaftlichen Beirates für Familienfragen beim Bundesfamilienministerium. Forschungsgebiete: Familie, Kindheit, Frühpädagogik, Kulturvergleichende Sozialisationsforschung.

Maria Loh

Jahrgang 1951, Diplompsychologin; langjährige Tätigkeit bei freien Trägern im Bereich der Hilfen zur Erziehung und beim Fachverband Evangelische Erziehungshilfen e.V. im Diakonischen Werk Berlin/Brandenburg; Leitung des Projektes Qualitätsentwicklung im Bereich der Hilfen zur Erziehung »Fair Handeln« im Fachverband Evangelischer Erziehungshilfen (Fee e.V.); seit Anfang 1999 Mitarbeiterin in der Abteilung Jugend und Familie des Bezirksamtes Spandau in Berlin.

Pamela Maternowski

18 Jahre alt, wohnte dreieinhalb Jahre lang in einer Jugendgruppe gemeinsam mit weiteren acht Jugendlichen im Kinderhaus Berlin-Mark Brandenburg e.V.; zurzeit ist sie arbeitslos, ihr derzeitiger Berufswunsch ist Sozialpädagogin.

Prof. Dr. Joachim Merchel

Jahrgang 1953, Dr. phil., Diplompädagoge; Professor für das Fach »Organisation und Management« an der Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozial-

wesen. Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfe/Jugendhilfeplanung, Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit, Sozialmanagement, Strukturen öffentlicher und freier Träger der Sozialen Arbeit.

Prof. Dr. Oskar Negt

Jahrgang 1934, Dr. phil., Studium der Rechtswissenschaften, Philosophie und Soziologie in Göttingen und Frankfurt am Main; seit 1970 Professor für Soziologie an der Universität Hannover. Themenschwerpunkte: Arbeit, Arbeitslosigkeit, Gesellschaftsreform.

Sven Petersen

Jahrgang 1968, Diplomsozialpädagoge; lebte sechs Jahre in einer Lebensgemeinschaft mit Kindern und Jugendlichen; derzeit Bereichsleiter für den Bereich »Kinderdorffamilien« im SOS-Kinderdorf Harksheide.

Hans-Jürgen Pieper

Jahrgang 1953, Ausbildung zum Lehrer (Deutsch, Sozialkunde, Pädagogik) mit anschließender sechsjähriger Unterrichtstätigkeit; Ausbildung zum Legasthenietherapeuten und sieben Jahre freiberufliche Tätigkeit in diesem Bereich; 1983 bis 1999 Erziehungsstelle des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen; seit 1991 Leiter einer Familienwohngruppe des Evangelischen Kinderheimes Obernjesa.

Heike Anne Reuß

Jahrgang 1961, verheiratet seit 1998, lebt derzeit in Eisenach/Thüringen; 1985 und 1988 Geburt ihrer beiden Kinder; 1993 gibt sie ihr jüngeres Kind wegen umfangreicher psychosozialer Probleme in eine Langzeitpflege; 1998 scheitert die Pflegschaft, der Sohn lebt eine Zeit lang wieder bei ihr, im November 2001 zieht er in ein heilpädagogisch-therapeutisches Heim. Ausbildung: Mittlere Reife (1978), Berufsausbildung als Schwimmmistergehilfin (1981), Abitur (1999), seit 2001 Studium des Transport- und Verkehrswesens an der Fachhochschule Erfurt.

Rainer Ulrich Schmidt

Jahrgang 1953, Diplomsozialarbeiter, Zusatzqualifikation in Systemischer Supervision und Institutionsberatung; tätig im Jugendamt des Märkischen Kreises im Bereich Fremdplatzierung – Heimunterbringung und Pflegekinderdienst; Qualitätsentwicklung dieses Dienstes.

Wiebke Skolik

Jahrgang 1970, Diplompädagogin, derzeit in Ausbildung zur Transaktionsanalytikerin; seit September 2000 tätig in einer Wohngruppe mit inwohnender Betreuung (WAB) in der Wadzeck-Stiftung, Berlin; Schwerpunkt: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsdefiziten und -verzögerungen im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich unter Einbeziehung ihres familiären Umfeldes.

Karl-Heinz Struzyna

Jahrgang 1952, Diplomerziehungswissenschaftler, Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie; Sozialdirektor im Referat Kinder- und Jugendhilfe, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Arbeitsschwerpunkte: Stationäre Erziehungshilfen, Struktur- und Organisationsentwicklung in der Jugendhilfe.

Jennifer Tautz

18 Jahre alt, lebt derzeit in einer Wohngruppe zur Verselbstständigung im Kinderhaus Berlin-Mark Brandenburg e.V. Sie ist angehende Heilerziehungspflegerin.

Eckhard Thiel

Jahrgang 1959, Diplompädagoge, Studium der Erziehungswissenschaften und Philosophie an der Universität Trier; seit 1992 Individualpsychologischer Berater (Deutsche Gesellschaft für Individualpsychologie), seit 1996 Diplommusiktherapeut; seit 1986 pädagogischer Mitarbeiter im SOS-Kinderdorf Worpsswede, seit 2001 Bereichsleiter für den Bereich »Kinderdorf-familien«.

Dr. Lothar Unzner

Jahrgang 1956, Dr. rer. nat., Diplompsychologe, Studium der Psychologie und Pädagogik an der Universität Regensburg; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Philipps-Universität Marburg und der Ruhr-Universität Bochum, langjähriger Leiter eines entwicklungstherapeutischen Heimes für Kleinkinder; zurzeit Leiter der Frühförderstellen im Landkreis Erding des Einrichtungsverbundes Betreuungszentrum Steinhöring; wissenschaftliche Arbeit und Veröffentlichungen zur Motivationsentwicklung und Bindung, insbesondere Bindung und Fremdunterbringung; Lehraufträge und Fortbildungsreferent.

Prof. Gerhard Veith

Jahrgang 1944, Diplompsychologe, Psychologischer Psychotherapeut, Professor für Psychologie an der Katholischen Fachhochschule für Sozialwesen, Religionspädagogik, Heilpädagogik und Pflege in Freiburg; Leiter von »Haus Schwabenstraße« (Außenstelle des Heilpädagogischen Heimes Mariahof, Hüfingen), einer Facheinrichtung für stationäre und teilstationäre Erziehungshilfen in Denzlingen.

Prof. Dr. Dr. Michael Winkler

Jahrgang 1953, Dr. phil., Dr. phil. habil., Studium der Pädagogik, Germanistik, Geschichte und Philosophie; Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Gastprofessuren an den Universitäten Graz und Wien. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Pädagogik und der Sozialpädagogik, pädagogische Zeitdiagnostik, Jugendhilfe, Hilfen zur Erziehung, insbesondere stationäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen.

Prof. Dr. Klaus Wolf

Jahrgang 1954, Dr. phil., Diplomsozialpädagoge, Professor für Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft an der Fachhochschule Köln, Fachbereich Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Heimerziehung, Sozialpädagogische Familienhilfe, Hilfen zur Erziehung, qualitative Forschung in der Sozialpädagogik.

Der Herausgeber

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.

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

SOS-Kinderdorf e.V.

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

In der Bundesrepublik Deutschland unterhält der SOS-Kinderdorfverein 51 Einrichtungen mit angeschlossenen Projekten: Kinderdörfer, Jugendeinrichtungen, Beratungsstellen, Berufsausbildungszentren, Behindertendorf-gemeinschaften und Mütterzentren (Stand 8/2002).

Der Schlüssel für das Wohl von Kindern liegt in der Familie, heißt es. Was aber ist mit Kindern, die nicht in ihren Herkunftsfamilien leben können und zeitweise oder dauerhaft fremduntergebracht aufwachsen? Welche Chancen bekommen sie – im Hinblick auf Verständnis, Zuwendung, Geborgensein, Förderung, soziale Integration? Liegt ihr Wohl in familienähnlicher Betreuung?

Das Buch bietet einen praxisnahen Überblick über den Stand der Fachdiskussion zum Thema »Familienähnliche Betreuungsformen in der Jugendhilfe«. Die jugendlichen und erwachsenen Expertinnen und Experten sind keineswegs einer Meinung, was ihre Beurteilung dieser Unterbringungsform angeht. Für die einen ist es unsinnig, eine überholte Form des Zusammenlebens nachzubauen, für die anderen ist Familie die einzig denkbare Form des Zusammenlebens zwischen Eltern und Kindern; für die einen ist familienähnliche Betreuung ein unauflösbarer Widerspruch zu den Anforderungen öffentlicher Erziehung, für die anderen ein Schutz vor den Irrtümern traditioneller Heimerziehung. Es werden aber nicht nur unterschiedliche Haltungen zu diesem Thema vorgestellt. Es geht auch darum, wie die stationäre Erziehungshilfe ihre Angebote gestalten sollte, damit fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche das bekommen, was sie wollen und brauchen. Zur Diskussion steht, was Familie heute ausmacht und wie kindgerechte Lebensgemeinschaften aussehen.

Für alle, die mit Fragen der Erziehung und des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu tun haben, ist dieses Buch gedacht.

Jürgen Blandow, Svenja Friedrich, Hans-Joachim Gelberg, Nick Gertler, Doris Glasbrenner, Erwin Höbel, Wilfried Hosemann, Stephanie Hruza, Nicole Kapprell, Hans-Ullrich Krause, Simone Kreher, Ines Kurek-Bender, Elke Lehnst, Wolfgang Liegel, Ludwig Liegle, Maria Loh, Pamela Maternowski, Joachim Merchel, Oskar Negt, Sven Petersen, Hans-Jürgen Pieper, Heike Anne Reuß, Rainer Ulrich Schmidt, Wiebke Skolik, Karl-Heinz Struzyna, Jennifer Tautz, Eckhard Thiel, Lothar Unzner, Gerhard Veith, Michael Winkler, Klaus Wolf.