



**Jung und chancenlos?**



## Forum

### 3 Editorial

#### Jung und chancenlos?

- 4 Arbeitslosigkeit und Ausgrenzung.  
Eine neue „soziale Frage“!?

*Berthold Vogel*

- 12 Wege in den Beruf?  
Mädchen und junge Frauen in der  
Jugendberufshilfe

*Karin Schittenhelm*

- 18 Weiblich, jung, chancenlos? Soziale und  
berufliche Förderung von benachteiligten  
jungen Frauen

*Hannelore Weskamp*

- 26 Psychosoziale Beeinträchtigungen bei  
Mädchen und Jungen in Maßnahmen der  
beruflichen Bildung

*Diana Will*

- 34 Ausbilden im Brennpunkt  
Beispiele lebensweltorientierter und  
marktgerechter Ausbildung

*Burkhard Schäfer*

## Aktuell

- 40 „Und dann bin ich ja ins Kinderdorf  
gekommen ...“ Biografisches Erzählen in  
Forschung und Sozialer Arbeit

*Simone Kreher  
Wolfgang Sierwald*

## Stellung- nahme

- 48 Sozialraumorientierung –  
mehr als eine Modebewegung

*Johannes Münder*

## Ansätze

- 50 Pädagogische Betreuung und Familien-  
therapie in der ambulanten Begleitung  
von Familien

*Angelika Kelle*

- 55 Familienunterstützende Dienste

*Günther Koch*

- 58 Systemische Interventionsplanung (SIP)

*Doris Glasbrenner  
Erwin Höbel*

## Portrait

- 64 Zum Wohle des Kindes?  
Pauls Kampf um Autonomie und Selbst-  
bestimmung

*Bettina Delfanti*

## Impressum

Herausgeber:  
Sozialpädagogisches Institut (SPI)  
im SOS-Kinderdorf e.V.

© Das Fachmagazin „SOS-Dialog“ und  
alle in ihm enthaltenen Beiträge und  
Abbildungen sind urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung erfordert  
die Zustimmung des Herausgebers.

Bisher erschienen:

„Elternarbeit“, 1993  
„Ausbilden statt Ausgrenzen“, 1995  
„Perspektiven von Beratung“, 1996  
„Jungenarbeit“, 1998  
„Kinderarmut in Deutschland“, 1999  
„Hilfeplanung“, 2000

SPI-Redaktion:  
Reinhard Rudeck (verantwortlich)  
Dr. Gabriele Vierzigmann

Gestaltung:  
Büro SchwaigerWinschermann, München  
Walter Schwaiger, Guido Hoffmann

Litho:  
Repro Müller, Übersee am Chiemsee

Druck:  
Frühmorgen & Holzmann,  
Druckerei und Verlag GmbH & Co. KG,  
München

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem  
Papier.



Die Fotos für dieses Heft ent-  
standen im Rahmen eines Foto-  
wettbewerbs, den der Ausbil-  
dungsbereich Büro- und  
Medienkommunikation des  
SOS-Berufsausbildungszen-  
trums Berlin durchgeführt hat.  
Folgende Jugendliche wurden  
für ihre Bilder prämiert:

Ali (Titelfoto und Seite 61, 65),  
Julia (Seite 9), Mary (Seite 25,  
42, 51), Michaela und Felix  
(Seite 5), Refik (Seite 19), Said  
(Seite 29 unten, 41), Zhanna  
(Seite 29 oben, 55 oben und  
unten, 69). Das Foto auf Seite 14  
stammt von der Ausbilderin  
Claudia.

Said, 21 Jahre: Zuerst hat mir  
das Thema des Fotowettbewerbs  
überhaupt nicht gefallen. In  
Deutschland sieht man es den  
Menschen nicht unbedingt an,  
wenn sie keine Chance bekom-  
men. Sie sind gut gekleidet, haben  
zu essen, über ihre Lebenslage  
unterhalten sie sich kaum mit-  
einander. Armut ist unsichtbar.  
Auch Benachteiligung bleibt ver-  
steckt. Was gibt es da zu fotogra-  
fieren? Dann fand ich es aber  
gerade spannend, das Unsicht-  
bare zu zeigen und merkte dabei,  
wie viel zu sehen ist, wenn man  
nur den richtigen Blick hat.

Die Journalistin Christel Sperlich,  
Berlin, hat etliche der Jugend-  
lichen interviewt, die fotografiert  
haben beziehungsweise die auf  
den Fotos abgebildet sind. Von  
ihm stammen die Aufzeichnungen  
auf den Bildseiten.



Liebe Leserin, lieber Leser,

Teilhabe gilt als der entscheidende Faktor sozialer Integration. Teilhaben können diejenigen, denen gesellschaftliche Verantwortung übertragen wird und die ihrerseits dazu in der Lage sind, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Die dafür nötigen Fähigkeiten können erworben werden, doch erfordert dies entsprechende Gelegenheiten.

Anlass zur Sorge gibt die Tatsache, dass der Arbeitsmarkt immer weniger Teilhabechancen für junge Menschen bietet. Die Möglichkeit, sich über die Arbeitswelt sozial und gesellschaftlich zu integrieren, nimmt ab beziehungsweise existiert für viele Jugendliche bereits nicht mehr. Besorgniserregend ist auch, dass einer steigenden Anzahl junger Menschen elementare Voraussetzungen dafür fehlen, die wenigen Chancen, die ihnen offen stehen, auch nutzen zu können – aufgrund mangelhafter Ausbildungsmöglichkeiten, niedriger Bildungsabschlüsse oder nicht ausreichend entwickelter psychosozialer Fähigkeiten. Während einerseits Eliten gefördert werden, fallen auf der anderen Seite viele junge Menschen wegen ihrer besonderen Bedürfnisse aus dem derzeitigen System von Ausbildung und Erwerbsarbeit heraus.

Mit der Aneignung arbeitsmarktbezogener Qualifikationen allein ist diesen Jugendlichen nicht gedient. Denn es nimmt nicht nur die Anzahl der Arbeitsplätze ab, auch die integrierende und stabilisierende Wirkung von Erwerbsarbeit verliert an Kraft, da sich Organisation und Funktion gesellschaftlicher Arbeit verändern und die gewohnt verlässlichen Karrieremuster nicht mehr dieselben sind wie ehemals. Die Formel des nahtlosen biografischen Werdeganges über Schule und Berufsausbildung zu Berufseinstieg, Familiengründung und lebenslang gesichertem Arbeitsplatz geht deshalb für viele nicht mehr auf. Die traditionelle Vorstellung, berufliche Qualifikation sei die einzig entscheidende Grundlage für eine gesicherte Existenz, ist damit überholt. Um in unsicheren Erwerbsverläufen bestehen und ein souveränes Leben führen zu können, sind heute Beziehungs-, Auseinandersetzung- und Konfliktfähigkeit sowie Alltagskompetenz und Kreativität in hohem Ausmaß gefragt.

Junge Menschen benötigen also Bildungs-, Qualifizierungs- und Arbeitsoptionen, die nicht nur an einen Beruf oder ein Tätigkeitsfeld heranführen, sondern Fähigkeiten zur Lebensbewältigung generell vermitteln. Arbeits- und Bildungsbedingungen müssen zudem der ethnischen, sozialen und geschlechtsbezogenen Heterogenität der nachwachsenden Generation gerecht werden und vor allem diejenigen unterstützen, die nicht durch ihre familiären Verhältnisse privilegiert sind.

Was kann die Jugendhilfe tun? Sie kann zum einen in ihren Einrichtungen, Angeboten und Verfahren partizipativen Arbeitsformen den Vorrang geben, die soziale Integration durch Teilhabe und Mitgestaltung erfahrbar machen. Sie kann junge Menschen dabei unterstützen, ihre Selbstbestimmungsrechte und Mitwirkungsmöglichkeiten zu erkennen und wahrzunehmen. Und sie kann ihnen Erfahrungsräume zur Verfügung stellen, in denen sie selbstorganisiert handeln, für die Gemeinschaft tätig werden und somit ihre soziale und gesellschaftliche Integration selbst in die Hand nehmen können.

Jugendhilfe kann zum anderen eine Entwicklung vorantreiben, die die Versäulung der Bildungs- und Unterstützungssysteme zu überwinden versucht und zu übergreifenden Kooperationen zwischen Schulwesen, Jugendhilfe und Arbeitsmarkt führt – und damit zu intelligenten Modellen der schulischen, persönlichen und beruflichen Förderung –, so dass sich die nachwachsende Generation nicht vor die Perspektive gestellt sieht: jung – aber chancenlos.

Reinhard Rudeck



## Arbeitslosigkeit und Ausgrenzung. Eine neue „soziale Frage“!?

Die „soziale Frage“ des Industriezeitalters rückte die ungleiche Verteilung der Erträge der Erwerbsarbeit in den Vordergrund. Sie thematisierte das Leiden an der Arbeit, und sie machte Ausbeutung und Ungerechtigkeit im Arbeitsleben zu zentralen Begriffen der politischen Auseinandersetzung. Und heute? Die angesprochene soziale Frage ist keineswegs gelöst, nur weil wir uns jetzt in der Epoche der Deindustrialisierung befinden. Die Erträge der Erwerbsarbeit sind auch heute ungleich verteilt, das Leiden an der Arbeit ist nicht aus der Welt geschafft, und Ausbeutung ist kein Fremdwort im betrieblichen Alltag geworden. Gleichwohl tritt mehr und mehr eine neue soziale Frage hinzu. Sie nimmt die ungleichen Zugangschancen zur Erwerbsarbeit in den Blick, sie bezieht sich auf die Misere des Lebens ohne Erwerbsarbeit und hebt die Existenz einer Klasse der „Überzähligen“ und „Entbehrlichen“ hervor, die nicht einmal mehr zum Objekt der Ausbeutung werden. Eine neue Realität sozialer Ungleichheit nimmt Gestalt an. Sie manifestiert sich in einer Spaltung, die zwischen denen trennt, die Zugang zur Erwerbsarbeit finden, und denjenigen, denen dieser Zugang versperrt bleibt. Dauerhafte Arbeitslosigkeit und Verdrängung aus Beschäftigung – die neue soziale Frage der Ausgrenzung – sind das Resultat einer veränderten Gestalt der Erwerbsarbeit. Wenn heute über Arbeitslosigkeit gesprochen wird, dann treten auch der Strukturwandel der Arbeit und die Fragen der ungleichen Teilhabechancen am Arbeitsleben in das Zentrum der wissenschaftlichen und politischen Aufmerksamkeit.

### Der Arbeitsmarkt spaltet sich, die Erwerbsarbeit verschwindet nicht

Für einen Gutteil der Arbeitslosen stellt der Verlust des Arbeitsplatzes eine biografische Übergangsphase dar, die durch eine mehr oder weniger rasche Rückkehr ins Erwerbsleben beendet wird. Historisch gesehen ist das der Normalfall. Die Arbeitslosigkeit war schon immer eine „Grauzone des Kommens und Gehens“. Doch für eine wachsende Zahl von Menschen beschränkt sich heute der Verlust der Erwerbsarbeit immer weniger auf kurze Perioden des Erwerbslebens. Die Arbeitslosigkeit verfestigt sich und prägt Biografien. Sie wird zur Dauer-

arbeitslosigkeit. Die episodenhafte Arbeitslosigkeit verliert an Bedeutung (Karr 1999). Gelang es Mitte der Achtzigerjahre (1986) in Westdeutschland noch vierundfünfzig Prozent des jahresdurchschnittlichen Arbeitslosenbestandes, in das Erwerbsleben zurückzukehren, so lautet die Vergleichszahl zehn Jahre später (1996) nur noch vierunddreißig Prozent. Die Gruppe der Arbeitslosen spaltet sich auf: Ein kleiner werdender Teil der Arbeitslosen kehrt nach kurzer Verweildauer zurück in Arbeit, ein größer werdender gerät dauerhaft ins Abseits am Arbeitsmarkt (Karr 1999, S. 6).

Doch die Ursachen dauerhafter Arbeitslosigkeit liegen mitnichten im Verschwinden der Erwerbsarbeit. Im Gegenteil: Noch niemals zuvor beteiligten sich (in Westdeutschland) so viele Menschen am Erwerbsleben wie in der vergangenen Dekade. Eine hohe Erwerbsquote und eine hohe Arbeitslosenquote schließen einander hier zu Lande nicht aus. Freilich werden auch die Formen der Beteiligung am Erwerbsleben vielfältiger, poröser und fragiler. Mit dem Ende der Industriegesellschaft verlieren spezifische erwerbsarbeitsbezogene Integrationsmuster an Stabilität. Großbetriebliche, tariflich geschützte und sozialrechtlich weitgehend abgesicherte Arbeitsverhältnisse büßen an Bedeutung ein. Teilzeitarbeit, geringfügige Beschäftigung, Zeit- und Leiharbeit oder befristete Erwerbsarbeit gewinnen an Bedeutung. Nicht dramatisch, aber kontinuierlich. Auch die identitätsprägende Kraft der Erwerbsarbeit hat nicht nachgelassen. Von einem gesellschaftlichen Wertewandel, der die Relevanz der Erwerbsarbeit schmälert, ist nichts zu spüren. Im Gegenteil: Die Erwerbsarbeit hat gerade im Vergleich zu Arbeiten und Tätigkeiten, die nicht entlohnt werden, ein nie gekanntes Prestige erreicht. Obgleich die Erwerbsarbeit an Stabilität verliert, wird sie mehr und mehr zur zentralen Integrations- und Anerkennungsmaschine in unserer Gesellschaft. Wer nicht (in welcher Form auch immer) erwerbstätig ist, der droht in ein soziales Niemandsland zu geraten – das gilt für Männer, aber mehr und mehr auch für Frauen.

Die Ursachen der Verfestigung von Arbeitslosigkeit und der Dynamik von Ausgrenzung am Arbeitsmarkt liegen im Erwerbsarbeitssystem selbst. Sie sind in erster Linie auf den produktions- und informationstechnologischen

Wandel der Arbeitswelt zurückzuführen (Cohen 1998, S. 81–101). Dieser Wandel geht zu Lasten bestimmter Beschäftigtengruppen, und er führt zu einer Professionalisierung der Arbeitswelt: Der Zutritt zum Erwerbsleben erfordert in immer stärkerem Maße berufliche Qualifikationen. Nicht die Erwerbsarbeit verschwindet, sondern ein bestimmter (industrieller) Tätigkeitstyp. Einfache manuelle Tätigkeiten, die keine oder nur geringe Anforderungen an Qualifikation und Berufsbildung stellen, verlieren an Stellenwert – ein unumkehrbarer Trend (Reinberg 1999). Einige Zahlen: „Allein zwischen 1985 und 1995 ist der Anteil der gering Qualifizierten an der Gesamtbeschäftigung um 8,4 Prozentpunkte zurückgegangen. Bis zum Jahr 2010 könnte der Anteil nur noch bei 11,4 Prozent liegen (1995: 16,7 Prozent) – ein Rückgang, der ‚Ungelernte‘ knapp 1,5 Millionen Arbeitsplätze kosten könnte“ (Reinberg 1999, S. 438). „Im Westen Deutschlands war 1997 fast jede Vierte und im Osten bereits mehr als die Hälfte aller Personen ohne Berufsabschluss arbeitslos“ (Engelbrech 1999, S. 3). Unter Druck stehen neben denen, die keine berufliche Ausbildung vorzuweisen haben, vor allem die Erwerbspersonen, die zuletzt als Fachkräfte in absteigenden Branchen der Industrie, des Handwerks oder des Handels tätig waren. Auch das Überschreiten bestimmter Altersgrenzen oder die regionale Arbeitsmarktlage, gesundheitliche Probleme oder familiäre Bindungen verschärfen die Risiken, am Arbeitsmarkt den Anschluss zu verlieren. Für bestimmte Gruppen der Erwerbsbevölkerung ist es sehr schwierig geworden, am Arbeitsleben teilzuhaben. In den Randlagen der Arbeitsgesellschaft machen sich Gefühle sozialer Unterlegenheit und des Ausgeschlossenseins breit.

In der neuen sozialen Frage der Ausgrenzung wird mithin deutlich, dass die Arbeitslosigkeit als ein Prozess begriffen werden muss, deren Ausgangspunkt in den Veränderungen der betrieblichen Arbeitsorganisation, aber auch der persönlichen und familiären Lebensverhältnisse liegt. Arbeitslosigkeit ist kein statischer Zustand. Niemand wird als Ausgegrenzter geboren. Umso wichtiger ist es, einen forschenden Blick auf die Erwerbsbiografien der Arbeitslosen zu richten und auf die Wege, die in die dauerhafte Arbeitslosigkeit führen. In einem aktuellen Forschungsprojekt am Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) an der Universität Göttingen untersuchen wir Ausgrenzungsbedrohungen und Ausschlussverfahren durch Arbeitslosigkeit. Zwei zentrale Fragen lauten: Welche Arbeitslosen werden auf welchen Wegen aus dem Erwerbsleben verdrängt? Wie erfahren diese Arbeitslosen ihre prekäre Lage am Arbeitsmarkt, und wodurch wird die Wahrnehmung der eigenen Lage geprägt? Diesen Fragen sind wir im Rahmen lokaler Fallstudien in ausgewählten Stadtteilen Hamburgs nachgegangen. Im Mittelpunkt unserer Erhebungen standen offene, qualitative Interviews mit hundertzwei langzeitarbeitslosen Männern und Frauen (zur Methode und Anlage der Untersuchung sowie zu weiteren Befunden Kronauer und Vogel 2001; Vogel 2000).

### **Viele Wege führen an den Rand der Arbeitsgesellschaft**

Am Rand der Arbeitsgesellschaft treffen wir auf unterschiedliche Gruppen der „erwerbsfähigen“ Bevölkerung:

auf Industriearbeiter, deren Arbeitsplätze im Zuge des Niederganges bestimmter Branchen beziehungsweise der Neuorganisation betrieblicher Abläufe verloren gegangen sind, auf deklassierte Fachkräfte aus unterschiedlichen Branchen, die durch den technischen Wandel der Arbeitswelt in berufliche Abstieggspiralen geraten sind, auf Grenzgänger zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit, deren Erwerbsleben durch dauerhafte Instabilität gekennzeichnet war, die aber nun selbst aus den Arbeitsmarktzonen prekärer und periodischer Beschäftigung zunehmend verdrängt werden, und schließlich auf Jugendliche ohne Beruf, die dem zunehmenden Professionalisierungsdruck des Erwerbslebens nicht gewachsen sind. Mit anderen Worten: In den Randlagen der Arbeitsgesellschaft treffen wir auf Menschen verschiedener sozialer Herkunft mit jeweils sehr unterschiedlichen Erwerbsbiografien und Arbeitserfahrungen. Zudem unterscheiden sie sich darin, ob sie stärker oder schwächer in soziale Netze eingebunden sind oder ob sie mehr oder weniger auf familiäre beziehungsweise wohlfahrtsstaatliche Unterstützung rechnen können. Ihnen allen ist freilich gemeinsam, dass sie am Arbeitsmarkt nur noch sehr geringe oder gar keine Chance mehr haben, dass sie mit dem dauerhaften Verlust der Erwerbsarbeit ihre materielle und soziale Sicherheit und Selbstständigkeit verloren haben und dass sie als Langzeitarbeitslose den Ansprüchen einer wohlhabenden Gesellschaft nur schwer oder gar nicht mehr genügen können. Und niemand bekommt gesellschaftliche Ansprüche stärker zu spüren als der, der sie nicht zu erfüllen vermag.

In den Randlagen der Arbeitsgesellschaft treffen wir zunächst auf ältere Arbeiter, die über sehr spezifische Qualifikationen verfügen, die sie in langen Jahren ihres Erwerbslebens im Rahmen einer stabilen Betriebszugehörigkeit erworben haben. Wir können diese Langzeitarbeitslosen, vor allem Männer, als industrielle *Rationalisierungsverlierer* bezeichnen. Sie blicken auf eine in der Regel lange und kontinuierliche Erwerbslaufbahn zurück. Meist waren sie in ein und demselben (Industrie)betrieb über Jahre und Jahrzehnte beschäftigt. Und dieser Betrieb war für sie in der Regel mehr als nur ein Arbeitsplatz. Mit dem Betrieb waren sie verwachsen. Er bildete den Mittelpunkt ihres sozialen Lebens. Umso schwerer traf sie der Verlust ihres Arbeitsplatzes. Nicht nur waren sie sofort nach der Entlassung mit größten Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert. Auch soziale Isolation war die Folge. Durch den Arbeitsplatzverlust gingen für sie zentrale Halte- und Orientierungspunkte in die Brüche. Hinzu kam, dass sie von allen Seiten deutliche Signale erhielten, dass ihre Zeit im Arbeitsleben nun abgelaufen sei. Ihre Arbeitskraft war überzählig und entbehrlich geworden. Nicht nur in Bewerbungen wurden sie mit dieser bitteren Tatsache konfrontiert. Auch das Arbeitsamt behandelte sie nur noch mit wohlwollendem Desinteresse und gab ihnen mehr oder weniger deutlich zu verstehen, dass man nichts mehr für sie tun könne. Denn die Arbeitsplätze, für die sie qualifiziert sind, gibt es nicht mehr. Für umschulende Maßnahmen werden sie von Seiten der Ämter als zu alt und „unbeweglich“ eingestuft. Und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen erhalten andere angeboten. Zur weiteren Versorgung und Betreuung wurden sie an die Sozialämter weiterverwiesen. Die Biografie dieser Arbeitslosen kennzeichnet mithin ein scharfer Bruch, der ein stetiges Er-

werbsleben von einem dauerhaften Leben in Arbeitslosigkeit trennt. Bei manchen der Befragten lag zum Zeitpunkt unseres Interviews dieser Bruch erst zwei oder drei Jahre zurück, bei anderen schon sieben oder acht Jahre. Das resignative Gefühl, nicht mehr dazugehören und auf Dauer ohne Erwerbsarbeit zu sein, findet sich freilich bei allen. Auf das Leben ohne Arbeit haben sie sich eingestellt. An eine Chance auf Rückkehr glauben sie nicht mehr. Aus dem gesellschaftlichen Leben sind sie verschwunden. An sozialen Aktivitäten nehmen sie keinen Anteil. Zu tief sitzt die Scham, ohne Arbeit zu sein, und zu groß ist die Angst, als Arbeitsloser erkannt zu werden. Die Arbeitslosigkeit vereinzelt. Am Leben einer Gesellschaft der Arbeitenden und für die Arbeitenden nehmen sie keinen Anteil mehr. Sie sind gezwungen, als „überzählige“ Arbeitskräfte im Niemandsland dauerhafter Arbeitslosigkeit zu verharren.

In anderer Weise stellt sich die Situation derjenigen Langzeitarbeitslosen dar, die die *Deklasierten* des wirtschaftlichen Strukturwandels sind. Deren Erwerbsbiografie prägt ein mehr oder weniger langer beruflicher und sozialer Abstiegsprozess. Auf den Verlust einer stabilen Beschäftigung folgten immer kürzere Beschäftigungsphasen. Es entwickelte sich ein prekäres Wechselspiel zwischen Phasen der Beschäftigung, Zeiten der Arbeitslosigkeit und Maßnahmen des Arbeitsamtes. Ihre stabile Beschäftigung verloren diese in der Regel beruflich gut qualifizierten arbeitslosen Frauen und Männer in den besten Jahren ihres Erwerbslebens, nämlich im Alter zwischen fünfunddreißig und fünfundvierzig Jahren. Als besonders problematisch für ihre Erwerbskarriere erwies sich, dass sie von Beschäftigungsphase zu Beschäftigungsphase zu immer weiteren Abstrichen und Zugeständnissen gezwungen waren: gegenüber den Inhalten der ausgeführten Tätigkeiten – das führte zu Qualifikationsverlusten –, gegenüber den Zeiten und Formen der Beschäftigung – das führte zu immer kürzeren Beschäftigungsphasen –, und gegenüber der Entlohnung – das führte zu erheblichen materiellen Einbußen, selbst in Zeiten der Nichtarbeitslosigkeit. Ihre Bereitschaft, Zugeständnisse an die Arbeitsmarktlage zu machen und sich flexibel zu zeigen, zahlte sich nicht aus. Im Gegenteil: Jedes weitere Zugeständnis führte sie einen Schritt weiter aus dem Arbeitsleben hinaus. Im Rückblick auf ihre Erwerbslaufbahn sehen sie sich häufig als Komplizen des eigenen Schicksals. Denn waren es nicht immer „selbst gewählte Kompromisse“, die sie eingegangen sind, um überhaupt wieder Beschäftigung zu finden? Hinzu kommt, dass der stetige Wechsel zwischen Beschäftigung und Nichtbeschäftigung nicht nur ihre beruflichen Ambitionen zerstörte, sondern auch ihre sozialen Bindungen. Infolge der immer wiederkehrenden Arbeitslosigkeit und der vergeblichen Versuche, im Erwerbsleben dauerhaft Fuß zu fassen, gingen zudem familiäre Beziehungen in die Brüche.

Die meisten dieser deklasierten Arbeitslosen leben mittlerweile alleine. Der Verlust der Erwerbsarbeit und zahlreicher sozialer Bindungen hatte für viele von ihnen zur Folge, dass sie ihr angestammtes Wohnviertel verlassen mussten. Gerade die Notwendigkeit zur räumlichen Veränderung, also zum Umzug in Stadtviertel, in denen bereits überdurchschnittlich viele Arbeitslose und Sozial-

hilfeempfänger wohnen, erleben die meisten als Demonstration sozialen Absturzes. Diese Arbeitslosen sehen sich als Opfer einer brüchigen Arbeitswelt, in der es immer schwerer wird, berufliche Stabilität zu finden. Selbst die Maßnahmen des Arbeitsamtes konnten ihren Absturz nicht aufhalten. Zwar wurden ihnen im Unterschied zu den oben genannten Rationalisierungsverlierern immer wieder Maßnahmen angeboten, aber all diese Initiativen führten eher zu einer weiteren Destabilisierung der Erwerbskarriere als zu neuen Perspektiven. Der Druck des Arbeitsamtes, perspektivlose Maßnahmen zu durchlaufen und schlecht bezahlte Jobs zu akzeptieren, wird als wenig hilfreich erlebt. Während die Rationalisierungsverlierer die Arbeitslosigkeit als jähe biografische Zäsur erleben, sehen sich die Deklassierten als allmähliche Absteiger, die im Laufe ihres Erwerbslebens immer stärker in die prekären und unsicheren Randbereiche der Arbeitsgesellschaft abgedrängt wurden. Ihre Hilflosigkeit und Verzweiflung darüber, dass ihr Kampf gegen den eigenen Abstieg erfolglos blieb, ist immer noch spürbar – aber auch ihr Ressentiment gegenüber anderen Arbeitslosen. Denn im Unterschied zu ihnen, die sich (wie sie stets betonen) niemals „für eine Arbeit zu schade waren“, sind nach ihrer Auffassung andere „selbstverschuldet“ in die Arbeitslosigkeit geraten. Dass man mit diesen Arbeitslosen nun „in einen Topf geworfen wird“, schmerzt und beschämt sie.

In den Randlagen der Arbeitsgesellschaft finden wir noch eine weitere Gruppe, die *Grenzgänger*. Im Durchschnitt sind diese langzeitarbeitslosen Frauen und Männer etwas jünger als die Rationalisierungsverlierer und in einem ähnlichen Alter wie die Deklassierten. Von allen anderen Arbeitslosen unterscheiden sie sich jedoch in einem wichtigen Punkt. Im Laufe ihres Erwerbslebens ist ihnen niemals ein Einstieg in ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis geglückt. Sie waren immer Grenzgänger zwischen Beschäftigung und Nichtbeschäftigung, genauer: zwischen regulären Tätigkeiten, Schwarzarbeit, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Arbeitslosigkeit. Die meisten dieser Arbeitslosen haben keinen Beruf erlernt und waren wechselweise im Transportgewerbe, auf dem Bau, im Handel oder im Bereich privater Dienstleistungen beschäftigt. Dieses prekäre Arrangement vermochten sie über lange Jahre durchzuhalten, bis gesundheitliche Einschränkungen sie mehr und mehr daran hinderten beziehungsweise bis sich der Arbeitsmarkt für Gelegenheitsjobs zu ihren Ungunsten veränderte. Von zentraler Bedeutung war für sie die Existenz quartiers- oder wohnungsnaher Betriebe – vor allem im Bereich des Handwerks und des Einzelhandels. Doch die dort vorhandenen (periodischen) Arbeitsmöglichkeiten schwanden in den vergangenen Jahren mehr und mehr. An ihre Stelle traten neue Branchen – vom Softwareentwickler über den Ökoladen bis zum Werbegrafiker. Aus diesem Gestaltwandel der Lokalökonomie ziehen sie keinen Nutzen mehr.

Die Grenzgänger unterscheiden sich aber noch in anderer Hinsicht von den zuvor vorgestellten Langzeitarbeitslosen. Sie leben sozial weniger isoliert, und sie fühlen sich entsprechend weniger stark ausgegrenzt. Obgleich auch sie sich in einer randständigen Position am Arbeitsmarkt befinden, spielen bei ihnen weit stärker als bei anderen Arbeitslosen familiäre Bindungen (insbesondere in der Herkunftsfamilie) und das Vorhandensein und die Verfüg-



Die Journalistin Christel Sperlich, Berlin, hat etliche der Jugendlichen interviewt, die fotografiert haben beziehungsweise die auf den Fotos abgebildet sind. Von ihr stammen die Aufzeichnungen auf den folgenden Bildseiten.

Said, 21 Jahre, Freiwilliges Soziales Trainingsjahr

Mich bedrückt die ungewisse Ausbildungssituation. Denn wenn ich keine Ausbildung erhalte, werde ich auch keinen Arbeitsplatz bekommen. Daran muss ich oft denken, schließlich bin ich schon einundzwanzig. Und ich lebe noch bei meinen Eltern, auch wenn ich mich bei ihnen wohl fühle. Es ist ein Teufelskreis. Ich würde auch Berlin verlassen, nur um einen Job zu kriegen. Andererseits habe ich jetzt Freunde hier. In der Fremde dauert es wieder lange, sich jemandem anzuvertrauen. Zu

barkeit sozialer Netzwerke im Wohnquartier eine Rolle. Darüber hinaus verstehen sie es besser als andere Arbeitslose, die Ämter und deren Dienste für sich zu nutzen. Sozialhilfe betrachten sie als einen Rechtsanspruch, dessen man sich nicht zu schämen braucht. Als Grenzgänger haben sie sich schon immer als diejenigen gesehen, die am Rande der Arbeitsgesellschaft stehen – teils erzwungen, teils als gezielte Strategie. Von Außenstehenden sind sie im Laufe der Zeit zu Ausgegrenzten geworden, die gleichwohl in der Familie, im Viertel und im Freundes- und Bekanntenkreis einen wichtigen sozialen Rückhalt finden, der vor den Gefühlen der Überzähligkeit und Überflüssigkeit zumindest einen gewissen Schutz zu bieten vermag.

Schließlich, und für unseren Zusammenhang von besonderer Bedeutung, treffen wir in den Randlagen des Arbeitsmarktes und Beschäftigungssystems auf jüngere Arbeitslose in der Altersgruppe zwischen achtzehn und achtundzwanzig Jahren, Männer und Frauen, in der Mehrzahl ohne Schulabschluss. Ihr Einstieg in den Arbeitsmarkt ist blockiert. Die Erwerbsbiografie dieser am Arbeitsmarkt *Blockierten* ist durch vergebliche Versuche geprägt, eine Einstiegsmöglichkeit in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis zu realisieren. Doch über die zahlreichen Warteschleifen öffentlich geförderter Beschäftigung oder außerbetrieblicher Berufsbildung kommen diese jungen Arbeitslosen nicht hinaus. Die Fördermaßnahmen, die ihnen angeboten wurden, haben sie entweder abgebrochen oder ohne Erfolg absolviert.

Im Vergleich zu allen anderen erfahren diese blockierten Arbeitslosen freilich die stärkste arbeitsmarkt- und sozialpolitische Aufmerksamkeit. Denn die Integrationsaktivitäten und -angebote der Arbeitsämter richten sich insbesondere an jüngere Arbeitslose. Diese nehmen solche Aktivitäten allerdings zwiespältig wahr: einerseits als eine mögliche Brücke zur Erwerbsarbeit, andererseits als einen sinnlosen Zeitvertreib, der alleine der Disziplinierung während der Arbeitslosigkeit dient. Ihre Isolation in arbeitsmarktexternen Maßnahmen setzt sich in Gefühlen der Vereinzelung und des sozialen Zurückbleibens fort. Im Vergleich mit anderen sehen sie sich als sozial abgehängt. Sie beklagen, dass ihnen die Mittel fehlen, um mit Gleichaltrigen mitzuhalten. Insbesondere von den Statussymbolen der Mobilität (Auto, Wochenendausflug und regelmäßige Urlaubsreisen) fühlen sie sich ausgeschlossen. Als defizitäre und „fehlerhafte Konsumenten“ (Zygmunt Bauman 1999) bleiben sie hinter den materiellen Standards ihrer Altersgruppe zurück. Mit Blick auf ihre soziale Lebenssituation zeigt sich, dass sie in der Regel noch im elterlichen Haushalt leben und sehr engen Kontakt zur Herkunftsfamilie halten. Auch das Leben im Wohnviertel hat für sie eine besondere Bedeutung. Über ihr Wohnumfeld sprechen sie zwar meist recht negativ. Sie klagen über soziale Konkurrenzen, über eigene Gefühle der Unterlegenheit und die Überlegenheitsdemonstrationen ihrer erwerbstätigen Altersgenossen. Aber der Wunsch, ihr Wohnumfeld zu verlassen und wegzuziehen, wird nur von sehr wenigen ausgesprochen. Die Vertrautheit mit dem Viertel und die familiäre Unterstützung werden von ihnen als Gründe genannt, die gegen einen Wegzug sprechen.

Der zentrale Unterschied zwischen diesen jüngeren Langzeitarbeitslosen und den anderen Arbeitslosen in unserer Untersuchung liegt freilich darin, dass die Jüngeren ihre soziale Lage nicht als irreversibel betrachten. Zwar beschreiben sie sich als ausgeschlossene Einzelgänger, die am Arbeitsmarkt bestimmte Hürden einfach nicht überspringen können. Aber auf der anderen Seite wissen sie auch um die Brücken, die ihnen nach wie vor gerade von den Arbeitsämtern gebaut werden. Zudem können sie alleine schon aufgrund ihres Alters darauf hoffen, in Zukunft noch eine Anbindung an das Erwerbsystem zu finden – wie brüchig diese Anbindung dann auch immer sein mag. Das eigene Alter schützt daher bis zu einem gewissen Grad vor der Erfahrung, endgültig ausgegrenzt zu sein. Dennoch dürfen wir im Falle dieser jüngeren Arbeitslosen nicht übersehen, dass der erschwerte Zugang zu Beschäftigung bereits zu Beginn der Erwerbsbiografie in besonderer Schärfe das Gefühl der eigenen sozialen Randständigkeit und der fehlenden Teilhabemöglichkeiten unterstreicht.

### Jugendliche in einer gespaltenen Arbeitswelt

Die skizzierten Erwerbsbiografien zeigen, dass die neue soziale Frage der Ausgrenzung durch Arbeitslosigkeit keine Generationenfrage mehr ist. Unter denen, die den Anschluss ans Erwerbsleben verlieren, finden sich heute Junge wie Alte. Waren noch bis Anfang der Neunzigerjahre in erster Linie Ältere von dauerhafter Arbeitslosigkeit betroffen, so hat die damit verbundene soziale Frage der Ausgrenzung mittlerweile auch die Jüngeren erreicht. Mehr noch: Die Spaltung der Arbeitswelt wird an der jungen Generation in besonders markanter Weise deutlich. Denn vieles deutet darauf hin, dass sich gerade unter Jugendlichen beziehungsweise Jungerwachsenen in Zukunft zwei getrennte Welten von Gewinnern und Verlieren am Arbeitsmarkt herausbilden. Die gesellschaftliche Ungleichheit wächst, und das bekommen gerade Jugendliche zu spüren. Hierfür sind wirtschaftliche und betriebliche Prozesse verantwortlich:

- der anhaltende Rückgang so genannter Einfacharbeitsplätze, für die keine berufliche Vorbildung erforderlich ist (Reinberg 1999, S. 437 f.),
- die veränderten Wissens- und Qualifikationsanforderungen, die sich im Zuge der technologischen Umgestaltung der Arbeitswelt und der Veränderung der Tätigkeiten ergeben (Solga 2001, S. 42 ff.),
- der weitgehende Verzicht industrieller Groß- und Mittelbetriebe auf langfristige Ausbildungsinvestitionen (Lutz und Wiener 2000),
- die Veränderungen in der Arbeitsorganisation von „berufsbezogener und funktionaler Arbeitsteilung in Richtung prozessorientierter, kooperativer Arbeitsbeziehungen“ (Mayer 2000, S. 400), die spezifische soziale Kompetenzen erfordern.

Doch die Frage, welche Jugendlichen Zugang zum Arbeitsleben finden und welche nicht, ist bei weitem nicht nur eine Frage des wirtschaftlichen und betrieblichen Strukturwandels. Auch die Veränderungen im Schulsystem oder in den Familien tragen entscheidend dazu bei, dass die Ungleichheit der Arbeitsmarktchancen unter Jugendlichen wächst (AWO 2000; Hock und Holz 2000). Die Welt der Jugendlichen, die aufgrund ihrer schulischen

und familiären Voraussetzungen im Strukturwandel des Arbeitslebens mithalten können, entfernt sich immer weiter von der Welt derjenigen, die sich aufgrund fehlender familiärer Unterstützung oder negativer Schulkarrieren in diesem Umbruch nicht zurechtfinden. Eine zentrale Rolle spielt hierbei die Schule. Das Bildungswesen produziert in wachsendem Maße „Kellerkinder“ (Klemm 2001, S. 16), die entweder ohne Schulabschluss oder mit einem abgewerteten Hauptschulabschluss auf den Arbeitsmarkt treten müssen. Im dreigliedrigen Schulsystem hat sich eine verschärfte „institutionelle Segregation“ (Solga 2001, S. 45) herausgebildet, die den Weg an die Ränder der Arbeitsgesellschaft für Schüler bestimmter Schulformen bereits vorzeichnet. Die Hauptschulen sind in nahezu allen Bundesländern auf den Status einer bildungs- und finanzpolitisch vernachlässigten Restschule herabgesunken. Nur noch zwanzig Prozent der Dreizehnjährigen besuchen heute die Hauptschule (in den Fünfzigerjahren waren es noch siebzig Prozent) (Solga 2001, S. 44).

Noch wichtiger ist jedoch, dass sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in den Hauptschulen seit den Fünfzigerjahren in markanter Weise verändert hat. Auf den Hauptschulen sind vermehrt Kinder „zurückgeblieben (...), deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt oder nicht erwerbstätig sind und die kritische Lebensereignisse – wie die Trennung der Eltern, das Aufwachsen mit Stiefeltern oder den Tod eines Elternteils – bis zu ihrem 16. Lebensjahr erlebt haben“ (Solga 2001, S. 44f.). Mit Blick auf die Jugendlichen heute müssen wir festhalten, dass Prozesse sozialer Ausgliederung und Ausgrenzung in immer stärkerem Maße bereits in der Schule beginnen, dass sie sich beim Eintritt in den Arbeitsmarkt fortsetzen und dass sich in diesen Prozessen die „Klassenfrage“ aktualisiert. Denn wir dürfen nicht übersehen, dass es in erster Linie Jugendliche aus deutschen oder ausländischen Arbeiterfamilien sind, die das höchste Risiko tragen, auf Dauer keinen Zugang zum Erwerbsleben zu finden.

Was tut die Politik? Sie reagiert alarmiert, denn insbesondere die Nichtbeteiligung junger Männer am Erwerbsleben nährt seit je den Verdacht von Unordnung, Verbrechen und Verfall, von Rebellion und Renitenz. Neue arbeitsmarktpolitische Initiativen für Jugendliche, zum Beispiel das „Jugendsofortprogramm“, sind die Folge. Und sie reagiert repressiv. Integrationsangebote an arbeitslose Jugendliche werden immer stärker mit verschärften Repressionsdrohungen verknüpft. Die Forderung des neuen Präsidenten des Deutschen Industrie- und Handelstages, „junge Arbeitslose in den Job zu zwingen“ (Süddeutsche Zeitung vom 5.2.2001, S. 27), liegt genau auf dieser Linie. Das Strickmuster dieser Politik ist recht einfach: Wer jung ist, der kann arbeiten. Und wer arbeiten kann, der muss arbeiten, egal wo, was und wann. Nach dieser Maxime handelt mehr und mehr der Gesetzgeber, aber auch die sozialstaatlichen Institutionen – die Arbeits- und Sozialämter – versuchen den Druck insbesondere auf jüngere Langzeitarbeitslose und Sozialhilfeempfänger zu verschärfen, Erwerbsarbeit um jeden Preis anzunehmen. Doch überzeugt diese Politik? Löst diese Politik die vorhandenen Arbeitsmarktprobleme? Und vor allen Dingen: Um welchen Preis lässt sich eine solche Politik durchsetzen?

Diese Politik opfert im Ruf nach Bürgerpflichten Bürgerrechte (zum Beispiel der freien Arbeitsplatzwahl). Das Kredo der „neuen Mitte“ an der Macht lautet allorts: Wer Rechte will, muss auch Pflichten akzeptieren. Ralf Dahrendorf weist mit gutem Grund darauf hin, dass es von diesem Standpunkt aus nur noch eines Schrittes in Richtung Einführung der Zwangsarbeit bedarf. Eine Politik, die etwa im Falle der Jugendarbeitslosigkeit Rechte an Pflichten bindet, ist ihm grundsätzlich verdächtig. Denn „Rechte sind ihrem Prinzip nach unbedingt. Vielleicht gilt dasselbe für manche Pflichten, aber diese dürfen nicht zur Bedingung von Rechten werden, sonst gibt es bald nur noch Pflichten“ (Dahrendorf 2000, S. 9). Abgesehen davon, ob verstärkter Druck die Probleme benachteiligter Gruppen am Arbeitsmarkt tatsächlich löst, muss grundsätzlich gelten: Menschen, egal welchen Alters, zu einer Erwerbstätigkeit zu zwingen, verträgt sich nicht mit den bürgerrechtlichen Grundlagen demokratisch verfasster Gesellschaften.

Die neue soziale Frage der Ausgrenzung durch Arbeitslosigkeit ist kein Jugend- oder Generationenproblem. Gleichwohl verschärfen sich die Spaltungen und Ungleichheiten gerade in der jungen Generation. Sie polarisiert sich. Eine große Gruppe junger Menschen mit guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt steht heute einer wachsenden Gruppe von Jugendlichen gegenüber, deren Lage im Bildungs- und Beschäftigungssystem nahezu hoffnungslos ist. Von der Art und Weise, wie wir gesellschaftlich und politisch gerade mit diesen häufig in mehrfacher Hinsicht benachteiligten Jugendlichen umgehen, die – aus welchen Gründen auch immer – keine Arbeit finden können, hängt freilich nicht nur die Zukunft des Bildungs- oder Beschäftigungssystems ab, sondern in ganz starkem Maße auch die Zukunft unseres demokratischen Gemeinwesens.

*Berthold Vogel*, Jahrgang 1963, Dr. disc.pol., Studium der Soziologie, Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre und des Arbeitsrechts an der Georg-August-Universität Göttingen. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Wandel der Arbeitsgesellschaft, Arbeitslosigkeit, Stadtentwicklung.

## Literatur

AWO (Arbeiterwohlfahrt) (2000). Gute Kindheit – schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen. Bonn: AWO Bundesverband.

Bauman, Zygmunt (1999). Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg: Hamburger Edition.

Cohen, Daniel (1998). Fehldiagnose Globalisierung. Die Neuverteilung des Wohlstands nach der dritten industriellen Revolution. Frankfurt am Main: Campus.

Dahrendorf, Ralf (2000). Zwei Gasthäuser in jeder Straße. Die Zeit, Nr. 41, S. 9.

Engelbrech, Gerhard (1999). Folgen der Beschäftigungskrise. Zur aktuellen Beschäftigungsentwicklung bei ost- und westdeutschen Männern und Frauen. IAB-werkstattbericht Nr. 5. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.

Hock, Beate & Gerda Holz (Hrsg.) (2000). Erfolg oder Scheitern? Arme und benachteiligte Jugendliche auf dem Weg ins Erwerbsleben. Frankfurt am Main: ISS.

Karr, Werner (1999). Kann der harte Kern der Arbeitslosigkeit durch einen Niedriglohnsektor aufgelöst werden? Eine Analyse der Arbeitslosen nach Verweildauer und Reintegration. IAB-kurzbericht Nr. 5. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.

Klemm, Klaus (2001). Mehr Förderung für die Kleinen. In Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 2, 16.

Kronauer, Martin & Vogel, Berthold (2001). Erfahrung und Bewältigung von sozialer Ausgrenzung in der Großstadt: Was sind Quartierseffekte, was Lageeffekte? In H. Häußermann, M. Kronauer & W. Siebel (Hrsg.): Stadt am Rand. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (In Druck)

Lutz, Burkart & Wiener, Bettina (2000). Entwicklungstendenzen des Angebots an Fachkräften für die deutsche Industrie. In B. Lutz, P. Meil & B. Wiener (Hrsg.): Industrielle Fachkräfte für das 21. Jahrhundert (S. 39–69). Frankfurt am Main: Campus.

Mayer, Karl Ulrich (2000). Arbeit und Wissen. Die Zukunft von Bildung und Beruf. In J. Kocka & C. Offe (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit (S. 383–409). Frankfurt am Main: Campus.

Reinberg, Alexander (1999). Der qualifikatorische Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt – Entwicklungen, Perspektiven und Bestimmungsgründe. In Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 4, 434–447. Stuttgart: Kohlhammer.

Solga, Heike (2001). Jugendliche ohne Berufsausbildung. Die neue Qualität eines alten Problems. Gewerkschaftliche Monatshefte, 1, 41–48. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Vogel, Berthold (2000). Am Rande der Arbeitsgesellschaft. Neue Befunde zu Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 3, 359–367.



viel umherziehen ist auch nicht gut. Am Anfang hatte ich in Deutschland große Probleme mit der Sprache. Freunde hatte ich keine. Nach drei Monaten besuchte ich die Schule. Es fiel mir schwer, mich einzugewöhnen. Ich kam mit der Mutter und drei Geschwistern her. Ich war damals sechzehn. Unser Vater lebte schon hier. Manchmal träume ich davon, ein großer Fußballspieler zu sein in einer guten Mannschaft. Das wäre super! Drei Jahre war ich nicht mehr in Marokko. An meine Heimat habe ich schöne Erinnerungen. Mit meinen Freunden war ich viel auf der Jagd. Wir waren auch viel schwimmen, über-



## Wege in den Beruf? Mädchen und junge Frauen in der Jugendberufshilfe

Nach wie vor besteht eine strukturelle Benachteiligung junger Frauen auf dem ersten Arbeitsmarkt, die sich auf ihre Bedürfnis- und Interessenlagen als Teilnehmerinnen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe auswirkt. Zudem ist die Notwendigkeit, Beruf und Familie zu vereinbaren, zu einer besonderen Anforderung ihrer Lebensplanung geworden. Trotz zunehmender Vielfalt der Lebensumstände und auch der Lebensstile junger Frauen führen diese Merkmale ihrer sozialen Lagen zu spezifischen Risiken ihrer Bildungs- und Erwerbsbiografien.

Angebote zur Unterstützung junger Frauen müssen jedoch beachten, dass sich diese Risiken beim Übergang zwischen Schule und Beruf im Einzelfall sehr unterschiedlich auswirken können. Es geht darum, solche Angebote in differenzierter Weise auf die sozialen Chancen der Betroffenen, ihre Lebenslagen und biografischen Erfahrungen abzustimmen. Die berufliche Förderung junger Frauen kann gleichzeitig nicht ohne eine Berücksichtigung allgemeiner Probleme eines Curriculums in der Jugendberufshilfe (Althans 2000; Galuske 1998; Walther 2000) diskutiert werden. Sie muss – wie bei anderen Zielgruppen auch – angesichts eines sich wandelnden Arbeitsmarktes eine zeitgemäße berufliche Qualifizierung garantieren sowie überdies eine angemessene sozialpädagogische Unterstützung bereitstellen.

### Junge Frauen – eine inhomogene Zielgruppe der Jugendberufshilfe

Nach vorliegenden Erkenntnissen ist für junge Frauen immer noch von einer arbeitsmarktbedingten Benachteiligung auszugehen. Im dualen System der beruflichen Bildung sind sie auf nur wenige Berufe konzentriert, wobei die nationale und regionale Herkunft zu weiteren Einschränkungen der Ausbildungsbeteiligung führen können: Insbesondere Schulabgängerinnen aus eingewanderten Herkunftsfamilien sind in einem noch geringeren Spektrum von Ausbildungsberufen anzutreffen, als dies für junge Frauen ohnehin zu beobachten ist (Granato und Schittenhelm 2000). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern junge Frauen nicht nur wegen fehlender schulischer und persönlicher Voraussetzungen,

sondern aufgrund einer mangelnden Chancengleichheit auf dem ersten Ausbildungsmarkt auf Angebote der Jugendberufshilfe ausweichen. Eine zentrale Anforderung an die Jugendberufshilfe ist deshalb, bei der Ausarbeitung von Angeboten die strukturelle Benachteiligung junger Frauen auf dem ersten Arbeitsmarkt zu berücksichtigen.

In der Jugendberufshilfe werden derzeit vier Maßnahmenarten unterschieden: die Beratung arbeitsloser Jugendlicher, die Angebote zur Vorbereitung einer Berufsausbildung inklusive Nachholen eines Schulabschlusses, die außerbetriebliche Berufsausbildung und die Beschäftigung arbeitsloser Jugendlicher in ABM-Programmen u. Ä. (Galuske 1998, S. 541); je nach Art der Finanzierung können sich die Voraussetzungen für eine Teilnahme an den Fördermaßnahmen unterscheiden.

Eine Auswertung von Unterlagen aus dem Berichtsjahr 1996 zu Berufsausbildungen nach dem Arbeitsförderungsgesetz ergab, dass sich in der Mehrzahl junge Frauen mit schulischen Abschlüssen in den Maßnahmen befanden und bei den jungen Männern diejenigen ohne Schulabschluss überwogen (Schittenhelm 1998, S. 297). Neuere Auswertungen zu Förderprogrammen aus dem Zeitraum 1997 bis 2000 weisen auf vergleichbare Tendenzen hin. Junge Frauen waren in solchen berufsbildenden Maßnahmen unterrepräsentiert, die von 1997 bis 1999 im Rahmen der Benachteiligtenförderung (nach SGB III Arbeitsförderung) stattfanden und für eine Teilnahme Verhaltensauffälligkeiten sowie soziale Benachteiligungen im klassischen Sinne voraussetzten (direkt 2000, S. 22). Dagegen stellten sie in außerbetrieblichen Ausbildungen im Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit (JUMP) in den Jahren 1999 bis 2000 etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (ebd., S. 23). Die Förderung innerhalb des Sofortprogrammes umfasst nicht nur Benachteiligte im Sinne des SGB III Arbeitsförderung. Für die Maßnahmen gilt, „dass junge Frauen entsprechend ihrem Anteil an den unvermittelten Bewerberinnen und Bewerbern für Ausbildungsplätze bzw. an der Arbeitslosigkeit zu berücksichtigen sind.“ (ibv 1999, S. 80) Auch in diesem Zusammenhang wurde für junge Frauen ein geringerer Bedarf an Maßnahmen zum Nachholen des Schulabschlusses festgestellt. Bei den Arbeitslosen unter fünfund-

zwanzig Jahren ohne Hauptschulabschluss war in den neuen und den alten Bundesländern der Anteil der männlichen Jugendlichen weitaus höher (ibv 1999, S. 82–83).

Insgesamt betrachtet wächst die Anzahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die den Übergang zwischen Schule und Beruf mit Hilfe sozialpädagogischer Unterstützungsangebote und einer überbetrieblichen Ausbildung zu bewältigen suchen. Wie angeführt, gibt es Hinweise darauf, dass insbesondere junge Frauen trotz an sich ausreichender Schulabschlüsse auf Lernangebote der Jugendberufshilfe angewiesen sind. Weitere Faktoren, wie die regionale und nationale Herkunft, können diese Diskrepanz zwischen subjektiven Ressourcen und Bildungsmotivationen einerseits und sozialen Chancen andererseits verstärken. Ergebnisse aus der Begleitforschung zum Modellprojekt „Arbeitsweltbezogene Sozialarbeit“ weisen darauf hin, dass vor allem junge Frauen in den neuen Bundesländern auch dann die betreffenden Angebote in Anspruch nehmen, wenn sie nicht zu den klassischen Zielgruppen junger Menschen mit sozialen Benachteiligungen gehören (Bertram 1998, S. 150).

Trotz dieser Entwicklung wenden sich die Angebote der Jugendberufshilfe nach wie vor an junge Frauen – wie an jugendliche Zielgruppen überhaupt –, die im Verlauf des Überganges von Schule zu Beruf mit besonderen Schwierigkeiten belastet sind: Biografische Erfahrungen, wie das Scheitern in der Schule, familiäre Probleme oder besondere weibliche Lebenslagen, wie eine frühe Mutterschaft, können dazu führen, dass sie die Unterstützungsangebote der Jugendberufshilfe wahrnehmen. Neben arbeitsmarktbedingten Benachteiligungen ist also der jeweilige biografische Hintergrund zu berücksichtigen, wenn es darum geht, die Gründe für eine Teilnahme an den Förderlehrgängen zu verstehen und eine spezifische sozialpädagogische Betreuung junger Frauen auszuarbeiten.

Neben der Vielfalt von Benachteiligungsfaktoren sind die unterschiedlichen biografischen Phasen des Überganges zwischen Schule und Beruf zu beachten. Probleme können hier jeweils in sehr verschiedener Weise auftreten. Dieser Übergang beginnt in den Abgangsklassen der allgemein bildenden Schule und kann neben der beruflichen Ausbildung auch Phasen der Orientierungssuche, Aufenthalte in berufsvorbereitenden Lehrgängen, Zeiten der Arbeitslosigkeit oder der Kindererziehung umfassen.

Dabei wirkt sich die Art und Weise, wie junge Frauen Erfahrungen zu bewältigen suchen, auf den weiteren Verlauf des Überganges aus. Der Teilnahme an Förderlehrgängen in der Jugendberufshilfe können zum Beispiel erfolglose Bewerbungsversuche vorausgehen, die zu einer Aufgabe der ursprünglichen beruflichen Wünsche bis hin zum kleinsten Nenner „Hauptsache eine Ausbildung“ führen (Schittenhelm 1998). Solche Strategien wurden bereits in früheren Untersuchungen zur Berufseinstimmung bei Mädchen und jungen Frauen beobachtet (Heinz, Krüger u.a. 1987, S. 266–274). Der Einstieg in eine Ausbildung wird auf diese Weise nicht als Erfolg erlebt und kann vielmehr mit der Erfahrung von Ohnmacht und Verletzung des eigenen Selbstwertgefühls verbunden sein. Strategien einer Bewältigung von negativen Arbeitsmarkterfahrungen, die bei der Entwicklung beruflicher

Orientierungen zu einer Selbstbeschränkung führen, können sich wiederum ungünstig auf den weiteren biografischen Verlauf auswirken.

Darüber hinaus können Suchprozesse und Ausgleichsstrategien, die im Zusammenhang mit Desintegrationserfahrungen erworben worden sind, im Verlauf des Überganges zwischen Schule und Beruf zu Problemen führen. Dies wird anhand von Fallanalysen zu jungen Frauen in der Jugendberufshilfe deutlich (Schittenhelm 1998, S. 307–308). Sie praktizierten einerseits eine Schul- und Ausbildungsverweigerung in Verbindung mit Erkundungstouren, ohne sich bildungs- und beschäftigungsbezogen zu engagieren. Andererseits führte frühe Mutterschaft zu einer Abhängigkeit von der Sozialfürsorge, noch ehe die allein erziehenden jungen Frauen einen Bildungsabschluss erwerben konnten. In den biografischen Selbstdeutungen der jungen Frauen tauchte nicht nur das Problem auf, keine Ausbildung oder Arbeit zu haben. Im Fall der jungen Mütter ging es auch darum, keine – nach herkömmlichem Verständnis – „richtigen Mütter“ in einer Familie zu sein. Sie müssen sich zwischen Mutterschaft, Beruf und Familie entscheiden, ohne dass sie sich an traditionellen Vorgaben für weibliche Lebensentwürfe orientieren könnten: Für heutige junge Frauen kann weder eine Existenzsicherung durch familienbezogene Lebensformen vorausgesetzt noch ihr Eintritt in einen Beruf gewährleistet werden.

Zusammenfassend kann für junge Frauen in der Jugendberufshilfe gelten: Sie müssen trotz schulischer Abschlüsse wegen strukturell bedingter Benachteiligung auf dem ersten Arbeitsmarkt oft auf Lernangebote der Jugendberufshilfe ausweichen. Daneben gibt es die Mädchen und jungen Frauen, die nicht die Chancen hatten, die für einen erfolgreichen Abschluss der Schule erforderlichen Ressourcen zu erwerben, also im klassischen Sinne als benachteiligt gelten. Die Schwierigkeiten, erwerbs- und familienzentrierte Perspektiven zu vereinbaren, führen dazu, dass viele junge Mütter den Übergang zwischen Schule und Beruf sowie zwischen Jugendphase und Erwachsenenleben nicht ohne weiteres bewältigen. Trotz spezifischer Risiken ihrer Bildungs- und Erwerbsbiografien stellen junge Frauen also eine inhomogene Zielgruppe dar und nehmen aus sehr unterschiedlichen Anlässen Angebote der Jugendberufshilfe in Anspruch.

### **Chancen und Probleme von Lernangeboten für junge Frauen**

Auch wenn junge Frauen keine homogene Zielgruppe darstellen, sind in den Aufgabenfeldern der Jugendberufshilfe übergreifende geschlechterbezogene Aspekte zu beachten, sowohl was die berufliche Qualifizierung als auch die sozialpädagogische Unterstützung betrifft. Die Rahmenbedingungen eines Curriculums in der Jugendberufshilfe stellen dafür Möglichkeiten bereit, sie haben aber auch ihre Grenzen.

Obwohl ein öffentlich subventionierter Ausbildungssektor wie die Jugendberufshilfe prinzipiell andere Steuerungsmöglichkeiten eröffnen würde, war das Berufsspektrum für junge Frauen lange Zeit begrenzt. Nach einer Auswertung von Unterlagen zu bisherigen Programmen fanden

sich die Teilnehmerinnen in so genannten Frauenberufen mit hohen Beschäftigungsrisiken wieder (Schittenhelm 1998). Innerhalb dieser Programme wurde also eine geschlechtsspezifische Chancen- und Gelegenheitsstruktur fortgesetzt, die bereits aus dem ersten Ausbildungsmarkt bekannt ist (Krüger 1992). Auch wenn junge Frauen diese Angebote annehmen, ist nicht ohne weiteres davon auszugehen, dass sie mit ihren Bedürfnis- und Interessenlagen korrespondieren. Anhand von Fallanalysen zu jungen Frauen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe ließ sich zeigen, dass die betreffenden Teilnehmerinnen *nicht* ihren Wunschberuf erlernten, sondern sich vielmehr im Rahmen bereits beschriebener Ausweichstrategien an den noch verbliebenen Möglichkeiten orientierten, um überhaupt irgendeine Ausbildung zu erwerben (Schittenhelm 1998). Die Berufsprofile junger Frauen sagen also nur begrenzt etwas darüber aus, inwieweit sie deren Interessen entsprechen, aber viel darüber, welche Wahlmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen.

Das Spektrum an Ausbildungsmöglichkeiten, das in den Einrichtungen angeboten wird, deckt sich nicht ohne weiteres mit den Bewegungen auf dem Arbeitsmarkt, einem darauf abgestimmten Qualifikationsbedarf und den Interessen der Auszubildenden. Von einem öffentlich subventionierten Ausbildungssektor kann jedoch erwartet werden, dass die Angebote auf ihren Bedarf hin geprüft und mit den Erkenntnissen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung abgestimmt werden. Der Zugang zu einer beruflichen Arbeit ist auch für junge Frauen nicht nur durch das (Aus)bildungsniveau bestimmt, sondern entscheidend von der berufsfachlichen Spezialisierung abhängig (Steinmann 2000, S. 199–207). Berufsbereiche, in denen junge Frauen häufig anzutreffen sind, wie Hauswirtschaft, Handel und Verkauf, eröffnen ihnen eher ungünstige soziale Chancen. Folgerichtig wurden in den letzten zwei Jahren Grundlagen und Leitlinien für das Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit und das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit festgelegt, die diesem Problem Rechnung tragen (direkt 2000, S. 29). Eine Förderung soll demnach darauf hinwirken, das Berufsspektrum junger Frauen zu erweitern und das Angebot an außerbetrieblichen Ausbildungen nicht mehr auf so genannte traditionelle Frauenberufe zu verengen, sondern durch zukunftsorientierte Berufe auszubauen. Inwiefern eine Umsetzung dieser programmatischen Leitlinien gelingt, kann allerdings erst auf der Grundlage einer entsprechenden Auswertung zu den aktuellen Programmen beantwortet werden. Es existiert bereits eine laufende Begleitforschung zum Sonderprogramm JUMP (Dietrich 2001), eine empirische Überprüfung der Umsetzung dieser Leitlinien liegt zum gegebenen Zeitpunkt jedoch nicht vor.

Neben dem Manko der begrenzten Ausbildungsmöglichkeiten weisen auch die Lernformen in den Angeboten der Jugendberufshilfe grundsätzliche Probleme auf. Im Unterschied zum dualen System der beruflichen Bildung arbeiten hier nur Erwachsene, die pädagogische Aufgaben wahrnehmen. Es fehlen funktionale Arbeitszusammenhänge und Personen, die ausschließlich in Dienstleistung oder Produktion tätig sind (Braun 1998; Schittenhelm 1998). Zwar wird auch eine – überwiegend von jungen Frauen erworbene – Ausbildung in Berufsfachschulen wegen ihrer Ferne zum Arbeitsmarkt kritisiert (Krüger

1992), sie beinhaltet aber in der Regel ein Berufspraktikum in dem späteren Arbeitsfeld. In Einrichtungen der Jugendberufshilfe besteht dagegen die Gefahr, dass die Jugendlichen dort eher lernen, sich im Hilfesystem zurechtzufinden, statt auf dem Arbeitsmarkt (Althans 2000). Vorurteile gegen Ausbildungen in sozialpädagogischen Einrichtungen und ihre geringere Anerkennung können überdies dazu führen, dass eine Teilnahme an den Förderprogrammen zu Stigmatisierungen der betreffenden Personen führen (Althans, Schendel und Schittenhelm 1996). Für junge Frauen, die trotz Schulabschluss in Förderlehrgängen der Jugendberufshilfe sind, kommen solche Folgen sogar einer Dequalifizierung gleich. Unter Umständen erwerben sie die Voraussetzungen für eine weitere Laufbahn im Hilfesystem und nicht für einen Einstieg in die Arbeitswelt.

Trotz dieser Einschränkungen stellen die Einrichtungen der Jugendberufshilfe gerade wegen ihrer spezifischen Rahmenbedingungen wichtige Unterstützungsangebote für junge Frauen bereit. Die Teilnahme an Förderlehrgängen kann vor lang andauernden Phasen der Arbeitslosigkeit und deren Folgen bewahren. Außerdem leisten sie eine sozialpädagogische Unterstützung für die jungen Menschen, die bereits im Vorfeld ihres Aufenthaltes in den Einrichtungen, etwa in der Schule, Probleme hatten, sich in der Übergangsphase zu orientieren und deren Anforderungen zu bewältigen. Gerade den Bedürfnis- und Interessenlagen solcher Zielgruppen kommen die Lernformen in den Einrichtungen der Jugendberufshilfe nach bisherigen Ergebnissen der Begleitforschung entgegen (Althans, Schendel und Schittenhelm 1996, S. 353). Im Gegensatz zur Schule oder zu regulären Ausbildungen finden sie hier eine Unterstützung, die den von ihnen erfahrenen Schwierigkeiten entgegenwirkt. Besonders Teilnehmerinnen, die aus Gründen ihrer persönlichen und sozialen Lebensverhältnisse die Schule ohne Abschluss verlassen haben, sind darauf angewiesen, in den berufsvorbereitenden und berufsbildenden Maßnahmen nicht nur Fachkenntnisse, sondern auch soziale Kompetenzen zu erwerben. Es gilt, Erfahrungen einer sozialen Desintegration in der Schule und auf dem Ausbildungsmarkt aufzuarbeiten und andere als die erfolglos angewandten Bewältigungsstrategien zu erproben.

Zudem besteht in Einrichtungen der Jugendberufshilfe die Möglichkeit, alltagspraktische Hilfen bereitzustellen und die Rahmenbedingungen individuell auszurichten. So gibt es zum Beispiel speziell für junge Mütter Lernangebote in Kombination mit einer Kinderbetreuung, um ihnen die berufliche Ausbildung und gleichzeitig die Versorgung ihrer Kinder zu ermöglichen.

### **Perspektiven der Jugendberufshilfe und Lernangebote für junge Frauen**

Wie aufgezeigt, wirken die Angebote der Jugendberufshilfe hinsichtlich Ausbildung und Berufswahl nicht nur unterstützend und fördernd, sondern auch chancenmindernd. Es ist also zu fordern, dass die Förderangebote weiterentwickelt und differenziert auf die Bedürfnislagen und Interessen junger Frauen abgestimmt werden. Dabei ist zu fragen, ob es vorrangig darum gehen soll, Lernschwierigkeiten abzubauen, aktuelle Lebenslagen zu be-

wältigen und Mutterschaft und Berufsausbildung zu vereinbaren, oder ob in erster Linie Gelegenheiten für eine zeitgemäße Qualifizierung geschaffen werden sollen. Diese Aufgaben lassen sich jedoch nicht immer ohne weiteres voneinander trennen, sodass es vielmehr darum gehen wird, sie miteinander zu kombinieren. Gerade hierzu müsste ein Curriculum der Jugendberufshilfe Perspektiven entwickeln und Anleitungen geben.

Die Jugendberufshilfe steht heute vor der ersten Frage, inwiefern ihre Lernangebote auf einem nur begrenzt aufnahmefähigen Arbeitsmarkt noch zur beruflichen Integration ihrer Zielgruppen führen beziehungsweise ob dies überhaupt noch als Ziel einer sozialen Arbeit definiert werden kann (Galuske 1998). Eine ausschließlich auf Erwerbsarbeit beruhende soziale Integration ist heute für immer mehr Jugendliche nicht mehr möglich. Im Hinblick auf alle Zielgruppen der Jugendberufshilfe müssen daher viel stärker als bisher andere Wege der sozialen Integration gesucht werden. Für benachteiligte junge Frauen könnte dies bedeuten, dass als Option für ihre gesellschaftliche Teilhabe nicht nur eine auf Dauer angelegte Vollzeitbeschäftigung, sondern wechselnde und temporäre Einbindungen in Berufsarbeit oder in andere Arbeitsformen berücksichtigt werden. Dennoch ist künftig zu verhindern, dass schon allein wegen einer Qualifizierung, die weder den Bedürfnissen junger Frauen noch der Nachfrage des Arbeitsmarktes entspricht, berufsbezogene Lebensperspektiven nicht unterstützt werden.

Ein Ansatz zur Lösung des Problems, dass Lernangebote, selbst wenn sie persönliche Entwicklungen fördern, noch keine Arbeit schaffen, besteht darin, wirtschaftliche Selbstständigkeit zu fördern. Auch dieser Lösungsversuch würde aber erfordern, jungen Frauen Hilfestellungen anzubieten und an ihren spezifischen sozialen Lagen und Kompetenzen anzuknüpfen. Neben solchen selbstständigen Beschäftigungsformen werden heute für arbeitslose Zielgruppen auch Tätigkeiten im Rahmen eines bürgerschaftlichen Engagements diskutiert.

Eine stärker an der herkömmlichen Erwerbsarbeit orientierte Lösung sind Formen einer Zusammenarbeit zwischen Jugendberufshilfe und Unternehmen, die derzeit erprobt werden. Dazu gehören Modellversuche der arbeitsweltbezogenen Sozialarbeit, die eine überbetriebliche Ausbildung mit einer praktischen Tätigkeit in privatwirtschaftlichen Betrieben verbinden (Gericke 1998) oder die eine teilsubventionierte Ausbildung in Betrieben der freien Wirtschaft vermitteln (Thode 1998). Auch gibt es mittlerweile Modelle, in denen im Rahmen eines Ausbildungsverbandes zwischen sozialpädagogischen Trägern und Sendeanstalten in neuen Medienberufen ausgebildet wird (direkt 2000, S. 10–11). Dieses Angebot, das sich speziell an junge Frauen wendet, zielt darauf ab, eine auf die Bedingungen der späteren Tätigkeit abgestimmte Ausbildung zu vermitteln und zu einem Chancen eröffnenden Beruf zu qualifizieren.

Die zur Diskussion gestellte Abstimmung von Instrumenten der beruflichen Integration auf verschiedene Zielgruppen junger Frauen ist in Verbindung mit heutigen Forderungen nach einer grundsätzlichen Individualisierung der Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote in der Jugendberufshilfe (Bonifer-Dörr 2000, S. 30) zu sehen.

Dies bedeutet nicht nur die Ausarbeitung individueller Förderpläne für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern auch eine bessere Abstimmung von Angeboten auf ihre Lebensumstände. Das kann mittlerweile dazu führen, dass Ausbildungen je nach Bedürfnis- und Interessenlagen unterschiedlich zugeschnitten werden. In einem Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung wurden berufliche Ausbildungen in einzelne Lernmodule zerlegt, sodass sie schrittweise und berufsbegleitend absolviert werden können. Insbesondere jungen Frauen wird damit die Möglichkeit gegeben, eine Berufsausbildung noch in einer späteren biografischen Phase und in Vereinbarung mit weiteren Tätigkeiten zu erwerben (Klähn 2000). In diese Richtung geht auch ein Modellprojekt, in dem jungen allein erziehenden Müttern eine berufliche Erstausbildung auf einer Teilzeitbasis ermöglicht wird (direkt 2000, S. 16–17; Schäfer 1998).

Darüber hinaus sind Lösungen heute nicht allein auf nationaler Ebene zu finden. Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote werden mittlerweile auch im Rahmen eines europaweiten Austausches erprobt und begleitend erforscht (Althans 2000; Walther 2000). Auch für die Förderung von Mädchen und jungen Frauen könnten durch einen Austausch von Erfahrungen mit den Übergangssystemen verschiedener Länder neue Erkenntnisse gewonnen werden. Besonders für die dringend auszubauende Unterstützung junger Frauen und Männer, die wegen ihrer nationalen und regionalen Herkunft Benachteiligungen erfahren, können transnationale Partnerschaften von Bedeutung sein.

Die gegenwärtigen Fragen zu den Perspektiven der Jugendberufshilfe sind jedenfalls nicht mehr nur im Hinblick auf klassische Erwerbsarbeit zu beantworten und müssen für junge Frauen wie auch für junge Männer eine zunehmende Heterogenität ihrer Bedürfnis- und Interessenlagen berücksichtigen. Eine Einschätzung gegenwärtiger Fragen und Probleme erfordert jedoch auch die Verbesserung des Informations- und Kenntnisstandes zu den Angeboten der Jugendberufshilfe. Zwar gibt es Berichte zu Modellprojekten und laufende statistische Auswertungen auf der Grundlage der demographischen Merkmale der Teilnehmenden in den Maßnahmen. Aber es finden nur wenig empirische Überprüfungen der programmatischen Ziele statt, und es liegen kaum Forschungsarbeiten vor, die auf einer Befragung der jugendlichen Zielgruppen beruhen. Die Lernangebote der Jugendberufshilfe sind jedoch gerade danach zu bewerten, wie stark sie die soziale Lage und die jeweiligen biografischen Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigen und wie sie von diesen wahrgenommen werden. Das gilt auch für Förderinstrumente, die sich an Mädchen und junge Frauen richten. Die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und die – möglicherweise auch unerwarteten – Folgen und Lerneffekte der Angebote sollten in eine Auswertung einbezogen werden und gegebenenfalls zu Modifikationen führen. Angesichts dessen, dass die arbeitsmarkt- und sozialpolitische Bedeutung der Jugendberufshilfe heute eher zunimmt, müssen ihre Angebote dahingehend beobachtet werden, ob sie ihre Ziele auch umsetzen und gemessen am Förderbedarf der jugendlichen Zielgruppen eine wirkliche Unterstützung bereitstellen können.



haupt viel unterwegs. Wenn ich die Augen schlieÙe, sehe ich immer die vertrauten Bilder: die Landschaften, die Flüsse, unser Haus. Wir haben in der Stadt gewohnt. Mir fehlt die Kultur. Die Menschen sind untereinander sehr freundlich. Man kann zu Nachbarn mit nach Hause gehen, miteinander reden. Man ist immer gern gesehen. Hier ist es fremder, anonym. Obwohl mir die Stadt Berlin auch gut gefällt, aber eigentlich wäre ich viel lieber zu Hause. Nur – man verdient in Marokko nicht gut. Es gibt keine Sozial- und Krankenversicherung.

*Karin Schittenhelm*, Jahrgang 1957, Dr. phil., Diplomsoziologin. Vormalige wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin, am Bundesinstitut für Berufsbildung sowie in Forschungsprojekten zu Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe auf regionaler und europäisch vergleichender Ebene. Derzeit Durchführung einer Untersuchung zum Statusübergang junger Frauen zwischen Schule und Beruf in interkulturell vergleichender Forschungsperspektive am Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie der FU Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Arbeit, Jugend- und Geschlechterforschung, Biografieforschung, qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

## Literatur

Althans, Birgit (2000). Lernangebote mit nichtbeabsichtigten Folgen. Probleme eines Curriculums in der Jugendberufshilfe. *Neue Praxis*, 5, 485–499.

Althans, Birgit, Schendel, Jürgen & Schittenhelm, Karin (1996). Lernangebote in der Jugendberufshilfe. *Neue Praxis*, 4, 348–360.

Bertram, Barbara (1998). Junge Frauen in Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen in den neuen Bundesländern. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Modellversuche zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen* (S. 150–163). München: DJI.

Bonifer-Dörr, Gerhard (2000). Integration statt Maßnahmekarrieren. Für einen Perspektivenwechsel in der Förderung benachteiligter Zielgruppen. *direkt: Fördern und Qualifizieren*, 10, 28–31.

Braun, Frank (1998). Arbeitsassistent. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Modellversuche zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen* (S. 66–73). München: DJI.

Dietrich, Hans (2001). JUMP, das Jugendsofortprogramm: Unterschiede in den Förderjahrgängen 1999 und 2000 und Verbleib der Teilnehmer nach Maßnahmeende. Herausgegeben vom Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB). Nürnberg: Eigenverlag.

*direkt: Fördern und Qualifizieren* (2000). *Junge Frauen gezielt fördern*. Heft 11.

Galuske, Michael (1998). Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 535–560.

Gericke, Thomas (1998). „Headhunting“ für Benachteiligte: Kooperation von Jugendberufshilfe und Betrieb. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Modellversuche zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen* (S. 56–65). München: DJI.

Granato, Mona & Schittenhelm, Karin (2000). Junge Frauen im Übergang zwischen Schule und Beruf. Chancen und Perspektiven. In Stiftung SPI/MÄDEA Interkulturelles Zentrum für Mädchen und junge Frauen (Hrsg.), *Mädchen in sozialen Brennpunkten* (S. 123–163). Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Fata Morgana.

Heinz, Walter R., Krüger, Helga u. a. (1987). „Hauptsache eine Lehrstelle.“ Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

ibv (Information für Beratungs- und Vermittlungsdienste, Hrsg. Bundesanstalt für Arbeit) (1999). Eckpunkte für ein Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit. *ibv*, 2, 77–86.

Klähn, Margitta (2000). Perspektiven für junge Frauen ohne Berufsabschluss. *direkt: Fördern und Qualifizieren*, 11, 24–25.

Krüger, Helga (1992). Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Die wichtigsten Ergebnisse der Teilstudien in der Zusammenschau. In H. Krüger (Hrsg.), *Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien* (S. 12–33). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Schäfer, Kornelia (1998). „Ich will diese Chance nutzen!“ Modellprojekt „Erstausbildung für junge Mütter in Teilzeit“. *Betrifft Mädchen*, 1, 16–19.

Schittenhelm, Karin (1998). Zwischen Unterstützung und Reglementierung. Mädchen und junge Frauen in der Jugendberufshilfe. *Neue Praxis*, 3, 297–311.

Steinmann, Susanne (2000). Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der Übergänge in das Erwerbsleben. Opladen: Leske & Budrich.

Thode, Andrea (1998). Betriebliche Ausbildung in der Jugendsozialarbeit: Neue Chancen für Mädchen und junge Frauen. *Betrifft Mädchen*, 1, 15–16.



## Weiblich, jung, chancenlos? Soziale und berufliche Förderung von benachteiligten jungen Frauen

Unter dem Titel „Weiblich, jung, chancenlos? – private und berufliche Lebensplanung von benachteiligten jungen Frauen“ fand im Juni 2000 im SOS-Mütterzentrum Salzgitter eine Veranstaltung statt, die das Niedersächsische Landesjugendamt und das Mütterzentrum gemeinsam durchführten. Ausgangspunkt war die Tatsache, dass benachteiligte junge Frauen eine intensive Förderung in verschiedenen Bereichen brauchen, zum Beispiel bei der Berufsweg- und Familienplanung, der Hinführung zur Selbstständigkeit und dem rücksichtsvollen Umgang mit dem eigenen Körper. Es sollte diskutiert werden, wie der Anspruch einer ganzheitlichen Förderung verwirklicht werden kann und welche Hilfsangebote zu einem selbstbestimmten und zufrieden stellenden Leben der Frauen führen können. Zirka sechzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer zumeist aus der Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit haben sich mit Forschungsergebnissen zu Lebens- und Berufsweltorientierung von jungen Frauen beschäftigt und sich in Arbeitsgruppen mit praxisbezogenen Themen der Jugendsozialarbeit befasst. Im SOS-Mütterzentrum in Salzgitter gibt es langjährige Erfahrungen mit der sozialen und beruflichen Förderung von Frauen, und seit 1997 führen wir verschiedene Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für arbeitslose Frauen unter fünfundzwanzig Jahren durch. Diese Maßnahmen wurden in einer Arbeitsgruppe vorgestellt und mit einer Exkursion durch das Haus be-greifbar gemacht. In der abschließenden Diskussion wurde deutlich, wie sehr sich die Arbeit von derjenigen anderer Jugendwerkstätten unterscheidet. Dieser Beitrag gibt einige, nicht alle Aspekte wieder, die während der Tagung diskutiert und bearbeitet wurden.

### „Die Superfrau bricht sich am Alltag“ – Lebens- und Problemlagen von benachteiligten jungen Frauen

Ob in den Zeitschriften oder im Fernsehen, überall begegnet uns das Bild der Superfrau, die alle Anforderungen des Lebens mit Bravour und vorbildlich meistert und obendrein noch strahlend und gepflegt aussieht – und den entsprechenden Partner gibt es auch dazu. Im Alltag, in der Arbeit mit den jungen Frauen erleben wir meistens

das Gegenteil: „Die Superfrau bricht sich am Alltag ... Diesen Mädchen und Frauen fehlen oftmals elementare Ressourcen wie Bildung, Selbstbewusstsein, Vorbilder und die Unterstützung durch andere. Gleichzeitig stoßen sie auf gesellschaftliche Strukturen, die diesen Mangel an Ressourcen betonen und verstärken, wie beispielsweise das begrenzte Angebot an Ausbildungsplätzen, die Bewertung und Entlohnung von weiblicher Arbeit oder die schwierigen Bedingungen als Alleinerziehende“ (Pfeil 2000, S.1).

Die jungen Frauen werden in einer gesellschaftlichen Situation erwachsen, in der es kein prägendes weibliches Lebensmodell gibt. Denn die Lebensführung von Frauen ist heute sehr differenziert und widersprüchlich. Die eigene Rolle muss immer wieder neu gestaltet werden. Doch der gestalterische Umgang mit dieser Widersprüchlichkeit und Uneindeutigkeit erfordert ein hohes Maß an individueller „Orientierungskompetenz“ (Pfeil 2000, S. 2), und über die verfügen die benachteiligten jungen Frauen in aller Regel nicht.

### „Mädchen zu sein, ist am Arbeitsmarkt schlimmer als keinen Schulabschluss zu haben“ – Geschlechtsspezifische Benachteiligung

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) unterscheidet in Paragraph 15 Absatz 1 zwischen sozialer Benachteiligung und individueller Beeinträchtigung. Wenn in diesem Artikel von Benachteiligung die Rede ist, sind beide Anteile gemeint. Ursachen für Benachteiligung sind sowohl die individuellen Voraussetzungen als auch die äußeren Rahmenbedingungen, wobei beide häufig negativ zusammenwirken und sich gegenseitig verstärken.

Zu den individuellen Voraussetzungen, die zu einer Benachteiligung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führen können, gehören zum Beispiel die soziale Herkunft, unsichere beziehungsweise fehlende Beschäftigungsverhältnisse der Eltern oder eine hohe familiäre Problemdichte: familiäre Konflikte, Verlust eines Elternteils, Gewalt-, Sucht-, Kriminalitätserfahrungen und existenzielle Versorgungsmängel, wie Hunger, Geldnöte und unzureichende Wohnverhältnisse. Fehlende Schulabschlüsse sind ein weiteres Indiz für Benachteiligung (Bun-

desministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie [bmb+f] 1998, S.17).

Neben diesen allgemeinen Kriterien für individuelle Benachteiligung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist – allen Emanzipations- und Gleichstellungsbemühungen zum Trotz – das Geschlecht immer noch eine wesentliche Benachteiligungskategorie: „Mädchen zu sein, ist am Arbeitsmarkt schlimmer als keinen Schulabschluss zu haben“ (bmb+f 1998, S.18). Zwar haben die Mädchen inzwischen höhere Schulabschlüsse als die Jungen, in der Realität hilft ihnen das aber nicht weiter, besonders wenn sie aus sozial schwachen Schichten kommen. Mädchen mit einem Hauptschulabschluss haben seit 1981 konstant schlechtere Ausbildungs- und Arbeitschancen als Jungen ohne Hauptschulabschluss. Und in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen, die eine deutlich niedrigere Vermittlungsquote haben, stellen Mädchen die Mehrheit (bmb+f 1998, S.18).

Doppelt benachteiligt sind ausländische junge Frauen. Zu all den vorgenannten Ursachen für Benachteiligung kommen bei ihnen in einem starken Maß häufig noch traditionelle Rollenzuschreibungen hinzu. Haushaltspflichten und eine geplante oder schon vollzogene Heirat engen berufliche Planungsspielräume ein beziehungsweise verhindern sie.

Auch wenn junge Frauen sehr früh ein Kind bekommen und meist als Alleinerziehende vor der neuen Lebenssituation stehen, werden die Ausbildungs- und Berufschancen noch geringer. „Wenn sozial benachteiligte Herkunft, mangelnde Ausbildung und frühe Mutterschaft zusammenkommen, da addieren sich die Belastungen zu einer fast aussichtslosen Situation“ (Beck-Gernsheim 1989, S.24).

Die äußeren, strukturellen Rahmenbedingungen, die zu einer Benachteiligung in Ausbildung und Beruf führen können, sind schnell genannt: wirtschaftlich-kulturelle Krisen und Umbrüche, das allgemein bildende Schulsystem, hohe Arbeitslosigkeit, mangelnde Ausbildungsplätze, beides besonders in strukturschwachen ländlichen Regionen, und ein segmentierter Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, der bestimmten Gruppen bestimmte Ausbildungsmöglichkeiten zuweist.

All die genannten individuellen und strukturellen Benachteiligungen wirken sich entwicklungshemmend auf die Persönlichkeit der Jugendlichen aus. Die Folge sind Lernbeeinträchtigungen und Auffälligkeiten im Verhaltensbereich, wie Aggressivität, Kontaktstörungen, psychische Labilität, Ängste und Schuldgefühle, Alkohol- oder Drogenmissbrauch, mangelndes Selbstbewusstsein, Suizidalität (bmb+f 1998, S.19–21). Während bei männlichen Jugendlichen Gewalt, Kriminalität, Alkohol- und Drogenmissbrauch vorherrschen, agieren die jungen Frauen die Benachteiligungen eher in psychosomatischen Erkrankungen aus, haben ein geringes Selbstwertgefühl, kein Zutrauen in sich und die Welt, sind passiv und initiativlos (Cordes 1997, S.78–79).

### **Lernen und arbeiten Mädchen und Frauen anders? – Geschlechtsspezifische soziale und berufliche Förderung von jungen Frauen**

Unter der Reduzierung der Ausbildungsplätze hatten die Mädchen am meisten zu leiden; von 20 000 gestrichenen Plätzen gingen 15 000 zu Lasten der Mädchen. Diese Lücke konnte auch von der Benachteiligtenförderung

nicht gefüllt werden. In den Neunzigerjahren ist der Anteil der Mädchen in den verschiedenen Maßnahmen der Benachteiligtenförderung insgesamt zurückgegangen, er entspricht zirka einem Drittel (bmb+f 1998, S.59; Koch 1997, S.31). In der Jugendberufshilfe setzt sich also die geschlechtsspezifische Benachteiligung fort.

Zur Erklärung dieser Situation lassen sich vielfältige Gründe finden. Ich will einen Punkt herausgreifen, der mir sehr bedeutsam erscheint: Mädchen und Frauen lernen anders und benötigen spezifische Rahmenbedingungen, um lernen zu können. In gemischtgeschlechtlichen Maßnahmen sind sie nicht nur unterrepräsentiert, sie fühlen sich oft fehl am Platz, weil ihre spezifischen Bedürfnisse wenig berücksichtigt werden – das betrifft das Lernangebot (Sachebene), das Miteinander (Beziehungsebene) und die räumliche Gestaltung (Lernumfeld). Folgende Aspekte müssen meines Erachtens berücksichtigt werden, wenn es um die Förderung der Lern- und Arbeitsbereitschaft von jungen Frauen geht. Die Aufzählung ist sicher nicht vollständig, und auch junge Männer könnten von dem einen oder anderen Punkt profitieren. Ich argumentiere hier aber bewusst für Mädchen und junge Frauen:

- Die jungen Frauen müssen ungestört miteinander und mit erwachsenen Frauen kommunizieren können.
- Sie müssen Form und Richtung ihres Lebens sowie des Arbeitens und Lernens gestalten können.
- Sie benötigen ein Arbeitsklima, das frei von sexueller Belästigung ist.
- In der Arbeit mit jungen Frauen muss an deren Stärken und Kompetenzen angeknüpft werden.
- Vor allem positive Rückmeldungen müssen als pädagogisches Mittel eingesetzt werden.
- Die berufspraktischen Tätigkeiten müssen zu einem Ergebnis führen, das verwertbar ist und gebraucht wird.
- Das theoretische Lernen muss anwendungsorientiert gestaltet und mit der Praxis verwoben sein.
- Arbeiten und Lernen müssen einen Bezug zu den eigenen je individuellen Lebenserfahrungen haben.
- Deshalb sind flexible Förderbedingungen nötig, die dem Einzelfall angepasst werden können.
- Bei ausländischen Frauen muss auf den biculturellen Lebenszusammenhang eingegangen werden.
- Der kognitive und sprachliche, aber auch der intuitive, gefühlsmäßige und kreative Bereich muss im Sinne von Ganzheitlichkeit in den Arbeits- und Lernprozess einbezogen sein.
- Fragen der Gesundheit, Ernährung, Entspannung und Bewegung müssen ebenfalls berücksichtigt werden.
- Die Beziehungsebene, nicht nur das Lernziel muss Bestandteil des Lern- und Arbeitsprozesses sein.
- Positive Vorbilder müssen zur Verfügung stehen.

Im Folgenden werde ich darlegen, wie diese Forderungen im Projekt „Jugendwerkstatt“ praktisch umgesetzt werden.

### **„Hier ist es wie bei meiner Oma in der Küche“ – Soziale und berufliche Förderung von jungen benachteiligten Frauen in gemeinwesenorientierten Projekten**

In der Benachteiligtenförderung gibt es verschiedene Programme und Maßnahmen. Die wichtigsten sind überbe-

triebliche Ausbildungen in schulischen Einrichtungen, in Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen, zum Beispiel in Jugendwerkstätten, und ausbildungsbegleitende Hilfen (abh). Allen Einrichtungen ist zu Eigen, dass sie künstliche Sozialräume sind, in der keine reale betriebliche Sozialisation stattfindet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben als Kontaktpersonen lediglich ihre Fachanleiterinnen und Fachanleiter, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und sind ansonsten unter sich. Es besteht die Gefahr, und in der Praxis tritt dies recht häufig auf, dass die Jugendlichen sich gegenseitig an problematischen und negativen Verhaltensweisen orientieren. Das Fehlen von Jugendlichen ohne Verhaltensauffälligkeiten, die als Vorbild für alternative Lebenswege und -entscheidungen dienen können und die die Gruppe insgesamt heterogener machen, kann dazu führen, dass zu den Außenstigmatisierungen („Das sind die Faulen, die Kriminellen, die Süchtigen ...“) noch Selbststigmatisierungen („Ich bekomme sowieso nichts geregelt, was soll ich mich noch anstrengen“) kommen. Gleichzeitig fehlt es im Maßnahmealltag an Erwachsenen, zu denen eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden kann und die nicht in einem hierarchischen Verhältnis zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern stehen. Darüber hinaus ist ein großer Teil der zu verrichtenden Arbeit Übungsarbeit, es wird nur sehr wenig für einen realen Gebrauch produziert.

„Lernen ist ein sozialer Prozess, ...

... dessen Gelingen wesentlich davon abhängt, inwieweit die einzelnen Jugendlichen die Chance erhalten, sich in einen Arbeitszusammenhang einzubringen, der sozial anerkannt ist, und ob sie ihre Beteiligung daran als sinnvoll erleben können. Lernen vollzieht sich durch Praxiserfahrungen, Gemeinschaftserlebnis, Sinnstiftung und Identitätsbildung“ (Niemeyer 2000, S. 24). Wenn man, wie ich, dieser Beschreibung zustimmt, fallen einem die Diskrepanzen zu den vorher beschriebenen künstlichen Sozialräumen auf.

Ausbildung, Beschäftigung und Qualifizierung, die in gemeinwesenorientierten Projekten durchgeführt werden, bieten den jungen Frauen dagegen die Möglichkeit, tatsächlich Praxiserfahrungen zu machen, Gemeinschaftserlebnisse zu haben, Sinnstiftung und Identitätsbildung zu finden. Leider gibt es kaum dokumentierte Erfahrungen über die Arbeit mit benachteiligten jungen Frauen in der Gemeinwesenarbeit (GWA) und nur wenige über gemischtgeschlechtliche Gruppen oder reine Jugendprojekte, zum Beispiel Bürgerhaus Trier oder Stadtteiltreff Haste in Osnabrück (Krebs 1994, S. 25 ff.; Middelmanne 1994, S. 54–55). Ob wenig dokumentiert wird oder ob es wirklich wenig Maßnahmen für junge Frauen in GWA-Projekten gibt, entzieht sich meiner Kenntnis. Ich werde deshalb auf Beispiele aus dem SOS-Mütterzentrum Salzgitter zurückgreifen (zum Weiterlesen: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. 2000).

Maßnahmen ja – Maßnahmelogik nein

Gelernt und gearbeitet wurde im SOS-Mütterzentrum schon immer. Seit fast vier Jahren jedoch haben wir gezielt einer Gruppe von jungen Frauen die Möglichkeit gegeben, Arbeit und Lernen noch einmal anders zu erfahren als in der eigenen Vergangenheit: durch das Projekt Ju-

gendwerkstatt mit zurzeit siebenundzwanzig Teilnehmerinnen unter fünfundzwanzig Jahren, die im Rahmen von Arbeit-und-Lernen-Maßnahmen Beschäftigung und Qualifizierung erhalten. Sie arbeiten in allen Bereichen des Hauses, in der Altenpflege, in der Kindertagesstätte, in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in Küche, Hauswirtschaft, Gastronomie, in der Nähstube und in der Verwaltung. Alle ihre Tätigkeiten sind in den Alltag des Mütterzentrums integriert.

Von Anfang an war für uns klar, dass wir zwar Maßnahmen durchführen, uns aber nicht auf die Maßnahmelogik, zum Beispiel mit geschlossenen Gruppen, festen Lerntagen und klaren Zuordnungen, einlassen wollen. Das heißt, die praktischen, fachlichen, sozialen und menschlichen Lernerfahrungen entspringen vor allem dem Miteinander und der gemeinsamen Arbeit mit jungen und alten Menschen, mit Fachfrauen und Laienmitarbeiterinnen, mit Besucherinnen und Besuchern und Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Kulturkreisen.

In diesem Zusammenhang ist der Begriff „Jugendwerkstatt“ irreführend: Die jungen Frauen sind nicht eine geschlossene Gruppe in einer abgeschlossenen Werkstatt, sondern Teil eines lebendigen Ganzen sowohl als Gruppe als auch als Einzelne. Werkstatt hingegen verstanden als Experimentierfeld, als Stätte des Ausprobierens, als Möglichkeit, Fähigkeiten zu entdecken, Verantwortung zu übernehmen, passt genau in unser Konzept.

Von außen ist nicht zu erkennen, welche Frau gehört zur Jugendwerkstatt, welche ist Laienmitarbeiterin oder Fachfrau. Damit werden einerseits Stigmatisierungen verhindert. Andererseits erleben die Teilnehmerinnen so viele verschiedene Frauen, dass sich vor ihnen eine breite Palette von Lebenswegen und -entscheidungen entfaltet, die ihnen Orientierungsmöglichkeiten und auch Vorbilder bietet. Selbstentwertungstendenzen können abgebaut werden, weil zum Beispiel die Lebensgeschichten anderer Frauen, Besucherinnen, Mitarbeiterinnen zeigen, dass Veränderungen sehr wohl möglich sind: „Ich habe es geschafft, mein Leben in den Griff zu kriegen, und du kannst es auch.“

Die Mütter unter den Teilnehmerinnen können fast wie nebenbei ihre Handlungskompetenzen im Umgang mit den Kindern erweitern. In einem Haus, in dem Kinder selbstverständlich dazugehören, liegen Erziehungsfragen in der Luft. In dem Erleben, wie andere Frauen mit ihren Kindern umgehen, beim Plausch am Kaffeetisch oder in einem gezielten Gespräch wie auch durch enge Zusammenarbeit mit den Kolleginnen aus der Kindertagesstätte im Mütterzentrum, in dem die meisten der Kinder untergebracht sind, können Fragen geklärt und Verhaltensänderungen initiiert werden, ohne dass Beratungsinstanzen tätig werden müssen.

Die Caféstube, der offene Treff des Mütterzentrums, steht natürlich auch Eltern und Freunden der jungen Frauen offen. Sie können so mit einbezogen werden, ohne dass es organisierte Zusammenkünfte geben muss. Gerade für die ausländischen jungen Frauen ist das eine wichtige Unterstützungsmöglichkeit. Ihre Verwandten können durch teilnehmende Beobachtung sehen, was mit ihren Töchtern geschieht. Die Folge ist häufig mehr Großzügigkeit, sodass die Frauen länger außer Haus bleiben dürfen oder auch an Ausflügen teilnehmen können.

Ali, 19 Jahre, Grundlehrgang für Medien- und  
Bürokommunikation

Ich bin mit meinen Eltern seit elf Jahren in Deutschland und  
fühle mich eigentlich ganz gut hier. Ich habe die Grund- und  
Oberschule besucht. Seit August vorigen Jahres bin ich im  
Lehrgang Medien- und Bürokommunikation. Und der macht  
mir riesigen Spaß. Ich arbeite daran, einen Ausbildungsplatz  
als Webdesigner zu erhalten. Ich habe schon eine eigene  
Seite mit Lebenslauf, Arbeitsproben und Seiten für den SOS-



Die jungen Frauen sind vom ersten Tag an für Belange des Hauses tätig. Alles, was sie machen, ob in der Küche oder der Hauswirtschaft, bei den alten Menschen oder den Kindern, wird unmittelbar gebraucht. Natürlich werden sie eingearbeitet und müssen auch viel lernen, aber es gibt keine Übungstätigkeiten, für alles erhalten sie sofort eine Rückmeldung. Das praktische Lernen passiert im Tätigsein, und es wird nichts für die Tonne produziert. Im Laufe der Zeit steigen die Anforderungen, die Frauen arbeiten je nach ihren Fähigkeiten selbstständiger und übernehmen auch Verantwortung. Für die meisten ist es eine neue Erfahrung, dass man ihnen etwas zutraut. Den Satz „Das kannst du sowieso nicht“ haben die meisten internalisiert. Wenn sie hier den Satz hören „Mach du das mal, ich traue dir das zu“ oder sie für ihre Arbeit viel Lob und Anerkennung von Besucherinnen und Besuchern und anderen Mitarbeiterinnen erhalten, sind sie zunächst ganz ungläubig. Mit der Zeit kommen sie jedoch immer mehr in die Lage, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen wahrzunehmen und diese auch mit wachsendem Selbstbewusstsein einzusetzen. Als normale Teammitglieder nehmen die Frauen auch an den Dienstbesprechungen in den einzelnen Bereichen teil und entwickeln dabei ihre Team- und Kommunikationsfähigkeit.

Das Mütterzentrum mit seinen diversen Arbeitsbereichen bietet den jungen Frauen die Chance, sich in verschiedenen Berufsfeldern auszuprobieren. Meist haben sie eine Vorstellung davon, wo sie gerne arbeiten möchten. In der Regel werden die Frauen dann auch so eingeteilt. Die Projektteilnehmerinnen selbst, Kolleginnen und die Pädagogin überprüfen in der Regel nach vier bis acht Wochen gemeinsam die Wahl, die entweder bestätigt oder revidiert wird. Einige Frauen bleiben das ganze Jahr in einem Bereich, andere probieren sich in mehreren aus. Zentral sind dabei die Bedürfnisse der Frauen. Zu lernen, sich daran zu orientieren, steht im Mittelpunkt unserer Bemühungen, denn viele Frauen können ihre Bedürfnisse gar nicht (mehr) wahrnehmen.

### Typische Frauenarbeitsfelder?!

Unsere Arbeitsfelder knüpfen alle an typische Frauenarbeitsgebiete an. Das hat für viele Frauen einen Vorteil, weil sie damit bereits Erfahrungen gemacht haben, die sie einbringen können, und weil es ihrem Wunsch entspricht, etwas mit Menschen zu tun zu haben. Von außen wird häufig kritisch angemerkt, dass wir nur die typischen Frauenberufe anbieten und die Frauen damit auf ein Abstellgleis schieben. Dagegen ist zu sagen, dass „... letztlich die Präferenz für die traditionellen Berufe auf Seiten der Mädchen erhalten bleibt. Die Gründe sind nur unzureichend erforscht. Es wird allerdings deutlich, daß viele Faktoren eine Rolle spielen. Sowohl anthropologische als auch umweltspezifische Bedingungen haben Einfluß auf das Verhalten“ (Harring-Boysen 1998, S. 26). Zu bedenken ist deshalb, wie sinnvoll es ist, Mädchen mit großem Aufwand in Berufe zu bringen, für die sie ein nachweislich geringeres Interesse und Engagement mitbringen.

Wir kooperieren mit einer anderen Jugendwerkstatt in Salzgitte, in der hauptsächlich junge Männer im handwerklich-technischen Bereich arbeiten. Die wenigen Frauen dort kommen gerne auch für einen längeren Zeitraum zu uns (als Praktikantinnen) und wollen wegen der

anderen Atmosphäre, aber auch wegen der Tätigkeitsfelder am liebsten bleiben. Umgekehrt will keine Frau aus unserem Haus in die handwerklich-technische Jugendwerkstatt, auch nicht um alltagspraktische Dinge, wie Tapezieren und Streichen, zu lernen.

Wenn Frauen in Berufen tätig werden, in denen sie sich nicht zu Hause fühlen, kann das ebenfalls zu Benachteiligungen führen, weil die Männer aufgrund ihrer Präferenzen und Interessen sehr schwer einholbar sind. Dazu kommt, dass Frauen in männerdominierten Berufen viermal so häufig arbeitslos sind wie Männer (Harring-Boysen 1998, S. 26).

Die speziellen Fähigkeiten und Neigungen von Mädchen und jungen Frauen sollten mit dem gleichen Aufwand und der gleichen Aufmerksamkeit gefördert werden, wie zum Beispiel Projekte wie „Mädchen in Männerberufen“. Bei uns lernen die Frauen, mit Kindern und alten Menschen umzugehen, zu kochen, Haus- und Gartenpflege und Partyservice. All diese Tätigkeiten können ihnen auch jenseits einer Berufsarbeit helfen, ihren Alltag erfolgreich zu gestalten. Gleichzeitig sind sie auch für bestimmte Honorartätigkeiten in diesen Bereichen qualifiziert, wissend, dass es leider nicht für alle Frauen einen Vollzeit Arbeitsplatz geben wird.

### Lernen im täglichen Arbeitsablauf

Der Begriff „Lernen“ löst – nicht nur – bei unseren jungen Frauen negative Erinnerungen an Schule und Unterricht aus. Daran haben wir uns bei der Strukturierung des Lernteils orientiert und nichtschulische Lernformen entwickelt. Frontalunterricht kommt bei uns zum Beispiel weder in den fachpraktischen noch in den allgemein bildenden Lernanteilen vor. Wir stützen uns auf außerschulische, der Erwachsenenbildung entlehnte Lernformen (zum Beispiel Rollenspiele, Arbeit mit kreativen Medien). Auf Unterrichtsräume haben wir bewusst verzichtet. Das Lernen findet in den Räumen statt, in denen auch gearbeitet wird, und manchmal auch im offenen Treff. Wichtig ist auch die zeitliche Platzierung der Lernanteile. Reine Lerntage sind nach unseren Erfahrungen wenig hilfreich, die Lernmotivation und -bereitschaft zu wecken. Deshalb haben wir die ausgewiesenen Lerneinheiten in den täglichen Arbeitsablauf integriert. Diese Lerneinheiten werden in Einzel- oder Gruppenarbeit, zum Teil projektmäßig am jeweiligen Arbeitsplatz realisiert. Die Lernanteile beziehen sich einerseits auf fachpraktische Tätigkeiten und andererseits auf allgemeine Fertigkeiten. Zu letzterem gehören Deutsch in Wort und Schrift, aber auch musische und kreative Anteile *und* Bewegung und Entspannung – je nach den Bedürfnissen und Interessen der Frauen. Bei allen Lernanteilen geht es darum, dass die Frauen das Lernen lernen und Spaß daran finden, ein bestimmtes Instrumentarium zu entdecken und zu gebrauchen.

Das fachpraktische Lernen findet in erster Linie bei der gemeinsamen täglichen Arbeit statt. Der fachpraktische Lernprozess entwickelt sich aus den verschiedenen Tätigkeiten, aus den Fragen, die im Arbeitsalltag entstehen, und auch aus der jeweiligen eigenen Lebensform: An dem Verhalten einzelner Kinder werden Entwicklungsphasen von Kindern erläutert; alterstypische Krankheiten und der Umgang damit werden am Beispiel der betreuten Menschen erklärt. Theorie und Praxis sind eng miteinander

verknüpft. Aus der Praxis entstehen die Neugier und das Interesse an theoretischen Hintergründen.

An fast allen Lerneinheiten können auch andere interessierte Frauen aus dem Mütterzentrum, also nicht nur die diejenigen aus dem Projekt Jugendwerkstatt, teilnehmen. Damit wird die soziale Durchmischung auch im Lernbereich durchgehalten.

### Beziehung als Basis des Lernens

„Hier ist es wie bei meiner Oma in der Küche.“ Mit dieser Antwort einer jungen Frau auf die Frage, wie es ihr im Mütterzentrum gefällt, ist die Beziehungsatmosphäre beschrieben, zu der Geborgenheit, Vertrauen, (familiäre) Zugehörigkeit ebenso gehören wie (groß)mütterliche Strenge und Großzügigkeit.

Viele unserer Teilnehmerinnen haben die Erfahrung gemacht, dass Beziehungen mit Forderungen verknüpft sind, zum Beispiel „Ich bleibe bei dir, wenn du mir Geld besorgst, wenn du lieb zu mir bist“. Dass die Erfüllung solcher und anderer Forderungen auch gegen ihren eigentlichen Willen nicht in eine Beziehung führt, haben viele schmerzlich erfahren. Im Mütterzentrum zu erleben, so, wie ich bin, bin ich angenommen, ist für die meisten Frauen ganz neu. Gerade Frauen mit traumatischen Erfahrungen sind erst einmal misstrauisch. Sie erleben im Alltag aber relativ schnell, dass die Beziehungsangebote ernst gemeint sind, und können sich dann auch darauf einlassen.

Für die Anleiterinnen gibt es Zeit und Raum, ihr eigenes Verhalten und ihre Gefühle gegenüber den Frauen im Austausch mit den Kolleginnen immer wieder zu reflektieren. Nicht jede kann zu jeder eine fruchtbare Beziehung aufbauen, auch das wird akzeptiert. Doch unter den vielen Frauen im Hause können die Projektteilnehmerinnen immer ihre Bezugsperson finden.

Die Aufgabe der Fachanleiterinnen in den einzelnen Bereichen ist die Anleitung der praktischen Tätigkeiten und die Vermittlung der dazugehörigen fachpraktischen Kenntnisse. Ihr Wirken geht aber noch darüber hinaus. Entsprechend unserem Konzept, die Menschen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen, klammern sie aktuelle, die Arbeit- und Lernsituation beeinträchtigende Probleme und Schwierigkeiten nicht aus. Im täglichen Miteinander, zum Beispiel beim gemeinsamen Kartoffelschälen, greifen sie die Probleme auf. In solchen oder auch anderen Zwischen-Tür-und-Angel-Gesprächen können Dinge geklärt werden, die erst einmal unüberwindlich erscheinen.

Die Anleiterinnen leiten aber nicht nur an, sie sind in erster Linie für ihren Bereich verantwortlich, zum Beispiel für die Küche oder die Kinderbetreuung. Überfürsorglichkeit kann kaum entstehen, weil die Anleiterinnen schlicht keine Zeit dafür haben. Sie sind eben nicht nur für die Anleitung da, sondern haben zum Beispiel auch zweihundert Mittagessen pünktlich auf den Tisch zu bringen. Diese Doppelfunktion begünstigt einen ganz „normalen“ Umgang mit den jungen Frauen, deren Arbeitskraft gebraucht wird und die nicht nur ein „Problemfall“ sind.

### Konfliktmanagement und Beratung

Jugendberufshilfe ist zu einem großen Teil Konfliktmanagement. Die Auffälligkeiten der Zielgruppe, hier der jungen Frauen, wurden bereits beschrieben. Bei der

Mehrheit der Teilnehmerinnen stehen das Konfliktmanagement, die soziale Förderung über allem. Wenn Drogenprobleme nicht gelöst sind, traumatische Kindheitserfahrungen nicht aufgearbeitet, schwere Depressionen und Suizidalität nicht therapeutisch behandelt werden und der Schuldenberg groß ist, kann man sich noch so viel Mühe bei der Berufsplanung geben – und wird langfristig nichts erreichen. Über die alltäglichen Arbeitsbeziehungen mit Anleiterinnen, Mitarbeiterinnen und Besucherinnen hinaus haben wir im Mütterzentrum ein ausgefeiltes pädagogisches Unterstützungssystem. In intensiven Einzelgesprächen mit den begleitenden Pädagoginnen lernen die Frauen, sich anzuvertrauen, Hilfe und Unterstützung in Anspruch zu nehmen, zum Beispiel auch, sich auf eine stationäre Therapie einzulassen. In diesem Kontakt wird immer auch nachsozialisiert, indem wir den jungen Frauen die Möglichkeit geben, liebevolle Versorgung und Angenommensein zu erleben. Viele sind verzweifelt, weil sie das in ihrer Kindheit nicht erfahren haben. Im Prozess der Nachbeileerung bekommen sie das, was ihnen gefehlt hat. Sie machen die Erfahrung, dass ihnen das auch andere Menschen als ihre Eltern geben können und dass sie liebenswert sind. Das stärkt nicht nur das Selbstvertrauen, sondern fördert auch Beziehungs- und Bindungsfähigkeiten.

Auch für diese pädagogische Beziehung spielt wie schon für die Lernsituation die Raumfrage eine wichtige Rolle. Wir haben kein explizites Beratungszimmer. Der erste Schritt ist, sich mit der jeweiligen jungen Frau auf die Suche nach einem ihr genehmen Raum zu machen. Auf diesem Weg finden Abklärung und Einflussnahme statt. Nicht die Pädagogin gibt den Raum, das Setting vor und definiert damit schon, wie groß das Problem ist. Dies ist ein Beispiel für die Gleichwertigkeit, die wir in der pädagogischen Beziehung anstreben. Ob das Gespräch in einem ruhigen Raum stattfindet oder in einem offenen (zum Beispiel in der Cafétube), entscheidet die Gesprächssuchende. Wenn ein Gespräch in der Öffentlichkeit sehr intim wird, muss die Pädagogin die Betroffene vor dem Darumherum abschirmen und schützen. Gleichzeitig ist die Situation aber transparent und nimmt dem Gespräch das Geheimnisvolle, Angstbesetzte und Stigmatisierende, das Beratungssituationen oft anhaftet.

Eine weitere wichtige Rolle spielt die Sozialberatung. Schon manche Frau konnte einen großen Teil ihrer Schulden abtragen und andere, den Alltag beeinträchtigende Dinge klären, wie Wohnungssuche oder die Erledigung von juristischen Angelegenheiten.

### Solidaritätserfahrungen

Neben den intensiven Einzelgesprächen finden regelmäßige wöchentliche Gruppengespräche und monatliche Tagesseminare statt, die von der Pädagogin geleitet werden. Sie dienen der Reflexion der Arbeit in den Bereichen, der Entwicklung und Förderung von sozialen Kompetenzen, wie Konflikt- und Durchsetzungsfähigkeit, und dem behutsamen Heranführen an Selbsterfahrungsprozesse in einer Gruppe. Diese Arbeit dient weiterhin dem Erleben von Solidarität. Trotz aller individuellen Probleme erfahren die jungen Frauen, dass sie auch etwas zu geben haben, dass sie anderen helfen können – praktisch und emotional. Das Vertrauen in die Fähigkeit, etwas bewirken zu können, wird gestärkt. Umgekehrt erleben die Nehmenden, wie hilfreich es ist, ein soziales Netz zu haben.

Die im Lauf der Maßnahme gemachten Erfahrungen sind auch in das Leben nach der Maßnahmezeit zu übertragen. Wir wissen, dass wir allen Bemühungen – Berufsfindungsseminare, Bewerbungstraining, Vermittlung von Praktikumsstellen und Schnupperarbeitsplätzen – zum Trotz nicht für alle Frauen einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz finden werden. Deshalb sehen wir auch die Notwendigkeit, die Frauen auf die Arbeitslosigkeit vorzubereiten. Sie sollen Fähigkeiten entwickeln, durch die sie auch in Phasen von Arbeitslosigkeit eigene Stärken und ein befriedigendes Leben erfahren können. Der berufliche Erfolg ist in unserer Gesellschaft in der Regel das Kriterium für die Identitätsbildung und Zeichen für ein gelungenes Leben. Wenn das der Wertmaßstab ist, was bleibt für die Menschen, die das nicht erreichen? Die Notwendigkeit einer ökonomischen Absicherung wollen wir nicht ausblenden, wir leben den Frauen aber auch vor, dass der Marktwert der Arbeitskraft nicht der einzige Wert im Leben ist. Das Mütterzentrum mit seinen vielfältigen Angeboten, mit der Mischung aus Generationen, Nationalitäten und sozialen Kulturen vermittelt im gemeinsamen Leben und Arbeiten Werte, die weit über den reinen Arbeitswert hinausgehen. Kontakt-, Beratungs-, Unterstützungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten finden die Frauen im Mütterzentrum immer, auch wenn ihre offizielle Zeit in der Maßnahme vorbei ist.

Spaß soll es machen!

Nicht zuletzt, obwohl dieser Aspekt zu allen vorher ausgeführten Themen gehört, geht es um die Freude. Wir legen viel Wert auf gemeinsame positive Erlebnisse nicht nur beim Lernen und Arbeiten, auch in der zum Teil gemeinsam verbrachten Freizeit, etwa auf Ausflügen oder mehrtägigen auswärtigen Seminaren. Arbeit kann und soll Spaß machen, wir jedenfalls lachen gemeinsam – auch über unsere Fehler.

*Hannelore Weskamp*, Jahrgang 1949, Diplompädagogin, Soziotherapeutin (FPI), bis Juni 2001 Mitarbeiterin im SOS-Mütterzentrum Salzgitter und Projektleiterin der dortigen Jugendwerkstatt; freiberufliche Bildungs- und Beratungsarbeit, Supervisions-tätigkeit.

## Literatur

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1989). Vom Geburtenrückgang zur neuen Mütterlichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) (Hrsg.) (1998). Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Frankfurt am Main: Eigenverlag.

Cordes, Annemarie (1997). Die schlüsselqualifizierte, allseits gebildete Persönlichkeit. *Neue Praxis*, 1, 77–85.

Fuchs, Ulrike & Hopfengärtner, Georg (Hrsg.) (1994). Gemeinwesenarbeit Grundprinzip Weiterentwicklung Anpassung. Ein Arbeitsansatz in Bewegung. Nürnberg: ISKA.

Harring-Boysen, Birgit (1998). Arzthelferin und Kfz-Mechaniker – was denn sonst? Arbeitsmarktsituation und Berufswahl von Mädchen und Jungen. In H. Schlottau (Hrsg.), *Lebensplanung + Geschlecht = Berufsorientierung?! Dokumentation der Tagung vom 18. – 19. September 1998 in der Evangelischen Akademie Nordelbien* (S. 21–32). Bad Segeberg: Eigenverlag.

Koch, Christiane (1997). Berufe der Zukunft für junge Frauen in der Benachteiligtenförderung. *Durchblick*, 4, 31–32.

Krebs, Wolfgang (1994). Aktuelle Entwicklungen in der Gemeinwesenarbeit und die Chancen einer kommunalen GWA. In U. Fuchs & G. Hopfengärtner (Hrsg.), a.a.O., (S.15–28).

Middelmenne, Gabriele (1994). Brennpunkt-Stadtteilarbeit: Zusammenarbeit zwischen kommunalen und freien Trägern. In U. Fuchs & G. Hopfengärtner, a.a.O., (S. 45–60).

Niemeyer, Beatrix (2000). Situated Learning. *Durchblick*, 3, 24–25.

Pfeil, Patricia (2000). Nur noch Superweiber und Zauberfrauen? Die Lebensthemen in der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Unveröffentlichtes Manuskript.

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2000). Die Rückkehr des Lebens in die Öffentlichkeit. Zur Aktualität von Mütterzentren. Neuwied: Luchterhand.



Lehrgang erstellt. Bis zu fünfzig Bewerbungen habe ich geschrieben. Entweder erhielt ich keine Antwort oder nur Absagen. Das finde ich scheiße. Aber wenn ich keine Arbeit bekomme, habe ich auch keine Zukunft. Und doch will ich alles daransetzen, um auf eigenen Beinen zu stehen, um meinen eigenen Lebensunterhalt zu sichern, um einmal eine Familie versorgen zu können. Träume habe ich nicht so viele. Ich kann aber sagen, was ich nicht will: keine Schulden machen, nicht vom Sozialamt abhängig werden und nicht auf der Straße landen. Viele kurdische Freunde gehören inzwischen zu mir. In der Familie



## Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Mädchen und Jungen in Maßnahmen der beruflichen Bildung

Die Arbeit mit schulentlassenen Mädchen und Jungen stellt an Ausbilder, Lehrer und Pädagogen zunehmend höhere Anforderungen. Soziale, familiäre und immer häufiger auch schwere psychische Problemsituationen erfordern eine individuelle und äußerst flexible Betreuung. Die erstellten Förderpläne müssen immer wieder überprüft und entsprechend den spezifischen Bedürfnissen des einzelnen Jugendlichen modifiziert werden.

Im Jugendaufbauwerk JobB® Oldenburg im Kreis Ostholstein wird seit mehr als dreißig Jahren mit Jugendlichen in der Berufsvorbereitung gearbeitet. In den vergangenen Jahren wurden Konzeption und Fördermethoden

**JobB®: Junge Menschen in offener beruflicher Bildung** JobB® Oldenburg ist wie auch JobB® Lensen eine Einrichtung der beruflichen Bildung in der Trägerschaft des Kreises Ostholstein. Kooperationspartner beider Einrichtungen ist JobB® Lübeck, eine Einrichtung der Wirtschaftsakademie (WAK) Schleswig-Holstein. Alle drei Häuser sind Mitglied im Verbund Jugendaufbauwerk Schleswig-Holstein (JAW). Träger dieses Verbundes ist das Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz (MAGSV) in Kiel. JobB® Oldenburg führt im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit berufsvorbereitende Lehrgänge und berufsbegleitende Maßnahmen sowie außerbetriebliche Berufsausbildungsgänge und eine Maßnahme zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen durch. Bestandteil des Gesamtkomplexes ist ein Wohnheim mit bis zu dreißig Plätzen. Zu JobB® Oldenburg gehört ein Ausbildungszentrum für die Berufsfelder Handel und Verwaltung in Eutin. Die Basis für alle Zweige bilden neben der berufspraktischen Unterweisung und Ausbildung die Lernförderung und die sozialpädagogische Begleitung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Insgesamt werden von Oldenburg aus in sieben verschiedenen Maßnahmen etwa zweihundertfünfzig junge Menschen auf ihrem Weg in das Berufsleben begleitet. *Jürgen Broer, Ansprechpartner für die Gesamteinrichtung*

immer wieder den veränderten Bedingungen der Bundesanstalt für Arbeit angepasst, um den jeweiligen Anforderungen des Ausbildungsmarktes gerecht werden zu können. Schulentlassene Jugendliche, die im Rahmen der berufsvorbereitenden Maßnahme BBE (Maßnahme zur Verbesserung der beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen) in unser Haus kommen, werden zunächst in einer vorgeschalteten TIP-Phase (Testen – Informieren – Probieren, Dauer vier Wochen plus eine Auswertungswoche) in den Bereichen Berufsfeld, Lernförderung und Sozialpädagogik umfangreich getestet. Hierbei versuchen wir die Stärken, aber auch die Defizite der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu ermitteln, um anhand der gewonnenen Daten einen individuellen Förderplan für sie zu erstellen. In den folgenden Monaten wird der Förderplan eingesetzt, monatlich kontrolliert und gegebenenfalls modifiziert. Das heißt konkret, die Arbeitsergebnisse und Fortschritte werden durch die Ausbilderinnen, Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen dokumentiert und der Förderplan dabei fortgeschrieben.

In der Regel verweilen die Jugendlichen zwölf Monate im Lehrgang. In dieser Zeit arbeiten sie in einem unserer Berufsfelder (Bäckerei, Friseur, Glas- und Gebäudereinigung, Gärtnerei, Hauswirtschaft, Küche, Schlosserei, Tischlerei), erhalten von unseren eigenen Lehrkräften Förderunterricht in Deutsch, Mathematik und Lerntechniken, werden von der ortsansässigen Berufsschule in zirka zehn Wochenstunden beschult und erhalten außerdem eine sozialpädagogische Betreuung. Etwa zweimal während der zwölf Monate befinden sich die Mädchen und Jungen für etwa vier Wochen in einem externen Praktikum. Da sich die Jugendlichen ein Berufsfeld auswählen können, arbeiten wir zumeist mit gemischten Gruppen. In der sozialpädagogischen Begleitung ist es jedoch teilweise sinnvoller, die Gruppen geschlechtshomogen zusammenzusetzen.

In dem vorliegenden Beitrag werden ausschließlich die sozialpädagogischen Befunde und Interventionsstrategien vorgestellt, die mit den psychosozialen Problemen der Mädchen und Jungen befasst sind, und die Hilfsmaßnahmen, die wir im Rahmen des berufsvorbereitenden Lehrganges dazu anbieten.

## **Berufliche Orientierung, Lernförderung und psychosoziale Unterstützung**

Im Bereich Berufsfeld achten die Ausbilderinnen und Ausbilder besonders darauf, wie stark bestimmte Talente und Neigungen der Jugendlichen ausgeprägt sind. Dazu gehören sowohl die motorischen Fähigkeiten und kognitiven Möglichkeiten wie auch die Motivation für ein spezifisches Berufsfeld. Die Mädchen und Jungen werden in dieser Phase der Orientierung jedoch nicht nur auf ihre berufliche Eignung hin getestet, sondern bekommen die jeweiligen Vor- und Nachteile eines Berufes vor Augen geführt, damit realitätsfremde Annahmen und Falschinformationen von vornherein ausgeschlossen beziehungsweise korrigiert werden können. Im Wesentlichen geht es hier um die Aufklärung über übliche Arbeitszeiten, körperliche beziehungsweise seelische Belastungsfaktoren und über Ausbildungs- und Arbeitsentgelte.

In der Lernförderung wird der momentane Leistungs- und Wissensstand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermittelt. Die Testergebnisse bilden die Grundlage für eine individuelle Förderung jedes Jugendlichen gemäß seiner persönlichen Vorkenntnisse und Begabungen. Während des Lehrganges wird in kleinen Gruppen von maximal vier bis sechs Schülern gearbeitet, wobei sowohl verschiedene Lernmethoden, wie zum Beispiel Rechtschreibschulung nach Wortfamilien beziehungsweise Wortstämmen oder Lernen mit Lernkarteien, als auch Entspannungsübungen, Traumreisen und computergestützte Lernprogramme Anwendung finden. In besonderen Fällen wird eine Eins-zu-eins-Betreuung angeboten.

Im Rahmen der Sozialpädagogik arbeiten wir in der TIP-Phase mit einem umfangreichen Fragebogen, den die Mädchen und Jungen in kleinen Gruppen und gemeinsam mit den Sozialpädagoginnen und -pädagogen durcharbeiten. Es hat sich in der Vergangenheit gezeigt, dass diese Vorgehensweise den Jugendlichen sehr entgegenkommt, da sie sich zu Beginn des Lehrganges oft noch nicht in der Lage sehen, uns die entsprechenden Auskünfte in einem persönlichen Gespräch zu geben. Im erwähnten Fragebogen werden zum Beispiel emotionale Zustände, der Umgang mit Drogen und Alkohol und persönliche Zielvorstellungen abgefragt. In der Regel werden die Fragen sehr offen und selbstkritisch beantwortet. Außer mit dem Fragebogen arbeiten wir auch mit Partnerinterviews, bei denen kommunikative und interaktive Fähigkeiten beobachtbar sind.

In der Auswertungswoche werden alle Testergebnisse von den beteiligten Fachkräften in einer Teamkonferenz zusammengetragen und die individuellen Förderpläne für die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erstellt.

## **Psychosoziale Problemsituationen und Interventionsstrategien**

Bereits in der Auswertungswoche beginnen wir damit, die Jugendlichen anhand der Fragebögen und der ersten Erkenntnisse aus den Berufsfeldern den sozialpädagogischen Gruppen – Aggression, Ängste und Depressionen, Autoaggression und Suizidalität, Sucht – zuzuteilen. Dabei kann es vorkommen, dass einzelne Teilnehmerinnen

und Teilnehmer zunächst in gar keine Gruppe kommen, andere dagegen gleich zweien zugeordnet werden. Grundsätzlich soll aber jeder Jugendliche mit nur einem Gruppenangebot aus der Sozialpädagogik beginnen, damit es nicht zu Überforderungen kommt. Im Verlauf des Lehrganges können wir jederzeit eine neue Gruppe öffnen oder schließen. Damit entspricht unser sozialpädagogisches Angebot immer der aktuellen Nachfrage.

### **Aggression: Wider den Mythos von Macht und Männlichkeit**

Ausgeprägte Aggressionen sind meist bei männlichen Jugendlichen zu finden. Viele von ihnen weisen eine extrem niedrige Reizschwelle in Bezug auf aggressives Verhalten auf, können keine Kritik verkraften und verfügen nicht über die notwendigen Affektkontrollmechanismen, um körperliche Auseinandersetzungen erfolgreich zu vermeiden. Im Maßnahmenjahr 1999/2000 gaben zweiundfünfzig Prozent der männlichen Jugendlichen in unserem Fragebogen an, dass sie Probleme mit ihren unkontrollierbaren und aggressiven Reaktionen haben. Demgegenüber empfanden sich dreiunddreißig Prozent der Mädchen aus eigener Sicht als aggressiv, wobei wir in unseren Gesprächen mit den Jugendlichen feststellten, dass für die Jungen aggressives Verhalten erst bei körperlichen Auseinandersetzungen beginnt, für die Mädchen jedoch bereits bei verbalen, oft auch gestisch untermauerten Streitigkeiten. In zahlreichen Elterngesprächen hat sich gezeigt, dass viele der Jungen bereits im Kindergarten- oder Grundschulalter durch ihr aggressives Verhalten aufgefallen waren. Dadurch gestalteten sich die Sozialkontakte zu Gleichaltrigen meist sehr problematisch. Mit dem Übertritt in die Hauptschule verschärften sich die Probleme der Jungen aufgrund deutlicher Defizite im Bereich der sozialen Kompetenz, was teilweise zu Verhaltensstörungen und oft auch zu Schulschwierigkeiten bis hin zur Schulverweigerung führte.

Wenn diese Jugendlichen zu uns in die Einrichtung kommen, weisen sie häufig bereits multiple Störungen auf, wie beispielsweise delinquentes Verhalten und Suchtproblematiken. Manche von ihnen scheinen ständig unter Hochspannung zu stehen, und oft bedarf es nur einer Kleinigkeit, bis sie explodieren. Da viele unserer Jugendlichen unter dieser Situation scheinbar weniger leiden als ihr Umfeld, ist es oft sehr schwierig für uns, sie zu einer Verhaltensänderung zu motivieren. Erschwerend kommt hinzu, dass aggressives Handeln innerhalb unserer Gesellschaft weit verbreitet ist und oft mit Männlichkeit und Macht assoziiert wird. Unsere Jungen sind meist sehr geprägt von Actionfilmen und Heldengeschichten, in denen der männliche Superstar durch seine Krafteinsätze nicht nur zu Macht und Anerkennung gelangt, sondern auch immer die schönste und verführerischste Frau in seinen Armen hält. In der Arbeit mit den aggressiven Jungen versuchen wir deshalb zunächst, diesen Mythos von Macht und Männlichkeit zu entkräften. Dabei bedienen wir uns verschiedener Methoden.

Zu Beginn des Aggressionstrainings werden die Jugendlichen mit verschiedenen Kommunikationsregeln vertraut gemacht. Anregungen dazu haben wir den Bänden „Miteinander reden“ von Friedemann Schulz von Thun (1998) entnommen. Zunächst klären wir in Gruppengesprächen,

inwieweit aggressive Handlungsweisen mit gesellschaftlichen Normen und Werten kollidieren, und arbeiten dabei mögliche Folgen aggressiven Verhaltens heraus. In diesem Zusammenhang werden Aspekte wie Gruppendruck, Angst und mögliche Reaktionen der Umwelt auf Aggressionen mit den Jugendlichen diskutiert. Meist erkennen die Jungen recht bald, dass eigene Ängste und Unsicherheiten mit ihren aggressiven Ausbrüchen in enger Verbindung stehen. Ohnmachtsgefühle und der Mangel an alternativen Reaktionsmöglichkeiten werden dabei für sie spürbar. In diesem Stadium beginnen wir gleichzeitig mit der Einführung von Entspannungstechniken und verschiedenen Rollenspielen.

Die Szenen der Rollenspiele ergeben sich gewöhnlich aus den Erfahrungen und Erlebnissen der Jugendlichen, so dass sie an konkreten Fällen neue Reaktionsvarianten erproben können. Während des Spielens sollen die Jungen eine bessere Affektkontrolle erlernen und die Bereitschaft entwickeln, für ihr Verhalten Verantwortung zu übernehmen. Außerdem lernen sie dadurch, dass sie unterschiedliche Rollen einnehmen, auch die Empfindungen ihres Gegenübers kennen. Gerade das Erleben der Opferrolle ist für viele der Jugendlichen neu und sehr beeindruckend. Als so genannte Schlichter, neben Täter und Opfer eine dritte Figur im Rollenspiel, erleben sie die Problematik von Neutralität und Konfliktbereinigung. Logisches Argumentieren und die Fähigkeit, Kompromisse auszuhandeln, werden in dieser Rolle eingeübt. Bei den Entspannungstechniken hat sich gezeigt, dass gerade diese Jugendlichen mit der Progressiven Muskelrelaxation nach Jacobson am besten zurechtkommen. Wir nehmen an, dass der Wechsel zwischen Muskelan- und -entspannung den Jungen das Gefühl vermittelt, selbst aktiv sein zu können, was diese Entspannungsform deutlich von anderen Entspannungsmethoden, wie zum Beispiel dem autogenen Training, unterscheidet.

Ängste und Depressionen: Die Suche nach dem selbstbewussten Ich

In unseren Maßnahmen haben wir immer eine Reihe Jugendlicher, die nicht in der Lage sind, mit angstbesetzten Situationen in angemessener Weise umzugehen, beziehungsweise die unter massiven, teilweise nur schwer nachzuvollziehenden Angstzuständen leiden. Der überwiegende Teil dieser Jugendlichen sind Mädchen. So gaben beispielsweise im Lehrgang 1999/2000 siebenundsechzig Prozent aller befragten Mädchen an, dass sie unter Angstzuständen leiden würden. Bei den Jungen lag die Quote bei dreißig Prozent. Im Mittelpunkt unserer Arbeit stehen meist soziale Ängste, die mit erheblichen sozialen Unsicherheiten und der Unfähigkeit, autonome Entscheidungen zu treffen, einhergehen. Hinzu kommen zum Beispiel Ängste vor Krankheiten oder Verletzungen, Reifungsängste, Minderwertigkeitsgefühle, Kontaktschwächen, Zukunftsängste und vieles mehr. Auch in den Angstgruppen haben wir es meist mit Jugendlichen zu tun, die enorme Defizite im Bereich der sozialen Kompetenz aufweisen. Darüber hinaus sind oft auch somatische Probleme, wie Magen-Darm-Störungen, chronische Kopfschmerzen, Zittern, Erröten, Stottern, festzustellen.

Unsere Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass es gerade in diesem Bereich notwendig ist, mit geschlechts-

homogenen Gruppen zu arbeiten. Unter Angst zu leiden ist vielen Jugendlichen sehr peinlich, und gerade die Konfrontation mit dem anderen Geschlecht wirkt meist kontraproduktiv, weil sich die Mädchen und Jungen dann verstärkt in sich zurückziehen und insgesamt sehr vorsichtig und verhalten agieren. In reinen Mädchen- beziehungsweise Jungengruppen hingegen erleben wir vielfach, dass sich sehr viel gegenseitiges Verständnis aufbaut und sich mit der Zeit eine solidarische Gemeinschaft, viel Arbeitsmotivation und individuelle Tatkraft entwickeln, was effektives Arbeiten erst ermöglicht. Schwere phobische Störungen oder häufig auftretende Panikattacken können wir in unserem Hause natürlich nicht auffangen. In solchen Fällen versuchen wir, die Jugendlichen an Kinder- und Jugendtherapeuten oder die Kinder- und Jugendpsychiatrie weiterzuvermitteln. Zu Beginn der Gruppenarbeit muss eine möglichst vertrauensvolle und für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichere Atmosphäre aufgebaut werden. Dazu gehört eine allgemeine Einführung über Entwicklung und Funktionen von konstruktiven Ängsten mit zahlreichen Beispielen aus dem Alltag von Mensch und Tier. Diese Einführung erleichtert den Jugendlichen die Verbalisierung ihrer eigenen Ängste. Ergänzt werden die Beschreibungen von Angstsituationen durch eine Auflistung begleitender somatischer Reaktionen.

Viele Jugendliche erleben im Lauf der Arbeit eine tiefe Erleichterung darüber, dass sie nicht alleine mit ihrem Problem sind und dass andere Jugendliche unter ähnlichen beziehungsweise den gleichen Beschwerden leiden wie sie selbst. Auch in den weiteren Gruppensitzungen finden immer wieder Gespräche über verschiedene Angstsituationen statt. Teilweise werden die Erlebnisse im Rollenspiel, in dem die betroffenen Jugendlichen unterschiedliche Rollen ausprobieren können, nachgespielt und gemeinsam reflektiert. Entscheidend ist dabei, dass das Spiel von jedem oder jeder Jugendlichen zu jeder Zeit unterbrochen werden kann, wenn das eigene Angstgefühl zu groß wird. Mittels verschiedener Entspannungstechniken, wie zum Beispiel Atementspannung, Progressive Muskelrelaxation, autogenes Training oder kurze Fantasiereisen an den inneren sicheren Ort, versuchen wir dann den Angstpegel wieder zu senken. Anschließend wird das Rollenspiel wieder aufgenommen. Manchmal reicht auch ein kurzes Time-out für den Angstabbau.

Im Rollenspiel werden nicht nur von den Jugendlichen eingebrachte angstvoll erlebte Situationen erprobt, sondern die Sozialpädagogen konfrontieren die Mädchen und Jungen auch mit einer Reihe von Alltagssituationen, die Angst auslösen könnten. Dabei erwerben die Jugendlichen zunehmend soziale Kompetenzen, und gleichzeitig wird auf diese Weise ihr Selbstbewusstsein gestärkt. In jeder Gruppensitzung befassen wir uns auch intensiv mit den somatischen Beschwerden der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Diese Fokussierung führt dazu, dass die Jugendlichen ihre körperlichen Reaktionen bewusster wahrnehmen und teilweise auch besser kontrollieren. Gerade die Einbeziehung von Entspannungstechniken hat sich in diesem Bereich als sehr hilfreich erwiesen. Selbstverständlich ist es uns nicht möglich, komplexe und tief sitzende Angststörungen in unseren Gruppen innerhalb von zwölf Monaten zu „kurieren“. Wir können den Jugendlichen nur einige Methoden vorstellen und vermitteln,

mit denen sie ihren Ängsten besser begegnen können. In schwierigeren Fällen verweisen wir, wie schon gesagt, immer auf externe professionelle Helfer.

Problematischer als in den reinen Angstgruppen gestaltet sich die Arbeit mit Jugendlichen, die zusätzlich depressive Verhaltensweisen zeigen. Auch hierbei haben wir es überwiegend mit Mädchen zu tun. Geringes Selbstwertgefühl, Niedergeschlagenheit, Antriebsschwächen bis hin zum Verlust jeglicher Zuversicht zeichnen diese Jugendlichen aus. Zu Beginn des Trainings haben wir die schwere Aufgabe, den Mädchen die Sinnhaftigkeit unserer Angebote zu vermitteln, und müssen immer wieder gegen aufsteigende Schwermut und tief sitzende Hoffnungslosigkeit ankämpfen. Viele der Mädchen können sich nur schwer auf motivierende und angenehme Angebote einlassen. Sie gestatten sich selbst keine Freude und sind stets in Gefahr, ihre eigenen Erfolge zu negieren. In der Gruppenarbeit legen wir großen Wert darauf, den Jugendlichen die selbstzerstörerischen Anteile in der Eigenwahrnehmung deutlich zu machen, und konfrontieren sie dabei auch mit der Fremdwahrnehmung durch die anderen Gruppenmitglieder. Meist zeigt sich, dass die Selbstwahrnehmung der Mädchen erheblich von der Fremdwahrnehmung abweicht. Auch in diesen Gruppen finden Rollenspiele Anwendung. Dabei geht es vorwiegend um die Verdeutlichung von Selbstabwertungsritualen und automatisierten Glaubenssätzen. Durch Umformulierung dieser Glaubenssätze versuchen wir, den Abwertungskreislauf zu durchbrechen. Als Entspannungsmethoden bieten wir Atementspannung und die Progressive Muskelrelaxation an. Wie massive Angstzustände können wir auch schwere Depressionen nicht wirksam bekämpfen. Jugendliche, die erhebliche depressive Störungen aufweisen, werden über mögliche externe Hilfen informiert und gegebenenfalls weitervermittelt.

#### Autoaggressionen und Suizidalität: Gegen Selbsthass und Todessehnsucht

In enger Verbindung mit Depression stehen autoaggressives Verhalten und Suizidalität. In unserer Fragebogenerhebung 1999/2000 gaben siebenundsechzig Prozent der Mädchen und achtzehn Prozent der Jungen an, dass sie sich schon mehrmals selbst verletzt hatten. Sechsundfünfzig Prozent der Mädchen und vierundzwanzig Prozent der Jungen hielten sich für suizidgefährdet beziehungsweise hatten bereits einmal versucht, sich umzubringen. Auffällig ist auch hier der sehr hohe Anteil der Mädchen. Den Statistiken zufolge neigen Jungen eher zu so genannten harten Suiziden, wie beispielsweise dem Freitod durch Sprung aus großer Höhe, erschießen, erhängen. Der Anteil der vollendeten Selbstmorde bei Jungen ist, da die Rettungswahrscheinlichkeit bei rabiaten Methoden immens sinkt, doppelt so hoch wie bei den Mädchen, die eher zu weniger spektakulären Mitteln, wie Tablettenintoxikationen und Ähnlichem, greifen.

Bei den Suizidversuchen sind die Mädchen drei- bis neunmal – je nach Statistik – so häufig vertreten wie die Jungen. Im Bereich der Selbstverletzungen ohne konkrete Selbstmordabsicht haben wir bei Befragungen unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer festgestellt, dass Mädchen eher zu Aktionen neigen, denen die konkrete Ab-

sicht zugrunde liegt, sich selbst zu schädigen, und Jungen eher eine riskante Lebensweise oder gefährliche Aktivitäten bevorzugen, bei denen es zur Selbstverletzung kommen kann. So gab ein Großteil der Jungen im Gespräch an, dass für sie der Reiz des Risikos mit dem damit verbundenen Adrenalinstoß oft wichtiger ist als die Absicht, sich selbst zu verletzen. Hinzu kommt das Bedürfnis nach Selbstbestätigung und Abenteuerlust. Häufig sind die riskanten Aktivitäten auch Mutproben. Die Mädchen erklärten vorwiegend, dass sie zum Beispiel beim Schneiden eher auf der Suche nach sich selbst seien, sich spüren wollen oder ihre tief sitzenden Selbsthassgefühle zum Ausdruck bringen möchten. Einige erwähnen auch, dass sie mit der Selbstverstümmelung versuchen, sich weniger attraktiv zu machen. Bei genauerem Nachfragen liegen hier oft Störungen in der sexuellen Entwicklung zugrunde, nicht selten verursacht durch Missbrauchserlebnisse in der Kindheit. Selbstverständlich muss jeder einzelne Jugendliche mit seinen Beweggründen und Vorgehensweisen individuell betrachtet werden. Bei akuter Suizidgefahr oder andauernden Selbstverletzungen vermitteln wir die Jugendlichen umgehend an professionelle Helfer.

In den geschlechtshomogenen Gruppen in unserem Hause legen wir besonderen Wert darauf, dass die Jugendlichen erleben, wie häufig ihre Situation der anderer Jugendlicher gleicht. Dazu beginnen wir die Gruppenarbeit mit Gesprächsrunden, in denen die Teilnehmerinnen beziehungsweise Teilnehmer ihre Schwierigkeiten kurz schildern. Dabei relativieren sich die eigenen Probleme, und die Mädchen und Jungen haben Gelegenheit, gemeinsam nach Lösungswegen zu suchen. Oft zeigt sich in den Gruppen, dass die Jugendlichen durch die scheinbare Ausweglosigkeit und vorliegende Suizidalität bei anderen Gruppenmitgliedern tiefer berührt sind als bei sich selbst. Aufgrund dessen bilden sich teilweise Paare oder kleine Gruppen, die eine Art wechselseitige Verantwortung füreinander empfinden und übernehmen. Die Fürsorge für einen Freund oder eine Freundin bringt allen Beteiligten große Vorteile. Einerseits stärkt die Übernahme von Verantwortung das eigene Selbstwertempfinden, zum anderen genießen die Jugendlichen die gegenseitige Zuwendung und Nähe.

Die Gruppentermine beinhalten auch verschiedene Entspannungstechniken. Auch hier verwenden wir die Progressive Muskelrelaxation als aktive Methode und verschiedene Traumreisen mit Atementspannung als passive Möglichkeit. Besonders wichtig in den Gruppensitzungen ist, dass immer genug Zeit und Raum für Gestaltung und kommunikativen Austausch bleibt. Malen oder Basteln sowie Rollenspiele finden dabei Anwendung. Die Jugendlichen sollen Kommunikationstechniken erlernen, die es ihnen ermöglichen, sich besser durchzusetzen, die eigene Meinung wirksam zu vertreten und sinnvoll, angstfrei und sachlich zu argumentieren. Außerdem ist es sehr wichtig, dass die Mädchen und Jungen ihr Selbstbild mit den Fremdbildern in der Gruppe vergleichen können, um so zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu gelangen. Thematisch ranken sich die Gesprächssequenzen um die Probleme, die die Jugendlichen aktuell beschäftigen. Subjektiv empfundene Einsamkeit, Gefühle des Unerwünschtseins oder die Empfindung, von niemandem verstanden zu werden, stehen wiederholt im Zentrum dieser Sitzungen. Nicht alle Fragen können wir

immer abschließend klären, doch bekommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Anregungen und Problemlösungsstrategien vermittelt.

Die Arbeit mit suizidgefährdeten und autoaggressiven Jugendlichen erfordert sehr viel Einfühlungsvermögen und ein erhebliches Maß an Belastbarkeit und Frustrationstoleranz. Gegenseitige Supervision der Fachkräfte und eine immer wieder neu getroffene Einschätzung der aktuellen Selbstmordgefährdung sind unumgänglich, wenn man sich mit diesen Jugendlichen beschäftigt. Es ist in jedem Falle sinnvoller, frühzeitig externe Helfer mit einzubinden, als ein zu großes Risiko einzugehen.

#### Sucht: Vom Kick zur Problemlösung

Der Umgang mit Drogen verschiedenster Art ist unter unseren Jugendlichen weit verbreitet. Hierbei muss man jedoch anmerken, dass wir es in den Maßnahmen äußerst selten mit schwer abhängigen jungen Menschen zu tun haben. Jugendliche mit schweren Suchterkrankungen sind zumeist nicht mehr in der Lage, regelmäßig und pünktlich zur Arbeit zu erscheinen, weswegen sie, wenn überhaupt, meist nur für wenige Wochen als Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Lehrgang bleiben können. Im Lehrgangsjahr 1999/2000 gaben zweiundsiebzig Prozent der Jungen und einundsechzig Prozent der Mädchen an, dass sie regelmäßig Drogen, wie beispielsweise Alkohol, Ecstasy, Cannabis, konsumieren würden. Spitzenreiter in diesem Bereich ist der auch gesellschaftlich tolerierte Alkoholkonsum, dicht gefolgt vom Cannabismissbrauch. Ecstasy und Medikamente aus dem Feld der Stimulanzien wurden ebenfalls sehr häufig genannt. Im Suchtverhalten unserer Jugendlichen sind uns einige geschlechtsspezifische Unterschiede aufgefallen. Im Folgenden werden diese an den Beispielen der einzelnen Suchtmittel näher erörtert. Jugendliche mit einer schweren Abhängigkeits-symptomatik verweisen wir auf externe professionelle Hilfsinstanzen, die sowohl den Entzug als auch eine anschließende Therapie garantieren und begleiten können.

#### *Alkohol: Saufen gegen den Alltag*

Eines unserer größten Probleme in diesem Bereich sind die allgemeine Akzeptanz und Toleranz gegenüber dem regelmäßigen Konsum von Alkoholika. Insgesamt ist der Anteil der regelmäßig trinkenden Jungen etwas höher als der der Mädchen. Jedoch muss dabei berücksichtigt werden, dass in den letzten Lehrgängen bei uns mehr Mädchen exzessiv getrunken haben, als das bei den Jungen der Fall war. Sie berichteten wiederholt von maßlosen Alkoholgelagen, dem so genannten Komasaufen. Dabei gilt es, in möglichst kurzer Zeit so viel hochprozentigen Alkohol wie möglich zu konsumieren. Wer als Erste ins Krankenhaus eingeliefert werden muss, hat gewonnen. Immer wieder, vor allem montags, erfahren wir von solchen Vorkommnissen. Männliche Jugendliche scheinen hingegen eher regelmäßig zu trinken. Einige Jungen schilderten, dass sie bereits am frühen Morgen gerne das eine oder andere Bier trinken, um den Tag durchstehen zu können. Doch auch härtere Alkoholika werden von den männlichen Jugendlichen konsumiert. In der Mittagspause wird dann oft der Alkoholspiegel erneut angehoben, und nach Dienstschluss treffen sie sich mit den Freunden auf dem Marktplatz und trinken weiter.

Da die Wirkung des Alkohols dosisabhängig ist, schildern die Jugendlichen auch sehr unterschiedliche Effekte. Zum einen beschreiben die Mädchen und Jungen die analgetische, benebelnde Wirkung, auf der anderen Seite ist ihnen auch das Gefühl der Belebung, Enthemmung und Anhebung des Selbstwertgefühles wichtig. Kontakthemungen und Ängste lassen deutlich spürbar nach, und insgesamt stellt sich ein positiveres Lebensgefühl ein. Als Entzugserscheinungen berichteten viele Jugendliche von Zuständen wie das Empfinden von innerer Unruhe und körperlicher Schwäche bis hin zu dem Gefühl, ernsthaft krank zu sein. Ergänzend beschrieben vor allem die Jungen Folgen wie Schwitzen, Zittern, Übelkeit und Kopfschmerzen, die unter der erneuten Einnahme von Alkohol rasch wieder verschwinden würden. Die Arbeit mit Jugendlichen, die Probleme mit Alkohol haben, ist sehr schwierig. Zum einen liegt das vermutlich an der hohen Akzeptanz des Alkohols in ihrer Umgebung. Dadurch ist es oft kaum möglich, die Eltern der Jugendlichen von der Tragweite des Alkoholproblems ihrer Kinder zu überzeugen. Andererseits werden mit dem Konsum von Alkoholika oft Erwachsensein, Coolsein und Stärke assoziiert. Zunächst gilt es, in den Gruppen – eine geschlechtliche Trennung empfiehlt sich auch hier, weil wir es mit geschlechtsspezifischen Trinkgewohnheiten und Ursachen zu tun haben – Problembewusstsein und Veränderungswünsche zu eruieren. Ein Brainstorming, bei dem Vor- und Nachteile zusammengetragen werden, bringt dabei die ersten wichtigen Aspekte zum Vorschein. Zusätzlich müssen von Seiten der Sozialpädagogen die körperlichen Langzeitfolgen und mögliche psychosoziale Abstürze verbalisiert werden. Und schließlich geht es auch um die Diskussion gesellschaftlicher Normen und um die Fragen: Was bleibt einer Frau/einem Mann, wenn sie/er nicht mehr trinkt?, beziehungsweise: Welche Alternativen gibt es? Bei den Mädchen ist es außerdem sehr wichtig, auch über die schädigende Wirkweise von lang andauerndem Alkoholmissbrauch auf das ungeborene Kind zu sprechen, denn nicht selten planen einige von ihnen, in absehbarer Zeit Nachwuchs zu bekommen.

#### *Cannabis: Rosarote Stunden gegen Trostlosigkeit*

Cannabis zählt neben Alkohol und Tabak bei unseren Jugendlichen zu den am häufigsten konsumierten Drogen. Der Missbrauch variiert zwischen „nur ab und zu, auf einer Party“ bis „regelmäßig, manchmal auch mehrmals am Tag“. In diesem Bereich haben wir fast keine Unterschiede in den Gebrauchsgewohnheiten der Mädchen und Jungen festgestellt. Neben einer Schärfung der Sinneswahrnehmung und der gesteigerten Freude an Kontakten und Gesprächen ist es auch hier vor allem die selbstwertsteigernde Wirkung der Droge, die die Jugendlichen so fasziniert. Viele berichteten auch von außergewöhnlicher Fröhlichkeit mit gleichzeitiger wohliger Entspannung. Kreativität und Fantasie scheinen erheblich mobilisiert zu werden, sodass manche Jugendliche von einem subjektiven Empfinden des inneren Fliegens erzählen. Als unangenehme Begleiterscheinungen des Entzuges erwähnen einige Mädchen und Jungen bereits erlebte Horrortrips oder Flashbacks. Dabei litten sie vor allem unter heftigen Angstattacken, die durch optische, akustische beziehungsweise haptische Halluzinationen ausgelöst wurden. Auch erhöhte Reizbarkeit mit aggressiven Ausbrüchen, Schwitzen, Zittern und Muskelschmerzen beeinträchtigten viele Jugendliche in der Zeit zwischen den einzelnen



feiern wir traditionelle Feste, tanzen, reden unsere Sprache. Es ist mir wichtig, meine Identität nicht zu vergessen. Ich will sagen, wer und was ich bin. Auch wenn ich dafür den ersehnten Job nicht erhalte. Wenn jemand dumm daherredet, höre ich nicht hin. Das geht an mir vorbei. Berlin ist groß und schön. Anfangs war es schwer, mich einzugewöhnen. Die Stadt macht auch einsam, wenn man niemanden kennt. Ich habe zum Glück meine Eltern, meinen Bruder und drei kleine Schwestern. Darin fühle ich mich sehr gut aufgehoben. Zu Hause würde ich gar nicht mehr klarkommen. Als Kurde wäre ich – wie alle meine



Joints. Raum und Zeit verloren an Bedeutung, und die eigene Lebensplanung war nicht mehr wichtig.

Weniger dramatische Fälle, die nach unserer Einschätzung keine externe Drogentherapie benötigen, fassen wir in gemischten Gruppen zusammen, in denen ähnlich wie bei den Alkoholgruppen zunächst die Basis für die Gruppenarbeit bereitet werden muss. Abhängigkeitseinsicht, Problembewusstsein und die Bereitschaft, die eigene Situation aktiv zu verändern, sind unsere Ziele. Die gemeinsame Problematik führt oft zunächst dazu, dass sich die Jugendlichen gegenseitig von ihren Ruhmestaten berichten. Erst nachdem Vertrauen und individuelle Offenheit erreicht worden sind, erwähnen die Mädchen und Jungen auch die negativen Auswirkungen ihrer Abhängigkeit. Auch hier gilt es, spezifische Alternativen für die einzelnen Teilnehmer herauszuarbeiten. Angstprobleme, Minderwertigkeitsgefühle und mangelnde soziale Kompetenzen müssen ebenfalls in dieser Arbeit berücksichtigt werden. Dazu nutzen wir Anteile aus den bereits beschriebenen Gruppenangeboten, wie Rollenspiele, Gespräche, Entspannungstrainings.

#### *Appetithemmer und Kaffee: Wider den Schlankheitswahn und das Gefühl von Leere und Schläppheit*

In diesem Bereich haben wir es fast ausschließlich mit weiblichen Jugendlichen zu tun. Im Banne des ständigen Strebens nach Schlankheit und körperlicher Perfektion greifen zahllose Mädchen zu Appetithemmern und Abführmitteln. Daneben konsumieren sie oft Unmengen an Kaffee, um gegen das Gefühl von Leere und Schläppheit anzukämpfen. Zu Beginn des Medikamentenkonsums scheinen vor allem die angenehmen und attraktiven Auswirkungen spürbar zu sein. Die Jugendlichen berichten beispielsweise von einer deutlichen Steigerung ihrer Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit. Neben dem erwünschten Gewichtsverlust und einem Gefühl von besonderer Wachheit werden jedoch auch motorische Unruheempfindungen wahrgenommen. Nach längerem Konsum müssen einige Mädchen die tägliche Dosis steigern, um die positiven Effekte weiterhin erzielen zu können. Depressive Abstürze, Essanfälle, völlige Ermüdung und Mattigkeit sowie eine tief sitzende Antriebslosigkeit bis hin zu Angstattacken werden für viele Mädchen zu quälenden Begleiterscheinungen im Alltag. Diese Symptome stellen sich offenbar auch nach Absetzen der Substanzen ein. Zu beachten ist bei dieser Form der Abhängigkeit, dass in jedem Fall eine medizinische Betreuung während der Abbauphase des Medikaments gewährleistet sein muss. Außerdem ist es sinnvoll, gleichzeitig für eine therapeutische Unterstützung zu sorgen. Denn viele der Mädchen leiden unter extremen Störungen ihrer Körperwahrnehmung, und der Gefahr von depressiven Episoden mit erhöhter Suizidgefahr kann nur in therapeutischen Settings wirksam begegnet werden.

In unserer Arbeit mit diesen Jugendlichen finden vor allem selbstwertsteigernde und wahrnehmungsorientierte Methoden Anwendung. Selbst- und Fremdeinschätzung, Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper (Beschäftigung mit Körpermaßen, Normalgewicht und Begleiterkrankungen – beispielsweise Körper zeichnen, mit Fotos und Spiegelbildern arbeiten, sich mit Stars vergleichen, Farb- und Stilberatung), mit gesellschaftlichen Normen und Werten und individuelle Zukunftsplanungen sind nur

einige Inhalte unseres thematischen Handelns. Hinzu kommen auch hier entspannende Übungen, wie Fantasiereisen, Frauenmärchen oder autogenes Training.

#### *Halluzinogene: Für Partyspaß ohne chemische Keule*

Halluzinogene, wie Ecstasy, erfreuen sich auch bei unseren Jugendlichen zunehmender Beliebtheit. Je nachdem wie es die finanzielle Situation des Einzelnen erlaubt, werden diese Drogen mehr oder weniger häufig konsumiert. In der Regel verwenden unsere Jugendlichen die Tabletten vorwiegend auf Partys, in der Diskothek oder auf sonstigen Festveranstaltungen. Insgesamt scheint es zwischen Mädchen und Jungen, zumindest was unsere Teilnehmerinnen und Teilnehmer betrifft, keine erkennbaren Unterschiede in Anwendungshäufigkeit oder Motivation zu geben, weshalb wir hier mit geschlechtsheterogenen Gruppen arbeiten. Als positive Auswirkungen schildern die Jugendlichen die intensivere Sinneswahrnehmung, ein allgemeines Glücksgefühl und die Fähigkeit, endlos tanzen und feiern zu können. Daneben kommt es offenbar aber auch zu unangenehmen Begleiterscheinungen, wie Schweißausbrüchen, Kälteschauern, Koordinationsstörungen, Angstanfällen und nicht zu kontrollierenden Impulshandlungen, die teilweise aggressiver Natur sind. In Extremfällen wurden Kreislaufzusammenbrüche, außergewöhnliche Mattigkeit und Muskelschmerzen als Folgen genannt.

Auch im Zusammenhang mit diesen Drogen müssen Problembewusstsein und Veränderungswunsch bei den Jugendlichen erarbeitet werden. Medizinische Informationen über Wirkungsweisen, Risiken und mögliche Folgen werden ebenfalls bei den ersten Gruppengesprächen erläutert. Wichtig ist auch in diesem Bereich das gemeinsame Erarbeiten von möglichen Alternativen. Außerdem gilt es, den Jugendlichen ein positiveres Selbstbild und geeignete soziale Kommunikationstechniken zu vermitteln, da wir es gerade in der Suchtprävention vorwiegend mit beziehungsunsicheren und eher ängstlichen Jugendlichen zu tun haben. Im Rollenspiel werden erlebte Situationen der Jugendlichen nachgespielt und so lange modifiziert, bis sie einen für alle Mitwirkenden angenehmen Verlauf haben. Ähnlich verhält es sich mit den Kommunikationsspielen. Auch hier werden Gespräche, Diskussionen und Alltagsprobleme in anderen Worten ausgedrückt und neu interpretiert. Die Jugendlichen lernen dabei, sich besser verständlich zu machen, vor allem ihre Wünsche und Anliegen zu formulieren und dadurch sicherer zu kommunizieren.

Begleitend bieten wir bei allen Suchtproblematiken stets auch Elterngespräche an. Dabei geht es vorwiegend um die Aufklärung über den Charakter einer Sucht, deren Risiken und Folgen. Etwaige Vorhaltungen und Verbote durch die Eltern oder Geschwister versuchen wir bereits im Vorfeld abzuwenden, da Sanktionen dieser Art eher hinderlich sind und die oft ohnehin schon schwierige Situation in der Familie nur verschärfen.

#### **Resümee**

Die Betreuung von Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen ist nur dann effektiv, wenn man die individuellen Bedingungen und Situationen der Betrof-

fenen berücksichtigt. Dazu gehört auch, einen Blick für die psychosomatische beziehungsweise somatische Seite der jeweiligen Beeinträchtigung und entsprechende Kompetenzen im Umgang damit zu entwickeln. Besonders erfolgversprechend ist meiner Erfahrung nach die Arbeit in Gruppen, in denen annähernd gleich geartete Problemstellungen vorherrschen. Dazu gehört auch die Einbeziehung geschlechtsspezifischer Gegebenheiten. Mädchen und Jungen agieren und reagieren in homogenen Gruppen oft völlig anders als in heterogenen. Hinzu kommt, dass Ursachen und Auslöser sowie Symbolik und Ausmaß der Störungen bei weiblichen Jugendlichen einen teilweise völlig anderen Charakter haben als bei männlichen. Die Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen hat vor allem den großen Vorteil, dass die Jugendlichen Identifikationsmodelle der eigenen Altersklasse und des eigenen Geschlechtes erleben und dadurch einen Teil ihrer Ausgrenzungs- und Minderwertigkeitsgefühle abbauen können. Viele Jugendliche erleben in diesen Teams erstmals wechselseitige Solidarität und positive Kommunikation. Sie fühlen sich akzeptiert und verstanden, sodass häufig eine deutliche Steigerung des Selbstwertgefühles erkennbar wird. Jugendliche mit erheblichen Störungen und Problemen, denen wir im Rahmen unserer Arbeit nicht ausreichend helfen können, vermitteln wir an externe Helfer, wie Beratungsstellen oder Therapeuten, weiter. Die individuellen Grenzen der eigenen Fähigkeiten und Belastbarkeit sollte jeder, der im psychosozialen Bereich erfolgreich arbeiten will, stets vor Augen haben.

In vielen Fällen sind auch umfangreiche Elterngespräche notwendig, um den Jugendlichen in einer geschützten Atmosphäre die Gesprächsaufnahme mit Mutter beziehungsweise Vater zu ermöglichen. Häufig sind in den Familien die Fronten zwischen Kindern und Eltern so verhärtet, dass ein sachlich geführtes Gespräch ohne Coaching nicht mehr möglich ist. Wichtigstes Anliegen in der Eltern-Kind-Kommunikation ist für uns die klare Parteinahme für die Jugendlichen. Als deren Anwälte handeln wir gemeinsam geeignete Erziehungsziele, -methoden und gegebenenfalls Arbeitspläne aus, die allen Parteien gerecht werden sollen.

Menschen zu Veränderungen motivieren zu wollen heißt, sie so zu akzeptieren, wie sie sind. Die individuelle Entscheidungsfreiheit der Jugendlichen und das Recht, den eigenen Weg zu gehen, sind natürliche Grenzen unserer pädagogischen und psychologischen Möglichkeiten. Gegebenenfalls müssen wir sogar Verweigerung und Ablehnung unserer Hilfsangebote akzeptieren. Aber unsere Bereitschaft, wechselseitig voneinander zu lernen und eine emphatische, vertrauensvolle Beziehung zu den einzelnen Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmern aufzubauen, ist die beste Voraussetzung für eine Erfolg versprechende Arbeit.

*Diana Will*, Jahrgang 1962, Diplomsozialarbeiterin (FH), Ausbildung zur Masseurin, Medizinischen Bademeisterin und zur Erzieherin. Tätig in der psychosozialen Betreuung von arbeitslosen Jugendlichen und Erwachsenen in Hanau, Frankfurt und Darmstadt, derzeit im Jugendaufbauwerk JobB® Oldenburg im Kreis Ostholstein. Seit 1997 Magisterstudium mit den Hauptfächern Soziale Verhaltenswissenschaften und Erziehungswissenschaften an der Fernuniversität Hagen, seit 1999 Ausbildung zur Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche bei der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

## Literatur

Fiedler, Peter (2000). *Integrative Psychotherapie bei Persönlichkeitsstörungen*. Göttingen: Hogrefe.

Jäger, Reinhold S. & Petermann, Franz (1999). *Psychologische Diagnostik*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Knölker, Ulrich, Mattejat, Fritz & Schulte-Markwort, Michael (2000). *Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie systematisch*. Bremen: UNI-MED.

Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (1990). *Training mit aggressiven Kindern*. München: Psychologie Verlags Union.

Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (1991). *Training mit Jugendlichen: Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schulz von Thun, Friedemann (1998). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schulz von Thun, Friedemann (1998). *Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schulz von Thun, Friedemann (1998). *Miteinander reden 3: Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Will, Diana (2000). Jugendarbeitslosigkeit: Prävention für benachteiligte Jugendliche durch berufsvorbereitende Maßnahmen. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 3, 391–400.



## Ausbilden im Brennpunkt

*Beispiele lebensweltorientierter und marktgerechter Ausbildung*

Das SOS-Berufsausbildungszentrum Berlin besteht seit Oktober 1996 und liegt in Berlin Mitte im Stadtteil Wedding. Dieser Stadtteil ist gekennzeichnet von hoher Arbeitslosigkeit, einem erheblichen Anteil an ausländischer Bevölkerung und einem starken Abbau industrieller Arbeitsplätze. Nach den Stadtteilen Kreuzberg und Neukölln steht Wedding in der Berliner Sozialbilanz an dritter Stelle der Problembezirke. Im Gegensatz zu anderen Stadtteilen waren im Wedding nur wenige potenzielle Träger der Jugendhilfe angesiedelt. Das Berufsausbildungszentrum befindet sich zentral gelegen in den so genannten OSRAM-Höfen. Nachdem die Lampenfirma den überwiegenden Teil der Produktion verlagert hat, standen in dem denkmalgeschützten Gebäude viele Fabrikflächen leer, die anderweitig genutzt werden konnten.

Beginnend mit einer Standortanalyse, einer Zielgruppendefinition und einer Bedarfsanalyse für den Arbeitsmarkt, wurden die Ziele für die Ausbildungen des SOS-Berufsausbildungszentrums Berlin entwickelt. Dabei wurde neben dem fachkundigen Rat der Jugend- und Sozialbehörden großer Wert auf die Einschätzung der Wirtschaftsförderung Berlin und der bezirklichen Wirtschaftsverwaltung gelegt. Mit diesen über die übliche Sozialarbeits-sicht hinausgehenden Einblicken konnte ein modernes Ausbildungszentrum entwickelt werden.

Derzeit befinden sich hundertsechzig junge Menschen in der Ausbildung zu sieben Berufen: Bürokauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Bürokommunikation, Malerin/Maler und Lackiererin/Lackierer, Köchin/Koch, Fachkraft im Gastgewerbe, Restaurantfachfrau/-mann, Mediengestalterin/-gestalter für Bild und Ton.

Seit der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Zusammenwachsen von Berlin Ost und Berlin West gibt es in der Stadt erhebliche politische und ökonomische Strukturveränderungen. Innerhalb dieser Veränderungsprozesse haben alle Menschen neu entstehende Probleme zu bewältigen. Besonders alte Menschen, Menschen ohne berufliche Qualifikation und Familien, die unter defizitären wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen leben, haben große Schwierigkeiten, diesen Veränderungen standzuhalten. Die weiterhin hohe Arbeitslosenzahl, die

knappen öffentlichen Mittel und die verminderten Berufschancen von Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsdefiziten machen zusätzliche selbsthilfeorientierte Angebote erforderlich. Neben dem SOS-Familienzentrum, das seit 1993 selbsthilfe- und gemeinwesenorientierte Beratungsarbeit im randständigen Stadtteil Berlin-Hellersdorf leistet, gibt es mit dem SOS-Berufsausbildungszentrum eine weitere Einrichtung zur Unterstützung und Förderung benachteiligter Jugendlicher des Trägers in Berlin.

Die Ausbildung im SOS-Berufsausbildungszentrum Berlin garantiert eine betriebsnahe Arbeits- und Ausbildungssituation in allen Bereichen. Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Ausbildung ist die bedarfsgerechte Gestaltung des Angebotes und seine regionale Verankerung: Die Kontaktmöglichkeiten für die Jugendlichen sind einfach und niedrigschwellig gestaltet, die Art und Durchführung der Ausbildungsangebote entsprechen den Bedürfnissen der Jugendlichen und des Stadtteiles.

### **Moderne Ausbildungsschwerpunkte – Partizipation für Benachteiligte**

Durch die strukturellen Veränderungen in der Berliner Wirtschaft von industrieller Fertigung hin zu Dienstleistung und Verwaltung mussten entsprechende Ausbildungsschwerpunkte aufgebaut werden. Im Rahmen unserer arbeitsmarktlichen Bedarfsanalyse wurden Basisqualifikationen und Bedingungen herausgearbeitet, die jungen Menschen einen Einstieg in die Arbeitswelt ermöglichen:

- Grundkenntnisse im kaufmännischen Bereich,
- Grundkompetenzen in der EDV-Anwendung,
- Realistische Einschätzung der eigenen Persönlichkeit (Stärken und Schwächen),
- Aufbau von Lernbereitschaft,
- Schaffung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl,
- Ermöglichung realistischer Erfahrungsbereiche in beruflicher Praxis,
- Erwerb von Sprachkompetenz.

Jugendliche, die uns durch die Arbeitsämter und Jugendämter zugewiesen werden, sind oft dadurch benachteiligt, dass sie in schulischen und familiären Zusammenhängen kaum Erfahrungen in der Arbeitswelt erhalten konnten. Häufig kommen sie aus getrennten Familien, oft sind die Eltern arbeitslos, ihr Lebensrhythmus orientiert sich an Freizeit und Konsum. Demgegenüber steht der Wunsch der Jugendlichen nach Partizipation am gesellschaftlichen Leben und nach Integration in die Arbeitswelt. Dieser Integrationswille wird sowohl durch verschiedene Studien belegt als auch durch unsere Erfahrungen bestätigt. Auch häufige Bewerbungsabsagen können diesen Wunsch nach Teilhabe an der Arbeitswelt nicht verdrängen. Natürlich sind junge Menschen auch kritisch. Sie wollen in ihrer Persönlichkeit akzeptiert werden und moderne, zukunftsweisende Ausbildungsinhalte erlernen.

Aus dieser Erkenntnis heraus haben wir uns entschieden, zeitgerechte und lebensweltorientierte Lernfelder zu entwickeln. Ein Beispiel hierfür ist unser Medienbereich. Die anwendungsbezogene Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen in der digitalen Bild- (Video-) und Tonbearbeitung ermöglicht ihnen eine starke Partizipation an aktueller Technik. Darüber hinaus werden Motivation und Selbstentwicklungskräfte gefördert, die positive Lernerfahrungen und ein gutes Selbstwertgefühl bei den Jugendlichen freisetzen.

Die Herstellung von nützlichen Produkten, zum Beispiel von eigenen, individuell gestalteten Bewerbungs-CDs, Videofilmen, Werbeprodukten, vermittelt ein schnelles Erfolgserlebnis und trainiert komplexe Arbeitsanforderungen und Arbeitshaltungen in handlungsorientierter, fast spielerischer Atmosphäre. So lernen die Jugendlichen, dass für die Herstellung eines Videoproduktes ein Konzept erforderlich ist. Eine fachgerechte Beherrschung der technischen Geräte (Kamera, Schnittcomputer) sowie der konkreten Herstellungsbedingungen (Licht, Beleuchtung, Einstellungen) bis hin zu notwendigen Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Teamarbeit, Durchhaltevermögen, persönliches Engagement) werden in einem Selbsterfahrungsprozess trainiert. Vergleichbare Erfahrungswelten bieten sich in den Bereichen Veranstaltungstechnik, Werbung und Verkaufstraining. Die Jugendlichen erwerben sehr schnell eine Fach- und Beratungskompetenz, die sie an neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitergeben und im privaten Bereich oder in anderen Arbeitszusammenhängen einsetzen können. Sie stellen fest: Was sie gelernt haben, ist unmittelbar anwendbar und nützlich.

Gemeinsam mit dem Fernsehsender SAT.1 konnte eine Ausbildungskooperation erreicht werden. Die Zusammenarbeit eröffnet Praktikumsmöglichkeiten und ist ein großer Anreiz für die Jugendlichen, eine Ausbildung zu machen. Im Medienbereich werden Außenaufträge angenommen und ausgeführt. Ein besonders interessanter Auftrag war die Bearbeitung von Tonaufnahmen von Zeitzeugenberichten für eine Ausstellungsdokumentation in der KZ-Gedenkstätte Sachsenhausen. Dieser Auftrag führte die Jugendlichen zu einer Auseinandersetzung mit den Gräueltaten des Nationalsozialismus. Die persönlichen Berichte der überlebenden ehemaligen Häftlinge lösten eine starke Betroffenheit bei den Jugendlichen aus. Der Auftrag für die Dokumentation wurde fachgerecht erbracht und ist in der Gedenkstätte zu hören.

Der Medienbereich ist für den gesamten Ausbildungsbetrieb eine herausragende Orientierung. Auch die Auszubildenden zum Koch und zur Restaurantfachkraft erlernen Kenntnisse in der Computertechnik. Sie stellen in Zusammenarbeit mit dem Medienbereich ihre Speisekarten her und pflegen die betriebliche Internetseite ([www.sos-berlin.de](http://www.sos-berlin.de)), indem sie die aktuellen Speiseangebote des Ausbildungsrestaurants „ROSSI“ dort eingeben.

Die Bürokaufleute erlernen zusätzliche Anwendungsmöglichkeiten der Computertechnik für die Text- und Bildbearbeitung. Damit erhalten sie eine nützliche Zusatzqualifikation für die Berufspraxis. Die Maler erlernen Bildgestaltung am Computer und stellen sich Musik-CDs zusammen. Somit partizipiert der gesamte Ausbildungsbetrieb an der modernen Ausbildungsmöglichkeit.

## **Betriebsnah ausbilden**

Ein wesentlicher Ansatz der Ausbildungsbereiche des SOS-Berufsausbildungszentrums Berlin besteht darin, die Ausbildung an der Herstellung konkreter, verwendbarer Produkte durchzuführen. Die Arbeitsbedingungen und -anforderungen entsprechen betrieblichen und wirtschaftlichen Betriebssituationen. Obwohl die Ausbildung bei einem Träger der außerbetrieblichen Ausbildungsarbeit durchgeführt wird, ist eine betriebsnahe Arbeits- und Ausbildungssituation in allen Bereichen gesichert. Die Ausbildung in einer „Ausbildungsfirma“ beziehungsweise in einem „Jugendbetrieb“ setzt viele positive Energien bei den Jugendlichen frei. Eine hohe Identifikation mit der Arbeit und dem Betrieb wird erreicht. Die Motivation der Auszubildenden ist sehr hoch, da sie wissen, der Betrieb ist auf ihre Mitarbeit angewiesen und sein Erfolg ist von ihrem Einsatz abhängig.

Im Ausbildungsrestaurant ROSSI werden derzeit dreißig Köche und dreißig Fachkräfte im Gastgewerbe sowie Restaurantfachkräfte ausgebildet. Die Ausbildung und Anleitung erfolgen durch ein Team von sieben Ausbilderinnen und Ausbildern, drei Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und drei Lehrkräften. Das ROSSI befindet sich im vierten Stockwerk der OSRAM-Höfe und ist ein öffentliches Restaurant. Da es bis zu seiner Eröffnung für die in den OSRAM-Höfen ansässigen Firmen keine gastronomische Versorgung gab, wurde mit der Einrichtung des Ausbildungsrestaurants eine echte Marktlücke geschlossen und die Infrastruktur in dem ehemaligen Industriekomplex aktiv gefördert. Für die bezirkliche Wirtschaftsförderung und die Hausverwaltung ist das Ausbildungsrestaurant ein attraktiver Standortfaktor für die Ansiedlung von kleinen und mittleren Wirtschaftsbetrieben. Sozialarbeit und Wirtschaft nutzen aktiv Synergien. Das SOS-Berufsausbildungszentrum ist Mitglied im Wirtschaftskreis Berlin Mitte.

Das Restaurant hält ein Frühstücksangebot und ein herausragendes Mittagsangebot bereit und bietet die Durchführung von Sonderveranstaltungen an. In der Mittagszeit besuchen täglich durchschnittlich hundertachtzig Gäste das Restaurant, darüber hinaus können die Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Auszubildenden das Angebot nutzen. Durch die Kundenanforderungen an ein öffentliches Restaurant ist eine realistische Arbeitssitua-

tion gegeben. Von den Gästen erhalten die Auszubildenden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter positive Rückmeldungen und Anerkennung, welche die Motivation und das Engagement erheblich fördern. Die dadurch erreichte Qualität des Ausbildungsrestaurants ROSSI führte zu einer breiten öffentlichen Anerkennung und zum Besuch von inländischen und ausländischen Gästegruppen im SOS-Berufsausbildungszentrum Berlin.

Die Gästeliste ist lang. Neben der Spenderin für die Investition des Ausbildungsrestaurants, Elfriede Rossi aus Rom, besuchen häufig öffentliche Persönlichkeiten (zum Beispiel die Frau des bayerischen Ministerpräsidenten, Karin Stoiber, Fanny Lerner, Ministerin für Familie und Kinder des brasilianischen Bundesstaates Parana, Wolfgang Branoner, Wirtschaftssenator von Berlin) sowie Gäste aus China, Japan, Frankreich, Polen, Russland und anderen Ländern das Ausbildungsrestaurant. Die Auszubildenden erhalten durch diese Besucher große öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung. Im Ausbildungsrestaurant ROSSI lassen sich die Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit von benachteiligten Jugendlichen transparent erfahrbar machen. Der Faktor „Öffentlichkeitsarbeit“ ist dabei für die Entwicklung der Jugendlichen (Persönlichkeitsentwicklung, Dienstleistungsorientierung) und für die SOS-Kinderdorf-Einrichtung von wesentlicher konzeptioneller Bedeutung.

Wie im Ausbildungsrestaurant ROSSI sind auch die anderen Ausbildungsbereiche nach wirtschaftlichen und betrieblichen Bedingungen organisiert und erfüllen reale Arbeitsaufträge. Die Maler führen Baustellenaufträge durch, die Mediengestalter stellen Werbefilme her, die Bürokaufleute organisieren die Verwaltung des Ausbildungszentrums. Bei der Gestaltung und Ausführung der Ausbildungsarbeiten verfügen die Ausbildungsteams über große Selbstständigkeit. Der Fachaustausch der Professionen (Ausbilder, Lehrer, Sozialpädagogen) sichert die Zielorientierung der Qualifizierung im Ausbildungsteam, und der individuelle Förderplan sichert die Überprüfbarkeit der Ausbildungsentwicklung des Jugendlichen.

### **Kooperativ ausbilden**

Da nur ein Teil der gesamten Einrichtungs- und Ausbildungskosten durch öffentliche Zuschüsse (Arbeitsamt, Jugendämter) gedeckt werden kann, ist das SOS-Berufsausbildungszentrum auf Spenden und die Erwirtschaftung von Eigenmitteln angewiesen. Zur Erreichung von öffentlichen Zuschüssen und Gewinnung von Spenden sind eine aktive Öffentlichkeitsarbeit und Transparenz der Einrichtung erforderlich. Ohne ausreichende finanzielle Absicherung ist eine qualifizierte Berufsausbildung nicht durchführbar. Zur Sicherung der Kostendeckung ist das Engagement der Mitarbeiter und Auszubildenden erforderlich. Dies hat sich nicht als hinderlich erwiesen, sondern Eigeninitiative und Kreativität freigesetzt. Wir haben uns daher entschlossen, die Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für die Arbeit des SOS-Berufsausbildungszentrums Berlin und damit für den SOS-Kinderdorfverein zum Ausbildungsinhalt und zur Aufgabenstellung aller Bereiche zu machen.

Die Durchführung von Veranstaltungen (Benefizveranstaltungen, Tage der offenen Tür, Fachtagungen) ist Bestandteil im Ausbildungsplan und wird von den verschiedenen Ausbildungsbereichen organisiert. Die Mitarbeiterinnen wirken mit bei der Gestaltung der Veranstaltungsräume, die Köche und Fachkräfte im Gastgewerbe sichern die gastronomische Versorgung, die Mediengestalterinnen und -gestalter organisieren die technische Ausstattung und Dokumentation der Veranstaltungen, und die Bürokaufleute sichern den verwaltungsmäßigen Ablauf von der Einladung bis zur Abrechnung. Mit diesen Aktivitäten wird die kooperative Zusammenarbeit der Ausbildungsbereiche gefördert. Es entsteht ein gemeinsames Produkt, und die Anerkennung kommt den Auszubildenden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unmittelbar zugute. Für sie wird deutlich, dass sich das Engagement für die Ausbildung und die Einrichtung lohnt. Der Wunsch von jungen Menschen nach persönlicher Präsentation wird aufgegriffen, und es wird bei diesen Veranstaltungen eine öffentliche Darstellung der persönlichen Leistung ermöglicht. Die Jugendlichen erleben eine positive Bestätigung und somit eine Stärkung ihres Selbstwertgefühles. Wichtig ist dabei, dass die Auszubildenden als Akteure tätig werden und nicht als Konsumenten.

Diese kooperative Zusammenarbeit der verschiedenen Ausbildungsbereiche des SOS-Berufsausbildungszentrums Berlin hat zu einer größeren Anerkennung der Auszubildenden untereinander geführt. Die gegenseitige Wertschätzung der unterschiedlichen Qualifikationen von den Bürokaufleuten, den Mediengestalterinnen bis zu den Malern und Fachkräften im Gastgewerbe ist deutlich spürbar. Wir werden solche kooperativen Aktivitäten im Rahmen der Ausbildungsplanung in der Zukunft noch verstärken. Im Bereich der Veranstaltungsorganisation und -durchführung können auch Jugendliche eingesetzt werden, die noch am Beginn einer beruflichen Orientierung sind. Die Jugendlichen können voneinander lernen und sind als voll anerkannte Akteure von Anfang an dabei. Für den Ausbildungsbetrieb hat die Öffentlichkeitsarbeit sehr positive Wirkung. Zum Beispiel können neue Partner aus der Wirtschaft für die Ausbildung der Jugendlichen gewonnen werden. Sie stellen unseren Jugendlichen aus dem SOS-Berufsausbildungszentrum Berlin Praktikumsplätze zur Verfügung, und ihre Bereitschaft, selbst auszubilden, erhöht sich.

### **Wertschätzend ausbilden**

Eine ethische Grundhaltung des gesamten Personals, die von Wertschätzung und Achtung gegenüber den auszubildenden Jugendlichen gekennzeichnet ist, halten wir im SOS-Berufsausbildungszentrum Berlin in einem modernen Erziehungs- und Ausbildungsprozess für unabdingbar. Diese Haltung muss in der Atmosphäre der Einrichtung spürbar sein. Dementsprechend knüpfen wir in unserer Arbeit an den vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten der Jugendlichen an und entwickeln diese weiter. Dieser Kompetenzansatz stellt sicher, dass sich die Jugendlichen in den Ausbildungsprozess integrieren, und fördert von Anfang an ihre aktive Beteiligung an der Ausbildung.



Landsleute – unterdrückt. Da könnte ich mir keine Existenz aufbauen. Sehnsucht habe ich schon. Aber ich möchte auch als Kurde akzeptiert werden. Wir sind doch keine Minderheit, sondern ein Volk, das um seine Rechte kämpft.

Zhanna, 19 Jahre, Freiwilliges Soziales Trainingsjahr –  
Bürokommunikation

Chancenlos? Da haben wir es als Mädchen auch bei der Karriere schwerer. Man traut uns im Allgemeinen weniger zu, man



## Niedrigschwellig ausbilden

Ein wichtiges Ziel der Angebote des SOS-Berufsausbildungszentrums Berlin sind ihre bedarfsgerechte Gestaltung und regionale Verankerung. Es war daher wichtig, die Kontaktmöglichkeiten für die Jugendlichen einfach und niedrigschwellig zu gestalten.

In Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und der Sportjugend ist in einem Jugendfreizeitheim ein Kooperationsprojekt entstanden. Das Jugendfreizeitheim liegt in einem sozialen Brennpunkt Weddings in der Koloniestraße. In diese Einrichtung kommen täglich durchschnittlich achtzig überwiegend türkische und arabische Kinder und Jugendliche. Eine Mitarbeiterin und ein Mitarbeiter des SOS-Berufsausbildungszentrums sind in der Betreuungsarbeit in der Jugendeinrichtung eingesetzt. Das Jugendamt und die Sportjugend stellen ebenfalls jeweils zwei Mitarbeiterinnen beziehungsweise Mitarbeiter. Der Schwerpunkt des SOS-Berufsausbildungszentrums im Rahmen dieser Betreuungsarbeit liegt auf Mädchenarbeit und beruflicher Förderung. Es werden handwerkliche Aktivitäten, Ausbildungs- und Jobberater sowie Computerkurse angeboten. Durch Anbindung an das SOS-Berufsausbildungszentrum können Jugendliche, die im Freizeitheim verkehren, in Praktikumsplätze vermittelt werden oder an Projekten des SOS-Berufsausbildungszentrums mitwirken. Durch diese Zusammenarbeit im Stadtteil sind Kontakte zu ausländischen Familien entstanden, und die Jugendlichen haben Vertrauen zu den Angeboten des SOS-Berufsausbildungszentrums gefunden.

Seit Oktober 2000 gibt es im Rahmen des Sonderprogrammes der Bundesregierung zu „Entwicklung & Chancen für Jugendliche aus sozialen Brennpunktgebieten“ ein neues niedrigschwelliges Projekt. Für das „Freiwillige soziale Trainingsjahr“ (FSTJ) wurde ein Qualifizierungsbüro mit einem Internetcafé entwickelt und aufgebaut. Das Internetcafé befindet sich im Erdgeschoss der OSRAM-Höfe und liegt zwischen den beiden sozialen Brennpunktgebieten des Stadtteiles Wedding (Spaarpark und Koloniestraße/Soldinerstraße). Neben dem Internetcafé als Treffpunkt und Beratungsort werden im Rahmen einer Berufsvorbereitungsmaßnahme Qualifizierungsmodule im Medien-, im kaufmännischen und im handwerklichen Bereich angeboten und durchgeführt.

Die Jugendlichen kommen freiwillig in das Internetcafé. Ein Einstieg in das FSTJ ist zu jeder Zeit möglich. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am FSTJ erhalten ein Verpflegungs- und Taschengeld in Höhe von fünfhundert Mark monatlich und sind sozialversichert. Das Angebot richtet sich an Jugendliche, die mit Maßnahmen der Arbeits- und Jugendämter nicht zu erreichen sind beziehungsweise diese abgebrochen haben. Das Modellprojekt FSTJ läuft über drei Jahre und wird vom Arbeitsamt Berlin Nord, dem Jugendamt Berlin Mitte, dem Bundesministerium für Jugend und dem SOS-Kinderdorf e.V. getragen und finanziert. Die laufenden Maßnahmekosten trägt zu neunzig Prozent das Arbeitsamt, zu zehn Prozent das Jugendamt. Die Teilnehmervergütung wird durch das Bundesministerium übernommen. Für die Investitionen mussten Sponsoren gewonnen werden, beziehungsweise der SOS-Kinderdorf e.V. stellte Fördermittel zur Verfügung.

Neben dem Ziel, dass arbeitslose Jugendliche aus den Brennpunktgebieten eine niedrigschwellige Berufsorientierung erhalten sollen, ist eine enge Verbindung zum Quartiersmanagement vorgesehen. Es sollen Projekte durchgeführt werden, die der regionalen Stadtentwicklung nutzen und die eine weitere Verelendung der Stadtteile vermeiden. Die Qualifizierungsangebote sollen sich an den Interessen der Jugendlichen orientieren, für den Stadtteil nützlich sein und in Qualifizierungsmodulen organisiert, damit auch Teilqualifikationen (zum Beispiel Internetführerschein) als Ausbildungserfolge den Jugendlichen bescheinigt werden können. Derzeit befinden sich fünfundzwanzig Jugendliche im Projekt FSTJ.

Kürzlich war eine Kindertagesstätte im Stadtteil durch ein Feuer zerstört worden, und die Einrichtung hatte kein Geld für die Instandsetzung. Die Teilnehmer des FSTJ erklärten sich bereit, unter Anleitung die Kindertagesstätte zu renovieren. Das Projekt wurde erfolgreich durchgeführt, und zum ersten Mal wurde über die „Jugendlichen aus der Koloniestraße“ in der Zeitung positiv über deren Leistung berichtet. Die Jugendlichen waren sehr stolz auf ihre Leistung und die Berichterstattung. Ein delinquenter Jugendlicher nahm den Zeitungsartikel mit seinem Foto mit zur Gerichtsverhandlung als „Beweis“ für sein neues soziales Engagement. Ein weiteres Projekt sind die Spielplatzgestaltung und Grünflächengestaltung im Stadtteil in Abstimmung mit dem Quartiersmanagement. Die Jugendlichen erbringen positive Leistungen für den Stadtteil und erhalten darüber persönliche Anerkennung und Qualifizierung.

## Benachteiligte werden zu Akteuren im Stadtteil

Die Erfolge der Arbeit lassen sich im Durchhaltevermögen der Jugendlichen bei der Teilnahme an den Angeboten des SOS-Berufsausbildungszentrums feststellen (nur zehn Prozent der Teilnehmer brechen ab). Die Integration in den Arbeitsmarkt verläuft besonders gut in den Bereichen Medien-, Büro- und Gastronomieausbildung. Die Jugendlichen sind in hohem Maße mit dem SOS-Berufsausbildungszentrum identifiziert, daher gibt es so gut wie keine Zerstörungen, Diebstähle oder grobe Auseinandersetzungen.

Die Gäste des Ausbildungszentrums berichten uns, dass die Jugendlichen große Freundlichkeit, Fachlichkeit und Engagement ausstrahlen, sodass von Benachteiligung nichts zu bemerken ist. Jeder Jugendliche im SOS-Berufsausbildungszentrum Berlin hat jedoch seine individuelle problematische Geschichte. Mit der Schaffung eines niedrigschwelligen Zuganges für die in der Schule meist gescheiterten Jugendlichen und der Übertragung von sinnvollen Arbeitsaufgaben im Rahmen einer betriebsnah und modern organisierten Ausbildung erfahren die benachteiligten Jugendlichen persönliche Anerkennung und erhalten die Möglichkeit zur Partizipation an der gesellschaftlichen Entwicklung.

Ziel der Leitung des SOS-Berufsausbildungszentrums ist es, den meist sehr sensiblen Jugendlichen eine Anerkennung ihrer Persönlichkeit zu geben und ihnen eine Brücke zur Integration in eine komplexe Arbeitswelt zu schaffen. Dazu bieten die attraktiven Ausbildungsbereiche des

SOS-Berufsausbildungszentrums und die Organisation der Ausbildung Erfahrungsräume und modulare Ausbildungsschritte. Durch die Verbindung von Sozialarbeit und Wirtschaft werden wertvolle Synergieeffekte erreicht. Es werden sozialräumlich strukturell verändernde Konzepte entwickelt, die aus benachteiligten Jugendlichen engagierte, qualifizierte Akteure machen.

Das SOS-Berufsausbildungszentrum Berlin ist zu einem wichtigen kommunikativen Faktor in den OSRAM-Höfen und im Stadtteil geworden. Dabei sein, erleben und fühlen, dass etwas geschieht, machen Mut und Freude für Jugendliche, Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Gäste.

*Burkhard Schäfer*, Jahrgang 1953, Werkzeugmacher, Sozialpädagoge (FH), Diplompädagoge. Vormalig Herstellung von Formen und Vorrichtungen bei der Firma Standard Elektrik Lorenz, Beratung und Finanzierung von Berufsausbildungseinrichtungen der Jugendhilfe bei der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin, Personalleitung bei der Helmut-Ziegner-Stiftung für straffällige Jugendliche. Seit 1996 Leiter des SOS-Berufsausbildungszentrums Berlin. Lehrbeauftragter an der Technischen Universität Berlin (Organisation und Finanzierung von Projekten in der Sozialen Arbeit).

## „Und dann bin ich ja ins Kinderdorf gekomm ...“

*Biografisches Erzählen in Forschung und Sozialer Arbeit*

Das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte wird für junge Menschen in einer individualisierten Risikogesellschaft immer schwieriger. An die Stelle stabiler, identitätsstiftender sozialer Einbindungen in Familie, Beruf und Gemeinde treten immer häufiger wechselnde Beziehungen, die mit Entwicklungschancen, zugleich aber mit vermehrten Gefahren der Ausgrenzung verbunden sind. Dies gilt schon länger und in stärkerem Maße für junge Menschen, die zeitweise in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe aufwachsen und deren Lebensgeschichten häufig durch Brüche und konflikthafte Beziehungen, durch wechselnde soziale Umfelder und Stigmatisierungen geprägt sind.

Die Konstruktion einer Biografie und die Ausbildung biografisch-narrativer Kompetenzen stellen für diese Menschen eine wichtige Herausforderung dar, wie dies vermehrt für alle Mitglieder moderner Gesellschaften gilt (Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997; Straub 2000). Schon Kinder und Jugendliche versuchen, in einem aktiven Konstruktionsprozess ihrem Leben einen Sinn- und Bedeutungszusammenhang zu geben, um sich orientieren zu können. Sie fügen Bestandteile ihres eigenen Lebens und des Lebens ihrer Herkunftsfamilie in eine sinnvolle, zeitlich und räumlich geordnete Struktur ein, die sich zu einer biografischen Gesamtgestalt fügt. Bei diesem Prozess benötigen sie Unterstützung, vor allem wenn sich für sie zu starke Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Loyalitätskonflikte aus ihrem erlebten Leben ergeben, die eine Integration unterschiedlicher Bestandteile ihrer Biografie verhindern.

Biografisches Erzählen stellt einen wichtigen Prozess in der Entwicklung einer biografischen Identität dar. Wenn Kinder, Jugendliche oder Erwachsene über ihre Lebensgeschichte oder einen Teil davon sprechen, konstruieren sie ihre Identität in der jeweiligen Situation und vermitteln sie zugleich einem anderen. Bereits kleine Erzählsequenzen können einen Einblick in wichtige Lebensthemen der Biografen geben, wobei sich die Bedeutung eines Themas erst in der Gesamtgestalt einer lebensgeschichtlichen Erzählung erschließt.

Die doppelte Natur der biografischen Erzählung macht sie sowohl zu einem spannenden Forschungsgebiet als

Simone Kreher  
Wolfgang Sierwald



Unter Mitarbeit von  
Timo Hampel  
und Diana Opitz

auch zu einem wichtigen Feld der praktisch-pädagogischen Arbeit. Biografieforschung kann mit vertieften und aufwändigen Methoden Fragestellungen er- und bearbeiten und so Chancen für die praktische Arbeit mit biografischen Erzählungen im Alltag eröffnen.

In diesem Beitrag wollen wir am Beispiel eines Pilotprojektes mit jungen Erwachsenen, die zeitweise in SOS-Kinderdorf-Familien aufgewachsen sind, einen Einblick in biografische Forschungen und die Arbeit mit Biografien im Alltag geben.

### Biografische Erzählungen in der Forschung

Das narrative lebensgeschichtliche Interview hat sich seit den Siebzigerjahren als ein Standarderhebungsverfahren in vielen Bereichen der qualitativen Sozialforschung etabliert, in der Jugendhilfeforschung dagegen gibt es noch deutlichen Nachholbedarf (Faltermaier 2001; Jakob 1997; Wensierski 1999). Es knüpft an alltägliche Kompetenzen des Erzählens an und soll Biografinnen und Biografen in einer methodisch-technisch kontrollierten Erhebungssituation zu einer spontanen, möglichst ausführlichen lebensgeschichtlichen Erzählung anregen.

Biografisches Erzählen im Alltag und im wissenschaftlichen Forschungsprozess erzeugt Texte, die „temporale Muster der Selbstbeschreibung“ (Fischer-Rosenthal 1995, S. 57) enthalten. Diese Texte geben uns einen Einblick, wie Biografen zu dem geworden sind, was sie heute sind, und eröffnen Perspektiven auf das, was aus ihnen in der Zukunft werden könnte.

### Fallrekonstruktive Biografieforschung

Ihr Hauptinteresse richtet sich auf individuelle und kollektive lebensgeschichtliche Erfahrungen, auf tatsächlich Erlebtes und dessen Wahrnehmung, Deutung und biografische Bearbeitung. Menschen geben ihre Lebensgeschichte jedoch nicht unmittelbar so wieder, wie sie diese erlebten, vielmehr setzen sie sie in der Kommunikationssituation des Interviews in eine spontan erzählte, sehr dichte Lebenserzählung um. Gerade diese Spannung zwi-

schen erlebter und erzählter Lebensgeschichte ist ein wichtiges Moment der Auswertung biografischer Interviews (Rosenthal 1995).

Dieser Forschungsansatz ist besonders dazu geeignet, sich einer Lebens- oder Familiengeschichte als Ganzem, komplexen Lebenszusammenhängen beziehungsweise schwer zugänglichen Schichten der sozialen Erfahrung wissenschaftlich zuzuwenden. In unserem Projekt nähern wir uns den brüchigen Lebensgeschichten junger Erwachsener, die zeitweise in SOS-Kinderdorf-Familien aufgewachsen sind und in den Interviews versuchen, uns von ihren bisweilen unerträglichen und unsagbaren Erfahrungen in problembelasteten Herkunftsfamilien und in den komplexen sozialen Systemen der öffentlichen Erziehung zu erzählen.

Mittels rekonstruktiver Fallanalyse untersuchen wir, wie junge Erwachsene ihr Leben darstellen und warum sie es gerade so darstellen, wie sie es tun. Theoretisch nehmen wir an, dass die Biografen in erzählerischen Darstellungen besonders nah an tatsächliche Handlungsverläufe und Interaktionssituationen herankommen. Eigene Erlebnisse werden mit szenischen Mitteln (zum Beispiel direkter und indirekter Rede) so anschaulich, nachvollziehbar und detailliert dargestellt, dass sie dem Zuhörer plausibel erscheinen. Dabei kondensieren die Sprecher ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu einer gestaltvollen Präsentation, die zumeist ein bis drei Stunden dauert. Während des Sprechens wirken Zugzwänge des Erzählens, sodass der Biografin oder dem Biografen immer neue Erlebnisse Erinnerung werden, die mit dem bereits Erzählten in zeitlicher und thematischer Beziehung stehen (Detaillierungszwang, Kondensationszwang, Gestaltschließungszwang; Kallmeyer und Schütze 1976). Indem der Strom der Erinnerung den Sprecher von Erlebnis zu Erlebnis leitet, erhalten wir mit der autonom produzierten Lebensgeschichte ein reichhaltiges empirisches Datenmaterial. Zudem plausibilisieren Erzählerinnen beziehungsweise Erzähler regelmäßig, warum sie uns diese Geschichte unbedingt erzählen müssen, sodass wir nach der subjektiven Deutung einer lebensgeschichtlichen Erfahrung nicht gesondert zu fragen brauchen.

Als Forscherinnen und Forscher erleben wir immer wieder, dass Biografen auf der Ebene des Narrativen sehr viel mehr über ihr Leben wissen und uns mitteilen können als auf der Ebene des Theoretisierens.

Explizite Erklärungen über Gegebenheiten oder zu Ereignissen geben uns Biografen in legitimierenden und eher theoriehaltigen Argumentationen. Diese sind ebenso wie

der öffentlichen Erziehung, speziell im Kinderdorf, seine sozialisatorischen Langzeitwirkungen sowie über langfristig förderliche und hinderliche Bedingungen, die mit der Fremdunterbringung in familienähnlichen Betreuungsformen verbunden sein können, sollen aus dem empirischen Material abgeleitet werden.

Um Interviewpartner zu gewinnen, wurden – vermittelt über drei Kinderdörfer – zweiundfünfzig Personen im Alter zwischen zwanzig und dreißig Jahren, die als Kinder mindestens drei Jahre in einem SOS-Kinderdorf gelebt haben, angeschrieben. Neun von ihnen erklärten sich zu einem lebensgeschichtlichen Interview bereit, vier Männer und zwei Frauen wurden schließlich interviewt. Diana Opitz und Timo Hampel aus dem Studiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Neubrandenburg führten nach einer intensiven Schulung die biografisch-narrativen Interviews durch.

Von zentraler Bedeutung für die Interviews ist die erzählgenerierende Eingangsfrage, die 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, und wie besprochen lasse ich den Rekorder laufen. Ich mache mir einige Notizen und stelle im Anschluss noch einige Fragen.*

Die Lebenserzählungen wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend vollständig transkribiert. Als weiteres Material stehen Genogramme zur Verfügung, die nach dem Interview gemeinsam mit der Biografin oder dem Biografen angefertigt wurden, sowie Memos der Interviewer über die Gesprächssituation. Auf andere Informationsquellen, wie Interviews mit weiteren Akteuren oder Aktenanalysen, wurde in dem Pilotprojekt bewusst verzichtet.

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach den Grundsätzen der fallrekonstruktiven Forschung. Zunächst werden ausgehend von den lebensgeschichtlichen Daten verschiedene biografische Entwicklungspfade herausgearbeitet. Dann wird analysiert, welche Themen eine Biografin oder ein Biograf in welcher Form und an welcher Stelle ihrer Erzählung präsentiert und somit die Gesamtgestalt der autonom produzierten Lebensgeschichte rekonstruiert. Eine Fallskizze führt die sequenzielle Analyse und Rekonstruktion der erzählten und der gelebten Lebensgeschichte zusammen. Die Fälle wurden jeweils federführend von einem Projektbeteiligten unter Anleitung von Simone Kreher analysiert. In mehreren Projektsitzungen wurden Auswertungsschritte in der Forschergruppe durchgeführt, die Analysen besprochen und zueinander in Beziehung gesetzt. Fallübergreifende und fallspezifische Auswertungen und Ergebnisse werden derzeit mit Praktikern und Wissenschaftlern diskutiert. Das Projekt wird in einem Forschungsverbund mit weiteren Kooperationspartnern fortgeführt, die sich mit unterschiedlichen Perspektiven dem Aufwachsen im Kinderdorf zuwenden.

**Das Pilotprojekt „Familie, Heim, Heimgemeinschaft – eine Sozialisation mit Folgen“** Unter diesem Titel initiierten Simone Kreher (Fachhochschule Neubrandenburg), Wolfgang Sierwald und Gabriele Vierzigmann (beide Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.) 1999 ein einjähriges biografiethoretisch begründetes Studienprojekt. Ziele der Untersuchung waren die Erprobung des methodischen Konzepts sowie die Ableitung weiterführender Fragestellungen für längerfristige Projekte im Kontext von Kinderdörfern als pädagogische Orte. Erste Erkenntnisse über das Aufwachsen in

zeitlich gerraffte Berichte wichtige Bestandteile biografischer Selbstpräsentationen. Welche der Darstellungsformen und welche zeitlichen und thematischen Verknüpfungen jemand für die Darstellung eines bestimmten Erlebnisses wählt, gibt uns wichtige Hinweise auf seine biografische Bedeutung.

Über den Einzelfall hinaus – theoretische Ansprüche biografischer Forschungsansätze

Biografieforschung zielt nicht ausschließlich auf die Analyse individueller Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster. Über die gelebten und alltagsprachlich gedeuteten persönlichen Erfahrungen vollziehen wir Konstruktionsprozesse von Lebenswirklichkeit auf allen Ebenen des Sozialen im Detail nach. Wir analysieren so nicht allein die ordnungsstiftenden, regelhaften Momente sozialen Handelns, sondern finden einen empirischen Zugang zu seinen anomischen und fragilen Bestandteilen. Wir können nachvollziehen, wie nachhaltig Institutionen systematisch in die Lebensgestaltung des Einzelnen eingreifen und was dies unter bestimmten sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen für die Zukunftsperspektive von Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen bedeuten kann.

Aus Projekten wie dem Pilotprojekt „Familie, Heim, Heimgemeinschaft – eine Sozialisation mit Folgen“ erwarten wir über den wissenschaftlichen Ertrag hinaus längerfristig eine stärkere Verankerung biografischer Ansätze in der Praxis, sei es, wie später ausgeführt, in der Hilfeplanung, in der speziellen Biografiearbeit oder in der Alltagspädagogik.

### **„Und als ich dann geboren worden war ...“ Ein Blick in die Lebenserzählung von Hanna Raabe**

Nachdem Hanna ihre selbst gestaltete Lebenserzählung bereits beendet hat, bittet sie die Interviewerin, doch noch etwas mehr über die Zeit vor der Aufnahme ins Kinderdorf zu erzählen. Daraufhin werden Hanna die verschiedensten Erinnerungen, die allesamt mit bedrohlichen Erlebnissen verbunden sind, vorstellig. Schließlich kommt sie auf die Geschichte über ihre Geburt zu sprechen, die, wie sie von der Mutter weiß, eine Hausgeburt war.

*Und als ich dann geboren worden war sachte meine Mutter zu meinem Vater ja ne du hast ne Tochter. Und mein Vater was, das stimmt doch gar nich. Doch, doch, du hast ne Tochter. Und denn muss ich mir das mal angucken gehen sacht er. Un denn is er dahin (lacht) und denn hat er mich gesehn und denn war er superglücklich (lacht) sacht er jetzt muss ich erst mal in die Wirtschaft gehen un denn muss ich mich erst ma betrinken. Ja, das is, ja -. (1)*

#### Feinanalyse

Wir haben uns gefragt, welche familialen und biografischen Muster sich in dieser kurzen Textsequenz dokumentieren und welche Bedeutung diese Geschichte für Hannas Leben hat. Hierzu haben wir im Rahmen einer Feinanalyse dieser Textstelle eine Reihe von Hypothesen formuliert. Als methodische Verfahrensweise dient die Feinanalyse zur Untersuchung von Mikrostrukturen in

Texten. Textstellen, die auf den ersten Blick irritierend oder unverständlich erscheinen, werden so genauer untersucht. Sinneinheit für Sinneinheit werden möglichst viele verschiedene plausible Lesarten gesucht und Folgehypothesen zum Fortgang entworfen, um neben den manifesten Inhalten verborgene Bedeutungen, so genannte latente Sinnstrukturen, zu entschlüsseln.

Lesen wir den kurzen Textauszug aus Hannas Interview noch einmal Zeile für Zeile und parallel dazu die hier zusammengefassten Hypothesen aus unserer Feinanalyse, so lässt sich das Verfahren nachvollziehen:

- Hanna spricht von sich selbst so, als handelte es sich um eine bereits tote Person (grammatikalische Zeiten), von der sie sich zu distanzieren habe.
- Es entsteht der Eindruck, als sei der Vater zu diesem Zeitpunkt nicht anwesend, zumindest nicht in ihrer Nähe gewesen. Zwischen Hannas Geburt und der Mitteilung an den Vater könnte eine längere Zeit vergangen sein.
- Die wichtige Mitteilung der Mutter könnte das Geschlecht des Kindes sein. Die ungläubige Reaktion des Vaters deutet auf die hohe emotionale Bedeutung der Geburt einer Tochter hin.
- Hanna tritt nicht als Handelnde auf, sie ist scheinbar unbeteiligt. Ihre Geburt präsentiert sie über den Dialog zwischen den Eltern, die sich ihr nicht zuwenden, sondern quasi über Hannas Existenz und Identität verhandeln. Hannas Mutter weist das gemeinsame Kind dem Vater zu. Dessen Existenz und Identität werden vom Vater nicht unbedingt akzeptiert.
- Er zweifelt am Wahrheitsgehalt der Aussage. Er beschließt, sich das „Das“ selbst anzusehen und die Sache zu überprüfen.
- Er scheint über die Geburt der Tochter glücklich zu sein, zeigt aber kein Bedürfnis, direkten Kontakt zu Hanna aufzunehmen, sondern zieht es vor, sich zu betrinken, distanziert sich also von Hanna.
- Für Hanna scheint es normal zu sein, dass sie als Sache behandelt und über ihre Identität als Person hinweggegangen wird.
- Darüber, wie die Mutter zu Hanna steht, erfahren wir in diesem Text nichts Genaueres.

In der Analyse zeigt sich, dass die Themen „Identität“, „Bindung“ und „Alkohol“ eng verknüpfte Lebensthemen von Hanna sind. Sie distanziert sich bereits zum Zeitpunkt der Geburt von sich selbst, sie thematisiert indirekt den Ausgangspunkt für eine problematische Mutter-Tochter-Beziehung und die ambivalente Haltung des Vaters. Er freut sich zwar über die Geburt einer Tochter, geht jedoch im selben Moment aus dem Haus und betrinkt sich. Letztlich scheint sich niemand mit Hanna, über die verhandelt wird, verbunden zu fühlen, sie um ihrer selbst willen zu akzeptieren.

#### Themenfelder in der Selbstpräsentation

Die zeitlich und thematisch enge Verknüpfung der Themen „Identität und Geschlecht“, „Alkohol und Bindung“ findet nicht nur in dieser von uns herausgenommenen Textstelle statt, sondern durchzieht systematisch das gesamte Interview und prägt somit Hannas biografische Selbstpräsentation. Vor allem das Thema „Alkohol“ scheint biografisch außerordentlich bedeutsam zu sein. Bereits während des Sprechens fühlt sie seine Brisanz,



unterschätzt uns. Alle sagen: Ihr kriegt doch sowieso noch Kinder. Bei mir ist das noch besonders schwer, weil mein Aufenthalt nicht geregelt ist. Ich darf nur in die Schule gehen, aber keine Ausbildung und Arbeit anfangen. Also das heißt wirklich, chancenlos sein. Wir erhalten immer nur für drei, vier Monate eine Aufenthaltsbefugnis. Diese Unsicherheit ist das Schlimmste überhaupt. Ich habe das Gefühl, überhaupt keinen Boden mehr unter den Füßen zu haben, keinen Ort, wo ich hingehöre. Seit Januar dieses Jahres bin ich im FSTJ (Freiwilliges Soziales Trainingsjahr). Bis Dezember geht die Maßnah-



me. Ich wünschte mir, sie könnte verlängert werden. Meine Meinung ist, dass Jugendlichen, die sonst keine Chance haben, hier geholfen wird. Die Leute zeigen uns, wie wir uns richtig bewerben können, wo wir eventuell einen Praktikumsplatz finden. Einige haben schon über das Praktikum eine Ausbildung bekommen. Warum nicht, wenn wir doch zeigen, dass wir pünktlich und zuverlässig sind. Ich kam mit meiner Mutter, dem Stiefvater und meiner kleinen Schwester vor fünf Jahren zu meinen Verwandten nach Deutschland. Ich erinnere mich gern an meine Heimat. Dort sind andere Umgangsformen unter den

sodass sie ihren Satz nicht beenden kann. Mit dem *Ja, das is, ja* bricht sie die Erzählung über ihre Geburt ab. Relativierend und den Vater rechtfertigend, bringt sie vor, dass er eigentlich nie richtig betrunken gewesen sei. *Ja, das is, ja – und mhm ich weiß von meinem Vater eigentlich, dass er nie so besoffen, sondern nur angetrunken war.* Sehen wir uns den Aufbau der biografischen Selbstpräsentation von Hanna an, so relativiert sich die Bedeutung des Themas Alkohol für Hannas Lebensgeschichte keineswegs, sie tritt im Gegenteil ganz deutlich hervor.

Besonders anschaulich zeigt sich dies auch am Beginn des Interviews. *Mhm. – (drei Sekunden Pause) Ich bin in E. geboren. In E. Das is bei N. Ich bin mit sechs, fast sieben ins Kinderdorf gekomm. Meine Eltern warn beide Alkoholiker.*

Noch verkürzter und verdichteter als in der oben analysierten Erzählung über ihre Geburt verbindet Hanna ihre Identität mit dem Kinderdorf und dem Alkoholismus der Eltern. Ihre Geburt in E., die Aufnahme ins Kinderdorf und der Alkoholismus der Eltern werden ihr als Themen unmittelbar aufeinander folgend vorstellig und in der strategisch bedeutsamen Eingangspassage des Interviews bereits unauflöslich zeitlich und thematisch miteinander verknüpft.

### Fragmentierte Lebenserzählung

Mehr noch haben wir es bei Hanna – wie auch in anderen von uns untersuchten Fällen – mit einer fragmentierten Lebenserzählung zu tun. Sie kann über die Zeit vor dem Kinderdorf kaum sprechen, sie auf jeden Fall nicht zusammenhängend präsentieren. In der wenige Sekunden später folgenden Äußerung *Ja. (zwei Sekunden Pause) – Und (sieben Sekunden Pause) – dann bin ich ja ins Kinderdorf gekomm* mit ihren Pausen wird die Zäsur, die Hanna für ihr Leben setzt, für die Hörerin deutlich spürbar und für uns im Text sichtbar. Das, was in der Zwischenzeit passiert ist, was sie in ihrer Herkunftsfamilie, im desolaten Milieu des Elternhauses, in dem Mutter und Vater trinken, erlebt hat, ist ihr nur bruchstückhaft zugänglich. Hanna spricht über ihre Angst vor großen Messern, vor schwarzen Spinnen, großen Hunden und dem Tigerkopf am Bettgestell des großen Bruders, ohne genauer sagen zu können, was sie damals erlebt hat. Das bedeutet allerdings nicht, dass diese unzugänglichen und unaussprechbaren Erfahrungen biografisch und für ihr weiteres Leben wirkungslos waren und sind. Die Aufnahme ins Kinderdorf erzählt Hanna Raabe als erstes Erlebnis mit positiven Emotionen: Extra für sie wurde eine neue Familie eröffnet und ein neues Haus bezogen. Die Kinderdorfmutter, die „Kinderdorfmutter gerade erst gelernt hatte“, sei bei ihrer Ankunft sehr aufgeregt gewesen. Mit dieser Aufnahme ins Kinderdorf beginnt Hannas erzählenswertes Leben. Spinnen, Hunde, Tigerköpfe und Messer verlieren durch das Leben im Kinderdorf, vor allem die Arbeit der Kinderdorfmutter und die therapeutischen Interventionen einer Psychologin, langsam ihre Bedrohlichkeit. Hanna kann über ihre Erlebnisse und Erfahrungen in dieser Zeit ganz anders sprechen. Sie ist stolz darauf, wieder große Messer anfassen zu können. Der Alkoholismus der Eltern dominiert scheinbar nicht mehr ihr Leben, zerstört nicht all ihre Entwicklungschancen und Zukunftserwartungen. Doch der Alkohol wird für Hannas Leben immer wieder zu einem Thema, das mit starken Ambivalenzen verbunden ist. Soll ihre Hochzeit mit oder ohne Alkohol ge-

feiert werden? Wie gelingt es ihr, den Alkohol, der für ihr bisheriges Leben so verhängnisvoll war, zu vermeiden, wenn alle Freizeitaktivitäten im Freundeskreis bevorzugt so arrangiert werden, dass sie mit dem Genuss alkoholischer Getränke verbunden sind? Beim Verlassen des Kinderdorfes, beim Selbstständigwerden muss sie sich also erneut diesem familiengeschichtlichen Problem stellen. In Hannas Fall zeigt sich sehr deutlich, dass mit dem Wechsel von der Herkunftsfamilie in die Kinderdorffamilie familiengeschichtliche Themen nicht ausgelöscht oder durch neue, positive Lebenserfahrungen ersetzt werden können. Die Auszeit, die Hanna mit dem Aufwachsen im Kinderdorf bekommt, führt dort (am pädagogischen Ort) nicht automatisch zu biografischer Arbeit an den individuellen und familiengeschichtlichen Themen.

Dass sedimentierte familiengeschichtliche Erfahrungen und familiäre Diskurse die Biografien der ehemaligen Kinderdorfkinder so nachhaltig prägen, die Sozialisationserfahrungen des Kinderdorfes zugespitzt eher als „Durchgangserfahrungen“ wirken und die familiengeschichtlichen Themen und Probleme der Eltern- und Großeltern-generation beim Auszug aus dem Kinderdorf erneut hervortreten und bearbeitet werden müssen, hat weitreichende Konsequenzen sowohl für die sozialpädagogische Arbeit als auch für die Forschung. Beide – also Forschungs- und Erziehungsarbeit – müssen stärker in systemischer und mehrgenerationeller Perspektive denken, als dies bislang der Fall ist (Vierzigmann und Kreher 1998).

### Die Relevanz biografischer Erzählungen in der Kinder- und Jugendhilfe

In den vorhergehenden Abschnitten haben wir gezeigt, welche hohe Informationsdichte und welche persönliche Bedeutung biografische Erzählungen aufweisen. Im Folgenden wollen wir kurz darstellen, wie diese Potenziale in Diagnostik und Alltagspraxis genutzt werden können.

#### Sozialpädagogische Diagnostik

Hier haben biografische Ansätze vor allem im Rahmen des Fallverstehens in den letzten Jahren an Gewicht gewonnen. Dabei geht es über das Verstehen der subjektiven Sichtweise der Betroffenen hinaus um die Rekonstruktion der dem Fall zugrunde liegenden Handlungsgeschichte, das heißt in der Regel um biografische Strukturen und kulturelle Muster. Im Fallverstehen wird die spezifische Differenz zwischen dem Erlebten, den Handlungsabläufen und den subjektiven Deutungen der Handelnden rekonstruiert, womit neben dem Erzählten auch das Nichterzählte von diagnostischer Relevanz ist. Die Bedeutung solcher sozialpädagogisch-hermeneutischer Diagnosen wird vor allem für den Prozess der Hilfeplanung betont (Faltermaier 2000; Uhlendorff 1997).

Hannas Beispiel hat gezeigt, dass Lebensthemen aus der Herkunftsfamilie selbst bei langfristiger Unterbringung im Erwachsenenalter noch von hoher Relevanz sind. Umso mehr wäre zum Beispiel bei einer Rückführung als Jugendliche zu berücksichtigen gewesen, welche biografischen Probleme und lebensgeschichtlichen Themen sich aus ihrer Lebenserzählung ableiten lassen, die in einer Begleitung des Rückführungsprozesses zu beachten wären.

Die Evaluation von Hilfeprozessen verändert sich aus dem Blickwinkel einer biografischen Diagnostik. Einzelne Erfolgskriterien, wie eine abgeschlossene Berufsausbildung oder der Umgang mit Alkohol, werden eingebunden in die Entwicklung eines biografisch begründeten Lebensentwurfes. Der Erfolg einer erzieherischen Hilfe ist letztendlich nur an ihrer Einbindung in die Lebensgeschichte erfahbar, manche kurzfristige Fehlschläge werden als Teil eines längerfristigen Entwicklungsprozesses verstehbar.

### Biografische Erzählungen im pädagogischen Alltag

Das Fallmaterial aus dem Interview zeigt, wie nachhaltig sich Hanna Raabes Lebensthemen im biografischen Erzählen manifestieren und wie bereits aus der Feinanalyse relativ kurzer Textausschnitte weit reichende Hypothesen zu ihren lebensgeschichtlichen Erfahrungen erarbeitet werden können. Biografische Erzählungen bilden sich aber nicht nur via Aufforderung durch Wissenschaftler im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt oder in einem therapeutischen Setting, sondern sie sind häufiger Bestandteil von Alltagskommunikationen. Indem sie Kinder beim biografischen Erzählen unterstützen, können pädagogische Fachkräfte in der Praxis somit eine wichtige Rolle bei der Bildung biografischer Identität übernehmen.

Völzke (1997) gibt einige Hinweise, wie dies geschehen kann. Berufliche und persönliche Neugier und Anteilnahme bei gleichzeitiger evaluativer Nichtintervention – die Erzählungen des Kindes und deren Inhalte sollen also möglichst wenig beurteilt werden – sind Voraussetzungen dafür, im Alltag biografische Erzählungen zuzulassen. Im Alltag kann das Einhalten bestimmter Gesprächsregeln das Erzählen durch den „Aufbau eines professionell angeleiteten Erzählraums“ (Völzke 1997, S. 274) erleichtern. Erzieherinnen, die ihr „biografisch-narratives Ohr“ entwickelt haben, also Ansätze biografischer Erzählungen erkennen und unterstützen können, fördern die Ausbildung biografisch-narrativer Kompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen.

Hanses (2000) betont, dass biografisches Erzählen, das Öffnen des eigenen Lebens für einen anderen viel Vertrauen erfordern. Dies kann durch ein gutes persönliches Verhältnis, aber auch durch einen geklärten professionellen Kontrakt erreicht werden, in dem die Verwendung der Inhalte verbindlich festgelegt wird. Schwierig ist es, wenn sich, wie im Bereich öffentlicher Erziehung, speziell in familienähnlichen Betreuungsformen, Rollen vermischen, besonders wenn professionelles und privates Zusammenleben an einen Lebensort geknüpft sind.

Hätte Hanna die oben analysierte kurze biografische Sequenz als Kind ihrer Kinderdormutter erzählt, hätte sie wissen können, wie diese die Informationen verwenden wird? Vertraut sie auf das enge Vertrauensverhältnis, darauf, dass diese Geschichte „in der Familie“ bleibt, nicht weiter verwendet wird? Oder hat sie in ihrer Äußerung eine Information platziert, die sie noch nicht klar aussprechen kann, von der sie sich aber wünscht, dass sie verwendet und zum Beispiel im nächsten Hilfeplangespräch berücksichtigt wird, wenn es um die Rückführung geht? Mit diesem Dilemma umzugehen ist eine Herausforderung insbesondere für die pädagogischen Fachkräfte.

Oberstes Prinzip sollte die Partizipation der Kinder und Jugendlichen sein. Sie sollten mitentscheiden dürfen, welche der Informationen verwendet werden. Ryan und Walker (1997) plädieren dafür, die Kinder darüber zu informieren, dass einige Informationen, zum Beispiel über sexuellen Missbrauch, aus rechtlichen Gründen nicht zurückgehalten werden dürfen.

Neben der direkten Alltagssituation können spezifische Angebote, wie zum Beispiel eine Erzählwerkstatt, Gruppensituationen oder das obligatorische wöchentliche Einzelgespräch, für biografische Arbeit genutzt werden. Anregungen und Anleitungen zu spezifischerer Biografiearbeit, wie zum Beispiel die Erstellung eines Lebensbuches oder eines Lebensplanes, geben Ryan und Walker (1997), die auch aufzeigen, wie die biografische Verarbeitung von Übergangssituationen, zum Beispiel aus der Herkunftsfamilie in eine andere Familie, von Beginn an unterstützt werden kann.

Biografisches Arbeiten, das zeigen die ersten Ergebnisse unseres Projektes, lässt sich in der öffentlichen Erziehung nicht von der Arbeit mit der Herkunftsfamilie trennen. Der Prozess der Entwicklung biografischer Identität wird so zu einem Prozess in und zwischen den Familiensystemen der Herkunft- und Kinderdorffamilie, der häufig nicht problemlos und angenehm für die Beteiligten sein wird, letztlich aber biografische Orientierungssuche und -findung sowie stärkere Autonomie und Handlungskompetenz ermöglicht.

### Autonomie durch Biografiearbeit

Die Biografieforschung zeigt, dass auch bei jungen Erwachsenen, die einen Teil ihrer Kindheit in Kinderdorffamilien aufgewachsen sind, Themen aus frühen, vermeintlich überwundenen Lebensphasen in der einen oder anderen Form wieder auftauchen und ein Leben lang wirken. Der Prozess der Bildung einer biografischen Identität, die diese Lebensthemen zu einer kohärenten Lebensgeschichte verbinden kann, erscheint somit als eine zentrale Entwicklungsaufgabe jeder Altersstufe. Öffentliche Erziehung, die nicht nur in kurzfristigen Zielsetzungen und Erfolgskriterien denkt und die Entwicklung der in ihren Institutionen aufwachsenden Kinder und Jugendlichen zu autonomen, in sozialen Beziehungen lebenden Menschen als Ziel hat, darf deshalb biografische Aspekte nicht vernachlässigen. In Diagnostik, Hilfeplanung und Evaluation und insbesondere in der Alltagsgestaltung kommt der Biografiearbeit, die für alle Beteiligten mit Ambivalenz, Uneindeutigkeit und nicht immer geradlinigen Entwicklungsverläufen verbunden ist, ein hoher Stellenwert zu.

### Anmerkung

#### 1

*Alle kursiven Textstellen sind wörtliche Zitate, die aus dem im Rahmen des Forschungsprojektes „Heim, Familie, Heimfamilie – eine Sozialisation mit Folgen“ entstandenen biografischen Interview mit einer heute erwachsenen Frau stammen. Hanna Raabe ist ihr Pseudonym.*

*Simone Kreher*, Jahrgang 1961, Dr. phil., Studium der Soziologie an der Universität Leipzig; derzeit Vertretungsprofessorin für Soziologie und Gesundheitssoziologie in den Studiengängen Pflegewissenschaft/Pflegemanagement und Gesundheitswissenschaften, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Fachhochschule Neubrandenburg. Arbeitsschwerpunkte: Lebensverlaufs- und Biografie-forschung, Familien- und Gesundheitssoziologie, qualitative Verfahren der empirischen Sozialforschung.

*Wolfgang Sierwald*, Jahrgang 1958, Psychologe, Dr. phil.; langjährige Tätigkeit in Forschung und Lehre an der Ludwig-Maximilians-Universität und der Universität der Bundeswehr in München, Arbeitsschwerpunkte Diagnostik und Forschungsmethoden. Mitarbeit in zahlreichen pädagogischen und familienpsychologischen Forschungsprojekten. Seit September 1999 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V., Arbeitsbereich Praxisforschung.

*Timo Hampel*, Jahrgang 1975, seit 1998 Studium im Diplomstudiengang Pflege und Gesundheit an der Fachhochschule Neubrandenburg; derzeit praktisches Studiensemester bei der BARMER Ersatzkasse.

*Diana Opitz*, Jahrgang 1976, Ausbildung zur Krankenschwester Mürzitz-Klinikum-GmbH von 1994 bis 1997, seit 1998 Studium im Diplomstudiengang Pflege und Gesundheit an der Fachhochschule Neubrandenburg; derzeit praktisches Studiensemester im Berliner Zentrum Public Health.

## Literatur

Faltermaier, Josef (2000). Hilfeplanung: Interaktionsrahmen und professionelle Standards. SOS-Dialog, 6, 4–11.

Faltermaier, Josef (2001). Verwirklichte Elternschaft? Fremdunterbringung – Herkunftseltern – neue Handlungsansätze. Münster: Votum.

Fischer-Rosenthal, Wolfram (1995). Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biografische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten. In P. Alheit & W. Fischer-Rosenthal (Hrsg.), *Biografien in Deutschland* (S. 43–86). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fischer-Rosenthal, Wolfram & Rosenthal, Gabriele (1997). Narrationsanalyse biografischer Selbstrepräsentationen. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 133–164). Opladen: Leske & Budrich.

Hanses, Andreas (2000). Biografische Diagnostik in der Sozialen Arbeit. Über die Notwendigkeit und Möglichkeit eines hermeneutischen Fallverstehens im institutionellen Kontext. *Neue Praxis*, 30, 357–379.

Jakob, Gisela (1997). Sozialpädagogische Forschung. Ein Überblick über Methoden und Ergebnisse qualitativer Studien in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. In G. Jakob & H.-J. von Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik: Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 125–160). Weinheim: Juventa.

Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1976). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalyse* (S. 159–274). Hamburg: Buske.

Rosenthal, Gabriele (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte*. Frankfurt am Main: Campus.

Ryan, Tony & Walker, Rodger (1997). *Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.

Straub, Jürgen (2000). Biografische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In E. Hoerning (Hrsg.), *Biografische Sozialisation* (S. 137–163). Stuttgart: Lucius & Lucius.

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

Vierzigmann, Gabriele & Kreher, Simone (1998). „Zwischen den Generationen“ – Familiendynamik und Familiendiskurse in biografischen Erzählungen. *Berliner Journal für Soziologie*, 8, 23–37.

Völzke, Reinhard (1997). Biografisches Erzählen im beruflichen Alltag. Das sozialpädagogische Konzept der biografisch-narrativen Gesprächsführung. In G. Jakob & H.-J. von Wensierski, *Rekonstruktive Sozialpädagogik: Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 271–286). Weinheim: Juventa.

Wensierski, Hans-Jürgen von (1999). Biografische Forschung in der Sozialpädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (S. 433–453). Opladen: Leske & Budrich.

### Stellungnahme

Die Kinder- und Jugendhilfe ist immer wieder mit neuen Begriffen befasst – bisweilen stehen sie inhaltlich für neue Entwicklungen, manchmal für Modebewegungen. Bei den Stichworten „Sozialraum“ und „Sozialraumorientierung“ habe ich den Eindruck, dass es sich um eine substantielle Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe handelt. Sozialraumorientierung bedeutet, dass auf der Basis eines Vertrages zwischen öffentlichem und freiem Träger der freie Träger vorrangig berechtigt und verpflichtet ist, in einem festgelegten Sozialraum alle Fälle zu übernehmen, fallübergreifend zu arbeiten und die infrastrukturellen Ressourcen zu erschließen und zu stärken. Hierfür erhält er ein so genanntes Sozialraumbudget.

### Die Vorgeschichte

Sozialraumorientierung beruht auf einer Entwicklung, an deren Beginn die Gemeinwesenarbeit steht. Ihr Ansatz bestand darin, die soziale Infrastruktur von Stadtquartieren zu verbessern; in späteren Jahren wurde sie bescheidener als eine Methode der Sozialen Arbeit gesehen. Ende der Siebzigerjahre entwickelte Hans Thiersch die Idee der Lebensweltorientierung, die auch Eingang in den 1989 vorgelegten achten Jugendbericht fand. Bei der Lebensweltorientierung geht es darum, das Individuum im Kontext der sozialen Verhältnisse zu betrachten und die Ressourcen der Betroffenen selbst und die ihres Umfeldes zu fördern. Insofern wurden neben problemorientierten Angeboten verstärkt präventive und niederschwellige Angebote zur Verfügung gestellt, die die sozialen Möglichkeiten des Gemeinwesens mit einbezogen haben.

Eingeflossen in die Sozialraumorientierung sind auch Aspekte aktueller Diskussionen. Das Stichwort „vom Fall zum Feld“ weist auf den Zusammenhang zwischen sozialräumlichen Strukturen und individuellen Problemlagen hin, weswegen es wichtig ist, im Zusammenhang mit Hilfsmaßnahmen immer auch die sozialen Strukturen, innerhalb deren die Fälle entstehen, im Auge zu haben.

Darüber hinaus beeinflusste der Gedanke der Entsäulung von Angeboten der Jugendhilfe die Entstehung des Konzepts der Sozialraumorientierung. Die starre Definition von Leistungen der Jugendhilfe nach den Paragraphen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) hatte nicht nur zu einer eingeschränkten Angebotsentwicklung geführt, sondern mit der strikten Trennung zwischen den verschiedenen Hilfeformen war auch eine Versäulung der Angebotsstruktur einhergegangen, der es

nun entgegenzuwirken gilt. Schließlich hat auch die Modernisierung des Jugendamtes zur Entwicklung der Orientierung am Sozialraum beigetragen. Die Leistungsfähigkeit eines Jugendamtes sollte sich nicht einfach am jeweiligen Leistungsausstoß bemessen, sondern daran, welche Auswirkungen das Handeln der Jugendämter auf die Entstehung und Bewältigung sozialer Probleme in einem bestimmten Sozialraum hat.

Verbindendes Element all dieser Ansätze und Einzelaspekte ist die Tatsache, dass deutlich auf den Zusammenhang zwischen individuell gewährter sozialer Leistung und vorherrschender Sozialstruktur verwiesen wird. Der Leistungserfolg im Einzelfall wird durch die Sozialstruktur beeinflusst, und die Entwicklung der Sozialstruktur wiederum hat mit der Leistungserbringung im konkreten Fall zu tun.

### Merkmale der Sozialraumorientierung

Die konzeptionellen Grundlagen der Sozialraumorientierung sind in drei Veröffentlichungen ausführlich beschrieben. Im „Handbuch zur neuen Steuerung in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2000) werden die Ergebnisse eines Modellvorhabens dargestellt, in dem an zwei Standorten (Stuttgart, Landkreis Göppingen) auf der Basis einer gemeinsamen Arbeit von öffentlichen und freien Trägern neue Steuerungssysteme entwickelt und hier insbesondere regionale Organisationen der gemeinsamen Steuerung von freien und öffentlichen Trägern erprobt wurden. Im Bericht Nr. 12/98 der kommunalen Verwaltungsstelle zur Verwaltungsvereinfachung, erarbeitet von Wolfgang Hinte und Rainer Heinz, geht es um das Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern in der Jugendhilfe. Das Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Bundesmodellprogramm E & C, Regiestelle 2001; Rittner und Breuer 2000) hat das Ziel, Ressourcen und Maßnahmen für Sozialräume zu mobilisieren, die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe in diesen Sozialräumen zu qualifizieren und den Blick auf Probleme und Schwierigkeiten junger Menschen dort zu richten.

Die Umsetzung der Sozialraumorientierung in der Praxis wird sehr unterschiedlich gehandhabt und richtet sich nach den jeweiligen kommunalen Gegebenheiten. Derzeit werden hauptsächlich zwei Projekte diskutiert. Das als Bundesprojekt mit Bundesmitteln geförderte Vorhaben „Integrierte, regiona-

lisierte Angebote in der Jugendhilfe“ (INTEGRA) soll in fünf ausgewählten Regionen (Celle, Dresden, Erfurt, Frankfurt/Oder, Landkreis Tübingen) integrierte und regionalisierte Angebotsstrukturen implementieren und qualifizieren (Koch und Lenz 1999; Rundbrief INTEGRA 1999, 2000). Bei dem Vorhaben „Umbau der Hilfen zur Erziehung in Stuttgart“ (Früchtel, Krieg-Rau, Pfeifle und Scheffer 1999) erhalten freie Träger in Stuttgart zur Entwicklung neuer Angebotsstrukturen ein Sozialraumbudget.

Aus all den unterschiedlichen Beschreibungen und Beispielen lassen sich meiner Ansicht nach drei zentrale Merkmale herausfiltern, die für die Sozialraumorientierung von Bedeutung sind. Da ist zum Ersten das Sozialraumbudget. Für den jeweiligen Sozialraum wird ein Gesamtbudget zur Verfügung gestellt, aus dem zum einen die individuellen Leistungen für die jungen Menschen und zum anderen einfallensspezifische Arbeiten zu finanzieren sind, die auf eine Verbesserung der Sozialstruktur zielen. Tendenziell ist das Sozialraumbudget begrenzt, in der Regel handelt es sich um ein gedeckeltes Budget. Als zweites Merkmal kann die Tatsache genannt werden, dass die Leistung im jeweiligen Sozialraum vorrangig durch einen freien Träger oder eine begrenzte Anzahl freier Träger erbracht wird, denen das Sozialraumbudget zur Verfügung steht, und die daraus die gesamte Tätigkeit innerhalb des betreffenden Sozialraumes finanzieren. Damit ist anderen Leistungserbringern der Zugang zur Leistungserbringung in diesem Sozialraum erschwert, gegebenenfalls auch verwehrt. Das dritte Merkmal ist die Steuerung durch ein spezielles Gremium, wobei unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden (zum Beispiel „Sozialraumteam“, „Sozialbezirks-gremium“). Die Steuerung kann sich – in jeweils unterschiedlicher Intensität – auf den sozialstrukturellen Bereich, auf die individuelle Leistungserbringung oder auf beides zugleich beziehen.

Die genannten drei Merkmale müssen zwar nicht jeweils alle konsequent ausgeprägt sein. Wenn allerdings real keines dieser Merkmale vorliegt (das Sozialraumbudget unbeschränkt ist, alle Träger uneingeschränkt Leistungen erbringen können, es kein spezifisches Steuerungsgremium gibt), dann wäre der Begriff „Sozialraumorientierung“ eher eine modernistische Bezeichnung als eine inhaltlich neue Entwicklung.

## Sozialraumorientierung im rechtlichen Kontext

Aus dem Anspruch, nicht nur individuelle Rechtsansprüche abzudecken, sondern auch die sozialräumliche Infrastruktur auszubauen, ergeben sich für die verschiedenen Beteiligten zentrale juristische Probleme.

Aus Sicht der Leistungsberechtigten stellen sich folgende Fragen:

- Ist angesichts eines begrenzten Sozialraumbudgets die bedarfsgerechte, individuelle Leistungserbringung sichergestellt?
- Wird das bei den Hilfen zur Erziehung in § 36 Sozialgesetzbuch (SGB VIII) vorgeschriebene Verfahren mit der zentralen Verantwortlichkeit des öffentlichen Trägers ausgehebelt?
- Ist das in § 5 SGB VIII verbürgte Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten gesichert?

Für die Leistungserbringer stellen sich folgende rechtliche Fragen:

- Wie vereinbart sich die Beschränkung auf einen oder wenige Träger mit der Grundaussage des § 3 Absatz 1 SGB VIII, wonach die Jugendhilfe durch die Vielfalt von Trägern unterschiedlicher Wertorientierung gekennzeichnet ist?
- Wird durch die Leistungserbringung durch vorrangig oder exklusiv tätige freie Träger die vom Gesetzgeber gewollte Vielfalt der freien Träger ausgedünnt?
- Wie vereinbart sich die Leistungserbringung durch ausgewählte Träger mit den Bestimmungen der §§ 78 a ff. SGB VIII, wonach Leistungsvereinbarungen mit allen leistungsfähigen Trägern abzuschließen sind?

Und auch für die öffentlichen Träger, die die Leistungsverpflichteten sind, ergeben sich Rechtsfragen:

- Wie vereinbart sich die (fast ausschließliche) Aufgabenübernahme durch freie Träger mit der Gesamtverantwortung, der Gewährleistungspflicht und der Planungsverantwortung des Jugendamtes (§§ 79, 80 SGB VIII)?
- Können freie Träger überhaupt die bei der Leistungserbringung notwendigen verwaltungsrechtlichen Verfahren vornehmen, oder kann dies nur exklusiv durch den öffentlich-rechtlichen Träger erfolgen?

Diese juristischen Fragen sprechen nicht gegen die in der Sozialraumorientierung angelegte wichtige fachliche Weiterentwicklung. Ihre Klärung soll dazu beitragen, dass das Konzept der Sozialraumorientierung in rechtlich zulässiger Weise realisiert werden kann. So können bei entsprechender Gestaltung der Sozialraumorientierung die materiellen Rechtsansprüche der Leistungsberechtigten, die Einhaltung der Verfahrensvorschriften, der Datenvorschriften, der Kostenbeteiligungsvorschriften gesichert werden. Größerer Mühe bedarf es bei der Gestaltung der Sozialraumorientierung, um das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten und die vom Gesetzgeber geforderte Trägerpluralität zu sichern. Hier muss inhaltlich und durch ein entsprechendes Verfahren dafür Sorge getragen werden, dass bei der Sozialraumorientierung durch „Ausschaltung“ anderer Anbieter nicht die Trägervielfalt und Rechte der Leistungsberechtigten auf der

Strecke bleiben. Keine Gestaltungsspielräume gibt es dort, wo der Gesetzgeber verbindliche Regelungen getroffen hat. Dies bezieht sich insbesondere auf die Zulassung aller Anbieter, die die Voraussetzungen bei den stationären und teilstationären Leistungen der Paragraphen 78 a ff. SGB VIII erfüllen, auf die vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe in seiner Verantwortung vorzunehmende Gestaltung des gesamten Verfahrens bei individuellen Hilfeleistungen und auf die Mitwirkungspflichten der Bürgerinnen und Bürger, die nur gegenüber den öffentlichen Sozialleistungsträgern bestehen.

## Ziele, Stärken und Grenzen der Sozialraumorientierung

Beim Ansatz der Sozialraumorientierung wird versucht, verschiedene geschichtlich gewachsene Problembereiche, wie Versäulung, Fallorientierung, Vernachlässigung sozialer und sozialstruktureller Ressourcen, zu bearbeiten. Man zielt darauf ab, die Leistungserbringung in strukturell ähnlichen Sozialräumen auf einen gleich hohen Stand zu bringen und für den Einzelfall maßgeschneiderte Leistungsarrangements zu entwickeln. Die unbestreitbare Stärke dieses Ansatzes liegt in der Verteilung der stets beschränkten Leistungsressourcen in der Kinder- und Jugendhilfe. Bei der Planung und Wahrnehmung der Gesamtverantwortung führt die Orientierung am Sozialraum anstatt an der Akkumulation von Einzelfällen eher zu einer sozial gerechten Entwicklung von Chancen und Möglichkeiten für junge Menschen, weil damit die Gesamtsicht über die psychosoziale Versorgung einer Region gewährleistet wird. Ihre Grenzen hat die Leistungsfähigkeit der Sozialraumorientierung dort, wo es um die individuelle Leistungserbringung geht. Soziale Infrastrukturpolitik kann nicht zu Lasten individueller Rechtsansprüche gehen. Gerade im Kinder- und Jugendhilfebereich kann auf diese auf keinen Fall verzichtet werden.

Die Sozialraumorientierung bringt auch strategische und planerische Herausforderungen für die freien Träger mit sich. Wollen freie Träger im Konzert der Sozialraumorientierung mitspielen, müssen sie eine breite Angebotspalette vorhalten, den Leistungsberechtigten den unkomplizierten Wechsel zwischen Angeboten ermöglichen und über die Hilfe im Einzelfall hinaus für den Sozialraum tätig werden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen eines Trägers ist notwendiger denn je, Kooperationen zwischen verschiedenen Trägern, gegebenenfalls die Gründung von Trägerverbänden, können erforderlich werden. Zwar werden in der Kinder- und Jugendhilfe hoch spezialisierte Träger mit spezifischen Angeboten auch in Zukunft notwendig sein, zum Beispiel für besondere Problemlagen im stationären Bereich. Es werden aber zunehmend lebensweltnahe Angebote an Bedeutung gewinnen, die ein breites Spektrum an Leistungen zur Verfügung stellen. Wer sich auf diese Entwicklung nicht rechtzeitig einstellt, wird auch in Zukunft mit seinen Angeboten überleben können – in Nischen, nicht aber als ein Träger, der sich der Gesamtheit der Problem- und Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen verpflichtet weiß.

## Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000). Handbuch zur neuen Steuerung in der Kinder- und Jugendhilfe. Schriftenreihe, 187. Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesmodellprogramm E & C, Regiestelle (2001). Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten: Soziale Arbeit als Koproduktion. Online im Internet: <http://www.eundc.de> (Stand 2001-04-09).

Früchtel, Frank, Krieg-Rau, Christine, Pfeifle, Bruno & Scheffer, Thomas (1999). Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe. Modellvertrag zur sozialräumlichen Budgetierung von Trägern der Hilfen zur Erziehung. Herausgegeben von der Landeshauptstadt Stuttgart. Stuttgart: Eigenverlag.

Koch, Josef & Lenz, Stefan (Hrsg.) (1999). Auf dem Weg zu einer integrierten und sozialräumlichen Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt am Main: IGfH.

Kommunale Gemeinschaftsstelle (Hrsg.) (1998). Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern in der Jugendhilfe. KGSt-Bericht, 12. Köln: KGSt.

Rittner, Volker & Breuer, Christoph (2000). Dokumentation der ausgewählten Projekte des Fachforums zum Aktionsprogramm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom 24. bis 26. November in Berlin. Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.



## Pädagogische Betreuung und Familientherapie in der ambulanten Begleitung von Familien

*Ein Angebot der SOS-Jugendhilfen Detmold*

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) räumt allen Maßnahmen, die Familien begleiten und unterstützen, eine hohe Priorität ein. Es wird deshalb allenthalben gefordert, flexibler auf den Bedarf von Familien zu reagieren und individuell gestaltete Hilfen zu entwickeln. Dieser Forderung haben wir uns in unserer Einrichtung mit Konzeptveränderungen sowohl im stationären Bereich als auch im Vorfeld stationärer Hilfen gestellt.

### Das Konzept der ambulanten Betreuung

Die SOS-Jugendhilfen Detmold verfügen seit vielen Jahren über differenzierte Angebote zur stationären Unterbringung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In dieser Arbeit ist zunehmend deutlich geworden, dass ihre Familien in aller Regel der wichtigste Bezugsrahmen für die jungen Menschen bleiben trotz aller erlebten Schwierigkeiten, Kränkungen oder Vernachlässigungen. Eine erfolgreiche Arbeit im stationären Bereich ist in vielen – wenn nicht den meisten – Fällen nur über eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern zu erreichen.

Vor diesem Hintergrund lag es nahe, in Ergänzung zum stationären Bereich ein Konzept für die ambulante Betreuung der Familien zu entwickeln, um sie in ihrer Kompetenz zu stärken und einschneidende Maßnahmen zu vermeiden.

### Kooperation

Die Klientel der SOS-Jugendhilfen waren bis dahin Jugendliche und junge Erwachsene. Für die Erweiterung auf Familien und damit auch auf jüngere Kinder suchten wir uns einen Kooperationspartner, der in diesem Bereich bereits tätig war, und fanden ihn mit der „Villa am Hügel“ des Deutschen Kinderschutzbundes. Die „Villa“ ist im gleichen Stadtteil angesiedelt wie die SOS-Jugendhilfen. Es gibt dort neben dem klassischen Hortbereich eine Gruppe für die Nachmittagsbetreuung von älteren Kindern und Jugendlichen und ein „Kleines Haus der offenen Tür“. Die Ressourcen beider Einrichtungen – personell und materiell – können für die ambulante Betreuung von Familien genutzt werden.

### Das Team

Es besteht aus einer Diplompsychologin und einer Diplomsozialpädagogin mit Ausbildung in systemischer Familientherapie (Institut für Familientherapie Weinheim) für das therapeutische Angebot und aus Sozialpädagogen und Erziehern für die pädagogische Betreuung Jugendlicher (alle SOS-Jugendhilfen). Von Seiten der Villa kommen Sozialpädagogen und Erzieher für die pädagogische Betreuung von Kindern dazu.

### Formaler Rahmen

Den rechtlichen Rahmen der ambulanten Betreuung bildet Paragraph 27 KJHG, der Raum lässt für Innovationen im Bereich der familienunterstützenden Maßnahmen. Gelegentlich kommen auch die Paragraphen 30 (Erziehungsbeistandschaft) und 35 (intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung) zum Zuge. Finanziert wird die Arbeit über sozialpädagogische Fachleistungsstunden, für die die lippischen Jugendämter eine gemeinsame Berechnungsgrundlage erstellt haben. Grundsätzlich bieten die SOS-Jugendhilfen allen lippischen Jugendämtern die ambulante Betreuung in der Familie an. Wegen der teilweise recht weiten Entfernungen liegt der Schwerpunkt jedoch auf Detmold und den angrenzenden Ortschaften.

### In der Familie und mit der Familie

Der KJHG-Forderung, im Vorfeld stationärer Unterbringung ambulante und familienunterstützende Maßnahmen auszubauen, wurde beispielsweise mit der Einführung der sozialpädagogischen Familienhilfe Rechnung getragen. Darüber hinaus entstanden in den letzten Jahren verschiedene Modelle, Familien in akuten Krisen durch intensive und kurzfristige ambulante Maßnahmen zu unterstützen mit dem Ziel, die Funktionsfähigkeit der Familie zu erhalten (Programme wie „Families First“ oder „Familienaktivierungsmanagement“). Von diesen Modellen weichen wir mit unserem Konzept der ambulanten Betreuung von Familien deutlich ab.

Unser Angebot an die Familien ist konsequent auf die jeweilige Situation zugeschnitten. Das bedeutet, dass die

Kombination verschiedener Maßnahmen, der Umfang und die Dauer der Begleitung mit der Familie erarbeitet werden. Wir geben damit weniger Struktur vor als zum Beispiel die Familien-First-Programme. Ein weiterer Unterschied ist die Trennung von therapeutischer und pädagogischer Rolle.

#### Leitgedanken unseres Ansatzes

Das am systemischen Ansatz orientierte Angebot der SOS-Jugendhilfen richtet sich an Familien in Krisen, bei denen andere Hilfeformen nicht ausreichen, nicht infrage kommen oder erfolglos versucht wurden. Durch eine ambulante pädagogische Betreuung der Kinder oder Jugendlichen in der Familie und durch eine zeitgleich stattfindende Unterstützung der Familie als Ganzes wird der Krise entgegengewirkt und die familiäre Situation stabilisiert.

Charakteristisch für unseren Ansatz ist eine klare Trennung von pädagogischer und therapeutischer Arbeit. Wir reflektieren bewusst, welche Ziele wir mit welchen Maßnahmen erreichen wollen, und entscheiden auf dieser Grundlage, mit welcher Gewichtung pädagogische und therapeutische Hilfestellungen jeweils kombiniert werden. Die Mitarbeiter mit pädagogischem beziehungsweise therapeutischem Auftrag arbeiten parallel und halten engen Kontakt. Alle unsere Maßnahmen richten wir auf Ziele aus, die mit der Familie erarbeitet werden.

#### Angebote

Wir bieten ein Arrangement verschiedener Unterstützungsangebote, die jeweils fallspezifisch kombiniert werden. Unter pädagogischen Angeboten verstehen wir: Beratung (das heißt Möglichkeiten zur Problemlösung aufzeigen), Begleitung (das heißt praktische Hilfestellungen geben) und persönliche Unterstützung (das heißt Beziehung zu einem Familienmitglied durch einen speziell zuständigen Betreuer aufnehmen); unter therapeutischen Angeboten verstehen wir Therapie (das heißt Lösungsmöglichkeiten auf der Grundlage der systemischen Familientherapie erarbeiten).

Abhängig von der konkreten Situation in der Familie können pädagogische und therapeutische Unterstützung unterschiedlich verteilt sein. Wichtig ist, dass die pädagogischen Angebote auf der einen Seite und das therapeutische Angebot auf der anderen personell getrennt sind. Auf diese Weise haben wir die Möglichkeit, besonders bedürftige Mitglieder der Familie gezielt zu unterstützen und gleichzeitig – mit der Therapeutin – eine Instanz zu schaffen, die unabhängig bleibt vom Alltag der Familie, die kritische Distanz wahren kann und Koalitionen vermeidet. Zusätzlich bedeutet das, dass zwei unterschiedliche professionelle Perspektiven in der Arbeit mit der Familie wirksam werden, wodurch Reflexionen erleichtert und gefördert werden.

#### Voraussetzungen

Es gibt unserer Erfahrung nach einige Voraussetzungen, von denen ein Erfolg der ambulanten Betreuung in der Familie wesentlich abhängt.

Zum einen sollte die Familie den Wunsch haben, weiterhin zusammenzuleben, und die Notwendigkeit sehen, in diesem Zusammenleben etwas zu verändern. Diese Einsicht muss durchaus nicht bei allen Familienmitgliedern gleichermaßen vorhanden sein, aber ein Minimalkonsens sollte herstellbar sein. Zum anderen sollte die Familie in der Lage sein, ihren Alltag einigermaßen zu strukturieren. Das bedeutet, die Eltern sollten in der Lage sein, ihren Haushalt Minimalstandards entsprechend zu organisieren und die Kinder zu versorgen. Anders ausgedrückt: Wenn das vorrangige Thema in der Familie Defizite der Eltern in deren eigener Lebensbewältigung sind, die dazu führen, dass das Familienleben nur mit praktischer Hilfestellung von außen aufrechterhalten werden kann, zum Beispiel einfache Hygienestandards einzuhalten oder die Kinder mit Essen zu versorgen, sehen wir keine Chancen für die erfolgreiche Anwendung unseres Angebotes.

Aus dem systemischen Ansatz resultiert, dass die Maßnahmen eher kurzfristig angelegt sind und einen eher engen Stundenrahmen umfassen. Bisher betrug die Höchstdauer ein Jahr und der Höchstumfang fünf Stunden pädagogische Betreuung und eine Stunde therapeutische Begleitung pro Woche. Je stärker das zeitliche Engagement in der Familie ist und je länger die Maßnahme dauert, umso größer wird die Gefahr, in das System einbezogen zu werden. Wenn sich herausstellen sollte, dass die Familie auf Dauer Hilfe von außen benötigt, suchen wir nach Alternativen.

#### Vorgehen

Die Vorgehensweise wird jeweils im Einzelfall auf Problemlage, Familienstruktur und Lebenssituation zugeschnitten. Dabei unterscheiden wir zwischen Klärungsphase, Betreuungsphase und Überprüfung.

Die Klärungsphase beginnt damit, dass das zuständige Jugendamt mit uns Kontakt aufnimmt und die Situation der Familie aus deren Perspektive geschildert wird. Je nachdem, ob die Familie dort schon länger bekannt ist, und je nach bisheriger Begleitung erhalten wir sehr unterschiedliche Vorinformationen. Im ambulanten Team wird dann entschieden, welche beiden Mitarbeiter (Familientherapeut und pädagogischer Mitarbeiter) den Fall bearbeiten. Bei einigen Fällen gibt es fallbezogene Kriterien für die Auswahl der Betreuer, ansonsten entscheiden wir nach Kapazität.

Der nächste Schritt ist ein Gespräch mit möglichst allen Beteiligten, das in der Regel im Jugendamt stattfindet. Ziel ist zunächst einmal, Kontakt herzustellen und erste Vereinbarungen zu treffen, daher gehen wir mit der Anforderung, alle Beteiligten kennen zu lernen, flexibel um. Die Ergebnisse dieses Termins variieren:

Es lässt sich eine klare Vereinbarung treffen über Art, Umfang und Dauer der Betreuung. In diesem Fall fungiert der Termin als Hilfeplangespräch, und die verbindlichen Vereinbarungen werden schriftlich fixiert. Damit kann die Betreuungsphase beginnen.

Oder es lässt sich beim Erstgespräch feststellen, dass unser Angebot grundsätzlich den Anforderungen der Familie gerecht wird. Art, Umfang und Dauer müssen jedoch noch geklärt werden, oder die Motivation der Betei-

lichten ist fraglich. In diesem Fall vereinbaren wir einen Zeitraum für die Abklärung (maximal vier Wochen). Am Ende erstellen wir eine schriftliche Empfehlung oder Familiendiagnose. Im Anschluss daran wird im Hilfeplangespräch eine Vereinbarung mit den Beteiligten getroffen, und die Betreuungsphase kann beginnen.

Beim Erstgespräch kann auch unklar bleiben, mit welchen Maßnahmen der Familie geholfen werden kann. Das bedeutet, wir müssen zunächst einmal herausfinden, ob unser Angebot trägt oder nicht. Wenn nicht, gewinnen Familie und Jugendamt durch unsere Klärung Kriterien für weitere Entscheidungen. Wenn doch, geht es weiter wie oben. In jedem Fall erstellen wir wieder eine schriftliche Empfehlung oder Familiendiagnose.

Nun beginnt die Betreuungsphase entsprechend der Vereinbarung zwischen uns, Familie und Jugendamt. Diese Phase dauert zunächst einmal in den meisten Fällen drei Monate. Anschließend findet eine Überprüfung statt und gegebenenfalls eine Verlängerung oder neue Vereinbarung.

Da das konkrete Vorgehen in der Betreuungsphase sehr variabel ist, möchte ich im Folgenden anhand eines Fallbeispiels unseren Ansatz veranschaulichen.

## **Familie F.**

In der Klärungsphase ergab sich folgendes Bild von der Situation in der Familie:

Die fünfzehnjährige Steffi F. (1) ist in der achten Klasse der Realschule und hat massive Schulprobleme. Derzeit läuft ein Schulausschlussverfahren. Die Beziehung zwischen Steffi und den Eltern ist gestört und besonders zum Vater sehr spannungsgeladen. Steffi war mehrfach über Nacht weggeblieben, die Eltern schwankten dann zwischen Ärger und Sorge. Die Familie hat bereits über stationäre Unterbringung nachgedacht. Die Familienmitglieder sind motiviert, weiterhin zusammenzuleben, und wünschen sich einen anderen Umgang miteinander.

Daraus ergeben sich zwei Aufträge, die mit allen Beteiligten im Hilfeplangespräch festgelegt werden:

### *Pädagogische Betreuung: Veränderung der Schulsituation von Steffi*

Da Gespräche über die Schule zwischen Eltern und Tochter sofort eskalieren, war es sinnvoll, sie hier von ihrer Elternrolle zu entlasten. Steffi wird eine pädagogische Mitarbeiterin an die Seite gestellt, die sie unterstützt und Kontakt zur Schule aufnimmt.

### *Familientherapeutische Begleitung: Bearbeitung der Konflikte zwischen Steffi und ihren Eltern*

Die Atmosphäre in der Familie ist hoch spannungsgeladen. Neben der Schule sind Steffis Regelüberschreitungen das Reizthema. Herr F. reagiert dabei verbal aggressiv, und Steffi zahlt mit gleicher Münze zurück. Frau F. versucht zu vermitteln. Es war also notwendig, die Erwartungen aneinander und die Rollen in der Familie zu thematisieren und sie beim Aushandeln konkreter Vereinbarungen zu unterstützen.

Für Familie F. wird zunächst eine dreimonatige Betreuung vereinbart und der Umfang auf fünfundsiebzig Stunden insgesamt begrenzt. Im Laufe der pädagogischen Betreuung stellt sich heraus, dass Steffis Probleme in der Realschule nicht zu lösen sind. Weder auf Seiten der Lehrer noch auf Seiten von Steffi werden einer konstruktiven Problemlösung noch Chancen eingeräumt. Deswegen wird die Möglichkeit erwogen, die Schule zu wechseln und einen Neubeginn zu versuchen. Deutlich ist, dass das nur dann eine positive Veränderung bringen kann, wenn Steffi sich klar für diesen Schritt entscheidet. Daher plant und führt die Pädagogin alle entsprechenden Schritte mit ihr gemeinsam durch. Manches versucht Steffi erst einmal alleine (Gespräche mit Direktoren zum Beispiel), bei manchem möchte sie unterstützt werden. Die Eltern sind in die Entscheidungsprozesse einbezogen, wollen aber von den Gesprächen mit den Schulleitern entlastet werden. Steffi ist in ihren Erwartungen, was die neue Schule angeht, realistisch. Sie weiß, dass sie es nicht leicht haben wird, da ihr ein bestimmter Ruf vorausgeht, ist aber entschlossen, die Situation zu meistern. Familie und Pädagogin diskutieren verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten (Hausaufgabenbetreuung, Lehrerkontakte, Konfliktlösungsmöglichkeiten erarbeiten), um den geplanten Schulwechsel erfolgreich verlaufen zu lassen.

In der therapeutischen Begleitung geht es darum, gemeinsam mit der Familie einen Weg zu finden, wie die Mitglieder schmerzhaft Erfahrungen thematisieren und verarbeiten und wie sie sich einen Weg eröffnen können, Gegenwart und Zukunft konstruktiv zu gestalten.

Das Vertrauen zwischen Steffi und ihren Eltern ist sehr gestört. Die Geschichte gegenseitiger Enttäuschungen ist lang. Steffi hat immer wieder versucht, durch Versprechungen, die den Erwartungen ihrer Eltern entsprachen, „alles wieder gutzumachen.“ Da sie es jedoch häufig nicht schaffte, diese Versprechungen auch einzuhalten, haben ihre Eltern das Gefühl, ihr nichts mehr glauben zu können. Je weniger sie ihr glaubten, umso mehr versuchten sie zu reglementieren, und je mehr sie reglementierten, umso mehr lehnte Steffi sich dagegen auf. Sie bewies ihren Eltern, dass sie „ihr gar nichts sagen können“, vor allem durch ihr Wegbleiben über Nacht. Besonders Frau F. erträgt die damit verbundene Angst und Sorge nicht mehr. Sie hat aber auch ein starkes Bedürfnis, Macht zurückzugewinnen, das heißt das Gefühl, dass letztendlich sie und ihr Mann entscheiden. Die Therapeutin arbeitet darauf hin, den Teufelskreis zu durchbrechen und ansatzweise Vertrauen aufzubauen. Es werden folgende Vereinbarungen getroffen: Steffi wird nicht mehr weglaufen. Sollte sie es zu Hause nicht aushalten, wird sie sich bei den SOS-Jugendhilfen melden und Hilfe anfordern. Dieses Angebot gilt auch für die Eltern, wenn sie in Konfliktsituationen nicht weiterwissen. Steffi wird die vereinbarten Ausgangszeiten einhalten (wochentags bis 21 Uhr oder 21.30 Uhr, am Wochenende bis 22 Uhr). Am Wochenende sind nach rechtzeitiger Absprache auch spätere Zeiten denkbar, jedoch nur wenn die Eltern wissen, wo sich Steffi aufhält. Und Steffi wird immer mittwochs aufgefordert ihr Zimmer aufräumen.

In den folgenden Wochen arbeiten wir weiter parallel auf beiden Ebenen. In der pädagogischen Arbeit geht es uns darum, Steffi bei der Integration in die neue Schule zu unterstützen. Dabei wird deutlich, dass das Vertrau-



Menschen, die Beziehungen sind warmherziger. Alle kennen sich in den Bezirken. Sie sagen nicht nur Hallo. Alle kümmern sich umeinander. Freundschaften unter den Jugendlichen sind stabiler, als ich sie hier erlebt habe: Heute bist du die beste Freundin, morgen ist es eine andere. Heute braucht sie mich, weil keine andere da ist. Morgen bin ich abgeschrieben. Das unaufrichtige Gehabe fiel mir anfangs schwer zu durchschauen. Dann lernte ich ein Mädchen aus Jugoslawien kennen. Wir verstanden uns gleich wie Schwestern. Sie kommt aus ähnlichen Verhältnissen wie ich. Wir haben gleiche Interessen

ensverhältnis zwischen Steffi und ihrer Betreuerin durchaus begrenzt ist: Termine werden nicht eingehalten, und sie interpretiert Absprachen sehr zu ihren Gunsten, was dann längere Diskussionen über den Wortlaut und das, was gemeint war, zur Folge hat. Alle Vereinbarungen werden deshalb schriftlich festgehalten.

Nach den großen Ferien stellt sich heraus, dass Frau F. und Steffi die Entscheidung in Bezug auf die Schule selbst in die Hand genommen haben. Beim ersten Termin berichten sie stolz davon. Steffi hatte ihrer Mutter viel davon erzählt, wie ihre Betreuerin die Gespräche mit den verschiedenen Schulleitern geführt hat, und Frau F. hat versucht, sich daran zu orientieren. Beide freuen sich darüber wie über einen gelungenen Coup. Die Idee, Steffi beim Nachholen von Schulstoff durch Nachhilfe zu unterstützen, verweigert sie. Sie scheint in der neuen Schule klarzukommen, hat positive Erlebnisse und gute Zensuren, klagt aber auch wieder über blöde Lehrer. Sie entscheidet sich schließlich, doch die achte Klasse zu wiederholen. Beide Eltern gehen zum ersten Elternabend und sprechen anschließend lange mit der Klassenlehrerin über Steffis Situation. Sie erzählen davon in einer Art und Weise, die deutlich macht, dass sie die Aufgabe, sich um die Schulsituation zu kümmern, jetzt wieder übernehmen wollen und das als einen neuen Anfang betrachten. Der pädagogische Teil der Betreuung ist damit beendet.

Entscheidend für Steffi war wohl, dass die Betreuerin ihr einerseits den Rücken gestärkt und sie ermutigt hat zu neuen Anfängen – in Bezug auf Schule und Eltern –, ihr gleichzeitig aber auch Grenzen und Konsequenzen deutlich gemacht hat. Sie konnte dadurch an Selbstvertrauen gewinnen und Selbstüberschätzungen abbauen.

In der therapeutischen Arbeit konzentrieren wir uns auf die Beziehung der Eltern untereinander und auf die Beziehung zwischen Vater und Tochter, in der es immer wieder zu heftigen Auseinandersetzungen kommt.

In einem Gespräch mit dem Ehepaar machen beide sehr deutlich, dass sie als Eltern gekommen seien und die Paarebene hier nichts zu suchen habe. Darüber haben sie sich offenbar vorher verständigt. Frau F. hält sich aus dem Streit zwischen Vater und Tochter heraus. Herr F. wirkt deutlich entspannter und gestärkt in seiner Rolle als Mann und Vater. Nach wie vor bereiten ihm aber die Streitereien mit Steffi Sorgen, in denen es immer wieder darum geht, dass sie Regeln verletzt und seine Entscheidungen nicht akzeptiert. In Gesprächen mit der Therapeutin, in denen es um die Klärung und Veränderung der Beziehung zwischen Vater und Tochter geht, gelingt es, wechselseitige Verletzungen und Erwartungen anzusprechen und Vermutungen über den jeweils anderen aufzudecken. Die Therapeutin fungiert dabei als Schiedsrichterin, ihre Anwesenheit trägt dazu bei, dass bisher Zurückgehaltene ausgesprochen und offen gelegt werden kann. Die Beziehung zwischen Vater und Tochter entspannt sich. Dadurch wird es möglich, über aktuelle Regeln zu verhandeln, ohne dass ständig alte Verletzungen ins Spiel kommen. Steffi bleibt dabei, die Grenzen auszutesten und möglichst weit hinauszuschieben. Den Eltern wird klar, dass dieses Verhalten durchaus altersentsprechend ist. Es kommt darauf an, dass Steffi sich an die Regeln hält, sie muss sie nicht in jedem Fall auch gutheißen.

Die Eltern sind zu Beginn der Betreuung von Elternfunktionen entlastet worden. Das war sinnvoll, da in jeder Alltagsfrage die grundlegenden Konflikte mitverhandelt wurden und Situationen ständig eskalierten. Die Trennung von Konfliktbearbeitung einerseits und Lösung praktischer Probleme andererseits hat alle entlastet und dazu geführt, dass jeder sich stärker auf sich und seine Wünsche und Bedürfnisse besinnen konnte. Das wiederum war die Basis dafür, die Eltern schrittweise in ihrer Elternrolle zu bestärken. Steffi konnte aus ihrer Koalition mit der Mutter – gegen den Vater – entlassen werden und sich so mehr um sich selbst kümmern.

Vier Wochen nach dem letzten Termin findet ein Abschlussgespräch statt. Hier wird das Ergebnis der Betreuung aus Sicht der Familie resümiert und beurteilt, vor allem im Hinblick darauf, ob die gemeinsam formulierten Ziele erreicht wurden. Die Eltern der Familie F. zeigen sich mit dem Erreichten ganz zufrieden. Die Schulsituation konnte geklärt werden, die Kommunikation innerhalb der Familie hat sich verbessert und die Atmosphäre wesentlich entspannt, eine stationäre Unterbringung von Steffi ist kein Thema mehr. Steffi lässt sich zu der Äußerung hinreißen, dass es zu Hause irgendwie besser geworden sei. Frau F. ist noch misstrauisch, ob der Frieden wohl halten würde. Sie will sich bei Bedarf melden können.

## **Resümee: Möglichkeiten und Grenzen**

Nach inzwischen drei Jahren Arbeit mit dem beschriebenen Arbeitsansatz lässt sich sagen, dass sich einer seiner großen Vorzüge, nämlich die Flexibilität des Betreuungsarrangements, sehr bewährt hat. Jede Familie ist anders und braucht ein auf sie und ihre Problemlage zugeschnittenes Vorgehen. In dem vorgestellten Fall war die zeitweise Entlastung der Eltern von pädagogischer Verantwortung von zentraler Bedeutung. In einer anderen Familie ging es wesentlich darum, die Tochter aus ihrer Sündenbockrolle herauszuholen, für die sie immer wieder Anlässe lieferte. Das gelang über die Unterstützung des Mädchens durch die pädagogische Betreuung und die parallel dazu durchgeführte Arbeit mit den Eltern an ihrem Erziehungsverhalten. In einem weiteren Fall wiederum war es sinnvoll, zunächst die Beziehung der Eltern zum Thema zu machen, da sie ihre Konflikte über Koalitionen mit den Kindern austrugen.

Ebenso bewährt hat sich die Trennung der Rollen Therapeut und Pädagoge. Die unterschiedlichen professionellen Perspektiven und ihre Reflexion weiten immer wieder den Blick und führen dazu, dass Hypothesen rasch gestützt oder aber verworfen werden.

An die Grenzen unseres Ansatzes kommen wir immer dann, wenn es nicht möglich ist, einen Minimalkonsens zwischen allen Beteiligten herzustellen. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn sich Jugendliche völlig verweigern oder Eltern vordergründig mit uns kooperieren, in der Familie aber Abstand von den getroffenen Vereinbarungen nehmen. Wenn wir merken, dass Eltern nur das Interesse haben, sich von uns bestätigen zu lassen, dass ihr Kind das Problem ist und sie selber völlig unschuldig sind an allen Schwierigkeiten, und wenn sich diese Überzeugung nicht bearbeiten lässt, ist es besser, die Betreuung abbrechen. Das Gleiche gilt natürlich im umgekehrten Fall,

Im Bereich familienunterstützender Dienste machen seit Beginn der Neunzigerjahre neue Hilfskonzepte in Deutschland auf sich aufmerksam. Es handelt sich um kurzzeitige Kriseninterventionsprogramme wie „Familie im Mittelpunkt“ (FIM) und „Familienaktivierungsmanagement“ (FAM). Für einen Teil dieser Hilfeangebote wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine unabhängige Begleitforschung der Implementierungsphase finanziert. Die Ergebnisse liegen mittlerweile vor (Koch und Lambach 2000). Welche Implikationen für familienunterstützende Dienste generell resultieren aus diesen Forschungsergebnissen?

Zur Begründung ihrer Ansätze betonen die untersuchten Kriseninterventionsprogramme sehr stark eine familienerhaltende Grundorientierung: Versprochen wird, durch kurzzeitige und intensive Hilfen Familien zu stabilisieren, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und in erheblichem Ausmaß Fremdplatzierung unnötig zu machen. Dieser Anspruch basiert auf dem Argument, das Aufwachsen von Kindern erfolge grundsätzlich in der eigenen Familie am besten, deshalb sollte alles dafür getan werden, dies zu ermöglichen. Sowohl Familienpolitiker wie Experten der Sozialen Arbeit können diesem Argument zustimmen. Die stark auf Erhaltung der Familie zielende Unterstützung ist daher auch in Familienkontexten tätig, in denen andere Hilfeanbieter, die sich vornehmlich am Wohl des Kindes und den Kinderschutz orientieren, bereits Fremdplatzierung realisieren würden. Hilfen zur Erziehung, die insbesondere auf labile und dynamische Familiensituationen gerichtet sind, sind grundsätzlich in dem Spannungsfeld zwischen Kinderschutz und Familienerhaltung tätig und müssen hierzu auf konzeptioneller Ebene wie im Einzelfall eine sorgfältig reflektierte Position beziehen.

Markanter aber als bisher im Bereich familienunterstützender Dienste wird unterstellt, dass die neuen, intensiven, aber kurzzeitigen Hilfen Fremdplatzierungen vermeiden, also die Grundannahme bestätigen würden, dass Kinder am besten in der eigenen Familie aufgehoben und deshalb vorrangig ambulante Hilfeformen in den Familien anzusetzen seien. Darüber hinaus werde mit den neuen Hilfeformen eine Kostenreduzierung im Bereich der erzieherischen Hilfen möglich. Sowohl unter fiskalischen als auch unter sozialpolitischen und sozialarbeiterischen Gesichtspunkten sei also der Einsatz dieser Hilfen dringend anzuraten. Leisten sie aber tatsächlich, was von ihnen erwartet wird? Um diese Frage zu beantworten, müssen Ausgangsbe-

dingungen und Einflussgrößen sehr differenziert betrachtet werden. Von Vermeidung von Fremdplatzierung etwa kann nur in den Fällen gesprochen werden, wo vor Beginn der Hilfe mit einem relativ verlässlichen Kriterium eine hohe Notwendigkeit für eine Fremdplatzierung festgestellt wurde. Es stellt sich auch die Frage, ob nicht auch eine andere oder sogar keine Unterstützung eine stationäre Hilfe überflüssig gemacht hätte. Das Argument der Kostenreduktion durch FIM oder FAM zählt also nur, wenn es durch klar definierte Parameter und detaillierte Vergleichsstudien unterfüttert werden kann. In Einzelfällen ist nachvollziehbar, dass der vorgezeichnete Weg einer stationären Unterbringung durch die Intervention in Richtung anderer Hilfen verlassen werden konnte. Eine strukturell bedeutsame Verschiebung von stationären zu ambulanten oder teilstationären Hilfen ist aufgrund der bisherigen Fallzahlen und Untersuchungszeiträume jedoch nicht nachzuweisen. Mittlerweile hat bei den Initiatoren der Kriseninterventionsprogramme hinsichtlich des programmatischen Anspruches eine Akzentverschiebung stattgefunden: Gegenüber dem Ziel, Fremdplatzierung zu vermeiden, tritt allmählich die Arbeit an einer von allen Familienmitgliedern getragenen Entscheidung für eine weitere Hilfe zur Erziehung gleich welcher Art in den Vordergrund.

Im Gegensatz zu manch anderen innovativen Hilfeansätzen haben Kriseninterventionsprogramme bereits bei ihrer regionalen Implementierung mit einem relativ durchartikulierten Konzept begonnen, das operational und im Detail auf Handlungsorientierung angelegt ist. Von den Eltern wird dies als besonders positives Merkmal gegenüber anderen Familienhilfen betont, durch die sie vor der Krisenintervention oder auch nachher betreut wurden. Auch belegende Jugendämter heben diese Charakteristik der Hilfe positiv hervor. In einer Zeit, in der eindeutig definierte und überprüfbare Leistungen sowie ein darauf bezogenes Entgelt die Arbeitswelt mehr und mehr bestimmen, liegen die Kriseninterventionsprogramme in ihrer klaren Definiertheit durchaus im Trend.

Jedoch muss im Rahmen der familienunterstützenden Dienste insgesamt die Frage gestellt werden, welchen Beitrag sie alle – nicht nur die Kriseninterventionsprogramme – zur Verbesserung der Situation von Familien leisten und ob im Ergebnis bestimmte Hilfskonzepte besser abschneiden als andere, zum Beispiel was das Ziel „Stabilisierung der familiären Lage“ oder andere Aufträge angeht. Die neuen, kurzfristig angelegten, intensiven Hilfen werden sich also an alternativen Mög-

lichkeiten der Hilfe messen lassen müssen, oder anders formuliert: das gesamte Feld der erzieherischen Hilfen von ambulanten bis stationären Leistungen befindet sich unter einem wachsenden Druck nach Evaluation.

Derzeit noch nicht einzuschätzen ist, ob sich die Kriseninterventionsprogramme in hohem Ausmaß als definierte Angebote für bestimmte Familiensituationen etablieren werden oder ob nicht ihr konzeptioneller Einfluss auf andere Familienhilfen für die Jugendhilfeland-schaft von höherer Bedeutung ist. Es zeigt sich nämlich bereits heute, dass andere familienorientierte Hilfen deutlich Elemente der Kriseninterventionsprogramme assimiliert beziehungsweise auch schon vorweggenommen haben: Betont werden zunehmend gezielte methodische Vorgehensweisen und klare zeitliche Vorgaben für die Hilfe, ebenso finden sich immer deutlicher Hinweise auf Möglichkeiten der Intensivierung der Unterstützung von Familien in Krisensituationen und weitere Merkmale.

Insgesamt gesehen befinden sich die familienorientierten Hilfen mit den neuen Partnern FIM, FAM und ähnlichen Programmen auf dem Weg einer weiteren Professionalisierung. Eine zentrale Frage auf diesem Weg wird sein, welche fachlichen Kompetenzen speziell für diesen Aufgabenbereich nötig sind und welche Rahmenbedingungen gewährleisten, dass diese Kompetenzen entwickelt und eingesetzt werden können. Mit Rahmenbedingungen sind sowohl Ausbildungsgänge und -konzepte wie auch die organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen der Anbieter selbst gemeint.

Darüber hinaus braucht man auf diesem Weg der Professionalisierung detailliertes Wissen darüber, welche familienunterstützenden Dienste für welche Familien- und Problemkonstellationen geeignet und hilfreich sind. Diese Frage kann nur beantwortet werden, wenn unabhängige Vergleichsstudien zu verschiedenen Formen der Familienunterstützung erstellt und ausgewertet werden.

#### Literatur

Koch, Günther & Lambach, Rolf (2000). *Familienerhaltung als Programm*. Münster: Votum.

wenn zum Beispiel Jugendliche versuchen, Koalitionen gegen „völlig unmögliche“ Eltern aufzubauen, und das nicht auflösbar ist.

Es gab auch Fälle, in denen schließlich doch eine stationäre Unterbringung notwendig wurde. Die Beteiligten haben das trotzdem nicht als Scheitern erlebt, weil zum Beispiel deutlich wurde, was das Zusammenleben unmöglich machte, und sie die Ebene der gegenseitigen Schuldzuschreibungen verlassen konnten.

Die Erfahrungen haben auch dazu beigetragen, die Chancen ambulanter Begleitung realistischer einzuschätzen und ihre Grenzen zu sehen. Wer glaubt, ambulante Maßnahmen könnten in jedem Fall Unterbringung verhindern, verkennt die Realität desolater Familiensituationen. Die Diskussion, in der die unterschiedlichen Formen von Jugendhilfe gegeneinander ausgespielt werden, ist wenig hilfreich. Flexibilisierung der Hilfen kann nur bedeuten, dass für den Einzelfall das bestmögliche Vorgehen gesucht wird. Das kann auch die stationäre Unterbringung sein. Die Beispiele zeigen, dass der von uns praktizierte ergebnisoffene Ansatz geeignet ist, zusammen mit den Familien auf ihre Situation zugeschnittene Lösungen herauszuarbeiten.

### **Mit Rollenkonfusion in die Entwertungsfalle**

Familienbegleitende und -unterstützende ambulante Jugendhilfemaßnahmen nehmen den Auftrag des KJHG insofern ernst, als sie sich auf die Stärkung der Familien beziehen, die Erziehungskompetenz der Eltern vor Ort in den Blick nehmen und praktische Lösungsmöglichkeiten für verfahrenere Situationen suchen. Sie greifen die im Gesetz enthaltenen Forderungen nach Lebensweltbezug, Ressourcenorientierung und Stärkung des Selbsthilfepotenzials auf und entwickeln Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung dieser Forderungen.

In Anlehnung an die Families-First-Programme aus den USA sind in den letzten Jahren in Deutschland verschiedene Modelle entwickelt worden, Familien in akuten Krisen durch intensive und kurzfristige ambulante Maßnahmen zu unterstützen (Familienaktivierungsmanagement FAM, Klein und Römisch 1996, 1997; Familienstabilisierungsprogramm FSP, Römisch 1998; Familienaktivierung FamAK, Feddeler und Würffel 1997, 1999). Es handelt sich hierbei um stark strukturierte, personalintensive und zeitlich eng begrenzte Programme. Sie verfolgen explizit das Ziel, einschneidende Maßnahmen, wie zum Beispiel stationäre Unterbringung von Kindern und Jugendlichen, zu verhindern, und stellen schnelle Erfolge und erhebliche finanzielle Einsparungen in Aussicht. Wichtige Grundlage dieser Programme sind Methoden der systemischen Familientherapie und der Verhaltenstherapie sowie sozialpädagogische Ansätze.

Einen entscheidenden Nachteil dieser Verfahren sehe ich in ihrer ausgeprägten Formalisierung und programmatischen Enge, die der Komplexität und Unterschiedlichkeit familiärer Krisen nicht gerecht werden. Zweifelhaft erscheint mir auch, dass jeweils nur eine pädagogische Fachkraft mit zum Teil mannigfaltigen Aufträgen und Aufgaben und hohem wöchentlichem Stundenaufwand in

der Familie aktiv wird. In der Literatur vermissem ich den Diskurs über die Schwierigkeiten, die bei der Verknüpfung von pädagogischen und therapeutischen Interventionen auftreten. In den genannten Programmen übernehmen die Pädagogen beides. Ihre Rolle ist gewissermaßen omnipotent, die Grenzen ihrer Befugnisse, Rechte und Pflichten sind nicht klar gekennzeichnet.

Aus systemischer Sicht ist nach meiner Ansicht zu akzeptieren, dass jede Perspektive auf ein System begrenzt ist und Systeme sich nicht instruieren, sondern höchstens anregen beziehungsweise „verstören“ lassen (Ludewig 1997, S. 68 ff.). Daraus folgt für das Rollenverständnis von Pädagogen eine doppelte Bescheidenheit. Zum einen ist die professionelle Rolle nicht besser oder schlechter als die Rolle der Familienmitglieder, nur anders. Ihre besonderen Chancen liegen in der Möglichkeit zu Reflexion und Selbstreflexion. Zum anderen kommt es darauf an, was die Familie anzunehmen in der Lage ist, und nicht darauf, was alles zur Verfügung gestellt werden könnte. Eine solche Betrachtungsweise erfordert Respekt vor der vorgefundenen Familiensituation, egal wie chaotisch sie den Professionellen auch erscheinen mag.

Durch die langjährige Arbeit als Psychologin in einem pädagogischen Arbeitsfeld sind mir Bedeutung und Notwendigkeit der klaren Abgrenzung verschiedener Rollen in einem System – sei das nun eine Familie oder eine Jugendhilfeeinrichtung – sehr bewusst geworden. Familien, die Kontakt zu Jugendämtern haben, tun sich oft schwer im Umgang mit Grenzen. Zum Beispiel führt die Verwischung der Generationengrenzen zwischen Eltern und Kindern zu unangemessenen Positionen der Kinder innerhalb des Familiensystems, wodurch deren Entwicklung erheblich beeinträchtigt werden kann.

Einer Familie, die ihre inneren Grenzen nicht angemessen bestimmen kann, gelingt das oft auch nach außen nicht. Wenn dann wie in den genannten Programmen praktische Hilfestellung und eher therapeutische Aufträge (zum Beispiel Verbesserung der Beziehung zwischen Mutter und Kind) von einer Person geleistet werden sollen, kann leicht Konfusion entstehen. Die Grenzen der jeweiligen Rollen des Pädagogen sind ebenso unklar wie die Grenzen zwischen den Generationen in der Familie. Soll nun eine solche Familie durch das Wirken einer Fachkraft stabilisiert werden, ist daher von entscheidender Bedeutung, welche Rolle – die pädagogische oder die therapeutische – diese Fachkraft jeweils innehat. In der Literatur zu diesen Programmen fehlt mir das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer solchen Rollenbeschreibung und Grenzziehung ebenso wie die Diskussion darüber.

Zwischen Pädagogen und Eltern können erhebliche Interessengegensätze auftreten. Diese sind nicht einfach durch gute Vorsätze der Professionellen aus der Welt zu schaffen, indem man zum Beispiel „Stärkung des Selbsthilfepotenzials“ auf seine Fahnen schreibt, sich in der praktischen Arbeit aber in eine Konkurrenzposition zu den Eltern manövriert.

Die Pädagogen gehen in die Familien und „helfen“, indem sie Elternfunktionen übernehmen und zum Beispiel den Tagesablauf strukturieren. Vom Ansatz her erinnert dieses Vorgehen sehr an die Variante der sozialpädagogischen Familienhilfe, in der die pädagogischen Fachkräfte auch

wesentliche Teile der Haushaltsführung übernehmen. Sie erreichen damit vor allem, dass die Mütter erleben, wie wenig sie im Vergleich zur Fachkraft können, und dass sie deren Fähigkeiten sowieso nie erreichen werden. Die Folge ist, dass sie ihren Selbstwert noch geringer einschätzen als vor der Hilfe, was wiederum dazu führt, dass sich die Hilfe keineswegs selbst überflüssig macht, sondern eher immer wieder ihre eigene Notwendigkeit bestätigt.

Hiermit ist ein wichtiges Dilemma aller Jugendhilfemaßnahmen angesprochen, die Konkurrenz zwischen den „guten“ Pädagogen und den „schlechten“ Eltern. Die Existenzberechtigung jeglicher Hilfen zur Erziehung ergibt sich aus dem Versagen der Eltern. Pädagogen in der Jugendhilfe geraten leicht in eine Entwertungsfalle: Die eigene Existenzberechtigung wird darüber abgesichert, dass die Eltern entwertet werden. Kinder und Jugendliche erleben die negative Bewertung ihrer Eltern häufig als eigene Entwertung (warum sollten sie besser sein als ihre Eltern?), wodurch positive Entwicklungen der Kinder blockiert werden. Auswege aus dieser Falle sind nicht nur im Rahmen der stationären Unterbringung ein wichtiges Thema, sondern ebenso in den ambulanten Betreuungsmaßnahmen, in denen der Kontakt zwischen Pädagogen und Eltern in der familiären Lebenswelt stattfindet.

Nach meinem Eindruck versucht man in den genannten Programmen dieser Falle allein dadurch aus dem Weg zu gehen, dass man die Programme zeitlich begrenzt und stark strukturiert. Was im Einzelnen in der Familie durchgeführt wird, hängt dann nicht so sehr von der Entscheidung der Familie und des Pädagogen ab, sondern ist eben im Programm festgelegt.

Dadurch entsteht ein weiteres Problem. Pädagogen sind – wie andere Menschen auch – in ihrer Arbeit auf Erfolgserlebnisse angewiesen, damit ihre Motivation aufrechterhalten bleibt. Was aber verbucht die sozialpädagogische Fachkraft in der Arbeit mit Familie X als Erfolg? Wenn der ordentlich aufgeräumte Haushalt, der regelmäßige Schulbesuch der Kinder und Ähnliches die Erfolgskriterien sind, macht man die praktische Arbeit am besten selbst, dann klappt es wenigstens. Im Zweifelsfall vertraut man auf das Konzept des Modelllernens. Im Ergebnis zeigt sich die Rolle der Fachkraft als sehr schillernd und oszilliert zwischen Putzfrau und Erzieherin der Eltern.

Alle Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, stark in den Alltag von Familien einzugreifen, haben meiner Ansicht nach nur dann eine Chance, wenn sie sehr bewusst mit diesen Fallen und Problemen umgehen und die Rolle der Pädagoginnen beziehungsweise Pädagogen immer wieder reflektieren. Auch wir sind stets aufs Neue mit diesen Fallen konfrontiert. Mit dem von uns entwickelten Konzept versuchen wir, uns ihnen zu stellen. Das gelingt uns, in dem wir uns konsequent an den Vorstellungen und Ressourcen der Familien orientieren und strukturell und familiär angelegten Unklarheiten mit Rollenklarheit begegnen.

#### Anmerkung

1

Vorname und Familienname sind anonymisiert.

*Angelika Kelle*, Jahrgang 1952, Diplompsychologin, Psychologische Psychotherapeutin, Zusatzausbildung in Gesprächspsychotherapie und systemischer Familientherapie (Institut für Familientherapie Weinheim, IFW); seit 1985 bei den SOS-Jugendhilfen Detmold tätig; langjährige Erfahrungen in eigener psychotherapeutischer Praxis.

#### Literatur

Bürger, Ulrich (1998). Ambulante Erziehungshilfen und Heimerziehung. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für Heimerziehung, Eigenverlag.

Bürger, Ulrich (1999). Erziehungshilfen im Umbruch. Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München: Eigenverlag.

Büschges-Abel, Winfried (1998). Ein bißchen Familienhilfe auf Krankenschein wäre kostenfrei. *Unsere Jugend*, 4, 154–166.

Feddeler, Torsten & Würffel, Michael (1997). Familienaktivierung: Stärken stärken – Schwächen schwächen. *Unsere Jugend*, 9, 382–385.

Feddeler, Torsten & Würffel, Michael (1999). Familienaktivierung – eine Bilanz. *Unsere Jugend*, 5, 216–220.

Klein, Erich & Römisch, Klaus (1996). Familienaktivierungsmanagement FAM. *Unsere Jugend*, 3, 116–119.

Klein, Erich & Römisch, Klaus (1997). Familienaktivierungsmanagement FAM. *Unsere Jugend*, 4, 148–155.

Ludewig, Kurt (1997). Systemische Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Römisch, Klaus (1998). Neue Jugendhilfeformen im Kontext der Lebensweltorientierung, Beispiel FSP Familienstabilisierungsprogramm. *Unsere Jugend*, 4, 149–153.

Doris Glasbrenner  
Erwin Höbel



## Systemische Interventionsplanung (SIP)

*Ein Instrument zur Entwicklung einer ressourcenorientierten Kooperation mit Familien*

Die dreizehnjährige Anita (1) wird Ende 1999 ins Kinderdorf Marienpflege in Ellwangen aufgenommen, weil sie streunt, lügt, stiehlt und die Schule schwänzt. Sechzig Fehltag sind bisher schon zusammengekommen. Ihre Mutter ist häufig krank und war im Sommer desselben Jahres drei Monate im Krankenhaus. Sie fühlt sich in der Erziehung als Hauptverantwortliche und weiß nicht mehr weiter. Anitas Vater ist Fernfahrer und viel im Ausland. Er überlässt die Erziehung ganz seiner Frau. Anitas sechzehnjährige Schwester Barbara, die nach einer abgebrochenen Lehre in Kneipen jobbt, kümmert sich zeitweise um Anita. Anitas achtzehnjähriger Bruder Christoph sitzt wegen eines Überfalles im Gefängnis.

Die Eltern und auch Anita sind mit der Unterbringung im Kinderdorf zunächst einmal einverstanden. Der Aufenthalt von Anita im Kinderdorf und die Kooperation mit der Familie verlaufen anfangs ganz gut. Nach ungefähr vier Monaten ergeben sich jedoch große Probleme im Zusammenhang mit Anitas Wochenendbesuchen zu Hause. Sie kommt oft verspätet von den Besuchen zurück. Die Eltern entschuldigen Anita mit Argumenten, die die Erzieherinnen und Erzieher als fadenscheinige

Ausreden und Lügen bezeichnen. Die Beziehung zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und den Eltern wird dadurch sehr belastet. Die Erzieherinnen fühlen sich brüskiert. Die Eltern sprechen davon, Anita wieder nach Hause zu nehmen. Anitas Erzieherinnen und Erzieher bringen das Problem in die systemische Interventionsplanung (SIP) ein.

### Was heißt „systemische Interventionsplanung“?

Die vierzehn Wohn- und fünf Tagesgruppen des Jugendhilfezentrums Marienpflege sind organisatorisch in vier Bereiche unterteilt mit jeweils einer pädagogischen Leiterin beziehungsweise einem Leiter. Ein einrichtungsinterner psychologischer Fachdienst übernimmt vielfältige unterstützende Funktionen für alle vier Bereiche. Seine Hauptaufgaben sind Persönlichkeits- und Systemdiagnostik, individuelle und systemische Interventionen, Reflexion und Planung pädagogischer Prozesse sowie die Zusammenarbeit mit den Familien. Die Autoren arbeiten seit vielen Jahren in diesem Fachdienst mit Schwerpunkt Unterstützung der Familienkooperation. Die Erfahrung zeigt, dass das Gelingen der Jugendhilfemaßnahme sehr stark mit dem Zusammenwirken der professionellen und der natürlichen Erziehungspersonen korreliert. Dies wird auch in den Ergebnissen der „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). Die Kooperation mit den Eltern ist jedoch ein komplexer und störungsanfälliger Prozess (hierzu auch Schweitzer 1998).

Deswegen haben die Autoren eine Methode zur Optimierung der Erzieher-Eltern-Kooperation entwickelt, die systemische Interventionsplanung (SIP), die in diesem Beitrag anhand eines Fallbeispiels dargestellt wird. Die SIP ist ein mittelbares Instrument in der Arbeit mit Herkunftsfamilien. Mit ihrer Hilfe sollen individuumszentrierte Sichtweisen zu systemischen Sichtweisen erweitert, Einstellungs-, Strategie- und Verhaltensänderungen

**Von der Kinderrettungsanstalt zum Jugendhilfezentrum Marienpflege** Die Marienpflege in Ellwangen ist ein regionales und 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 und einer sonderpädagogischen Frühberatungsstelle. Gegründet wurde die Marienpflege 1850 unter der Schirmherrschaft ihrer Namensgeberin, Prinzessin Marie von Württemberg, als Kinderrettungsanstalt. In den Sechzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurde die Institution unter dem langjährigen Direktor Erwin Knam von einem Waisenhaus in ein damals zeitgemäßes Kinderdorf umgestaltet und in den letzten zwanzig Jahren gemäß den veränderten Anforderungen zu einem modernen Zentrum für Jugendhilfe weiterentwickelt.

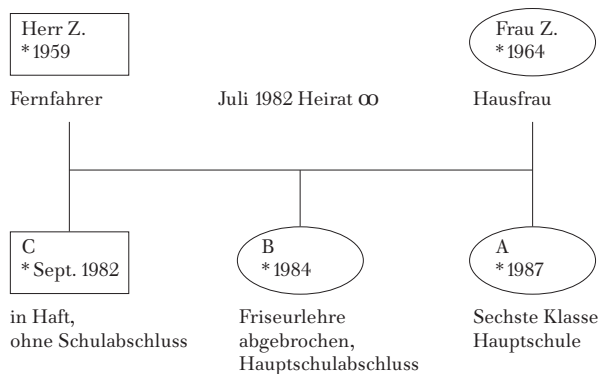
im Helfersystem erreicht und konkrete Interventionen zur Verbesserung der Kooperation mit den Eltern entwickelt werden.

Die jeweils vier bis fünf Erziehterteams (pro Team vier Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter), die zu einem Bereich zusammengefasst sind, treffen sich alle sechs bis acht Wochen zu den dreistündigen so genannten SIP-Sitzungen. Bei diesen Sitzungen stellt ein Erziehterteam ein in seiner Gruppe untergebrachtes Kind oder einen Jugendlichen sowie dessen familiäres Beziehungssystem mit einer konkreten Fragestellung beziehungsweise konkreten Zielsetzung vor. Die zuständige Jugendamtsmitarbeiterin beziehungsweise der Jugendamtsmitarbeiter sowie die Lehrerin oder der Lehrer des betroffenen Kindes oder Jugendlichen sind ebenfalls eingeladen. Unter Anleitung der Autoren werden neue Interventionen zur Verbesserung der Kooperation mit den Familien entwickelt.

## Vorbereitung der systemischen Interventionsplanung

In der Vorbereitung trägt das Erziehterteam die für die systemische Interventionsplanung notwendigen Daten zusammen und gibt diese schriftliche Ausarbeitung einige Tage vor der SIP-Sitzung an den Fachdienst und die Kollegen aus dem Bereich weiter. Wesentlicher Bestandteil der Vorbereitung sind die Erstellung eines Genogramms sowie die Zusammenstellung einer Familienchronologie. Außerdem entwickelt das Team eine Frage, in der formuliert ist, was durch die SIP erreicht werden soll. Dadurch wird das Bewusstsein von der Problemorientierung zur Ziel- und Lösungsorientierung verlagert.

### Genogramm der Familie Z.



Genogramme dienen der übersichtlichen Darstellung von Familiensystemen in einer Zeichensprache. Neben der Kernfamilie, Vater, Mutter und Kinder, können auch andere wichtige Bezugspersonen, zum Beispiel die Großelternfamilie oder Stieffamilienteile, dargestellt werden. Folgende wichtige Daten werden – soweit bekannt – für alle Personen vermerkt (McGoldrick und Gerson 1997):

- Familienname, Vorname, Geburtsdatum, Todesdatum,
- Datum des Kennenlernens, Zeit des Zusammenlebens, Daten von Heirat, Trennung oder Scheidung,
- Beruf, Schulklasse, Ausbildungsstand.

Die Familienchronologie beginnt mit dem Kennenlernen des Elternpaares. Tabellarisch werden alle wichtigen Ereignisse Jahr für Jahr bis zum aktuellen Zeitpunkt festgehalten. Es werden nicht nur problematische, sondern auch positive Ereignisse, wie zum Beispiel Feste und Erfolge, festgehalten. In der Familienchronologie wird nicht nur die Biografie des Problemkindes, sondern die Geschichte der gesamten Familie beschrieben. (2)

Im vorliegenden Fallbeispiel zielt die Fragestellung der Erzieherinnen und Erzieher darauf ab, wie sie mit den Begründungen der Eltern, die sie als unwahr erachten, umgehen sollen und ob unter den gegebenen Spannungen ein weiterer Verbleib von Anita im Kinderdorf sinnvoll erscheint. Die systemische Interventionsplanung soll helfen, die interaktiven Verflechtungen besser zu verstehen und die Sichtweisen und Haltungen des Erziehungspersonals zu überprüfen, gegebenenfalls auch zu verändern.

## Die SIP-Sitzung

An der SIP-Sitzung nehmen das für Anita zuständige Erziehterteam und die drei anderen Erziehterteams des betreffenden Bereiches teil. Vertreterinnen und Vertreter aus Schule und Jugendamt sind eingeladen, können aber aus Zeitgründen nicht kommen.

Die Familie und ihre Geschichte sind allen Beteiligten durch die schriftliche Vorbereitung bereits bekannt. Es geht bei der Präsentation zunächst darum, die Beziehungs- und Systemkräfte für die Sitzungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erfahrbar zu machen und die aktuelle Fragestellung zu präzisieren. Auch dabei wird der Fokus von einer Problemzentrierung auf eine Zielorientierung gelenkt, das heißt, es wird gefragt, was bei der systemischen Interventionsplanung herauskommen soll. Im Folgenden geht es über die Darstellung und das Verstehen der Systemkräfte hinaus um eine Neustrukturierung des Gesamtsystems. Konkret werden folgende Ziele angestrebt:

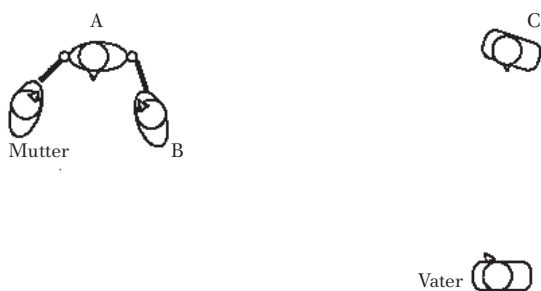
- Beschreiben der familiären und außerfamiliären Strukturen und Dynamiken inklusive der zwischen den beteiligten Institutionen entstandenen Beziehungsgeflechte (Jugendamt – Schule – Kinderdorfgruppe),
- Herausarbeiten der Stärken und Ressourcen der Familie,
- Umdeuten der Symptome (zum Beispiel als Lösungsversuche),
- Entwickeln von Kooperationsformen, die die Ressourcen der Familie aktivieren und die Dilemmata der institutionellen Erziehung, zum Beispiel Loyalitätskonflikte der Kinder oder Konkurrenz im Erziehungsverhalten, möglichst gering halten (Schweitzer und Reuter 1991).

Darstellung der Systemkräfte und Neustrukturierung geschehen in der Regel nicht nur verbal, sondern mit Hilfe von Instrumenten und Vorgehensweisen aus der systemischen Familientherapie. Als Standardinstrument verwenden die Autoren eine modifizierte Form der so genannten Familiensystemskulptur. Bei der Anwendung in der Familientherapie stellt dabei ein Familienmitglied sich selbst und die anderen Familienmitglieder wie eine Skulptur in den Raum. Es ist auch möglich, dass Personen, die nicht zur Familie gehören, zum Beispiel eine Erzieherin, eine Skulptur der Familie und der beteiligten Systeme erstellen.

Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer (1996, S. 164) schreiben zu diesem Instrument: „Die Technik der Familienskulptur gehört zu den interessantesten erlebnisintensivierenden Methoden, die die Familientherapie entwickelte. Über die Aufgabe, die Beziehungen der Familien in Haltung und Position darzustellen, wird ein ganzheitlicher Zugang zu dem komplexen System Familie auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht.“ Gleichzeitig ist die Skulptur eine Technik, die es ermöglicht, familiäre Abläufe in ihrer Gleichzeitigkeit und einschließlich der gegenseitigen Bezogen- und Bedingtheit der Teilprozesse darzustellen. In einer Skulptur werden emotionale Nähe beziehungsweise Distanz durch räumliche Entfernung ausgedrückt. Familiäre 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 die Visualisierung des Familiensystems aus jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln. Dadurch können in verfahrenen Situationen Neustrukturierungen angeregt werden.

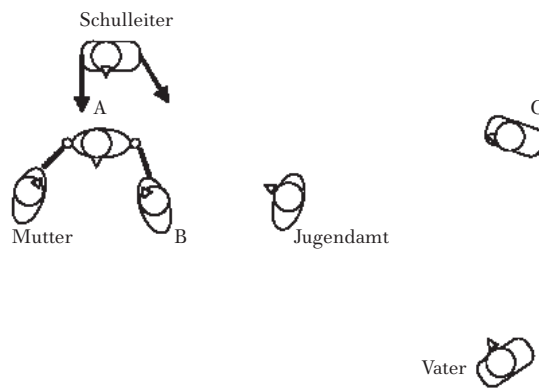
Um die im System der Familie Z. wirksamen Kräfte zu beschreiben, wird beispielsweise von einer Erzieherin Anitas eine so genannte Entwicklungsskulptur erstellt, die sich aus vier Schritten zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten zusammensetzt. Die Erzieherin wählt Personen aus der SIP-Gruppe als Platzhalter 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 Erstellung jeder einzelnen Skulptur werden die Platzhalter nach ihren Gefühlen, Wahrnehmungen und Handlungsimpulsen gefragt. Gefühle und Äußerungen der Platzhalter haben oft große Übereinstimmung mit Gefühlen und Äußerungen der realen Familienmitglieder.

#### Skulptur 1



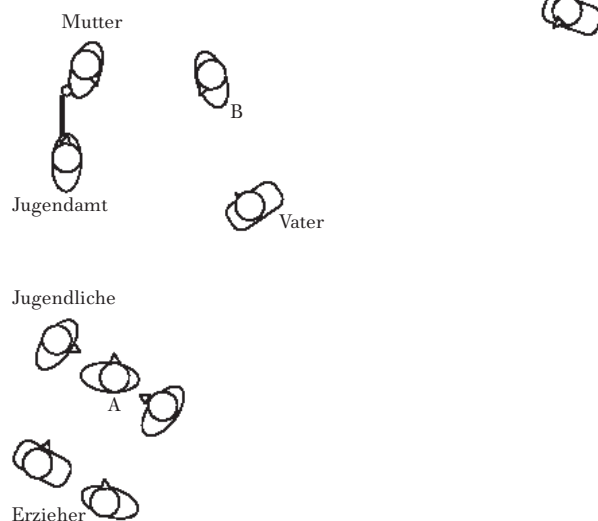
Vor der Heimaufnahme bilden die Mutter und ihre zwei Töchter eine Dreieereinheit. Frau Z. und Barbara halten Anita an der Schulter. Herr Z. steht relativ weit weg. Er scheint wenig beteiligt zu sein an der Erziehung. Der Bruder steht ebenfalls in größerer Entfernung zu den Frauen. Die Familie hat offenbar wenig Kontakt zu ihm. Aus den Äußerungen der Platzhalterpersonen in der ersten Skulptur werden vor allem die starke Überlastung der Mutter und die relative Gleichgültigkeit des Vaters deutlich.

#### Skulptur 2

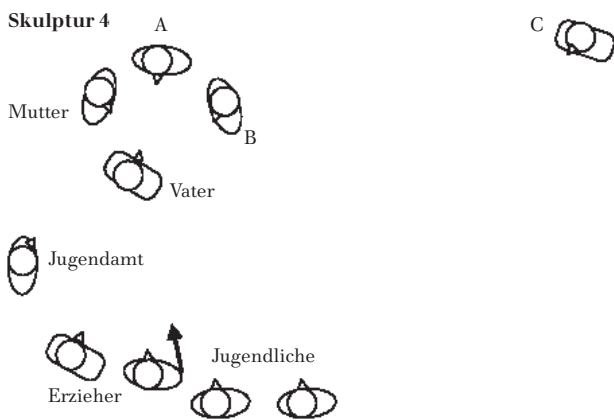


In einer zweiten Skulptur wird die Eskalation der Schulschwierigkeiten von Anita ausgedrückt. Zunächst tritt der Schulleiter auf den Plan, der metaphorisch als übergeordnete Amtsperson erhöht auf einem Tisch stehend dargestellt wird. Er gibt den Druck des Lehrerkollegiums und anderer Eltern, die sich beschwert haben, weiter und zeigt mit dem Finger auf das Mädchen. Außerdem erweitert die hinzugerufene Jugendamtsmitarbeiterin das Helfersystem noch einmal. In dieser Skulptur spürt die Mutter, dass sich der Druck auf sie erheblich verstärkt. Sie fühlt sich hilflos und nimmt das Angebot der Jugendamtsmitarbeiterin an, eine vollstationäre Unterbringung der Tochter zu vermitteln. Dies ist eine wichtige Erfahrung für die Erzieherinnen von Anita, denen dadurch die Versagensgefühle der Mutter und der Prozess der Ausstoßung Anitas aus der Familie deutlicher bewusst werden.

#### Skulptur 3



In der nächsten Skulptur wird die Situation in der ersten Woche nach der Aufnahme im Kinderdorf dargestellt. Anita ist jetzt in der Kinderdorfgruppe und in der heimeigenen Schule. Sie schaut abwechselnd zu den gleichaltrigen Mädchen und zu ihrer Familie. Die Mädchen schauen auf die Neue. Herr Z. rückt näher zu seiner Frau und zu Barbara. Die Jugendamtsmitarbeiterin hält Frau Z. an der Schulter. Aus den Rückmeldungen der Platzhalter geht hervor, dass sich Anita in der Kinderdorfgruppe infolge der positiven Kontakte mit Gleichaltrigen wohl fühlt und die Freizeitangebote gut findet. Die Eltern fühlen sich erleichtert.



Die letzte Skulptur beschreibt die Konstellation nach einigen Monaten. Anita fährt einmal im Monat über das Wochenende nach Hause. Dies klappt zunächst ganz gut, dann kommt sie immer häufiger an den Sonntagabenden mit Ausreden verspätet in die Kinderdorfgruppe zurück. Schließlich geht Anita an einem Sonntagabend mit ihrer Schwester in die Disko, statt ins Heim zurückzufahren. Ein Erzieher, der auf das Mädchen wartet, ruft bei der Familie an. Der Vater sagt, sie habe den Zug verpasst und komme erst am Montagmorgen. Herr Z. steht nun dicht bei seiner Frau, die beiden Mädchen stehen ähnlich wie in der ersten Skulptur. Herr Z. steht zwischen seiner Familie und dem Erzieherteam. Einer der Erzieher zeigt mit dem Finger auf ihn. In dieser Skulptur zeigt sich, wie die Familie erneut Bindungskräfte entwickelt hat und Anita sich vom Kinderdorf weg- in die Familie hineinbewegt. In einem kurzen Rollenspiel wird das Telefonat zwischen Erzieher und Vater nachempfunden. Die Befragung der Rollenspieler zeigt deutlich die wieder auflebten Bindungskräfte der Familie, die Konkurrenz zwischen Eltern und Erziehungspersonal und Anitas Loyalitätskonflikt.

## Ergebnisse der SIP-Sitzung

Die schrittweise Skulpturierung dieses Jugendhilfeprozesses macht die Dilemmata der institutionellen Erziehung unmittelbar erlebbar. Die anschauliche Darstellung der verschiedenen Situationen und die Einbeziehung der Kolleginnen und Kollegen bringt Anitas Erzieherinnen und Erzieher dazu, das Verhalten des Mädchens und seiner Familie in deren subjektivem Bedeutungszusammenhang zu sehen und zu verstehen. So müssen sie die Ausreden nicht als Lügen und Affront gegen sich interpretieren, sondern als ungeschickten Lösungsversuch in einer schwierigen Situation. Die Erfahrung dieses Prozesses führt beim Erzieherteam durch das unmittelbare Erlebnis zu einer neuen Sichtweise der Situation, die verbal nur sehr schwer hätte vermittelt werden können.

Aus symptomorientierter Sicht könnte Anitas Schulverweigerung als soziale Auffälligkeit mit beginnender Dissozialität beschrieben werden. Der Diskobesuch anstelle der Rückkehr ins Heim wäre entsprechend ein Rückfall in die alte Symptomatik. Aus systemischer Sicht jedoch weisen Anitas Symptome auf ein Familiensystem mit stark eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten hin. Möglicherweise versucht Anita mit ihrem Verhalten auf verdeckte Konflikte auf der Eltern- und Paarebene zu reagieren.

Nach den Erfahrungen in der Skulpturierung wird Anitas Verhalten am Sonntagabend nicht mehr als Rückfall in die alte Symptomatik, sondern als Vorbote der wieder erweckten Bindungskräfte der Familie gesehen. Der Vater nimmt Anita in Schutz und zeigt so, dass er zu ihr hält. Aus der Frage: Wie können wir mit dem Lügen umgehen?, wird für die Erzieherinnen: Wie können wir mit den erneuten Bindungskräften in der Familie konstruktiv umgehen? Auf diese Weise eröffnen sich den Erzieherinnen und Erziehern neue, konstruktive Handlungsoptionen für ihre Kooperation mit den Eltern und Anita.

Die Jugendamtsmitarbeiterin wird über die Ergebnisse der SIP informiert und das weitere Vorgehen mit ihr abgesprochen. Dann wird mit Familie Z. vereinbart, dass Anita häufiger nach Hause fahren kann. Außerdem braucht sie nach Absprache erst am Montagmorgen in die Einrichtung zurückkommen, wenn sie rechtzeitig zum Unterrichtsbeginn da ist und die schulischen Leistungen sich nicht verschlechtern. Anita hält sich an die neuen Vereinbarungen, und die Beziehung der Erzieherinnen und Erzieher zu den Eltern sowie zu Anita entspannt sich im weiteren Verlauf.

## Bewertung der systemischen Interventionsplanung und Kooperationsentwicklung

In der systemischen Interventionsplanung können neben der Entwicklungsskulptur und dem Rollenspiel je nach Situation auch andere systemische Instrumente eingesetzt werden. Genogramm und Familienchronologie führen oft schon in der Vorbereitungsphase zu neuen Einsichten und Neustrukturierungen. Das methodische Vorgehen in der SIP-Sitzung aber 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. Ziel ist es, nicht „mehr desselben“ zu denken und zu tun, sondern neue und kreative Interventionsmöglichkeiten zu entdecken. Die eigentliche Planung neuer Interventionen wird je nach Zeit bereits in der Sitzung durchgeführt oder in einer weiteren SIP-Sitzung mit dem betreffenden Erzieherteam ausdifferenziert. 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 nicht vorgestellten Fällen zu neuen Sichtweisen kommen. Die von den Autoren in der Marienpflege entwickelte Methode der systemischen Interventionsplanung hat sich nach nun dreijähriger Erfahrung als ein wichtiges Instrument zur Entwicklung einer konstruktiven Kooperation mit Familien bewährt.

### Anmerkungen

1  
Namen und Daten der Falldarstellung wurden anonymisiert.

2  
Aus Datenschutzgründen kann die Chronologie der Beispielfamilie Z. hier nicht ausgeführt werden.

*Doris Glasbrenner*, Jahrgang 1954, Diplompsychologin, Psychologische Psychotherapeutin, Familien- und Systemtherapeutin Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie (DGSF), Systemische Supervisorin DGSF. 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.

*Erwin Höbel*, Jahrgang 1948, Diplompsychologe, Psychologischer Psychotherapeut, Familien- und Systemtherapeut Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie (DGSF), Systemischer Supervisor DGSF. 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.

## Literatur

McGoldrick, Monica & Gerson, Randy (1997). *Genogramme in der Familienberatung*. Bern: Huber.

Schlippe, Arist von & Schweitzer, Jochen (1996). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Schmidt, Martin H. (2000). *Neues für die Jugendhilfe? Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie*. Herausgegeben vom Deutschen Caritasverband e.V. und dem Bundesverband Katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V. Freiburg im Breisgau: Eigenverlag.

Schweitzer, Jochen (1998). *Gelungende Kooperation*. Weinheim: Juventa.



und Ansichten. In meiner freien Zeit male ich gern, tanze und treibe Sport. Musik ist mir sehr wichtig. Ich habe schon von klein auf getanzt mit kleinen Choreographien. Fotografieren ist mein wichtigstes Hobby, weil ich Gefühle im Bild festhalten kann. Mit vierzehn kam ich hier her, fast noch ein Kind. Hier habe ich meine Interessen entwickelt, fühle mich schon fast wie eine Deutsche, und es kann sein, ich muss zurück in die Ukraine. Was ich dann machen werde, weiß ich nicht. Ich fürchte mich. Manchmal sehe ich andere Jugendliche, die alles Mögliche besitzen, sich langweilen und die Schule vernachlässigen.



## Zum Wohle des Kindes? Pauls Kampf um Autonomie und Selbstbestimmung

Beschäftigt man sich mit der Fremdplatzierung von Kindern, stößt man auf die unglaublichsten Lebensläufe. Exemplarisch dafür stelle ich den Lebensweg von Paul, heute einundzwanzig Jahre alt, vor, der über die Stationen Familie, Heim, Pflegefamilie, Adoptivfamilie, Wohngruppe, Lebensfeld Straße, eigene Wohnung und Freundin führt. Ich habe mit Paul, der zu diesem Zeitpunkt siebzehn Jahre alt war, ein biografisches Interview geführt und im Anschluss daran versucht, die Kernthemen seiner Lebensgeschichte herauszuarbeiten und seinen Weg zu einem selbstständigen Lebensentwurf nachzuerzählen (1). Im Mittelpunkt der folgenden Geschichte steht Pauls Kampf um Autonomie und Selbstbestimmung. Kinder in Fremdunterbringung ringen einerseits um Anerkennung und Zuneigung, andererseits um persönliche Autonomie und Selbstbestimmung. Der Ablösungsprozess von den Eltern und der Familie, der generell mit dem Erwachsenwerden verbunden ist, stellt fremduntergebrachte Jugendliche vor besondere Probleme: Wer sind die „Eltern“, von denen sie sich ablösen wollen? Und wie viel Mitsprache räumen ihnen dabei die Erziehungspersonen der Institutionen ein?

Angesichts der Lebensgeschichte von Paul stellt sich die Frage, ob das, was zu seinem Wohl gedacht war, wirklich immer mit seinen Bedürfnissen übereingestimmt hat. Ein Weg, das körperliche, geistige und seelische Wohl von Kindern zu fördern, besteht darin, das Kind mit seiner Persönlichkeit, seinem Willen und seinen Vorstellungen einzubeziehen, wenn es um Entscheidungen geht, die sein Leben betreffen. Das, was als Hilfe gedacht ist, kann für die Kinder schnell zu einem engen Korsett werden, wenn diese Einbeziehung nicht gewährleistet ist.

**„... dass ich gar nicht mein eigenes Leben führen konnte, jetzt.“**

Paul lebte zum Zeitpunkt unseres Gespräches mit seiner Adoptivmutter zusammen. Zu Beginn wirkt er entschlossen und neugierig. „Na dann, lass uns anfangen!“, sagt er und stellt dann ziemlich unvermittelt fest, dass er nicht sein „eigenes Leben führen konnte.“

*„Wenn man sich das überlegt, eigentlich müsste meine Adoptivmutter mehr dazu erzählen, weil das für sie anstrengender war als für mich ... Das Einzige, was rausgekommen ist, dass ich gar nicht mein eigenes Leben führen konnte, jetzt.“ (2)*

Es ist ein zentrales Erziehungsziel, Bedingungen zu schaffen, die es Kindern ermöglichen, eine stabile und autonome Persönlichkeit zu werden und die Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen. Eine dieser Bedingungen sind Vertrauensbeziehungen zu den Eltern; auf ihrer Basis kann es Kindern später gelingen, sich von diesen zu lösen und eine eigene Identität und eine eltern-unabhängige Persönlichkeit zu entwickeln. Eine weitere Bedingung besteht darin, Kinder ihre Stärken und Fähigkeiten erleben zu lassen, sie bei ihrem Tun zu unterstützen und ihre Persönlichkeit anzuerkennen.

Wie sieht die Lebensgeschichte eines jungen Menschen aus, der von sich sagt, er habe nicht sein eigenes Leben geführt?

**„Da hab ich halt noch ein paar schlimme Sachen miterlebt ...“**

Paul wird 1980 als jüngstes Kind einer siebenköpfigen Familie geboren. Sein Vater, der bei seiner Geburt bereits fünfzig Jahre alt ist, und seine Mutter, fünfundzwanzig Jahre alt, leben mit ihren fünf Kindern in einer Kleinstadt auf dem Gebiet der ehemaligen DDR. Über seine frühe Kindheit erzählt Paul nur sehr wenig. Als Paul fünf Jahre alt ist, trennen sich seine Eltern. Möglicherweise ist die Phase bis zur Trennung mit negativen Erfahrungen verbunden, weshalb er seine Kindheit erst langsam erinnern kann. Pauls brüchige Erzählweise zeigt jedenfalls, dass es ihm schwer fällt, sich mit diesem Lebensabschnitt auseinander zu setzen. Auch die relativ kurze Zeit zwischen Trennung der Eltern und Heimeinweisung scheint mit traumatischen Erinnerungen verbunden zu sein.

*„Da hab ich halt noch ein paar schlimme Sachen miterlebt mit ihren Freunden, die uns dann verprügeln wollten und so, hm, hm.“*

Die neue familiäre Situation ohne den Vater scheint aus dem Gleichgewicht zu geraten. Mehrere Wohnortwechsel sowie wechselnde Beziehungen der Mutter zu anderen Männern stellen eine zunehmende Belastung besonders für die Kinder dar. Pauls Mutter war zu diesem Zeitpunkt entsprechend der gesetzlichen Elternverantwortung nicht in der Lage, die individuelle und soziale Entwicklung gerade der jüngeren Kinder zu fördern beziehungsweise sie vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen, weshalb das Jugendamt eingreifen musste.

*„Das ist ja das Schärfste, ja. Ich bin ja in W. geboren. In S. habe ich die ersten zwei Jahre meines Lebens verbracht, das ist ja in der Nähe von W., wo mein Papa jetzt ja wohnt. Dann sind wir noch ..., wir sind ja laufend umgezogen. Zum Schluss war ich, ja, in H., das liegt bei T. da, und ... Da weiß ich das meiste noch, wie ich da zum Kindergarten war und ...“*

### **„Und da hat uns das Jugendamt weggenommen.“**

*„... bis 1985 lief ja alles noch ganz gut. Dann wurde es extrem mit meiner leiblichen Mutter. Da hat sie extrem angefangen zu trinken und so. Und da hat uns das Jugendamt weggenommen.“*

Gab es für Paul in seinen ersten Jahren noch eine gewisse Kontinuität und Stabilität in den Beziehungen zu seinen Geschwistern und seiner Mutter – Paul bezeichnet die Zeit als ganz gut –, beginnt für ihn jetzt eine Periode, die gekennzeichnet ist durch Instabilität und Diskontinuität. Während die zwei ältesten Schwestern weiterhin bei der Mutter leben können, werden Paul und die beiden anderen Geschwister in einem Heim untergebracht. Paul erlebt die Trennung von seiner Mutter und seinen älteren Schwestern als überwältigenden Eingriff. Er ist fünf Jahre alt und der Situation hilflos ausgeliefert. Das Jugendamt, im Auftrag von Recht und Gesetz, hat entschieden, ihn – zu seinem Wohle – dem Einfluss seiner Mutter zu entziehen. Die amtliche Gewalt erfährt Paul als anonyme und bestimmende Instanz. Seine persönlichen Belange, Wünsche und Gefühle wurden nicht erfragt oder berücksichtigt.

*„Zu DDR-Zeiten, da hat uns keiner gefragt. Da hatt’ ich auch noch kein Recht, meine Meinung zu sagen. Da hat noch das Jugendamt entschieden.“*

Ziemlich deutlich kann Paul die Ursache benennen, weshalb er und seine beiden Geschwister nicht mehr bei der Mutter leben konnten. *„Da hat sie extrem angefangen zu trinken und so.“* Paul verweist also ausdrücklich darauf, dass die Bindung zur Mutter nicht gelöst wurde, weil sie ihn nicht mehr geliebt hat, sondern weil sie die Kinder nicht mehr versorgen konnte. Der Heimaufenthalt ist für Paul dennoch eine Zeit voller Hoffnung, und er hält zunächst an den alten Beziehungen fest. Nach drei Jahren uneingelöster Versprechungen durch die Mutter lehnt Paul dann weitere Besuchskontakte zu ihr ab und löst sich von seiner bisherigen Bindung an sie.

*„Das war ..., noch totales Vertrauen zu meiner Mutter gehabt. Hat sie immer erzählt, dass sie uns rausholt. ... geklappt hat nie etwas. Seitdem war ich eigentlich total stinkig auf meine Mutter.“*

Sagt Paul noch am Anfang des Interviews, dass er nicht sein eigenes Leben führen konnte, spricht er an dieser Stelle ganz deutlich von seinem eigenen Willen, also von Selbstbestimmung. Paul setzt sich mit seiner familiären Situation auseinander, gibt die Hoffnung auf emotionalen Rückhalt durch die Mutter auf und trifft für sich die Entscheidung, im Heim allein zurechtzukommen.

*„Nichts mehr mit meiner Mutter zu tun gehabt. Wollte auch nicht ...“*

### **„Und die Pflegschaft kam dann 1990.“**

Paul besucht bereits die dritte Klasse. In der Schule muss er sich immer wieder mit stigmatisierenden und ablehnenden Erfahrungen auseinander setzen. Als Heimkind wird Paul von seinen Mitschülern wiederholt schikaniert, und bei einer Gruppengröße von zwanzig Kindern im Heim findet Paul wenig emotionalen Rückhalt. Er berichtet von tribunalartigen Sanktionierungen durch die Erzieher in den wöchentlichen Gruppenversammlungen.

An seinem neunten Geburtstag wird Paul der Freundin einer Erzieherin vorgestellt, seiner späteren Adoptivmutter.

*„Und ganz durch Zufall, das war an meinem Geburtstag, hat die die Freundin gefragt, ob sie ein Kind kaufen möchte. Das war eigentlich, ja, ein – ein richtiger Scherz. Und da haben wir uns so kennen gelernt, bei einer Weihnachtsfeier 89.“*

In einer Zeit mit vielen gesellschaftspolitischen Veränderungen sollte sich nun auch für Paul das Leben ändern – ein neues, drittes Beziehungssystem bahnt sich an.

*„Und, und dann, war ich bei ihr zu Hause öfter. Und die Pflegschaft kam dann 1990.“*

Paul empfindet dieses Ereignis als einen markanten Wendepunkt in seinem Leben.

*„Vor der Pflegschaft war mein Leben ein Chaos – pur. Seitdem ich hier bei Frau L. bin, hat sich das schon gebessert, sagen wir mal so.“* (Betonung von Paul. Anmerkung der Autorin)

Paul hat bis zu diesem Zeitpunkt schon viel mitgemacht: Frustrationen, Entbehrungen und Verletzungen kennzeichnen sein bisheriges Leben, das er als ein großes Chaos beschreibt. Er kann keine Kontinuität und Stabilität für sich erkennen. Mit der Pflegschaft verbindet sich für Paul die Hoffnung, ein neues, geordnetes Leben führen zu können.

Paul beschreibt diese Episode in einem passiven Erzählstil: „... die Pflegschaft kam ...“ Den rechtlichen Statuswechsel, der den Rahmen seines zukünftigen Lebens bilden soll, erlebt Paul unabhängig von dem Beziehungsaufbau zur Pflegemutter. Kam die Pflegschaft anscheinend ohne sein Zutun, war sein soziales und emotionales Engagement in dem neuen familialen System umso stärker gefordert. So berichtet Paul von einem sehr harmonischen Beginn, der dann in viele alltägliche Streitereien

und Machtkämpfe übergeht. Die gegenseitigen Erwartungen mussten erst ausgelotet werden.

**„Na ja, dann haben wir überlegt, ob – ob sie mich adoptieren soll.“**

Seit zwei Jahren lebt Paul bei seiner allein erziehenden Pflegemutter, als sich seine leibliche Mutter meldet. Sie hat wieder geheiratet und ist mit ihrem Ehemann nach Westdeutschland gezogen. Auch Paul gehört für sie zu ihrem neuen Leben dazu. Sie wünscht sich, dass er zu ihr zurückkehrt. Paul, der für sich und sein Leben nach Strukturen, nach Halt gesucht hat, aus einem „puren Chaos“ zu einem aus seiner Sicht „besseren Leben“ gefunden hat, sieht seinen neuen Lebensentwurf durch das Erscheinen der Mutter bedroht.

*„Nach den zwei Jahren Probe sollte ich eigentlich dann zu meiner Mutter gehen, zu meiner leiblichen. Aber ich wollte nicht. Na ja, dann haben wir überlegt, ob – ob sie mich adoptieren soll.“*

Die Enttäuschungen und Frustrationen, die Paul durch seine Mutter erfahren hat, hat er nicht vergessen. Möglicherweise aus Angst davor, dass sich diese Erfahrungen wiederholen könnten, wendet sich Paul radikal von ihr ab und überlegt gemeinsam mit seiner Pflegemutter, ob sie das Pflegeverhältnis durch eine Adoption formal festigen sollten. Die Adoption besiegelt Pauls Beziehung zur Pflegemutter. Die vielen kleinen Streitigkeiten, von denen Paul berichtet, zeigen, dass er in der Pflegemutter einen Menschen gefunden hat, der sich mit ihm auseinander setzt und ihn als Person ernst nimmt. Auf diesem Weg sind Vertrauen und eine verlässliche Beziehung entstanden. Paul sah sich zu diesem Zeitpunkt mit der Entscheidung konfrontiert, sich für ein komplexes „Familiensystem“ mit leiblicher Mutter, Stiefvater und Pflegemutter zu entscheiden oder für eine einfache und eindeutige Familienkonstellation mit nur einer erwachsenen Bezugsperson. Er hat sich für Letzteres entschieden.

Im Folgenden zeigt sich, dass das Leben mit der Adoptivmutter auch seine Schattenseiten hat.

*„Ist manchmal auch ein bisschen kompliziert, allein. Da sie keine leiblichen Kinder hatte und – und nie welche kriegen könnte –, behandelt sie mich natürlich wie einen Fünfjährigen.“*

Die enge Beziehung zur Adoptivmutter gibt ihm einerseits Schutz und emotionale Nähe, verwehrt ihm aber gleichzeitig den altersgemäßen Freiraum – Paul ist jetzt vierzehn Jahre alt –, um sich abgrenzen und selbst ausprobieren zu können.

**„... beim Jugendamt ... gebeten habe, dass ich wieder ins Heim kann.“**

Für Paul beginnt ein turbulentes Jahr. Kurz nach der Adoption erkrankt Frau L. lebensbedrohlich.

*„Aber dann ist sie krank geworden. War sie im Krankenhaus. Und seitdem ist es vorbei. Seitdem kommt sie abso-*

*lut mit ihrem Leben nicht mehr klar. Und ich kann nur sagen, ich kann nicht mit meinen Problemen zu ihr gehen, wenn sie selber mit ihren Problemen nicht klarkommt. Das schafft – das geht gar nicht.“*

In der Beziehung zur Adoptivmutter fehlt ihm die altersgemäße Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Erwachsenen. Die Entscheidung für die Adoption führt also nicht zu einer Normalisierung der Lebensumstände.

Noch im selben Jahr verstirbt Pauls leibliche Mutter. Während der Trauerfeier werden Paul und seine Geschwister von einer Schwester der Mutter beschuldigt, für den Tod der Mutter verantwortlich zu sein.

*„Das hat nämlich damit angefangen, weil ... Das ist mit der Predigt, was ich vorhin gesagt habe, dass sie uns die Schuld gegeben hat. Da wollte ich für mich selber rausfinden, ob das so ist oder nicht.“*

Paul, der mit seiner leiblichen Mutter bereits abgeschlossen hat, sich also dieses Bezugssystems entledigen wollte, wird durch ihren Tod gezwungen, sich seiner Familiengeschichte und seiner Herkunftsfamilie neu zu stellen.

Paul vermittelt im Interview den Eindruck, dass er sich als Gefangener seiner Herkunft fühlt und dominiert wird von Fremdeinflüssen und -entscheidungen. Er findet keinen Raum, wo er sich als Paul fühlen und geben kann. Das entwicklungs- und altersgerechte Streben, eine eigene Identität zu finden und auch nach außen zu demonstrieren, ist in dieser Lebenssituation für Paul besonders schwierig.

Seine Ablehnung der leiblichen Mutter, ihr plötzlicher Tod, der erdrückende Schuldvorwurf, die enge Beziehung zu seiner Adoptivmutter und deren lebensbedrohliche Erkrankung überfordern Pauls Gefühlswelt. Sobald er Vertrauen aufbauen konnte, wurde er verlassen, enttäuscht oder mit Situationen konfrontiert, die die gewachsenen Bindungen bedrohen. Paul stellt sich im Interview wiederholt die Frage, wie er eine eigene Identität entwickeln soll, wenn die Ereignisse ihn überrollen und er mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten nicht aktiv werden kann.

*„Ich fühl mich so, als ob ich mein Leben lang mich um sie kümmern muss, ja. Das dürfte eigentlich gar nicht sein. Das macht auch fertig. Da kriegt man manchmal richtig das Heulen. Hm. (Lange Pause)“*

Gerade in seinem Alter ist eine positive Rückmeldung über seine Fähigkeiten, Überlegungen und Entscheidungen notwendig. Beide Frauen scheinen aufgrund ihrer eigenen Probleme nicht in der Lage zu sein, dieses Feedback zu geben. Paul fühlt sich als Akteur suspendiert. Er hat das Gefühl, dass seine Meinungen, Gefühle und Fähigkeiten nicht gebraucht werden, möglicherweise nicht gewollt sind oder nicht einmal akzeptiert werden können.

Für Paul bleibt schließlich nur ein Weg – der Ausbruch, die Flucht aus dem Leben mit der Adoptivmutter. Er wendet sich an das Jugendamt und bittet um die Aufnahme in ein Heim oder eine Wohngruppe.



Das kann ich nicht verstehen. Denn sie haben so viele Möglichkeiten und nutzen sie nicht. Meine Kindheit war glücklich. Aber dafür musste meine Mutter sehr hart arbeiten, da mein Vater uns verlassen hat, als ich noch ein Baby war. Kraft hole ich mir in der Bewegung. Wenn ich Kummer habe, versuche ich ihn wegzutanzten. Manchmal gelingt das sogar. Große Träume habe ich nicht. Ich wünsche mir eine sichere Arbeit, eine Einraumwohnung, ein kleines Auto. Und einen lieben Mann und Kinder, zuerst einen Jungen, dann ein Mädchen. Der ältere Bruder soll das Mädchen beschützen. Das ist klar. Es gibt Momente, da

*„Das war auch das, warum ich abgehaun bin, weil ich konnte nicht mit ihr reden. Und – vielleicht war ich ja auch ..., weil ich beim Jugendamt war und gebeten habe, dass ich wieder ins Heim kann.“*

Trotz aller emotionalen Belastungen ist Paul also in der Lage, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Er zeigt hier eine Stärke, die es verdient, besonders betont zu werden, weil sie nicht typisch ist für Jugendliche in seiner Situation.

Paul kommt in eine Wohngruppe. Seine Hoffnungen, hier einen Platz zu finden, der ihn zur Ruhe kommen lässt, ihn nicht mit neuen Beziehungsanforderungen konfrontiert, werden jedoch nicht erfüllt.

*„Das Heim war besser, da hatte man eine größere Privatsphäre. In der WG war alles so festgelegt auf die Personen.“*

Die kleine Größe der Wohngruppe mit ihrem familiären Charakter bietet für ihn nicht die Rückzugsmöglichkeit, die er sich in Erinnerung an seine erste Heimerfahrung erhofft hatte. Stattdessen wird er in quasifamiliäre Verhältnisse integriert, die ihm erneut familiäre Anpassungs- und Beziehungsarbeit abfordern. Es kommt zu Problemen in der Schule bis hin zur Schulverweigerung. Nach einem Monat muss Paul die Einrichtung verlassen und kehrt zu seiner Adoptivmutter zurück.

#### **„Fast anderthalb Jahre war ich auf Trebe.“**

Der kurzzeitige Auszug war für Paul und für Frau L. eine enttäuschende und verletzende Erfahrung. Paul konnte seine Wünsche und Ziele nicht verwirklichen. Frau L., die viel mit ihm durchgemacht hat, fühlt sich zurückgewiesen und unbestätigt.

*„Das war ja das, bevor ich ins H ... Bevor man ins Heim geht, wird das alles auseinander gezogen. Jemand kommt zur Inspektion. ... Einer von uns beiden ist immer heulend rausgegangen, weil es nicht so weitergeht.“*

Das Wiedersehen nach Pauls kurzzeitigem Heimaufenthalt führt zu einer Eskalation, da die eigentlichen Probleme nicht bearbeitet wurden.

*„Das war auch das, warum ich abgehaun bin, weil ich konnt' nicht mit ihr reden.“*

Obwohl Paul für einen Fünfzehnjährigen enorme Fähigkeiten entwickelt hat, sein Leben in die Hand zu nehmen, fühlt er sich von den Erwartungen seiner Adoptivmutter überfordert. Anstatt dass er noch Kind sein darf und in seiner Entwicklung gefördert werden würde, werden an ihn Ansprüche herangetragen, denen selbst mancher Erwachsene nur schwer gerecht werden könnte. Er entflieht allen Verbindlichkeiten und zieht eineinhalb Jahre mit einer Bierzeltfirma durch Deutschland.

*„Dann bin ich zwischendurch abgehaun und eh, na ja, auf Trebe gewesen. Fast anderthalb Jahre war ich auf Trebe.“*

#### **„Und da habe ich dann meine Freundin kennen gelernt.“**

Nach eineinhalb Jahren kehrt Paul zu seiner Adoptivmutter zurück. Es scheint so, als ob der Abstand voneinander die Beziehung zwischen Paul und Frau L. vertieft hätte. Paul lernt ein gleichaltriges Mädchen kennen und verliebt sich in sie. Diese Freundschaft hat wesentlichen Einfluss auf das Verhältnis von Paul und Frau L.

*„Und da habe ich dann meine Freundin kennen gelernt. Mit der bin ich jetzt fast anderthalb Jahre schon zusammen. Und die hat das eigentlich, ja, so hingekriecht, dass ich zu Hause, wieder zu Hause bin. Dass ich mal mich mit meiner Mutter unterhalte.“*

Paul wünscht sich, mit Erreichen der Volljährigkeit eine gemeinsame Wohnung mit der Freundin zu beziehen. Er wird darin von seiner Adoptivmutter unterstützt.

Mittlerweile hat Paul die Schule beendet und eine Ausbildung zum Möbeltischler absolviert. Er lebt heute mit seiner Verlobten, der damaligen Freundin, in einer gemeinsamen Wohnung, und sie besuchen regelmäßig Pauls Adoptivmutter.

#### **„Da muss man sich halt noch mal mit der Familie auseinander setzen ...“**

Die Auseinandersetzung mit der Herkunft als wesentlichem Moment in der Entwicklung einer elternunabhängigen Identität ist bei fremduntergebrachten Jugendlichen allein dadurch schon erschwert, dass sie sich mit verschiedenen Familien auseinander setzen müssen und dabei in Loyalitätskonflikte geraten können. Bieten die Betreuungspersonen den notwendigen Rückhalt, kann dieser Entwicklungsschritt bewältigt werden. Paul fehlte dieser Rückhalt, die Erfahrung, dass er so, wie er ist, angenommen wird. Bei der Beerdigung seiner Mutter hatte er eine Art Schlüsselerlebnis, das die Auseinandersetzung mit sich und seiner Vergangenheit veranlasste. Er fühlte sich von den Verwandten beschuldigt, für den Tod seiner Mutter verantwortlich zu sein. Verstärkt wurde dieses Schuldgefühl dadurch, dass er sich im Laufe seines Lebens mehrmals von ihr abgewendet hatte: Warum sollte ich zu ihr zurückkommen, nachdem sie mich mehrfach enttäuscht und verlassen hat? Brauchte sie vielleicht Hilfe, und ich war nicht da? Was weiß ich überhaupt von dieser Frau, ihrer Lebensgeschichte, ihren Wünschen und Hoffnungen? Welche Bedeutung hatten ihre Kinder, hatte ich, Paul, für sie? Obwohl Paul die Notwendigkeit, sich mit seiner Herkunftsgeschichte auseinander zu setzen, bewusst ist, begleiten ihn Angst und Zweifel, ob die gewonnenen Erkenntnisse sein Selbstbild positiv stützen können.

*„An die Akten vom Jugendamt, hat man mir erklärt, das kann man erst ab achtzehn machen. Werde ich nächstes Jahr. Ich glaube, da werde ich das Staunen kriegen. Was da so alles drinsteht. Aber andererseits will ich das auch gar nicht wissen, muss ich sagen. Da kriegst du das Heulen nachher, wenn man sich das so durchliest. Irgendwie ist es interessant, aber mal sehen. Hab noch Angst davor.“*

Die Ambivalenz im emotionalen Erleben, das Schwanken zwischen Nähe und Distanz, bedingt durch Frustrationen und enttäuschte Hoffnungen, findet sich wieder in der Ambivalenz seines Beziehungsverhaltens. Oft blieb Paul nur die Abkehr von den Bezugspersonen, obwohl er sich Verbundenheit wünschte. Zunehmend stellte er jedoch fest, dass seine Selbstfindung und sein Selbstbild unmittelbar mit diesen Menschen verknüpft sind. Indem er sich seiner Geschichte stellt, seine Herkunft erkundet und versteht, kann Paul erfahren, wer er ist.

Sich über die eigene Herkunftsgeschichte bewusst zu werden, kann Paul helfen, die Linien und Themen aufzuspüren, die sich durch sein Leben ziehen, und zu erkennen, dass darin nicht nur Nachteile und Probleme, sondern auch Chancen und Ressourcen verborgen sind. Paul jedenfalls will handeln. Er will mit Hilfe des Jugendamtes die Informationen über seine Herkunftsfamilie vervollständigen, den Kontakt zu seinen Geschwistern suchen und die noch bestehenden Kontakte pflegen. Die Partnerschaft mit seiner Freundin ist dabei für Paul sehr wichtig. Hier findet er das notwendige Verständnis und den Glauben an seine Fähigkeiten, den er in den Beziehungen zur leiblichen Mutter und zur Adoptivmutter verloren hat beziehungsweise nicht finden konnte. Gestärkt durch diese neue Bindung, die ihm Vertrauen vermittelt, fühlt er sich nun in der Lage, sich mit seiner traumatisch besetzten Kindheit zu beschäftigen.

Am Anfang des Interviews vermittelte er ein Bild, als ob er nicht sein eigenes Leben geführt habe. Im Verlauf der Reflexion machte Paul eine Wandlung durch. Er erzählte nicht nur von Fremdbestimmung – Entscheidungen des Jugendamtes, Krankheit der Adoptivmutter, Tod der leiblichen Mutter –, sondern auch von autonomen Handlungen – Abbruch des Kontaktes zur leiblichen Mutter, Zustimmung zur Adoption, Herbeiführen der Unterbringung in der Wohngruppe. In dem Maße, in dem er diese Selbstbestimmungsakte ansprach, erzählte er selbstbewusster, und sein Selbstbild gewann Konturen.

Paul hat selten die Erfahrung gemacht, dass sein Wille von den Bezugspersonen positiv aufgenommen oder er selbst einbezogen worden wäre, wenn es um Entscheidungen ging, die sein Leben betreffen. Trotzdem hat Paul sein ganzes Leben lang um Autonomie und Selbstbestimmung gerungen und sich somit selbst um sein Wohl gekümmert. Die Erfahrung der Selbstwirksamkeit hat er sich hart erkämpft.

## *Anmerkungen*

### *1*

*Es handelt sich um die Rekonstruktion einer Lebensgeschichte, basierend auf einem biografischen Interview von 1997. Ansatz und Möglichkeiten der biografischen Methode, die dabei zur Anwendung kam, werden im Beitrag von Simone Kreher und Wolfgang Sierwald in diesem Heft genauer dargestellt, deshalb wird im Rahmen dieses Beitrages darauf verzichtet.*

### *2*

*Die Zwischenüberschriften sind wörtliche Zitate von Paul. Die Zitate von Paul im Text wurden sprachlich leicht geglättet.*

*Bettina Delfanti*, Jahrgang 1966, Diplomsozialwissenschaftlerin, Mediatorin, Honorartätigkeit in der Familienhilfe Potsdam, Zusammenarbeit mit dem Netzwerk für Herkunftseltern e.V.; Arbeitsschwerpunkte: Arbeit mit Herkunftseltern, Biografieforschung und Biografiearbeit im Rahmen von Familienarbeit.

## Literatur

Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1996). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.

Bezirksamt Hellersdorf von Berlin (Hrsg.) (1991). *Kinder in fremden Familien – Chancen sozialer Elternschaft*. (Hellersdorfer Kinder- und Jugendforum) Dokumentation zum Fachkongreß für Ost und West am 28. Juni 1991 in Berlin-Hellersdorf. Berlin: Eigenverlag.

Bott, Regula (Hrsg.) (1995). *Adoptierte suchen ihre Herkunft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Brazelton, Thomas Berry & Cramer, Bertrand G. (1994). *Die frühe Bindung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gintzel, Ullrich (Hrsg.) (1996). *Erziehung in Pflegefamilien*. Münster: Votum.

Hoffmann-Riem, Christa (1989). *Das adoptierte Kind: Familienleben mit doppelter Elternschaft*. München: Fink.

Hurrelmann, Klaus (1995). *Lebensphase Jugend*. Weinheim, München: Juventa.

Lifton, Betty Jean (1992). *Reise durch das Labyrinth der Kindheit*. Freiburg: Herder.

Nicolaisen, Bernd (1994). *Die Konstruktion der sozialen Welt*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nienstedt, Monika & Westermann, Arnim (1995). *Pflegekinder*. Münster: Votum.

Oser, Fritz (1980). *Zur kognitiven Entwicklung interaktiver Kompetenzen*. In R. Silbereisen (Hrsg.), *Newsletter Soziale Kognition*, Band 3, 1979/80. Berlin: Systemdruck.

Stein-Hilbers, Marlene (1994). *Wem „gehört“ das Kind?* Frankfurt am Main: Campus.

Swientek, Christine (1993). *Wer sagt mir, wessen Kind ich bin?* Freiburg, Basel, Wien: Herder.

möchte ich mit niemandem reden, nur mit Gott. Wenn ich ihm alles, was mir auf der Seele liegt, erzählt habe, bin ich beruhigter. Auf jeden Fall möchte ich immer malen und fotografieren. Menschen, die mich umgeben. Meinen Fotoapparat nehme ich fast überall mit. Ich sehne mich nach Gewissheit, was mit meinem Leben wird. Ich schwebe in der Luft und weiß, ich kann jederzeit hinunter fallen. So komme ich mir vor.

