

D

Dokumentation 9 Die Verselbstständigung ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Wenn die Kinder- und Jugendhilfe zur Befähigung für ein gelingendes Leben beitragen möchte, dann ist es erforderlich, dass sich die stationären Einrichtungen systematischer und bewusster als bisher mit dieser Herausforderung auseinandersetzen.

Onlineausgabe

Wohlergehen junger Menschen

Dokumentation zur Fachtagung „Wohlergehen,
Befähigung und Handlungswirksamkeit
als Konzepte für die Kinder- und Jugendhilfe“
15. bis 16. November 2012 in Berlin



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Wohlergehen junger Menschen

Mit Beiträgen von
Sandra Aßmann
Jutta Decarli
Jan Düker
Alexandra N. Langmeyer
Thomas Ley
Matthias Reitzle
Philipp Sandermann
Erich Schöpflin
Mike Seckinger
Angela Wernberger
Maren Zeller



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Dokumentation 9 der SPI-Schriftenreihe

Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2013).
Wohlergehen junger Menschen.

Mit Beiträgen von Alexandra N. Langmeyer; Matthias Reitzle; Mike
Seckinger; Maren Zeller; Angela Wernberger; Erich Schöpflin; Jan
Düker, Thomas Ley; Jutta Decarli; Philipp Sandermann; Sandra
Aßmann.

München: Eigenverlag

ISSN 1435-3016
ISBN 978-3-936085-80-8
urn:nbn:de:sos-119-5

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

© 2013 SOS-Kinderdorf e.V. Alle Rechte vorbehalten.

SOS-Kinderdorf e.V.
Sozialpädagogisches Institut (SPI)
Renatastraße 77
80639 München
Tel. 0 89/1 26 06-432
Fax 0 89/1 26 06-433
info.spi@sos-kinderdorf.de
www.sos-fachportal.de

Titeltext entnommen aus dem Beitrag von Mike Seckinger.

Inhalt

- 5 Vorwort des SPI
- 8 **Alexandra N. Langmeyer**
Wohlbefinden und Befähigung für ein gutes Leben als Zielsetzungen in der Erziehung
- 34 **Matthias Reitzle**
Ambivalenzen aushalten, Optionen handhaben, das eigene Leben entwerfen? Entwicklungsherausforderungen im Jugendalter
- 57 **Mike Seckinger**
Jungen Menschen Ermöglichungsräume zur Verfügung stellen – eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe
- 75 **Maren Zeller**
Vertrauen als Dimension in der Kinder- und Jugendhilfe
- 94 **Angela Wernberger**
Erziehungshilfen als ganzheitliche Bildungs- und Befähigungspraxis
- 117 **Erich Schöpflin**
Förderung von Handlungsbefähigung in der Praxis eines SOS-Kinderdorfes
- 134 **Jan Düker und Thomas Ley**
Verwirklichungschancen junger Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf – eine Frage der Gerechtigkeit?
- 144 **Jutta Decarli**
Hilfeplanung – Weichenstellung für ein Leben nach den eigenen Vorstellungen?

- 154 **Philipp Sandermann**
Beteiligung und Beschwerdeverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe – lernen, sich in eigener Sache starkzumachen?
- 169 **Sandra Aßmann**
Handlungs- und Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit und durch Medien – eine konstruktive Perspektive
- 193 Die Autorinnen und Autoren
- 196 Der Herausgeber

In den Fachdebatten um Erziehung und Bildung werden zunehmend die Konzepte Wohlbefinden, Vertrauen und Befähigung diskutiert. Was legen sie für das pädagogische Alltagshandeln in der Kinder- und Jugendhilfe nahe?

„Child Well-being“ ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das die subjektive Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen über verschiedene Lebensbereiche, wie Bildung, materielles Wohlergehen, Beziehungen und Gesundheit, erfasst. Es spiegelt die Sicht auf Kindheit als einen sich verändernden und im soziokulturellen Kontext eingebetteten Prozess. Kindliche Entwicklung wird nicht mehr nur auf die Zukunft hin orientiert wahrgenommen, sondern das Wohlbefinden eines jeden Kindes in der Gegenwart rückt zunehmend in den Blick.

Der „Capability Approach“ stellt die Frage in den Vordergrund, was der Mensch für ein gutes, gelingendes Leben benötigt. Materielle Güter und Ressourcen werden in diesem Sinne als wichtige Mittel, nicht aber als Selbstzweck betrachtet. Es geht vielmehr um Befähigungen und Verwirklichungschancen, über die ein Mensch verfügen sollte, damit er ein Leben nach seinen eigenen Vorstellungen gestalten kann, wobei Chancen und Wahlmöglichkeiten für die individuelle Lebensführung abhängig sind von den kollektiven Unterstützungsstrukturen.

Vertrauen zu haben in sich und andere, aber auch in Systeme stellt einen wesentlichen Faktor für den Aufbau tragfähiger Beziehungen und die soziale Integration einer Person dar. Vertrauensbildung vollzieht sich in den Alltagserfahrungen des sozialen Miteinanders im Wechselspiel mit dem Erleben von Anerkennung und dem Gefühl der Zugehörigkeit.

Entscheidend für die Handlungsbefähigung ist, Handlungsoptionen situativ angemessen einschätzen und mit den verfügbaren Handlungsressourcen in Einklang bringen zu können. Handlungsbefähigung entfaltet sich im Zuge der Erfahrung, in seinem Leben etwas bewirken zu können (Selbstwirksamkeit), durch die Überzeugung, dass das eigene Leben sinnvoll, verständlich und handhabbar ist (Kohärenzgefühl), und über stabile Beziehungen oder das Erleben sozialer Anerkennung, was es Menschen ermöglicht, schwierige Lebensbedingungen besser zu überstehen als andere dies können (Resilienz).

Das eigene Wohlbefinden hängt unmittelbar mit dem Erleben von Handlungsbefähigung zusammen: Wer davon überzeugt ist, das eigene Leben sinnvoll gestalten zu können, fühlt sich wohler, ist mit sich und seinem Umfeld zufriedener und kann belastenden Lebenssituationen zuversichtlicher entgegensehen.

Institutionen des Bildungs- und Sozialsystems stellen jungen Menschen Gelegenheiten zur Verfügung, sich zu erfahren, alltägliche Situationen zu gestalten und sich in Entscheidungen zu üben. Kurz, sie bieten ihnen Verwirklichungschancen und eröffnen pädagogische Räume, um Perspektiven entwickeln zu können. Gerade sozial benachteiligte Mädchen und Jungen sind darauf angewiesen, ihre persönlichen Fähigkeiten zu erkennen, ihre Präferenzen zu entdecken und eigene Ideen zu entwickeln. Kinder- und Jugendhilfe kann Orte schaffen, an denen sie Interessen formulieren, verhandeln, durchsetzen und verwirklichen können. Handlungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Autonomie lassen sich allem voran im Hilfeplanverfahren erleben, sofern es als partnerschaftlicher Aushandlungsprozess gestaltet wird. Für Kinder und Jugendliche ist es wichtig zu erfahren, dass man ihnen etwas zutraut und Vertrauen hat in ihre Fähigkeiten.

Vertrauensbildung, Wohlbefinden und Befähigung sind keine Zustandsbeschreibungen, sondern in die Zukunft führende Entwicklungsprozesse der Kindheit und Jugend. „Handlungsbefähigung im Lebenslauf junger Menschen“ könnte zur Orientierung für eine emanzipatorische Jugendhilfepraxis werden, die – theoretisch fundiert und im pädagogischen Alltagshandeln spürbar – Kindern und Jugendlichen Optionen für die Zukunft eröffnet.

Wohlbefinden und Befähigung für ein gutes Leben als Zielsetzungen in der Erziehung

Verhaltensauffälligkeiten zählen mittlerweile zu den häufigsten gesundheitlichen Beeinträchtigungen von Kindern (Ravens-Sieberer, Wille, Bettge und Erhart 2007). Die Befunde hierzu lassen uns nach den Hintergründen einer Gefährdung der psychischen Gesundheit fragen. Welche Risikofaktoren begünstigen die Entstehung von Verhaltensproblemen und welche Schutzfaktoren wirken sich gesundheitsfördernd aus?

ERZIEHUNGSSTILE UND ZIELE DER ELTERLICHEN ERZIEHUNG

Eine zentrale Rolle spielen familiäre Faktoren (siehe zum Beispiel Beelmann, Stemmler, Lösel und Jaursch 2007), die Familie gilt gewissermaßen als zentrale Sozialisations- und Erziehungsinstanz (Schneewind 2010). Dabei ist das Erziehungsverhalten der Eltern von großer Bedeutung. In der Theorie wird darunter vor allem ein zielgerichtetes elterliches Handeln verstanden, das dazu dient, erwünschte Verhaltensweisen und Dispositionen des Kindes zu fördern beziehungsweise unerwünschte Dispositionen und Verhaltensweisen zu begrenzen oder abzubauen (Brezinka 1999; Fuhrer 2009). Im Allgemeinen haben Eltern konstante Vorstellungen hinsichtlich dessen, wie sie ihre Kinder erziehen wollen. Dabei lassen sich unterschiedliche Erziehungsstile systematisch voneinander abgrenzen (Nave-Herz 2009): Zum einen ist das Ausmaß an Wärme und Zuneigung (Responsivität) von Bedeutung als Gradmesser für emotionale Unterstützung, zum anderen ist es die Intensität der Lenkung oder Kontrolle des kindlichen Verhaltens, aus der sich ablesen lässt, welche Forderungen die Eltern an das Kind richten (Baumrind 1991; Maccoby und Martin 1983). Anhand dieser beiden Dimensionen lassen sich vier Erziehungsstile bestimmen.

Permissive Erziehung

Mit diesem Erziehungsstil versuchen Eltern, möglichst wenig Zwang auf ihre Kinder auszuüben. Sie verhalten sich ihnen gegenüber nachgiebig und tolerant und greifen nicht aktiv in das Verhalten ihrer Kinder ein. Sie lassen es weitgehend zu, dass diese ihren eigenen Willen durchsetzen. Oftmals dominieren die Kinder die Eltern, die ihrerseits ein behütendes, fürsorgliches und liebevolles Verhalten zeigen. Jedoch verwöhnen sie ihre Kinder, dies auch dadurch, dass sie wenig Regeln und Forderungen aufstellen. Dieser Erziehungsstil wird wegen seiner antiautoritären Haltung auch als „Freiheit ohne Grenzen“ bezeichnet (Schneewind 2010).

Vernachlässigende Erziehung

Wenn Eltern ihre Kinder vernachlässigen, fehlt es den Kindern an emotionaler Wärme und akzeptierender Liebe sowie an Anforderungen und Kontrolle. Im Aspekt der Liebe liegt der Hauptunterschied zur permissiven Erziehung. Die Kinder scheinen den Eltern gleichgültig zu sein oder werden von ihnen abgelehnt. Die Eltern kommen ihren Erziehungspflichten nicht nach. Sie verhalten sich indifferent und versorgen und fördern die Kinder nur unzureichend. Im schlimmsten Falle setzen diese Eltern ihre Kinder oft großen Gefahren aus, denen sie nicht gewachsen sind (Fuhrer 2009).

Autoritäre Erziehung

Für Eltern mit einem autoritären Erziehungsstil hat das Gehorchen der Kinder die größte Bedeutung. Sie versuchen mit aller Macht, ihre Kinder nach ihrem Willen zu lenken, greifen aktiv und gezielt in die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ein und gewähren ihnen dabei wenig emotionale Unterstützung. Durch Zwang, Drohungen und Strafen werden die elterlichen Vorstellungen unzensibel durchgesetzt. Falls es zu Meinungsverschiedenheiten kommt, bleibt kein Platz für Diskussionen, die Kinder sind verpflichtet, den Standpunkt der Eltern zu übernehmen. Für Klaus Schneewind ist die autoritäre oder autokratische Erziehung gekennzeichnet durch „Grenzen ohne Freiheit“, denn das Nichteinhalten der hohen Forderungen der Eltern hat für die Kinder strenge Sanktionen zur Folge (Schneewind 2010).

Autoritative Erziehung

Ein hohes Maß an Wärme *und* Kontrolle zeichnen schließlich den der kindlichen Entwicklung am meisten förderlichen autoritativen Erziehungsstil aus (Amato und Fowler 2002; Gray und Steinberg 1999; Petermann und Petermann 2006). Diese Art zu erziehen, auch „Fördern und Fordern“ oder „Freiheit in Grenzen“ (Schneewind 2010) genannt, beruht auf drei Merkmalen positiver Erziehungskompetenz der Eltern: elterliche Wertschätzung, Fordern und Grenzen setzen sowie Gewähren und Fördern von Eigenständigkeit. Die Eltern gehen liebevoll, zugleich aber auch fordernd und lenkend mit den Kindern um. Sie verfolgen ihre Gesichtspunkte in der Erziehung konsequent, begründen aber ihre Entscheidungen und zeigen Verständnis für die Interessen und Bedürfnisse der Kinder. Die Erziehungshaltung lässt sich beschreiben als kindzentriert, tolerant, akzeptierend und unterstützend. Die Eltern legen Wert darauf, dass die Kinder Autonomie und Willenskraft entwickeln, sie verlangen aber auch Gehorsam und setzen klare Grenzen. Ihnen ist daran gelegen, ihre Kinder zu verantwortungsvoll handelnden Menschen zu erziehen (Fuhrer 2009).

Eine autoritative Erziehung ist förderlich für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen (siehe zum Beispiel Reichle und Franiek 2009; Zimmer-Gembeck und Thomas 2010) und gilt als Schutzfaktor gegen das Entstehen von internalisierenden Auffälligkeiten (siehe zum Beispiel Caron, Weiss, Harris und Catron 2006), wie Aufmerksamkeitsschwächen und emotionalen Schwierigkeiten, sowie externalisierenden Verhaltensproblemen (siehe zum Beispiel Beelmann, Stemmler, Lösel und Jaursch 2007), wie oppositionell-aggressivem Verhalten und Hyperaktivität.

Erziehungsziele

Eltern richten ihr Erziehungsverhalten nach den Zielen aus, die sie mit ihrer Erziehung verfolgen (Tarnai 2009). Dabei gehen die meisten davon aus, nur das Beste für ihre Kinder zu wollen (Schneewind 2002 b). Erziehungsziele können sein: das Zeigen oder Unterlassen bestimmter kindlicher Verhaltensweisen (zum Beispiel gute oder schlechte Tischmanieren), die Ausbildung erwünschter Fähigkeiten beziehungsweise die Einschränkung unerwünschter Eigenschaften (zum Beispiel Intelligenz und

Kreativität zu kultivieren und soziale Gleichgültigkeit zu überwinden) oder die Verinnerlichung geltender Normen und Werte (zum Beispiel demokratische Regeln zu befolgen und die Prinzipien moralischen Handelns zu achten).

Identitätsstiftende Erziehungsziele lassen sich vier Clustern zuordnen (Sturzbecher und Waltz 1998): Zur Ausbildung der *Individualität* zählen Eigenschaften wie kritisch, selbstständig oder zuverlässig sein, ein positives Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, aber auch die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen und in schwierigen Situationen nicht gleich aufzugeben. Zum Erziehungszielcluster *Kreativität* zählt die Wahrung der Fantasie eines Kindes, zum Cluster *soziale Kompetenz* die Vermittlung von Werten wie Hilfsbereitschaft, Auskommen mit den Mitmenschen und die Fähigkeit, miteinander zu kommunizieren oder Probleme zu lösen. *Soziale Konformität* umschließt Eigenschaften wie ordentlich sein und sich beherrschen können. Die Gewichtung dieser Ziele hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert: Früher standen vor allem Gehorsam, Ehrlichkeit und Ordnung hoch im Kurs, heute legen Eltern mehr Wert auf die Ausbildung der Individualität und sozialer Kompetenzen. Sie wollen ihre Kinder zu selbstbewussten und selbstständigen Personen erziehen, die sich anderen gegenüber hilfsbereit, rücksichtsvoll und liebevoll verhalten (Fuhrer 2009).

Nimmt man einen weiteren Blickwinkel ein, könnte man auch die Befähigung von Kindern im Sinne des Capability-Ansatzes oder das generelle Wohlbefinden und Wohlergehen von Kindern, wie es das Well-being-Konzept versteht, als alternative Erziehungsziele betrachten. Diese beiden Konzepte werden im Folgenden näher erläutert.

BEFÄHIGUNG: DER CAPABILITY-APPROACH

Aus der Ökonomie beziehungsweise der Philosophie stammt der sogenannte Capability-Approach oder Befähigungsansatz. Dieser gerechtigkeits-theoretische Ansatz wurde von Amartya Sen entwickelt und von Martha Nussbaum weitergeführt (Sen 1992, 2000; Nussbaum 1999, 2006). Wohlstand wird dabei als „objektive Möglichkeit“ bestehender Verwirklichungschancen betrachtet und nicht nur in Bezug auf das Einkommen eines Menschen gese-

hen. Die zentrale Frage lautet, was für ein gutes Leben und eine gelingende Lebensführung notwendig ist.

Mit Bezug auf die aristotelische Ethik gilt ein tugendhafter Charakter als wichtige Bedingung für eine Verwirklichung im Sinne dieses Ansatzes. Was ein „gutes Leben“ für einen bestimmten Menschen bedeutet, soll ihm nicht oktroyiert werden, sondern wird in der Theorie definiert durch die hypothetische Perspektive des Einzelnen. Selbstbestimmung und Autonomie haben im Capability-Ansatz eine große Bedeutung. Im Mittelpunkt von Sens Denken steht das Arrangement unterschiedlicher Handlungs- und Daseinsweisen, über welche ein Mensch verfügt, und die Freiheit zur individuellen Entscheidung darüber, was im Leben als erstrebenswert gilt. Nussbaum stellt eine Liste fundamentaler Möglichkeiten und Befähigungen vor, die als Grundvoraussetzung für ein erfülltes Leben betrachtet werden können (Otto und Ziegler 2010).

Der Capability-Ansatz nach Amartya Sen

Sen hat modellhaft beschrieben, wie Wohlergehen hergestellt werden kann. Er unterscheidet grundsätzlich Verwirklichungschancen („capabilities“) und erreichte Fähigkeiten („functionings“). Eine Verwirklichungschance stellt das Vermögen dar, etwas Erreichen zu können, eine Fähigkeit ist etwas bereits Erreichtes. Das Wohlergehen eines Menschen bemisst sich an den realisierten Fähigkeiten sowie an verschiedenen Optionen, die einer Person potentiell für die Lebensführung zur Verfügung stehen (Sen 1988; Robeyns 2005). Fähigkeiten sind eng mit den Lebensbedingungen verknüpft und zeigen sich als konkrete Handlungen („doings“) und Zustände („beings“). Verwirklichungschancen hingegen ergeben sich durch die Kombination verschiedener Fähigkeiten und Gelegenheiten, wie sie für einen bestimmten Menschen möglich sind. Personen stehen eine Reihe von Gelegenheiten („capability set“) zum Erreichen von Funktionen zur Verfügung. In der Idealvorstellung Sens können und sollen Menschen frei, nach eigenen Wünschen und mit gutem Grund entscheiden, welche Möglichkeiten sie in ihrem Leben verwirklichen, welches Leben sie führen wollen. Bei der individuellen Entscheidungsfindung spielen die verfügbaren Informationen, die persönlichen Wertvorstellungen und soziale Einflüsse eine wesentliche Rolle.

Eine Gesellschaft gilt dann als gerecht, wenn ihre Mitglieder über ein möglichst großes Maß an Verwirklichungschancen verfügen. Damit der Mensch seine persönlichen Vorstellungen verwirklichen kann, braucht er materielle Güter und Ressourcen. Zudem sind individuelle Faktoren, wie Gesundheit, Alter oder Geschlecht, sowie soziale Gegebenheiten, wie Gesetze oder Normen, dafür ausschlaggebend.

Durch das bekannte Fahrrad-Beispiel von Ingrid Robeyns (2000) lässt sich der Capability-Ansatz gut veranschaulichen: Das Fahrrad ist ein Gegenstand, mit dessen Hilfe man sich schneller als zu Fuß fortbewegen kann. Die Verwirklichungschance besteht darin, dass man die Möglichkeit hat, Fahrradfahren zu lernen. Falls man sich dazu entschieden hat und das Fahrradfahren gelernt hat, verfügt man über die Fähigkeit, sich schneller zu bewegen. Voraussetzungen dafür, diese Fähigkeit zu erwerben, sind einerseits persönliche Merkmale, wie körperliche und geistige Fitness, und zum anderen Merkmale der Umwelt, wie das Vorhandensein einer Infrastruktur, Institutionen (ein Fahrradweg oder befahrbare Straßen) und soziale Praktiken (etwa dass allen Menschen das Fahrradfahren zugestanden wird). Das Fahrrad selbst ist ein Mittel, das der Lebensführung dient.

Während Sen die Bedeutung der Capabilities inhaltlich nicht näher definiert, legt Nussbaum eine Liste möglicher Capabilities zugrunde, die universelle Geltung besitzt.

Der Capability-Ansatz nach Martha Nussbaum

Für Martha Nussbaum (2006) steht im Zentrum des Gerechtigkeitsdenkens die Bestimmung notwendiger Grundbefähigungen („capabilities“), die zehn Bereichen zugeordnet werden können. Nach ihrer Überzeugung kann man nur dann von einem menschenwürdigen Leben sprechen, wenn alle diese Möglichkeiten zumindest im Ansatz gegeben sind. Folgende Capabilities sollten daher allen Menschen zur Verfügung stehen (Otto, Scherr und Ziegler 2010, S. 158):

- *Leben*: Fähig zu sein, ein Leben von „normaler“ Länge zu leben; nicht vorzeitig zu sterben beziehungsweise nicht vor jenem Zeitpunkt, an dem das Leben so reduziert ist, dass es zu leben nicht mehr wertvoll erscheint.

- *Körperliche Gesundheit*: Fähig zu sein, über eine gute Gesundheit – inklusive der Reproduktionsfähigkeit – sowie über angemessene Ernährung und Unterkunft zu verfügen.
- *Körperliche Integrität*: Fähig zu sein zur ungehinderten Ortsveränderung, zur Sicherheit vor Gewalt – einschließlich vor Vergewaltigung und Gewalttätigkeit in der Familie –, zur freien Befriedigung sexueller Bedürfnisse sowie zur freien Wahl in Bezug auf die Fortpflanzung.
- *Sinne, Vorstellungen und Gedanken*: Fähig zu sein, die Sinne zu gebrauchen und zu denken, Ausdrucksmöglichkeiten zu besitzen, lustvolle Erfahrungen zu haben und unnötigen Schmerz zu vermeiden; die Gelegenheit zu haben, den eigenen Verstand in einer Weise anzuwenden, die durch die Garantien der freiheitlichen Äußerungen der politischen und künstlerischen Rede sowie der freien Religionsausübung geschützt werden.
- *Gefühle*: Fähig zu sein, emotionale Bindungen zu Gegenständen und anderen Menschen einzugehen und die Möglichkeit zur Entwicklung der eigenen Gefühle zu haben. Die Möglichkeit umfasst Formen der menschlichen Gemeinschaftsbildung, von denen sich nachweisen lässt, dass sie für die Gefühlsentwicklung wesentlich sind.
- *Praktische Vernunft*: Fähig zu sein, sich eine Vorstellung vom Guten zu bilden und sein eigenes Leben daraufhin in kritischer Reflexion zu planen.
- *Zugehörigkeit*: Fähig zu sein, für und mit anderen Menschen zu leben und für sie Sorge zu tragen; fähig zu sein, sich in die Situation eines anderen hineinzusetzen; fähig zu sein, über eine soziale Basis für Selbstrespekt zu verfügen und frei von Demütigungen zu leben.
- *Andere Lebewesen*: Fähig zu sein zu einer Beziehung zur Welt der Natur.
- *Spiel*: Fähig zu sein, zu spielen, zu lachen und zur Erholung.
- *Kontrolle über die eigene Umwelt*: (Politisch) Fähig zu sein, an politischen Entscheidungen teilzuhaben, die das eigene Leben

betreffen, das Recht auf freie Rede und freie Assoziation zu besitzen. (Materiell) Die Möglichkeit zu haben, über Eigentum zu verfügen, das Recht besitzen, eine Beschäftigung auf Gleichheitsgrundlage zu erlangen, frei zu sein von Verfolgungen und Beschlagnahmungen.

Mit dieser (noch erweiterbaren) Liste hat Nussbaum dargelegt, welche grundlegenden „Befähigungen“ für ein Menschsein in Wohlergehen nötig sind.

Verwirklichungschancen für Kinder

Maria Di Tommaso (2007) wie auch Mario Biggeri und Mitautoren (Biggeri, Libanora, Mariani und Menchini 2006) beziehen sich auf die Arbeiten Nussbaums und adaptieren deren Liste. Ihnen geht es darum, die Grundbedürfnisse von Kindern darzustellen.

Entwickelt am Beispiel von Indien, beschreibt Di Tommaso sieben Verwirklichungschancen, die er für Kinder in Entwicklungsländern als notwendig erachtet. Diese Capabilities lauten: „Leben“, „körperliche Gesundheit“, „körperliche Integrität“, „Sinne, Vorstellungen und Gedanken“, „Freizeitaktivitäten und Spiel“, „Gefühle“, „soziale Interaktion“. Anhand von Auswertungen eines Surveys der National Council of Applied Economic Research (NCAER) mit Angaben von 195.000 Kindern wurde das Well-being von Kindern gemessen. Einbezogen wurden drei Capabilities: körperliche Gesundheit (zum Beispiel Größe und Gewicht), Sinne, Vorstellungen und Gedanken (zum Beispiel Schuleinschreibung) sowie Freizeitgestaltung und Spiel (zum Beispiel Kinderarbeit) (Di Tommaso 2007, S. 445). Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass das Wohlbefinden des einzelnen Kindes sehr stark abhängt von den Faktoren „elterliche Lesefähigkeit“ und „männliches Geschlecht“. Ablesen lässt sich dies etwa daran, dass in Entwicklungsländern Mädchen kaum eine Schulbildung erhalten. Wenig Einfluss auf das Wohlergehen der Kinder haben dagegen die Haushaltsgröße, die Tatsache, ob die Familie Land besitzt, in welcher Reihenfolge die Geschwister geboren wurden und wie hoch das Haushaltseinkommen ist.

Biggeri, Libanora, Mariani und Menchini (2006) werteten eine quantitative und qualitative Befragung von rund zweihundert Kindern aus verschiedenen Regionen der Welt im Alter zwischen

elf und siebzehn Jahren. Sie erstellten eine Liste mit vierzehn Verwirklichungschancen, die den Kindern wichtig sind. Diese Capabilities lauten (Hopmann 2011, S. 88):

- *Leben und körperliche Gesundheit*: Fähig zu sein, bei guter Gesundheit zu sein und ein Leben normaler Dauer bis zum Ende zu leben.
- *Liebe und Fürsorge*: Fähig zu sein, zu lieben und von denen geliebt zu werden, die für uns sorgen, sowie in der Lage zu sein, geschützt zu werden.
- *Mentales Wohlbefinden*: Fähig zu sein, mental gesund zu sein.
- *Körperliche Integrität und Sicherheit*: Fähig zu sein, vor Gewalt jeglicher Art geschützt zu sein.
- *Soziale Beziehungen*: Fähig zu sein, soziale Netzwerke zu genießen und soziale Unterstützung zu geben und zu empfangen.
- *Partizipation*: Fähig zu sein, an öffentlichem und sozialem Leben zu partizipieren, einen angemessenen Anteil an Einfluss zu haben, sowie fähig zu sein, objektive Informationen zu empfangen.
- *Bildung*: Fähig zu sein, gebildet zu werden.
- *Freiheit* vor ökonomischer und nichtökonomischer Ausbeutung; fähig zu sein, vor ökonomischer und nichtökonomischer Ausbeutung geschützt zu sein.
- *Schutz und Umwelt*: Fähig zu sein, geschützt zu sein und in einer sicheren und wohltuenden Umwelt zu leben.
- *Freizeitaktivitäten*: Fähig zu sein, sich an solchen zu beteiligen.
- *Respekt*: Fähig zu sein, respektiert und mit Würde behandelt zu werden.
- *Religion und Identität*: Fähig zu sein, sich zu entscheiden, gemäß einer Religion und Identität zu leben oder nicht zu leben.

- *Zeitliche Unabhängigkeit*: Fähig zu sein, sich darin zu üben, seine Zeit eigenständig einzuteilen und Pläne auszuführen.
- *Mobilität*: Fähig zu sein, mobil zu sein.

Je nach Alter und Reife haben die unterschiedlichen Capabilities für die Kinder einen anderen Stellenwert. Aus ihrer Sicht ist aber vor allem die Bildung eine besonders bedeutsame Verwirklichungschance (Biggeri, Libanora, Mariani und Menchini 2006, S. 71).

Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt auch die Bepanthen-Kinderarmutsstudie „Spielräume sozial benachteiligter Kinder“ (Andresen und Fegter 2009). Auch im Rahmen dieser Studie wurde die Liste von Nussbaum auf die Erfahrungsbereiche von Kindern übertragen, und es wurden zweihundert sozial benachteiligte Kinder aus Hamburg und Berlin im Alter von sechs bis dreizehn Jahren dazu befragt. In den Interviews wurde deutlich, dass Armut viele Gesichter hat. Je nachdem in welchem Stadtteil sie leben, wie lange die Eltern arbeitslos sind, ob eine Aussicht auf Veränderung besteht, wie sehr sich die Kinder wertgeschätzt fühlen und wie stark das elterliche Engagement für die Erziehung und Bildung ausgeprägt ist, erleben Kinder ihre Situation ganz unterschiedlich. Einen großen Stellenwert für ein gutes Leben haben Beziehungen, insbesondere die innerfamiliären. Die Kinder wollen „von ihren Eltern geliebt werden“, „genug zu essen bekommen“, „gute Freunde haben“ und „immer jemanden haben, der sich um sie kümmert“. Aber auch Schule und Bildung sowie das Recht auf Beteiligung sind ihnen sehr wichtig. Interessanterweise hat die Mehrheit der befragten Kinder trotz der schwierigen Lebensbedingungen ein großes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und ihre Selbstwirksamkeit: 89,2 Prozent glauben, „ihr Leben wird richtig schön“. Diese erfreulichen Potentiale müssen gefördert werden, damit sie nicht verloren gehen. Kinder könnten beispielsweise an der Entwicklung von politischen Maßnahmen beteiligt werden.

Die Bedeutung des Capability-Ansatzes für die Erziehung

Wenn wir den Blick wieder auf die elterliche Erziehung richten, so ist deutlich geworden, dass die Verwirklichungschancen von Eltern die Verwirklichungschancen von Kindern direkt oder indi-

rekt beeinflussen. Dies muss in der Erziehung, vor allem in Institutionen, die mit der Erziehung von Kindern befasst sind, berücksichtigt werden. Daraus ergibt sich die Frage, wie es gelingen kann, familiäre Chancenungleichheit in der öffentlichen Erziehung auszugleichen.

Was bedeutet es allgemein für Eltern, ihre Kinder unter dem Gesichtspunkt der Befähigung zu erziehen und sie auf ein eigenständiges Leben vorzubereiten? Unter dem Capability-Aspekt sollten vor allem die Kinder im Mittelpunkt stehen. Das heißt, die Wünsche und Freiheiten sowie das Bedürfnis nach Eigenständigkeit eines Kindes sollten respektiert werden, freilich nicht im Sinne eines antiautoritären oder vernachlässigenden Erziehungsstils. Wichtig ist es, die Kinder zu befähigen, ihre Freiheiten zu nutzen, um selbst sinnvoll zu entscheiden und danach zu handeln. Die oben genannten Studien zeigen, dass sich die Perspektiven von Erwachsenen und Kindern allerdings deutlich unterscheiden: Was als Voraussetzung für ein gutes Leben angesehen wird, hängt jeweils ab vom Alter, der Reife oder dem Geschlecht eines Kindes. Dass sich die Ansprüche an die Erziehung stetig ändern, ist allen Eltern bewusst; unter dem Gesichtspunkt, ihren Kindern möglichst viele Verwirklichungschancen zu ermöglichen, sollten sie aber ihre Erziehungsziele möglichst erweitern. Wie die Listen von Nussbaum (2006) beziehungsweise von Biggeri und Mitautoren (2006) zeigen, benötigen Kinder ein breites Spektrum an Capabilities. In die Erziehungstilforschung hat diese Sicht bislang noch nicht Eingang gefunden.

WOHLBEFINDEN UND WOHLERGEHEN: DAS WELL-BEING-KONZEPT

Seit etwa 1950 haben sich zwei parallele Forschungsstränge entwickelt, die sich mit dem Thema Wohlergehen befassen. Zum einen ist dies die Sozialberichterstattung, deren Anliegen es ist, die Wohlfahrt eines Landes zu messen und zu steuern. Diese Quality-of-Life- oder Lebensqualitätsforschung bezog sich lange Zeit ausschließlich auf objektive Faktoren, wie beispielsweise das Einkommen. Erst in den letzten Jahren hat die Sozialberichterstattung den Blick über den Bereich sozioökonomischer Indikatoren hinaus erweitert und bezieht zum Beispiel soziale und gesundheitliche Aspekte von Lebensqualität mit ein. Darüber hinaus berücksich-

tigt sie auch subjektive Indikatoren, wie beispielsweise die generelle Lebenszufriedenheit (Noll und Weick 2010). Letztere sind ursprünglich Gegenstand der „Subjective Well-being“-Forschung, dem Forschungsstrang, der das individuelle, persönliche Wohlbefinden untersucht. Die subjektiv empfundene Lebensqualität zweier Menschen kann trotz objektiv gleicher Umstände sehr unterschiedlich sein.

Das Well-being-Konzept sucht die beiden Ansätze zu verbinden. Es gründet auf dem paradoxen Befund, dass Menschen in Industrienationen in der Regel zwar wohlhabender sind als Menschen in Entwicklungsländern, aber nicht entsprechend glücklicher (Easterlin 1995). In dem mehrdimensionalen Ansatz wird neben den objektiven Lebensbedingungen daher auch die subjektiv empfundene Lebensqualität betrachtet. Das persönliche Wohlbefinden lässt sich in drei Bereichen bemessen (Diener und Suh 1997): an den aktuellen positiven und negativen Emotionen (wie Freude, Genuss, Glück, Angst, Ärger, Trauer), an der globalen Lebenszufriedenheit (etwa Bilanz und Zukunftssicht) und an der generellen Zufriedenheit in einzelnen Lebensbereichen (zum Beispiel in Bezug auf Einkommen, Partnerschaft oder Gesundheit).

Well-being nach Erik Allardt

Allardt unterscheidet in seinem Well-being-Modell zwischen objektiven und subjektiven Indikatoren für das Wohlergehen. Im Mittelpunkt seiner Konzeption stehen drei Grundbedürfnisse, die jeweils eine subjektive und eine objektive Komponente haben (1993, S. 89):

- *Having*: Jeder Mensch hat das Bedürfnis nach geeigneten materiellen Lebensbedingungen. Hierzu zählen Wohlstand und ganz allgemein die materielle Lebenssituation, ökonomische Ressourcen, befriedigende Wohnverhältnisse, Beschäftigung, gerechte Arbeitsbedingungen, Gesundheit, Bildung und förderliche Umwelteinflüsse.
- *Loving*: Jeder Mensch hat ein Bedürfnis nach positiven sozialen Beziehungen. Dazu gehören das Gefühl von Zugehörigkeit, soziale Kontakte, das Eingebundensein in Nachbarschaft, Familie und Verwandtschaft sowie Freunde.

- *Being*: Jeder Mensch hat das Bedürfnis nach persönlichem Wachstum. Hierunter fallen die Möglichkeit zur Beteiligung und Selbstverwirklichung, die Teilnahme an politischen Aktivitäten, Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten und eine sinnvolle Arbeit und Freizeitbetätigung.

Well-being nach Edward Deci und Richard Ryan

Einen weiteren Bezugspunkt für die Well-being-Forschung liefern bedürfnisorientierte Ansätze, die grundlegende personale Bedürfnisse in den Blick nehmen. Vor allem die psychologische Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) ist hier zu erwähnen. Die Autoren gehen davon aus, dass Menschen nicht nur physiologische, sondern auch psychologische Grundbedürfnisse haben. Hierzu zählen sie das Bedürfnis nach *Autonomie*, das heißt die natürliche Tendenz, selbstbestimmt interagieren zu wollen, für eigene Entscheidungen verantwortlich zu sein, aus eigenem Interesse zu handeln und den Zustand der Fremdbestimmung zu meiden oder sich ihm zu widersetzen. Dazu gehört auch das Bedürfnis nach *sozialer Zugehörigkeit* beziehungsweise *Verbundenheit*, das seinen Ausdruck findet im Wunsch nach Anerkennung und dem Verlangen, einer Gruppe von Menschen anzugehören, sozial eingebunden zu sein und interpersonelle Bindungen zu haben. Das Bedürfnis nach *Kompetenzerfahrung* schließlich bezieht sich auf das Gefühl, einer Aufgabe gewachsen zu sein und durch ihre Bewältigung etwas erreicht zu haben, effektiv mit der Umwelt zu interagieren und positive Ergebnisse zu erzielen sowie negative verhindern zu können. Diese drei Bedürfnisse existieren nebeneinander und beeinflussen sich gegenseitig. Sie werden als angeborene und universelle Bestrebungen aller Menschen interpretiert, deren Erfüllung mit Wohlbefinden und persönlichem Wachstum verknüpft ist.

Vergleicht man die Konzepte von Deci und Ryan (2000) und Allardt (1993), so sind deutliche Parallelen zu erkennen. Der Aspekt des „Being“ bei Allardt etwa reflektiert sowohl das Bedürfnis nach Kompetenz als auch nach Autonomie im Sinne der Selbstbestimmungstheorie.

Well-being von Kindern

Was unter Well-being von Kindern zu verstehen ist, ist nicht eindeutig definiert, der Ausdruck wird als Sammelbegriff für unterschiedliche Aspekte des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen verwendet (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur 2000). Gina Crivello, Laura Camfield und Martin Woodhead (2009) verstehen „child well-being“ als ein soziales, kulturell verankertes Konstrukt, welches sich über die Zeit sowohl im individuellen Lebensverlauf des Kindes als auch im sich wandelnden soziokulturellen Kontext verändert. Oft bleibt dabei allerdings die Perspektive der Kinder selbst unberücksichtigt, und das kindliche Well-being ist maßgeblich aus der Sicht von Erwachsenen definiert.

Der Begriff des Well-beings von Kindern ist nicht theoretisch hergeleitet. Oftmals und international anerkannt, wird er in Bezug gesetzt zu den Kinderrechten, wie sie im Rahmen der UN-Kinderrechtskonvention 1989 festgelegt worden sind (siehe auch Maywald 2012). Kinder sind hier definiert als Menschen, die das achtzehnte Lebensjahr noch nicht beendet haben. Die vierundfünfzig Artikel der UN-Kinderrechtskonvention wurden von UNICEF in zehn Grundrechte für Kinder zusammengefasst (United Nations 2002). Zu diesen Grundrechten zählen das Recht auf eine sichere Umgebung ohne Diskriminierung, das Recht auf Zugang zu sauberem Wasser, zu Nahrung, medizinischer Versorgung und Ausbildung sowie auf Mitsprache bei Entscheidungen. Kindern soll eine Umwelt geboten werden, die ihnen hilft, das Beste aus ihrem Leben zu machen. Nach Inkrafttreten der Kinderrechtskonvention stieg die Anzahl an Studien, die das Well-being von Kindern erfassen.

Bedeutsam ist beispielsweise die Erhebung „An index of child well-being in the European Union“ von Jonathan Bradshaw, Petra Hoelscher und Dominic Richardson (2007). Sie greifen auf bereits bestehende Datensätze, wie die PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) und die Kinder- und Jugendgesundheitsstudie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC-Studie; Roberts u. a. 2009), in den unterschiedlichen europäischen Ländern zurück. Unter Well-being verstehen sie die Erfüllung und Umsetzung der Rechte von Kindern. Wohlbefinden in diesem Sinne bildet somit den Gegenpol zu Deprivation, welche als Verstoß

gegen die Kinderrechte zu sehen ist. Bradshaw, Hoelscher und Richardson (2007, S. 136) identifizieren acht Cluster des Well-beings von Kindern, die sie weiter in Dimensionen und dazugehörige Indikatoren auffächern. Diese Cluster lauten materielle Lebenssituation, Wohnsituation, Gesundheit, subjektives Wohlbefinden, Bildung, Beziehungen, Partizipation, Risiken und Sicherheit.

Zum Cluster „Risiken und Sicherheit“ gehört die Dimension „Kindersterblichkeit“, deren Raten sich in verschiedenen Ländern beispielsweise zwischen sieben und dreiundvierzig Prozent bewegen. Deutschland liegt hier mit Platz zehn im Mittelfeld. Das Cluster „Risiken und Sicherheit“ bezieht sich des Weiteren auf das „Risikoverhalten von Kindern und Jugendlichen“. Deutschland liegt hier mit hohem Alkohol-, Zigaretten- und Drogenkonsum sowie sexuellem Risikoverhalten auf einem der hinteren Plätze. Hinsichtlich der Dimension „Gewalterleben“, welche sich auf physische sowie psychische Gewalt bezieht, liegt Deutschland zusammen mit den skandinavischen Ländern auf einem der vordersten Plätze, da diese Formen der Gewalt hier vergleichsweise selten sind. Über alle acht Cluster hinweg belegt Deutschland im Durchschnitt den neunten Platz unter den europäischen Staaten.

Auch die UNICEF-Berichte „Zur Lage der Kinder in Deutschland“ (Bertram 2006; Bertram und Kohl 2010; Bertram, Kohl und Rösler 2011) befassen sich mit dem Well-being von Kindern. Diese Studien von UNICEF-Deutschland sind der deutsche Beitrag zur Erhebung „Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries“. Sie beinhalten eine Sekundärauswertung repräsentativer Befragungen von Kindern im Alter von null bis achtzehn Jahren beziehungsweise von deren Bezugspersonen. Untersuchte Themenfelder sind Gesundheit, Lebenssituation, Migrationserfahrung, Familie, Betreuung, subjektives Wohlbefinden und Entwicklungschancen von Kindern. Vergleichbare Bereiche wurden von Bradshaw, Hoelscher und Richardson (2007) untersucht. In den UNICEF-Studien fehlen lediglich Hinweise zur Wohnsituation und der Partizipation von Kindern.

Im internationalen Vergleich belegt Deutschland 2006 unter einundzwanzig Ländern auch hier mit Platz elf nur einen mittleren Rang (Bertram 2006). Im Jahr 2010 konnte Deutschland um drei Plätze auf Platz acht vorrücken. Dies liegt vor allem daran, dass

sich die Bewertung in den Bereichen „Bildung, Beziehung zu Gleichaltrigen und Familie“ sowie „Verhalten und Risiken“ jeweils um vier Plätze verbessert hat (Bertram und Kohl 2010). Innerhalb Deutschlands gibt es deutliche regionale Unterschiede in Bezug auf kindliches Wohlbefinden (Bertram, Kohl und Rösler 2011).

Während die besprochenen Studien bereits bestehende Datensätze auswerten, wurden im LBS-Kinderbarometer (LBS-Initiative Junge Familie 2007, 2009, 2011) sowie für die „World-Vision-Kinderstudien“ (Hurrelmann und Andresen 2007, 2010) Kinder eigens zu ihrem Wohlbefinden befragt.

Im LBS-Kinderbarometer wurden mit Schwerpunkt auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention („Berücksichtigung des Kindeswillens“) jährlich bis zu zehntausend Kinder im Alter von neun bis vierzehn Jahren befragt. Der Fokus in diesen Befragungen lag auf dem aktuellen Wohlbefinden in den Bereichen Familie, Schule, Freundeskreis und Wohnumfeld und nicht auf dem erwartbaren zukünftigen Wohlbefinden als Erwachsene. Insgesamt ist das allgemeine Wohlbefinden der Kinder als „eher gut“ beziehungsweise „gut“ zu bezeichnen, nur sieben Prozent der Kinder berichten von einem negativen Befinden. Über die Erhebungsjahre hinweg zeigen sich keine maßgeblichen Veränderungen im allgemeinen Wohlbefinden. Anders als in der letzten UNICEF-Studie (Bertram, Steffen und Rösler 2011) ergeben sich hier – aus der subjektiven Perspektive der Kinder – keine Bundesländerunterschiede. Von großer Bedeutung sind das familiäre Wohlbefinden und das Wohlbefinden in der Schule, dagegen scheint das Wohlbefinden im Freundeskreis und im Wohnumfeld weniger bedeutsam für das generelle Wohlbefinden zu sein. In diesen beiden letztgenannten Kategorien unterscheiden sich die Kinder auch am wenigsten und stufen ihr Wohlbefinden als am besten ein. Im Mittel ist das schulische Wohlbefinden am geringsten, vor allem Jungen fühlen sich in der Schule weniger wohl.

Die World-Vision-Kinderstudien werden mit dem Ziel herausgegeben, eine Verbesserung der Kinderpolitik in Deutschland zu bewirken. Im Zentrum steht die Absicht, Kinder zu befähigen, aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken, und für sie eine anregende emotionale, soziale und intellektuelle Umgebung zu schaffen. Für die beiden bislang erschienenen Studien wurden rund zweitausend sechs- beziehungsweise acht- bis elfjährige

Kinder und deren Eltern zu ihrem Wohlbefinden in verschiedenen Bereichen des Lebens quantitativ und qualitativ befragt. Einige Ergebnisse hierzu lauten: Kindern ist es wichtig, dass sie von Eltern und Lehrern ernst genommen werden, dass ihre eigene Meinung gewürdigt wird, sie sich persönlich wertgeschätzt fühlen und dass sie selbstständig Entscheidungen treffen können. Kinder wollen gestalten und eigene Wege gehen. Es zeigt sich auch hier, dass sie generell zufrieden sind in den Lebensbereichen Familie, Freizeit, Freunde und Schule. Jedoch wird auch deutlich, dass soziale Unterschiede aufgrund ihrer Herkunft für die Kinder prägend sind. Je nach Schichtzugehörigkeit und Armutserfahrung haben Kinder unterschiedliche Gestaltungsspielräume. Fragt man sie beispielsweise danach, welchen Schulabschluss sie erwerben möchten, zeigt sich: Kinder, deren Eltern der oberen Mittelschicht oder der Oberschicht angehören, streben zu 64 Prozent beziehungsweise 76 Prozent das Abitur an, während sich dies nur 19 Prozent der Kinder aus der Unterschicht und 30 Prozent aus der unteren Mittelschicht vorstellen können (Hurrelmann und Andresen 2010, S. 164 ff.).

Bedeutung von Well-being für die Erziehung

Welche Anregungen und Konsequenzen lassen sich aus den Well-being-Konzepten für die Erziehung im Elternhaus ableiten? Zum einen sollten Eltern den fördernden Aspekt ins Zentrum ihres erzieherischen Handelns stellen. Das bedeutet, mehr darauf hinzuwirken, dass wünschenswerte, positive Eigenschaften des Kindes gefördert werden, anstatt sich vor allem zu fragen, wie es nicht sein soll und wie unerwünschtes Verhalten zu bekämpfen sei. Zum anderen sollten die Erziehungsziele nicht nur auf die Zukunft hin ausgerichtet sein, sondern es sollte das Wohlbefinden des Kindes in der Gegenwart im Vordergrund stehen. Also nicht nur sich vorzustellen, wie das Kind als Erwachsener einmal sein sollte, sondern etwas dafür zu tun, dass es dem Kind heute gutgeht. Wie schon aus der Darstellung des Capability-Ansatzes deutlich wurde, ist es wichtig, nicht allein die Erwachsenenperspektive einzunehmen, sondern sich auch in die Perspektive des Kindes zu versetzen. Und schließlich sollten die Erziehungsziele auch auf neue Lebensbereiche, wie Gesundheit, Bildung, Sicherheit, Aktivitäten oder Autonomie, gerichtet sein (siehe auch Ben-Arieh 2008).

Elterliche Erziehung unter dem Blickwinkel der Sicherung von Grundbedürfnissen wird die ökonomische Situation des Kindes („having“) berücksichtigen und auf seine materiellen Bedürfnisse eingehen. Dazu zählt zum Beispiel, dass das Kind Taschengeld bekommt oder ein eigenes Zimmer hat, aber auch dass es in die Schule geht. Ferner sollte das Erziehungsverhalten der Eltern darauf ausgerichtet sein, dass eine gute Beziehung zwischen Eltern und Kind entsteht und soziale Kontakte gelingen („loving“ oder Verbundenheit) sowie auch die Autonomie des Kindes gefördert wird. Entsprechend dem Alter eines Kindes, sollte seine Meinung geachtet und Entscheidungsfreiheit gewährt werden. Kinder sind an Familienaufgaben zu beteiligen, können alterssprechende Pflichten übernehmen, werden durch Lob bestärkt und dürfen bei gemeinsamen Aktivitäten mitentscheiden („being“ oder Kompetenz).

ZUSAMMENFASSUNG

Die Erziehung durch die Eltern ist ein bedeutsamer, wenn nicht gar der wichtigste Faktor für die kindliche Entwicklung. Eltern wollen in der Regel das Beste für ihr Kind. Sie verfolgen ihre Erziehungsziele nach ihrem Vermögen durch ein unterschiedliches Ausmaß an Zuneigung und Kontrolle. Der Capability-Ansatz von Amartya Sen und Martha Nussbaum wie auch das Well-being-Konzept von Erik Allardt sowie Edward Deci und Richard Ryan haben den Fokus erzieherischen Handelns auf die Befähigung beziehungsweise das Wohlbefinden von Kindern gerichtet. Beide Konzepte bieten wertvolle Anregungen für die Erziehung und Erziehungsziele im Allgemeinen. Die Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass für das Wohlbefinden des Kindes im Hier und Jetzt zu sorgen sei, dass dabei die Perspektive des Kindes eingenommen werden sollte sowie die verschiedenen Lebenslagen von Kindern betrachtet werden müssten. Ein wichtiges Erziehungsziel wird in der Förderung von Autonomie und der Gewährung von Wünschen und Freiheiten des Kindes im Sinne einer autoritativen Erziehung gesehen. Auch Klaus Schneewind (2002 a, S. 126) weist auf diese Aspekte hin: „Durch ihre Funktion als ‚Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten‘ schaffen Eltern lebensweltliche Bedingungen, die das Kind dazu anregen, seinen Lern- und Erfahrungshorizont zu erweitern. Eltern übernehmen sozusagen die Rolle des ‚Türöffners‘, damit das Kind in

einer erweiterten Umwelt selbstständig neue Erfahrungen machen und sich Handlungsspielräume erschließen kann.“ Auch wenn beide Ansätze hilfreiche Anregungen für die Erziehung von Kindern geben, so sind doch nicht alle beschriebenen Aspekte völlig neu. Es gibt deutliche Parallelen zu anderen Konzepten, wie etwa dem Empowerment, der Individuationstheorie oder dem Lebenslagenkonzept.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Erziehung in der Familie. Wie die Erkenntnisse aus dem Capability-Ansatz und dem Well-being-Konzept sich in der öffentlichen Erziehung und insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe umsetzen lassen, wird Gegenstand anderer Beiträge sein.

Literatur

- Allardt, Erik (1993).
Having, loving, being: An alternative to the Swedish model of welfare research.
In M. C. Nussbaum & A. K. Sen (Hrsg.), *The quality of life* (S. 88–94). Oxford: Clarendon.
- Amato, Paul R. & Fowler, Frieda (2002).
Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 3, 703–716.
- Andresen, Sabine & Fegter, Susann (2009).
Spielräume sozial benachteiligter Kinder. Bepanthen-Kinderarmutstudie. Eine ethnographische Studie zur Kinderarmut in Hamburg und Berlin.
Vorläufiger Abschlussbericht, Universität Bielefeld.
- Baumrind, Diana (1991).
Parenting styles and adolescent development.
In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner & A. C. Peterson (Hrsg.), *Encyclopedia of adolescence*. Band 2 (S. 746–758). New York: Garland.
- Beelmann, Andreas, Stemmler, Mark, Lösel, Friedrich & Jaurisch, Stefanie (2007).
Zur Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme im Übergang vom Vor- zum Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 4, 229–239.
- Ben-Arieh, Asher (2008).
The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1, 3–16.
- Bertram, Hans (2006).
Zur Lage der Kinder in Deutschland: Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung. Innocenti Working Paper No. 2006-02.
Florenz: UNICEF Innocenti Research Centre.

Bertram, Hans & Kohl, Steffen (2010).
Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010: Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft.
Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.

Bertram, Hans, Kohl, Steffen & Rösler, Wiebke (2011).
Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe.
Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.

Biggeri, Mario, Libanora, Renato, Mariani, Stefano & Menchini, Leonardo (2006).
Children conceptualizing their capabilities. Results of a survey conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. *Journal of Human Development*, 1, 59–83.

Bradshaw, Jonathan, Hoelscher, Petra & Richardson, Dominic (2007).
An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 1, 133–177.

Brezinka, Wolfgang (1999).
Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage).
München: Ernst Reinhardt.

Caron, Annalise, Weiss, Bahr, Harris, Vicki & Catron, Tom (2006).
Parenting behavior dimensions and child psychopathology: Specificity, task dependency, and interactive relations. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1, 34–45.

Crivello, Gina, Camfield, Laura & Woodhead, Martin (2009).
How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research*, 1, 51–72.

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000).
The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227–268.

Deutsches PISA-Konsortium (2001).
PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.
Opladen: Leske + Budrich.

Diener, Ed & Suh, Eunkook (1997).
Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 1, 189–216.

Di Tommaso, Maria Laura (2007).
Children capabilities: A structural equation model for India. *Journal of Socio-Economics*, 3, 436–450.

Easterlin, Richard A. (1995).
Will raising the incomes of all increase the happiness of all? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 1, 35–47.

Fuhrer, Urs (2009).
Lehrbuch Erziehungspsychologie (2., überarbeitete Auflage).
Bern: Huber.

Gray, Marjory Roberts & Steinberg, Laurence (1999).
Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 3, 574–587.

Hopmann, Benedikt (2011).
Zur Anschlussfähigkeit des Capability Approach in der Behindertenhilfe als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – Fotomethode und qualitative Befragung mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung.
Masterarbeit an der Universität Bielefeld.
Verfügbar unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2476974> (24.5.2013).

Hurrelmann, Klaus & Andresen, Sabine (2007).
Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie.
Frankfurt am Main: Fischer.

Hurrelmann, Klaus & Andresen, Sabine (2010).
Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie.
Frankfurt am Main: Fischer.

LBS-Initiative Junge Familie (2007).
LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2006/07.
Recklinghausen: Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen.

LBS-Initiative Junge Familie (2009).
LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2008/09.
Recklinghausen: Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen.

LBS-Initiative Junge Familie (2011).
LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2011.
Recklinghausen: Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen.

Maccoby, Eleanor E. & Martin, John A. (1983).
Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & M. E. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of child psychology*. Band 4: Socialization, personality, and social development (S. 1–101).
New York: Wiley.

Maywald, Jörg (2012).
Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren.
Weinheim: Beltz.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2000).
1. Kinder- und Jugendbericht Rheinland-Pfalz. Zwischen Infrastruktur und Intervention – Zur Verantwortung von Staat und Gesellschaft für das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen in Rheinland-Pfalz.
Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur.

Nave-Herz, Rosemarie (2009).
Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung (4., überarbeitete Auflage).
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Noll, Heinz-Herbert & Weick, Stefan (2010).
Materielle Lebensbedingungen prägen Lebenszufriedenheit in Deutschland stärker als in anderen Ländern: Analysen zum subjektiven Wohlbefinden. *Informationsdienst Soziale Indikatoren*, 44, 5–10.

Nussbaum, Martha C. (1999).
Gerechtigkeit oder das gute Leben.
Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nussbaum, Martha C. (2006).
Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership.
Cambridge: Belknap.

Otto, Hans-Uwe, Scherr, Albert & Ziegler, Holger (2010).
Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. *Neue Praxis*, 2, 137–163.

Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2010).
Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft.
In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–13).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Petermann, Ulrike & Petermann, Franz (2006).
Erziehungskompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, 1, 1–8.

Ravens-Sieberer, Ulrike, Wille, Nora, Bettge, Susanne & Erhart, Michael (2007).
Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 5/6, 871–878.

Reichle, Barbara & Franiek, Sabine (2009).
Erziehungsstil aus Elternsicht. Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschul Kinder (DEAPQ-EL-GS). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1, 12–25.

Roberts, Chris u. a. (2009).
The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study:
methodological developments and current tensions. *International
Journal of Public Health*, 2, 140–150.

Robeyns, Ingrid (2000).
An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability
approach re-examined. *Discussions Paper Series (DPS) 00.30*.
[http://www.econ.kuleuven.be/eng/ew/discussionpapers/Dps00/
Dps0030.pdf](http://www.econ.kuleuven.be/eng/ew/discussionpapers/Dps00/Dps0030.pdf) (24.5.2013).

Robeyns, Ingrid (2005).
The capability approach: a theoretical survey. *Journal of human
development*, 1, 93–114.

Schneewind, Klaus A. (2002 a).
Familienentwicklung.
In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie
(5., vollständig überarbeitete Auflage)* (S. 105–128).
Weinheim: Beltz.

Schneewind, Klaus A. (2002 b).
Freiheit in Grenzen – Wege zu einer wachstumsorientierten Erzie-
hung.
In H. Krüsselberg & H. Reichmann (Hrsg.), *Zukunftsperspektive
Familie und Wirtschaft. Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat
und Gesellschaft* (S. 213–262).
Grafenschaft: Vektor.

Schneewind, Klaus A. (2010).
Familienpsychologie (3., überarbeitete und erweiterte Auflage).
Stuttgart: Kohlhammer.

Sen, Amartya K. (1988).
The standard of living.
Cambridge: Cambridge University Press.

Sen, Amartya K. (1992).
Inequality reexamined.
Oxford: Clarendon Press.

Sen, Amartya K. (2000).
Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität
in der Marktwirtschaft.
München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Sturzbecher, Dietmar & Waltz, Christine (1998).
Erziehungsziele und Erwartungen an die Kindertagesbetreuung.
In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung in Deutschland –
Bilanzen und Perspektiven* (S. 86–104).
Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Tarnai, Christian (2009).
Erziehungsziele.
In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*
(S. 155–162).
München: Beltz PVU.

United Nations (Hrsg.) (2002).
A world fit for children: millennium development goals, special ses-
sion on children documents, the Convention on the Rights of the
Child/UNICEF.
New York: United Nations.

Zimmer-Gembeck, Melanie J. & Thomas, Rae (2010).
Parents, parenting and toddler adaptation: Evidence from a natio-
nal longitudinal study of Australian children. *Infant Behavior and
Development*, 4, 518–529.

Ambivalenzen aushalten, Optionen handhaben, das eigene Leben entwerfen? Entwicklungs-herausforderungen im Jugendalter

Mit den Herausforderungen, denen sich junge Menschen im Laufe des Erwachsenwerdens stellen müssen, beschäftigen sich verschiedene Disziplinen. Liefern moderne Konzepte wie etwa der Capability-Approach zufriedenstellende Antworten auf Fragen nach einer Entwicklungsförderung, die allen Jugendlichen gerechte Chancen eröffnet, und was brauchen Jugendliche aus Sicht der Entwicklungspsychologie, um ihr Leben mit Neugier, aktiv und zuversichtlich anzupacken?

JUGEND GESTERN UND HEUTE

„Ambivalenzen aushalten“ – das müssen Jugendliche in vielfältiger Weise. Sie wissen (zumeist) nicht, was sie werden wollen. Wenn sie Neigungen oder Talente in sich entdecken, wissen sie (zumeist) nicht, ob diese Talente in Zukunft ernähren werden. Sie wissen (zumeist) nicht, ob ihre heutige Wahl sich morgen als nützlich erweisen wird. Sie wissen nicht, ob ihre Jugendliebe in eine Familiengründung mündet oder morgen schon Geschichte ist. Das gilt für alle Jugendlichen, für die Schutzbefohlenen von Jugendhilfeeinrichtungen wahrscheinlich noch etwas mehr. War das anders in der „guten alten Zeit“, als auf Schule Lehre, auf Lehre Beruf, auf Beruf Familiengründung, Kinder und schließlich Berentung, besser noch, Pensionierung folgten?

„Optionen handhaben“ – dazu sollten Jugendliche in der Lage sein. Sie müssen realistisch einschätzen, welche Optionen sie haben. Sie müssen Fertigkeiten und eine gehörige Portion Know-how mitbringen, mit welchen Mitteln und Strategien man welche Optionen ansteuert und nutzt. Sie müssen planen können, noch wichtiger: flexibel umsteuern können, sie dürfen im Angesicht von

Misserfolgen und Zielblockaden nicht verzagen, sondern sollten sich selbst zum Aufbruch an neue Ufer motivieren können. Um Optionen zu handhaben, benötigt man operatives Wissen und Geschick, Anleitung von Eltern, Lehrerinnen und Betreuern. Das gilt wiederum für alle jungen Menschen, unter Umständen für die Klientel von Jugendhilfeorganisationen noch etwas mehr. War das früher einfacher, war der Pool der Optionen überschaubarer, waren die Optionen erreichbarer, ihre Handhabung einfacher, vorgezeichneter?

„Das eigene Leben entwerfen“ – kann man das in unsicheren Zeiten? Ist es sinnvoll oder hilfreich, mit siebzehn oder achtzehn Jahren einen minutiösen Fahrplan mit allen Ankunfts- und Abfahrtszeiten, allen Umsteigestationen und möglichen Anschlüssen zu haben, wenn man auf der Reise mit hoher Wahrscheinlichkeit fehlenden Gleisen, eingestürzten Brücken, im Glücksfall aber auch unerwarteten Abkürzungen, Einstiegsmöglichkeiten in nicht gebuchte Schnellzüge oder Upgrades der Klasse begegnen wird? War das einmal anders, waren – um im Bild zu bleiben – die Züge pünktlicher, die Strecken stabiler, war dafür aber auch die Höchstgeschwindigkeit begrenzt und die Wahl der Klasse von vornherein festgelegt?

Die zeitgenössische Presse wie die Fachliteratur neigen dazu, die Gegenwart als einzigartig zu beschreiben, im Positiven wie Negativen als beispiellos, als noch nie dagewesen, als globalisierter, multikultureller, vernetzter, unsicherer, chancenreicher, kompetitiver, dynamischer, wechselhafter, wandelbarer – „unprecedented rapid social change“:

„The topic of this book is one of the most timely of our age. Today's youth have to achieve adulthood in a world fraught with gigantic problems of rapid social change. In the throes of their own personal transition from childhood to adulthood, youth also face a *world* in transition. The problems that this changing world presents to them include a conflict of values. They include unequal opportunities that place large segments of the new generation in underprivileged positions for educational, vocational and cultural development. They include prejudicial arrangements among human beings belonging to different ethnic, racial or national groups. Unbounded promises for the future exist side

by side with discriminatory treatments and facilities that set low ceilings for achievement and future goals“ (S. VII). (1)

So skizzierten die Sozialpsychologen Muzafer und Carolyn Sherif in ihrem Buch „Problems of youth: Transition to adulthood in a changing world“ die Lage der Jugend – nicht heute, sondern vor fast einem halben Jahrhundert im Jahr 1965. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich jede Zeit als noch nie dagewesen erlebt. Das ist zutreffend, aber Qualifizierungen wie „schwieriger“, „schnelllebiger“, „unsicherer“ oder „chancenreicher“ bedürften eigentlich einer objektiven, gleichsam zeitlosen Referenzgröße, an der Vergangenheit wie Zukunft kalibriert werden können. In Ermangelung eines solchen „God’s eye“ bleibt nur die subjektive Wahrnehmung der Zeitgenossen, die den jeweiligen Status quo als den Superlativ der bisherigen Geschichte ansehen. Das fast fünfzig Jahre alte Zitat verdeutlicht dieses Prinzip eindrucklich. Die Erfindung des Telegrafen war zu ihrer Zeit ebenso revolutionär wie das Internet, die Entdeckungsschiffahrt zu anderen Kontinenten, die Verbreitung der Eisenbahn und des motorisierten Verkehrs insgesamt und die Eröffnung des transatlantischen Flugverkehrs waren ebenso globalisierungsträchtig – im Vergleich zur Zeit davor.

CAPABILITY, HABITUS UND AGENCY – KONZEPTE IM HINBLICK AUF ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG

Insofern erscheint es lohnender, auf das Typische, das Überdauernde, das einigermaßen zeitlos Gültige der Entwicklungs herausforderungen im Jugendalter zu fokussieren. Wenn es allerdings um Rezepte, Konzepte, wissenschaftlich begründete Ratschläge zu einem gelungenen Übergang ins Erwachsenenalter geht, kann man sich wiederum dem herrschenden Zeitgeist nicht entziehen. Ebenso beispieldios und vermeintlich noch nie dagewesen wie die Anforderungen sind auch die Mittel zu ihrer Bewältigung. In einer Zeit, die sich ideologisch vom Kollektiv, von der Wohlfahrt der Gesellschaft, von „communion“, das heißt der empfundenen Verantwortung für Andere und Kooperativität im Bakan’schen Sinne (Bakan 1966) immer mehr abwendet, suchen die wissenschaftlichen Ratgeber folgerichtig in der Ausformung individueller Eigenschaften die Mittel und in der maximalen Entfaltungsmöglichkeit des Einzelnen das Ziel gelungener Entwicklung.

Amartya Sens Capability-Ansatz: Ideal der größtmöglichen Wahlfreiheit für das Individuum

Auch Wissenschaft unterliegt dem Zeitgeist. Aktuelle Schlüsselbegriffe sind „planfulness“, „planful competence“ (Clausen 1991), „self-efficacy“ (Bandura 1995), im weitesten Sinne „agency“. Die zumindest theoretisch vorhandene Wahlfreiheit zwischen alternativen Lebensentwürfen (Sen 1985) gilt als ultimatives Entwicklungsziel. Amartya Sens Capability-Approach gewinnt unter Praktikern der Pädagogik, Jugendarbeit und Jugendhilfe zusehends an Interesse, wiewohl von ihm nicht als praktische Handlungsanweisung für den pädagogischen Alltag gedacht. In diesem Sinne kommentieren Martin Binder und Alex Coad (2011): „Despite initial doubts on its practical applicability, Amartya Sen’s capability approach has spawned a huge array of empirical works trying to measure functioning achievement on an either micro or macro basis“ (S. 327). (2) Im Hinblick auf die Praxistauglichkeit des Ansatzes geht Des Gasper (2007) noch einen Schritt weiter, wenn er schreibt: „A difficulty in discussing and teaching the capability approach lies in knowing what it is“ (S. 335). (3)

Primärer Zweck dieses Ansatzes eines Harvardökonomen war, zur menschennäheren Beschreibung von Nationen und Gesellschaften rein materielle Makroindikatoren wie Bruttosozialprodukt oder Bruttoinlandsprodukt durch immaterielle, menschliche „Entfaltungsindeizes“ wie den „Human Development Index“, den „Gender-related Development Index“, die „Gender Empowerment Measure“ oder den „Gender Inequality Index“ zu ersetzen. Capability im Sen’schen Sinne besteht in der Möglichkeit des Individuums, zwischen unterschiedlichen Vektoren sogenannter Functionings zu wählen. Functionings sind potentiell erstrebenswerte Errungenschaften oder Entwicklungsziele, wie „glücklich sein“, „gesund sein“, „gut ernährt sein“, „befriedigende Sozialkontakte haben“, „Bewegungs- und Reisefreiheit haben“, „Obdach haben“ oder „über Bildung verfügen“. Solche Ziele lassen sich in unterschiedlicher Konfiguration zu Vektoren bündeln. Je größer die Anzahl verfügbarer Vektoren, desto größer ist das individuelle „Capability Set Q“. Kurzum, diese individuelle Biografien oder eine Gesellschaft als Ganzes beschreibende Größe ist eine Art Wahlfreiheitsindex, wobei der Wert der einzelnen Functionings und der daraus gebildeten Vektoren einzig vom Individuum und seinen persönlichen Werten und Neigungen bestimmt wird. Es findet

keine normative Bewertung statt. Wenn sich also die Mehrheit einer Bevölkerung unter den unterschiedlichsten Wahlmöglichkeiten aus rein individuellen Motiven heraus für die Trias „Essen, Dach, Sozialbeziehungen“ entscheidet, handelt es sich um eine gute Gesellschaft. Stünde ihnen jedoch nichts anderes als diese Trias offen, wäre es eine schlechte.

Wie man zur größtmöglichen Wahlfreiheit gelangt, hängt von materiellen wie immateriellen Ressourcen, zum Beispiel Geld, Bildungshintergrund der Familie, verfügbaren Wirtschaftsgütern und Dienstleistungen, ab. Diese sind als solche aber nicht entscheidend. Vielmehr zählt, was die oder der Einzelne aus diesen Ressourcen machen beziehungsweise machen kann. Die vermittelnden Instanzen aufseiten des Akteurs werden Conversion Functions and Factors genannt. Sie werden in individuelle (etwa Geschlecht, Intelligenz, Behinderungen, Bildung), umweltbezogene (wie Klima, Luftverschmutzung) und soziale (wie Gesetzgebung, Bevölkerungsdichte) eingeteilt. Am Beispiel der Bildung lässt sich die zuweilen kritisierte konzeptuelle Unschärfe (Binder und Coad 2011) zwischen den drei Blöcken „Ressourcen“, „Conversion Factors and Functions“ und „Functionings“ verdeutlichen. „Gebildet zu sein“ ist Element der Functionings, aber zugleich Ressource, wenn in der Familie vorhanden und hochgehalten, aber auch Bestandteil der Conversion Functions. Gebildete machen mehr aus ihren Ressourcen, zum Beispiel dem Geld oder den zur Verfügung stehenden Dienstleistungen, um Wahlfreiheit zwischen Lebensentwürfen zu maximieren. Hinzu kommt, dass der Prozess zwischen den drei Blöcken auch nicht unidirektional von Ressourcen über ihre Verwertung zu Functionings verläuft. Vielmehr bestehen Rückkopplungen zwischen Functionings, Ressourcen und Conversion Functions. Gebildet zu sein verhilft in aller Regel zu besser vergüteten Jobs. Diese wiederum mehren die Ressource Geld, was unter Umständen in Bildung und politischen Einfluss investiert wird und damit die Conversion Functions verbessert und so weiter.

Bei aller gutgemeinten Individualität in Sachen Wahlfreiheit sind die individuellen Eingriffsmöglichkeiten auf dem Weg dorthin jedoch kontextabhängig und vom Individuum nur begrenzt beeinflussbar. Dieser Umstand setzt den professionellen Helfern und Beratern in der Jugendarbeit Grenzen mit Blick auf die Effizienz ihrer Maßnahmen zur Verbesserung der Wahlfreiheiten ihrer

Klientel. Der Capability-Approach bietet insofern nur ein abstraktes Ideal, eine Art Leitbild, ein Desiderat, wohin die Reise im besten Fall gehen sollte. Die eigentlichen Hebel, an denen erfolgversprechend anzusetzen wäre, liegen zumeist in kontextuellen Bedingungen, die nicht einfach durch Arbeit am Individuum modifiziert werden können. Ein kleiner Nachsatz am Ende von Binders und Coads (2011) Definition des individuellen Capability-Sets Q verdeutlicht dies: „The set of all feasible functioning vectors for a person i is this person's capability set Q . It is a derived notion and represents the person's opportunities to achieve well-being, reflecting the various functionings that are potentially achievable (given her constraints X_i and z_k)“ (ebd., S. 330). (4)

Bei X_i handelt es sich um die Ressourcen, und z_k bezeichnet die drei Typen von Conversion Factors and Functions, die als umweltbezogene und soziale Faktoren bestenfalls mittelbar und als individuelle Faktoren wie Geschlecht oder Behinderung überhaupt nicht beeinflussbar sind. Wenn in der politischen Arena von Ressourcen im Hinblick auf soziale Belange die Rede ist, meint man zum überwiegenden Teil Geld. Gute Sozialpolitik hat einen hohen Etat, soziale Unterstützung heißt, Bedürftigen Geld zu geben, Bildungszuschuss zu Hartz IV, Erziehungsgeld für die Anlage eines Bildungskontos.

Pierre Bourdieu „Habitus“: Chancengleichheit durch verinnerlichte soziale Zugehörigkeit

Eine wahrscheinlich bedeutsamere, wenngleich vom Geld nicht ganz unabhängige Ressource wurde von Pierre Bourdieu (1982) mit dem Begriff „Habitus“ umschrieben. Habitus kann man nicht einfach kaufen. Der Habitus prägt, in welchen Kategorien und Dimensionen ein Mensch denkt, was er sich ganz selbstverständlich zutraut, was er ganz selbstverständlich für sich in Anspruch nimmt („entitlement“), welches Verhaltensrepertoire er ganz selbstverständlich und ohne nachzudenken zum Ausdruck bringt und welches Verhalten er ebenso selbstverständlich für sich ausschließt. Dieser Denk- und Verhaltenskodex wird maßgeblich von sozialen Kategorien wie Geschlecht, Schicht, Bildungsabschluss oder Ethnizität bestimmt. Menschen mit ähnlichem Kategorisierungsmuster machen ähnliche Erfahrungen, aus denen sich letztendlich ein ähnlicher Habitus entwickelt. Der Volksmund kommt diesem Sachverhalt mit Begriffen wie „Stallgeruch“ oder „Korps-

geist“ recht nahe. Habitus ist eine Verinnerlichung, eine subjektive Repräsentation der sozialen Kategorie, der man angehört, mit all ihrer symbolischen Expressivität. Selbst wenn man die soziale Kategorie abschafft oder ihre Bedeutung nivelliert, so lebt sie als Introjekt in ihren Vertreterinnen und Vertretern weiter, was die soziale Ordnung ungemein stabilisiert. Ein Beispiel wäre der vermehrte Adel, der trotz materiellem Niedergang seinen aristokratischen Habitus nicht verliert, selbst im geliehenen Frack Haltung und Auftreten wahrt und damit die Zugehörigkeit zu seiner Herkunftskaste signalisiert.

In wohlhabender und gebildeter Herkunft entstandener Habitus verschafft mannigfachen Vorsprung, der nicht einfach durch Fleiß, Training und gute Schulleistungen aufzuholen ist. Es geht dabei weniger um die offenkundigen Mechanismen der Bildungsreproduktion und der damit verbundenen Verstetigung von Schichtunterschieden (siehe zum Beispiel Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller und Baumert 2002), die bei der fehlenden Vorschul-erziehung beginnt und sich bei der Gymnasialempfehlung am Ende der Grundschule fortsetzt. Vielmehr geht es um Facetten des Auftretens und Verhaltens, die Mittelstands- und Führungsschichtkindern in unterschiedlichsten Situationen Vorteile verschaffen, bei der Vermittlung von Ferienjobs und Praktika, bei Vorstellungsgesprächen, in mündlichen Prüfungssituationen bis hin zum privilegierten Zugang zu gesellschaftlichen Anlässen und einflussreichen Kreisen. Überspitzt ausgedrückt, beim Debütantenball eröffnen sich andere Möglichkeiten als in der Fankurve. Und selbst im ersten Fall werden sich „Reingeschmeckte“ von schlafwandlerisch protokollsicheren Heranwachsenden für den geübten Blick unterscheiden. Das genau ist Habitus.

Solche subtilen disparitätserhaltenden Mechanismen finden in der entwicklungspsychologischen Beschäftigung mit dem Erwachsenwerden kaum Beachtung. Schicht oder soziale Herkunft werden bestenfalls als sogenannte Kontrollgrößen verwendet, um deren Effekte der „pure“ psychologische Zusammenhang zwischen beispielsweise Bildungsaspirationen, Schulleistung und Berufserfolg bereinigt wird. Das artifizielle Resultat vermittelt am Ende das Bild einer reinen Handlung-Erfolg-Beziehung und hat mit dem wirklichen Leben wenig gemein. Das Schlüsselkonzept zu einem zufriedenen und in körperlicher wie psychischer Hinsicht gesunden Leben, neudeutsch Well-being, ist Agency.

Agency: Erfolg durch eigene Anstrengung?

Die Aktivierung von jungen Leuten, die Ermutigung, sich anzustrengen, das Heft selbst in die Hand zu nehmen, sich für die eigene Zukunft verantwortlich zu fühlen, am öffentlichen Leben teilzuhaben, wählen zu gehen und sich zu engagieren, ist sicher nicht verkehrt. Ob den Betroffenen solche Appelle als erfolgversprechende Ratschläge erscheinen und, wichtiger noch, ob ihre Befolgung tatsächlich Erfolg zeitigt, hängt nicht nur von individuellen Handlungen, sondern zum größeren Teil von kontextuellen Möglichkeiten und Beschränkungen ab. Entsprechend heißt es im Wikipedia-Eintrag zu Sens Capability-Approach: „Agency is therefore crucial to an assessment of one’s capabilities allowing for an examination of whether or not economic, social and/or political barriers impede a person’s ability to pursue substantive freedoms.“ (5)

Agency in diesem Sinne ist kein Persönlichkeitszug oder Indikator individueller Umtriebigkeit, sondern dient als Aggregatmaß für Handlungsmöglichkeiten und -unmöglichkeiten. Dieser entscheidende kontextuelle Aspekt wird oftmals in der Developmental Science übersehen oder nur so knapp erwähnt, dass der Gesamteindruck des „self-made man“ und der „unbegrenzten Möglichkeiten“ nicht gefährdet wird: „The sources of successful achievement and smooth life transitions are to be sought in the person’s own attributes, as given at birth and developed through childhood and adolescent socialization, and in subsequent experience of reasonably stable social and economic contexts and the absence of discrimination or impairment. Socialization for competence, coupled with a fair degree of native intelligence and economic opportunity, should prepare individuals for making realistic choices and acting on them as they negotiate the transition from adolescence into adulthood“ (Clausen 1991, S. 810). (6)

Während bei John Clausen nur offene Diskriminierung und individuelle Behinderungen dem agentischen Weg zu gelungener Entwicklung entgegenstehen, machen die Soziologen Michael Shanahan und Kathryn Hood (2000) mit ihrem Begriff der „Bound Agency“ explizit auf die Kontextabhängigkeit individueller Agency aufmerksam: „Social change can expand or limit the range of choices that exist for an adolescent. When social change creates conditions with few viable choices, individual and family-

based agency may become less consequential for later life outcomes. [...] The model suggests that across societies and through historical time, the role of agency in the transition to adulthood can be studied in terms of the number of pathways (or chreods) and adolescent has access to based on initial status in the society, the role of the state in allocating individuals to pathways, how early in the life course the pathways form (as hills and valleys begin to differentiate), and how quickly the pathways entrench individuals (or deepen), making change into other pathways less likely. These parameters interact to determine the relative importance of individuals, group-based agency, and macrosocial structures“ (ebd., S. 127). (7)

Die Euphorie über den Niedergang der kommunistischen Welt verließ die Forschung zum sozialen Wandel einen recht einseitigen Ausschlag im Sinne größerer individueller Freiheit sowie einer gewachsenen Vielfalt von Optionen, besseren Aufstiegschancen und vielfältigeren Wegen zu Erfolg und Glück. Für die zugleich gestiegene Unsicherheit, für die unberechenbaren globalen Wirtschaftsschwankungen, die dünner und durchlässiger gewordenen sozialen Netze gab es ja „Agency“, den Willen und die Fähigkeit, durch eigene Anstrengung den größeren Fang im rauerem Ozean zu machen. Im Vordergrund standen die Chancen des Wandels und die dazu passenden Siegermerkmale. Dass selbst bei Forcierung der Siegermerkmale durch Intervention am Individuum naturgemäß im Rennen um knappe Ressourcen wie Arbeit nicht alle auf das enge Siegertreppchen passen und dass spiegelbildlich zu Gewinnern immer auch Verlierer gehören, geriet ins Hintertreffen. Auch die entwicklungspsychologische Forschung huldigte vielfach, zum Teil wahrscheinlich unbewusst, dem aufkommenden Zeitgeist einer neoliberalen Wirtschaft.

Zu den Ausnahmen gehörte die türkische Entwicklungs- und Kulturpsychologin Çigdem Kagitçibasi (2002). In einer Rezension zu Crockett und Silbereisen (2000) stellte sie folgende kritische Punkte heraus:

- Ökonomischer und institutioneller Wandel auf der Makroebene kann die Wahlmöglichkeiten auch einschränken und in diesem Zuge Heranwachsende auf manchmal nachteilige Entwicklungspfade festlegen. Kurzum, sozialer Wandel bringt nicht unbedingt mehr Freiheit und Wahlmöglichkeiten.

- Agency wird vielfach idealisiert und überschätzt, da der Einfluss Heranwachsender auf ihre eigenen Entwicklungsbedingungen sehr begrenzt ist.
- Agency ist ein ideologisch gefärbter Begriff, der seine Wurzeln im amerikanischen Traum des „self-made man“ hat, aber zunehmend auch in Europa das Weltbild in den Sozialwissenschaften bestimmt.
- Zwischen Agency und kontextuellen Bedingungen besteht eine asymmetrische Interaktion. Agency ist nur in förderlichen Bedingungen eine gewichtige Größe für das Fortkommen junger Menschen.

Klassifiziert man vor diesem Hintergrund Kontexte als förderlich oder hinderlich, Agency als hoch oder niedrig, ergeben sich daraus die folgenden Kombinationen des Wechselspiels: Trifft ausgeprägte Agency auf förderliche Bedingungen, ist dies die Ideal constellation, in der man mit einem Maximum an positiven Effekten auf individuelle Entwicklung rechnen kann. Niedrige Agency in förderlichen Kontexten kommt einer Verschwendung von Möglichkeiten gleich, Entwicklungschancen werden leichtfertig verspielt. Ein hohes Maß an Agency in hinderlichen Kontexten birgt die Gefahr, gegen eine Wand anzurennen und schließlich hilflos zu resignieren – mit allen psychischen Konsequenzen bis hin zur schweren Depression. Ein Beispiel hierfür wäre der Langzeitarbeitslose, der mit großem Enthusiasmus Kurse absolviert, Zertifikate sammelt, Bewerbungstrainings durchläuft, um am Ende wegen seiner vernarbten Berufsbiografie und seines fortgeschrittenen Alters arbeitslos zu bleiben. Ebenso aussichtslos erscheint niedrige Agency in hinderlichen Kontexten. Sie spiegelt Resignation und Apathie im Angesicht der widrigen Umstände. Es fällt schwer, zwischen den beiden letztgenannten Szenarien das tragischere auszumachen. Agency macht im Hinblick auf das Ergebnis jedoch keinen großen Unterschied. Dies ist in förderlichen Kontexten anders.

Was sind in den vier genannten Szenarien die praktischen Eingriffsmöglichkeiten? Im ersten Fall, der Idealkombination, kann man sich zurücklehnen und freuen. Im Fall mangelnder Agency in förderlichen Kontexten gilt es, auf individueller Ebene die Verschwender ihrer Möglichkeiten zu aktivieren. In den letzten bei-

den Szenarien hingegen erscheint eine psychologische oder pädagogische Intervention nur wenig erfolgversprechend. Bei noch vorhandener Agency ist eine Verbesserung der hinderlichen Kontextbedingungen indiziert. Vor allem sind demotivierende und strukturell lähmende Hürden zu beseitigen. Im letzten Fall indes kann nur eine konzertierte Aktion von radikaler Veränderung der strukturellen Bedingungen bei gleichzeitiger intensiver Motivationsarbeit mit den betroffenen Personen Abhilfe schaffen. Als Fazit bleibt, dass der einseitige Fokus auf individueller Agency zu kurz greift und am ehesten jene begünstigt, die sich ohnehin in vergleichsweise vorteilhaften Ausgangslagen befinden. Darüber hinaus entbindet die Fixierung auf die Agency des Einzelnen in fataler Weise von der politischen Verantwortung, die Entwicklungsbedingungen junger Generationen im Hinblick auf Bildung, Arbeit, Familiengründung und Sicherheit auf breiter Ebene zu optimieren.

ENTWICKLUNGSHerausforderungen MEISTERN: PSYCHOLOGISCHE FAKTOREN

Natürlich gibt es auch auf der individuellen Ebene Faktoren, die eine gelungene Entwicklung befördern. Aus der unüberschaubaren Fülle entwicklungspsychologischer Einzelbefunde scheinen sich in groben Zügen vier Bereiche herauszukristallisieren, die ineinandergreifen und Entwicklung entscheidend beeinflussen: Bindung, Bildung, Selbstwirksamkeit und Identität.

Bindung

Bindung ist mehr als eine rein emotionale Angelegenheit. Bindung ist eine wichtige Grundlage für kognitive Entwicklung, für die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche die Welt erfahren und sich erschließen. Wenn Eltern Verständnis für die Bedürfnisse des Kindes zeigen, es ernst nehmen, über seine und ihre eigenen Stimmungen und Gefühle reden, fördert dies nicht nur das kindliche Wohlbefinden, sondern auch seine kognitive und intellektuelle Entwicklung. In einer solchen Atmosphäre fällt es einem sicher gebundenen Kind leicht, ein positiv gefärbtes Bild einer verlässlichen Welt zu entwerfen und zu verinnerlichen. Darüber hinaus macht es nachhaltig die Erfahrung, dass es etwas wert ist. Es wird sich respektieren und sich etwas zutrauen. Dies formt

die Basis, sich mit Neugier und Selbstzuversicht seine Umwelt zu erschließen, Neues auszuprobieren, zu erkunden, sich Aufgaben zu stellen und letztlich – gemäß dem Titel dieses Beitrags – auch Ambivalenz auszuhalten, denn „es wird gut gehen, ich glaube an meine Fähigkeiten, ich bin ein wertvoller Mensch, und die anderen Menschen respektieren mich, wollen mir nichts Böses“. Zutrauen in sich und seine Umwelt bleibt dem unsicher gebundenen Kind eher verwehrt. Es wird misstrauisch sein, sich oft zurückziehen, Versagensängste haben, Aufgaben und Neues meiden, wenig nach Unterstützung durch Andere suchen und seiner Welt und den Anderen eher zurückhaltend und ängstlich begegnen. Nun sind dies vereinfachende Überzeichnungen, Resultate von sicherer und unsicherer Bindung in ihren Extremen. Sie sollen jedoch verdeutlichen, dass Bindung mehr ist als eine rein emotionale Facette der Eltern-Kind-Beziehung. Bindung hat auch mit kognitiver Entwicklung, mit Bildung und am Ende auch mit Lebenserfolg zu tun.

Wolfgang Edelstein (1996) berichtet über eine Studie an Heranwachsenden, die im Alter von sieben, neun, zwölf und fünfzehn Jahren im Hinblick auf verschiedene Aspekte ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit wiederholt getestet wurden. Dabei schnitten sicher gebundene Kinder im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern bei mehreren kognitiven Leistungen, so beim schlussfolgernden Denken, stets besser ab. Natürlich nahm bei allen das kognitive Leistungsvermögen mit fortschreitendem Alter zu, der bereits im Alter von sieben Jahren bestehende Unterschied blieb jedoch oder nahm sogar zu. Die größere Offenheit, Neugier und Experimentierfreudigkeit der sicher gebundenen Kinder spielte dabei wahrscheinlich die entscheidende Rolle.

Bildung

Die immense Bedeutung von Bildung für die gesamte Entwicklung und den Lebenserfolg ist unstrittig. Oftmals scheinen jedoch den Beteiligten am Bildungsprozess die entwicklungspsychologischen Modalitäten von Bildung nicht deutlich zu sein. Der Zusammenhang zur Bindung mag als Beispiel dafür dienen, dass Bildung sich nicht auf passiven Wissenserwerb beschränkt, sondern ein ganzheitlicher und facettenreicher Prozess ist. Wichtig ist, dass Kinder lernen, zu lernen, dass sie ein möglichst breites Repertoire entwickeln, wie sie sich ihre Umwelt mit all dem Interessanten

und Wissenswerten aneignen. Wichtig ist, dass sie dabei Freude am eigenen Tun erleben, Erfolge haben, stolz auf etwas sein können. Dazu bedarf es der Anregung und Anleitung von frühester Kindheit an – lange vor der Einschulung. Die bei der Einschulung bestehenden Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit sind nicht allein Ausdruck dispositioneller Unterschiedlichkeit, sondern reflektieren auch unterschiedliche Lerngeschichten und Lernmöglichkeiten, die Kinder bis zu diesem Zeitpunkt erfahren haben. Fatal ist, dass sich die am Start der Schulkarriere existierenden Unterschiede im Laufe der Beschulung vertiefen. Dieser sogenannte Matthäus-Effekt („Wer hat, dem wird gegeben“) wurde in Längsschnittstudien nachgewiesen (siehe zum Beispiel Schneider und Stefanek 2004; Schröder und Edelstein 2001). Das dreigliedrige Schulsystem, das die Schüler mit rund zehn Jahren in möglichst homogene Leistungsklassen einsortiert, trägt erheblich zum Matthäus-Effekt bei. Es sorgt auf zwei Wegen dafür, dass gebildete wie bildungsbehaftete Eltern, die ihren Kindern bereits zuhause anregungsreiche Lernumwelten zur Verfügung stellten, ihrem Nachwuchs auch im Bildungssystem die besten Lernumwelten anbieten können. Einerseits haben sie die dafür qualifizierenden Leistungen ihrer Kinder gesteigert, andererseits verfügen sie auch über den Durchsetzungswillen, ihre Kinder in anspruchsvollen Schulen zu platzieren. Das Resultat ist ein außergewöhnlich enger Zusammenhang zwischen elterlicher Bildung und dem Schulerfolg ihrer Kinder (Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller und Baumert 2002). Dieser Mechanismus geht Hand in Hand mit jenen Prozessen, die unter der Überschrift „Habitus“ zu einer Verfestigung von Schichtgrenzen führen.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive gilt es, weitere Sachverhalte zu berücksichtigen:

- Leistungsunterschiede im Alter von zehn Jahren sind nicht allein auf Intelligenzunterschiede oder die unterschiedliche Qualität der bisherigen Lernumwelten zurückzuführen, sondern reflektieren oftmals Unterschiede im Entwicklungstempo. In der körperlichen Entwicklung werden solche Differenzen um den Beginn der Pubertät herum augenfällig, wenn auf Klassenfotos der fünften oder sechsten Klassen kleine Jungen zusammen mit fast erwachsen wirkenden Männern und jungen Frauen im Klassenverband stehen. Ähnliches gilt für die kognitive Entwicklung. Auch wenn die Betroffenen ein wenig später auf einem

vergleichbaren Stand ankommen würden, werden sie quasi nach Stichtagregelung in der vierten Klasse für ihre weitere Bildungszukunft kanalisiert.

- Kinder mit unterschiedlichem Entwicklungstempo gemeinsam in einer Lernwelt zu belassen, ist ein Vorteil und kein Nachteil. Seit Jean Piagets Forschung zur kognitiven Entwicklung gilt, dass eine entscheidende Triebfeder für Entwicklung die enge Interaktion mit mehr oder weniger Gleichaltrigen ist, die in ihrem Entwicklungsstand einen Tick voraus sind.
- Nicht die Förderung und Anregung der Langsameren, sondern der künstlich von Eltern und dem Schulsystem angeheizte Wettbewerb um die besten Bildungschancen und -umwelten senkt die Gruppen- oder Klassenleistung. Die erstmals 1955 vom amerikanischen Soziologen Peter Blau veröffentlichte Studie „The dynamics of bureaucracy: A study of interpersonal relations in two government agencies“ zeigt, dass Konkurrenzdenken auf der Individualebene zwar einen positiven Zusammenhang zur Produktivität aufweist, dass die Gruppenproduktivität jedoch sinkt, je höher das durchschnittliche Niveau von Konkurrenz in einer Arbeitsgruppe ist. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Unter hochgradig Wettbewerbsorientierten gibt es nur wenig gegenseitige Hilfe und Anregung, wenig Austausch und Gelegenheit zum gemeinsamen Lernen, keine kognitive Gemeinschaft, kein gemeinsames Begreifen und am Ende keine gemeinsamen Begriffe.

Kurzum, die einseitige Optimierung der Wettbewerbsbedingungen für höher Begabte, Schnellere oder jene mit besseren Startvoraussetzungen birgt die Gefahr eines sinkenden Durchschnittsniveaus. Es wäre bereits bedauerlich, ginge der beschriebene Mechanismus nur zulasten der individuellen Heranwachsenden im Mittelfeld und am Ende des Bildungswettbewerbs. Fatal ist jedoch, dass dieser Mechanismus zulasten einer gesamten Gesellschaft geht, deren einziger Rohstoff vorgeblich „die Köpfe“ sind. Erfolg und Überleben einer Nation hängt, um im Bild der Rohstoffe zu bleiben, an der Breite und Ergiebigkeit der Kohleflöze und nicht an der Karatzahl einzelner Diamanten.

Selbstwirksamkeit

Wie bereits angedeutet, benötigt eine erfolgreiche kognitive Entwicklung emotional positiv gefärbte Erfahrungen. Die Freude über das Gelingen, das Aha-Erlebnis, wenn etwas nach geistigen Klimmzügen verstanden wurde, die Betrachtung eines selbst hergestellten Produktes, der Stolz auf die eigene Leistung, auf die Verbesserung gegenüber dem vorigen Versuch, all dies sind keine rein gedanklichen Ereignisse, es sind ebenso angenehme wie angestrebte Gefühlszustände. Bereits beim Kleinkind, das mit sichtlichem Vergnügen den Bauklotz immer wieder aus dem Kinderwagen wirft, lässt sich diese „Funktionslust“, wie Karl Bühler (1928) es nannte, beobachten. Die Überzeugung, etwas bewirken zu können, speist sich aus solchen positiven Erfahrungen. Die damit verbundenen angenehmen Gefühle begründen die Motivation, sich Aufgaben zu stellen, Neues anzugehen, Unbekanntes auszuprobieren, durchzuhalten, Schwierigkeiten in Kauf zu nehmen und kurzfristige Rückschläge zu ertragen. Diese im Fachjargon „Selbstwirksamkeit“ genannte Größe ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für erfolgreiches Lernen, Schulerfolg und letztlich Lebenserfolg. Das wird in der Ratgeberliteratur und einem Teil der Fachliteratur oftmals missverstanden. „Chaka!“ und „Sag ja zu dir“ allein formen keine erfolgreichen und glücklichen Menschen. Umgekehrt gilt: Wer das Zeug zum Erfolg hat, sich aber nichts zutraut, verschwendet seine Möglichkeiten. Ein gesundes Gefühl von Selbstwirksamkeit verhilft einem Heranwachsenden dazu, die eigenen Potentiale bis an ihre natürlichen Grenzen auszuloten und zu nutzen.

Selbstwirksamkeit erwächst aus Erfolgserlebnissen, erfolgreichen Rollenvorbildern im engeren sozialen Umfeld und einem positiven und angemessenen Feedback auf eigenes Tun (Bandura 1995). Nicht kritiklose und automatisierte Lobhudelei von Eltern, Erzieherinnen und Lehrern ist gefragt, sondern Lob, emotionales Mitschwingen bei Erfolg sowie Rat, Trost und Hilfestellung bei Misserfolg. Grundhaltung der Sozialisationsagenten sollte daher das Aufspüren von Entwicklungspotentialen und Talenten sein, nicht die Suche nach Fehlern und Fehlleistungen beziehungsweise die Betonung der eigenen Überlegenheit oder der besseren Leistung der Anderen. Darin liegt auch eine Brücke zu Bindung und Bildung: Es ist nicht das preußisch-nüchterne „Gut gemacht, Junge“, sondern die emotionale Zuwendung und Ermunterung

sind es, die einer sicheren Bezugsperson-Kind-Bindung zugrunde liegen und zugleich zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit beitragen. Die wohlwollende und zugewandte Anerkennung der kindlichen Leistung und ihrer Verbesserung schafft Selbstwirksamkeit, nicht das Anspornen zu einer kompetitiven Topscorer-Mentalität, womöglich im Dienste des eigenen Narzissmus als Elternteil, Lehrerin oder Trainer.

Identität

Verkürzt könnte man Identität als eine gesunde Mischung aus empfundener Einzigartigkeit (Autonomie) und empfundener Zugehörigkeit zu Gruppen (soziale Identität) bezeichnen. Zur Identität gehören die persönlichen Eigenschaften, Werte und Ziele und schließlich der selbstkonstruierte eigene „Lebensroman“. Es gibt einige theoretische Ansätze, die eben diese subjektive Lebensgeschichte mit dem Begriff „Identität“ gleichsetzen (McAdams 1994; McLean, Breen und Fournier 2010). Ein kleines Kind hat zwar bereits eine Vorstellung von einzelnen Eigenschaften („Ich bin blond, groß ...“) oder Fertigkeiten („Ich kann gut turnen“), aber zu einem konsistenten und ganzheitlichen Entwurf des Hauptakteurs im selbstgeschriebenen Lebensroman entwickelt sich diese „lose Materialsammlung“ erst später. Zu welcher Figur in welcher Art sich dies verdichtet, hängt maßgeblich von den beständig erfahrenen Reaktionen der Umwelt ab. Eine Gestaltung des eigenen Selbstbildes, losgelöst von der sozialen Umgebung, dürfte den wenigsten gelingen – schon gar nicht im Jugendalter. In diesem Entwicklungsabschnitt sind nämlich alle Antennen auf die Außenwelt gerichtet: „Was denken die anderen von mir?“, „Wie sehe ich aus?“, „Wie komme ich an?“, „Bin ich beliebt?“. Es ist die hohe Zeit der sozialen Identität (Kroger 1992): „Now one is one's relationships; no subject exists apart from the interpersonal matrix to be able to organize or take a perspective upon its relationships. What or how the self feels is a direct result of another person's evaluation, for there is not yet a more differentiated internal structure itself capable of evaluating this other's response“ (S. 135). (8)

In dieser Zeit sind Heranwachsende der Rückmeldung von außen nahezu schutzlos ausgeliefert, da die eigene Identität (Autonomie) noch nicht so gefestigt ist, dass sie das Feedback bezüglich der eigenen Person einordnen, bewerten oder relativieren könnte.

Gemäß Erik Eriksons (1968) Stufenmodell der Identitätsentwicklung wird zu dieser Zeit ein identitätsrelevanter Konflikt bearbeitet, nämlich jener zwischen den Polen Kompetenz und Minderwertigkeit. Vor der Verfestigung einer ganzheitlichen Identität steht die Suche nach den eigenen Stärken und Fähigkeiten beziehungsweise die Erfahrung eigener Schwächen und ihrer Verarbeitung. Es wird nicht mehr gespielt „als ob“, sondern Heranwachsende möchten etwas Nützliches tun, sich und der Umwelt beweisen, wozu man „gut“ ist. Es gilt, ein verlässliches Gefühl für die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln (Werksinn) und dabei die Erfahrung zu machen, dass man Anderen etwas erklären und beibringen und zugleich von und mit Anderen lernen kann.

Man kann sich leicht vorstellen, dass eine beständige Rückmeldung des Versagens („Opfer“), des Unterliegens in Konkurrenz zu Anderen („loser“, „keine Lehrstelle gekriegt“) sowie die Betonung der fehlenden Fähigkeit („HonK“ – Abkürzung für Hilfskraft ohne nennenswerte Kenntnisse) und die Zuordnung zu vermeintlich minderwertigen sozialen Gruppen (soziale Identität; siehe auch oben zu „Habitus“) in dieser sensiblen Phase der Entwicklung einer positiven Identität abträglich ist. Im Zusammenspiel mit weiteren negativen biografischen Erfahrungen verfestigt sich daraus leicht der Selbstentwurf „tragischer Verlierer im Sozialdrama einer Abwärtsspirale“. Werden diese Rolle und dieses Drehbuch erst einmal verinnerlicht, bedarf es großer Anstrengungen des jungen Menschen und einer wohlwollenden Umwelt, das bestehende Skript in eine Erfolgsgeschichte umzuschreiben.

Die genannten vier Aspekte – Bindung, Bildung, Selbstwirksamkeit und Identität – sind keine unabhängigen Einheiten. Sie greifen eng ineinander. Jeder einzelne Aspekt bietet jedoch geeignete Ansatzpunkte, an denen es ebenso geboten wie erfolgversprechend ist, die Entwicklung Heranwachsender in ihrem Alltag mit ganz praktischen Mitteln zu fördern. Abstrakte Leitbilder wie „Agency“, „Empowerment“ und „Capability-Approach“ mögen einen Wegweiser für gesellschaftliche Desiderate bieten. Im alltäglichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen zählt am Ende, was eigentlich immer förderlich für die Entwicklung Heranwachsender war: uneigennütziges Zuwendung, Wohlwollen, Interesse, Akzeptanz und Wertschätzung ihrer entstehenden Persönlichkeiten – kurzum, Liebe.

Anmerkungen

1

„In diesem Buch geht es um eines der aktuellsten Themen dieser Zeit. Die heutige Jugend muss den Erwachsenenstatus in einer Welt erreichen, die mit gigantischen Problemen eines rapide fortschreitenden sozialen Wandels befrachtet ist. In den Wehen ihres eigenen Übergangs von der Kindheit ins Erwachsenenalter sehen sich Jugendliche einer *Welt* im Übergang gegenüber. Die Probleme, die ihnen diese Welt im Umbruch präsentiert, bestehen unter anderem aus Wertekonflikten. Sie beinhalten ungleiche Chancen, die große Teile der jungen Generation in nachteilige Ausgangspositionen für ihre schulische, berufliche und kulturelle Entwicklung bringen. Sie bergen abträgliche Umstände für Menschen anderer ethnischer Herkunft, Rasse oder Nationalität. Unbegrenzte Ausichten bestehen im Nebeneinander mit diskriminierenden Regelungen und Behandlungen, die Erfolg und Zukunftszielen enge Grenzen setzen.“ (Übersetzung des Autors)

2

„Trotz anfänglicher Zweifel an seiner praktischen Anwendbarkeit hat Amartya Sens Capability-Approach eine enorme Anzahl empirischer Arbeiten hervorgebracht, die dem Versuch gelten, erfolgreiches Funktionieren auf der Mikro- oder Makroebene zu erfassen.“ (Übersetzung des Autors)

3

„Eine Schwierigkeit, den Capability-Approach zu diskutieren und zu vermitteln, liegt im (Un-)wissen, was genau er eigentlich ist.“ (Übersetzung des Autors)

4

„Der Satz aller möglichen Functioning-Vektoren einer Person i ist ihr Capability-Set Q . Es handelt sich um ein abgeleitetes Konzept. Es repräsentiert die Möglichkeiten einer Person, im Lichte der potentiell zur Verfügung stehenden Functionings Wohlbefinden zu erreichen (im Rahmen ihrer Beschränkungen X_i und z_i).“ (Übersetzung des Autors)

5

„Agency ist demnach entscheidend im Hinblick auf die Ressourcen einer Person, welche eine Einschätzung ermöglichen, inwieweit ökonomische, soziale und/oder politische Barrieren es vermögen, sie in ihrem Streben nach bedeutsamen Freiräumen einzuschränken.“ (Übersetzung des Autors) Das Originalzitat ist unter http://en.wikipedia.org/wiki/Capability_approach zu finden (6.6.2013).

6

„Die Quellen von Erfolg und reibungslosen Lebensübergängen müssen in den Eigenschaften der Person gesucht werden, so wie sie bereits zum Zeitpunkt der Geburt gegeben sind und weiterentwickelt werden durch die Sozialisation in Kindheit und Jugend sowie in der späteren Erfahrung von einigermaßen stabilen sozialen und ökonomischen Kontexten ohne jegliche Diskriminierung oder Beeinträchtigung. Erziehung zur Kompetenz, gepaart mit einem gerüttelt Maß an angeborener Intelligenz und ökonomischen Möglichkeiten, sollte Individuen darauf vorbereiten, realistische Entscheidungen zu treffen und ihnen im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter zu folgen.“ (Übersetzung des Autors)

7

„Sozialer Wandel kann den Umfang der Wahlmöglichkeiten von Jugendlichen erweitern oder auch begrenzen. Wenn sozialer Wandel Bedingungen mit nur wenigen praktikablen Optionen schafft, verliert individuelle wie familiäre Agency für den späteren Lebenserfolg an Bedeutung. [...] Das Modell legt nahe, dass die Rolle von Agency über Gesellschaften und Epochen hinweg an der Anzahl von Entwicklungspfaden festgemacht werden kann, die einem Heranwachsenden zur Verfügung stehen – basierend auf seiner gesellschaftlichen Ausgangslage, der kanalisierenden Rolle des Staates, dem Zeitpunkt im Lebenslauf, an dem ein Weg eingeschlagen wird, und der Geschwindigkeit, mit der dieser Weg zu einem Graben wird, der den Wechsel zu anderen Wegen unwahrscheinlich werden lässt. Diese Faktoren bestimmen in ihrer Interaktion fest die relative Wichtigkeit individueller Agency, kollektiver Agency und makrosozialer Strukturen für den individuellen Lebensweg.“ (Übersetzung des Autors)

8

„Nunmehr *besteht* man geradezu aus seinen Beziehungen; keine subjektive Instanz existiert neben der interpersonellen Matrix, die es erlaubt, seine Sozialbeziehungen zu betrachten und zu strukturieren. Was oder wie das Selbst fühlt, ist unmittelbares Resultat der Evaluation durch andere, da noch keine ausdifferenzierte innere Struktur vorhanden ist, die das Fremdurteil evaluieren könnte.“ (Übersetzung des Autors)

Literatur

- Bakan, David (1966).
The duality of human existence: An essay on psychology and religion.
Chicago: Rand McNally.
- Bandura, Albert (1995).
Exercise of personal and collective efficacy in changing societies.
In A. Bandura (Hrsg.), *Self-efficacy in changing societies* (S. 1–45).
New York: Cambridge University Press.
- Binder, Martin & Coad, Alex (2011).
Disentangling the circularity in Sen's capability approach. An analysis of the co-evolution of functioning achievement and resources.
Social Indicators Research, 3, 327–355.
- Blau, Peter M. (1955).
The dynamics of bureaucracy: A study of interpersonal relations in two government agencies.
Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre (1982).
Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.
Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bühler, Karl (1928).
Displeasure and pleasure in relation to activity.
In M. J. Reymert (Hrsg.), *Feelings and emotions. The Wittenberg Symposium* (S. 195–199).
Worcester, MA: Clark University Press.
- Clausen, John S. (1991).
Adolescent competence and the shaping of the life course. *American Journal of Sociology*, 4, 805–842.
- Edelstein, Wolfgang (1996).
The social construction of cognitive development.
In G. G. Noam & K. W. Fischer (Hrsg.), *Development and vulnerability in close relationships* (S. 91–112).
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Erikson, Erik H. (1968).
Identity, youth, and crisis.
New York: W. W. Norton & Co.

Gasper, Des (2007).
What is the capability approach? Its core, rationale, partners, and dangers. *The Journal of Socio-Economics*, 3, 335–359.

Kagitçibasi, Çigdem (2002).
Rites of passage to adulthood: Adolescence in the Western World. Essay review of negotiating adolescence in times of social change, edited by Lisa J. Crockett and Rainer Silbereisen. *Human Development*, 2, 136–140.

Kroger, Jane (1992).
Intrapsychic dimensions of identity during late adolescence.
In G. Adams, T. P. Gulotta & R. Montemayor (Hrsg.), *Adolescent identity formation* (S. 122–144).
Newbury Park, CA: Sage.

McAdams, Dan P. (1994).
Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span.
In T. F. Heatherton & J. L. Weinberger (Hrsg.), *Can personality change?* (S. 299–313).
Washington D.C.: American Psychological Association.

McLean, Kate C., Breen, Andrea V. & Fournier, Marc A. (2010).
Constructing the self in early, middle, and late adolescent boys: Narrative identity, individuation, and well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 166–187.

Schnabel, Kai U., Alfeld, Corinne, Eccles, Jacquelynne S., Köller, Olaf & Baumert, Jürgen (2002).
Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect? *Journal of Vocational Behavior*, special issue on the transition from school to work: Societal opportunities and individual agency, 2, 178–198.

Schneider, Wolfgang & Stefanek, Jan (2004).
Entwicklungsveränderungen allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulbezogener Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter. Evidenz für einen Schereneffekt? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 3, 147–159.

Schröder, Eberhard & Edelstein, Wolfgang (2001).
The impact of developmental change and social constraints on cognition: The example of syllogistic reasoning.
In A. Tryphon & J. Vonèche (Hrsg.), Working with Piaget – Essays in honour of Bärbel Inhelder (S. 103–122).
Hove: Psychology Press Ltd.

Sen, Amartya K. (1985).
Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. The Journal of Philosophy, 4, 169–221.

Shanahan, Michael J. & Hood, Kathryn E. (2000).
Adolescents in changing social structures: Bounded agency in life course perspectives.
In L. J. Crockett & R. K. Silbereisen (Hrsg.), Negotiating adolescence in times of social change (S. 123–134).
New York: Cambridge University Press.

Sherif, Muzafer & Sherif, Carolyn W. (1965).
Preface.
In M. Sherif & C. W. Sherif (Hrsg.), Problems of youth: Transitions to adulthood in a changing world (S. VII–X).
Chicago: Aldine Publishing Company.

Mike Seckinger

Jungen Menschen Ermöglichungsräume zur Verfügung stellen – eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe

In der Fachwelt scheint mittlerweile unbestritten, dass es eine wichtige Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist, für Adressatinnen und Adressaten Ermöglichungsräume zu schaffen. Viele theoretische und konzeptionelle Traditionen der Sozialen Arbeit können herangezogen werden, um diese Aussage zu untermauern: Man kann die emanzipatorische Tradition Sozialer Arbeit zur Begründung heranziehen, man kann sich auf die Gemeindepsychologie mit ihren Konzepten von Empowerment, Beteiligung und Ambiguitätstoleranz stützen. Man kann auf Konzepte der Gesundheitsförderung, zum Beispiel die von Aaron Antonovsky formulierte Salutogenese, Bezug nehmen, auf psychologische Konzepte, wie Selbstwirksamkeit, oder die Ergebnisse der Resilienzforschung – und auch auf den Capability-Approach und den Well-being-Ansatz.

Durch diese Aufzählung wird deutlich: Das Ziel sozialpädagogischer Arbeit ist, jungen Menschen und ihren Familien dabei zu helfen, neue Möglichkeiten der alltäglichen Lebensführung zu finden, und die Strukturen, in denen sie leben, so zu verändern, dass hierfür auch reale Chancen bestehen. Neue Optionen sollen zu einem gelingenden Leben beitragen, sie sollen den Menschen ein Leben ermöglichen, in dem sie etwas Glück verspüren können, in dem sie Erfahrungen von Selbstverwirklichung und Autonomie machen, ab und zu Selbstwirksamkeit erleben, hin und wieder das Gefühl haben, verstehen zu können, was gerade mit ihnen geschieht, ein Leben, in dem sie von anderen Anerkennung erfahren und nicht nur den Eindruck haben, an den Rand gedrängt und chancenlos zu sein. In diesem Sinne zu wirken, war schon immer das Bemühen Sozialer Arbeit, und man kann sich fragen, wozu es denn neuer, komplexer und abstrakter Theoriegebäude bedarf. Diese Frage ist berechtigt, gleichwohl ist der Anspruch,

Ermöglichungsräume zu schaffen, so groß und im Alltag so schwierig zu verwirklichen, dass immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven überlegt werden muss, wie diese Aufgabe gelingen kann.

John Haworth und Graham Hart bieten in der Einleitung des von ihnen herausgegebenen Bandes „Well-being. Individual, community and social perspectives“ (2007) eine Antwort, warum dieses Konzept so großen Zuspruch erfährt: „Well-being offers a paradigm that allows those in the academic, policy and user fields to focus on positive outcomes, and how best to realise them. The series, and related publications, show the importance of societal, environmental, and individual factors for well-being“ (ebd., S. 4). Frei übersetzt heißt das: Well-being als Theorie, als Paradigma ist deshalb so anziehend, weil wir auf das Positive schauen dürfen, uns nicht nur und in erster Linie mit dem Leid beschäftigen müssen und zudem noch Anregungen bekommen, wie wir positive Ergebnisse erreichen können. Wichtig ist eine hohe Aufmerksamkeit für den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Faktoren, Umwelt- und individuellen Faktoren. All dies ist unter dem Stichwort „Ressourcenorientierung“ schon einmal ins Blickfeld geraten, aber leider ist dieses Wort in der Kinder- und Jugendhilfe inzwischen zu einer leeren Hülse geworden. Es tut not, diese Perspektive wieder mit Inhalten zu füllen.

Isaac Prilleltensky (2001) kommt auf der Basis von Studien zu dem Ergebnis: Well-being wird erreicht durch die gleichzeitige und ausbalancierte Befriedigung von persönlichen, interpersonalen und kollektiven Bedürfnissen. Es reicht demnach nicht aus, das Kind oder die Eltern zu „reparieren“, sondern es ist auch notwendig, die Chancen für gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern und den Zugang zu Ressourcen zu schaffen. Eine Orientierung am Well-being geht auch mit der Aufforderung einher, sich aus einer professionellen Perspektive heraus in gesellschaftliche Diskurse einzubringen.

Haworth und Hart (2007) kennzeichnen Well-being als einen Prozess, als etwas, das zum Beispiel in der Sozialen Arbeit Tätige mit ihren Klienten gemeinsam erzeugen, und als Akt der Sinnstiftung. Mit anderen Worten: Wohlergehen muss immer wieder neu hergestellt werden, es ist kein Zustand, der von Dauer ist. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte liegt darin, mit den Kindern,

Jugendlichen und ihren Familien die Ermöglichungsräume zu finden, in denen sich Well-being einstellen kann.

Wie lässt sich nun dieses Konzept von der Theorie in die Praxis der stationären Hilfen zur Erziehung übersetzen? Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen betrachtet, gehören zum Wohlergehen Autonomie und Handlungsfähigkeit, Sicherheit und Geborgenheit, Selbstwert, Aktivitäten und Aktivsein, mit Schwierigkeiten und Widrigkeiten umgehen können, materielle und ökonomische Ressourcen, Wohnung und Wohnumfeld, Gesundheit, soziale Verantwortung und moralisches Handeln. Aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe müssen wir uns also fragen: Wie können wir garantieren, dass unsere Angebote diesen Anforderungen gerecht werden? Und ferner: Wie können wir dazu beitragen, dass diese Bedingungen auch außerhalb unserer Angebote für die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien gelten? Würden wir uns nur auf die Anforderungen an die öffentliche Erziehung konzentrieren, hätten wir eines übersehen: Well-being kann nicht durch individuelle Anstrengung allein erreicht werden, es bedarf einer Kombination aus jugendhilfebezogenen und darüber hinausgehenden Aktivitäten. Im Folgenden versuche ich, in ausgewählten Bereichen Brücken zu schlagen von der Theorie zur Praxis der stationären Hilfen zur Erziehung.

DAS BILD VOM ADRESSATEN

Wenn wir als Fachkräfte Kinder, Jugendliche und ihre Eltern stärken wollen, sie zu einem selbstbestimmten Leben befähigen und mit ihnen neue Möglichkeitsräume erschließen wollen, sollten wir zunächst das Bild überprüfen, das wir uns von ihnen gemacht haben. (1) Wie reden wir über die Adressatinnen und Adressaten einer Maßnahme? Was trauen wir ihnen zu Beginn der Hilfe zu und was glauben wir, dass sie erreichen können? Es wäre gut, sich darüber auszutauschen, und zwar sowohl mit den Kolleginnen und Kollegen als auch mit den Familien. In der Kindertagesbetreuung etwa ist die Frage nach dem inneren Bild vom Kind, das ganz wesentlich die Haltung der Fachkräfte bestimmt, zu einem zentralen Thema geworden. Basis einer modernen Pädagogik ist die Selbstreflexion der eigenen Haltung, erst dann können Freiräume gesehen werden, die beispielsweise ein kleines Kind für die Weltaneignung braucht. Es gilt aber auch:

Möglichkeitenräume, die schon vorhanden sind, müssen nicht mehr eröffnet werden, und wozu jemand schon in der Lage ist, dazu muss er nicht erst befähigt werden.

Keinesfalls soll damit einer Leistungsdiagnostik das Wort geredet werden, das wäre fatal und ein erster Schritt zur Entmächtigung der Adressatinnen und Adressaten. Es geht darum, sich Klarheit über die eigenen Annahmen und Vorurteile zu verschaffen, und das wird sich positiv auf den pädagogischen Prozess auswirken. Wenn dies in einer Einrichtung geleistet wird, kann eine Atmosphäre des Aufbruchs entstehen, in der sich die Fachkräfte gemeinsam mit den hilfesuchenden Menschen auf den Weg machen, um neue Möglichkeiten der Lebensgestaltung zu finden. In Gesprächen mit Pädagoginnen und Pädagogen und auch bei Einrichtungsbesuchen habe ich allerdings ein enormes Ausmaß an Hoffnungslosigkeit erlebt: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sprechen zynisch über die Kinder und Jugendlichen, mit denen sie arbeiten; sie bezweifeln, dass diese jemals eine Chance haben werden, und verstärken damit die negativen Selbstzuschreibungen. Darunter leidet auch ihre Arbeitsmotivation, was sich wiederum negativ auf die Atmosphäre in der Einrichtung und die Hilfen im Einzelnen auswirkt. Eine erste Brücke zwischen den Theorieansätzen und dem praktischen Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe stellt also die Reflexion der Vorstellungen über die Adressatinnen und Adressaten dar und die Bereitschaft, dieses Bild zu verändern.

SANFTE ÜBERGÄNGE

Autonom zu sein und selbst Einfluss auf das zu nehmen, was mit einem geschieht, sind besonders wichtige Dimensionen von Well-being. Im Hinblick auf eine stationäre Unterbringung werden diese Fähigkeiten bedeutsam zu Beginn der Maßnahme, bei notwendigen Veränderungen im Laufe einer Hilfe (Stichwort „Verselbstständigung“) und auch bei deren Beendigung.

Die Aufnahme in einer stationären Einrichtung

Jede Fachkraft hat viele Male erlebt, wie die Aufnahme eines Kindes in der Einrichtung erfolgt. Sie kann sich fragen: Wer hat da autonom gehandelt und hätte es nicht auch Alternativen gegeben,

um diese einschneidende Situation anders zu gestalten? Tatsächlich wird der Übergang ins Heim von Kindern und Eltern sehr häufig als traumatisch erlebt. Gottfried Fischer und Peter Riedesser definieren Trauma (1998, S. 79) als „ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“. Berichte aus sozialpsychiatrischen Diensten zeigen, dass Aufnahmen in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere bei Inobhutnahmen, nicht selten zu psychischen Krisen der betroffenen Eltern führen. Solche Erfahrungen zu Beginn einer Maßnahme schränken von vornherein vorhandene Möglichkeitenräume ein. Sie schaden dem Wohlergehen und tragen zur Demoralisierung der Familien bei. Wie kann es stattdessen gelingen, den Umzug in eine Jugendhilfeeinrichtung so zu gestalten, dass die Lebensqualität spürbar verbessert wird? Wie können schon bei Beginn der Hilfe die Grundlagen dafür geschaffen werden, das Leben mit professioneller Unterstützung wieder in die eigene Hand zu nehmen? Es gibt viele Möglichkeiten, um für einen sanften Übergang ins Heim zu sorgen:

- Das Hilfeplanverfahren sollte mehr sein als ein notwendiger Verwaltungsakt. Eine gut gestaltete Hilfeplanung markiert den Beginn der Unterbringung, noch bevor das Kind von seiner Familie getrennt wird. Das Gelingen hängt freilich auch von der Mitwirkung der Eltern ab. Die Erfahrung, einbezogen zu werden und mitsprechen zu können, kann ihnen helfen, eine positive Einstellung zur Maßnahme zu finden. Diese Chance sollte nicht ungenutzt bleiben.
- Wenn die Kinder oder Jugendlichen und ihre Eltern die Möglichkeit bekommen, zwischen verschiedenen Hilfeangeboten beziehungsweise Einrichtungen auswählen zu können, müssen sie sich nicht übergangen fühlen. Wenn sie sich bewusst für eine bestimmte Hilfe entschieden haben, trägt auch dies zum Erfolg bei.
- Sofern keine akute Kindeswohlgefährdung vorliegt, sollte den Kindern oder Jugendlichen eine Bedenkzeit eingeräumt werden, in der sie auch Alternativen prüfen können. Es wird ihnen damit signalisiert, dass man sie und ihre Unsicherheit ernst nimmt und dass sie für die Entscheidung mitverantwortlich sind.

- Jeder Mensch, der eine neue Wohnung bezieht, nimmt diese in Besitz, indem er die Räume nach seinen Bedürfnissen umgestaltet. Die Möglichkeit, sich eine individuelle Umgebung zu schaffen, sollten auch den Kindern und Jugendlichen eröffnet werden. Auch können Rituale helfen, den neuen Lebensort positiv aufzuladen, wie eine Einzugsparty oder eine andere Gelegenheit, um den bisherigen Freunden das neue Zuhause vorzuführen.

Dies sind Beispiele, um einen guten Start in der stationären Einrichtung zu ermöglichen. In der Praxis stehen jedoch häufig Wirtschaftlichkeitsüberlegungen im Vordergrund oder der Wunsch, möglichst wenig zu verändern. Auch eine Logik des Schutzes, die als Begründung dient, Beteiligungsrechte auszuhebeln, oder der Bestrafung, in der beispielsweise eine stationäre Unterbringung als Drohung verwendet wird, um gewünschtes Verhalten zu erzwingen, kann dieses so wichtige Ereignis prägen. Für all dies gibt es nachvollziehbare Gründe, aber der Weg hin zu Befähigung und Wohlergehen wird dadurch mit Sicherheit erschwert.

Die Phase der Verselbstständigung

Genauso wichtig, wie die Einflussnahme zu Beginn der Hilfe ist, ist sie auch während und zum Ende der Maßnahme. Die Verselbstständigung ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Wenn die Kinder- und Jugendhilfe zur Befähigung für ein gelingendes Leben beitragen möchte, dann ist es erforderlich, dass sich die stationären Einrichtungen systematischer und bewusster als bisher mit dieser Herausforderung auseinandersetzen. Irgendwann einmal aus den Hilfen zur Erziehung entlassen zu werden, bedeutet noch lange keine Verselbstständigung. Viele Jugendliche sind ja deshalb mit der Erziehungshilfe in Berührung gekommen, weil die Ablösung vom Elternhaus zu eher destruktiven Verhaltensweisen geführt hat. Hier zeigt sich deutlich der Zusammenhang zwischen der individuellen Ebene, der Beziehungsebene und den gesellschaftlichen Bedingungen. Zum einen wird mit dem Verweis auf die Notwendigkeit der Ablösung von den Eltern beziehungsweise von denen, die die Aufgaben der Eltern übernehmen, das Hilfearrangement reduziert. Jugendliche werden dann aus Wohngruppen in das weniger kosten- und betreuungsintensive Betreute Einzelwohnen verlegt. Dies geschieht immer häufiger, unabhängig von der aktuellen Lebens-

situation und ihrem Entwicklungsstand. Die Entscheidung orientiert sich vielmehr an formalen Kriterien wie dem Alter, an der Kassenlage und an Sparvorgaben.

Zum anderen berührt das Thema Verselbstständigung die Frage, wie die stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe die Jugendlichen bei dieser Aufgabe unterstützen. Haben die dort lebenden Jugendlichen Freiräume, die sie nutzen können, um diesen Entwicklungsschritt zu bewältigen? Dies lässt sich gut einschätzen anhand der folgenden Teilfragen:

- Gibt es für Jugendliche in der Einrichtung Räume, wo sie ganz unter sich sein können ähnlich einem „sturmfreien“ Haus, wenn die Eltern verreist sind oder die Jugendgruppe eines Jugendverbandes allein unterwegs ist?
- In welchem Umfang ist die Selbstorganisation von Jugendlichen möglich?
- Haben sie Zugang zu Peers beziehungsweise zu Gruppen von Jugendlichen außerhalb der Einrichtung?
- Gibt es für die Jugendlichen mehrere signifikante Erwachsene innerhalb der Einrichtung, die für sie wichtig sind? Das heißt, können sie neben ihren Bezugserziehern andere Personen als Vorbilder oder kontinuierliche Gesprächspartner wählen? Jugendliche, die in der Familie aufwachsen, suchen häufig außerhalb nach Menschen, die sie bei der Ablösung von den Eltern bestärken.

Die Problematik der Verselbstständigung von Jugendlichen in prekären sozialen Verhältnissen scheint allgemein in der Gesellschaft noch viel zu wenig Beachtung zu finden. Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sollten sich aktiv in die öffentliche Diskussion einbringen, denn sie können einschätzen, wie viele Freiräume Jugendliche benötigen. Um die Jugendlichen erfolgreich beim Übergang ins Erwachsenenleben begleiten zu können, bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen in den Einrichtungen. Auf das Thema vermehrt aufmerksam zu machen, birgt die Chance, dass sich neue Möglichkeiten auftun.

Die Beendigung der stationären Unterbringung

Ein sanfter Übergang ist auch für den Abschied aus einer Einrichtung der stationären Kinder- und Jugendhilfe anzustreben. Nicht nur die Kinder und Jugendlichen, auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind emotional davon betroffen. Eine wesentliche Herausforderung liegt in der Tatsache, dass die Kinder und Jugendlichen in ihrem Leben oft Trennungen erfahren haben, die für sie einem Verlassenwerden gleichkommen. Jeder neue Abschied, der nicht gut vorbereitet ist und dessen Ursachen sie nicht verstehen können, bestätigt das Lebensgefühl einmal mehr – „niemand hält es mit mir aus!“.

Damit die Beendigung der stationären Unterbringung nicht alte Wunden aufreißt, sondern einen hoffnungsvollen Neuanfang markiert, müssen die Zeit vor einem Austritt, der Abschied selbst und die Phase danach sorgfältig geplant werden. Der junge Mensch sollte an diesen Planungen mitwirken und dadurch erfahren, dass er wichtige Weichenstellungen in seinem Leben selbst (mit)gestalten kann. Die Situation gemeinsam zu reflektieren, zeigt dem Jugendlichen, dass er damit nicht alleine gelassen wird. Es wäre wünschenswert, dass der notwendige Abschied und alles, was damit verbunden ist, frühzeitig besprochen wird und so noch Zeit bleibt für Korrekturen.

Übergangsrituale tragen dazu bei, die anstehenden Veränderungen als positive und natürliche Entwicklungsschritte zu begreifen, und helfen, mit der Unsicherheit auf eine angemessene Art und Weise umzugehen (siehe zum Beispiel Vogt 2008). Für die Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen wäre es auch sehr entlastend, wenn sie wüssten, dass sie eine (zeitlich begrenzte) Rückkehroption haben. Die Jugendforschung erkennt schon seit geraumer Zeit, dass der Übergang von der Jugendphase zum Erwachsenenstatus ein längerer Prozess ist, der oft diskontinuierlich verläuft (Arnett 2000; Reinders, ohne Jahr). Die Möglichkeit von Gleichaltrigen, auf dem Weg in das Erwachsenenleben immer wieder innezuhalten und vorübergehend auch in den Schoß der Familie zurückzukehren, bleibt jungen Menschen aus den stationären Erziehungshilfen verwehrt. Zum einen sehen die Entgeltordnungen eine Rückkehr ins Heim bislang nicht vor, zum anderen ist auch eine zeitlich begrenzte Wieder-

aufnahme vonseiten der Einrichtungen nicht ohne weiteres möglich oder wird gar nicht erst in Betracht gezogen.

INTEGRATION IN SELBSTGEWÄHLTE UND GEGEBENE NETZWERKE

Eine gute soziale Integration ist ein wichtiger Faktor für das Well-being. Wer seine Beziehungen selbstbestimmt und in gelingender Weise gestalten kann, der verfügt über eine wesentliche Quelle für Zufriedenheit und Wohlbefinden. Viele Studien zeigen auch, dass Menschen über mehr Ressourcen für eine gelingende Lebensführung verfügen (Röhrle 1994) und Krisen besser bewältigen können, wenn sie einem sozialen Netzwerk angehören mit all den vielfältigen Beziehungen, die daraus entstehen. Bernd Röhrle arbeitete 1994 in einer umfassenden Analyse des damaligen Forschungsstandes heraus, dass „soziale Netzwerke als kognitiv, affektiv und sozial anregend und zugleich als hilfreich bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben [...] gelten“ (ebd., S. 48). Dieses Ergebnis sollte dazu anregen, sich systematisch darüber Gedanken zu machen, welche Art von sozialen Netzwerken durch die stationäre Jugendhilfe gefördert beziehungsweise verhindert werden. Zu berücksichtigen ist dabei insbesondere die zeitliche Befristung des Lebensortes Heim (siehe zum Beispiel van Santen 2010).

Frank Nestmann, Julia Günther, Steve Stiehler, Karin Wehner und Jillian Werner (2008) haben in Dresden die Integration von Heimkindern in soziale Netzwerke untersucht. Das Ergebnis ist wenig überraschend und frustrierend zugleich: Heimkinder verfügen über ein sehr viel kleineres familiales Netzwerk und haben sehr viel weniger Freunde. Auch wenn die Ursachen dafür nicht ausreichend erforscht sind, so ist doch folgende Hypothese naheliegend: Stationäre Hilfen zur Erziehung verhindern soziale Verbundenheit und mindern in dieser Hinsicht das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen.

Eine Brücke zwischen den Capability- und Well-being-Ansätzen und dem pädagogischen Alltag liegt also in der Förderung der Integration in selbstgewählte und gegebene soziale Netzwerke: Wie kann die Vernetzung von Kindern und Jugendlichen gefördert werden? Die Integration in örtliche Vereine gehört inzwischen

zum Standard, aber dies allein scheint nicht auszureichen. Können etwa Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen wie andere Gleichaltrige ihre Freunde zu einer Geburtstagsparty einladen, auch solche, die nicht in der Einrichtung leben? Oder gibt es die Möglichkeit, dass sie mal bei Freunden übernachten oder sie umgekehrt diese zum Übernachten in die Einrichtung mitbringen? Wird der Kontakt zu Verwandten und anderen Personen, die für die Kinder wichtig sind, gepflegt? Diese Fragen könnten die pädagogischen Fachkräfte anregen, das Thema Familie, Freunde und andere Menschen im sozialen Umfeld einmal unter der Netzwerkperspektive zu betrachten. Nützlich sind methodische Instrumente zur Visualisierung, wie die Netzwerkkarte, aber auch das gemeinsame Überlegen mit dem Kind oder Jugendlichen, wie das soziale Netzwerk vergrößert werden könnte.

BETEILIGUNG DER ADRESSATEN

Die Beteiligung des Subjektes an der Gestaltung seines Lebens wird in allen Theorien zur Befähigung und zum Wohlergehen als zentral angesehen. So allgemein formuliert, besteht daran kein Zweifel, Partizipation gilt als eines der Schlüsselkonzepte der Kinder- und Jugendhilfe. Die Adressatinnen und Adressaten einer Hilfe zu beteiligen, ist gesetzliche Pflicht (siehe dazu die vielen Regelungen der UN-Kinderrechtskonvention und im Sozialgesetzbuch Achte Buch Kinder- und Jugendhilfe) und fachlicher Grundsatz (siehe zum Beispiel Betz, Gaiser und Pluto 2010; Pluto 2007).

Allerdings ist Beteiligung längst nicht überall verwirklicht (siehe Tabelle S. 68/69). Ein Blick in die Praxis zeigt, dass es vielfach an entwickelten Konzepten für einen partizipativ ausgerichteten Alltag fehlt: Die Mitsprache der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern bleibt meist auf Bereiche beschränkt, die kaum Einfluss auf die Einrichtung haben (zum Beispiel den Führerschein machen) oder bei denen eine Beteiligung de facto unumgänglich ist (wie zum Beispiel bei der Auswahl des Ausbildungsplatzes). Bei substantiellen Themen jedoch (wie zum Beispiel bei der Einstellung von Personal oder der Urlaubsplanung) können die Betroffenen meist nicht oder nur in Ausnahmefällen mitsprechen. So stehen der Stärkung von Partizipation Effizienzkriterien gegenüber, und der Verzicht auf die Mitwirkung der Adressatinnen und Adressaten geschieht in der Überzeugung, entscheiden zu können, was

gut für sie ist. Die Praxis erscheint trotz der vielen Forschungsprojekte zu diesem Thema (siehe zum Beispiel Wolff und Hartig 2010) noch immer überfordert, diesen fachlichen Anspruch im Alltag umzusetzen.

Wenn man die Aufgabe zur Befähigung ernstnehmen und jungen Menschen Ermöglichungsräume eröffnen will, so bedeutet das für die pädagogische Arbeit: Die Kinder und Jugendlichen müssen sich „ausprobieren“ können, sie lernen das Sichbeteiligen nur dadurch, dass sie sich beteiligen. Sie müssen dies in Aushandlungsprozessen üben können, und sie brauchen Orte der Anerkennung, wo sie erfahren, dass sie relevant sind für andere Menschen, dass es sich lohnt, eigene Vorstellungen einzubringen, und dass sie spürbar Einfluss nehmen können auf Dinge, die für sie bedeutsam sind. Beteiligung und die Kompetenz, sich erfolgreich einzubringen, kann man nicht theoretisch erlernen. Dabei gibt es im Alltag stationärer und teilstationärer Gruppen genügend Anlässe für eine systematische Beteiligung aller, wie etwa die Gestaltung des regelmäßig stattfindenden Gruppenabends. Wer entscheidet darüber, wer das Treffen moderiert, welche Themen besprochen werden, in welchem Ambiente es stattfindet? Gibt es etwas zu trinken und zu knabbern, wie dies bei Arbeitsmeetings üblich ist? Ein anderes Beispiel ist die Festlegung von Essenszeiten: Sind sie Ergebnis eines Kompromisses zwischen den verschiedenen Interessen der Gruppenmitglieder, des Personals und möglicherweise der zentralen Küche oder sind die Zeiten ohne Mitbestimmung festgesetzt worden und Ausdruck der Machtbefugnis einzelner Personen? Es gibt also noch viele nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten, den Einfluss von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen auf ihr eigenes Leben zu erhöhen.

KONZEPTE ZUM SCHUTZ VOR ÜBERGRIFFEN IN INSTITUTIONEN UND EINRICHTUNGEN

Körperliche und psychische Unversehrtheit sind grundlegend für das Wohlergehen. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen gewährleisten, dass den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen kein körperlicher oder seelischer Schaden zugefügt wird und sie die Möglichkeit haben, sich gegen Missstände zur Wehr zu setzen. Insofern besteht ein enger Zusammenhang zwischen institutionalisierten Beschwerdemöglichkeiten

Tabelle

Häufigkeit der Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in ausgewählten Bereichen (Angaben in Prozent)

	2004					2008					
	Trifft nicht zu	Nie	Selten	Häufig	Immer	Trifft nicht zu	Nie	Selten	Häufig	Immer	
Auswahl des Ausbildungsplatzes	10	<1	<1	19	80	6	1	6	30	63	Auswahl des Ausbildungsplatzes
Führerschein machen	24	2	9	21	68	21	3	11	24	62	Führerschein machen
Freizeitgestaltung	<1	0	1	51	48	1	0	2	46	51	Freizeitgestaltung
Kontakt zu Eltern	4	<1	6	43	51	3	1	8	51	41	Kontakt zu Eltern
Essen	2	0	7	55	38	2	0	9	52	40	Essen
Arztwahl						6	5	26	30	38	Arztwahl
Gestaltung der Gemeinschaftsräume	2	1	18	56	25	3	1	19	55	25	Gestaltung der Gemeinschaftsräume
Möblierung des Zimmers	6	7	30	40	23	5	5	35	42	19	Möblierung des Zimmers
Handynutzung						6	9	26	46	19	Handynutzung
Auswahl der Schule						10	14	41	27	19	Auswahl der Schule
Fernsehen	6	3	19	60	18	3	2	20	60	18	Fernsehen
Urlaubsplanung	10	20	14	39	27	11	23	18	41	18	Urlaubsplanung
Ordnung im Zimmer	5	3	34	50	12	4	7	43	41	10	Ordnung im Zimmer
Ausgehzeiten	8	7	41	45	7	6	7	41	45	8	Ausgehzeiten
Nachtruhe	13	16	55	23	6	12	14	61	22	3	Nachtruhe
Einstellung neuer Mitarbeiter/-innen	24	75	17	5	2	25	76	18	4	2	Einstellung neuer Mitarbeiter/-innen

Quelle: Einrichtungserhebungen des Deutschen Jugendinstitutes 2004 und 2008

Lesebeispiel: In 2 Prozent der Einrichtungen können Kinder und Jugendliche immer bei der Einstellung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mitbestimmen; dieser Wert hat sich auch 2008 nicht verändert.

und dem Well-being (siehe dazu auch den Beitrag von Philipp Sandermann).

Durch ein etabliertes Beschwerdemanagement können Hemmschwellen, sich zu beschweren, abgesenkt und eine zeitnahe Bearbeitung der Beschwerde garantiert werden. Damit fördert das Beschwerdemanagement die Schutzfunktion von Beschwerden, denn übergriffiges Verhalten wird schneller bemerkt und kann dann auch beendet werden. Zudem besitzt ein funktionierendes Beschwerdemanagement auch eine präventive Wirkung, indem es Fachkräfte sensibler für die Einhaltung von Grenzen macht. Allein die Einführung eines Beschwerdeverfahrens hat in den Niederlanden schon positive Effekte gehabt (van Santen 2006).

Die Debatten der letzten Jahre zu Misshandlungen und Missbrauch in Heimen und Internaten hatten zur Folge, dass vielfältige Schutzkonzepte entwickelt wurden. In den Empfehlungen der Runden Tische „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“ und „Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ wie auch in den Veranstaltungen und Publikationen von Trägern, Einrichtungen und Landesjugendämtern finden sich zahlreiche Anregungen für die Praxis. Jede einzelne Fachkraft ist dazu aufgerufen, die körperliche und psychische Unversehrtheit der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen. Die Bedeutung von Beteiligung kann in diesem Zusammenhang gar nicht hoch genug eingeschätzt werden: Wer im Heim erlebt, dass er mitsprechen und etwas bewirken kann, wird auch den Mut finden, sich bei Übergriffen jedweder Art zu wehren.

GUTE ARBEITSBEDINGUNGEN ALS VORAUSSETZUNG FÜR EINE ORIENTIERUNG AN WOHLERGEHEN UND BEFÄHIGUNG

Ein förderliches Arbeitsklima ist die beste Basis dafür, dass pädagogische Fachkräfte sich einsetzen für das Well-being und die Befähigung von Kindern und Jugendlichen. Denn wie sollten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dies leisten, die ihren Arbeitsalltag in erster Linie als sehr belastend, entfremdend und wenig sinnhaft erleben, die den Eindruck haben, keinen oder nur wenig Einfluss auf ihre Arbeitsbedingungen zu haben, die viel zu wenig Anerkennung für ihre Tätigkeit und die von ihnen gezeigte Eigen-

initiative erfahren? Wer nicht mitbestimmen darf, welche Kollegin oder welcher Kollege demnächst ins Team kommt, wird kaum Kindern und Jugendlichen eine Mitsprache bei der Personalauswahl zubilligen. Wer nicht erlebt, wie seine eigenen Ideen eine Verbesserung der Arbeitssituation bewirken, wird schwerlich Kinder und Jugendliche ermuntern, durch eigene Aktivitäten zur Verbesserung ihrer Lebenssituation beizutragen. Diese Aufzählung ließe sich noch lange fortführen. Dennoch sollten ungünstige Bedingungen nicht als unveränderbar hingenommen werden. Es liegt in der Verantwortung der Leitung und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Arbeitsbedingungen zu schaffen, die die Umsetzung fachlicher Prinzipien unterstützen.

In diesem Beitrag habe ich versucht, ein paar Brücken zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, Brücken, die die Auseinandersetzung mit dem Thema anregen und helfen, die eigene Praxis vor dem Hintergrund der theoretischen Diskussionen zu reflektieren. Im Alltag können sich Pädagoginnen und Pädagogen fragen, welches Bild sie von Adressatinnen und Adressaten haben hinsichtlich dessen, was diese erreichen können, sie können für sanfte Übergänge sorgen und den Eintritt ins Heim, die Phase der Verselbstständigung und das Ende der Maßnahme nutzen als Gelegenheiten für ein aktives Mitwirken der Betroffenen, sie können Kinder und Jugendliche zu mehr Beteiligung im Heimalltag ermutigen, sie einbinden, wenn es um den Schutz vor körperlichen und psychischen Übergriffen geht – all dies mit dem Ziel vor Augen, Ermöglichungsräume für die jungen Menschen zu schaffen. Konkrete Handlungsanweisungen zu formulieren, ist allerdings nicht möglich – Well-being ist notwendigerweise immer das Ergebnis eines Zusammenspiels von individuellen Gegebenheiten, den Beziehungen im sozialen Nahraum und der gesellschaftlichen Ebene. Fachkräfte sind aufgefordert, individuelle Wege zu gehen, die in ihren Grundsätzen jedoch verallgemeinerbaren Anforderungen genügen. So entstehen Brücken von der Theorie in die Praxis und umgekehrt.

Anmerkung

1

Ich danke Vicki Täubig für die Anregung, die mehr oder weniger bewusste Einschätzung zu hinterfragen, zu der man als Fachkraft in Bezug auf die Fähigkeiten von Adressatinnen und Adressaten gelangt ist. Sie hat im Rahmen des Forschungsprojektes „Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf“ diese Notwendigkeit stärker in das Zentrum der Diskussion gerückt, als dies bisher der Fall war.

Literatur

Arnett, Jeffrey J. (2000).

Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 5, 469–480.

Betz, Tanja, Gaiser, Wolfgang & Pluto, Liane (Hrsg.) (2010).

Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Fischer, Gottfried & Riedesser, Peter (1998).

Lehrbuch der Psychotraumatologie. München: Reinhardt.

Haworth, John & Hart, Graham (2007).

Well-being. Individual, community and social perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Nestmann, Frank, Günther, Julia, Stiehler, Steve, Wehner, Karin & Werner, Jillian (Hrsg.) (2008).

Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim. Tübingen: dgvt-Verlag.

Pluto, Liane (2007).

Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Prilleltensky, Isaac (2001).

Personal, relational, and collective well-being: an integrative approach. ESRC seminar series 'Wellbeing: social and individual determinants' 2001–2002.

<http://www.wellbeing-esrc.com/seminar1-notes.html#isaac> (29.8.2013).

Reinders, Heinz (ohne Jahr).

Wege zum Erwachsenenstatus. Jugend als Bildungszeit oder Freizeit? In Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.), *Online-Familienhandbuch*.

<https://www.familienhandbuch.de/cms/>

Jugendforschung-Erwachsenwerden.pdf (7.6.2013).

Röhrle, Bernd (1994).
Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung.
Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.

van Santen, Eric (2006).
Beschwerdemanagement und Adressatenräte als institutionelle
Formen der Partizipation in den erzieherischen Hilfen – das Beispiel
Niederlande.
In M. Seckinger (Hrsg.), Partizipation – ein zentrales Paradigma.
Analysen und Berichte aus psychosozialen und medizinischen
Handlungsfeldern (S. 173–189).
Tübingen: dgvt-Verlag.

van Santen, Eric (2010).
Prädiktoren für Verweildauer und Übergangsraten in Fremdunter-
bringung. Neue Praxis, 6, 608–626.

Vogt, Manfred (2008).
Rituale – ihre Funktion und Wirksamkeit zum Gestalten von Kon-
tinuität, Wandel und Bedeutung.
In M. Vogt & H. Dreesen (Hrsg.), Rituale, Externalisieren und Lösun-
gen. Interventionen in der Kurzzeittherapie (S. 9–17).
Dortmund: Borgmann.
Auch: <http://www.verlag-modernes-lernen.de/shop/pdf/8344/leseprobe/8344.pdf> (7.6.2013).

Wolff, Mechthild & Hartig, Sabine (2010).
Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung.
Empfehlungen des Projektes „Beteiligung – Qualitätsstandard für
Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung“ (2., aktualisierte
Auflage).
Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut des SOS-Kinder-
dorf e.V.
München: Eigenverlag.
<http://www.sos-fachportal.de/linkableblob/86266/data/broschuerebrotet-data.pdf> (7.6.2013).

Maren Zeller

Vertrauen als Dimension in der Kinder- und Jugendhilfe

In den Praxis- wie auch in den Fachdiskursen der Sozialen Arbeit gilt das Vorhandensein von Vertrauen häufig als Kennzeichen für ein gelungenes Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Adressatinnen beziehungsweise Adressaten (Becker-Lenz, in Druck). Die Fachkräfte sehen sich daher grundsätzlich aufgefordert, das Vertrauen ihrer Klientel zu erwerben, um eine adäquate Hilfe leisten zu können. Diese mehr oder minder unhinterfragte Annahme findet im Handlungsfeld der Erziehungshilfen Eingang in konzeptionelle Handlungsanweisungen, und auch empirische Studien, die das Gelingen von Hilfen analysieren, gehen von dieser Prämisse aus.

VERTRAUEN IM FACHVERSTÄNDNIS DER ERZIEHUNGSHILFEN

Im Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe, welches vom Deutschen Jugendinstitut und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegeben wird, wird beispielsweise in den konzeptionellen Teilen zur Anleitung immer wieder auf die Bedeutung von Vertrauensaspekten eingegangen: „Charakteristisch für Sozialpädagogische Familienhilfe ist die Notwendigkeit eines Vertrauens- und Beziehungsaufbaus in der Familie. Die Wirkung der Hilfe steht in engem Zusammenhang mit der Person der FamilienhelferIn, die zum Medium der Veränderung wird, indem sie eine Beziehung zur Familie aufbaut bzw. sich auf deren Beziehungssystem einläßt. Dabei darf sie weder die Distanz verlieren noch zu wenig Nähe herstellen“ (Helming, Schattner und Blüml 2005, S. 173). Dieses Zitat ist ein Beleg dafür, dass in der Fachliteratur einerseits nicht dargelegt wird, was unter Vertrauen konkret zu verstehen ist. Ein Tatbestand, der in Bezug auf die Heimerziehung auch von Ina Stanulla (2003) kriti-

siert wird: „Die nicht bezweifelte Bedeutung von Vertrauen für den Erziehungsprozess bleibt in den Beschreibungen dessen, was Vertrauen konkret im Erziehungsprozess meint, insbesondere in engen pädagogischen Beziehungen wie zwischen Heimerzieherinnen und Heimerziehern und jungen Menschen, häufig abstrakt“ (ebd., S. 95). Andererseits verweist in dem Beispiel aus dem Handbuch die Betonung der Rolle der Familienhelferin oder des -helfers darauf, dass Vertrauen auf der personalen Beziehungsebene entsteht.

Ein Blick in empirische Studien, die nach dem Gelingen von Erziehungshilfe fragen, zeigt ein ähnliches Bild. In Bezug auf Tagesgruppen wie dem Betreuten Jugendwohnen wird etwa festgestellt, dass Vertrauen die Variable sei, an der es sich entscheide, ob eine Hilfe angenommen werde, und damit auch, ob diese erfolgreich verlaufe: „Diese Hilfe kann ihre Wirkung entfalten, wenn zwischen dem jungen Menschen und dem Betreuer eine vertrauensvolle Beziehung entsteht, die ein Annehmen der Hilfe erst ermöglicht“ (Baur, Finkel, Hamberger und Kühn 1998, S. 589). Eine vertrauensvolle Beziehung – so heißt es an anderer Stelle – könne vor allem dann entstehen, wenn die Professionellen sich als vertrauenswürdig erweisen, indem sie die lebensweltlichen Verhältnisse ihrer Adressatinnen und Adressaten ernst nehmen, authentisch handeln und sich „stärker als Person zeigen“ (Hamberger 2008, S. 333). Auch in diesen Beispielen wird implizit davon ausgegangen, dass *persönliches Vertrauen* grundlegend sei. Darüber hinaus wird in diesen Beispielen angedeutet, dass für eine gelingende Hilfe nicht nur die Adressatinnen und Adressaten den Professionellen vertrauen sollten, sondern auch umgekehrt. Vertrauen unter dem Gesichtspunkt der Gegenseitigkeit wird vor allem im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Konzeptes „pädagogischer Bezug“ (Thiersch 2009; Tiefel 2012) oder unter dem Stichwort „Zutrauen“ (Arnold 2009) diskutiert. Damit klingt an, dass das Ausbalancieren von Nähe und Distanz in professionellen Beziehungen nicht nur zugunsten des Poles der Distanz aufgelöst werden dürfe und es konzeptionell – zumindest im Handlungsfeld der Erziehungshilfen – so etwas wie einer „Menschlichkeit als Methode“ bedürfe (Frommann 2008).

Nach diesem kurzen Blick in Handlungsanweisungen und Studien aus dem Feld der Erziehungshilfen lässt sich zusammenfassend feststellen: Vertrauen in Bezug auf professionelles Handeln wird

erstens oftmals als gegeben vorausgesetzt, bezieht sich zweitens in der Regel auf die *persönliche Beziehungsebene* zwischen Professionellen und Adressatinnen beziehungsweise Adressaten, und drittens sollen sich idealerweise die Beteiligten gegenseitig vertrauen. In der Praxis zeigt sich, und auch in empirischen Studien wird darauf verwiesen, dass in den Erziehungshilfen, insbesondere in der Heimerziehung, junge Menschen betreut werden, die in ihrer Herkunftsfamilie bereits Vertrauensbrüche erlebt haben (Stanulla 2003). Diese biografischen Erfahrungen können dazu führen, dass Kinder und Jugendliche nicht (mehr) oder noch nicht wieder bereit sind, jemandem Vertrauen zu schenken. Die Erfahrung zeigt, dass dennoch ein professionelles Arbeitsbündnis entstehen kann. Dies führt zu der These, dass es *mehrere Formen von Vertrauen* gibt, die beim Aufbau eines solchen Arbeitsbündnisses eine Rolle spielen.

Hier erweisen sich vor allem die Überlegungen aus der soziologischen Vertrauens Theorie als hilfreich (Giddens 1996; Luhmann 2000). Diese wurden von Sabine Wagenblass (2004) in ihrer Studie „Vertrauen in der Sozialen Arbeit“ für die Kinder- und Jugendhilfe fruchtbar gemacht. Sie unterscheidet verschiedene Formen des Vertrauens, deren Bedeutung für die Erziehungshilfen ich im Folgenden darstellen werde. Vor diesem theoretischen Hintergrund interpretiere ich anschließend Interviewausschnitte mit Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen, die eine Erziehungshilfe erhalten haben. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie Vertrauensbildungsprozesse vor sich gehen und welche Dimensionen beziehungsweise Formen von Vertrauen dafür eine Rolle spielen. Schließlich werde ich einige Konsequenzen für das professionelle Handeln in den Erziehungshilfen zur Diskussion stellen.

VON DER SOZIOLOGISCHEN VERTRAUENSTHEORIE ZU VERTRAUENSFORMEN IN DEN ERZIEHUNGSHILFEN

In den soziologischen Bestimmungsversuchen zum Begriff des Vertrauens wird konstatiert, dass mit dem Wegbrechen von traditionellen Einbindungen einerseits und infolge globaler Veränderungen und einer weiter gehenden Differenzierung des sozialen Lebens andererseits Ungewissheiten und gesellschaftliche Zumutungen an die individuelle Lebensführung zunehmen. Intime Ver-

trauensbeziehungen zu Personen des nahen Umfeldes würden unter diesen Bedingungen immer weiter abnehmen, und stattdessen würde das Vertrauen in die Expertise von Fachleuten, sogenanntes abstraktes Systemvertrauen, immer mehr an Bedeutung gewinnen (Giddens 1996). Dementsprechend wird abstraktes Systemvertrauen wiederum als wichtige soziale Ressource interpretiert, um Unsicherheitsmomente überbrücken und komplexe Entscheidungen treffen zu können.

Es ist davon auszugehen, so die soziologische Theorie, dass Individuen eine in die Zukunft gerichtete Vorleistung an Vertrauen gegenüber Personen (personales Vertrauen) oder Institutionen (Systemvertrauen) erbringen, um in komplexen Entscheidungssituationen ihre Handlungsfähigkeit zu erhalten beziehungsweise zu erhöhen. Da jedoch zum Zeitpunkt der Entscheidung das daraus resultierende Ergebnis noch ungewiss ist, spricht Niklas Luhmann (2000) vom Problem der „riskanten Vorleistung“ (ebd., S. 27). Insbesondere in krisenbelasteten und sozial unsicheren Situationen nimmt das besagte Problem größere Ausmaße an, weil die Hilfe suchende Person kaum über alternative Handlungsmöglichkeiten verfügt und sich daher darauf verlassen muss, dass die in Anspruch genommene Hilfe ihre Handlungsfähigkeit stärken und die hilflose Lage nicht gegen sie ausgenutzt werden wird.

Auf die Kinder- und Jugendhilfe übertragen heißt das: Die Adressatinnen und Adressaten müssen zu Beginn ihrer Beziehung zu Professionellen ihre existentielle Problemlage beziehungsweise ihren Leidensdruck offenlegen, ohne zu wissen, ob die Gegenseite ihr Hilfeangebot, das zunächst nur in Form eines Leistungsversprechens besteht, erfüllen kann. Um das zeitliche Auseinanderfallen von institutionellem Versprechen einer Hilfeleistung und der konkreten Leistungserbringung zu überbrücken, bedarf es eines Vertrauensvorschlusses, das heißt, für sie stellt sich ganz deutlich das Problem der riskanten Vorleistung. Die Professionellen selbst sind in aller Regel von vergleichbaren Problemen nicht betroffen, verfügen aber bezüglich der Problemanalyse und -bearbeitung über mehr Wissen und entsprechende Fachkompetenz. Das Arbeitsbündnis in der Jugendhilfe ist deshalb durch eine grundlegende Machtasymmetrie gekennzeichnet (Schütze 1996). Die Hilfesuchenden müssen also auch darauf vertrauen, dass diese Asymmetrie nicht ausgenutzt wird.

Mit Blick auf die Situation der Adressatinnen und Adressaten in der Kinder- und Jugendhilfe lassen sich wenigstens zwei Formen des Vertrauens ausmachen. Um sie zu beschreiben, hat Sabine Wagenblass (2001; 2004) die Differenzierung des Vertrauensbegriffs nach Anthony Giddens (1996) und Niklas Luhmann (2000) aufgenommen und erweitert. Diese Autoren unterscheiden personales Vertrauen und Systemvertrauen, Wagenblass führt eine Untergliederung des Systemvertrauens in generalisiertes und spezifisches Vertrauen ein.

Unter *generalisiertem Vertrauen* versteht Wagenblass, dass jemand an die prinzipielle Leistungs- und Funktionsfähigkeit der Systeme glaubt, ohne direkten Kontakt zu Vertreterinnen oder Vertretern des Systems aufnehmen zu müssen. In der Kinder- und Jugendhilfe können Adressatinnen und Adressaten ein solches generalisiertes Vertrauen in das System der Kinder- und Jugendhilfe oder aber in bestimmte Einrichtungen des Systems, wie zum Beispiel dem Jugendamt, entwickeln. In den noch relativ aktuellen Fachdebatten um die Heimerziehung in den 1950er-/1960er-Jahren und über sexuelle Gewalt in Einrichtungen der Erziehungshilfe beziehungsweise in Schulen wurde diese Form des Vertrauens problematisiert und die Frage gestellt, ob bestimmte institutionelle Bedingungen Vertrauensbrüchen Vorschub leisten beziehungsweise das Misstrauen aufseiten der Adressatinnen und Adressaten bestärken können (siehe zum Beispiel Bütow 2012; Düring 2012).

Das *spezifische Vertrauen* setzt persönliche Kontakte zu Vertreterinnen und Vertretern eines Systems voraus und bezieht sich auf deren Expertenrolle. Es beinhaltet demnach „eine grundlegende positive Erwartung in Bezug auf das institutionalisierte Handeln der Professionellen als VertreterInnen der Institution“ (Wagenblass 2004, S. 106 f.). Oder anders ausgedrückt: Unter spezifischem Vertrauen wird eine bestimmte Form des Vertrauens in abstrakte Systeme verstanden, das sich auf die „fachliche Kompetenz und Handlungsmuster [der Professionellen; M. Z.] und somit auf ihre Funktion als Rollenträger und VertreterIn des Systems“ (Wagenblass 2001, S. 1934) bezieht. In Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe ist damit das Vertrauen der Adressatinnen und Adressaten in die sozialpädagogische Kompetenz der beratenden oder betreuenden Professionellen angesprochen.

Persönliches Vertrauen setzt eine private, intime Beziehung voraus. Es ist an grundlegende positive Erfahrungen mit den beteiligten Personen gebunden und bezieht sich auf deren persönliche Verhaltensweisen. Diese Form des Vertrauens lässt sich vor allem nicht öffentlichen beziehungsweise nicht institutionalisierten Beziehungen zuordnen. Dementsprechend vertritt Wagenblass die Position, dass persönliches Vertrauen in der Interaktion zwischen Professionellen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe keine Rolle spiele, da es sich hierbei nicht um „private und intime, sondern um öffentliche und institutionalisierte Beziehungen“ (ebd., S. 1936) handele. Diese Annahme steht in einem gewissen Widerspruch zu dem eingangs skizzierten Fachverständnis von Vertrauen in den Erziehungshilfen. Denn gerade dem persönlichen Vertrauen zwischen Adressaten und Professionellen wurde eine wichtige Bedeutung für das Gelingen eines Arbeitsbündnisses zugesprochen (Zeller 2012 b).

DIE PERSPEKTIVE DER ADRESSATEN AUF VERTRAUENS-PROZESSE UND VERTRAUENSFORMEN

Im Folgenden möchte ich Prozesse der Vertrauensbildung aus der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten der Erziehungshilfen beschreiben. Welche Formen von Vertrauen spielen für sie eine Rolle? Ich stütze mich dabei auf Ausschnitte aus Interviews, die im Rahmen verschiedener Projekte (1) entstanden sind (Zeller 2012 a), sowie auf ein leitfadengestütztes Interview, das Studierende der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes mit einem Elternpaar geführt haben. (2) Methodologisch orientieren sich all diese Interviews an einer biografisch-narrativen Gesprächsführung (Rosenthal, Köttig, Witte und Blezinger 2006). Die Analyse richtet sich an den methodischen Schritten des Codierverfahrens der Grounded Theory aus (Strauss 1994). Einzelne in Bezug auf die Fragestellung besonders interessant erscheinende Interviewpassagen wurden zudem detailliert nach den Regeln der Narrationsanalyse ausgewertet (Schütze 1983). Die Auswahl der Beispiele für diesen Beitrag erfolgte anhand des Aspektes der maximalen Kontrastierung in Bezug auf unterschiedliche Vertrauensprozesse und Vertrauensformen.

Erstes Fallbeispiel: Pauschales Vertrauen in Institutionen und Vertrauen in die Regelmäßigkeit einer Behörde

Der folgende Ausschnitt stammt aus einem Interview mit den Eltern der Familie H. Vier ihrer sechs gemeinsamen Kinder waren in Obhut genommen und anschließend stationär untergebracht worden, ein Kind hatten sie freiwillig zur besseren Förderung in ein Heim gegeben.

Vater H.: *„Wie jesacht, von äh, äh ... Da mussten wir 'nen Platz für Florian finden. [...] Staatlich hätten wir sofort 'n Platz jekriecht. Wir sinn kirchlich jetauft auch. Wir sind kirchlich verheiratet. Also kommt nur kirchlich infrage. [...] Bei, bei de Staatlichen is' das äh, äh dann 'n bisschen ... Die gehen auf ... Die sind null-acht-fünf-zehn. Da wird man so abgeferticht, wechjesperrt. Der Tagesablauf is', äh, so vorjeschrieben. Das is' so vorgeschrieben, will ma sag'n, äh, abgespeichert. Da hab'n die ... Da heißt es eben ... Da, da, da haben se ... Bei de Kirchlichen da wird eben mal wechjefahren. [...] Bei de anderen, da hab'n se mehrere Freiheiten. Da könne se rumlaufen, rumschreien, rumquieken. In bei den Staatlichen werden se gleich in ab in de Zelle, verpasst [...] man 'ne Spritze oder irjend 'nen Stoff, dass se mal ruhig sinn.“*
Mutter H.: *„Ich war auch in eem staatlichen Heim drinne.“*

Bei der Auswahl des Heimes für den Sohn Florian spielt die religiöse Verbundenheit der Familie eine wichtige Rolle. Sie ermöglicht ihr einen pauschalen Vertrauensvorschuss in christliche Institutionen der Erziehungshilfe. Die eigenen schlechten Erfahrungen in einem staatlichen Heim bestärken zudem das Misstrauen gegenüber allen staatlichen Einrichtungen. Die positiven Erfahrungen in Florians Heim schließlich bestätigen den Vertrauensvorschuss der Familie und stützen ihre Schwarzweißschematisierung. Das pauschale Vertrauen in christliche Heime führt hier zu einer entlastenden Komplexitätsreduktion. (3)

Familie H. stand in der Vergangenheit schon in vielfältigem Kontakt zum Jugendamt und konnte dabei nicht ausschließlich auf Maßnahmen in christlichen Institutionen bestehen. Im Weiteren lässt sich an diesem Fallbeispiel eine differenziertere Form von institutionellem Vertrauen aufzeigen. Als die jüngste Tochter Karin (neun Jahre) bei den Eltern lebt, erstattet die Großmutter Anzeige beim Jugendamt wegen des Verdachts auf Kindesmisshandlung.

Nach einem Gespräch mit Jugendamtsmitarbeiterinnen entscheiden sich die Eltern zum wiederholten Male für eine Familienhilfe. Trotz schlechter Erfahrungen waren sie dazu bereit, damit Karin nicht auch noch ins Heim kommt. Beide Elternteile können zwar in der Folge kein Vertrauen zur Familienhelferin aufbauen, sie vertrauen aber den Absprachen mit dem Jugendamt. Das institutionelle Vertrauen gründet sich hier auf die erwartete Regelmäßigkeit einer öffentlichen Behörde. Die Eltern glauben somit, dass ein Kind nur unter bestimmten Bedingungen in Obhut genommen wird und dass sie sich auf die im Hilfeplan ausgehandelten Abmachungen und Zusagen verlassen können.

Zweites Fallbeispiel: Pauschales Vertrauen in eine bestimmte Hilfeform und differenziertes Vertrauen aufgrund guter Erfahrungen

Vickys Eltern leben getrennt und sind beide beruflich sehr eingebunden. Vicky schildert, dass sie mit vierzehn Jahren in eine „Kifferclique“ gerutscht sei. Nach häufigen Streitereien mit der Mutter und nachdem ihr „Kifferproblem“ nicht mehr zu verbessern ist, suchen beide Rat beim Jugendamt:

Vicky: *„Wir sind dann zum Jugendamt gegangen, und die haben gemeint, wenn ich damit selber auch einverstanden bin, in so 'ne WG zu kommen, sonst in ein Heim, aber Heim hat sich einfach so, eh Heim, furchtbar [...] Und ich hab gedacht, dass ist dann so [...] so 'ne Chance, irgendwie selber so 'n bisschen selbständig zu werden.“*

Bei Vickys Entscheidung, eine stationäre Erziehungshilfe in Anspruch zu nehmen, spielen ihre Vorstellungen von der Unterbringung in einem Heim eine entscheidende Rolle. Sie hat Vorurteile gegenüber diesem Hilfesetting. Der Wohngruppe (WG) hingegen bringt sie einen pauschalen Vertrauensvorschuss entgegen, was sich an der Formulierung zeigt, dass sie einen Aufenthalt in der WG als „Chance“ für sich sieht.

Bei der Beantwortung der Frage, ob und wie es Vicky gelungen ist, in der WG Vertrauen aufzubauen, ist ihr Wunsch von Bedeutung, *„so 'n bisschen selbständig zu werden“*. Ihr zentrales Ziel für diese Zeit war also der Gewinn von Autonomie. Aus einer Passage im Interview, in der sie detailliert die WG und ihren Alltag

dort beschreibt, lässt sich herausarbeiten, welche Chancen ihr die WG geboten hat und welche Aspekte dazu beigetragen haben, aus ihrer Sicht die Hilfe als gelungen anzusehen. Dies waren

- die sozialen Kontakte zu den Peers (*„da sind auch andere Mädchen ...“*),
- der „Freiraum“, den sie hatte, verbunden mit klaren und universell geltenden „Regeln“,
- die Art und Weise, wie die Betreuerinnen die Regeln eingefordert haben, verbunden mit dem für sie sinnstiftenden Motto *„Wenn man was macht, dann macht man das auch richtig“*; zugleich gibt es allerdings auch Regeln, die sie für sich als nicht relevant erachtet, die aus ihrer Sicht ihre Autonomie einschränken und die sie bis zum Schluss nicht akzeptiert,
- die Stunden in der Drogenberatungsstelle, die sie während ihrer WG-Zeit besucht; hier baut sie zu der Betreuerin personales Vertrauen auf, da diese ihren Autonomieanspruch unterstützt.

Mit ihren Beziehungen zu den Betreuerinnen in der WG war sie nicht zufrieden, diese nimmt sie von ihrem positiven Fazit über die WG-Zeit aus:

Vicky: *„und [...] ja [...] sag ich jetzt mal, nicht die Betreuer in der WG, aber die WG allgemein hat mir geholfen, so. Weiß nicht durch was, aber irgendwas hat mir da geholfen ...“*

An anderer Stelle im Interview wird deutlich, dass sie diesen sogar Misstrauen entgegenbringt. Denn ihrem Erleben nach verfolgen die Betreuerinnen nicht primär das Ziel, sie und die anderen Mädchen zu unterstützen, sondern sie handeln eher zu ihrem eigenen Vorteil. Ein personales Vertrauen kann unter diesen Umständen nicht aufgebaut werden, eine entsprechende Vorleistung vonseiten der Betreuerinnen scheint es nicht gegeben zu haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich in diesem Fallbeispiel das Vertrauen in eine bestimmte Hilfeform beziehungsweise ein bestimmtes Setting durch positive Erfahrungen ausdifferen-

ziert hat. Interessant ist allerdings, dass kein personales Vertrauen zu den Betreuerinnen aufgebaut wurde. Dies gilt auch für das Verhältnis zur Bezugsbetreuerin, sie steht Vicky nicht näher als die anderen und wird nicht zu einer signifikant Anderen. Vielmehr scheint für Vicky das „Setting der WG“ insgesamt beziehungsweise das gesamte Hilfearrangement inklusive Drogentherapie vertrauenswürdig und hilfreich gewesen zu sein, wenngleich sie nicht alles gleichermaßen genutzt hat, was ihr angeboten wurde. Das Vertrauen in das gewählte Hilfesetting wurde bestätigt, weil es Vicky geholfen hat, ihre selbst gesetzten Rahmen- und Zielvorstellungen zu verwirklichen.

Drittes Fallbeispiel: Persönliches und spezifisches Vertrauen sowie Vertrauensvorschuss vonseiten der Professionellen

Jana hat mit sechzehn Jahren ihre Familie verlassen und seitdem verschiedene stationäre Hilfen durchlaufen beziehungsweise Psychiatrieaufenthalte hinter sich. Als sie neunzehn ist, bekommt sie von der Jugendamtsmitarbeiterin und ihrer späteren Betreuerin im Betreuten Jugendwohnen eine „*allerletzte Chance*“, ihr Leben zu ändern. In dem folgenden Zitat schildert Jana, wie sie ihre Betreuerin kennenlernt:

Jana: „Und die hat mich schon mit so einem Lächeln empfangen und mit so, mit so viel Wärme, die hat einfach so richtig schöne Wärme ausgestrahlt. Das hat mir so gefehlt, so dieses, dieses Anlächeln, dieses freundlich behandelt zu werden, wie ein Mensch mit Gefühlen. Das ist, ist wirklich ein Gefühl, das, das kann man nicht beschreiben [...]. Und aus diesem eigentlich nur Informationsgespräch wurde dann von einer Sekunde auf die andere dann dieses betreute Jugendwohnen. Sie wurde dann, dann innerhalb von, keine Ahnung, 'ner halben Stunde oder so dann gleich meine Betreuerin.“

Auffallend ist, dass die Betreuerin zunächst nicht über ihre Rolle eingeführt wird, vielmehr bezieht sich Jana in ihrer Schilderung vor allem auf deren Wesen beziehungsweise auf Persönlichkeitsmerkmale. Jana fühlt sich emotional angesprochen und geborgen. Dieses Erleben einer persönlichen Beziehung führt dazu, dass sie zu dieser Betreuerin im Gegensatz zu früheren, und da gab es bereits etliche, Vertrauen fasst, und zwar – so die Interpretation – zunächst auf der Ebene des persönlichen Vertrauens.

Obwohl Jana die persönliche Nähe zu ihrer Betreuerin hervorhebt, ist ihr gleichzeitig bewusst, dass sie zu dieser auch in einer spezifischen, beruflich vorgegebenen Sozialbeziehung steht. In diesem Zusammenhang betont sie die durch die Betreuerin erfahrene Gegenseitigkeit des Austausches. Sie habe einerseits vieles von ihr verlangt, wie zum Beispiel die bessere Organisation ihres Lebens, ihr andererseits aber auch etwas zurückgegeben („*Jana, so und so läuft's, aber ich bin auch für dich da*“). Jana hebt auch die konstante Verlässlichkeit von der Betreuerin hervor, dies hatte sie früher bei den Professionellen so nicht erlebt. Im Verlauf der Hilfe – so lässt sich hier schlussfolgern – ist offensichtlich auch spezifisches Vertrauen in das professionelle Handeln der Betreuerin entstanden.

Aussagekräftig in Hinblick auf Vertrauensaspekte ist auch die Schilderung der Situation, als Jana von ihrer Jugendamtsmitarbeiterin eine sogenannte letzte Chance erhält. Zu einem Zeitpunkt, an dem sie selbst bereits das Gefühl hatte, ihr Leben mit dem Drogenkonsum und der Prostitution so nicht weiterführen zu können, habe diese ihr „*dermaßen in den Arsch getreten*“, dass sie ihr „*heute noch dankbar dafür sei*“. Auf die Nachfrage der Interviewerin, was genau die neue Jugendamtsmitarbeiterin gemacht habe, schildert Jana sehr anschaulich:

Jana: „Äh, Pistole auf die Brust und gesagt: ‚Mädel, wir lassen dich fallen [...], und entweder du machst jetzt irgendwas, entweder du zeigst uns irgendwas, dass du was willst, dass du was auf die Beine stellen willst [...], oder da ist die Tür.“

Die wörtliche Rede zeigt, dass sich Jana als Akteurin angesprochen fühlt; sie erlebt die konfrontative Aussage der Jugendamtsmitarbeiterin als ein Ernst-genommen-Werden. Das Sprechen und Handeln der Professionellen lässt sich hier als Vertrauensvorschuss interpretieren, dass die Adressatin aktiv und autonom ihr Leben in die Hand nehmen kann. Für Jana scheinen gerade diese Konfrontation und die Aufforderung, selbst tätig zu werden, spezifisches Vertrauen zu befördern. Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich dann deutlich, dass zwischen den beiden ein Arbeitsbündnis etabliert wird, in dem anstatt auf solidarisiertes Fallverstehen auf Konfrontation als vertrauensbildende Maßnahme gesetzt wird. Jana resümiert in der Folge, dass das „*Direkte*“ von der Jugendamtsmitarbeiterin ihr geholfen habe, indem es

sie „zum Nachdenken“ gebracht habe. Sie erkennt somit den Beginn des Hilfeprozesses als einen Bewusstseinsprozess.

KONSEQUENZEN FÜR DAS PROFESSIONELLE HANDELN IN DEN ERZIEHUNGSHILFEN

Die skizzierten Fallbeispiele zeigen, dass sich die Vertrauensformen, die Wagenblast aus der soziologischen Vertrauens­theorie für die Kinder- und Jugendhilfe abgeleitet hat, in unterschiedlichen Nuancen auch im empirischen Material wiederfinden lassen. Am Beispiel des institutionellen beziehungsweise Settingvertrauens von Vicky konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass es sogar mehr Vertrauensformen gibt, als bislang beschrieben. Das Settingvertrauen lässt sich durch folgende Aspekte kennzeichnen: Es beruht zunächst auf dem Glauben an das Wissen und die fachlich kompetenten Handlungsweisen der Systemvertreter und damit verbunden an die regelhafte Gestaltung des Alltags und des Ortes der Erziehungshilfe. Ferner setzt es konkrete Erfahrungen mit Vertreterinnen und Vertretern des Systems voraus, und schließlich bezieht es sich nicht auf individuelle Eigenschaften, sondern auf die Rolle der Expertinnen und Experten (Tiefel und Zeller, in Druck). Der Begriff des Settings bietet sich in besonderer Weise zur Beschreibung dieser Vertrauensform an, da er sowohl die Ebene der pädagogischen Beziehung als auch die des organisationalen Rahmens umfasst (Müller und Schwabe 2009). Wenn wir nicht von Vertrauen im Allgemeinen, sondern stattdessen von unterschiedlichen Vertrauensformen sprechen, lassen sich einige Konsequenzen für das professionelle Handeln in den Erziehungshilfen formulieren.

Erstens folgt aus der Ausdifferenzierung des Vertrauensbegriffs, dass Vertrauen immer gegenstands- und situationsbezogen betrachtet werden muss. Die analysierten Fallbeispiele zeigen zudem, dass in einem Arbeitsbündnis verschiedene Formen oder Dimensionen von Vertrauen parallel oder nacheinander eine Rolle spielen (siehe zum Beispiel Jana). Dieser Sachverhalt findet sich auch in der Studie der Planungsgruppe Petra (2007) zur „Zusammenarbeit zwischen Kinderdorf und Herkunftssystem“ beschrieben, insofern als nach einer gewissen Zeit des Kennenlernens keine „Kluft zwischen persönlichem und institutionalisiertem Vertrauen“ (ebd., S. 76) bei Eltern, deren Kinder in der

Heimerziehung untergebracht wurden, festzustellen sei. Konkret wird mit dieser Aussage auf Fälle Bezug genommen, in denen die Erfahrung eines vertrauensvollen Verhältnisses zu Fachkräften im Laufe der Zeit auch auf die Institution (im Sinne von Systemvertrauen) übertragen wird. In Bezug auf das praktische Handeln in den Erziehungshilfen lässt sich somit folgern, dass es weder eine besonders hilfreiche Vertrauensform noch einen Königsweg der Vertrauensbildung gibt. In dem Bemühen, Vertrauen zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen, kann deshalb nicht allein auf die Gestaltung der individuellen Beziehung gesetzt werden. Vielmehr kommt es darauf an, auf unterschiedlichen Ebenen tätig zu werden und dabei Organisationssettings zu gestalten und Ermöglichungsräume zu schaffen.

Zweitens zeigen die analysierten Fälle, welche Rolle die biografischen Erfahrungen spielen. Ob Kinder, Jugendliche und Familien den Erziehungshilfen als Institution oder einzelnen Fachkräften vertrauen können, hängt auch maßgeblich von den im Laufe ihres Lebens entwickelten Meinungen, Wünschen und Zielvorstellungen ab. Für die Professionellen bedeutet dies, der persönlichen Geschichte der Adressatinnen und Adressaten mit Interesse und Sensibilität zu begegnen. Um über Vergangenes ins Gespräch zu kommen, bieten sich die methodischen Zugänge der Biografiearbeit an (Lattschar und Wiemann 2007). Unabhängig davon ist es aber auch wichtig, Gelegenheiten zum Erzählen im alltäglichen Beisammensein zu nutzen.

Aus dem Bisherigen ergibt sich, dass Professionelle nicht generell zu Beginn einer Hilfe vor der Aufgabe stehen, Vertrauen auf der persönlichen Beziehungsebene herstellen zu müssen. Vielmehr ist mit dem Wissen um die unterschiedlichen Vertrauensformen und die jeweilige biografische Situation der Adressatinnen und Adressaten der Prozess der Vertrauensbildung ein wenig planbarer und in der Umsetzung überschaubarer geworden. Damit Vertrauen gelingt, müssen jedoch auch die Settingbedingungen sowie die institutionelle Rahmung der Hilfe berücksichtigt werden.

Unter dem Gesichtspunkt der Befähigung von Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich nun fragen: Was trauen Professionelle den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen zu beziehungsweise wann vertrauen sie ihnen, dass sie etwas schaffen? Am Beispiel von Jana zeigte sich, wenn

auch vielleicht auf etwas unkonventionelle Weise, das Geben eines Vertrauensvorschlusses aufseiten der Professionellen. Dieser Aspekt der Reziprozität von Vertrauen wurde erstmals in der Studie von Susan Arnold (2009) zu Vertrauen in der Heimerziehung für das Handlungsfeld der Erziehungshilfen aufgegriffen. Ihre Schlussfolgerung lautet, dass für den Aufbau von spezifischem Vertrauen eine „Wechselseitigkeit“ beziehungsweise „Responsibilität“ vorhanden sein müsste. Aufseiten der Adressatinnen und Adressaten bedeutet dies, dass sie über „Partizipationsmöglichkeiten“ verfügen, und aufseiten der Professionellen heißt dies, dass sie ihnen „Zutrauen“ entgegenbringen (ebd., S. 364 bzw. S. 368). Diese Erkenntnis findet sich auch in Erziehungshilfestudien, die vordergründig nicht die Frage nach Vertrauen oder Vertrauensbeziehungen verfolgen. So erforschte etwa die Evaluationsstudie des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ (Albus u. a. 2010) Faktoren, die die Befähigungs- und Verwirklichungschancen („Capabilities“) von jungen Menschen stärken, die eine Erziehungshilfe erhalten haben. Die Autoren kamen unter anderem zu dem Ergebnis, dass die Maßnahmen der Jugendhilfe sich positiv auswirken, wenn die Adressatinnen und Adressaten Partizipationsmöglichkeiten im Hilfeverlauf für sich erkennen und wahrnehmen können und sie ferner die Qualität der Arbeitsbeziehung positiv bewerten. Dies unterstreicht noch einmal die Bedeutung einer wechselseitigen, professionell gerahmten Beziehung für den Aufbau von (vor allem spezifischem) Vertrauen.

Anmerkungen

1

Die Fallbeispiele in diesem Beitrag stammen zum einen aus dem Interviewfundus meines Dissertationsprojektes „Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen“ (Zeller 2012 a) sowie aus einer explorativen Studie, die der Frage nach der Gestaltung von Übergängen ins Arbeitsleben im Kontext von Erziehungshilfen nachging (Schmidt und Zeller 2004).

2

Mein herzlicher Dank gilt Dr. Sandra Tiefel, die mir das Interviewmaterial im Rahmen des Netzwerkes Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung zur Verfügung gestellt hat.

3

Die Studie der Planungsgruppe Petra (2007) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis, indem sie feststellt, dass Eltern, die schon einmal gute Erfahrungen mit einem SOS-Kinderdorf gemacht haben, generalisiertes Vertrauen in das Kinderdorf entwickeln, in andere Einrichtungen der Heimerziehung dagegen nicht.

Literatur

Albus, Stefanie u. a. (2010).

Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78 a ff. SGB VIII“. Verfügbar unter <http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de> (11.3.2013).

Arnold, Susan (2009).

Vertrauen als Konstrukt. Sozialarbeiter und Klient in Beziehung. Marburg: Tectum-Verlag.

Baur, Dieter, Finkel, Margarete, Hamberger, Matthias & Kühn, Axel D. (1998).

Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Forschungsprojekt Jule. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 170. Stuttgart: Kohlhammer.

Becker-Lenz, Roland (in Druck).

Vertrauen in Arbeitsbündnissen.

In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich.

Bütow, Birgit (2012).

Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen. Zeitschrift für Pädagogik, 6, 824–835.

Düring, Diana (2012).

Vertrauensbrüche in sozialpädagogischen Kontexten – eine Perspektive auf die institutionellen Bedingungen.

In S. Tiefel & M. Zeller (Hrsg.), Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit (S. 107–122).

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Frommann, Anne (2008).

Menschlichkeit als Methode. Sozialpädagogische und biografische Texte.

Mössingen-Talheim: Talheimer.

Giddens, Anthony (1996).

Konsequenzen der Moderne.

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hamberger, Matthias (2008).

Erziehungshilfekarrieren – belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellung.

Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.

Helming, Elisabeth, Schattner, Heinz & Blüml, Herbert (2005).

Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 182.

Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft.

Lattschar, Birgit & Wiemann, Irmela (2007).

Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte.

Weinheim: Juventa.

Luhmann, Niklas (2000).

Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Müller, Burkhard & Schwabe, Mathias (2009).

Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Ethnografische Erkundungen zur Einführung in die Hilfen zur Erziehung.

Weinheim: Juventa.

Planungsgruppe Petra e.V. (2007).

Zusammenarbeit zwischen Kinderdorf und Herkunftssystem – Forschungsstudie. Projekt im Forschungsverbund des Sozialpädagogischen Instituts (SPI) im SOS-Kinderdorf e.V., „Benachteiligte Kinder sozial integrieren“.

<http://forschung.projekt-petra.de/files/>

koch-lambach_sos-studie_2007.pdf (11.3.2013).

Rosenthal, Gabriele, Köttig, Michaela, Witte Nicole & Blezinger, Anne (2006).
Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen.
Opladen: Budrich.

Schmidt, Ruth & Zeller, Maren (2004).
„So sieht es halt aus heutzutage“. Übergänge ins Arbeitsleben im Kontext der Erziehungshilfen. Forum Erziehungshilfen, 3, 174–180.

Schütze, Fritz (1983).
Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 3, 283–293.

Schütze, Fritz (1996).
Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien professionellen Handelns.
In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stanulla, Ina (2003).
Die Bedeutung von Vertrauen in der Heimerziehung – eine Skizze.
In T. Gabriel & M. Winkler (Hrsg.), Heimerziehung (S. 95–106). München: Ernst Reinhardt.

Strauss, Anselm L. (1994).
Grundlagen qualitativer Sozialforschung.
München: Wilhelm Fink.

Thiersch, Hans (2009).
Liebe – Vertrauen – Neugier. Alte pädagogische Selbstverständlichkeiten und ihre Ambivalenzen.
In H. Thiersch (Hrsg.), Schwierige Balance (S. 107–120). Weinheim: Juventa.

Tiefel, Sandra (2012).
Kommunikation des Vertrauens in (sozial-)pädagogischen Kontexten.
In I. U. Dalferth & S. Peng-Keller (Hrsg.), Kommunikation des Vertrauens (S. 155–173). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Tiefel, Sandra & Zeller, Maren (in Druck).
Differente Vertrauensebenen in Arbeitsbündnissen der Sozialen Arbeit.
In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.
Opladen: Barbara Budrich.

Wagenblass, Sabine (2001).
Vertrauen.
In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (S. 1934–1942). Neuwied: Luchterhand.

Wagenblass, Sabine (2004).
Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension.
Weinheim: Juventa.

Zeller, Maren (2012 a).
Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen.
Weinheim: BeltzJuventa.

Zeller, Maren (2012 b).
Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in den Erziehungshilfen.
In S. Tiefel & M. Zeller (Hrsg.), Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit (S. 93–105). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Erziehungshilfen als ganzheitliche Bildungs- und Befähigungspraxis

Im Rahmen aktueller Theoriediskussionen zu Konzepten individuellen Wohlergehens, zur Befähigung und Handlungswirksamkeit wird Bildungsaspekten eine entscheidende Rolle zugeschrieben. In einer guten Bildung liegt vielleicht das größte Potential für eine Verwirklichung der individuellen Lebensführung. Bildung resultiert aus den unterschiedlichsten Bereichen des menschlichen Miteinanders und wirkt sich auf diese aus, sie ist Grundlage und auch Resultat praktischer Lebensführung.

Ein mittel- und langfristiges Ziel jeder Jugendhilfemaßnahme ist die ganzheitliche Befähigung junger Menschen zu einer selbstständigen Lebensführung. Sie sollen sowohl all den gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen gewachsen sein als auch in der Lage, unsere Gesellschaft konstruktiv mitzugestalten. Dies setzt die Entwicklung einer eigen- und sozialverantwortlichen Persönlichkeit voraus. In der Handlungsbefähigung zu praktischer Lebensführung liegt zweifellos der spezifische Bildungsauftrag wohlfahrtsstaatlicher Jugendhilfe. Offen ist hingegen, welches Bildungsverständnis diesem Auftrag entspricht. Wie lässt sich dieses theoretisch konzipieren und empirisch erfassen? Die nachfolgenden Überlegungen gehen diesen Fragen nach und münden in der Darstellung des heuristischen Modells „sozialisatorische Bildung“, in dem Bildung als sozialisatorisches Geschehen aufgefasst wird.

BILDUNG ALS GRUNDLEGENDE VERWIRKLICHUNGSCHANCE

Im Zentrum des von Amartya Sen und Martha Nussbaum entwickelten Befähigungsansatzes („Capability Approach“) steht die Frage nach der praktischen Freiheit einer Person, ein ihren Vor-

stellungen entsprechendes Leben führen zu können (Sen 1999). Aus gerechtigkeitstheoretischer Sicht zeigt sich diese Freiheit an den Möglichkeiten alltäglicher Lebensführung. Der individuelle Spielraum hängt zum einen von den objektiv gegebenen Verwirklichungschancen ab, die sich aus der Spannbreite unterschiedlicher Handlungsoptionen ergeben, zum anderen von dem subjektiv wahrgenommenen Handlungsraum und den persönlichen Überzeugungen eigener Handlungsfähigkeit („agency“) (Bauer, Bittlingmayer, Otto und Ziegler 2009). Darüber hinaus muss der Mensch aber auch über die Kompetenz verfügen, eigene Ideen von einem guten Leben zu *entwerfen* und diese praktisch zu *realisieren*. Hierbei kommt der Bildung eine entscheidende Rolle zu. Sie befähigt sowohl zum Entwerfen als auch zum Umsetzen individuell wertgeschätzter Lebensvorstellungen und -praktiken. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass Bildung im Rahmen des Capability-Approachs häufig auch als eine Art Basis-Capability gehandelt wird, die es gestattet, aus dem jeweils gegebenen Set an Verwirklichungschancen jene Optionen und Ressourcen auszuwählen, die für eine Verwirklichung eigener Lebensentwürfe – innerhalb bestehender Möglichkeitsräume und Gelegenheitsstrukturen – am geeignetsten sind. Bildung kann in diesem Sinne als lebensweltlich begründete Handlungsbefähigung zur Verwirklichung individueller Lebensführungspraktiken (Grundmann, Hornei und Ziegler 2010) verstanden werden. Allerdings erweisen sich Bildungszertifikate, die sich allein am Bedarf des Arbeitsmarktes orientieren (Becker 2011), nur bedingt als hilfreich. Grundlegende Bedeutung haben ganzheitliche und alltagskulturell verankerte Bildungsprozesse. Sie nehmen maßgebend Einfluss auf die Befähigung zu selbstständiger Lebensführung.

BILDUNG ALS AUFGABE DER KINDER- UND JUGENDHILFE

Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht wird eine Erweiterung des an Institutionen gebundenen Bildungsverständnisses gefordert (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005). Der Bericht verweist darauf, dass Bildungsprozesse im Lebenslauf keinen zeitlichen, sozialen und räumlichen Begrenzungen unterliegen, sondern überall, zu jeder Zeit und bei den verschiedensten Gelegenheiten in Gang kommen können (ebd., S. 81). Daraus spricht die Einsicht, wie eng Bildungsprozesse und Lebenswelt miteinander verflochten sind. Bereits 2002 hat die

Bundesregierung mit dem Elften Kinder- und Jugendbericht der Jugendhilfe eine eigenständige Bildungsaufgabe zuerkannt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002). Aufgabe der Jugendhilfe ist es, die Entwicklung junger Menschen zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu befördern und das Recht des jungen Menschen auf Erziehung einzulösen (§ 1 SGB VIII). Hierzu bedarf es ganzheitlicher personaler Bildungsprozesse aufseiten der Heranwachsenden. „Wenn Bildung nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, sondern auf der Grundlage der Persönlichkeitsbildung auch Kompetenzen zur Lebensbewältigung [...], dann lassen sich Entwicklung und Erziehung einerseits und Bildung andererseits nicht mehr grundsätzlich trennen, dann ist eine solchermaßen verstandene Bildung auch ein Ziel der Kinder- und Jugendhilfe“ (ebd., S. 159). Mit dieser Aussage geht die vermeintliche Dichotomie von Erziehung und Bildung auf im grundlegenden Begriff der Sozialisation (Grundmann 2011 a). Unter Sozialisation wird allgemein der Prozess der Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einer Generation zur nächsten verstanden (Grundmann 2006). Dazu gehören sowohl die Förderung sozialer Integration durch Erziehung als auch der Erwerb individueller Handlungsbefähigungen, sprich: Bildung (Grundmann 2011 a, S. 65).

Die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland steht also vor der Aufgabe, für solche Bildungsprozesse Gelegenheitsstrukturen bereitzustellen und Angebote zu offerieren (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002), mithin Möglichkeitsräume für Bildungserfahrungen zu schaffen. Ziel ist die Förderung individueller Handlungsbefähigung im Rahmen wohlfahrtsstaatlicher Arrangements, etwa in Einrichtungen der Erziehungshilfe. Auch im Sinne des Capability-Approachs ist es Aufgabe wohlfahrtsstaatlichen Handelns, dem Einzelnen „die materiellen, institutionellen sowie pädagogischen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die ihm einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden“ (Nussbaum 1999, S. 24). Ingrid Robeyns (2006) hebt hervor, dass sich der Befähigungsansatz ideal als Referenzrahmen zur Evaluation sozialer Wohlfahrtsproduktion eignet. Aus diesem Grund hat der Ansatz auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen über Wohl-

fahrtsproduktion, Erziehung und Bildung Eingang gefunden (siehe zum Beispiel Otto und Ziegler 2008, 2010).

Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe werden Bildungsprozesse bislang vor allem innerhalb konkreter Bildungsorte ausgemacht und mit diesen inhaltlich in Zusammenhang gebracht. Gut erforscht ist das Bildungsgeschehen beispielsweise in den Bereichen Kindertagesbetreuung, außerschulische Jugendbildung und Familienbildung. Weniger theoretisches und empirisches Wissen steht hingegen in Bezug auf die Erziehungshilfen zur Verfügung (Hamburger 2006). Dies ist ein Mangel, da auch die Hilfen zur Erziehung zur Bildungsförderung beitragen und entsprechend den Maßgaben der § 27 ff. SGB VIII Voraussetzungen für gelingende personale Bildungsprozesse schaffen beziehungsweise die Erziehung in der Familie fördern sollen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 159). Die gegebene Aufteilung biografischer Bildungszusammenhänge in einzelne Bildungsareale ist durchaus kritisch zu betrachten, denn „Bildung im Kindes- und Jugendalter kann in ihren heutigen Formen nur angemessen erfasst werden, wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottung wahrgenommen werden“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 104). Diese Parzellierung lässt sich nur schwer mit einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (Thiersch 2012) in Einklang bringen.

Darüber hinaus herrscht erhebliche Unklarheit darüber, wie das Verhältnis von Bildung und Erziehungshilfe grundsätzlich zu fassen ist und wie ein diesem Verhältnis angemessener Bildungsbegriff zu definieren wäre. „Bereits vor vier Jahren beschäftigte sich die ‚Dritte Bundestagung Heimerziehung‘ der IGfH mit dem besonderen Thema von ‚Heimerziehung und Bildung‘. Auch dort wurde deutlich, dass Bildung zwar in alltagspädagogischen Bezügen stets erkennbar ist; eine klare und eindeutige Konturierung von dem, was denn nun letztlich als Bildungsauftrag der Erziehungshilfen und der Heimerziehung im Besonderen verstanden und wie gerade Heimerziehung im Verhältnis zur Bildungsvermittlung definiert werden kann, jedoch nicht klar erkennbar scheint“ (Hensen und Maykus 2012, S. 30).

Allerdings lassen sich in den letzten Jahren zunehmend Forschungsaktivitäten zu Bildungsprozessen im Bereich der erzieherischen Hilfen (siehe zum Beispiel Kaiser 2010; Nüsken 2011) feststellen. Dabei rückt insbesondere die Heimerziehung in den Mittelpunkt des Interesses (siehe etwa Treptow 2012; Zeller 2012). Unbeachtet bleibt indes, dass die Fragmentierung von Bildungstheorie und -forschung entlang ihrer entstehungsgeschichtlichen sozialen und räumlichen (Kontext-)Verortung weiter voranschreitet. Die komplexe Verwobenheit lebensweltlicher Bildungsprozesse gerät dabei allzu leicht aus dem Blick, und die sich häufig im „Dazwischen“ von Handlungskontexten vollziehenden wechselseitigen Abhängigkeiten von Bildungsanlässen und -zugängen, eventuellen Überlagerungen von Bildungserfahrungen sowie mit Bildung gepaarten sozialen Inklusions- wie Exklusionsprozesse bleiben unberücksichtigt. Die Aufspaltung biografisch zusammenhängender Bildungsverläufe entlang diverser Örtlichkeiten entspricht nicht dem ganzheitlichen Erleben der Personen selbst (siehe dazu auch Rauschenbach 2009). Was fehlt, ist folglich ein analytisches Modell, das die Grunddeterminanten von Bildung in ihrer gesamten Komplexität abbildet, das uns das Bildungsgeschehen – unabhängig von normativen Implikationen – theoretisch begreifen und empirisch erfassen lässt und das imstande ist, auf die Verwobenheit von Bildungsprozessen und Lebenswelt Bezug zu nehmen.

BILDUNG ALS TEILASPEKT VON SOZIALISATION

Diesem Anspruch kann ein Verständnis gerecht werden, das Bildungsprozesse eingebettet in eine umfassendere sozialisatorische Praxis begreift. In Anlehnung an die allgemeine Theorie der Sozialisation nach Matthias Grundmann (2006) lässt sich Sozialisation als latenter Prozess begreifen, der sich fortwährend im Zusammenspiel der Menschen vollzieht. Im Wesentlichen geschieht dabei eine Handlungskoordination zweier oder mehrerer Beteiligter, was unter anderem auch mit dem Begriff „sozialisatorische Interaktion“ belegt wird. Will man Sozialisationsprozesse in den Blick nehmen, muss man sich folglich anschauen, was zwischen Menschen interaktiv passiert. Aus dem Zusammenwirken der Menschen gehen zum einen soziale Beziehungen, mithin eine spezifische Praxis gemeinsamer Lebensführung, hervor. Zum anderen bilden sich – auf Ebene der Individuen – individuelle Handlungs-

befähigungen als Voraussetzung für und als Ergebnis von Teilhabe an diesen je spezifischen Lebenspraktiken heraus. Der Begriff der Sozialisation verweist dabei auf den sich lebenslang vollziehenden Prozess wechselseitiger Bezugnahme von Individuen aufeinander und auf eine im gemeinsamen Handeln hervorbrachte Wirklichkeit. Folgt man einem solchen Verständnis, wird deutlich, dass Sozialisation an sich erst einmal ergebnisoffen und inhaltlich unbestimmt zu denken ist. Die jeweilige inhaltliche Ausgestaltung sozialisatorischer Interaktionen hängt dann von dem individuellen Handlungsvermögen der teilnehmenden Personen, ihren Handlungsmotiven, Deutungsmustern und Einstellungen ab und wird ferner durch den je gegebenen situativen Handlungskontext, dessen alltagskulturelle Verankerung und (sozial-)strukturelle Gegebenheiten gerahmt. Das sozialisationstheoretische Erkenntnisinteresse richtet sich sowohl auf die Sozialisationsprozesse an sich als auch auf die daraus hervorgehenden *Manifestationen* im Handeln der Individuen und die sich etablierenden Formen ihrer gemeinsamen Lebensführung sowie auf die diesen zugrunde gelegten Regeln und Prinzipien (Grundmann 2010, S. 541). Im Zusammensein der Menschen entwickeln sich dabei Vorstellungen davon, wie man miteinander umzugehen hat. Verstetigen sich diese Auffassungen durch das wiederholte und reflektierte Erleben ihrer Zweckmäßigkeit zu bestimmten kulturellen Praktiken, bezeichnet man dies als Bildung.

Die wechselseitige Handlungskoordination zwischen zwei oder mehr beteiligten Personen führt in Bezug auf die soziale Lebenspraxis entweder zur Reproduktion bestehender Verhältnisse oder zu deren schrittweisen Veränderung. „Durch die Berücksichtigung der sozialen Dynamik von Person-Umwelt-Beziehungen kann schließlich gar der Wandel der Sozialstruktur, wie er sich z. B. in veränderten Formen der privaten Lebensführung äußert, als Resultat lebensweltlicher Handlungspraxis bestimmt werden“ (ebd., S. 547). Daneben ergeben sich für Menschen durch das Erkunden und Ausprobieren von Handlungsmöglichkeiten in sozialen Kontexten vielfältige Anregungen zur Kompetenzzaneignung und -modifikation sowie Einsichten in eigene Handlungspotentiale und -grenzen. Aus den Interaktions- und Beziehungserfahrungen resultieren Einschätzungen über die eigene Person inmitten einer sie umgebenden und von ihr mitgestalteten Welt, die sich beispielsweise in Selbstbildern, Identitäts- und Zugehörigkeitsvorstellungen oder Wertorientierungen widerspiegeln.

In und durch die Teilhabe am Sozialisationsgeschehen entwickeln nicht zuletzt Heranwachsende Persönlichkeitsmerkmale, mithin Handlungswissen und -befähigungen, die sie brauchen, um ein Leben entsprechend ihrer Handlungs- und Wertorientierungen führen zu können.

Dies verläuft nicht immer reibungslos. Im Gegenteil, es ist davon auszugehen, dass sich im wechselseitigen sozialen Miteinander vielfältige Anlässe für Konflikte ergeben (können), wenn es darum geht, individuelle Bedürfnisse, Wünsche und Handlungsorientierung mit sozial erwarteten Handlungsanforderungen, wie sie beispielsweise von Eltern, Erziehern und Lehrerinnen angemahnt werden, abzustimmen und in Einklang zu bringen. In jeder Form des sozialen Miteinanders steht das Individuum vor der Aufgabe, das Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit und damit die Notwendigkeit, eigene Bedürfnisse und Erwartungen mit den Möglichkeiten und Bedürfnissen anderer abzugleichen, konstruktiv zu lösen. Damit ist mit sozialen Beziehungen immer auch die grundlegende Erfahrung von Ambivalenz verbunden, die sich in der potentiellen Gegensätzlichkeit „des Fühlens, Denkens, Wollens und Handelns und der Beziehungsgestaltung“ (Lettke und Lüscher 2002, S. 441) der beteiligten Personen äußert. Im Austarieren dieser widersprüchlichen Handlungsanforderungen und -bedürfnisse („polare Gegensätze“, Lüscher 2010) entfaltet sich die Wirkmächtigkeit von Sozialisation.

Festzuhalten ist: Bildungs- und Sozialisationsprozesse sind unauflösbar miteinander verwoben (Grundmann 2011 a). Der Begriff „Sozialisation“ bezieht sich auf die *allgemeine Vollzugswirklichkeit menschlichen Zusammenlebens* und die daraus hervorgehenden Erscheinungsweisen auf sozialer und individueller Ebene. Dazu gehören subjektive Vorstellungen in Bezug auf sich selbst, eigene Persönlichkeitsmerkmale und Identitätskonstruktionen, aber auch intersubjektiv geteilte Vorstellungen darüber, was situationsangemessene Formen sozialen Zusammenlebens und deren praktischen Vollzug anbelangt. Der Begriff „Bildung“ dagegen verweist als Teilaspekt von Sozialisation auf kulturell gesättigte Vorstellungen darüber, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten im jeweiligen Kontext als funktional gelten beziehungsweise welche Praktiken sich dabei erfahrungsgemäß bewährt haben. Der Bildungsbegriff reflektiert also die Kulturbezüglichkeit

individueller *Befähigungen zum Handeln in konkreten sozialen Handlungsfeldern*.

BILDUNG ALS KONTEXTGEBUNDENE HANDLUNGSBEFÄHIGUNG

Demgemäß ist unter Bildung die Befähigung zum Handeln in spezifischen sozialen Kontexten zu verstehen, sei es im nonformalen Umfeld von Familie und Freundeskreis, sei es in institutionellen Feldern wie Schule und Arbeitswelt. Bildung ermöglicht die „erfolgreiche“ Teilhabe an verschiedenen sozialen Praktiken. Voraussetzung für das Gelingen ist, dass die handelnde Person über diejenigen individuellen Merkmale und Kompetenzen verfügt und diese adäquat einzusetzen vermag, die aus Sicht der Mehrheit als einer bestimmten Situation angemessen betrachtet werden (Grundmann 2011 b, S. 14 ff.).

Bildungsinhalte sind nicht universell gültig, sie werden immer sozial definiert. Was in einem gegebenen Kontext als angemessenes Verhalten gilt, hängt von den jeweiligen kollektiven Vorstellungen vom „Richtigen“ und „Guten“ sowie den darin eingebetteten situativen Handlungsanforderungen ab. Hierin zeigt sich, dass Bildung sowohl funktional im Hinblick auf potentielle Teilhagemöglichkeiten als auch relational zu betrachten ist. Denn was in dem einen Handlungsfeld als Bildung verstanden und akzeptiert wird, kann in einem anderen völlig unbedeutend sein oder sogar zum sozialen Ausschluss führen. So werden etwa beim Besuch eines klassischen Konzertes mit Kollegen und Vorgesetzten andere Kompetenzen und Wissensinhalte gefragt sein als beim Besuch einer Dancefloor-Party mit Gleichaltrigen oder bei einem Treffen eingefleischter Cineasten. Bildung wird immer erst vor dem Hintergrund des spezifischen Handlungskontextes und der darin geltenden Anerkennungsmodi als Bildung gewürdigt. Interkulturelle und milieuspezifische Vergleiche zeigen, dass das, was kulturell wertgeschätzt wird, von den diese Kultur tragenden Personengruppen bestimmt wird. Hier offenbart sich die substantielle Bedeutung von Bezugsgruppen und deren Bewertungskriterien für die definitorische Zuschreibung von Bildung.

Der Erwerb von Bildung ist folglich als ein (sub-)kulturell normierter Prozess der Wissensaneignung und der Ausbildung sozial wertgeschätzter Handlungsbefähigungen zu verstehen. Die Mög-

lichkeit, sich individuelle Handlungspraktiken anzueignen, ist eng gekoppelt an die Qualität sozialer Erfahrungswelten, an deren gesellschaftsstrukturelle Rahmung wie (sub-)kulturelle Gegebenheiten und Deutungsmuster. So unterscheiden sich denn auch die intrapersonalen Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse junger Menschen deutlich entsprechend ihrer alltagsweltlichen Erfahrungsräume. Soziale Ungleichheit schaffen diese Prozesse erst aufgrund ihrer unterschiedlichen Anschlussfähigkeit an institutionalisierte Formen des Wissenserwerbs, wie etwa der Schule. Was aber geschieht, wenn wir Handlungskompetenzen und Wissensbestände ausschließlich unter dem Blickwinkel betrachten, ob sie als zertifizierte Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt anerkannt sind? Das komplexe Bildungsgeschehen lässt sich nicht auf „legitime“ Formen kultureller Reproduktion reduzieren mit allen Zuschreibungen, wie „gebildet“ oder „ungebildet“ beziehungsweise „bildungsnah“ oder „bildungsfern“.

Doch nicht nur der reproduktive Aspekt von Bildung will betrachtet sein, das heißt die Fähigkeit zur Teilhabe am sozialen Leben im vertrauten Umfeld. Indem der Mensch Handlungswissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt, sich Einstellungen zum eigenen Selbst und der ihn umgebenden Welt aneignet und diese in Auseinandersetzung mit den Sichtweisen anderer reflektiert, erweitert er sein Repertoire an Situationen und Kontexten, an denen er aktiv teilhaben und in die er gestaltend eingreifen kann. Bildung kann somit neue Handlungsfelder und -spielräume eröffnen, in denen das Individuum die Wirkungen seines Handelns wie auch die Reaktionen anderer auf sich selbst neuartig erfahren kann. Damit umfasst Bildung auch ein emanzipatorisches Moment, das in der erweiterten Fähigkeit zum Handeln in „neuen“ sozialen Kontexten zum Ausdruck kommt. So verweist Amartya Sen (1999) darauf, dass Bildung ermöglicht, aus unterschiedlichen Arten von Lebensführung auszuwählen. Bildung hat auf intraindividuelle Ebene Veränderungen zur Folge im Bereich personaler Merkmale, bei Wissensbeständen, Handlungskompetenzen und Überzeugungen. Veränderungen des Einzelnen wiederum rufen auf der interindividuellen Ebene sozialer Beziehungen gleichfalls Wandlungsprozesse hervor und regen kontinuierlich die Erprobung und Generierung neuer sozial geteilter Wissensbestände an. Unter Umständen kann die vielfältige soziale Einbindung von Personen deren Fähigkeiten, Einstellungen und Wünsche dergestalt prägen oder verändern, dass zwar auf der einen Seite die Teilhabe in

(neuen) Handlungsfeldern möglich wird, auf der anderen Seite sich aber Wege zu anderen Lebensführungspraktiken wieder schließen. Solche Entwicklungen zeigen sich beispielsweise im Sich-auseinander-Leben von Paaren oder wenn ein Mitglied aus dem Freundeskreis ausgeschlossen wird, weil es sich Praktiken aus einem anderen Umfeld angeeignet hat, die im Kreise der Freunde als abstoßend oder minderwertig empfunden werden.

Bildung zeigt sich nicht nur im Gebildetsein als zugeschriebener Besitz von Kultur, sondern auch im individuellen Prozess des sich Bildens, also des Erwerbs von Kultur (Becker 2011, S. 12). Grundlage individueller Bildungsprozesse ist die Reflexion, das Nachdenken über bestehende Selbst- und Weltverhältnisse. In diesem Sinne versteht Winfried Marotzki Bildung als „reflexiven Modus des In-der-Welt-Seins“ (2006, S. 61). Im Austausch mit anderen und der Welt erfahren Personen die Möglichkeiten und Grenzen eigener Handlungspotentiale und eignen sich neuartige Denk- und Sichtweisen an. Bildung als Prozess lässt sich als eine fortschreitende Transformation individueller Vorstellungen von Welt und Selbst begreifen. Denn Bildung kann „als ein Prozess der Erfahrung beschrieben werden, aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht‘“ (Koller 2012, S. 9). Dieser Wandel bezieht sich nicht nur auf das Denken, sondern auf das gesamte Verhältnis eines Menschen zu seiner Welt, zu anderen und zu sich selbst (ebd.). Als Bildung gelten diese Veränderungen dann, wenn sie sichtbar, das heißt, wenn sie wiederum zum eigenständigen Bezugspunkt in sich wiederholenden sozialen Situationen werden.

Zusammenfassend lässt sich Bildung als kontextgebundene Handlungsbefähigung betrachten, der sowohl reproduktive als auch emanzipatorische Momente zu eigen sind, und die von Prozessen individueller Reflexion und sozialer Anerkennung lebt. Bildung ist immer kulturell gerahmt. Was das jeweils „Kulturelle“ ist, das bildet sich in auf Dauer angelegten sozialisatorischen Prozessen aus.

BILDUNG ALS SOZIALISATORISCHES GESCHEHEN

Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass „Bildung“ und „Sozialisation“ gemeinsam zu denken sind, wenn es darum geht, Bildungsprozesse theoretisch zu begreifen und

systematisch zu identifizieren. Wollen wir solche Prozesse im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ausmachen, erscheint es demnach sinnvoll, diese als eingelagert in eine umfänglichere sozialisatorische Praxis zu verstehen. Ein solches Bildungsverständnis erweitert den theoriegeleiteten empirischen Blick und bietet die Möglichkeit, Bildung in seinem komplexen Bedingungsgefüge zu begreifen (siehe dazu ausführlich Steinhoff und Wernberger 2013).

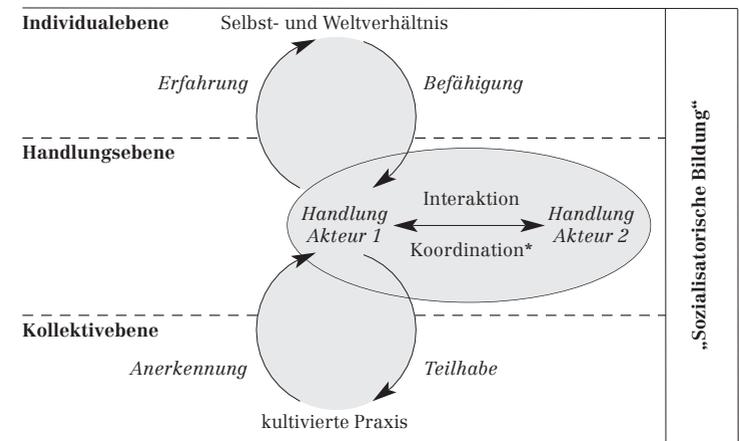
Das Modell „Sozialisatorische Bildung“ (siehe Abbildung) ist dazu geeignet, die in jedem Bildungsgeschehen wirkmächtigen Faktoren offenzulegen und in ihren Interdependenzverhältnissen zu erfassen. Damit soll kein „neuartiges“ Bildungsgeschehen bezeichnet und auch kein neuer Bildungsbegriff eingeführt werden, vielmehr bietet das Modell die Möglichkeit, die Komplexität von Bildungsprozessen zu veranschaulichen.

Ausgangspunkt ist ein Verständnis von Bildung als mikrosoziales Prozessgeschehen im Spannungsfeld von Personalität und Sozialität. Im Zentrum des Modells steht die Handlungskoordination, das heißt die sozialisatorische Interaktion zweier oder mehrerer handelnder Subjekte. Dieses situative Geschehen ist geprägt von den Vorerfahrungen der beteiligten Personen und bietet zugleich Möglichkeitsräume für neue Erfahrungs- und Sinngehalte. Wie oben beschrieben, basiert Bildung auf Erfahrungen, die aus der Teilhabe an kultivierter Praxis erwachsen. Erfahrung entsteht, wenn einzelne Erlebnisse im Nachhinein ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, bewusst reflektiert und in biografische Gesamtzusammenhänge eingegliedert werden. Die Sinnhaftigkeit und Bedeutung einer Erfahrung ergibt sich aus ihrem Verhältnis zu anderen Erfahrungen und Ereignissen, also aus konkreten biografischen Bezügen. Erfahrung ist konstitutiver Zugang zu sich und der Welt (Laing 1981). Erfahrungsprozesse beeinflussen fortwährend das gegenwärtige Selbst- und Weltbild.

Bildungserfahrungen als spezielle Form sozialer Erfahrungen zeichnet ihre transformatorische Wirkung auf das individuelle Selbst- und Weltbild aus (siehe dazu auch Koller 2012). Bedeutend in Bezug auf das eigene Handeln werden diese „umformenden“ Bildungserfahrungen jedoch erst im jeweiligen situativen Kontext und in Anbetracht der erwartbaren sozialen Anerkennung von wichtigen Bezugspersonen oder -gruppen. Das heißt, individuelle

Erfahrungen können erst dann als Bildungserfahrung verstanden werden, wenn ihre praktische Umsetzung Anerkennungsreaktionen signifikanter Anderer (Mead 1968) hervorruft oder aber der Handelnde aufgrund seines inkorporierten, habituellen Wissens (Bourdieu 1982) sicher von derlei erwünschten sozialen Reaktionen ausgehen kann. Einer kritischen sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung obliegt es, nicht nur Anerkennungsformen institutioneller Zertifikate zu berücksichtigen, sondern auch milieuspezifische Formen sozialer Anerkennung und entsprechende feldspezifische Handlungsrelevanzen. So konnten etwa sozialpsychologische Studien zeigen, dass die in einer Klassengemeinschaft vorherrschenden kollektiven Wertorientierungen (das Klassenklima) maßgeblichen Einfluss auf den Leistungsstand und die Lernmotivation der einzelnen Schülerinnen und Schüler haben und die Bedeutsamkeit offizieller Notengebung abschwächen können. Die nachfolgende Abbildung zur sozialisatorischen Bildung fasst die bisherigen Ausführungen modellhaft zusammen.

Abbildung
Heuristisches Modell „Sozialisatorische Bildung“



* Koordination individueller und kollektiver Handlungsorientierungen

Entnommen aus: Annetrin Steinhoff und Angela Wernberger (2013). Bildung als sozialisatorisches Geschehen. Handlungsbefähigung zwischen sozialer Anerkennung und individueller Reflexion. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 2, S. 126.

Das heuristische Modell „Sozialisatorische Bildung“ zeigt Bildung als Prozess im sozialisatorischen Geschehen und illustriert die darauf Einfluss nehmenden Faktoren. Entlang eines Beispiels soll die Heuristik nachfolgend kurz erläutert werden: Kernelement des Modells ist das wechselseitige Aufeinander-Bezug-Nehmen von Akteuren. Damit steht die Interaktion, das gegenseitige Abstimmen individueller und kollektiver Handlungsorientierungen, im Zentrum des Modells. Durch die praktische *Teilhabe* an einer kultivierten Praxis, beispielsweise einem Fußballspiel, erlebt sich ein Spieler (Akteur 1) als handlungswirksam, indem er zum Sieg seiner Mannschaft (Akteur 2) beiträgt. Durch die interaktive Koordination seiner Handlungsorientierungen mit denen seiner Mitspieler nimmt er zum einen am Spiel, also einer spezifischen Form kultivierter Praxis, teil. Zum anderen ermöglicht ihm erst die *Teilhabe* am Spielvollzug, die *Anerkennung* seiner Mitspieler zu erhalten. Sein Tor zum Sieg beschert ihm neben dem anerkennenden Schulterklopfen seiner Mannschaftskollegen einen Vertrag in der Profiligen. Die Teamkollegen und Talentscouts sind wesentliche Bezugspersonen in diesem Handlungsfeld. Ihre *Anerkennung* ist bedeutsam. Wird sich der junge Spieler dieser *Anerkennung* bewusst und reflektiert er sie als mit seinem Handeln im Zusammenhang stehend, wird sich sein Selbstbild dahingehend verändern, dass er sich selbst als einen sehr kompetenten Spieler erlebt. Diese *Erfahrungsreflexion* transformiert sein Bild von sich selbst. Aber auch sein Verständnis von sich in dieser Welt wandelt sich, zählt er sich doch nun zur Spielerelite des Landes. Dieser Transformationsprozess geht also mit einem veränderten Selbst- und Weltverständnis einher, das ihm das Gefühl gibt, durchaus in der Lage zu sein, auch unter erhöhten Anforderungen gute Leistungen erbringen zu können. Mit dieser Überzeugung von der eigenen *Befähigung* absolviert er sein erstes Spiel in der Bundesligen. Hier schließt sich der Kreis beziehungsweise beginnt er aufs Neue.

Dieses Beispiel zeigt, dass jede Interaktion sowohl die *Teilhabe* an einer bestimmten kultivierten Praxis, hier dem Fußballspiel, beinhaltet als auch *Erfahrungen* der Selbstwirksamkeit und *Anerkennung* durch bedeutsame Bezugspersonen oder -gruppen ermöglicht. Dabei vollziehen sich die Interaktionen zwischen den Akteuren auf der Handlungsebene stets im Rahmen einer spezifischen sozialen Praxis gemeinsamer Lebensführung (Kollektivebene) und werden durch die individuellen Selbst- und Weltver-

hältnisse der an dieser Praxis Teilnehmenden (Individualebene) beeinflusst. Die Dynamik des Bildungsgeschehens wird durch die Wirkungspfeile abgebildet. Sie stehen für jene Mechanismen (*Teilhabe, Anerkennung, Erfahrung und Befähigung*), die das in Bildung angelegte Moment der Reproduktion beziehungsweise Emanzipation befördern. Zu beachten ist, dass das Selbst- und Weltbild der Einzelnen wie auch die Handlungserwartungen und -erfordernisse in spezifischen sozialen Kontexten keine festen Größen darstellen, sondern von der gegebenen Situation abhängen. Sie variieren entsprechend den beteiligten Personen, sozialen Kontexten sowie im zeitlichen Verlauf. Die Formen der *Anerkennung* beeinflussen den Vollzug der konkreten Handlungspraxis. Handlungs- und Anerkennungserleben bergen darüber hinaus potentielle *Erfahrungen*, die die bestehenden individuellen Selbst- und Weltverhältnisse entweder bestätigen oder modifizieren. Hier zeigen sich die reproduktiven beziehungsweise emanzipatorischen Momente von Bildungserfahrungen auf personaler Ebene. Daneben stellt die *Teilhabe* an kollektiven Vollzügen stets auch einen aktiven Beitrag zur Verstetigung (Reproduktion) oder Veränderung (Emanzipation) bestehender Formen kultivierter Praxis dar. Am Beispiel des Fußballspiels heißt dies, dass bei gleichbleibender Mannschaftsaufstellung und Spielstrategie mit großer Wahrscheinlichkeit von einer Reproduktion der bestehenden Spielweise auszugehen ist. Kehrt hingegen der Jungprofi in seinen Heimatverein zurück, verändert seine neue Spielweise automatisch das Zusammenspiel (Handlungskoordination) der gesamten Mannschaft. Veränderte Selbst- und Weltverhältnisse beeinflussen die Formen wechselseitiger Bezugnahme der Akteure auf der Handlungsebene und stoßen damit Variationen bestehender sozialer Verhältnisse auf der Kollektivebene an.

Ziel des heuristischen Modells „Sozialisatorische Bildung“ ist es, den Blick zu öffnen für die einander wechselseitig anregenden Prozesse auf Individual- und Kollektivebene. Die konkrete soziale Interaktion (Handlungsebene) fungiert dabei als Bindeglied zwischen Individuum und der sozialen Praxis eines spezifischen Kollektivs.

In der obigen Abbildung fehlen noch die raumzeitlichen Dimensionen sozialen Handelns, die keinesfalls zu vernachlässigen sind. Will man die biografische Tragweite von Bildungsprozessen in das Modell einbeziehen, bedarf es noch einer Darstellung der

lebensweltlichen Verschachtelung verschiedener Erfahrungsräume und des gleichzeitigen Neben- und Nacheinanders individueller Handlungskontexte im Lebensverlauf.

ERZIEHUNGSHILFEN ALS GANZHEITLICHE BILDUNGS- UND BEFÄHIGUNGSPRAXIS

Bildungsprozesse im oben beschriebenen Sinne können sich in allen Handlungsfeldern und sozialen Zusammenhängen vollziehen. Sie finden im Bereich von Schule und Freizeit, in Familien- wie in Peerkontexten statt. In Bezug auf Heranwachsende hat sich als ein bedeutender Einflussfaktor auf das Bildungsgeschehen deren Positionierung innerhalb sozialer Beziehungen herausgestellt. Bildung steht immer im Fadenkreuz von Sozialität und Personalität, wobei das Kräfteverhältnis zwischen individuellen und kollektiven Handlungsorientierungen in einer gegebenen Situation maßgebend ist. Ein Blick in die Praxis der erzieherischen Hilfen soll dies veranschaulichen: Geschildert wird zum einen ein Fallbeispiel aus der Sozialpädagogischen Familienhilfe, einem Bereich der ambulanten Jugendhilfe (§ 27 in Verbindung mit § 31 SGB VIII), und zum anderen beziehe ich mich auf Ergebnisse aus aktuellen empirischen Forschungsarbeiten zur sozialisatorischen Praxis stationärer Jugendhilfeeinrichtungen.

Der fünfzehnjährige Sebastian lebt mit seiner Mutter, seinem Stiefvater und seinen beiden jüngeren Stiefbrüdern zusammen. Im Rahmen einer Sozialpädagogischen Familienhilfe hat die Autorin die Familie über eineinhalb Jahre hinweg betreut. Im Laufe der Zeit zeigt Sebastian zunehmendes Desinteresse an der Schule bis hin zur latenten Schulverweigerung. Im Einzelgespräch berichtet er, dass ihn die Lehrkräfte alle nicht mögen und er überhaupt keinen Sinn mehr in den Lehrinhalten sieht. Diese hätten für ihn keinerlei Bedeutung, weder für sein jetziges noch für sein zukünftiges Leben. Obwohl er kaum noch motiviert ist und er keinen emotionalen Bezug zu seinen Lehrern hat, nimmt er aber zunächst weiterhin am Unterricht teil. Das heißt, Sebastian reproduziert den Handlungsrahmen „Schule“ durch Rekurs auf die institutionell festgeschriebenen Verpflichtungen. Dabei ist zu bedenken, dass sich die individuellen Handlungsorientierungen von Schülern im Extremfall vollständig von den institutionalisierten kollektiven Handlungsorien-

tierungen entfernen können. Dies befördert ein fragiles Verhältnis zueinander, und in der Folge werden die Erwartungen der Institution Schule nicht selten durch Sanktionen durchzusetzen gesucht. So auch im Falle Sebastians, der zunehmend ermahnt und getadelt wird und schriftliche Verweise bekommt. Zeigt dies anfangs noch Wirkung, so stellt er alsbald aber auch die institutionellen Handlungsvollzüge infrage. Sebastian ist zwar körperlich im Unterricht anwesend, verweigert aber jegliche Mitarbeit oder Beteiligung am Unterricht. Er fertigt weder Hefteinträge und Unterrichtsmitschriften an, noch erledigt er seine Hausaufgaben. Die für die Schule typischen Anerkennungs- und Sanktionsformen sind für ihn völlig irrelevant geworden und laufen ins Leere, weil er keinerlei emotionale Verbundenheit spürt. Seine schulischen Leistungen fallen so ab, dass eine Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe aussichtslos scheint. Im Kontext schulischer Anerkennungsmodi wird Sebastian somit jedwede Form des Sichbildens aberkannt.

Im Gespräch mit mir sagt Sebastian, dass er „keinen Bock“ mehr auf die Schule hat und viel lieber arbeiten gehen würde. Zu dem Zeitpunkt besucht er gerade die neunte Klasse der Realschule. Mit pädagogischer Unterstützung sucht sich Sebastian in den Osterferien eine Praktikumsstelle in einem Trockenbaubetrieb. Damit eröffnet er sich die Möglichkeit, die Schule zu verlassen und trotz fehlenden schulischen Abschlusses eine Handwerkslehre zu beginnen. Das Selbstbild Sebastians beginnt sich zu verändern. Die praktische Arbeit im Handwerksbetrieb interessiert ihn, er engagiert sich dafür und zeigt eigenmotiviertes Interesse an seiner Tätigkeit. Seine individuellen Handlungsorientierungen erweisen sich als völlig kompatibel mit den kollektiven Handlungserwartungen an der Arbeitsstelle. Hier erhält er nun die Anerkennung, die er braucht, wie Akzeptanz durch ältere Kollegen und monetäre Entlohnung. Dadurch angespornt, erhöht Sebastian seinen Arbeitseinsatz und verstärkt seine Wirksamkeitserfahrung im praktischen Vollzug.

Dieses Fallbeispiel steht für Bildungserfahrungen und ihre emanzipatorische Wirkung, die sich im Verlassen eines gegebenen Handlungskontextes und in der Hinwendung zu anderen sozialen Bezugsgruppen und -kontexten entfalten. Der Wechsel des Handlungskontextes allein reicht jedoch noch nicht aus, um zu Bildungserfahrungen zu gelangen. Dies verdeutlichen erste Erkenntnisse aus Forschungsarbeiten, die sich mit der Sozialisationspraxis von

Heranwachsenden in stationären Jugendhilfeeinrichtungen befassen. Damit in einem Handlungskontext das gesamte Bildungspotential zur Entfaltung kommt, muss gleichzeitig auch ein neuer (sozialer) Beziehungskontext entstehen. So entfalten die pädagogischen Settings der stationären Jugendhilfe ihre Wirkmächtigkeit nur unter spezifischen Voraussetzungen. Dazu gehören Faktoren wie emotionale Verbundenheit, Teilhabe und Wirksamkeitserfahrung. Konkret heißt das: Erst wenn der junge Mensch die Kultur der Einrichtung, in der er untergebracht ist, als verbindlich und wertschätzend erlebt und an den dort üblichen interaktiven Vollzügen alltäglicher Lebensführung „gewinnbringend“ beteiligt ist, können daraus spezifische Bildungsmomente erwachsen. Die jeweilige Kultur einer Jugendhilfeeinrichtung ist gewiss durch äußere Rahmenbedingungen (beispielsweise finanzielle Ausstattung, gesetzliche Regelungen) mitbeeinflusst, wird aber nie vollständig davon bestimmt. Maßgeblichen Anteil an der kulturellen Praxis einer Einrichtung hat die Art, wie die Menschen sich aufeinander beziehen, also das handelnde Zusammenwirken aller in dieser Einrichtung Lebenden und Arbeitenden. Diese soziale Bezugnahme lässt sich erkennen an spezifischen Wert- und Handlungsorientierungen, am Gruppenklima und am Gefühl emotionaler Verbundenheit. Dazu gehört auch ein Gefühl von Wir-Identität, wenn beispielsweise Kinderdorfkinder von sich als „wir Kinder vom SOS-Kinderdorf XY“ sprechen. Die Wirkmächtigkeit gemeinsamen Handelns und Tuns zeigt sich dabei zunächst unabhängig vom Lebensalter der Beteiligten, wobei die Möglichkeiten der Einflussnahme dem Alter und der Position entsprechend unterschiedlich sind.

Durch die aktive, mitgestaltende Teilhabe an der Lebenspraxis mit all den daran geknüpften Regeln und Handlungserwartungen entwickelt sich nicht nur für den Einzelnen, sondern für die gesamte Gruppe eine Verbindlichkeit. Bildungsanlässe im umfassenden Sinne können sich nun in der Reproduktion der spezifischen kollektiven Praxis „stationäre Jugendhilfeeinrichtung“ ergeben, also durch die Aneignung der dort wertgeschätzten Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmale oder Kompetenzen. Die Kinder und Jugendlichen bilden sich dann beispielsweise im Einüben bislang unbeherrschter Arten der Gesprächsführung und Konfliktregulation oder indem sie „neue“ Formen der Teilhabe und des Lebensstils kennen- und praktizieren lernen. Aber auch zu sehen, dass durch das eigene Handeln die Praxis des Zusammenlebens

in der Einrichtung verändert werden kann, ist ein wichtiges Bildungspotential. Solche Selbstwirksamkeitserfahrungen stoßen ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis an und in Folge auch eine veränderte intersubjektive Handlungspraxis.

FAZIT

Fasst man Bildung als ein sozialisatorisches Geschehen, lässt sich dieser Vorgang als ein vielschichtiger mikrosozialer Prozess beschreiben. Dabei wird die Bedeutung der Interaktion im Rahmen der jeweiligen Beziehungskonstellationen ins Zentrum gerückt. Das heuristische Modell „Sozialisatorische Bildung“ bietet ein analytisches Instrumentarium, um das komplexe Bedingungsgefüge von Bildungsprozessen auf der Individual-, Handlungs- und Kollektivebene zu entfalten und in seiner wechselseitigen Verwobenheit sichtbar zu machen. Damit ist ein theoretisch fundierter Rahmen für das Verstehen komplexer lebensweltlicher Bildungsprozesse gegeben, wie er beispielsweise für das Beschreiben von Bildungsprozessen im Kontext erzieherischer Hilfen nutzbar gemacht werden kann. Mithilfe dieses Modells gelangen didaktisch-intentionale und institutionalisierte ebenso wie lebensweltliche und informelle Bildungsprozesse gleichermaßen in den Blick. Betrachtet man Bildung als mikrosoziales Prozessgeschehen, weitet sich der Blick: Es ist nicht länger nötig, den Erwerb von Bildung als an bestimmte Orte gekoppelt anzusehen.

Die vorgestellte Heuristik betont aber auch die Notwendigkeit, kollektive Praktiken und die darin eingebetteten Formen von Anerkennung zu berücksichtigen. Die sozialen Handlungserwartungen sowie die Anerkennungs- und Wertschätzungsformen der im jeweiligen Kontext maßgeblichen Personengruppen spielen eine wichtige Rolle, wenn der transformatorische Aspekt von Bildungserfahrungen in den Blick genommen werden soll. Ein solcher theoretischer Hintergrund schützt davor, beim Nachdenken über Bildung in der Sozialen Arbeit von unreflektierten normativen Bezugsgrößen auszugehen. Die Nichtidentifikation mit den in bestimmten sozialen Kreisen (Simmel 1992) vorherrschenden Handlungsorientierungen wie auch die offenkundige Unfähigkeit, bestimmten Bildungsidealen zu entsprechen, kann auch als Anzeichen der individuellen Einbindung in Anerkennungsstrukturen anderweitiger sozialer Kontexte verstanden werden. Damit

entfallen eine hierarchische Unterscheidung von Bildungsinhalten entlang der Maßgabe eines „höher gebildet Seins“ und die damit verbundene Wertung. Denn in einem umfassenderen Sinne liegt die Funktion von Bildung in der Erweiterung von Handlungsspielräumen, an Möglichkeiten also der adäquaten Teilhabe an unterschiedlichen Handlungsfeldern.

Ein Bildungsverständnis, wie es hier vorgetragen wurde, bietet die theoretische Basis, um das Verhältnis von Bildung und Erziehungshilfen konzeptionell zu fassen. Wenn man Bildung als eingebettet in umfänglichere Sozialisationsprozesse begreift, eröffnet sich die Möglichkeit, Bildungsgelegenheiten im Rahmen pädagogischer Settings auszumachen beziehungsweise zu initiieren. Denn Erziehung und Bildung sind immer Teilaspekte eines umfänglicheren sozialisatorischen Geschehens.

Literatur

Bauer, Ullrich, Bittlingmayer, Uwe H., Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2009).
Capability Forschung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, 340–345.

Becker, Rolf (2011).
Bildungssoziologie. Was sie ist, was sie will, was sie kann. In R. Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 9–36).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, Pierre (1982).
Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005).
Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland; Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule.
Berlin: Bundestagsdrucksache 15/6014.

Grundmann, Matthias (2006).
Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie.
Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.

Grundmann, Matthias (2010).
Soziologie der Sozialisation.
In G. Kneer (Hrsg.), Handbuch spezielle Soziologien (S. 539–554).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grundmann, Matthias (2011 a).
Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung.

In R. Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 63–86).

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grundmann, Matthias (2011 b).

Die Sozialökologie von Bildungsprozessen. Bildungserfahrungen, Bildungsaspirationen und Bildungserwerb aus sozialisationstheoretischer Perspektive.

In J. Doll & H. Witte (Hrsg.), Sozialpsychologie, Sozialisation und Schule (S. 13–29).

Lengerich: Pabst Science Publishers.

Grundmann, Matthias, Hornei, Inga & Ziegler, Holger (2010).

Bildung als Verwirklichungschance: Konturen einer multiperspektivischen Bildungssoziologie. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, 375–389.

Hamburger, Franz (2006).

Sozialpädagogische Bildungsforschung.

In H. Merckens (Hrsg.), Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung (S. 55–68).

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hensen, Gregor & Maykus, Stephan (2012).

Heim, Erziehung und Bildung – Kein eindeutiges Verhältnis. Forum Erziehungshilfen, 3, 130.

Kaiser, Yvonne (2010).

Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koller, Hans-Christoph (2012).

Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.

Stuttgart: Kohlhammer.

Laing, Ronald D. (1981).

Phänomenologie der Erfahrung (11. Auflage).

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lettke, Frank & Lüscher, Kurt (2002).

Generationenambivalenz – Ein Beitrag zum Verständnis von Familie heute. Soziale Welt, 4, 437–466.

Lüscher, Kurt (2010).

„Homo ambivalens“: Herausforderung für Psychotherapie und Gesellschaft. Psychotherapeut, 2, 136–146.

Marotzki, Winfried (2006).

Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung.

In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 60–70).

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mead, George Herbert (1968).

Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus.

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nüsken, Dirk (2011).

Bildung in den Hilfen zur Erziehung? Zur Wahrnehmung von Bildungsprozessen durch Nutzerinnen und Nutzer der Hilfe für junge Volljährige. HEZ Heim und Erzieher Zeitschrift, 3, 22–34.

Nussbaum, Martha Craven (1999).

Gerechtigkeit oder das gute Leben.

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (Hrsg.) (2008).

Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (Hrsg.) (2010).

Education, welfare and the capabilities approach. A European perspective.

Opladen: Budrich.

Rauschenbach, Thomas (2009).
Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer
Allianz.
Weinheim: Juventa.

Robeyns, Ingrid (2006).
Three models of education. Rights, capabilities and human capital.
Theory and Research in Education, 1, 69–84.

Sen, Amartya Kumar (1999).
Development as freedom.
New York: Knopf.

Simmel, Georg (1992).
Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung.
Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Steinhoff, Annekatrin & Wernberger, Angela (2013).
Bildung als sozialisatorisches Geschehen. Handlungsbefähigung
zwischen sozialer Anerkennung und individueller Reflexion. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2, 120–133.

Thiersch, Hans (2012).
Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im
sozialen Wandel (8. Auflage).
Weinheim: Beltz Juventa.

Treptow, Rainer (2012).
Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten: Bildung in der
Heimerziehung.
In R. Treptow, Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit
und kulturellen Bildung (S. 54–77).
Weinheim: Beltz Juventa.

Zeller, Maren (2012).
Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen.
Weinheim: Beltz Juventa.

Erich Schöpflin

Förderung von Handlungsbefähigung in der Praxis eines SOS-Kinderdorfes

Die allgemeine pädagogische Zielsetzung in den Erziehungshilfen ist in § 1 SGB VIII formuliert: Die Kinder- und Jugendhilfe soll junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Im Sinne des „Capability Approach“ beziehungsweise des Befähigungsansatzes bedeutet Benachteiligung, dass Menschen Verwirklichungschancen weniger nutzen können, weil sie über die entsprechenden personalen Fähigkeiten nicht verfügen. Umgekehrt trägt Handlungsbefähigung entscheidend dazu bei, bestehende Chancen besser wahrnehmen und ergreifen zu können. Es gehört somit zum Auftrag der Hilfen zur Erziehung, Kinder und Jugendliche beim Aufbau ihrer Handlungsbefähigung zu unterstützen, nicht zuletzt weil diese eine bedeutsame persönliche Widerstandsressource im Sinne von Resilienz ist.

HANDLUNGSBEFÄHIGUNG ALS BILDUNGSaufTRAG FÜR DIE ERZIEHUNGSHILFE

Im Zentrum des Capability-Approachs steht der Gedanke, dass gesellschaftliche und individuelle Verwirklichungschancen unmittelbar zu einem gelingenden Leben beitragen. Jeder Mensch hat das Recht auf ein gelingendes Leben sowie darauf, selbst zu definieren, was das für ihn im Einzelnen bedeutet. Er benötigt einerseits gewisse personale Fähigkeiten, um die Gelegenheitsstrukturen des Alltags für sein Leben zu nutzen, und andererseits tragen eben diese personalen Fähigkeiten wiederum dazu bei, Gelegenheitsstrukturen im Alltag selbst zu schaffen. Im Befähigungsansatz kommt also nicht nur das Streben nach individueller Entfaltung, sondern auch nach gesellschaftlichen Veränderungen zur Geltung. Daraus resultiert der zentrale Bildungsauftrag der

Erziehungshilfe: junge Menschen zu befähigen, ein „gelingendes Leben“ anzustreben und für sich zu verwirklichen.

Unter „Befähigung“ ist zu verstehen, dass der Mensch in die Lage versetzt wird, etwas zu tun oder auch zu lassen, und darüber kann er willentlich entscheiden. Ein daraus abgeleitetes Bildungscurriculum achtet die Bildungsadressatinnen und -adressaten als Akteure ihres Lebens, nimmt sie als solche ernst und fokussiert auf die Entwicklung ihrer persönlichen Handlungsbefähigung. Im Kontext der Erziehungshilfen wären demnach die erforderlichen sozialen wie kognitiven Fähigkeiten im Erziehungsprozess aufzubauen beziehungsweise zu stärken sowie Ermöglichungsräume für selbstbestimmtes Handeln zu schaffen. Und pädagogische Fachkräfte hätten sich von der Expertenhaltung „Ich weiß, was für dich gut ist“ zu lösen, um stattdessen zu einem „Entwicklungscoach für Handlungsbefähigung“ zu werden.

THEORETISCHE KONZEPTE ZUR FÖRDERUNG VON HANDLUNGSBEFÄHIGUNG

In verschiedenen Theorien geht es um die Stärkung von Handlungsbefähigung: im Konzept der Handlungskohärenz mit dem Fokus auf die Gesundheitsentwicklung (Antonovsky 1997), im Konzept der Selbstwirksamkeit aus der sozialkognitiven Lerntheorie (Bandura (1982) und im Resilienzkonzept aus der Entwicklungspsychologie (Werner 2007).

Das Konstrukt der *Handlungskohärenz* umfasst drei Aspekte, die auf personaler Ebene im Sinne einer Handlungsbefähigung von Vorteil sind (siehe hierzu Keupp 2009):

- *Verstehbarkeit*: Ich verstehe meine Welt, und sie erscheint mir stimmig, auch wenn es um das Verstehen von Belastungen und Problemen geht.
- *Handhabbarkeit*: Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann. Ich verfüge über Ressourcen, die ich mobilisieren und mit denen ich mein Leben im Allgemeinen und meine aktuellen Probleme meistern kann.

- *Bedeutsamkeit* beziehungsweise *Sinnhaftigkeit*: In Bezug auf meine Lebensführung ist jede Anstrengung sinnvoll. Es gibt Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt.

Aaron Antonovsky (1997) sieht im Kohärenzerleben eine bedeutende Ressource, die hilft, Risiken und Probleme selbstbewusst und optimistisch anzugehen, und in hohem Maße zur psychischen Gesundheit beiträgt.

Das Konzept „*Selbstwirksamkeit*“ bezieht sich auf das aktive Bewältigen von riskanten Lebensbedingungen und die Selbstbestimmtheit in konkreten Handlungsbezügen. Das Wissen um die eigene Handlungsfähigkeit vermittelt und verstärkt sich über das emotionale Erleben von Selbstwirksamkeit. Albert Bandura (1982) hat dieses Selbstwirksamkeitserleben zunächst als handlungssteuerndes Motiv beschrieben, und in weiteren Forschungsarbeiten wurden dessen Faktoren konzeptionell ausdifferenziert. Durch die Vermittlung und Verinnerlichung einer allgemeinen Handlungsstrategie mit den Teilprozessen Zielbestimmung, Handlungsplanung, Handlungskontrolle und Selbstbelohnung wird die Entwicklung eines Menschen zur Selbststeuerung und Selbstverantwortung gefördert und werden Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht. Sie wiederum bilden die Voraussetzungen für ein positives Selbstwertgefühl, für soziale Kontaktfähigkeit und ein effektives Problemlösungsverhalten. All diese Gesichtspunkte lassen sich gut in Angeboten zur Bildungsförderung aufgreifen.

Im *Resilienzkonzept* steht die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken im Zentrum. Die Auswirkungen familiärer Einflüsse und des sozialen Umfeldes auf die Entwicklung eines Kindes lassen sich als Risiko- oder Schutzfaktoren darstellen. Mangelt es einem Kind etwa an ausgleichenden Schutzfaktoren, so steigt die Wahrscheinlichkeit eines problematischen Entwicklungsverlaufs. Besonders die Phasen von Entwicklungsübergängen sind für Kinder und Jugendliche risikoreich, und schon wenige Belastungen können die weitere Entwicklung gefährden. Eine Bildungsarbeit, die auf Handlungsbefähigung ausgerichtet ist, wird daher durch individuelle Entwicklungspläne die persönlichen, familiären und außerfamiliären Schutzfaktoren im Alltag zu stärken suchen.

Zu den personalen Schutzfaktoren zählen ein positives Temperament, Optimismus, Intelligenz, soziale Kompetenzen, Selbstregulationsfähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, ein aktives Bewältigungsverhalten, ein positives Selbstkonzept, Problemlösungsfertigkeiten und realistische Zukunftspläne. Als familiäre Schutzfaktoren zu nennen sind ein offenes, wertschätzendes und strukturierendes Erziehungsverhalten, enge Geschwisterbindungen, familiäre Wärme, emotionaler Zusammenhalt und ein unterstützendes Netzwerk in der Familie, des Weiteren stabile und emotional-positive Beziehungen zu mindestens einer Bezugsperson, verlässliche Beziehungen und adäquate Kommunikation untereinander sowie nicht zuletzt die Befriedigung basaler Bedürfnisse. Als schützende Faktoren im sozialen Umfeld gelten fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, positive Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen, soziale Anerkennung in der Peergruppe, Freundschaften, das Vorhandensein von Handlungsoptionen sowie ein Netzwerk von niederschweligen Hilfeangeboten.

Alle drei Konzepte stimmen darin überein, dass die Entwicklung von Handlungsbefähigung, mithin das Verfügen über aktive Bewältigungsstrategien, entscheidend für ein gelingendes Aufwachsen ist. Diese Ressource gewinnt umso mehr an Bedeutung, als das Heranwachsen in der Spätmoderne ganz allgemein viele Risiken birgt. Nach Heiner Keupp (2010) wachsen Kinder und Jugendliche in eine Gesellschaft hinein, die immer weniger als einbettende Kultur anzusehen ist, die Begleitschutz für das Erwachsenwerden bietet. Diese Gesellschaft sei in hohem Maße in den Grundfragen verunsichert, welche Lernerfahrungen und Kompetenzen notwendig sind, um Lebenssouveränität zu erlangen.

Die vorhandenen Konzepte zur Förderung von Handlungsbefähigung gehen gleichermaßen davon aus, dass sich die Überzeugung, selbst handlungsfähig zu sein, aus einem emotionalen Erleben (Selbstwirksamkeit, Kohärenzgefühl) heraus entwickelt und festigt, welches mit einem spezifischen, positiven Handlungsergebnis verknüpft ist. Dem emotionalen Empfinden gehen kognitive Leistungen in puncto Handlungsplanung, -ausführung und -bewertung voraus. Diese Handlungsschritte lassen sich als Bildungsziele beschreiben und auf den Bildungsprozess übertragen. Entsprechende kognitive Fähigkeiten einzuüben und zu verinnerlichen, gehört somit auch zum Bildungsauftrag in der Erziehungshilfe. Nun entstehen Handlungsstrategien grundsätz-

lich in kontinuierlicher Wechselwirkung zwischen Lernenden, Bezugspersonen und sozialer Umwelt; der Aufbau von Handlungsbefähigung, der auf eine gelingende Lebensentfaltung zielt, findet folglich in der Lebenswelt der Lernenden statt.

HANDLUNGSBEFÄHIGUNG IN DER PRAXIS DER HILFEN ZUR ERZIEHUNG – BEISPIELE AUS DEM SOS-KINDERDORF AMMERSEE

Die professionellen Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen agieren in vielfältigen Handlungsfeldern, die sie für die gezielte individuelle Förderung von Handlungsbefähigung nutzen können. In den Hilfen zur Erziehung begleiten wir nicht nur die jungen Menschen selbst, sondern vielfach auch deren Eltern. In einzelnen Lebensbereichen, die für ein Kind oder für Eltern von großer Bedeutung sind und in denen sie eine Anstrengungsbereitschaft (im Sinne einer Zielerreichung) zeigen, lassen sich Handlungsstrategien in konkreten Situationen einüben. So lässt sich allmählich eine Basiskompetenz aufbauen. Diese grundlegende Kompetenz stärkt das Selbstwirksamkeits- wie das Kohärenzerleben des jungen Menschen beziehungsweise seiner Eltern und führt zu einer eher selbstbestimmten und sozial angemessenen Handlungssteuerung im Alltag, sei es in der Freizeit oder Schule, im Beruf oder in anderen Lebensbereichen. Im SOS-Kinderdorf Ammersee baut zum Beispiel die „Elternschule“ auf diesen Erkenntnissen auf.

Erstes Praxisbeispiel: Elterncoaching in familienaktivierenden Hilfen

Nach dem Willen des Gesetzgebers hat die Heimerziehung dazu beizutragen, dass Kinder und Jugendliche in ihre Herkunftsfamilien zurückkehren können. Diesem Auftrag entsprechend, haben wir im SOS-Kinderdorf Ammersee in Verbindung mit der auf zwei Jahre begrenzten Aufnahme der Kinder in eine heilpädagogische Kinderwohngruppe eine sogenannte Elternschule entwickelt. Für drei bis maximal zehn Tage pro Unterrichtseinheit leben die Eltern in der Wohngruppe gemeinsam mit ihren Kindern. Mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte können sie den Alltag erzieherisch angemessen und möglichst selbstbestimmt gestalten beziehungsweise bewältigen lernen. Der Aufbau elter-

licher Erziehungskompetenzen geht letztlich von denselben Grundannahmen aus, wie sie für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen gelten:

- Das Motiv, sich als selbstwirksam erleben zu wollen, steuert das erzieherische Handeln der Eltern.
- Sich seines Erziehungshandelns bewusst zu werden und dieses zu reflektieren, ist unabdingbare Voraussetzung dafür, dass eine Mutter oder ein Vater das emotionale Erleben von Selbstwirksamkeit mit dem eigenen Handeln in Verbindung bringen. So können Eltern schrittweise eine selbstbestimmte erzieherische Kompetenz aufbauen.
- Die erzieherische Situation wird gemeinsam mit den Eltern reflektiert. Dabei orientieren wir uns an den Phasen eines allgemeinen Handlungsablaufes, nämlich Zielbestimmung, Handlungsplanung, Handlungsüberprüfung sowie Erweitern von Handlungsoptionen.
- Die Elternschule basiert auf einem entwicklungspsychologischen Grundsatz, wonach normale Entwicklung als ein Fortschreiten von einem diffusen und undifferenzierten Zustand hin zu einem differenzierten, integrierten Zustand zu verstehen ist.
- Im Lernprozess entwickeln Eltern nach und nach erzieherische Handlungsstrategien, setzen diese zueinander in Beziehung und verknüpfen sie. Ihr „neues“ Handeln entsteht so im kontinuierlichen Miteinander von ihnen als Lernenden mit ihren Kindern als Bezugspersonen und den Fachkräften als Akteuren der sozialen Umwelt.
- Die professionelle Begleitung dieses Lern- und Entwicklungsprozesses während der Zeit in der Elternschule übernehmen ein Praxiscoach (eine pädagogische Fachkraft des Betreuungsteams) sowie ein Entwicklungscoach (eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter des psychologischen Fachdienstes).

Der *Praxiscoach* übernimmt die Rolle eines teilnehmenden Begleiters in Alltagssituationen, in denen Eltern angemessen erzieherisch handeln sollen. Er regt die Eltern dazu an, für sich Ziel-

setzungen zu formulieren. Gelingt den Eltern das erzieherische Handeln so, wie es in den Zielsetzungen vereinbart wurde, agiert der Praxiscoach als Beobachter, der sich zurücknimmt. In schwierigen Erziehungssituationen unterstützt er die Eltern in der Weise, dass die Situation nicht eskaliert und das erzieherische Ziel doch noch erreicht wird. Der Praxiscoach interveniert dabei so feinfühlig, dass die Kinder das Gelingen der erzieherischen Handlung nicht ihm, sondern den Eltern zuschreiben. Darüber hinaus hält der Praxiscoach mit alltagsbezogenen Fragen wie „Was ist passiert?“, „Wie erklären Sie sich den Erfolg oder Misserfolg?“ oder „Welches Gefühl haben Sie bei sich wahrgenommen?“ die Eltern an, ihr Bewusstsein für das eigene Handeln zu schärfen und für sich Formen der Selbstbelohnung zu entwickeln.

Auch der *Entwicklungscoach* will die Eltern in ihrem selbstbestimmten Handeln fördern und stärken. Ihm obliegt es zunächst, mit den Eltern und dem Praxiscoach den Alltag in erzieherische Handlungsfelder einzuteilen. Für jedes Handlungsfeld erarbeitet er mit den Eltern Zielsetzungen, die sich auf das Kind beziehen. Anschließend folgt die Handlungsplanung, in der diese mit ihm zusammen festlegen, welche Handlungsschritte sie sich vornehmen.

In einer weiteren Reflexionsschleife bewerten der Entwicklungscoach und der Praxiscoach gemeinsam mit den Eltern die zurückliegenden Handlungsschritte und prüfen, ob diese noch weitere Handlungsoptionen gehabt hätten (Erweiterung des Handlungswissens). Dabei kommen deren Gefühle zur Sprache, die sich auf den wahrgenommenen emotionalen Zustand des Kindes beziehen. Auf diesem Weg sollen die Eltern für die Entwicklungsbedürfnisse ihrer Kinder sensibilisiert, also in ihren empathischen Fähigkeiten gefördert werden. Ergänzend dazu bekommen sie hilfreiches Wissen zu pädagogischen und pflegerischen Themen vermittelt, etwa zum angemessenen Umgang mit Belohnungen. Am Ende dieser Phase überprüfen die Beteiligten noch einmal die festgelegten Ziele und die einzelnen Handlungsschritte und passen sie bei Bedarf nochmals an.

Unser Coachingansatz fußt auf der sozialkognitiven Lerntheorie Banduras (1982). Übersetzt in das Konzept des Kohärenzerlebens, finden sich in der Elternschule dessen drei zentrale Ebenen: die *Verstehbarkeit* von erzieherischen Handlungen, die dem Kindeswohl angemessen sind, die *Handhabbarkeit* von Erziehungs-

situationen mit Blick auf die Ressourcen der Eltern, die stetig zu erweitern sind, und schließlich die *Sinnhaftigkeit* des erzieherischen Handelns, das sich im Hinblick auf das Wohlergehen des Kindes und nicht zuletzt auf eine wahrscheinlichere Rückführungsoption lohnt (Schöpflin und Schöpflin 2012).

Zweites Praxisbeispiel: Soziales Lernen im Alltag

Bei der Ausbildung von Handlungsbefähigung sind neben kognitiven auch soziale Fähigkeiten von Belang, wie Selbstregulation, Selbst- und Fremdwahrnehmung oder Kooperation. Junge Menschen müssen diese Kompetenzen erst erwerben und einüben. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte im Erziehungsgeschehen ist es, Alltagssituationen so zu nutzen, dass die genannten Fähigkeiten trainiert werden, im Heimalltag also soziales Lernen möglich ist. Im SOS-Kinderdorf Ammersee haben wir eine Arbeitshilfe erstellt, die konkrete Lernziele im Hinblick auf Selbststeuerung, Fremd- und Selbstwahrnehmung sowie Kooperation benennt und Hinweise gibt, welche Schritte notwendig sind, um diese Ziele zu erreichen. Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen formuliert, lauten diese wie folgt:

- *Lernen, mein Tun selbst zu steuern* beinhaltet, dass ich lernen muss, mich zu beobachten, mein Tun zu überprüfen und meine Kenntnisse richtig einzuschätzen (Was kann ich und was nicht?), andere Personen in meinem Umfeld zu beobachten und deren Handeln zu bewerten, mitzuteilen, was ich bei mir und bei anderen beobachtet habe und wie ich darüber denke. So gelange ich zu einer realistischen, den Personen und mir sowie den Situationen angemessenen Bewertung, die dann zu sozialem Handeln befähigt.
- *Lernen, mich und meine Umwelt wahrzunehmen* heißt, dass ich lernen muss, andere Menschen und Dinge genau wahrzunehmen, in Alltagssituationen, in der Freizeit, und in der Schule die äußeren Umstände zu sehen, mich selbst und den anderen in der jeweiligen Situation wie auch mich im Vergleich mit anderen zu beobachten. Und ich muss lernen, Gefühle wahrzunehmen – bei mir, bei anderen, in bestimmten Situationen – und die Gefühle zu benennen. Das befähigt mich dazu, alles Notwendige zu sehen, zu fühlen, zu erfahren und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen.

- *Lernen zu kooperieren* bedeutet, dass ich lernen muss, aufmerksam zuzuhören, meine Gefühle und Gedanken mitzuteilen, Störungen, die ich erlebe, anzusprechen und mich in andere Menschen einzufühlen (Was denken sie? Verstehe ich sie richtig?); ferner muss ich die Folgen meines Handelns für mich und andere bedenken lernen, mit anderen gemeinsam eine Person oder eine Situation einschätzen, Lösungen suchen, die Lösungen anderer akzeptieren und Kompromisse schließen lernen. Das befähigt mich zum Leben mit anderen, zum Miteinander.

Die Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigen diese (Teil-) Fertigkeiten beziehungsweise Lernziele, das heißt, sie beraten in den einzelnen Teams darüber, wie die Ziele für jedes Kind altersgemäß umgesetzt werden können. Im Alltag üben sie mit den Kindern und Jugendlichen immer wieder diese neuen Fähigkeiten ein. Damit tragen die Fachkräfte grundlegend zum sozialen Lernen bei.

Drittes Praxisbeispiel: Ermöglichungsräume für die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen

In einer stationären oder teilstationären Einrichtung der Erziehungshilfe zu leben, empfinden junge Menschen zumindest anfangs als ambivalent und belastend. Die Trennung von der Herkunftsfamilie, bestimmte rechtliche Zugangsbedingungen für die Unterbringung und institutionelle Gegebenheiten spielen dabei eine Rolle. Die Einrichtung kann die Belastung teilweise kompensieren und ganz allgemein zum Selbstwirksamkeitserleben beitragen, indem sie das Recht der jungen Menschen auf Teilhabe und Beteiligung einlöst: bei der Aufnahme, bei der Hilfe- und Erziehungsplanung und insgesamt bei der Gestaltung des Lebensortes Fremdunterbringung. Heute ist unstrittig, dass die Möglichkeit, sich in eigener Sache einzubringen, das Wohlbefinden von jungen Menschen stärkt und sie zugleich auch vor Übergriffen schützt. Das Recht auf Teilhabe und Beteiligung wird für die stationäre Erziehungshilfe über die Betriebserlaubnis gemäß § 45 SGB VIII verankert, wonach die Erlaubnis zum Betrieb geknüpft ist an Verfahren der Beteiligung sowie zur Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten. Nun gibt es höchst unterschiedliche Beteiligungsmodelle beziehungsweise Beschwerdeverfahren. Es ist Aufgabe jeder Jugendhilfeeinrichtung, verbindliche Strukturen dafür einzurichten. Mit Blick auf die Handlungsbefähigung junger Menschen ist es

aber das eigentliche Bildungsziel, dass sich jeder Einzelne als aktiv Beteiligter erfahren kann.

Beteiligung bedeutet unter dem Aspekt des *Kohärenzerlebens*, dass Mädchen und Jungen den Sinn und Zweck von Beteiligung sowie die Strukturen und Prozesse des Beteiligungskonzeptes kennen und verstehen (*Verstehbarkeit*). Die *Handhabbarkeit* zeigt sich etwa in alters- und entwicklungsgemäßen Möglichkeiten, sich in der Einrichtung zu beteiligen, sodass Kinder und Jugendliche in für sie wichtigen Bereichen tatsächlich mitbestimmen und -gestalten und sich dabei als selbstwirksam erfahren können. Die Bildungsaufgabe besteht darin, die speziellen Fertigkeiten zu fördern, die ein junger Mensch benötigt, um Beteiligungsstrukturen aktiv zu nutzen. Dabei ist es hilfreich, wenn ein Kind oder Jugendlicher in anderen Lebensbereichen schon die Erfahrung gemacht hat, selbst handlungsfähig zu sein. Die Ebene der *Bedeutbarkeit* ist angesprochen, wenn Kinder und Jugendliche erkennen, dass sie Einfluss genommen und durch ihr Engagement die Geschehnisse um sich herum mitbestimmt haben. Solch eine positive Selbstbewertung unterstützen Pädagogen und Leitungskräfte, wenn sie die Beteiligungsrechte wahren, Wünsche und Anregungen umsetzen und für eine entsprechende Einrichtungskultur sorgen. Die „Ermöglichung“ von vielfältigen – emotionalen, sozialen wie kognitiven – (Lern-)Erfahrungen sieht im Einzelnen unterschiedlich aus; sie ist jedoch im pädagogischen Alltag gezielt, das heißt professionell zu gestalten.

Viertes Praxisbeispiel: Mit diskontinuierlichen Lebensverläufen umgehen lernen

Jugendliche stehen heute generell vor der Aufgabe, in ihrer Lebensführung immer früher selbstständig werden zu müssen. Fachliche Empfehlungen zur Verselbstständigung in der Kinder- und Jugendhilfe (siehe zum Beispiel Bayerisches Landesjugendamt 2003) betonen insbesondere, dass in dieser Phase lebenspraktische Fertigkeiten einzuüben und zu festigen seien. Weiter sollen sich die jungen Menschen – mit Unterstützung der Fachkräfte – auf eine Berufsausbildung beziehungsweise ihre berufliche Integration vorbereiten. Und nicht zuletzt haben sie zu lernen, ihre Freizeitaktivitäten selbstständig zu gestalten und mehr Kontakte außerhalb der Einrichtung zu knüpfen. Verselbstständigung ist in diesen Empfehlungen also häufig gedacht als kontinuierliches

Bewältigen von Entwicklungsaufgaben, die sich vorrangig um das selbstständige Wohnen sowie die berufliche Integration drehen.

Dieses Verständnis scheint in der Praxis jedoch nicht mehr ganz angemessen zu sein. Wir beobachten in den Erziehungshilfen eher diskontinuierliche Entwicklungsverläufe, was die Verselbstständigung und auch die berufliche Integration betrifft. So lebt beispielsweise ein junger Mensch zwar allein, findet aber keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Statt der beruflichen Integration gewinnt dann die Integration in den sozialen Nahraum an Bedeutung, und soziale Netzwerke für sich nutzen zu können, wird zu einer weiteren Handlungsanforderung. Im Sinne der Handlungsbefähigung wäre allgemein die Fähigkeit hilfreich, mit den Unsicherheiten und Risiken eines diskontinuierlichen Lebensverlaufs umgehen zu können. Ein junger Mensch wäre dann eher in der Lage, wechselnde Lebenssituationen als bewältigbare Herausforderungen anzusehen und mit Optimismus und Selbstüberzeugung nach Lösungen zu suchen.

Florian Straus und Mitautorinnen beschreiben vier Fähigkeiten, die es Menschen erleichtern, mit diskontinuierlichen Lebensverläufen umzugehen: die Integration in funktionierende soziale Netzwerke, in denen man Anerkennung und Unterstützung erfährt, die Fähigkeit, Anerkennung zu geben und anzunehmen als Voraussetzung dafür, Vertrauen entwickeln zu können, die Kompetenz zum Aushandeln von Regeln, Normen, Zielen und Werten, die im sozialen Miteinander unerlässlich sind, und schließlich eine ausgeprägte Ambiguitätstoleranz, um sich auf verschiedene Menschen und wechselnde Situationen „offen“ einlassen zu können (Straus, Höfer, Wernberger und Heiland 2012).

Lernen und Sichentwickeln vollziehen sich bei (jungen) Menschen immer entlang von Erfahrungen. So gesehen zählt es zum Bildungsauftrag in der Erziehungshilfe, Kindern und Jugendlichen vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen – ihnen gezielt „Erfahrungsräume“ anzubieten – und die Erfahrungen mit ihnen zu reflektieren. Am Beispiel der sozialen Integration in den Nahraum lassen sich die drei Ebenen des Kohärenzsinnens beschreiben: Ein Jugendlicher lernt über die Erfahrung von Anerkennung in seinem sozialen Umfeld zu verstehen, welche Bedeutung soziale Netzwerke gerade in wechselhaften Lebensphasen haben und wie unterstützend sie sein können (*Verstehbarkeit*). Der junge Mensch

benötigt überdies soziale Kompetenzen, die ihm helfen, mit Brüchen in seinem Leben umzugehen (*Handhabbarkeit*). Dazu zählt etwa, sich soziale Anerkennung zu verschaffen, persönliche Probleme offenzulegen, effektiv Hilfe zu suchen sowie die sozialen Netzwerke und Bildungsangebote für die eigene Lebensentfaltung gezielt zu nutzen. Ehrenamtliches Engagement kann beispielsweise ein Übungsfeld sein, um bestimmte Kompetenzen, wie etwa die Übernahme von Verantwortung, zu erlernen, die im schulischen oder beruflichen Kontext nicht hinreichend vermittelt werden. Der Nachweis eines qualifizierten Engagements eröffnet Chancen für die berufliche Integration. Und schließlich ist die (mühsame) Erkenntnis hilfreich, Phasen beruflicher Desintegration nicht als persönliches Versagen deuten zu müssen, sondern sich selbst als bedeutsam erleben und nach einem gelingenden Leben streben zu können, auch wenn die Berufstätigkeit immer wieder unterbrochen ist (*Sinnhaftigkeit*) (ebd.).

In der Praxis der Erziehungshilfen brauchen Jugendliche viel Raum, um sich auszuprobieren und für sich Verantwortung übernehmen zu lernen. Gerade die Verselbstständigung ist eine, wenn nicht *die* entscheidende Phase für die Herausbildung von Handlungsbefähigung. Im SOS-Kinderdorf Ammersee haben wir eine sogenannte Verselbstständigungsgruppe aufgebaut, welche für die besagte Altersgruppe ein Ort der Befähigung in diesem Sinne sein kann. Das Gruppenangebot richtet sich an Heranwachsende, die in ein bis zwei Jahren aus ihrer Kinderdorffamilie ausziehen (müssen). Es versteht sich als Ergänzung zu der lebenspraktischen Förderung in den Kinderdorffamilien und greift besonders Themen auf, die mit den bevorstehenden Schritten in die Selbstständigkeit verbunden sind: emotionale Probleme bei der Ablösung aus der Kinderdorffamilie, Umgang mit dem Alleinsein, Bildung von sozialen Netzwerken, Bedeutung von Netzwerken für die soziale Integration, Probleme rechtzeitig ansprechen und andere um Unterstützung bitten, Anerkennung geben und annehmen. Ziel ist die Entwicklung von Strategien beziehungsweise die Stärkung von Fähigkeiten, um mit den Unsicherheiten und Risiken, die mit einem selbstständigen Leben verbunden sind, umgehen zu können. Die Jugendlichen entwickeln in der Gruppe gemeinsam Ideen, wie sie den auf sie zukommenden Herausforderungen begegnen können, und es werden entsprechende Fähigkeiten vermittelt und eingeübt. Die Gruppe, die zeitweise ergänzt wird durch andere Jugendliche, die bereits den Weg in die Selbstständigkeit bewältigt

haben, entwickelt sich zum bedeutsamen Lernort, um Fähigkeiten und Strategien zur sozialen Integration zu erwerben.

HANDLUNGSBEFÄHIGUNG – EIN BILDUNGS-AUFTRAG MIT KONSEQUENZEN FÜR DIE GESTALTUNG DER ERZIEHUNGSHILFEN

Der Bildungsauftrag der Erziehungshilfen gemäß § 1 SGB VIII ist über alle Professionen hinweg unbestritten. Die Umsetzung des Auftrags ist jedoch komplex und zugleich kleinteilig: Entwicklungsthemen und die für die Bewältigung erforderlichen Fähigkeiten herausarbeiten, Ermöglichungsräume mit angemessenen Handlungsaufgaben beschreiben und gestalten, Zeitfenster für das Einüben im Alltag schaffen, kleinteilige Übungsschritte regelmäßig trainieren – die Praxisbeispiele zeigen, was alles in der methodischen Umsetzung eines weit gefassten Bildungsauftrages steckt. Die Bildungsarbeit in den Erziehungshilfen stellt vielfältige Anforderungen an sozialpädagogische Fachkräfte, denen die Rolle eines Entwicklungscoachs zukommt. Bestimmte fachlichehaltungen tragen dazu bei, diesen Erwartungen gerecht zu werden.

Aus den Praxisbeispielen sind wesentliche Grundprinzipien für ein erzieherisches Denken und Handeln deutlich geworden, deren Befolgung die Handlungsbefähigung von Kindern und Jugendlichen fördert. Pädagoginnen und Pädagogen sind dann gute Begleiter (Entwicklungscoachs), wenn sie das generelle Bildungsziel verfolgen, dass der junge Mensch sein Leben selbst in die Hand nehmen soll. Sie vermitteln ihm die Botschaft „Ich nehme dich ernst und traue dir etwas zu“. Sie sind aber auch sensibel für die Probleme der Kinder, signalisieren Hilfsbereitschaft, sind ehrlich und hören aufmerksam zu. Sie sind in ihrem erzieherischen Handeln für die jungen Menschen verfügbar, verlässlich und einschätzbar. Sie erklären ihr Handeln im jeweiligen Kontext und unterstützen die Mädchen und Jungen dabei, die Alltagssituationen zu verstehen. Das Kind oder der Jugendliche soll die Fachkraft als ernstzunehmende Bezugsperson erleben können, deren Wertschätzung und Anerkennung ihm wichtig ist. Die Erwachsenen bieten sichere, emotional positive Beziehungen an, ermutigen aber auch zum Loslassen und fördern das Autonomiestreben der jungen Menschen.

Ferner ist sich die Fachkraft als Entwicklungscoach dessen bewusst, dass sie durch ihr modellhaftes Verhalten, durch ihre Fremd- und Selbstzuschreibungen oder auch durch ihre kausalen Erklärungen, warum das Handlungsergebnis zustande kam (beispielsweise durch Glück, Zufall oder eigene Anstrengung), unmittelbar die Qualität von Lernprozessen beeinflusst. Sie versteht sich als Begleiter von jungen Menschen auf dem Weg hin zu einer gelingenden Lebensgestaltung und legt fördernde und beratende Prozesse nicht hierarchisch an. Nicht zuletzt bezieht sie das soziale Umfeld als gestaltbare Ermöglichungsräume aktiv in die Förderung der Handlungsbefähigung mit ein.

Dieser Fülle an Erwartungen zu entsprechen und den Bildungsauftrag professionell umzusetzen, ist in der Praxis mitunter schwierig, zumal wenn mehrere Fachkräfte oder verschiedene Professionen zusammenwirken. Um zu einem hohen Maß an Übereinstimmung zu kommen, benötigt ein Team die strukturierte pädagogische Beratung als Unterstützungsleistung von außen, mithin eine entsprechende Befähigung der Fachkräfte, oder überspitzt mit Erich Kästner gesprochen: „Es kann nicht früh genug darauf hingewiesen werden, dass man die Kinder nur dann vernünftig erziehen kann, wenn man zuvor die Lehrer vernünftig erzieht.“

An den eigenen fachlichen Haltungen zu arbeiten und Kompetenzen zur Förderung von Handlungsbefähigung zu erwerben, liegt nicht allein in der Verantwortung der einzelnen Fachkraft. Damit ist auch ein Hinweis für die Personalentwicklung gegeben, die einen Beitrag zur Verwirklichung des Bildungsauftrages zu leisten hat. Pädagoginnen und Pädagogen brauchen die Option, sich in Aus- und Weiterbildung mit dem Konzept Handlungsbefähigung zu befassen und sich Kompetenzen anzueignen, wie sie ihr Wissen im pädagogischen Alltag methodisch umsetzen können. Auch eigene Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten in der jeweiligen Jugendhilfeeinrichtung stärken ihr eigenverantwortliches Handeln in diesem Sinne.

Die Umsetzung des Bildungsauftrages, Kinder und Jugendliche in ihrer Handlungsbefähigung zu fördern, ist voraussetzungsreich. Dafür braucht es kompetente Erwachsene und förderliche Strukturen in der Einrichtung. Unabdingbar ist ein Verständnis, das Bildung als individuellen wie auch sozialen Lernprozess sieht.

Der (junge) Mensch ist der aktive Konstrukteur dieses Prozesses, der sich um Verhaltensänderung, Wissenserwerb, aber auch um Persönlichkeitsentwicklung dreht, und Bildungsprozesse finden zuvörderst im kooperativen und kommunikativen Miteinander des pädagogischen Alltags statt.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997).
Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.
Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bandura, Albert (1982).
Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 2,
122–147.
- Bayerisches Landesjugendamt (2003).
Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII:
Beschluss des Landesjugendhilfeausschusses vom 8.4.2003,
Az 4 55 03/009/01.
München: Eigenverlag.
[http://www.blja.bayern.de/themen/erziehung/heimerziehung/
TextOffice_LJHA-Empfehlung.html](http://www.blja.bayern.de/themen/erziehung/heimerziehung/TextOffice_LJHA-Empfehlung.html) (11.11.2013).
- Keupp, Heiner (2009).
Gesundheitsförderung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien.
Unveröffentlichter Vortrag vom 26.4.2009.
- Keupp, Heiner (2010).
Der 13. Kinder- und Jugendbericht: Gesundheitsförderung durch
Kinder- und Jugendhilfe.
Unveröffentlichter Vortrag vom 2.2.2010.
- Schöpflin, Christa & Schöpflin, Erich (2012).
SOS-Kinderdorf Ammersee-Lech: Konzeption für eine Kinderwohn-
gruppe mit dem familienaktivierenden Zusatzangebot des Live-
Coachings für Eltern. *Unsere Jugend*, 1, 10–17.
- Straus, Florian, Höfer, Renate, Wernberger, Angela & Heiland, Silke
(2012).
Vertrauen in sozialen Netzwerken – am Beispiel von Kindern und
Jugendlichen in stationären Einrichtungen.
In S. Tiefel & M. Zeller (Hrsg.), *Vertrauensprozesse in der Sozialen
Arbeit* (S. 69–92).
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Werner, Emmy E. (2007).
Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz.
In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwi-
schen Risiko und Resilienz* (2., völlig neu bearbeitete Auflage)
(S. 20–31).
München: Ernst Reinhardt.

Verwirklichungschancen junger Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf – eine Frage der Gerechtigkeit?*

Beginnen wir mit einem exemplarisch herausgegriffenen statistischen Befund: In den jährlichen Berufsbildungsberichten wird eine erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation erhoben, die neben den unversorgten Bewerberinnen beziehungsweise Bewerbern auch Jugendliche einbezieht, die zwar eine Alternative zu einer Ausbildung begonnen haben (zum Beispiel berufsvorbereitende Maßnahmen, Praktika), aber weiterhin eine Vermittlung in Ausbildung wünschen. Dieses Verhältnis beträgt 2012 92,7 Ausbildungsstellen zu einhundert Bewerberinnen und Bewerber (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012). Auf neun Ausbildungsstellen kommen also rund zehn Bewerber; dabei ist natürlich noch nicht mitbedacht, ob diese offenen Stellen auch mit den Wünschen und Interessen der Jugendlichen übereinstimmen. Nimmt man ferner das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes aus dem Jahr 1980 hinzu, das die gesetzliche Berufswahlfreiheit erst ab einer Relation von 112,5 Ausbildungsstellen zu einhundert Bewerbern gewährleistet sieht, muss man nach wie vor von einer strukturellen Versorgungslücke von rund 200.000 Ausbildungsstellen sprechen (Solga 2011 a).

DER ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DIE AUSBILDUNG IST EIN POLITISCH UMKÄMPFTES FELD

Schon hier wird ein eklatantes Gerechtigkeitsdefizit offenbar, das trotz aller institutionellen und pädagogischen Bemühungen den Übergangssektor zum einen überhaupt erst legitimiert und zum anderen seine Arbeit strukturell begleitet. Im – nahezu klassi-

* Der Beitrag ist entnommen aus der Zeitschrift „dreizehn“, Heft 9/2013, Seiten 4–8. Wir danken dem Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit in Berlin für die freundliche Genehmigung zum Nachdruck.

schen – Bild von Michael Galuske gesprochen: Jugendsozialarbeit kann allenfalls die Reihenfolge der Jugendlichen in der Schlange vor dem Arbeitsmarkt verändern, nicht aber deren Länge (Galuske 2001, S. 1193). Dieser Zusammenhang ist auch für die Begleitung und Beratung im Übergangssektor von unmittelbarer Bedeutung, da hier Aspirationen und Zukunftspläne von Jugendlichen und die dafür für relevant gehaltenen Persönlichkeitseigenschaften, Kompetenzen und sozialen Ressourcen bearbeitet werden. Diese müssen sich wiederum auf das Gegebene (hier vor allem den lokalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt) beziehen.

Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit ist nach wie vor ein politisch umkämpftes Feld – was sich exemplarisch in den kontroversen Debatten zur scheinbar mangelnden Ausbildungsreife manifestiert. Abgesehen davon, dass strittig ist, was „Ausbildungsreife“ denn genau sein soll und wie sie empirisch valide erfasst werden kann, kovariiert der Anteil an jungen Menschen, denen mangelnde Ausbildungsreife zugeschrieben wird, durchaus mit dem Ausmaß freier Lehrstellen sowie mit Arbeitsmarkt- und ökonomischen Konjunkturdynamiken. Bettina Kohlrausch und Heike Solga (2012) stellen in einer aktuellen Längsschnittstudie zudem fest, dass Jugendliche „mit einem guten Hauptschulabschluss [...] keine signifikant höhere Ausbildungschance als jene mit einem schlechten oder gemischten“ hatten (ebd., S. 766), sondern dass vielmehr dem Sozialverhalten und vor allem der betrieblichen Einbindung bereits während der Schulzeit eine sehr viel höhere Relevanz für den Übergang in eine Ausbildung beizumessen ist. Darüber hinaus haben Sandra Buchholz und Mitautoren (2012) mit Rückgriff auf die Schweizer Längsschnittstudie TREE analysiert, dass die Integration von schulisch schwachen Jugendlichen in den Ausbildungsmarkt im Schweizer Berufsbildungssystem im Vergleich zu Deutschland sehr viel besser gelingt und dass zudem „Überbrückungsmaßnahmen in der Schweiz auch tatsächlich Brücken und keine Sackgassen sind“ (Buchholz, Imdorf, Hupka-Brunner und Blossfeld 2012, S. 721).

In Deutschland werden solche Jugendlichen allerdings auf und in den Übergangssektor verwiesen, dessen Wirksamkeit mehr und mehr in Zweifel gezogen wird (siehe exemplarisch Beicht 2009). In den letzten Jahrzehnten hat dies zu diversen – teilweise konfligierenden und selten aufeinander abgestimmten – schul-

bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitischen Aktivitäten geführt, die zwar immer noch als Hilfe für besonders Benachteiligte und damit als Ausnahme konzipiert sind, aber für eine Mehrheit der Förder-, Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schüler faktisch die Regel darstellen.

Gleichwohl vermittelt dieses „Übergangssystem“ den Jugendlichen zu selten auf dem Ausbildungs- beziehungsweise Arbeitsmarkt verwertbare Bildungszertifikate sowie ohnehin keinen qualifizierenden Berufsabschluss. Es stellt sich daher auch die „Systemfrage“ in Bezug auf den Übergangssektor, der nach wie vor auch ein Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheiten ist, insbesondere in Bezug auf die Kategorien Klasse, Migration, Behinderung und Geschlecht (siehe etwa Solga 2011 b), die damit in vielfältigem Sinne Ausgangsbedingung für (sozial-)pädagogische Arbeit im Übergangssektor sind. In diesem Sinne müssen sich auch pädagogische Organisationen hinterfragen, „welche Zuschreibungen sie vornehmen, wie sie in ihrer täglichen und notwendig anerkennenden Arbeit durch Anreden, Zuordnungen, Diagnosen, räumliche Settings etc. Differenz und damit Ungleichheit produzieren“ (Plöber und Mecheril 2009, S. 201).

Auch wenn sich gegenwärtig vermehrt die Idee eines lokalen Übergangsmagements durchsetzt – etwa neuerdings die Jugendberufsagentur in Hamburg –, das sich den grundlegenden Zielen der (dauerhaften) persönlichen Begleitung Jugendlicher im Übergangsprozess (insbesondere mittels der Methode des Case-Management) sowie der Gestaltung einer kohärenten lokalen Angebotsstruktur verschreibt, stellt sich die Frage, ob hier lediglich die mangelnden Ressourcen verwaltet und Jugendliche auf „realistische“, sprich gegebene Erwerbsperspektiven hin „bearbeitet“ werden (siehe dazu ausführlich Düker, Ley und Löhr 2013). Damit ist die Frage aufgeworfen, wie sich die jeweiligen Lebenspläne und Aspirationen von Jugendlichen angesichts der gegebenen Ressourcen und Ungleichheiten im Berufsbildungssystem formieren.

VERWIRKLICHUNGSCHANCEN JUNGER MENSCHEN AUF DEM AUSBILDUNGS- UND ARBEITSMARKT

Insofern sind wir im Rahmen des EU-Forschungsprojektes „WorkAble – Making Capabilities Work“ von einem Verständnis von Ungleichheit ausgegangen, „das nicht allein die Verteilung von materiellen Gütern und die Einordnung in Statushierarchien in den Blick nimmt. Vielmehr wird von der begründeten Annahme ausgegangen, dass Ungleichheiten nicht allein als ungleiche Verfügung über Güter und Ressourcen relevant sind, sondern als umfassender zu bestimmende Einschränkungen oder Ermöglungen des Lebens, das Menschen realisieren möchten und des Zugangs zu Dingen, Beziehungen und Praktiken, die sie wertschätzen [...]. Entsprechend wird Armut nicht nur als materieller Mangel verstanden, sondern als ‚Mangel an fundamentalen Verwirklichungschancen‘“ (Otto, Scherr und Ziegler 2010, S. 150). Einerseits kommen so die im engeren Sinne pädagogischen Dimensionen der Übergangsmaßnahmen in den Blick, die ja immer auch an Kompetenzen, Einstellungen und Motivation der Jugendlichen arbeiten sollen und damit an dem, was sie selbst in Bezug auf ihre Lebensführung für bedeutsam halten. Insofern wird oft die Herstellung biografischer Reflexivität gefordert (siehe zum Beispiel Schneider und Rieder 2010), also das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und individuellen Zielsetzungen, die eine notwendige, aber – wie wir argumentieren möchten – nicht hinreichende Bedingung für die Unterstützung individueller Lebensführung darstellt.

Andererseits ist unter einem Mangel an Verwirklichungschancen auch das Ausmaß einer „Zertifikatsarmut“ zu verstehen, von der Jugendliche mit einem unteren Sekundarabschluss betroffen sind sowie die rund fünfzehn Prozent der jungen Erwachsenen, die sich in einem persistenten Zustand von Ausbildungslosigkeit befinden (Solga 2011 b). Diesen Jugendlichen wird es nur schwerlich ermöglicht, ihre beruflichen Aspirationen in angemessener Weise zu verfolgen.

Im Rahmen von „WorkAble“ haben wir Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen junger Menschen in zehn verschiedenen europäischen Ländern im Hinblick auf die Frage untersucht, wie ihre Selbstentfaltungsmöglichkeiten auf den Arbeitsmärkten europäischer Gesellschaften angemessen in den Blick

genommen werden können. Dabei geht es nicht allein um arbeitsmarktverwertbare Kompetenzen, also gewissermaßen Anpassungsfähigkeiten (im Sinne des Humankapitalansatzes), sondern um die Frage, ob und wie neben der Integration in Ausbildung und Arbeit auch Selbstbestimmung und gesellschaftliche Partizipation sichergestellt werden können. (1)

Mit dem Capability-Approach (Befähigungsansatz) liegt unseres Erachtens eine heuristische Perspektive vor, welche die pädagogische Arbeit an den Dispositionen, Aspirationen und Lebensplänen von Jugendlichen gerechtigkeits-theoretisch fassbar macht und den Anspruch erhebt, diese pädagogische Arbeit normativ zu orientieren. Es ist allerdings notwendig, den Capability-Approach mit einer institutionellen Perspektive zu verknüpfen. Institutionen im Übergangssystem stellen eine gesellschaftliche Antwort auf das soziale Problem der Jugendarbeits- und Ausbildungslosigkeit dar und sind damit der Ort, an dem Lebenschancen erweitert werden sollen. Ihre Existenz hält so gewissermaßen das Inklusionsversprechen an alle Gesellschaftsmitglieder aufrecht, indem das Problem als pädagogisches gefasst wird und seine Lösung damit in der Arbeit an den Dispositionen und Verhaltensweisen der Jugendlichen gesehen wird.

BEDINGUNGEN EINES „GUTEN“ ÜBERGANGES

Ein erster wesentlicher Aspekt des Forschungsprojektes war es, das Konzept einer „Capability for Voice“ (Befähigung zur Mitbestimmung) und damit auch die Bedingungen demokratisch orientierter sozialpädagogischer Programme theoretisch wie empirisch zu konturieren. Denn Verwirklichungschancen und Handlungsbefähigungen Jugendlicher und damit die Ermöglichung der prozessualen Dimension von (Berufswahl-)Freiheit erfordert innerhalb öffentlicher Maßnahmen für alle Adressatinnen und Adressaten den gleichen Zugang zu den drei Alternativen „exit, voice und loyalty“ (Bonvin 2009).

Jugendliche sollten demnach wählen können zwischen den Alternativen der Loyalität zur gegebenen Entscheidung („loyalty“), der Mitbestimmung beziehungsweise des Widerspruchs („voice“), die auf die Möglichkeit verweist, Verfahren und Entscheidungen zu verhandeln, oder drittens im Sinne des „Exit“ abzulehnen,

ohne schwerwiegenden Sanktionen ausgesetzt zu sein. Der Zugang zu diesen drei Optionen stellt eine notwendige Bedingung für die Erweiterung von Verwirklichungschancen der Adressatinnen und Adressaten dar: Wenn Arbeit suchende Jugendliche keine Möglichkeit haben, den Inhalt der Interventionen, die für sie beabsichtigt werden, zu verhandeln oder sie zu einem erträglichen Preis abzulehnen, dann sind sie zu Loyalität genötigt, was im Sinne einer unterwürfigen Anpassung und der Verkennung der pädagogisch bedeutsamen Ermöglichung biografischer Reflexivität interpretiert werden kann. Denn wenn andere Optionen und Wahlmöglichkeiten effektiv für die Jugendlichen nicht zugänglich sind, bleibt die prozessuale Freiheit eine rein formale Größe und biografische Reflexivität kann nicht in die Eröffnung neuer Handlungs- und Daseinsmöglichkeiten überführt werden und wird damit zur Schimäre.

Ein zweiter zentraler Aspekt des Forschungsprojektes bestand darin, das Konzept einer „Capability for Work“ zu entwickeln und unter dieser Perspektive die Selbstentfaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen (und ihre soziale Bedingtheit) in Bezug auf Ausbildung und Arbeit zu analysieren. Aus Sicht des Capability-Approachs kann daher gefragt werden, was den Jugendlichen hier warum als erstrebenswert gelten soll: Welche Arbeit können Jugendliche aus guten Gründen wertschätzen? Der Maßstab der Verwirklichungschancen macht hier unseres Erachtens insbesondere auf drei kritische Punkte aufmerksam (Düker und Ley 2012, S. 12):

Erstens ist die Struktur des (vor allem lokalen) Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, der jeweils unterschiedliche und unterschiedlich viele berufliche Wege eröffnet, in seiner Bedeutung für die Lebenspläne, Selbstverständnisse und damit Handlungsmotive der Jugendlichen kaum zu überschätzen. Die Jugendlichen sind von den meisten dieser Möglichkeiten ausgeschlossen – eben benachteiligt –, was auf das „Orientierungsdilemma“ (Galuske 1993) der beruflichen Förderung verweist: Das Versprechen der Realisierbarkeit konformer Lebenspläne, wie es im immer noch wirkmächtigen Ideal der Normalarbeitsbiografie aufgehoben ist, bricht sich an den Realitäten fehlender Arbeitsplätze und fragmentierter Berufsbiografien (dies gilt selbst für einen überwiegenden Teil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Jugendsozialarbeit). Dennoch sehen Angebote der Jugendberufshilfe oft eine – für den Erfolg ihrer Arbeit – wesentliche Aufgabe darin, Jugend-

liche für die Maßnahme und letztlich für den Arbeitsmarkt zu motivieren.

Dies führt, zweitens, in vielen der Maßnahmen zu einer Fixierung auf Beschäftigungsfähigkeit und demnach zu einer institutionalisierten Beschneidung der Möglichkeit, tatsächlich individualisierte Lernsettings zu schaffen, die den Dispositionen und Aspirationen der Jugendlichen Raum zur Entwicklung geben. Hier wäre eine prozessuale statt einer reinen Vermittlungsperspektive gefragt, die auch die Strukturierung der Übergangsmaßnahmen und Ausbildungsverhältnisse selbst mit in den Blick nimmt. Dabei sind auch die Infrastruktur und materiellen Ressourcen der Maßnahmen selbst wie auch ihre Einbettung in „realistische Arbeitskontexte“ mit eingeschlossen. Diese Einbettung erzeugt allerdings das Dilemma, dass die Maßnahmen einerseits arbeitsmarktnah sein sollten, um nicht lediglich – wenig reale Chancen erzeugende – Als-ob-Situationen zu schaffen. Gleichzeitig sollten sie ihre jugendhilfegemäße Aufgabe erfüllen und nicht nur auf Beschäftigungsfähigkeit und Vermittlungszahlen zielen.

Drittens bleibt die Frage, was „gute“ (und sinnstiftende) Arbeit eigentlich ausmacht, die sich mit Recht als erstrebenswert bezeichnen lässt, im Feld der Jugendsozialarbeit meist unbeantwortet und wird auf institutioneller Ebene viel zu wenig thematisiert.

Es spricht aus dieser Perspektive gerade für die Jugendsozialarbeit viel dafür, die Verteilung von Berufsausbildungschancen viel stärker in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, als dies im Anschluss an die PISA-Debatten und die (institutionalisierte) Fixierung auf Schulabschlüsse bislang geschehen ist. Es scheint uns also eine intensive Diskussion über eine staatlich garantierte Ausbildungsgarantie – wie sie etwa Österreich flächendeckend institutionalisiert hat und neuerdings in der europäischen Diskussion unter dem Begriff der Jugendgarantie firmiert – notwendig. Auch der gemeinsame Aufruf des Deutschen Gewerkschaftsbundes, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit zur Ausbildungsplatzgarantie bildet hierzu einen ersten Baustein. (2) Solche Überlegungen, das Übergangssystem vom Kopf auf die Füße zu stellen, haben jedoch bislang kaum Einzug in schul- oder sozialpädagogische Debatten gehalten.

Anmerkungen

1

Ein Überblick zu den Ergebnissen des Forschungsprojektes „WorkAble“ ist unter <http://www.workable-eu.org> sowie in der Schwerpunktausgabe der Zeitschrift „Social Work and Society“ unter <http://www.socwork.net/sws/issue/view/21> zu finden. Einen Schwerpunkt des Projektes bilden nationale Fallstudien. Dabei fokussieren die Forschungspartner in den jeweiligen Ländern auch ganz unterschiedliche Zielgruppen: Schulabbrecher, junge Arbeitslose, arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker oder eben Jugendliche ohne Abschluss der Sekundarstufe II. Im Rahmen des Projektes haben sich die Projektpartner darauf verständigt, den Capability-Ansatz als heuristischen, evaluativen Rahmen zu adaptieren und weiterzuentwickeln.

2

Der „Aufruf des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit gemeinsam mit dem DGB und der GEW zum Beginn des Ausbildungsjahres 2012“ findet sich unter http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Aufruf_Ausbildung_KV_DGB_GEW.pdf im Internet.

Literatur

Beicht, Ursula (2009).

Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule–Berufsausbildung. BIBB REPORT, 11, 1–16.

Bonvin, Jean-Michel (2009).

Der Capability Ansatz und sein Beitrag für die Analyse gegenwärtiger Sozialpolitik. Soziale Passagen, 1, 8–22.

Buchholz, Sandra, Imdorf, Christian, Hupka-Brunner, Sandra & Blossfeld, Hans-Peter (2012).

Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4, 701–727.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012).

Berufsbildungsbericht 2012.
Bonn: Eigenverlag.

Bundesverfassungsgericht (1980).

Urteil vom 10.12.1980 – 2 BvF 3/77.

In Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, 55, 274.

Düker, Jan & Ley, Thomas (2012).

Establishing caseness, institutional selves and “realistic perspectives”. A German case study on the transition from school to work. Social Work and Society, 1.

Düker, Jan, Ley, Thomas & Löhr, Christian (2013).

Von institutioneller Bearbeitung zu realistischen Erwerbsperspektiven? Verwirklichungschancen Jugendlicher zwischen Schule und Beruf. In A. Walther & M. Weinhardt (Hrsg.), Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität (S. 171–190).

Weinheim: Beltz Juventa.

Galuske, Michael (1993).

Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Böllert, KT-Verlag.

Galuske, Michael (2001).

Perspektiven der Jugendsozialarbeit in der Krise der Arbeit. In P. Fülber & R. Münchmeier (Hrsg.), Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2 (S. 1187–1200).
Münster: Votum.

Kohlrausch, Bettina & Solga, Heike (2012).

Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 753–773.

Otto, Hans-Uwe, Scherr, Albert & Ziegler, Holger (2010).

Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. Neue Praxis, 2, 137–163.

Plöber, Melanie & Mecheril, Paul (2009).

Differenz.

In S. Andresen u. a. (Hrsg), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (S. 194–208).
Weinheim: Beltz.

Schneider, Klaus & Rieder, Franziska (2011).

MyProFile. Leitfaden zur biographischen Reflexion.
Luxemburg: Inter-Actions.

Solga, Heike (2011 a).

„Viele Jugendliche drehen Schleifen“. taz. die tageszeitung, Ausgabe vom 16.11.2011.
<http://www.taz.de/!82006> (17.1.2013).

Solga, Heike (2011 b).

Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft.
In R. Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 411–448).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hilfeplanung – Weichenstellung für ein Leben nach den eigenen Vorstellungen?

Die Diskussionen über das Konzept „Wohlergehen“ und den „Capability Approach“ werfen vielfältige Fragen auf: Lassen sich die beiden Ansätze beispielsweise auf die Kinder- und Jugendhilfe und das pädagogische Handeln im Hilfeplanverfahren übertragen? Welche Bedingungen brauchen Kinder und Jugendliche im Alltag der Jugendhilfe, um ihr Leben trotz widriger Umstände selbst in die Hand nehmen zu können? Und: Inwiefern lässt sich die Hilfeplanung überhaupt als Weichenstellung für ein Leben nach den eigenen Vorstellungen verstehen? Um dies beantworten zu können, ist es zunächst notwendig, den Capability-Approach selbst und dann erst die Hilfeplanung in den Blick zu nehmen.

DER CAPABILITY-APPROACH – EIN ANREGENDES KONZEPT FÜR DIE KINDER- UND JUGENDHILFE

Unbestritten ist der Fähigkeitenansatz eine Quelle der Inspiration. Mit seinen ökonomischen, philosophischen und rechtlichen Aspekten erweitert er unsere praktischen Ansätze der Ressourcen- und auch der Lebensweltorientierung. Er fördert ein Bewusstsein für Machtasymmetrien und regt zu einem tiefgreifenden Perspektivwechsel an. Die Menge an faszinierenden Überlegungen und die gedankliche Reichweite können allerdings auch abschreckend wirken, insbesondere auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von freien und öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, die in der Regel tendenziell überlastet sind.

Abgesehen von der Komplexität, die eine Übertragung des Capability-Approachs auf die Hilfeplanung als schwierig erscheinen lässt, ist dieser Ansatz auch inhaltlich zu hinterfragen. Gehen die Schlussfolgerungen, die sich daraus ziehen lassen, über das hinaus,

was in der Hilfeplanung wie in der Sozialen Arbeit methodisch ohnehin schon postuliert ist (siehe dazu Leßmann 2012)? Stefanie Albus und Mitautoren (2010) beantworten diese Frage im Hinblick auf die Wirkungsforschung eindeutig mit einem Ja. Sie orientieren sich am Capability-Approach in der Auslegung von Martha Nussbaum und führen dazu in der Zusammenfassung zum Bundesmodellprojekt der wirkungsorientierten Jugendhilfe aus: „Mit dem Capabilities Ansatz wurde hier eine Bewertungsmetrik eingesetzt, die eine gerechtigkeitssensible Analyse der Wirkungen von Jugendhilfeleistungen ermöglicht. In den Blick geraten dabei die Befähigungs- und Verwirklichungschancen junger Menschen. Hierbei wird es als fachlicher Fortschritt einer Wirkungsanalyse angesehen, nicht Defizite, Verhaltens- oder Funktionsweisen von jungen Menschen [...] in den Blick zu nehmen [...]. Es geht vielmehr um die positiven Freiheiten, die die jungen Menschen in die Lage versetzen, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Damit ist die Frage verbunden, inwieweit öffentliche, sozialstaatliche Leistungen wie etwa die Jugendhilfe in ihren Handlungen dazu beitragen, Grundvoraussetzungen für menschliches Wohlergehen zu ermöglichen und zu fördern und so die gerechte Verteilung von strukturellen Ressourcen und Handlungsfreiheiten bereit zu stellen“ (ebd., S. 166).

Demnach liegt mit dem Capability-Approach also ein Instrument zur wirkungsorientierten Forschung vor. Gleichwohl bleibt offen, inwieweit die Erziehungshilfe überhaupt Grundvoraussetzungen für menschliches Wohlergehen ermöglichen beziehungsweise fördern kann oder sogar soll. Diese Frage ist aus meiner Sicht noch nicht beantwortet und bedarf der weiteren Auseinandersetzung mit diesem Ansatz.

In aller Kürze lässt sich sagen: Der Capability-Approach ist ein anregendes Konzept mit enormen Ansprüchen sowohl für die Forschung wie auch die Praxis. Wie geht man damit um, das heißt, wie kann die Übertragung in die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe vonstattengehen? Sabine Andresen (2012) empfiehlt dazu eine methodisch begründete Reduktion von Komplexität, mit anderen Worten: die konkrete methodische Operationalisierung des Capability-Ansatzes auf Kernbereiche der Kinder- und Jugendhilfe. Aber was bedeutet dies konkret für den Alltag der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich im Kontext der Hilfeplanung die

Frage stellen: Kann Hilfeplanung eine Weichenstellung für ein Leben nach den eigenen Vorstellungen sein?

HILFEPLANUNG GESTERN UND HEUTE

Im Jahr 2003, acht Jahre nach der verbindlichen Einführung der Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII), haben Christian Schraper und Silke Pies ein wenig schmeichelhaftes Bild für die Umsetzung der Hilfeplanung in der Praxis gezeichnet. Kinder, Jugendliche und Erwachsene würden die Hilfeplanung oft als Machtdemonstration professioneller Helfer erleben, welche vermeintlich positives Verhalten belohnen und Widerspruch oder Verweigerung bestrafen. Kindern sei selten klar, worum es überhaupt geht, Eltern würden entmündigt und seien den Ansprüchen der Professionellen ausgeliefert (Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens 2003). Ohne Zweifel hat sich seither viel zum Positiven verändert, doch Herausforderungen bestehen nach wie vor – für die Beteiligten auf öffentlicher Seite, aufseiten der freien Träger und vor allen Dingen in der Verantwortungsgemeinschaft von beiden.

Mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes hat sich ein Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Mitbestimmungsrechte von Klientinnen und Klienten in der Kinder- und Jugendhilfe vollzogen. Nach und nach ist ein Verständnis dafür gewachsen, dass Hilfe nur in einem guten Miteinander gelingen kann, zum Ausdruck kommt dies in dem Begriff „Koproduktion“. Die Beteiligung der Klienten als Koproduzenten der Hilfe steht seither im Mittelpunkt. Spätestens ab Mitte der 1990er-Jahre haben sich alle Bemühungen in der Fachdiskussion wie in der Praxis (Jordan, Maykus und Stuckstätte 2012) an diesem Leitgedanken orientiert. Dass der Erfolg von sozialarbeiterischen Dienstleistungen, und hier insbesondere der Leistungsgewährung, von einer koproduktiven Aushandlung mit den Klienten abhängt, kommt im folgenden Zitat deutlich zum Ausdruck: „Ohne dass der Adressat aktiv mitmacht, ohne dass er selbst ein Ziel verfolgt und ohne dass man sich vorher darüber einigt, worin sinnvolle Schritte zur Zielerreichung bestehen können, haben Fachkräfte keine Chance“ (Schwabe 2008, S. 31). Nicht zuletzt im Konzept der Lebensweltorientierung von Hans Thiersch (2005) wird die Partizipation als Strukturmaxime der Sozialen Arbeit festgeschrieben. Darunter wird nicht nur umfassende Information, Beratung und Beteili-

gung verstanden, sondern auch ein partnerschaftliches Aushandeln von Hilfe und – hier wird es ernst – auch die Delegation von Entscheidungen an Klienten. Die Übertragung von Verantwortung an die Adressatinnen und Adressaten bedeutet für diese ein Zugeständnis an Autonomie.

Wie lässt sich dieser Anspruch zur Ermächtigung in eigener Sache, der ganz im Sinne des Capability-Approachs ist, in der Praxis umsetzen? Hilfeplanverfahren gestalten sich erfahrungsgemäß höchst unterschiedlich. Dies liegt zum einen an den individuellen Haltungen der Handelnden, zum anderen an den jeweiligen kommunalen Rahmenbedingungen. Verschiedene Evaluationsergebnisse zur Hilfeplanung ziehen ein ernüchterndes Resümee in Bezug auf die Einbindung und das Erleben von betroffenen jungen Menschen:

- Kinder und Jugendliche sind unzureichend über ihre Rechte und über das Hilfeplanverfahren informiert. Sie wissen nichts von der Möglichkeit, eine Unterstützungsperson beizuziehen.
- Kinder und Jugendliche schätzen ihre eigene Rolle beim Jugendamt geringer ein als die ihrer Eltern.
- Meist sind deutlich mehr Fachkräfte als Personen aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen beteiligt.
- Kinder und Jugendliche finden sich sprachlich in den Ausführungen der Fachkräfte nicht wieder.
- Weiche Faktoren, die eher gefühlt und empfunden werden, sind für Kinder und Jugendliche sehr wichtig: Wertschätzung, eine offene Atmosphäre, eine verständliche Sprache und Vertrauen sind hier das A und O. Daran mangelt es im Hilfeplanverfahren.

Andernorts wird die Situation vielfach noch drastischer beschrieben: So werden unzureichend strukturierte und schlecht vorbereitete Prozesse, unklare Leitziele der involvierten Organisationen sowie Schwächen in der Diagnostik festgestellt. In Bezug auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind unreflektierte Haltungen und wenig ausgeprägte Kompetenzen im Hinblick auf sozialpädagogisches Fallverstehen zu beklagen. Bescheide der wirt-

schaftlichen Jugendhilfe sind für Laien schwer zu verstehen. Vonseiten der Kommunen prägen nicht ausgesprochene Steuerungsanforderungen (auch finanzielle Vorgaben) an den Allgemeinen Sozialdienst die Arbeit, und schließlich sind Partizipationsverfahren organisatorisch noch zu wenig in die Aufbau- und Ablauforganisation eingebunden. Häufig sehen sich Kinder und Jugendliche einer großen Runde übermächtiger Experten gegenüber und trauen sich nicht, eigene Gedanken zu äußern.

Aber es gibt auch Beispiele dafür, dass es anders geht. Ausgehend von dem Grundgedanken, dass Hilfen zur Erziehung in Koproduktion zu gestalten sind, wird seit langem an der methodischen Ausgestaltung von Partizipation gearbeitet. Die gemeinsame Fallberatung von freien und öffentlichen Trägern setzt sich mehr und mehr durch, manchmal gleich zu Beginn der Hilfeplanung und fast immer gut verstetigt im weiteren Verfahren. Auch die kollegiale Beratung und gut erprobte Praxiskonzepte sind wichtige Bausteine.

Auch in der Wirkungsforschung konnte inzwischen gut nachgewiesen werden, welche Faktoren in den Erziehungshilfen sowie im Hilfeplanverfahren von Einfluss sind. Michael Macsenaere und Klaus Esser haben dazu 2012 ein Buch vorgelegt. Demnach ist „kein soziales System in Deutschland [...] ähnlich bundesweit verbindlich auf die Koproduktion von Zielen und von Leistungsgewährung angelegt wie das SGB VIII“ (ebd., S. 36 f.). Die von den Autoren ausgewerteten Studien und Forschungsberichte machen deutlich, dass die Partizipation als ein erster und entscheidender Wirkfaktor zum Erfolg in den Hilfen zur Erziehung beiträgt. Dabei ist wichtig, dass Kinder, Jugendliche und Personensorgeberechtigte *das Gefühl* haben, dass ihre Beteiligung für den Prozess wichtig ist und sie eben nicht bloß anwesend sind oder auf formelles Abfragen reagieren. Interessant ist eine weitere Erkenntnis aus der Forschung: Ein hoher Formalisierungsgrad des Hilfeplangesprächs mit Fragenkatalogen, Bewertungsbögen oder schriftlichen Fragebögen erzeugt das Gefühl, weniger beteiligt zu sein. Plakativ ausgedrückt: Gut gemeint ist noch lange nicht gut gemacht.

DER FAMILIENRAT – EINE METHODE IM SINNE DES CAPABILITY-APPROACHS

Entwicklungspsychologisch betrachtet brauchen Kinder und Jugendliche die Erfahrung von Beteiligung, damit sie psychisch wachsen können. Im Sinne der Selbstwirksamkeit sollen sie erfahren können, dass sie fähig sind, in ihrer Umwelt etwas zum Positiven zu verändern. Zu Selbstwirksamkeitserfahrungen kann auch die Kinder- und Jugendhilfe beitragen: „Unter Partizipation in der Erziehungshilfe versteht man eine ‚angemessene‘ Form der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, die das Ziel verfolgt, stets ein Höchstmaß an Kooperation zu gewährleisten“ (Macsenaere und Esser 2012, S. 59). Für die Beteiligung im Heimalltag gibt es viele gelungene Beispiele. Aber wie steht es diesbezüglich mit der Hilfeplanung auf der öffentlichen Seite – welche Möglichkeiten gibt es hier zur Zusammenarbeit und was ist schon hinreichend erprobt?

Harald Tornow und Holger Ziegler (2012) haben im Auftrag des Evangelischen Erziehungsverbandes e.V. (EREV) Abbrüche in den stationären Erziehungshilfen untersucht und dabei auch informelle Abbrüche einbezogen, das heißt, wenn junge Menschen zwar physisch im Heim anwesend waren, sich innerlich aber offenkundig verabschiedet hatten. In ihrer Studie kommen sie zu dem Schluss, dass viele der untersuchten Abbrüche auf Hilfeplanverfahren zurückzuführen waren, die in einem frühen Stadium fehlgelaufen sind. Das heißt, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht das Gefühl entwickelt hatten, dass es um sie geht, dass sie akzeptiert und ernst genommen werden und dass sie wirklich beteiligt sind.

Seit fünf Jahren gibt es einen neuen Ansatz, der eine weitreichende Beteiligung im Hilfeplanverfahren konzeptionell in den Mittelpunkt stellt: das Konzept des Familienrates beziehungsweise der Familiengruppenkonferenz (Hansbauer 2009). Gedanklich lässt sich damit der Kreis zum Capability-Approach schließen, denn hierbei wird in radikaler Weise auf die Lösungskompetenz von Klientinnen und Klienten gesetzt.

Im Familienrat wird ein Rahmen geboten, in dem Familienmitglieder, Freunde, Nachbarn – je nach Wunsch der Klientin oder des Klienten – selbstständig ihre Probleme erörtern, Lösungen

verhandeln und Kontrakte vorbereiten können. Dem Sozialarbeiter kommt hier „nur“ die Rolle des Koordinators und Prozessbegleiters zu. In Deutschland ist es bislang gängige Praxis, dass Familienräte von Fachkräften der Sozialen Arbeit vorgeschlagen und initiiert (und auch aufgelöst) werden. In den Niederlanden dagegen wenden sich Familien selbst an die zuständige Koordinierungsstelle. Martina Kriener, die den Partizipationsansatz rechtlich in der UN-Kinderrechtskonvention begründet sieht, betont den Dienstleistungs- und Koproduktionsansatz. Sie spricht von der notwendigen Bemächtigung der Adressatinnen und Adressaten, die das strukturdominante Fachkräfteprinzip ablösen soll (Kriener 2001). Es geht darum, von einer eher zufälligen Partizipation im Hilfeplanverfahren wegzukommen und Partizipation strukturell zu verankern.

Das Familienratskonzept stellt die Hilfeplanung vom Kopf auf die Füße (Hansbauer 2009, S. 133 f.). Es lässt sich in drei Phasen unterteilen: In der *Informationsphase* unterrichtet die fallführende Fachkraft alle Beteiligten über die aktuelle Problemlage, weitere Fachkräfte können hinzugezogen werden. Die Koordinatorin oder der Koordinator vereinbaren Regeln für die Konferenz. In der anschließenden *Familienphase* ziehen sich die Fachkräfte sowie die Koordinatorin zurück, und die Familie, Nachbarn und Freunde können nun ihre unterschiedlichen Perspektiven auf das Problem unter sich erläutern, Ängste oder Wünsche formulieren, Lösungswege entwickeln und diskutieren. In der *Entscheidungsphase* präsentiert die (erweiterte) Familie der fallführenden Fachkraft ihre erarbeiteten Lösungsvorschläge. Gemeinsam ist nun zu verhandeln, welche Schritte als Nächstes im Hilfeprozess anstehen. Hierbei sind unkonventionelle Lösungen durchaus möglich oder sogar erwünscht. Wichtig ist, dass die Ideen von der Familie getragen und von der Fachkraft mitverantwortet werden.

DIE HILFEPLANUNG KANN WEICHEN FÜR EIN EIGENSTÄNDIGES LEBEN STELLEN

Der Familienrat ist ein Empowerment-Konzept und gut mit den Grundaussagen des Capability-Approachs zu vereinbaren. Man darf aber keinesfalls die Grenzen dieses Konzeptes unerwähnt lassen: Sie liegen in den hoheitlichen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe begründet. Beim Thema Kindeswohlgefährdung etwa

kann die Freiheit der Eltern wie der Kinder nicht im Zentrum stehen. Darüber hinaus bleibt bei einer kompromisslosen Umsetzung im Sinne des Capability-Approachs eine Reihe von Fragen offen. Wie stehen beispielsweise die Öffentlichkeit und Fachöffentlichkeit dazu, wenn eine Familie das Kindeswohl ganz anders definiert als die Mehrheitsgesellschaft? Hier steht eine weitgreifende sowohl fachliche als auch sozialpolitische Debatte über das Verständnis von Kindeswohl und Elternrecht noch aus, wie sie etwa Ortrud Leßmann (2012) anmahnt.

Wie auch immer der schwierige Grenzbereich austariert wird, es gilt grundsätzlich, die Partizipation in der Hilfeplanung weiter voranzutreiben (Kriener 2001, S. 138 ff.; Schwabe 2008, S. 30). Es ist unerlässlich, ein Verständnis und entsprechende Haltungen zu entwickeln, sodass Entscheidungsprozesse als Aushandlungsprozesse erlebbar werden. Wertschätzung, Vertrauen, Transparenz, Verständlichkeit, Atmosphäre sind hier die Stichworte für eine gute Prozessqualität. Auch die Bereitschaft, Klientinnen und Klienten umfangreich mit Information auszustatten und ihnen den Austausch untereinander ohne das Beisein von Fachkräften zu ermöglichen, ist gefragt. Ebenso sind Ideen erforderlich, wie soziale Netzwerke verstärkt in das Hilfeplanverfahren einbezogen werden können und wie sich handhabbare Ziele entwickeln und überprüfen lassen. Und nicht zuletzt ist es immer wieder wichtig, den Blick zu schärfen für echte oder nur vermeintliche Partizipationshindernisse in der Kommunalverwaltung.

Die Titelfrage dieses Beitrags lässt sich abschließend denn auch unter Vorbehalt positiv beantworten: Ja, Hilfeplanung *kann* – vor allem durch Partizipation beziehungsweise Empowerment im Sinne des Capability-Approachs – zu einer Weichenstellung für ein Leben nach den eigenen Vorstellungen werden. Voraussetzungen dafür sind auch mutige Haltungen aufseiten der Fachkräfte und förderliche Rahmenbedingungen. Das Hilfeplanverfahren löst diesen Anspruch oftmals (noch) nicht ein, aber es ist ein Instrument, wodurch vieles möglich ist. Seine Weiterentwicklung lohnt sich – mit Blick auf das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen. Trotzdem bleibt es immer im Spannungsverhältnis von rechtlichen Vorgaben, fachlichen Anforderungen und sozialpolitischen Erwartungshaltungen hinsichtlich des Erfolgs der Hilfe. Insofern komme ich bezüglich der Eingangsfrage zu dem Resümee: Ja, aber mit Einschränkungen.

Literatur

Albus, Stefanie u. a. (2010).

Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78 a ff. SGB VIII“. Herausgegeben von ISA Planung und Entwicklung GmbH. Münster: Waxmann.

Andresen, Sabine (2012).

Armut aus der Sicht und dem Erleben von Kindern. Quantitative und qualitative Forschungsbefunde. Vortrag im Rahmen der Tagung „Kinderarmut aus Sicht des Capability-Ansatzes: Potential und Grenzen des Ansatzes in Theorie und Praxis, 26. bis 28.4.2012, Eichstätt.

Hansbauer, Peter (2009).

Der Familienrat – die „etwas andere“ Hilfeplanung. Forum Erziehungshilfen, 3, 132–135.

Hansbauer, Peter, Hensen, Gregor, Müller, Katja & von Spiegel, Hiltrud (2009). Familiengruppenkonferenz. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.

Jordan, Erwin, Maykus, Stephan & Stuckstätte, Eva C. (2012). Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen (3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Kriener, Martina (2001).

Beteiligung als Gestaltungsprinzip. In V. Birtsch, K. Münstermann & W. Trede (Hrsg.), Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung (S. 128–148). Münster: Votum.

Leßmann, Ortrud (2012).

Entscheidungskompetenz als dynamischer Bestandteil des Capability-Ansatzes. Vortrag im Rahmen der Tagung „Kinderarmut aus Sicht des Capability-Ansatzes: Potential und Grenzen des Ansatzes in Theorie und Praxis“, 26. bis 28.4.2012, Eichstätt.

Macsenaeere, Michael & Esser, Klaus (2012).

Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten. München: Ernst Reinhardt.

Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens (Hrsg.) (2003).

Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Erster Zwischenbericht des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Hilfeplanung als Kontraktmanagement?“ Nördlingen: Steinmeier.

Schwabe, Mathias (2008).

Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken. München: Ernst Reinhardt.

Thiersch, Hans (2005).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel (6. Auflage). Weinheim: Juventa.

Tornow, Harald & Ziegler, Holger (2012).

Ursachen und Begleitumstände von Abbrüchen stationärer Erziehungshilfen (ABiE). EREV-Schriftenreihe, 3, 11–118.

Beteiligung und Beschwerdeverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe – lernen, sich in eigener Sache starkzumachen?

Beschwerdeverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe werden schnell mit der konzeptionellen wie empirischen Frage nach der Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Familien in diesem Feld assoziiert. Diese Assoziation ist zunächst aus zwei Gründen naheliegend. Erstens weist bereits der Begriff der Beschwerde auf eine (Inter-)Aktion hin: Beschwerde „passiert“ nicht einfach, sondern sie wird von jemandem an jemanden gerichtet. Damit verweist der Begriff im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe zugleich darauf, dass mehrere Seiten an einer Beschwerde beteiligt sind. Zweitens birgt der Begriff der Beteiligung wiederum eine große Offenheit für eine Fülle an Assoziationen. Er wird in der Fachdiskussion weitgehend unbestimmt oder gar widersprüchlich verwandt (Wolff und Hartig 2007, S. 61 f.) und erweist sich somit als hochfunktional für alle möglichen, zumeist erkennbar professionspolitischen Konkretisierungen. Beschwerdeverfahren werden dann schnell als eine solche mögliche Konkretisierung assoziiert.

Im folgenden Beitrag möchte ich zunächst versuchen, einige Begriffsklärungen vorzunehmen, um daraus eine Arbeitshypothese zur Abgrenzung des Beschwerdebegriffs vom Beteiligungsbegriff abzuleiten. Im Anschluss an diese Abgrenzung wird es möglich sein, sich genauer mit dem Phänomen der Beschwerde in der Kinder- und Jugendhilfe auseinanderzusetzen und hierbei weitere Unterscheidungen zum besseren Verständnis dieses Phänomens einzuführen. Darauf aufbauend werde ich dann – nicht zuletzt auch aufgrund der Tatsache, dass bisher nur wenige empirische Daten zu Beschwerdeverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung stehen – auf eine ganz bestimmte Form der Beschwerde fokussieren, wie sie von sogenannten Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe geleistet wird. Diese Form der Unter-

stützung in Krisenfällen bildet sich aktuell als ein neues Handlungsfeld in der Kinder- und Jugendhilfe heraus. Wie schließlich zu zeigen sein wird, erfüllen Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe eine paradox erscheinende Doppelfunktion: Einerseits erweitern sie als neu entstehendes Institutionengefüge die existierende Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, andererseits hinterfragen sie diese Praxis aber auch deutlich an entscheidenden Stellen ihrer bisherigen Institutionalisierung, etwa was die Gewährung von Hilfen betrifft. Um diese Paradoxie theoretisch einzuordnen und damit zugleich Verständnismöglichkeiten für das Phänomen der Beschwerde in der Kinder- und Jugendhilfe anzubieten, werde ich zuletzt die Grundfrage des vorliegenden Bandes nach der Tragweite des „Capability Approach“ für die Kinder- und Jugendhilfe aufnehmen und die Praxis von Ombuds- und Beschwerdestellen der Kinder- und Jugendhilfe mit der Perspektive des Fähigkeitsansatzes in Verbindung bringen.

BETEILIGUNG UND BESCHWERDEVERFAHREN – EINIGE BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Wie bereits erwähnt, umfasst der Begriff der Beteiligung eine ganze Reihe von forschungsbezogenen Operationalisierungs- und professionspolitischen Konkretisierungsmöglichkeiten. Bleiben wir für diesen Beitrag bei einer groben Skizzierung der forschungsbezogenen Operationalisierungsmöglichkeiten, so ist festzuhalten, dass Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe auf ganz unterschiedlichen Ebenen in den Blick genommen werden kann. Um das Beteiligungsphänomen zu betrachten, lassen sich sehr unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte wählen, wie etwa die Erschließung der Perspektive von Fachkräften auf Beteiligung, eine Rekonstruktion des Blicks und des Anspruchs von Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe auf Beteiligung, eine Fokussierung verwaltungsrechtlicher Vorgaben und empirischer Abläufe des Hilfeplanverfahrens, eine Beschreibung der Beteiligungsansprüche und empirisch auffindbaren Beteiligungsverfahren in leistungserbringenden Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie eine Analyse (sozial-)politischer Strukturvoraussetzungen von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe (zur Breite des Partizipations- und Beteiligungsgedankens und seiner Operationalisierungsvarianten siehe zum Beispiel Pluto 2007). Gemeinsam ist diesen verschiedenen Beobachtungs-

schwerpunkten, dass sie immer auf integrierte, mehr oder weniger explizite Ziele und Verfahrensweisen von Beteiligung in der etablierten Praxis der Kinder- und Jugendhilfe fokussieren.

Demgegenüber lassen sich Beschwerdeverfahren im engeren Sinne zunächst ganz allgemein durch das folgende Kriterium charakterisieren und so zugleich von einem umfassenderen Beteiligungsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe abgrenzen: Damit Beschwerdeverfahren überhaupt in Gang gesetzt werden, bedarf es stets eines vorherigen, mehr oder weniger offenen Konfliktes. Dieser Konflikt spielt sich zwischen verschiedenen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe ab – so zum Beispiel zwischen Fachkräften verschiedener Institutionen oder zwischen Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Fachkräften des leistungsgewährenden und/oder leistungserbringenden Trägers andererseits. Dabei kann es, grob gesprochen, entweder um Konflikte im Bereich der konkreten Leistungserbringung gehen oder aber um Konflikte, die sich auf Fragen der Leistungsgewährung beziehen sowie die dazugehörigen Verfahren (vor allem das Hilfeplanverfahren).

Ein bereits seit langem gesetzlich gesichertes und deshalb besonders hervorzuhebendes Verfahren, das auch für die Kinder- und Jugendhilfe gängige Praxis ist, ist das sogenannte Widerspruchsverfahren. Entscheidend ist dafür der Konflikt einer Bürgerin oder eines Bürgers mit der Kinder- und Jugendhilfe „als solcher“, repräsentiert durch den jeweiligen Verwaltungsakt der gewährleistungs- und steuerungsverantwortlichen Instanz des Jugendamtes. Die oder der Betroffene kann gegen jede solche Entscheidung des Jugendamtes Widerspruch einlegen (§ 62 SGB X in Verbindung mit §§ 40, 68 VwGO). Hilft das Jugendamt dem eingelegten Widerspruch ab, erlässt es einen Abhilfebescheid. Hilft es dem Widerspruch nicht ab, erlässt es einen Widerspruchsbescheid. Gegen diesen kann sodann Klage beim Verwaltungsgericht oder – im Falle der Anfechtung des Verwaltungsgerichtsurteils – beim Oberverwaltungsgericht erhoben werden (§ 42 VwGO).

Wenngleich dieses Verfahren im Zweifelsfall eine sehr wirksame Form der Beschwerde sein kann, so erfordert es vor allem seitens der betroffenen Person, die diesen Verfahrensweg gehen möchte, einiges an Voraussetzungen. Zunächst bedarf es dafür eines Konfliktes, der sich auf eine Jugendhilfeleistung mit subjektivem

Rechtsanspruchscharakter bezieht. Dies sind zwar viele, aber beileibe nicht alle Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Darüber hinaus erfordert die Anstrengung eines Widerspruchsverfahrens einen nicht nur unterschweligen, sondern klar mitgeteilten Konflikt, in der Regel in Form eines Amtsbescheides mit entsprechender Rechtsbehelfsbelehrung. Um nun in Widerspruch gehen zu können, bedarf es aufseiten der jeweiligen Betroffenen zudem eines einschlägigen Fachwissens im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie des Verwaltungsrechtes. Über dieses Wissen verfügt im Zweifelsfall ein hinzugezogener Anwalt, dessen Mitwirken insbesondere dann nötig wird, wenn sich das Widerspruchsverfahren als ein mehrstufiger Prozess in Richtung Verwaltungsgericht herausstellt.

In der Realität haben jedoch die Bürgerin oder der Bürger zumeist kein großes Interesse an einer derart aufwendigen und voraussetzungsreichen Auseinandersetzung mit der Verwaltung, zumindest dort nicht, wo es um den Erhalt und/oder die Ausgestaltung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe geht. Gesucht wird hier in der Regel kein zusätzlicher Konflikt, sondern eine adäquate Form der Unterstützung (Urban 2006). So gesehen liegen die vom Gesetzgeber garantierten Möglichkeiten des verwaltungsrechtlichen Widerspruchs einerseits und die Rechtswirklichkeit der Kinder- und Jugendhilfe andererseits oft weiter auseinander, als man auf den ersten Blick vielleicht annehmen möchte.

Nicht zuletzt deshalb – so ist zu vermuten – ist es in den vergangenen Jahrzehnten verstärkt zu Bemühungen um anderweitige Beschwerdeverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe gekommen. So werden inzwischen beispielsweise verstärkt Beschwerdestellen innerhalb größerer leistungserbringender Träger der Kinder- und Jugendhilfe aufgebaut. Ein weiteres Beispiel für Beschwerdeinstanzen in der Kinder- und Jugendhilfe sind die bereits seit längerem existierenden Schutzstellen für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Heimerziehung. Sie sind bei den zuständigen Landesjugendämtern angesiedelt und stehen nicht erst infolge des in den Jahren 2009 bis 2011 durchgeführten Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“ verstärkt im Fokus der Verantwortung für Beschwerdemanagement, zumindest im Bereich der Heimerziehung.

Daneben scheint jedoch vor allem eine Form des Beschwerdeverfahrens in der Kinder- und Jugendhilfe in den vergangenen Jahren erhöhte Bedeutsamkeit erlangt zu haben. Gemeint ist das Verfahren unabhängiger Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe.

DIE UNABHÄNGIGE OMBUDSSTELLE ALS SPEZIFISCHE BESCHWERDEINSTANZ

Im Folgenden werde ich einerseits die konzeptionellen Eigenheiten und andererseits einige zentral erscheinende statistische und strukturelle Kriterien von Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe darstellen. Damit soll die Spezifik solcher Beschwerdeverfahren deutlich werden, die im Zuge ombudschaftlicher Beratung zustande kommen.

Analog zum Widerspruchsverfahren erfordert auch eine ombudschaftliche Intervention in der Kinder- und Jugendhilfe einen zugrunde liegenden subjektiven Rechtsanspruch gemäß Sozialgesetzbuch Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII). Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe versuchen nun jedoch, potentiellen Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe einen insgesamt niedrigschwelligeren, weil nicht rein verwaltungsrechtlich fokussierten Zugang zu beziehungsweise Umgang mit Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zu ermöglichen, als dies in Form des gängigen Widerspruchsverfahrens geschieht.

Dem wird durch verschiedene Grundsätze des Settings und der Zuständigkeitsdefinition von Ombudsstellen zu entsprechen versucht. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe sich nicht als reine Rechtsberatung oder anwaltschaftliche Instanz begreifen, sondern mit dem Anspruch einer gleichzeitig sozialpädagogisch-fachlichen und rechtsberaterischen Unterstützung auftreten. Das heißt, sie versuchen gemeinsam mit den Betroffenen nicht nur die rechtliche, sondern auch die fachliche Sicht auf „ihren Fall“ nachzuvollziehen, um so herauszufinden, ob die beteiligten Jugendhilfeträger eine in irgendeiner Weise nachvollziehbare Perspektive auf den Fall vertreten oder willkürlich beziehungsweise unreflektiert zu handeln scheinen. So ist auch der Anspruch der Unabhängigkeit aller bisherigen Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen: Unabhängig-

keit bedeutet in diesem Sinne, sich weder von vornherein mit den Betroffenen zu solidarisieren (als anwaltschaftliche Vertretung) noch mit den im jeweiligen Fall zuständigen leistungsgewährenden oder leistungserbringenden Trägern (im Sinne einer bedingungslosen professionellen Allianz). So sehen die Ombudsstellen ihren Ansatz unter Rückgriff auf das skandinavische Ombudsmannprinzip als eine „unparteiische Vorgehensweise bei Streitfragen unter besonderer Berücksichtigung der Interessen der strukturell unterlegenen Partei“ (Fröde und Urban-Stahl 2010, S. 25).

Entscheidender Unterschied gegenüber dem gängigen Widerspruchsverfahren sind damit die – kostenlose – Unterstützung der Betroffenen bei der Klärung der Sachlage und die Tatsache, dass die Betroffenen das notwendige Fachwissen zu ihrem Fall nicht im Vorhinein haben oder sich selbst aneignen müssen. Um sich ein Urteil bilden zu können, inwieweit eine Intervention in den laufenden Antrags- beziehungsweise Hilfeprozess, ein Widerspruchsverfahren oder gar ein Klageverfahren sinnvoll ist oder ob vielmehr das Jugendamt oder der leistungserbringende Träger rechtmäßig gehandelt haben, erfahren die Betroffenen professionelle Unterstützung durch die Ombudsstelle. Über die reine Aufklärung hinaus intervenieren die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Ombudsstellen dabei häufig auch in direkter Weise, indem sie – sofern die Betroffenen damit einverstanden sind – kraft ihres professionellen Wissens beispielsweise vermittelnd mit dem zuständigen leistungsgewährenden und/oder leistungserbringenden Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Kontakt treten. Dies geschieht in der Regel unter bewusster Hintanstellung des gerichtlichen Weges. Der Klageweg ist damit bei ombudschaftlichen Interventionen keineswegs ausgeschlossen, aber allen bisher vorliegenden empirischen Daten zufolge eher unwahrscheinlich, weil er von den Ombudsstellen – und, wie oben bereits skizziert, auch von den Betroffenen – nicht primär angestrebt wird.

So enden denn auch laut aktueller Statistik der erfahrensten bisher tätigen Ombudsstelle in der Kinder- und Jugendhilfe, dem Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe (BRJ) e.V., nur zirka drei Prozent aller beratenen Fälle in einem Klageverfahren (wovon dann wiederum neunzig Prozent von den Betroffenen gewonnen wurden). Dagegen erhielten 37 Prozent der Betroffenen eine von ihnen gewünschte Leistung der Kinder- und Jugendhilfe über die Vermittlung beziehungsweise den außergerichtlichen Druck der

Ombudsstelle. Ein Viertel der Fälle endete im Sinne der von den zuständigen Jugendhilfeträgern getroffenen Entscheidungen. Hier bestand die Hauptaufgabe der Ombudsstelle also in der Aufklärung der Betroffenen über die Rechtslage und deren fachliche Auslegung durch die zuständigen Träger. In diesem Viertel der Fälle könnte also vor allem eine unzureichende Aufklärungsarbeit durch die zuständigen Stellen der Kinder- und Jugendhilfe vorgelegen haben. In immerhin 18 Prozent der Fälle nahmen die Betroffenen jedoch auch von einem ihnen eigentlich zustehenden Anspruch auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe Abstand, offensichtlich weil sie es trotz der Unterstützung der Ombudsstelle als keinen lohnenden Aufwand mehr empfanden, sich mit der Kinder- und Jugendhilfe auseinanderzusetzen. In 14 Prozent der Fälle vermittelte die Ombudsstelle weiter an eine andere zuständige Instanz. (Siehe zu allen genannten sowie auch zu weiteren Daten Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e.V. 2012, S. 13 ff.)

Neben dem Anspruch der Ombudsstellen, unabhängig von den Interessen der am Fall beteiligten Personen beziehungsweise Institutionen zu agieren und sich dabei klar auf die Gesetzeslage und den dazu gängigen Auslegungsspielraum zu beziehen, finden sich weitere konzeptionelle Grundsätze, denen alle bisher bekannten Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe entsprechen. Zunächst ist hier das Prinzip zu nennen, dass die ombudtschaftlich tätigen ehrenamtlichen Professionellen die ombudtschaftliche Beratung stets durch Zweierteams erbringen oder aber in einer Einzelberatung, die eng begleitet wird durch eine regelmäßige Intervention im Team. Eine weitere konzeptionelle Gemeinsamkeit ist die klare Fokussierung aller Stellen auf den Zuständigkeitsbereich des SGB VIII unter Einbeziehung der für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutsamen Regelungen des SGB I (Sozialgesetzbuch Erstes Buch Allgemeiner Teil) und SGB X (Zehntes Buch Sozialverwaltungsverfahren und Sozialdatenschutz) sowie gegebenenfalls der Schnittstellen des SGB VIII zum SGB II (Zweites Buch Grundsicherung für Arbeitsuchende), SGB III (Drittes Buch Arbeitsförderung) und zum SGB XII (Zwölftes Buch Sozialhilfe) (Urban-Stahl 2011, S. 17).

Um ihre Arbeit strukturell sicherzustellen, basieren alle bisher tätigen Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe auf einem Zusammenschluss ehrenamtlicher Kräfte, die überwiegend parallel professionell tätige Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sind.

Unterstützt werden die Initiativen zusätzlich von mindestens supervidierenden, wenn nicht gar selbst innerhalb der Initiativen beratenden Juristen. Alle Ombudsstellen sichern die Qualität ihrer Interventionen zudem durch eine Dokumentation der bearbeiteten Fälle sowie durch regelmäßige Fortbildungen der involvierten ehrenamtlichen Beraterinnen und Berater (ebd., S. 20 f.).

Neben diesen konzeptionellen Gemeinsamkeiten ist statistisch festzuhalten, dass es aktuell bundesweit insgesamt fünfzehn aktive Ombudsstellen für Kinder- und Jugendhilfeangelegenheiten gibt. All diese Stellen sind einrichtungsextern organisiert, das heißt, sie sind nicht direkt in bestehende Strukturen leistungsgewährenden oder -erbringender Träger der Jugendhilfe eingebunden. Dies ermöglicht nicht nur den Stellen selbst die oben genannte konzeptionelle Betonung einer unabhängigen Instanz bei Fragen der Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe. Es ermöglicht darüber hinaus eine analytisch-begriffliche sowie konzeptionelle Abgrenzung der Ombudsstellen von anderen, einrichtungsinternen Formen des Beschwerdeverfahrens (siehe dazu weitergehend ebd., S. 40 ff.).

Alle einrichtungsexternen Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe sind organisiert als gemeinnützige eingetragene Vereine und gegebenenfalls anerkannte eigenständige freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe, oder sie sind angeschlossen an einen Wohlfahrtsverband, jedoch in einer eigenen Trägerstruktur organisiert. Mit dieser jeweiligen Organisationsform gehen durchaus große Unterschiede in Bezug auf die Stabilität der Finanzierung und die Höhe und Intensität der Fallbearbeitung einher. So hat die oben bereits genannte, bisher in der Fallarbeit etablierteste Stelle, der Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e.V., bis heute etwa 950 Fälle beraten (Stand Januar 2013), wohingegen andere Initiativen noch relativ am Beginn ihrer Beratungstätigkeit stehen. Daneben haben die einzelnen Stellen unterschiedliche Schwerpunkte, was ihren jeweiligen Ansatz im Feld der Kinder- und Jugendhilfe angeht. Manche Stellen setzen einen deutlichen Fokus auf den Bereich der Hilfeplanung und damit auch auf die vorrangige Überprüfung des öffentlichen Trägers hinsichtlich seiner Gewährleistungs- und Steuerungsfunktion, andere Träger konzentrieren sich konzeptionell eher auf den Bereich der Leistungserbringung durch leistungserbringende Träger, wenngleich sich die Anfragen aus dem Feld natürlich selbst bei einer entsprechenden Außen-

darstellung der Ombudsstellen nicht vollkommen stringent in diese Zuständigkeitslogik einfügen. So kann man zusammenfassend sagen, dass alle fünfzehn bisher existierenden Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe schwerpunktmäßig im Bereich der §§ 5, 13, 19, 27 und 41 SGB VIII arbeiten (ebd., S.17) und manche Stellen dabei konkreter auf den jeweiligen Hilfeplanprozess nach § 36 SGB VIII fokussieren, andere weniger deutlich.

OMBUDSSTELLEN IN DER KINDER- UND JUGENDHILFE – EINE NEUE STUFE DER SICHERUNG VON ADRESSATENRECHTEN?

Stellt man die Frage nach der Eigenart von Ombudsstellen als spezifische Beschwerdeinstanz der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur in Abgrenzung zum gängigen Widerspruchsverfahren, wie dies oben getan wurde, sondern auch in Hinsicht auf die Frage, ob mit diesen Stellen tatsächlich eine neue Stufe der Interessensicherung von Adressatinnen und Adressaten erreicht wird, so lässt sich Folgendes festhalten. Einige Merkmale von Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe erscheinen bei näherem Hinsehen durchaus bekannt. Dazu gehört zunächst einmal die Tatsache, dass Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sich selbst gegenüber Missständen im „eigenen System“ offen positionieren und organisieren. Wenngleich es historisch gesehen – ebenso wie heute – nie die Mehrheit der Fachkräfte war, die dies tat, so gab es diese Tendenzen in der Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendhilfe doch immer wieder. Beispielsweise geschah dies infolge der sogenannten Heimskandale in der Weimarer Zeit und noch viel deutlicher, der Form nach organisierter, international ausgeprägter und wirkungsvoller in den 1960er- und 1970er-Jahren im Zuge von Studentenbewegung, Heimkampagne und kritischer Sozialarbeit (siehe dazu Steinacker 2013). Hieran anschließend ist auch ein weiteres Merkmal heutiger Ombudsstellen keineswegs neuartig, nämlich die Motivlage. Ein weiteres wichtiges Motiv für die Gründung von Ombudsstellen ist in dem Versuch zu erkennen, zu einer Art innerer Reform des Systems beizutragen. Dies kennen wir beispielsweise auch als Motiv zur Einführung von Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren in Einrichtungen. Dieses Motiv trägt dazu bei, infolge einer als krisenhaft und ethisch nicht verantwortbaren Ausgangslage neuartige Kinder- und Jugendhilfeorganisationen zu gründen. Die Tatsache, dass all diese Aspekte der Arbeit von Ombudsstellen keineswegs

grundsätzlich neu sind, sondern auf durchaus traditionelle Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe bauen, kann am ehesten als ein stetiger Selbstanspruch reformorientierter Teile der Kinder- und Jugendhilfe interpretiert werden, mehr Beteiligung und Selbstbestimmungsrechte von Adressatinnen und Adressaten im System zu erreichen.

Gleichzeitig sind aber auch mehrere neue Facetten der aktuellen Entwicklung erkennbar, welche sich nicht – oder nicht hinreichend – mit dem Verweis auf strukturelle Dynamiken des deutschen Kinder- und Jugendhilfesystems erklären lassen. Neu erscheint zum einen die Tatsache, dass Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe ihren oppositionellen Handlungsansatz nicht aus vom System abweichenden moralischen Leitlinien jenseits der bestehenden Sozialrechtslage herleiten. Vielmehr beziehen sie sich genau auf dieses geltende Sozialrecht. Somit kommt die Tatsache ans Licht, dass Rechtsanspruch und Rechtswirklichkeit im deutschen Wohlfahrtssystem keineswegs identisch sein müssen, sondern im Gegenteil zuweilen gegensätzlich sein können (siehe dazu Sandermann 2010, S. 459). Das zieht zum anderen eine nicht nur mögliche, sondern für die Arbeit in einer Ombudsstelle zuweilen sogar notwendige Rollendifferenzierung seitens der Fachkräfte nach sich. Dadurch erlangt die Mitarbeit in einer Ombudsstelle für diese Fachkräfte den Status einer echten Alternative zum angepassten sozialverwalterischen Handeln, aber auch zum „Ausstieg aus dem etablierten System“. Dies geht schließlich einher mit einer Struktur der Ombudsstellen, die diesem differenzierten Rollenbild der Fachkräfte zuträglich ist. Die bestehenden Organisationen begreifen sich als nicht direkt fallzuständig für die Leistungserbringung oder gar Leistungsbewilligung, sondern sind den Vorgängen zwischen leistungserbringendem und leistungsgewährendem Träger quasi in einer kritischen Beobachterposition „vorgelagert“, obgleich sie sich selbst als einen Teil der Kinder- und Jugendhilfe verstehen. Die Zugehörigkeit zum System wird strukturell über die Anerkennung einiger Ombudsstellen als Träger der Kinder- und Jugendhilfe symbolisiert.

Dies alles bietet Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen die Möglichkeit, sich für eine gerechtere Praxis gegenüber und mit Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe einzusetzen und konkret, fall- und strukturelevant in diesem Sinn Einfluss zu nehmen. Organisationssoziologisch ge-

dacht ergibt sich daraus allerdings eine paradoxe Doppelfunktion von Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe. Sie sind zugleich Teil und Widerpart des bestehenden Kinder- und Jugendhilfesystems. Damit stehen sie stetig in der Gefahr, perspektivisch eine nur noch legitimatorische und nicht mehr wirksam systemverändernde Instanz zu werden. Die derzeitigen Überlegungen zur festen Installierung von Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe zeigen den Entwicklungsspielraum, der in dieser Hinsicht besteht. Ohne dass bisher entschieden ist, in welche Richtung die weitere Entwicklung weist, ist dabei in Zukunft sowohl eine Ombudsstellenarbeit denkbar, die weiterhin auf Unabhängigkeit und – falls notwendig – Widerspruch setzt, als auch eine tendenzielle Inkorporierung dieser Stellen in das bestehende System der Kinder- und Jugendhilfe. Letzteres könnte dann lediglich als eine neue Spielart dessen begriffen werden, was man unter Verweis auf den Korporatismus des deutschen Wohlfahrtsstaates als einen neuerlichen Subsidiaritäts- und anschließenden Ausbauschub der Kinder- und Jugendhilfe kennt, der im Resultat dann weniger auf eine Verbreitung kritischer Perspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe zielt als vielmehr auf einen rein quantitativen Ausbau des Systems (siehe dazu grundlegend Sachße 2003). Damit hätten Ombudsstellen dann jedoch ihre produktive, dem System vorgelegte kritische Beobachterposition zugunsten ihrer Etablierung im Kinder- und Jugendhilfesystem aufgegeben.

ERWEITERT DIE ETABLIERUNG VON BESCHWERDEVERFAHREN IN DER KINDER- UND JUGENDHILFE DIE VERWIRKLICHUNGSCHANCEN JUNGER MENSCHEN?

Angesichts unterschiedlicher Zukunftsszenarien für die Arbeit von Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe ist nicht eindeutig zu bejahen, ob die derzeit zunehmende Etablierung von Beschwerdeverfahren in diesem Bereich die Verwirklichungschancen junger Menschen faktisch erweitert. Stattdessen ist eine differenziertere Antwort auf die Abschlussfrage dieses Beitrags geboten.

Zunächst einmal ist es dringend notwendig, zwischen verschiedenen Beteiligungs- und Beschwerdeformen in der Kinder- und Jugendhilfe zu unterscheiden, wenn man erörtern will, ob und inwiefern sie gegebenenfalls einen Beitrag zu erhöhten Ver-

wirklichungschancen junger Menschen leisten. Denn Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren werden zwar in der Regel unter Verweis auf die Teilhaberechte junger Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe institutionalisiert. Diese offiziellen Begründungsmuster sollten aber nicht zu einer einseitigen, pauschalen Analyse ihrer institutionellen Funktion führen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe immer aus einer Gemengelage an verschiedenen strukturellen und persönlichen Interessen heraus entstehen (siehe dazu allgemein Lessenich 2012, S. 73 ff.), die im Einzelfall beträchtlich variieren kann. Dies wiederum dürfte Folgen für die jeweilige tatsächliche Zielgerichtetheit einzelner Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe haben. So ist insgesamt schwer einzuschätzen, welchen genauen Beitrag die in ihrer Gesamtdynamik deutlich zunehmende Beteiligungs- und Beschwerdekultur in der Kinder- und Jugendhilfe für die Verwirklichungschancen junger Menschen leistet.

Es ist aber zu vermuten, dass Ombudsstellen mit ihrer strukturellen Verfasstheit und konzeptionellen Ausrichtung am ehesten die Verwirklichungschancen junger Menschen ausweiten. Dies nicht zuletzt, weil gerade hier die Interessen junger Menschen im Zweifel auch gegen die etablierten Praktiken der Kinder- und Jugendhilfe selbst vertreten werden. So lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt die Hypothese formulieren, dass Beschwerdeverfahren in Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe eine erleichterte Inanspruchnahme von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe bieten und damit zu einer Erweiterung von Verwirklichungschancen junger Menschen beitragen.

Selbst diese Hypothese gilt es jedoch im Zuge einer weiter reichenden empirischen Forschung zum Thema zu hinterfragen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Denn aufgrund einer Analyse der oben skizzierten Strukturen und institutionellen Praktiken der Ombudsstellen ließe sich zwar im Sinne des Capability-Approachs (Sen 2009, S. 232 ff.) begründen, dass Ombudsstellen Zugänge zum Kinder- und Jugendhilfesystem erleichtern. Ob dies jedoch auch subjektiv von den Betroffenen als eine Erweiterung ihrer Verwirklichungschancen gesehen wird, ist damit nicht automatisch gesagt.

Bisher fehlt zur Beantwortung einer solchen Frage erstens eine weiter gehende Verlaufsforschung zu den Fällen, in denen junge Menschen mithilfe von Ombudsstellen in die Lage versetzt wurden, eine ihnen adäquat erscheinende Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Anspruch zu nehmen. Wir wissen also nicht, ob die durch Ombudsstellen beratenen jungen Menschen nach ihrer (Wieder-)Einmündung in die etablierten Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe tatsächlich eine Erweiterung ihrer Verwirklichungschancen erfahren konnten. Wir können sagen, dass diese jungen Menschen in die Kinder- und Jugendhilfe (re-)integriert wurden, jedoch nicht ob dieser Umstand tatsächlich ihre Handlungsperspektiven erweitert hat oder auch nur im engeren Sinne dazu geeignet war, dies zu leisten.

Um dies im Sinne des Capability-Approachs zu klären, wäre zweitens insbesondere die Frage interessant, ob solchermaßen (re-)integrierte junge Menschen die Kinder- und Jugendhilfe selbst überhaupt als ein System der Erweiterung von Handlungsspielräumen wahrnehmen. Will man hierzu mehr erfahren, bedarf es auch und gerade subjektorientierter Forschung (siehe dazu etwa Fauser, Fischer und Münchmeier 2008, S. 37 ff.) über junge Menschen, welche in Ombudsstellen beraten wurden und (wieder) in die Kinder- und Jugendhilfe eingemündet sind. Ob daher Ombuds- oder gar allgemein Beschwerdeverfahren als ein Bestandteil von Verwirklichungschancen erlebt und gesehen werden können oder nicht, lässt sich bisher empirisch nicht ausreichend belegen. Somit ist bisher nur zu hoffen und – je nach Struktur der Beschwerdeinstanz – im Einzelfall auch zu vermuten, dass diejenigen Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe, die in Beschwerde- und Ombudsstellen beraten werden, dort auch lernen, sich in eigener Sache starkzumachen.

Literatur

Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e.V. (2012).
10 Jahre Ombudschaft in der Berliner Jugendhilfe.
Berlin: Eigenverlag.

Fauser, Katrin, Fischer, Arthur & Münchmeier, Richard (2008).
Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen
Untersuchung der evangelischen Jugend (2., durchgesehene
Auflage).
Opladen: Budrich.

Fröde, Nadine & Urban-Stahl, Ulrike (2010).
8 Jahre Ombudschaft in der Jugendhilfe. Erfahrungen und Ent-
wicklungen. Dialog Erziehungshilfe, 3, 25–31.

Lessenich, Stephan (2012).
Theorien des Sozialstaats zur Einführung.
Hamburg: Junius.

Pluto, Liane (2007).
Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie.
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Sachße, Christoph (2003).
Subsidiarität: Leitmaxime deutscher Wohlfahrtsstaatlichkeit.
In S. Lessenich (Hrsg.), Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe.
Historische und aktuelle Diskurse (S. 191–212).
Frankfurt am Main: Campus.

Sandermann, Philipp (2010).
Die Kontinuität im Wandel des bundesrepublikanischen Wohlfahrts-
systems. Neue Praxis, 5, 447–464.

Sen, Amartya (2009).
The idea of justice.
Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Steinacker, Sven (2013).
Kritik um „68“ – Akteure, Konzepte und Wirkungen kritischer Sozialer Arbeit seit den ausgehenden sechziger Jahren.
In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse (S. 33–49).
Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Urban, Ulrike (2006).
Wo kein Kläger, da kein Rechtsbruch? Zur Durchsetzung individueller Rechtsansprüche in der Jugendhilfe. Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 3, 126–135.

Urban-Stahl, Ulrike (2011).
Ombuds- und Beschwerdestellen in der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung des möglichen Beitrags zum „Lernen aus Fehlern im Kinderschutz“. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz, Band 1.
Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH).

Wolff, Mechthild & Hartig, Sabine (2007).
Beteiligung in der stationären Erziehungshilfe.
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? Dokumentation 5 der SPI-Schriftenreihe (S. 60–82).
München: Eigenverlag.

Sandra Aßmann

Handlungs- und Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit und durch Medien – eine konstruktive Perspektive

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer mediatisierten Welt auf. Die Förderung von Medienkompetenz kann dementsprechend nur eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sein und betrifft somit auch die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. Mein Verständnis von Medien- und medienpädagogischer Kompetenz möchte ich anhand eines Medienkompetenzmodells erläutern, das in der Arbeitsgruppe Medienpädagogik an der Universität Paderborn entwickelt wurde (siehe hierzu Tulodziecki 1996; Tulodziecki, Herzig und Grafe 2010). Das Modell ist primär für die Arbeit in schulischen Zusammenhängen entwickelt worden, lässt sich aber gut auf außerschulische Bildungsinstitutionen übertragen. Anhand konkreter Beispiele, etwa der Berichterstattung zum zweiten Kongress der Kinderrechte (1), werde ich erläutern, wie eine Handlungs- und Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit aussehen kann. Dabei beziehe ich mich insbesondere auf das Potential von Social-Web-Anwendungen.

DIE AUSGANGSLAGE: KINDER UND JUGENDLICHE IN EINER MEDIATISIERTEN WELT

Digitale Medien sind heutzutage in allen Lebensbereichen präsent. Kinder und Jugendliche wachsen also in einer Welt auf, die ganz wesentlich durch Medien geprägt ist (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012). Man kann in diesem Zusammenhang auch von „Mediatisierung“ oder „mediatisierten Welten“ sprechen (Hepp 2012). Mit diesen Begriffen werden die Medienentwicklung und ihre Konsequenzen vor allem als ein soziales, weniger als ein technisches Geschehen beschrieben: Kultureller Wandel ereignet sich nicht nur durch das Aufkommen neuer

technischer Möglichkeiten, sondern dadurch, „dass immer mehr Menschen immer häufiger und differenzierter ihr soziales und kommunikatives Handeln auf immer mehr ausdifferenzierte Medien beziehen“ (Krotz 2008, S. 53). Sowohl der Alltag als auch das Berufsleben werden durch die Omnipräsenz der Medien in hohem Maße bestimmt.

Heranwachsende erwerben ihre Vorstellungen über die Welt, in der sie leben, zu einem Großteil in der (all-)täglichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Medienangeboten. Diese gedanklichen Prozesse vollziehen sich teilweise bewusst und intendiert, teilweise aber auch unbewusst (siehe zum Beispiel Theunert 2005). Die Medienangebote haben dabei nicht nur Einfluss auf Vorstellungen über Sachverhalte, sondern auch auf Verhaltensorientierungen, Wertvorstellungen und auf die Gefühlslagen junger Menschen (Theunert und Schorb 2004, S. 203). Im Arbeitsleben wirkt sich die Präsenz der Medien auf berufliche Prozesse und Strukturen aus und führt zu neuen Arbeitsbereichen und veränderten Berufsbildern. Bildungsinstitutionen müssen daher Heranwachsende auf die Begegnung mit einer mediendurchdrungenen Welt vorbereiten – im Sinne der Nutzung von Chancen und der Bewältigung von Problemlagen. Es greift einerseits zu kurz, Kinder und Jugendliche als „digital natives“ zu betrachten, die in diese mediatisierte Welt hineingeboren werden und daher allem Anschein nach den kompetenten Umgang mit Medien in die Wiege gelegt bekommen (siehe zum Beispiel Ganguin und Meister 2012). Andererseits sind Jugendliche ebenso wenig ausschließlich als gefährdete oder gefährdende Mediennutzerinnen und -nutzer zu betrachten (Kutscher 2012, S. 33). Eine differenzierte Sichtweise führt zu der Konsequenz, dass Medienbildung nicht nur im Elternhaus erfolgen sollte und in der Schule einen festen Platz bekommen muss, sondern auch in den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2009; Deutscher Bundestag 2011; Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ 2011).

Mit diesen bildungspolitischen Forderungen geht eine deutliche Absage an eine „bewahrpädagogische“ Haltung einher: Kinder und Jugendliche sollen als „Akteure ihres alltäglichen Lebens“ (Keppler 2010, S. 102) ernst genommen und dazu befähigt werden, selbstbestimmt, sachgerecht und kritisch mit Medien umzugehen

(siehe zum Beispiel Tulodziecki 2007, S. 106). Bildungsinstitutionen und Familien sollten entsprechend unterstützt werden, dieser Forderung nachzukommen. Eine solche Unterstützung setzt eine konstruktive Perspektive auf Prozesse der Medienaneignung und -nutzung voraus sowie die Reflexion darüber, wie Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und Handlungsfähigkeit mit und durch Medien gezielt gefördert werden können.

HANDLUNGS- UND ENTWICKLUNGSORIENTIERTE FÖRDERUNG VON MEDIENKOMPETENZ

Die Ausgangsfrage der SOS-Fachtagung lautete denn auch, wie Mädchen und Jungen – insbesondere angesichts widriger Lebensumstände – dabei unterstützt werden können, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und eigenverantwortlich zu agieren. Diese konsequente Subjektorientierung liegt auch der Modellvorstellung menschlichen Handelns nach Gerhard Tulodziecki (2007, S. 103 ff.) zugrunde.

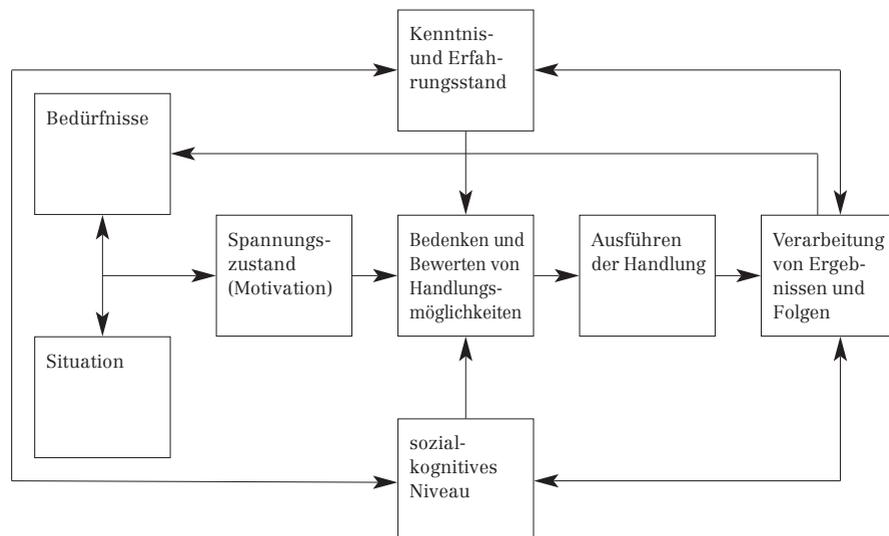
Dem Modell nach wachsen Kinder und Jugendliche im 21. Jahrhundert in eine Welt hinein, die gekennzeichnet ist durch Phasen der Statusunsicherheit und einen Wertepluralismus, der es für sie schwierig macht, sich zu orientieren, vor allem dann, wenn die familiäre Situation unsicher und die private Lebensperspektive ungewiss ist. Zusätzlich haben sie sich mit multikulturellen Sichtweisen, Unsicherheiten im Hinblick auf die eigene berufliche Zukunft und damit verbundenen Fragen des Lebensstandards sowie mit einer wachsenden Bedrohung der natürlichen Lebensgrundlagen auseinanderzusetzen (Tulodziecki, Herzig und Grafe 2010, S. 52 ff.). Darüber hinaus ist angesichts einer globalisierten Welt und dem damit einhergehenden Monopolverlust von Schule als Bildungsinstitution eine zunehmende Entgrenzung der Lebens- und Lernkontexte von Kindern und Jugendlichen festzustellen (Aßmann 2013).

Das Handlungsmodell der Paderborner Arbeitsgruppe Medienkompetenz

Eine Modellvorstellung menschlichen Handelns hat dieser komplexen Lebenssituation Rechnung zu tragen und die Bedingungen für das Agieren in einer von Medien mitgestalteten Welt zu be-

rücksichtigen (siehe zum Beispiel Tulodziecki 2011, S. 47 ff.). Das disziplinübergreifende Modell nimmt viele Einzelfaktoren, wie Motivation, kognitive Komplexität, sozialmoralische Urteilsfähigkeit, in den Blick und führt diese stringent in einer Gesamtbeurteilung zusammen. Es bietet die Möglichkeit, Handlungen rückblickend zu analysieren und zu reflektieren. Darüber hinaus ist es mit einem normativen Anspruch verknüpft: Kinder und Jugendliche sollen zu einem sachgerechten, selbstbestimmten und kreativen Handeln in sozialer Verantwortung befähigt werden. Diese Leitideen für das Handeln beziehungsweise für Erziehung und Bildung in einer von Medien mitgestalteten Welt (Tulodziecki 1996, S. 50) unterstreichen die Potentiale von Medien in unterschiedlichen Lebensbereichen. Es wird, insbesondere in Abgrenzung zu stärker bewahrpädagogischen Haltungen, eine konstruktive Perspektive eingenommen (Tulodziecki 2011, S. 52).

Abbildung 1
Modellvorstellung menschlichen Handelns nach Tulodziecki,
Herzig und Grafe 2010



Anhand eines (konstruierten) Beispiels, das sich in dieser oder ähnlicher Form im Vorfeld des zweiten Kongresses der Kinderrechte abgespielt haben könnte, möchte ich dieses Modell erläutern: Laura, ein dreizehnjähriges Mädchen, hat das Gefühl, dass ihre Betreuerinnen und Betreuer in der Einrichtung der stationären Erziehungshilfe, in der sie lebt, nicht richtig zuhören, wenn sie eigene Ideen einbringen möchte. Sie will mitbestimmen und als Expertin für ihre eigenen Themen ernst genommen werden (*Bedürfnis* nach Anerkennung und Zugehörigkeit). Häufige Frustrationen führen aber dazu, dass sie sich eher zurückzieht und keine Meinungen mehr äußert. Durch Zufall fällt ihr eine Einladung zum deutschen Kongress der Kinderrechte in die Hand. Sie meldet sich an und fährt – mit Zustimmung ihrer Bezugsbetreuerin – nach Stuttgart. Dort bekommt sie die Möglichkeit, sich mit anderen Kindern und Jugendlichen aus der ganzen Bundesrepublik auszutauschen, und erfährt, dass es ihr nicht alleine so geht.

Dieser Austausch mit Gleichgesinnten (*Situation*) führt zu einem *Spannungszustand*: Bedingt durch das Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit hat Laura neue *Motivation* erhalten, sich aktiv am Leben in ihrer Einrichtung zu beteiligen. Das Mädchen wägt ab, wie sie sich stärker einbringen und ihre Meinung besser vertreten könnte. Sie denkt darüber nach, ob sie ein persönliches Gespräch mit ihren Betreuerinnen und Betreuern suchen, einen offenen Brief an die Heimleitung schreiben oder eine Facebook-Gruppe gründen sollte, in der aktuelle und ehemalige Mitbewohnerinnen und Mitbewohner ihre Ansichten zur Situation in der Einrichtung posten können. In dieses *Bedenken und Bewerten von Handlungsmöglichkeiten* gehen zum einen *Kenntnisse und Erfahrungen* über die Wirkung von Kommunikation mittels unterschiedlicher Medien ein. Darüber hinaus spielt Lauras *sozial-kognitiver Entwicklungsstand* eine Rolle. Darunter fassen Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) zum einen das intellektuelle Niveau, das sich bei Laura an der Menge der ins Auge gefassten Möglichkeiten (persönliches Gespräch, offener Brief, Facebook-Gruppe) sowie an der Anzahl, der Differenzierung und dem Abstraktionsgrad von Beurteilungskriterien (wie Wertschätzung der Person, Schnelligkeit einer Lösung) erkennen lässt (Schroder, Driver und Streufert 1975).

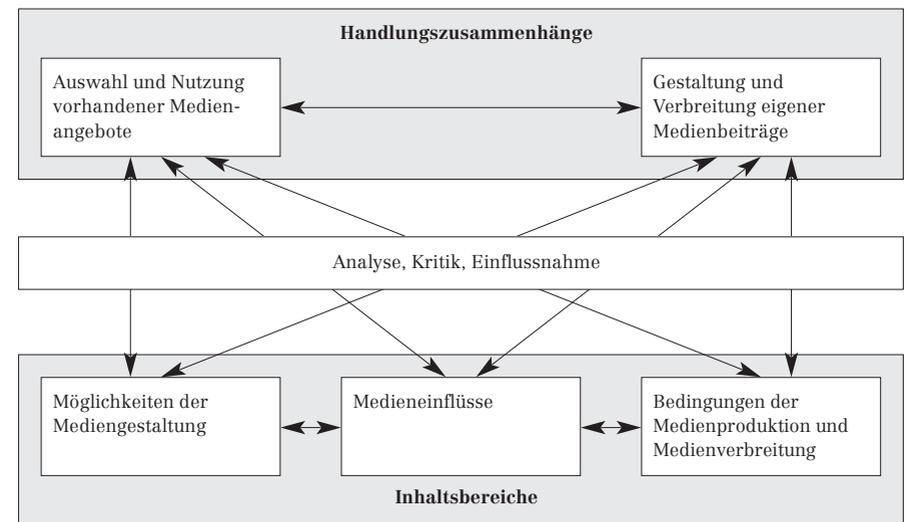
Zum anderen ist die sozial-moralische Urteilsfähigkeit des Mädchens ausschlaggebend für den Bewertungs- und Entscheidungsprozess. Konkret ließe sich fragen, ob Laura überhaupt fähig ist, eine Perspektive jenseits ihrer eigenen Sichtweise einzunehmen, sich in ihre Betreuerinnen und Betreuer hineinzusetzen und sich vorzustellen, wie die Nachricht in der unterschiedlichen Übermittlungsform auf diese wirken könnte. Nachdem Laura sich für eine Möglichkeit entschieden und diese umgesetzt hat (*Ausführen der Handlung*), wird dies entsprechende *Folgen* haben (zum Beispiel eine offene Diskussion in der Einrichtung, die Suche nach Lösungen), die sowohl auf den Kenntnis- und Erfahrungsstand des Mädchens als auch auf ihre moralische Urteilsfähigkeit Rückwirkungen haben.

Mithilfe des Handlungsmodells lassen sich auch normative Forderungen aus der Situation ableiten: Aus pädagogischer Perspektive betrachtet, ist es bedeutsam, unreflektierte soziale Praktiken mit Jugendlichen zum Gegenstand von Lern- und Bildungsprozessen zu machen. Wenn es beispielsweise für einen Jugendlichen ganz selbstverständlich ist, persönliche Probleme in indirekter, medienunterstützter Kommunikation anzugehen beziehungsweise zu „lösen“, so kann dies zum Anlass für Lernprozesse genommen werden und mit ihm zu fragen: Welche Auswirkungen haben solche indirekten Kommunikationsprozesse auf die Beteiligten, welche alternativen Handlungsoptionen gäbe es sonst noch und wie lassen sich diese moralisch beurteilen? In diesem Sinne wäre es eine wichtige Aufgabe für Bildungsinstitutionen, auf solche Zusammenhänge hinzuweisen und die Reflexionsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Es gilt, sie dafür zu sensibilisieren, wovon das eigene Verhalten eigentlich beeinflusst ist. Geht es dabei um Handlungen, in denen Medien eine zentrale Rolle spielen, ist der Bereich der Förderung von Medienkompetenz tangiert.

Das Medienkompetenzmodell

Um Kinder und Jugendliche zu einem sachgerechten, selbstbestimmten und kreativen Handeln mit Medien in sozialer Verantwortung zu befähigen, haben Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) ein Medienkompetenzmodell entwickelt, das zentrale Inhaltsbereiche und Handlungszusammenhänge veranschaulicht.

Abbildung 2
Medienkompetenzmodell nach Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010)



Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz zu vermitteln, ist eine vielschichtige Aufgabe. Die verschiedenen Facetten von Medienkompetenz können im Einzelnen und in deren Zusammenwirken zum Gegenstand von Lerninhalten werden. Auf der Handlungsebene geht es um das aktive Nutzen und Gestalten im Medienbereich.

Auswählen und Nutzen von Medienangeboten

Ziel ist es, Kinder und Jugendliche zu befähigen, Medien bewusst im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen, zum Beispiel zur Information und zum Lernen, zur Unterhaltung und zum Spielen, zur ästhetischen Rezeption und Erkundung virtueller Räume oder auch zur Simulation von Handlungen, zur Telekommunikation und Telekooperation. Sie sollen lernen, das große Informationspotential der Medien angemessen zur individuellen Wissensaneignung zu nutzen. Dazu gehört auch, individuelle (Medien-)Nutzungspläne zu entwickeln und/oder zu bewerten und mit nicht-medialen Handlungsalternativen zu vergleichen.

Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen

In diesem Handlungsfeld stehen die Produktion und Veröffentlichung eigener Medienbeiträge im Mittelpunkt. Im Rahmen entsprechender medienpädagogischer Aktivitäten können Kinder und Jugendliche eigene mediale Aussagen kreieren. Dies reicht von Dokumentationen (zum Beispiel Fotodokumentationen), publizistischen Produkten (etwa Hörmagazinen), fiktionalen und experimentellen Darstellungen (zum Beispiel Videofilmen) bis hin zum Erstellen von instrumentellen Programmen (wie Computersimulationen). Hierbei entstehen verschiedene Produkte, zum Beispiel Texte, Bildbeiträge, Hörmedien, Videos oder Videopodcasts, Animationen, Wikis oder andere computerbasierte Beiträge.

Auf der inhaltlichen Ebene (siehe Abbildung 2, S. 175) geht es darum, dass Kinder und Jugendliche die mediale Gestaltung und Einflussnahme verstehen und Wissen zur Medienverbreitung erwerben.

Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen

Kinder und Jugendliche werden dazu angeregt, verschiedene mediale Gestaltungsmittel zu vergleichen und hinsichtlich ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen zu beurteilen. Zu diesen Gestaltungsmitteln zählen verschiedene Darstellungsformen (wie Bild und Text), verschiedenartige Gestaltungstechniken (wie Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen) sowie unterschiedliche Gestaltungsformen (etwa Nachricht und Werbung). Darüber hinaus ist es sinnvoll, unterschiedliche Medienarten – zum Beispiel Fernsehen und Computer – vergleichend zu diskutieren. Dieser Kompetenzbereich ist auch deshalb von großer Bedeutung, weil heutzutage das Verstehen der Zeichensprache der Medien und eine entsprechende Ausdrucksfähigkeit neben die klassischen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens getreten sind.

Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen

Kinder und Jugendliche müssen zunächst verstehen lernen, dass von Medien Wirkungen ausgehen. Diese können im Bereich von Gefühlen (wie Spaß, Spannung und Angst), von Vorstellungen (etwa über Arbeit oder Politik), von Verhaltens- und Wertorientie-

rungen (etwa zum Konflikt- oder Freizeitverhalten) oder von sozialen Zusammenhängen (etwa im Familienalltag) liegen. Auf der Basis dieser Einsicht kann versucht werden, vorhandene hemmende Emotionen (wie Furcht, Angst, Traurigkeit, Scham- und Schuldgefühle), irreführende Vorstellungen (beispielsweise von Sexualität), problematische Verhaltensweisen (etwa Gewalt und Aggressivität) und Wertorientierungen (wie eine egoistische Fixierung auf persönliche Bedürfnisse) sowie unerwünschte Einflüsse auf soziale Zusammenhänge (Vernachlässigung direkter sozialer Kontakte, Wirklichkeitsflucht) zu erkennen und diesen entgegenzusteuern.

Verstehen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung

Hier geht es darum, etwas über die ökonomischen, rechtlichen, personalen und institutionellen sowie politischen und gesellschaftlichen Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung in unserer Gesellschaft zu erfahren, und um die Kompetenz, diese Gegebenheiten angemessen einzuschätzen (Tulodziecki, Herzig und Grafe 2010, S. 180 ff.).

Dem vorgestellten Modell zum Erwerb von Medienkompetenz liegen folgende Annahmen zugrunde:

- Medienkompetenz ist in ihrer jeweiligen Ausprägung entwicklungsbedingt und – in pädagogischer Hinsicht – entwicklungs-fähig.
- Medienkompetenz kann (weiter-)entwickelt werden. Dazu bedarf es einer aktiven Auseinandersetzung mit und Aneignung von medienbezogenen Aufgaben und Inhalten.
- Medienkompetenz bezieht sich auf verschiedene Handlungsanforderungen im Kontext von Medien.

Dazu gehören zum Beispiel die Erkundung virtueller medialer Räume (wie Online-Plattformen, Internetforen, Chatrooms oder auch Computerspielwelten), die Gestaltung medialer Produkte (etwa Weblogs, Wikis, Videofilme, Musikclips, Tutorials), die Beurteilung von Mediengestaltungen (beispielsweise Websites) oder Entwicklungen im Medienbereich (wie das Phänomen der zuneh-

menden Medienkonvergenz), das Treffen von Entscheidungen im Medienzusammenhang (etwa die Auswahl bestimmter medialer Unterhaltungsangebote) oder die Problemlösung unter Einbeziehung von Medien (beispielsweise Simulationen von zentralen Lebens- und Wirklichkeitsbereichen).

Der Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz

Inwieweit es den Bildungsinstitutionen gelingt, Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien zu fördern, hängt in besonderer Weise von der Medienkompetenz und den medienpädagogischen Fähigkeiten der Fachkräfte ab. Medienpädagogische Kompetenz lässt sich dabei in folgende Bereiche ausdifferenzieren (Blömeke 2000) (2):

Eigene Medienkompetenz

Voraussetzung medienpädagogischen Handelns ist zunächst, dass Fachkräfte über eine gut ausgebildete eigene Medienkompetenz gemäß oben beschriebener Kompetenzfelder verfügen. Es ist davon auszugehen, dass sie selbst beruflich und privat diverse Medien nutzen und ihr Nutzungsverhalten und ihre subjektiven Theorien über verschiedene Aspekte von Medien in ihre Arbeit mit einfließen.

Sozialisationsbezogene Kompetenz

Zu einem kompetenten medienpädagogischen Handeln gehört es, die sozialisatorische Wirkung der Medien auf die Kinder und Jugendlichen zu kennen und einschätzen zu können. Diese erwerben einen beträchtlichen Teil ihres „Weltwissens“ – das heißt ihrer Vorstellungen über verschiedene Wirklichkeitsbereiche oder ihrer Verhaltens- und Wertorientierungen – nicht durch unmittelbare, sondern über mittelbare, mediale Erfahrungen. Über die Medienausstattung von Kindern und Jugendlichen informiert zu sein, sich für ihre Medienwelt und ihr Medienerleben zu öffnen sowie ihr Nutzungsverhalten und die damit verbundenen Bedürfnisse zu verstehen, sind wichtige Voraussetzungen erfolgreichen medienpädagogischen Handelns. Fachkräfte sollten mit aktuellen Studienergebnissen aus der Medienwirkungsforschung vertraut sein und ihre Aussagekraft im Hinblick auf unterschied-

liche Problemlagen im Kontext der Mediennutzung einschätzen können. Sie sollten in der Lage sein, geschlechtsspezifische oder sozial bedingte Nutzungsmuster zu erkennen und mit dem Spannungsverhältnis zwischen schulischem und außerschulischem Medienkonsum umzugehen.

Medienerzieherische Kompetenz

Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, Medienthemen in angemessener Weise für Erziehungs- und Bildungsaufgaben aufzunehmen. Dazu ist es wichtig, Leitideen und Konzepte der Medien-erziehung (vom behütend-pflegenden über den ästhetisch-kulturorientierten bis hin zum handlungs- und interaktionsorientierten Ansatz) in ihren historischen und systematischen Dimensionen zu kennen und einschätzen zu können. Pädagoginnen und Pädagogen sollten bereit sein, aktuelle bildungspolitische Entwicklungen zu verfolgen und in ihrem Stellenwert für die Umsetzung medien-erzieherischer Aktivitäten in Bildungsinstitutionen auszuwerten. Ein Beispiel für derartige Entwicklungen ist die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“, die sich seit 2009 dafür einsetzt, allen Gesellschaftsmitgliedern eine grundlegende Medienbildung zu ermöglichen. Den selbstbestimmten, kritischen und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien sieht die Initiative für die Persönlichkeitsbildung, die gesellschaftliche Teilhabe sowie für die Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit junger Menschen als maßgeblich an. Ihr Ziel ist es, konkrete Maßnahmen für eine nachhaltige und breitenwirksame Förderung von Medienkompetenz in allen Bildungsbereichen einzuleiten. Hierzu hat die Initiative anlässlich der Bundestagswahl 2013 sogenannte „Wahlprüfsteine“ entwickelt und die politischen Parteien aufgefordert, zum Thema Medienbildung Stellung zu beziehen. Gefragt wird unter anderem nach Konzepten für die frühkindliche, schulische und außerschulische medienpädagogische Förderung, nach entsprechenden Aus- und Weiterbildungsangeboten für pädagogische Fachkräfte und nach der Bereitschaft, medienpädagogische Projekte im Bereich der Grundlagenforschung sowie Praxis- und Evaluationsforschung zu unterstützen.

Organisationsentwicklungsbezogene Kompetenz

Weder in Schulen noch in außerschulischen Bildungsinstitutionen gilt Medienpädagogik bislang als eigenständiger Lernbereich.

Sollen medienpädagogische Aktivitäten dauerhaft in einer Einrichtung angeboten werden, so ist dafür zunächst ein entsprechendes medienpädagogisches Konzept zu entwickeln. Damit ist eine Kompetenz angesprochen, die organisationsentwicklungsbezogen die personalen und institutionellen Bedingungen für die medienpädagogische Arbeit in den Blick nimmt. Das heißt zum einen, sich darüber klar zu werden, welche Rolle die Medien im Hinblick auf eine professionelle pädagogische Tätigkeit spielen. Zum anderen ist dann zu prüfen, wie die organisatorischen Bedingungen der Medienverwendung aussehen, welchen Raum die Medien-erziehung beziehungsweise Medienbildung im pädagogischen Alltag einnehmen kann und schließlich Ideen für die Umsetzung zu entwickeln. Sich mit der fortschreitenden Medienentwicklung zu konfrontieren, bedeutet auch, die eigene Berufsrolle zu überdenken und mit den Gegebenheiten der jeweiligen Einrichtung in Einklang zu bringen (ebd., S. 160 ff.).

Die Notwendigkeit, Mädchen und Jungen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Umgang mit Medien zu unterstützen und ihre Kompetenz zu fördern, ist erkannt. Dass dies nur Fachkräfte leisten können, die ihrerseits über die dazu erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, liegt auf der Hand. Für diese Aufgabe werden Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen ihrer Ausbildung allerdings nicht vorbereitet. So ergibt sich in der Praxis eine mehr oder weniger starke Diskrepanz zwischen dem zwar als sinnvoll und notwendig erachteten Bildungsziel Medienkompetenz und der nicht selten doch als unzureichend eingeschätzten medienpädagogischen Kompetenz des pädagogischen Personals. Wie kann es dennoch gelingen, Medien in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen konstruktiv einzubeziehen?

BEISPIELE FÜR DIE FÖRDERUNG VON MEDIENKOMPETENZ IM AUSSERSCHULISCHEN BEREICH

Es gibt eine Reihe von außerschulischen Projekten, die sich mit Erfolg dem Thema Förderung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen gewidmet haben. Einen Überblick über den Einsatz von Social Media in der Jugendarbeit gibt ein Themenheft der Zeitschrift „merz. medien + erziehung“, zu dem auch eine ausführliche Online-Dokumentation erschienen ist (merz 2011). Im Folgenden möchte ich anhand von drei Beispielen skizzieren,

wie verschiedene Aufgabenbereiche und Handlungsfelder von Medienkompetenz in gelungener Weise angesprochen werden:

- die Online-Dokumentation (Weblog) zum zweiten deutschen Kongress der Kinderrechte (<http://kr-kongress.dkhw.de>),
- „juuuport“, eine Selbstschutz-Plattform von Jugendlichen für Jugendliche bei Problemen im Web – ein Projekt, das von der Niedersächsischen Landesmedienanstalt getragen wird (<http://www.juuuport.de>),
- das Projekt „draufhaber.tv“, das aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds für Deutschland (ESF) gefördert wird und von der Universität Bremen mit Praxispartnern ins Leben gerufen wurde; es handelt sich dabei um eine Online-Videocommunity, in der Jugendliche in selbst erstellten Videos ihre Interessen und Talente zeigen, sich austauschen und voneinander lernen können (<http://www.draufhaber.tv/login>).

Das Weblog zum Kinderrechtekongress

Im Rahmen des zweiten Kongresses der Kinderrechte in Stuttgart konnten Kinder und Jugendliche in einem Workshop den Verlauf der viertägigen Tagung journalistisch auf einem Weblog (ein Kunstwort, das sich aus „Web“ und „Logbuch“ zusammensetzt, ein Tagebuch im Internet) dokumentieren (Huber 2012). Eine Mitarbeiterin des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg bildete acht Kinder und Jugendliche zwischen neun und siebzehn Jahren zu „rasenden Reportern“ aus. Gearbeitet wurde mit der Software „WordPress“ zur Erstellung von Weblogs. Das Blog wurde auf einem Server des Deutschen Kinderhilfswerkes gehostet.

Durch aktive Medienarbeit haben die Kinder und Jugendlichen in verschiedenen für den Erwerb von Medienkompetenz bedeutsamen Handlungszusammenhängen und Inhaltsbereichen Fähigkeiten und Kenntnisse erworben. Im Vordergrund standen die Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge. Die Kinder und Jugendlichen haben gelernt, wie man ein Weblog erstellt, sie haben Fotos gemacht und Videos gedreht und selbst Artikel für die Dokumentation verfasst. Dadurch haben sie viel über die

Möglichkeiten der Mediengestaltung erfahren. Quasi nebenbei haben sich die Heranwachsenden auch mit Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung auseinandergesetzt, so zum Beispiel wenn es um Fragen des Urheberrechtes bei der Verwendung von Fotos im Internet ging (ebd.).

Die Selbstschutz-Plattform „juuuport“

Auf der Plattform „juuuport“ können Kinder und Jugendliche in öffentlichen Foren oder privat über ein E-Mail-Formular alle Fragen rund um das Thema Internet stellen. Von Cybermobbing bis zu Viren oder Kostenfallen werden Probleme diskutiert, die die Heranwachsenden umtreiben. Das Besondere an der Seite ist, dass es sich um eine Form der Peer-to-Peer-Beratung handelt. In speziellen Schulungen von Psychologen, Juristen und Medienpädagogen ausgebildete ehrenamtlich tätige Scouts, selbst Jugendliche im Alter von fünfzehn bis einundzwanzig Jahren, kommentieren die Anfragen und geben Hilfestellung. Zudem werden Videos zu interessanten Themen (zum Beispiel Sicherheitslücken im Netz) auf das Portal geladen. Die Plattform trägt vor allem dazu bei, Jugendlichen in Bezug auf die Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote Hilfestellung zu bieten. Hier wird auch über interessante Computerspiele diskutiert und über Datenschutzfragen rund um Social-Network-Sites informiert. So wird das Handlungsrepertoire der jungen Menschen erweitert und auch ein Bewusstsein dafür geschaffen, wie Medien die eigenen Gefühle, Vorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierungen sowie die sozialen Zusammenhänge beeinflussen. In einzelnen Threads (Nachrichtenfolgen) können Kinder und Jugendliche zudem Aspekte der Medienproduktion und -verbreitung lernen.

Die Online-Videocommunity „draufhaber.tv“

Diese Internet-Nutzungsgemeinschaft ist vor allem für die Berufsorientierung von Jugendlichen gedacht. Erklärtes Ziel ist es, insbesondere Heranwachsende aus bildungsfernen Schichten zu erreichen, die zum Beispiel Schulabstufungskarrieren hinter sich haben. Sie können Performance-Videos („Draufhaber“) drehen, in denen sie ihre handwerklichen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Beweis stellen, oder Erklärvideos („Durchblicker“), in denen sie etwas besonders gut erläutern. Da fast alle Jugend-

lichen mit Handys ausgestattet sind (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012), die in der Regel über eine Videokamera verfügen, sind die technischen Barrieren für das eigene Erstellen von Videobeiträgen denkbar gering. Auch das Hochladen eines Beitrags auf die Videoplattform ist sehr einfach. Die jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer können auch ein eigenes Portfolio ihrer Videos aufbauen, mit dem sie sich zum Beispiel bei zukünftigen Arbeitgebern vorstellen. Ergänzend können Interessengruppen zu Themenbereichen gebildet werden (sogenannte Channels).

Die an dem Projekt beteiligten Forschungsgruppen versuchen Erkenntnisse über die Lernprozesse zu gewinnen, die beim Produzieren, Rezipieren und Kommentieren derartiger Videobeiträge stattfinden (Rummler und Wolf 2012). Für die Kinder- und Jugendhilfe dürfte insbesondere interessant sein, dass Jugendliche Online-Videos unter anderem zum Lernen lebenspraktischer Zusammenhänge (zum Beispiel Kochen oder Lösen von Computerproblemen) heranziehen (ebd., S. 260 f.). Die Jugendlichen, die „draufhaber.tv“ aktiv nutzen, erwerben insbesondere Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf die Möglichkeiten der Mediengestaltung, aber auch bezüglich der Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung.

In allen beschriebenen Beispielen sind Kinder und Jugendliche aktiv beteiligt entweder als kritische Rezipienten oder als Produzenten von Medieninhalten. Anne Kellock und Rebecca Lawthom (2011) verweisen auf den Zusammenhang zwischen aktiver Medienarbeit und dem Capability-Approach. In einem Forschungsprojekt haben sie Grundschülerinnen und -schüler eine Fotodokumentation mit der direkten Möglichkeit zur Kommentierung („photo-voice“) durchführen lassen (ebd., S. 143). Die Kinder erstellten Polaroidfotos von für sie bedeutsamen Orten, von Symbolen für bestimmte Gefühlszustände oder Wesensarten und besprachen diese mit dem Forscherteam. Zentrale Ergebnisse waren unter anderem, dass sich die Kinder mehr freie Zeit zum Spielen oder zur eigenen Gestaltung sowie für den Austausch und Aktivitäten mit den Peers in der Schule wünschen (ebd., S. 156 ff.).

Allerdings müssen es nicht immer aufwendige Forschungsprojekte sein, die dem Ruf nach Beteiligung und Befähigung gerecht

werden können. Der kleine Einblick in die Vielfalt hochwertiger medienpädagogischer Angebote und Projektideen im Netz soll zum einen Mut machen, die Mediennutzung von Heranwachsenden nicht als etwas Bedrohliches zu empfinden, sondern als Teil ihrer Entwicklungsaufgaben zu sehen. Zum anderen sollte deutlich geworden sein, dass Fachkräfte, die ihre eigene medienpädagogische Kompetenz als eher gering einschätzen, trotzdem Heranwachsende unterstützen können, indem sie auf entsprechende Angebote hinweisen und die Kinder und Jugendlichen bei ihrer Mediennutzung kritisch und konstruktiv begleiten. Voraussetzung dafür ist, dass Einrichtungen über eine entsprechende mediale Infrastruktur verfügen (Wolff und Hartig 2007, S. 65). Damit sind die zentralen Wirkfaktoren für erzieherische Hilfen, die Benedikt Sturzenhecker unter Bezugnahme auf eine Studie von Stefanie Albus und Mitautoren (2009) nennt – Partizipationschancen der Betroffenen und die Ermöglichung vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen –, erfüllt (Sturzenhecker 2012, S. 13). Die Beteiligungsformen der oben beschriebenen Angebote genügen zwar noch nicht allen Kriterien von „ePartizipation“ (Deutscher Bundesjugendring 2012; Ertelt 2012, S. 15), aber die Projekte bieten Potential, Kinder und Jugendliche auf Beteiligungsformen vorzubereiten und ihnen Handlungsbefähigung als „eine Handlungsressource [...], die sich im Wissen um Handlungsalternativen und den Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe äußert“ (Grundmann 2010, S. 131), nahezubringen.

FAZIT

Gunter Graf (2011) verweist darauf, dass Amartya Sens Capability-Approach zunächst einen normativen Rahmen vorgibt: eine Forderung, stärker auf das Leben der Betroffenen und ihre Chancen zu schauen (ebd., S. 26). Um den Fähigkeitenansatz für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen, muss er allerdings mit anderen normativen oder empirischen erziehungswissenschaftlichen Theorien in Verbindung gebracht werden (ebd.; siehe auch Leßmann 2010). Die vorgestellten theoretischen Überlegungen zu menschlichem Handeln, zu Medienkompetenz und zu medienpädagogischer Kompetenz im Anschluss an Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) könnten einen solchen Ansatz darstellen. Ich habe beispielhaft zu zeigen versucht, wie Kinder und Jugendliche dabei unterstützt werden können, ihr Potential mit und durch

Medien im Sinne eines sachgerechten, selbstbestimmten und kreativen Handelns in sozialer Verantwortung zu entfalten. Ein wichtiger Schritt auf diesem Wege ist die Aufnahme medienpädagogischer Elemente in die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe.

Anmerkungen

1

Vom 15. bis 18. November 2012 fand in Stuttgart der zweite Kongress der Kinderrechte statt. Diese vom Deutschen Kinderhilfswerk e.V. organisierte Tagung stand unter dem Motto „Wir sind nicht nur Deko!“ und stellte das Recht auf Beteiligung gemäß Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention in den Mittelpunkt.

2

Sigrid Blömeke befasst sich insbesondere mit medienpädagogischer Kompetenz im Rahmen der Lehramtsausbildung. Ihre Ausführungen zur mediendidaktischen Kompetenz sind für die Settings der Kinder- und Jugendhilfe nicht relevant und wurden deshalb hier vernachlässigt.

Literatur

Albus, Stefanie u. a. (2009).

Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht des Evaluations-trägers des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“.

Münster: Waxmann.

Aßmann, Sandra (2013).

Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blömeke, Sigrid (2000).

Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung.

München: kopaed.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010).

Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Medienbildung.

Berlin: Eigenverlag.

http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (10.1.2013).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009).

Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen – Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe.

Berlin: Bundestagsdrucksache 16/12860.

Deutscher Bundesjugendring (2012).

ePartizipation – Beteiligung im und mit dem Internet.

Berlin: Eigenverlag.

Deutscher Bundestag (2011).
Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Medienkompetenz. Bundestagsdrucksache 17/7286 vom 21.10.2011.
http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/themen/2011_Zweiter_Zwischenbericht.pdf (10.1.2013).

Ertelt, Jürgen (2012).
ePartizipation mit Jugendlichen. Mehr Beteiligung realisieren durch digitale Medien und das Internet. Jugendhilfe aktuell, 4, 15–17.

Ganguin, Sonja & Meister, Dorothee (Hrsg.) (2012).
Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen. München: kopaed.

Graf, Gunter (2011).
Der Fähigkeitenansatz im Kontext von Informationsbasen sozial-ethischer Theorien.
In B. Babic, R. Bauer & C. Posch (Hrsg.), Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts (S. 11–28).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grundmann, Matthias (2010).
Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive.
In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (S. 131–142).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hepp, Andreas (2012).
Medienkultur – die Kultur mediatisierter Welten.
In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte (S. 19–24).
München: kopaed.

Huber, Isabel (2012).
Wir sind nicht nur Deko – Weblog-Workshop beim Kongress der Kinderrechte.
<http://www.mediaculture-online.de/blog/?p=14889> (27.8.2013).

Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (Hrsg.) (2011).
Keine Bildung ohne Medien! Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress.
Ludwigsburg: Eigenverlag.
http://303279.webtest.goneo.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf (10.1.2013).

Kellock, Anne & Lawthom, Rebecca (2011).
Sen's capability approach. Children and well-being explored through the use of photography.
In M. Biggeri, J. Ballet & F. Comim (Hrsg.), Children and the capability approach (S. 137–161).
Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Keppler, Angela (2010).
Perspektiven einer kultursoziologischen Medienanalyse.
In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen (S. 101–126).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krotz, Friedrich (2008).
Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation.
In T. Thomas & M. Höhn (Hrsg.), Medienkultur und soziales Handeln (S. 43–62).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kutscher, Nadia (2012).
Digitale Ungleichheit. Soziale Unterschiede in der Mediennutzung.
In S. Bischoff, G. Geiger, P. Holnick & L. Harles (Hrsg.), Familie 2020: Aufwachsen in der digitalen Welt (S. 33–44).
Opladen: Barbara Budrich.

Leßmann, Ortrud (2010).
Verwirklichungschancen und Entscheidungskompetenz.
In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 53–73).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012).
JIM 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.
Stuttgart: Eigenverlag.
http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf (10.1.2013).

merz. medien + erziehung (2011).
Jugendarbeit und social networks. Themenheft Nr. 3.
Begleitende Online-Publikation zum merz-Themenheft:
http://www.jff.de/merz/dateien/ePublikation_Jugendarbeit_und_socialnetworks.pdf (10.1.2013).

Rummler, Klaus & Wolf, Karsten, D. (2012).
Lernen mit geteilten Videos. Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche.
In W. Sützl, F. Stalder, R. Maier & T. Hug (Hrsg.), *Media, knowledge and education: cultures and ethics of sharing* (S. 253–266).
Innsbruck: Innsbruck University Press.

Schroder, Harold M., Driver, Michael J. & Streufert, Siegfried (1975).
Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen Situationen.
Weinheim: Beltz.

Sturzenhecker, Benedikt (2012).
Partizipation geht weiter. Zu den pädagogischen Potenzialen von Demokratie in der Kinder- und Jugendhilfe. *Jugendhilfe aktuell*, 4, 11–14.

Theunert, Helga (2005).
Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens.
In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter* (S. 175–300).
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Theunert, Helga & Schorb, Bernd (2004).
Sozialisation mit Medien.
In D. Hoffmann & H. Merrens (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 203–219).
Weinheim: Juventa.

Tulodziecki, Gerhard (1996).
Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen (3., überarbeitete und erweiterte Auflage).
Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard (2007).
Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik – theoretische Grundlagen, Umsetzung und Forschung.
In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 102–117).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulodziecki, Gerhard (2011).
Handeln und Lernen in einer von Medien mitgestalteten Welt – Konsequenzen für Erziehung und Bildung.
In C. Albers, J. Magenheimer & D. M. Meister (Hrsg.), *Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulfor- schungsperspektiven* (S. 43–64).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulodziecki, Gerhard, Herzig, Bardo & Grafe, Silke (2010).
Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolff, Mechthild & Hartig, Sabine (2007).
Beteiligung in der stationären Erziehungshilfe.
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.),
Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? Dokumentation 5 der
SPI-Schriftenreihe (S. 60–82).
München: Eigenverlag.

Die Autorinnen und Autoren

Dr. phil. Sandra Aßmann

Jahrgang 1981, Diplompädagogin; wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Arbeitsgruppen „Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik unter Berücksichtigung der Medienpädagogik“ sowie „Schulpädagogik“ am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: Lernprozesse in formalen und informellen Kontexten, Ganztagschulentwicklung, medien-didaktische und medienerzieherische Fragen, Medienbildung über die Lebensspanne.

Jutta Decarli

Jahrgang 1955, Diplomsozialarbeiterin, Geschäftsführerin des AFET – Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. Zentrale Aufgabe des Verbandes ist die fachliche Qualifizierung der Erziehungshilfe und die Einflussnahme auf fachpolitische Entwicklungen.

Jan Düker

Jahrgang 1979, Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe 8 Soziale Arbeit der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld sowie bis September 2012 im EU-Forschungsprojekt „WorkAble – Making Capabilities Work“ am Bielefeld Center for Education and Capability Research. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Jugendberufshilfe, Capability-Approach, Entfremdungstheorie, Jugendhilfe als moralische Regulation.

Dr. phil. Alexandra N. Langmeyer

Jahrgang 1981, Sozialwissenschaftlerin, Leiterin der Fachgruppe „Lebenslagen und Lebenswelten“ am Deutschen Jugendinstitut e.V. Arbeitsschwerpunkte: Familienforschung, Familienformen, familiales Zusammenleben, elterliches Erziehungsverhalten und Kooperation der Eltern in der Erziehung, Entwicklungsverläufe und Kindeswohl.

Thomas Ley

Jahrgang 1979, Diplomsozialpädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter im EU-Forschungsprojekt „SocIETy. Social Innovation – Empowering the Young for the Common Good“ und bis Dezember 2012 im EU-Forschungsprojekt „WorkAble – Making Capabilities Work“ an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Bielefeld Center for Education and Capability Research. Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfeforschung, Organisations- und Professionstheorien Sozialer Arbeit, Informationstechnologien in der Sozialen Arbeit, Methoden qualitativer Sozialforschung.

PD Dr. phil. Matthias Reitzle

Jahrgang 1955, Diplompsychologe, Privatdozent am Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Übergang ins Erwachsenenalter, sozialer Wandel, Methoden zur Analyse von Kontinuität und Wandel.

Prof. Dr. phil. Philipp Sandermann

Jahrgang 1977, Diplompädagogin, Professor für Sozialpädagogik an der Universität Trier. Arbeitsschwerpunkte: Wohlfahrtssystemforschung, Geschichte und Theorie sozialpädagogischer Theoriebildungsprozesse, Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe, International vergleichende Jugendhilfeforschung.

Erich Schöpflin

Jahrgang 1951, Diplompsychologe, seit 2003 Leiter des SOS-Kinderdorfes Ammersee-Lech; langjährige Erfahrungen im Fachdienst, als Bereichsleiter und hauptamtlicher Vorstand in der Kinder- und Jugendhilfe.

Dr. phil. Mike Seckinger

Jahrgang 1965, Diplompsychologe, Leiter der Fachgruppe „Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe“ am Deutschen Jugendinstitut e.V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe. Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfeforschung, Partizipation, Gemeindepsychologie.

Angela Wernberger

Jahrgang 1969, M.A., Soziologin, Diplomsozialpädagogin (FH), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) München, Promovendin am Institut für Soziologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; seit über zwanzig Jahren im Bereich der ambulanten Jugendhilfe tätig. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisierungstheorie, Jugendhilfeforschung, Methoden empirischer Sozialforschung, Familiensoziologie, Soziale Ungleichheit, Neue Kindheitsforschung.

Dr. phil. Maren Zeller

Jahrgang 1974, Diplompädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik an der Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere Erziehungshilfen und Übergang in das Erwachsenenleben, Prozesse der Vertrauensbildung, Methoden der Qualitativen Sozialforschung, Bildungsprozesse, Refugee-Studies.

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

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

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

In der SPI-Schriftenreihe erscheinen:

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

In den „SPI-Materialien“ präsentieren wir Ergebnisse aus laufenden Forschungsprojekten, Expertisen oder Dokumentationen von Tagungen. Seit 2009 werden in der Themenreihe „Geschwister in der stationären Erziehungshilfe“ nach und nach die Erkenntnisse aus dem gleichnamigen Forschungsprojekt veröffentlicht.

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

Fachmagazin SOS-Dialog

Geschwister, Heft 2012
Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung, Heft 2007
Mütter stärken, Heft 2003
Selbstbestimmt leben! Aber wie?, Heft 2002
Jung und chancenlos?, Heft 2001
Hilfeplanung, Heft 2000
Kinderarmut in Deutschland, Heft 1999
Jungenarbeit, Heft 1998
Perspektiven von Beratung, Heft 1996
Ausbilden statt Ausgrenzen, Heft 1995
Elternarbeit, Heft 1993

SPI-Schriftenreihe

Autorenbände

„Fortschritt durch Recht“

Festschrift für Johannes Münder

Mit Beiträgen von 22 namhaften Autoren

Autorenband 8, 2004, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-108-5

„Die Gesellschaft umbauen. Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements“

Gastherausgeber Gerd Mutz

Mit Beiträgen von Warnfried Dettling; Rupert Graf Strachwitz;

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

Susanne Korfmacher,

Gina Roberts; Robert J. Schout

Autorenband 7, 2003, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-107-1

„Migrantenkinder in der Jugendhilfe“

Mit Beiträgen von Franz Hamburger; Ursula Boos-Nünning,

Yasemin Karakaşoğlu; Christel Sperlich; Kristin Teuber; Karin

Haubrich, Kerstin Frank

Autorenband 6, 2002, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-106-8

„Jugendämter zwischen Hilfe und Kontrolle“

Mit Beiträgen von Dieter Greese; Ludwig Salgo; Thomas Mörs-

berger; Reinhold Schone; Johannes Münder, Barbara Mutke

Autorenband 5, 2001, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-105-4

„Heimerziehung aus Kindersicht“

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

Gabriele Vierzigmann; Norbert Wieland

Autorenband 4, 2000, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-104-0

Heiner Keupp

„Eine Gesellschaft der Ichlinge?

Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden“

Autorenband 3, 2000, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-103-7

Ulrich Bürger

„Erziehungshilfen im Umbruch.

Entwicklungserfordernisse und Entwicklungsbedingungen im Feld der Hilfen zur Erziehung“

Autorenband 2, 1999, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-102-3

„Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe.

Erfahrungen und Positionen zur Qualitätsdebatte“

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

Autorenband 1, 1999, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-101-9

Praxisbände

„Erziehen lernen“

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

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

Karin Schäfer

Praxisband 3, 2002, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-123-4

„Zurück zu den Eltern?“

Erfahrungen mit systemischer Familienarbeit in Haus Leuchtturm, einer heilpädagogischen Kinderwohngruppe mit Sozial-

therapie, SOS-Kinderdorf Ammersee

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

Praxisband 2, 2000, Eigenverlag

urn:nbn:de:sos-122-0

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

Dokumentationen

„Fertig sein mit 18?“
Dokumentation zur Fachtagung „Jugendliche und junge Volljährige – eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?“,
4. bis 5. November 2010 in Berlin
Mit Beiträgen von Wolfgang Schröer; Jens Pothmann; Wolfgang Trede; Wolfgang Graßl; Nicole Rosenbauer; Dirk Nüsken; Florian Straus; Manuela du Bois-Reymond
Dokumentation 8, 2012, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-118-8

„Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe“
Dokumentation zur Fachtagung „Jugendhilfe und Gesundheitshilfe – zwei Systeme nähern sich an“, 13. bis 14. November 2008, Berlin
Mit Beiträgen von Heiner Keupp; Klaus Schäfer; Andreas Klocke; Hanna Permien; Nicola Gragert; Sonja Bröning; Sarah Häsel, Stefan Bestmann
Dokumentation 7, 2010, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-117-5

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

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

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

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

„Qualitätsentwicklung und Qualitätswettbewerb in der stationären Erziehungshilfe“

Dokumentation zur Fachtagung „Qualitätsentwicklung und Qualitätswettbewerb in der stationären Erziehungshilfe“, 7. und 8. November 2002, Berlin

Mit Beiträgen von Reinhard Wiesner; Rainer Kröger; Karin Böllert; Joachim Merchel; Karl-Heinz Struzyna; Brigitte Berauer, Karin Mummenthey; Rolf Lambach; Peter Hansbauer
Dokumentation 2, 2003, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-112-6

„Sozialraumorientierung auf dem Prüfstand“

Rechtliche und sozialpädagogische Bewertungen zu einem Reformprojekt in der Jugendhilfe.

Rechtsgutachten und Dokumentation zur Fachtagung „Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe auf dem Prüfstand“, 21. Mai 2001, Frankfurt am Main

Mit Beiträgen von Johannes Mürder; Wolfgang Hinte; Hubertus Schröer; Reinhard Wiesner; Burkhard Hintzsche; Bernd Hemker; Peter Schmid
Dokumentation 1, 2001, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-111-3

SPI-Materialien

Corinna Petri, Kristina Radix und Klaus Wolf
„Ressourcen, Belastungen und pädagogisches Handeln in der stationären Betreuung von Geschwisterkindern“
Materialien 14, 2012, Eigenverlag

Christian Schrapper und Michaela Hinterwälder
„Geschwisterbeziehungen verstehen und durchblicken. Eine Übersicht gängiger diagnostischer Konzepte und Instrumente“
Materialien 12, 2013, Eigenverlag

Gabriele Bindel-Kögel
„Gemeinsam oder getrennt? Zur Rechtspraxis der außerfamiliären Unterbringung von Geschwisterkindern in Deutschland“
Materialien 11, 2011, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-1311-9

Johannes Mürder

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

Maja Heiner und Sibylle Walter

„Geschwisterbeziehungen in der außerfamiliären Unterbringung. Erkenntnislage und Entwicklungsbedarf“
Materialien 8, 2010, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-138-6

Sabine Walper, Carolin Thönnissen, Eva-Verena Wendt und Bettina Bergau

„Geschwisterbeziehungen in riskanten Familienkonstellationen. Ergebnisse aus entwicklungs- und familienpsychologischen Studien“
Materialien 7, 2009, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-137-2

Sabine Walper, Carolin Thönnissen, Eva-Verena Wendt and Bettina Bergau

„Sibling Relations in Family Constellations at Risk. Findings from Development-psychological and Family-psychological Studies“
Materialien 7, 2010, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-1371-1

„Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Gemeinsam Hilfe planen und Ziele entwickeln“

Dokumentation, Ergebnisse und Materialien des Modellstandortes Nürnberg – Fürth – Erlangen aus dem Bundesmodellprojekt zur Hilfeplanung
Wolfgang Sierwald und Marion Strehler
Materialien 4, 2005, Eigenverlag
urn:nbn:de:sos-134-1

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

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

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

SPI-Buchprojekte

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.)
(2002)
„Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung
in der Diskussion“
Weinheim: Juventa
(Restexemplare sind über das SPI zu beziehen.)
urn:nbn:de:sos-152-1

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2000)
„Die Rückkehr des Lebens in die Öffentlichkeit: zur Aktualität
von Mütterzentren“
Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag
(Restexemplare sind über das SPI zu beziehen.)
urn:nbn:de:sos-151-7

SPI-Fachartikel (Auswahl)

Kristin Teuber (2009)
Ich blute, also bin ich. Wieso kann es gut tun, sich selbst zu ver-
letzen?
Forum Erziehungshilfen, 3, 179–184

Wolfgang Sierwald (2008)
„Gelingende Beteiligung im Heimalltag. Eine repräsentative
Erhebung bei Heimjugendlichen“
Dialog Erziehungshilfe, 2/3, 35–38

Gabriele Vierzigmann und Reinhard Rudeck (2006)
„Wie können Kinder auf eine Fremderziehung vorbereitet
werden?“
In H. Kindler, S. Lillig, H. Blüml, T. Meysen & A. Werner (Hrsg.),
Handbuch „Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und
Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)“
München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
<http://213.133.108.158/asd/96.htm>

Gabriele Vierzigmann (2006)
„Wie können Eltern auf eine Fremderziehung ihres Kindes
vorbereitet werden?“
In H. Kindler, S. Lillig, H. Blüml, T. Meysen & A. Werner (Hrsg.),
Handbuch „Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und
Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)“
München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
<http://213.133.108.158/asd/97.htm>

Gabriele Vierzigmann und Reinhard Rudeck (2006)
„Welche fachliche Begleitung ist für ein Kind während einer
Fremderziehung notwendig und geeignet?“
In H. Kindler, S. Lillig, H. Blüml, T. Meysen & A. Werner (Hrsg.),
Handbuch „Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und
Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)“
München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
<http://213.133.108.158/asd/98.htm>

Gabriele Vierzigmann (2006)

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

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

München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

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

Kirsten Spiewack und Reinhard Rudeck (2005)

„Lebenskompetenz als Bildungsziel. Vernetzung und systemisches
Handeln im SOS-Kinder- und Familienzentrum Berlin-Moabit“

Blätter der Wohlfahrtspflege, 2, 61–64

Kristin Teuber (2005)

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

Forum Erziehungshilfen, 1, 8–13

SOS-Kinderdorf e.V.

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

Seit Mitte der 1950er-Jahre hat der SOS-Kinderdorfverein in der Bundesrepublik Deutschland ein vielfältiges Spektrum ambulanter, teilstationärer und stationärer Angebote aufgebaut. Heute unterhält er 42 Einrichtungen mit differenzierten Leistungsangeboten: Kinderdörfer, Jugendeinrichtungen, Mütterzentren und Mehrgenerationenhäuser, Beratungsstellen, Berufsausbildungszentren, Dorfgemeinschaften für Menschen mit Behinderungen (Stand 12/2013).



SOS
KINDERDORF