



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

**Gestaltung der Lebensbedingungen für Jugendliche
in Außenwohngruppen zur Überwindung der mit
außerfamiliärer Unterbringung verbundenen
Belastungen und Risiken**

Diplomarbeit

angefertigt an der Hochschule Neubrandenburg im Fachbereich
Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang Soziale Arbeit

vorgelegt von René Matzdorf

im WS 2009/ 2010

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0004-7

Betreuer: Prof. Dr. Werner Freigang
Zweitprüfer: Prof. Dr. Matthias Müller

Neubrandenburg, den 18.02.2010

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis.....	4
Tabellenverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	5
Einleitung.....	6
1 Gesellschaftlicher Strukturwandel im sozialpädagogischen Kontext.....	8
1.1 Von der klassischen Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft	8
1.2 Lebensbewältigung in der Risikogesellschaft	9
2 Jugendalter.....	11
2.1 Abgrenzung Jugendalter	11
2.2 Das Jugendbild	12
2.3 Bewältigungsaufgaben im Jugendalter	14
2.3.1 Selbstfindung	14
2.3.2 Beziehungsaufbau.....	14
2.3.3 Findung der Lebenstätigkeit	15
2.3.4 Entwicklungsaufgaben auf dem Weg zum Erwachsenen.....	15
2.4 Sozialisation.....	16
2.4.1 Kontrollverhalten.....	17
2.4.2 Unterstützungsverhalten	18
2.4.3 Sozialisation im Spiegel der Bindungstheorie.....	19
2.4.3.1 Sichere Bindung	19
2.4.3.2 Unsicher- vermeidende Bindung.....	20
2.4.3.3 Unsicher- ambivalente Bindung	20
2.4.3.4 Aufbau sicherer Bindungen	20
2.5 Verhaltensstörungen von benachteiligten und beeinträchtigten Jugendlichen	21
2.6 Fazit	23
3 Außenwohngruppen als Betreuungsform der Heimerziehung	25
3.1 Auftrag und Aufgabe der Heimerziehung	25
3.2 Wandel der Organisationsstrukturen im Heim	27
3.2.1 Dezentralisierung.....	27
3.2.2 Entinstitutionalisierung.....	28

3.2.3	Entspezialisierung.....	28
3.2.4	Regionalisierung.....	29
3.2.5	Professionalisierung.....	29
3.2.6	Individualisierung in der Heimerziehung.....	30
3.3	Differenzierung von Angebotstypen.....	30
3.4	Merkmale und Auftrag von Außenwohngruppen.....	31
3.5	Phasen des Aufenthalts.....	32
3.5.1	Abklärungs- und Aufnahmephase.....	33
3.5.2	Eintrittsphase.....	33
3.5.3	Kernphase.....	33
3.5.4	Ablösephase.....	34
3.6	Fazit.....	34
4	Belastungen für die Betroffenen durch die stationäre Unterbringung	36
4.1	Ausgangslagen der Jugendlichen.....	36
4.2	Veränderungen des Lebensfeldes.....	37
4.2.1	Kontakte innerhalb der Wohngruppe.....	38
4.2.2	Bezugsperson.....	39
4.2.3	Bedeutung der Herkunftsfamilie.....	40
4.2.4	Trennung von früheren Peergroups.....	41
4.3	Identitätsbelastungen durch Fremdplatzierung.....	42
4.3.1	Frustrationstoleranz.....	43
4.3.2	Ambiguitätstoleranz.....	44
4.3.3	Rollendistanz.....	44
4.4	Stigmatisierung.....	45
4.5	Belastung durch Gewalt in der Heimerziehung.....	45
4.5.1	Gewalt der Institution Heim und der Institution Heimerziehung gegenüber Kindern und Jugendlichen.....	47
4.5.2	Gewalt von Mitarbeitern gegenüber Kindern und Jugendlichen.....	47
4.5.3	Gewalt von Jugendlichen gegenüber Mitarbeitern.....	48
4.5.4	Gewalt unter Kindern und Jugendlichen.....	48
4.5.5	Gewaltprävention in der Heimerziehung.....	49
4.6	Fazit.....	50
5	Die Gestaltung der Lebensbedingungen in einer Außenwohngruppe.....	52
5.1	Lebensweltorientierte Soziale Arbeit.....	53
5.1.1	Dimensionen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit.....	54
5.1.2	Struktur und Handlungsmaximen.....	55
5.1.2.1	Prävention.....	55
5.1.2.2	Alltagsorientierung.....	56
5.1.2.3	Integration.....	57

5.1.2.4	Partizipation.....	57
5.1.2.5	Dezentralisierung/ Regionalisierung	58
5.2	Systemische Perspektive in der Heimerziehung.....	58
5.2.1	Klientensystem	60
5.2.2	Internes Hilfesystem.....	61
5.2.3	Externes Hilfesystem.....	62
5.2.4	Handlungsleitende Grundannahmen über Hilfesysteme	62
5.2.4.1	Ressourcenorientierung	62
5.2.4.2	Entwicklungsorientierung.....	63
5.2.4.3	Partnerschaftsorientierung.....	63
5.2.5	Kooperation zwischen den Systemen.....	63
5.3	Fazit	64
6	Untersuchung am Beispiel einer Außenwohngruppe.....	67
6.1	Leitfadeninterview als Methode der qualitativen Sozialforschung.....	67
6.2	Entwicklung des Leitfadens.....	67
6.3	Praktische Herangehensweise.....	68
6.4	Auswertung der Interviews.....	69
7	Fazit und Ausblick.....	73
	Anhang:.....	76
	Literaturverzeichnis	91
	Erklärung	95

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kennzeichen der systemischen Perspektive (vgl. Haselmann 2007, S. 156)	60
Abbildung 2: Modell einer systemorientierten Sozialpädagogik (vgl. Simmen, Buss, Hassler, Immoos 2008, S. 22)	63

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikation von Verhaltensstörungen (Myschker 2005, S. 52)	22
--------------------------------------------------------------------------------	----

Abkürzungsverzeichnis

JGG	Jugendgerichtsgesetz
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
StGB	Strafgesetzbuch

Einleitung

Durch die vielfältigen Auswahlmöglichkeiten von Themen für eine Diplomarbeit und des damit zu erforschenden Gegenstandes erschien es mir sinnvoll einen Zusammenhang zu meinen geleisteten Praktika sowie Schwerpunktfächern zu suchen. Da ich mein zweites Praktikum in einer Außenwohngruppe absolviert habe, entschloss ich mich dazu, ein Thema mit Bezug zu dieser Einrichtung zu wählen.

Die Institution hat sechs Plätze zur Unterbringung von Jugendlichen zur Verfügung. Durch ökonomische Zwänge war es notwendig, eine möglichst hohe Auslastung der Plätze zu gewährleisten. In meinem fünfmonatigen Praktikum fiel mir auf, dass es zu mehreren frühzeitigen Abbrüchen gekommen ist. Dadurch war die Einrichtung gezwungen neue Jugendliche für die Wohngruppe zu suchen, die wiederum integriert werden mussten. Insbesondere in der Anfangsphase waren die Unsicherheit und die Leiden der Jugendlichen für mich spürbar. Durch die gescheiterten Platzierungen entstanden bei mir Fragen: Wie hätten die Abbrüche verhindert werden können? Warum kommt es überhaupt zu Abbrüchen? Welche Probleme ergeben sich für die Jugendlichen bei der Integration in die Gruppe? Wie wirkt sich die Lebensfeldveränderung auf den Heranwachsenden aus? Welche Risiken und Belastungen entstehen mit dem Eintritt? Wie setzt sich die Gruppe zusammen? Wie hätte man die Erfolgchancen erhöhen und Belastungen sowie Risiken verringern können?

Diese Überlegungen führten letztendlich zu meiner Fragestellung, die ich mithilfe dieser Diplomarbeit beantworten möchte: Wie sollen die Lebensbedingungen für Jugendliche in Außenwohngruppen gestaltet werden, um die mit außerfamiliärer Unterbringung verbundenen Belastungen und Risiken zu überwinden?

Die Gestaltung der Lebensbedingungen in Wohngruppen hat direkten Einfluss auf die zukünftige Entwicklung der Jugendlichen. Umso besser diese sich darstellen, desto größer sind die Chancen, sich erfolgreich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Mit dem Wissen der Auswirkungen von Fremdplatzierungen wird es möglich, negativen Aspekten entgegenzuwirken. Hierdurch werden die Erfolgchancen zu einer bedürfnisgerechten Unterbringung von Jugendlichen gesteigert und Risiken von Abbrüchen vermindert.

Im ersten Teil der Diplomarbeit gehe ich auf den sozialpädagogischen Rahmen ein und zeige auf, welchen Stellenwert die moderne Gesellschaft für die Sozialpädagogik hat. Im zweiten Kapitel wird das Jugendalter definiert und charakterisiert. Weiterhin werden die Bewältigungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen (als Adressaten der Heimerziehung) in der Gesellschaft dargelegt sowie wichtige soziale Einflussgrößen erläutert, um Rückschlüsse auf erfolgreiche Sozialisationsbedingungen zu ziehen. Das dritte Ka-

kapitel beschäftigt sich mit den stationären Erziehungshilfen, ihren Reformprozessen und der Differenzierung von Betreuungsformen. Es werden weiterhin Auftrag, Arbeitsverständnis, Strukturen und Aufenthaltsphasen von Außenwohngruppen betrachtet, um einen Überblick über diese Institutionen zu schaffen. Im vierten Kapitel werden aufbauend auf den vorangegangenen Kapiteln die Risiken und Belastungen eines Heimaufenthalts explizit für Außenwohngruppen thematisiert. Das fünfte Kapitel geht auf methodische Ansätze im Kontext der stationären Unterbringung ein, um aufzuzeigen, wodurch sich die Lebensbedingungen für Jugendliche verbessern lassen. Hierbei wird im ersten Teil des Kapitels die schon im achten Jugendbericht geforderte lebensweltorientierte Sozialarbeit erläutert und aufgezeigt, wie die lebensweltorientierten Handlungsmaximen in die Praxis der Institutionen stationärer Erziehungshilfen umgesetzt werden können. Im zweiten Teil des Kapitels setze ich mich mit der systemischen Sichtweise auseinander. Im Kapitel sechs wird eine Untersuchung mittels Leitfadenterview durchgeführt. Jugendliche in einer Außenwohngruppe werden befragt, mit der Zielsetzung differenzierte und subjektive Beschreibungen über die Bedeutung sowie die Nebeneffekte eines Heimeintrittes zu erhalten. Die zuvor erarbeiteten theoretischen Aspekte werden durch konkrete Fallbeispiele überprüft und es wird der Versuch unternommen, neue Erkenntnisse zu gewinnen. Das letzte Kapitel fasst meine wichtigsten Erkenntnisse zusammen und Schlussfolgerungen bezüglich der oben genannten Fragestellung werden formuliert.

Ich werde im Folgenden aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung die männliche Form verwenden, die weibliche Form ist jedoch selbstverständlich stets mit eingeschlossen.

1 Gesellschaftlicher Strukturwandel im sozialpädagogischen Kontext

Im ersten Kapitel der Diplomarbeit gehe ich auf den sozialpädagogischen Rahmen und den vollzogenen gesellschaftlichen Strukturwandel zur Risikogesellschaft ein. In diesem Prozess haben sich Lebensbedingungen und Biografiemuster der Menschen verändert. Hiermit zeige ich auf, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten sich für die Menschen in der zunehmend durch Individualität geprägten Gesellschaft ergeben. Es wird deutlich, welchen Stellenwert die moderne Gesellschaft für die Sozialpädagogik hat.

1.1 Von der klassischen Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft

Allgemein geht es in Becks Konzept der Risikogesellschaft um Wandlungsprozesse, die in den modernen westlichen Industriegesellschaften zu beobachten sind. Kennzeichnend für die neue gesellschaftliche Entwicklung ist der Übergang von der klassischen Industriegesellschaft zu einer industriellen Risikogesellschaft. Beck geht davon aus, dass Moderne und Industriegesellschaft auseinanderfallen. Industriegesellschaft kennzeichnet Beck als „[...] eine halbmoderne Gesellschaft, deren eingebaute Gegenmoderne nichts Altes, Überliefertes ist, sondern industriegesellschaftliches Konstrukt und Produkt.“ (Beck 1986, S. 19).

Diese Modernisierung der Industriegesellschaft versteht Beck als eine reflexive Modernisierung (vgl. Beck 1986, S. 14). Im Zuge dessen lassen sich die Charakteristika der klassischen Industriegesellschaft, wie z. B. soziale Klassen, Berufsarbeit und Kleinfamilie, nicht mehr mit den Modernisierungszwängen der Industriegesellschaft vereinbaren. Zunehmend geforderte Flexibilität sowie Mobilität führen zum Verlust von Verbindlichkeit und zur Entstehung neuer Unsicherheiten. Folglich ergibt sich daraus ein anderes Maß an Risikoverteilung (vgl. Rauschenbach 1992, S. 28f.).

Der Begriff der Risikogesellschaft von Ulrich Beck kennzeichnet einen gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung, welcher bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts anhält. Dieser Prozess ist nach seiner Ansicht auf die Auswirkungen beschleunigter ökonomischer und sozialer Arbeitsteilung zurückzuführen. Individualisierung bedeutet demnach, dass eine Auflösung traditioneller Handlungssicherheiten, Normen, Werte und Sozialformen erfolgt (vgl. Böhnisch 2001, S. 29).

Die alten Prämissen der Industriegesellschaft wie z. B. Klassenzugehörigkeit, Erwerbsarbeit und Hausarbeit stehen nun selbst zur Disposition. Für Beck stellt die Moderne eine Aufhebung der Beschränkung durch die Geburt dar. Vielmehr ist der Positionszugang an die eigene Entscheidung und Leistung gekoppelt (vgl. Beck 1986, S. 8).

So haben die Menschen zwar die Möglichkeit das Leben verantwortungsvoll als Regisseur selbst zu bestimmen, auf der anderen Seite wachsen mit den Entscheidungsmöglichkeiten auch die Entscheidungszwänge. Wo früher in der traditionellen Gesellschaft Verhaltenssicherheiten geboten und Lebensentscheidungen vorgegeben waren, muss das Individuum diese nun selber fällen. So sind Entscheidungen bezüglich des Berufes, des Wohnorts, des Arbeitsplatzes, des Lebenspartners, der Familienform, der Kinderzahl, der Weltanschauung und anderem mehr selber zu treffen. Damit driften die individuellen Lebensformen immer weiter auseinander, was eine Pluralisierung der Lebensformen verstärkt. Biografien werden un stetig und Berechenbarkeit von Lebensläufen geht zurück. Die Entscheidungsfreiheit kann schnell zu einer Überforderung und zu Orientierungsverlust führen (vgl. Doehlemann 2000, S. 9).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Menschen in dieser Gesellschaft heute zwar freier in ihren Handlungen und Entscheidungen sind, diese Wahlmöglichkeiten aber auch besondere Risiken und Herausforderungen mit sich bringen. Darauf möchte ich im nächsten Abschnitt eingehen.

1.2 Lebensbewältigung in der Risikogesellschaft

Der im vorherigen Abschnitt angesprochene Orientierungs- und Werteverlust muss von den Individuen bewältigt werden. „Lebensbewältigung meint in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwert und soziale Anerkennung – gefährdet ist.“ (Böhnisch 2001, S. 31). Durch die Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse steht die vielfältige Suche nach biografischer Handlungsfähigkeit im Zentrum der Lebensbewältigung.

Der moderne Mensch ist in unserer arbeitsteiligen Gesellschaft auf andere angewiesen und abhängig von sozialer Integration. Lebenssituationen werden als kritisch erlebt, wenn die vorhandenen Ressourcen für die Bewältigung nicht mehr ausreichen. Im Vordergrund der betroffenen Individuen steht dann weniger die Integration als vielmehr die Herstellung der Handlungsfähigkeit. Dabei kann es auch zum Einsatz normwidriger Mittel kommen, welche die soziale Desintegration noch fördern. Das Individuum versucht letztendlich das Leben hierdurch zu bewältigen (vgl. Böhnisch 2001, S. 33).

Häufig kommen helfende Instanzen der sozialen Arbeit zum Einsatz, wenn Probleme mit bestimmten Funktionen in den Familien hervortreten, wie beispielweise Erzie-

hungsprobleme. Durch die Sozialpädagogik erfahren die Eltern Unterstützung und die Fachkräfte sollen bei der Überwindung der vorhandenen Funktionsdefizite beitragen. Zur stationären Unterbringung eines Familienmitglieds kommt es dort, wo die Funktion vollständig ersetzt werden muss. Es steht die Sicherung einer Funktion im Vordergrund und die familiäre Desorganisation wird in Kauf genommen (vgl. Biermann 2000, S. 68).

Neben den Spannungen und Bewältigungsschwierigkeiten trägt die Pluralisierung auch zu einer Normalisierung und Neubewertung früherer, lange Zeit tabuisierter, diskriminierter oder auch kriminalisierter Lebensformen wie z. B. Alleinerziehende, homosexuelle Partnerschaften, Stief- oder Scheidungsfamilien in dieser Gesellschaft bei. Diese Normalisierung führt für die Soziale Arbeit zu einer deutlichen Entlastung. So werden uneheliche Kinder oder auch Scheidungskinder heute nicht mehr sogleich als problematisch und interventionswürdig identifiziert (vgl. Biermann 2000, S. 57).

Zusammenfassend kann man sagen, dass durch Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen für die Individuen die Handlungsfähigkeit im Vordergrund steht. Wo früher die unbedingte Anpassung an vorgegebene Normen und Lebensformen im Mittelpunkt stand, ist es heute die individuelle Lebensbewältigung in den verschiedenen Lebenssituationen. Kann diese Bewältigung nicht alleine von den Betroffenen gewährleistet werden, kommt die Sozialpädagogik und Sozialarbeit mit ihren Hilfen zum Einsatz (vgl. Böhnisch 2001, S. 35).

Durch den Blick auf die gesellschaftlichen Strukturen wird deutlich, wie wichtig es für die Sozialpädagogik ist, diese bei der Auseinandersetzung mit den beteiligten Individuen einzubeziehen. Das Leben der Menschen hat durch Pluralisierung und Individualisierung der Lebensverhältnisse an Komplexität und folglich an Bewältigungsaufgaben zugenommen. Demzufolge sind Hilfestellungen zur Bewältigung der Normalität von der Sozialpädagogik zu leisten (vgl. Rauschenbach 1992, S. 25).

Für die Arbeit in einer sozialpädagogischen Außenwohngruppe bedeutet dieses, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind und adäquate Unterstützung zur Integration in diese gewährleistet wird.

2 Jugendalter

Da sich die vorliegende Diplomarbeit mit der Gruppe der Jugendlichen befasst, werden in diesem Kapitel zunächst die Zielgruppe und ihre Charakteristika definiert. Die Differenzierung ist notwendig, da die Individuen je nach Altersgruppen andere typische gesellschaftliche Herausforderungen bewältigen müssen. Eine Alterseinschränkung der Lebensphase Jugend vorzunehmen gestaltet sich jedoch schwierig, was im nächsten Abschnitt deutlich wird.

Anschließend wird in diesem Kapitel die Bedeutsamkeit zentraler Einflussgrößen im Sozialisationsprozess betrachtet, um Rückschlüsse auf gute Sozialisationsbedingungen zu ziehen. Insbesondere Jugendliche, die stationär untergebracht werden, haben hier oft einen Mangel erfahren. Diese Defizite in der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen beeinträchtigen und benachteiligen sie weitreichend.

2.1 Abgrenzung Jugendalter

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ist Jugend die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Das KJHG bestimmt in §7 zum Jugendlichen, wer 14 aber noch nicht 18 Jahre alt ist. Es ist festgelegt, dass wer noch nicht 14 Jahre alt ist, als Kind gilt. Realistisch betrachtet geht das Jugendalter aufgrund verlängerter Schul- und Ausbildungszeiten häufig deutlich über das 18. Lebensjahr hinaus (vgl. Sozialgesetzbuch Achtes Buch 2007, S. 1117f.).

Die Grundlage der Strafbarkeit von Kindern regelt dabei das Strafgesetzbuch (StGB) im § 19 Schuldunfähigkeit des Kindes. Darin heißt es, wer bei der Begehung einer Tat noch nicht 14 Jahre alt ist, ist schuldunfähig (vgl. Strafgesetzbuch 2007, S. 1609). Die Basis der Strafbarkeit von Jugendlichen regelt das Jugendgerichtsgesetz.

Für Böhnisch (2001) ist die Lebensphase Jugend heute in den Übergängen nicht mehr klar vom Kindes- und Erwachsenenalter abzugrenzen (vgl. Böhnisch 2001, S. 139). Er nimmt eine weitere Unterteilung der Altersgruppen vor. So bilden für ihn die 9- bis 14-Jährigen eine eigenständige Gruppe- die sogenannten „Kids“ (vgl. Böhnisch 2001, S. 123). „Neunjährige kommen zu spät nach Hause, bringen die „falschen“ Freunde mit, wenden sich zeitweise von ihren Eltern ab, [und] suchen selbständige Räume [...].“ (Böhnisch 2001, S. 129). Sie sind einerseits keine Kinder mehr, da sie sich in ihren Spielen und Aktivitäten der elterlichen Kontrolle bereits entzogen haben. Zu den Jugendlichen gehören sie aber auch noch nicht, da sie ihre Ablösung von den Erwachsenen nicht öffentlich zeigen. (vgl. Böhnisch 2001, S. 129).

Auch der Übergang in das Erwachsenenleben ist für Böhnisch nicht mehr eindeutig. Die Konturen des Erwachsenenalters sind verschwommen und eine Abgrenzung nur schwer möglich. Durch diese Nichteindeutigkeit, wann Jugend aufhört, können sich Jugendliche schwer vorstellen, auf welches Erwachsenenalter sie zusteuern. Böhnisch nimmt hier eine weitere Unterteilung des Jugendalters vor und gliedert die zwischen 18- und 25-Jährigen in die Gruppe der jungen Erwachsenen ein (vgl. Böhnisch 2001, S. 139).

Die Lebensphase Jugend ist durch die Ambivalenz zwischen Selbstfindung und gesellschaftlicher Erwartung, die einerseits vieles erlaubt und andererseits zumutet, gekennzeichnet. Aus Sicht der Jugendsoziologie ist die Jugendphase aufgrund der selbst zu verantwortenden Rollenübernahme, u.a. in der Schul- und Berufsausbildung oder im Aufbau von Beziehungen, als eigenständige Lebensphase anzuerkennen (vgl. Böhnisch 2001, S. 139- 142).

Bei Doehlemann (2000) beginnt das Jugendalter mit den physiologischen Änderungen, welche zur Geschlechtsreife führen. Da die Geschlechtsreife seit 1840 von 17 Jahre auf heute circa 13 ½ Jahre gesunken ist, hat sich somit auch das Jugendalter vorverlagert. Ein Ende der Jugendzeit ist für Doehlemann nicht genau festgelegt. Es kann je nach Dauer von Ausbildung, Aufnahme der Berufstätigkeit oder Auszug aus dem Elternhaus unterschiedlich sein. Allgemein gilt Jugendzeit als abgeschlossen, wenn junge Leute ökonomisch selbstständig sowie zivilrechtlich bzw. strafrechtlich volljährig sind, einen eigenen Wohnort haben und eine Lebenspartnerschaft eingehen mit der Verantwortlichkeit einer eigenen Elternschaft. Das Ende des Jugendalters ist somit eine Frage der individuellen und gesellschaftlichen Definition (vgl. Doehlemann 2000, S. 104f.).

2.2 Das Jugendbild

Jugend steht oftmals im Fokus von (Sozial-) Wissenschaft und des alltäglichen mitmenschlichen Zusammenlebens. Die Jugend wird dabei in den verschiedensten Facetten thematisiert, was die folgenden Jugendbilder verdeutlichen sollen.

So wird die Jugend mit Zukunft verbunden, dort wo die Gegenwart als schwierig und verfahren erlebt wird. Dort wo heute keine Lösungen gefunden werden, legt man die Hoffnung in den Fortschritt. Es wird auf die Weiterentwicklung und die Fähigkeiten der Jugend gesetzt, den technischen Fortschritt voranzutreiben und so die zukünftigen Renten zu sichern. Jugend wird aber auch als Gefährdung betrachtet. Einerseits geschieht das dort, wo die Fehler der Vergangenheit, wie schlechte sozioökonomische Entwicklungen oder Versäumnisse von Wirtschaft und Sozialpolitik, die Zukunft der Jugend, beispielsweise durch Umweltzerstörung oder Jugendarbeitslosigkeit, unsicher machen. Auf der anderen Seite gefährdet sich Jugend auch selbst durch die Überschreitung von Grenzen, wie z. B. bei Drogenmissbrauch, Raserei und Radikalität. Häufig erinnern

bestimmte jugendtypische Verhaltensweisen wie Aggressivität, Randalen und Vandalismus an die wilde Triebnatur und diese archaischen, bedrohlich wirkenden Kräfte gilt es einzubremsen. Das Bild vom unausgeglichene[n], launischen Jugendlichen, der sein inneres Gleichgewicht sucht, begegnet einem häufig im Jugendalter. In der Zeit der Pubertät suchen Jugendliche ihre eigene Identität und der Prozess der Ablösung von den Eltern tritt verstärkt in den Vordergrund. Häufig werden mit diesem Prozess Spannungen, Unruhe und Widersprüchlichkeiten erlebt. Die Jugendlichen schwanken zwischen Abhängigkeit und Revolte sowie zwischen Freiheitsdrang und besorgtem Rückzug. Durch die Entwicklung zu länger andauernder Schulausbildung hat sich das Bild von einer Verschulung der Jugend abgezeichnet. Obwohl es hinsichtlich der Schuldauer Unterschiede gibt, finden doch Verallgemeinerungen diesbezüglich statt. Die früheren Lernmilieus, z. B. im handwerklichen, bäuerlichen, kaufmännischen oder proletarischen Bereich, wurden durch die Institution Schule häufig ersetzt. So hat die Schule gegenwärtig viele Aufgaben übernommen, was von einigen wegen der daraus resultierenden besseren Optionen bezüglich Beruf und Bildung begrüßt wird. Andere halten dieses für bedenklich, da der schulische Alltag entgegen der Realität in geordneten und zumutbaren Bahnen verläuft. Neben Wissens- sowie Wertevermittlung hat Schule zugleich auch die Aufgabe zur Auslese. Dieses geschieht zwangsläufig durch die Verteilung von Noten und verstärkt folglich den Druck auf die Schüler. In den letzten Jahrzehnten haben Kontakte zu Gleichaltrigen an Bedeutung gewonnen und die Zugehörigkeit junger Menschen zu Gruppen bzw. Cliquen ist angestiegen. Es gibt hierfür verschiedene Erklärungsversuche. Gruppen erleichtern für die Jugendlichen den Übergang in das Erwachsenenalter, indem sie als Zwischenschritt zwischen der Familie und der größeren Gesellschaft dienen. Durch die moderne Gesellschaft mit hochgradiger Arbeitsteilung ist die Familie sehr gegensätzlich zur heutigen Arbeitswelt geworden. Im Gegensatz zur Familie, wo die ganze Person bedeutsam ist, sind die Menschen in der Arbeitswelt und Öffentlichkeit oft anonym, sachlich und beziehungsarm. Die Jugendgruppe kann den Übergang des Herauswachsenden aus der Familie erleichtern und bietet dem Jugendlichen Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Da die Jugendlichen Kulturneulinge sind, müssen sie sich mit den vorhandenen sozioökonomischen und kulturellen Gegebenheiten auseinandersetzen. Dort, wo die gesellschaftlichen Gegebenheiten überholt sind und brüchig werden, gilt die junge Generation als erfinderisch bei der Entwicklung von kulturellen Gegenentwürfen oder nimmt zumindest an den neuen Strömungen teil. Das Bild vom lauten, schrillen, rasanten und mit auffälligen Outfits versehenen Jugendlichen wird von den Massenmedien gerne aufgenommen und weiterentwickelt. Ein schneller Wandel von Trends und Stilrichtungen verlangt von den Jugendlichen Entscheidungen. Will man dazugehören, ist ein bestimmtes Outfit unabdingbar (vgl. Doehlemann 2000, S. 104-114).

Ansatzweise sind hier bereits Anforderungen an die jungen Mitglieder der Gesellschaft deutlich geworden. Im nächsten Abschnitt werden die Bewältigungsaufgaben von Jugendlichen ausführlicher betrachtet.

2.3 Bewältigungsaufgaben im Jugendalter

Um später die Belastungen eines Heimeintrittes besser beurteilen zu können, ist es vorerst hilfreich, die allgemeinen Bewältigungsaufgaben von Jugendlichen zu betrachten.

Durch den gesellschaftlich erzeugten Individualisierungsdruck (siehe Kapitel 1) haben sich auch die Entwicklungsanforderungen im Jugendalter verändert. Der junge Mensch von heute wird unentwegt vorangetrieben und hat viele Lebens- und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Diese unterteilt Doehlemann (2000) in drei zentrale Bereiche, die ich nun erläutere:

2.3.1 Selbstfindung

Der Übergang von der fremd bestimmten Kindheit zum selbstbestimmenden Erwachsenen ist oft schwierig und scheint auch nicht immer wünschenswert. Die Selbstfindung und die Frage nach der eigenen Identität beschäftigen Jugendliche. Sie haben Fragen nach der Einschätzung des eigenen, sich wandelnden Erscheinungsbildes, nach Sinn und Begründung der eigenen Existenz und nach dem Ausgleich des Verlustes, den die Ablösung von ihren Eltern hinterlässt. Mit der allmählichen Abnabelung muss der Heranwachsende seine emotionalen und kognitiven Fähigkeiten forcieren und auf sich verlagern. Der Jugendliche, welcher nun zunehmend auf sich gestellt ist, spürt den Druck der Eigenverantwortlichkeit, der ihm von niemandem mehr abgenommen wird. Dieser Prozess geht oft einher mit seelischen Schwankungen und Spannungen (vgl. Doehlemann 2000, S. 116 ff.).

2.3.2 Beziehungsaufbau

Der zweite Bewältigungsaspekt, den junge Menschen leisten müssen, ist der Aufbau von Beziehungen außerhalb ihrer Familie. Jugendliche müssen den Umgang mit Gleichaltrigen, die Suche nach Freunden sowie das Aufbauen von Liebesbeziehungen lernen. Dabei ist es möglich, dass die Gruppe der Gleichaltrigen zu einer Schutzgemeinschaft wird. Einsamkeit und Übermacht der Umwelt können in der Gruppe bewältigt werden und Erlebnisse und Erfahrungen von Autonomie werden dort ermöglicht. Mit steigender Wertschätzung solcher Gruppen kann die Ausgrenzung aus ihnen schmerzlich erlebt werden. Auch das Aufbauen von Beziehungen hat sich gewandelt. So gibt es bereits zu Beginn heutiger Liebesbeziehungen vermehrt geschlechtliche Kontakte. Die Entstehung bzw. allmähliche Entwicklung von Liebesbeziehungen tritt in den Hinter-

grund. Diese Veränderungen in den zwischenmenschlichen Beziehungen gehen einher mit immer früheren und häufiger erlebten Trennungen, die bewältigt werden müssen (vgl. Doehlemann 2000, S. 121f.).

2.3.3 Findung der Lebenstätigkeit

Abschließend nennt Doehlemann die Findung der Lebenstätigkeit. Die Jugendlichen stehen vor der schwierigen Aufgabe, sich aus einer Vielzahl von Berufen für einen zu entscheiden. Die Schule hat dabei kaum als Anregungsraum, sondern vielmehr als Belehrraum weit entfernt vom „eigentlichen Leben“ gedient. Angesichts von Prüfungsdruck gelangt oft abstrakter Lehrstoff in die Köpfe der Schüler, mit dem sie in ihrem derzeitigen Leben nicht viel anfangen können. Aufgrund ständiger Veränderung und Pluralisierung der Berufswelt sind Jugendliche nun mit lebenslangem Lernen und lebenslangem Wechsel von Arbeitsstellen konfrontiert. Das zukünftige Berufsleben ist wenig vorhersagbar und der Mangel an Ausbildungsplätzen macht die vermeintlichen Auswahlmöglichkeiten häufig zum Zwang überhaupt einen Platz zu erhalten. Dabei kommt es oft zur Unzufriedenheit über den eingeschlagenen Ausbildungsweg und zu einer steigenden Zahl von Abbrüchen (vgl. Doehlemann 2000, S. 122f.).

Lt. Münchmeier ist die Jugendphase durch die Krise der Arbeitsgesellschaft und den damit einhergehenden Problemen gekennzeichnet. Arbeitslosigkeit, Globalisierung und Abbau von Beschäftigung lassen den symbolischen Sinnzusammenhang von Jugend verschwinden und die Jugendphase wird infrage gestellt. Da, wo die Arbeitsgesellschaft infrage steht, wird auch die Jugendphase als Vorbereitung auf diese Gesellschaft problematisch. Die Jugendlichen sehen mit Blick in die Zukunft vor allem den Schwierigkeiten der Arbeitswelt entgegen, was die Jugendforschung deutlich zeigt. Die klassischen Probleme wie Identitätsfindung, Partnerwahl und Verselbstständigung treten in den Hintergrund, wenn der Arbeitsmarkt keine ökonomische Sicherheit für den Übergang in das Erwachsenenalter bietet (vgl. Münchmeier 2005, S. 818).

2.3.4 Entwicklungsaufgaben auf dem Weg zum Erwachsenen

Zimmermann (2006) sieht in Anlehnung an Oerter (1987) und Ferchhof (1999) folgende Entwicklungsaufgaben, die Jugendliche auf dem Weg in das Erwachsenenalter bewältigen müssen:

- Bewusstsein für den eigenen Körper entwickeln und lernen diesen bei Sport, Freizeit und Arbeit zweckmäßig einzusetzen.
- Die Geschlechterrolle finden und eigenständig ausfüllen.
- Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts.
- Hinwendung zu Peers und Bildung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern.

- Ausbildungs- und Berufswegen stellen.
- Erwerb von sozialen Fähigkeiten als Vorbereitung auf Beziehungen, Heirat und Familienleben.
- Entwicklung von sozial verantwortungsvollem Verhalten und folglich Engagement für das Gemeinwohl.
- Sich mit vorhandenen Normen und Werten auseinandersetzen und ein eigenes Wertesystem aufbauen.
- Entwicklung eines soliden Selbstkonzepts.
- Sich in Partnerschaft ausprobieren und Aufnahme intimer Beziehungen.
- Einen passenden Platz in der Gesellschaft finden und Zukunftsperspektiven entwickeln (vgl. Zimmermann 2006, S. 166f.).

Zur Bewältigung in der Jugendphase gestellter Entwicklungsaufgaben ist es zudem wichtig, die für den Sozialisationsprozess bedeutsamen Einflussgrößen auf Jugendliche näher zu betrachten. Erfolgreiche Sozialisation vermittelt die nötigen Kompetenzen, um den Bewältigungsaufgaben gerecht zu werden und sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Mit dem Wissen um diese förderlichen Sozialisationsbedingungen lassen sich auch die Lebensbedingungen in Wohngruppen danach ausrichten. Im nächsten Abschnitt werden nun die sozialen Einflussgrößen und deren Bedeutung für die Heimerziehung beschrieben.

2.4 Sozialisation

Sozialisation ist „[...] als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt.“ zu verstehen. „Die Akzentuierung bei sozialisationstheoretischen Fragestellungen liegt im Mitglied- Werden in einer Gesellschaft.“ (Zimmermann 2006, S. 15).

Der Sozialisationsprozess dauert das ganze Leben über an. In der Sozialisationsforschung betonte man lange Zeit die besondere Bedeutung der Lernerfahrungen im frühen Kindes- und Jugendalter durch die Unterscheidung zwischen „primärer“ und „sekundärer“ Sozialisationsphase. Man ging davon aus, dass sich bereits in den ersten Lebensjahren die zukünftigen, für die individuelle Biografie bestimmenden Kompetenzen und Charakterstrukturen grundlegend bilden. Die heutigen Erfahrungen widersprechen jedoch der daraus resultierenden Annahme, dass im Erwachsenenalter ein nahezu solider Reifezustand entsteht. Es wird nun im Sozialisationsprozess die gesamte Altersspanne betrachtet und es werden die jeweiligen „altersspezifischen“ Probleme und Entwicklungsaufgaben fokussiert (vgl. Veith 2008, S. 15).

Die Lebensform Familie nimmt bei der Sozialisation eine wichtige Stellung ein, da die Familie für die meisten Heranwachsenden der Ort ist, wo sich u.a. grundlegende Gefühle, Gewissensbildung, Werteorientierung sowie Leistungsmotivation herausbilden (vgl. Zimmermann 2006, S. 84).

Familie als Sozialisationsinstanz verliert mit der Ausdehnung von Interaktionsfeldern im Verlauf der biografischen Entwicklung an Bedeutung. Mit zunehmendem Alter treten andere Sozialisationsinstanzen wie z. B. Schule hervor. Die Familie leistet aufgrund des frühen und lange andauernden Einflusses auch weiterhin einen zentralen Beitrag bei der Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen. Nach Buchmann (1983) haben zwei Dimensionen elterlichen Interaktionsverhaltens Einfluss auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen: das elterliche Kontrollverhalten sowie das elterliche Unterstützungsverhalten.

2.4.1 Kontrollverhalten

Jugendliche brauchen Gelegenheiten, um die eigenen Fähigkeiten auszutesten, damit sich eigenständige Handlungsfähigkeit herausbilden kann. Eröffnen Eltern ihren Jugendlichen Handlungsspielräume, lernen diese einerseits Entscheidungen zu treffen, Aktivitäten zu strukturieren und sich somit eigenständig zu verhalten. Weiterhin erfahren sie dadurch, dass ihre Eltern ihnen Vertrauen schenken und ihre Fähigkeiten würdigen. Dieses wiederum verstärkt das Selbstvertrauen in die eigene Kompetenz. Die Möglichkeit Handlungsspielräume zu gewähren, ist mit dem Kontrollverhalten der Eltern verbunden. Ist die Kontrolle durch die Eltern sehr hoch, werden durch damit einhergehende Einschränkungen der Handlungsmöglichkeiten auch die Lernmöglichkeiten zum Strukturieren der eigenen Aktivitäten begrenzt und Interaktionsprozesse vermindert. Eine zu starke Kontrolle erschwert demnach die Entwicklungsaufgabe der Verselbstständigung und Individualisierung. Es ist wichtig, dem Heranwachsenden angemessene Handlungsfreiheit zu gewähren. Zu schwache oder fehlende elterliche Kontrolle kann zur Folge haben, dass Jugendliche in Situationen versetzt werden, die ihre bisher erworbenen Fähigkeiten zur Bewältigung von Handlungsproblemen übersteigen. Jugendliche benötigen in verschiedenen Interaktionssituationen gewissermaßen Anleitung zu Rollennormen und Verhaltensvorschriften. Die Rollenerwartungen werden bei Wegfall der Anleitung durch die Eltern nur unvollständig verinnerlicht und die Fähigkeit, sozialen Erwartungen zu entsprechen, entwickelt sich dann nur begrenzt. Zudem wird dabei die Wahrscheinlichkeit von Misserfolgen erhöht. Die Abwesenheit elterlicher Kontrolle kann bei Jugendlichen auch das Gefühl der Bedeutungslosigkeit für die Eltern hervorrufen. Die erlebte Bedeutungslosigkeit und Verlassenheit wirken zudem erschwerend auf die Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Im Zusammenhang mit elterlichem Kontrollverhalten ist auch das Sanktionsverhalten der Eltern gegenüber Jugendlichen be-

deutsam. So wird in der Literatur häufig zwischen persuasiven und punitiven Erziehungsmitteln unterschieden. Das punitive Sanktionsmuster bestraft das unmittelbare Fehlverhalten ohne jegliche Berücksichtigung der Absicht des Kindes. Eine Einsicht für das Fehlverhalten wird erschwert, da der Zusammenhang von Voraussetzung und Folgen für das Kind unberücksichtigt bleibt. Für die Eltern stellt punitives Sanktionsverhalten eine machtsichernde Erziehungsstrategie dar. Dieses ruft bei den Heranwachsenden Frustration und Trotzreaktionen hervor. Weiterhin fördert es auch die Auflehnung gegen Autoritäten. Aufgrund des nicht durchschaubaren und für Jugendliche inakzeptablen Sanktionierungsverhaltens der Eltern bauen sie keine positive Identifikation zu ihnen auf. Kinder halten sich tendenziell nur an Normen aus Angst vor Bestrafung und nicht aus Einsicht. Ist keine Strafe zu erwarten, werden auch Normen nicht mehr eingehalten. Dem gegenüber steht beim persuasiven Sanktionsmuster die Intention des Kindes, welche zum Fehlverhalten führte, im Mittelpunkt. Das Kind kann mit den Eltern argumentativ verhandeln, was ihm Transparenz bezüglich des elterlichen Vorgehens verschafft. Das führt zum Verständnis von Sanktionen für bestimmte Handlungen. Da diese Erziehungsstrategie nicht auf Macht, sondern Kommunikation ausgerichtet ist, kann sich das Kind besser mit den Eltern identifizieren und die Verhaltenserwartungen übernehmen. Das Kind handelt hier nun aus Einsicht in Sinnhaftigkeit und nicht mehr aus Angst vor Bestrafung. Es werden somit bei Regelverletzungen Schuldgefühle hervorgerufen. Durch die Identifikation mit den Eltern werden Hilfestellungen zur Bewältigung von Handlungsschwierigkeiten durch die Jugendlichen angenommen (vgl. Buchmann 1983, S. 93-96).

2.4.2 Unterstützungsverhalten

Erfährt ein Kind durch seine Eltern emotionale Wärme und werden die Bedürfnisse des Kindes nach Zuneigung befriedigt, wirkt sich dieses auch positiv auf die Identifikation mit den Eltern aus. Das Kind orientiert sich zudem stärker an den elterlichen Handlungsanweisungen und Erwartungen. Erfahren die Kinder hingegen hier einen Mangel, so suchen sie nach Ersatzbefriedigung außerhalb der Familie, woraus eine frühe Ablösung des Jugendlichen erfolgt. Es findet auch keine positive Identifikation mit den Eltern mehr statt und die Kinder entziehen sich ihrem Einfluss. Die Übernahme neuer Rollen und die damit verbundenen Handlungsanforderungen können die Problemlösungskapazität von Kindern und Jugendlichen übersteigen. Elterliche Hilfestellungen tragen positiv dazu bei, potenzielle Überforderungen und Misserfolge aufzufangen und zu reduzieren. Eine hohe elterliche Unterstützung kann jedoch auch zu einer starken Bindung des Jugendlichen an seine Familie führen. Hierdurch können Ablösungsbemühungen verzögert werden. Das Gegenstück bilden Familien mit geringer instrumenteller Unterstützungsbemühung der Eltern. Hier kommt es dann zu einer verfrühten Selbstständigkeit. Fehlende Handlungskompetenz und Misserfolg werden nicht durch Hinzu-

nahme familiärer Hilfen aufgefangen. Die Jugendlichen sind mit dieser Situation überfordert und schreiben sich die Schuld ihrer Misserfolge tendenziell selbst zu, so dass ihr Selbstwertgefühl darunter leidet (vgl. Buchmann 1983, S. 97-101).

2.4.3 Sozialisation im Spiegel der Bindungstheorie

Die auf Bowlby gründende Bindungstheorie basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch mit einem Verhaltenssystem ausgestattet ist. Dieses beschreibt er als Bindungsverhalten, welches als evolutionär vorprogrammiert und beständig anzusehen ist (vgl. Zimmermann 2006, S. 41).

Kinder und Jugendliche entwickeln sich oft sehr differenziert in Bezug auf Sozialverhalten, Selbstbilder und Autonomie. Um diese sozialen sowie emotionalen Entwicklungen zu verstehen, ist es hilfreich, den Erklärungsansatz und die Ergebnisse der Bindungsforschung mit einzubeziehen.

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass frühkindliche Erfahrungen mit anderen Menschen Erklärungen für die weitere Entwicklung des Individuums geben können. Neben körperlichen Bedürfnissen gilt auch der Aufbau von engen und gefühlvollen Beziehungen zu Mitmenschen als ein Grundbedürfnis. In der Kindheit entwickelt sich aus diesem Bedürfnis und den Bindungserfahrungen, die erlebt werden, ein Bindungssystem. Dieses bleibt im weiteren Lebensverlauf recht beständig und aus den gewonnenen Bindungserfahrungen entstehen internale Arbeitsmodelle. Durch die gebildeten Arbeitsmodelle können wir Beziehungen steuern und sie verhelfen uns, Personen in das Beziehungsgefüge einzuordnen. Bereits erzeugte Modelle fungieren partiell unbewusst als Vorlage für Beziehungen. Sie beziehen sich aber nicht nur auf andere Menschen, sondern auch auf das eigene Selbst. So sind wir in der Lage, uns Vorstellungen darüber zu machen, wie uns unsere Mitmenschen sehen. Des Weiteren befähigen innere Arbeitsmodelle grundlegend stabile, soziale Beziehungen aufrechtzuerhalten. Die herausgebildeten Arbeitsmodelle können sich durch bedeutsame Beziehungserfahrungen, kritische Lebensereignisse oder auch durch Prozesse von Selbstsozialisation verändern. Bei der Untersuchung längerfristiger Folgen von zurückliegenden Bindungs- und Interaktionserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden wird zwischen drei Bindungsarten unterschieden, auf die nun näher eingegangen wird (vgl. Zimmermann 2006, S. 41f.).

2.4.3.1 Sichere Bindung

Bei sicher gebundenen Kindern ist die Bezugsperson (z. B. Mutter) für das schutzsuchende Kind als Ansprechpartner erreichbar und kann im Bedarfsfall als „sicherer Hafen“ stets kontaktiert werden. So sind die Kinder immer zuversichtlich bezüglich der Verfügbarkeit ihrer Bindungsperson. Selbst wenn diese einmal nicht erreichbar sein

sollte, bleiben sicher gebundene Kinder ruhig. Mit großer Wahrscheinlichkeit entsteht dieser Bindungstyp, wenn sich die Bezugsperson feinfühlig und dauerhaft auf die kindlichen Bedürfnisse einstellt. Als Erwachsene sprechen sicher gebundene Kinder ihren Mitmenschen eher Vertrauen, Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft zu (vgl. Zimmermann 2006, S. 43).

2.4.3.2 Unsicher- vermeidende Bindung

Unsicher- vermeidend gebundene Kinder zeichnen sich durch häufig erlebte Zurückweisungen aus. Sie haben keine Zuversicht bezüglich der Erreichbarkeit ihrer Bezugsperson. Diese Kinder wurden daran gehindert, eine enge Bindungsbeziehung zu entwickeln. Das kann auch durch äußere Umstände hervorgerufen worden sein, beispielweise durch eine Heimeinweisung oder lange Krankenhausaufenthalte. Im Erwachsenenalter führt dieses Bindungsmuster eher zu einer Vermeidung starker Nähe und im Vordergrund steht das Bestreben nach Unabhängigkeit der eigenen Person. Es kann neben geringen sozialen Beziehungen auch zu anhaltenden Persönlichkeitsstörungen wie z. B. zu krankhafter Selbstgenügsamkeit oder unentwegter Delinquenz führen (vgl. Zimmermann 2006, S. 43).

2.4.3.3 Unsicher- ambivalente Bindung

Dieser Bindungstyp entwickelt sich dann, wenn das Kind nicht voraussagen kann, wie die Bezugsperson in verschiedenen Situationen reagieren wird. Hierdurch wird das Kind unsicher und weiß nicht, ob die Bindungsperson erreichbar ist. Durch die Ambivalenz der Bindung entsteht bei den Heranwachsenden häufig Trennungsangst. Im Erwachsenenalter verhalten sie sich widersprüchlich in ihren Beziehungen. So suchen sie einerseits nach Nähe, haben aber auch Angst, dass man ihren Bedürfnissen nicht nachkommt (vgl. Zimmermann 2006, S. 43f.).

2.4.3.4 Aufbau sicherer Bindungen

Es stellt sich demnach die Frage, welche Bedingungen für den Aufbau von sicheren Bindungen erfüllt sein müssen? So sollte die Bezugsperson regelmäßig angemessen handeln. Das Bindungskonzept lässt sich auch auf die Beziehung zu Geschwistern oder professionellen Erziehungspersonen ausweiten. Die folgenden „angemessenen“ Verhaltensweisen sind dabei nicht auf eine bestimmte Erziehungsperson beschränkt:

- Befindlichkeiten des Kindes durch aufmerksames Beobachten wahrnehmen.
- Äußerungen müssen richtig interpretiert werden. Hierfür benötigt die Bezugsperson Empathie.
- Zur Bildung von Urvertrauen sollte die Mutter auf die Bedürfnisse des Säuglings unmittelbar reagieren.

- Die Reaktion sollte dem kindlichen Entwicklungsprozess angemessen sein.
- Das Kind muss sich als Individuum angenommen fühlen.

Angemessenes Verhalten drückt sich durch Feinfühligkeit aus. Wichtig ist, wie die Eltern den Bedürfnissen der Kinder entgegen und wie verlässlich die Bezugsperson reagiert. Der Grad an Feinfühligkeit bestimmt das Maß an Bindungsqualität und hat somit bedeutenden Einfluss auf die zukünftige Empathiefähigkeit, Beziehungsgestaltung sowie die soziale Kompetenz der Kinder (vgl. Zimmermann 2006, S. 41-44).

Die Bewältigung der im Jugendalter typischen Entwicklungsaufgaben verlangt den Jugendlichen viel ab. Sind die Sozialisationsbedingungen der Jugendlichen mangelhaft, kann es vorkommen, dass sie nicht zufriedenstellende Ergebnisse erzielen. Die Entwicklungsaufgaben können deshalb akute Überforderungen hervorrufen. Der nächste Abschnitt beschreibt die sich daraus ergebenden Folgen.

2.5 Verhaltensstörungen von benachteiligten und beeinträchtigten Jugendlichen

Benachteiligte und beeinträchtigte junge Menschen schaffen es häufig nicht, die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters mit sozial anerkannten Mitteln zu bewältigen, auch selbst im Rahmen von Erziehungshilfen nicht. Benachteiligt und beeinträchtigt meinen in diesem Zusammenhang die Jugendlichen, die schwierig sind, uns Probleme machen und die letztendlich schwierig gemacht wurden. Nicht gemeint sind aber die jugendtypischen Verhaltensweisen wie der Hang zu Wechselhaftigkeit, Draufgängertum oder Risikoverhalten (vgl. Thimm 1997, S. 71).

Benachteiligte Jugendliche schaffen es nicht, die Defizite an familiärem Schutz und familiärer Orientierung auszugleichen. Erlebte Kälte, Ablehnung, Ausgrenzungserfahrungen und Angst haben ihre Wirkungen hinterlassen. Es fehlte den Jugendlichen in der Vergangenheit an Urvertrauen, Zuverlässigkeit, Kontinuität und sinnvoller Grenzsetzung. Vielfach ist ihre Vergangenheit geprägt von Enttäuschungen, Wertlosigkeitserfahrungen, Überforderung und Mangel an Zukunftsperspektiven. Oft erscheinen sie kraftlos, entmutigt und auch motivationslos. Die traditionellen Werte ergeben für sie keinen Sinn und aus dieser Sinnlosigkeit heraus entstehen Enttäuschung und Gefühle von Nutzlosigkeit. Fehlende Ausdauer, Konzentrationsdefizite und geringes Erinnerungsvermögen treten als Folge ihrer erlebten negativen Erfahrungen auf. So zeigen sich bei diesen Jugendlichen die Auswirkungen von selbst erfahrenen Unzulänglichkeiten. Es ist ihnen z. B. nicht möglich, zuverlässig zu sein, wenn es ihnen an Urvertrauen als notwendige Grundlage mangelt. Oft treten bei diesen Jugendlichen Langeweile und als Folge innere Leere hervor, die ausgefüllt werden muss. Mit den eigenen Interessen geraten sie schnell an Verbotszonen. Auf der Suche nach Abenteuer können sie sich dann nicht

entfalten. Gerade bei männlichen Jugendlichen treten als Reaktion auf Einsamkeit, Unzufriedenheit, Unverständnis usw. Aggressionen hervor, die sich durch Gewalt zeigen. Benachteiligte und beeinträchtigte Jugendliche werden von Institutionen und Erwachsenen oft als „schlecht“ wahrgenommen und dort, wo sie Probleme erzeugen, werden ihnen Defizite bescheinigt (vgl. Thimm 1997, S. 71ff.).

Verhalten ist ein sehr allgemeiner Begriff. Unter diesen lassen sich sehr vielfältige Verhaltensweisen subsumieren, wie z. B. absichtliche Zerstörung von Gegenständen, Hyperaktivität, Ängstlichkeit oder aber auch die Ausübung von Straftaten. Die strukturierte Einordnung dieser multiplen Verhaltensweisen in Gruppen wird als Klassifikation bezeichnet. Es sind verschiedene Modelle entwickelt worden. Heute findet man bei Verhaltensstörungen überwiegend empirische Klassifikationen. Im Ergebnis zeigt sich eine Unterteilung in vier Klassen, die wie folgt vorgenommen worden ist:

Verhaltensstörungen	
Externalisierende Störungen	Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörungen, Impulsivität
Internalisierende Störungen	Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interessenlosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen
Sozial unreifes Verhalten	Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach, nicht belastbar
Sozialisiert delinquentes Verhalten	Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen, niedrige Hemmschwellen

Tabelle 1: Klassifikation von Verhaltensstörungen (Myschker 2005, S. 52)

Das Augenmerk richtet sich häufig auf externalisierende Störungen, da beispielsweise Aggressivität oder Impulsivität schneller das Interesse auf sich zieht, als die kaum wahrgenommenen internalisierenden Störungen. Zu diesen zählen u.a. Interessenlosigkeit, Angst oder Schlafstörungen (vgl. Hillenbrand 2008, S. 36 f.).

Thimm (1997) unterteilt die Verhaltensstörungen von benachteiligten Jugendlichen in drei Kernbereiche, die nachstehend einzeln erläutert werden.

Personalitätsprobleme:

Beeinträchtigte Jugendliche sind häufig misserfolgsorientiert. Man erlebt oft eine harte Fassade sowie starke Gesten und Aktionen bei ihnen. Sie geben sich Machtfantasien hin

und denken nur in Gegensätzen, so dass es bei ihnen nur Gutes oder Böses gibt, ohne etwas dazwischen. Alternativen sind nicht vorhanden und Verantwortung schieben sie durch Ursachen- und Schuldzuweisung von sich weg. Einige Jugendliche ziehen sich zurück, sind angstgeleitet, misstrauisch und werden krank. Andere reagieren aggressiv auf die an sie gerichteten Fremderwartungen. Die Suche nach schnell wechselnden Reizen wirkt auf Außenstehende oft sprunghaft. Letztendlich sind diese Jugendlichen auf ihre Art stark (vgl. Thimm 1997, S. 73).

Mangel an Beziehungsfähigkeit:

Häufig isolieren sich diese Jugendlichen oder flüchten in bevorzugte soziale Kontakte zur Selbstaufwertung, da sie ansonsten nur geringe Erfolge bei Beziehungen, Nähe und Distanz, Macht und Machtlosigkeit, Vertrauen und Misstrauen, Geben und Nehmen, Rollenübernahme, Kooperation und Konfliktregulation zu verzeichnen haben. Über fremdes Scheitern freuen sie sich und Erfolge anderer werden bagatellisiert. Es ist auffallend, dass diese Jugendlichen immer wieder in die gleichen Rollen verfallen, z. B. als Sündenbock, Außenseiter oder Aufschneider. Ihre Beziehungsfähigkeit ist meist einseitig entwickelt. So bestehen oftmals Beziehungen zu deutlich altersunterschiedlichen Personen oder zu ähnlich „schwierigen“ Menschen, wie sie es selbst sind. Durch die früheren Überforderungen haben sie gelernt, sich oberflächlich und äußerlich schnell auf wechselnde Gegebenheiten einzustellen. Meist lassen sie sich jedoch nicht tiefer auf eine Beziehung ein, da sie meinen, es gäbe sowieso niemand Passenden für sie. Beziehungen sind demnach belastet durch Provokationen, hohe Erwartungen oder vorschnelle Kündigung. Es besteht bei ihnen aber gleichzeitig ein tiefes Bedürfnis nach Begegnung und Bindung (vgl. Thimm 1997, S. 73).

Lernstörungen

Oft fehlt es den beeinträchtigten Jugendlichen an Konzentration, Ausdauer und Motivation. Sie geben sich mit ihrem geringen Repertoire zufrieden und entwerten Alternativen. Sie rechnen mehr mit dem Scheitern als mit dem Gelingen an sie gestellter Aufgaben (vgl. Thimm 1997, S. 74).

2.6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Jugendalter einerseits laut Gesetz klar definiert ist. Andererseits ist eine eindeutige Abgrenzung vom Kindes- und Erwachsenenalter durch die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung kaum vorzunehmen. Das Jugendbild gestaltet sich als sehr vielschichtig und ist mit positiven sowie negativen Eigenschaften besetzt. In den letzten Jahren haben sich die Anforderungen an die Jugendlichen verändert. Die Komplexität an Lebens- und Entwicklungsaufgaben in der

individualisierten Gesellschaft mit hochgradiger Arbeitsteilung nimmt zu, wodurch sich der Leistungsdruck auf die Heranwachsenden de facto erhöht. Die klassischen Probleme wie Identitätsfindung, Partnerwahl und Verselbstständigung verlieren jedoch angesichts der Arbeitsmarktsituation zunehmend an Bedeutung.

Erfolgreiche Sozialisation vermittelt die nötigen Kompetenzen, um den Bewältigungsaufgaben gerecht zu werden und sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Der Sozialisationsprozess dauert lebenslang an und kann demzufolge auch bei im Heim untergebrachten Jugendlichen unter Berücksichtigung der altersspezifischen Probleme und Entwicklungsaufgaben noch weitestgehend positiv beeinflusst werden. Zusammengefasst zeichnen sich gute Sozialisationsbedingungen durch ein ausgewogenes Verhältnis von emotionaler Zuwendung der Eltern und Gewährung von Handlungsfreiheit aus. Dadurch wird es möglich, die eigenständige Persönlichkeit des Jugendlichen zu fördern und negative Folgeprobleme und Handlungsmisserfolge der Autonomieversuche zu entschärfen. Sanktionsverhalten sollte persuasiv erfolgen, wodurch der Jugendliche aus Einsicht in Sinnhaftigkeit zu handeln lernt. Sind diese ausgewogenen Sozialisationsverhältnisse nicht vorhanden, müssen die sozialen Anforderungen der Jugendphase mit fehlender Handlungskompetenz gelöst werden. Dieses kann leicht zu einer Überforderung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führen. Für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden spielen die Bindungserfahrungen eine zentrale Rolle. Heimkinder verfügen eher selten über sichere Bindungserfahrungen, woraus sich Persönlichkeitsstörungen, Delinquenz und Beziehungsarmut herausbilden können. Für den Aufbau sicherer Bindungen bedarf es Verlässlichkeit in Beziehungen und angemessenem Verhalten der Bezugsperson. Dieses drückt sich durch Feinfühligkeit aus und setzt Empathie voraus. Defizite an familiärem Schutz und familiärer Orientierung können Verhaltensstörungen und Benachteiligungen hervorrufen. So ist es solchen Jugendlichen zum Beispiel nicht möglich zuverlässig zu sein, wenn es ihnen an Urvertrauen als notwendige Basis mangelt. Fremdunterbringung als letztes Mittel der Erziehungshilfen tritt in der Regel bei externalisierenden Störungen wie aggressivem Verhalten auf, da diese schneller in den Fokus der Aufmerksamkeit treten.

Mit dem Wissen um diese förderlichen Sozialisationsbedingungen und die Bewältigungsaufgaben im Jugendalter lassen sich dementsprechend die Lebensbedingungen in Wohngruppen danach ausrichten. Der Sozialpädagoge als Bezugsperson im Heim muss diese Aspekte in seiner täglichen Arbeit berücksichtigen, indem er verlässlich reagiert, angemessenes Unterstützungs- und Kontrollverhalten ausübt sowie zum Aufbau von sicheren Bindungen beiträgt.

3 Außenwohngruppen als Betreuungsform der Heimerziehung

In diesem Kapitel gehe ich zuerst allgemein darauf ein, wie und wo Sozialpädagogik in der Heimerziehung stattfindet, indem ich den Auftrag und die Ziele von Heimerziehung definiere. Anschließend beschreibe ich die Veränderungen, die sich durch Reformprozesse vollzogen und zur Entstehung differenzierter Angebotstypen, darunter auch Außenwohngruppen, geführt haben. Es werden zentrale Merkmale von Außenwohngruppen aufgezeigt, um die dort vorherrschenden Lebensbedingungen zu analysieren und daraus Verbesserungsmöglichkeiten abzuleiten.

3.1 Auftrag und Aufgabe der Heimerziehung

Die Fremdplatzierung stellt einen der schwerwiegendsten Eingriffe des Staates im deutschen Recht dar, deshalb ist eine hohe Schwelle zur Verfügung dieser Erziehungshilfe gerechtfertigt.

Den Maßstab für die Eignung und Notwendigkeit von Hilfen zur Erziehung bildet das Wohl des Kindes. Diese Begriffe lassen den an der Entscheidung mitwirkenden Institutionen und Personen großen Interpretationsspielraum und sind von subjektiven Einschätzungen abhängig. Es bleibt somit auch weiterhin nicht eindeutig, wer in einem Heim oder in einer Pflegefamilie untergebracht wird, wer bei seinen Eltern bleiben muss oder darf. Während bei der einen behördlichen Institution bestimmte Verhaltensweisen toleriert werden, führt dieses Verhalten bei einer anderen zur stationären Unterbringung des Kindes (vgl. Freigang/ Wolf 2001, S. 14f.).

Im § 27 SGB VIII ist festgeschrieben, dass jedem Personensorgeberechtigten Hilfe bei der Erziehung zusteht, sofern eine dem Kindeswohl unzureichende Erziehung gegeben ist und die Erziehungshilfe für die Entwicklung des Kindes adäquat und notwendig ist. Unter Berücksichtigung des sozialen Umfeldes wird der erzieherische Bedarf ermittelt. Die gesetzliche Grundlage von Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen findet sich im § 34 SGB VIII. Darin wird festgelegt, dass die Heimerziehung eine Hilfe zur Erziehung ist, welche in einer Einrichtung über Tag und Nacht stattfindet oder, dass sie eine sonstige betreute Wohnform darstellt. So soll die Hilfe zur Erziehung in einer betreuten Wohnform Jugendliche in ihrer Entwicklung fördern durch eine Verbindung von Alltagsleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten. Im Satz 2 des § 34 SGB VIII heißt es weiter, dass Hilfe zur Erziehung entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen sowie der Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in ihrer Herkunftsfamilie auf eine Rückkehr in die

eigene Familie abzielt. Sollte das nicht möglich sein, sollen die Kinder und Jugendlichen auf die Erziehung in einer anderen Familie vorbereitet werden bzw. sollte ihnen eine auf längere Zeit angelegte Lebensform geboten werden, welche sie auf ein selbstständiges Leben vorbereitet. Des Weiteren sollen die Jugendlichen in den Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden. Durch den § 41 SGB VIII, die Hilfe für junge Volljährige, findet auch die Altersgruppe der über 18- Jährigen (bis zu einem Alter von maximal 21 Jahren) in Verbindung mit dem § 34 SGB VIII Berücksichtigung, bei noch fehlender Selbstständigkeit in Formen des Betreuten Wohnens begleitet zu werden. In Kombination mit den §§ 30 oder 35 SGB VIII besteht auch die Möglichkeit im Anschluss an stationäre Hilfe (auch nach Betreutem Wohnen) eine ambulante Nachbetreuung zu bekommen (vgl. Sozialgesetzbuch, Achtes Buch 2007, S.1124-1129).

Für die in den Heimen beschäftigten Pädagogen ergeben sich daraus sehr anspruchsvolle und pädagogisch fundierte Aufgaben. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass die Verselbstständigung des Jugendlichen ein zentraler Auftrag der Heimerziehung ist.

In der Vergangenheit beschränkten sich die Tätigkeiten der im Heim arbeitenden Menschen eher auf Verwahrung und Führung der Heimkinder.

Nach Böhnisch (2001) hat die Sozialpädagogik im Kontext der Heimerziehung ein doppeltes Mandat. So soll sie einerseits versuchen, die subjektiven Beweggründe für ein entsprechendes Bewältigungsverhalten der Betroffenen zu verstehen und die Jugendlichen zu akzeptieren. Auf der anderen Seite muss sie versuchen gesellschaftliche Integration wiederherzustellen (vgl. Böhnisch 2001, S. 33ff.).

Laut Hamberger zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Leistungen und Grenzen der Heimerziehung“ folgende fünf Funktionen von stationären Erziehungshilfen:

- Funktion einer längerfristigen Lebensform bzw. Beheimatung;
- intensive therapeutische/ heilpädagogische Förderung und Betreuung in einem Lern-, Lebens- und Erfahrungsfeld;
- grundlegende Versorgung und Bereitstellung stabiler Strukturen und Bildung eines geschützten Rahmens;
- Krisenintervention und Situationsklärung;
- Hilfe und Unterstützung im Hinblick auf ein selbstständiges Leben (vgl. Hamberger 2002, S. 238).

Der Erfolg der Heimerziehung lässt sich daran messen, in wieweit es gelingt, die Lebensbedingungen der betreuten Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Hierzu soll der Sozialpädagoge die bisherigen Lebenserfahrungen aufgreifen und die betreuten Kinder

und Jugendlichen auf ihr Leben als Erwachsene vorbereiten. Oft gelingt es aber der Heimerziehung nicht die Lebensperspektiven zu verbessern (vgl. Wolf 1995, S. 12f.).

3.2 Wandel der Organisationsstrukturen im Heim

Die Organisationsform in Außenwohngruppen ist ein Ergebnis der Heimkritik in den 70er Jahren. Diese hatte wesentlichen Einfluss für die weitere Entwicklung der Heimerziehung. Die bis dahin noch dominierende „anstaltsförmige“ Organisation vieler Heime mit großen Häusern und Gruppen sowie durch eine Zentralküche fremdversorgter Kinder gab vielerorts Anlass zu Kritik. Man kritisierte die Entmündigung der Erzieher durch die Verwaltung und Bürokratie, den Zwangscharakter alter Anstaltserziehung sowie die unzureichende Qualifikation der Mitarbeiter und mangelnde Qualität der pädagogischen Arbeit (vgl. Trede 2003, S. 21). Lebensräume und materielle Ressourcen zur Herausbildung von Eigenständigkeit sind in großen Heimen oft verwehrt worden. Betreute Wohngruppen hingegen können Wünsche nach Eigenständigkeit und Identitätsentwicklung berücksichtigen und Selbstbewusstsein sowie Selbstentfaltung stärken (vgl. Kiehn 1990, S. 26). Die wesentlichen Reformprozesse der Organisationsstrukturen möchte ich nachstehend erläutern. Durch Umsetzung in die Praxis können die Lebensbedingungen von fremdplatzierten Jugendlichen verbessert werden und lebensnahe Lernprozesse stattfinden. Somit wird es möglich der Forderung von lebensweltorientierter Sozialarbeit in der Heimerziehung nach zu kommen (siehe dazu Kapitel 5.1).

3.2.1 Dezentralisierung

Dezentralisierung meint die Auslagerung von Gruppen in Häuser außerhalb des zentralen Heimgeländes, was mit einer Verlagerung von Kompetenzen auf die Mitarbeiter der kleinen Wohneinheiten einhergeht. Hierdurch werden intensive Betreuungsangebote im kleinen, heilpädagogischen Heim realisierbar. Dabei steht nicht das schöne Erscheinungsbild der Einrichtung im Vordergrund, sondern die Auflösung der Mängel von Anstaltserziehung zur Verbesserung der Lebensverhältnisse. Früher war die Heimerziehung durch hierarchische Strukturen gekennzeichnet. Je niedriger die Stellung eines Mitarbeiters war, desto mehr Kontakt bestand zu den Jugendlichen. Daraus ergab sich, dass diejenigen, die am meisten mit den Jugendlichen zu tun hatten, am wenigsten Einfluss auf die Regeln im Heim hatten. Ein wichtiger Schritt, der sich aus der Dezentralisierung ergibt, ist der Transfer der hauswirtschaftlichen Versorgung von Spezialabteilungen auf den Wohngruppenalltag der Bewohner. So sollen u.a. Kochen, Putzen, Wäsche waschen, Einkaufen und Freunde finden in die Lebensverhältnisse der Wohngruppe integriert werden, da diese Fähigkeiten auch außerhalb des Heimes gebraucht werden (vgl. Wolf 1995, S. 14- 21).

3.2.2 Entinstitutionalisierung

Ein Merkmal der früheren Heimstruktur ist die arbeitsteilige Organisation. Das bedeutet die Trennung zwischen hauswirtschaftlichen, therapeutischen und pädagogischen Funktionen. Diese Spezialisierung der Tätigkeiten in eigens dafür vorgesehenen Abteilungen führt dazu, dass die Jugendlichen an diesen Aufgaben nicht beteiligt werden. Dabei hätten sie gerade hier die Möglichkeit, sich entscheidende Kompetenzen für ihre Selbstständigkeit anzueignen. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass durch die spezialisierten Arbeitsbereiche jeder nur auf die adäquate Bearbeitung seines Problems schaut und so eine Zielverschiebung zugunsten von Teilzielen erfolgt. Entinstitutionalisierung meint also die Reduzierung der arbeitsteiligen Organisation auf ein Minimum. Dieses kann dadurch erreicht werden, dass Regeln hinterfragt werden und durch Jugendliche und Sozialpädagogen veränderbar bleiben. Hierzu ist es notwendig, Kompetenzen auf die Stufe der pädagogischen Mitarbeiter zu verlagern. Im Aushandeln von Regeln werden erforderliche Kompetenzen für die Orientierung vermittelt. Ein weiteres Kriterium der Entinstitutionalisierung ist eine flexible Nutzung der vorhandenen Ressourcen auch außerhalb des Heimgeländes. Dadurch soll die Organisation in die Lage versetzt werden, Freizeit- oder Therapieangebote außerhalb des Heimgeländes zu organisieren, welche für das einzelne Kind wichtig sind (vgl. Wolf 1995, S. 25- 32).

3.2.3 Entspezialisierung

Entspezialisierung meint die Beseitigung von gruppenergänzenden Diensten und eine Abschaffung der Spezialisierung der Heime auf bestimmte Gruppen von Kindern. Sozialpädagogen haben es immer wieder mit neuen Entwicklungen, Deutungs- und Reaktionsmustern zu tun. Es ist daher nicht sinnvoll, die Kinder und Jugendlichen jeweils zu einem Spezialisten für diese Probleme zu schicken. Stattdessen sollten Sozialpädagogen weitergebildet werden, so dass sie mit dem jeweiligen neuen Problem umgehen können. Durch die Abschaffung einer Therapiestelle im Heim kann eine Supervision für die Mitarbeiter finanziert werden. Dieses würde mehr Unterstützung in der Alltagsgestaltung bewirken als ein gruppenergänzender Dienst. Da die Nebenwirkungen einer Spezialisierung der Heime auf bestimmte Gruppen größer erscheinen als ihr Nutzen, macht diese Spezialisierung wenig Sinn. Ein Nachweis, der eine solche Spezialisierung rechtfertigt, konnte bisher weder für die Diagnostik noch für Behandlungsvorschläge erbracht werden. Als ein entscheidendes Kriterium dagegen spricht die Verlegungspraxis, da diese für die Kinder und Jugendlichen eine außergewöhnliche Belastung darstellt. Die aufgebauten Beziehungen werden abgebrochen und die Schuldzuschreibung dafür liegt bei den „Abgeschobenen“. Bisher konnte sich die Entspezialisierung nicht durchsetzen. Durch die Spezialisierung können sich Heime schnell für eine Verlegung recht-

fertigen, da die erstellte Diagnose eine Fehlplatzierung bei ihnen begründet (vgl. Wolf 1995, S. 32-39).

3.2.4 Regionalisierung

Früher und auch heute immer noch werden Jugendliche durch Jugendämter oft in weit entfernten Heimen untergebracht. Es soll durch die neue Umgebung ein neues Leben beginnen und die alten Lebensgewohnheiten vergessen werden. So wird zum Ausdruck gebracht, dass das alte Leben als verfehlt oder schlecht gilt. Hierdurch findet ein Bruch oder sogar Abbruch von wichtigen sozialen Beziehungen statt. Die Folge ist, dass die Kinder und Jugendlichen zwischen zwei Lebensorten hin- und hergerissen sind. Verdrängung, Entwurzelung und Identitätsverlust sind daraus entstehende neue Probleme. Die Heimeinweisung sollte deshalb regional und so nah wie möglich am bisherigen Lebensmittelpunkt erfolgen. Nur so ist es realisierbar, soziale Beziehungen und damit einhergehende Kompetenzen aufrechtzuerhalten (vgl. Wolf 1995, S. 39ff.).

Durch meine Berufserfahrung habe ich den Eindruck gewonnen, dass sich die Regionalisierung gegenwärtig noch nicht durchsetzen konnte. Vielmehr stehen finanzielle Beweggründe im Vordergrund, die dazu führen, dass Jugendliche noch immer aus weit entfernten Regionen platziert werden.

3.2.5 Professionalisierung

In der Heimerziehung wird häufig gering qualifiziertes Personal eingesetzt. Durch gestiegene Anforderungen in der Berufswelt ist auch mehr Fachwissen erforderlich und das verlangt eine Spezialisierung und Verwissenschaftlichung der Beschäftigten in der Sozialarbeit. So genügt es heute nicht auf durch Lebenserfahrungen gewonnene Erkenntnisse zu bauen, da sich diese von der Lebenswelt der Kinder deutlich unterscheiden. Es werden neben gesundem Menschenverstand und kritischer Selbstreflexion auch theoretische Kenntnisse über die Lebensumstände sowie Deutungs- und Handlungsmuster der Kinder und Jugendlichen benötigt. Da die Sozialpädagogik mit immer neuen Problemen konfrontiert ist, sind Supervisionen und Fortbildungen der Mitarbeiter heutzutage unabdingbar. Die gewonnenen Kenntnisse sollten sich im pädagogischen Handeln widerspiegeln. So wurden früher beispielsweise drogenkonsumierende Jugendliche aus vielen Jugendhilfeeinrichtungen ausgeschlossen. Mit Zunahme des Problems mussten sich die Sozialpädagogen solcher Einrichtungen damit auseinandersetzen und sich Kenntnisse über Drogenarbeit aneignen und diese dann für ihre Institution weiterentwickeln (vgl. Wolf 1995, S. 41-50).

3.2.6 Individualisierung in der Heimerziehung

Jugendliche in stationärer Unterbringung kommen überwiegend aus Familien mit geringem sozioökonomischem Kapital. Heimerziehung soll die gesellschaftlichen Entwicklungslinien berücksichtigen und den jungen Menschen geeignete Strategien vermitteln, die zur Überwindung der gesellschaftlichen Herausforderung dienen. Hierzu müssen individuelle Biografien anerkannt und gefördert werden. Es ist wichtig, Einflüsse zu berücksichtigen, die in der Vergangenheit eine besondere Belastung für die Jugendlichen darstellten und sich nicht wiederholen sollten. Neuorientierung wird nur möglich, wenn der Jugendliche in die Planungen seiner Person betreffend mit einbezogen wird, denn nur so gewinnt er ein Maß an Sicherheit, um sich auf neue Gegebenheiten einzustellen. Der Umstand, dass Heimerziehung oft in großen Gruppen organisiert ist, führt bei einem individuellen Umgang schnell zu einer Überforderung des Sozialpädagogen (vgl. Wolf 1995, S. 51-56).

Es wird ersichtlich, wie schwierig es ist, angemessene Lebensbedingungen für Jugendliche herzustellen. Es müssen oft Organisationsstrukturen von den jungen Menschen bewältigt werden, die ihren eigentlichen Bedürfnissen entgegenstehen (vgl. Wolf 1995, S. 60f.). In den Jahren nach den Heimreformen hat sich augenscheinlich vieles verändert. Die materielle Ausstattung hat sich verbessert und nach außen hin wirken Heime meistens nicht mehr wie Anstalten. So gibt es heute ein vielfältigeres Angebot an Betreuungsformen als nur das Zentralheim. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in einer Differenzierung der Bezeichnung der Betreuungsformen wider. Oft verbirgt sich aber hinter den neuen Begriffen nur eine kosmetische Verbesserung. Der Begriff „Wohngruppe“ verdeutlicht dieses. Früher verwendet als Bezeichnung einer kleinen, dezentralen Betreuungsform in Lebensgemeinschaften, gibt es heute selbst im Strafvollzug einen Wohngruppenvollzug. Um die Veränderungen der Lebensbedingungen der Heimerziehung zu untersuchen, ist es deshalb wichtig, die Auswirkungen in der Mikroebene zu betrachten. Hier werden die Folgen der Veränderungen sichtbar (vgl. Wolf 1995, S. 7f.). Im Rahmen dieser Diplomarbeit führe ich zur Betrachtung der Mikroebene ein Interview mit Jugendlichen in einer betreuten Außenwohngruppe durch, um herauszufinden, wie dort die Lebensbedingungen sind und empfunden werden (siehe Kapitel 6).

3.3 Differenzierung von Angebotstypen

Die stationäre Jugendhilfe kann ein vielfältiges Angebot an Betreuungsformen beinhalten, wie z. B. sozialpädagogische Wohngruppen, Jugendheime, betreute Wohngruppen, Außenwohngruppen sowie diverse andere. Nicht alle Institutionen lassen sich eindeutig zuordnen. Gegenwärtig entwickeln sich zudem auch neue Betreuungsformen. So haben sich seit den 70er Jahren verschiedene Formen Betreuten Wohnens, das als übergeord-

netter Begriff zu verstehen ist, herausgebildet. Begriffliche Standards konnten sich jedoch weder in der Praxis noch in der entsprechenden Fachliteratur über längere Zeit durchsetzen. Eine eindeutige Zuordnung ohne Missverständnisse ist demnach nur schwer möglich. Mit der Entwicklungsgeschichte des Betreuten Wohnens lässt sich die begriffliche Unschärfe erklären. Infolge der bereits erwähnten Heimkampagne legten Studenten durch eingerichtete Jugendwohnkollektive den Grundstein für die Entwicklung von betreuten Wohnformen. In den 70er Jahren wurden erste sogenannte ausgelagerte Heimgruppen (Außenwohngruppen) aufgebaut und Jugendwohngemeinschaften entstanden. Betreutes Einzelwohnen etablierte sich Anfang der 80er Jahre. Aus den gewonnenen Erfahrungen wurden Konzepte weiterentwickelt oder auch fallen gelassen. Zum Teil überlebten alte Begrifflichkeiten diesen Entwicklungsprozess trotz neuartiger oder umgewandelter Konzepte. Außerdem zeigten sich erhebliche regionale Unterschiede, so dass sich heute hinter einem Begriff zwei unterschiedliche Modelle verbergen können. Die eindeutige Zuordnung ist immer noch schwierig, trotz Herausgabe von Richtlinien und Empfehlungen der Landesjugendämter zur Etablierung begrifflicher Standards (vgl. Kiehn 1990, S. 26ff.).

Meines Erachtens bietet sich eine Differenzierung des Betreuten Wohnens in drei Säulen an, die sich an den Beschreibungen der Angebotslage im Land Brandenburg orientiert. Die Angebotstypen des Betreuten Wohnens im Land Brandenburg gliedern sich nach Vorgabe des Landesjugendamtes in Außenwohngruppen, Wohngemeinschaften und Betreutes Einzelwohnen (vgl. Erdmann 1997, S. 36f.).

3.4 Merkmale und Auftrag von Außenwohngruppen

Ich möchte mich in meiner Arbeit auf Außenwohngruppen beschränken, da ich in meinen Praktika in solchen Institutionen tätig gewesen bin und die dort gewonnenen Erfahrungen in die vorliegende Diplomarbeit mit einfließen. Es können natürlich verschiedene Gesichtspunkte auf andere Wohnformen der stationären Jugendhilfe übertragen werden. Im weiteren Verlauf des Dokuments wird der Begriff „Wohngruppe“ synonym für die Außenwohngruppe verwendet.

In der Außenwohngruppe leben bis zu neun Kinder und Jugendliche abseits des Zentralheims zusammen. Es findet eine Betreuung der Gruppe durch die Erzieher im 24 Stunden- Schichtdienst statt. Durch diese Merkmale steht die Außenwohngruppe der klassischen Heimerziehung am nächsten. Mit der Einführung von Außenwohngruppen reagierten die Institutionen auf gewonnene Erfahrungen und Kritik. Viele junge Heimbewohner haben den Wechsel aus der vollversorgten Heimgruppe in das spätere Alleinleben als kritischen Bruch erlebt und konnten sich nur schwer darauf einstellen. Darüber hinaus sollte erschwerenden Bedingungen der Mehrgruppeneinrichtungen, wie z. B. der hohen Fluktuation der Bewohner aber auch der Erzieher, der zu breit gefächerten Al-

tersstruktur und dem schwerlich zu entwickelnden Gemeinschaftsgefühl, entgegengewirkt werden. Nicht zuletzt sollten negative Strukturen der herkömmlichen institutionellen Erziehung gebrochen werden. Dies betrifft insbesondere Hierarchien und damit verbundene, schwer durchschaubare Einfluss- und Machtverhältnisse, unnatürliche Arbeitsteilungen und Spezialdienste sowie bürokratisch-weltfremde Abläufe im Alltag. Dabei bringt die vorhandene Nähe der Außenwohngruppen zu institutionellen Organisationsmerkmalen mitunter auch Vorteile mit sich, da hieraus ein Stabilitätsgewinn resultieren kann. So ist es durch den Schichtdienst z. B. eher möglich, junge Menschen mit einem großen Bedürfnis an Aufmerksamkeit zu betreuen, die zwei Pädagogen in einer Wohngruppe schneller überfordern würden. Der Mehraufwand an Personal erfordert zwar eine intensivere Abstimmung, jedoch erleichtert es Teamkorrekturen (vgl. Thimm 1997 S. 42f.).

Der Betreuungsschlüssel variiert je nach Konzeption weitgehend zwischen 1:2 und 1:3. Durch die hohe Betreuungsdichte dieser Form des Betreuten Wohnens eignet sie sich besonders für Jugendliche, wenn:

- eine „Rund- um- die- Uhr“- Betreuung als zwingend erforderlich erscheint,
- das morgendliche Aufstehen oder der Schulbesuch der Jugendlichen noch nicht selbstständig funktioniert,
- sie eine eigenverantwortliche Organisation überlastet,
- es ihnen an Lebenspraxis mangelt, die einer intensiven Anleitung bedarf,
- eine Kontrollfunktion aufgrund eines erhöhten Gewaltpotenzials und der Bereitschaft zum Risiko ausgeübt werden soll,
- es Orientierungshilfen in Schule oder Ausbildung bedarf (vgl. Erdmann 1997, S. 37).

Der Aufenthalt eines Jugendlichen in einer Außenwohngruppe gliedert sich in mehrere Phasen, deren Besonderheiten nachstehend aufgezeigt werden.

3.5 Phasen des Aufenthalts

Die Phasen einer stationären Unterbringung können aufgrund des institutionellen Konzepts unterschiedlich benannt, unterteilt oder auch lang sein. In einigen Außenwohngruppen gibt es klar voneinander abgegrenzte Phasen, während in anderen die Differenzierung unbewusst stattfindet. In den nächsten vier Abschnitten wird ein Überblick der Phasen aus systemorientierter Sichtweise gegeben, bei der das Gesamtsystem Familie, einweisende Stellen und weitere Hilfesysteme mit einbezogen sind. Auf die Umsetzung der systemischen Perspektive in Wohngruppen gehe ich in Kapitel 5.2 ein.

3.5.1 Abklärungs- und Aufnahmephase

In dieser Phase wird die Ausgangslage eines zu platzierenden Jugendlichen geklärt. Es werden Telefongespräche mit den Beteiligten geführt, Vorstellungsgespräche und Schnuppertage finden statt. Von der anfragenden Fachperson, den Eltern und aus Berichten erhält die aufzunehmende Institution Informationen zur Einschätzung des Jugendlichen. Diese sind wichtig für das weitere Auftragsverständnis. In nachfolgenden Gesprächen werden Auftrag, Ziel, Rollen, Aufgabenverteilung und die zukünftige Zusammenarbeit definiert. So entsteht der Platzierungsrahmen und die Beteiligten erhalten Orientierungsstruktur. Findet keine klare Definition von Auftrag, Aufenthaltsdauer, Ziel und Zuständigkeiten vor dem Eintritt statt, werden diese Themen zwangsläufig während des Aufenthalts hervortreten. Dieses würde die inhaltliche Arbeit mit dem Jugendlichen und den Eltern erschweren und im Mittelpunkt der Arbeit stände die Frage, ob er nicht besser im Herkunftssystem aufgehoben wäre. Der Heranwachsende wäre dadurch einer starken emotionalen Belastung ausgesetzt, die den Nutzen einer Platzierung infrage stellen würde. Als wichtige Arbeitsgrundlage wird eine Eintrittsvereinbarung erstellt, die von allen Beteiligten unterzeichnet werden sollte. Falls sich im späteren Verlauf Verhaltensauffälligkeiten des Jugendlichen aufzeigen sollten, dienen die Schritte dieser Phase auch zur Verhinderung von Schuldzuweisungen an ihn (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 235ff.).

3.5.2 Eintrittsphase

In dieser Phase steht die Umsetzung der in der Eintrittsvereinbarung definierten Orientierungsstrukturen in den Alltag im Mittelpunkt. Es wird die Erziehungsplanung, in der die Aufenthaltsziele festgelegt sind, erstellt. Der Jugendliche ist im Heim, in der Gruppe sowie in der Schule mit vielen neuen Situationen konfrontiert. So geht es in dieser Phase um die sorgfältige Begleitung und Beihilfe zur Integration. Der Jugendliche muss die Trennung von den Eltern und dem ursprünglichen Lebensort verarbeiten. Die damit verbundenen Gefühle müssen durch Unterstützung der Sozialpädagogen aufgenommen und verarbeitet werden. Der Jugendliche erlebt in dieser Phase alle Beteiligten in ihren neuen Rollen und muss Vertrauen zur neuen Situation aufbauen. Sobald sich der Jugendliche und auch die Eltern an die neuen Gegebenheiten gewöhnt haben, ist es möglich, an der Umsetzung des Auftrages zu arbeiten (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 237f.).

3.5.3 Kernphase

In dieser Phase werden die Aufenthaltsziele zusammen mit dem Jugendlichen besprochen und Umsetzungsformen zur Erreichung der Ziele erarbeitet. Die Aufgabenverteilung für die Umsetzung der Ziele wird definiert. Mit den Eltern wird an einer Verbesse-

rung der Beziehung gearbeitet. Die durch die veränderte Familienstruktur gewandelte Elternrolle wird thematisiert und geklärt. In regelmäßigen Standortbestimmungen wird der Entwicklungsverlauf des Jugendlichen sowie der Familie überprüft. Die Zusammenarbeit wird evaluiert, Veränderungen werden vorgenommen und Zuständigkeiten von zukünftigen Aufgaben geklärt. Der Wohngruppenalltag wird zur Erreichung der Ziele als Lernfeld professionell gestaltet. Die Motivation des Jugendlichen ist bedeutsam, deshalb sollten möglichst positive Erfahrungen gemacht werden (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 238f.).

3.5.4 Ablösephase

Die Entscheidung über den Austritt wird von allen Beteiligten getroffen und die Ablösephase geplant. Darüber hinaus werden die Zuständigkeiten nach dem Austritt geklärt. Bei langfristig platzierten Kindern beginnt die Ablösephase ein Jahr vor dem Austritt mit dem Austrittsentscheid. Meistens ist die Ablösung für die Kinder ein schwieriges Thema, da sie vor dem Eintritt in die Wohngruppe schon häufiger negative Erfahrungen mit Abbrüchen erlebten, die nun wieder hervortreten können. Bei den bisher erlebten Ablösungen konnten sie nicht mitgestalten und fühlten sich ausgeliefert. Die Jugendlichen sind nun selbst verantwortlich für die Umsetzung der Austrittsplanung und für die benötigte Unterstützung. Vor dem Austritt gibt es eine Auswertung des Aufenthalts mit allen wichtigen Akteuren. Hier wird überprüft, ob die definierten Ziele erreicht worden sind und der Auftrag umgesetzt worden ist. Die Entwicklungsschritte werden thematisiert und in Erinnerung gerufen. Abschließend soll der Jugendliche kritische Rückmeldungen über die Zufriedenheit des Aufenthalts geben (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 239f.).

3.6 Fazit

Das Kapitel hat gezeigt, dass Heimerziehung den Auftrag hat, fremdplatzierte Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern, auf ein selbstständiges Leben vorzubereiten und nach Möglichkeit eine solide Basis für die Rückkehr in die Herkunftsfamilie zu schaffen. Die Erfüllung dieser Aufgaben gelingt aber eher unzureichend und die Lebensperspektiven werden selten verbessert. Als Resultat der Heimkritik hat sich ein differenziertes Angebot an Betreuungsformen herausgebildet, u.a. auch Außenwohngruppen. Diese stehen der klassischen Heimerziehung aufgrund ihrer Merkmale am nächsten. Durch die Umsetzung von Dezentralisierung, Entinstitutionalisierung, Entspezialisierung, Regionalisierung, Professionalisierung und Individualisierung wird die Möglichkeit geschaffen, Lebensbedingungen von fremdplatzierten Jugendlichen zu verbessern und sie besser auf ein Leben außerhalb der Wohngruppe vorzubereiten. Häufig werden diese Reformen jedoch nur bedingt in den Wohngruppenalltag umgesetzt, was zeigt,

wie schwierig es ist, angemessene Lebensbedingungen für Jugendliche herzustellen. So müssen gegenwärtig immer noch Organisationsstrukturen von jungen Menschen bewältigt werden, die ihren eigentlichen Bedürfnissen entgegenstehen.

Die Einteilung, Ausgestaltung und Evaluation des Aufenthalts in Phasen bildet eine zentrale Arbeitsgrundlage und ist entscheidend für dessen Verlauf. Die Partizipation aller Beteiligten über den gesamten Platzierungszeitraum ist aus systemorientierter Sichtweise erforderlich. Oft zeigen sich die Probleme, welche stationäre Unterbringung für die Betroffenen mit sich bringt, schon in der Abklärungsphase. Nebeneffekte wie z. B. Loyalitätskonflikte, Schuldzuweisungen oder Ängste werden ersichtlich. So sollten beispielsweise Auftrag, Ziel, Rollen und Aufgabenverteilung mit Verantwortlichkeiten bereits in der Abklärungs- und Aufnahmephase definiert werden, um Orientierungshilfe zu geben und spätere Schuldzuweisungen zu verhindern. Auf jeden Eintritt in eine Wohngruppe folgt eine bedeutsame Eingewöhnung der Betroffenen, die ausschlaggebend dafür ist, ob die Unterbringung positiv oder negativ verläuft. Dem Sozialpädagogen werden in jeder Phase verschiedene Aufgaben und Kompetenzen abverlangt. Je besser er dieser Herausforderung gerecht wird, desto positiver kann er die Lebensbedingungen des Jugendlichen in der Außenwohngruppe gestalten. Die Folgen der Fremdunterbringung werden im vierten Kapitel untersucht.

4 Belastungen für die Betroffenen durch die stationäre Unterbringung

Im zweiten Kapitel wurden bereits die für das Jugendalter typischen Bewältigungsaufgaben ausführlich dargestellt. Nun wird in diesem Kapitel untersucht, welche zusätzlichen Belastungen und Risiken für Jugendliche mit einer Unterbringung in Außenwohngruppen einhergehen.

4.1 Ausgangslagen der Jugendlichen

Je nach Erfahrungshintergrund sowie individuell vorhandenen Ressourcen ist die Bedeutung des Eintritts in eine Außenwohngruppe und die daraus resultierende Belastung für Jugendliche unterschiedlich. Deshalb sollen zunächst einmal die Besonderheiten je nach individueller Ausgangslage des Jugendlichen geschildert werden.

Jugendliche mit vorherigem Heimaufenthalt im Stammheim sind geprägt von einer Rundumversorgung und Heimmüdigkeit. Folglich sollten die Motive zum Übergang in das Betreute Wohnen intensiv hinterfragt werden, da eine Vielzahl von Jugendlichen diese Form der Heimunterbringung lediglich als Fortführung des bisher erlebten Heimalltags ansieht. Hat man es hingegen mit Jugendlichen zu tun, die von der Straße kommen, sollten im Aufnahmeverfahren die Ziele möglichst nicht zu anspruchsvoll gewählt werden. Nicht zu vernachlässigen ist, dass die Straße mit den dazugehörigen Beziehungen weiterhin sehr bedeutsam für den Jugendlichen ist und es ihn eventuell dorthin zurückzieht. Eine zentrale Rolle spielen hier Themen wie z. B. Drogen und Prostitution. Bei Platzierungen aus der Familie, wo die Jugendlichen bisher keine Heimerfahrung haben, ist im Aufnahmeverfahren ausreichend Zeit einzuplanen, um Gespräche zu führen und die vorhandene Familienkonstellation zu analysieren. Insbesondere bei diesen Platzierten sollte eine Rückkehr in die Familie als Option immer bedacht werden. Die Abschiebementalität ist noch immer weit verbreitet. Wird ein Jugendlicher aus einer anderen Institution in die Wohngruppe aufgenommen, sollten die Gründe seiner Abschiebung aufgearbeitet werden, so dass die Umplatzierung nicht als Strafe empfunden wird. Es sollte ihm eine Verabschiedung von seinem bisherigen Beziehungsgefüge ermöglicht werden. Bei Heranwachsenden, die aus psychiatrischer Unterbringung überstellt werden, besteht potenziell die Gefahr von (Selbst-) Stigmatisierung durch psychiatrische Diagnosen. Daher sollten hier die Gründe der Einweisung in die Psychiatrie sowie Erfahrungen mit Psychopharmaka und Zwangsmaßnahmen aufgearbeitet werden. In einem Beratungsgespräch sollte der Psychiater dem Betreuer die Besonderheiten des psychiatrischen Krankheitsbildes z. B. einer Borderline- Störung aufzeigen. Kommt ein

Jugendlicher aus dem Gefängnis in die Wohngruppe, ist Beziehungsarbeit besonders wichtig, da in der Haftanstalt Beziehungen durch Rangordnung, Käuflichkeit und Gewalt geprägt sind. Des Weiteren sind Gewalt und sexueller Missbrauch zu thematisieren. Aus dem Gefängnis entlassene Jugendliche weisen gerade in der Anfangsphase einen großen Erlebnishunger auf, der durch entsprechende Angebote bedient werden sollte. Eine Aufnahme in die Wohngruppe ist erst dann zu empfehlen, wenn dem Jugendlichen zeitnah eine Beschäftigung (Ausbildungs-/ Arbeitsplatz) in Aussicht gestellt wird. Die Einhaltung von Regeln sowie die Konsequenzen bei Missachtung sind mit der Bewährungs- und Jugendgerichtshilfe abzustimmen. Es sollten klare Grenzen abgesteckt werden, da zu viel Freiraum diese Jugendlichen leicht überfordert (vgl. Thimm 1997, S. 136f.).

Durch die beschriebenen unterschiedlichen Ausgangslagen von Jugendlichen bei der Aufnahme in eine Wohngruppe ist eine verallgemeinernde Untersuchung der Sozialisationsbedingungen kaum möglich. Dennoch soll im Folgenden der Versuch gewagt werden, grundsätzliche Gesichtspunkte von mit außerfamiliärer Unterbringung verbundenen Belastungen und Risiken in einer Wohngruppe zu erfassen.

4.2 Veränderungen des Lebensfeldes

Bezieht ein junges Paar die erste gemeinsame Wohnung, bedeutet dieses für beide eine Anpassungsleistung an die neuen Konstellationen. Die alten Strukturen verändern sich. Ein Wohnortwechsel beendet nachbarschaftliche Beziehungen und es müssen neue aufgebaut werden. Die Rolle des allein lebenden Singles wird durch die Rolle als ein Teil des Paares ersetzt. Durch die Familiengründung kommt die Rolle des Erziehers hinzu. So ergeben sich selbst im alltäglichen Leben immer neue Übergänge, die bewältigt werden müssen. Bei einer Fremdplatzierung treffen meines Erachtens die im vorangegangenen Beispiel benannten Kriterien auch zu. So folgt bei jedem Neueintritt in eine Wohngruppe eine Lebensfeldveränderung. Diese fordert den Jugendlichen eine hohe Anpassungsleistung ab. Alte Bindungen können verloren gehen und neue Beziehungen müssen aufgebaut werden. Es kommt durch den Wohnortwechsel zum Verlust von Kontakten und Gewohnheiten, die an den alten Ort gebunden sind und nun nicht mehr fortgeführt werden können. Soziale Kontakte zur Familie, zu Schulkollegen und dem Freundeskreis verändern sich. Durch die vielfältigen Veränderungen der Lebensmuster kann das Bewältigungspotenzial des Jugendlichen überfordert sein. Im Gegensatz zur Familie, die ein natürlich gewachsenes System bildet und sich durch die beteiligten Personen charakterisiert, sind Wohngruppen künstlich geschaffene Systeme und stellen ein künstlich angelegtes Lebensfeld für Jugendliche dar. In den nächsten Abschnitten werden die mit der Lebensfeldveränderung einhergehenden Auswirkungen beschrieben.

4.2.1 Kontakte innerhalb der Wohngruppe

In der Gruppe wird der Einzelne überwiegend als Gruppenmitglied wahrgenommen und ein individualisierter Umgang wird mit zunehmender Gruppengröße geringer. Mit der Bezeichnung Wohngemeinschaft wird oftmals ein freier Wille in der Auswahl von Mitbewohnern unterstellt, der aber nicht besteht. Mitbewohner können eine Last sein und dem Einzelnen das Leben schwer machen (vgl. Wolf 1995, S. 54).

Die neue Lebenswelt wurde von fremden Menschen konstruiert und der Jugendliche weiß nicht, wie sich die Wohngruppe entwickelt hat. Die Zusammensetzung innerhalb der Gruppe wird im Wesentlichen von äußeren Faktoren bestimmt und es finden ständig Fluktuationen statt (vgl. Thimm 1997, S. 141). Dieser Charakter einer Außenwohngruppe wird den Jugendlichen besonders verdeutlicht, wenn sie erleben, dass die Gruppe auch ohne ihre Beteiligung unverändert Bestand hätte, Regeln nicht mehr ausgehandelt werden müssen, ihr Name häufig an der Stelle ihres Vorgängers eingefügt wird und die eigenen Vorstellungen der Gestaltung eines Zusammenlebens nicht wichtig sind. Oft werden die Jugendlichen vor ihrer Aufnahme auch nicht gefragt, ob sie in der Gruppe untergebracht werden möchten. Es fehlt die Zeit oder man ist froh, überhaupt einen Platz für den Jugendlichen gefunden zu haben. Die damit einhergehende Unfreiwilligkeit wirkt aber noch lange in Konfliktsituationen nach. Hier steht dann die Tatsache der Zwangsgemeinschaft im Vordergrund und lässt eine Legitimation von aufgezwängten Regeln der Erwachsenen vermissen (vgl. Freigang/ Wolf 2001, S. 70). Die neu eingetretenen Jugendlichen werden von den anderen bereits in der Gruppe integrierten Bewohnern meist skeptisch empfangen. Sie müssen sich schließlich damit auseinandersetzen, das Zimmer oder bestehende Privilegien teilen zu müssen. Zudem können sich die Gruppenmitglieder weigern, den „Neuling“ aufgrund von Kleidung, Sprache, Aussehen oder anderem anzunehmen. Viele neu aufgenommene Jugendliche sind am Anfang zurückhaltend und versuchen Fehler zu vermeiden (vgl. Thimm 1997, S. 141). Sie stellen sich nachfolgende Fragen zur vorhandenen Gruppe:

- „Wie soll, wie will ich mich hier darstellen?
- Was muß ich tun, um hier Interesse zu wecken?
- Haben alle schon ihren festen Platz und ist für mich noch Raum?
- Kann ich „Ich“ sein und trotzdem dazugehören?
- Welche Regeln gelten hier?
- Wer erklärt mir, was hier wirklich läuft?
- Würde mich hier jemand beschützen, in der Not zu mir halten?“ (Thimm 1997, S. 141).

Hieran zeigt sich, dass die Lebensfeldveränderung für den Jugendlichen mit gravierender Verunsicherung verbunden ist und demnach als hohe Belastung empfunden wird.

4.2.2 Bezugsperson

Jugendliche, die neu in eine Wohngruppe aufgenommen werden, stehen den anderen Mitbewohnern und Pädagogen alleine gegenüber. Mit dem Eintritt in die Wohngruppe sind die Jugendlichen oft mit unterschiedlichen Erwartungen von Eltern, Pädagogen, der einweisenden Behörde und Mitbewohnern konfrontiert. Die Pädagogen als zuständige Personen müssen akzeptiert und es muss sich mit diesen arrangiert werden. Jugendliche, die in ihr neues Lebensfeld gewechselt sind, denken darüber nach, was für Menschen ihre neuen Betreuer sind und wie diese von ihnen denken. Darüber hinaus beschäftigt sie, was die neue Bezugsperson über sie herausfinden könnte und welche Gefahr dadurch von ihr ausgeht. Sie stellen sich auch die Frage, ob man sie mag (vgl. Thimm 1997, S. 141).

Den neuen Bezugspersonen gegenüber verhalten sich Jugendliche oft zurückhaltend. Sie legen wenig Wert darauf, eigene Lebensziele und Lebensvorstellungen mit diesen in der Auseinandersetzung zu entwerfen. Oft melden sich Jugendliche nur bei ihren Betreuern, wenn es etwas zu klären oder zu regeln gibt beziehungsweise wenn sie mit etwas überfordert sind. Diese Skepsis ist mit Blick auf die Situation der Jugendlichen, die in eine Wohngruppe kommen, durchaus nachvollziehbar. In der Vergangenheit sind sie oft enttäuscht, funktionalisiert, ausgenutzt und verstoßen worden. Sie haben gelernt, dass Vertrauen gefährlich sein kann. So besteht die Angst, dass Dinge, die sie den Bezugspersonen offenbaren, gegen sie verwendet werden können. Verheimlichen und Täuschen hilft den Jugendlichen in der Not, das Gesicht zu bewahren. Erst wenn Erfahrungen des Geschütztseins gemacht werden, wächst auch langsam das Vertrauen. Je größer die emotionale Sicherheit, desto eher besteht die Chance einer Öffnung im Kontakt (vgl. Thimm 1997, S. 72). Um die in der Vergangenheit erlebten negativen Erfahrungen bearbeiten zu können, ist es nötig, den Jugendlichen vor Überforderung zu schützen. Er muss sich angenommen fühlen, anerkannt und bestätigt werden, so dass sich ein freundliches Selbstbild entwickelt. Gerade im Heim ist hierzu ein positives affektives Klima und auch belastbares Sozialisationsfeld erforderlich, das auch Fehler und Irrtümer des Jugendlichen zulässt. Der Jugendliche braucht Verlässlichkeit, Stabilität, Geborgenheit, Liebe und Anerkennung. Nur so ist es möglich, die Folgen von Unzuverlässigkeit, abgestoßen zu werden und Unsicherheit zu bearbeiten (vgl. Freigang 1986, S. 23). Diese benötigten Bedingungen werden durch den Schichtdienst bzw. durch den damit einhergehenden geringen Kontakt zu den Heranwachsenden beeinträchtigt. Tief greifende Beziehungen zwischen Erziehern und Bewohnern lassen sich kaum realisieren, wo Handlungen durch das Dienstende unterbrochen und eventuell durch den Kolle-

gen fortgeführt werden sollen. Die Mitarbeiter müssen auf diese Weise lernen, die Interessen der Kinder und ihre persönliche Beziehung zu ihnen weniger wichtig zu nehmen. Besonders problematisch ist es, wenn ein Konflikt zwischen Pädagogen und Jugendlichen vorgefallen ist und eine Klärung durch ein Gespräch nicht zu Ende geführt werden kann. Der nachfolgende Kollege ist dann in der misslichen Lage das klärende Gespräch mit dem Jugendlichen fortzusetzen. Klare Absprachen zwischen den Mitarbeitern und detaillierte Informationen zur vorherigen Schicht sind bei der Dienstübergabe deshalb erforderlich. Mitarbeiter haben im Schichtdienst wenig Einblick in das Handeln der Pädagogen einer anderen Schicht. Kommunikation unter Kollegen ist deshalb unerlässlich und gewährleistet, die Erziehung nach möglichst einheitlichen Maßstäben zu vollziehen. Für Jugendliche bedeutet Schichtdienst vor allem ein ständiger Wechsel ihrer Bezugspersonen. Sie müssen in der Außenwohngruppe erneut lernen auf ihre Betreuer zu verzichten und Beziehungsabbrüche in Kauf zu nehmen. Viele Jugendliche entwickeln daher für sich schützende Verhaltensstrategien. Sie treten ihren Erziehern gegenüber distanziert auf und sind nicht mehr bereit, sich auf diese einzulassen, um sich vor einem erneuten Abbruch zu schützen. Im Unterschied zur Familie, in der mindestens ein Elternteil dauerhaft zur Verfügung steht, haben Jugendliche in einer Wohngruppe oft viele wechselnde Bezugspersonen. Die Heranwachsenden müssen lernen, mit dem Schichtdienst umzugehen. Desto besser sich Heranwachsende auf wechselnde Erzieher mit ihren verschiedenen Vorlieben, Verhalten und Eigenschaften einlassen können, desto harmonischer wirkt das Zusammenleben in der Gruppe. Anhand der vorangegangenen Aspekte werden die strukturellen Defizite des Lebensfeldes Heim bzw. Außenwohngruppe ersichtlich (vgl. Freigang/ Wolf 2001, S. 70ff.).

4.2.3 Bedeutung der Herkunftsfamilie

Wie bereits in Kapitel 2.4.3 erläutert, haben die ersten Lebensjahre eines Menschen große Bedeutung für sein Bindungsverhalten. Kinder entwickeln, wenn sie in ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen, demnach eine Bindung zu ihren Eltern. Kommt es zu einer Fremdplatzierung im Kindesalter und einem daraus resultierenden Beziehungsabbruch, können schwere Persönlichkeitsstörungen hervortreten. Ein Beziehungsabbruch im Kindesalter bis hin zur Pubertät kann einen Menschen für sein weiteres Leben traumatisieren und ihn seelisch akut verletzen. Weiterhin wird die zukünftige Beziehungsfähigkeit durch erfahrene Beziehungsabbrüche beschränkt.

In der Herkunftsfamilie findet die erste Sozialisation statt. Folglich ist sie als Instanz für den Menschen von großer Bedeutung. In seine Familie wird man hineingeboren, man kann sie sich nicht aussuchen. Es werden familienspezifische biologisch- genetische Strukturen vererbt und sozial- kommunikative Strukturen weitergegeben. Je nach Familie gelten diverse Bestimmungen, Umgangsformen, Sichtweisen und Überzeugungen,

die uns prägen. Die Konfrontation mit den Gegebenheiten ist für jeden Menschen unumgänglich und sehr emotional. Andere Zugehörigkeiten kann man weitestgehend freiwillig wählen oder sie sind zeitlich limitiert. Dagegen besteht die Mitgliedschaft zu seiner Familie ein Leben lang. Selbst wenn sich die Intensität oder Nähe zur Familie verändert, bleiben Zugehörigkeit, Verpflichtungen, Geben und Nehmen bestehen. Dieses kann als angenehm oder unangenehm empfunden werden, je nachdem, ob die Familie akzeptiert oder abgelehnt wird (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 74).

Vor allem die Einweisung in weit entfernte Heime bzw. Außenwohngruppen führt zur Unterbrechung wichtiger sozialer Beziehungen. Folglich sind die Jugendlichen zwischen dem Heim und dem früheren Lebensort hin- und hergerissen. Daraus resultieren Probleme wie Verdrängung, Identitätsverlust und Entwurzelung (vgl. Wolf 1995, S. 40). Heimstrukturen selber sind nicht gerade förderlich angelegt, um Beziehungen aufzubauen und diese zu erhalten. Durch hohe Fluktuation von Mitarbeitern und Mitbewohnern gehen wichtige stabile Beziehungen verloren. Geborgenheit und Verlässlichkeit können sich durch den von Schichtdienst strukturierten Heimalltag kaum entwickeln (vgl. Freigang 1986, S. 39).

In der Regel sind Kinder und Jugendliche stark mit der Herkunftsfamilie verbunden und sie richten sich bewusst oder unbewusst nach den Anforderungen und Regeln ihrer Eltern. Diese Familienverbindungen werden als Loyalität bezeichnet und bestimmen im Wesentlichen das Verhalten der Familienmitglieder untereinander und ihr Verhalten nach außen. Durch die Heimunterbringung sind nun Pädagogen neue Bezugspersonen. Sie haben andere Handlungsanforderungen an die Heranwachsenden als die Eltern. Der Jugendliche ist dadurch zwischen zwei Systemen mit unterschiedlichen Anforderungen und Zielsetzungen hin und her gerissen. Er gerät dadurch in sogenannte Loyalitätskonflikte mit seinen Eltern, wenn er sich nach den Anforderungen der Erzieher richten soll, damit aber bestätigt, dass die eigenen Eltern versagt haben. Solche Loyalitätskonflikte können eine erfolgreiche Arbeit mit dem Jugendlichen dauerhaft unmöglich machen (vgl. Conen 1996, S. 34). Zur Vermeidung dieser Konfliktsituation muss die Kooperation zwischen Eltern und Erziehern zugunsten des Jugendlichen gestaltet und vorhandene Loyalitätskonflikte von den Pädagogen erkannt werden.

4.2.4 Trennung von früheren Peergroups

Wie bereits in Kapitel 2.2 dargelegt, leistet die Gruppe der Gleichaltrigen wichtige Hilfe bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen. Sie kann helfen Gefühle der Einsamkeit zu überwinden, welche viele Jugendliche durch die Erkenntnis ihrer Einmaligkeit entwickeln. Hierbei ist es möglich, dass die Gruppe der Gleichaltrigen zu einer Schutzgemeinschaft wird. Einsamkeit und Übermacht der Umwelt können

in der Gruppe bewältigt werden und Erlebnisse und Erfahrungen von Autonomie werden ermöglicht (vgl. Doehlemann 2000, S. 121f.).

Die Heimeinweisung hat oft einen Bruch mit der für den Jugendlichen wichtigen Bezugsgruppe zur Folge. Eigene Erfahrungen zeigen, dass den Jugendlichen gerade in den ersten Wochen der Heimunterbringung Kontakte zum bisherigen Kollegenkreis verweigert werden. Die dahinterstehende Zielsetzung ist die Herauslösung aus der Subkultur und die Integration in die Gesellschaft. Persönlich erlebte ich dieses bei einem Auslandspraktikum in der Schweiz. Ein Jugendlicher ist durch die Jugendstaatsanwaltschaft Zürich bei uns untergebracht worden. Man versprach sich durch die weite Entfernung zu seinem Freundeskreis (120 km) die Herauslösung aus der für ihn so wichtig gewordenen Hooliganszene des FC Zürich. In persönlichen Gesprächen mit dem Jugendlichen wurde der schmerzvolle Abbruch der Beziehungen am früheren Wohnort häufig thematisiert. Trotz drohender Konsequenzen einer Inhaftierung entfernte er sich regelmäßig unerlaubt aus unserer Wohngruppe und fuhr mit dem Zug zu seinen Kollegen. So kam für mich der endgültige Austritt nach zwei Monaten nicht überraschend. Einerseits verkraftete er den Abbruch der alten Freundesbeziehungen nicht und andererseits war er durch die fremden Personen, mit denen er nun zusammenleben musste, verunsichert.

4.3 Identitätsbelastungen durch Fremdplatzierung

Mit der Fremdplatzierung geht die Annahme einher, Jugendliche von einer defizitären in eine förderliche Umgebung zu bringen. Die neue Umgebung hat aber auch nachteilige Auswirkungen. Wenn wichtige Gegenstände von den Jugendlichen nicht in die Wohngruppe mitgebracht werden dürfen, sie die Frisur und Kleidung verändern sollen, werden wichtige Identitätssymbole der Jugendlichen diskreditiert. Im Bereich der Heimerziehung ist diese Form der Identitätszerstörung weit verbreitet (vgl. Wolf 1995, S. 40). Um sich der Problematik eines Wechsels der sozialen Umgebung anzunähern, werden zunächst die Begriffe „soziale Identität“ sowie „persönliche Identität“ mit einem Exkurs in die Rollentheorie geklärt. Die Bedeutung von Identität merkt man am ehesten dann, wenn diese infrage gestellt wird. So belasten insbesondere biografische Brüche und lebensgeschichtliche Einschnitte aber auch gesellschaftliche Krisen die Identität. In der Rollentheorie von Habermas integriert die soziale Identität Erwartungen des aktuellen Rollenensembles. Hindernis bereitet dabei, aus vielen gleichzeitig existierenden, verschiedenen Rollensystemen eine Einheit zu bilden. Je größer die Anzahl an nebeneinander existierenden Lebensbereichen wie z. B. Beruf, Religion, Politik und Familie, umso größer ist auch die Anzahl gleichzeitiger Rollen des Einzelnen. Anhand dieser Rollen entwickelt sich ein Selbstkonzept oder es scheitert daran. Neben den aktuellen Rollen sind auch noch die biografisch individuell erfahrenen Rollenbezüge vorhanden. Vom Kleinkind bis zum Erwachsenen gibt es wechselnde Positionen und Rol-

len. Die persönliche Identität integriert Erwartungen des biografischen Rollensembles. Trotz wechselnder Zustände in der Lebensgeschichte muss die Kontinuität des Ichs erhalten bleiben. So entscheidet das Ausmaß der Mobilität in einer Gesellschaft über Chancen und Belastungen der persönlichen Identität. Ein andauerndes Gleichgewicht zwischen der sozialen und persönlichen Identität wird durch Ich- Identität hergestellt. Diese ist Voraussetzung dafür, dass der Betreffende sich mit anderen Personen identifizieren kann (vgl. Biermann 2000, S. 45). Durch eine Fremdplatzierung ergeben sich zusätzliche Rollen im aktuellen Rollenhaushalt (soziale Identität) sowie in der Rollenbiografie (persönliche Identität). Ein Übermaß an Rollen kann gerade die Identität eines jungen Menschen schädigen. Es kommt dadurch auch bei der Aufrechterhaltung von Beziehungen zum Herkunftsmilieu zu einer Belastung der Identität des Jugendlichen (vgl. Nienstedt/ Westermann 1998, S. 228).

Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass fremdplatzierte Jugendliche oft sehr unterschiedlich auf die unbekannteren Rollen und die damit verbundenen Erwartungen reagieren. Häufig findet gerade am Anfang einer Fremdplatzierung eine Überanpassung statt, die sich dann aber aufhebt. Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz sind Mittel, mit denen man sich der Vereinnahmung durch Rollenerwartungen entziehen kann und seine Handlungsfähigkeit bewahrt. Nachfolgend werden diese Kompetenzen erläutert.

4.3.1 Frustrationstoleranz

Jugendliche haben verschiedene persönliche Bedürfnisse. Rollenerwartungen neigen dazu Bedürfnisse zu unterdrücken, da soziale Rollen standardisierte Erwartungen implizieren. So ist beispielweise die Pünktlichkeit am Arbeitsplatz eine schwer ertragbare Pflicht und steht dem Bedürfnis auszuschlafen entgegen. In diesem Sinne sind soziale Rollen grundsätzlich ambivalent. Situationsbedingt mal bedürfniskonform und mal repressiv und unangenehm. Auf diese Rollenambivalenzen kann man unterschiedlich reagieren. Ein Teil der Jugendlichen weist die gesellschaftlichen Erwartungen generell zurück und flüchtet vor Verpflichtungen. Andere unterdrücken und leugnen die eigenen Bedürfnisse und versuchen zwanghaft mit den Beschränkungen zufrieden zu sein. Solch ein Verhalten birgt die Gefahr von neurotischen Entwicklungen. Frustrationstoleranz ist die Fähigkeit für längere Zeit in einer Rolle zu agieren, ohne in eines der beiden Extreme zu verfallen (vgl. Biermann 2000, S. 49f.). Der wichtigste Punkt zur Frustrationstoleranzentwicklung ist, dass der Jugendliche befriedigende Beziehungserfahrungen erleben kann und seine Wünsche und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Daraus kann sich dann Einsichtsfähigkeit in Ursache- Wirkungszusammenhängen herausbilden und Wünsche und Bedürfnisse anderer, welche die eigenen einschränken, können akzeptiert werden (vgl. Nienstedt/Westermann 1998, S. 59).

4.3.2 Ambiguitätstoleranz

Unter Ambiguität versteht man die Mehrdeutigkeit oder häufig auch die schwer erkennbare Absicht von Rollen. So können sich viele Erwartungen hinter bestimmten Rollen verbergen. Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit diese differenzierten, oft auch konkurrierenden Erwartungen von verschiedenen Personen an eine Rolle auszuhalten. Diffuse Rollenerwartungen bedürfen einer Interpretation. Nicht jeder Jugendliche, der in eine Wohngruppe kommt, ist in der Lage die Mehrdeutigkeit auszuhalten und für sich auszunutzen. Häufig kommt es zum Ausweichen in Extremformen wie z. B. einer vor-schnellen Anpassung an die Rolleninterpretation anderer oder pseudo-autonome Leugnung von Rollenverpflichtungen (vgl. Biermann 2000, S. 50f.). So kann zwanghaft imitiertes Verhalten, welches Jugendliche oft nach der Aufnahme in eine Wohngruppe zeigen, eine Überforderung durch Rollenambiguität sein. Dieses Verhalten wird fälschlicherweise häufig als gelungene Integration in die Wohngruppe gedeutet. Es wird bei dieser Deutung aber vergessen, dass die Phase des Austestens der Handlungsspielräume seiner neuen Rollen noch bevorsteht und der Jugendliche dabei vermehrt die Grenzen überschreiten wird. Dieser Prozess, welcher bereits an ein Scheitern der Bemühungen denken lässt, ist in Wirklichkeit die Rückkehr zur Normalität des Jugendlichen. Dieses kann als altersgemäße Auseinandersetzung mit der Ambiguität sozialer Erwartungen betrachtet werden (vgl. Nienstedt/Westermann 1998, S. 55). Ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz schützt die Jugendlichen vor Fehlentwicklungen wie der Herausbildung eines autoritären oder infantil-anarchistischen Charakters und bietet die Möglichkeit vorgegebene Rollenerwartungen in persönliche Autonomie und Handlungsfähigkeit umzusetzen (vgl. Biermann 2000, S. 51).

4.3.3 Rollendistanz

Rollendistanz bezeichnet die Fähigkeit, auf Abstand zu eigenen Rollen zu gehen. Dieses lässt sich bereits an der individuellen Belastbarkeit durch soziale Rollen messen und könnte als übergeordneter Begriff für persönliche Souveränität sowie die Ausgestaltung im Rollenhandeln stehen. Rollendistanz lässt sich als positionsverneinend oder –bejahend charakterisieren. Während es zum einen um die Ablehnung einer Rolle geht, meint positivbejahend die Annahme der Rolle und deren autonome Ausgestaltung. Positivbejahende Rollendistanz äußert sich z. B. durch Ironisieren und Verfremden scheinbar zwingender Rollenverpflichtungen und der Fähigkeit, in heiklen Situationen die Perspektive und Rolle zu wechseln (vgl. Biermann 2000, S. 51).

Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz begünstigen die individuelle Handlungsautonomie und Situationsbeherrschung. Basierend auf diesem Wissen sollte die Entwicklung von Extremen vermieden werden. Weder darf es zu einer absoluten Rollenablehnung noch zu einer totalen Annahme ohne Rücksicht auf eigene Bedürfnis-

se kommen. Diese theoretischen Erkenntnisse lassen die Ausformulierung adäquater Erziehungsziele im Rahmen der Heimerziehung zu (vgl. Biermann 2000, S. 51f.).

4.4 Stigmatisierung

Die alleinige Zugehörigkeit zu einer Wohngruppe stellt bereits eine Belastung für die darin lebenden Jugendlichen dar. Durch die Mitgliedschaft zur Institution werden sie von ihrer Umwelt als ablehnend angesehen. Dieses Stigma wurde früher beispielsweise durch Anstaltskleidung schnell ersichtlich. Heute ist die Stigmatisierung oft durch weniger schnell erkennbare Merkmale geprägt und tritt erst auf, wenn der Jugendliche beispielsweise nach seiner Adresse gefragt wird oder durch seine Institutionszugehörigkeit schneller einer Straftat verdächtigt wird. Durch dieses Stigma haben andere Menschen negative Erwartungen an den Jugendlichen gerichtet. Die positiven Merkmale des Jugendlichen werden überschattet und sein Selbstbild leidet an negativen Verwerfungen. Die guten Eigenschaften eines Jugendlichen wie etwa hübsch oder intelligent werden durch seinen Makel übersehen. Im Vordergrund steht nur noch die Eigenschaft des Heimkindes mit den dazugehörigen Mustern (vgl. Freigang/ Wolf 2001, S. 47).

Durch die Organisationsform in kleine Außenwohngruppen konnte Stigmatisierung zwar verringert werden, aber ein großer Teil bleibt auch weiterhin vorhanden. So erlebte ich beispielsweise, dass Graffiti- Schmierereien im Dorf unserer Außenwohngruppe sofort und ohne jegliche Beweise unseren Jugendlichen zugeschrieben worden sind und wir uns damit auseinandersetzen hatten. Auch der Bau eines neuen Wohngruppenhauses ist durch Anwohner verhindert worden, da man negative Folgen fürchtete.

Ein gewisses Maß an Stigmatisierung bleibt aufgrund der Tatsache, dass Heimerziehung von vielen Menschen unserer Gesellschaft als nicht normal empfunden wird, bestehen. Entscheidend für Stigmatisierungswirkung ist, ob die Menschen der unmittelbaren Umgebung den Jugendlichen einer abweichenden Gruppe zurechnen und ihn dementsprechend behandeln. Die Gefahr verringert sich, wenn weniger Jugendliche in einem Haus wohnen, da dann ein Nachbar auch zwischen einzelnen Jugendlichen differenzieren kann und diese besser kennenlernt. So ist es folglich unwahrscheinlicher den Ärger, den einer der Jugendlichen verursacht hat, pauschal allen zuzuschreiben. Somit hängt das Stigmatisierungsausmaß auch von der Gruppengröße ab (vgl. Freigang/ Wolf 2001, S. 91f.).

4.5 Belastung durch Gewalt in der Heimerziehung

Ein gering thematisiertes und oft nicht wahrgenommenes Problem der stationären Unterbringung ist die Belastung durch Gewalt. So bietet das Lebensfeld einer Außenwohngruppe neben Schutz und Geborgenheit auch Gewalt, die oftmals nicht wahrge-

nommen, gelehnet oder bagatellisiert wird. Im Folgenden werden die Belastungen von Gewalt in der Heimerziehung allgemein widergespiegelt, wobei viele Aspekte ebenso auf Außenwohngruppen übertragbar sind.

Zum Verständnis von Gewaltzusammenhängen und der Präzisierung des Begriffs wird Gewalt zunächst nach Thimm näher definiert. „[...] Das Auftreten von Gewalt ist an die Ausübung von Macht gebunden, klassisch definiert dadurch, daß jemand seinen Willen jemand anderen aufzwingen kann. Dabei ist Konsens, daß die physische Gewaltausübung als aktives Tun von Menschen den Kern von Gewalttätigkeit und das semantische Denotat des Begriffs konstituiert; wackeliger, einverständnisgefährdeter ist die Eingemeindung psychischer bzw. verbaler Strategien. Vollends glatt wird das semantische Parkett, wenn unterlassene Hilfeleistungen von Menschen oder strukturelle Komponenten, von Menschen verantwortete Zustände und Bedingungen, mit Gewalt assoziiert werden. [...]“ (Thimm 1995, S. 225).

Als gewaltfördernde strukturelle Organisationsmerkmale der Heimerziehung kennzeichnet Thimm diejenigen Institutionen, die u.a.:

- „als totale Institution Zugriff auf den ganzen Menschen beanspruchen,
- gegen die Umwelt abgeschlossen „durch Waldrandlage“ sind und Treibhauseffekte zeitigen,
- eine Masse Mensch in verregelten Groß- und Mehrgruppeneinrichtungen auf engem Raum geballt verwalten,
- symptom-, alters- und geschlechtsgleiche Menschen konzentrieren,
- die statt „Jedem/ Jeder das Seine/ Ihre“ allen das Gleiche angedeihen lassen,
- die Pädagogik zu einer untergeordneten Veranstaltung gegenüber „reibungslösen“ Organisationsabläufen machen,
- Einzeldienste in Großgruppen und Wechselschichtprinzipien als pädagogisch brauchbar deklarieren,
- hierarchisch, teilhabe- und autonomiefeindlich angelegt sind, die zentralistische Strukturen von Anweisungen und Vollzug an die Stelle von Aushandlung setzen,
- unwirtliche, schäbige Sinnlichkeit, Rückzug und Intimität verhindernde Räume bereithalten,
- jugendliche Öde und Langeweile nicht als Anstoß zu kreativen Antwortversuchen verstehen,
- Betreutes Wohnen als ständig entziehbare Vergünstigung zu verwenden.“ (Thimm 1995, S. 234).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass jene Institutionen als besonders gewaltfördernd eingestuft werden, die Jugendliche nicht individuell nach ihren Bedürfnissen behandeln und wo Anpassung an vorgegebene Strukturen im Mittelpunkt von pädagogischem Handeln steht. So meint Gewalt in der Heimerziehung nicht nur Jugendliche mit Gewaltbereitschaft, sondern auch die institutionelle Förderung von Gewalt. Freigang unterscheidet vier Ebenen von Gewalt in der Heimerziehung, die in den nächsten Abschnitten im Einzelnen erläutert werden.

4.5.1 Gewalt der Institution Heim und der Institution Heimerziehung gegenüber Kindern und Jugendlichen

Zurückblickend fungierte Heimerziehung auch als eine gesellschaftliche Kontroll- sowie Strafinstanz. Dadurch hatten die Institutionen der stationären Jugendhilfe früher und haben auch heute immer noch abschreckende Wirkung. Deutlich wird das dadurch, dass Eltern ihren Kindern bei Ungehorsam mit einer Trennung vom Elternhaus und der anschließenden Unterbringung im Heim drohen. In der ungleichen Machtverteilung und den geringen Mitbestimmungsmöglichkeiten von Jugendlichen im Heim spiegelt sich die institutionelle Gewalt wider. Oft werden Entscheidungen, z. B. im Hinblick auf Hilfenmaßnahmen oder der Trennung vom familiären Umfeld, über die Köpfe der Jugendlichen hinweg getroffen. Die ungleiche Machtverteilung zum Nachteil der Jugendlichen zeigt sich auch, wenn ihre Bedürfnisse und Ziele keine oder nur geringe Berücksichtigung finden. So haben sie beim Aufstellen von Regeln kaum Mitspracherechte und werden trotz entstehender Beziehungsabbrüche wiederholt von einer Einrichtung in die nächste verlegt. Durch Aktenführung der Mitarbeiter ohne die Mitsprache der Betroffenen verringern sich deren Möglichkeiten auf eine wohlwollende Unterbringung mit jeder Verlegung in eine andere Institution. Auftretende Probleme in der Wohngruppe werden durch das Instrument der Diagnostik einseitig den „kranken“ Jugendlichen zugeschrieben. Durch die vielen Wechsel in den großen Gruppen ist es kaum möglich, sichere soziale Beziehungen herzustellen. So bleiben es in der Regel Zwangsgemeinschaften, welche für neu aufgenommene Jugendliche zumeist erschreckend wirken (vgl. Freigang 1995, S. 248ff.).

4.5.2 Gewalt von Mitarbeitern gegenüber Kindern und Jugendlichen

Gewalt von Mitarbeitern und Erziehern gegenüber Kindern und Jugendlichen kann verschiedene Ursachen haben. So können sie überfordert, überlastet, ausgebrannt oder nicht genügend qualifiziert sein. Die Pädagogen haben den Auftrag, die Regeln und Ziele der Einrichtung gegenüber den Heimbewohnern durchzusetzen. Erfolgreich ist ein Dienst dann, wenn der Jugendliche alle Aufgaben erledigt. Durch diesen institutionellen Zwang kommt es schnell zu Konflikten, da die Interessen der Bewohner nicht immer

mit den Grundsätzen der Heimeinrichtung oder mit pädagogischen Zielstellungen harmonisieren. Ein wesentliches Qualifikationsmerkmal eines Mitarbeiters bildet demnach seine Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den Heimbewohnern. Je besser er sich durchsetzen kann, desto erfolgreicher wird seine Arbeit bewertet. Mangelt es an Durchsetzungsvermögen, kann das zum Scheitern im Berufsfeld führen. So besteht der Druck einen erfolgreichen Dienst zu absolvieren, in dem die Kinder und Jugendlichen ihre Pflichten erfüllen und es keine besonderen Problemstellungen gibt (vgl. Freigang 1995, S. 250f.).

4.5.3 Gewalt von Jugendlichen gegenüber Mitarbeitern

Heimkinder entwickeln mitunter eine Art Widerstand gegenüber Pädagogen- auch zu gut Angesehenen-, wenn es um die Durchsetzung von Regeln geht. Es kommt zu einer Art Frontenbildung, bei der die Durchsetzungsmacht der Mitarbeiter auf die Verweigerungsmacht der Heimbewohner prallt. So produzieren Mitarbeiter mit dem Durchsetzen von Regeln Gewalt und erzeugen zugleich Gegengewalt bei den Heimbewohnern. Pädagogen sind alleine oft überfordert, die großen Gruppen zu betreuen und können nicht ausreichend auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingehen. Bei den Gewaltformen spielen die biografischen Erlebnisse und Neigungen von Mitarbeitern und Jugendlichen eine Rolle. Kommt es zu Auseinandersetzungen im Heim, bei denen Jugendliche gegenüber Erziehern gewalttätig werden, bleibt dies meist nicht ohne Konsequenzen für die Heranwachsenden. Als Folge können sie entlassen oder in andere Heime abgeschoben werden. Gewalttätigkeiten von Heimkindern können bei den Mitarbeitern auch Gegengewalt erzeugen, indem sie die betreffende Person nach einer Eskalation bewusst oder unbewusst benachteiligen oder auf Distanz halten. Oft gibt es auch Bündnisse zwischen starken Jugendlichen und Mitarbeitern, um den Alltag besser zu bewältigen. So werden Gewalthandlungen dieser Heranwachsenden toleriert, solange die eigene Position nicht gefährdet ist (vgl. Freigang 1995, S. 250f.).

4.5.4 Gewalt unter Kindern und Jugendlichen

Im System Heim wird jugendliche Gewalt erst problematisch, wenn sie außerhalb des Heims thematisiert wird, negative Folgen zu erwarten sind oder wenn Mitarbeiter Opfer von Gewalt werden. Die Gewalt unter Jugendlichen hat vor allem etwas mit ihrem Zusammenleben in der Zwangsgemeinschaft zu tun, in der sie zunächst auf fremde Menschen treffen und mit diesen meist ungewollt zusammenleben sollen.

Aus ihren problembelasteten Familienverhältnissen bringen Jugendliche oft schon Gewalterfahrungen mit in das Heim, die dann dort noch bestätigt werden. Heimgruppen sind oftmals hierarchisch strukturiert. Körperlich starke Heimbewohner stehen in der Rangordnung weit oben und schwächere Gruppenmitglieder haben unter ihnen zu lei-

den. In den Einrichtungen werden diese Prozesse häufig nicht wahrgenommen, verschwiegen oder verharmlost, da sie das Konzept und die Institution selbst infrage stellen würden (vgl. Freigang 1995, S. 251).

Aus eigener Erfahrung kann ich diese hierarchische Struktur der Heimgruppen bestätigen. So wechselten beispielsweise Handys den Besitzer oder ein schwacher Junge war den Repressalien und Machtspielen eines stärkeren Jugendlichen in der Gruppe ausgeliefert. Diese Auseinandersetzungen wurden in dieser Wohngruppe zwar thematisiert, aber eine adäquate Lösung herbeizuführen, war für die Mitarbeiter nicht unproblematisch.

4.5.5 Gewaltprävention in der Heimerziehung

Durch die in den vorhergehenden Abschnitten geschilderten vielfältigen Gewaltformen in der Heimerziehung kann es den Anschein erwecken, dass eine Abschaffung dieser Erziehungshilfe sinnvoll wäre. Da es aber keine Alternativen gibt, muss man sich zwingend mit der Verbesserung der Lebensbedingungen auseinandersetzen, Gewalt thematisieren und Lösungsansätze weiterentwickeln. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass nicht nur den Verhaltensweisen von Jugendlichen und Mitarbeitern Beachtung geschenkt wird, sondern auch strukturelle Rahmenbedingungen verändert werden. Ein Ansatz hierfür stellt die lebensweltorientierte Fremdunterbringung dar, bei der die Heranwachsenden in ihrem gewohnten Milieu nahe der Heimat untergebracht sind. Das hat den Vorteil, dass sie den Heimeintritt durch Aufrechterhaltung bestehender Beziehungen in vertrauter Umgebung besser bewältigen. In den letzten Jahren konzentrierten sich die Konzepte insbesondere auf den Umgang mit Jugendlichen. Dabei findet zunehmend ein Umdenken statt. Die Probleme der Heranwachsenden werden nicht mehr als Krankheit oder Defizit, sondern vielmehr als Schwierigkeiten der Lebensbewältigung wahrgenommen. Folglich begegnet man den Jugendlichen als ernst zu nehmende Subjekte mit großem Respekt, insbesondere dann, wenn ihre Problemlage als besonders schwierig gilt. Diese geänderte Sichtweise und der damit einhergehende Gewaltverzicht schaffen eine neuartige Basis für eine vertrauensvolle Bindung zwischen Heranwachsenden und Mitarbeitern nur dann, wenn auf Vorgabe von Lebensentwürfen, denen sich Jugendliche anpassen haben, verzichtet wird und Heim- und Gruppenstrukturen, die von Mitarbeitern durchgesetzt werden sollen, abgeschafft werden. Darüber hinaus muss die Verselbstständigung des Jugendlichen durch Zumutung und Zutrauen von mehr Eigenverantwortlichkeit gefördert werden. Es wird weiterhin vorausgesetzt, dass Maßnahmen adäquat und getroffene Entscheidungen auch revidierbar sind. Eine vertrauensvolle Bindung bedingt auch die Entsagung von geschlossener Unterbringung als äußerstes Mittel zur Umsetzung eines Erziehungsanspruchs (vgl. Freigang 1995, S. 252).

4.6 Fazit

Das Kapitel hat nun aufgezeigt, welche Vielfalt an Belastungen und Risiken mit der Unterbringung von Jugendlichen in einer Außenwohngruppe einhergehen kann. Ansatzweise wurden bereits Möglichkeiten zur Verbesserung der Lebensbedingungen aufgezeigt.

Die Ausgangslagen der Jugendlichen und die damit einhergehenden Belastungen bei der Aufnahme in die Wohngruppe sind unterschiedlich und müssen daher individuelle Berücksichtigung finden. Der Sozialpädagoge sollte diese Besonderheiten kennen und in seiner Arbeit darauf eingehen. Der Eintritt in eine Wohngruppe bedeutet eine gravierende Lebensfeldveränderung, welche mit großer Verunsicherung für den Jugendlichen verbunden ist. Dieses verlangt dem Heranwachsenden eine hohe Anpassungsleistung ab und kann dessen Bewältigungspotenzial überfordern. Mit zunehmender Gruppengröße wird die Wahrscheinlichkeit eines individuellen Umgangs für den einzelnen Jugendlichen geringer. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten sind dadurch begrenzt und die Heranwachsenden fühlen sich austauschbar. Unfreiwilligkeit bei der Aufnahme in eine Wohngruppe wirkt in Konflikten lange Zeit nach und es erscheint demnach sinnvoll, dass der Eintritt auf Freiwilligkeit beruht. Hierdurch werden auch die vorhandenen Regeln einer Wohngruppe legitimiert und sind für den Jugendlichen leichter zu akzeptieren.

Für die positive Entwicklung des Heranwachsenden bedarf es belastbarer Sozialisationsbedingungen, die durch die strukturellen Gegebenheiten einer Außenwohngruppe schwierig zu gewährleisten sind. Durch Schichtdienst in der Außenwohngruppe müssen sich Jugendliche auf stetig wechselnde Bezugspersonen und damit einhergehende Beziehungsabbrüche einstellen. Zur Erziehung nach möglichst einheitlichen Maßstäben ist demnach Kommunikation unter den Pädagogen der Wohngruppe zwingend erforderlich.

Durch stationäre Unterbringung kann es zum Abbruch wichtiger Beziehungen zur Herkunftsfamilie und Peergroup kommen, was eine zusätzliche Belastung für den Jugendlichen darstellt. Daher scheint es mir i.d.R. sinnvoll, diese Beziehungen aufrechtzuerhalten. Loyalitätskonflikte zur Herkunftsfamilie können als eine weitere Folge der Wohngruppenunterbringung entstehen, was wiederum eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem Jugendlichen kaum zulässt. Es ist daher Aufgabe des Sozialpädagogen, diese Konflikte zu erkennen und mit der Herkunftsfamilie zugunsten des Jugendlichen zu kooperieren.

Infolge von Fremdplatzierung kommt es zur Belastung der persönlichen Identität. Insbesondere können zusätzliche Rollen im gegenwärtigen Rollenhaushalt die jungen Menschen überfordern. Frustrations-, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz dienen zur Aufrechterhaltung der individuellen Handlungsfähigkeit und dem Schutz vor einem

Übermaß an Rollen und der damit einhergehenden Identitätsschädigung. In der Arbeit mit den Jugendlichen sollte der Sozialpädagoge verhindern, dass sich Extreme im Rollenverhalten herausbilden.

Jugendliche sind durch die Mitgliedschaft in einer Außenwohngruppe Stigmatisierung und den damit verbundenen Belastungen ausgesetzt. Im Vergleich zu den früheren Großheimen konnte das Maß an Stigmatisierung in Außenwohngruppen verringert werden. Je kleiner die Gruppengröße ist, desto geringer ist die Gefahr von Stigmatisierung.

Gewalt in der Außenwohngruppe stellt eine latente Gefahr dar und wird oftmals erst problematisch, wenn sie offensichtlich wird. Institutionen, wo Jugendliche nicht individuell und bedürfnisgerecht behandelt werden und die Adaption an Organisationsstrukturen im Zentrum pädagogischen Handelns steht, gelten als besonders gewaltfördernd. Um Gewalt vorzubeugen, ist es notwendig, die Problemlagen der Jugendlichen nicht als Krankheit, sondern als Schwierigkeiten der Lebensbewältigung wahrzunehmen, ihnen Respekt entgegenzubringen und auf vordefinierte Lebensentwürfe zu verzichten. Der Ansatz der Lebensweltorientierung greift diese Aspekte auf und wird im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt.

5 Die Gestaltung der Lebensbedingungen in einer Außenwohngruppe

Diese Arbeit hat zum Ziel Bedürfnisse der Jugendlichen herauszufinden, Belastungen im Kontext von Außenwohngruppen zu erkennen und Möglichkeiten zur Verbesserung der Lebensverhältnisse aufzuzeigen.

Das Ziel der Hilfen zur Erziehung sollte es sein, für den jungen Menschen entlastende Lebensbedingungen zu schaffen, die ihn in seiner Entwicklung fördern und auf ein selbstständiges Leben vorbereiten. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, müssen die im ersten Kapitel beschriebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Beachtung finden. Dem jugendlichen Bedürfnis auf Eigenständigkeit ist auch in der Heimunterbringung Rechnung zu tragen, indem Lebenserfahrungen berücksichtigt und Möglichkeiten zur Selbstentfaltung eröffnet und zugestanden werden (vgl. Freigang/Wolf 2001, S.178f.). In der täglichen Arbeit scheint dieser Anspruch aber vor lauter Pflichten, Strukturen, Sanktionen etc. manchmal etwas in den Hintergrund zu geraten. Es gehört zum Alltag der Institutionen, dass von Zeit zu Zeit Jugendliche aufgrund von Gewalttätigkeiten, Drogenkonsum oder -handel sowie anderer Verfehlungen aus der Wohngruppe abgeschoben werden. Selbst bei den Jugendlichen, die regulär nach Beendigung der Schulzeit oder einer Ausbildung austreten, bleiben oft Zweifel, ob diejenigen es auch schaffen werden, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Offensichtlich ist die Normorientierung an zahllosen Regeln, Weisungen und Grundsätzen kein wirksames Mittel, die Jugendlichen zu Einsicht und zu mehr Selbstverantwortung zu führen. In meinen Praktika erlebte ich dieses täglich. Regeln werden gebrochen, produzieren dadurch neue Regeln, die wiederum oft auch nicht eingehalten werden. Dieses führt, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, mitunter zu Gewalt. Die Jugendlichen und Pädagogen werden gleichsam eingeschränkt, da aus Gründen der Gerechtigkeit die gleichen Regeln für alle gelten sollen. Auf den persönlichen Entwicklungsstand, die Vorgeschichte und die Herkunft kann dabei wenig Rücksicht genommen werden. Oft scheitern die Heranwachsenden an den Normerwartungen, die das Heim an sie richtet. Zuvor sind sie bereits an denen der Schule oder des sozialen Umfeldes gescheitert. Der lebensweltorientierte Ansatz lässt die Normerwartungen in der Eintrittsphase weitestgehend außer Acht und konzentriert sich an der Lebenswelt der Betroffenen. Das Anliegen des Konzepts ist es eine bedürfnisorientierte, lebensnahe Gestaltung des Lebensumfeldes zu erreichen.

Im ersten Teil dieses Kapitels werden Grundlagen des Lebensweltkonzepts erklärt und anschließend Handlungsansätze in Bezug auf Wohngruppen erläutert. Im zweiten Teil

des Kapitels gehe ich auf die systemische Perspektive im Kontext der Heimunterbringung ein. Die Institution Heim wird bei der systemischen Sichtweise nicht mehr familienersetzend, sondern familienergänzend und –unterstützend verstanden und bezieht dadurch die ursprüngliche Lebenswelt der Klienten in die Arbeit mit ein.

5.1 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Der Ansatz einer Lebensweltorientierung kann als Rahmenkonzept für Theoriebildung Sozialer Arbeit zur Orientierung in der Praxis sowie auch als sozialpolitischer Handlungsvorschlag verstanden werden. Das Konzept verbindet eine spezielle Sicht von Bestimmungsmerkmalen heutiger Lebensverhältnisse mit daraus sich ergebenden Konstruktionsprinzipien für die Soziale Arbeit. Als Antwort auf soziale Probleme sind Lebensweltorientierung und Alltagsnähe gefordert. Das bedeutet, der Mensch wird nicht mehr losgelöst von seiner Umgebung, mit einer individualisierten Sicht auf die Problemlagen gesehen, sondern er wird in seinen Lebenszusammenhängen mit der eigenen Logik betrachtet. Bezug nehmend auf Becks „Risikogesellschaft“ (vgl. Kapitel 1), die geprägt ist durch Individualisierung von Lebensverhältnissen und Pluralisierung der Lebenslagen, kann dem Konzept der Lebensweltorientierung eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit versucht den Herausforderungen eines sozialpolitisch und institutionell geprägten Alltags, wie er in der individualisierten Gesellschaft Realität ist, gerecht zu werden, indem der Mensch als ein im Alltag verhaftetes Individuum verstanden wird (vgl. Grunwald/ Thiersch 2008, S. 13ff.). Durch den Heimeintritt wird der Heranwachsende vielfach in einen völlig neuen Lebensraum versetzt, in welchem die für ihn bisher geltenden Handlungsmuster nur noch sehr eingeschränkte Gültigkeit aufweisen. Die im subkulturellen Heimalltag erworbenen Verhaltensweisen sind nur bedingt auf die Welt außerhalb des Heims übertragbar. Baur (1996) drückt diesen Umstand treffend aus: „Diese wirken sich auch auf die Lebensgestaltung nach Beendigung der Heimerziehung prägend aus, mit nun allerdings fatalen Konsequenzen, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, Verschuldung und Zusammenbruch des sozialen Netzes.“ (Baur 1996, S. 225). Damit weist er auf die mangelnde Anschlussfähigkeit dieser subkulturellen Heimerziehung hin.

Lebensweltorientierung analysiert die tatsächlich spezifischen Lebensverhältnisse und zieht hieraus pädagogische Konsequenzen. Sie wendet den Blick sozialer Probleme vom klassisch Defizitärem und Individualisierendem ab und betrachtet nun das Zusammenspiel von Problemen und Möglichkeiten, von Stärken und Schwächen im sozialen Feld. Hieraus lassen sich Handlungsansätze für Hilfemaßnahmen zwischen Vertrauen, Niedrigschwelligkeit sowie Zugangsmöglichkeiten entwerfen. Lebensweltorientierung ist das Konzept eines Handelns, welches auf die gegenwärtig vorhandenen speziellen Lebensverhältnisse mit Antworten reagiert, die methodische und institutionelle Konse-

quenzen zu ziehen gestattet (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2002, S. 161). Lebensweltorientierung als Rahmenkonzept erzieherischer Hilfen zielt insbesondere auf Erfahrungen im Leben bzw. mit der Umwelt von Heranwachsenden sowie deren Familien ab und überprüft, wie sie sich in diesen Strukturen zurechtfinden. Die Lebenswelt lässt sich als ein Gebilde mit örtlicher, zeitlicher und sozialer Dimension definieren, in dem die Menschen individuell verortet sind. Die Schwierigkeiten und Anstrengungen junger Menschen und ihrer Familien sind als aktive Konfrontation mit ihrer Lebenswelt zu verstehen. In diesem Zusammenhang haben erzieherische Hilfen den Auftrag, Menschen in ihrem Erfahrungsraum unter Berücksichtigung der dort vorhandenen Ressourcen zu unterstützen, um ihnen Hilfe zur Selbsthilfe im Anspruch von Gerechtigkeit und Anerkennung entgegen zu bringen (Thiersch 2002, S. 15f.).

5.1.1 Dimensionen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit

Die Zugänge von lebensweltorientierter Sozialer Arbeit lassen sich in einem Rekurs der Strukturen von Lebenswelt aufzeigen. Diese bestehen aus den Erfahrungen in Zeit, Raum und sozialen Bezügen in der Pragmatik und Lebensbewältigung von heutigen gesellschaftlichen Gegebenheiten. Die Dimension der erfahrenen Zeit bezieht sich auf die Zerbrechlichkeit der Bezüge zwischen den wechselnden Lebensphasen im Lebenslauf. Diese sind genau so wenig berechenbar wie die Aussicht in die Zukunft. Für die Bewältigung der Zukunft werden Kompetenzen und Mut benötigt. Die Gegenwart gewinnt mit dem Blick auf Vergangenheit und einer unsicher scheinenden Zukunft an Bedeutung. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bezieht sich auf die verschiedenen Bewältigungsaufgaben dieser Gegenwart und zeigt Möglichkeiten auf, welche sich in der jeweiligen Lebensphase ergeben können. Die Dimension des Raumes richtet den Fokus auf die spezifischen Verhältnisse des Menschen, der in seinem Lebensraum eingebettet ist. Diese Räume stellen sich sehr unterschiedlich z. B. für Heranwachsende, für Frauen oder alte Menschen dar und können die Betroffenen einschränken. Diese verengten Strukturen eines Lebensraumes sollen für neue Möglichkeiten geöffnet werden, indem Ressourcen erreichbar sind und neue geschaffen werden. Weiterhin agiert lebensweltorientierte Soziale Arbeit in der Dimension sozialer Bezüge. Kinder und Jugendliche werden beispielsweise im Kontext des sozialen Geflechts von Familien und Freundschaften betrachtet. So wird die Komplexität sozialer Netze fokussiert (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2002, S. 171f.). Dieses bedeutet beispielsweise in der Arbeit mit drogenkonsumierenden Jugendlichen, dass bei der Problemanalyse und Gewährung von Hilfeleistungen das gesamte soziale Gefüge zu berücksichtigen ist und nicht auf klassische Lebensorte wie Familie und Schule begrenzt wird. Es müssen in der Fallarbeit auch die Peergroup, Vereine, Jugendtreff u.a. berücksichtigt werden, die für den Jugendlichen bedeutend sind.

Den alltäglichen unauffälligen Bewältigungsaufgaben gegenüber agiert lebensweltorientierte Arbeit in Bezug auf Raum, Zeit und sozialen Beziehungen respektvoll und versucht Überschaubarkeit und Ordnung in oft „verwahrlosten“ Strukturen zu finden (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2002, S. 172). „In Wohngemeinschaften oder Wohngruppen geht es [...] um die Transparenz und Klarheit in den Alltagsvollzügen, z. B. beim Aufstehen, Essen und in der Freizeit, also um die pädagogische Strukturierung elementarer Regeln im Umgang mit Raum, Zeit, anderen und sich selbst.“ (Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2002, S. 172).

5.1.2 Struktur und Handlungsmaximen

Die Handlungsmaximen Prävention, Alltagsorientierung, Integration, Partizipation und Dezentralisierung/ Regionalisierung sind wesentlicher Bestandteil der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Es stellt sich nun die Frage, wie diese in den Alltag einer Wohngruppe umgesetzt werden können. Freigang (2008) schreibt in diesem Zusammenhang, dass sich die Heimerziehung im Unterschied zu ambulanten und teilstationären Hilfen sehr schwer tut, die im achten Jugendbericht geforderten Ansprüche an lebensweltorientierter Arbeit umzusetzen. Die durch Kritik an Heimerziehung entstandenen alternativen Formen konnten schneller den Forderungen von Partizipation, Normalisierung und Integration nachkommen. Die Heimerziehung selbst zeigt sich Wandlungsprozessen gegenüber sehr schwerfällig, trotz der vielerorts bereits vorzufindenden Veränderungen wie Dezentralisierung der Heime oder Regionalisierung von Angeboten. Die von Wolf entwickelten Reformprozesse der Organisationsstrukturen (siehe Kapitel 3.2) beschreiben eher Zielsetzungen und keine speziellen Handlungsleitlinien. In diesem Zusammenhang entwickelte sich Lebensweltorientierung eher zu einer Zusammenfassung kritischer Einwände gegen die Praxis und nicht zu einem geschlossenen Konzept. Die lebensweltorientierten Strukturmaximen sind für die Institutionen der stationären Unterbringung nicht einfach in Handlungen umzusetzen. Dieses fordert aufwendige Bemühungen in der Praxis, welche erst langfristig Erfolge bei den Adressaten ersichtlich werden lassen. Strukturelle Verbesserungen vor Ort müssen erarbeitet werden (vgl. Freigang 2008, S. 137- 145).

Im Folgenden möchte ich die einzelnen Struktur- und Handlungsmaximen in Bezug auf Außenwohngruppen erläutern und Umsetzungsmöglichkeiten aufzeigen.

5.1.2.1 Prävention

Durch Prävention wird beabsichtigt, Problemlagen vorzubeugen, bevor diese eskalieren. Allgemeine Prävention beabsichtigt den Ausbau von belastbaren, unterstützenden Rahmenbedingungen sowie die Stabilisierung von allgemeinen Kompetenzen und Strukturen, die Lebensbewältigung fördern. In den sozialpolitischen Feldern wie Bildungspoli-

tik, Arbeitsmarktpolitik, Familienpolitik u.a. bestehen Aufgaben zu allgemeiner Prävention. Spezielle Prävention versucht in schwierigen Situationen vorausschauend zu agieren, bevor es zur Verhärtung und Überforderung kommt (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2002, S. 173). Für eine Außenwohngruppe könnte dieses bedeuten regelmäßigen Kontakt zu Gemeindemitgliedern, Vereinsträgern oder anderen Meinungsträgern herzustellen, um sich dadurch identifizierbar zu machen und Akzeptanz zu erfahren. Spezielle Prävention sollte z. B. darin liegen, aus der Wohngruppe entlassene junge Menschen auch weiterhin über einen gewissen Zeitraum zu unterstützen und zu begleiten. Hierdurch wird es möglich, auf entstehende Problemlagen zu reagieren und die Jugendlichen vor Überforderung zu schützen. Die Entlassenen zeigen zudem Perspektiven für die in der Wohngruppe lebenden Jugendlichen auf.

In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll die Wohngruppen für das Umfeld wie Freunde, Geschwister, Nachbarn und Eltern zu öffnen, um Verantwortung bei Erziehungsberechtigten zu lassen und weiterhin die Institutionen mit Jugendzentren und Vereinen zu vernetzen (vgl. Thimm 1997, S. 33).

5.1.2.2 Alltagsorientierung

Alltagsorientierung bedeutet einerseits Erreichbarkeit und Niederschwelligkeit von Hilfsangeboten und andererseits ganzheitliche Orientierung der Hilfen an der Lebenswelt und den Lebenserfahrungen der Adressaten. Dies hat zur Folge, dass offene Zugänge wie z. B. allgemeine Beratung sowie die Alltagsbegleitung ausgebaut werden müssen. Spezialisierte Fachbereiche sollen aber nicht auf Kosten dieses Ausbaus abgeschafft werden, da auch diese ihre Berechtigung haben (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2002, S. 173). Für Wohngruppen bedeutet dieses, dass Konzepte hauptsächlich von den realen und nicht verzerrten Lebenslagen der Jugendlichen her entwickelt werden müssen. Bisherige Erfahrungen der gelebten Jugendkultur in Familie, Schule, Cliques u.a. sollen wahr-, angenommen und in den Alltag der Jugendlichen integriert werden (vgl. Thimm 1997, S. 34).

Weiterhin müssen auch die zukünftigen Lebensbedingungen und Anforderungen berücksichtigt werden, die sich im zukünftigen Leben ergeben und mit denen man sich später arrangieren muss. Hieraus lassen sich bei entsprechender Berücksichtigung realistische und sinnvolle, also alltagsorientierte Ziele ableiten (vgl. Freigang/ Wolf 2001, S. 178). Gerade Jugendliche in stationärer Unterbringung verfügen offenbar nicht über Rollenkompetenzen, welche sie zur Gestaltung der eigenen Biografie benötigen. Prozesse der Individualisierung müssen als Handlungsmuster im Heim erfahrbar gemacht und Kompetenzen, die hilfreich sind bei der Bewältigung einer individuellen Lebensgestaltung, vermittelt werden. Das kann aber nur gelingen, wenn den Jugendlichen genügend Raum eröffnet wird, um die Isolation des Heimalltags zu verlassen und sich

aktiv in differenzierten Rollen mit der Umwelt auseinander zusetzen. Die sozialpädagogische Arbeit ist somit gefordert individuelle Lebensgestaltung und Stile zuzulassen sowie den Jugendlichen bei der Gestaltung der eigenen Biografie zu unterstützen (vgl. Baur 1996, S. 228f.).

5.1.2.3 Integration

Unter Integration ist allgemein zu verstehen, dass Menschen nicht ausgegrenzt, unterdrückt oder gleichgültig behandelt werden. In unserer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft ist dieses aber zunehmend festzustellen. Konkretisiert bedeutet Integration, benachteiligte Menschen jeglicher Art anzuerkennen und ihnen einen Zugang zu Hilfsangeboten der sozialen Arbeit zu ermöglichen. Falsch verstanden wäre Integration, wenn sie zu einer Erzeugung einheitlicher Standards führt und Menschen in diese Schemas presst (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2002, S. 173). Um Integration zu gewährleisten, sollten lebensweltorientierte Außenwohngruppen annähernd normale Lebensbedingungen als Strukturprinzip herstellen und Künstlichkeit sowie Ausgrenzung vermeiden. Eine notwendige Grundhaltung für Gemeinwesen, Institutionen und Pädagogen bildet die Toleranz gegenüber den verschiedenen Normalitäten und Lebensentwürfen der Jugendlichen sowie die Bereitschaft, diese zu akzeptieren (vgl. Thimm 1997, S. 34). Die Integration in eine Gruppe wird erleichtert, wenn dem Jugendlichen eine aktive Rolle zuteil wird, die es ihm ermöglicht, Bedürfnisse zu äußern. Dieses könnte zum Beispiel die Gestaltung seines Zimmers nach eigener Vorstellung sein. Jugendliche möchten in die Gruppe integriert sein und dazugehören. Wenn sie z. B. beim Kochen für die Gruppe oder beim Einkauf von Lebensmitteln an der Gestaltung des Lebens in der Gruppe beteiligt sind, erleben sie sich auch als eigenständige Person (vgl. Burkhardt/ Korthaus 1999, S. 15f.).

5.1.2.4 Partizipation

Partizipation bezieht sich auf Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Praxis heutiger Sozialer Arbeit. Dieses setzt voraus, dass die dafür erforderliche Gleichheit hergestellt wird. Um Partizipation zu ermöglichen, ist es notwendig, Ressourcen und Artikulationsmöglichkeiten zu organisieren. Auch Einspruch- und Beschwerdemöglichkeiten müssen, vergleichbar dem Bürger in einer Demokratie, gewährt werden (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2002, S. 173). Partizipation ist gerade in einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft, die Selbstständigkeit und Entscheidungsfreudigkeit verlangt, von großer Bedeutung. In einer Gesellschaft ohne ein gemeinsames Verständnis von Werten ist die Sichtweise der Klienten zu respektieren. Ziele sind gemeinschaftlich zu definieren und der Lösungsweg mit dem Klienten auszuhandeln (vgl. Thiersch 2005, S. 33). „Die Sicherung der Antrags-, Einspruchs- und Verweigerungsrechte ist ebenso notwendig wie die Sicherung von Mitbestimmungsmöglichkeiten

in Bezug auf Planung, Gestaltung und Durchführung von Angeboten“ (Thiersch 2005, S. 33). Für die Wohngruppe bedeutet dieses z. B. ein Mitgestaltungsrecht bei alltäglichen Abläufen. Die Jugendlichen müssen als Partner verstanden werden. Diese individuelle Gestaltung des Alltags ist arbeitsaufwendig und für Pädagogen oft anstrengend (vgl. Thimm 1997, S. 34). Es lässt vermuten, dass die Mitgestaltung des Alltags durch Jugendliche abhängig ist von der Gruppengröße und der Anzahl zu Betreuender je Pädagoge. Die Wünsche und Interessen der Heranwachsenden können in Außenwohngruppen mit vielen Jugendlichen sicher weniger berücksichtigt werden als in kleinen Gruppen oder in der heutzutage üblichen Familie mit maximal zwei Kindern (vgl. Baur 1996, S. 219). Baur spricht hier das Spannungsfeld zwischen pädagogischen Idealen und finanziellen Rahmenbedingungen an. So basiert der stark strukturierte Alltag von Heimen oft nicht auf fachlichen Ideen, sondern dient zur Aufrechterhaltung von Alltag in großen Gruppen mit einem Minimum an Personal.

5.1.2.5 Dezentralisierung/ Regionalisierung

Dezentralisierung/ Regionalisierung zielt einerseits auf die Erreichbarkeit eines Hilfsangebotes ab, andererseits sollen die Hilfsangebote in die lokalen Gegebenheiten integriert werden können. Aufgrund unterschiedlich verfügbarer Ressourcen müssen allgemeine Leistungsstandards sichergestellt werden, sodass das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit gewahrt bleibt (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2002, S. 174). Wie bereits in Kapitel 3.4.1 erwähnt, bedeutet Dezentralisierung für die Stationären Erziehungshilfen die Auflösung der großen Zentralheime zu Gunsten kleinerer Einheiten. Die Nachteile der Erziehung in großen Gruppen wurden in den vorherigen Kapiteln hinreichend geklärt.

Durch die Errichtung vieler Außenwohngruppen an verschiedenen Orten erhöhen sich die Chancen passende bedarfsorientierte und flexiblere Angebote vorzufinden, die sich im Gegensatz zum früheren Zentralheim ergänzen und untereinander kooperieren können (vgl. Thimm 1997, S. 34). Dadurch wird es auch möglich, die Nähe zum früheren Lebensfeld beizubehalten und wichtige Beziehungen aufrechtzuerhalten. Diesen Ansatz greift auch die systemische Sichtweise in der Heimerziehung auf, die nachfolgend aufgezeigt wird.

5.2 Systemische Perspektive in der Heimerziehung

In den nächsten Abschnitten möchte ich auf die systemische Perspektive in der Heimerziehung eingehen. Die Entwicklung der systemischen Betrachtungsweise gibt dem Arbeitsfeld der Heimerziehung einen neuen Rahmen. Die Institution Heim wird nicht mehr familienersetzend sondern familienergänzend und –unterstützend verstanden. Die Erzieher in den Einrichtungen sollen nicht mehr die Elternrolle übernehmen. Vielmehr

sollen sie den Familien helfen, ihre Situation zu verstehen und gemeinsam mit ihnen nach geeigneten Lösungsansätzen suchen. Damit lassen sich schwerwiegende Beziehungsabbrüche verhindern.

In vielen verschiedenen Kontexten werden heutzutage Begriffe wie System, systemisch oder systemorientiert verwendet. Funktion und Bedeutung sind aber in Biologie, Politik, Pädagogik u.a. nicht immer synonym. Ein System hat weitläufig ausgedrückt, etwas mit Zusammenhängen und Beziehungen zu tun. Ein System besteht aus verschiedenen Einzelteilen, die zusammengehören. Einzelne Teile bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Wird ein Teil dieses Systems entfernt, ist das System unbrauchbar oder es verändert sich die Qualität des Ganzen. Es ist de facto nicht mehr dasselbe. Als Beispiel lässt sich ein Atom als System physikalischer Elementarteilchen nennen oder eine Zelle als System physikalischer Verbindungen (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 11f.).

Für die Sozialpädagogik ist das soziale System bedeutsam. Ein soziales System ist vor allem durch menschliche Kommunikation mit komplexen Handlungsmustern gekennzeichnet. Es folgt einer eigenen Logik mit ausgesprochenen und unausgesprochenen Regeln, welche dem System angehörigen Personen weitestgehend bekannt sind. Gegenüber anderen Systemen grenzt sich ein System ab, ist aber im Kontext von weiteren Systemen eingebunden. Das soziale System verfügt über eine Vielfalt von nicht vorher-sagbaren Verhaltens- und Handlungsmustern. Es reagiert auf äußere und innere Einflüsse gemäß eigener Regeln, ist aber nicht instruierbar. Gezielte Interventionen oder unbewusstes Verhalten sind Versuche das Geschehen zu beeinflussen. Neben dem Menschen sind ökologische, biologische, physische, psychische und andere Komponenten für das Fortbestehen sozialer Systeme wichtig. Die Menschen im System sind in ihre Umwelt mit eingebunden, welche entscheidenden Einfluss auf Spielregeln, Handlungen und Logik hat. Soziale Systeme sind zeitlich begrenzte Gebilde, zu deren Entstehung es Sinn- und Bedeutungszusammenhänge benötigt (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 15ff.).

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Kennzeichen der systemischen Perspektive nach Haselmann. Charakteristisch dafür ist die Verschiebung der Aufmerksamkeit von Eigenschaften isolierter Individuen zur Betrachtung von Wechselbeziehungen miteinander kommunizierender und interagierender Personen. Der Blick richtet sich dabei auf Systeme.

Stichpunkte zur Kennzeichnung der systemischen Perspektive

der Denkansatz:

- **Sichtweise, die Interaktions- und Kommunikationssysteme zu ihrem Gegenstand macht** (bei Achtung ihrer Selbstorganisation und Autonomie)
- **Betrachtung der Wechselbeziehungen kommunizierender und interagierender Personen** (statt der Eigenschaften isolierter Individuen)
- **„Störungen“ gelten als interaktionelle Probleme oder als „unglückliche Kommunikationen“** (statt als Zustände einzelner Personen)

der Arbeitsansatz:

- **Zirkuläres Hypothesieren und Fragen** (zirkuläre Beschreibung von Kreislaufprozessen statt Annahme linearer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge)
- **Verändern durch Anregung oder Verstörung** („Perturbation“ von Mustern statt psycho-educativ auf die Klienten einzuwirken)
- **Ressourcen- und Lösungsorientierung** (statt Defizitorientierung und „Problemhypnose“)
- **Neutralität oder Neugier** (seitens der Professionellen) **sowie Respekt** (gegenüber den Klientinnen) und **„Kundenorientierung“**

Abbildung 1: Kennzeichen der systemischen Perspektive (vgl. Haselmann 2007, S. 156)

Nachfolgend betrachte ich nun die einzelnen Systeme, die bei einer Fremdplatzierung betroffen sind. Diese bestehen aus dem Klientensystem, dem internen und externen Hilfesystem.

5.2.1 Klientensystem

Unter Klientensystem ist vor allem die Herkunftsfamilie eines Klienten zu verstehen. Klient meint in diesem Kontext den Jugendlichen. Die größte Bedeutung haben die Personen, die eine häusliche Gemeinschaft bilden- also zusammenwohnen. Es können aber auch andere wichtige Familienmitglieder zum Klientensystem gehören, wie z. B. die Großeltern oder ein ehemaliger Lebenspartner der Eltern. Weiterhin müssen Personen hinzugerechnet werden, die eine bedeutende Rolle im Leben des Jugendlichen spielen und nicht direkt verwandtschaftlich mit ihm verbunden sind. Es lassen sich somit alle bedeutsamen Bezugspersonen als Teil des Klientensystems zuordnen (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 74f.).

Die systemorientierte Sichtweise betrachtet auffälliges Verhalten, das sich bei einem oder mehreren Familienmitgliedern offenbart, als Vorzeichen eines notwendigen Wandels des Systems. Dieses geht einher mit starken Belastungen für das Klientensystem und veranlasst die übrigen Familienmitglieder in irgendeiner Weise darauf zu reagieren. Sie zeigen eine Reaktion auf das Verhalten, was wiederum ein Agieren eines anderen bewirkt und umgekehrt. Dieser Prozess wird als Rückkopplung oder zirkuläre Verstärkung bezeichnet. Die Aneinanderreihung von Rückkopplungen führt zu Kommunikati-

onsmustern. Diese tendieren dazu, immer gleichsam abzulaufen. Dabei verfestigen sich die Rollen der Familienmitglieder und es werden im Streitfall immer die gleichen Vorwürfe, Argumente und Rechtfertigungen herangezogen. Diese Rückkoppelungsketten können sich zirkulär verstärken und sich zu einem hinderlichen Gleichgewicht der Kommunikation entwickeln. Auffälliges Verhalten eines Jugendlichen wird hierdurch unterstützt und stabilisiert (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 76f.). Verfügt das Familiensystem über ausreichend Ressourcen, ist es möglich, die Schwierigkeiten selbst zu bewältigen, andernfalls benötigt es externe Hilfen.

5.2.2 Internes Hilfesystem

Die Institution, in der ein Kind fremdplatziert wird und durch ausgebildetes Personal (Sozialpädagogen) begleitet wird, lässt sich als internes Hilfesystem bezeichnen. Im Gegensatz zum Klientensystem, das sich hauptsächlich durch die beteiligten Personen kennzeichnen lässt und in ein natürliches Umfeld integriert ist, sind Heime künstlich geschaffene Lebensräume. Sie bilden die professionelle Umgebung für die Mitarbeiter. Ihre Organisation und Architektur sind bewusst für den Zweck konzipiert worden, ein bestimmtes Klientel aufzunehmen (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 124f.).

Durch die Intervention einer Fremdplatzierung werden vom Klienten angeeignete Verhaltensstrategien nicht aufgelöst und es findet noch keine förderliche Umorganisation des Herkunftssystems statt. Dieses wäre aber aus der systemorientierten Sicht eine zentrale Voraussetzung, um schwierigem Verhalten zu begegnen und Eigenständigkeit zu fördern. So besteht nun vielmehr die Gefahr, dass der Klient am neuen Aufenthaltsort ähnliche Reaktionen und Kommunikationsmuster wie in der Ursprungsfamilie reproduziert. In das Zentrum der Bemühungen tritt hier dasselbe auffällige Verhalten des Klienten und führt zu Interventionen. So kann sich auch im Hilfesystem ein hinderlicher Kreislauf entwickeln. Von den Helfern wird das Verhalten des Klienten als angemessen erachtet, da er schließlich aufgrund dieses auffälligen Verhaltens fremdplatziert wurde. Dem Klienten wird das Verhalten zugestanden, weil er als Opfer seines bisherigen Umfeldes betrachtet wird. Es kommt zur Reproduktion der früheren Position im Klientensystem (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 94f.).

Nach Conen leistet die Heimunterbringung eines Jugendlichen lediglich einen Beitrag zur Linderung des Symptoms, stellt aber keine definitive Lösung des Problems dar. Durch die stationäre Unterbringung ergibt sich eine Ruhepause für die Familie und das Kind, in der am Symptom und dessen Ursachen gearbeitet werden können.

Den Einstieg in die Arbeit der Pädagogen bilden die Verhaltensauffälligkeiten des Jugendlichen. Es müssen aber ebenso die Schwierigkeiten des Bezugssystems mit in die Betrachtung einbezogen werden. Aus diesem Ansatz heraus ergibt sich für die prakti-

sche Arbeit der Erzieher folgende Konsequenz: Die „Kind-Orientierung“ muss sich zu einer „Allparteilichkeit für das Familiensystem“ entwickeln, d. h., die Standpunkte und Sichtweisen aller Systemmitglieder müssen Beachtung finden und in die Arbeit der Erzieher im Heim einbezogen werden (vgl. Conen 1996, S. 33).

5.2.3 Externes Hilfesystem

Das externe Hilfesystem umfasst das vielfältige Dienstleistungsangebot außerhalb des internen Hilfesystems. Dazu zählen u.a. einweisende Behörden, Beratungsstellen, Therapiestellen, Schulen und der Justizbereich. Die Vertreter stammen meist aus verschiedensten Berufsgruppen beispielsweise Sozialarbeiter, Psychologen, Juristen, Ärzte, Lehrer sowie Beistände und agieren häufig als Einzelpersonen nach sehr individuellen Arbeitsstilen. Die Gruppierungen oder Personen bringen ihr eigenes Rollenverständnis mit und haben eigene Ethik, eigene Sprache und fachlich geprägte Denkweisen. So werden Geschehnisse im Klientensystem sehr unterschiedlich bewertet und kommuniziert. Je nach Rollenverständnis werden daraus differenzierte Ziele abgeleitet. Im Unterschied zum internen Hilfesystem sind die externen Helfer in der Regel schon im Vorfeld einer stationären Unterbringung tätig, da solche Interventionen erst stattfinden, wenn bereits andere Helfer aktiv waren. Vertreter externer Hilfesysteme spiegeln auch die Kultur der angehörigen Institution wieder. Eine Vernetzung verlangt deshalb große Flexibilität. Die Verfügungsmacht über die Finanzierung liegt ebenso bei den externen Helfern. In der systemorientierten Sozialpädagogik haben die Vertreter des externen Hilfesystems zentrale Bedeutung und müssen unbedingt mit einbezogen werden. Ihre Aufgaben können sie aber nur adäquat erfüllen, wenn sie über hinreichend Informationen verfügen. Diese werden aber überwiegend im Klientensystem und internen Hilfesystem generiert. Somit ist eine Systemvernetzung mit vielfältigem Informationsaustausch unverzichtbar (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 169-172).

5.2.4 Handlungsleitende Grundannahmen über Hilfesysteme

Für die systemorientierte Sozialpädagogik sind folgende Grundannahmen und ihr Zusammenspiel bedeutsam. Ihre stetige Umsetzung in den Konzepten, Strukturen und nicht zuletzt in der täglichen Arbeit der Institutionen führt schließlich zu einer Effizienzsteigerung und einem hohen Qualitätsstandard.

5.2.4.1 Ressourcenorientierung

Die optimale Nutzung der gegebenen Ressourcen wird erst möglich, wenn eigene und strukturelle Ressourcen des beruflichen Umfeldes genau bekannt sind. Dazu muss die Bereitschaft bestehen sich am Vorhandenem, statt am Fehlenden zu orientieren. Aus

den vorhandenen Mitteln müssen dann die Chancen beziehungsweise Ressourcen erkannt werden (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 158).

5.2.4.2 Entwicklungsorientierung

Die Aufrechterhaltung der bestmöglichen Effizienz wird erst gewährleistet, wenn die personellen und institutionellen Ressourcen weiterentwickelt werden. Dieses basiert auf der Annahme von Entwicklungsbereitschaft und dem Zugeständnis an andere Personen und Organisationen Entwicklungspotenzial zu besitzen (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 159).

5.2.4.3 Partnerschaftsorientierung

Optimale Nutzung der Ressourcen sowie die Aufrechterhaltung von Entwicklungsprozessen wird erst durch den Austausch und das Teilen von Ressourcen ermöglicht. Grundlegende Voraussetzung hierfür ist der Wille, ein gewisses Maß an Leistung und Einsatz in den Dienst des gemeinsamen Ganzen zu stellen (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 160).

5.2.5 Kooperation zwischen den Systemen

Nachdem die einzelnen Systeme in den vorhergehenden Abschnitten erläutert wurden, soll ihr Zusammenspiel anhand der Abbildung 2 visualisiert werden.

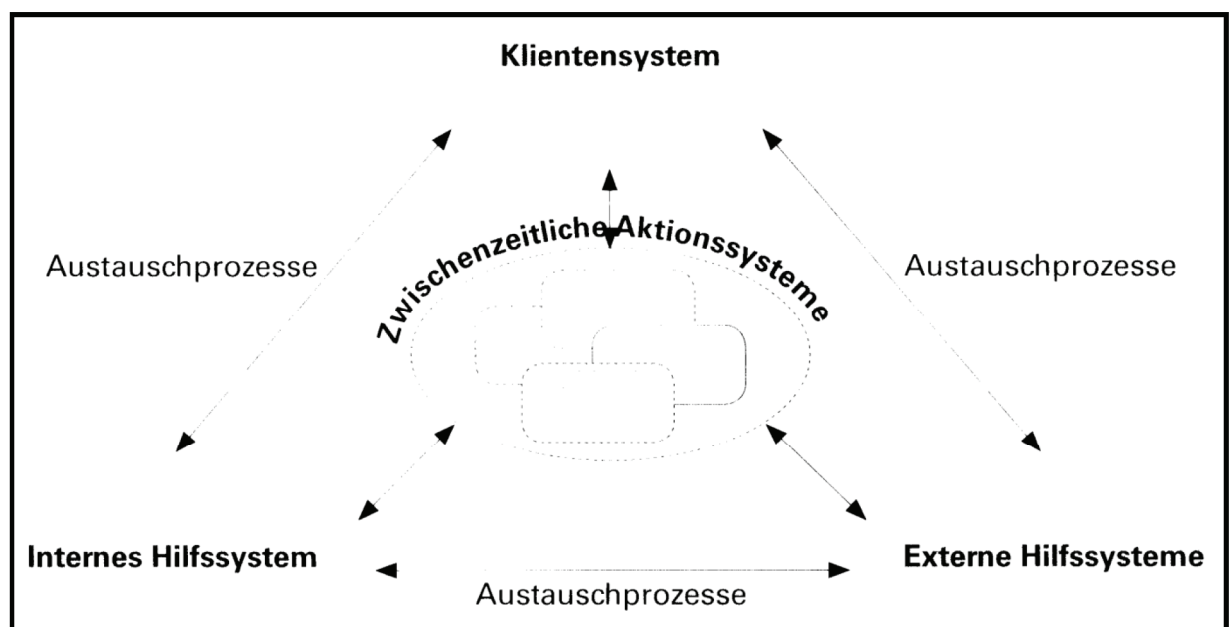


Abbildung 2: Modell einer systemorientierten Sozialpädagogik (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 22)

Bei einer stationären Unterbringung ist es nötig, dass jedes System sein Möglichstes zum Wohle des Jugendlichen beiträgt. Wie im vorhergehenden Abschnitt erwähnt erfordert dieses Koordination und Kooperation. Um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu erreichen, wird eine Systemvernetzung benötigt. Diese darf aber nicht willkürlich bzw. „rollend“ geschehen, sondern muss im gesamten Prozess systematisch der Situation des Jugendlichen neu angepasst werden. Aus den zwischenzeitlichen Aktionssystemen entstehen aus den verschiedenen Interessen, Zielen und Aufgaben durch Aushandlungsprozesse gemeinsame Zielvorstellungen. Das Vorgehen wird koordiniert und die Zuständigkeiten festgelegt. Große Differenzen können bei der Deutung der vorhandenen Situation bestehen. Die Beurteilung, welche Intervention am wirkungsvollsten ist, hängt auch mit der Position und der zu vertretenden Rolle einer Person ab (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 22f.).

5.3 Fazit

Durch die Umsetzung der im achten Jugendbericht geforderten Lebensweltorientierung in Handlungsmaxime der Institutionen stationärer Erziehungshilfen ist es möglich, die Lebensbedingungen für die Jugendlichen zu verbessern und sie auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vorzubereiten. Hierbei erfolgt eine Orientierung an der Lebenswelt in Bezug auf die Problemdefinitionen der Jugendlichen und weniger an den veralteten Normalitätsvorstellungen der Gesellschaft. Jugendliche müssen hierzu von den Pädagogen als eigenständige Individuen mit eigenen Bedürfnissen verstanden und als solche auch partnerschaftlich behandelt werden. Dieses ist jedoch mit erheblichen Anstrengungen verbunden und fordert kleinere Gruppen und eine größere Anzahl an Betreuern, die sich auf den Einzelnen einlassen und Beziehungen aufbauen können. Sie müssen verstehen, aus welchen Schwierigkeiten, Absichten und Anstrengungen sich spezielle Verhaltensmuster entwickelt haben, um gemeinsam mit dem Jugendlichen neue Problemlösungsstrategien auszuarbeiten. Durch die Orientierung an der Lebenswelt bleiben wichtige Beziehungen zum bestehenden Netzwerk erhalten. Diesen Ansatz greift auch die systemische Sichtweise auf.

Mit der Entwicklung des systemischen Ansatzes und dessen Übertragung auf den Kontext der Fremdunterbringung entwickelte sich ein neuer Anspruch an die Heimunterbringung sowie neue Handlungsanforderungen an die Erzieher stationärer Einrichtungen. Die Heimerziehung soll insgesamt weniger familienersetzend, sondern mehr familienergänzend und - unterstützend arbeiten, da die Schwierigkeiten eines Jugendlichen nur in dem Umfeld zu lösen sind, in dem sie entstanden sind. Entsprechend diesem Anspruch kann die Heimerziehung ohne eine intensive Zusammenarbeit mit dem Klientensystem nicht auskommen. Hilfesystem und Klientensystem sind so miteinander zu vernetzen, dass Eltern und Erzieher eine einheitliche Erziehungsinstanz für das Kind bil-

den. So wird die Erziehungsverantwortung für das Kind gemeinsam getragen und negative Mechanismen wie Loyalitätskonflikte oder Rivalität zwischen Eltern und Erziehern werden ausgeschlossen. Dieses ist aber im Wesentlichen abhängig von der Qualität der Beziehung. Systemvernetzung wird hierdurch auch zur Beziehungsarbeit. Die systemische Betrachtungsweise kann dazu beitragen, Verhaltensweisen der Familie bzw. der einzelnen Mitglieder besser zu verstehen und die Reaktionen auf Interventionen zu deuten. Aus den Kenntnissen, Informationen und Erfahrungen müssen Ziele, Verhaltensweisen, Methoden und Interventionsmöglichkeiten abgeleitet und ständig neu angepasst werden. So wird es möglich Gefahren, wie z. B. Ausgrenzung der Eltern oder Schuldzuweisung an bestimmte Personen, zu verhindern und die Zusammenarbeit mit dem Klientensystem zu fördern.

Im Kinderhaus Thalwil konnte durch die Einführung der professionellen systemorientierten Arbeitsweise selbst bei schwierigsten Fällen erfolgreich gearbeitet werden. So gibt es seit der Umsetzung keine Abbrüche bei den Jugendlichen mehr. Für die Umsetzung der systemischen Arbeitsweise braucht es spezifisches Fachwissen und Erfahrung. Die daraus entstandenen Anforderungen an Mitarbeiter sind enorm. Um die Umsetzung durchzuführen, wird von den Pädagogen das systemische Verständnis der Institution benötigt. Hierzu ist es notwendig, die systemische Sicht- und Arbeitsweise im Konzept zu integrieren (vgl. Simmen/ Buss/ Hassler/ Immoos 2008, S. 240).

Die Individualförderung und Einzelbetrachtung des Jugendlichen sollte aber nicht vernachlässigt werden. Nicht alle Probleme oder Verhaltensstörungen eines Kindes sind auf Störungen innerhalb des Klientensystems zurückzuführen und lassen sich ausschließlich mit dem systemischen Ansatz lösen. Einige Störungen können ebenso organisch bedingt oder durch traumatische Erfahrungen, Entwicklungsgefährdungen oder individuelle Reaktions- und Sichtweisen ausgelöst sein, die nicht auf das System Familie zurückzuführen sind. „So muss davor gewarnt werden, unter dem Eindruck systemischer Denkweisen und entsprechender Handlungsstrategien Familienmitglieder nur noch als Systemmitglieder zu betrachten und sie somit ihrer Individualität zu berauben.“ (Körner/ Zygowski zitiert in Günder 1989, S. 144).

Durch die Vermeidung eines endgültigen Milieuwechsels bleiben Beziehungen zur Herkunftsfamilie bestehen. Den Jugendlichen bleibt somit der Bruch mit der Vergangenheit erspart. Dieses bedeutet eine Entlastung im Bereich der persönlichen Identität. Sie leben nun aber in mehreren Familien parallel und müssen gleichzeitig Erwartungen ihrer Eltern sowie der Betreuungspersonen erfüllen. Das hat eine Belastung ihrer sozialen Identität zur Folge. Somit führt auch die Anwendung des systemischen Konzepts zu Identitätsbelastung bei den Jugendlichen, welche im Kapitel 4 bereits genauer erklärt worden sind (vgl. Biermann 2000, S. 46).

Die Erfolge in der Praxis zeigen aber, dass es durch Umsetzung der Lebensweltorientierung und der systemischen Perspektive im Kontext der Heimerziehung möglich ist, Belastungen für Jugendliche zu reduzieren und Abbrüche zu vermeiden.

6 Untersuchung am Beispiel einer Außenwohngruppe

In diesem Kapitel werden Jugendliche in einer Außenwohngruppe befragt, um differenzierte subjektive Erfahrungsberichte über Bedeutung sowie Nebeneffekte eines Heimintrittes zu erhalten. Es werden dabei die zuvor erarbeiteten theoretischen Aspekte anhand dieser konkreten Fallbeispiele überprüft und der Versuch unternommen, neue Erkenntnisse zu gewinnen. Aufgrund der geringen Anzahl an Befragten ist es jedoch kaum möglich, verallgemeinernde, für alle Außenwohngruppen geltende Aussagen zu treffen.

6.1 Leitfadeninterview als Methode der qualitativen Sozialforschung

„Qualitative Befragungen dienen dazu, die subjektive Perspektive sozialer Akteure zu ihrem Leben, ihrer Biografie oder aber zu ausgewählten Lebensabschnitten und Problemlagen einzufangen, um darin enthaltene kollektive Lebensmuster offen zu legen, also induktiv aus einzelnen Phänomenen auf allgemeine gesellschaftliche Strukturen zu schließen, die für biografische Lebensabschnitte oder -verläufe mitverantwortlich sind.“ (Schmidt- Grunert 2004, S. 39).

Interviews stellen die am häufigsten verwendete Methode der qualitativen Sozialforschung dar und lassen sich aufgrund des Grades ihrer Strukturierung in zwei Hauptformen unterteilen: das offene und das halb strukturierte Interview. Das Leitfadeninterview gehört zum Letztgenannten und ist dadurch gekennzeichnet, dass die Themenkomplexe durch den Interviewer größtenteils vorgegeben werden. In dem Bewusstsein, dass durch die Auswahl einer spezifischen Technik mögliche Ergebnisse vorstrukturiert werden, macht sich der Interviewer diesen Vorteil zunutze und geht sicher, dass interessante Aspekte auch wirklich angesprochen werden (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 371ff.).

Basierend auf diesem Wissen habe ich mich für das Leitfadeninterview als Instrument meiner Befragung entschieden, um die zuvor genannten Vorteile zu nutzen.

6.2 Entwicklung des Leitfadens

Im Vorfeld der Untersuchung entwickelte ich einen Interviewleitfaden, welcher einen Rahmen für die Interviews bieten jedoch nicht als strikte Vorgabe dienen sollte, um den Erzählfluss nicht zu unterbrechen. Die Befragten sollten aber verstärkt offen zu Wort kommen. Um das Grundprinzip der Offenheit zu wahren und eine für das Forschungs-

teresse notwendige Strukturierung zu erhalten, entwickelte ich den Leitfaden nach der SPSS- Methode von Cornelia Helffrich.

Im ersten Schritt dieser Methode werden alle Fragen gesammelt, die für den Forschungsgegenstand von Interesse sind. Dabei bleiben zunächst alle Bedenken bezogen auf die Eignung der Fragen unberücksichtigt. Diese Liste mit Fragen wird im zweiten Schritt mithilfe mehrerer Prüffragen auf ihre Geeignetheit hin überprüft und alle nicht passenden Fragen werden gestrichen. Im dritten Schritt werden die übrig gebliebenen Fragen und Stichworte sortiert. Bei Erzählungen mit einer zeitlichen Dimension bietet sich eine Sortierung nach zeitlicher Abfolge an. Ansonsten ist eine Sortierung je nach Forschungsinteresse auch nach inhaltlichen Gesichtspunkten möglich. Hierdurch entstehen mehrere Fragebündel. Für diese werden im letzten Schritt möglichst einfache übergeordnete Erzählaufforderungen gesucht, bei denen die Einzelaspekte subsumiert werden können. Dabei werden möglichst einfach wirkende Erzählaufforderungen eingesetzt. Wichtig ist, dass das Modell nicht statisch gesehen wird. Die einzelnen Phasen sind zirkulär miteinander verbunden (Helfferich 2009, S. 182-189).

6.3 Praktische Herangehensweise

Zur Durchführung der Interviews wandte ich mich telefonisch an einen mir bekannten großen Träger für Stationäre Erziehungshilfen in der Uckermark. Dieser möchte aber aus datenschutzrechtlichen Gründen namentlich nicht in meiner Diplomarbeit benannt werden. Die Bereichsleiterin, welche für mehrere Gruppen zuständig ist, setzte sich daraufhin mit den verschiedenen Leitern der Außenwohngruppen des Trägers in Verbindung. An dieser Vorgehensweise wird zunächst deutlich, dass die einzelnen Außenwohngruppen hierarchisch zentral gesteuert werden. Nach mehreren Telefonaten wurde mir angeboten mit zwei Jungen sprechen zu können, die gerade 18 Jahre alt gewordenen sind, da man bei ihnen aufgrund des Alters keine Einverständniserklärung der Eltern einzuholen bräuchte und diese bereit wären, mit mir zu sprechen. Hier lässt sich bereits ein Mangel an Zusammenarbeit zwischen Institution und Eltern vermuten. Ich vereinbarte nun einen Termin in der Wohngruppe und konnte die Jungen an einem Samstag in der Wohngruppe interviewen. Die Außenwohngruppe liegt etwas außerhalb der Stadt in einem kleinen Dorf und bietet Platz für zehn Kinder und Jugendliche im Alter von 14-18 Jahren.

Während der Untersuchung war es mir wichtig, für neue Erkenntnisse offen zu sein und diese in meine Diplomarbeit mit einfließen zu lassen. Das bedeutet, dass ich trotz erarbeiteter Vorkenntnisse, eine Offenheit gegenüber im Voraus nicht berücksichtigter Besonderheiten wahre, denn nur so lassen sich neue Erkenntnisse gewinnen.

Zur Durchführung der Interviews bediente ich mich technischer Hilfsmittel, um den Gesprächsverlauf nicht zu stören und eine komplexe Auswertung der Erzählungen zu ermöglichen. Eine anonyme Aufzeichnung mittels eines Diktiergerätes garantierte, dass alle Aussagen für die Weiterbearbeitung zur Verfügung standen. Ein wichtiger Punkt, der für das Gelingen des Interviews eine große Rolle spielt, ist die Fähigkeit zur Gesprächsführung. Da die Atmosphäre beim Interview sehr labil und empfindsam ist, benötigt man ein hohes Maß an Konzentration und Einfühlungsvermögen, wenn es beispielsweise darum geht, die Fragen situationsspezifisch zu verändern oder kontextabhängig Nachfragen zu stellen.

6.4 Auswertung der Interviews

Zur Gewährleistung einer umfassenden und erkenntnisreichen Analyse der Gesprächsinhalte wurde zunächst eine Transkription der Interviews durchgeführt. Dabei wurde die Transkription durch Verzögerungslaute und Pausen präzisiert, jedoch wurden non-verbale Informationen wie z. B. Tonfall vernachlässigt. Die Abschriften der Interviews befinden sich im Anhang. Nachfolgend werden die wesentlichen Erkenntnisse aus den Befragungen aufgezeigt.

Für die beiden Jugendlichen war der Heimeintritt mit großen Unsicherheiten verbunden. Sie wussten nicht, was sie erwartet und wären lieber in ihrer gewohnten Umgebung untergebracht worden. Sie hatten jedoch keinen Einfluss darauf und sind aufgrund von begangenen Straftaten gezwungen worden in dieser Wohngruppe zu leben. Hieran erkennt man, dass die Fremdplatzierung einen schweren Eingriff in das Leben der Betroffenen darstellt und wie wenig Mitsprachemöglichkeit in diesen Fällen eingeräumt wurde. Als positiv bewerteten sie den wohlwollenden Empfang durch die Betreuer und die anderen Jugendlichen sowie die Offenheit, mit der sie von den anderen aufgenommen worden sind.

Einer der Jugendlichen kam aus der Jugendstrafanstalt in die Einrichtung und empfand es als positiv, wie sehr man sich um ihn kümmerte. Er hatte Mühe sich an die Alltagsstrukturen zu gewöhnen, da er früher keinen geregelten Tagesablauf kannte. Für den anderen Heranwachsenden war es schwer, von den Eltern und Freunden getrennt zu sein. Er hatte früher immer gedacht, dass Kinder nur in Heimen untergebracht werden, wenn sie keine Eltern mehr haben. Hieran wird deutlich, dass aufgrund der spezifischen Ausgangslagen der befragten Jugendlichen auch die Belastungen unterschiedlich erlebt werden. Diese Erkenntnis sollte in der Arbeit der Betreuer Berücksichtigung finden.

Der Träger dieser Außenwohngruppe verfügt über weitere spezialisierte Wohngruppen an unterschiedlichen Orten, oft abseits gelegen. Ein Jugendlicher wurde zuerst in einer anderen Gruppe untergebracht, die speziell auf „Erziehung“ ausgelegt ist. In der jetzi-

gen etwas „lockeren Gruppe“ steht die Verselbstständigung im Mittelpunkt. Durch die Unterbringung in spezialisierten Gruppen besteht für den Träger die Möglichkeit, die Jugendlichen bei Bedarf von einer in die andere Wohngruppe zu verschieben. Auf die damit verbundenen Beziehungsabbrüche wird dabei keine Rücksicht genommen.

Das Kennenlernen der anderen Mitbewohner empfanden beide als angenehm und sie brauchten nichts tun, um in die Gruppe integriert zu werden. Ein Jugendlicher erzählte mir aber auch, dass es bei anderen Jugendlichen schon zu Ausgrenzungen kam, er selber aber immer gut ankommt und so eine gute Position in der Gruppe hat. Interessant fand ich die Aussage, dass ein Jugendlicher die Aufgabe hat, auf jüngere Mitbewohner aufzupassen. Hieraus wird ersichtlich, dass die Jugendlichen der Wohngruppe hierarchisch unterteilt sind. Dieses wird durch die Betreuer bewusst akzeptiert, um sich den Gruppenalltag in der großen Gruppe zu erleichtern.

Der Wille, sich verändern zu wollen, hat den beiden geholfen, sich in der Wohngruppe zurechtzufinden. Es ist ihnen erlaubt, persönliche Gegenstände mit in die Gruppe zu nehmen und ihr Zimmer nach individuellen Vorstellungen zu gestalten. Wichtige Identitätssymbole der Jugendlichen konnten somit erhalten bleiben.

Ein Jugendlicher berichtet, dass sich sein Selbstbild mit der Unterbringung gewandelt hat. Der Verlust seines Zuhauses und die Betreuung durch Fremde haben sein Selbstbild verändert. Früher war er immer selbstbewusst und stark, aber durch die Unterbringung in der Wohngruppe fühle er sich nun minderwertig. Dieses spiegelt die in Kapitel 4.3 thematisierte Identitätsbelastung wieder.

Häufig verhalten sich Jugendliche aufgrund von negativen Zuschreibungsprozessen abweichend. Die abweichenden Rollenzuschreibungen nehmen die interviewten Jugendlichen aber nicht in ihr Selbstbild auf. Um Stigmatisierung zu begegnen, verzichtet einer der Jugendlichen darauf zu erwähnen, dass er aus einer Einrichtung kommt. Daraus wird ersichtlich, dass den fremdplatzierten Jugendlichen die Belastungen durch damit einhergehenden Stigmatisierungsprozessen bewusst sind und sie Möglichkeiten suchen, diesen entgegenzuwirken.

Die beiden Jugendlichen geben an, dass die Wohngruppe ihre Familie nicht ersetzt und sie sich trotz der Unterbringung weit entfernt von zu Hause nicht aus der Familie ausgeschlossen fühlen, da regelmäßiger telefonischer Kontakt besteht und sie jedes zweite Wochenende zu den Eltern fahren dürfen. Ein Jugendlicher berichtet, dass er durch die Wohngruppe gelernt hat besser mit den Eltern zu kommunizieren, was folglich das Verhältnis zu ihnen positiv beeinflusst hat. Der Kontakt zu früheren Freunden konnte nicht aufrechterhalten werden oder besteht nur noch sporadisch. Als schwerwiegend empfanden beide den Verlust ihrer vertrauten Umgebung. Die in Kapitel 4.2 erwähnten Belastungen durch die Lebensfeldveränderung werden dadurch teilweise bestätigt.

In der Wohngruppe leben bis zu 10 Jugendliche, um die sich im Schichtdienst maximal zwei Betreuer gleichzeitig kümmern. Hierdurch ist ein individueller Umgang mit den Jugendlichen kaum realisierbar und kann schnell zu einer Überforderung der Betreuer führen. So wünscht sich der eine Jugendliche mehr Aufmerksamkeit durch die Betreuer. Große Schwierigkeiten bereitet es beiden, sich an die kaum verhandelbaren und schwer nachzuvollziehenden Regeln zu gewöhnen, die fremde Erziehungspersonen ihnen aufzwingen. So fiel es dem einen Jugendlichen am Anfang sehr schwer nur noch sechs Zigaretten rauchen zu dürfen und er brachte zum Ausdruck, für diese Regelung wenig Verständnis zu haben. Bei der Durchsetzung von wenig verhandelbaren Regeln kommt es auch immer wieder zu Konflikten mit Betreuern, die bis hin zur Fixierung von Jugendlichen führen können. Somit lässt sich feststellen, dass sich die in Kapitel 4.5 thematisierten unterschiedlichen Gewaltformen in dieser Wohngruppe widerspiegeln und eine hohe Belastung darstellen. Das Interview vermittelte mir den Eindruck, dass die Anpassung an Regeln und ein reibungsloser Tagesablauf im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen. Ein Jugendlicher berichtete mir von einem Psychologen, der zwei Mal in der Woche die Institution aufsucht und versucht die Probleme der Jugendlichen aufzuarbeiten. Ich finde, dass diese Therapiestelle abgeschafft werden sollte, da die Nebenwirkungen in der Regel größer sind als der Nutzen (vgl. Kapitel 3.4.3). Effektiver erscheint mir die Finanzierung einer Supervision für die Mitarbeiter.

Die Zusammenarbeit zwischen Betreuern, Familie und Jugendamt bezeichnen sie als gut. So gibt es beispielsweise regelmäßige Telefonate. Bei den Hilfeplangesprächen werden halbjährlich die zu erreichenden Ziele besprochen und bisher Erreichtes ausgewertet. Eine Rückkehr in die Familie scheint hierbei nicht thematisiert zu werden. Es ist fraglich, ob die von den Jugendlichen subjektiv wahrgenommene Kooperation tatsächlich so effektiv vorhanden ist. Fernab der ursprünglichen problembelasteten Lebenswelt erscheinen mir Telefonate und halbjährlich stattfindende Gespräche nicht als das geeignete Instrument, um konstruktiv auf die Rückkehr in die eigene Familie hinzuarbeiten.

Der Transfer hauswirtschaftlicher Versorgung in den Wohngruppenalltag findet erst in der Verselbstständigungsphase kurz vor dem Austritt aus der Wohngruppe statt. Bis dahin kümmern sich eine Köchin, der Hausmeister und Betreuer um die Versorgung der Wohneinheit. Die beiden Jugendlichen glauben in der Wohngruppe, insbesondere durch die eigenständige Verpflegung in der Verselbstständigungsphase, gut auf ihr zukünftiges Leben vorbereitet worden zu sein. Meines Erachtens ist diese Art der Vorbereitung auf ein Leben außerhalb der Wohngruppe nicht ausreichend und könnte eine Überforderung der Jugendlichen zur Folge haben.

Zurückblickend sehen die Jugendlichen Veränderungsbedarf in der Außenwohngruppe. Bis auf den Wunsch freundlicherer Betreuer, die sich um die Bedürfnisse der Jugendli-

chen kümmern, konnten die Befragten jedoch keine weiteren konkreten Vorschläge äußern.

Zusammenfassend stelle ich fest, dass die geforderten Reformprozesse der Organisationsstrukturen (vgl. Kapitel 3.2) in dieser Außenwohngruppe noch nicht ausreichend umgesetzt worden sind und diese Wohngruppe noch Aspekte von früher vorherrschender Anstaltserziehung beinhaltet. Der Forderung von lebensweltorientierter Sozialarbeit in der Heimerziehung ist man in dieser Institution ebenfalls noch nicht nachgekommen. So müssen dort auch heute noch Organisationsstrukturen bewältigt werden, die den eigentlichen Bedürfnissen der Jugendlichen entgegenstehen.

Basierend auf den Interviews und meinen bisherigen Erfahrungen zeigt sich, dass es große Unterschiede bezüglich vorhandener Strukturen und Arbeitsweisen der verschiedenen Wohngruppen gibt. So können sich hinter dem Begriff der Außenwohngruppe zwei sehr unterschiedliche Lebensorte für die untergebrachten Jugendlichen verbergen. Diese Differenzen werden erst bei genauerer Betrachtung ersichtlich.

Durch die Interviews konnten wesentliche zuvor in Kapitel 4 erarbeitete theoretische Erkenntnisse über die mit stationärer Unterbringung einhergehenden Belastungen bestätigt werden. Erschreckend stellte ich fest, wie viel institutionelle Gewalt gegenüber den Bewohnern ausgeübt wird, wie wenig Mitsprachemöglichkeiten sie bei Entscheidungen haben und wie wenig Augenmerk auf eine gelingende Rückkehr in die eigene Familie gelegt wird. Die zum Teil verheerenden Folgen einer Fremdplatzierung werden oft in Kauf genommen, weil man sich eine Besserung der Lebensverhältnisse der Jugendlichen erhofft. Die beiden Jugendlichen selber glauben auch, dass sich durch die Fremdplatzierung in der Wohngruppe ihre Lebensperspektiven verbessert haben. Sie sehen ihren Aufenthalt als eine Chance und glauben, dass sie es in ihrem alten Umfeld nicht so weit in ihrer persönlichen Entwicklung gebracht hätten. Trotzdem hätten sie eine Unterbringung in der Nähe ihrer Familien, besser noch zu Hause, bevorzugt. In dieser Außenwohngruppe sehe ich aufgrund der dargelegten Belastungen Veränderungsbedarf, um die Lebensbedingungen und -perspektiven für die Bewohner sowie die Arbeitsbedingungen für die Pädagogen zu verbessern.

7 Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel fasse ich die zentralen Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung meiner Arbeit „Wie sollen die Lebensbedingungen für Jugendliche in Außenwohngruppen gestaltet werden, um die mit außerfamiliärer Unterbringung verbundenen Belastungen und Risiken zu überwinden?“ zusammen.

Die vorliegende Diplomarbeit hat gezeigt, dass die Menschen in dieser Gesellschaft heute zwar freier in ihren Handlungen und Entscheidungen sind, diese Wahlmöglichkeiten aber auch besondere Risiken und Herausforderungen mit sich bringen. Die Risikogesellschaft ist dadurch geprägt, dass Normen und Werte nicht mehr eindeutig von der Gesellschaft vorgegeben werden. Wo früher die unbedingte Anpassung an vorgegebene Normen und Lebensformen im Mittelpunkt stand, ist es heute die individuelle Lebensbewältigung in den verschiedenen Lebenssituationen. Die Herstellung von Orientierung und Identität wird bei Kindern und Jugendlichen vor allem durch die Gruppe der Gleichaltrigen geprägt. Medien und Konsum bilden dabei wichtige Bezugspunkte, wodurch Orientierung und Identität hergestellt werden. So bestimmt der Besitz von bestimmten Konsumgütern oder der Zugang zu bestimmten Medien auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Durch diesen gesellschaftlichen Wandel sind die Heranwachsenden zwar freier in ihren Entscheidungen, andererseits sind sie aber auch abhängiger z. B. von ihren Schulqualifikationen, die letztendlich über ihre beruflichen Perspektiven und damit über gesellschaftliche Integration bestimmen. In den letzten Jahren haben sich die Anforderungen an Jugendliche verändert. Die Komplexität an Lebens- und Entwicklungsaufgaben in der individualisierten Gesellschaft mit hochgradiger Arbeitsteilung nimmt zu, wodurch sich der Leistungsdruck auf die Heranwachsenden erhöht. Um in Situationen der Überforderung handlungsfähig zu bleiben und soziale Integration zu erlangen, können Kinder und Jugendliche zu normwidrigen, abweichenden Mitteln greifen, sei es u.a. durch Drogenkonsum, Gewalttätigkeit oder Diebstahl. Solches Verhalten bildet oft den Hintergrund für eine stationäre Unterbringung und den Bezugsrahmen für die Sozialpädagogik.

Um den Bewältigungsaufgaben gerecht zu werden und sich in der Gesellschaft zurechtzufinden, ist eine erfolgreiche Sozialisation, welche die nötigen Kompetenzen vermittelt, unabdingbar. Mit dem Wissen um diese förderlichen Sozialisationsbedingungen und die Bewältigungsaufgaben im Jugendalter lassen sich dementsprechend die Lebensbedingungen in Wohngruppen danach ausrichten. Der Sozialpädagoge als Bezugsperson im Heim muss diese Aspekte in seiner täglichen Arbeit berücksichtigen, indem er verlässlich reagiert, angemessenes Unterstützungs- und Kontrollverhalten ausübt sowie zum Aufbau von sicheren Bindungen beiträgt. Dieses gestaltet sich im Schicht-

dienst in großen Gruppen sehr schwierig und verhindert oftmals einen individuellen Umgang. In kleineren Gruppen könnten die Betreuer besser auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingehen. Dieses wurde auch von den interviewten Jugendlichen gewünscht. Somit ist die Qualität der Arbeit einer Außenwohngruppe im Wesentlichen auch von der Gruppengröße und den Organisationsstrukturen abhängig. Durch Überforderung beschränken sich Pädagogen meist nur noch auf die Organisation des Heimalltages und auf die Grenzsetzung bei abweichendem Verhalten. Neben Schutz, Geborgenheit und sozialen Kontakten beinhalteten Wohngruppen auch zahlreiche Risiken und Belastungen, die in Kapitel 4 hinreichend dargestellt worden sind. Durch die Verbesserung der Organisationsstrukturen ist es möglich, die mit stationärer Unterbringung verbundenen Belastungen für Jugendliche zu verringern. Der Blick in eine Außenwohngruppe zeigt jedoch, dass geforderte Reformprozesse nur bedingt in den Wohngruppenalltag umgesetzt werden und sich hinter dem Begriff der Außenwohngruppe differenzierte Lebensbedingungen verbergen können. Oft spielen ökonomische Zwänge der Institution eine Rolle und verhindern Veränderungen. So müssen gegenwärtig immer noch Organisationsstrukturen von jungen Menschen bewältigt werden, die ihren eigentlichen Bedürfnissen entgegenstehen. Mit Blick in die Zukunft dieser Heranwachsenden wären die damit verbundenen Mehrkosten sicher gerechtfertigt und würden sich langfristig auszahlen.

Durch die Umsetzung des im achten Jugendbericht geforderten Konzeptes der Lebensweltorientierung von Institutionen stationärer Erziehungshilfen ist es möglich, eine förderliche Umgebung für die Jugendlichen zu schaffen. Im Gegensatz zur herkömmlichen Heimerziehung ist diese durch weniger starre Regeln und Organisationsstrukturen geprägt. Hierzu müssen Jugendliche von den Pädagogen als eigenständige Individuen mit eigenen Bedürfnissen verstanden und als solche auch partnerschaftlich behandelt werden. Die Problemlagen der Jugendlichen sollen nicht als Krankheit, sondern eher als Schwierigkeiten der Lebensbewältigung wahrgenommen werden. Um Gewalt vorzubeugen, ist es notwendig, ihnen Respekt entgegenzubringen und auf vordefinierte Lebensentwürfe zu verzichten. Dieses ist jedoch mit erheblichen Anstrengungen verbunden und fordert kleinere Gruppen und eine größere Anzahl an Betreuern, die sich auf den Einzelnen einlassen und Beziehungen aufbauen können. Durch die Orientierung an der Lebenswelt bleiben wichtige Beziehungen zum bestehenden Netzwerk erhalten. Das Konzept in den Wohngruppenalltag umgesetzt, bietet gute Chancen, die aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen adäquat aufzugreifen und Jugendliche in Außenwohngruppen realitätsnah auf das spätere Leben vorzubereiten.

Neben der Lebensweltorientierung verhindert auch die systemorientierte Sozialpädagogik Abbrüche zum bisherigen Lebensraum und ist auf eine förderliche Zusammenarbeit der wichtigsten Bezugs- und Hilfesysteme der Jugendlichen angelegt. Die Heimerzie-

hung wird dadurch weniger familienersetzend, sondern mehr familienergänzend und -unterstützend. So wird die Erziehungsverantwortung für das Kind gemeinsam getragen und negative Mechanismen wie Loyalitätskonflikte oder Rivalität zwischen Eltern und Erziehern werden ausgeschlossen. Hierbei ist aus systemorientierter Sichtweise die Partizipation aller Beteiligten über den gesamten Platzierungszeitraum erforderlich. Durch die Vermeidung eines endgültigen Milieuwechsels bleiben Beziehungen zur Herkunftsfamilie bestehen. Den Jugendlichen bleibt somit der Bruch mit der Vergangenheit erspart. Dieses bedeutet eine Entlastung im Bereich der persönlichen Identität. Durch die Umsetzung der Lebensweltorientierung und der systemischen Perspektive im Kontext der Heimerziehung ist es zukünftig möglich, Belastungen für Jugendliche zu reduzieren und Abbrüche zu vermeiden. Es empfiehlt sich, sowohl Lebensweltorientierung als auch die systemische Sicht- und Arbeitsweise im Leitbild der Institution zu integrieren. Leitsätze und Grundannahmen können so formuliert und reflektiert werden und ermöglichen darüber hinaus eine konstruktive, zielgerichtete Zusammenarbeit im Team.

Die Fragestellung, wie die Lebensbedingungen für Jugendliche in Außenwohngruppen gestaltet werden sollen, um die mit außerfamiliärer Unterbringung verbundenen Belastungen und Risiken zu überwinden, konnte nicht abschließend aber jedoch weitreichend beantwortet werden. Bedeutende Handlungsmaximen wurden benannt, welche die Lebensbedingungen der Jugendlichen verbessern, an bisherige Lebenserfahrungen anknüpfen und auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereiten können.

Anhang:

Interviewleitfaden

Legende/ Zeichenerklärung zu den Interviews

Transkription des Interviews mit G am 23.01.2010

Transkription des Interviews mit D am 23.01.2010

Interviewleitfaden

Könntest du dich kurz vorstellen?

- Wie alt bist du?
- Hast du Geschwister?
- Seit wann lebst du in der Wohngruppe?
- Warum bist du in die Gruppe gekommen?
- Wo hast du davor gelebt?

Kannst du dich zurückerinnern an den ersten Tag, als du in die Wohngruppe eingezogen bist?

- Wie war der Eintritt?
- Was hast du positiv erlebt?
- Was war besonders schwierig für dich?
- Was hat dir geholfen, dich an das Neue zu gewöhnen?
- Wie verlief das Kennenlernen der anderen Jugendlichen in der Wohngruppe?
- Musst du etwas tun, um dazuzugehören?
- Gibt es oft Auseinandersetzungen mit den anderen Jugendlichen oder Betreuern?

Wie bist du mit der veränderten Situation zurechtgekommen?

- Wie gehst du mit den verschiedenen Veränderungen im Lebensalltag um? (neue Regeln, Normen, Tagesablauf?)
- Wie hast du die Trennung von deinen Eltern, Geschwistern und Freunden erlebt?
- Vermisst du sie?
- Fühlst du dich von deiner Familie ausgeschlossen, seitdem du in der Wohngruppe lebst?
- Glaubst du deine Eltern zu enttäuschen, wenn es dir hier gefällt?
- Hast du Kontakt zu deinem früheren Freundeskreis?
- Was hat sich an eurer Beziehung verändert, seitdem du hier bist?
- Wie hast du den Verlust der vertrauten Umgebung empfunden?
- Fehlen dir persönliche Dinge, die du nicht mit in die Wohngruppe mitbringen konntest?

- Gibt es Zeiten, wo du dich alleine fühlst und wenn ja, was wünschst du dir dann?

Fühlst du dich, seitdem du hier lebst, benachteiligt?

- Wirst du von anderen Jugendlichen oder Erwachsenen ausgegrenzt? Wie macht sich das bemerkbar?
- Häufig werden Jugendliche in Heimen als schwierig, auffällige Jugendliche bezeichnet.
- Wie gehst du mit dieser Zuschreibung um?
- Verhältst du dich manchmal so, wie die Leute dich beschreiben?
- Was hat dieses Verhalten unterstützt?

Wie gestaltet sich das Leben in der Wohngruppe für dich?

- Wie ist es von verschiedenen, fremden Erziehungspersonen betreut zu werden?
- Vertraust du ihnen?
- Kannst du sie beeinflussen?
- Werden deine Anliegen und Bedürfnisse gehört und auch berücksichtigt?
- Haben Sozialpädagogen, Beistände (Jugendamt), deine Eltern unterschiedliche Erwartungen an dich?
- Wie gehst du damit um?
- Kannst diesen Erwartungen entsprechen?
- Arbeiten Eltern, Sozialpädagogen und Beistände miteinander zusammen?
- Hast du dir überlegt, was du in der Zeit in der Wohngruppe erreichen möchtest? Was sind deine Ziele?
- Welche Aufgaben hast du innerhalb der Wohngruppe?
- Glaubst du, dass du für ein Leben nach dem Wohngruppenaufenthalt gut vorbereitet wirst?
- Was sollte aus deiner Sicht in der Wohngruppe verändert werden?

Legende/ Zeichenerklärung zu den Interviews

- I Interviewer
- D Junge, 18 Jahre alt, Bewohner einer Außenwohngruppe
- G Junge, 18 Jahre alt, Bewohner einer Außenwohngruppe
- P Wohngruppe des gleichen Trägers, in der D vorher untergebracht war
- (...) kurze Pause

Transkription des Interviews mit G am 23.01.2010

I: Hallo G. Es wäre schön, wenn du dich zunächst kurz vorstellen könntest. Warum bist du hier? Was machst du hier?

G: Ich bin G., 18, bin hier wegen Körperverletzung und (...) ich war vorher in einer Jugendstrafanstalt, bin dann hierher gekommen auf Bewährung.

I: Wo kommst du ursprünglich her?

G: Aus Berlin.

I: Hast du Geschwister?

G: Ja, Bruder und Schwester.

I: Seit wann bist du hier in der Wohngruppe?

G: Seit eineinhalb Jahren.

I: Kannst du dich zurückerinnern an den ersten Tag, als du in die Wohngruppe eingezogen bist?

G: Ja, so (...) komisch (...) irgendwie.

I: Was hast du als positiv empfunden?

G: Na, (...) dass ich meine Ruhe hatte, dass sie sich hier um mich gekümmert haben.

I: Und was war eher schwierig für dich?

G: Erst mal in den richtigen Alltag wieder reinzukommen.

I: Was hat dir geholfen, dich an das Neue zu gewöhnen?

G: Unterstützung vom Psychologen, vom Team und Antiaggressionstraining hab ich gemacht. Äh, (...) ja.

I: Wie verlief das Kennenlernen mit den anderen Jugendlichen?

G: Ja, war ganz gut.

I: Mir ist aufgefallen, dass hier nur Jungen wohnen. Ist das hier üblich?

G: Nee, die nehmen hier nicht so gern Mädchen auf. Das ist denn schon ein Sonderfall. Da gibt es ja auch eine extra Wohngruppe.

I: Kommst du mit den Leuten hier gut zurecht?

G: Jo, hm.

I: Musstest du etwas tun, um dazuzugehören?

G: Nee.

I: Gibt es Auseinandersetzungen mit den anderen Mitbewohnern oder den Betreuern?

G: Nö.

I: Du kannst ruhig offen sprechen. Das bleibt eh unter uns.

G: Nö, nö.

I: Wie bist du mit der veränderten Situation zurechtgekommen?

G: Na früher hatte ich überhaupt keinen Tagesablauf. War praktisch den ganzen Tag besoffen, weil ich alkoholabhängig war. (...) ansonsten keine Schule mehr gemacht. Jetzt halt hier wird man wieder eingegliedert.

I: Fiel es dir schwer, dich daran zu gewöhnen?

G: Genau, war schon schwierig.

I: Wie empfindest du die Trennung von deinen Eltern, deinen Freunden und Geschwistern?

G: Naja, ging.

I: Hast du noch Kontakt zu ihnen?

G: Zu meiner Mutter täglich. Also, wir telefonieren fast jeden Tag. Zu meinen Geschwistern auch. Vater, hab ich keine Ahnung, wo der ist. Jedes zweite Wochenende fahre ich nach Hause.

I: Fühlst du dich von deiner Familie ausgeschlossen, seitdem du in der Wohngruppe lebst?

G: Nö, nicht.

I: Glaubst du deine Eltern zu enttäuschen, wenn es dir hier gefällt?

G: Die freuen sich, dass ich hier so gute Fortschritte mache.

I: Hast du noch Kontakt zu deinem alten Freundeskreis?

G: Nö.

I: Wie hast du den Verlust der vertrauten Umgebung empfunden?

G: War schon eine Umstellung. Hier ist alles so klein. Hier kann man nichts machen. Nichts los.

I: Fehlen dir persönliche Dinge, die du nicht mit in die Wohngruppe mitbringen konntest?

G: Nee, ich konnte alles mitbringen von zu Hause.

I: Gibt es Zeiten, wo du dich alleine fühlst?

G: Nee, ist alles ok. Lläuft mit den Leuten.

I: Fühlst du dich, seitdem du hier lebst, benachteiligt?

G: Nö.

I: Wenn, dann kannst du es ruhig sagen. Die Aufzeichnungen hier sind nur für mich.

G: Nö, nö.

I: Häufig werden Jugendliche in Heimen als schwierig, auffällige Jugendliche bezeichnet.

Wie gehst du mit dieser Zuschreibung um?

G: Naja, ist ja nicht jeder Jugendliche so. (...) Ist ja auf jeden Jugendlichen bezogen.

I: Verhältst du dich manchmal auch schwierig, weil die Leute es erwarten?

G: (...) Nee.

I: Wie gestaltet sich das Leben in der Wohngruppe für dich? Wie ist es für dich von verschiedenen Betreuern betreut zu werden?

G: Na, gibt hier acht Betreuer für neun Jugendliche.

I: Verstehst du dich mit allen gut?

G: Na, ja (...) schon. Ab und zu mal ein bisschen kleine Konflikte, aber sonst so (...) nichts.

I: Wie gehst du mit den Anforderungen, die die Betreuer an dich haben, um? Sauber machen usw.

G: Ja, mach ich einfach, was sie sagen.

I: Vertraust du den Betreuern? Kannst du mit ihnen über alles reden?

G: Ja, ich hab meinen Bezugsbetreuer.

I: Kannst du die Betreuer auch beeinflussen bzw. Regeln verhandeln?

G: Ja, ab und zu mal, aber (...).

I: Sind schon recht streng, oder?

G: Nee, nicht streng, die bleiben eher so locker und gelassen und wenn man denen nichts tut, dann tun die einen auch nichts.

I: Wie ist es, wenn du dich nicht an die Regeln hältst und z. B. zu spät kommst?

G: Dann gibt es Strafe. Das wird im Team ausgewertet und dann (...) gibt es Arbeitsstunden oder was halt sonst so anliegt.

I: Müsst ihr hier selbst kochen?

G: Nö, hier gibt es eine Köchin und ansonsten machen das die Betreuer. Nur die in der Verselbstständigungsphase müssen sich nach und nach selbst versorgen. Dann muss man selbst einkaufen gehen, hat seinen eigenen Kühlschrank und sein eigenes Bad.

I: Habt ihr eurer eigenes Geld hier in der Wohngruppe?

G: Nö, das müssen wir dann abrechnen, mit Quittung aufkleben und dann regelmäßig abrechnen.

I: Werden deine Anliegen und Bedürfnisse gehört und auch berücksichtigt?

G: Ja, machen sie, ja (...) wenn man z. B. eine Stunde länger schlafen will.

I: Wie viele Betreuer sind tagsüber anwesend?

G: Na, wenn die Gruppe voll ist, dann sind immer zwei da. Wenn Jugendliche zu Hause sind, ist nur ein Betreuer da.

I: Haben Sozialpädagogen, Beistände (Jugendamt), deine Eltern unterschiedliche Erwartungen an dich?

G: Nee, die telefonieren regelmäßig miteinander halt und dann Hilfeplangespräch wird ausgewertet, was man verbessern kann und wie es weitergeht. Arbeiten schon so zusammen.

I: Wie ist das so für dich? Wie gehst du damit um?

G: Na, ist ok.

I: Hast du dir überlegt, was du in der Zeit in der Wohngruppe erreichen möchtest? Was sind deine Ziele?

G: Na, erst mal eine eigene Wohnung suchen und selbstständig werden halt (...) und eine Ausbildung anfangen.

I: Fühlst du dich auf diesen Schritt gut vorbereitet?

G: Naja, schon. Ich gehe zum Oberstufenzentrum.

I: Welche Aufgaben hast du innerhalb der Wohngruppe?

G: Hm, (...) ja (...) Jugendliche beobachten, weil ich ja hier der Älteste in der Wohngruppe bin. Ja, und sonst (...) den Betreuern auch beiseite stehen. Sonst nichts eigentlich. (...) Na, dann gibt es noch die Ämter. Einmal in der Woche bekommt jeder ein anderes Amt, z. B. fegen, putzen oben, putzen unten, Schuhregal oder Ascheimer leeren (...), Küche.

I: Was sollte aus deiner Sicht in der Wohngruppe verändert werden?

G: Nö, da gibt es eigentlich nichts.

I: Also, ist alles super hier? Besser als zu Hause?

G: Nee, zu Hause wäre schon besser. Ist aber schon gut hier.

I: Siehst du dich gut vorbereitet auf dein zukünftiges Leben?

G: Ja, schon. Wenn ich in Berlin geblieben wäre (...), wäre aus mir nichts geworden. Da habe ich lieber die Hilfe hier angenommen.

I: Ich bin so weit mit meinen Fragen durch. Dann bedanke ich mich bei dir, dass du dir die Zeit genommen hast und wünsche dir alles Gute für die Zukunft.

Transkription des Interviews mit D am 23.01.2010

I: Hallo D. Du hast dich ja bereit erklärt, dass ich dich im Rahmen meiner Diplomarbeit interviewen darf. Könntest du dich kurz vorstellen?

D: Ich bin D., 18 Jahre alt und komme aus Berlin.

I: Hast du Geschwister?

D: Ja, eine Schwester.

I: Seit wann bist du jetzt schon hier?

D: Ich bin seit 2007 hier, war aber vorher in P in einer anderen Wohngruppe.

I: Wieso warst du erst in P?

D: In P ist die Betreuung enger. In dieser Wohngruppe hier geht es mehr um Verselbstständigung.

I: Seit wann bist du jetzt hier in dieser Wohngruppe?

D: Seit ungefähr einem Jahr.

I: Wie war der Wechsel von der einen in die andere Wohngruppe für dich?

D: Ich hatte keine Probleme damit. Einige haben es hier schon schwerer, die halt nicht so gut mit Leuten können.

I: Warum bist du überhaupt in eine Wohngruppe gekommen?

D: Ich habe Straftaten begangen, bin nicht zur Schule gegangen.

I: Kannst du dich an deinen ersten Tag in einer Wohngruppe zurückerinnern? Wie war das für dich?

D: Naja, war komisch für mich, dass ich halt von meinen Eltern weg bin.

I: Was hast du als positiv empfunden?

D: Ja, sie haben mich halt nett empfangen. War jetzt nicht so, wie man das sonst so kennt von Einrichtungen.

I: Was war besonders schwierig für dich, als du hier angekommen bist?

D: Naja, die Umstellung auch und die neuen Leute kennenzulernen. In P durfte man nur sechs Zigaretten am Tag rauchen. Ich habe vorher vielmehr geraucht.

I: Wie hat man dir diese Zigarettenregelung begründet?

D: Halt Regeln, an die man sich halten muss.

I: Wie ist das überhaupt mit den Regeln? Hast du dich daran gehalten?

D: Ja, wir zu Anfang ein Schreibstück bekommen, wo die ganzen Regeln draufstehen. Dann sollten wir uns die angucken und naja ähm (...), den Rest hat man so mitbekommen. Wir mussten die Regeln auch unterschreiben.

I: Was hat dir geholfen, dich an die neue Umgebung zu gewöhnen?

D: Na, ich denke mal, das war mein Wille auch. Der Wille mich zu ändern. Nicht unbedingt von meinen Eltern wegzugehen, aber vielleicht neu anfangen, sag ich mal.

I: Wie verlief das Kennenlernen mit den anderen Jugendlichen?

D: Ja, sie haben mir das Grundstück gezeigt und waren freundlich.

I: Musstest du etwas tun, um dazuzugehören?

D: Nee, eigentlich nicht.

I: Also, waren alle im gleichen Boot, oder?

D: Na ja, es gibt schon zwar ein paar Unterschiede, aber weiß nicht, ich bin sowieso immer gut angesehen in der Wohngruppe. Das ist hier jetzt so und war auch so in P. (...). Deswegen meine ich auch, manch andere haben es viel schwieriger.

I: Gab es Konfrontationen mit den Betreuern?

D: Na, über den ganzen Zeitraum immer mal. Ist schon eine Umstellung, wenn die Betreuer einem etwas sagen wollen als die eigene Mutter oder der eigene Vater.

I: Wie war der Kontakt zu den Eltern?

D: Na, nach Hause fahren war erst mal nicht. Man hat nur telefoniert. Na, dann hat man natürlich auch solche Sachen gemacht wie (...) Ich habe z. B. meiner Mutter bescheid gesagt, dass sie mir meinen Koffer mit Sachen schickt und da ein paar Schachteln Zigaretten hineintut (...) und dann hat man die da auch geraucht.

I: Wie hast du die Trennung von deinen Eltern und deinen Freunden empfunden?

D: Na, war schon ein bisschen schwierig. Aber meine Eltern haben das halt auch so gesehen, dass das erst mal so ist und ähm (...) wir da halt so gemeinsam wieder rauskommen, indem ich auch mitarbeite.

I: Aber du vermisst deine Eltern schon?

D: Ja. Ich hab auch regelmäßig Kontakt zu denen und fahr auch jedes zweite Wochenende nach Hause.

I: Wie ist das so? Fühlst du dich aus deiner Familie ausgeschlossen, seitdem du hier bist?

D: Nee, ist normal wie vorher. Über die ganze Zeit geht es schon. Man hat sich daran gewöhnt.

I: Glaubst du deine Eltern zu enttäuschen, wenn es dir hier in der Wohngruppe gefällt?

D: Na meine Eltern finden es gut, dass ich hier bin, weil ich mich geändert habe und meinen Weg gehe und meine Schule mache.

I: Hast du noch Kontakt zu deinem alten Freundeskreis?

D: Jo, aber die sind mittlerweile auch erwachsen geworden, machen eine Ausbildung, ist vorbei mit dem Ganzen.

I: Wie hast du den Verlust deiner vertrauten Umgebung empfunden?

D: Na das erste Mal, als ich nach Hause gefahren bin, war es ganz schön komisch für mich. Halt so (...) das zu sehen, wo ich wohne, weil es halt anders aussieht, als hier in Schwedt. Ja, das erste Mal, wo ich nach Berlin gefahren bin, war ich sowieso mit den Betreuern zusammen im Auto nach Berlin. Na und das war ein Highlight für mich, diese Hochhäuser und sowas zu sehen. Das allererste Mal, das war so ein schönes Gefühl, die Hochhäuser zu sehen und die Umgebung.

I: Hast du eventuell einmal mit dem Gedanken gespielt, aus der Wohngruppe abzuhaufen?

D: Nee, eigentlich nicht wegen dem Druck vom Gericht und ich wollte mich ändern.

I: Inwiefern hat sich die Beziehung zu deinen Eltern geändert?

D: Naja, durch die Einrichtung hat man auch mitbekommen, viel mehr miteinander zu reden. Was ich z. B. vorher nicht mit meinen Eltern geklärt habe. Vorher bin ich z. B., wenn ich raus wollte, raus gegangen oder hab einfach mal bei einem Kumpel gepennt und jetzt sagt man halt vorher schon bescheid.

I: Fehlen dir persönliche Gegenstände in der Wohngruppe?

D: Nee, ich konnte alles mitbringen und mein Zimmer einrichten, wie ich wollte.

I: Fühlst du dich manchmal alleine hier?

D: Nee, eigentlich nicht.

I: Hast du noch Kontakte zu Bewohnern deiner vorherigen Wohngruppe?

D: Ja, hat man immer noch Kontakt. Man sieht die auch in der Schule.

I: Fühlst du dich benachteiligt, seitdem du in einer Wohngruppe lebst?

D: Ich hab ein bisschen am Selbstbild verloren. Früher war mein Auftreten eher stark. Das hat sich so ein bisschen zurückgezogen, ähm (...), weil man auch das Zuhause verloren hat. Und dann muss man sozusagen auf die Betreuer hören, was sie sagen.

I: Da gibt es sicher auch die ein oder andere Konfrontation, oder?

D: In P. war es halt so, wenn die Regel so war oder der Betreuer es so gesagt hat, dann war es auch so. Da konnte man auch nichts dagegen machen. Dann ist halt mein Selbstwertgefühl und mein Selbstbild dadurch runtergegangen, aber das hol ich langsam wieder hoch, da ich bald entlassen werde und in die eigene Wohnung ziehe.

I: Häufig werden Jugendliche in Heimen als schwierig, auffällige Jugendliche bezeichnet. Merkst du, dass du z. B. in der Schule benachteiligt wirst?

D: Nee, aber ich erzähl das auch nicht, weil es ist mir selber peinlich. (...) Aber es gibt ja auch andere, denen ist das ja egal, ob sie als Einrichtungskinder abgestempelt werden und die benehmen sich dann auch so. Da bin ich eigentlich anders, weil ich gar nicht auffallen möchte. Hätte ich mir früher nie träumen lassen, dass ich in eine Einrichtung komme, weil ich früher auch dachte, eine Einrichtung ist für welche da, die keine Eltern mehr haben.

I: Wie gestaltet sich denn die Zusammenarbeit zwischen deinen Eltern, Betreuern und mit dem Jugendamt?

D: Recht gut. Also, meine Mutter und so telefoniert sehr oft mit den Betreuern und ähm (...) die arbeiten also auch alle zusammen.

I: Wie empfindest du es, von fremden Erziehungspersonen betreut zu werden?

D: Es ist erst mal sowieso eine Umstellung und wenn man denn sowie älter wird und selbst entscheiden will, wird es noch schwerer.

I: Lassen sich Regeln verhandeln? Hast du Mitsprachemöglichkeiten?

D: Also, ist hier anders als in P., weil hier geht es um Verselbstständigung, also Vorbereitung auf draußen. Also P. hat ja den Hintergrund Erziehung und ähm (...) hier ist wirklich nur noch der Hintergrund Betreuung.

I: Haben Sozialpädagogen, Beistände (Jugendamt), deine Eltern unterschiedliche Erwartungen an dich?

D: Nee, eigentlich nicht. Die arbeiten eigentlich alle zusammen und dazu bespricht man sich beim Hilfeplangespräch. Dieses findet einmal im halben Jahr und einmal im ganzen Jahr statt. Da werden Ziele besprochen und was bisher geschafft wurde.

I: Hättest du dir gewünscht, dass du in der Nähe deiner Eltern untergebracht wirst?

D: Eigentlich wollte ich eher gar nicht weg. In so einer Einrichtung ist es halt nie wie zu Hause, aber (...) ich sag mal, jetzt ging es halt nicht anders.

I: Hat man dich gefragt, wo du hin willst oder wurden dir verschiedene Einrichtungen vorgeschlagen?

D: Ich sollte wirklich aus Berlin weg wegen meiner kriminellen Geschichte. Ich sollte komplett aus meinem Freundeskreis raus, dass ich auch erst mal gar nicht zurückgehen kann.

I: Hast du dir überlegt, was du in der Zeit in der Wohngruppe erreichen möchtest? Was sind deine Ziele?

D: Halt einen Schulabschluss erreichen und dann halt den Weg zur Ausbildung, eine eigene Wohnung. Also, das sind so die wichtigsten Themen und dann gibt es noch so Punkte, die man an sich selber noch ändern möchte.

I: Du hast vorhin erwähnt, dass du die Wohngruppe bald verlässt. Was hast du dann vor? Bleibst du in Schwedt?

D: Ja, ich bleibe in Schwedt und ziehe in eine eigene Wohnung und versuche hier einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Nach Berlin kann ich ja dann jederzeit mit Auto fahren und ähm (...) naja nach Hause ziehe ich sowieso nicht mehr.

I: Was sagen denn deine Eltern dazu, dass du in Schwedt bleiben möchtest?

D: Naja, die akzeptieren das zwar, dass ich hierbleiben möchte und dass ich hier meinen Ausbildungsweg gehen möchte, aber sind nicht ganz zufrieden damit, aber das sagen sie mir nicht, aber das merkt man denen an. Aber sie wollen ja trotzdem nur mein Bestes.

I: Welche speziellen Aufgaben hast du innerhalb der Wohngruppe?

D: Ja, Ämter. Die haben wir jeden Tag. Ist halt auch, dass man ein bisschen was dafür macht, dass man hier wohnt. Ist eigentlich alles, was man zu Hause auch so macht. Da macht man ja auch sauber.

I: Wie sieht es hier mit Taschengeld aus?

D: Ja, man bekommt hier Taschengeld und G. und ich bekommen Verpflegungsgeld, weil wir in der Verselbstständigungsphase sind. Da gibt es drei Stück: die Erste ist Frühstück, die Zweite ist Abendbrot und Frühstück und in der Dritten kommt noch Mittag dazu. Da muss man sich voll verpflegen.

I: Und die anderen in der Gruppe werden bekocht?

D: Jo, wir haben hier eine Köchin und die müssen hier nicht selber einkaufen. Das wird alles gemacht. Die anderen können freiwillig auch mal kochen, wenn sie wollen. Am Wochenende, wenn die Küchenfrau nicht da ist, machen das die Betreuer.

I: Habt ihr auch einen Hausmeister?

D: Ja, es gibt einen Hausmeister, aber der ist nicht jeden Tag hier. Ansonsten machen wir das, z. B. Schneeschieben.

I: Wie gestaltest du deine Freizeit hier?

D: Na, am Wochenende können wir uns was ausmachen, wo wir hinfahren, z. B. heute Abend fahren wir Billard spielen.

I: Können euch auch Freunde besuchen?

D: Ja.

I: Glaubst du, dass du für ein Leben nach dem Wohngruppenaufenthalt gut vorbereitet wirst?

D: Ja.

I: Was sollte aus deiner Sicht in der Wohngruppe verändert werden?

D: Ja, gibt schon viele Sachen, die man verändern könnte. Hab ich mir noch nicht so wirklich drüber einen Kopf gemacht. (...) Na, es gibt dann natürlich auch zwei Seiten von Betreuern. Also, ein Betreuer, der halt für dich da ist und so und dann gibt es halt auch Betreuer, die halt auch irgendwelchen Leuten was nicht gönnen. Das ist dann schon ein bisschen schwierig.

I: Also meinst du, dass die Betreuer mehr für dich sein könnten, oder?

D: Ja, für alle halt. Wenn man schon in so einem Job ist, dass man auch dafür da ist und nicht um den Jugendlichen was schlecht zu machen. Ähm (...) und die Jugendlichen nicht grundlos fertigmachen, was es auch schon oft gab- hier und in P. Ein, zwei Betreuer sind eigentlich überall dabei.

I: Werden diese Betreuer dann auch gewalttätig?

D: Nee, so was nicht. Aber wenn es nicht anders geht, dann fixieren die einen auch.

I: Gibt es noch etwas, dass wir noch nicht thematisiert haben und dir eventuell am Herzen liegt?

D: Nee, eigentlich nicht.

I: So, dann bin ich mit meinem Interview am Ende und bedanke mich für die Mitarbeit.

Literaturverzeichnis

Baur, Werner. 1996. Zwischen Totalversorgung und der Strasse: Langzeitwirkungen öffentlicher Erziehung: eine qualitative Studie zu Lebenslauf, Individuallage und Habitus eines ehemaligen Heimzöglings. Langenau-Ulm: Vaas Verlag.

Beck, Ulrich. 1986. Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Biermann, Benno. 2000. Sozialisation und Familie. In: Soziologie: Gesellschaftliche Probleme und sozialberufliches Handeln. Hrsg. Biermann, Benno; Bock- Rosenthal, Erika; Doehlemann, Martin; Grohall, Karl-Heinz; Kühn, Dietrich. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag. 3. Auflage. S. 35- 100.

Böhnisch, Lothar. 2001. Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa Verlag. 3. Auflage.

Buchmann, Marlis. 1983. Konformität und Abweichung im Jugendalter. Diessenhofen: Rüegger Verlag.

Burkhardt, Peter/ Achim Korthaus. 1999. Entwicklung im Jugendheim: Ein Buch zum Ein- Fühlen und Nach- Denken. Hofstetten: Eigenverlag.

Conen, Marie-Luise. 1996. Elternarbeit in der Heimerziehung: Eine empirische Studie zur Praxis der Eltern- und Familienarbeit der Erziehungshilfe. Frankfurt/M.: IGHF- Eigenverlag. 3. Auflage.

Doehlemann, Martin. 2000. Junge und ältere Menschen: Soziologische von Altersphasen. In: Soziologie: Gesellschaftliche Probleme und sozialberufliches Handeln. Hrsg. Biermann, Benno; Bock- Rosenthal, Erika; Doehlemann, Martin; Grohall, Karl-Heinz; Kühn, Dietrich. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag. 3. Auflage. S. 101-150.

Doehlemann, Martin. 2000. Soziologische Theorien und soziologische Perspektiven für Soziale Berufe. In: Soziologie: Gesellschaftliche Probleme und sozialberufliches Handeln. Hrsg. Biermann, Benno; Bock- Rosenthal, Erika; Doehlemann, Martin; Grohall, Karl- Heinz; Kühn, Dietrich. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag. 3. Auflage. S. 3- 34.

Erdmann, Friedrich. 1997. Mindeststandards und Definition von Angebotstypen im Land Brandenburg. In: Betreutes Wohnen: Jugendwohngemeinschaft, Einzelwohnen, Außenwohngruppe. Ein Leitfaden für die pädagogische Praxis in der Jugendhilfe. Hrsg.

Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag. 3. Auflage. S. 36- 38.

Freigang, Werner. 1986. Verlegen und Abschieben: Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Freigang, Werner. 1995. Heim und Gewalt: Institutionelle Bedingungen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. In: Pädagogik und Gewalt: Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Hrsg. Helsper, Werner; Wenzel, Hartmut. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S. 246- 256.

Freigang, Werner. 2008. Lebensweltorientierung in den Hilfen zur Erziehung. In: Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Hrsg. Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans. Weinheim, München: Juventa Verlag. 2. Auflage. S. 137- 145.

Freigang, Werner/ Wolf, Klaus. 2001. Heimerziehungsprofile: Sozialpädagogische Porträts. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Friebertshäuser, Barbara. 1997. Interviewtechniken: Ein Überblick. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Hrsg. Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore. Weinheim: Juventa Verlag. S. 371- 395.

Grunwald, Klaus/ Thiersch, Hans. 2008. Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Einleitende Bemerkungen. In: Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Hrsg. Grunwald Klaus; Thiersch Hans. Weinheim, München: Juventa Verlag. 2. Auflage. S. 13- 41.

Günder, Richard. 1989. Aufgabenfelder der Heimerziehung: Planmäßige Entwicklungsförderung, Elternarbeit. Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.

Hamberger, Matthias. 2002. Erzieherische Hilfen im Heim. In: Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Hrsg. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 2. Auflage. S. 250- 308.

Haselmann, Sigrid. 2007. Systemische Beratung und der systemische Ansatz in der Sozialen Arbeit. In: Methodenbuch Soziale Arbeit: Basiswissen für die Praxis. Hrsg. Michel- Schwartz, Brigitta. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 153- 206.

Helfferich, Cornelia. 2009. Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 3. Auflage.

- Hillenbrand, Clemens.** 2008. Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Ernst Reinhard Verlag. 4. Auflage.
- Kiehn, Erich.** 1990. Sozialpädagogisch betreutes Jugendwohnen. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Kühn, Axel.** 2002. Erzieherische Hilfen im Betreuten Jugendwohnen. In: Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Hrsg. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 2. Auflage. S. 259- 288.
- Münchmeier, Richard.** 2005. Jugend. In: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Hrsg. Otto, Hans- Uwe; Thiersch, Hans. München: Ernst Reinhard Verlag. 3. Auflage. S. 816- 830.
- Myschker, Norbert.** 2005. Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen- Ursachen- hilfreiche Massnahmen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 4. Auflage. S. 52.
- Nienstedt, Monika/ Westermann, Armin.** 1998. Pflegekinder: Psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien. Münster: Votum Verlag. 5. Auflage.
- Rauschenbach, Thomas.** 1992. Soziale Arbeit und soziales Risiko. In: Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Hrsg. Rauschbach, Thomas; Gängler, Hans. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag.
- Schmidt- Grunert, Marianne.** 2004. Sozialarbeitsforschung konkret: Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. 2. Auflage.
- Simmen, René/ Buss, Gabriele/ Hassler, Astrid/ Immoos, Stephan.** 2008. Systemorientierte Sozialpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag. 2. Auflage.
- Sozialgesetzbuch (SGB), Aches Buch (VIII).** 2007. In: Gesetze für Sozialberufe. Hrsg. Stascheit, Ulrich. Frankfurt/ M.: Nomos Verlag. 15.Auflage S. 1113- 1159.
- Strafgesetzbuch (StGB).** 2007. In: Gesetze für Sozialberufe. Hrsg. Stascheit, Ulrich. Frankfurt/ M.: Nomos Verlag. 15.Auflage S. 1598- 1716.
- Thiersch, Hans.** 2002. Ergebnisse im Überblick. In: Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Hrsg. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 2. Auflage. S. 15-28.
- Thiersch, Hans.** 2005. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München: Juventa Verlag. 6. Aufl.
- Thiersch, Hans/ Grunwald, Klaus/ Köngeter, Stefan.** 2002. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Hrsg. Thole, Werner. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 161- 178.

Thimm, Karlheinz. 1995. Gewalttätigkeit von Menschen - Gewaltförmigkeit von Verhältnissen: Analytische Bemerkungen zu Struktur und Dynamik von Gewalt in Heimen. In: Pädagogik und Gewalt: Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Hrsg. Helsper, Werner; Wenzel, Hartmut. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S. 225- 245.

Thimm, Karlheinz. 1997. Auf dem Weg in eine „lebensweltorientierte Jugendhilfe“: Lehrformel - Utopie - Strukturmaxime der Zukunft?. In: Betreutes Wohnen: Ein Leitfaden für die pädagogische Praxis in der Jugendhilfe. Hrsg. Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag. 3. Auflage. S. 33- 36.

Thimm, Karlheinz. 1997. Benachteiligte und beeinträchtigte Jugendliche. In: Betreutes Wohnen: Ein Leitfaden für die pädagogische Praxis in der Jugendhilfe. Hrsg. Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag. 3. Auflage. S. 71- 74.

Thimm, Karlheinz. 1997. Nahtstellen zwischen Theorie und Alltag: Ziel- und mitelaufgeklärtes Handeln in der Praxis. In: Betreutes Wohnen: Ein Leitfaden für die pädagogische Praxis in der Jugendhilfe. Hrsg. Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag. 3. Auflage. S. 134- 143.

Thimm, Karlheinz. 1997. Teilzeitbetreuung in WGs oder Rund-um-die-Uhr-Betreuung in AWGs. In: Betreutes Wohnen: Ein Leitfaden für die pädagogische Praxis in der Jugendhilfe. Hrsg. Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag. 3. Auflage. S. 41- 43.

Trede, Wolfgang. 2003. Integrierte Erziehungshilfen - Spurensuche am Beispiel des „Hauses auf der Hufe“ in Göttingen. In: Heimerziehung: Kontexte und Perspektiven. Hrsg. Gabriel, Thomas; Winkler, Michael. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 20- 34.

Veith, Hermann. 2008. Sozialisation. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wolf, Klaus. 1995. Veränderungen der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien. In: Entwicklung in der Heimerziehung. Hrsg. Wolf, Klaus. Münster: Votum Verlag. 2. Auflage. S. 12- 64.

Wolf, Klaus. 1995. Zum Verständnis dieses Buches. In: Entwicklung in der Heimerziehung. Hrsg. Wolf, Klaus. Münster: Votum Verlag. 2. Auflage. S. 7- 10.

Zimmermann, Peter. 2006. Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 3. Auflage.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig angefertigt habe. Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel benutzt. Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.

Neubrandenburg, 18.02.2010

Ort, Datum

Unterschrift