

Nicole Rosenbauer

Anerkennung und Zugehörigkeit Zur Leistungsfähigkeit ambulanter Erziehungshilfen im Kontext jugendlicher Biografien

Seit mehr als einem Jahrhundert existieren gesetzlich geregelte und (sozial-)pädagogisch ausgerichtete Einzelbetreuungen für junge Menschen. Die Betreuung eines einzelnen Kindes oder Jugendlichen durch eine sozialpädagogische Fachkraft ist die älteste Form einer ambulanten Erziehungshilfe und seit den 1960er Jahren unter dem Begriff des ‚Erziehungsbeistands‘ jugendhilferechtlich verankert. Dabei haben sich diese Einzelbetreuungen im letzten Jahrhundert und insbesondere seit den 1960/70er Jahren kontinuierlich weiterentwickelt von gerichtlich angeordneten ‚Schutzaufsichten‘ und frühen Resozialisierungshilfen hin zu freiwillig in Anspruch genommenen Leistungen im Rahmen des neueren Jugendhilferechts.

Als kind- und jugendzentrierte Hilfen richten sich solche Hilfeformen - anders als familienorientierte Hilfen wie die Sozialpädagogische Familienhilfe - gezielt an die jungen Menschen selbst mit der Zielsetzung, diese bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen und -schwierigkeiten zu unterstützen sowie ihre Verselbstständigung zu fördern. Ob-

wohl allerdings die Erziehungsbeistandschaft die älteste und ‚klassische‘ Form einer ambulanten Erziehungshilfe ist und kind- und jugendzentrierte Hilfen heute einen beachtlichen quantitativen Stellenwert einnehmen, fanden und finden diese Hilfen eine erstaunlich geringe Beachtung im Fachdiskurs und in der Forschung.

Neben regionalen Bestandsaufnahmen zu Erziehungsbeiständen (vgl. Gebert/Schöne 1993) sowie zur Sozialen Gruppenarbeit (vgl. Baur u.a. 2004) existiert kaum empirisches Wissen. Zur Annäherung an die Frage der Leistungsfähigkeit dieser ambulanten Hilfen lassen sich in einem ersten Schritt jedoch Schlaglichter auf die ‚Innenperspektive‘ von Einzelbetreuungen mithilfe einer qualitativen Studie von Fröhlich-Gildhoff aus dem Jahr 2003 werfen, in der auch die Jugendlichen selbst zu ihren Erfahrungen im Rahmen gelingender Betreuungsverläufe interviewt wurden (Teil 1).

Basierend auf den Sichtweisen der jungen Menschen und ihren Aneignungsprozessen der angebotenen Hilfen wird in einem zweiten Schritt gefragt, wie sich

die Dynamik von Betreuungsverläufen und die Aspekte, die aus Sicht der jungen Menschen für ein Gelingen von Erziehungshilfen relevant sind, in einem umfassenderen und allgemeineren Sinn deuten und erklären lassen. Dies geschieht mit Bezug auf das Konstrukt der Anerkennung: In Theorie- und Forschungsarbeiten zu Fragen gesellschaftlicher Integration und Desintegration ebenso wie zur Identitätsbildung im Jugendalter haben in den letzten Jahren insbesondere anerkennungstheoretische Überlegungen Eingang gefunden (vgl. Sitzer/Wiezorek 2005, 12). Eine Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze liegt dabei in der Annahme, dass ein Erleben von Anerkennung sowohl für eine positive Identitätsbildung und -aufrechterhaltung als auch für die Integration in gesellschaftliche Strukturen elementar ist - gleichzeitig wurde mit diesen Ansätzen auch die Sensibilität für die biografische Bedeutung von Missachtungserfahrungen und mangelnder Anerkennung in zentralen Sozialisationskontexten wie Familie, Schule und Peergroups geweckt. Forschungen zu marginalisierten und ‚pro-

blematischen‘ jungen Menschen zeigen eindrucksvoll, wie sich bereits in jugendlichen Biografien Kreisläufe und Spiralen um das Grundthema einer verwehrt, einer nicht zugestandenen Anerkennung entwickeln können (vgl. Bereswill 2005, z.B. auch Helsper u.a. 1991; Sutterlüty 2002).

In einem dritten Schritt werden die Erkenntnisse zu gelingenden Betreuungsverläufen, die von den Jugendlichen als relevant erachteten Aspekte und die von ihnen selbst erlebten Veränderungen im Zusammenhang mit den Betreuungen aus der Anerkennungsperspektive gedeutet und die spezifische Leistungsfähigkeit von kind- und jugendzentrierten Hilfen darin gesehen, für die jungen Menschen Lerngelegenheiten und Anreizstrukturen für Anerkennungserlebnisse und -erfahrungen zu schaffen. Damit ist eine Perspektive auf Bedürfnisse und Entwicklungsprozesse junger Menschen verbunden, die auch einen Zugang zu ‚schwierigen‘ Jugendlichen und ein Verständnis von ‚riskantem‘, abweichendem Verhalten als aktive Verarbeitung erfahrener Missachtungen von Anerkennungsbedürfnissen und -ansprüchen erlaubt.

Eine solche im Kern lebensweltliche Perspektive auf Anerkennungsproblematiken im Kontext jugendlicher Biografien kann jedoch in einem widersprüchlichen Verhältnis zur institutionellen und fiskalischen Logik des Erziehungshilfesystems stehen. Insofern greifen die abschließenden Bemerkungen insbesondere die Ebene der Anerkennung der Rechte junger Menschen sowie ihren Zugang zu Ressourcen, d.h. im weitesten Sinne die Frage der Zugangsgerechtigkeit auf (Teil 4).

1. ‚Innensichten‘ von Einzelbetreuungen

Fröhlich-Gildhoff (2003) rekonstruiert in seiner Studie 44 gelingende Betreuungsverläufe anhand von Aktenanalysen sowie Interviews mit den BetreuerInnen,

den zuständigen JugendamtsmitarbeiterInnen sowie den Jugendlichen selbst. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zur Sichtweise der jungen Menschen aufgegriffen und mit prägnanten Zitaten veranschaulicht.¹

Betreuungsverläufe zeichnen sich zunächst durch unterschiedliche Phasen aus, die sich grob in eine Anfangsphase, eine Arbeitsphase sowie eine Ablösungsphase unterscheiden lassen. Insbesondere die Anfangsphase ist eine sensible, teilweise schwierige und krisenhafte Phase. Einem relativ großen Teil der Jugendlichen ist zunächst nicht klar, warum eine Betreuung begonnen werden soll; zumal dies häufig nicht auf ihre eigene Initiative hin geschieht.

„Ich weiß nicht so recht, meine Mutter hat es beantragt und dann hab ich die gekriegt.“ (133)

Die Jugendlichen nehmen zudem wahr, dass sie mit den BetreuerInnen auf FunktionsträgerInnen der Jugendhilfe treffen, die man ‚zugeteilt‘ bekommen kann.

„Am Anfang fand ich das schon komisch, die zugeteilt zu kriegen, weil ich wusste nicht so ganz, was ich davon halten sollte.“ (141)

„Am Anfang hab ich gedacht, oje diese Frau.“ (142)

Auf diese ‚Zuteilung‘ reagieren die Jugendlichen zunächst mit Misstrauen und ‚Abchecken‘ der BetreuerInnen, das heißt sie beobachten und prüfen für sich, ob sie die Betreuung und insbesondere die BetreuerInnen als Element ihres Alltags akzeptieren sollen. Um dies entscheiden zu können, ist ihnen die Möglichkeit des ‚Anschauens‘ und ‚Ausprobierens‘ der BetreuerInnen ebenso wichtig wie die tatsächliche Mitbestimmung bei der Auswahl ihrer BetreuerInnen:

„Das war wichtig für mich, dass ich auch hätte sagen können, nein den will ich nicht.“ (144)

Es gibt auch Jugendliche, die in der Anfangsphase mit Abkehr reagieren, Ter-

mine nicht einhalten, über lange Zeit den Kontakt verweigern, untertauchen oder weglaufen. Wichtig wird dann die Fähigkeit von BetreuerInnen, solches Verhalten auszuhalten und an den Jugendlichen dranzubleiben (‚Aushalten und Dranbleiben‘). Gerade diese Fähigkeit kann für Jugendliche, die sich in der Anfangsphase immer wieder ‚entziehen‘, zum ausschlaggebenden Punkt werden, schließlich doch eine Zusammenarbeit mit den BetreuerInnen zu beginnen:

„Er kam halt immer wieder und was mich dann irgendwann an ihm total fasziniert hat, wo ich dachte, OK, ich geb ihm eine Chance. Der hat eine Engselgeduld ... hat immer Sachen angeboten und wenn ich gesagt hab, nee interessiert mich nicht, dann hat er trotzdem immer wieder was angeboten. Hat halt einfach nicht aufgegeben.“ (198)

Der Übergang der Anfangsphase in die eigentliche Arbeitsphase basiert auf der zentralen Kategorie des ‚Zueinander-Passens‘ von BetreuerIn und Jugendlichem/r.

„Ich hab halt einen gekriegt, der fast hundertprozentig zu mir passt.“ (188)

Kommen Jugendliche zu dem Ergebnis, dass die BetreuerInnen zu ihnen ‚passen‘ und akzeptieren sie die Betreuung, stellt sich in der Arbeitsphase nun eine gewisse Regelmäßigkeit ein. Gemeinsame sportliche oder kulturelle Freizeitaktivitäten, Gespräche und konkrete und pragmatische Unterstützung prägen die Ausgestaltung der Betreuungen.

Für die Jugendlichen selbst hat der Beziehungsaspekt zentrale Bedeutung, entsprechend werden der Aufbau und schließlich das Vorhandensein von Vertrauen sowie speziell eine Loyalität und die solidarische Unterstützung bei Konflikten seitens der BetreuerInnen für sie zu wesentlichen Dimensionen einer gelingenden Betreuung:

„Ich hab Vertrauen gefasst. Gemerkt, dass er mir loyal war gegenüber.“ (193)

Insbesondere die Klärung des Verhältnisses der Jugendlichen zu ihrer Herkunftsfamilie ist ein zentrales Thema in den Betreuungen. Fachkräfte können gerade hier in Loyalitätskonflikte geraten, wenn sie von den Jugendlichen als ‚Verbündete‘ der Eltern wahrgenommen werden oder auch Eltern die Unterstützung des Betreuers suchen, denn das ist

„nicht in Ordnung, denn er ist ja für mich da, nicht für meine Mutter“ (158)

Wie in diesem Zitat bereits deutlich wird, wertschätzen und genießen die jungen Menschen insbesondere die Exklusivität der Beziehung zu den BetreuerInnen.

„Die U. (Einzelbetreuerin) hat auch viele Jugendliche. Aber wenn sie bei Einem ist, dann kümmert sie sich auch dann nur um den.“ (175)

Die solidarische Unterstützung durch die BetreuerInnen ist für die Jugendlichen auch in der Begleitung z.B. bei Konflikten mit LehrerInnen und/oder MitschülerInnen sowie im Umgang mit Ämtern und Behörden wichtig:

„Also heute brauch ich ihn als seelische und moralische Unterstützung. Damit ich weiß, wenn ich irgendwo hingeh, dass da jemand ist, dass ich nicht allein dastehe.“ (149)

Aus Sicht der Jugendlichen ist eine gelingende Beziehung besonders gekennzeichnet durch eine Alltagspragmatik im Sinne ganz konkreter Hilfe und Unterstützung bei Problemen, durch ein konstruktives Fordern, das Setzen von Grenzen, Ermutigung, Humor und eine Verfügbarkeit im Sinne eines ‚Da-Seins‘ und von Erreichbarkeit:

„Ich wusste immer, da ist jemand.“ [...] „Die war halt wirklich für mich da. Ich hätte immer, auch abends um elf anrufen können.“ (203)

Aufgrund der Bedeutung dieser exklusiven, verlässlichen, verfügbaren und kontinuierlichen Beziehung für die Jugendlichen ist die Ablösephase und das

Betreuungsende für alle ein deutlicher, für viele sogar schmerzlicher Einschnitt, weil man

„dann wieder allein da steht“ (170).

Entsprechend hoffen die jungen Menschen, dass die Beziehung zu den BetreuerInnen bestehen bleibt und ein großer Teil der Jugendlichen macht diese Erfahrung auch über das Betreuungsende hinaus (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003, 171).

2. Anerkennungsproblematiken im Kontext jugendlicher Biografien

Die Dynamik von Betreuungsverläufen und die Aspekte, die aus Sicht der jungen Menschen für ein Gelingen von Erziehungshilfen relevant sind, lassen sich mit Bezug auf das Thema der Anerkennung neu rahmen. Das Anerkennungs-konstrukt umfasst zwar vielfältige Interpretationsmöglichkeiten von Anerkennung und es können verschiedenste konkrete Interaktionsformen betrachtet werden - vom Lob aussprechen für Besonderes bis hin zum Respekt vor Andersartigkeit oder universeller Achtung (vgl. Kaletta 2008, 14), jedoch werden mit Bezug auf die Arbeit von Honneth (1992) in der Regel drei für die Identitätsbildung und gesellschaftliche Integration zentrale Anerkennungsverhältnisse und Anerkennungsformen unterschieden: Neben der rechtlichen Anerkennung (siehe hierzu Punkt 4) sind dies insbesondere die emotionale Anerkennung und die soziale Wertschätzung. Das sukzessive Erleben und Erfahren dieser Anerkennungsformen sieht Honneth als Voraussetzung für eine gelingende Ich-Identität und die Entwicklung von Selbstachtung, Selbstvertrauen und Selbst(wert)schätzung. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Gemeinschaft basiert dabei auf dem anerkennenden und wertschätzenden Handeln der Anderen. Dass nun Missachtungen individueller Anerkennungsbedürfnisse für die biografischen Lern- und Trans-

formationsprozesse der jungen Menschen bedeutsam sind, die mit Erziehungshilfen in Kontakt kommen, wird verständlich, wenn man die Anlässe für Einzelbetreuungen anhand dieser Perspektive deutet.

Die früheste und fundamentale Anerkennungsform ist diejenige der emotionalen Anerkennung, da sie Heranwachsende elementar mit positiven Selbstbezügen ausstattet. Sie vollzieht sich wesentlich in familiären, ebenso freundschaftlichen und partnerschaftlichen Primärbeziehungen und basiert auf dem Prinzip der wechselseitigen Liebe, Zuneigung und Fürsorge, das heißt dass sich Menschen wechselseitig „als bedürftige Wesen anerkennen“ (Honneth 1992, 153). Betrachtet man nun die Lebenssituationen der jungen Menschen und die Anlässe für Einzelbetreuungen, stehen Problematiken in der Herkunftsfamilie wie Gewalt, Vernachlässigung und Missbrauch an erster Stelle (vgl. zu den Anlässen Fröhlich-Gildhoff 2003, 126). Die jungen Menschen haben damit insbesondere Verletzungen und Missachtungen auf der Ebene der emotionalen Anerkennung und dem Wunsch nach familiärer Zugehörigkeit erfahren, wobei dies bekanntermaßen ein weites Feld von Handlungen (z.B. Vorenhaltung einer adäquaten Rolle in der Familienstruktur) und Unterlassungen (z.B. im Hinblick auf grundlegende Entwicklungsbedürfnisse) in der familiären Konstellation umfasst bzw. umfassen kann. Ein hoher Anteil der jungen Menschen hat eine Trennung oder Scheidung der Eltern und diskontinuierliche Beziehungsstrukturen erlebt. Ein Teil von ihnen ist sozial isoliert, das heißt es misslingt die für die Jugendphase zentrale Integration in eine Gleichaltrigengruppe und das Erleben sozialer Zugehörigkeit in Peer-Kontexten.

Eine zweite fundamentale Ebene von Anerkennungsverhältnissen betrifft die soziale Wertschätzung auf der Basis

des Prinzips der Leistung. Diese Form der Anerkennung gründet auf der Möglichkeit, mit den eigenen individuellen Fähigkeiten in produktiver bzw. sozial gewertschätzter Weise einen Beitrag zur arbeitsteilig organisierten Gesellschaft zu leisten. Für Kinder und Jugendliche ist es insbesondere der institutionelle Kontext der Schule, der solche Erfahrungen sozialer Wertschätzung vermittelt, und nicht nur für Einzelbetreuungen, sondern für Erziehungshilfen generell sind Problematiken im Schulkontext, wie Schwierigkeiten im Leistungsbereich oder aggressives Verhalten, ein zweiter bedeutender Anlass. Wahrnehmungen des Scheiterns im Schulverlauf sowie Perspektivlosigkeit, insbesondere in ‚benachteiligten‘ Bildungsgängen blockieren dabei tendenziell das gefühlsmäßige Vertrauen, „Leistungen zu erbringen und Fähigkeiten zu besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als ‚wertvoll‘ anerkannt werden.“ (Honneth 1992, 209).² Selbstverständlich ist jede Biografie und Lebenssituation individuell, und es unterscheiden sich auch die Ausprägungsgrade erheblich, in denen Anerkennungsbedürfnisse - im familiären, schulischen oder Peer-Kontext - missachtet werden oder nicht befriedigt werden können. Zur ‚Grundmelodie‘ jugendlicher Biografien und zum Dreh- und Angelpunkt von Identitätskonflikten können Anerkennungsproblematiken jedoch gerade dann werden, wenn Erfahrungen des Misslingens in verschiedenen Bereichen - insbesondere in den auch affektiv besonders bedeutsamen Sozialisationskontexten Familie, Schule sowie Gleichaltrigengruppe - kulminieren, sich also verschränken und wechselseitig verstärken. Mangelnde Anerkennung wird von den jungen Menschen selbst als Erfahrungen der Ablehnung, der Abwertung, des Ausschlusses und der Ausgrenzung erlebt (vgl. Bereswill 2000, 23f.).

3. Erziehungshilfen als Lerngelegenheiten durch Erfahrungen von Anerkennung und Zugehörigkeit

Geht man davon aus, dass auch Erziehungshilfen mit biografischen Dynamiken im Sinne von Anerkennungsproblematiken zu rechnen haben, lassen sich auch Betreuungsverläufe anders verstehen und Möglichkeiten der Zugänge zu ‚schwierigen‘ Jugendlichen verdeutlichen: Es ist wenig verwunderlich, dass Jugendliche vor und zu Beginn einer Erziehungshilfe zunächst misstrauisch oder im Widerstand sind. Denn sie riskieren in diesem Kontext erneute Ablehnung und Abwertung in dem Sinne, dass ihre Bedürfnisse und Ansprüche von den SozialpädagogInnen nicht ernst genommen werden, oder anders formuliert: Die Erfahrung von Missachtung kann Anstoß sein, mit Anderen in Konflikte zu treten.

„Das hat sehr lange gedauert bis ich Vertrauen hatte zu dem anderen. Ich hatte ja am Anfang kein Vertrauen. Ich hab den nach Strich und Faden verarscht.“ (142)

Der Übergang oder der ‚Sprung‘ von einer ‚Austestbeziehung‘ in eine tatsächliche Arbeitsbeziehung mag je nach individueller Ausgangslage in den Einzelbetreuungen nach einer Woche, nach einigen Wochen oder auch gar nicht stattfinden. Aber er wird erst dann stattfinden, wenn die Jugendlichen sich sicher sind, dass sie nichts ‚zu befürchten‘, d.h. keine erneuten Selbstwertbeschädigungen zu erwarten haben - oder anders formuliert, dass sie sich der ‚unbedingten‘ Anerkennung seitens der BetreuerInnen sicher sind:

„Die respektieren mich alle wie ich bin. Die verstehen mich auch, hier werde ich echt so akzeptiert, wie ich bin.“ (194)

Das Dranbleiben der BetreuerInnen auch bei Verhaltensweisen wie dem Entziehen oder dem Nichteinhalten von Terminen ebenso wie das Beziehungsan-

gebot kann für die Jugendlichen geradezu zu einer ‚Gegenerfahrung‘ im Biografie-verlauf werden:

„Es war am Anfang für mich schwer mich daran zu gewöhnen, dass ich jemand habe, der mir einfach nur helfen will. Weil ich hab das ja nicht gekannt.“ (142)

Das Arbeitsbündnis, das in gelingenden Betreuungsverläufen zwischen BetreuerIn und Jugendlichem/r entsteht, kann in dieser Lesart somit verstanden werden als tragfähiges und fehlerfreundliches, auch emotional geprägtes unbedingtes Anerkennungsverhältnis.

„Die muss mich leiden können und ich muss die leiden können.“ (188)

Die Betreuungen lassen sich als generationenübergreifende Interaktionsverhältnisse begreifen, in denen den jungen Menschen ein ‚anderer Erwachsener‘ (vgl. Böhnisch 1999, 219) bereitgestellt wird, der pragmatische Alltagsbegleitung und solidarische Unterstützung leistet, aber auch über Reflexionsangebote im Rahmen von Gesprächen zu einem Nachdenken anregt. Die Beziehung zu den Betreuern, die sich durch Verlässlichkeit auszeichnet und sich zwischen Zuspriech, Verständnis und Fordern bewegt, ist dabei an sich bereits eine wesentliche Wirkvariable, da sie Stabilität und Sicherheit vermittelt, von den Jugendlichen mit hoher Bedeutung belegt und insbesondere als neue relevante biografische Erfahrung erlebt wird. Diese Beziehung hat für die Jugendlichen den „Charakter affektiver Zustimmung und Ermutigung“ (Honneth 1992, 153):

„Er hat mir was zugebraut.“ (183)

„Da war immer noch einer, der wenigstens stolz auf mich war“ (208).

Die Reflexionen der Jugendlichen verweisen darauf, dass ihnen ambulante Erziehungshilfen Gelegenheiten und Anregungsstrukturen für Selbstwert- und Anerkennungserlebnisse zur Verfügung stellen und sie in diesem Kontext neue,

emotional ‚korrigierende‘ Beziehungserfahrungen (vgl. Cremerius 1979) machen können - umso deutlicher wird dies, wenn man sich anschaut, welche Veränderungen Betreuungen aus Sicht der jungen Menschen anstoßen.

Die Jugendlichen selbst führen diese Veränderungen zum größten Teil auf die Betreuungen zurück. Die am häufigsten genannten Veränderungen weisen in zwei Richtungen: Zum einen nennen die jungen Menschen ‚äußere‘ Veränderungen, insbesondere Verbesserungen in Schule und Beruf. Damit können ambulante Hilfen einen Beitrag zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen zur Teilnahme oder Wiederteilnahme an formalen Bildungsprozessen in Schule und Ausbildung leisten, die sich für die jungen Menschen mit neuen Erfahrungen sozialer Wertschätzung in diesen institutionellen Kontexten verbinden. Zum anderen nennen die jungen Menschen deutlich ‚innere‘ Entwicklungen. Dies sind gestiegene Selbstbeherrschung und Selbstkontrolle -

„Ich hab nicht mehr diese Ausraster“;
„Ich bin noch heute zum Teil so frech und aufmüppig. Aber nur, wenn ich weiß, dass ich es mir leisten kann“
(179)

- sowie ein verbessertes Durchsetzungsvermögen und gestiegene Selbstsicherheit:

„Ich bin selbstbewusster geworden und habe auch zu mir selber mehr Selbstvertrauen.“;
„Ich hab gelernt, an mich zu glauben. Das war das wichtigste.“ (179)

Damit vollziehen sich im Kontext ambulanter Hilfen Lernprozesse auf einer nicht instrumentellen Ebene, und zwar solche Lernprozesse, die ganz deutlich das Verhältnis der Jugendlichen zu sich selbst und damit die aus lebensweltlicher Sicht zentrale Bildungsdimension des Selbstkonzepts betreffen. Solche Prozesse können im Anschluss an den amerikani-

schen Philosophen John Dewey (1993) mit ‚Lernen durch Erfahrung‘ gefasst werden, der damit im Gegensatz zur zielgerichteten Wissensvermittlung (wie bspw. in der Schule) ein Lernen meinte, das durch die Auseinandersetzung mit konkreten Erlebnissen und in der Pragmatik des Alltags stattfindet. Während dies in Einzelbetreuungen in eine generationsübergreifende Beziehung eingebettet ist, ist in gruppenpädagogischen Hilfen ‚die Gruppe‘, das heißt die Interaktion von Heranwachsenden mit Gleichaltrigen das wesentliche Medium für Lern- und Entwicklungsprozesse. Dies wird zwar von den GruppenpädagogInnen moderiert, mit gestaltet und strukturiert, jedoch vollziehen sich Lernprozesse im Wesentlichen durch den Austausch zwischen den Gleichaltrigen; sie ‚erfahren‘ hier, dass ihre Themen auch die anderen beschäftigen; sie ‚erfahren‘ neue Perspektiven, wie andere in der gleichen Lage die Dinge sehen und was sie denken. Im günstigsten Fall ermöglicht und vermittelt die Gruppe den jungen Menschen ein Zugehörigkeitsgefühl, ein „Aufgehoben sein“ und eine „Einnistung“ (Baur u.a. 2004, 114).

Die professionelle Leistung in ambulanten Hilfen liegt schließlich darin, auf Basis eines lebensweltorientierten Fallverstehens zielgerichtet auf das jeweilige Lebensthema zugeschnittene sozialpädagogische Aufgabenstellungen und geeignete Lerngelegenheiten für die jungen Menschen auszuwählen und planvoll zu gestalten³ - wobei der Begriff ‚Lerngelegenheiten‘ darauf hinweisen soll, dass Lernprozesse natürlich nur begrenzt plan- und methodisierbar sind. Je nach Lebensthematik und Aufgabenstellung werden dabei exklusive generationsübergreifende Beziehungen zwischen Heranwachsendem und Erwachsenen oder gruppen-, themen- oder freizeitpädagogische Angebote mit einer besonderen Erlebnisqualität sinnvoll sein.

4. Abschließende Bemerkungen

Ein eigenständiges fachliches Profil gewinnen kind- und jugendzentrierte Hilfen darüber, dass sie in der Bearbeitung und Stabilisierung von Bereichen wie familiäre Beziehungen, Gesundheit und Körper, Umgang mit Zeit, Freundschaften, Wohnsituation usw. Möglichkeiten der Selbstwertschöpfung und Selbstwirksamkeit für die jungen Menschen zunächst jenseits ihres ‚Problems‘ oder ihrer ‚Problematik‘ schaffen.

Damit soll nicht in naiver Weise die Funktion der Erziehungshilfen auch als Normalisierungsarbeit im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen geleugnet werden. Doch mit der Anerkennungsperspektive ist schließlich auch eine spezifische Deutung von abweichenden oder ‚riskanten‘ Verhaltensweisen wie etwa Kriminalität, Drogenkonsum und eine drohende ‚Entgleitung‘ der jungen Menschen verbunden, die an dritter Stelle typische Anlässe für Einzelbetreuungen sind: Solch jugendliches ‚problematisches‘ Verhalten wird als Produkt der aktiven Verarbeitung erfahrener Missachtungen von Anerkennungsbedürfnissen gedeutet⁴ oder - in der Lesart des sozialpädagogischen Bewältigungsparadigmas - als Streben nach Handlungsfähigkeit und Ausgleich von Selbstwertbeschädigungen eben oft auch ohne Rücksicht auf die Einhaltung von Normvorgaben (vgl. Böhnisch 1999, 179).

Wird jugendliches Verhalten wie Entziehen, Nicht-Erscheinen zu Terminen, regelunkonformes Verhalten usw. jedoch missgedeutet als ‚mangelnde Mitwirkungsbereitschaft‘ und nicht in seiner Sinnhaftigkeit verstanden, kann der Abbruch der Hilfe und der Ausschluss aus der Jugendhilfe für die jungen Menschen eine erneute Ausgrenzungserfahrung darstellen und Jugendhilfe selbst so einen weiteren Baustein in biografische Kreisläufe legen.⁵ Doch auch auf einer anderen Ebene kann Erziehungshilfe Erfahrungen

der Missachtung erzeugen: Im Hinblick auf das Recht auf Beteiligung erleben zwar viele Jugendliche, dass sie im Betreuungsalldag mitbestimmen dürfen und ernst genommen werden, bei der Hilfe-einleitung und dem Hilfeplangespräch jedoch nicht ‚gefragt werden‘ und keinen Einfluss nehmen können (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003, 285ff.); zudem werden sie nach wie vor zu wenig über Ansprüche und Rechte aufgeklärt (vgl. Permien/Hoops 2003, 128f.). Damit angesprochen ist gleichwohl die dritte Ebene, auf der Anerkennung relevant wird: Als TrägerIn von Rechten und Rechtsansprüchen wahrgenommen und anerkannt zu werden ist die Basis für die Entwicklung von Selbstachtung und „die Möglichkeit, sein Handeln als eine von allen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können.“ (Honneth 1992, 192) Nicht-Beteiligung in der Jugendhilfe trägt anders formuliert zu der Erfahrung junger Menschen bei, nicht in gleichem Maße geachtet zu werden wie andere Mitglieder der Gesellschaft.

Von der Lebenswelt junger Menschen und ihren Bedürfnissen auszugehen reibt sich vielfach an der institutionellen und fiskalischen Logik des Erziehungshilfesystems, insbesondere was die Bereitstellung kontinuierlicher Beziehungen betrifft. Obwohl verschiedene Evaluationen die Relevanz von längerfristig angelegten ambulanten Hilfen aufgezeigt haben (vgl. Permien/Hoops 2003), liegen diese z.B. in NRW gegen den Trend: Der Anteil der längerfristigen Erziehungsbeistandschaften (2 Jahre und länger) ist von 38% in 1995 auf 17% in 2006 geschrumpft (vgl. Schilling u.a. 2008, 61). Regionale Gewährungspraxen in den Erziehungshilfen und Zugangsmöglichkeiten zu institutionellen Unterstützungsleistungen unterscheiden sich deutlich voneinander: Obwohl seit 1995 ein Rechtsanspruch auf Hilfe für die jungen Volljährigen besteht, gibt es

Kommunen, in denen diese Hilfen bzw. ambulante Erziehungshilfen über die Volljährigkeit hinaus überhaupt nicht gewährt werden. Da die Volljährigkeit für viele junge Menschen jedoch häufig nicht mit selbst erlebter Eigenständigkeit korrespondiert, kann sie das Ende von Erziehungshilfen erneut in biografische Unsicherheit bringen. Ebenso sind Mädchen in diesen Hilfen unterrepräsentiert. Gerade ihnen fehlen häufig Zugänge zu wichtigen institutionellen Ressourcen und zu - im wörtlichen und übertragenen Sinne - verfügbaren Räumen in ihrem Lebensumfeld. Hier fehlen nach wie vor offensive geschlechtsspezifische Arbeitsansätze.

Eine Bearbeitung des bereits zu Beginn des Beitrags erwähnten Wissens- und Aufmerksamkeitsdefizits in Bezug auf die kind- und jugendzentrierten Erziehungshilfen erscheint aus mindestens zwei Gründen notwendig: Genauer zu analysieren wäre auf der einen Seite, unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen ambulante Hilfen an die entwicklungstypischen Suchprozesse der jugendlichen Identitätsfindung anschließen und aus lebensweltlicher Sicht bedeutsame Bildungsdimensionen tangieren (können). Auf der anderen Seite legen bisherige Studien nahe, dass durch solche niedrigschwelligen Angebote auch die ‚besonders schwierigen‘ jungen Menschen (wieder) Perspektiven in der Jugendhilfe finden - womit diese Hilfen als Alternativen zu stark sanktionierenden Maßnahmen im Raum stehen und auch eine jugendhilfepolitische Dimension gewinnen.

Anmerkungen:

¹ Für eine bessere Lesbarkeit werden die Zitate kursiv gesetzt und lediglich mit der Seitenzahl zitiert. Entnommen wurden sie der Studie von Fröhlich-Gildhoff (2003).

² vgl. ausführlicher zur Gleichaltrigen-gruppe und Schule als Missachtungskontexte Sitzer (2009, 146ff.)

³ Dieser Dreischritt ‚Hermeneutik/ Fallverstehen - Lebensthemen - sozialpädagogische Aufgabenstellung‘ wurde insbesondere von Mollenhauer und Uhlendorff in ihren Studien mit so genannten ‚besonders schwierigen‘ Jugendlichen entwickelt (vgl. ebd. 1992).

⁴ vgl. ausführlicher für diese Perspektive am Beispiel gewaltförmigen jugendlichen Handelns Sitzer (2009)

⁵ vgl. exemplarisch hierzu z.B. die Fallstudie ‚Esra‘ in Helsper u.a. (1991, insbesondere 93ff.)

Literatur:

Baur, Jörg/Blumenberg, Franz-Jürgen/
Engel, Eva-Maria: Implementation und
Evaluation Sozialer Gruppenarbeit /
Sozialer Trainingskurse mit verhalten-
sauffälligen / delinquenten Jugendli-
chen, Hannover 2004

Bereswill, Mechthild: Ins Abseits gera-
ten - Ausgrenzungserfahrungen in der
Familie als biographischer Dauerkon-
flikt. Hermeneutische Annäherungen
an die Selbstdeutungen eines Jugendli-
chen, in: sozialersinn,
Heft/1 2000, S. 5-27

Böhnisch, Lothar: Abweichendes Ver-
halten. Eine pädagogisch-soziologische
Einführung, Weinheim 1999

Cremerius, Johannes: Gibt es zwei psy-
choanalytische Techniken?, In: Psyche,
Heft/7 1979, S. 577- 599

Dewey, John: Demokratie und Erzie-
hung. Eine Einleitung in die philoso-
phische Pädagogik, Weinheim 1993

Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Einzelbetreu-
ung in der Jugendhilfe. Konzepte, Pro-
zesse und wirksame Faktoren,
Münster 2003

Gebert, Andreas/ Schone, Reinhold:
Erziehungsbeistände im Umbruch -
Eine ambulante Erziehungshilfe profi-
liert sich neu, Münster 1993

Helsper, Werner/ Müller, Hermann/
Nölke, Eberhard/ Combe, Arno: Ju-
gendliche Außenseiter. Zur Rekon-
struktion gescheiterter Bildungs- und
Ausbildungsverläufe, Opladen 1991

Honneth, Axel: Kampf um Anerken-
nung. Zur moralischen Grammatik so-
zialer Konflikte, Frankfurt a.M. 1992

Hoops, Sabrina/Permien, Hanna: Eva-
luation des Pilotprojekts Ambulante
Intensive Begleitung (AIB), München
2003

Kaletta, Barbara: Anerkennung oder
Abwertung: Über die Verarbeitung so-
zialer Desintegration, Wiesbaden 2008

Mollenhauer, Klaus/ Uhlendorff, Uwe:
Sozialpädagogische Diagnosen I. Über
Jugendliche in schwierigen Lebensla-
gen, Weinheim/München 1992

Schilling, Matthias/ Fendrich, Sandra/
Pothmann, Jens/ Wilk, Agathe: HzE
Bericht 2008. Hilfen zur Erziehung
in Nordrhein-Westfalen (Datenbasis
2006), Köln und Münster 2008

Sitzer, Peter: Jugendliche Gewalttäter:
Eine empirische Studie zum Zusam-
menhang von Anerkennung, Missach-
tung und Gewalt, Weinheim und
München 2009

Sitzer, Peter/ Wiezorek, Christine: An-
erkennung, in: Heitmeyer, Wilhelm/
Imbusch, Peter (Hg.): Integrationspo-
tenziale einer modernen Gesellschaft,
Wiesbaden 2005, S. 101-132

Sutterlüty, Ferdinand: Gewaltkarrieren
- Jugendliche im Kreislauf von Gewalt
und Missachtung, Frankfurt a.M. 2002

Autorin



Nicole Rosenbauer, Jahrgang 1975,
Dr. phil, Dipl.-Pädagogin, ist
wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Institut für Sozialpädagogik,
Erwachsenenbildung und Pädagogik
der frühen Kindheit (ISEP) der
Universität Dortmund mit den
Themenschwerpunkten
Kinder- und Jugendhilfeforschung,
Organisationstheorie, Professional-
isierung Sozialer Arbeit, Diversität.