

**„Wer kann ich werden - Wer soll ich sein?“  
Selbstbildungsprozesse junger Menschen in  
der Jugendhilfe**

DISSERTATION

zur Erlangung des  
akademischen Grades eines  
Doktors der Philosophie  
am Fachbereich 1:  
Erziehungswissenschaften/  
Fachbereich 5:  
Erziehungswissenschaften der  
Universität Koblenz-Landau

vorgelegt

am 30.10.2009

von Dipl.-Päd. Vanessa Schnorr

geb. am 30.06.1978 in Traben-Trarbach

Referent: Prof. Dr. Christian Schrapper

Koreferent: Prof. Dr. Norbert Neumann

## Danksagung

Eine Dissertation schreibt man nicht alleine. Um ein solches Projekt von Beginn bis zum Ende zu bringen, braucht es neben Durchhaltevermögen und einer großen Portion Herzblut vor allen Dingen die Unterstützung aus dem beruflichen wie auch privaten Umfeld. Ohne Begleitung und Zuspruch einiger Menschen wäre diese Forschungsarbeit nicht abzuschließen gewesen. Sie haben Verständnis gezeigt für viele Stunden, die ich am Schreibtisch verbracht habe und es grundsätzlich später wurde als ich es mir vorgestellt habe. So möchte ich mich in diesem Rahmen bei Allen bedanken, die mich auf diesem Weg begleitet haben.

Ein erster und herzlicher Dank geht an meinen Doktorvater und akademischen Lehrer Christian Schraper. Er hat nicht nur diese Dissertation mit viel Zeit und persönlichem Engagement begleitet, sondern auch meine berufliche Sozialisation ermöglicht und geprägt. Von ihm habe ich viel über den Eigen-Sinn komplexer sozialer Phänomene gelernt.

Danken möchte ich auch Herrn Norbert Neumann, der als Koreferent meine Dissertation mitbetreut hat.

Unterstützt wurde diese Arbeit weiterhin von meinen Kolleginnen an der Universität Koblenz-Landau aus dem Arbeitsbereich Sozialpädagogik; im Besonderen von Sonja Enders, Michaela Hinterwälder, Sandra Menk und Ulrike Petry. Ihnen möchte ich als meine „Promotions-Peergroup“ für ihre persönliche und solidarische Unterstützung danken. Sie haben mit mir ihr Fachwissen geteilt und immer wieder kritisch den Arbeitsprozess reflektiert.

Vielen Dank möchte ich auch sagen an Wolfgang Gerz, Reinhild Rahn und Sarah Schnorr, die in der Endphase der Dissertation ihre gesamte Freizeit meinem Manuskript gewidmet haben.

Sandra Lentz danke ich besonders. Sie las sämtliche Entwürfe und begleitete mich fachlich und als Freundin während der gesamten Arbeitsphase.

Als besonders bereichernd habe ich in der Endphase meines Schreibprozesses Margit Schnorr erlebt, da sie nicht nur mit ihrem fachlichen Rat meine Dissertation begleitet hat, sondern Unterstützung und Zuspruch in jeglicher Hinsicht zu geben wusste.

Auf persönlicher Ebene war mein Ehemann Timo Schnorr maßgeblich an dem Gelingen dieser Arbeit beteiligt. Mit seiner unermüdlichen Rücksichtnahme hat er mich durch alle Höhen und Tiefen meines Arbeitsprozesses begleitet und verstand es immer wieder, mich zu motivieren. Durch seine Ideen und seinen Zuspruch hat er mich immer bestärkt, wenn ich an mir zweifelte.

Schließlich gilt mein ganz besonderer Dank meinen Eltern, ohne die ein Studium und diese Dissertation nie möglich geworden wären und die dafür gesorgt haben, dass ich diesen Weg wählen konnte.

Mein abschließender Dank gilt dem Kriseninterventionszentrum von Schloss Dilborn - Die Jugendhilfe in Mönchengladbach. Herr Hans-Jürgen Kersting, der unser Ansprechpartner in der Einrichtung war, ermöglichte uns tiefe und offene Einblicke in den Alltag der Krisenintervention. Frau Ottilie Schöttner begleitete als Bereichsleitung der Jugendhilfeeinrichtung die Langzeitstudie LAKRIZ mit viel Engagement und Durchhaltevermögen. Über die Einrichtung bin ich in Kontakt mit den Jugendlichen gekommen, denen ich für Ihre Bereitschaft mit mir zu sprechen ausdrücklich „Danke“ sagen möchte. Beeindruckt haben mich ihre Offenheit und ihr Entschluss, das Leben „in Angriff“ zu nehmen. Durch die Gespräche mit ihnen haben meine theoretischen Vorstellungen von Bildungsprozessen immer wieder Bodenhaftung bekommen.

Ebenso sei allen denen ein Dankeschön ausgesprochen, die nicht namentlich Erwähnung fanden, aber zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>3</b>
1.1. Einordnung des Themas in den sozialpädagogischen Kontext .....	3
1.2. Zum Aufbau der Arbeit.....	6
<b>2. Gegenstand und Fragestellung</b> .....	<b>8</b>
2.1. Empirische Bezugspunkte der Untersuchung.....	8
2.2. Aktueller Forschungsstand.....	14
2.3. Fragestellung der Untersuchung .....	20
<b>3. Erkenntnistheoretische Reflexion</b> .....	<b>23</b>
3.1. Begriffsbestimmungen .....	23
3.1.1. Bildung als Selbstbildungsprozess .....	23
3.1.2. Selbstdeutung als Konstruktion .....	26
3.1.3. Fremddeutung.....	27
3.2. Standortbestimmung Biographieforschung .....	28
3.2.1. Selbstdeutung als Prozess.....	30
3.2.2. Lebensgeschichten als Lerngeschichten.....	31
<b>4. Pädagogische Intervention: Die geschlossene Unterbringung</b> .....	<b>34</b>
4.1. Krisenintervention als Reaktion auf kritische Lebensereignisse .....	37
4.2. Einordnung in die Langzeituntersuchung LAKRIZ.....	40
<b>5. Anlage und Durchführung</b> .....	<b>43</b>
5.1. Methodologischer Bezugspunkt: Die Grounded Theory .....	44
5.2. Perspektiverweiterung zur Deutung von biographischen Sinnzusammenhängen in der Rekonstruktiven Sozialforschung .....	45
5.3. Instrumente zur Datenerhebung.....	50
5.3.1. Auswahl des empirischen Fallmaterials.....	50
5.3.2. Interviews als empirische Datenbasis.....	53
5.4. Die Auswertungsstrategie .....	56
5.5. Einordnung des methodischen Vorgehens - Ein kritischer Blick auf das Forschungsdesign .....	59
5.6. Methodenentwicklung zwischen Forschungsinteresse und pädagogischem Ethos .....	63
<b>6. Fallrekonstruktionen</b> .....	<b>66</b>
6.1. Exemplarische Fallrekonstruktion 1: Erik .....	66
6.1.1. Eine Annäherung an Eriks Biographie - Rekonstruktion des Lebenslaufs und der Hilfesgeschichte.....	66
6.1.1.1. Bedeutsame Aspekte und kritische Lebensereignisse in Eriks Biographie.....	70
6.1.2. Wer bin ich und wer will ich sein? - Eriks Selbstbilder .....	73
6.1.3. Die Konstruktionen der Erwachsenen .....	93
6.1.3.1. Die Deutungen des Vaters (Herr Krämer).....	93
6.1.3.2. Die Deutungen des Jugendamtes (Frau Lippert).....	104
6.1.3.3. Die Deutungen des Erziehers (Herr Moser).....	111
6.1.3.4. Übergreifende Deutungsmuster der Erwachsenen .....	119
6.1.4. Bedeutung der Konstruktionen der Erwachsenen für Eriks Selbstdeutungen .....	129
6.1.4.1. Wie beurteilt Erik seinen Erfolg? .....	129
6.1.4.2. Welchen Einfluss haben die Bilder der Erwachsenen auf Eriks Deutungskonstruktionen?.....	132
6.1.5. Schlussbemerkungen zum Fall .....	138
6.2. Exemplarische Fallrekonstruktion 2: Julia .....	141
6.2.1. Eine Annäherung an Julias Biographie - Rekonstruktion des Lebenslaufs und der Hilfesgeschichte.....	141
6.2.1.1. Bedeutsame Aspekte und kritische Lebensereignisse in Julias Biographie.....	146

6.2.2.	Wer bin ich und wer will ich sein? - Julias Selbstdeutungen .....	150
6.2.3.	Die Konstruktionen der Erwachsenen .....	170
6.2.3.1.	Die Deutungen der Adoptiv-Mutter (Frau Fischer) .....	170
6.2.3.2.	Die Deutungen der Mitarbeiterin im Jugendamt (Frau Ottmann) .....	182
6.2.3.3.	Die Deutungen des Erziehers (Herr Röhrig) .....	188
6.2.3.4.	Übergreifende Deutungsmuster der Erwachsenen .....	194
6.2.4.	Bedeutung der Konstruktionen der Erwachsenen für Julias Selbstdeutungen .....	201
6.2.4.1.	Wie beurteilt Julia ihren Erfolg? .....	203
6.2.4.2.	Welchen Einfluss haben die Bilder der Erwachsenen auf Julias Deutungskonstruktionen? .....	211
6.2.5.	Schlussbemerkungen zum Fall .....	218
<b>7.</b>	<b>Wissenschaftliche Einordnung .....</b>	<b>221</b>
7.1.	Theoretische Deutungskonzepte .....	221
7.1.1.	Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch .....	221
7.1.2.	Kritische Lebensereignisse im Bildungsprozess .....	227
<b>8.</b>	<b>Einordnung der Forschungsergebnisse im Kontext der theoretischen Deutungskonzepte .....</b>	<b>235</b>
8.1.	Selbstdeutungen - Lebensmuster und deren individuellen Verarbeitungsprozesse .....	235
8.2.	Verarbeitung kritischer Lebensereignisse als sinnstiftendes Handlungsmotiv .. .....	237
8.3.	Fremddeutungen der Erwachsenen .....	238
8.4.	Bedeutung pädagogischer Interventionen als Einflussfaktor auf Lebensbewältigungsstrategien .....	240
8.5.	Zur Interventionslogik der Helfer .....	244
8.6.	Zum reziproken Verhältnis von Selbst- und Fremddeutungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen .....	246
<b>9.</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>249</b>
9.1.	Konsequenzen für die Praxis der Sozialen Arbeit .....	249
9.2.	Konsequenzen für (sozialpädagogische) Forschung .....	251
9.3.	Ausblick .....	253
<b>Literatur</b>	<b>.....</b>	<b>255</b>
<b>Anhang</b>	<b>.....</b>	<b>273</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>274</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>275</b>

*„Wie wir geworden sind, wer wir sind,  
lässt sich aus Geschichten erzählend rekonstruieren,  
aber nicht lückenlos aufdecken und erklären!“  
(Baacke 1993, 74)*

## 1. Einleitung

### 1.1. Einordnung des Themas in den sozialpädagogischen Kontext

„*Wer kann ich werden - Wer soll ich sein?*“ - Mit diesen beiden grundlegende Lebensfragen resümieren die beiden Jugendlichen, deren individuellen Verarbeitungsprozesse Gegenstand der Untersuchung sind, ihren (Selbst-)Bildungsprozess. Sie verweisen dabei auf ein wesentliches Ergebnis dieser Studie: Selbstbildungsprozesse formieren sich als einen aktiven Balanceakt der jungen Menschen zwischen individuellen Selbstkonstruktionen und Fragen der Sozialintegration. Der Blick wird dabei auf die *prozesshafte* Entwicklung der subjektiven Bildungsbemühungen gerichtet. Es handelt sich um ein ambivalentes Spannungsgefüge, welches sich darin ausdrückt, dass einerseits „von Außen (durch den Erzieher) geleitet“ und andererseits „von Innen (durch den Jugendlichen) gesteuert“ wird. Letztendlich haben jedoch viele Jahrhunderte von (praktischen) Erziehungsversuchen und vielfaches (theoretisches) Nachdenken über Erziehung und Bildung gezeigt, dass der Erfolg zum großen Teil von den jungen Menschen selbst abhängt. Damit rückt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die Selbsttätigkeit des Menschen in den Fokus. Die Beschäftigung mit Prozessen der Selbstbildung stellt eine äußerst komplexe Herausforderung dar. Sie läuft schnell Gefahr, dies unter normativen Aspekten zu diskutieren. In diesen Forschungszusammenhang soll der Blick explizit nicht auf die normativen Anteile des Themas gelenkt werden, sondern es ist vielmehr ein Ziel der Arbeit, empirische Befunde dazu zu erarbeiten und Kontextwissen zu generieren.

Die Untersuchung thematisiert sowohl die Verbindungen zwischen Selbstdeutungskonstruktionen junger Menschen und Fremddeutungen relevanter Erwachsener, sowie die sich daraus entwickelten Muster der Lebensbewältigung der Jugendlichen. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen die jungen Menschen und ihre Bildungsanstrengungen. Anhand ihrer Selbstkonstruktionen, in denen sie ihre relevanten Themen zum Ausdruck bringen und den Fremddeutungen der am Fall beteiligten Erwachsenen, wird der Frage nachgegangen, ob und wie die unterschiedlichen Deutungsfolien anschlussfähig sind und welchen Einfluss sie auf die jugendlichen Selbstbildungsprozesse nehmen. Durch die Rekonstruktion der Deutungs- und Konstruktionsmuster der unterschiedlichen Fallbeteiligten sollen sowohl praxis- wie auch forschungsrelevante Erkenntnisse über Selbstbildungsprozesse junger Menschen gewonnen werden, die im Verlauf ihrer Lebensgeschichten Adressaten der Jugendhilfe geworden sind. Ein solch komplexes Forschungsvorhaben gewinnt im Bezug auf die Diskurse zur adressatenbezogenen Jugendhilfe an

Bedeutung, da es möglich wird, einen Einblick in Verarbeitungsmuster und Bewältigungsstrategien der Heranwachsenden zu gewinnen. Die vorliegende Arbeit nimmt die subjektiven Sinnzuschreibungen in den Blick, um darüber einen erkenntnisgeleiteten Zugang zu den Deutungs- und Konstruktionsmustern in ihren jeweiligen Sinnzusammenhängen zu erschließen. Gesamtgesellschaftliche Modernisierungs- und Wandlungsprozesse beeinflussen individuelle Lebensverläufe und damit auch subjektive Deutungen unterschiedlichster Lebensereignisse. Biographische Werdungsprozesse weichen von vermeintlichen „Normalbiographien“ ab. Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist es, die selbstreflexiven Verarbeitungsprozesse junger Menschen zu begleiten und zu unterstützen. Von daher scheint es erforderlich, dass Fachkräfte ihre Kompetenzen zur Entschlüsselung individueller Bildungsbemühungen und zur Wahrnehmung biographischer Deutungskonzepte weiter entwickeln und schulen, um einen verstehenden Zugang zu den Wirklichkeitskonstruktionen junger Menschen zu gewinnen. Welche subjektive Bedeutung die Heranwachsenden den Einflüssen der Jugendhilfe zusprechen ist entscheidend für die Frage, inwieweit sie diese Erfahrungen als Unterstützung für ihre individuellen Bildungsprozesse begreifen. „Selbstbildungsprozesse junger Menschen in der Jugendhilfe“ setzen sich mit der Frage auseinander, über welche Bewältigungsstrategien und Interaktionsmuster die Heranwachsenden verfügen. *„Mit diesem Zugang wird der Blick auf die „Eigensinnigkeit“ subjektiver Äußerungen in ihren biografisch verorteten und gesellschaftsrelevanten Bezügen gelegt.“* (Normann 2003, 10). Es geht also um die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeitsbezüge aus der Sicht der jungen Menschen. Die Jugendlichen werden als aktiv Handelnde und als ExpertInnen ihrer Lebenswelt verstanden, die in der Interaktion mit Anderen die Balance zwischen sozialer Anpassungsleistung und Entwicklung ihres individuellen Lebenskonzeptes finden müssen. Subjektive Deutungs- und Konstruktionsprozesse sollen in diesem Kontext herausgearbeitet und dargestellt werden.

Das empirische Material der Untersuchung basiert auf zwei exemplarischen Fallrekonstruktionen mit insgesamt 15 qualitativen Interviews, die im Rahmen einer sechsjährigen, inhaltlich umfassenden Längsschnittuntersuchung zur Evaluation eines sozialpädagogischen Kriseninterventionszentrums<sup>1</sup> differenziert analysiert wurden. Mit der Analyse der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Konstruktionsprozesse der jungen Menschen, die im Rahmen ihrer Lebensgeschichte Adressaten pädagogischer Interventionen wurden und relevanter Erwachsener, die am Fall beteiligt waren, knüpft die Arbeit theoretisch an die Biographieforschung und an die fachlichen Diskurse von Bildungsprozessen und Strategien der Lebensbewältigung an.

Die Jugendlichen, die im Rahmen dieser Studie untersucht wurden, können auf genügend Jugendhilfeerfahrungen zurückblicken. Kennzeichnend hierbei scheint, dass ihre Lebenswege als „schwierig“ beschrieben werden können. Über das System der

---

<sup>1</sup> Die Langzeituntersuchung LAKRIZ wird in Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit eingeführt und in wesentlichen Eckpunkten skizziert.

Jugendhilfe hinaus, haben sie Kriseninterventionen (auch) im Rahmen der Psychiatrie erfahren und sind, jedenfalls der junge Mann, strafrechtlich aufgefallen. Ihre Lebensgeschichten zeigen, dass sie in wenigen Lebensjahren eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen durchlaufen haben, die Einfluss auf ihren weiteren Lebensweg nehmen wollten. Auffällig waren und sind zu vielen Zeitpunkten ihr Verhalten und ihre Lebensbewältigungsstrategien, die gleichzeitig auch Indikator für besondere Belastungen sind, mit denen die Jugendlichen umgehen müssen. Kennzeichnend für ihre Lebenswege ist, dass lange Zeit „nichts passiert“. Mit Eintritt in die Pubertät nehmen die Schwierigkeiten zu. In ihren Lebens- und Hilfeverläufen lässt sich erkennen, dass zu diesem Zeitpunkt ebenfalls die Anzahl der Interventionen der Jugendhilfe zahlenmäßig und in ihrer Dichte zunehmen. Der Gipfel stellt dabei die Unterbringung in einer geschlossenen Gruppe (im Rahmen der Jugendhilfe) dar. Die geschlossene Unterbringung markiert den Zeitpunkt, an dem der erste Kontakt mit den jungen Menschen stattfand. Rückblickend kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen mit sehr individuellen Lebenswegen und Lebensbewältigungsstrategien in der Krisenintervention ankommen, dabei aber vergleichbare und übergreifende Phänomene deutlich werden, die sich vor allen Dingen durch ihre Ambivalenz auszeichnen. Ihre Handlungsmuster lassen Erfahrungen von Ohnmacht und Überwältigung deutlich werden und doch präsentieren sie sich handlungsmächtig und externalisierend. Ihre Lebensgeschichten zeugen von belasteten biographischen Erfahrungen und dennoch wirken sie von der Hoffnung getragen, dass ihre Geschichte ein „gutes Ende“ nehmen wird. Die Lebens- und Hilfe Geschichten der jungen Menschen blieben im Rückblick oft unverstanden und boten dennoch immer Anlass für pädagogische Interventionen. Die Unterbringung in der Krisenintervention schließlich erfolgte nicht aufgrund ihrer persönlichen Einwilligung und doch zeigten sie sich dem Ort und den dort handelnden Personen gegenüber erstaunlich freimütig.

Die Idee zu der vorliegenden Untersuchung entwickelte sich im Verlauf der Evaluationsstudie LAKRIZ. Im Rahmen der Langzeituntersuchung wird untersucht, welche Bildungserfahrungen die Unterbringung in der Krisenintervention den jungen Menschen ermöglicht und inwieweit solche pädagogischen Interventionen für die betroffenen jungen Menschen als eine förderliche Hilfe gestaltet werden können. In diesem Kontext wird ebenfalls wissenschaftlich untersucht, welche Ideen und Erwartungen die Erwachsenen mit der Unterbringung verbinden. Im Laufe der Forschungsarbeit zeigte sich, dass Fallrekonstruktionen u. a. ein geeignetes Instrument zur Erkenntnisgewinnung darstellen. Die ersten Befunde zeigen, dass die Aneignungs- und Verarbeitungsmuster der Jugendlichen einen verstehenden Zugang zu ihren individuellen Selbstbildungsprozessen ermöglichen. Umfassende Recherchen zu dem Erkenntnisstand von (Selbst-)Bildungsprozessen junger Menschen, die von der Jugendhilfe betreut werden ergeben, dass bislang keine Studien und Forschungsarbeiten dieser Art vorliegen. Ferner liegt die Frage zugrunde, welchen Einfluss die Deutungskonstruktionen der erwachsenen Fallbeteiligten auf Selbstbildungsprozesse Heranwachsender nehmen. Schlagen sich in den

Selbstdeutungen der Jugendlichen die Bilder der Erwachsenen nieder? Um die Bedeutung von Aneignungslernen Jugendlicher wissend, entstand vor diesem Hintergrund die Frage, wie sich solche Verarbeitungsprozesse vollziehen. Empirisch gesicherte Erkenntnisse dazu zu erarbeiten, stellt damit den Bezugsrahmen für die vorliegende Untersuchung dar. Dies setzt zwei Aspekte voraus, die gleichzeitig das Herausstellungsmerkmal darstellen:

1. Die Anlage dieser Untersuchung als eine Längsschnittstudie und
2. Die inhaltliche Zusammenführung der Selbstdeutungen der Jugendlichen und die Fremddeutungen relevanter Erwachsener.

Die Anlage als Längsschnittstudie verspricht einen detaillierteren Zugang zu Deutungs- und Konstruktionsprozessen der jungen Menschen. So erlaubt der Untersuchungszeitraum, der fast fünf Jahren im Verlauf abdeckt, Rekonstruktionsprozesse zu mehreren Zeitpunkten. In der Verbindung von Selbst- und Fremddeutungen entsteht so ein komplexer Untersuchungsgegenstand, der sich durch seine Vielschichtigkeit und Perspektivenvielfalt auszeichnet.

## **1.2. Zum Aufbau der Arbeit**

In Kapitel 2 werden Gegenstand und Fragestellung eingeführt. In einem ersten Schritt werden die empirischen Bezugspunkte der Untersuchung umrissen, um daran anschließend im zweiten Schritt den Forschungsstand gegenstandsbezogen aufzuarbeiten. Daraus ergibt sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, welches in drei Fragestellungen vorgestellt und begründet wird.

Kapitel 3 dient der erkenntnistheoretischen Reflexion. Neben der Operationalisierung von wesentlichen Begriffen wie Bildung, Selbst- und Fremddeutung, soll das Augenmerk auf den Prozesscharakter und die subjektiven Konstruktionsleistungen gelegt werden. Die Standortbestimmung zur Biographieforschung erarbeitet den theoretisch-methodischen Bezugsrahmen der Arbeit und erläutert u. a., warum Lebensgeschichten als Lerngeschichten begriffen werden.

Das Kapitel 4 skizziert den Ort pädagogischer Interventionen, der den Ausgangspunkt der Untersuchung darstellt. Dabei wird die Krisenintervention als Reaktion der Jugendhilfe auf die kritischen Lebensereignisse der jungen Menschen verstanden. Daran schließt sich die Einordnung der Langzeituntersuchung LAKRIZ an.

In Kapitel 5 wird die methodische Anlage der Untersuchung eingeführt und wesentliche methodische wie auch methodologische Aspekte reflektiert. Ausgehend davon werden die Instrumente zur Datenerhebung und die Auswertungsstrategie vorgestellt. Zentral ist hier auch die bearbeitete Frage nach dem Forschungsethos.

Das Kapitel 6 stellt den Hauptteil der empirischen Untersuchung dar. Zwei exemplarische Fallrekonstruktionen stehen im Mittelpunkt, anhand derer die



Selbstdeutungen der Jugendlichen, die Fremddeutungen der Erwachsenen und der Einfluss der fremden auf die subjektiven Bilder der Heranwachsenden aufgezeigt werden.

Auf dieser Grundlage ergeben sich theoretische Deutungskonzepte, die in Kapitel 7 zur wissenschaftlichen Einordnung der empirischen Befunde herangezogen werden. Zum einen handelt es sich hierbei um das Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch. Zum anderen wird das Konzept der „Kritischen Lebensereignisse“ eingeführt.

Anhand von sechs Aspekten werden in Kapitel 8 schließlich die Forschungsergebnisse im Kontext der theoretischen Deutungskonzepte eingeordnet. Der gesetzte Zusammenhang zwischen theoretischen Modellvorstellungen und empirischen Befunden eröffnet weiterführende Fragen im Kontext dieser Forschungszusammenhänge.

Das Kapitel 9 beschäftigt sich anschließend mit den Konsequenzen der erarbeiteten Befunde für die Praxis Sozialer Arbeit, als auch mit Perspektiven weiterer Forschungsarbeiten in diesem Kontext.

## **2. Gegenstand und Fragestellung**

### **2.1. Empirische Bezugspunkte der Untersuchung**

Die Lebensgeschichten junger Menschen, die in ihrem Entwicklungsprozess pädagogische Interventionen erfahren haben, stellen die empirische Basis der vorliegenden Arbeit dar. Insbesondere interessieren in diesem Kontext ihre subjektiven Verarbeitungsprozesse und den Einfluss, den diese Interventionen auf die Selbstbildungsprozesse der Jugendlichen nehmen. Für die weitere Beschäftigung lassen sich fünf Bezugspunkte herausarbeiten, die wesentlichen Einfluss auf die Anlage und Durchführung der Forschungsarbeit nehmen.

#### **(1) Lebensgeschichten sind mehr als eine Biographie**

Der Fokus der Arbeit liegt auf den individuellen Bildungsanstrengungen der jungen Menschen, die ihren Niederschlag in lebensgeschichtlichen Erzählungen finden. Es bedarf der Klärung über das Verständnis davon, was empirisch als Lebensgeschichte gefasst wird. Die Erzählungen, Berichte und Schilderungen der Jugendlichen, die über das Medium Sprache Konstruktionen ihrer Selbstsicht entwickeln, erscheinen geeignet, um mehr über die subjektiven Verarbeitungsmuster der Jugendlichen zu erfahren. Die Art und Weise der Erzählungen, wie ihr Leben verlaufen ist, welche Ereignisse und Erlebnisse sie erinnern und wie sie von Herausforderungen berichten, die sie zu bewältigen haben, werden in diesem Kontext als „Geschichten ihres Lebens“ gedeutet. Damit lässt sich verstehen, warum die Lebensgeschichten der Jugendlichen mehr sind, als ihre Biographie und das blanke Gerüst ihres Lebenslaufs (vgl. dazu Schulze 1993, 174 ff.). Durch die Verknüpfung von Lebensabschnitten, die ein klassischer Lebenslauf vorgibt, und den dazugehörigen Deutungen des Biographieträgers selbst, kann mehr über den Prozess der Verarbeitung und die Konstruktion der individuellen Lebensgeschichte verstanden werden. Ader weist darauf hin, dass zu den erzählten Geschichten der Jugendlichen mindestens etwas Zweites dazu kommen muss, um Lebensgeschichten als solche re-konstruieren zu können. Ader nimmt auf Hanses Bezug, der davon ausgeht, dass Aspekte der Institutionalisierung und der organisationsstrukturellen Bedingungen in diesem Kontext außer Acht gelassen werden (Ader 2006, 26-27). Damit stellt sich die Frage des empirischen Bezugs zum Thema. Im Allgemeinen geht es in Fallrekonstruktionen, die den Adressaten in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stellen, um Erzählungen des Biographieträgers. Die Fokussierung ist dahingehend, dass Institutionen, Organisationen und Strukturen nicht betrachtet werden. Wenn methodisch fundiert weitere Perspektiven in den Blick genommen werden, scheint ein Aufbrechen der Eindimensionalität erforderlich. Ein Fall ist nicht nur eine Biographie, sondern darüber hinaus auch immer eine Familien- und eine Hilfestory (vgl. dazu Ader; Schraper 2002). Die Mehrdimensionalität gilt es, methodisch aufzugreifen und in ein Forschungsdesign zu überführen. Sie lässt mehrere Perspektiven nicht nur zu, sondern macht sie geradezu zwingend notwendig. Ader kritisiert im Rückgriff auf Hanses, dass dieser Gesichtspunkt aus vielen Gründen ausgeschlossen wird. Er soll jedoch hier explizit in den Blick genommen und in die Fallrekonstruktionen eingebunden werden. Wenn der Prozess der Rekonstruktion und

des Verstehens ernst genommen wird, müssen unterschiedliche Perspektiven integriert werden, um das reziproke Verhältnis von Selbst- und Fremddeutungen der Beteiligten untersuchen zu können.

### **(2) Lebensthemen und Lebensereignisse junger Menschen**

Gegenstand der Untersuchung sind Geschichten, die Jugendliche von und aus ihrem Leben erzählen. Es handelt sich bei der Untersuchungsgruppe um junge Menschen, die über langjährige Erfahrungen mit dem System der Jugendhilfe verfügen. Es ist von Interesse, was sie im Rückblick auf ihr Leben in ihrer eigenen Erfahrungsaufschichtung als bedeutsam und wesentlich für ihren biographischen Werdungsprozess erachten. Die Beschäftigung mit ihren subjektiven Deutungen bezüglich ihrer Lebensthemen und Lebensereignisse, kann einen empirischen Zugang zu inneren Verarbeitungsprozessen eröffnen. Aus anderen Forschungsstudien<sup>2</sup> ist bekannt, dass Themen, die jene Jugendlichen als bedeutsam erachten, unwesentlich von den Inhalten abweichen, die junge Menschen erinnern, die nicht von der Jugendhilfe betreut werden, bzw. betreut worden sind. Damit stellt sich die Frage, wie und ob sich die Themen im Lebensverlauf verändern und welche Bedeutung ihnen dabei von den Heranwachsenden zugesprochen wird. Hofgesang schreibt: *„Trotz z. T. neuer Lebensumstände [...] traten in den narrativen (Weiter-)Erzählungen der jungen Menschen oft bereits bekannte Lebensthemen und -deutungen [...] hervor, allerdings wurden auch neue Akzentsetzungen oder Entwicklungsprozesse der jungen Menschen deutlich.“* (Hofgesang 2006, 77-78). Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit zeigen, dass Lebensthemen wiederkehrende Erinnerungen und Deutungen der Jugendlichen darstellen, die sie zu fünf Grundfragen zusammenfasst. Diese nachfolgend aufgeführten Aspekte<sup>3</sup> scheinen bedeutsam für die Konzipierung und inhaltliche Auseinandersetzung der vorliegenden Arbeit. Unter der Überschrift *„Gute“ oder „schlechte“ Kindheit* berichten die Kinder und Jugendlichen davon, dass sie sich als „Opfer“ ihres schwierigen Kinderlebens verstehen. Erstaunlicherweise bilanzieren sie ihre Kindheit jedoch als gute Kindheit und erklären ihre aktuellen Probleme und Schwierigkeiten über das eigene Versagen. Sie berichten, dass sie bereits früh gelernt haben, ihre eigenen Wünsche den Bedürfnissen Anderer unterzuordnen.

Ihr *Recht auf eigene Bedürfnisse* scheinen sie hinter einer „Fassade“ zu verschließen. Sie räumen dazu gehörenden Erfahrungen wenig Raum ein und verdrängen damit die eigene Bedürftigkeit, um ihre inneren Gefühle der Wertlosigkeit und der fehlenden Anerkennung nicht zu spüren. Diese Kinder und Jugendlichen entwickeln im Laufe ihres Lebens unterschiedliche (*Über-)Lebensstrategien*, um mit den Erfahrungen von zum Beispiel Überwältigung und Ohnmacht umzugehen. Die Strategien dienen dazu, der Fremdbestimmung durch Erwachsene einen Sinn zu verleihen. Darüber hinaus

---

<sup>2</sup> Zu nennen ist hier zum Beispiel die Langzeituntersuchung LAKRIZ, die in Kapitel 4.2 eingeführt und erläutert wird und die wissenschaftliche Begleitung des Förderprogramms „Sozialisations- und Erziehungshilfen für junge Menschen in extremen individuellen und sozialen Problemlagen“, des an der Universität in Tübingen unter der Leitung von Thiersch, Bitzan und Bolay realisiert wurde (vgl. dazu Hofgesang 2006, 73-89).

<sup>3</sup> Zu den folgenden Ausführungen vgl. Hofgesang (2006, 73-89).

erleben die jungen Menschen durch jene Bewältigungsmuster eine gewisse Handlungsfähigkeit, die von den Erwachsenen jedoch oft als „schwierige“ Verhaltensweisen gedeutet werden.

Sie sehen sich im *Umgang mit „Stresssituationen“* vor die Herausforderung gestellt, in der Auseinandersetzung mit Eltern oder Professionellen, ihre Ohnmachtserfahrungen über die Demonstration von Stärke zu kompensieren. Die Heranwachsenden greifen in diesen, für sie konfrontativen, Situationen auf Handlungsmuster zurück, die das Gefühl der Stabilisierung ermöglichen. Die Reaktionen der Erwachsenen darauf scheinen ihnen kaum verständlich. Oft deuten sie diese Verhaltensweisen als persönlichen Angriff.

Der Wunsch nach einer „*Normalbiographie*“ scheint ein sehr bedeutsames Lebensthema zu sein, auch wenn die jungen Menschen kaum eine Vorstellung davon entwickeln können, was damit gemeint ist und wie der Weg dorthin aussehen könnte. Erstaunlicherweise verlieren sie dieses Ziel nicht aus den Augen, auch wenn sie wiederholt die Erfahrung machen, mit ihrem Lebenskonzept und den ihnen zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien an Grenzen zu stoßen. Sie scheinen von der Hoffnung auf ein „gutes“ Leben getrieben, dass es ihnen ermöglicht, nicht aufzugeben, und Frustration auszuhalten. Die Differenz zwischen ihren Wünschen und Hoffnungen und den realen Handlungsalternativen scheint ihnen kaum zugänglich. Der Wille zur Veränderung kann auf diesem Hintergrund als innerer Antrieb gedeutet werden.

Die skizzierten Befunde zeugen von einer inneren Bereitschaft der Jugendlichen, ihre Kompetenzen der Lebensbewältigung auch in schwierigen Phasen aufrecht zu erhalten und weiter zu entwickeln. Welche Funktion haben also Lebensereignisse in biographischen Sinnkonstruktionen? Sie dienen der Strukturierung der eigenen Lebensgeschichte und der Orientierung im Lebensverlauf, und erfüllen damit die Funktion, dass die Jugendlichen sich ihrer selbst vergewissern können. Daher dient die Strukturierung der eigenen Geschichte (auch) dem Fremdverstehen (vgl. dazu Kohli 1980). Die Ereignisse im Leben der Jugendlichen zeigen sich in ihren Deutungen und Konstruktionen. Die Frage, wie sie diese verarbeiten und in ihr Lebenskonzept integrieren, ist in diesem Kontext von besonderem Interesse. Die Deutungen, Konstruktionen und Verarbeitungsmuster der jungen Menschen münden in Bewältigungsstrategien, die ihre Handlungsperspektiven und -möglichkeiten darstellen und über die sie sich Welt aneignen. Bildungsanlässe stellen die Ereignisse nur dann dar, wenn sie ihnen Gegenerfahrungen zu ihren gewohnten Bewältigungsstrategien und Deutungsmustern eröffnen. Diese müssen von den Jugendlichen selbst als irritierend, befremdlich, vielleicht auch konfrontierend erlebt und gedeutet werden. Das impliziert jedoch nicht, dass die Ereignisse zwangsläufig negativ bewertet, erfahren und wahrgenommen werden.

### **(3) Lebenswelten in Bildungsprozessen**

Marotzki geht davon aus, dass sich jeder Mensch in mehreren Welten aufhält, und diese durchaus real sind. „*Die Palette möglicher Welten reicht von der Alltagswelt über die Welt der Wissenschaft bis zur Traum- und Phantasiewelt, [...] Jede dieser Welten*

*bildet einen eigenen Sinnhorizont und ist auf ihre eigene Weise real. In jedem Wirklichkeitsbereich gibt es Sinnmuster, die untereinander nicht kompatibel sein müssen. Wir haben jedoch die Fähigkeit, zwischen ihnen zu wechseln.*“ (Marotzki 2009, 227). Es gilt, die unterschiedlichen Welten, die obwohl sie untereinander nicht kompatibel sein müssen, in Bezug zu setzen. Allein die Fähigkeit, zwischen diesen Welten wechseln zu können, reicht nicht aus. Für das Subjekt scheint es nötig, in Form von Selbstvergewisserung und in der Fremdwahrnehmung der anderen, eine Verbindung oder eine Art roten Faden zu entwickeln, der die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge nicht auseinander diffundieren lässt. Die Sozialpädagogik kann im Kontext von Lebenswelten auf ein bekanntes Konzept zurückgreifen, das die Bedingungen von subjektiven Lebenswelten und gesellschaftlichen Anforderungen darstellt: Das Konzept der Lebensweltorientierung. Es *„[...] verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den AdressatInnen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmustern in gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen.*“ (Grunwald; Thiersch 2001, 1136). Hier gilt es, einen verstehenden Zugang zu dem Eigensinn subjektiver Lebenswelten zu entwickeln. In der Deutung ihrer Lebenswelt behalten die Adressaten ihre Autonomie und gestalten ihren Alltag selbst. Sie werden als ExpertInnen ihres Lebens betrachtet, denen es mit respektvoller Haltung zu begegnen gilt. Der Mensch wird dabei nicht als ein abstraktes Individuum betrachtet, sondern als agierend in seiner subjektiven Bedeutung und in der Erfahrung einer konkreten Wirklichkeit. Defizitäres und abweichendes Verhalten wird als Ergebnis einer Anstrengung verstanden, sich in gegebenen Verhältnissen zu Recht zu finden. Die Strategien, die ein Mensch entwickelt, sich in seiner Lebenswelt als handelndes Subjekt zu erleben, reichen von Anpassungsleistung bis hin zu der Fähigkeit, sich selbst darzustellen und zu inszenieren. Grunwald und Thiersch gliedern die Lebenswelt in unterschiedliche Lebensräume und Lebensfelder auf (vgl. dazu ebd. 1139). Dazu gehören Familie, Schule, Jugendgruppe, Gleichaltrigengruppe und Orte der Jugendhilfe. Das Konzept der Lebenswelt rekonstruiert die konkreten Bedingungen in den verschiedenen Lebensfeldern und zeigt sich sensibel für das Verhältnis von Anpassung und Vermittlung als Herausforderung für den einzelnen Menschen. Zudem fragt es nach vorhandenen Ressourcen, individuellen Ausprägungen, aber auch Hemmnissen in der Lebensgestaltung. Lebenswelten spiegeln nicht nur individuelle Konstruktionsleistungen und Deutungsmuster wieder, sondern werden durch gesellschaftliche Strukturen mitbestimmt. Folglich kann Lebenswelt als Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem, von gesellschaftlich geprägten Mustern und subjektiv bestimmten Handlungsstrukturen (vgl. Grunwald; Thiersch 2001, 1139 ff.) erfasst werden. Subjektive Lebenswelten zeichnen sich nach Grunwald und Thiersch dadurch aus, dass Ressourcen, Deutungen und Handlungsmuster der Adressaten widersprüchlich sein können. Einerseits bieten sie Schutz und Entlastung. Andererseits grenzen sie aber auch aus, stigmatisieren und blockieren das handelnde Subjekt. Im Rahmen von Bildungsprozessen spielt die Lebenswelt der Adressaten eine wesentliche Rolle. Nur wenn es möglich wird, einen verstehenden Zugang zu den individuellen Deutungs- und Verarbeitungsprozessen der Adressaten zu eröffnen,

gelingt der Blick auf die grundlegenden subjektiven Konstruktionsmuster ihrer Lebenswelt. Die Art und Weise, wie die Rezipienten zwischen ihren Lebenswelten vermitteln, wie sie unterschiedliche Lebensräume ausgestalten, lässt darauf schließen, dass sie sich Welt aneignen und begreifen. Diese Sinnmuster gilt es zu entschlüsseln. Hier sei die Frage erlaubt, inwieweit pädagogische Orte von Kindern und Jugendlichen als Lebenswelten antizipiert werden. Davon ausgehend, dass pädagogische Interventionen in das Leben der jungen Menschen eingreifen, bleibt offen, welchen Einfluss diese Eingriffe auf das subjektive Erleben und die Konstruktion ihrer Lebenswelten haben.

#### **(4) Zusammenhang von pädagogischen Interventionen und biographischen Sinnkonstruktionen durch Selbstdeutungen**

„Erziehung und Zwang“<sup>4</sup> ist eine der zentralen Streitfragen moderner Erziehungswissenschaft, sowohl „praktisch“, am Beispiel der Frage nach der Legitimation von Strafe, als auch „theoretisch“ am Beispiel der Reflexion und der Begründung von Mündigkeit als Ziel moderner Erziehung in dem Spannungsbogen von Freiheit und Verantwortung. Zugespitzte und extreme Erziehungssituationen waren und sind besonders geeignet, grundlegende Fragen empirisch zu untersuchen und theoretisch zu analysieren. Die „geschlossene Unterbringung“ im Rahmen der Jugendhilfe ist ein solches Extrem, an dem grundlegende Fragen von Erziehung und Bildung erforscht werden können. Dieses Untersuchungsfeld bietet mehr Forschungsansätze, als die dadurch geleistete Erarbeitung von Spezialwissen für Spezialinterventionen. In der aktuellen Debatte um das Verhältnis der allgemeinen zu den speziellen Erziehungswissenschaften kann die Frage nach der grundsätzlichen Logik pädagogischer Interventionen im Besonderen sozialpädagogischer Handlungsvollzüge und deren Einfluss auf individuelle Bildungsprozesse eine produktive Weiterentwicklung - insbesondere durch die Analyse von empirischem Material - eröffnen. Im vierten Kapitel ist eine intensivere Beschäftigung mit grundsätzlichen Fragen, die in diesem Kontext von Bedeutung erscheinen, erarbeitet. Die Tatsache, dass es einen Zusammenhang von pädagogischen Interventionen und biographischen Sinnkonstruktionen gibt und auch geben muss, ist nicht erst seit den Forschungsarbeiten von Finkel und Rätz-Heinisch bekannt. Finkel, die sich mit Einflüssen öffentlicher Erziehung und biographischen Perspektiven junger Frauen beschäftigt hat, geht von der *Anschlussfähigkeit zwischen biographischer Erfahrung und institutioneller Unterstützung* (Finkel 2004, 314 ff) aus. Rätz-Heinisch beschreibt diesen Zusammenhang als *Dialogisches Passungsverhältnis* (Rätz-Heinisch 2005, 297 ff). Beiden Konzepten ist die Idee der Verbindung von erzieherischem Einfluss und subjektiver Verarbeitung gemeinsam.

Im Kern beschäftigt sich diese Arbeit mit pädagogischen Interventionen, die von den Betroffenen als einen massiven Eingriff in ihre Autonomie und Lebensgestaltung erlebt werden. Die Frage, wie die Jugendlichen diesen Eingriff biographisch verarbeiten und

---

<sup>4</sup> Dieser grundlegende Bezugspunkt wird im vierten Kapitel wieder aufgenommen und weiter ausgeführt.

in ihr Lebenskonzept integrieren, steht hier im Vordergrund. Gehres hat dazu festgestellt, „[...] dass dem Verstehen und der Akzeptanz der eigenen Entwicklungsgeschichte ein breiter Stellenwert für die Integration von Heimerziehungserfahrungen zukommt“ (Finkel im Rückgriff auf Gehres 2004, 197).

Ist es jedoch überhaupt möglich, Zusammenhangsvermutungen von gezielten pädagogischen Interventionen und biographischen Sinnzuschreibungen zu rekonstruieren? Auch wenn viel dagegen spricht, muss der Versuch gewagt werden, denn ohne diese Voraussetzung scheint kein pädagogisches Handeln möglich. Interessant erscheint nicht der eindimensionale Versuch einer „Wenn-Dann-Beziehung“. Viel mehr muss es darum gehen, im Rahmen der biographischen Rekonstruktion zu verstehen, inwiefern sich pädagogische Interventionen dort „niederschlagen“, bzw. wie die jungen Menschen diese Eingriffe verarbeiten und welche Bedeutung sie dieser Intervention verleihen. Damit geht es um das Nachzeichnen und Herausarbeiten von Sinnzuschreibungen und Lebenskonstruktionen, um u. a. auch die Erfahrungen durch die institutionellen Unterstützungsleistungen „[...] in ein Gesamtbild der eigenen Biographie [zu] integrieren [...]“ (Finkel 2004, 318). Diese Integrationsleistungen werden im Kontext dieser Arbeit über die Re-Konstruktion von Selbstdeutungen<sup>5</sup> und subjektiven Bildern versucht. Auf dem Hintergrund basierend, dass Menschen über sich und ihre (Um)-Welt Bilder konstruieren, die wiederum ihren Niederschlag in biographischen Sinnkonstruktionen finden, werden so Einblicke in individuelle Verarbeitungsprozesse möglich.

### **(5) Fremddeutung als pädagogische Einflussnahme**

Neben der Frage, mit welchen Mustern und Strategien junge Menschen ihr Leben gestalten, wie sie Ereignisse in ihre Biographie integrieren, interessiert es auch, wie pädagogische Interventionen die Verarbeitungs- und Bildungsprozesse Jugendliche beeinflussen. Es gilt zu klären, was als pädagogische Einflussnahme in den Blick genommen wird. In dieser Arbeit werden Lebensgeschichten in Form von Re-Konstruktionen bearbeitet, die sich dadurch auszeichnen, dass durch viele, und zum Teil sehr massive, pädagogische Interventionen versucht wurde, Einfluss auf die Lebensverläufe der jungen Menschen zu nehmen. Zu nennen sind hier die familiären Interventionen, die von den Maßnahmen der Jugendhilfe, die durch das SGB VIII gesetzlich geregelt sind, zu trennen sind. In dieser Arbeit sollen die Interventionen als solche nicht bewertet werden. Zentraler Bezugspunkt ist vor allem der Schritt vor der pädagogischen Einflussnahme. In den Fallrekonstruktionen wird der Blick auf die Selbstdeutungen der Jugendlichen und die Fremddeutungen der am Fall beteiligten Erwachsenen gelegt. Die Bilder, die die Jugendlichen im Laufe ihres Lebens von sich konstruieren und die Bilder, die die Erwachsenen über sie entwickeln, sind für diese Arbeit von zentraler Bedeutung. Als pädagogische Interventionen gelten demnach (auch) die Fremddeutungen der Erwachsenen, die diese wiederum den Jugendlichen (im besten Fall) zur Verfügung stellen und eventuell auch sprachlich „zumuten“. Die Art

---

<sup>5</sup> Die begriffliche Fassung erfolgt im dritten Kapitel dieser Arbeit.

und Weise, wie die jungen Menschen diese Bilder verarbeiten und ob eine Rückkopplung stattfindet, soll im Auswertungsprozess geklärt werden.

### **2.2. Aktueller Forschungsstand**

Im Folgenden soll der aktuelle Stand der Forschung rezipiert werden, um darauf aufbauend, in angemessener Gegenstandsbezogenheit, die erkenntnisleitenden Forschungsfragen dieser Arbeit einzuführen.

#### **Forschungsarbeiten zur Heimerziehung<sup>6</sup>**

In den letzten 25 Jahren haben Forschungsarbeiten zum Thema Heimerziehung zugenommen (siehe dazu ausführlich Gabriel 2001, 2003). Auffällig ist dabei, dass die Beschäftigung mit dem Thema im Laufe der Zeit konstant geblieben ist, der methodische Zugang jedoch deutlichen Variationen und Unterschieden unterworfen scheint. Die Forschungsschwerpunkte nehmen dabei sowohl die Funktionen und Leistungen der Heimerziehung, als auch die Folgen und Auswirkungen auf die Betroffenen in den Blick. Dabei geht es um die Beschäftigung mit Fragen wie

- Haben sich diese Interventionen auch gelohnt?
- War Heimerziehung für das weitere Leben hilfreich und unterstützend oder eher hinderlich?

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird besonderen Wert auf die „Ehemaligen“ gelegt.

Im Gegensatz dazu stellen die Lebensbewährungsstudien zwischen 1900 und 1950 ein beliebtes Instrument zur Überprüfung vom Gelingen der Heimerziehung dar. Dabei dienen „harte Fakten“ wie Legal- und Arbeitsbewährung, als Maßstab für Erfolg oder Misserfolg der Heimerziehung.

Borchert (1954/ 1955) bearbeitet anhand von 21 Akten- und Fallstudien kritische Fragen zur Durchführung der Jugendhilfe (vgl. dazu Universität Koblenz; AFET 2008). Zu nennen ist auch Stutte (1958), der in seiner Studie 450 Fürsorgeerziehungsakten zur Frage der „Unerziehbarkeit“ untersucht (vgl. dazu Universität Koblenz; AFET 2008). Beispielhaft für Lebensbewährungsstudien ist hier jedoch die Arbeit von Pongratz und Hübner (1959). Im Rahmen dieser Studie wurden 960 junge Menschen fünf bis sieben Jahre nach ihrer Heimunterbringung befragt. In der Analyse konnten verschiedene Bewährungskriterien, wie zum Beispiel „äußere Einordnung“, und „innere Anpassung“ herausgearbeitet werden. Zur Beurteilung der „Gesamtbewährung“ wurden Kategorien wie „Legalität“, „Arbeit“ und „Soziales“ herangezogen. Die Hälfte der ehemals betreuten jungen Menschen wiesen keine oder nur leichte Einordnungsmängel auf und nur 15% der Befragten wurden dabei als „gescheitert“ eingestuft. Da aber die Bewährung nicht linear auf die Heimerziehung zurückzuführen ist, wäre eine Vergleichsgruppe notwendig gewesen, um genauere Aussagen treffen zu können.

---

<sup>6</sup> Die Forschungsarbeiten, die hier skizziert werden beschäftigen sich mit Fragen der Wirkung von Heimerziehung; den subjektiven Sinnkonstruktion von Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung und Lern- und Bildungsprozessen aus biographieanalytischer Sicht.



Einzelfall- oder Aktenstudien hatten in den 1970ern Konjunktur. So untersucht Colla (1972) die Wirkung einer Jugendschutzstelle anhand eines Falles, indem er eine biographische Rekonstruktion mit Hilfe von Befragungen der beteiligten Personen und teilnehmender Beobachtung mit Tagebuchprotokoll des Jugendlichen erarbeitet. Colla kommt insgesamt zu einem positiven Sozialisationsergebnis, wobei er die Forschung selbst und die Kontakte zum „Fall“ dafür mitverantwortlich macht (vgl. Lambers 1995). Auch heute werden solche Einzelfallanalysen durchgeführt. Bei der Einzelfallstudie von Vetter (2003) handelt es sich allerdings nicht um eine rein retrospektive Analyse mit dem Hintergrund, die Wirkung von Jugendhilfemaßnahmen zu untersuchen. Vielmehr geht es um das vertiefende Verstehen eines jungen Menschen. In der Dissertation von Finkel (2004) geht es um „[...] *gegenstandsbezogene Erkenntnisse über biographische Konstruktionen junger Frauen und [...] um das Verhältnis von individueller Biographie und organisierten Erziehungsprozessen [...]*“ (Finkel 2004, 15). In dieser Studie werden Frauen selbst zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen während ihrer Zeit im Heim befragt und haben Gelegenheit, ihre Sinnzuschreibungen der Forscherin zu präsentieren. Rätz-Heinisch (2005) geht in ihrer Dissertation der Frage nach, wie nach „[...] *Phasen des Scheiterns der Jugendlichen im Hilfesystem ein gemeinsamer Hilfeprozess möglich wurde [...]*“ (Rätz-Heinisch 2005, 9), so dass von einem „[...] *gelingenderen Leben [...]*“ (ebd., 9) gesprochen werden kann. Der Aspekt des Gelingens wird dabei gezielt untersucht. Auch wenn es dabei primär nicht um die Wirkung von Heimerziehung geht, setzt sich die Forscherin mit den Bedingungen einer erfolgreichen Jugendhilfe auseinander.

Seit den 1980ern wird, wie bereits erwähnt, zunehmend die Sicht der „Ehemaligen“ mit in den Forschungsprozess einbezogen, um Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme der Hilfe zu beurteilen. Die Perspektiven der Betroffenen und die Rekonstruktionen ihrer Lebensgeschichten sind, für die empirischen Untersuchungen zur Wirkung der Heimerziehung im biografischen Kontext, theoretisch relevant. Dies macht sich auch an der Anzahl der vorliegenden Studien bemerkbar. Hier kann zwischen der „traditionellen“ und der „biographischen Variante“ unterschieden werden (vgl. Ader; Schrappner 1998). Bei der „traditionellen Variante“ wird der Erfolg der Heimerziehung wiederum häufig nach der legalen Bewährung oder nach scheinbar messbaren klaren Kriterien bewertet (vgl. dazu die Untersuchungen von Baas 1986; Bürger 1990 und Hebborn-Brass 1991). Laut Ergebnisse einiger Studien, die das breite Spektrum erfolgreicher Heimerziehung und die Verbindung von Erfahrungen Öffentlicher Erziehung und der weiteren Lebensgestaltung darstellen, hat die Heimerziehung einen hohen fachlichen Standard erreicht und überwiegend positive Erfolge zu verzeichnen. Kritisch zu berücksichtigen ist, dass einige dieser Arbeiten von den Trägern selbst durchgeführt wurden und dass der wissenschaftliche Aufwand kaum im Verhältnis zu der Reichweite der Aussagen steht (vgl. Ader; Schrappner 1998).

Die „biographischen Variante“ hingegen versucht, die ehemaligen Heimkinder selbst zu Wort kommen zu lassen. Seit den 1990ern ist eine erhebliche Zahl an Arbeiten zu verzeichnen. In dieser Forschungsarbeit werden nur eine kleine Auswahl berücksichtigt werden. Ehemalige Heimbewohner wurden mittels narrativer Interviews dazu befragt,

wie sie im Heim auf ihr weiteres Leben vorbereitet wurden (vgl. Romanski-Sudhoff). Das Ergebnis scheint wenig rühmlich. Wielands (1991) Augenmerk liegt auf den Inhalten der Heimerziehung und den damit verbundenen subjektiven Verarbeitungen der jungen Menschen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass stabile Beziehungen zu den Erziehern als förderlich, während das Nicht-wählen-können einer „exklusiven Beziehung“ und das Nicht-verstanden-werden der eigenen Herkunft und der Lebenswelt durch die Erzieher eher als hindernde Faktoren erlebt wurden.

Auch Gehres (1997) konzentriert sich in seiner Studie auf retrospektive Einschätzungen von Betroffenen und filtert Gemeinsamkeiten der individuellen Lebensschicksale heraus, so dass er einen „[...] *Katalog von Erfolgsindikatoren, die „als idealtypische Konstellation“ mit einer gelungenen Heimsozialisation verbunden sind*“ (Gabriel 2001, 131) präsentieren kann.

Im Rahmen der Langzeitstudie von Lambers (1996) wird die Frage bearbeitet, ob es den Professionellen im Heim und in den Sozialen Diensten gelingt, „Heimerziehung als kritisches Lebensereignis“ zu überwinden und darüber hinaus eine Perspektive für die jungen Menschen zu entwickeln. Er erforscht den Einfluss der Beteiligten im Hilfeprozess, mit dem Ergebnis, dass die Bewältigungskompetenzen der Familien teilweise von den Professionellen ausgeklammert werden und dass eine Destabilisierung des Familiensystems eine destabilisierende Wirkung auf das im Heim betreute Kind ausübt (Lambers 1996). In Untersuchungen zu Leistungen und Grenzen der Heimerziehung (BMFSFJ 1998) werden Akten und Dokumente analysiert sowie Interviews mit den Betroffenen und deren Eltern aus teilstationären und stationären Einrichtungen geführt. Auch hier dienen verschiedene Kategorien zur genaueren Bilanzierung der Hilfeverläufe. Die Forscher kommen zu einem überwiegend positiven Ergebnis (vgl. Gabriel 2001).

Normann (2003) untersucht acht junge Menschen, die verschiedene Hilfen zur Erziehung in Anspruch genommen haben. Obwohl sieben der Befragten angeben, dass diese Zeit für sie durch Diskontinuität und Brüche geprägt war, bewerteten sie dieses kritische Lebensereignis im Nachhinein überwiegend als hilfreichen Unterstützungsprozess (vgl. Normann 2003). Kritisch zu bemerken ist hierbei, dass Adressaten, die sich in Haft oder Psychiatrie befinden, wegen des erschwerten Zugangs im Forschungsprozess nicht berücksichtigt werden konnten.

Edholm-Wenz (2004) rekonstruiert in ihrer Forschungsarbeit die Lebensgeschichten von sechs ausländischen Jugendlichen. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf förderliche und hemmende Faktoren, die in der subjektiven Deutung der Jugendlichen den „Erfolg“ der Heimunterbringung beschreiben.

Gabriel, Keller und Studer (2007) untersuchen in ihrer Metaanalyse, anhand von ausgewählten Studien, die Wirkungen erzieherischer Hilfen. Dabei stellen sie heraus, dass der Effekt der Hilfen zur Erziehung maßnahmeübergreifend die Qualität der Hilfeplanung beeinflusst. Sie kommen u. a. zu dem Schluss, dass es „[...] *normativ und fachlich bedenklich [sei], den Erfolg der Hilfen zur Erziehung über eine Reduzierung von Symptomen zu bestimmen.*“ (Gabriel; Keller; Studer 2007, 33). Welche Anschlussfähigkeit die Jugendhilfe an die lebensgeschichtlichen Deutungen der

Adressaten nimmt, scheint nach ihren Analysen eine bedeutsame Frage zu sein, mit der es sich zu beschäftigen gilt, um Wirkungen erzieherischer Hilfen bestimmen zu können.

Wolf (2007) legt ebenfalls eine Metaanalyse vor, die sich mit Fallstudien hinsichtlich „wirkmächtiger“ Faktoren aus Nutzersicht beschäftigt. Er arbeitet neun relevante Dimensionen für „Erfolg“ heraus:

1. die Passung des Hilfearrangements,
2. die Möglichkeit der Partizipation von Jugendlichen und deren Eltern,
3. die Beziehungsqualität zwischen den Fachkräften und den jungen Menschen,
4. verbindliche Strukturen die Orientierung bieten,
5. der Respekt der Fachkräfte vor den biographischen Erfahrungen der Adressaten,
6. die Weiterentwicklung der Beziehung zwischen Jugendlichen und Eltern,
7. realistische Betreuungs- und Erziehungsziele,
8. Netzwerkleistungen von Personen außerhalb der Jugendhilfemaßnahme sowie
9. die Lebensqualität innerhalb der Einrichtung.

Bedeutsam an der Metaanalyse von Wolf scheint der Befund, dass die wahre Bewährungsprobe für die Qualität der pädagogischen Intervention in der Zeit nach der eigentlichen Maßnahme stattfindet.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass es wenige empirische Arbeiten gibt, in denen nach unmittelbaren Zusammenhängen von Ursache und Wirkung geforscht wird. Zudem steht selten der Aspekt der legalen Bewährung als Indikator für Erfolg der Heimerziehung im Vordergrund. Häufiger liegt der Fokus auf den subjektiven Bewertungen der ehemaligen Heimkinder und ihren individuellen Wahrnehmungen und Sinnzuschreibungen. Die Sammlungen und Dokumentationen von Erfahrungen, Einflüsse und Deutungen führen somit zu Rekonstruktionen von Lebensgeschichten und der individuellen Verdichtung so genannter „Jugendhelferkarrieren“ und gelebtem Leben und nicht zu klar definierbaren und linear verlaufenden Wirkungszuschreibungen. Konstruierte Wirklichkeiten sind sicherlich nur eingeschränkt verallgemeinerbar. Sie können lediglich einen „Annäherungswert“ an die Komplexität der Heimerziehung liefern. Gleichwohl lassen sich aus den subjektiven Beurteilungen der (jungen) Menschen eine Vielzahl von Einzelaspekten zu einer positiv(er)en Gestaltung von Hilfeprozessen für die Heimerziehung gewinnen.

### **Forschungsarbeiten zur geschlossenen Unterbringung**

Im Rahmen von empirischer Forschung der jüngeren Zeit zur „Geschlossenen Unterbringung“ kann die vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) im Jahr 1981 durchgeführte „Dokumentation zur geschlossenen Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Heimen der Jugendhilfe“ genannt werden, die anlässlich eines vom Bundesjugendkuratorium im Mai 1981 veranstalteten Expertenhearings erstellt wurde. In der - anhand von teilnehmender Beobachtung - angefertigten Dokumentation geht es neben der Vermittlung einer allgemeinen Übersicht vor allem um Einblicke in die Alltagsrealität geschlossener Gruppen.

Aufbauend auf die oben genannte Dokumentation veröffentlichte v. Wolffersdorff und Sprau-Kuhlen (1990) eine Untersuchung, die im Auftrag der Jugendministerkonferenz im DJI mit dem Ziel erarbeitet wurde, die vielschichtigen und widersprüchlichen Aspekte des Themas zu beleuchten. Es wurden Informationen über die einzelnen Einrichtungen herangezogen und Gespräche mit den Heimleitungen geführt. Um differenzierte Informationen zu erhalten, erfolgte danach eine erste Fragebogenerhebung. Parallel dazu fanden in ausgewählten Heimen „Teilnehmende Beobachtungen“ statt. Zur Fragestellung des „Alltags der Heime“ wurden ergänzend Aktenanalysen sowie Leitfadenterviews mit Personal, der Heimleitung und den Jugendlichen durchgeführt. Zwei Jahre später erfolgte eine weitere Erhebung, um die während des Untersuchungsverlaufs erfolgten quantitativen und qualitativen Veränderungen des Feldes berücksichtigen zu können und aktuelle Tendenzen zu erfragen. Abschließend wurde 1989 eine Umfrage zur aktuellen Platzkapazität im geschlossenen Heimbereich durchgeführt.

In der 1997 veröffentlichten Dissertation von Sabine Pankofer werden retrospektiv Interviews mit zwanzig ehemals geschlossen untergebrachten Mädchen zur Beurteilungen des Aufenthaltes in einem geschlossenen Heim erfasst. Subjektive Theorien bilden den inhaltlichen Schwerpunkt der Interviews mit Konstrukten, Beschreibungen und Bewertungen konkreter Situationen der Mädchen. Die Untersuchung liefert Ergebnisse dahingehend, wie sich der Aufenthalt in einem geschlossenen Heim auf das Leben der Mädchen ausgewirkt hat und welche Bedeutung sie dieser Zeit im Nachhinein zuschreiben. Durch die Diskussion, welche Fragen der Indikation, der Einweisungspraxis und Einweisungsbegründungen von geschlossener Unterbringung im Zusammenhang mit den Deutungsmustern der Mädchen stehen, können spezifische Problematiken der geschlossenen Unterbringung beschrieben werden.

Im Gutachten von Paetzold (2000) steht die Frage im Vordergrund, weshalb Kinder und Jugendliche (aus dem Land Brandenburg) geschlossen untergebracht wurden. Diese Untersuchung wurde vom zuständigen Landesjugendamt mit dem Ziel in Auftrag gegeben, mögliche Unterscheidungskriterien zwischen der geschlossenen Unterbringung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der geschlossenen Unterbringung im Bereich der Jugendhilfe herauszuarbeiten. Aktenanalysen von 27 Fällen bilden den methodischen Schwerpunkt dieser Untersuchung (vgl. Paetzold 2000).

Das Kriseninterventionsteam (KIT) legte für das Land Niedersachsen im August 2003 einen „Bericht über die Untersuchung schwerwiegender Fälle von Intensivtätern im Kinderbereich“ vor. Anhand von 38 Fallanalysen hochdelinquenter junger Menschen, davon nur ein Mädchen, sollte mittels Befragung der Mitarbeiter des Jugendamtes ermittelt werden, ob in den verschiedenen Lebensläufen von Schlüsselsituationen berichtet wird, die ein „Frühwarnsystem“ möglich machen könnten. Ein frühzeitiges Eingreifen soll eine kriminelle Karriere verhindern.

Die Ziele dieser Untersuchung sind außerdem:

- eine bessere Transparenz der Kooperation bei der Bearbeitung von Fällen,

- eine bessere Darstellung der Wirkungsweise des jeweiligen Bereichs sowie
- das Aufzeigen von Möglichkeiten, wie eine effektive Zusammenarbeit der beteiligten Systeme im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive auf den Einzelfall gestaltet werden kann.

Nach Vorbereitungsbeginn wurde durch Beschlüsse auf politischer Ebene der Untersuchungsauftrag noch erweitert. Es ging um Feststellungen, ob die Maßnahme einer „geschlossenen Unterbringung“ für die zu untersuchenden Fälle eine adäquate Lösung darstellen könnte. Das Ergebnis der Untersuchung lässt sich zusammenfassen: Von den untersuchten 38 Fällen wurden zwei Jugendliche (in anderen Bundesländern) geschlossen untergebracht. In sechs weiteren Fällen hielten die MitarbeiterInnen im Jugendamt eine geschlossene Unterbringung für sinnvoll.

Wurde der Streit um die geschlossene Unterbringung lange Zeit auf der Basis von nur geringem empirischem Material ausgetragen, besteht doch seit wenigen Jahren die Bereitschaft, „[...] *sich dem Themenkomplex aus einer sachlichen, empirisch begründeten Perspektive zu nähern.*“ (Hoops; Permien 2005, 42). So begann das Deutsche Jugendinstitut (DJI) im Jahr 2003 mit dem Forschungsprojekt *„Freiheitsentziehende Maßnahmen im Rahmen von Kinder- und Jugendhilfe, Psychiatrie und Justiz“* gefördert vom BMFSFJ. Es ist, nach der Studie von Wolfersdorff und Sprau-Kuhlen die erste durchgeführte größere Studie, die im März 2006 abgeschlossen wurde und damit einen Beitrag zur Versachlichung der öffentlichen und fachlichen Diskussionen leisten will. Aber gerade weil die freiheitsentziehende Unterbringung die massivste Maßnahme der Kinder- und Jugendhilfe darstellt, müssen in besonderer Weise die Verfahren eingehalten und fachlichen Standards und Rahmenbedingungen geklärt werden. Im Mittelpunkt der Forschungsarbeit stehen folgende Fragen: Welche Indikationen liegen einer geschlossenen Unterbringung zugrunde und wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen den kooperierenden Parteien wie mit den Jugendämtern, den freien Trägern der Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendpsychiatrie und den Familiengerichten? Um diesen Fragekomplex bearbeiten zu können, wird die Untersuchung in fünf Module gegliedert. Diese bestehen aus:

- Befragungen und Aktenanalysen der Jugendämter,
- Aktenanalysen der „Fälle“, die aktuell geschlossen untergebracht werden,
- Befragungen der betroffenen Jugendlichen und Personensorgeberechtigten,
- Befragungen der Fachkräfte der Kinder- und Jugendpsychiatrien und
- einer anschließenden Expertise zum Thema „Verfahrenspfleger und Familienrichter“.

Die Ergebnisse liegen vor und sind bereits veröffentlicht (vgl. Hoops; Permien 2006).

Stadler (2005) beschäftigt sich in seiner Studie *„Therapie unter geschlossenen Bedingungen - ein Widerspruch?“* mit den Wirkungen pädagogisch-therapeutischer Hilfen. Dabei berücksichtigt er sowohl subjektive Aspekte wie auch objektivierbare Daten. Die Befunde seiner Studie liefern *„[...] eine umfangreiche Bestandsaufnahme über die Situation der Mädchen im Zeitraum von 1991 bis 2001 in den individuell geschlossenen Gruppen im Mädchenheim Gauting“* (Stadler 2004, 201).

Auch wenn in der Diskussion um die geschlossene Unterbringung davon ausgegangen wird, dass es sich um einen sehr kleinen Kreis<sup>7</sup> von Jugendlichen handelt, die im Rahmen einer solchen Maßnahme betreut werden, zeigt der Blick auf die oben genannten Forschungsarbeiten, aber auch dass der Stand der empirisch fundierten Kenntnis gering ist.

### **2.3. Fragestellung der Untersuchung**

Wie sich die gegenstandsbezogene Forschungslandschaft darstellt, konnte aufgezeigt werden. Die Arbeiten, die sich mit Lebensverläufen junger Menschen während und nach einer Heimunterbringung beschäftigen, zeigen, dass es nur wenige empirisch gesicherte Erkenntnisse zu der Frage gibt, wie junge Menschen die pädagogischen Interventionen verarbeiten und diese Erfahrungen im Rahmen ihres individuellen Bildungsprozesses organisieren. Bislang existieren nur wenige empirisch fundierte Arbeiten über Wirkungen und Erfolge einer „Öffentlichen Erziehung an freiheitsbeschränkenden Orten“. Die Befunde der vorgestellten Studien zeigen den möglichen Zusammenhang zwischen dem Erfolg der Heimerziehung und der größtmöglichen Transparenz der erlebten Situationen. Offensichtlich liegt der Schlüssel zum Erfolg darin, dass die jungen Menschen sich erklären können, warum sie aus ihrem gewohnten Lebensumfeld herausgerissen wurden. Damit geht es um Sinnzuschreibungen und Sinnggebung. Eng damit verbunden scheint die erlebte Selbstwirksamkeit der Jugendlichen. Es existieren kaum empirisch gestützte Erkenntnisse zu der Frage, wie sich die Verarbeitungsprozesse als solche beschreiben und herausarbeiten lassen. Die bereits erwähnten Studien stützen methodisch ihre Befunde meist auf Erhebungs- und Auswertungsstrategien der Retrospektive, um die Selbstentwürfe der Jugendlichen zu rekonstruieren. Aber Prozesse der Verarbeitung, Deutung und Konstruktion lassen sich in der Regel nur über prozessorientierte Verfahren erschließen.

Um eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie junge Menschen Lebensereignisse und Erfahrungen im Entwicklungsverlauf beschreiben, wie sie ihre erfolgreiche Lebensgestaltung bewerten und welchen Einfluss pädagogische Interventionen darauf nehmen, braucht man ein entsprechendes Design, welches diesen Prozess in den Blick nehmen kann. Die vorliegende Arbeit bietet die Möglichkeit, die Einschätzungen der jungen Menschen zu dokumentieren und im Verlauf, also zu mehreren Erhebungszeitpunkten, retrospektiv zu betrachten. Damit kann die Forschungslücke in diesem Kontext nicht geschlossen werden. Jedoch kann sie einen Beitrag dazu leisten, empirisch gestützte Erkenntnisse in diesem Zusammenhang zu erarbeiten. Im Folgenden soll anhand von drei Fragen das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit vorgestellt werden:

---

<sup>7</sup> Es wird von unter 1% (Stand: 1997) der Jugendlichen, gemessen an der Grundgesamtheit aller Jugendlichen die in der Jugendhilfe betreut werden, ausgegangen, die geschlossen untergebracht werden. Im Jahr 2002 existieren 185 geschlossene Plätze; bei insgesamt 105.000 Plätzen in Einrichtungen der (teil-)stationären Erziehungshilfen (vgl. BMFSFJ 2002).

**(1) Wie beurteilen und deuten Jugendliche** (in Bezug auf ihre persönliche Entwicklung und Lebensgestaltung) **ihren Erfolg?**

Die Lebensgeschichten der jungen Menschen geben Aufschluss über das Zusammenwirken von biographischer Erfahrung und institutioneller Unterstützung. Von besonderem Interesse erscheinen in diesem Kontext die Bilder und Konstruktionen, die die Jugendlichen von sich entwerfen. Ihre Selbstdeutungen gilt es empirisch auszuarbeiten. Retrospektiv berichten sie sowohl von erfolgreichen Entwürfen, als auch von Misserfolgen. Hauptaugenmerk dieser Arbeit ist die Beschäftigung mit Lebensverläufen, in denen sich Jugendliche erfolgreich beschreiben. Dabei erscheint es erst einmal nicht von Bedeutung, ob ihre Lebensgestaltung auch von anderen Personen als erfolgreich eingestuft wird. Der Fokus liegt auf der individuellen Deutung der Jugendlichen. Interessant ist, welche Aspekte und Faktoren Jugendliche selbst für eine erfolgreiche Lebensgestaltung benennen. Bemerkenswert an diesem Forschungszugang ist die prozessbegleitende Perspektive. Damit wird nicht von einer einmaligen Stuserhebung gesprochen. Der Prozess der Subjektwerdung der jungen Menschen steht im Vordergrund. Ihn zu begleiten und zu erforschen, ist ein Ziel dieser Arbeit. Die Untersuchung beginnt mit dem Eintritt in die geschlossene Unterbringung der Jugendlichen und setzt sich mit jährlich folgenden Interviews fort. Es werden keine äußeren Fragekategorien zur Lebensbewährung gebildet, sondern die befragten Jugendlichen erhalten die Gelegenheit, ihre Sichtweise und persönliche Erklärungen selbstständig zu formulieren. Dies bedeutet, dass aus dem empirischen Material heraus Suchstrategien erzeugt werden.

**(2)** Von zentraler Bedeutung in dieser Arbeit sind darüber hinaus empirisch fundierte Erkenntnisse zum Zusammenhang von Fremddeutungen der Erwachsenen auf den jeweiligen Jugendlichen und der Ermöglichung bzw. Verhinderung, selbstreflexiver Vergewisserung und ggf. Veränderung der Vorstellungen und Ideen über die eigene Person und die Welt.

Die Arbeit beschäftigt sich deshalb mit der Frage: **Welche Rolle spielen die Erwachsenen in den Deutungs- und Konstruktionsprozessen der jungen Menschen?** Die Fremdperspektive auf junge Menschen ist nicht neu. Bildungsprozesse, die sich als Aneignung von Selbst und Welt verstehen, konstituieren sich in der Spannung von eigenen Vorstellungen, Wünschen und Bedürfnissen und den Anforderungen und Erwartungen, die die Um-Welt an den Einzelnen richtet. Das reziproke Verhältnis bedingt eine Beschäftigung mit den Deutungskonstruktionen der Erwachsenen, die in dieser Arbeit stellvertretend für die äußeren Einflüsse gelten. Über die Fremddeutungen und Konstruktionsversuche der Erwachsenen lassen sich Anforderungen und Erwartungen ableiten. In diesem Kontext interessiert die Frage, welche Rolle diese Deutungen in den Bildungsprozessen der Jugendlichen spielen. Ader (2006) hat in ihrer Arbeit in diesem Zusammenhang auf die Komplexität solcher Fallkonstellationen hingewiesen. Sie konnte den Einfluss des Helfersystems auf den Fallverlauf nachweisen und belegt eindrücklich, wie die Jugendhilfe zur Verschärfung der Fallverläufe beitragen kann (vgl. Ader 2006, 226).

**(3)** Nicht nur die Sichtweise der jungen Menschen ist für die Erkenntnisgewinnung von Bedeutung. Die **Ideen und Begründungsfiguren der Erwachsenen** (der Eltern, der zuständigen - einweisenden - Jugendämter und der PädagogInnen, die in der geschlossenen Gruppe arbeiten) **in ihrer jeweiligen Interventionslogik** spielen eine entscheidende Rolle. Welche Zusammenhänge zwischen Biographie und pädagogischer Intervention lassen sich herausarbeiten? Welche Erklärungen haben beispielsweise die MitarbeiterInnen der zuständigen Jugendämter für diese Intervention? Die Interviews mit den zuständigen MitarbeiterInnen der Krisenintervention sind eine wichtige Ergänzung zu den Selbstdeutungen und biographischen Rekonstruktionen der Jugendlichen. Die Schilderungen der Professionellen bieten eine weitere Perspektive auf den Lebens- und Hilfeverlauf des jungen Menschen. Die Interviews mit den MitarbeiterInnen der Jugendämter und den ErzieherInnen in der Krisenintervention bilden im Gesamtdesign einen wichtigen Baustein, um den Jugendlichen, sein Leben und Sinnzuschreibungen besser verstehen zu können. Infolge dessen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, welchen Einfluss die konstruierten Bilder der Erwachsenen auf die Selbstdeutungen der Jugendlichen haben.



### 3. Erkenntnistheoretische Reflexion

#### 3.1. Begriffsbestimmungen

Im Verlauf der Forschungsarbeit wird auf wesentliche Begriffe zurückgegriffen. Diese sollen im Folgenden skizziert werden. Die Fassung der Begriffe konturiert das Erkenntnisinteresse schärfer.

##### 3.1.1. Bildung als Selbstbildungsprozess

Bildung und Bildungsprozesse gehören zu den grundständigsten Themen und Fragen der allgemeinen Erziehungswissenschaft und ihrer unterschiedlichen Teildisziplinen, wie der Sozialpädagogik<sup>8</sup>. Zu dieser Diskussion kann auf vielfältige Diskussionsstränge und unterschiedliche Themenfacetten verwiesen werden<sup>9</sup>. Die Frage, was unter Bildung verstanden werden kann, wie Bildungsprozesse sich entwickeln und wie diese Prozesse von Außen arrangiert, beeinflusst und gesteuert werden können, bietet genügend Auseinandersetzung und Raum für vielfältige Diskussionen. Aus den zuvor erwähnten Gründen ist es notwendig, eine Eingrenzung zu finden, die zugleich bearbeitbar und weiterführend scheint, um das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nicht aus dem Blick zu verlieren. Große (2008) definiert zur Eingrenzung und detaillierten Betrachtung des Terminus „Bildung“ zwei Merkmale. Zum Einen soll das Subjekt selbst im Rahmen der Lern- und Bildungsprozesse im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Zum Anderen soll der Terminus in den erziehungswissenschaftlichen Kontext implementiert werden können. Die Bildungsdebatte als solche weist eine Vielzahl differenter Verständnisse des Begriffes „Bildung“ auf, die dennoch nicht zu einer tendenziellen Einigung auf eine für alle geltende Definition hinausläuft. Tenorth (1997 in: Große 2008, 52) weist in diesem Zusammenhang auf den Containerbegriff der Bildung hin, der in verschiedenen Disziplinen verwendet wird und der einen rein pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Zugang schwierig macht. Er konstatiert dennoch einen Minimalkonsens, den er in der Subjekt-Welt-Relation nach Humboldt sieht (Tenorth 1997, 975 in: Große 2008, 52). Der Mensch entwickelt sich prozesshaft und stetig in der Wechselwirkung von Subjekt und Welt, sodass Bildung zu Menschbildung wird. Anfang 2000 generiert Bock auf diesem Hintergrund ein zentrales Muster, das Bildung als einen ausschließlich subjektiven Prozess der „[...] *Welterweiterung* [...]“ (Bock 2004, 95 in: Große 2008, 53) sieht, in dem Sprache als Hauptmedium gilt. Damit ist Bildung für sie „[...] *mindestens biographietheoretisch, wenn nicht gar identitätstheoretisch* [...]“ (ebd.) zu verorten. Vor dem Hintergrund der Einbeziehung unterschiedlicher Ereignisse im Leben eines Subjektes kommen insbesondere die Gedanken der Kritischen Bildungstheorie in den Fokus. B. Ende beschreibt in den 1990er Jahren Bildung als einen steten, individuellen Prozess, der sich aus den Wechselwirkungen und Widersprüchen individueller Entwicklung und dem

---

<sup>8</sup> Zu dem Verhältnis von Bildung und Sozialpädagogik hat Thiersch wesentliche Aspekte zusammengetragen. Er verortet Bildung als Selbstbildung im Kontext sozialpädagogischer Bildung (Thiersch 2008).

<sup>9</sup> Eine gute Orientierung dazu bieten z. B. Sünker 2001, Winkler 2001. Dabei handelt es sich um Handbuchbeiträge, die sowohl grundlegende Fragen aufnehmen, als auch einen Überblick über wesentliche Diskussionsstränge in diesem Themenfeld geben.

gesamtgesellschaftlichem Prozess konstituiert. „*Bildung [Anm. der Verf.: im Sinne der Kritischen Bildungstheorie] wird in diesem Sinne als eine Art Korrektiv zur Übernahme, respektive Internalisierung von gesellschaftlichen Routinen im Sozialisationsprozess, konstruiert.*“ (Große 2008, 53). Darauf basierend bildet sich ein neuer Gedanke in Bezug auf den Terminus „Bildung“. Sollte Bildung tatsächlich die Internalisierung im Sinne einer Ausbildung funktionalen Daseins im gesamtgesellschaftlichen Prozess sein, so ist es die Aufgabe der Bildung „*[...] die im Inneren des Menschen aufgebauten Selbstbegrenzungen aufzuspüren und zu Inhalten des Prozesses von Bildung machen.*“ (Bernhard 1997, 89 in: Große 2008, 53). Bildung vermittelt dem Subjekt weitere Perspektiven und gibt ihm die Möglichkeit, sich zur Welt abzugrenzen, sie zu reflektieren und eine Wahl für sich zu treffen. Subjektwerdung durch Bildung verweist demnach auf einen Ort, „*[...] an dem Lernprozesse, verstanden als Prozesse der Aneignung von materieller, sozialer und intrasubjektiver Welt, durch Auseinandersetzung und Reflexion des Subjekts zu einer Positionierung des Subjekts zu der Welt transformiert werden. Dabei wird individuell ausgehandelt, welche Bedeutung die soziale und intrasubjektive Welt für das Subjekt hat und wie es sich - als Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse - ihnen gegenüber verhält.*“ (Große 2008, 54). Marotzki unterscheidet in seiner strukturalen Bildungstheorie Selbstbildungsprozesse von formaler Bildung, im Sinne des Wissenszuwachses, welche die Lernprozesse als solche verändern (vgl. Marotzki 1990a, 41 in: Große 2004, 54). „*Bildungsprozesse sind daher immer eng mit Wandlungsprozessen verknüpft, durch die bestehende Weltkonstruktionen, sowie letztendlich auch Selbstkonstruktionen, verändert werden. In diesen Momenten, in denen sich „die Perspektive erweitert“ durchleben biographische Akteurinnen einen qualitativen Sprung, der die Veränderung von Ordnungsschemata beinhaltet.*“ (Große 2004, 54). Bildung und Bildungsprozesse erscheinen für die Arbeit insofern interessant, als dass sie im Kontext der Arbeit als Selbstbildungsprozesse verstanden werden. Wissend um die unterschiedlichen Vorstellungen und Merkmale des Begriffs der Bildung, wird explizit die Selbstbildung in den Fokus der Bearbeitung gerückt. Selbstbildung wird in diesem Kontext verstanden als Aneignung von Selbst und Welt. Thiersch stellt dazu fest: „*Lebensbildung - Selbstbildung und der Erwerb von Lebenskompetenzen im Alltag des informellen Lernens in der Lebenswelt - ist ambivalent, geprägt zum einen durch gesellschaftliche Strukturen, durch ihre Ressourcen und Einschränkungen und zum anderen durch die Eigensinnigkeit und Eigenkräftigkeit der Bewältigungsaufgaben und -leistungen [...]*“ (Thiersch 2008, 36). Er beschreibt das reziproke Verhältnis zwischen Subjekt und Umwelt. Es scheint ein wichtiger Hinweis zum Verständnis von Selbstbildung zu sein, dass die Bildung des Subjektes sich dabei in der Spannung von eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen und gesellschaftlichen Verhältnissen vollzieht.

Ebenfalls entwickelt Ortmann in diesem Zusammenhang den Begriff der „Selbstbildung“ (vgl. dazu Ortmann 2001). Sie fasst die *Selbstbildung* als eine Komposition der beiden Termini „Selbst“ und „Bildung“, welche sie in ihren weiteren Ausführungen sowohl historisch als auch programmatisch herleitet, um sie anschließend auch mit sozialpädagogischen Reflexionen in Bezug zu setzen.

„Selbstbildung legt die Verantwortung für das eigene Leben unter allen Umständen in die Hand der einzelnen zurück. Das bedeutet nicht die Verweigerung von Hilfe und Fürsorge; es bedeutet aber die Ausrichtung des Handelns auf das Sichtbar- und Erfahrbarwerden von Wachstums- und Lernprozessen.“ (ebd. 1556).

In Form von sechs Aspekten skizziert Scherr die theoretische Fundierung seiner Begrifflichkeit, der *Subjektbildung*. Er scheint an die zuvor skizzierten Ausführungen anzuknüpfen:

(1) Subjektbildung setzt die Eigentätigkeit des Subjektes voraus und wird als einen Prozess verstanden, indem sich das Subjekt sowohl Wissen, als auch Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster aneignet. Darüber entwickelt das Subjekt „[...] ein[...] individuell-besondere[s] Selbst- und Weltverständnis [...]“ (ebd. 90).

(2) Bildungs- und Sozialisationsprozesse sind zeitlich, räumlich und sozial nicht eingrenzbar. Ein Bildungsanlass kann, unabhängig von den oben genannten Einschränkungen vorliegen, wenn „[...] Kommunikations- und Handlungszusammenhänge [...] dazu geeignet sind, Veränderungen im Individuum auszulösen [...]“ (ebd. 90). Jedoch bedeutet das nicht zwangsläufig, dass pädagogische Angebote per se Bildungsprozesse auslösen, sondern sie müssen von dem Subjekt als solche interpretiert und verstanden werden.

(3) Bildungsprozesse bilden Lernverläufe ab. Allerdings sind sie von formalen Lernprozessen in dem Punkt zu unterscheiden, als dass Subjektbildung „[...] die Grundstrukturen des individuellen Selbst- und Weltverständnisses konturieren, verfestigen, bzw. verändern (vgl. dazu Marotzki 1990).“ (ebd. 91).

(4) Bildungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, in die Individuen „[...] ein reflexives Selbstverständnis entwickeln, d.h. ihr Selbst(wert)gefühl, ihr identitätsstiftendes Selbstbewusstsein [...] und ihren Lebensentwurf zudem Gegenstand der Reflexion erheben.“ (ebd. 91). Damit treten sie zu sich in kritische Distanz, um unterschiedliche Möglichkeiten des Denkens und Handelns abwägen zu können. Nur mit Alternativen eröffnen sich Entscheidungsmöglichkeiten, die den eigenen Handlungsspielraum erweitern.

(5) Die Fähigkeit und Bereitschaft zur reflexiven Auseinandersetzung mit sich und der Welt setzt voraus, dass das Individuum sich diese Kompetenzen zuspricht und sich als jemand wahrnimmt, „[...] der [...] über die Fähigkeit zu einer kompetenten Auseinandersetzung mit hochkulturellen Produkten verfügt.“ (ebd. 92). Scherr streicht das Selbstwertgefühl als einen relevanten Aspekt heraus, der Bildungsprozesse ermöglicht oder auch blockieren kann.

(6) „[...] [I]ndividuelle Subjektivität entwickelt sich in ihren unterscheidbaren Dimensionen in Abhängigkeit von sozialen Prozessen und Strukturen [...]“ (ebd. 92).

Scherr verweist auf das soziale Gefüge, dass die kompetente Auseinandersetzung mit sich und der Welt beeinflusst und nicht ohne diese Rahmung betrachtet werden kann. Die Ausführungen von Scherr bilden die theoretische Grundlage des Selbstbildungsprozesses.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt auf den Verarbeitungsprozessen des Subjektes. Die Art und Weise wie die Jugendlichen Bilder von sich selbst konstruieren,

geben Aufschluss über ihren Aneignungsprozess. Vor diesem Hintergrund sind den Bildungsprozessen besondere Aufmerksamkeiten zu widmen, die im Sinne des erweiterten Begriffsverständnisses die Verarbeitung von Lebens- und Lernerfahrungen (vgl. dazu Marotzki 2006) aufnehmen.

### 3.1.2. Selbstdeutung als Konstruktion

Die Theorie der Aneignung von Selbst und Welt braucht eine erkenntnistheoretische Position, die es erlaubt, diese Verarbeitungsprozesse nachzuzeichnen und herauszuarbeiten. Der Konstruktivismus scheint eine solch geeignete Folie anzubieten. Ohne in Vollständigkeit die Entstehung und Entwicklung der konstruktivistischen Positionen darstellen zu wollen (ein guter Überblick ist bei Hirschauer 2003 zu finden), soll der Verweis darauf genügen, um eine Einordnung anbieten zu können.

In den narrativ-orientierten Interviews, die mit den Jugendlichen geführt wurden, lassen sich Bilder rekonstruieren, die die jungen Menschen von sich selbst entwerfen. Es ist anzumerken, dass diese Bilder nicht die Wirklichkeit widerspiegeln, wie es vielleicht eine Photographie versucht. Wobei sich auch am Beispiel des Fotos darüber diskutieren ließe, was die dortige Abbildung beinhaltet. Ziel der Arbeit ist es auch nicht, „Wirklichkeit“ zu generieren, sondern es soll vielmehr der Blick darauf gelegt werden, welche Bilder, verstanden als Deutungen, die Jugendlichen in dieser Interviewsituation anbieten. Es handelt sich in dieser Arbeit um eine Konstruktion zweiten Grades, da auch die Analyse des empirischen Materials keine deskriptive Zusammenstellung der Konstruktionsangebote der jungen Menschen darstellt, sondern eine Re-Konstruktion versucht. Hirschauer nennt dies den *Reflexivitätseffekt* (Hirschauer 2003, 103). Er meint damit das Involviert-Sein des Forschers in den Prozess der Konstruktion. Der Wissenschaftler kann sich nicht in eine externe Position zurückziehen und von Außen darauf blicken. Diese Folgerung hat einen wesentlichen Einfluss auf das Erkenntnisinteresse.

Es gilt, sich diesen Aspekt im Laufe des Forschungsprozesses bewusst zu machen und gerade den Umgang in der Analyse des empirischen Materials zu reflektieren. Die Bilder der Jugendlichen stellen deren subjektive Deutungen dar. Sie verleihen ihrer Geschichte einen Sinn und konstruieren ihre Sicht der Dinge. Auf diesem Hintergrund lässt sich im Bezug auf den Soziologen Giddens herausarbeiten, was Selbstkonstruktionen kennzeichnet<sup>10</sup>:

1. Selbstkonstruktionen zeichnen sich durch ihre Reflexivität aus.  
„*Wir sind nicht was wir sind, sondern was wir aus uns machen*“.
2. Die subjektiven Deutungen vollziehen eine entwicklungsmäßige Verlaufskurve. Zwischen Kindheit und Zukunft wird innere Kohärenz durch die jeweilige Lebensspanne erzeugt.
3. Die Reflexivität des Selbst ist kontinuierlich und alles durchdringend.  
„*Was geschieht gerade mit mir? Was denke ich? Was tue ich? Was fühle ich?*“
4. Die Selbstkonstruktionen entstehen in einem narrativen Prozess.  
„*Ich erzähle mich selbst*“.

---

<sup>10</sup> Die folgende Aufstellung entwickelte Keupp (2001, 809).

5. Selbstverwirklichung bedeutet die Schaffung persönlicher Zeitzonen, die bewusst gegen die äußere Zeit gesetzt werden.
6. Die Selbstreflexivität bezieht den Körper mit ein.
7. Selbstverwirklichung wird im Spannungsfeld von Chancen und Risiken verstanden.
8. Authentizität wird zum Leitfaden der Selbstverwirklichung.
9. Identität vollzieht sich in „Übergängen“, die ohne gesellschaftliche Stützrituale gelebt und gestaltet werden.
10. Die Verlaufskurve der Identitätsentwicklung ist unheil selbstreferentiell: *„Ich muss meine Lebenserzählung in sich stimmig präsentieren.“*

Die Bezugspunkte entfalten einen Rahmen, der die Selbstdeutungen der Jugendlichen als Konstruktionsleistungen versteht. Ortman weist in diesem Zusammenhang beziehungsweise auf Kierkegaard darauf hin, dass das Selbst nicht im Subjekt existiert, sondern sich als Geschehen zwischen begegnenden Subjekten entfaltet. *„Dieses Selbst entfaltet sich deshalb als ein System ständig neuer Kontakte. Die gelingenden Kontakte erschaffen dann jenen „Stoff“, durch den wir wachsen und uns bilden und ausbilden.“* (Ortman 2001, 1553).

### 3.1.3. Fremddeutung

Neben dem Eigensinn biographischer Selbstthematizierung, den es zu rekonstruieren gilt, liegt ein Erkenntnisinteresse der Arbeit darin, den Einfluss der Deutungen relevanter Erwachsener auf die Selbstentwürfe der Jugendlichen zu untersuchen. Als Fallbeteiligte gelten in diesem Kontext die Eltern, die zuständigen Fachkräfte im Jugendamt und die PädagogInnen in der Krisenintervention. Mit diesen Personengruppen wurden ebenfalls Interviews geführt, die auf deren Deutungen und Konstruktionen hin analysiert werden. Auf diesem Hintergrund stehen für die Fallrekonstruktionen drei weitere Perspektiven zur Verfügung, die in ihrem individuellen Bezug Aussagen erwarten lassen

1. zu den Konstruktionen der Sinnzusammenhänge der Jugendlichen,
2. über die jeweilige Beziehungsdynamik als auch
3. über sich selbst.

Erwachsene entwickeln im Laufe der Zeit Bilder von Jugendlichen. Diese Bilder können als reduziertes Kondensat komplexer Realität betrachtet werden, auch wenn sie diese nicht abbilden. Ebenso wie die Auslegungen der Erwachsenen stellen die Selbstdeutungen der Jugendlichen Konstruktionen dar, die als Deutungsfolie verstanden werden können. Der Untersuchungszeitraum umfasst insgesamt fünf Jahre. In diesem Zeitraum besteht die Chance, etwas über die mögliche Veränderung der subjektiven Bilder und Deutungen der Erwachsenen im Verlauf zu erfahren. Da es für die Interviews mit den Erwachsenen nur einen Erhebungszeitpunkt gibt, kann die Frage nach der Entwicklung und/ oder Veränderung der Konstruktionen nur über den „Niederschlag“ dieser Bilder in den subjektiven Konstruktionsmuster der Jugendlichen bearbeitet werden. Häufig entwickeln die erwachsenen Personen in ihrem subjektiven Blick auf das „Fremde“, eine Prognose für zukünftiges und erwartbares Verhalten.

Die Erklärungsmuster der Erwachsenen beinhalten neben dem retrospektiven Blick der Prozessbeschreibung immer auch eine Auseinandersetzung mit zukünftigen Erwartungen, d. h. sie beschreiben in Erklärungsversuchen der Vergangenheit (warum der Jugendliche so geworden ist) zukünftige Muster und Strategien (wie der Jugendliche sich verhalten könnte).

Über die Fremddeutungen als solche hinaus ist das Erkenntnisinteresse auf die Passungsfähigkeit von Selbst- und Fremddeutungen gerichtet. *„Fremddeutungen, die sich nicht an Selbstdeutungen von AdressatInnen zurück binden, übergehen die Autonomie ihrer Lebenspraxis und stehen in der Gefahr, Begründungen zu entwerten.“* (Treptow 2006, 175).

#### **3.2. Standortbestimmung Biographieforschung**

Die Biographieforschung beschäftigt sich grundsätzlich mit Lebensverläufen und deren Geschichten. *„Lebensläufe und Autobiographien bilden [...], neben der Beobachtung von Kindern, eine der empirischen Grundlagen modernen pädagogischen Denkens [...].“* (Krüger 2006, 15). Viele Ereignisse im Leben eines Menschen zählen als erinnenswert. Nur wenige Erfahrungen führen zu einer tatsächlich tief greifenden Überprüfung und Transformation der bisherigen Welt- und Wertordnung im Sinne einer *„[...] biographischen Ressource [...]“* (Große 2008, 87). Abhängig ist dies von der individuellen, subjektiven Bewertung erlebter Ereignisse, die sich letztendlich als *„[...] biographische Wendepunkte [...]“* (Rosenthal 1995, 134 in: Große 2008, 85) beschreiben lassen.

Nach Marotzki folgt die Biographieforschung zwei Annahmen. Erstens lassen sich die subjektive Wahrnehmung und der Eindruck, den das Subjekt von Anderen und der Welt entwickelt, nicht als solche ablesen, sondern es bedarf der Interpretation. Zweitens wird die *„[...] soziale Wirklichkeit grundsätzlich in kulturellen Symbolsystemen konstruiert [...]“* (Marotzki 2003, 23). Biographien werden somit als soziale Konstrukte begriffen, die *„[...] den Subjekten Orientierungshilfen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld geben und umgekehrt den gesellschaftlichen Einfluss auf die Subjekte offen legen (vgl. Loch; Schulze 2002).“* (Ader 2006, 23). Auf diesen Gedanken baut das *Konzept der Identität* von Baacke (vgl. 1993, 47) auf. Es dient der Erfahrung von Kontinuität im lebensgeschichtlichen Verlauf und ermöglicht dem Subjekt, dass es *„[...] vor sich und anderen dieses Bild der Kontinuität rekonstruiert und von anderen entsprechende Kontinuität erwartet.“* (ebd. 47). In diesem Zusammenhang spricht Baacke von der *Ambivalenz* oder auch *Vielschichtigkeit sozialer Phänomene* (vgl. ebd. 47). Gerade Biographien bieten sich an, die Komplexität und Vielschichtigkeit sozialer Situationen betrachten und analysieren zu können, weil eindimensionale und lineare Zusammenhänge in sozialen Beziehungen nicht existieren. Der biografische Einzelfall kann nach Gstetter als die subjektive Aneignung von objektiver Realität verstanden werden (vgl. dazu ebd. 67). In der Fachliteratur werden grundlegende Annahmen zur Biographieforschung genannt. So trivial wie sie auch scheinen mögen, haben sie doch

zentralen Einfluss für den biographischen Zugang zu Lebensgeschichten als Gegenstand der Erkenntnisgewinnung (ebd. 52-55):

- Biographien sind komplex. Die Bedeutung und der Anspruch vereinigen sich in der Vielschichtigkeit erzählten Lebens.
- Biographieforschung ist immer auf die *Innensicht* und damit auf die „[...] subjektiven Verarbeitungsformen von Interaktionen [...]“ (ebd. 52) ausgerichtet. Das bedeutet, dass ein Verstehen nur im Kontext von Sozial- und Weltbezogenheit möglich wird.
- Biographien zeichnen sich durch ihre *Zeitlichkeit* aus. Neben der Vergangenheit spielen immer auch zukünftige Hoffnungen und Aussichten eine übergeordnete Rolle.
- Biographien lassen sich durch ihre *Identitätspunkte* charakterisieren. Das meint die fortwährende Rekonstruktion von bereits vergangenen Erfahrungen über den existierenden Grundplan heraus. Baacke beschreibt den Vorgang als einen kontinuierlichen Prozess. „*Ich erkenne mich als jemand, der ich war, bin und sein werde [...] in Bezug auf andere, die an sich und mit mir ebenso handeln.*“ (ebd. 53).
- Biographien existieren nicht per se, sondern müssen produziert werden. Man beschäftigt sich mit ihnen „[...] über ihre Vertextung [...]“ (ebd. 53). Jene Möglichkeit erschließt sich über den vermuteten Zusammenhang zwischen Textstruktur und Lebensstruktur. Die Entsprechungen lassen den Forscher Lebensereignisse auf der Basis von Textpassagen rekonstruieren.

Soweit scheint Biographie als Konstruktionsleistung des Individuums begriffen zu werden. Die Frage, die sich die Biographieforschung in diesem Zusammenhang stellen muss lautet: Wie können über den Einzelfall hinaus allgemeingültige Aussagen abgeleitet werden? Qualitative Forscher sind noch immer dem beschriebenen Legitimationsdruck ausgesetzt (vgl. dazu Rosenthal 2005). Das Konzept „Biographie“ zeigt nach Rosenthal, dass „[...] sowohl soziale Wirklichkeit als auch die Erfahrungs- und Erlebniswelten der Subjekte konstituiert [...]“ (Rosenthal 2005, 46) werden. Es wird deutlich, dass sich in biographisch orientierten Interviews der Zusammenhang zwischen individuellen lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Prozessen darstellt.

Nach Große scheint die Erfahrungsverarbeitung moderner Lebensverläufe durch stets aufeinander folgende Erkenntnisse laufender gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse und einhergehender Individualisierung gekennzeichnet zu sein. Die Art und Weise des einzelnen Verarbeitungsprozesses hängt von den Vorerfahrungen sowie der aktuellen Lebenssituation des Betroffenen ab. Stellt die Konzeptualisierung von Wirklichkeit einen individuellen Prozess dar, auf deren Basis subjektorientiertes Handeln und Gestalten im Vordergrund steht, kann durch Biographieforschung deren Erfahrungsverarbeitung nachvollzogen werden. Mithilfe der erzählten Lebensgeschichte können „[...] Erkenntnisse über subjektive Sinnbezüge [...]“ (Große 2008, 81) gewonnen werden, die durch „[...] verschiedene individuelle

*Sinnwelten, Lebens- und Problemlösungsstile, Lern- und Orientierungsmuster [...]'* (Marotzki 2006, 113) präsentiert werden. Basierend auf diesen Erkenntnissen gelingt der Biographieforschung nicht nur, die äußere Entwicklung eines Lebensverlaufs, sondern auch seine psychische und soziale, individuelle Entwicklung zu betrachten (vgl. Große 2008, 81). In lebensgeschichtlichen Erzählungen können die Betroffenen ihre bisherigen Lebensläufe im Rahmen einer vorgegebenen Struktur reflektieren und die für sie jeweils bedeutsamen, verändernden Momente beschreiben. Es können tiefgreifende Veränderungen der Sicht auf Welt in Bezug auf sich selbst (Selbstkonstruktion) und auf Handlungskontexte (Wirklichkeitskonstruktion) erhoben werden (vgl. Große 2008, 83). Ausgehend davon, dass diese subjektiven Sinnkonstruktionen sich dynamisch verändern und in Kontexten stattfinden, sind die Menschen selbst aktiv an diesen Konstruktionen beteiligt. Sie müssen vorhandene Muster überprüfen und ggf. verändern. Die Transformation geschieht unter Einbezug von schon vorhandenem Wissen und Erfahrungen. Es ergibt sich ein reziprokes Verhältnis von Selbst und Welt, in welchem sich der Mensch zur Subjektwerdung befindet.

Die Biographieforschung wird häufig dahingehend kritisiert, dass die lebensgeschichtlichen Erzählungen, wegen der oft auftretenden „Sprachlosigkeit“ oder den „Darstellungsinteressen“ der Jugendlichen, wenig aussagekräftig seien (vgl. dazu Hofgesang 2006). Die Kritik aufnehmend zeigt diese Arbeit erneut auf, dass „[...] die starke Ausdrucksmacht, das permanente Ringen um Authentizität, die eigenen Schutzmechanismen sowie die vorhanden Differenzierungsmöglichkeiten der AdressatInnen [...]“ (ebd. 87) dem entgegengesetzt werden können.

#### **3.2.1. Selbstdeutung als Prozess**

Das empirische Material bietet die Chance, lebensgeschichtliche Entwicklung in der Retrospektive zu einem Zeitpunkt zu beschreiben. Mit Hilfe der jährlich stattfindenden Interviews gelingt es darüber hinaus im zeitlichen Verlauf, den Entwicklungs- bzw. Bildungsprozess der Jugendlichen begleitend zu analysieren. Die vier bzw. fünf Erhebungszeiträume bieten die Möglichkeit, die Deutungen und Konstruktionen der jungen Menschen mehrfach in den Blick zu nehmen. In einem solchen prozessorientierten Forschungsdesign, welches die Langzeitperspektive fokussiert besteht die Aussicht, individuelle Bildungs- und Verarbeitungsprozesse herauszuarbeiten. In Folge dessen interessieren sowohl die Bilder und Konstruktionen die sich im Verlauf verändern, als auch solche, die stabil bleiben.

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit orientiert sich an zwei wesentlichen Aspekten, die diese Arbeit auszeichnen:

(1) Es handelt sich bei den Rekonstruktionen der lebensgeschichtlichen Deutungen um die *Aufschichtung von Fallperspektiven*. Auf diese Weise wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Lebens- und Fallverläufe komplexe Konstruktionsversuche darstellen.



In jedem Fall werden vier Perspektiven beleuchtet:

- die individuellen Konstruktionen der Jugendlichen,
- die Deutungen der Eltern<sup>11</sup>,
- die Darstellungen der fallführenden Mitarbeiterinnen im Jugendamt und
- die Konstruktionen der Pädagogen aus der Krisenintervention.

Um die Einflüsse pädagogischer Interventionen auf den subjektiven Bildungsprozess herauszuarbeiten, werden die Fremddeutungen der Erwachsenen mit den Selbstdeutungen der Jugendlichen auf deren Passungsfähigkeit hin untersucht.

(2) Der Rekonstruktionsprozess und die Komplexität der Perspektivaufschichtung werden zu *mehreren Untersuchungszeitpunkten* analysiert. Mit der Rekonstruktion von biographischen Sinnzuschreibungen zu mehreren Untersuchungszeitpunkten hat sich bisher keine bekannte Forschungsstudie beschäftigt. Was aus der Biographieforschung bekannt scheint, sind entweder autobiografische Artefakte oder generiertes empirisches Material, beispielsweise in Form von Interviews, die zu einem Zeitpunkt retrospektiv die biographischen Sinnzuschreibungen und Deutungen rekonstruieren. Der erwartbare Erkenntniszuwachs besteht demnach darin, empirische Befunde zu erarbeiten, die den Selbstbildungsprozess im Verlauf beschreiben. Der individuelle Verarbeitungsprozess der Jugendlichen kann so zu mehreren Untersuchungszeitpunkten in einem zeitlichen Verlauf skizziert werden.

#### **3.2.2. Lebensgeschichten als Lerngeschichten**

Schulze sieht im Rückgriff auf Kohli unterschiedliche Alternativen in der Interpretation von Lebensläufen. Der Lebenslauf kann als institutionelles Programm oder als subjektive Konstruktion verstanden werden (vgl. Schulze 1993, 27). Interessant wird diese Feststellung, wenn ein Fall aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird. Aus Helfersicht erscheint beispielsweise die institutionelle Perspektive vordergründig die herausragende zu sein. In den Interviews mit den Fachkräften aus den Jugendämtern wird aus diesem Grund zuerst der institutionelle Werdegang der Jugendlichen rezipiert. Ein Jugendlicher wird auf diese Weise nicht nur zu einem Fall. Im Weiteren wird sein Leben als eine Institutionsgeschichte (re)konstruiert. Über das institutionelle Programm hinaus, wird die Paradoxie des doppelten Verständnisses des Begriffs Lebenslauf nach Schulze deutlich. Auch wenn die offensichtlich gängige Perspektive auf den institutionellen Verlauf des Lebens gerichtet ist, versuchen die Helfer immer, auch an den subjektiven Konstruktionen der Kinder und Jugendlichen anzusetzen, um den reflexiven Teil des Erziehungsanspruches verwirklichen zu können. Die aufgezeigte Paradoxie spiegelt sich in den Deutungen und Erfahrungen der Jugendlichen selbst wieder. Ebenso lässt sich im empirischen Material die doppelte Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte auf den genannten zwei Ebenen nachzeichnen. Das Phänomen der „Pädagogisierung“ - d.h. die Jugendlichen verfügen über ein ausgesprochen hohes Maß an Jugendhilfeeferungen - lässt die Jugendlichen zu Beginn der Interviews ihr Leben als eine „Jugendhilfegeschichte“ erzählen. Man kann nur erahnen, wie oft die Jugendlichen ihre Geschichte

---

<sup>11</sup> Es wurde in jedem Fall ein Interview mit der Mutter oder dem Vater geführt.

unterschiedlichen PädagogInnen, PsychologInnen, PsychiaterInnen, MitarbeiterInnen der unterschiedlichen Jugendhilfeeinrichtungen und nicht zuletzt den wechselnden Fachkräften in den für sie zuständigen Jugendämtern, erzählt haben bzw. erzählen müssen. Sie werden dabei nicht nur zu ExpertInnen für ihr eigenes Leben, sondern vor allen Dingen zu ExpertenInnen für die Version ihres Lebens die die pädagogischen Fachkräfte zu interessieren scheint. Dahinter verbergen sich offenbar ihre subjektiven Konstruktionen, ihre persönliche Sicht auf sich selbst und ihre individuellen Deutungen der Welt. Wenn Schulze also im Rückgriff auf Alheit mehr „[...] *Biographizität*[...]“ (Schulze 1993, 27) fordert, meint er jene Vermittlungskompetenz, die mit dem Bezug von Selbst- und Fremddeutungen gefasst werden können. Er geht weiterhin davon aus, dass Biographie „[...] *als eine Folge von Herausforderungen durch kritische Lebensereignisse und deren Bewältigungen und Verarbeitungen verstanden*“ (ebd. 27) werden kann. Mit diesem Phänomen korrespondiert der bildungstheoretische oder lerntheoretische Ansatz, der die Biographie als Bildungsschicksal, bzw. Lerngeschichte, und in Folge dessen als Prozess, Produkt und Potential in einem versteht (vgl. dazu ebd. 33).

Wer kann aus, an und in Lebensgeschichten lernen? Biographische Werdungsprozesse bieten wesentliche Erfahrungsräume für zwei unterschiedliche Bezugsgruppen: für die Biographieträger, die Kinder und Jugendlichen selbst und für die PädagogInnen, die sich praktisch, aber auch theoretisch, mit Fragen von Erziehung und Bildung beschäftigen.

(1) Lebensgeschichten können demnach als Lerngeschichten interpretiert werden, wenn Lernen als ein Prozess der Ich-Werdung, der Selbstvergewisserung und Selbstbildung verstanden wird. Biographische Erzählungen werden folglich im Rahmen der Biographieforschung als Lerngeschichten begriffen. Lebensgeschichten sind nicht etwas was Menschen per se haben oder ihnen von der Gesellschaft zugewiesen wird, sondern sie „[...] *werden von Subjekten aktiv hergestellt und in konkreten Situationen immer wieder neu konstruiert und rekonstruiert.*“ (Finkel 2006, 42). Die Re-Konstruktionen können als Lernerfahrungen begriffen werden. Bereits Henningsen (1962) verweist auf das autobiographische Verstehen und den Prozess der Aneignung, der als Lernen am eigenen Leben verstanden werden kann.

Grundsätzlich geht die Erziehungswissenschaft davon aus, dass Kinder und Jugendliche immer „lernen“. Sie eignen sich im Laufe ihres Lebens an, wie sie sich und ihre Welt begreifen, welche Anforderungen an sie von Außen herangetragen werden und entwickeln darüber eine Vorstellung, wer sie sind und sein können. Auf dem Hintergrund basierend sollten sich PädagogInnen mit solchen Lerngeschichten auskennen. Das Interesse muss in diesem Fall auf Lebensverläufe, Belastungen und Probleme ausgerichtet sein: Sie müssen verstehen, was junge Menschen brauchen, um in ihrer Welt zu Recht zu kommen und wie sich Kinder und Jugendliche das aneignen können, was in ihrem Leben subjektiv Sinn macht. Der Einfluss der PädagogInnen zeigt sich darin, dass sie Angebote machen und dass Kinder und Jugendliche daraus Um- und Neu-Lernen können, was sie zum Leben brauchen.

In diesem Zusammenhang geht es vor allen Dingen um Vergewisserung und Reflexion der individuellen Erfahrungen.

Lebensgeschichten haben auch die Funktion, sich seiner Geschichte als „Gesamtkunstwerk“ vergewissern zu können. Köckeritz geht davon aus, dass junge Menschen, die in der Lage sind eine kohärente Lebensgeschichte zu erzählen, den Ereignissen in ihrem Leben einen Sinn verleihen können (vgl. dazu Köckeritz 2004). Lebensgeschichten, verstanden als Bildungsgeschichten, können auch als Geschichten von und über Bilder verstanden werden. Über die konstruierten Bilder kann erfahren werden, wie der Mensch zu dem geworden ist, der er ist und welchen Sinn er sich gibt, sowie welchen Sinn er diesen Ereignissen zuspricht. Im Verlauf des Lebens gilt es im Rahmen des Rekonstruktionsprozesses zu entschlüsseln, ob sich die Bilder über die Jahre entwickeln, verändern oder stabil bleiben. Im Weiteren lässt sich so erschließen, welchen Einfluss die Bilder der Erwachsenen auf die Sinndeutungen der jungen Menschen nehmen.

(2) PädagogInnen können an und von lebensgeschichtlichen Deutungsprozessen mehr darüber lernen, wie Menschen sich in ihrer Welt begreifen. Über Geschichten oder auch Bilder erfahren PädagogInnen von anderen Lebenswelten, anderen Versionen und unterschiedlichen Vorstellungen. Schulze spricht von der Lust der Pädagogik oder Lust des Pädagogen an Geschichten. Er erfährt durch sie mehr über die Welt und deren Bedeutungen, da die eigenen Deutungen und Erlebnisse der PädagogInnen immer begrenzt sind. Der Pädagoge bringt diese jedoch zwangsläufig in den Erziehungsprozess mit hinein (vgl. dazu Baacke; Schulze 1993). So lässt sich über die Bilder, die die Beteiligten im Fallverlauf konstruieren, mehr über deren Deutungen und Verarbeitungsprozesse erfahren. Auch wenn in dem empirischen Material, im Speziellen die Interviews mit den Erwachsenen, die Deutungen und Konstruktionen von Interesse sind, die den Jugendlichen beschreiben, lässt sich darin auch etwas darüber erfahren, wie sie sich selbst sehen, welche Bilder sie von sich entwickeln und wie sie ihre Welt begreifen. Darin besteht der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit. Es geht darum, mehr empirische Befunde zu erarbeiten über die Art und Weise, wie junge Menschen ihre Welt sehen und wie sie jene deuten.

## 4. Pädagogische Intervention: Die geschlossene Unterbringung

In der Fachliteratur sind kaum Beiträge zur geschlossenen Unterbringung<sup>12</sup> im Rahmen der Jugendhilfe zu finden, die nicht mit dem Hinweis beginnen, dass die Diskussion um diese Art der pädagogischen Intervention ein emotional hoch aufgeladenes Thema ist, welches zu vielen Kontroversen geführt hat und immer noch führt. In dieser Arbeit wird darauf verzichtet, diese Diskussionslinien nachzuzeichnen. An anderer Stelle sind umfassende grundsätzliche Abhandlungen, sowie Beiträge mit speziellen Fragestellungen, die in diesem Kontext von Bedeutung scheinen, bereits veröffentlicht, so dass hier darauf verwiesen und zurückgegriffen werden kann.<sup>13</sup>

Im Folgenden sollen die Aspekte, die für diese Arbeit als wesentlich erscheinen aufgegriffen und skizziert werden. Im Speziellen interessiert hier die geschlossene Unterbringung als pädagogische Intervention und der Einfluss auf die Lebensgeschichten und -konzepte der untersuchten Jugendlichen. Der Fokus liegt auf den Selbstbildungsprozessen und den Verarbeitungsstrategien der Jungen und Mädchen. Die Annahme lautet, dass Erziehungsbemühungen Einfluss auf subjektive Bildungsprozesse nehmen. Ausgehend von dem Gedanken, dass sich Erziehung immer in einem Spannungsverhältnis von Freiheit und Zwang<sup>14</sup> bewegt, lassen sich verschiedene Formen von Gewalt, auch in deren Ausübung, nicht von diesem trennen. Spricht man von Erziehung als einem Gewaltverhältnis, muss perspektivisch deutlich werden, dass dieses im Laufe des Erziehungsprozesses und mit zunehmender Mündigkeit des zu Erziehenden, überwunden werden muss. Dietrich Benner entfaltet diesen Gedanken, indem er die pädagogische Praxis nach verschiedenen Handlungsdimensionen systematisiert und dabei pädagogisches Handeln als ein sich negierendes Gewaltverhältnis beschreibt (vgl. dazu Benner 1996). Er formuliert die Frage nach einem legitimen Einsatz von Gewalt in Erziehungsprozessen, die nach wie vor als eine der aktuellsten und gleichzeitig grundständigsten Fragen der Pädagogik gilt. Hier siedelt sich die Diskussion um die geschlossene Unterbringung im Rahmen der Jugendhilfe an. Im Rückblick auf die immer wiederkehrende Diskussionslinien

---

<sup>12</sup> Die Fassung des Begriffes scheint, wie die Diskussion selbst, einem Wandel zu unterliegen. Was in den Anfängen „Geschlossene Unterbringung“ hieß, fassen Permien und Hoops unter dem Begriff der „freiheitsentziehende Maßnahmen“ (Permien; Hoops 2006) zusammen. Eine klare Begriffsfassung muss auch den Begriff der „freiheitsbeschränkenden Maßnahmen“ (Stoppel 2005) mit aufnehmen. Die Begriffe „Freiheitsbeschränkend“ und „Freiheitsentziehend“ sind keine pädagogischen, sondern juristische Termini. In dieser Arbeit werden unter dem Begriff „geschlossene Unterbringung“ diese Nuancen und begrifflichen Facetten subsumiert.

<sup>13</sup> Wesentliche Beiträge zu dieser Diskussion sind nachzulesen bei Ader; Schrapper (2002); Bange (2003); Bauer, A. (2001); Bauer; H.-P. (1999); Baving; Schmidt (2003); Birtsch (2001); Fegert (1998, 2001); Hubert (2002); IGfH (2002); Lerche (2000); Maelicke (1999); Neumann (2003); Pankhofer (1997, 1998, 2000); Rüh; Pankhofer; Freisleder (2006); Schwabe (2001); Späth (2000, 2001, 2003); Struck (2002); Wiesner (2002) Winkler (2003), Wolffersdorff; Sprau-Kuhlen (1990) Wolffersdorff (2001, 2002).

<sup>14</sup> Vgl. zu dieser Diskussion z. B. die Veröffentlichungen von Meng (1945): Zwang und Freiheit in der Erziehung; Furck; Geißler; Klafki; Siegel (1967): Zwang - Autorität - Freiheit in der Erziehung; Geißler (1965): Autorität und Erziehung; Geißler (1970): Autorität und Freiheit; Dürr (1970): Autorität - Vorbild - Strafe - Hindernisse neuzeitlichen Erziehens? Schwabe (2008): Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken.

scheint die Debatte um die geschlossene Unterbringung oder deren Alternativen nicht übersichtlicher geworden zu sein.

Die polarisierenden Meinungen und Standpunkte von Gegnern und Befürwortern der geschlossenen Unterbringung aufnehmend, wurden 1990 mit der Forschungsarbeit der beiden Wissenschaftler von Wolffersdorff und Sprau-Kuhlen erstmalig empirische Befunde über die geschlossene Unterbringung in Heimen vorgelegt. In der Fortsetzung war die Diskussion davon bestimmt, nach Alternativen zur geschlossenen Unterbringung zu suchen. Mit dem Elften Kinder- und Jugendbericht<sup>15</sup> wurde dann wieder eine Öffnungsklausel in die Diskussion eingeführt. Die Expertenkommission kommt zu der Überzeugung, dass „[...] in wenigen, sehr seltenen Konstellationen, die zeitweilige pädagogische Betreuung in einer geschlossenen Gruppe eine dem jeweiligen Fall angemessene Form der Intervention sein kann.“ (Späth 2004, 111). Befürchtet wird hier die so genannte „Sog-Wirkung“ der geschlossenen Plätze nach dem Motto, wenn Plätze zur Verfügung stehen, werden diese auch belegt. Im Jahr 2005 beendete das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München eine zweijährige Forschungsstudie mit dem Titel „Freiheitsentziehende Maßnahmen im Rahmen von Kinder- und Jugendhilfe, Psychiatrie und Justiz“ (vgl. dazu z.B. Hoops; Permien 2006). Die Suche nach Qualitätsstandards im Kontext der geschlossenen Unterbringung wird als Thema von unterschiedlichen Fachverbänden<sup>16</sup> aufgegriffen. In den letzten Jahren ist verstärkt die Frage nach den Wirkungen von solchen massiven pädagogischen Interventionen in den Vordergrund getreten. Auch aktuell klingt die Diskussion um die geschlossenen Settings<sup>17</sup> nicht ab. Die Fragen nach den Rechtsgrundlagen, Indikationen, Funktionen und der Ausgestaltung, wie auch der Kontrolle und Evaluation bestimmen die aktuelle Diskussion.

So fasst Schrapper (Schrapper 2007) in Fulda bei einem AFET - Fachgespräch zum Thema freiheitsentziehende Maßnahmen - Rahmenbedingungen und Erfahrungen über geschlossene Unterbringung als offene Fragen zusammen, dass das Problem der geschlossenen Unterbringung auf drei Ebenen, die der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema, die Fragen der Fachleute aus der Praxis und der Organisation zu diskutieren sei. Die *theoretische* Auseinandersetzung mit dem Thema beschäftigt sich mit der Frage, wie viel Zwang und Gewalt in der Erziehung sein darf oder muss. Den Fachleuten der *Praxis* sind eher Fragen wichtig, wie viel Verantwortung beispielsweise für Jugendliche übernommen werden kann und muss, damit Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit geschieht. Auf der Ebene, der *Organisation* muss verhandelt werden,

---

<sup>15</sup> „Am 30. Januar 2002 legt das Bundesjugendministerium in Berlin den 11. Kinder- und Jugendbericht vor. Der von einer Kommission unabhängiger Sachverständiger erarbeitete Bericht ist der erste Gesamtbericht seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten. Die Sachverständigen plädieren u.a. für ein bedarfsgerechtes und flächendeckendes Kinderbetreuungssystem.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Vorstellung des 11. Kinder- und Jugendberichts. <http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/kinder-und-jugend,did=4872.html> [Zugriff 14.10.2009]).

<sup>16</sup> IGfH, AFET, vor allem Diakonie und EREV aber auch AWO.

<sup>17</sup> „Settings sind Organisationen, die eine durch ihre Struktur und Aufgabe anerkannte soziale Einheit darstellen“ (Baric; Conrad 2000, 18).

ob die geschlossene Unterbringung eine ernsthafte Maßnahme und ein Sicherungsnetz darstellt, oder ob sie eher eine latente Drohgebärde bzw. als Abschiebestation gehandhabt wird.

Die Debatte um geschlossene Unterbringung hat sich zwar vordergründig versachlicht wie Hoops und Permien im Jahr 2006 (vgl. Hoops; Permien 2006, 119) feststellen, aktuell scheint die Auseinandersetzung allerdings erneut angeheizt, wie in Fachforen und an Tagungen zur geschlossenen Unterbringung zu hören ist. Es gibt bisher keine Einigung darüber, ob eine geschlossene Unterbringung für Jugendliche notwendig und letztlich auch zumutbar ist. Es erscheint eher fraglich, ob es überhaupt eine Antwort auf diese Frage geben wird und kann. Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, diese Diskussion aufzugreifen und sich mit der Frage, ob es geschlossene Unterbringung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe geben sollte oder nicht, auseinander zu setzen. Vielmehr ist Ziel, den Einfluss dieser pädagogischen Intervention auf die lebensgeschichtlichen Verarbeitungsprozesse der betroffenen jungen Menschen zu rekonstruieren.

In der historischen Entwicklung (vgl. dazu Wolffersdorff; Sprau-Kuhlen 1990, Winkler 2003, Pankhofer 1997) zum Thema der geschlossenen Unterbringung zeigt sich, dass besondere Hilfen für Kinder und Jugendliche immer auch eine Reaktion auf die Nöte und Hilflosigkeit des Jugendhilfesystems darstellen. Die geschlossene Unterbringung wird erst dann in Betracht gezogen, wenn andere Hilfen nicht (mehr) greifen. Am Ende der Interventionskette steht oft als „ultima ratio“<sup>18</sup> die Unterbringung in ein geschlossenes Setting<sup>19</sup>.

Das heutige Verständnis von „Geschlossenheit“ beinhaltet, sich die Freiheit stufenweise zu erarbeiten. Dies ist als „individuelle temporäre Geschlossenheit“ zu verstehen. Da sich der pädagogisch Handelnde stets in einem Spannungskonflikt von Freiheit und Zwang befindet, plädiert Benner für eine systematische Auseinandersetzung, anstatt „[...] Gewalt einfach als notwendig anzuerkennen oder Gewaltlosigkeit schlicht als möglich zu behaupten.“ (Benner 1996, 188). Es bleibt die Frage, ob überhaupt und dann wann und unter welchen Bedingungen pädagogisch legitimierte Gewalt ausgeübt werden darf. Zusammenfassend stellt Benner fest, dass durch Gewalteinwirkungen jeglicher Art, die Bildung der Heranwachsenden missachtet wird. Und doch sollen erzieherische Hilfen Selbstbildungsprozesse ermöglichen und fördern.

---

<sup>18</sup> Übersetzung der Autorin: Letztes Mittel

<sup>19</sup> Die Begrifflichkeiten variieren von intensiv-therapeutischen Milieu über geschlossenen Gruppen bis hin zu intensiv-pädagogischen Maßnahmen (vgl. dazu Hoops; Permien 2006).

### 4.1. Krisenintervention als Reaktion auf kritische Lebensereignisse

Das Kriseninterventionszentrum ist eine Unterbringungsmöglichkeit für Kinder und Jugendliche zwischen 12 - 18 Jahren, die sich in extremen Krisensituationen befinden und die in anderen Angebotsformen nicht, bzw. nicht mehr, unterstützt werden bzw. sich (weiter-) entwickeln können. Die Krisenintervention bietet Platz für acht Kinder und Jugendliche für die Dauer von sechs bis zwölf Monaten. Die Aufnahme erfolgt in der Regel durch Einrichtungen der Erziehungshilfe nach § 1631b BGB sowie §§ 34 und 35a KJHG. Ziel der Maßnahme ist, die Kinder und Jugendlichen nach der zeitlich befristeten Unterbringung in der Krisenintervention, in ihr bisheriges Lebensumfeld (in der Regel andere Einrichtungen der Jugendhilfe oder auch Elternhaus) zurück zu führen. Oder sie werden in eine Anschlussmaßnahme integriert. Ausgangssituation der pädagogischen Arbeit in der Krisenintervention sind immer persönliche Krisen im Jugendalter<sup>20</sup>. Daher ergeben sich für die Einrichtung folgende Aufgaben und Arbeitsschritte:

- (1) die Entlastung und „Entschleunigung“, um in Ruhe die richtige Hilfe für den jungen Menschen entwickeln zu können,
- (2) die Aufarbeitung und
- (3) die Perspektivklärung und -entwicklung.

Die pädagogische Intervention der geschlossenen Unterbringung kann als Reaktion auf die kritischen Lebensereignisse von Jungen und Mädchen verstanden werden. Was dabei jeweils als kritisches Lebensereignis gilt, muss im individuellen Fall genau beschrieben und gedeutet werden. „Kritisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang zuerst einmal, dass ein Ereignis im Leben des Jugendlichen ihn irritiert, beeindruckt, verwundert oder auch beeinträchtigt. Es muss jedoch nicht zwingend einen negativen Einfluss auf den Jugendlichen haben.

Diese Betrachtungsweise stellt die Frage, nach der Funktion und den Funktionsmerkmalen, die der Krisenintervention zugesprochen werden. Generell werden mit der geschlossenen Unterbringung sehr unterschiedliche Anfragen und Aufträge verbunden, die in dementsprechende unterschiedliche Angebotformen zu münden haben. Es existieren in der aktuellen Jugendhilfelandchaft unterschiedliche Einrichtungen, die unter geschlossenen Bedingungen diese speziellen Voraussetzungen anbieten. Zum Einen werden PädagogInnen oft von den Jugendhilfeträgern mit komplexen und umfassenden Fallverläufen konfrontiert. Die MitarbeiterInnen der Jugendämter und die Erziehungsberechtigten treten darüber hinaus mit vielfältigen Erwartungen an die Einrichtung heran. Zum Anderen sehen sich die MitarbeiterInnen vor die Herausforderung gestellt, schwierige Fälle und Fallkonstellationen aufzuarbeiten, die andere Professionelle vielleicht bereits aufgegeben und/ oder sich daran aufgerieben haben. Die Erwartungen der Beteiligten scheinen oft überhöht zu sein. Die Einrichtungen, die geschlossene Plätze anbieten,

---

<sup>20</sup> Die Einrichtung legt dabei folgendes Krisenverständnis zu Grunde: Auffälligkeit des Kindes/ Krise als Lösungsversuch bzw. Hinweis für ein bestehendes Problem in seinem Lebensumfeld; Einbeziehung des Umfeldes der Kinder und Jugendlichen, die Beteiligten bleiben in ihrer Erziehungsverantwortung.

sollen behilflich sein, die schwierigen Fallverläufe, die oft mit sehr belasteten Lebensgeschichten verbunden sind, zu klären und die Verstrickungen aufzulösen, sowie die jungen Menschen auf weitere Hilfen vorzubereiten. Der Wunsch nach einer Art „Reparaturwerkstatt“, im Sinne eines wieder funktionstüchtigen Jugendlichen wird oft laut. Die Einrichtungen sollen dabei ein sogenanntes Moratorium, also eine Art „Auszeit“ vom oft schwierigen Alltag und den überwältigenden Lebenswelten der Heranwachsenden sein. Dabei bezieht sich der Wunsch nach einer Karenz nicht nur auf die Jugendlichen selbst, sondern auch für die fallführenden MitarbeiterInnen in den Jugendämtern, die Eltern oder auch andere Jugendhilfeeinrichtungen, die sich mit der Betreuung und Erziehung der jungen Menschen überlastet und überfordert fühlen. Die Hoffnung der Beteiligten impliziert, dass die geschlossene Unterbringung einen Wendepunkt im Leben der Jungen und Mädchen darstellt. Sie sollen dort „nachreifen“ und lernen, was für ihre zukünftige individuelle Lebensgestaltung erforderlich ist.

Der Wunsch, dass nach dieser massiven Intervention die Jugendlichen ihren rechten Weg wieder finden, erscheint schon im Kern als Überforderung für:

- das Konzept,
- die MitarbeiterInnen in den Einrichtungen,
- die Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen und nicht zuletzt
- die Wirkungsannahme pädagogischer Prozesse.

Diese Erwartungen der Helfer gilt es allerdings zu ent-täuschen, da sogenannte schwierige Fälle auch nach der geschlossenen Unterbringung schwierig bleiben. Auch der Wunsch nach einem Neuanfang lässt sich mit Blick auf die oft massiv beschädigten Biographien der Kinder und Jugendlichen nachvollziehen. Dies erscheint jedoch unter den gegebenen Umständen mehr als schwierig. Wie oft haben die jungen Menschen, die im Rahmen der Jugendhilfe geschlossen untergebracht werden, das Versprechen der PädagogInnen gehört, dass ihre Geschichte ein gutes Ende nehmen wird, wenn sie sich nur auf das Konzept und die dort tätigen Menschen einlassen und wie häufig sie dabei enttäuscht wurden, lässt sich wohl nur vermuten (vgl. dazu Blandow 1997). Die Idee des Neuanfangs scheint mit Hoffnungen und Wünschen aller Beteiligten zu korrespondieren. All zu oft stellt die Intervention der geschlossenen Unterbringung bestenfalls eine Episode im lebensgeschichtlichen Bildungsprozess der jungen Menschen dar. Besonders dann, wenn die Maßnahme mit komplexen Erwartungen überfrachtet scheint.

Wie bereits weiter oben herausgearbeitet wurde, handelt es sich im Rahmen der geschlossenen Unterbringung um ein allgemein diskutiertes pädagogisches Problem, welches in diesem Kontext verhandelt wird. Auch wenn der Ort<sup>21</sup> ein exklusiver ist, in den nicht so leicht hinein, jedoch auch nicht so leicht heraus zu kommen ist, handelt es sich hier nicht um einen speziellen pädagogischen Ansatz. Die Ambivalenz darum kennzeichnet auf eine besondere Art und Weise die Funktion, die eine solche Krisenintervention erfüllen muss.

---

<sup>21</sup> Winkler verweist im Kontext der sozialen Arbeit auf die besondere Bedeutung des pädagogischen Ortes (vgl. Winkler 1999).



Es ist ein Ort, an dem Zwiespältiges verhandelt wird:

- die Spannung aus Freiheit und Zwang in Erziehungsprozessen,
- die Verbindung von Innen und Außen als exklusiver Ort,
- die Reduktion von Komplexität, um komplexe Entwicklungsprozesse anzustoßen,
- der Schutz vor sich und Anderen,
- die Zumutung, sich darauf einzulassen,
- die Grenzsetzung herausfordernder Verhaltensweisen und die Eröffnung „neuer“ Lebenswelten.

Was in der Krisenintervention versucht wird, ist dem Anschein nach außergewöhnlich, und auch wieder nicht. Was geschieht in der Krisenintervention? ErzieherInnen berichten über ihren pädagogischen Alltag, dass es wiederholt zu Eskalationen unter Jugendlichen kommt, die in ihrer Dynamik und Intensität ansteigen. Die Aufgabe der Fachkräfte ist, intervenierend einzugreifen, indem sie beispielsweise den Jugendlichen begrenzen und festhalten. Bei einer solchen Intervention kommt es zum Zusammenbruch des Jugendlichen, wobei dann oft Tränen fließen. Die PädagogInnen stehen in diesem Moment tröstend zur Seite. Man kann diese Phase (auch) als Katharsis deuten. Nach solchen Zusammenbrüchen liegt die pädagogische Herausforderung darin, die gemachten Erfahrungen fachlich zu reflektieren und gemeinsam mit dem Jugendlichen zu besprechen. Ein solches Ereignis kann als prototypische Abfolge eines Bildungserlebnisses begriffen werden. Jene pädagogische Musteridee zeigt, auf welchen Grundannahmen erzieherische Interventionen beruhen.

Die Krisenintervention funktioniert nach dem einfachen Muster von Aktion und Reaktion. Auf die Aktionen der Jugendlichen folgen verbindliche und transparent gemachte Reaktionen der PädagogInnen. So werden die Jugendlichen in die Lage versetzt, sich selbst in diesem begrenzten Raum wirksam zu erleben; eine Erfahrung die sie in ihren alltäglichen Lebenswelten außerhalb der Krisenintervention so nicht machen konnten. Der geschlossene Rahmen erlaubt ihnen in einem „gesunden“ Maß in einem sozialverträglichen Lösungsansatz handlungsfähig zu bleiben. Sie können mit ihrem Verhalten Einfluss nehmen und erleben keine Willkür. Jugendliche, die in ihren Lebenszusammenhängen vor allem Ohnmacht und den Verlust von Handlungsfähigkeit erlebt haben, werden so gegensätzliche positive Erfahrungen möglich. Die Frage, die sich hierbei allerdings stellt, ist: Wie bauen die Kinder und Jugendlichen diese Erfahrungen in ihr Lebenskonzept ein? Die produktive weil positive Bearbeitung dieser pädagogischen Interventionen darf nicht der moralischen Frage unterworfen sein, ob eine geschlossene Unterbringung gut oder schlecht ist. Empirisch betrachtet ist es so, dass die Jugendhilfe geschlossene Plätze vorzuhalten hat. Eingriffe, wie die einer solch massiven Intervention, sind strukturell vorhanden und es scheint auch so, als könne nicht darauf verzichtet werden. Damit stellt sich nicht die Frage, ob solche Maßnahmen gerechtfertigt sind oder ob eine solche Intervention vermieden werden kann. Vielmehr muss das Interesse darauf gerichtet werden, wie diese Interventionen von den Adressaten erlebt werden, welche Folgen sich daraus

ergeben sowie junge Menschen dies biografisch verarbeiten. Aufgrund dessen interessiert insbesondere das Verhältnis von pädagogischen Ideen und dem, was bei den Kindern und Jugendlichen ankommt. Diese, im besten Falle, Passung muss im Idealfall empirisch erkennbar werden. Es erscheint schon deshalb erforderlich, mehr empirisch gestütztes Wissen über diese Passung zu erarbeiten, da Erziehungs- und Hilfearrangements nur dann gelingen, wenn sie (früher oder später) von den Kindern und Jugendlichen akzeptiert und verstanden werden. Beispielsweise fordert Schrapper, dass die Entscheidung über eine geschlossene Unterbringung im Einzelfall von den jeweils zuständigen Fachkräften immer daran geprüft werden sollten, ob Grund zu der Annahme besteht, dass der junge Mensch später - durch die Grenzsetzung „mündiger“ geworden - dieser Maßnahme nachträglich wahrscheinlich zustimmen könnte/ würde? (Schrapper 2004). Die Frage klingt einfach, und scheint doch schwer zu beantworten. Der Versuch dieser Frage nachzugehen setzt die Bereitschaft und Fähigkeit der PädagogInnen voraus, ihre aktuellen Einsichten und Vorstellungen über die „richtige“ Erziehung radikal in Frage zu stellen. Dazu gehört eine ständige Reflexion auch aus der Perspektive der Jugendlichen (ebd.). Einschneidende Interventionen, die als Erziehungsziel die „Mündigkeit“ des jungen Menschen verfolgen, müssen begründbar und vermittelbar sein. Pädagogisches Handeln nach dem Motto: „Der Zweck heiligt die Mittel“ kann nicht Grundsatz ernsthafter Erziehungsvorstellungen sein. Die Mitwirkungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen, „[...] sich einzulassen, weil [sie] sich nicht wehren [können], wird durch die Erwartung, dieser Zumutung auch noch - zumindest nachträglich - zuzustimmen, stark strapaziert.“ (ebd. 31), denn Erziehung in Zwangskontexten ist immer Erziehung „an der Grenze“.

#### 4.2. Einordnung in die Langzeituntersuchung LAKRIZ<sup>22</sup>

Im Rahmen des an der Universität Koblenz - Landau, Campus Koblenz laufenden Forschungsprojekts<sup>23</sup> zur Evaluation eines sozialpädagogischen Kriseninterventionszentrums entwickelt sich die Grundidee zur Entstehung dieser Arbeit. Im Sommer 2003 eröffnete der Freie Träger „Schloss Dilborn - Die Jugendhilfe“ das Kriseninterventionszentrum in Mönchengladbach. Zeitgleich lief die begleitende Evaluationsstudie an. Anlass für die Initiierung einer Evaluation des Kriseninterventionszentrums war der Wunsch der Einrichtung u. a. herauszufinden, welche (Aus- und Neben-)Wirkungen die intensiven pädagogischen Maßnahmen des Kriseninterventionszentrum in Krisensituationen haben. In der Studie LAKRIZ soll mit der Evaluationsstudie untersucht werden, welche Bedeutung und welchen Einfluss diese Art der administrativen und pädagogischen Intervention für die aktuelle Situation, vor allem aber für die weitere Entwicklung der dort untergebrachten jungen Menschen hat.

---

<sup>22</sup> Langzeitstudie zur Evaluation eines sozialpädagogischen Kriseninterventionszentrums.

<sup>23</sup> Forschungskonzept, -design, Aufbau und thematische Einordnungen sowie erste Befunde sind bereits veröffentlicht. An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden. Vgl. dazu Menk; Schneider 2006; Menk 2004; Schneider 2006.

Der Auftrag und die Fragestellungen der Studie sind dem entsprechend:

1. Welche Bildungserfahrungen (Aneignung von Selbst und Welt) ermöglicht die Unterbringung in der Krisenintervention jungen Menschen?
2. Mit welchen Ideen, Bildern und Erwartungen verbinden Erwachsene (Eltern, Jugendamt, ErzieherInnen) die Unterbringung junger Menschen in der Krisenintervention?
3. Wie können Kriseninterventionen für die betroffenen jungen Menschen als förderliche Hilfe gestaltet werden?

Um Aussagen über Verlauf und (Aus-)Wirkungen der geschlossenen Unterbringung treffen zu können, werden einerseits, in einem quantitativen Zugang, sämtliche Daten und Fakten über den Hilfeprozess zusammengetragen und analysiert.

Zudem werden in einem qualitativen Zugang, über einen Zeitraum von maximal sechs Jahren die Einschätzungen und Bewertungen der Kinder und Jugendlichen, die in der Krisenintervention untergebracht werden, sowie anderer, am Prozess beteiligten Personen und Institutionen (JugendamtsmitarbeiterInnen, ErzieherInnen in der Krisenintervention und Eltern) erhoben und ausgewertet<sup>24</sup>.

Die Studie ist auf insgesamt sechs Jahre angelegt und endet 2009.

Ausgehend von den erarbeiteten Befunden sollen in dieser Arbeit Faktoren herausgearbeitet werden, die die Entwicklung eines jungen Menschen bedingen. Da es sich um eine Langzeitstudie handelt, bietet die Untersuchung die Möglichkeit, Veränderungen der Sicht- und Handlungsweisen der Jugendlichen im Laufe der Zeit wahrnehmen zu können (vgl. Menk 2004, 133). Gerade in diesem Zusammenhang erscheinen „schwierige“ Hilfeverläufe als besonders geeignet für Langzeitstudien in der Krisenintervention. Zum einen werden rein faktisch mehrere Lebensjahre betrachtet. Zum anderen zeigen Erkenntnisse aus verschiedenen Forschungsprojekten (die thematisch im Feld der Jugendhilfe angesiedelt sind), dass komplexe (und von den Fachkräften als schwierig erlebte) Lebens- und Hilfeverläufe „wie unter einem Brennglas“ grundsätzliche Phänomene und Bedingungen der Erziehung und Bildung beobachten und untersuchen lassen.

Mit den Ergebnissen dieser Studie sollen empirisch gesicherte Erkenntnisse zum Themenfeld der geschlossenen Unterbringung beigetragen werden. Hier geht es nicht darum, im Rahmen der Auswertung kausale Aussagen über spezifische Wirkungen zu treffen oder objektivierbare Hinweise für Erfolge und Misserfolge zu entwickeln.

Der inhaltliche Schwerpunkt liegt dementsprechend auf den Interpretation der Kinder und Jugendlichen und ihren Erfahrungen, Bewertungen und Deutungen. Sie gelten als ExpertInnen für ihre Lebensgeschichten. Es kann davon ausgegangen werden, dass

---

<sup>24</sup> Die Befragung soll es den Jugendlichen ermöglicht werden, subjektiv über ihre individuellen Erfahrungen und Sichtweisen zu berichten. Hierfür wird eine qualitative Herangehensweise gewählt. Das erste biographisch-orientierte Interview erfolgt dabei möglichst kurze Zeit nach der Aufnahme in der Krisenintervention, ein zweites gegen Ende der Maßnahme. Im Anschluss daran werden die Jugendlichen einmal jährlich über einen Zeitraum von bis zu sechs Jahren erneut befragt.

durch ihre Konstruktionen und Deutungen wichtige Erkenntnisse und Bedeutungszusammenhänge erschlossen werden können, die somit für die theoretische und praktische Weiterentwicklung der Jugendhilfe relevante Befunde liefern können (vgl. dazu Menk; Schneider 2006, 145).

## 5. Anlage und Durchführung

Die folgenden Ausführungen ordnen das methodische Vorgehen sachgerecht ein. Neben einer grundlegenden, jedoch skizzenhaften Auseinandersetzung mit wesentlichen Aspekten qualitativer Forschung, soll im engeren Sinne der Blick auf die Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen gerichtet werden, um empirische Befunde zu sichern und methodisch begründen zu können.

Qualitative Sozialforschung untersucht u. a. Ursache-Wirkungsdimensionen (vgl. dazu z. B. Flick; Kardorff; Steinke 2000). Sie wird dementsprechend nicht als hypothesenprüfendes Verfahren genutzt, sondern dient vielmehr „[...] der *Generierung von Theorien und Hypothesen* [...]“ (vgl. Glaser; Strauss 1967 zit. nach Meuser 2003, 141), ohne den Anspruch an eine statistische Repräsentativität zu erheben. Wissend um den intensiven Diskurs quantitativer und qualitativer Forschungsdesigns, der in seiner historischen Dimension von Abgrenzungsdebatten und Annäherungsversuchen geprägt ist, kann dies aktuell als „alter Hut“ bezeichnet werden. Methodische und methodologische Auseinandersetzungen zeichnen gegenwärtig ein versöhnliches Bild der beiden Paradigmen (vgl. dazu z. B. Lamnek 2005, 242 ff.). In diesem Kontext ist auch das Modell der Triangulation (z. B. Lamnek 2005, 274 ff.) zu verstehen. Diese Anstrengungen dienen nicht der Versöhnung unterschiedlicher Forschungsansätze, sondern führen zu einem erweiterten Erkenntnisfortschritt (vgl. Lamnek 2005, 284). Ohne die Debatte ausführlich skizzieren und ausdeuten zu wollen, soll herausgestellt werden, worin sich diese Forschungsarbeit begründet. Empirische Sozialforschung wird vom Anspruch der Generalisierbarkeit maßgeblich geprägt. Quantitative Designs versuchen diesen Anspruch über die Repräsentativität einzulösen und arbeiten mit Verteilungsparametern, die Verhältnisse abbilden. In qualitativen Forschungszusammenhängen sollte sich die Frage gestellt werden, in wie weit dort dem Anspruch an Generalisierbarkeit Rechnung getragen werden kann. Hier wird insbesondere auf eine andere Forschungslogik verwiesen. Qualitative Zugänge beschäftigen sich nicht mit Verteilungen, sondern fokussieren die Eigenschaften. Im Vorgriff auf die zu begründende Fallauswahl (Kap. 5.3.1 in dieser Arbeit) wird deutlich, dass hier die zugrunde liegenden Muster und Modelle in den Blick genommen und herausgearbeitet werden. Dabei kann in den jeweiligen Fällen die Merkmalsausprägung redundant und facettenreich ausgestaltet sein. Die Herausforderung liegt in der Herausarbeitung der Strukturen hinter diesen Merkmalen. Eine besondere Bedeutung spielt in der qualitativen Forschung die *Grounded Theory*. Diese wird in dieser Arbeit exemplarisch beschrieben und aufgearbeitet. In der wissenschaftlichen Fachliteratur wird die *Grounded Theory* als *datenbasierte Theorie* (vgl. z. B. Lamnek 1995, 111 ff.) eingeführt und vorgestellt. Damit ist der inhaltliche Bezugspunkt zu dieser Forschungsarbeit hergestellt und macht deutlich, dass das Konzept der *Grounded Theory* eine methodologische Einordnung vorsieht und weniger konkrete methodische Fragen verhandelt werden. Insbesondere kann mit der *Grounded Theory* als Rahmenkonzept gezeigt werden, wie in qualitativen

Forschungszusammenhängen aus dem empirischen Material heraus die Inhalte methodischer Vorgehensweisen bestimmt und generiert werden.

Daher werden zur Datenerhebung als auch zur Auswertungsstrategie wesentliche Eckpunkte benannt und mit einem kritischen Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsdesigns zusammengetragen und verbunden.

In dieser Arbeit werden zudem Erkenntnisse und Erfahrungen gewonnen und systematisch dokumentiert, die im Rahmen einer theoretisch-wissenschaftlichen Ebene genutzt werden können, um die Methoden qualitativer Forschungsanstrengungen weiterzuentwickeln. Vor allen Dingen geht es meines Erachtens dabei um die Auseinandersetzung mit formalen Kriterien qualitativer Forschung und dem Zugang zum Feld, beziehungsweise um den Kontakt mit den interviewten Personen selbst. Arbeiten wie diese, die in einer Langzeitperspektive darauf angewiesen sind, dass die Forscher den Kontakt mit den befragten Personen pflegen und sich im kommunikativen Austausch mit ihnen befinden, stehen vor der Herausforderung mit diesem besonderen Forschungskontext bewusst und reflektiert umzugehen.

### 5.1. Methodologischer Bezugspunkt: Die *Grounded Theory*

Es existieren eine Vielzahl an Beiträgen, Aufsätze und Monografien zur *Grounded Theory*. Aus diesem Grund soll hier auf grundlegende Definitionsversuche und Thesen verzichtet werden, da es sich um Wiederholungen und Aufarbeitungen handeln würde, die an anderer Stelle bereits sinnvoll dargestellt werden und damit einen guten und vertieften Einblick geben (vgl. dazu z. B. Finkel 2004, Strübing 2004, Böhm 2000, Corbin 2003, Strauss; Corbin 1996).

Es kann dennoch nicht gänzlich auf einführende Zeilen in diesem Zusammenhang verzichtet werden kann, soll die Vertreterin zu Wort kommen, die an der Entwicklung dieses Forschungsparadigmas wesentlich beteiligt war. Corbin beschreibt die *Grounded Theory* als empirisch fundierte Theorie als „[...] eine qualitative Forschungsmethodologie, deren Endzweck die Theoriebildung auf der Basis von empirischen Daten ist.“ (Corbin, übersetzt von Nohl 2003, 70). Der Vorteil liegt dabei auf der Hand: Der so gestaltete Forschungsprozess bedeutet kein enges theoriegeleitetes Verfahren, welches der Erkenntnisgewinnung dient. Vielmehr dient es, wie Strübing 2004 in seiner Einleitung schreibt „[...] als eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben.“ (Strübing 2004, 7).

Zwischen der Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung besteht keine *funktionale Abhängigkeit* (Stübing 2004, 14) sondern eher eine zeitliche Parallelität. Das heißt, dass die verschiedenen Arbeitsschritte nicht getrennt nacheinander ablaufen, sondern miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig bedingen. Der Erkenntnisgewinn kann somit nie als beendet betrachtet werden, sondern immer nur vorläufige Gültigkeit beanspruchen. Auch wenn Corbin schreibt, dass „[...] [d]ie

*Analyse [...] ein kreativer Prozess“* (Corbin, übersetzt von Nohl 2003, 71) ist und eine systematische Regelbefolgung den schöpferischen Umgang mit dem empirischen Material nicht ersetzen kann, werden in diesem Zusammenhang die Prozesse des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns (auch) als kreativer Prozess verstanden (vgl. dazu z. B. Strübing 2004). Dies sollte nicht als willkürlichen Analyseschritt missverstanden werden. Allerdings können die wissenschaftlichen Standards bzw. Gütekriterien (wie sie beispielsweise in der quantitativen Forschung ihre Gültigkeit haben) nicht bedenkenlos übertragen und unhinterfragt zur Anwendung gebracht werden (vgl. zu diesem Diskurs z. B. Steinke 2000, Lüders 2003), auch wenn auf sie nicht verzichtet werden kann. Vielmehr sollte es sich in diesem Forschungszusammenhang, in Anlehnung an Steinke, um solche Merkmale<sup>25</sup> handeln, die den Anforderungen, wie sie in der *Grounded Theory*, und in anderen qualitativen Forschungszusammenhängen zu finden sind, gerecht werden. Diese Forderung stellt den Forscher vor eine besondere Herausforderung. Anders als bei quantitativen Forschungszusammenhängen, die mehr als eine orientierende Richtschnur bieten, fordert diese Forschungsstrategie fast schon eine intuitive Gelassenheit im Bezug auf die bedeutsamen Textsequenzen und deren Einfluss. Strauss und Corbin fordern bereits im Jahre 1996 eine *Theoretische Sensibilität* in Bezug auf die Fähigkeit „[...] *Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen trennen.*“ (Strauss; Corbin 1996, 25).

## **5.2. Perspektiverweiterung zur Deutung von biographischen Sinnzusammenhängen in der Rekonstruktiven Sozialforschung**

Der Begriff der „*Rekonstruktiven Sozialpädagogik*“ ist mit den Prinzipien einer „*Rekonstruktiven Sozialforschung*“ eng verbunden, nicht allein durch den synonymen Gebrauch des Begriffs Rekonstruktion, sondern eben auch in der inhaltlich-logischen Bedeutungsdimension. *Rekonstruktive Sozialpädagogik* bezieht sich in ihrem Gegenstandsbereich und ihren Methoden auf die Prinzipien der *Rekonstruktiven Sozialforschung*. Sowohl für praktische Handlungsfragen, als auf der Ebene der Theorie, verspricht das Konzept der *Rekonstruktiven Sozialpädagogik* weiterführende Erkenntnisse im Kontext von Verstehensprozessen subjektiver und sozialer Aneignungsbemühungen. Auch wenn in dieser Diskussion die, wie Hanses es formuliert, „[...] *Schere zwischen wissenschaftlicher Brauchbarkeit und fehlender Praktikabilität für die Praxis Sozialer Arbeit*“ (Hanses 2001, 7) auseinander zu gehen scheint, zeigen sich wenigstens für diese Forschungsarbeit mögliche und sinnvolle Bezüge, die einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf subjektive Deutungsmuster junger Menschen und deren Fremdsicht erwarten lassen. In der wissenschaftlich fundierten Rekonstruktionsleistung geht es um die unterschiedlichen individuellen Deutungen und Muster, die sich in einem Fall aufeinander und miteinander beziehen. Basierend auf der grundsätzlichen konstruktivistischen Annahme, dass handelnde Subjekte ihre

<sup>25</sup> Zu nennen wären hier: Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität.

Wirklichkeit im sozialen Kontakt erfinden und entwerfen, bietet die *Rekonstruktive Sozialforschung* methodisch „gesicherte“ Strategien zur Re-Konstruktion eben dieser Muster und Bilder. Bereits im Vorfeld zu dieser Forschungsarbeit, im Kontext der Langzeituntersuchung LAKRIZ, hat sich die empirisch-analytische Fallarbeit als eine geeignete Vorgehensweise herausgestellt, um subjektive Deutungs- und Konstruktionsmuster handelnder Akteure herausarbeiten zu können. Im Kontext von Fallkonstruktionen ist die *Rekonstruktive Sozialpädagogik* auf drei Handlungsebenen verortet, wie Ader 2006 im Rekurs auf Jakob; Wensierski 1997 in der Darstellung des Feldes der Rekonstruktiven Sozialpädagogik folgerichtig zusammenfasst: „[...] die Ebene der wissenschaftlichen Forschung und Fallrekonstruktion, die handlungsbezogene Reflexion sozialpädagogischer Praxis durch Wissenschaft und SozialpädagogInnen und die professionelle Reflexion der Praxis durch die sozialpädagogischen Fachkräfte im beruflichen Alltag selbst.“ (Ader 2006, 23-24).

In der Sozialen Arbeit zählt die Beschäftigung mit Fällen und dem methodisch-kontrollierten Fallverstehen zu grundständigen Arbeitsformen. Dies führt in der theoretischen Auseinandersetzung mit Fallgeschichten und/ oder biographischem Material zu einer Erkenntnisgewinnung mit empirischen Daten<sup>26</sup>. In dieser Tradition verorten sich ebenfalls Griese und Griesehop, wenn sie resümieren: „Das Individuum, seine Lebenswelt, seine Ressourcen stehen also im Mittelpunkt aktueller pädagogischer Diskurse.“ (Griese; Griesehop 2007, 13). Um die subjektiven Lebenswelten und deren Ressourcen entschlüsseln und die sprachlichen Codes aufbrechen zu können, bedient sich die Disziplin verschiedener wissenschaftlichen Methoden und Strategien (vgl. dazu z. B. Kraimer 2000), die Verstehens- und Deutungsprozesse ermöglichen und in Gang setzen. Thiersch benennt dies treffend als „[...] hermeneutisch-reflexive[s] Verstehen [...]“ (Thiersch 2002, 326). Denn erst die Dechiffrierung der rekonstruierten Fallsituation lässt Deutungen und Sinnzuschreibungen deutlich werden, die so per se nicht vorliegen (können). Mit Jakob und Wensierski kann somit die *Rekonstruktive Sozialpädagogik* begrifflich gefasst werden als „[...] Zusammenhang all jener methodischen Bemühungen im Bereich der Sozialen Arbeit, denen es um das Verstehen und die Interpretation der Wirklichkeit als einer von handelnden Subjekten sinnhaft konstruierten und intersubjektiv vermittelten Wirklichkeit geht.“ (Jakob; Wensierski 1997, 9). Unter dem methodologischen Aspekt haben die beiden Autoren gezeigt, dass eine *Rekonstruktive Sozialpädagogik* auf unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Ansätzen gründet, die äußerst differenzierte Zugänge und Bezüge (z. B. der pädagogischen Kasuistik, narrativen Pädagogik, psychoanalytischen Pädagogik, des Symbolischen Interaktionismus) ermöglichen (vgl. dazu Jakob; Wensierski 1997, 10 ff). Die Lektüre bedeutsamer Beiträge zur Beschreibung, Abgrenzung und Kontrastierung des Feldes der *Rekonstruktiven Sozialpädagogik* zeigt auch in der begrifflichen Fassung Deutungsspielräume. Wensierski bezeichnet in einem Beitrag das Feld als *Verstehende Sozialpädagogik* (Wensierski 1997, 77). Wensierski skizziert damit den

<sup>26</sup> Einen gut strukturierten Überblick zur Fallarbeit in theoretischen und praktischen Handlungsfeldern bietet Ader 2006, 22 ff.



Auftrag und die Funktion einer wissenschaftlichen Sozialpädagogik, nämlich den strukturierten und verbindlichen Zugang zu Verstehens- und Deutungszusammenhängen. In diesem Zusammenhang sind mindestens Rauschenbach, Ortmann und Kasten zu nennen, die mit ihrem Beitrag „Der sozialpädagogische Blick“ bereits im Jahr 1993 diesen Diskurs angeschoben haben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich nicht nur differenzierte Zugänge und Entwicklungslinien aufzeigen lassen, sondern, wie Wensierski resümiert, „[...] *auch [auf] eine lange Tradition qualitativer sozialpädagogischer Methoden*“ (Wensierski 1997, 111) zurück gegriffen werden kann. Das Bild mag vielschichtig und zerklüftet anmuten und die *Rekonstruktive Sozialpädagogik* häufig auf Nachbardisziplinen wie die Soziologie und die Psychologie zurückgreifen, so hat sie doch die Methodendiskussion innerhalb der eigenen Disziplin weiterentwickelt und inhaltlich präzise Anforderungen und Konzepte formuliert (vgl. zu dieser Diskussion z. B. Wensierski 1997, 111 ff., Mollenhauer; Uhlendorff 1995). In Anlehnung an Wensierski konstituieren sich drei Forderungen an den zu führenden Diskurs einer rekonstruktiven verstehenden Sozialpädagogik:

(1) Als Voraussetzung erweiterter Erkenntnisgewinn beansprucht die Wissenschaft Handlungsspielraum, der eine gewisse „Neutralität“ zur Praxis wahrt, ohne vorschnell Anleitung und Lösung alltagspraktischer Probleme entwerfen zu müssen. Dies könnte Wissenschaftler in die Lage versetzen, nötige Zugänge und Verstehensprozesse zu eröffnen.

(2) Ein breites Methodenrepertoire ist unerlässlich für eine gesicherte Gegenstandsbezogenheit, da es die Vielschichtigkeit und den Facettenreichtum menschlicher Entwicklungsbereiche, subjektiver und sozialer Sinnstrukturen und Deutungsmuster abbildet. Dieses Methodenrepertoire versetzt in die Lage, die Verbindung unterschiedlicher Forschungsansätze zu umfassen und den Themenfeldern sozialpädagogischer Forschung zu entsprechen.

(3) „[E]inem sozialpädagogisches Forschungsprogramm [...] [ist] ein Konzept für eine handlungs- und praxisorientierte Forschungsperspektive enthalten: angesiedelt im intermediären Raum zwischen Forschung und Praxis; ausgewiesene Methoden; keine Reduktion auf ad hoc Verfahren unter Berufung auf Praxiszwänge und pragmatische Strategien.“ (Wensierski 1997, 114). Der Untersuchungsgegenstand *Rekonstruktiver Sozialpädagogik* ist die im empirischen Material „[...] her- und dargestellte Identität [...]“ (Griese; Griesehop 2007, 43). Die subjektiven Deutungskonstruktionen der interviewten Jugendlichen stellen den Kern dieser Arbeit dar. Dieses implizite Wissen gilt es, methodisch sauber in explizites Wissen zu überführen.

Worin liegen nun die Vorteile einer Rekonstruktion solch komplexer Fälle, wie sie in der hier vorliegenden Arbeit versucht worden sind? Von dem Erkenntnisinteresse geleitet, empirische Befunde über die Zusammenhangsvermutungen von Selbst- und Fremdbildern in (Selbst)Bildungsprozessen zu erarbeiten, kann dies methodisch nur gelingen, wenn in einem ersten Arbeitsschritt die unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen beteiligten Personen in einem Fall beleuchtet und aufgefächert werden. Das

bedeutet konkret eine Erhöhung von Diffizilität, die zu einem späteren Analysezeitpunkt wiederum reduziert werden muss, um bearbeitbar zu bleiben.

Dafür wird der gesamte Fall in seiner Komplexität erfasst. Danach wird der Abstand zum untersuchenden „Objekt“ vergrößert. Bildlich gesprochen heißt das, einen Schritt zurückzutreten, aus einer distanzierten Haltung den Fall in seiner Gesamtgestalt zu betrachten. Die nun eingenommene Distanz ermöglicht den Blick auf noch „Unbekanntes“ und „Neues“ im Fall. Im zweiten Schritt wird diese Distanz verringert. Eine weitere bildhafte Metapher ist, ab diesem Zeitpunkt, wie durch die Lupe genau hinzusehen. Die Aufmerksamkeit ist jetzt auf einen Fallausschnitt gerichtet. Analysierbar und interpretierbar sind jeweils nur einzelne Aspekte, Phänomene oder Strukturen, Motive und Effekte.

In einem weiteren Schritt bedarf es schließlich der erneuten Einordnung in den Gesamtzusammenhang. Um die Symbolsprache noch einmal zu bemühen, begibt sich der Betrachter zur Erkenntnisgewinnung erneut in das vorher beschriebene Beobachtungsmuster um schlussendlich zur Gesamtgestalt zu gelangen. Das entworfene Bild verdeutlicht zweierlei. Zum einen zeigt es, dass Erkenntnisprozesse keinen „Endpunkt“ haben, sondern eher zyklisch aufeinander bezogen sind. Das Modell des hermeneutischen Zirkels (vgl. Oevermann 1999) greift eben diese Prozesshaftigkeit und die Kontextgebundenheit auf. Zudem wird die Beweglichkeit deutlich, die ein solcher Erkenntnisprozess von dem Forscher fordert. Der dynamische Prozess der Rekonstruktion hat auch Grenzen, in dem Versuch, Lebens- und damit Bildungsgeschichten zu verstehen und zu interpretieren. Es erfordert Professionalität, nicht mit einer „starrten Brille“ an die Fälle bzw. das empirische Material heran zu gehen. Wenn es jedoch gelingt, neben den vorläufigen Suchstrategien, den Blick offen zu halten - offen für das, was das empirische Material an weiteren Sinnzusammenhängen anbietet - können die einzelnen Deutungsmuster (in Selbst- und Fremdkonstruktionen) als wechselseitiger Gewinn im Verstehens- bzw. Analyseprozess genutzt werden.

Die methodische Besonderheit bei diesem Forschungsdesign liegt darin, dass nicht nur eine Rekonstruktion vom Ende her über Narration unternommen wird, sondern hier wird narratives Material zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten<sup>27</sup> dokumentiert, welches auf diese Weise neu zu sein scheint. Es gilt, den Blick nicht *nur* vom Ende her auf biographische Konstruktionsleistungen der jungen Menschen zu richten, sondern ist vielmehr zu unterschiedlichen Zeitpunkten (maximaler Zeitraum: fünf Jahre) möglich. Die damit entstehende Komplexität wird nicht nur durch die verschiedenen Erhebungszeiträume deutlich, sondern insbesondere durch die unterschiedlichen Bezugsräume<sup>28</sup> der befragten Jugendlichen.

---

<sup>27</sup> Dies bezieht sich auf die Interviews mit den Jugendlichen. Die Interviews mit den anderen Beteiligten liegen nur zu einem Erhebungszeitraum vor.

<sup>28</sup> Die Jugendlichen erinnern und erzählen aus drei unterschiedlichen Zeiträumen, nämlich der Vergangenheit (V), der Gegenwart (G) und der Zukunft (Z).

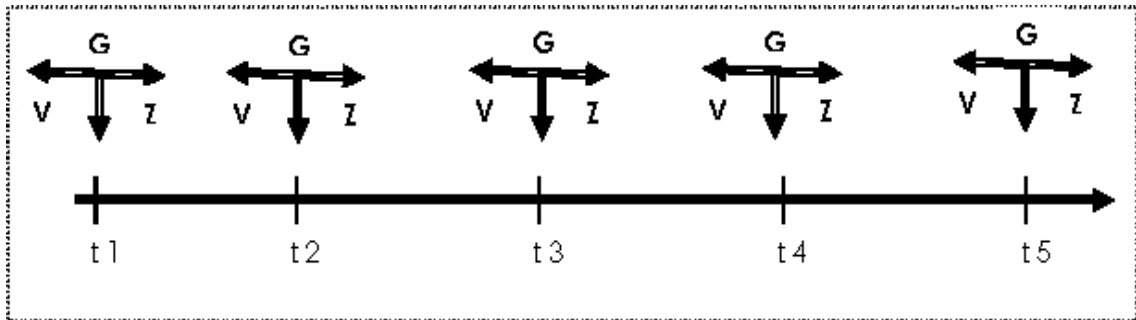


Abb. 1: Versprachlichte Erinnerungsdimensionen der jungen Menschen im Verlauf

Das Schaubild<sup>29</sup> (Abb. 1) verdeutlicht die Bezugsräume der Jugendlichen in den jeweiligen Interviews. Die Komplexität wird dadurch erhöht, dass die unterschiedlichen Zeitpunkte der Befragung (t1, t2, ...) auf jeweils andere Zeiträume<sup>30</sup> hin orientiert sind. Damit wird der Verlauf menschlicher Entwicklung und „erfolgreicher“ Lebensgestaltung abgebildet. Die Herausforderung besteht darin, einzelne Erinnerungssequenzen im Rahmen der jeweiligen Bezugspunkte zu analysieren. Sowohl die Instrumente zur Datenerhebung als auch die darauf aufbauende Auswertungsstrategie nehmen dabei im Minimum folgende Fragen in den Blick: Welche Erinnerungen und Geschichten erinnert und präsentiert ein Jugendlicher, beispielsweise anhand seiner Familiengeschichte? Bleiben Bewertungen und Bezüge ähnlich? Verändern sich die Dimensionen (beispielsweise in Bezug auf seine Selbstwirksamkeit)? Welche Bedeutung misst er diesen Veränderungen bei?

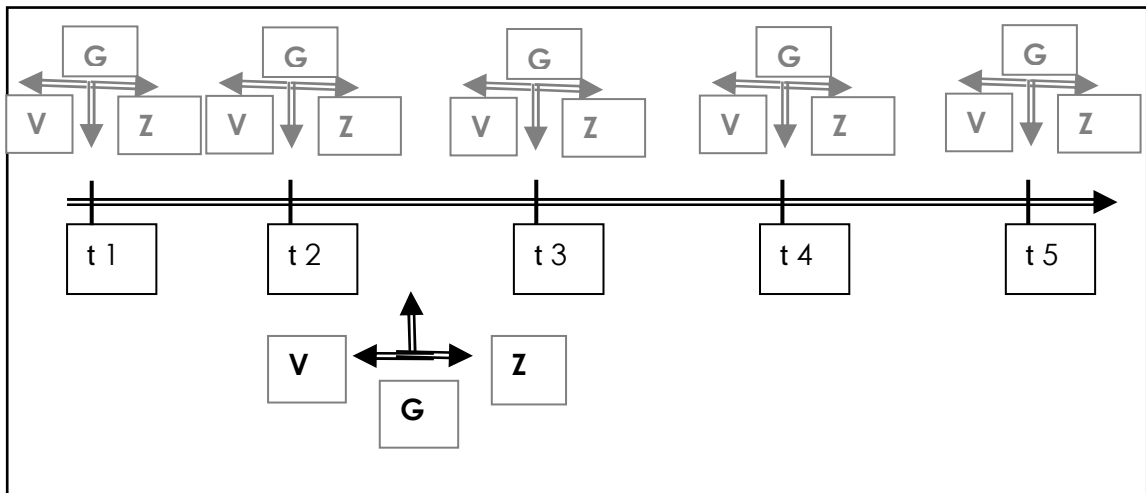


Abb. 2: Versprachlichte Erinnerungsdimensionen der beteiligten Erwachsenen

Das Schaubild (Abb. 2) bildet die versprochenen Erinnerungsdimensionen der am Fall beteiligten Erwachsenen ab. In der Rekonstruktionsanalyse wird es vor allem darum gehen, die Komplexität auf der zweiten Ebene (Interdependenzen von Selbstbildern (der/ des Jugendlichen) und Fremdbildern (der Erwachsenen)) aufzuarbeiten. Es existiert ein Erhebungszeitpunkt. Somit werden die Fremdbilder nicht

<sup>29</sup> „V“ bezeichnet die Vergangenheit; „G“ die Gegenwart und „Z“ die Zukunft.

<sup>30</sup> Was im ersten Interview (t1) beispielsweise mit Blick auf die Zukunft erzählt wird, kann im zweiten Interview (t2) als Vergangenheit erinnert werden.

in einem zeitlichen Verlauf analysiert und dokumentiert. Allerdings findet auch auf dieser Ebene eine Erhöhung von Komplexität statt, indem drei unterschiedliche Perspektiven (der Personensorgeberechtigten; der zuständigen Fachkraft im Jugendamt und der Bezugserzieher) in den Rekonstruktionsprozess miteinbezogen werden.

### 5.3. Instrumente zur Datenerhebung

Das qualitative Paradigma *„[...] gestattet es dem Forscher, „nah ranzugehen an die Daten“ und dabei die analytischen, begrifflichen und kategorialen Bestandteile der Interpretation aus den Daten selbst zu entwickeln [...]“* (Lamnek 1995, 195). Nach Lamnek gilt es, einige „Regeln“ zu beachten, die in den methodologischen Prinzipien begründet liegen. Prinzipien wie *Offenheit* und *Flexibilität* sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Offenheit meint hier die Offenheit des Forschers in Bezug auf den zu untersuchenden Gegenstand und des flexiblen Umgangs mit den Datenerhebungs- und Auswertungsinstrumenten. Damit ist klar, dass sich der Gegenstand und die entwickelte Forschungsfrage die methodische Anlage und Ausführung bedingen. Das Forschungsdesign ist als *zirkuläre Strategie* (Lamnek 2005, 194) zu verstehen, die *„[...] als dialogisch [...] [bezeichnet werden könnte], weil wie in einem Dialog Fragen an den Gegenstand gestellt werden, die Antworten aber über die Fragen hinausgehen und so Anlass für weitere Fragen geben, d. h. die Fragen gehen aus den Antworten hervor, so wie die Antworten aus den Fragen hervorgehen [...] Ein Ende der Untersuchung ist dann erreicht, wenn weitere Variationen keine neuartigen Daten mehr ergeben“* (Witt 2001, zit. nach Lamnek 2005, 195).

#### 5.3.1. Auswahl des empirischen Fallmaterials

Qualitative Forschungsverfahren sind verstehende Verfahren. Sie setzen auf die Rekonstruktion komplexer Sinnzusammenhänge.

Da nach Merkmens die *„[...] klassische[n] qualitative[n] Untersuchungen [...] das Besondere zum Thema [haben]“* (Merkmens 2000, 286), erfordert es die Entwicklung von Kriterien, die einen Fall als besonders oder bemerkenswert kennzeichnen. Nach Auffassung von Flick steht der Forscher innerhalb des Forschungsprozesses vor unterschiedlichen Auswahlentscheidungen (vgl. dazu Flick 2000), die im Zusammenhang von Reduktion und Komplexität bezüglich des Gegenstandes eine wichtige Rolle spielen. Ein Kriterium der Fallauswahl ist in qualitativen Forschungszusammenhängen sicherlich der Zugang zum Feld, der wie Flick ausführt, eine *„[...] Auswahlstrategie [...] [darstellt, um] Wege [...] [in] ein Feld zu erschließen.“* (Flick 2000, 91). Die Fallauswahl in dieser Arbeit orientiert sich darüber hinaus an der Strategie des theoretischen Sampling von Glaser und Strauß (vgl. dazu z. B. Flick 2000, Strübing 2003 oder auch Merkmens 2000). Es handelt sich dabei um ein Auswahlverfahren für Daten und Fälle, das sich in das theoretische Konzept der Grounded Theory (vgl. dazu z.B. Corbin 2003; Hildenbrand 2000; Finkel 2004) einordnen lässt. Insbesondere bei Fallrekonstruktionen soll der Forscher, so fordert Bude, seiner *analytischen Intuition* (Bude 2003, 60) folgen, um jenen Fall auszuwählen,

der neue bzw. weiterführende Erkenntnisse erwarten lässt. Darüber hinaus verweisen einschlägige Methodenlehrbücher (vgl. z.B. Flick 2000) auf ein weiteres Kriterium, welches m. E. ebenfalls kritisch reflektiert werden muss. Gemeint sind pragmatisch-orientierte Entscheidungen zur Fallauswahl, auf die in methodischen Lehrbüchern des Faches Bezug genommen wird. Ein Kriterium ist in diesem Zusammenhang das der *Annehmlichkeit* nach Patton (Flick 2000). Patton beschreibt mit dem *convenience sampling* die Auswahl der Fälle, zu denen der unter den jeweils gegebenen Umständen einfachste Zugang besteht, um so den Aufwand so gering wie möglich zu halten und um die begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen nicht übermäßig zu strapazieren. Als weiteres Kriterium sollten die potentiellen Interviewpartner über bestimmte Voraussetzungen verfügen, wie ausreichende verbale Fähigkeiten, eine grundsätzliche Bereitschaft, an der Untersuchung teilzunehmen und damit auch die eigene Zeit dem Interviewer zur Verfügung zu stellen, verfügen. Neben den skizzierten Rahmenbedingungen braucht es zur Fallauswahl allerdings auch inhaltlich begründete Kriterien, die dann beschreiben, was den Fall zum Fall werden lässt und warum gerade dieser ausgewählt wurde (vgl. dazu Merrens 2000, 294 ff). Das Typische oder Besondere lässt sich allerdings nur in der Auswahl „finden“, wenn der Forscher auf sein Vorwissen zurückgreift. „Damit wird ersichtlich, dass ein Grundverständnis des Falls bereits vor der Auswahl der Ereignisse vorliegen muss.“ (Merrens 2000, 295). Die Auswahlstrategie erfolgt in vier Schritten:

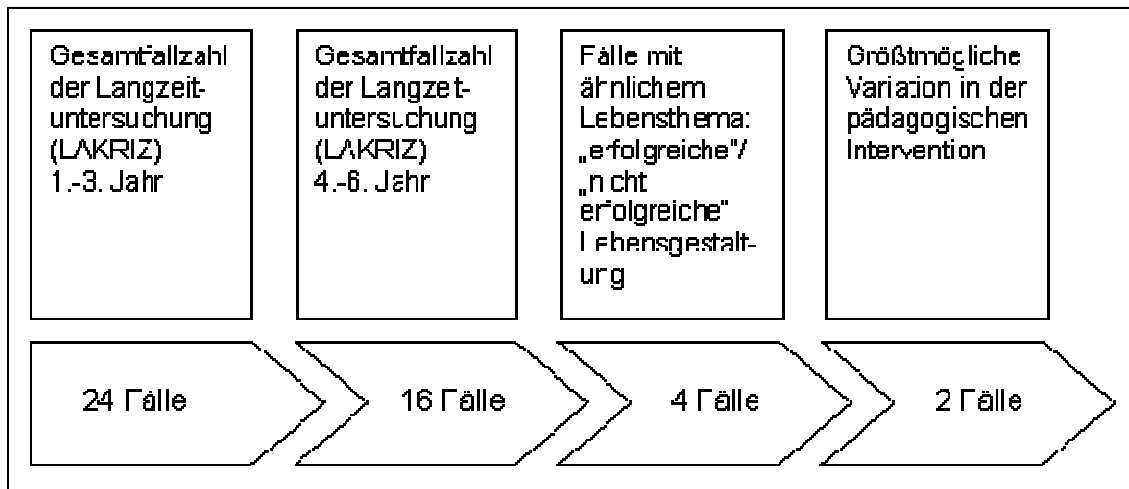


Abb. 3: Zusammensetzung des Untersuchungssamplings

Die Anbindung dieser Forschungsarbeit an die Langzeituntersuchung (LAKRIZ) bedingt in Teilen die Zusammenstellung des Untersuchungssamplings. Der qualitative Teil der Langzeituntersuchung besteht aus der Analyse von 24 Fällen<sup>31</sup> in den ersten drei Untersuchungsjahren. Nach dem dritten Jahr verringerte sich die Gesamtfallzahl

<sup>31</sup> Das empirische Material eines Falles setzte sich aus folgenden Bausteinen zusammen: Interviews mit den Jugendlichen zu Beginn und zu Abschluss der intensivpädagogischen Maßnahme/ Follow-up-Interviews im jährlichen Rhythmus/ Interviews mit dem Personensorgeberechtigten, der zuständigen Fachkraft im Jugendamt und der/ dem BezugserzieherIn in der Einrichtung selbst/ Fallakten und -dokumente.

auf 16 Fälle. Gründe hierfür sind in der so genannten Panelmortalität<sup>32</sup> zu suchen. Einige Jugendliche waren nicht mehr zu erreichen oder standen nicht mehr für weitere Interviews zu Verfügung. Andere Gründe waren beispielsweise der Versuch von Interviews mit Personensorgeberechtigten, die nicht realisiert werden konnten. In einem weiteren Schritt ging es nun darum, für diese Qualifikationsarbeit mit dem Fokus auf die hier entwickelte Fragestellung, eine Fallauswahl zu treffen. Es wurden Fälle ausgewählt, die ähnliche (Lebens-)Themen beinhalteten. Diesen 24 Fällen gemeinsam ist das Kriseninterventionszentrum als eine Station ihrer sogenannten *Jugendhilfekarriere* (vgl. dazu Blandow 1997). Die Unterbringung in dieser stationären Erziehungshilfe stellt den ersten Kontaktzeitpunkt für die Forscher dar. In dem Untersuchungszusammenhang scheint das Geschlecht eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Es wurden jedoch eine junge Frau und ein junger Mann ausgewählt, auch, um gegebenenfalls geschlechtsspezifische Unterschiede heraus zu arbeiten. Ein weiteres Kriterium war die größtmögliche Variation in der pädagogischen Intervention, nach der Unterbringung im Kriseninterventionszentrum. Der Fall des jungen Mannes ist in diesem Kontext bedeutsam. Er ist der einzige Jugendliche, der zweimal hintereinander im Rahmen einer sozialpädagogischen Krisenintervention betreut wurde. Darüber hinaus konnte eine Begleitung für die Zeit nach der Unterbringung als Nachbetreuung organisiert werden. Der weitere Verlauf der Fallanalyse wird nachzuweisen sein, welchen Einfluss die Nachbetreuung auf den weiteren Lebensweg und dessen subjektive Bedeutung haben wird. Den Kontrast dazu bildet der Fall der jungen Frau, für die keine Nachbetreuung installiert wurde. Bei den analysierten zwei Fällen handelte es sich zum Zeitpunkt der Untersuchung um aktuelle Jugendhilfefälle, die in den Jahren zwischen 2004 und 2005 in einer stationären Hilfeeinrichtung in Nordrhein-Westfalen untergebracht waren, die im Kontext des Forschungsinteresses als „*besonderen Fall*“<sup>33</sup> (Hanses 2003, 273) bezeichnet werden können.

---

<sup>32</sup> Panelmortalität meint die Verluste in der Untersuchungsgruppe durch Sterblichkeit, Wegziehen, Verweigerung etc. Im Rahmen der Langzeitstudie LAKRIZ wurde versucht, die Panelmortalität so gering wie möglich zu halten. Die Forscherinnen haben sich dazu entschlossen, neben den Interviewkontakten im Jahresverlauf zum Geburtstag und zu Weihnachten mit den Jugendlichen in Kontakt zu treten. Dies geschah in Form von Telefongesprächen und Briefen, bzw. Karten.

<sup>33</sup> Der *besondere Fall* dient im vorgeschlagenen Verkürzungsverfahren qualitativer Forschungszusammenhänge als forschungsökonomisches Kriterium. Besonderheiten können dabei sowohl auf eine themenbezogenen Perspektive, als auch auf eine besondere Stellung, im gesamten Sampel oder auf formale Kriterien hinweisen.

Name, Alter	Interviews mit dem jungen Menschen	Interviews mit den Fallbeteiligten	Falldokumente
Julia Fischer, geb. 12.1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstinterview (11/04)</li> <li>• Abschlussinterview (06/05)</li> <li>• 1. Folgeinterview (07/06)</li> <li>• 2. Folgeinterview (07/07)</li> <li>• 3. Folgeinterview (06/08)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview mit der Mutter (01/06)</li> <li>• Interview mit der Fachkraft im Jugendamt (09/05)</li> <li>• Interview mit dem Bezugserzieher (09/05)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EVAS-Bögen<sup>34</sup></li> <li>• Abschlussbericht aus der szp. Krisenintervention</li> <li>• Gesprächsnotizen mit Julia</li> <li>• Gutachten</li> </ul>
Erik Krämer, geb. 03.1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstinterview (02/05)</li> <li>• 1. Abschlussinterview (05/05)</li> <li>• 2. Abschlussinterview (12/05)</li> <li>• 1. Folgeinterview (04/07)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview mit dem Vater (10/06)</li> <li>• Interview mit der Fachkraft im Jugendamt (06/06)</li> <li>• Interview mit dem Bezugserzieher (01/06)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EVAS-Bögen</li> <li>• Abschlussbericht aus der szp. Krisenintervention</li> <li>• Gesprächsnotizen mit Erik</li> <li>• Gutachten</li> </ul>

Abb. 4: Übersicht über das empirische Fallmaterial

### 5.3.2. Interviews als empirische Datenbasis

Zu Instrumentarien der Datenerhebung sind in einschlägigen Lehrbüchern differenzierte Anforderungen publiziert worden, die das Forschungsdesign dieser Studie begründen.

#### Narrativ-orientierte Interviews mit den Jugendlichen

Maßgeblich für die Entwicklung qualitativer Forschungsansätze ist nach wie vor Fritz Schütze, der das narrative Interview in den 1970er und 1980er Jahren entwickelt und publiziert hat. In dieser Traditionslinie soll das Verfahren zu einem „[...] *Verständnis sozialer Wirklichkeit als Resultat interpretativer Prozesse* [...]“ (Jakob 1997, 445) beitragen. Mit Hilfe des narrativ-orientierten Interviews<sup>35</sup> werden subjektive Sinnkonstruktionen dokumentierbar und damit einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich gemacht (vgl. Rosenthal 2005). Sollen narrativ - biographische Interviews ausgewertet werden, geht es in der Analyse um die „[...] *Differenz von Narration und Leben in der Einheit der aktuelsprachlichen Selbstpräsentation* [...]“ (Rosenthal; Fischer-Rosenthal 2000, 460). Das narrative Interview ist, in Anlehnung an Marotzki, „[...] *als eine Möglichkeit der Datenerhebung innerhalb der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zum Standard* geworden. *Es ist daher in der einschlägigen Forschungsliteratur gut dokumentiert, so dass [...] auf eine detailliertere Beschreibung und Begründung dieses Datenerhebungsinstrumentes verzicht[et] [werden] kann.*“ (Marotzki 2006, 115). Die narrativ-orientierten Interviews

<sup>34</sup> Instrumentarium auf der Basis von Selbstevaluation, um eine institutionsübergreifende Qualitätssicherung für die bundesweit teilnehmenden Einrichtungen zu ermöglichen. Initiator ist das Institut für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz (IKJ); vgl. dazu IKJ 1999, Menk 2004.

<sup>35</sup> Hanses bezeichnet es als fokussiert-narratives Interview (vgl. dazu Hanses 2003, 266 ff.).

(vgl. dazu Hofgesang 2006, 76 ff.) bilden die empirische Grundlage dieser Untersuchung. Die Datenerhebung eröffnet mit dem problemzentrierten Zugang so die Möglichkeit, die dokumentierten biographischen Daten „[...] *mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem [...]*“ (Flick 2000, 105) zu thematisieren.

### **Problemzentrierte Interviews mit den am Fall beteiligten Erwachsenen**

Die Personensorgeberechtigten, die zuständigen Fachkräfte im Jugendamt und die Bezugserzieher werden mit sogenannten problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 1982) befragt. Beim problemzentrierten Interview nach Witzel (1982) steht, wie beim narrativ-orientierten Interview, das Erzählprinzip im Vordergrund. Gleichzeitig kann aber durch erzählgenerierende Leitfragen sichergestellt werden, dass auch die relevanten Themenbereiche und Fragestellungen zur Sprache kommen. Der Leitfaden dient dabei als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze, um eine kontrollierte und vergleichbare Herangehensweise für alle Gespräche zu sichern. Die Reihenfolge der Themenbereiche wird flexibel gehandhabt, es gilt lediglich zu beachten, dass alle Themen angesprochen werden (vgl. Flick 2000, 106).

### **Organisation und Struktur der Datenerhebung**

Die Interviews werden von einem festen Team (zwei Forscherinnen) geführt, die über die Jahre als Interviewpartnerinnen stabil blieben. Die Forscherinnen übernehmen die „Fallzuständigkeit“ für die von ihnen bearbeitenden Fälle über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg. Für die hier vorliegende Forschungsarbeit wurden ein Fall aus der eigenen Zuständigkeit und ein Fall aus der Zuständigkeit der Kollegin ausgewählt. Die Gespräche mit den Erwachsenen konnten als Telefoninterviews realisiert werden. Dies kann für die Gesprächspartner in diesem Kontext als ein bekannter und vertrauter Weg der Kommunikation betrachtet werden. Darüber hinaus stellt er für problemzentrierte Interviews einen geeigneten Weg der Datenerhebung dar. Alle Gespräche mit den jungen Menschen fanden in einer face-to-face -Situation statt.

Es war nicht möglich, die jugendlichen GesprächspartnerInnen vor den eigentlichen Interviews näher kennen zu lernen. Das stellt keinen methodischen Mangel dar, auch wenn in Methodenlehrbüchern ein Vorgespräch vorgeschlagen wird, um das Forschungsvorhaben und das damit verbunden Ziel, sowie organisatorische und strukturelle Fragen vorab zu erläutern und zu besprechen. Einerseits stand vor Beginn der ersten Interviews fest, dass weitere Interviews (Follow-up-Interviews) folgen werden und damit das Erstinterview mit den Jugendlichen der Beginn einer Interviewperiode darstellt. Andererseits war dies die Grundlage der besonderen Umstände des Forschungsvorhabens. Alle befragten Jugendlichen wurden im Rahmen der sozialpädagogischen Krisenintervention betreut. Die Entscheidung zu dieser Hilfemaßnahme musste von den Forscherinnen berücksichtigt werden. Es galt daran anzuknüpfen, um deren Voraussetzungen und Bedingungen im Rahmen der Datenerhebung entsprechen zu können.



Vor dem Erstinterview wurden den Jugendlichen das Forschungsvorhaben und das konkrete Vorgehen erläutert. Sie wurden über das Ziel der Studie, sowie über die Bedeutung der Befragung in diesem Zusammenhang informiert. Darüber hinaus wurde im Vorfeld der Verlauf der Gespräche besprochen und der zeitliche Rahmen festgelegt. Besonders für die Interviews mit den Jugendlichen und deren Eltern war es wichtig, den Gesprächspartnern deutlich zu machen, dass sie im Interview selbst nichts „falsch machen können“. Es wurde von Seiten der Interviewerinnen signalisiert, dass kein Zeitdruck existiert und dass sie zu bestimmten Themenbereichen keine Auskunft geben müssen, wenn sie dies nicht wünschen. Erwartungsgemäß ist es dazu jedoch in keinem Gespräch gekommen. Nachdem auf die Dauer der Langzeituntersuchung (über sechs Jahre) hingewiesen wurde und die Tatsache, die Gespräche für diesen Zeitraum schriftlich fixiert werden, sowie eine gewissenhafte Anonymisierung zugesagt wurde, gaben alle Beteiligten ihre Zustimmung zu den Tonbandaufnahmen. Die Interviewabläufe ähnelten sich und verliefen ohne Zwischenfälle. Jedes Interview begann mit einem Erzählstimulus: *„Erzähl doch mal wie es dazu gekommen ist, dass du heute hier bist“*, das den Gesprächspartner zur Präsentation seiner individuellen Deutungen und Erfahrungen anregen sollte. Die kritische Anmerkung zu der Wahl des Erzählimpuls (vgl. dazu Graßhoff 2008) aufnehmend lässt sich in der reflexiven Auseinandersetzung sagen, dass der Erzählimpuls sowohl an die aktuelle Situation der jungen Menschen anknüpft bzw. anknüpfen muss, als auch den Rahmen möglichst weit öffnen soll, um den Erinnerungen, Erfahrungen und Bewertungen der Jugendlichen die entsprechende Plattform zu bieten. Die Erfahrungen belegen im Rückblick den Erfolg dieser Vorgehensweise. Mit der Erzählaufforderung gingen die Jugendlichen ganz unterschiedlich um. Einige nutzten den aktuellen Bezug, auf den die Einstiegsfrage hindeutet<sup>36</sup>, um die nicht alltägliche Situation in der Geschlossenen Unterbringung zu beschreiben. Andere wiederum knüpften an diese Frage an, indem sie mit den Erinnerungen aus ihrer Kindheit Bezug zur aktuellen Situation herstellten. Unter anderem war es Ziel der Untersuchung, diese Variationen in den Erinnerungen und Erfahrungen der jungen Menschen zu ermöglichen, um in dem anschließenden Auswertungsprozess diese subjektiven Deutungen und Konstruktionen einer Analyse zugänglich zu machen. Aus anderen Forschungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen weiß man, dass der Erzählstimulus eine wichtige Rolle spielt. Allerdings belegen die Befunde aus diesen Forschungszusammenhängen auch, dass die Befragten ihre Biographie in ihrer Eigenlogik präsentieren. Schütze hat das Konzept der „Kognitiven Figuren autobiographischen Stehgreiferzählens“ (eine gute Zusammenfassung ist bei Finkel 2004, 39 ff zu finden) plausibel herausgearbeitet. Nachdem die Interviewten ihre Erzählung abgeschlossen hatten, konnten die Interviewerinnen bei unklaren Passagen nachfragen und die InterviewpartnerInnen zu einer erneuten Erzählung anregen. Hier galt es abzuwägen, an welcher Stelle Nachfragen erzählanregend wirkt und wo es sich zurück zu halten gilt, um den Erzählenden nicht in seinem Verlauf zu stören. Bereits im Gesprächsverlauf gilt es,

---

<sup>36</sup> „Erzähl doch mal, wie es dazu gekommen ist, dass du heute hier bist“.

Entscheidungen zu treffen, die sich auf den weiteren Forschungsprozess auswirken können.

Von besonderer Bedeutung in diesem Forschungszusammenhang sind Interviews mit Kindern und Jugendlichen. Die aktuelle Forschung zeigt, dass Kinder und Jugendliche immer mehr als ExpertInnen ihrer eigenen Lebensgeschichte wahrgenommen werden (vgl. dazu z. B. Bitzan; Bolay; Thiersch 2006). Sie sind durchaus in der Lage, über ihre Erfahrungen und Einschätzungen Auskunft zu geben. Es gilt methodisch und praktisch die Herausforderungen einer Forschung mit Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen und das Vorgehen diesen Voraussetzungen anzupassen. Im Rahmen des Auswertungsprozesses der Langzeituntersuchung LAKRIZ fiel darüber hinaus auf, dass sich die jungen Menschen in der künstlichen Interviewsituation gekonnt bewegen können. Es scheint, als seien sie gewohnt, erwachsenen GesprächspartnerInnen zielgerichtet über sich und ihr Leben Auskunft zu geben. Die Jugendlichen sind hierbei die Profis in einem doppelten Sinn: erstens für ihre Geschichte, und zweitens für deren Präsentation. Erst im weiteren Verlauf der Gespräche konnten diese instrumentellen Gesprächsstrategien zum Teil aufgegeben werden.

Insgesamt dauerten die Gespräche zwischen 30 und 90 Minuten.

Nach jedem Interview wurde jeweils ein Postskriptum verfasst, um die Eindrücke während des Gespräches, wie Gestik, Mimik, Besonderheiten in der Situation, Raum, Verhalten der Interviewerinnen, etc. festhalten zu können und um bei der Auswertung auf diese Informationen zurückgreifen zu können.

Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Interviews transkribiert und vollständig anonymisiert.

### **5.4. Die Auswertungsstrategie**

Interviews können grundsätzlich als Wirklichkeitskonstruktionen der befragten Personen begriffen werden. Es stellt sich allerdings die Frage, ob und wie subjektive Wirklichkeit abgebildet und dokumentiert werden können.

Innerhalb des Forschungsprozesses geht es bei der Datenauswertung nicht nur um das Entschlüsseln, das „Sichtbar machen“ in Form von Klassifikationen, sondern auch vor allem darum, wie aus alltäglichem Erfahrungswissen, theoretisches Erklärungswissen abgeleitet werden kann (vgl. Stickelmann 2000). Die Schwierigkeit besteht darin, das empirische Material im Laufe des Rekonstruktionsprozesses durch das Stützen auf oder Hinzuziehen von Theorien zu systematisieren.

Erfahrungen werden einem schon vorhandenen Wissen zugefügt, bzw. zugeordnet und damit einem Ordnungsmuster unterworfen. Nach Bonß (1982) ist die gewonnene Empirie nicht bloße Erfahrung, „[...] sondern eine Erfahrung der Außenwelt als Wirklichkeit, wie sie sich aus der gesellschaftlichen Konstruktion von Sinnzusammenhängen ergibt“ (zit. nach Stickelmann 2000, 176). Indem Interviewsegmente interpretiert und einem Begründungszusammenhang unterworfen werden, soll der intersubjektiven Überprüfbarkeit Rechnung getragen werden. Was bleibt ist die Frage: „Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben“?

Sozialwissenschaftliche Interpretationsmuster erfreuen sich in den letzten Jahren vermehrter Beliebtheit. Es geht, auch mit dem Verweis auf das Theorie - Praxis - Dilemma, um die Frage: Was wird unter welchen Bedingungen gesehen, methodisch fokussiert, formuliert und schließlich als disziplinäres Wissen formiert? Es handelt sich um den Transformationsprozess von Handlungspraktischem in wissenschaftliches Wissen, wobei dieser Prozess als der wissenschaftliche Re-Konstruktionsprozess verstanden werden soll. Letzterer bedarf einer methodische Fundierung und dessen Anwendung. Über den Einsatz von Methoden schreibt Stickelmann: *„Mit dem Einsatz von Methoden soll Erfahrung sichtbar und darüber hinaus sagbar gemacht werden. Eine Aussage wird so vorbereitet, die im Kontext eines Interpretationsrahmens einer Theorie mit anderen Aussagen verknüpft und zu einem systematisierenden Ganzen entwickelt wird. So gesehen ist es die Aufgabe der Methoden, Aussagen vorzubereiten, indem durch die Methode eine Verknüpfung zu den Erfahrungen hergestellt wird.“* (Stickelmann 2000, 179).

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurden mit Jugendlichen sowohl narrativ-orientierte Interviews, als auch problemzentrierte Interviews mit den am Fall beteiligten Personen (Personensorgeberechtigten, den zuständigen Fachkräften im Jugendamt und den Bezugserziehern in der Jugendhilfeeinrichtung) geführt und mussten methodisch gesichert einer Analyse zugeführt werden. Im Folgenden soll auf die Auswertungsstrategien beider Verfahren eingegangen werden.

Im Analyseprozess der problemzentrierten Interviews ist die Beschäftigung mit dem Material an Kategorien geknüpft, die während des Prozesses zu entwickeln und immer wieder zu überprüfen sind. Welche Auswertungstechnik im Rahmen der Datenanalyse herangezogen wird, hängt u. a. von der Art des empirischen Materials und damit vom Ziel der Untersuchung, der damit verbundenen Fragestellung und dem methodischen Konzept ab. In aktuellen Wissenschaftsbeiträgen lassen sich immer wieder Anmerkungen finden, einer Untersuchung das passende Forschungskonzept individuell anzupassen. Die von Schmidt (2000) beschriebene Auswertungsstrategie stellt für die empirische Untersuchung eine sinnvolle Rahmung dar. So sollen in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material Auswertungskategorien entwickelt werden, die in einen Auswertungsleitfaden münden und gefolgt sind von einer inhaltsanalytischen Auswertung von Fallübersichten. Um den Austausch zwischen theoretischem Vorverständnis und empirischem Material zu gewährleisten ist enge Arbeit „am Text“ zu beachten. Dieser Weg sichert in erhöhtem Maße eine Adressatenorientierung, da keine vorgefertigten theoretischen Vorstellungen den Blick des Forschers zu eng werden lassen. Schmidt (1997) beschreibt die Funktion des theoretischen VORverständnisses als eine Art Brille. Diese kann *„[...] je nach Entfernung zum Betrachten hilfreich sein [kann, um] hindurchzuschauen, um klarer zu sehen; aber es kann notwendig sein, über den Brillenrand hinweg zu blicken, die Brille zu putzen oder zu erneuern.“* (Schmidt 1997, 565f).

Die Auswertungsstrategie orientiert sich an dem biographischen Verlauf der Jugendlichen. Insgesamt kann auf drei Referenzpunkte verwiesen werden.

(1) Es erfolgt die Auswertung in Anlehnung an ein Analyseverfahren, welches Birgit Hofgesang 2006 bereits im Rahmen eines Forschungsprojektes<sup>37</sup> beschrieben hat und auf die gut dokumentierten methodischen Ausführungen von Rosenthal und Fischer-Rosenthal (vgl. dazu z. B. Rosenthal; Fischer-Rosenthal 2000, 456 ff.) aufbaut.

(2) Darüber hinaus orientieren sich die Suchstrategien zur Auswertung an dem selektiven Codieren wie es Strauss und Corbin (1996) skizziert haben.

(3) Die konkrete Textanalyse lehnt sich an die vorgeschlagenen Arbeitsschritte der Textinterpretation von Bohnsack an. Er unterscheidet zwischen einer *formulierenden* und einer *reflektierenden Interpretation* (vgl. dazu Bohnsack 1999, 148 ff.). Beide Arbeitsschritte können nicht getrennt voneinander ablaufen, sondern müssen in Verbindung gebracht werden. Daraus lassen sich weiterführende Erkenntnisse erarbeiten, die nicht auf einer deskriptiven Ebene verbleiben, weil Struktur und Inhalt der Interviews aufeinander bezogen werden können.

Das Auswertungsverfahren in der hier vorgestellten Forschungsarbeit setzt sich im Kontext der drei Referenzaspekte aus folgenden fünf aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten zusammen:

1. Es wird das Interview mit der/ dem jeweiligen Jugendlichen analysiert und interpretiert, um an den subjektiven Konstruktionsleistungen der jungen Menschen anknüpfen zu können. Dazu werden die *biographischen Daten analysiert* und zu einer Fallbeschreibung zusammengeführt. Danach folgt in Form von Themenfeldanalysen die *Auswertung der* Haupterzählung. In diesem Zusammenhang liegt der Fokus auf den Selbstdeutungen der Jugendlichen (in der Differenz von Selbstwahrnehmung und -darstellung). Griese beschreibt diesen Vorgang als „[...] gezielte Interpretation der Eigenthematisierungen [...]“ (Griese 2000, zit. nach Hanses 2003, 273).
2. Auf der Ebene der Fremdbilder wird zuerst das Interview mit dem Personensorgeberechtigten analysiert. In diesem Arbeitsschritt wird mit der Themenfeldanalyse gearbeitet durch die Zugehörigkeit zum Familiensystem. Die Elterninterviews werden dementsprechend unter dem expliziten Fokus der Fremdbilder gedeutet.
3. Innerhalb dieses Arbeitsschritts wird die Perspektive des Jugendamtes als institutioneller Vertreter des Jugendhilfesystems untersucht, und themenfeldbezogen analysiert und
4. im nachfolgenden Auswertungsschritt mit der Perspektive der BezugserzieherInnen in Verbindung gesetzt.

---

<sup>37</sup> Das Forschungsprojekt trägt den Titel „Sozialisations- und Erziehungshilfen für junge Menschen in extremen individuellen und sozialen Problemlagen“ und wurde im Auftrag des Sozialministeriums Baden-Württemberg von Hans Thiersch, Maria Bitzan und Eberhard Bolay federführend geleitet (vgl. dazu Hofgesang 2006). An der Universität Tübingen konnte das Forschungsvorhaben in den Jahren 2001 bis 2004 realisiert werden. Ähnlichkeiten zwischen diesem Forschungsprojekt, der Langzeituntersuchung LAKRIZ und damit auch der hier vorgestellten Forschungsarbeit liegen nicht nur in der Auswertungsstrategie, sondern auch in der Beschäftigung mit einer ähnlichen Ziel- bzw. Adressatengruppe (vgl. dazu Hofgesang 2006, 74).

5. Im letzten Arbeitsschritt ergeben sich methodisch zwei Interpretationsebenen: Zu nennen ist die Ebene der Selbstbilder der Jugendlichen und der Fremdbilder der Erwachsenen auf der Ebene der Differenz zwischen Familien- und Helfersystem.

Die Forschungslogik für die fallimmanente Auswertung lässt sich systematisch wie folgt darstellen:

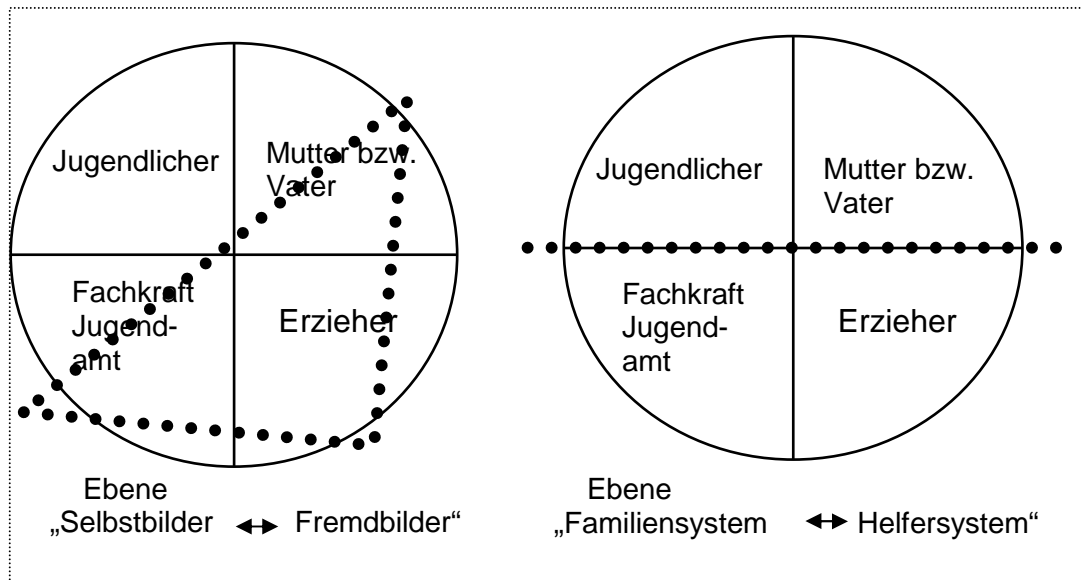


Abb. 5: Auswertungsstrategien im Überblick

Wie im Schaubild (Abb. 5) dargestellt, bietet der komplexe Rekonstruktionsversuch eine Chance, die Auswertung und Analyse an den Themen, Phänomenen, Bewertungen aber auch Sichtweisen und Zuschreibungen der einzelnen Interviews zu orientieren, die sich aus der jeweiligen subjektiven Perspektive heraus ähneln, konträr zueinander positionieren oder auch diskursiv Bezug aufeinander nehmen.

### 5.5. Einordnung des methodischen Vorgehens - Ein kritischer Blick auf das Forschungsdesign

Den qualitativ rekonstruierenden Forschungsarbeiten folgen drei methodologische Prinzipien<sup>38</sup> (Gläser; Laudel 2004, 27 ff.), die in der Wissenschaft Geltung beanspruchen. Besonders das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens „[...] fordert, dass die Wissensproduktion expliziten (intersubjektiv kommunizierbaren) Regeln folgen muss. Nur dann können andere Wissenschaftler rekonstruieren, auf welchem Wege jemand zu den Ergebnissen gelangt ist, die er der Fachgemeinschaft präsentiert.“ (Gläser; Laudel 2004, 29). Neben der Darlegung des methodischen Vorgehens ist die kritische Einordnung ein wesentlicher Bestandteil regelgeleiteter Erkenntniserarbeitung.

Hier sind für den methodischen Zugang der vorgestellten Forschungsarbeit mindestens drei Aspekte zu nennen:

<sup>38</sup> Es handelt sich hierbei um das Prinzip der Offenheit; das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens und das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens.

1. *Grounded Theory* erfordert ein „Mehraugenprinzip“

Verfahren, die im Sinne der *Grounded Theory* angelegt sind zielen nicht zwangsläufig, so Strübing, „[...] *vorrangig auf einen sozialwissenschaftlich motivierten Theoriefortschritt. In vielen Fällen geht es tatsächlich vorrangig darum, Wissen zur Bewältigung praktischer Handlungsprobleme in begrenzten Gesellschaftsbereichen zu gewinnen.*“ (Strübing 2004, 88). Wie auch immer man seine These bewerten mag, es bleibt kritisch zu hinterfragen welche Funktion Forschungsvorhaben erfüllen (sollen), die als *grounded theory*-basiert etikettiert werden, „[...] *wenn sie sich tatsächlich des Verfahrens lediglich opportunistisch im Sinne eines „Methodensteinbruchs“ bedienen[...] [en].*“ (Strübing 2004, 89). Die Sicherung von methodisch fundierten Arbeiten wird durch *forschungsorganisatorische Rahmenbedingungen* (Strübing 2004, 89) erschwert. Dazu zählen sowohl finanzielle, zeitliche und strukturelle genauso wie personelle Ressourcen. Der letztgenannte Aspekt spielt im Kontext dieses Qualifikationsvorhabens eine große Rolle. Strübing fasst zusammen: „*Die postulierte Forschungsarbeit im Team ist nicht nur nicht der Regelfall wissenschaftlichen Arbeitens, sie wird auch durch die Praxis insbesondere der Durchführung von Qualifikationsarbeiten [...] systematisch eingeschränkt. Promotions- und Habilitationsstudien sind in aller Regel Arbeiten, die von Einzelnen ausgeführt werden. Und selbst wenn - etwas im Rahmen von Drittmittelprojekten - zwei oder mehrere Forscherinnen an einem Gegenstand arbeiten geschieht dies meist im Wege klassischer Arbeitsteilung, weil die Personalmittel für eine gemeinsame Bearbeitung aller Daten nicht hinreichen und/oder weil schon in der Projektbearbeitung claims für die darauf aufbauenden Qualifikationsarbeiten abgesteckt werden.*“ (Strübing 2004, 89).

Um methodisch fundiert zu arbeiten, bieten sich Forschungswerkstätten (vgl. dazu z. B. Glinka 1997, Reim; Riemann 1997) an. Forschungswerkstätten knüpfen an die Grundidee des qualitativen Paradigmas an. Der *kommunikative Charakter* (Riemann 2003, 68) des Forschungsprozesses wird in den Vordergrund gestellt. Der mündlichen Interaktion wird im dialogischen Beschreiben und Argumentieren einer Arbeitsgruppe (vgl. Riemann 2003) eine besondere Bedeutung beigemessen. In den Arbeitssitzungen selbst wird das Material mit anderen Forschern und/ oder Fachkräften diskutiert und ausgewertet. Den Effekt sieht Schütze für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse im Kontext von Fallanalysen nicht nur im Rahmen der Ausbildung von Studierenden zur, wie er es nennt, „[...] *Einsozialisation der Studierenden des Sozialwesens in die Forschung [...]*“ (Schütze 2000, 205). Im Rahmen dieses Qualifikationsprojektes wird versucht, die Idee der Forschungswerkstatt zu realisieren. Im regelmäßigen Austausch mit KollegInnen, im Rahmen von Lehrveranstaltungen und durch Präsentationen bei Fachtagungen, sowie in unterschiedlichen Gremien wurden sowohl inhaltliche Befunde, als auch methodisches Vorgehen kommunikativ validiert und weiterentwickelt.

## 2. „Blinde Flecken“ des Forschers im Auswertungsprozess

Nicht nur die Forschungsstrategie, sondern konkreter auch der Prozess der Auswertung sollte kritisch reflektiert werden. In empirisch-qualitativer Forschung fließen Vorwissen und Vorerfahrungen in die Auswertung und Analyse ein. Wissenschaftlich fundierte Erkenntnisprozesse schließen sich theoretischen Annäherungen an, bzw. verändern sich und werden weiter entwickelt. Der Forscher sollte darum wissen, dass die gewählte Auswertungsstrategie nicht alle Forschungsfragen bearbeiten kann. Das stellt keinen Mangel dar, sondern deutet auf die nötige Gegenstandsbezogenheit hin, die wiederum im Kontext der entwickelten Forschungsfrage betrachtet werden muss. Zu den kritischen Gesichtspunkten gehören u. a., dass nicht alle Vorannahmen bewusst und kommunizierbar sind und somit blinde Flecken innerhalb der Auswertung auftreten können. Neben unbewussten Vorannahmen bedingen auch persönliche und berufs-biographische Dispositionen die Suchstrategien, sowie die Eingebundenheit des Forschers in die jeweilige Institution. Um diese blinden Flecke kontrolliert bearbeiten zu können, wird im Verlauf des Auswertungsprozesses auf die intersubjektive Validierung der Forschungsergebnisse Wert gelegt. Weiterhin besteht die Befürchtung durch den vorab festgelegten Interviewleitfaden, einzelne Themen zu über bewerten, die dem Befragten vielleicht eher uninteressant und/oder unwichtig erscheinen. An dieser Stelle bleibt der Forscher aufgefordert, reflexiv mit seinem Wissen umzugehen, um Fehlinterpretationen gering zu halten. Der Begriff der Fehlinterpretation mag in diesem Kontext in die Irre führen, lässt er den logischen Schluss zu, das Ziel qualitative Forschungsarbeiten sei die richtige Interpretation und analytische Auseinandersetzung. Die Kategorien „Richtig“ oder „Falsch“ führen jedoch ins Leere. Die Annahme, qualitative Forschung setzt auf die Rekonstruktion sozialer Gegebenheiten und deren Lern- bzw. Bildungsprozesse, verweist damit auf eine zweite Annahme, nämlich dass subjektive Begründungszusammenhänge und Bewältigungsmuster in den Blick der Forschung rücken. Dies hat Auswirkungen auf den Forscher. Subjekte rekonstruieren subjektive Rekonstruktionen. Mit Hilfe von wissenschaftlich fundierten Methoden wird dieser subjektive Faktor des Forschers (a) als Problem bewusst und (b) kontrollierbar werden. Zu den Prinzipien bzw. Standards qualitativer Forschung zählt also nicht die Intersubjektivität. Strukturell kann dies durch das weiter oben skizzierte Konzept der Forschungswerkstätten organisiert werden. Diese Herausforderung erscheint hier umso bedeutsamer, da das empirische Material, welches der Analyse unterzogen wird, in einem anderen Kontext, nämlich im Rahmen der Langzeituntersuchung LAKRIZ erzeugt wurde. Bei den Interviewanalysen ist dieser Aspekt mitzudenken, um die Befunde entsprechend einordnen und bewerten zu können.

## 3. Abkürzungsverfahren in der qualitativen Forschung

Neben dem subjektiven Faktor des Forschers sind im Rahmen der Auswertung mit dem Blick auf die „[...] forschungsorganisatorische[n] Rahmenbedingungen [...]“

(Strübing 2004, 89) auch die vielfach diskutierten Abkürzungsverfahren<sup>39</sup> wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung wichtig. Hanses verweist auf die engen Zeit- und Ressourcenfenster (vgl. dazu Hanses 2003, 262 ff.). Dies führt, so seine These, „[...] häufig zu der Wahl anderer Erhebungsmethoden, und damit geht oftmals ein Verzicht und Verlust auf die aussagekräftige Analyse narrativer Selbstthematizierungen einher.“ (Hanses 2003, 262).

In der praktischen Arbeit mit Abkürzungsverfahren braucht es generell Wissen und Erfahrung im Umgang mit biographie-orientierten Analysestrategien. Hanses nennt das „[...] ein analytisches „Gespür“, um zu entscheiden an welcher Stelle „verdichtet“ werden kann und wo eine „Verkürzung“ von Arbeitsschritten ohne Vereinfachungstendenzen möglich ist.“ (ebd. 263). Zur notwendigen Verdichtung entwickelt er das *sensibilisierende Konzept* (ebd. 266 ff), welches wesentliche Aspekte biographischer Forschungsarbeiten zusammenführt. Diese Strategie greift einzelne Punkte, wie zum Beispiel die Kriterien zur Fallauswahl als Auswertungsfolie des vorgeschlagenen Abkürzungsverfahrens, wissentlich Einschränkungen implizierend, auf. Die Möglichkeit der Verkürzung dient lediglich einer strukturierteren und inhaltlich-methodisch gesicherten Begründbarkeit. Sie entlässt den Forscher damit nicht aus seiner eigentlichen Verantwortung, den Forschungsprozess „nach den Regeln der Kunst“ bis zum Ende transparent, plausibel begründet und am aktuellen Forschungsstand orientiert zu bearbeiten. Der Nutzen liegt damit nicht in einer pragmatischen Begründbarkeit. Im Rahmen von qualitativen Forschungsarbeiten muss zwangsläufig reduziert werden, da nicht alles (her)ausgearbeitet werden kann, was in dem empirischen Material spannend und als Erkenntnis erscheint. Die Orientierung an der Fragestellung und die Gegenstandsbezogenheit sollen in diesem Kontext obere Priorität erfahren. Reduktion stellt keinen methodischen Mangel dar, sondern ist ein Kennzeichen wissenschaftslogisch Erkenntnisse zu erarbeiten. Die Umsetzung und Ausgestaltung einer Langzeituntersuchung, wäre ohne Abkürzungsverfahren nicht gestaltbar gewesen. Hier sind Verkürzungen nötig, nicht nur mit dem Blick auf die finanziellen, personellen und strukturellen Ressourcen, sondern wegen der hohen Komplexität auf inhaltlicher wie auf methodischer Ebene. In der Langzeitperspektive wird es möglich die unterschiedlichen Entwicklungsdimensionen in zeitlichem Horizont sozusagen *im Verlauf* zu analysieren. Hinzu kommen für ein qualitatives Forschungsdesign eine hohe Fallzahl (24 bzw. 16 Fälle), die jeweils in einer breiten Perspektivvielfalt (pro Fall ca. acht Interviews und sonstigem Fallmaterials) bearbeitet wurden. Ohne eine Bearbeitungsstrategie, die zielgerichtet begrenzt ist, wäre es vor allen Dingen im Auswertungsprozess schwer geworden, erweiterte Erkenntnisse erarbeiten zu können. Die Gefahr hätte bestanden, in der Dichte der inhaltlichen Aspekte, den berühmten „roten Faden“ zu verlieren.

---

<sup>39</sup> Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Debatte haben Hanses (2003), aber auch Schefold (2006) geleistet.



## 5.6. Methodenentwicklung zwischen Forschungsinteresse und pädagogischem Ethos

In vielen Methodenlehrbüchern wird darauf hingewiesen, dass im Rahmen der Datenerhebung ein gesicherter Zugang zum Feld unerlässlich ist. Im weiteren Arbeitsprozess soll das Verhalten der Forscher möglichst neutral bis distanziert dem Feld bzw. den Adressaten gegenüber sein. Auch in der Langzeituntersuchung LAKRIZ wurde diese Distanz, wohl wissend um die Folgen, gewahrt. So wichtig und plausibel diese theoretisch richtige und wichtige Forderung, aus einer Forschungs- und Wissenschaftsperspektive heraus auch erscheint - in der praktischen Forschungserfahrung von immerhin fast sechs Jahren scheint sie nicht (durch) haltbar zu sein. In der pädagogischen Fachliteratur über Langzeituntersuchungen finden sich kaum Hinweise auf die Bedeutung des Kontaktes zwischen den Forschern und den Adressaten und die sich im Verlauf entwickelnde Beziehungsgestaltung (vgl. dazu Colla 1973). Es findet sich dort lediglich der Hinweis auf die Panelmortalität (vgl. Diekmann 1995), um ein Wegbrechen der Stichprobengröße zu verhindern oder gering zu halten. In Bezug auf die Wirkungen der durchgeführten Interviews können die Erfahrungen von LAKRIZ weiterführende Erkenntnisse belegen. Diese Erfahrungen dokumentieren Veränderungen und Wirkungen auf zwei Ebenen.

### ***(1) Die Bedeutung der Interviewkontakte für den Forscher***

In der Langzeitperspektive, oder konkreter in dem strukturell hergestellten langfristigen Kontakt zwischen Forscher und Adressaten, ändert sich der Blick auf die Jugendlichen. Ein für die Forschungsarbeit positiver Effekt ist ohne Zweifel die Möglichkeit eines vertieften und facettenreicheren Blickes auf und für die Lebensthemen und Bewältigungsmuster der jungen Menschen. Hinzu kommen vielfach „nebensächliche“ Erkenntnisse und Eindrücke, die auf den Forscher einwirken, zum Beispiel während Hausbesuchen bei den Jugendlichen, in den verschiedenen Jugendhilfeeinrichtungen oder wenn Freunde, Familie oder Verwandte zu den Besuchskontakten hinzukommen. Gewonnen werden ebenso vielschichtige Eindrücke, die von der Gestaltung des eigenen Zimmers, über individuelle Lebensgewohnheiten, Kleidungs-, Musik- und Medienstile bis hin zu alltäglichen Plaudereien im direkten Kontakt mit den Jugendlichen reichen. Immer bleibt die Begegnung getragen vom Respekt zueinander. Die Gefahr hierbei liegt allerdings in der sich entwickelnden Parteilichkeit für die Jugendlichen; nicht unter der Perspektive eines Schutzbefohlenen, sondern in der Aushandlung und stellvertretend gegenüber Dritten. Diese Erfahrung könnte zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Forschungsprozess (z.B. in den Phasen der Datenerhebung und -auswertung) den neutralen Blick verzerren. Es kann passieren, dass entweder zu wohlwollend die anstrengenden, normverletzenden und schwierigen Verhaltensweisen und Persönlichkeitsanteile weggedeutet werden, oder umgekehrt, die unschönen und respektinflößenden Verhaltensweisen in einer Defizitorientierung hängen bleiben. Dies lässt sich durch das Spiegelungsphänomen (vgl. dazu z.B. Mertens 1993 und 2000; Muck; Trescher 2001) oder den Effekt von Übertragung und Gegenübertragung (vgl. dazu z. B. Trescher 2001 oder Vetter 2003, 146 ff.) deuten.

Somit kann die These festgehalten werden: *Die emotionale Komponente muss in Forschungsprozessen dem Forscherteam reflexiv zugänglich bleiben.*

Es gilt, sich dieser Gefahr bewusst zu sein. Das heißt, das Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung im Forscherkollegium und darüber hinaus mit der Projektleitung und anderen KollegInnen wiederholt zu reflektieren, um nicht vorschnell in Interpretationssackgassen zu geraten. Als geeignet gilt die Methode der Supervision.

## **(2) Die Bedeutung der Interviewkontakte für die Jugendlichen**

Es schien, als läge den Jugendlichen im Verlauf der Projektzeit viel daran, dass der Kontakt zwischen Ihnen und den Forscherinnen gehalten wurde. Der Forschungsprozess zeigt, dass die Interviews als solches im biographischen Verlauf als pädagogische Intervention wirkungsmächtig sind. Erstaunlich war nicht nur, wie bereitwillig und freimütig sie von und aus ihrem Leben erzählten, sondern welchen Stellenwert die Forscherinnen nach ein bis zwei Jahren einnahmen. Im Vorfeld der Studie war dies nicht vorauszusehen. Die Geburtstags- und Weihnachtskarten erhielten bei einigen Jugendlichen einen Ehrenplatz an der Wand oder auf dem Schreibtisch. Die bewusst zurückhaltende Kommunikation der ForscherInnen zwischen den jährlich stattfindenden Folgeinterviews schien sie nicht davon abzuhalten, sich nicht nur auf den nächsten Kontakt zu freuen, sondern dies auch so zu kommunizieren. Sie schrieben aus eigener Initiative Briefe und Karten oder meldeten sich „zwischen durch“ telefonisch. In sechs Jahren Laufzeit kamen so bei einigen Jugendlichen immerhin 12 bis 14 Kontakte, schriftlich, telefonisch und direkte Besuchskontakte zustande. Diese kurzen Berührungspunkte schienen ihnen etwas zu bedeuten (vgl. zu diesem Phänomen z. B. Wallerstein 2002, 35 ff.). Die Kontakte hatten offensichtlich einen Einfluss auf die Jugendlichen genommen. Sie fühlten sich ernstgenommen und bekamen durch die jährliche Befragung einen besonderen Stellenwert in ihrem Lebensalltag. Sie genossen sichtlich das Gefühl ernst genommen und als Experten ihrer eigenen Lebensgeschichte respektiert zu werden. Zwangsläufig beeinflussten wir Forscher damit das Leben und die Erfahrungen der Jugendlichen.

Daraus kann eine zweite These geschlossen werden: *Forscher nehmen in Langzeituntersuchungen Einfluss auf die befragten Personen*, selbst wenn dies nicht beabsichtigt ist oder sein soll. Die ethischen Fragen zu Forschungsdesigns (vgl. dazu z. B. Gläser; Laudel 2004) fordern den Forscher auf, dies bereits in der Anlage der Untersuchung voraus zu denken und sich reflexiv damit auseinander zu setzen.

Es stellt sich die Frage, warum den Jugendlichen der Kontakt wichtig erschien? Waren es die Personen, die im Vordergrund standen, oder die Aufmerksamkeit und die exponierte Situation als Beforschter, die ihnen durch diesen Forschungsprozess geschenkt wurde?<sup>40</sup> Wie oft passiert dies schließlich im Alltag, dass man Teil einer universitären Studie wird und zudem über mehrere Jahre im Fokus steht? Allein diese

<sup>40</sup> Dieser Effekt wird als „Hawthorne-Effekt“ vor allen in der Literatur zur Organisationsentwicklung rezipiert. Es handelt sich dabei um ein wissenschaftliches Experiment zur Arbeits-Optimierung, das zwischen 1927 und 1933 in den Vereinigten Staaten von Amerika durch geführt wurde (vgl. dazu Gairing 1999, 49 ff.). Das „Hawthorne-Projekt“ belegt „[...] die Bedeutung des sozialen Kontextes für die Arbeitsproduktivität“ (ebd. 50).

Erklärung scheint zu kurz zu greifen. Alle befragten Jugendlichen wurden und werden seit mehreren Jahren vom Jugendhilfesystem betreut und unterstützt. Das impliziert eine Vielzahl an unterschiedlichen HelferInnen teilweise in längeren Beziehungskonstellationen. In der Rückschau erklärten uns die jungen Erwachsenen, wie bedeutend für sie die Erfahrung gewesen sei, dass es Menschen gibt, die sich „einfach so“ für Sie und ihr Leben interessieren. Erwachsene Personen, die keine Interventionen beabsichtigen und die Gespräche nicht nutzen, um Effekte zu messen und Wirkungsweisen sowie (Miss-) Erfolge nicht bewerten. Entlastend sei auch die Erfahrung gewesen, dass das Erzählen ihrer Misserfolge für sie keine direkten Konsequenzen nach sich zog. Diese Erfahrungen der Jugendlichen stimmen nicht optimistisch. Stellt sich hier die Frage, in welcher Funktion die Jugendlichen Erwachsene ob im professionellen oder alltäglichen Kontext sehen und verstehen.

Was bedeuten diese Erfahrungen für das Forschungsdesign einer Untersuchung mit Langzeitperspektive? Offensichtlich gilt es, die Bedeutung der Einflussnahme nicht zu gering zu schätzen und auch im Forschungsverlauf gut im Blick zu behalten. Die Gründe für den engen Kontakt zwischen Forscherinnen und Jugendlichen liegen u. a. in den biographischen Erfahrungen von Brüchen und Krisen dieser jungen Menschen. Verlässlichkeit, Schutz und eine enge Bindung haben sie kaum erfahren können. Sollten aber tatsächlich zehn Kontakte in sechs Jahren ermöglicht haben, dass junge Menschen in ihrer biographischen Anstrengung sich ihrer Selbst zu vergewissern und ihre Welt um sie herum zu begreifen, im „[...] *permanenten Ringen um Authentizität* [...]“ (Hofgesang 2006, 87) sich ein Stück auf diesen Weg begleitet gefühlt haben? Auch mit weniger Pathos im Ausdruck und dem Wissen über den insgesamt begrenzten und unbeabsichtigten Einfluss auf die Lebensgeschichten der hier befragten Jugendlichen gilt es kritisch-reflexiv mit diesen Erfahrungen umzugehen, denn schlussendlich bedeutet Forschung auch die ethische Perspektive nicht aus den Augen zu verlieren. Ein Grundsatz fordert die „[...] *Vermeidung von Schaden für die Untersuchten* [...]“ (Gläser; Laudel 2004, 48) und meint dabei nicht nur die Vermeidung von körperlichem, sondern darüber hinaus auch emotionalem und seelischem Leid. Und es bleibt wohl spekulativ, ob und inwiefern die jungen Erwachsenen das Ende des Forschungsprojektes als Kontaktabbruch bewerten und damit wieder einmal erleben, was sie zu genüge bereits häufig in ihrer Sozialisation kennengelernt haben.

## **6. Fallrekonstruktionen**

### **6.1. Exemplarische Fallrekonstruktion 1: Erik**

#### **6.1.1. Eine Annäherung an Eriks Biographie - Rekonstruktion des Lebenslaufs und der Hilfesgeschichte**

Im Fall Erik wird der Einstieg über die Annäherung an seine Biographie gewählt. Um den Lebens(ver)lauf mit den wesentlichen Bezugspunkten darstellen zu können, wird er mit Hilfe einer tabellarischen Chronologie (vgl. dazu Ader 2006) rekonstruiert. Dieses Instrument erlaubt es, neben den lebensgeschichtlichen Verläufen auch die Hilfesgeschichte mit in den Blick zu nehmen, die als ein wesentlicher Teil die Selbst- und Fremddeutung beeinflussen. Die tabellarische Aufteilung dient dazu, einen Überblick über Stationen und Ereignisse in Eriks Leben zu geben. Als Quellen dieser Zusammenfassung werden neben üblichen Dokumenten eines Hilfesprozesses (z. B. Berichte des fallführenden Mitarbeiters im zuständigen Jugendamt, Berichte aus der Krisenintervention) die dokumentierten Gespräche mit den am Hilfesprozess Beteiligten, sowie die Interviewtranskripte herangezogen.

## Eriks Lebens- und Hilfestgeschichte

Datum	Lebensgeschichte	Hilfestgeschichte
13.03.1989	Erik wird geboren	
Bis zum Jahr 2001	zeigt Erik keinerlei Auffälligkeiten, wohl aber erste Schulschwierigkeiten; muss 5. Schuljahr wiederholen	
11.10.2001 <b>12 Jahre</b>	Scheidung der Eltern; Erik lebt bei seinem Vater; Schulversäumnisse	Kontakt zum Jugendamt
2001	erster Kontakt mit Drogen (THC)	
Ostern 2002 <b>13 Jahre</b>	Mitte der 7. Klasse Gymnasium → Schulwechsel auf Hauptschule	
Februar 2003 <b>13,11 Jahre</b>	Erik zieht zu seiner Mutter. Es kommt immer wieder zu Streitigkeiten mit dem Lebensgefährten der Mutter wegen Regeln des Zusammenlebens; wohnt zeitweise beim Vater	
nicht datierbar	Vater heiratet ein zweites Mal. Es kommt wieder zur Trennung	
seit ca. August 2004 <b>15,5 Jahre</b>	Schwierigkeiten im familiären, schulischen und strafrechtlichen Bereich; regelmäßiger Cannabiskonsum mit folgender Beschaffungskriminalität (Diebstahl, Autoeinbrüche, Hehlerei); schwänzt die Schule; Straftaten nehmen rapide zu; bis zu 120 Strafdelikte	Erste Anklageschriften gehen beim Jugendamt ein
Ende 2004		Unterbringung in Übergangwohnheim durch die Mutter, während der Kur des Vaters

Datum	Lebensgeschichte	Hilfegeschichte
14 Tage später	Erik lebt wieder bei seinem Vater	Maßnahme scheitert nach 2 Wochen, weil Erik sich verweigert, die Eltern nehmen ihn daraufhin aus der Gruppe
		Jugendamt schlägt stationäre Unterbringung vor; Eltern entscheiden sich dagegen
Januar 2005 <b>15, 10 Jahre</b>		Entscheidung: GU oder Jugendstrafanstalt; Eltern stellen Antrag auf Geschlossene Unterbringung
04.02.2005		Aufnahme in die Krisenintervention
Erstinterview mit Erik 22.02.2005		
bis 14.03.2005		Ende der Unterbringung nach §1631b BGB
April 2005		Verurteilung zu 18 Monaten Jugendstrafe auf drei Jahre Bewährung
28.04.2005		Entlassung aus der Krisenintervention
29.04.2005 - 02.06.2005		Unterbringung in einer offenen Gruppe der Jugendhilfe; Situation eskaliert: Cannabiskonsum; Zerstörungen, Entweichungen
1. Abschlussinterview mit Erik 12.05.2005		
02.06.2005- 23.12.2005		Erneute Unterbringung in der Krisenintervention. Erik kehrt auf eigenes Drängen zurück; sieht die Unterbringung als Eigenschutz vor einer Inhaftierung an
Juni 2005-Oktober 2005	Erik nimmt keine Drogen → enge Begleitung durch die Krisenintervention	
ab ca. August 2005	externe Beschulung in Schule für Erziehungshilfe	

Datum	Lebensgeschichte	Hilfegeschichte
Oktober 2005	konsumiert bei Ausgängen Cannabis	
2. Abschlussinterview mit Erik 07.12.2005		
23.12.2005		Entlassung aus dem KRIZ
ab 23.12.2005 <b>16,8 Jahre</b>	Erik wohnt bei seinem Vater; konsumiert weiter Cannabis	ambulante Betreuung durch die Krisenintervention (20 St./Monat)
ab 09.01.2006	Weiterbildungskolleg Mönchengladbach → Ziel: Hauptschulabschluss	
Interview mit dem Erzieher 11.01.2006		
Sommer 2006	erfolgreicher Hauptschulabschluss	
Interview mit dem Jugendamt 08.06.2006		
Herbst(ferien) 2006 <b>17,7 Jahre</b>		2 Wochen Jugendarrest; Auflage (Drogenfreiheit mit regelmäßigen Drogenscreening) nicht erfüllt
Interview mit dem Vater 09.10.2006		
2007	hat wieder Kontakt zu seiner Mutter	Bewährungszeit verlängert bis April 2009
März 2007		Nachbetreuung durch die Krisenintervention beendet
1. Folgeinterview mit Erik 10.04.2007		
24.04.2007	Vorstellungsgespräch in einem potentiellen Ausbildungsbetrieb	
Sommer 2007	Realschulabschluss	
Sommer 2007 <b>18,4 Jahre</b>		2 Wochen Jugendarrest; Auflage (Drogenfreiheit mit regelmäßigen Drogenscreening + Suchtambulanz) nicht erfüllt. Beim nächsten positiven Drogentest → 2 Jahre Jugendstrafe

Abb. 6: Eriks Lebens- und Hilfetabelle

### **6.1.1.1. Bedeutsame Aspekte und kritische Lebensereignisse in Eriks Biographie**

Erik wird im März 1989 geboren. Über seine ersten Lebensjahre ist kaum etwas bekannt. Weder der Vater noch die Mitarbeiterin im Jugendamt können dazu Angaben machen und auch Erik selbst erzählt in den Interviews wenig darüber. Das einzige was betont wird, dass es früher zu Hause ganz normal war. Auch aus den Erzählungen des Vaters wird deutlich, dass er von einer normalen Familie spricht. Was die Beiden unter einem normalen Familienleben verstehen, bleibt unklar.

Erik lebt als einziges Kind mit seinen Eltern in einer kleineren Stadt an der niederländischen Grenze. Nach seiner Geburt geht seine Mutter früh wieder arbeiten. Eriks Vater ist beruflich bedingt (er studiert bei der Polizei) in der Lage, sich zu Hause um Erik zu kümmern und verbringt, nach seinen Angaben, viel Zeit mit seinem Sohn. Aus den Schilderungen der Mitarbeiterin im Jugendamt wird ebenfalls deutlich, dass Erik in dieser Zeit kaum Schwierigkeiten in der Schule zeigt. Selbst ein Blick in die Lebens- und Hilfetabelle gibt keinerlei Aufschluss über die ersten 12 Lebensjahre. Von den Beschreibungen eines normalen Familienlebens abgesehen bleibt offen, was in dieser Zeit geschieht. Eriks Verfassung und die Geschwindigkeit, mit der die folgenden Ereignisse ihren Lauf nehmen, sprechen allerdings dagegen, dass in dieser Zeit alles „harmlos“ verläuft.

Zwölf Jahre nach der Geburt von Erik, im Oktober 2001, trennen sich Eriks Eltern. Die Mutter zieht aus dem Haus aus, welches sie und ihr Mann erst kurze Zeit zuvor erworben haben; Erik und sein Vater wohnen weiterhin dort. Zu dieser Zeit findet der erste Kontakt mit dem Helfersystem statt. Im Zuge der Scheidung tritt das Jugendamt hinsichtlich der Sorgerechtsregelung mit der Familie in Kontakt, jedoch werden keine weiteren Vereinbarungen getroffen. Nach zwölf Jahren „Normalität“ scheint Eriks Welt „aus den Fugen“ zu geraten. Diese Erfahrung kann als kritisches Lebensereignis (vgl. dazu Lambers 1996) gedeutet werden. Erik geht nicht mehr regelmäßig zur Schule. Er verlässt jedoch morgens pünktlich das Haus. Sein Vater bemerkt lange Zeit nicht, dass er nicht die Schule besucht, sondern sich mit Freunden in der Stadt trifft. In diesem Jahr hat Erik auch seinen ersten Kontakt mit Drogen. Er beginnt Marihuana auszuprobieren. Mit dem Blick auf die Lebens- und Hilfetabelle wird deutlich, dass sich diese Phase in Eriks Leben als eine sehr bedeutsame Zeit herausstellt. Sie kann als biographischer Bruch gedeutet werden. Die Scheidung der Eltern stellt für ihn eine Erfahrung dar, die er nicht erklären kann. Er kann ihr keinen Sinn zuschreiben. Mit der Trennung beginnen sich die Ereignisse förmlich zu überschlagen. Zu Ostern 2002 verlässt Erik das Gymnasium und wechselt auf die Hauptschule. Er erklärt im Interview dazu, dass er auf die Hauptschule gewechselt sei, weil alle seine Freunde dort waren. Im darauf folgenden Jahr zieht er zu seiner Mutter, weil er es bei seinem Vater nicht mehr aushält. Streitigkeiten und Probleme belasten die Beziehung zwischen Vater und Sohn. Auch im Haushalt der Mutter eskaliert es nach kurzer Zeit, weil sich Erik an die Regeln, die der neue Lebensgefährte der Mutter durchzusetzen versucht, nicht halten kann. Erik berichtet in den Interviews davon, dass er in dieser Zeit oft zwischen dem Haushalt der Mutter und dem des Vaters hin und her gewechselt sei. Wohnt er bei der



Mutter, bittet er den Vater ihn dort heraus zu holen, wohnt er bei dem Vater, flüchtet er zu seiner Mutter. In dieser für Erik bewegten Zeit lernt sein Vater eine neue Frau kennen. Kurze Zeit darauf heiraten die Beiden. Das Glück ist nicht von langer Dauer und es kommt bald zu einer erneuten Trennung. Erik selbst erzählt davon in den Interviews nichts. In den Erzählungen des Vaters wird deutlich, dass Erik diese Trennung nicht zu verkraften scheint.

Im August 2004 gehen schließlich erste Anklageschriften beim Jugendamt ein. Erik wird in vielen Bereichen auffällig. Neben den familiären Schwierigkeiten, sinken seine schulischen Leistungen und sein Cannabiskonsum beschreibt er als regelmäßig. Um sich das Marihuana kaufen zu können, begeht er Diebstähle und bricht Autos auf, klaut Autoradios, die er dann weiter verkauft. Seine schulischen Leistungen sind kaum noch feststellbar. Er geht praktisch selten zur Schule. Die Eltern scheinen davon wenig zu wissen. Die Straftaten nehmen in der Folge rapide zu. Knapp 120 Strafdelikte, daran erinnern sich der Vater und die Mitarbeiterin im Jugendamt, versetzen die Erwachsenen in Alarmbereitschaft. Fast täglich werden Briefe von der Staatsanwaltschaft dem väterlichen Haushalt zugestellt. Der Vater wird infolge dessen in eine andere Abteilung bei der Polizei versetzt. Jeden Morgen, wenn er zur Arbeit kommt, wissen seinen Kollegen bereits, dass sein Sohn wieder auffällig wurde. Erik selbst sagt dazu, dass ihm das sehr peinlich war; vor allen Dingen für seinen Vater. Ende 2004 tritt der Vater eine Kur an, die ihn stabilisieren soll. Während dieser Zeit soll Erik bei der Mutter wohnen. Nach wiederholten Streitigkeiten und Schwierigkeiten, fühlt sich die Mutter überfordert und bringt Erik, ohne den Vater zu informieren, in einem Übergangwohnheim unter. Dort hält es Erik nicht lange aus, entweicht immer wieder aus der Einrichtung und verweigert sich. Als der Vater nach 14 Tagen aus der Kur zurückkommt, nimmt er Erik wieder bei sich auf. Das Jugendamt schlägt daraufhin eine stationäre Unterbringung vor. Die Eltern entscheiden sich dagegen. Im Januar 2005 dann, die Gerichtsverhandlungen der Straftaten laufen, stellt die Jugendrichterin Erik vor die Wahl der Einweisung in eine Jugendhilfeeinrichtung oder der Weg in die Jugendstrafanstalt. Er entscheidet sich für die geschlossene Unterbringung im Rahmen der Jugendhilfe. Im Februar 2005 wird er in der Krisenintervention aufgenommen und bleibt dort fast drei Monate. Bis zu diesem Zeitpunkt hat er innerhalb von vier Jahren erfahren was es heißt, keinen Platz zu haben. Seine Welt scheint mit der Trennung der Eltern zu zerbrechen - ein Ereignis, welches bis heute von ihm unverstanden scheint.

Er hat seine Eltern als nicht- verlässliche Erwachsene erlebt, die mehr mit sich und ihrem Ärger, ihrer Wut und ihrer Enttäuschung zu kämpfen haben, als sich um Eriks emotionale Verfasstheit zu kümmern. Eriks Schwierigkeiten und die Abstinenz in der Schule, sein Cannabiskonsum und die Straftaten werden wahrgenommen, aber nicht hinterfragt. Die Erwachsenen scheinen mit sich beschäftigt, bieten ihm keinen Platz. Die Eltern sind wohl mit ihm und seinen Sorgen offensichtlich überfordert. Der Vater wünscht sich von ihm, dass er mit dem Cannabiskonsum aufhört und sich wieder normal verhält und an Regeln hält. Erik konstruiert im Laufe dieser Erfahrungen ein Bild von sich, welches von innerer Leere und äußerem Aktionismus geprägt ist.

Nach innen scheint er viele unbeantwortete Fragen mit sich zu tragen. Er nimmt sich selbst offensichtlich als schwach und hilflos wahr; kann nicht verstehen, wie seine Welt aus den Fugen geraten ist. Äußerlich stellt er sich handlungsfähig dar und erschafft sich seine eigenen Regeln, die ihn unabhängig und durchsetzungsfähig erscheinen lassen. In diesem Kontext lässt sich auch sein Cannabiskonsum deuten. Es wirkt, als wolle er sich betäuben, um nicht ständig, wie er sagt, soviel nachdenken zu müssen. Abends liege er lange wach und könne nicht einschlafen. Das „Kiffen“ hilft ihm, seine innere Leere zu ertragen.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch die Frage, wie das Helfersystem auf Eriks kritisches Lebensereignis (die Scheidung der Eltern) reagiert hat. Nach der Unterbringung im Übergangwohnheim fühlt sich Erik vor die Wahl gestellt: sich erziehen oder bestrafen zu lassen. Er entscheidet sich für die geschlossene Unterbringung - das kleinere Übel? Eriks Versuche der Lebensbewältigung formen sich in seiner Deutung zu einer Trennung von Innen und Außen. Die innere Leere steht scheinbar im Gegensatz zu seiner äußeren Rebellion. Er besucht nicht mehr die Schule, konsumiert regelmäßig Cannabis und wird kriminell. Alles Hilfeschreie eines großen Jungen der, wie es die Mitarbeiterin im Jugendamt zusammenfasst, eigentlich nur eine heile Familie möchte? So mag es erstaunen, dass Erik, der nach der Entlassung aus der Krisenintervention in einer offenen Gruppe der Jugendhilfe untergebracht ist, alles daran setzt, in die Krisenintervention zurück zu kehren. Er verlangt vor Gericht einen neuen Beschluss (§1631 b BGB), aktiviert seine Eltern, den Antrag zu stellen und veranlasst das Jugendamt dazu, die Hilfe zu gewähren. Im Juni 2005 (er ist zu diesem Zeitpunkt 16 Jahre alt) wird er zum zweiten Mal geschlossen untergebracht.

Wie lässt sich dieses Ereignis deuten? Erik scheint während der ersten Unterbringung eine Idee davon bekommen zu haben, dass er dort etwas erfahren, und vielleicht sogar lernen kann. Die Erwachsenen sind erstaunt. Sie deuten seinen Aktionismus als Erkenntnis, dass er in seinem Leben etwas ändern möchte. Sie sind mit seiner Legalbewährung beschäftigt, wünschen sich, dass er sich endlich wieder normal verhalten soll und hängen der Idee nach, dass klare Regeln und eine feste Rahmung ihm diesen Weg zeigen können. Damit verbinden sie sich mit Eriks nach außen gerichteter Lebensbewältigungsstrategie.

Im weiteren Verlauf wird sich zeigen, dass Erik sich eine Anpassungsfähigkeit konstruiert hat, um diesen Erwartungen entsprechen zu können. Die Hoffnung der Erwachsenen scheint zu sein, dass er sich über eine äußere Ordnung eine innere Ordnung erarbeiten kann. Was die Erwachsenen allerdings in diesem Kontext vernachlässigen ist eine andere Seite der Medaille, nämlich seine Suche nach den Antworten auf die Fragen, wer er ist, wer er sein kann und wie es dazu gekommen ist, dass er heute so ist wie er ist. Auf diese Fragen findet er offensichtlich keine Antworten. Die Erwachsenen stellen ihm viel zur Verfügung, aber wenig Deutung- und Konstruktionsfolien. Und dennoch macht er während der Zeit in der Krisenintervention Erfahrungen, die ihn nachhaltig zu prägen scheinen. Er deutet diese Erlebnisse als

Unterstützungs- und Hilfsangebote. Angebote die ihm helfen, über die äußere Anpassung hinaus, sich selbstwirksam zu erleben und sich selbst wert zu schätzen. Im weiteren Verlauf der Analyse wird zu zeigen sein, dass er der Krisenintervention großen Erfolg beimisst. Seinen Erfolg konstruiert er als den erfolgreichen Versuch, über die äußere Anpassung sich positive Rückmeldung zu erarbeiten, die er wiederum zur Stärkung seines Selbstbewusstseins verarbeitet. Diese Deutungsleistung scheint den zentralen Erfolg auszumachen. Wie tragfähig seine Erfahrungen sind, kann zu diesem Zeitpunkt nur vermutet werden. Zu seiner Anpassungsfähigkeit ist zu sagen, dass er auch nach der zweiten Unterbringung in der Krisenintervention weiter Cannabis konsumiert und mindestens zweimal in den Jugendarrest muss, da seine Bewährungsaufgaben ein regelmäßiges Drogenscreening vorsehen. So scheint auch die nach Außen gerichtete Anpassungsleistung nur auszugsweise zu funktionieren. Er kollidiert nach wie vor immer wieder mit gesellschaftlichen Normen und Grenzen. Nach der Entlassung aus der Krisenintervention zieht er wieder zu seinem Vater und wird von den Mitarbeitern der Krisenintervention weiter ambulant betreut. Im Sommer 2006 erreicht er den Hauptschulabschluss und im darauf folgenden Sommer 2007 den Realschulabschluss. Anschließend absolviert er eine Lehre. Seine Balance von innen und außen scheint allerdings durch schwerwiegende Ereignisse immer wieder ins Wanken geraten zu können.

### 6.1.2. Wer bin ich und wer will ich sein? - Eriks Selbstbilder

Im Folgenden werden die vier Interviews, die mit Erik geführt wurden im Kontext seiner Selbstdeutungen aufgearbeitet. Grundlage dafür sind sowohl die Suchstrategien<sup>41</sup>, die den Zugang zu seinen subjektiven Beschreibungen in der Innen- und Außensicht ermöglichen, als auch die Zeitdimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft; vgl. dazu Kapitel 5.2 in dieser Arbeit), die es zu berücksichtigen gilt. Dazu werden die Suchstrategien den Zeitdimensionen chronologisch zugeordnet und systematisch aufgearbeitet. In der Analyse, bzw. Rekonstruktion, der biographischen Muster, die Eriks Auseinandersetzung mit sich und der Welt kennzeichnen, lassen sich vier Spannungsfelder herausarbeiten, innerhalb derer seine Suchbewegungen und lebensgeschichtlichen Bewältigungsmuster über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg verstanden werden können. Die Skizzierung der Spannungsfelder gibt den strukturellen Rahmen dieses Kapitel vor.

---

<sup>41</sup> Einen ersten Zugang zum dem empirischen Material wurde über die drei Konstrukte (**Selbstbild**, **Selbstdarstellung** und **Selbstwahrnehmung**) versucht. Insbesondere die mögliche Differenz zwischen der Selbstdarstellung, also wie präsentiert sich Erik in den Interviews; wie stellt er sich dar (Außen) und der eigene Wahrnehmung (Innen) interessiert hier. Der Begriff des „Selbstbildes“ dient als „Sammelbecken“ für Beschreibungen, Erinnerungen, Bewertungen, Konstruktionen und sinnstiftenden Erklärungen, die Erik sich selbst und der Interviewerin anbietet. Der Begriff „Selbstbild“ ist üblicherweise der psychologischen Disziplin zuzuordnen. In diesem Zusammenhang soll auf dieses Denkmodell nicht zurückgegriffen werden, da im Kontext dieser Arbeit der Begriff des Selbstbildes, als die Konstruktionsleistung des Subjektes im individuellen Selbstbildungsprozess verstanden wird. Das Selbstbild dient somit eher als begriffliche Fassung, die es empirisch - also aus dem Material heraus - zu „füllen“ gilt.

### **Erstes Spannungsfeld: Ich beherrsche die Welt - Die Welt beherrscht mich**

Dieses Spannungsfeld kann als grundlegendes Motiv für Eriks Selbstdeutungen verstanden werden. Die Suchbewegung und die Auseinandersetzung mit den beiden gegensätzlichen Positionen kann mit dem Begriff der Lebensbewältigung (vgl. dazu Böhnisch 1997) gefasst werden. So scheint es nicht weiter verwunderlich, dass Erik, der sich im Untersuchungszeitraum in der Phase der Adoleszenz befindet, sich mit diesen grundlegenden Fragen des Lebens beschäftigt. Wie bereits in Kapitel 6.1.1.1 dargestellt wird, erlebt Erik mit der Scheidung seiner Eltern, wie seine Welt zusammenbricht. Das Gefühl der Überwältigung ist durchgängig in allen analysierten Interviews zu finden. Im Erstinterview werden die beiden „Pole“ (*Ich beherrsche die Welt und die Welt beherrscht mich*) sichtbar gemacht. Erik beschreibt sich einerseits als handlungsfähigen Jugendlichen, der durch seine Vergangenheit geprägt, mit zukünftigen Situationen souverän umgehen möchte. Andererseits lassen sich in verschiedenen Textpassagen Aspekte von „Ohnmacht“, „Zukunftsangst“ und „Unsicherheit“ erkennen. Bereits in den ersten Gesprächszeilen im Erstinterview wird deutlich, wie wenig Handlungseinfluss er sich selbst zuschreibt. *„[Di]e kennen gelernt, hab´ angefangen zu rauchen, aufgehört mit Fußball, bin vom Gymnasium dann auf die Hauptschule gegangen. Ja, dann hab´ ich angefangen zu kiffen, Drogen/ irgendwelche anderen Drogen zu nehmen, geklaut, Autos aufgebrochen, mit den Autos weggefahren, Roller geklaut, alles Mögliche. (.) Ja. (6 Sek.) ja, dann wurd´ ich halt das erste Mal von der Polizei erwischt, dann bin/ war ich/ ((pustet in die Luft)) hab´ ich halt die ganzen Anzeigen gekriegt, dann, was weiß ich, wie viele Strafanzeigen.“* (EI 12). In diesen ersten Zeilen beschreibt Erik seine nach Außen auffälligen und problematischen Verhaltensweisen. Scheinbar teilnahmslos rezipiert er Stationen und Tätigkeiten und schließt seine Aussage damit, dass er gar nicht mehr aufzählen kann, wie viele Strafanzeigen letztlich gegen ihn gestellt wurden. Diese Sequenz lässt unterschiedlich denkbare Lesarten plausibel erscheinen. Die Art der Darstellung kann als eine Unverbundenheit zwischen seiner Person und seiner Geschichte gedeutet werden. Er beschreibt, mit Abstand zu sich selbst, seine „Karriere“ von einem „normalen“ zu einem „schwierigen“ Jugendlichen. Es entsteht der Eindruck, als wäre ihm seine Geschichte passiert und als hätte er selbst wenig Einfluss darauf gehabt. An anderer Stelle resümiert er: *„&Da konnt´ ich nicht mehr so einfach aussteigen eben.“* (EI 193) und versucht seine kriminelle Karriere zu bagatellisieren: *„Am Anfang war/ war´ s halt harmlos und dann hab` ich dann halt immer größere Sachen, immer mehr Geld gemacht. [...] Na ja, Autos/ ganze Autos geklaut oder Roller geklaut. Am Anfang hab´ ich halt immer nur Portemonnaies irgendwo geklaut oder also.“* (EI 177-179). Es lässt sich vermuten, dass sich Erik im Bezug auf seine Vergangenheit ohnmächtig fühlt. Die Dinge nehmen ihren Lauf, ohne dass er gezielt Einfluss nehmen kann. Er entwickelt eine Idee, die er als Strategie nutzt, die (Um)Welt, in der er lebt kaum (mit)gestalten und auf viele Situationen nur reagieren zu können. Kern dieser Strategie scheint die Fähigkeit zu sein, eine überdurchschnittliche Anpassungsleistung entwickelt zu haben. Diese Kompetenz ermöglicht ihm, die Welt zu beherrschen und damit Einfluss nehmen zu können. Im weiteren Verlauf wird noch zu zeigen sein, wie viel Einfluss er dieser

Anpassungsfähigkeit zuschreibt, denn neben der Handlungsfähigkeit, die Erik durchaus positiv konnotiert, beschreibt er sich (auch) als Schauspieler, der ein Doppelleben führt. Seine Unsicherheit im Kontext neuer Situationen wird besonders in der Textpassage deutlich, in der er seine ersten Tage in der Krisenintervention beschreibt: „*Na ja, ich hab´ mir das ein/ einmal einen Tag angeguckt. Aber ich war/ saß nur hier in dem Raum. Ich hatte keine Lust an dem Tag - [...] - hat mich nicht/ alles nicht interessiert. Ich hatte keine Lust, mir hier die Gruppen anzugucken oder so. [...] Ich weiß nicht. Ich hab´ mir das hier irgendwie anders/ So eingeschlossen hier/ Ich hab´ mir die Leute hier anders vorgestellt. [...] Na ja, so wie im Knast halt. (?) [Vielleicht] nicht so locker drauf oder so. (?) [...]*“ (EI 141-149). Erik beschreibt in der Textstelle auch die Erfahrung, zum ersten Mal Konsequenz bzw. Grenzsetzung durch Erwachsene erlebt zu haben, mit der er nicht gerechnet habe. Seine Äußerung „Ich hatte keine Lust an dem Tag“ lässt die Deutung zu, dass er im doppelten Sinne beeindruckt von dieser ersten Situation in der Krisenintervention ist. Zum einen scheint er von der Reaktion der Erwachsenen beeindruckt zu sein. Zum anderen deutet sich an, dass er in der Situation solche Unsicherheiten zeigt. Auch bezogen auf zukünftige Situationen fühlt sich Erik nur bedingt handlungsfähig. Auf die Frage, was ihm in der Zukunft Sicherheit geben kann, gibt er zu bedenken. „*Ja, weiß ich jetzt auch noch nicht, ob ich dann überhaupt sicher bin. Ich weiß nicht, mit den Straftaten wird mit Sicherheit (?) (eins), aber ich bin mir nicht so sicher beim/ beim Kiffen oder zum Beispiel bei anderen Drogen bin ich mir nicht so ganz so sicher, wenn mir das einer anbietet. Früher hab´ ich das halt ((pustet in die Luft)) da brauchte ich das teilweise nicht bezahlen. Da hab´ ich den Freunden was ausgegeben und die haben mir [...] halt was ausgegeben.*“ (EI 396-398). Diese Ehrlichkeit sich selbst und der Interviewerin gegenüber macht deutlich, dass Erik durchaus in der Lage ist, sich selbst differenziert einzuschätzen. Die Frage, ob er den Anforderungen der Legalbewährung nachkommen kann, beschäftigt Erik. An diesen Stellen wirkt er von seiner Umwelt „übermannt“ und mit komplexen Anforderungen konfrontiert. Für sich selbst sieht er nur an wenigen Stellen die Chance, Einfluss zu nehmen und sich aktiv auseinander zu setzen und Teilhabe zu entwickeln.

Dem gegenüber entwickelt Erik eine Position, die - wie bereits oben angedeutet - als Lebensbewältigungsstrategie gedeutet werden kann. „*Ja. Na ja, ich hab´ dann/ Zwei Jahre konnt´ ich ihm [eig. Anm.: dem Vater] auch noch gut was vorspielen. Da hab´ ich, bevor ich nach Hause kam, Augentropfen genommen oder mich immer verst/ verstellt oder so. Der hat nie was gemerkt eigentlich. [...] Ich hab´ immer gewartet, bis die Wirkung weg war und dann nach Hause gegangen oder so. [...] erst nach zwei Jahren oder so, also erst, als er mich das erste Mal von der Wache abholen musste, ne.*“ (EI 104-107). Es hat den Anschein, als müsse Erik ein Doppelleben führen. Als „Schauspieler“ ist er in der Lage, seine Wünsche und Bedürfnisse zu kanalisieren und der jeweiligen Situation anzupassen. Im Kontakt zu seinem Vater „spielt“ Erik den normalen Jungen. Erstaunlich erscheint dabei nicht, dass er im Zusammenhang mit dem Jugendamt, dieselbe Vokabel („vorspielen“) nutzt. „*Ja, zum Beispiel beim Jugendamt: denen hab´ ich/ Die haben zwei Jahre gedacht, ich wär´ ein netter Junge.*

*Ich hab´ zwei Jahre lang was vorgespielt. [...] &Ich hab´ denen vorgespielt, dass ich keine Straftaten mehr mache und alles Mögliche. So, wie ich meinem Vater das halt auch vorgespielt hab´. Und der hat das ja auch geglaubt.“* (EI 211-215). Mit der Kenntnis des weiteren Interviewverlaufs erscheint diese Art der Erzählung auf Eriks individuelle Suche nach sich selbst hinzudeuten. Indem er den Erwachsenen etwas vorspielt zeigt er zum einen, dass er sich der jeweiligen Situation und den entsprechenden Anforderungen anpassen kann. Darüber hinaus wird auch deutlich, dass er für sich die Frage, wer er selbst ist und sein will noch nicht beantworten kann. Er kann so sein bzw. sich so verhalten, wie er denkt, dass die Erwachsenen ihn „brauchen“. Er scheint wenig darüber zu wissen, wie es in ihm selbst aussieht.

In Abstraktion zu den vorliegenden Interviewzitate kann dies bedeuten, dass Erik unterschiedliche Rollen und Rollenanforderungen kennt, gestaltet und sie dem jeweiligen Umfeld anpassen kann. Die Fähigkeit zur Anpassung stellt Erik in kleinen Erzählsequenzen dar, die verdeutlichen sollen, dass er es unproblematisch erlebt, der gegebenen Situation zu entsprechen. *„&Na ja, ich bin erstmal runter gegangen in die Küche und hab´ mir dann diese ganzen Sachen hier angeguckt, die ganzen Leute kennen gelernt. Ich hatte eigentlich keine Probleme, vom ersten Tag an nicht, hier mit den Leuten. [...] Den Sportraum, Fitnessraum und wat weiß ich, ja, die Küche, hat mir due/ mich den Leuten vorgestellt. Ja und dann war ich halt eigentlich schon integriert hier fast.“* (EI 163-165). Mit Bezug auf das Spannungsfeld *„Ich bin normal und doch etwas Besonderes“*<sup>42</sup> zeigt sich, dass er sich deutlich von den anderen Jugendlichen in der Krisenintervention abgrenzt und herausstellt. Er kann sich nur schwer einlassen. Hier wird insbesondere deutlich, dass er sich anpassungsfähig präsentieren kann. Augenscheinlich ist ihm diese Haltung wichtig. Er ist in der Lage, die an ihn gestellten Anforderungen zu erfüllen. Die konstruierte Leichtigkeit in der Dimension der aktiven Lebensbewältigung hält Erik im Erstinterview aufrecht. Gegen Ende des Interviews wird er nach seinen Zukunftsvorstellungen gefragt. Er antwortet sehr zügig: *„Ja, wieder zur Schule gehen, vernünftig zur Schule gehen, keine Drogen mehr nehmen, ja und keine Straftaten/ (?) [Dann hab´ ich ja] sowieso meinen Bewährungshelfer und/“* (EI 195). Das Bedürfnis, seinem Leben einen eigenen Stempel aufzudrücken, tritt hier in den Vordergrund. Der Wunsch nach einem guten Ende der Geschichte veranschaulicht sich ebenso wie der Wille zur eigenverantwortlichen Lebensbewältigung.

Ein ähnliches Konstrukt bietet Erik im ersten Abschlussinterview an.

<sup>42</sup> Der Begriff der Normalität stellt in diesem Zusammenhang eine schwer zu fassende Formel dar. Unterschiedliche Konstruktionen und Vorstellungen von Normalität treffen in Eriks Lebensgeschichte zusammen. In dem Spannungsfeld *„Ich bin normal und doch etwas Besonderes“* werden Eriks Deutungen und sein subjektives Verständnis von Normalität herausgearbeitet.

Die Themen, die ihn dort beschäftigen, können wie folgt skizziert werden:

- Das Leben passiert mir; ich habe wenig Einfluss darauf ( vgl. dazu A1 47; A1 76-84);
- Ich bin in der Krisenintervention fehl am Platz. Wo gehöre ich hin? Wo ist mein Platz? Die Betreuer sagen auch ich bin hier falsch (vgl. dazu A1 212-216);
- Ich weiß nicht was mich interessiert (vgl. dazu A1 442);
- Die Erwachsenen gestalten eine sichere Umgebung für mich. An klare Regeln kann ich mich hoffentlich halten (vgl. dazu A1 180-191).

Erik beschreibt in dem ersten Abschlussinterview seine individuellen Entwicklungsfortschritte: *„Ja weiß ich nicht. Ich hab mit Leuten so hab ich früher nie erzählt. Mit meinen Eltern konnt ich so nicht erzählen wie ich mit [...] zum Beispiel so ner Frau Schmidtchen oder so, das ist in der Nachtschicht, mit der erzähl ich eh dann was weiß ich wie lange. [...] Ja alles Mögliche. Der der erzähl ich alles Mögliche.“* (1A 332-336). Es lässt sich vermuten, dass Erik gelernt hat, sich anderen Menschen anzuvertrauen und in der Lage ist, mit Ihnen über seine Probleme zu sprechen. Der reflektierte Umgang mit sich und seinen biographischen Erfahrungen gelingt ihm scheinbar immer besser. Von der nach außen dargestellten Fähigkeit, das Leben und seine Widrigkeiten zu meistern, gelingt Erik im ersten Abschlussinterview eine realistische Einschätzung der Tragfähigkeit seiner Lernerfolge<sup>43</sup>. Ohne das Kriseninterventionszentrum wäre seine Entwicklung nicht so gelaufen, denn *„#Da# hätt ich weiter geklaut und so. (?) [Dass ich jetzt schon ein bisschen mehr] seit drei Monaten keine Straftat mehr gemacht hab, und seitdem ich hier bin von Anfang an. I: Und und was macht Dich sicher, dass Du wenn Du jetzt in ne offene Gruppe kommst, dass der Scheiß nicht noch mal anfängt? E: Ja, das weiß ich ja nicht. Also deshalb bin ich ja unsicher, deshalb will ich aber ja hier gar nicht weg. Weil ich da halt, da krieg ich nen Schlüssel, dann kann ich jeden Tag raus gehen, wann ich dann will.“* (1A 308-3109). Diese Passage lässt unterschiedliche Interpretationsarten plausibel erscheinen. Zum einen lässt sich hier die bereits oben angedeutete tragfähige Selbsteinschätzung anführen. Zum anderen könnte auch ein Bezug zu der Unsicherheit dem Leben gegenüber hergestellt werden. Der Spannungsbogen zwischen der Lebensbewältigung und dem Leben, das Erik überwältigt, lässt sich auch im zweiten Abschlussinterview in dem ambivalenten Geflecht aus unterschiedlichen und scheinbar unvereinbaren Äußerungen und Deutungen skizzieren. Die Unsicherheit und Ohnmacht bezüglich seiner Lebensgestaltung macht Erik zum einen daran fest, dass er nicht immer weiß, wie er im Kontakt mit anderen Menschen adäquat reagieren soll. *„Ja das ist komisch, man muss auf jeden neu reagieren, alle sind anders drauf. Drei vier schwierige Leute, ich weiß nicht. Ich weiß manchmal nicht, wie ich mit denen umgehen soll.“* (2A 68). Hier zeigt sich wie in einer Art Blitzlicht Eriks Entwicklungsprozess, auch wenn seine Fähigkeiten an der einen oder anderen Stelle noch nicht ganz ausgereift und in Gänze entwickelt sind, bemerkt er doch in seinen individuellen Deutungen einen Fortschritt.

<sup>43</sup> Lernerfolg ist hier bezogen auf die individuellen Entwicklungsfortschritte. Erik deutet in den Interviews seine Entwicklung mit Fähigkeiten und Kompetenzen, die er im Verlauf seiner Lebensgeschichte gelernt hat.

Dennoch beschreibt er Erfahrungen die zeigen, dass er sich dem Leben ausgeliefert fühlt. Im Rückblick zeigt er, dass er Hilfe und Unterstützung zur Bewältigung seines Lebens sucht. Er beginnt zu erkennen, dass er sich auf die Krisenintervention einlassen muss. *„Am Anfang habe ich gedacht, ja die können mich jetzt umpolen und ich bin dann anders, aber man muss schon wollen“* (2A 62). Erik merkt, dass er auf sich alleine gestellt, die Anforderungen, die das Leben an ihn stellt, nicht erfüllen kann. Der Entschluss, Hilfe in Anspruch zu nehmen zeigt sich darin, dass er noch nicht die Fähigkeit entwickelt hat, sein Leben selbständig gestalten zu können. Er konnte jedoch einen reflektierten Zugang zu seinen individuellen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Wünschen entwickeln. Unterstützt hat ihn, so seine Wahrnehmung, dabei wohl sein innerer Antrieb, etwas erreichen zu wollen. Das findet Ausdruck in der Textstelle, in dem Erik davon erzählt, wie er es geschafft hat, ein zweites Mal in der Krisenintervention untergebracht zu werden. *„Ja schon. (.) Ja weil ich da sonst damals, wäre ich nicht zurückgekommen, wäre ich ins Gefängnis gegangen, ich habe ja wieder angefangen zu kiffen und zu klauen und alles in der Zeit wo ich draußen war und dann bin ich zu meiner RichterIn gegangen und hab halt gesagt, dass ich noch einen neuen Beschluss haben möchte und dann hat das ein bisschen gedauert und die hat das dann halt genehmigt. Und dann bin ich wieder zurückgekommen. Dann haben die sich ja auch entschieden mich wieder aufzunehmen und dann haben die gesagt, das ist das letzte Mal dass ich noch mal wiederkomme aber die haben sich darauf eingelassen. Die haben aber auch gesagt, ohne Beschluss arbeiten die nicht mit mir und deshalb musste ich mir den dann bei der RichterIn holen und dann habe ich vom Beschluss ein halbes Jahr noch mal gekriegt.“* (2A 12). Erik zeigt, dass er Probleme, die ihm wichtig erscheinen, durchaus selbständig und aktiv lösen kann. Dies lässt seine deutende Aussage zu einem inneren Antrieb zu. Im zweiten Abschlussinterview schließlich beschreibt Erik seine Entwicklungspotentiale. Seine Idee, bzw. sein Wunsch, alles möge „gut“ werden, scheint tragfähige Strukturen auszubilden: *„Weil ich da noch nicht zu bereit war. Und dann musste ich mir alles noch ein bisschen mehr erarbeiten als vorher. [...] Ja, mehr für mich tun, mehr über meine Probleme reden und nicht nur, vorher habe ich meistens nur gelabert und gelabert, bin halt nicht an die Probleme rangelangen. Und jetzt habe ich halt mit der Therapie angefangen bei meinem Therapeuten und all so was. Mit meinen Eltern mehr Gespräche geführt.“* (2A 26-28). Er nimmt sich als einen Menschen wahr, der an sich arbeitet und in Entwicklung und Fortschritt begriffen ist. Diese beiden Motive (*Ich kann was* (vgl. dazu 1F 139-141) und *Ich arbeite an mir* (vgl. dazu 1F 267-268) greift er im ersten Folgeinterview wieder auf. Bezüglich der Zeit, nach der Trennung der Eltern, greift er auf Geschichten und Ereignisse zurück, die er in den vorhergehenden Interviews bereits angeführt hat. Zu seiner Geschichte rückblickend stellt er fest: *„Ich weiß nicht, ich hab mir lange über nichts Gedanken gemacht, mir war alles egal irgendwie, (.) und gar nicht alles so gesehen, dass das so schlimm ist oder dass das den Bach runter geht und so. Ich habe auch total locker bei der Polizei gesessen und die haben gesagt „Ja, es dauert nicht mehr lange, dann bist Du im Knast“, und mich hat das gar nicht interessiert. Da hab ich auch nur immer rumgelogen. Hab gesagt „Das interessiert mich nicht, was Ihr*



*mir hier erzählt“ und „Ich mache trotzdem weiter.“ (1F 174). Die Lügen, die Schauspielerei und das kindhafte Gebaren zeugen davon, dass Erik sich nicht befähigt fühlte, sein Leben zu gestalten und darauf Einfluss zu nehmen. Wie tief diese Verunsicherung in ihm verwurzelt ist, scheint nur vorsichtig gemutmaßt werden zu können. Sie tritt in neuen und unbekanntem Situationen wieder in den Vordergrund. Auch wenn Erik über sich selbst sagt, dass er bereits viel gelernt hat, bleibt er in der Zukunftsprognose vorsichtig. So erinnert er sich beispielsweise im ersten Folgeinterview<sup>44</sup> an eine Situation kurz vor der zweiten Entlassung aus der Krisenintervention. „Ich wollte ja gar nicht, und dann hab ich mich nur aufgeregt, ich hab gesagt „ich will hier nicht weg, und da klappt alles nicht draußen“. (.) Ich weiß nicht, ich hab total, gar nicht daran geglaubt, dass das überhaupt klappt hier draußen. Ich hab gedacht, ich kriege keine Schule und nichts. Ich hab auch Glück gehabt, dass ich überhaupt irgendwie da mitten drin eingestiegen bin, normalerweise musst Du ja im Sommer, dann nach dem Sommer fängst Du ja an oder so. Ich war ja nie in der neunten Klasse, und ich war nie in der zehnten Klasse, und ich habe direkt am Ende vom zweiten Halbjahr von der zehnten Klasse angefangen.“ (1F 356). Erik beschreibt sich unsicher und ängstlich; berichtet vom Einstieg in die Schulklasse jedoch freudig und mit Stolz. Er scheint sich und seinen Fähigkeiten ein wenig zu vertrauen. Auch hier benötigt er in seiner Deutung, Erwachsene (wie die Lehrerin) die ihn stützen und ihm Orientierung anbieten.*

Zusammenfassend lässt sich für dieses Spannungsfeld bilanzieren:

- Im zeitlichen Verlauf zeigt sich keine Verschiebung der beiden Pole hin zu einer Seite. Das erklärt sich zum einen über Eriks Alter. Er befindet sich in der Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Die Beschäftigung mit der Frage „Wer er ist“, „Was er sein will“ und „Wie er sein Leben gestalten will“ scheint genuin in diesem Lebensalter als Entwicklungsaufgabe zu sein. Zum anderen zeugt es von Reflexionskompetenz, wenn Erik in der Lage ist, dieses Spannungsgefüge bestmöglich auszubalancieren und nicht versucht, das Dilemma zu Gunsten einer Seite hin aufzulösen. Erfolgreiche Lebensgestaltung zeichnet sich nicht dadurch aus, ambivalente Anforderungen aufzuweichen und vordergründig eindeutig zu lösen. Insofern bedarf es vielmehr der Kompetenz dies zu erkennen und einen geeigneten Umgang damit einzuüben. Erik scheint in der Lage zu sein, beide Erfahrungsbereiche, nämlich sein Leben zu bewältigen und Phasen der Ohnmacht in sein Lebenskonzept integrieren zu können.
- Mit Bezug auf die Frage, wie Erik die Scheidung seiner Eltern als kritisches Lebensereignis in seine Selbstdeutungen integriert und im Entwicklungsprozess verarbeitet, lässt sich erkennen, dass über den zeitlichen Verlauf hinaus keine Veränderungen in den Konstruktionsleistungen verzeichnet werden können. Es stellt sich dar, dass er Lebensbewältigungsstrategien konstruiert, mit denen er sich handlungsfähig erleben kann. Seine Selbstwahrnehmung deutet er

<sup>44</sup> Siehe Eriks Lebens- und Hilfetabelle, Seite 67-69.

weiterhin als überwältigende Momente. Lebensereignisse bleiben unverstanden. Er erfährt keine Hilfe und Unterstützung von seinen Eltern und anderen professionellen Helfern bei der Deutung seiner Vergangenheit.

### **Zweites Spannungsfeld: Autonomie - Anpassung**

Während das erste Spannungsfeld als ein grundlegendes Muster, oder gar besser als eine Entwicklungsaufgabe von Erik gedeutet werden kann, skizziert dieser zweite Spannungsbogen die konkrete Handlungsebene. In den Interviews beschreibt Erik seine Selbstdeutungen in der Spannung zwischen autonomem Handeln und angepassten Verhaltensstrategien. Interviewübergreifend lassen sich fünf unterschiedliche Strategien skizzieren, wie Erik sein Verhalten in dem Spannungsgefüge zwischen Selbstbestimmung und Anpassung organisiert.

Im Kontext seiner biographischen Erfahrungen lässt sich die erste Strategie wie folgt beschreiben: ***Ich habe (in meiner Familie) nie gelernt mich anzupassen, deshalb konnte ich diese Strategie nicht nutzen; ich habe in meinem bisherigen Leben gelernt, dass ich nicht gut zu Recht komme.*** (vgl. dazu EI 116-118; A1 410) Erik verdeutlicht diese Konstruktion daran, dass er beispielsweise zu Hause keine Pflichten hatte und er nie Regeln kennen gelernt hat. Zu spät habe sein Vater versucht ihm Grenzen zu setzen, „[d]a war es halt schon zu spät, als er das gemerkt hat.“ (EI 128). Im Gegensatz dazu steht die zweite Strategie. Mit der Kenntnis der Interviewverläufe scheint Erik versucht, dieses Spannungsfeld zu einer Seite hin aufzulösen. Die Anpassungsleistung, die er in vielen Interviewsequenzen implizit, aber auch explizit herausstellt, ermöglicht ihm, perspektivisch betrachtet, Handlungssicherheit. Interessant erscheint hier insbesondere im Erstinterview eine Textpassage, in der er deutlich seine Autonomieversuche betont. „[...] Und zu Hause war ich halt immer unterwegs bis abends oder so. Da bin ich dann nach Hause gekommen, war pennen und morgens direkt wieder raus.“ (EI 79). Er beschreibt, wie er im Alltag zu Hause gelebt hat. Es hat den Anschein, als müsse Erik betonen, dass er an dem Familienleben nicht teilgenommen hat. Das Elternhaus dient ihm als Schlafstätte, die er nach Belieben nutzen kann. Er macht, was ihm gefällt und richtet sich nicht nach den Bedürfnissen anderer Menschen. So lässt sich als zweite Strategie festhalten: ***Ich handle autonom, die Anderen sind mir egal.*** Als dritte Strategie ist zu nennen: ***Ich kann mich gut anpassen.*** Erik sagt von sich selbst, dass er der jeweiligen Situation entsprechen kann. In den ersten Tagen in der Krisenintervention beispielsweise tritt er in Kontakt mit den anderen Jugendlichen (obwohl er sich nicht auf sie einlassen kann und will (vgl. dazu EI 163; 165)). Im zweiten Abschlussinterview resümiert er: „*Ich habe hier zehn Monate mit Leuten zusammen gewohnt, ich habe nie gedacht, dass ich mich mit anderen Leuten mal so gut verstehen kann.*“ (A2 204). Erik konstruiert in allen vier Interviews seine Form der Anpassung. Er beschreibt diesen Aspekt über eine Metapher, die, des „Schauspielers“. Wie in dem ersten Spannungsfeld beschrieben, soll hier auf die bereits an dieser Stelle beschriebene Textsequenz zurückgegriffen werden. Bereits im Erstinterview erklärt er, dass er seinem Vater und dem Jugendamt zwei Jahre lang etwas vorgespielt hat (vgl. dazu EI 211-215).

Das Vorspielen kann hier als Anpassungsleistung gedeutet werden. Er zeigt, dass er unterschiedliche Rollen zu unterschiedlichen Zeitpunkten einnehmen und ausfüllen kann. Er kann so sein, wie es die Erwachsenen von ihm erwarten. In dem zweiten Abschlussinterview lassen sich ähnliche Textsequenzen anführen, die seine Fähigkeit, sich Gegebenheiten unterzuordnen, darstellen und seine Umgang damit hervorheben. So berichtet er über seinen ersten Aufenthalt in der Krisenintervention, dass er dort jeden Tag Drogen konsumiert hat und nach draußen gehen konnte, weil er keinen Beschluss mehr hatte. Er fasst zusammen: „[...] *Ich habe ja immer nur erzählt, ich mach alles mit. Hab ich aber nicht. Ich bin jeden Tag raus gegangen kiffen, nur Scheiße gebaut den ganzen Tag.*“ (2A 22). Erik nutzt an anderer Stelle im Interview die Vokabel „vormachen“ und stellt klar: „[...] *früher habe ich immer das erzählt, dem das erzählt, versucht gegeneinander auszuspielen gegen meine Eltern [...]*“ (2A 82). Welches Spiel er mit den Erwachsenen getrieben hat wird ihm im Rückblick klar: „[...] *das ist halt anders, ich gehe halt anders mit den Leuten um, ich verarsche die nicht mehr.*“ (2A 92). In welchem inneren Zugzwang er sich befindet, scheint seinen Deutungen nicht zugänglich zu sein. Er orientiert sich immer wieder an den äußeren Gegebenheiten, ohne den Blick nach innen richten zu können. Im Hinblick auf die Zukunft bleibt an dieser Stelle die Frage offen, wie tragfähig seine Veränderungspotentiale sind. Darüber hinaus bleibt, im Kontext dieses Spannungsfeldes, offen ob er durch diesen Entwicklungsprozess im Umgang mit anderen Menschen mehr Autonomie gewonnen hat.

Im Vorgriff mit dem Wissen um den weiteren Interviewverlauf klärt sich, dass es in Eriks Erinnerung eine erwachsenen Person gab, die sein Spiel scheinbar durchschaut hat: die Jugendrichterin. Die Bewährungsauflagen, die er erfüllen muss, geben ein regelmäßiges Drogenscreening vor. Fällt es positiv aus, muss er in den Jugendarrest. „[...] *Die hat gesagt „Ich lass mir nicht auf der Nase rumtanzen“, weil ich habe jetzt schon zwei Mal gesagt „Ich hör auf“, und dann hat die mir zwei Mal zwei Wochen gegeben, jetzt hat die gesagt „Dann ist es vorbei“, die hat gesagt „Ich mache mich hier nicht unglaubwürdig als Richterin“, die hat gesagt „Dann sind es zwei Jahre“ [...] Ja, habe ich immer viel erzählt. (.) Und der Richterin, da hab ich das halt der falschen erzählt, so. Die ist dann halt richtig ausgeflippt danach.*“ (1F 228-232). Mit Blick auf Eriks äußere Darstellungskompetenzen kann diese Sequenz wie beschrieben gedeutet werden. Der Blick auf die darunter liegende Ebene macht deutlich, dass auch die Richterin in ihrer Handlungsorientierung scheinbar eher an ihrer Rolle und ihrer Glaubwürdigkeit interessiert scheint. Dass sich Eriks Ringen um Veränderung und Orientierung bezüglich seines Cannabiskonsums auch als Flucht vor seiner ver-rückten Welt deuten lässt, scheint ihr weniger zugänglich zu sein. Die beiden zuletzt skizzierten Strategien beschreiben in ihrer jeweiligen Detaillierung die Auflösung des Spannungsbogens hin zu einer Seite. Erik deutet seine Lebensbewältigungsstrategien jedoch nicht nur eindimensional. So kann als vierte Strategie festgehalten werden kann: ***Ich passe mich an, um mir Autonomie zu erarbeiten.*** Auch hier soll auf eine bereits erwähnte Textsequenz zurückgegriffen werden. Bereits im Erstinterview beschreibt er seinen Umgang mit Drogen und im speziellen schildert er eine Situation,

in der er seinem Vater vorspielt, dass er keine Drogen konsumiert (vgl. dazu EI 100-107). Bevor er nach Hause geht, benutzt er Augentropfen, die seine Pupillen verengen und wartet bis die Wirkung nachgelassen hat. Sein Vater schöpft keinen Verdacht.

Diese Geschichte zeigt, wie Erik sein Verhalten den Erwartungen von außen anpasst, um Unabhängigkeit und Selbstbestimmung zu erlangen. Erik bezeichnet diese Strategie als Doppelleben. „[...] *Aber war ich teilweise in der Woche noch mit anderen unterwegs, ja und halt richtige Straftaten gemacht. Also wie so´n Doppelleben. Ich bin dann abends nach Hause gekommen, hab´ meinem Vater was vorgespielt.*“ (EI 199).

Eine weitere Strategie-Variante deutet sich in einer anderen Textpassage an. Nachdem Erik das zweite Mal in der Krisenintervention untergebracht wird, erkennt er, dass er sich an Regeln halten muss, weil sie ihm helfen, sich in der Welt zu Recht zu finden. „*Nä. Weil man hätte mir nicht so viele Freiheiten gegeben, man hätte mich nicht machen lassen dürfen. Die haben zugeguckt, dass ich hier bekifft rein kam, haben mir halt nichts gesagt. Man hätte mir sagen können „Jetzt gehst du nicht mehr raus“. Mehr Druck. Und das haben die beim zweiten Mal auch gemacht. [...] Und ich brauchte die [eig. Anm.: festen Regeln] auf jeden Fall.*“ (2A 200-202). Klare Rahmenbedingungen bieten Erik Sicherheit. Über die Orientierung an anderen Erwachsenen und Gleichaltrigen kann er für sich die Sicherheit herstellen, welche Erwartungen Erwachsene an ihn richten. Darüber hinaus bieten ihm diese Sicherheiten Verbindlichkeit. Klare Rahmenbedingungen eröffnen ihm einen Orientierungspunkt bezüglich der diffusen Anforderungen, die täglich an ihn gestellt werden. Erik kann sich an dieser Richtschnur abarbeiten. Seine simple Antwort auf die differenzierten Anforderungen scheint ein eindimensionaler Ursache - Wirkungs-Zusammenhang: Weil die Anforderungen so vielfältig sind, muss er sich an klaren Regeln orientieren. Diese klaren Regeln bedeuten zum Beispiel konkret, dass er sich regelmäßig bei Gericht melden muss (vgl. dazu 1F 95-98), „*Und das geht jetzt halt nicht anders, entweder ich hör auf oder muss zurück in den Knast.*“ (1F 100).

Die fünfte Strategie richtet den Blick in die Zukunft: ***Ich bin nicht sicher, ob meine Anpassungsfähigkeit „draußen“ ausreicht.*** Die Erwachsenen gestalten für ihn (u. a. durch die Bewährungsaufgaben) eine sichere Umgebung mit klaren Regeln und verbindlichen Verhaltenserwartungen (vgl. dazu A1 180-191). Dazu gehört, dass er sowohl regelmäßig die Schule besucht, sich an die Schulordnung hält und zum Drogenscreening erscheint und sich auch ansonsten nichts zu Schulden kommen lässt. In der Zeit in der Krisenintervention hat er erfahren, dass es sich lohnt, den gesetzten Regeln zu folgen. Dieses simple Prinzip von so genannten Stufenplänen erlaubt es ihm, in einem äußert reduzierten und geschützten Rahmen, sich positive Rückmeldungen zu erarbeiten. Durch die transparenten Erwartungen und klaren Anforderungen deutet er diese als durchaus hilfreiches Instrument. Ob diese Lernzeit für ihn ausreichend war, kann Erik nicht eindeutig beantworten. Er beschreibt Unsicherheiten, aber auch eine reflektierte Einschätzung, seiner individuellen Situation: „[...] *Also deshalb bin ich unsicher, deshalb will ich aber ja hier gar nicht weg. Weil ich da halt, da krieg ich nen Schlüssel, dann kann ich jeden Tag raus gehen, wann ich dann will.*“ (A1 310). Innerhalb seiner Konstruktion deutet sich an, dass dieser

eindimensionale Ursache-Wirkungszusammenhang durchaus kritisch betrachtet werden muss, weil auch dieser Rahmen allein auf seine äußere Anpassungsleistung abzielt. Die Textpassage lässt erkennen, dass der Erfahrungstransfer nicht zwangsläufig reibungslos vonstatten geht. Ob der Transfer überhaupt möglich ist, scheint in Eriks Deutung wenigstens fragwürdig zu sein.

Resümierend lässt sich festhalten:

- Die Spannung aus Autonomie und Anpassung zieht sich durch Eriks Selbstdeutungen hindurch. Dabei bedient er sich fünf Handlungsstrategien, die die ganze Bandbreite der möglichen Handlungsoptionen abdecken: von der Auflösung der Spannung hin zu einem Pol; über die Verbindung der beiden gegensätzlichen Positionen bis hin zu einem kritischen Blick auf die Tragfähigkeit seiner Anpassungsstrategien. Erst die beiden Spannungselemente zueinander in Verbindung gesetzt bietet eine Analysefolie, die Entwicklungsprozesse und Verarbeitung lebensgeschichtlicher Ereignisse anschauen zu können. Speziell In Eriks Fall konnte gezeigt werden, dass die Balance der beiden Pole die eigentliche Herausforderung für ihn darstellen. Die Angebote der Erwachsenen, insbesondere des Helfersystems, bedienen lediglich die Seite der Anpassung.
- In Abstraktion zu Erik lässt sich anmerken, dass Fragen der autonomen Lebensführung den Menschen über die Phase der Adoleszenz hinaus beschäftigen. Für die weitere Lebensgestaltung wird es bedeutsam, welchen Umgang Erik in der Aushandlung dieser beiden Positionen entwickeln kann.
- Ziel menschlicher Entwicklungsprozesse sind Aushandlungskompetenzen, die es zu konstruieren gilt, um unterschiedliche Lebensbewältigungsstrategien entwickeln zu können. Es geht dabei nicht um die Frage nach Autonomie oder Anpassung, sondern eine selbständige Lebensführung zeichnet sich dadurch aus, dass Phasen der Autonomie, und Zeiträume der Anpassung als solche erkannt werden. Erst in der Spannung zwischen Autonomie und Anpassung kann eine eigenständige Lebensgestaltung entwickelt werden. Als normative Deutungsfolie könnte hier §1 KJHG herangezogen werden, der die Förderung einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fordert.

### **Drittes Spannungsfeld: Ich bin normal und doch besonders**

Eriks Konstruktionsprozesse der Selbstvergewisserung zeigen sich insbesondere in diesem Spannungsbogen, der auf der einen Seite den Wunsch und die Deutung von Normalität bedient und andererseits seine Abgrenzungsversuche anderen Personen gegenüber verdeutlicht. Auffällig in diesem Zusammenhang sind die verschiedenen Zeitdimensionen, auf die Erik sich immer wieder bezieht. Interviewübergreifend zeigt sich hier, wie Erik zum jeweiligen Interviewzeitpunkt mit dem Blick in die Zukunft den Wunsch nach einem normalen Leben propagiert. Auf die Frage hin, was er sich für die Zukunft wünscht antwortet er: „Ja, ´n vernünftigen Schulabschluss, vernünftige

*Arbeitsstelle, ((pustet in die Luft)) ´n vernünftiges Leben einfach. Keine Drogen mehr.“ (EI 333). Denselben Wunsch äußert er im darauffolgenden Interview: „Ja will einen vernünftigen Job und so ((lachend)) [...] Vernünftige Ausbildung und nicht mehr kiffen oder so.“ (A1 426-428). Ein Deutungsversuch kann heißen, die an ihn von außen gestellten Anforderungen zu rezitieren.*

Im zweiten Abschlussinterview wird der Wunsch konkreter. *„Ich weiß nicht, erst mal jetzt da auf der Schule wo ich jetzt bin, da kann ich jetzt wirklich testen, weil ich denke mal weil ich auch jetzt gut dafür gelernt habe, und richtig gut abgeschlossen habe, [...] kann ich halt in einem Jahr meine Fachhochschulreife da machen. [...] Ich will auf jeden Fall erst mal die Schule fertig machen.“ (A2 144). Auf das Thema der Vernunft kommt Erik ebenfalls in diesem Interview zu sprechen. „Was würde ich mir wünschen? Ja, erstmal dass ich die Schule schaffe und einen vernünftigen Job habe, so was würde ich gerne machen, aber wenn das möglich wäre einfach so hier im KRIZ arbeiten. Einfach so Leuten helfen wie mir damals halt. Weil ich ja weiß wie es sich so anfühlt so, eingeschlossen zu sein“ (A2 150). Dass sein Leben vernünftig gestaltet ist und einen normalen Verlauf nimmt, scheint ihm wichtig zu sein. So führt er im letzten Interview (erstes Folgeinterview) seine konkreten Vorstellungen aus: „Ja, zufrieden sein, eine Familie haben selber und einfach einen vernünftigen Job haben und einfach glücklich sein, also nie wieder so ein Scheiß wie früher haben. [...] Nie wieder stundenlang im Bett liegen, nur Gedanken machen über alle Probleme, „Wie geht’s weiter?“ und so. [...] ich hab so viele Gedanken im Kopf [...] und manchmal habe ich so Gedanken, dann liege ich bis was weiß ich wann wach und denke die ganze Zeit nur darüber nach, und das geht mir dann auch nicht mehr aus dem Kopf.“ (1F 484-486). Der Kontext der Zeitdimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) auf die sich Erik in jedem Interview bezieht, lässt sich als weiterer, vielleicht interessanter Aspekt betrachten. Der Spannungsbogen zwischen Normalität und Besondersein korrespondiert mit dem Zeitgefüge. In den ersten beiden Interviews lässt sich dies auf die Formel reduzieren: *Ich war normal, jetzt (in der Gegenwart) erlebe ich mich anders bzw. besonders und zukünftig will ich (wieder) normal sein.* Als Deutung für den Übergang von seinem normalen Leben in den Status des Besonderen bietet er die Trennung bzw. Scheidung seiner Eltern an. Vor der Scheidung war seine Welt noch in Ordnung. *„Ich vermiss´ das schon [...] Ich bin früher fast jedes Wochenende mit meinem Vater Fußball angucken gegangen“ (EI 243). Früher „[...] war ich halt in der Grundschule. Aber ganz normal. Und dann war auch die Empfehlung für Gymnasium. War auch immer alles ganz normal. Fußball gespielt oder so. I: Mmh. E: Waren meine Eltern auch zusammen. So wie halt jeder andere auch gelebt hat da.“ (EI 29-31).* Ein Blick auf die Lebens- und Hilfetabelle (siehe S. 67-69) zeigt, dass mit der Scheidung der Eltern die Verhaltensauffälligkeiten und Probleme auftreten, die in höchster Konsequenz in der Maßnahme Krisenintervention gipfeln. Die ersten drei Interviews (Erst- /erstes Abschluss-/zweites Abschlussinterview) beziehen sich in der Dimension „Gegenwart“ auf das aktuelle Erleben der Situation in der Krisenintervention. Im Gegensatz zu seiner Idee („Ich war ein ganz normaler Junge“) beschreibt sich Erik bezogen auf die gegenwärtige Situation als anders als die Anderen. Die Anderen sind*

andere Jugendliche (Freunde, die Jugendlichen in der Krisenintervention und die Jugendlichen, mit denen er Straftaten begangen hat). Mit den Mitbewohnern in der Krisenintervention kommt er schwer in Kontakt. „[...] *Ja und mit den Leuten hier nicht so wirklich/ Die sind nicht so wirklich auf meinem Niv/ Niveau würd´ ich sagen.*“ (EI 65). An anderer Stelle führt er aus: „*Mit denen kann man sich nicht vernünftig unterhalten. ((Pustet in die Luft)) Wenn ich normal mit denen rede, die verstehen teilweise Wörter nicht, die ich sag´. Und ((pustet in die Luft)) die sind einfach´ n bisschen, also ich sag´ einfach so, ´n bisschen zu blöd für mich. I: Mmh E: So Leute würd´ ich draußen nicht kennen lernen. Da würd´ ich´n Satz mit denen reden und würd´ direkt merken, dass/ die ich nicht als Freunde haben könnte so. Die mich den ganzen Tag nerven. Hier die irgendwelche/ wie kleine Kinder beim Essen mit ihrem Teller auf´n Tisch hauen. Mit so Leuten komm´ ich/ ((pustet in die Luft)) da komm´ ich nicht mit klar mit so Leuten. Die sich vorm Duschen drücken wollen oder so. Da brauch´ mir hier keiner sagen, dass ich jeden Morgen/ jeden Tag zu duschen hab´ oder meine Zähne zu putzen hab´ oder irgend so was. So wie so kleine Kinder hier oder so.*“ (EI 260-262). Erik beendet diese Erzählpassage mit den Worten „*Ich zeig´ denen das zwar nicht, dass ich nicht mit denen klar komm´, aber ich lass´/ lass´ mich auch nicht so wirklich auf die ein so.*“ (EI 519). Dieses Motiv findet sich in einigen Variationen auch in anderen Interviews wieder (vgl. dazu z. B. A1 222-227; A1 289-298). Abgrenzung bedeutet für Erik immer auch besonders sein. Er beschreibt sich nicht nur als anderes, sondern darüber hinaus auch als besonders. So sagt er, dass er der Erste aus seiner Stadt ist, „*da so der/ der/ wo das Jugendamt überhaupt so was [eig. Anm.: wie die Kriseninterventionseinrichtung] bezahlt.*“ (EI 346). Eine besondere Stelle nimmt er im Kreise der Jugendlichen ein, mit denen er Straftaten begangen hat: „[...] *und dann hab ich irgendwann zwei Jahre Bewährung gekriegt und die anderen alle drei Jahre Knast [...]. Ich hatte eigentlich die meisten Anklagen von denen.*“ (A1 135-139).

Auf die Frage, wie er sich erklärt, dass er im Vergleich zu den anderen Jugendlichen mit zwei Jahren Bewährung bestraft wurde antwortet Erik: „*Ja weiß ich nicht. Die saßen halt so die ganze Zeit bekifft und ich hab mich normal hingesetzt und die haben die ganze Zeit nix gesagt.*“ (A1 145). Für Erik scheint es wichtig, dass er gutes Benehmen zeigen kann. Die Unterschiede, die er zwischen den anderen Jugendlichen und sich sieht, zeigen sich in unterschiedlichen Varianten.

Im ersten Abschlussinterview nimmt er diese Geschichte wieder auf, bezieht sie aber nicht auf die zuvor genannte Gerichtsverhandlung, sondern führt beispielhaft an, dass Jugendliche in der Krisenintervention leben, die sich nach dem Konsum von Drogen (Marihuana) nicht mehr unter Kontrolle haben. Er kann sich im Gegensatz dazu „*noch zusammen reißen [...] [und er] kann auch noch normal reden.*“ (A1 383).

Daraus lässt sich ableiten, dass Erik

1. bemüht ist, sich von anderen Jugendlichen abzugrenzen und
2. innerhalb dieser Abgrenzungsbemühungen versucht, seine Besonderheit hervorzuheben.

Um dieses Spannungsfeld wenigstens in der Gegenwartsdimension zu skizzieren, ist ein weiterer Aspekt zu beleuchten - Die Rebellion gegen die Maßnahme Krisenintervention.

Im ersten Abschlussinterview manifestiert sich das Verhalten der Rebellion, wenn er sagt: *„Ja, weiß ich nicht. Ich würd mich nicht, ich find ich gehör hier [eig. Anm.: in die Krisenintervention] nicht hin, weiß ich nicht.“*(A1 208). Im weiteren Verlauf dieser Textsequenz zieht er weitere Instanzen hinzu, die ihm die Fehlplatzierung bestätigen: *„Ja, das sagen die ja jetzt auch, das sagen die jetzt auch die Betreuer. I: Die sagen, Du bist hier fehl, E: #Ja.# I: falsch am Platz? Und und wo/ E: ja in der offenen, ich brauch da nicht wirklich so eingeschlossen zu sein.“* (A1212-216). Die Suche nach einem Ort, an dem er Orientierung, aber vor allen Dingen Zugehörigkeit und Bindung findet, beschäftigt Erik. Selbst die Krisenintervention als ein exklusiver Ort scheint nicht der passende für ihn zu sein. Erik überlegt für sich: *„Ja ich weiß nicht, ich gehör hier nicht hin. Komm mit den Leuten nicht so klar, was weiß ich, dann kriegen die vielleicht nen Bedarf, das hab ich noch nie/ I: Was kriegen die? E: So nen Bedarf, weiß ich nicht, so Psychopharmaka Zeug oder so.“* (A1 222-224). Eriks (zeitliche) Idee von sich (*Ich war normal, jetzt bin ich anders/ besonders und will wieder normal sein*) verändert sich ab dem zweiten Abschlussinterview in logischer Folge der Erinnerungsdimensionen. Das meint, dass sein subjektiv erlebter Entwicklungsprozess bis zum ersten Folgeinterview in wesentlichen Bereichen abgeschlossen scheint. Abgeschlossen ist hier sicherlich ein falscher Begriff, da Entwicklungs- bzw. Lern- und damit Bildungsprozesse zu keinem Zeitpunkt als beendet oder abgeschlossen betrachtet werden können. So doch lässt die Beschäftigung mit Eriks biographischen Erinnerungen und Erzählungen auf einen zugeschnittenen Zeitraum schließen. Er deutet die Phase, ab der zweiten Unterbringung im Kriseninterventionszentrum als eine Zeit des Umbruchs. Vielleicht wäre auch „Aufbruch“ eine Vokabel, die Assoziationen erlaubt, die Eriks Bewertungen und Konstruktionen näher liegen.

Mit dem zweiten Abschlussinterview beschreibt Erik diese Zeit der Veränderung bzw. Entwicklung. In logischer Folge verschiebt sich das Zeitschemata (*Ich war besonders, aber ich will normal sein*). Hier wird die erinnerte Zeit in der Trias von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verändert (*Ich war besonders, jetzt bin ich normal und ich will normal bleiben*). Im zweiten Abschlussinterview greift Erik auf eine Geschichte zurück, die er bereits im ersten Abschlussinterview eingeführt hat. Er beschreibt seine Bewährungsaufgaben und erklärt, dass ansonsten die Freiheitsstrafe vollzogen wird. Später erklärt er: *„Ich hab nur Glück gehabt weil ich hier [eig. Anm.: in der Krisenintervention] bin. Weil alle meine anderen Freunde die vor Gericht saßen sind alle in den Knast gegangen.“* (A2 156). Das Motiv des Glücks greift er wieder auf, als er gefragt wird, welche Straftaten der Verhandlung vorausgegangen sind. *„Ja, mit Autos kaputt gemacht und draus geklaut, und gekifft und Körperverletzung, alles Mögliche. Und ich hatte fünfundvierzig Anklagen vor Gericht ich alleine und es war auch ein Jugendschöffengericht und wir saßen auch alle acht Stunden und haben jeder Pflichtverteidiger gekriegt. [...] Ja, das waren alle und die anderen wurden alle verknackt und ich hatte Glück gehabt. Die Staatsanwältin hatte schon eine*



*Jugendstrafe gefordert, aber ich habe dann Bewährung gekriegt von der Richterin“ (A2 158-160). Für ihn scheint nicht allein das Glück, eine Chance erhalten zu haben und nicht bestraft zu werden von Bedeutung zu sein, sondern auch die Tatsache in einer Jugendhilfeeinrichtung betreut worden zu sein. „Ja. Das ist auf jeden Fall was Besonderes. Wenn ich meine ganzen Freunde so sehe oder so, die haben die Chance halt nicht gekriegt, die sind in den Knast gegangen. Das stand auch sogar im Urteil drin. Wenn die auch so eine Chance wie das Kriseninterventionszentrum gehabt hätten, hätten die sich auch auf eine Bewährung eingelassen, nur da war halt kein Platz mehr frei. [...] Deshalb habe ich die Chance gekriegt und ich bin froh. Es gibt halt nur acht Plätze, und es gibt so viele Leute bestimmt die das auch bräuchten und kriegen die Chance nicht. Und deshalb bin ich hier auch meistens sauer, wenn hier jemand ist, und einfach nicht geholfen, dann werde ich mittlerweile sauer wenn der sich nicht helfen lassen will, weil der blockiert für mich die Plätze für Leute die das wollen.“ (A2 192).*

Im ersten Folgeinterview beschreibt sich Erik mit Blick auf seine Geschichte als Jugendlicher, der anders als die anderen ist. Hier greift er auf bereits bekannte Erzählungen zurück. Er grenzt sich von den anderen Jugendlichen ab, indem er seine Verhaltensstrategien herausstellt (vgl. dazu z.B. 1F 316-322). „[...] ich war eigentlich immer so der, so was darf es nicht geben, ich habe das eigentlich immer ausgenutzt, ich habe öfter mal eine Extrawurst gekriegt oder so, und dann hab ich mir einfach so abends einen Betreuer geschnappt, und dann bin ich abends mit dem zwei Stunden raus gegangen. Da haben sich die anderen dann auch aufgeregt so.“ (1F 473). Im Vergleich zu den anderen Interviews beschreibt er sich in der aktuellen Situation nicht mehr als anders oder besonders. Er deutet seine Entwicklung unter dem Fokus des Lernens. „Ja, so Respekt vor meinen Eltern einfach, weiß ich nicht, mein Leben selber in die Hand zu nehmen, also nicht immer mir einen Arschtritt versetzen zu lassen, also alles schon mal selber in die Hand zu nehmen, selber was dafür zu tun, dass es läuft, also. [...] Sonst habe ich alles immer schleifen lassen früher, ich habe mich nie um irgendwas gekümmert oder so. Ich hätte ja auch nie irgendwelche Termine gemacht oder so, heutzut/, heute gehe ich ja auch noch, ich muss ja auch noch, steht ja auch noch in der Bewährungsaufgabe, ich muss ja immer noch zur Drogenberatung, und so was hätte ich früher nie gemacht, hätte ich einfach drauf geschissen, hätt ich mich nie angemeldet. (.) Und ich muss ja noch zur Suchtambulanz und so was da. So was hätt ich früher nie gemacht. Oder Fußball spielen wieder, ein paar Hobbys wieder nachgehen, Sachen, die mir Spaß machen.“ (1F 278-280). Erik hat, so deutet er seine Erfahrungen, erlebt, was für viele junge Menschen selbstverständlich scheint. Er findet einen Zugang zu einem normalen Leben, welches er beeinflussen kann und das darüber hinaus gesellschaftlich akzeptiert scheint.

In der Zusammenfassung lassen sich zwei wesentliche Befunde festhalten:

- Der Spannungsbogen (***Ich bin normal und doch besonders***) lässt sich sowohl interviewübergreifend als auch interviewimmanent dokumentieren. Die ambivalente Position zwischen seinem Wunschdenken und der vermeintlichen Realität zieht sich durch die gesamte Interviewfolge hindurch, ohne dass Erik

sie zu der einen oder anderen Seite hin auflöst. Aber auch innerhalb jedes einzelnen Interviews lassen sich die Bezüge zwischen konstruiertem Anderssein und gewünschter Normalität durchgängig skizzieren. Für seinen individuellen Bildungsprozess konstruiert er die Spannung von Normalität und Exklusivität. Erkennbar ist hier, dass sich Eriks Konstruktionsleistungen über den Untersuchungszeitraum verändern bzw. entwickeln.

- Die erinnerten Zeitdimensionen verändern sich lediglich als Bezugspunkte. Mit jedem Interview werden zukünftige Wünsche zu gegenwärtigen Situationen oder bereits vergangenen Erlebnissen ausgesprochen. In logischer Folge werden aktuelle Gegebenheiten zur erinnerten Vergangenheit. Im Kontext von Eriks Selbstdeutungen lässt sich erkennen, dass seine Beschreibungen und Konstruktionen durch die Zeit der Interviews hindurch immer auf dieselben Erlebnisse und Erinnerungen bezogen werden. Er verbindet mit seinen Erinnerungen und Erlebnissen, die sich auf die Zeit vor der Scheidung der Eltern beziehen, subjektiv empfundene und gelebte Normalität. Während der Zeit in der Krisenintervention und bei den Gerichtsverhandlungen beschreibt er sich wiederholt als anders als andere Jugendliche bzw. besonders. In jedem Blick in die Zukunft formuliert Erik den Wunsch, ein normales und vernünftiges Leben führen zu können. Daraus lässt sich die Formel entwickeln: *Früher verlief das Leben normal, dann hat sich vieles verändert und zukünftig soll es sich wieder normalisieren*. Damit lässt sich ein empirischer Beleg für die Scheidung als kritisches Lebensereignis und biographischen Bruch denken.

#### **Viertes Spannungsfeld: Kind sein - Erwachsen werden**

Der Vergleich zu dem Spannungsfeld (*Ich bin normal und doch besonders*) zeigt, dass Erik auch hier ambivalente Konstruktionen entwickelt, die nicht im Kontext der Zeitdimensionen verstanden werden können. In jedem Interview sind die drei unterschiedlichen Zeitdimensionen eingewoben. Daraus lassen sich jedoch keine übergreifenden Ergebnisse ableiten. Daher wird hier auf die Darstellung der Bezüge zwischen seinen Selbstdeutungen und den Zeitdimensionen verzichtet.

Eine zweite Anmerkung erscheint erforderlich. Im Vergleich zu den drei vorhergehenden Spannungsfeldern, die eine Zuordnung der Selbstdeutungen durch konkrete Beschreibungen bereits auf den ersten Blick möglich machen, erfolgt die Auseinandersetzung mit Eriks Geschichten und Erzählungen in diesem vierten Spannungsfeld auf einem höheren Abstraktions- bzw. Interpretationsniveau.

Die Auseinandersetzung und Interpretation mit dem empirischen Materials erfolgt immer in Form einer stellvertretenden Deutung (vgl. dazu Oevermann<sup>45</sup> 1981, 15 ff.). Es lassen sich auch hier Textstellen zügig zuordnen und systematisch vergleichen, jedoch geschieht dies auf einer anderen Abstraktionsebene, als es in den Kategorien Kind sein und Erwachsen werden, geschieht. Erik bietet nicht von sich aus die Kategorien Kind sein und Erwachsen werden an. Dieser Spannungsbogen konnte nur

<sup>45</sup>Oevermann hat den Begriff der stellvertretenden Deutung eingeführt.

interpretatorisch erschlossen werden. Als junger Mensch befindet er sich in dem Übergang zwischen Kindheit und Adoleszenz. Nicht nur die körperlichen Veränderungen, auch die psychosozialen Entwicklungsaufgaben stellen ihn vor besondere Herausforderungen. Das Hin-und-Her-Gerissensein zwischen kindlichen Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen und der Erarbeitung einer erwachsenen Position soll im Folgenden skizziert werden. Eriks Suche nach Halt und Orientierung äußert sich bereits im Erstinterview. Auf die Frage hin, was geschehen wäre, wenn er nicht vor der Entscheidung Kriseninterventionszentrum oder Justizvollzugsanstalt gestanden hätte, sondern seine Eltern zu einem anderen Zeitpunkt die Unterbringung im Kriseninterventionszentrum beantragt hätten, erklärt Erik: *„Na, damals hätt´ ich mich bestimmt riesig aufgeregt, aber wär´ besser glaub´ ich gewesen.“* (EI 173). Diese Textsequenz lässt sich nicht losgelöst vom Kontext deuten. Bezieht man diesem mit ein wird deutlich, dass Erik keine sozial erwünschte Antwort gibt. Auch wenn seine verbalen und intellektuellen Fähigkeiten ihm dies ermöglichen, lässt sich diese Sequenz nicht auf dieser Folie interpretieren. Im Erstinterview schwingt seine Beschäftigung mit der Frage, wie es für ihn perspektivisch weitergehen kann eher als Unterton mit und wird nicht von ihm explizit als solche benannt. Dennoch lässt sich seine Äußerung - *Es hätte mich bestimmt riesig aufgeregt, aber es wäre besser gewesen* - als einen reflektierten Umgang mit der Zukunftsfrage deuten. Dabei zeigt sich, dass er Hilfe und Unterstützung sucht und nicht nur in der Abwehr gegenüber Erwachsenen verharrt. In diesem Zusammenhang lässt sich eine weitere Textsequenz verstehen.

Erik wird um nützliche Ratschläge für Jugendliche gebeten, die in der Krisenintervention untergebracht werden. *„(.) Mh. (...) Ja, vielleicht mehr Gespräche mit den Betreuern oder so. Ich wurd´ ja jetzt in den ersten zwei Wochen eigentlich richtig in Ruhe gelassen so. Nicht viele Gespräche oder so. Ich bin mit den Leuten hier eigentlich allein gelassen worden.“* (EI 535). Erstaunlich erscheint hier nicht nur die vermeintliche Beschwerde *„in Ruhe gelassen worden zu sein“*, sondern die Wertung, dass er dort *„allein gelassen wurde“*. So verdeutlicht er seine Erwartung an eine solche Maßnahme, nämlich in der Einrichtung mit Erwachsenen in Kontakt zu treten. Bei seiner Suche nach Orientierung lässt sich diese Erwartungshaltung verstehen. Nicht geklärt, jedoch vermutet werden kann, dass er Erwachsenen den unbewussten Vorwurf macht, allein gelassen worden zu sein. Der Spannungsbogen - vom Kind zum Erwachsenen - kommt an den Textstellen zum Tragen, in denen Erik seine Entwicklung beschreibt, die wiederum Einfluss auf seine Selbstdeutungen hat.

Die Erzählungen, in denen er sich reflektiert mit seinen Befürchtungen, Erwartungen, Wünschen und Hoffnungen auseinandersetzt, werden in der Zuordnung der Interviewzitate dem Weg ins Erwachsenenleben zugeordnet. Die Verbalisierung kindlicher Bedürfnisse und Verhaltensweisen werden eher kindlichem Verhalten zugeschrieben, und finden ihre Zuordnung in logischer Konsequenz in der gegensätzlichen Position des „Kind seins“. So können im ersten Abschlussinterview die Aspekte („Ich konnte keine Regeln lernen“ (vgl. dazu A1 410),

„In der Krisenintervention bekomme ich die Aufmerksamkeit, die ich brauche; mehr als sonst“ (vgl. dazu A1 277-280), „Erwachsene gestalten für mich ein sicheres Umfeld, in dem ich mich an Regeln halten kann“ (vgl. dazu A1 332-336)) in die eher kindlich orientierten Verlusterfahrungen eingeordnet werden.

Von Entwicklungsdimensionen, die davon zeugen, dass Erik einen reflektierten Zugang zu sich selbst findet, berichtet er bereits im ersten Abschlussinterview. „[...] *Ich hab mit Leuten so hab ich früher nie erzählt. Mit meine Eltern konnt ich so nicht erzählen wie ich mit [...] zum Beispiel so ner Frau Schmidtchen oder so, [...]*“ (A1 332-334). Hier zeigt er, dass er sich Erwachsenen anvertrauen kann und dass er gelernt hat mit anderen Personen über sich und seine Probleme zu sprechen. Stellt er das vertraute Verhältnis zu seinen Eltern doch noch in Frage, so beantwortet er in diesem Kontext seine Entwicklung bereits wenige Zeilen später in der Frage, ob sich die Unterbringung in der Krisenintervention auch auf das Verhältnis zu seinen Eltern ausgewirkt hat: „*Ja doch, is lockerer, würd ich sagen, n bisschen. [...] Ja früher war voll, muss die mal verstehen, war voll die Spannung, weil ich war halt morgens immer klauen und dann bin ich da abends nach Hause gegangen. [...] Ja jetzt geht ´s, Ph ich hab die früher ja den ganzen Tag nur belogen, jetzt geht ´s.*“ (A1 338-342).

Im Erstinterview thematisiert er den engeren Kontakt zu seinen Eltern nicht, jedoch im ersten Abschlussinterview lässt er zum ersten Mal erkennen, dass er durchaus ein differenziertes Problembewusstsein hat. In einer Textpassage spricht Erik über seinen Cannabiskonsum. Auf die Frage der Interviewerin, ob er von sich selber sagen würde, dass er ein Problem mit Drogen hat, antwortet er: „*Ja doch, auf jeden Fall. [...] ich kann das nicht sein lassen, ich muss, irgendwann muss ich mir einen kiffen oder so.*“ (A1 365-367). Im Erstinterview besteht Erik noch darauf, dass er kein Drogenproblem hat. An dieser Stelle wird durch die Differenz der beiden Aussagen die Frage deutlich, ob dies als ein Aspekt seines individuellen Entwicklungsprozesses begriffen werden kann oder ob er einfach nur das erzählt, von dem er denkt, dass die Interviewerin es hören möchte. Durch die intensive Interpretationsarbeit, die auch die Form und Struktur der Interviews mit in dem Analyseprozess berücksichtigt, deutet viel darauf hin, dass das Problembewusstsein bezüglich seines Drogenkonsums eher als Entwicklungsfortschritt betrachtet werden kann. Die Selbstdeutungen, die er im zweiten Abschlussinterview anbietet, untermauern diese Vermutung.

So können auch hier durchaus beide Positionen skizziert werden, wobei die kindlichen Anteile in der quantitativen Verteilung deutlich weniger auffallen. Erik beschreibt nur an wenigen Stellen seine kindlichen Bedürfnisse. Für diese Selbstbeschreibungen greift er auf Geschichten zurück, die er bereits in den anderen Interviews angesprochen hat. Zum einen handelt es sich um die Schwierigkeit, mit seinen Eltern über seine Probleme zu sprechen. Im Vergleich zu den vorherigen Interviews wird er im zweiten Abschlussinterview jedoch konkreter und beschreibt explizit die Themenbereiche, die er früher verschwiegen hat: „*Ja, Ich habe vorher auch viel gesprochen, aber nicht über die wichtigen Sachen, weil kiffen oder so habe ich nur ein bisschen gelabert, aber warum ich angefangen habe zu kiffen, warum ich angefangen habe zu klauen, da habe*

*ich mit meinen Eltern nicht drüber geredet.“ (A2 56). Zum anderen führt er seinen Standpunkt bezüglich des persönlichen Umgangs in der Krisenintervention an, dass die Krisenintervention erst im zweiten Anlauf in seiner Deutung erfolgreich verlief. „[...] Weil man hätte mir nicht so viele Freiheiten gegeben, man hätte mich nicht machen lassen dürfen. Die haben zugeguckt, dass ich hier bekifft rein kam, haben mir halt nichts gesagt. Man hätte mir sagen können „Jetzt gehst du nicht mehr raus“. Mehr Druck. Und das haben die beim zweiten Mal auch gemacht.“ (A2 200). Diese Textsequenz lässt die Deutung zu, dass Erik im Alltag eine klare Orientierung sucht. Eine Richtschnur, an der er sich abarbeiten kann. Darüber hinaus erweckt Erik den Eindruck, als könne er nicht gut mit zuviel Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten umgehen. Die Gegenposition zu den kindlichen Wünschen und Bedürfnissen nimmt in diesem zweiten Abschlussinterview den größeren Raum ein. Wie bereits angedeutet handelt es sich dabei um Äußerungen, die das nach innen gerichtete und nach außen produzierte Bild seiner Selbstkonstruktion im Kontext seiner individuellen Entwicklungsgeschichte beleuchtet. „Ich weiß nicht, ich brauch das [eig. Anm.: kiffen] nicht mehr, weil ich ja jetzt hier fünf Monate oder so überhaupt nicht mehr gekifft habe und auch mal so Spaß haben kann. Ich hab halt mit zwölf angefangen und ich habe vier Jahre lang nur gekifft und ich wusste gar nicht mehr, dass man auch so lachen kann, ich konnte gar nicht mehr ohne kiffen lachen. Jetzt habe ich halt hier auch so meinen Spaß und dann brauche ich das halt nicht mehr.“ (A2 172).*

Es bieten sich verschiedene Erklärungsmuster für diese Textpassage an. Eriks Versuch, (der Krisenintervention als Lebensereignis einen Sinn zu verleihen) lässt sich so dokumentieren. Er bemerkt an sich eine Veränderung, kann aber nicht benennen wer oder was diese Entwicklung ausgelöst hat. Allerdings organisiert er sich für seinen weiteren Lebensweg Unterstützung, bzw. Hilfe. Nach der ersten Entlassung aus der Maßnahme sorgt er dafür, dass die Richterin ihn ein zweites Mal in der Einrichtung unterbringt. „Ja beim ersten Mal, man muss schon wollen hier, das erste mal, da war das ein Muss, weil ich ja sonst in den Knast gegangen wäre und wenn man will dann geht das hier auch. Man muss halt nur wollen, man muss sich darauf einlassen. Und wenn man sich dann nicht darauf einlässt, dann muss man sich halt selber helfen und die sind halt nur da um einen zu begleiten. Am Anfang habe ich gedacht, ja die können mich jetzt umpolen und ich bin anders, aber man muss schon wollen.“ (A2 62).

Den zweiten Aufenthalt in der Krisenintervention nutzt Erik, um an seinen Problemen und Themen zu arbeiten. An den Betreuern schätzt er, dass „die früher selber auch so ein Verlangen halt hatten, die gehen halt anders mit einem um als in anderen Wohngruppen, die kümmern sich halt mehr um dich, die haben ja auch mehr Zeit [...] Und die können sich dann auch mal alleine für dich Zeit nehmen und alleine mit dir raus gehen.“ (A2 140). Seine Entwicklung konstruiert er über Kompetenzen, die er gelernt hat. Ein bekanntes Motiv scheint in diesem Zusammenhang das Sprechen über Probleme zu sein. Auch in diesem zweiten Abschlussinterview nimmt er darauf Bezug. Auf die Frage, wie er sich fühlt, antwortet er: „ja besser auf jeden Fall als vorher. Jetzt ist der ganze Druck weg. Weil vorher habe ich niemanden davon erzählt [...]“ (A2 60). Dazu führt er an andere Stelle aus: „[...] wie ich am Anfang nicht ehrlich war und

gesagt habe „Alles ist gut“ dann wirst du dann halt entlassen und du musst halt einfach an deine Themen rangehen, die lassen dich dann auch, wenn du den Leuten nicht erzählst wo deine Probleme sind, dann machst du denen was vor, am Ende machst du nur dir selber was vor, und dann/ [...] Ja ((bläst kurz Luft aus)) pff + , war schon schwer. Am Anfang, ich wollte mir ja nie sagen lassen dass ich die verarsche und weiß ich nicht, war komisch. Irgendwie. ((bläst Luft aus)) pff + Aber funktioniert ja jetzt.“ (A2 94-96).

Im ersten Folgeinterview lässt sich das Bild weiterentwickeln. Auf die Frage, was ihm Sicherheit gibt, erwidert Erik: „Ja, klar, ich weiß nicht, weil ich einfach mit mir selbst irgendwie im Reinen bin, also ich weiß nicht. Weil ich die ganze Scheiße schon erlebt hab, ich bin froh, dass das so früh war, dass ich da noch so jung war, also. Weil ich das alles schon hinter habe. Ich weiß, wie, wie das laufen kann.“ (1F 422). Dies lässt wiederum unterschiedliche Arten der Interpretation plausibel erscheinen. Eine davon ist das Konzept der Bewältigung. Erik hat viele problematische und belastende Erfahrungen gemacht. Zum Zeitpunkt des letzten Interviews kann er diese nutzen, um sich neu zu orientieren. Er sagt, dass er froh sei, diese schwierige Lebenserfahrung so jung gemacht zu haben. Dies lässt sich als Wunsch deuten, zukünftig sein Leben aktiv und selbständig gestalten zu können und lässt die Idee des Aufbruchs und der Wende erkennbar werden. Sicherlich muss hier die Frage nach der praktischen Umsetzung im Alltag gestellt werden. Ohne zu kritisch auf Eriks Selbstdeutungen blicken zu wollen, entsteht der Eindruck, dass er hier mit kindlichem Blick seine zukünftigen Handlungsmöglichkeiten beschreibt. Auch der Wunsch nach ungeteilter Aufmerksamkeit von Erwachsenen (vgl. dazu z. B. 1F 270) und dem Bedürfnis nach Erwachsenen, die in ihrer Haltung ihm gegenüber klar und eindeutig sind und sich nicht abschütteln lassen (vgl. dazu 1F 290-294), korrespondiert mit dieser Haltung. Erik erarbeitet sich allerdings auch eine erwachsene Position. Es stellt sich die Frage, worin Erik seine Entwicklung begründet sieht. „I: [...] lag [...] [es] daran, dass Du älter geworden bist? Oder gab es [...] einen anderen Grund, warum/ E: Ja schon, doch, ich hab mir früher nie so, über so was nie nachgedacht, ich hab die ganze Scheiße ja gebaut, da war ich 14 oder so. [...] Da habe ich nie darüber nachgedacht, über die Folgen oder so. Jetzt denkt man ein bisschen anders darüber. Ich würde auch nie, ich würde nie mehr vom Gymnasium einfach runtergehen und dann direkt auf die Hauptschule, nur weil da die meisten Freunde von mir sind.“ (1F 105-108). Erik gesteht sich an dieser Stelle Fehler ein, die er in der Vergangenheit gemacht hat. Der Hinweis, dass er mit 14 Jahren nicht über die Folgen seines Verhaltens nachgedacht hat, erstaunt nicht weiter.

Den Begriff des Lernens führt er auch in diesem Interview als Argument an, um seine Entwicklung zu beschreiben. „Ja, so Respekt vor meinen Eltern einfach, weiß ich nicht, mein Leben selber in die Hand zu nehmen, selber was dafür zu tun, dass es läuft, also. [...] Sonst habe ich alles immer schleifen lassen früher, ich habe mich nie um irgendwas gekümmert oder so. Ich hätte ja auch nie irgendwelche Termine gemacht oder so, heutzut/, heute muss ich ja immer noch zur Drogenberatung, und so was hätte ich früher nie gemacht, hätte ich einfach drauf geschissen, hätt ich mich nie

*angemeldet. [...] So was hätte ich früher nie gemacht. Oder Fußball spielen wieder, ein paar Hobbys wieder nachgehen, Sachen, die mir Spaß machen.“* (1F 278-280). Erik spricht in dieser Sequenz vier Entwicklungsbereiche an. Zum ersten den Respekt vor seinen Eltern. Dies lässt die Deutung zu, dass sich das Verhältnis zwischen Eltern und Sohn verändert und in Eriks Deutung verbessert hat. Vor diesem Hintergrund erscheint die Art der Erzählung auf gegenseitige Anerkennung und Zugeständnisse zu schließen. Zum zweiten spricht er davon, dass er sein Leben in die Hand nehmen möchte, was als Lebensbewältigungskompetenz gedeutet werden kann. Unter Bezugnahme des dritten Aspektes, nämlich aktiv zu werden, ohne jeweils auf Anstöße von außen angewiesen zu sein, lässt sich erkennen, dass die Möglichkeit, das Leben zu gestalten mit der Fähigkeit einhergeht, diese Gelegenheiten eigenverantwortlich zu organisieren. Der vierte Bereich, den Erik anspricht, lässt sich sowohl zur kompetenten Alltagsgestaltung zählen, als auch zu der Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu erkennen und Entspannung und Wohlbefinden in den eigenen Alltag zu integrieren.

Resümierend soll festgehalten werden,

- dass der Spannungsbogen (***Kind sein - Erwachsen werden***) sich sowohl interviewübergreifend als auch interviewimmanent nachzeichnen lässt. Auch hier zieht sich die ambivalente Positionierung durch die gesamte Interviewfolge hindurch, ohne dass sie zu der einen oder anderen Seite hin aufgelöst werden muss bzw. kann. Aber auch innerhalb jedes einzelnen Interviews lassen sich die Bezüge zwischen Kindheit und Erwachsenenalter durchgängig skizzieren. Die Suche nach einem Richtungspunkt in der Phase der Adoleszenz scheint Erik besonders zu beschäftigen. Im weiteren Verlauf wird zu zeigen sein, welche Bezüge sich zwischen Eriks Selbstdeutungen und den Fremddeutungen der Erwachsenen herstellen lassen und welchen Einfluss Erik den Konstruktionen der Erwachsenen zuspricht.

### **6.1.3. Die Konstruktionen der Erwachsenen**

Im Folgenden soll im Rahmen der Fallrekonstruktion der Blick auf die Deutungen der Erwachsenen gelegt werden. Beginnend mit der Perspektive des Vaters werden in einem ersten Schritt die subjektiven Erklärungsmuster und Deutungen der jeweiligen Erwachsenen dargestellt. Daran schließt sich der Versuch an, die drei Perspektiven aufeinander zu beziehen, um Verbindungen und Bedingungen herauszuarbeiten, die in einem dritten Schritt schließlich mit den Selbstdeutungen von Erik in Beziehung gesetzt werden.

#### **6.1.3.1. Die Deutungen des Vaters (Herr Krämer)**

*„Wir haben versucht, alles Mögliche für Erik hinzubekommen“*  
(vgl. dazu V 95-96)

Ähnlich wie bei den Konstruktionen, die Erik anbietet, lassen sich auch in der Fremddeutung des Vaters unterschiedliche Deutungsdimensionen herausarbeiten. Das empirische Material bietet eine Fülle an interessanten Aspekten und es entwickelt sich fast zwangsläufig in der Beschäftigung mit dem Kindesvater eine Vielzahl an

weiterführenden Fragen, die wiederum an das Material herangetragen werden. Dieser Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit den Konstruktionen, die Herr Krämer anbietet, seine Perspektive und die Beziehung zu Erik darstellen zu können. Um Herrn Krämers Darstellung zu verstehen werden hier insbesondere die Textpassagen interpretiert und bearbeitet, die einen Zugang zu den Erklärungsmustern des Vaters ermöglichen. Dann werden hier, aus Gründen der systematischen Darstellung, abschließende Befunde und weniger die Ergebnisse der jeweiligen Auswertungsschritte vorgestellt.

Die folgende tabellarische Aufstellung zeigt, dass Herr Krämer ein breites Spektrum an Deutungsfolien anbietet.

<b>Ressourcen-orientierte Bilder</b>	<b>Defizit-orientierte Bilder</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein normaler Jugendlicher in einer normalen Familie</li> <li>• Ein Jugendlicher, der sein Drogenproblem erkennt</li> <li>• Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)</li> <li>• Ein Jugendlicher, der seinem Vater sehr ähnlich ist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Jugendlicher mit einer problematischen Vergangenheit</li> <li>• Ein Jugendlicher mit vielen Ängsten</li> <li>• Ein Jugendlicher in der schwierigen Balance von Innen und Außen</li> <li>• Ein Jugendlicher, der normal sein soll</li> <li>• Ein Jugendlicher, der Klarheit und Struktur sucht</li> </ul>

**Abb. 7: Übersicht der Deutungsmuster des Vaters (Herr Krämer)**

Die Tabelle zeigt auf den ersten Blick ein ausgeglichenes Verhältnis von Deutungen, die einerseits die Fähigkeiten und Kompetenzen von Erik beschreiben, darüber hinaus aber auch den Blick auf Eriks schwierigen und herausfordernden Verhaltensweisen lenken. Der ressourcen-orientierte Blick meint hier die Konstruktionen, die Eriks positiven Bewältigungsstrategien hervorheben, wogegen die defizit-orientierten Bilder eher Muster und Strategien darstellen, mit denen Erik, so die Deutung des Vaters, im Leben aneckt. Die ressourcen-orientierte Sichtweise auf Erik kann im Hinblick auf den chronologischen Lebensverlauf strukturiert werden. So beschreibt Herr Krämer Eriks frühe Kindheit als eine auffallend normale Kindheit, ohne jeden Hinweis auf Verhaltensschwierigkeiten. Im weiteren Verlauf bezieht er sich auf Eriks Drogenproblematik, die in seiner Entwicklung dort eine Wende erfährt, wo sich Erik damit auseinandersetzt und die Herausforderung annimmt, sein Leben selbst zu gestalten. Daran knüpft das Bild der Entwicklung an. Herr Krämer beschreibt seinen Sohn als einen jungen Mann, der in seinem bisherigen Leben viel erlebt und wenig gestaltet habe. Allerdings ließe sich erkennen, dass er erwachsen würde. Herr Krämer schließt mit dem familiär geprägten Bild der Verbindung zwischen Vater und Sohn. Ein Bild welches, mit Blick auf die Bilder der anderen am Fall beteiligten Erwachsenen, aus den Fremddeutungen heraus sticht.



### Ein normaler Jugendlicher in einer normalen Familie

Herr Krämer wird zu Beginn des Interviews gebeten, von Erik zu erzählen. In dieser ersten Erzählsequenz entwickelt er ein Bild von Erik, das von Normalität und Familienidylle geprägt ist: *„(.) Oh Gott, das ist jetzt schwierig. Also, hm ja, Erik ist n Einzelkind/ [...] Ähm, es war ein Wunschkind (.) sag ich einfach mal so/ [...] Ähm, (.) und hat zunächst bei mir und meiner damaligen Frau, klar, gelebt, is hier im Dorf aufgewachsen (...) ähm, ganz behütet, sag ich mal/ [...] ich hab unheimlich viel, auch schon als er klein war, mit ihm gemacht, also ähm (.) meine damalige Frau ist dann zur Abendschule gegangen, ich selber habe bei der Polizei weiter studiert/ [...] Dann abends frei, so (.) und auch tagsüber viel frei, so dass ich eigentlich sehr viel mit ihm gemacht habe. ((Luft holend)) Spielplätze, schwimmen, all das, jaaa/ [...] Die ganzen Aufgaben, die hab ich dann übernommen, (...) äh, so dass ich n ganz engen Bezug zu meinem Sohn immer hatte. [...] Ähm (...) ja, dann kam/ (...) da waren eigentlich keine Auffälligkeiten/“ (V 39-56).*

Herr Krämer beschreibt Eriks frühe Kindheit als eine behütete Kindheit. Er habe viel mit seinem Sohn unternommen und habe eine enge Beziehung zu ihm gehabt. Die Aufgaben in der Familie seien organisiert gewesen. Seine Frau sei zur Abendschule gegangen, er selbst habe die Kinderbetreuung übernommen. Erik sei ein Wunschkind gewesen, das in einem dörflichen Milieu aufgewachsen sei, ohne spürbare Auffälligkeiten, wie Herr Krämer gegen Ende der Erzählpassage resümiert. Es ist das Bild eines normalen Kindes, das in einer normalen Familie aufwächst. Der Begriff Normalität lässt unterschiedliche Lesarten zu und erscheint erklärungsbedürftig. Im Allgemeinen meint der Begriff eines normalen Lebens ein regelgeleitetes Leben, das allgemein als üblich empfunden wird. Wie bedeutsam dieser Fremdblick ist und welchen Bezug sich daraus zu Eriks Selbstdeutungen herstellen lässt wird im weiteren Verlauf noch zu zeigen sein. Es kann bereits hier angemerkt werden, dass sich Ähnlichkeiten im Kontext der Kindheitserinnerungen zu Eriks Selbstdeutungen formulieren lassen. Vor dem Hintergrund dieser Fremddeutung erscheint auch die Vermutung zulässig, dass Herr Krämer in diesem Interview an vielen Stellen mehr über sich und seine Beziehung zu Erik ausdrückt, als es dies auf den ersten Blick vermuten lässt. Interessant ist im Analyseprozess zu beobachten, wie sehr er sich mit der Entwicklung von Erik zu identifizieren scheint.

Ziel oder Ausgangspunkt dieser Arbeit ist es nicht, heraus zu arbeiten, dass das Scheitern des normalen Familienlebens und die damit verbundene Trennung der Eltern für beide (für Erik wie auch für Herrn Krämer) einen biographischen Bruch darstellt, der sich unmittelbar auf beide Personen auswirkt. Die subjektiven Bearbeitungsprozesse von Vater und Sohn erscheinen jedoch grundverschieden. Während Erik in rebellisches Verhalten fällt und in Folge dessen auffällig wird, zieht sich Herr Krämer zurück. Beiden gemeinsam scheinen jedoch die innere Zerrissenheit und der Versuch, die Probleme mit sich selbst auszumachen.

### Ein Jugendlicher, der sein Drogenproblem erkennt

Positiv bewertet Herr Krämer die Tatsache, dass Erik sein bestehendes Drogenproblem nicht mehr verschweigt, sondern offensiv angeht, bzw. Einsicht zeigt. „Äh (.) Erik hat jetzt im letzten Hilfeplangespräch auch zugegeben, dass er süchtig ist und er Hilfe braucht, ((leiser)) das ist das erste Mal dass er/ das gesagt hat.“ (V 442-444). Dies scheint den Vater zu beruhigen. Mit der Kenntnis des weiteren Interviewverlaufs erscheint diese Art der Erzählung rückblickend für Herrn Krämer eine entlastende Funktion darzustellen. Offensichtlich leidet er darunter, dass er in der pubertären Phase seines Sohnes wenig Zugang zu ihm gefunden hat. Er wirkt sichtbar erleichtert, dass sich bezüglich der Drogenproblematik Fortschritte einstellen. „Der, der (.) hasst sich selber dafür, dass er süchtig ist. [...] Merkt man. (.) Ähm er will das auch bekämpfen, aber er sagt auch immer „Papa, das is so fürchterlich schwer“. Ähm (...) aber er will einem ja/ er will einen Schulabschluss machen, wenn er den schafft/ das nächste Problem wird natürlich sein: was macht er danach, ne.“ (V 1013-1018).

Das Bild eines jungen Mannes, der nun seine Drogenproblematik bewusst bearbeiten möchte, kann unterschiedlich verstanden werden. Eine Interpretationsweise könnte dem Wunsch des Vaters nach positiver Veränderung entsprechen. Mit dem Blick auf das gesamte Interview aber wird deutlich, dass der Vater dem Wunsch nachhängt, dass Eriks Geschichte ein gutes Ende nehmen möge. In diesem Kontext kann die Textpassage als Versuch der Sinnstiftung verstanden werden. Die Begriffe, die Herr Krämer benutzt, lassen die Assoziation, Überlebenskampf entstehen. Erik hasst sich für seine Sucht. Das Wort „Hass“ ist in diesem Zusammenhang eine starke Vokabel. Herr Krämer verleiht Eriks Wunsch starken Ausdruck und deutet auf das schwierige Unterfangen hin, sein Leben drogenfrei gestalten zu können. Inwieweit Eriks Vater damit die Hoffnung verbindet, dass sein Sohn ein normales Leben führen wird, kann hier nur als Frage formuliert werden. Es lässt sich in Herr Krämers Konstruktionen erkennen, dass er an dieser Stelle auf die äußere Anpassungsleistung verweist, die Erik erfüllen soll. Das Deutungsmuster, dass ein Jugendlicher sein Drogenproblem erkannt hat also eher für den Vater als für Erik eine entlastende Funktion. Erik sieht sich dadurch, wenn auch unbewusst mit der Erwartung konfrontiert, normal zu sein, was heißt, nicht aufzufallen und keine Schwierigkeiten zu machen.

### Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)

Herr Krämer stellt den Entwicklungsfortschritt von Erik eindeutig in den Vordergrund und benennt als Beginn dieser positiven Entwicklung den zweiten Aufenthalt in der Krisenintervention. „Und (.) ähm (.), ja gut, dann kam die Zeit im KRIZ, die (.) sich über (.) dieses (.) halbe Jahr, ja sogar ein bisschen länger, ((schnell)) weiß ich nicht + , hingezogen hat. ((schluckt)) (...) Ähm. Wobei Erik erstaunliche Fortschritte gemacht hat für mich. [...] In, in dieser Zeit. Er ist einfach erwachsener geworden/ [...] En Halt, ähm (.) der hat super Kontakt da gehabt, hat nachher an Regeln gehalten und fühlte sich dort unheimlich wohl. Er fühlte sich, ((stockt)) also sag ich mal sicher, [...]“ (V 364-372).

Herr Krämer betont die erstaunlichen Fortschritte. Man kann ahnen, dass er mit diesen Entwicklungsschritten nicht gerechnet hat. Was genau sich an Erik verändert hat kann er nur schwer benennen. Er fasst dies unter dem Stichwort „erwachsener geworden“ zusammen. Selbst wenn dies hier verfrüht wäre, kann es mit Eriks Selbstdeutungen in Verbindung gebracht werden. Es wurde bereits gezeigt, dass Erik nicht in der Lage ist, konkrete Entwicklungsbereiche zu nennen, sondern auf die Formulierung „erwachsener geworden“ zurückgreift. Im weiteren Verlauf der Textsequenz gelingt es Herrn Krämer schließlich, die Veränderungen auf den Punkt zu bringen. Erik spürt, dass er gehalten wird; er kann Regeln einhalten und fühlt sich in der Krisenintervention wohl und sicher. Über das Stocken des Vaters gegen Ende diese Textsequenz kann nur vermutet werden. An anderer Stelle nimmt Herr Krämer wieder Bezug auf Eriks Entwicklung. Auf die Frage der Interviewerin hin, was Erik in der Krisenintervention lernen konnte, antwortet Herr Krämer: „*Erik ist erwachsener geworden. Erik kann über seine Probleme reden. Ähm (.) und er kann seine Probleme benennen, also der hat (.) unheimlich viel an sich gearbeitet.*“ (V 599-601).

Auch hier bezieht sich Herr Krämer nicht nur auf Eriks Entwicklungsfähigkeit, sondern erläutert, was er darunter versteht, nämlich u. a. über Probleme zu sprechen. Damit deutet er an, was er an anderer Stelle vermehrt in den Fokus stellt. Herr Krämer ist nicht nur stolz auf seinen Sohn, weil dieser sein Problem erkannt hat und daran arbeitet, sondern es lässt sich „zwischen den Zeilen“ so etwas wie Anerkennung herauslesen. Erik sei in der Lage, seine Gefühle und Emotionen zu verbalisieren. Eine Kompetenz, die Herr Krämer bei sich selbst vermisst, wie er an anderer Stelle beschreibt. „*Ähm (...) also da (.) in manchen Dingen ist Erik mir weit überlegen in/ im Ausdruck seiner Gefühle und (.) aber nur bei bestimmten Personen/ [...] #Mit mir# redet der über seine Gefühle überhaupt nicht [...] da brauchen wir auch ne dritte Person noch.*“ (V 614-619).

Es bieten sich verschiedene Deutungen für diese Textpassage an. In diesem Zusammenhang ist zu erklären, dass Erik seinem Vater überlegen scheint. Damit erweckt Herr Krämer den Eindruck, als wenn er die Rollenverteilung zwischen Vater und Sohn auf den Kopf gestellt sieht. Im üblichen Sinn entwickeln Heranwachsende Kompetenzen und Fertigkeiten, die die ältere Generation bereits entwickelt hat. Hier nun kann der Sohn etwas, was der Vater auch gerne können würde. Damit verändert sich die Rollenverteilung im Bezug auf die Vorbildfunktion. Zum anderen kann anhand dieser Textstelle die Enttäuschung des Vaters veranschaulicht werden. Seine Niedergeschlagenheit bezieht sich auf den Umstand, dass Erik gelernt hat über seine Gefühle zu sprechen, aber ihn dabei ausklammert. Beide benötigen eine dritte Person, um über ihre Emotionen zu sprechen. Inwieweit die Einschränkung noch am Ende der Textsequenz darauf hindeutet, dass Vater und Sohn irgendwann alleine über ihre Ängste, Bedürfnisse und Wünsche sprechen können, bleibt offen und kann als Herrn Krämers Wunschvorstellung verstanden werden. Der Vater erklärt sich diesen Umstand mit seinem Beruf. „*Weil der sieht in vielen Dingen auch den Polizisten in mir.*“ (V 621). Die doppelte Rolle (als Vater und als Polizist), erschwert für Herrn Krämer die Beziehungsgestaltung zu seinem Sohn. Die Verhaltensauffälligkeiten von Erik, bzw. die

massive Häufung von Strafanzeigen gegen Erik, führten für Vater und Sohn zu Problemen. Herr Krämer bekommt Schwierigkeiten in seiner Dienststelle. Er muss aufgrund der Strafanzeigen gegen seinen Sohn die Abteilung wechseln. Diese Erfahrungen und Erlebnisse führen dazu, dass das Verhältnis zwischen Vater und Sohn von Spannungen und Enttäuschungen geprägt ist. Trotz der Entwicklungsfortschritte, die in Herr Krämers Deutungen deutlich werden, zeigt sich in dieser Konstruktion, dass der Blick immer wieder von seinem Sohn auf sich selbst rutscht. Welchen Anschluss dies an Eriks Selbstdeutungen nimmt, zeigt sich in Eriks Selbstwahrnehmung an den Stellen, wo er sich allein und ohne Bindung beschreibt.

### **Ein Jugendlicher, der seinem Vater sehr ähnlich ist**

Die Überschrift beschreibt als Fremdbild, bzw. Erklärungsmuster, die familiäre Ebene und die (Ver)Bindung zueinander. Im Interview wird deutlich, welche Bezüge Herr Krämer zwischen seiner Person, seinen persönlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen herstellt, und denen von Erik. Unter anderem bezieht er sich auf den Berufswunsch seines Sohnes: „*#Im# (.) Ähm, was sein größter Wunsch (.) wäre, den er aber nie ausspricht oder selten ausspricht, ist, der will natürlich, wie Papa Polizist sein. [...] #Aber# da muss ich ihm natürlich den Zahn ziehen, das kann er mit seiner Karriere nicht mehr. [...] Auf keinen Fall. Also der möchte schon gerne, äh (.) das hört man so in Sprüchen, „Ich wüsste doch alles, was die machen und“/ [...] Er will auch immer äh (.) wissen was/ was auf der Arbeit los war und (.)/ ich hab ihn auch früher oft mit zur Arbeitsstelle genommen und/ [...] Der hat bei mir @(. )@ teilweise Vorgänge mit (.) ab verfügt und ei/ [...] Er kennt den Ablauf bei der Polizei. Aber er weiß auch, dass er (.) das nicht schafft, das ist ne riesen Enttäuschung für ihn.“ (V 1025-1040).*

Herr Krämer glaubt, Eriks heimlichen Berufswunsch zu kennen. Die Aussage „Er will wie Papa Polizist werden“ lässt die Deutung zu, dass der Vater den heimlichen Wunsch hegt, mehr Verbindung zu seinem Sohn zu erlangen. An wenigen Stellen spricht Herr Krämer von sich als „Papa“. Er nutzt eher den Begriff Vater. Hier erscheint die Wortwahl auffällig. Welche Bedeutung beabsichtigt wurde und ob es überhaupt eine Bedeutung hat, kann nur als offene Frage stehen gelassen werden. Eine Lesart ist, dass er den Berufswunsch als nichtrealisierbare Vision der Interviewerin verdeutlichen will. Darauf deuten die weiteren Zeilen hin. Er musste in seiner Vorstellung Erik „natürlich den Zahn ziehen“, denn mit dessen Vergangenheit sei ein Berufseinstieg bei der Polizei nicht realisierbar. In dieser Erzählpassage erinnert sich Herr Krämer auf vergangene Situationen in denen Erik ihn entweder auf der Dienststelle besucht hat oder nach Feierabend immer wissen wollte, was auf der Arbeit los war. Die Ähnlichkeiten zwischen ihm und seinem Sohn deutet Herr Krämer allerdings nicht nur über den Berufswunsch. Er spricht seinen Sohn ebenfalls Charaktereigenschaften zu, die er an sich selbst entdeckt hat. „*Ähm (4 Sek.) Ja Erik möchte (...), ((erklärend)) das hat er auch von mir, nie anecken. #Er# [...] Er möchte, (.) genauso wie ich das mache, möchte er immer allen Recht machen (.) und ähm (...) da kommt man natürlich dann teilweise in so (.) in so Situationen, wo´s einem selber dann nicht mehr Recht ist. #Ne#.“ (V 1185-1190).*

Es wird noch zu zeigen sein, inwieweit die Deutung des Vaters Eriks Selbstpräsentationen beeinflussen. Darüber hinaus zeigt sich in seiner Konstruktion zum ersten Mal eine Facette, die einen verstehenden Zugang zu Eriks Anpassungsleistungen bietet. In der Erinnerung des Vaters ist Erik in der Lage sich den Gegebenheiten anzupassen und sein Verhalten dementsprechend zu steuern. Sein Vater wertet die Fähigkeit nicht, sondern erläutert, welchen Preis Erik dafür zahlt. Indem er es allen Beteiligten „Recht machen will“, muss er sich selbst zurück nehmen, um die Wünsche und Bedürfnisse der anderen Personen zu berücksichtigen. Nur bedingt lassen sich explizit Schlüsse zwischen Eriks Konstruktionen und denen des Vaters ziehen. Interessant ist, dass der Vater, ohne dass er dazu aufgefordert oder gefragt wird, diese Verbindung im Interview herstellt.

Die eher defizit-orientierten Bilder beziehen sich auf Eriks Vergangenheit und seine scheinbar schwierigen Verhaltensweisen. Im Kern zielen diese Fremddeutungen auf fünf Kernaussagen hin, die Eriks herausforderndes Verhalten zu erklären versuchen.

### **Ein Jugendlicher, mit einer problematischen Vergangenheit**

Herr Krämer deutet Eriks Entwicklung bis zur Grundschulzeit unproblematisch und eher idyllisch. *„Dann ähm (.) kam die Grundschulzeit, Erik war immer ein ganz schüchterner Junge (...) ähm, der nicht viel selbst aus sich rausgegangen ist/ [...] Und er hat sich auch nie selbst viel zugetraut sag ich mal[...]“* (V 58-61). Herr Krämer beschreibt Erik als schüchternen Jungen, der nie viele Außenkontakte pflegte, verschlossen war und wenig Selbstvertrauen besaß. Bis zu diesem Zeitpunkt fiel er jedoch nur dadurch auf, *„[...] dass er äh [.] nicht viel geredet hat. [...] Hat einfach nicht viel geredet [...]“* (V 127-130). Den Wendepunkt setzt Herr Krämer im sechsten Schuljahr. *„Und damals war das das erste Schuljahr wo man mit einer Fünf, wenn man die nicht ausgleichen konnte, sitzen bleiben. [...] Und er ist dann sitzen geblieben. (.) Dat war glaub ich en (.) so noch en Knackpunkt/ [...] Er musste die Schule äh die Schulklasse wechseln, äh (...) seine alten Freunde waren weg, ja (...) ((stockend)) gleichzeitig habe ich ne neue Frau kennengelernt/ [...] Meine zweite Ehefrau, die ähm (...) die Ehe ist jetzt aber auch nicht mehr intakt @(.).@.“* (V 114-124).

Die Schwierigkeiten in der Schule und die neue Frau an seiner Seite führen in der Erinnerung des Vaters sowohl zu Spannungen im veränderten Familienleben, und wirken sich auf Eriks konkretes Verhalten aus. Erik zieht daraufhin zu seiner Mutter und deren neuen Lebenspartner, wo es dann aber auch immer wieder zu Spannungen kommt. *„[...] zu solchen Sachen, dass er mich am Wochenende anrief [...] und sagte, „Papa hol mich hier raus“, da war er so zwölf, dreizehn. [...] Ich kann hier nicht mehr leben, und die machen mir das Leben zur Hölle. (.) Dann bin ich mal samstags abends da gewesen, weil er mir ne SMS geschrieben hat, „Hilfe Hilfe“/ hat er sich ins Zimmer eingeschlossen und und hat da all seine Jeans kaputt geschnitten, an die Wände geschrieben „ich hasse meine Mama“.“* (V 141-148).

Herr Krämer deutet diese Erlebnisse als Hilferuf. Erik benötige Hilfe und Unterstützung und jemand der ihm zuhört, meint Herr Krämer. In Herrn Krämers Argumentationskette passt die Deutung, dass Erik die Gründe für die Scheidung der Eltern bei sich gesucht

hat. „[...] *Der hat sich immer selbst die Schuld gegeben für diese Trennung, obwohl wir immer versucht haben, das zu vermeiden. [...] Aber das ist, glaub ich, so der Knacks gewesen. Ähm (...) ah ja, also (...) der (.) hat nie verstanden, warum wir uns getrennt haben.*“ (V 1108-1112).

In der Deutung des Vaters führen die biografisch-familiären Erfahrungen zum Drogenkonsum. „*Das ist ne Flucht vor dem wahren Leben, wie/ wie bei jeder Suchtproblematik, denk ich mal. [...] #Einfach# abschalten und an nix mehr denken. [...] #Ich glaub# ihm is seine Vergangenheit unangenehm. [...] Ähm (.) n/ n großes Problem war ja auch immer (.) die/ die Trennung zwischen mir und meiner/ und seiner Mutter [...] Weil er nie wusste, warum ist das so gewesen, #ne#.*“ (V 1095-1106).

In diesem Deutungsangebot stellt Herr Krämer eine explizite Verbindung zwischen der Trennung und den weiteren Lebensereignissen her. Umso erstaunlicher erscheint es, dass Herr Krämer offensichtlich rational verstanden hat, wie es im Inneren seines Sohnes aussehen mag. Mit dem Blick auf Eriks Entwicklungsprozess scheint der Bruch, den die Trennung für Erik darstellt rational erkennbar, aber nicht mit Erik besprechbar gewesen zu sein. Er hat zusammen mit Eriks Mutter versucht, ihm die Situation zu erklären. Für Erik bleibt es wohl nicht verstehbar und sie haben keinen gemeinsamen Weg gefunden, das zu verarbeiten. Herrn Krämers Konstruktionen lassen vermuten, dass die einzelnen Familienmitglieder mehr mit sich beschäftigt waren und nicht wussten, wie Erik diese Erfahrung in sein Lebenskonzept integriert.

### **Ein Jugendlicher mit vielen Ängsten**

Neben den schwierigen Kindheitserfahrungen beschreibt Herr Krämer Erik als einen jungen Mann mit vielen Ängsten. Diese Ängste beziehen sich insbesondere auf sein Selbstwertgefühl und die Fähigkeit, Probleme aktiv anzugehen und zu bearbeiten. „[...] *Der muss en viel größeres Selbstwertgefühl entwickeln. [...] #Das er# selbst was darstellt. Er/ der hält sich für minderwertig, glaub ich. [...] Ähm (.) hier im Dorf, das kommt manchmal so durch, „Die gucken mich alle komisch an, und“/ [...] Also einfach äh die Selbstsicherheit, und (.) ich glaube, dass er das vielleicht, wenn wer dann mal ne Freundin hat, ähm (...) in/ in/ in so ner Partnerschaft dann erleben kann.*“ (V 1080-1089). Auf die Frage der Interviewerin, was typisch für Erik ist, antwortet er: „(...) *Ja ähm (.) ((angestrengt)) ho, (.) also m/ (.) mein Sohn ist so, dass er (.) die Probleme wegschiebt. [...] Sach ich einfach mal. Der packt nichts an. [...] Der schiebt alles raus und sagt „Ich lass das einfach mal auf mich zukommen“. Und wenns dann zuviel Probleme werden, ähm (.) dann weiß er nicht @(. )@ wo er anfangen soll. [...] Also der lässt alles (.) schleifen.*“ (V 1153-1162).

Herr Krämer wirkt angestrengt, als er gebeten wird etwas Charakteristisches von Erik zu beschreiben. Es mag sein, dass es ihm unangenehm ist, eine negative Eigenschaft von Erik als Herausstellungsmerkmal zu benennen. Erik traut sich wenig zu, hat Angst, zu versagen. Hinzu kommt, dass Herr Krämer sich wünschen würde, „*dass er zu mir auch 100 Prozent Vertrauen hätte, ähm (.) und mir dann halt über seine Probleme berichten würde, aber dat is natürlich schwierig in ner Vater-Sohn-Beziehung.*“ (V 1217-1219).

Das fehlende Vertrauen, das er seinem Sohn nicht entgegenbringen kann, vermisst er andererseits bei Erik. Die grundsätzliche Angst, das Leben nicht „in den Griff zu bekommen“ wirkt sich, in den Deutungen des Vaters, auch auf die Beziehung zwischen den Beiden aus. In diesem Kontext sieht Herr Krämer Eriks Drogenproblematik begründet. Durch die familiären Schwierigkeiten einerseits und seine Ängste andererseits flüchtet Erik in eine Welt, aus der er nur schwer wieder herausfinden könne. *„Also hm (.) ich glaube (...) hm dass er (.) noch sehr viele Schwierigkeiten hat, seine Sucht zu bekämpfen. [...] Wenn wir die nicht bekämpft kriegen, (.) dann äh (...) seh ich das einfach ziemlich düster für Erik. [...] Wie er da aus dem Teufelskreis nicht rauskommt.“* (V 995-1001).

Es lässt sich vermuten, dass Herr Krämer die Drogenproblematik sehr genau einschätzen kann und es fällt vor diesem Hintergrund auf, dass er seinem Sohn helfen möchte. Nicht von ungefähr spricht er in dieser Sequenz von „wir“ und nicht von „ihm“. „Wenn wir die nicht bekämpfen“ zeigt, dass er sich an dieser Stelle mit seinem Sohn verbunden fühlt und ihn unterstützen möchte, weil „er da aus dem Teufelskreis nicht mehr rauskommt“. Mit diesem Deutungsangebot kann an anderer Textstelle betrachtet werden, wie schwierig sich diese Unterstützung für den Vater darstellt, nicht nur weil sie seinen begrenzten Einfluss an Erik herausstellt. *„Der kifft also wieder. Ähm. (.) da hat er auch keine Einsichtsfähigkeit bisher gezeigt ((rascheln)) (.) weil er auch im Bewährungsbeschluss stehen hat, ähm (.) sich von Drogen fernzuhalten. [...] Ähm (.) er hat ´s drauf ankommen lassen, wir haben da sehr viele Gespräche auch mit dem KRIZ, mit dem Jugendamt, mit Jugendhilfeplangesprächen, geführt. (.) Er befürwortete immer dieses kiffen und äh (.) er müsste dann auch die Konsequenzen tragen. ((stockend)) Das hat er dann/ wir haben letztendlich (.) aufgehört, äh auf ihn einzureden. [...] Der ist mit 17 jetzt alt genug und müsste eigentlich die Konsequenzen kennen. Es kam dann so wie es kommen musste, äh er musste zur Urinprobe/ [...] Und man hat wieder nen THC-Gehalt festgestellt im Urin/ [...] Daraufhin musste er vor seine (.) verurteilende Richterin (.) mit seiner Bewährungshelferin, und die hat ihm zwei Wochen Dauerarrest aufgebrummt.“* (V 402-418).

Erik trifft seine eigenen Entscheidungen und muss die Konsequenzen dafür tragen, resümiert der Vater. In der abschließenden Bewertung stellt Herr Krämer heraus, dass Eriks Ängste ihn in seinem Handeln begrenzen und ihn hindern, seine Ideen und Wünsche umzusetzen. *„Und (.) ähm (.) er will, er hat auch ähm (.) Zukunftsphantasien, sach ich einfach mal, er will was aus seinem Leben machen, der Wille ist absolut da. [...] Nur es ist halt relativ schwer (.) ähm (.) für ihn, das umzusetzen. [...] Wie er irgendwann immer aufgibt, glaub ich.“* (V 1003-1008). Der weitere Interviewverlauf zeigt, dass Herr Krämer mit dieser Deutungsfolie nicht alleine ist. Auch Herr Moser und Erik selbst beschreiben die schwierige Balance zwischen Zukunftswünschen und Umsetzungsversuchen, die eine erfolgreiche Lebensgestaltung voraussetzen.

Resümierend kann hier festgehalten werden, dass der Vater ein Bild von Erik konstruiert, welches Ängste in den Mittelpunkt stellt. Deutlich zeigt sich, wie begrenzt das Wissen um diese Probleme zu sein scheint. Der Vater scheint lösungsorientiert

vorrangig den Cannabiskonsum bearbeiten zu wollen. Es gelingt ihm jedoch nicht zu verstehen, welche tieferen Gründe hinter dem Cannabisgebrauch liegen.

### **Ein Jugendlicher in der schwierigen Balance von Innen und Außen**

Die Deutungsangebote von Herrn Krämer finden in großen Teilen eine Verbindung zu Eriks Selbstdeutungen. Dies zeigt sich in dem von Herr Krämer entwickelten Bild der Diskrepanz von Außen und Innen. Außen meint hier Eriks Darstellung bzw. Präsentation nach Außen; wie andere Menschen ihn wahrnehmen und wie Erik gesehen werden möchte. Die eigene Wahrnehmung zielt auf die emotionale Verfasstheit, die subjektiven Verarbeitungsstrategien und die Selbstwahrnehmung. So wie Erik sich selbst als Schauspieler bezeichnet, beschreibt ihn auch sein Vater. *„Ähm, die Zeit im KRIZ, die ersten sechs Wochen (.) die/ ((zögert)) hm, ja (.) die ähm (.) hat er selbst als schauspielerische Leistung bezeichnet (.), also der hat sich schon daran gewöhnt, aber er ist da nich aus sich rausgegangen und hat allen was vorgespielt.“* (V 309-312).

Vermutlich meint Herr Krämer damit Eriks Anpassungsfähigkeit - eine Leistung, die er eher negativ kommentiert. An anderer Stelle beschreibt er Eriks Fähigkeit, dass dieser das *„& Aber nach außen hin aber super kaschieren kann. [...] Dass es ihm gut geht, und/ (.) Also er ist n hervorragender Schauspieler auch.“* (V 1171-1173).

Die Schwierigkeit besteht für ihn darin, dass er Eriks Vertrauenswürdigkeit nicht abschätzen kann. *„Also bei mir ist immer noch im Hinterkopf „Kannst du ihm vertrauen, kannst du ihm nicht vertrauen?“ [...] Ne? Ähm (.) und ich weiß auch mittlerweile nicht mehr, wann er lügt oder nicht.“* (V 1197-1200).

Diese Sequenz kann als der Versuch verstanden werden, der Interviewerin die Brisanz der Thematik zu erklären. Der Vater kann nicht mehr ab- bzw. einschätzen, wann Eriks Worten Vertrauen zu schenken ist. Es hat den Anschein als könnte Herr Krämer mehr über die äußere Wirkung und wenig er über die innere Verfasstheit seines Sohnes erzählen. In den Deutungen des Vaters sucht Erik nach Orientierung und Klarheit. Er versteht diese Suche als Eriks Bewältigungsstrategien, um in der Ambivalenz von innen und außen handlungsfähig zu bleiben.

### **Ein Jugendlicher, der normal sein soll**

Die veränderte Familienkonstellation führt in der Deutung des Vaters dazu, dass Erik Bewältigungsstrategien entwickelt konnte, die seine Handlungsfähigkeit (wieder)herstellten. Sein Verhalten und seine - im weitesten Sinne - Reaktionen auf familiäre, private und gesellschaftliche Gegebenheiten führen dazu, dass sich seine Eltern dazu entschlossen haben, erzieherische Hilfen in Anspruch zu nehmen, welche in der Krisenintervention gipfelten. Auf die Frage hin, welche Erwartungen und Wünsche Herr Krämer mit der Unterbringung in der Krisenintervention verbindet, gibt er zu bedenken: *„Der Wunsch, dass ich wieder nen normalen Sohn hab, in Anführungsstrichen. I: Mhm. (.) Jetzt ist das KRIZ ja ähm über n Jahr her. @(. )@ Wenn Sie ´s jetzt im Nachhinein äh (.) be/ bewerten müssten, hat sich ihr Wunsch/ hat sich ihr Wunsch erfüllt? HK: Ich hab einen normaleren Sohn bekommen, ja. [...] Aber ähm*



*(.) die (.) ((zögernd)) Probleme (.) ähm (...) hier im Zusammenleben mit Erik haben sich dadurch natürlich nicht entspannt sag ich mal. Ich bin viel zu mir selber gekommen, klar/“ (V 584-592).*

Interessant an dieser Textpassage erscheint insbesondere die Einschränkung, die Herr Krämer vornimmt. Der Wunsch an die Krisenintervention, aus seinem Sohn einen „normalen“ jungen Mann zu machen, scheint mit Rücksicht auf seine Verzweiflung und Angst, eine überhöhte und überfordernde Anfrage an die Einrichtung darzustellen. Dass am Ende ein „normalerer“ Sohn dabei „herauskommt“ kann nicht die Arbeit und den Erfolg als solches schmälern; wenn sich auch schon in der Wortwahl andeutet, dass Herr Krämer dem Kriseninterventionszentrum einen eher technischen Charakter zuspricht. Dabei fällt auf, dass die Spannungen zu Hause nicht nachgelassen haben. Herr Krämer scheint dies allerdings auch nicht sonderlich zu beunruhigen. Er scheint den Erfolg der Maßnahme weniger an den veränderten Verhaltensweisen und den Entwicklungsfortschritten seines Sohnes festzumachen, sondern erklärt, dass er „zu sich selber gefunden habe“. An dieser Stelle ist die weiterführende Frage spannend, welche Faktoren eine erfolgreiche (Krisen)Intervention ausmachen? Es lässt sich erkennen, dass neben den Deutungen des Jugendlichen die (veränderte) Sicht des Vaters deutlich zur Entspannung der familiären Situation beigetragen hat. In Herrn Krämers Deutungen ist der Wunsch nach größtmöglicher Normalität enthalten. Damit wird ein Aspekt benannt, der im weiteren Kapitel noch spezifiziert wird.

### **Ein Jugendlicher, der Klarheit und Struktur sucht**

Die Art und Weise, wie Erik mit Schwierigkeiten und Herausforderungen umgeht stellt die Frage, was dieser Jugendliche an Förderung und Unterstützung, an Begrenzung und Konfrontation, an Begleitung und Stärkung braucht, um sein Leben erfolgreich zu gestalten? Herr Krämer antwortet auf diese Frage mit dem Angebot an Sicherheit. In der Krisenintervention hat Erik sich wohl gefühlt, „[...] weil er da die Sicherheit hatte, da passiert nichts, auf/ ich brauch nicht auf die Strasse oder so/“ (V 378-379).

Der Begriff der Sicherheit hat in diesem Kontext unterschiedliche Bedeutungen. Sicherheit bedeutet in der Krisenintervention für Erik u.a. physischer Schutz. Die Jugendlichen erfahren dort räumliche, zeitliche, strukturelle Begrenzung, die Ihnen Halt und Orientierung bietet. Der Erzieher wird im Interview davon sprechen, dass die MitarbeiterInnen Erik davor bewahrt haben, „Dummheiten zu begehen“ und ihn vor seinen unterschiedlichen Ängsten geschützt haben. Im Interview deutet Herr Krämer eine subjektiv-emotionale Schutzkomponente an, die Erik eine Klarheit bezüglich seines Verhaltens vermittelt und die an ihn gesetzten Erwartungen veranschaulicht. In der Krisenintervention lernt er, welche Regeln es einzuhalten gilt und was von ihm konkret erwartet wird. Diese Klarheit war für ihn berechenbar, er kann Einfluss darauf nehmen und erlebt keine Willkür. Eine solche Eindeutigkeit ermöglicht es ihm, sich auf die strukturellen Rahmungen einzulassen und diesen zu vertrauen. Sein Vater geht dieser Deutung mit. „#Ja die haben# Regeln aufgestellt, die haben einfach Regeln aufgestellt, und Grenzen gesetzt. [...] Und äh (.) das hat er akzeptiert, das brauchte der auch. Das braucht er glaub ich heute noch, obwohl der wird jetzt 18 ne/“ (V 605-609).

Es lässt sich vermuten, dass Herr Krämer Freude über den Erfolg der Intervention hier ausdrückt, indem er im selben Zuge fast nicht glauben kann, dass das Aufstellen von Regeln und die Grenzsetzungen von Erik scheinbar einfach“ akzeptiert wurden. Er bekräftigt seine Vorstellung, dass Erik auch in Zukunft Klarheit, Struktur und Orientierung braucht, um sein Leben eigenständig organisieren und gestalten zu können. „[...] Denn der (.) wird mit 20 noch nicht so selbständig sein, wie er/ wie er immer tut. [...] Aber das hängt sehr viel damit zusammen, wie das mit dem/ wie das mit dem Haschisch, Marihuana weitergeht.“ (V 1050-1054).

Herr Krämer erklärt, dass Erik auch weiterhin Unterstützung und Struktur benötigt, um seinen Weg finden zu können. In Herr Krämers Konstruktion zeigt sich, dass er die Frage, was Erik braucht, um sein Leben selbst gestalten zu können, mit einem eindimensionalen Blick beantwortet. Er orientiert sich in der Ambivalenz von Innen und Außen lediglich an der äußeren Anpassungsleistung von Erik.

### 6.1.3.2. Die Deutungen des Jugendamtes (Frau Lippert)

„Ein großer Junge der nach Hilfe schreit und eine heile Familie möchte“  
(vgl. dazu JA 186-192)

Die Analyse des empirischen Materials zeigen interessante Bezüge zu den Selbstdeutungen von Erik und den Konstruktionen des Vaters. Darüber hinaus fällt auf, dass Frau Lippert weniger an defizit-orientierten Deutungsansätzen zu haften scheint. Ob diese Verschiebung der Gewichtung ihrem fachlich-professionellen Hintergrund entstammt, kann hier nur als Frage formuliert werden.

Ressourcen-orientierte Bilder	Defizit-orientierte Bilder
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein normaler Jugendlicher in einer normalen Familie</li> <li>• Ein Jugendlicher, der familiär eingebunden ist</li> <li>• Ein besonderer Jugendlicher</li> <li>• Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)</li> <li>• Ein Jugendlicher, der seinen Weg gehen wird</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Jugendlicher mit Ängsten</li> <li>• Ein Jugendlicher, der sein Drogenproblem nicht erkennt</li> <li>• Ein Jugendlicher, den Erwachsene schützen müssen</li> </ul>

Abb. 8: Übersicht der Deutungsmuster der zuständigen Fachkraft im Jugendamt (Frau Lippert)

Mit Blick auf die tabellarische Gegenüberstellung lässt sich festhalten, dass Frau Lippert Erik einerseits als einen normalen Jugendlichen beschreibt, der in sein familiäres System eingebunden ist; andererseits bezeichnet sie ihn als besonders. Darüber hinaus scheint sie dem Wunsch sehr verbunden, dass er Selbständigkeit lernt und bescheinigt ihm Entwicklungsfortschritte. Bereits bekannt ist das Deutungsmuster Angst, welchem Herr Krämer in seinen Konstruktionen einen großen Platz einräumt. Im Gegensatz zu den Erklärungsmustern des Vaters deutet Frau Lippert Eriks Cannabiskonsum als ein von ihm unverstandenes Suchtverhalten. Sie deutet Eriks Verhalten als gefährdende Haltung, die die Erwachsenen dazu auffordert, ihn zu

schützen. Im Vorgriff auf die Fremddeutungen des Erziehers kann bereits hier angemerkt werden, dass er dieses Bild ebenfalls aufgreifen wird.

### **Ein normaler Jugendlicher in einer normalen Familie**

Auch Frau Lippert wird von der Interviewerin gebeten, Erik zu beschreiben. „(.) Ja, er ist äußerlich n großer ((zögert)) Junge, schlaksig, blond (.) [...] Er ähm, was auffällt, find ich, dass er sehr schnell spricht, man gut zuhören muss, wenn er spricht, (...) er kann sich sehr gewandt ausdrücken, ist rhetorisch gut. [...] das ist ja sowieso ein Junge, der ähm vom Leistungs äh niveau her und von von seiner Int/ Intelligenz her wirklich viel erreichen kann, deswegen ist der angestrebte Schulabschluss für mich nicht äh utopisch, der kann das schaffen. (...) Er ist immer sehr gut gekleidet, das fällt auch auf, außergewöhnlich gut und teuer auch gekleidet. Die Eltern haben sich immer darum gesorgt, dass er äußerlich, materiell alles hat. [...] Er hat gute Umgangsformen, wenn man mit ihm spricht, er ist höflich. (.) Mir gegenüber ist er nie ausfallend geworden. (.) So kenn ich ihn gar nicht. (4 Sek.) Ich hab den Eindruck von nem großen Jungen, der (.) im Grunde nach Hilfe schreit und nichts anderes möchte als ne heile Familie.“ (JA 186-192).

Der Erzählung nach zu urteilen, spricht Frau Lippert von einem normalen Jugendlichen aus gutbürgerlichem Haus: Ein großer, schlaksiger, blonder Junge, der stets gut gekleidet sei und gute Umgangsformen zeige. Diese Textpassage zeigt aber auch, wie Frau Lippert versucht, der normalen Beschreibung etwas Ungewöhnliches abzugewinnen. Ihre Idee scheint zu sein, dass sie der Interviewerin bereits frühzeitig in dem Gespräch verdeutlichen muss, warum aus diesem Jungen, bzw. dieser Familie, ein Jugendhilfefall wurde. Nach der Einleitung, in der sie das äußere Erscheinungsbild (groß, schlaksig, blond) beschreibt, macht sie eine kurze Pause und fügt hinzu, „was auffällt ist, dass er schnell spricht“ und sie dabei gut zuhören muss. Sie hat sich gedanklich also mit dem beschäftigt, was ihr an Erik auffällt. Hier deutet sich bereits die im weiteren Verlauf in den Vordergrund rückende Diskrepanz zwischen Eriks Darstellung nach außen und seiner nach innen gerichteten Selbstwahrnehmung an. In diesem Zusammenhang lässt sich auch Frau Lipperts Deutungen bezüglich der Umgangsformen verstehen. In den Interviews mit Erik wurde deutlich, dass er die Erwachsene mit gezielten Informationen versorgt, um sie, so seine Äußerung, gegeneinander auszuspielen. Frau Lippert erklärt, dass er ihr gegenüber nie ausfallend geworden sei; dass sie ihn so gar nicht kenne. Über Eriks Erzählungen erklärt sich diese Wahrnehmung. Er berichtet, dass er „dem Jugendamt über zwei Jahre etwas vorspielen konnte“. Damit wird deutlich, dass sie ein Bild von Erik konstruiert, welches sich in der Ambivalenz von Normalität und Besonderheit, sich zu einer Seite hin aufzulösen scheint. Sie kennt nur den normalen Erik. Gegen Ende dieser Erzählsequenz resümiert Frau Lippert ihren Eindruck von Erik. Er sei ein großer Junge, der im Grunde Hilfe und Unterstützung suche und sich eine heile Familie wünsche.

### **Ein Jugendlicher, der familiär eingebunden ist**

Die Eingebundenheit in das Familiensystem hat, so Frau Lipperts Deutung, für Erik zwei Seiten. Einerseits biete die Familie ihm, vor allen Dingen in jungen Jahren, Rückhalt, offensichtlich emotionale Zugewandtheit und Orientierung. Andererseits führe diese Einbindung aber auch zu Spannungen und Schwierigkeiten, wie Frau Lippert zu berichten weiß. Ein Blick auf die Lebens- und Hilfetabelle zeigt, dass die Eltern erzieherische Hilfen, die vor der Krisenintervention eingeleitet wurden, immer wieder abbrechen und Erik zu sich nach Hause holen. Darüber hinaus äußern die Eltern nach der Scheidung, dass sie gemeinsam für Erik sorgen wollen. Dennoch können sie diesen Wunsch nur schwer in die Tat umsetzen. Über die Zeit nach der Krisenintervention berichtet Frau Lippert: *„Wir haben da mehrere intensive Gespräche geführt, ich muss ehrlich sagen, ich hatte da Bauchschmerzen, weil ich dachte, dass das nicht gut gehen kann, weil der Erik sicherlich viel erreicht hat im KRIZ, aber ich mir nicht sicher war ob der Vater viel [...] äh erarbeiten konnte, so was seine Persönlichkeit angeht, seine Belastungssituation, er ist auch beruflich sehr belastet. [...] Und äh wir haben das aber erarbeitet weil ähm wir kriegten keine Zustimmung weder von Erik noch von den Eltern, die Mutter war immer noch mit involviert, für ne andere Maßnahme.“* (JA 71-75).

Diese Textpassage lässt sich unterschiedlich interpretieren. Es kann vermutet werden, dass Frau Lippert den Eltern nicht in Gänze zutraut, Erik dabei zu unterstützen, die Erfolge aus der Krisenintervention im Alltag erlebbar zu machen, um einen tragfähigen Transfer gewährleisten zu können. Damit entlastet sie Erik, weil sie die Eltern als Dreh- und Angelpunkt in den Fokus stellt. Auch für Eriks zukünftige Lebensgestaltung zieht sie eine Verbindung zu seinen Eltern, bzw. zu seinem Vater. Sie sieht Erik und seinen Vater jetzt mehr im Mittelpunkt und *„nicht mehr die Familie im Mittelpunkt, wie das sicherlich anfangs war, und wie es am Anfang richtig war, [...] beide Eltern inzwischen durch den Erik mehr mit dem Vater. [...] Die Interaktion, die da läuft und die Unterstützung, die damit notwendig ist. [...] I: Das heißt, ähm (.) die Beziehung zu seinem Vater, davon hängt ab, wie ´s auch mit seinem Leben weiter geht. JA: Ja, das glaub ich.“* (JA 506-514).

Hier erstaunt, dass sich Frau Lippert nicht mit der Trennung der Eltern beschäftigt, sondern den Familienverbund als solches betrachtet. Inwieweit sie die Scheidung der Eltern überhaupt als ein kritisches Lebensereignis für Erik deuten kann, kann nur vermutet werden. In ihre Konstruktion scheint sie dieses Ereignis nicht einzubeziehen.

### **Ein besonderer Jugendlicher**

Mit dem Bild des „besonderen“ Jungen taucht ein Deutungsversuch auf, der bereits aus Eriks Selbstdeutungen bekannt ist. Erik wünscht sich, ein normaler Jugendlicher zu sein und erlebt sich in einer exponierten Stellung. Dieses herausragende Motiv greift auch Frau Lippert auf, wobei sie weniger Erik als Person als besonders oder herausragend deutet, sondern eher aus ihrem fachlich-professionellen Blick heraus Erik als einen „besonderen Fall“ beschreibt. *„Und äh da ist der Erik als Fall eben auch drin und deshalb führ ich den bis zu Ende. [...] Ja, ja, für uns oder für mich persönlich*

*auch, ich mach 25 Jahre lang jetzt die Arbeit, [...] war´s schon ein besonderer Fall.“ (JA 453-459). Darüber hinaus ist Erik „[...] der einzige und erste Jugendliche, der dort [eig. Anm.: in der Krisenintervention] war.“ (JA 385). Das zeichnet Erik als besonderen Fall aus. Mit der Kenntnis des weiteren Interviewverlaufs erscheint der Aspekt, dass Erik eigentlich im Rahmen der Justiz untergebracht worden wäre auch als ein besonderes Merkmal. „[...] [Der Erik wäre] über die Justiz in die geschlossene Unterbringung gegangen. [...] Der hätte also diese Chance gar nicht bekommen.“ (JA 137-139). Damit taucht ein zweites Motiv auf, das meines Erachtens in diesem Kontext von Bedeutung scheint.*

### **Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)**

Auch Frau Lippert konstruiert das Bild der Entwicklungsdimension. Als Fachkraft im Jugendamt bescheinigt sie Erik einen Prozess der Veränderung und Entfaltung. Für diesen Entwicklungsprozess sieht Frau Lippert zum einen die Erwachsenen in der Verantwortung und zum anderen sieht sie ein Erfolgskriterium in der Krisenintervention als Jugendhilfemaßnahme. *„(4 Sek.) Ich glaube, dass ähm (...) er schon gesehen hat, dass zusammen mit dem Jugendamt äh und den Eltern (.) immer überlegt worden ist: „Wie könnte man ihm helfen?“ Ich glaub, dass er das schon wahrgenommen hat, dass es immer darum ging ihm zu helfen. [...] Wie er das gewertet hat oder heute wertet, kann ich nicht sagen. Ich denke ihm ist ganz klar, dass er schon viel erreicht hat, dass das nicht selbstverständlich ist, dass äh viel an dem Angebot im KRIZ gelegen hat, dass er so weit kommen konnte und an der Aktivität seiner Eltern.“ (JA 210-212).*

Frau Lippert benennt die Maßnahme „Krisenintervention“ als ein Aspekt, der Eriks Weiterentwicklung ermöglicht hat. *„[...] für mich war es schon relativ schnell deutlich, dass dort viele Prozesse in Gang kamen, ähm was ganz wichtig war, ähm dass ich das Gefühl hatte, der Erik hatte Kontakt und äh äh Beziehung zu seinen Betreuern. [...] Und aus der Erfahrung, die ich auch beruflich gemacht habe, äh der Erfolg von Hilfe zur Erziehung hängt im Wesentlichen von den ähm Beziehungen ab, die Jugendliche in dieser Zeit erleben und von den Zuverlässigkeiten, die sie zu Betreuern aufbauen.“ (JA 285-287). Nach ihrer Einschätzung ist Erik in Kontakt und Beziehung zu anderen Menschen getreten. In ihrer Erinnerung hat Erik ihr rückgemeldet, dass er dort verlässliche Ansprechpartner gefunden habe die mit ihm Wege der Problemlösung gesucht hätten. Erik hat gelernt, sich auf andere Menschen einzulassen und konnte sich durch positive Rückmeldungen der Erwachsenen ein positives Selbstwertgefühl erarbeiten und Handlungssicherheit erleben. Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen beschreibt sie mit ihren eigenen Worten: *„Wobei ich inzwischen denke, dass der Erik ne gewisse ähm Vorstellung von dem, was so was er selbst ermöglichen kann und äh was er selber in die Hand nehmen kann, hat.“ (JA 516).**

### **Ein Jugendlicher, der seinen Weg gehen wird**

Frau Lippert bescheinigt Erik nicht nur eine positive Entwicklungstendenz, sondern zeigt sich im Bezug auf seinen zukünftigen Lebensweg auch positiv gestimmt. Auf die Frage, wo sie ihn in fünf Jahren sieht antwortet sie: *„(.) Ich könnte mir vorstellen, dass*

der Erik sein Leben selbständig in die Hand nehmen kann, dass er ähm en guten Schulabschluss schafft und auch ähm in ne Berufsausbildung geht und dass die Beziehung zu den Eltern ähm (.) weiter bestehen bleibt und auch gut bestehen bleibt, ich glaube, dass der die Unterbringung im KRIZ auch dazu geführt hat, dass die Be/ dass Erik die Beziehung zu seinen Eltern n bisschen genauer ähh also genauer hingucken konnte, genauer sehen und erfahren konnte, dass sich da unter Umständen in der Beziehung zu den einzelnen Elternteilen etwas verschoben hat. [...] Dass, ich glaube, die Beziehung zwischen Erik und der Mutter hat sich verändert und natürlich, also etwas äh (.) die Mutter ist sehr demo/ dominant und die stand immer im Vordergrund, ich glaube, die ähm ist n bisschen in den Hintergrund geraten für Erik und dass die Beziehung zum Vater ähm wichtiger und deutlicher geworden ist und dass der Erik auch ähm mehr Verständnis auch für die Situation seines Vaters bekommen hat und umgekehrt, dem Vater dabei geholfen worden ist ähm wieder auf den Erik zuzugehen und ähm die Beziehung, die ihm sicherlich immer sehr wichtig war, ähm einfach auch äh wieder neu zu werten und neu auszubauen.“ (JA 473-475).

In dieser Textpassage lassen sich viele Informationen, Deutungen und Erklärungsmuster finden. Frau Lippert glaubt an Eriks erfolgreichen Lebensverlauf oder möchte es glauben. Inwieweit der Glaube von ihrem eigenen inneren Wunsch, dass es sich zu einem guten Ende wenden möge geprägt ist, lässt sich hier ausschließlich als Vermutung formulieren. Einen Hinweis darauf erhält der Leser an der Stelle, an der Frau Lippert nach ihren Wünschen für Erik gefragt wird: „Ich hoffe natürlich, dass die ähm, die Entwicklung, die jetzt so positiv ähm verlaufen ist, dass das weiter läuft. Das ist (.) ne ganz starke Hoffnung, die ich habe.“ (JA 494).

Neben dem Schulabschluss und der Berufsausbildung erwähnt Frau Lippert die Eltern und die Beziehung der einzelnen Familienmitglieder untereinander. Es scheint, dass sich die Beziehungsintensität verändert zu haben. Erik konnte, so Frau Lippert, in der Krisenintervention den Kontakt und die Beziehung zu seinem Vater überdenken und intensivieren. Der Vater wiederum hatte dadurch die Möglichkeit, auf Erik zuzugehen. Eine Grundlage für eine zukünftig erfolgreiche Lebensgestaltung scheint in der Perspektive von Frau Lippert, Eriks „gute“ Voraussetzungen zu sein. Neben dem Elternhaus, welches die psychische, physische und emotionale Grundversorgung gesichert hat, ist Erik intellektuell gut ausgestattet, denn „Erik war immer ein guter Schüler [...]“ (JA 101). Neben dieser Kompetenz deutet sie die Krisenintervention letztendlich als Unterstützung und Hilfe für Erik. „[...] Ich glaube, dass er letztendlich, selber daran interessiert war aus dieser schweren Situation raus zukommen aber auch gemerkt hat, dass er´ s selber nicht schafft [...] im Grunde, glaub ich, dankbar und froh darüber war, dass es ähm so ne geschlossene Form der Hilfe zur Erziehung gegeben hat äh auf die er sich dann einlassen musste.“ (JA 216-218).

Frau Lippert berichtet an anderer Stelle, dass Erik die Zeit in der Krisenintervention durchaus positiv erlebt hat (vgl. dazu JA 441-447). Ihren Konstruktionsversuchen lässt sich ablesen, dass auch sie sich mit Eriks Wirkung nach Außen beschäftigt und der darunter liegende innere Teil ihr kaum zugänglich scheint.

### Ein Jugendlicher mit Ängsten

In dem Interview beschreibt Frau Lippert u. a. Erik's Unsicherheiten und Ängste. Ähnlich wie auch der Vater, schildert sie unterschiedliche Situationen, um ihre Bilder von Erik zu veranschaulichen. Sie deutet Eriks Unsicherheit als ein Grund für seine schwierigen Verhaltensweisen. Auf die Frage hin, wie sie Erik an dem Tag erlebt habe, als sie zusammen in die Krisenintervention zu einem Vorstellungsgespräch gefahren seien, antwortet Frau Lippert überraschenderweise: *„(...) Erik war sehr ähm (.), ((leise)) wie soll man sagen? + Er war sehr bedrückt, er war sehr ähm ähh, ich denke, ganz klar auch Angst vor dem, was da auf ihn zukommt.“* (JA 263). Diese Aussage erstaunt vor dem Hintergrund der Art und Weise wie Frau Lippert erzählt. Die Pausen, in denen sie zu überlegen scheint, und das Sprechen in leisem Ton lassen vermuten, dass Frau Lippert die Worte nicht leicht über die Lippen kommen. Dafür kommen mehrere Gründe in Frage. Vielleicht war dies einer der wenigen Momente, in denen Frau Lippert spüren konnte, dass der „große, blonde Junge, der sich rhetorisch gut ausdrücken und von seiner Intelligenz her viel erreichen kann“ (vgl. dazu JA 186-190), auch mit vielen Unsicherheiten und Ängsten jongliert. An anderer Stelle greift sie diese Erzählung wieder auf und beschreibt detaillierter ihren Eindruck, den sie von Erik gewonnen hat. *„Und er war in dieser Situation sehr belastet, er ah, ich denke er hatte das Gefühl, also wenn ich das so erlebt habe, äh er war wirklich in der Krise ganz unten angekommen und er (.) hat aber auf der anderen Seite jetzt ähm, immer ne schwierige Entscheidung für Jugendliche, sich auf etwas einzulassen, was sie nicht kennen. [...] Sicherlich auch immer oft bedrohlich. [...] Und ich glaube, das hat den Erik auch ziemlich, ja, beeindruckt und [...] das äh hat er, ich weiß nicht wie ich das formulieren soll, also es hat ihn vielleicht auch erschreckt.“* (JA 271-277). In Frau Lipperts Deutungsangeboten spielen neue und unbekannte Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle. Sie erlebt Erik im Kontext dieser ungewöhnlichen Situationen ängstlich und unsicher. Vor diesem Hintergrund lässt sich folgende Textpassage deuten, in der Frau Lippert von Eriks schulischer Situation während der Krisenintervention erzählt. *„Erik hatte einfach Angst, sich dieser Situation auch zu stellen, hat das aber geklappt und ist auf ne sehr engagierte Lehrerin äh gestoßen und ähm aus dieser Situation heraus ähm konnte er dann, als er ? entlassen worden ist, live, parallel, zeitgleich ab Januar dann dieses Kolleg in Mönchengladbach besuchen,“* (JA 103).

Der Leser erfährt zum einen über Frau Lipperts Deutungsfolien, dass Erik sich darum sorgt, ob er unbekanntem Situationen gegenüber gewachsen ist. Zum anderen wird deutlich, dass er das Glück hatte, einer Lehrerin zu begegnen, die ihrerseits seine Schullaufbahn positiv mit gestalten konnte.

### Ein Jugendlicher, der sein Drogenproblem nicht erkennt

Wie auch Herr Krämer spricht Frau Lippert in dem Interview Eriks Drogenproblematik an. Im Gegensatz zu den Fremddeutungen des Vaters merkt sie an, dass Erik seinen Cannabiskonsum nicht adäquat einschätzt und den problematischen Umgang damit bagatellisiert. *„[I]st ein Jahr um. Und ähm die Bewährungshelferin ist da ja auch noch aktiv. [...] Die steht ihm ja auch noch beiseite und hilft ihm. Was wir wohl haben, ist das*

ähm das Drogenscreening, was ja auch noch angeordnet worden ist, positiv gewesen ist, [...] da wird sich die Jugendrichterin mit dem Erik sicherlich noch mal unterhalten, ja der Erik sieht das für sich so nicht als Problem, so: „Ich brauch halt ab und zu mal, ist ja besser, als wenn ich mir mit Alkohol [...] regelmäßig ähm den Kopf zuschütten würde.“ So ist die Einstellung, wir sind natürlich alle etwas besorgt [...] im Umgang mit dieser Problematik, da ist er eher mm, ja, unbesorgt, sag ich mal, da macht er sich keine Sorgen, das ist für ihn kein Problem. [...] Und da wird sicherlich noch was kommen.“ (JA 520-530).

Hier wird deutlich, wie schwer es Frau Lippert fällt Eriks unbesorgten Drogenkonsum zu akzeptieren. Auffälligerweise scheint sie nicht auf der Suche nach einem Grund für Eriks Konsum zu sein. Sie betont stattdessen ein weiteres Mal die Sorge der Erwachsenen. Bemerkenswert ist an dieser Textpassage die konträre Sichtweise von Herrn Krämer und Frau Lippert. Während Herr Krämer eher die Stellen benennt, in denen sich Erik seinem Vater gegenüber öffnet und den schweren Ausstieg aus dem Drogenkonsum thematisiert, betont Frau Lippert die Momente, in denen Erik sich unbekümmert und handlungsfähig zeigt. Der weitere Verlauf der Fallrekonstruktion wird zeigen, wie diese gegensätzlichen Sichtweisen gedeutet werden können.

### **Ein Jugendlicher, den Erwachsene schützen müssen**

In Erweiterung der beiden bisherigen Deutungsmuster (*Ein Jugendlicher mit Ängsten/ Ein Jugendlicher, der sein Drogenproblem nicht erkennt*) deutet Frau Lippert den Eingriff der Erwachsenen als Maßnahme der Unterstützung und Hilfe, aber auch der Konfrontation und Begrenzung. Erik schien in ihrer Wahrnehmung nicht mehr in der Lage zu sein, sein Leben selbständig gestalten zu können. „[E]infach äh ja diese Drogenproblematik überhand genommen hat und da ko/ kam die Einrichtung nicht mit klar. [...] Dazu kam, dass ähm (.) Erik schon in der Situation war, wo er freiwillig ähm Entscheidungen ähm nicht mehr treffen konnte. [...] Also es zeichnete sich auch damals schon ab, dass also ne engere Betreuung, beziehungsweise dann ist ja auch die geschlossene Unterbringung wirklich erforderlich geworden.“ (JA 121-125). Frau Lippert konstruiert ein Bild, dass für ihn die Erwachsenen die Verantwortung übernommen haben um stellvertretend für Erik einen Weg aus dem schwierigen und problembelasteten Teil seiner Lebens-Geschichte zu finden. „(...) Also klar war, dass er strafrechtlich und auch von der von von der Drogenabhängigkeit so weit abgerutscht war und noch vw äh weiter abru/ zu abzurutschen drohte, dass wir ähm bei uns gar keine andere Handlungsalternative blieb. Also wenn die Eltern gemeinsam mit dem Jugendamt den Antrag für die geschlossene Unterbringung nicht gestellt hätten, wäre der Erik eben in dem Kurzsp/ kurzzeitig anstehenden Verfahren in Haft gegangen. Und er war vom Alter her einfach auch noch so jung, ähm (...) dass das für/ ich fand das geboten einfach nach andern Wegen, andern Möglichkeiten zu suchen. Wenn ich das KRIZ nicht gefunden hätte, hätt ich irgendwie anders gesucht, weiter gesucht.“ (JA 196).

Eriks Verhaltensweisen veranlassten die Erwachsenen aktiv zu werden. Die anstehenden Gerichtsverfahren beschleunigten die Suche nach einer Maßnahme, um



Erik erzieherische Hilfen anbieten zu können. Frau Lippert bestätigt in dieser Textpassage den Wunsch, Erik die Chance zu bieten, keine Haftstrafe antreten zu müssen. Dieser Schutzgedanke scheint einen ihrer zentralen Handlungsaspekte darzustellen. Es stellt sich allerdings die Frage, wovor sie Erik schützen möchte. Die Ursachen von Eriks problematischem Verhalten zu erklären und verstehbar zu machen, scheint ihren Konstruktionsversuchen nicht zugänglich zu sein.

### 6.1.3.3. Die Deutungen des Erziehers (Herr Moser)

„Er ist ein Fass voller Ängste“ (FFM 63)

Ähnlich den Deutungsangeboten der beiden anderen Erwachsenen und denen, die Erik selbst anbietet, lassen sich auch in der Fremddeutung des Erziehers unterschiedliche Bilder herausarbeiten. Das empirische Material bietet auch aus dieser Perspektive eine Fülle an interessanten Aspekten und weiterführenden Fragen.

Ressourcen-orientierte Bilder	Defizit-orientierte Bilder
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Jugendlicher, der seine Probleme erkennt</li> <li>• Ein besonderer Jugendlicher</li> <li>• Ein Jugendlicher, der seinen eigenen Weg finden muss</li> <li>• Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Jugendlicher mit Ängsten</li> <li>• Ein Jugendlicher, in der schwierigen Balance von Innen und Außen</li> <li>• Ein Jugendlicher, den Erwachsene schützen müssen</li> <li>• Ein Jugendlicher, der Klarheit und Struktur sucht</li> </ul>

Abb. 9: Übersicht der Deutungsmuster des Erziehers (Herr Moser)

Die Deutungen des Erziehers bieten auf den ersten Blick sowohl ressourcen-, als auch defizit-orientierte Bilder an. Vielleicht mag es auf den ersten Blick erstaunen, dass die Erklärungsmuster des Erziehers mit den beiden bereits vorgestellten Perspektiven des Vaters und der Fachkraft im Jugendamt ähneln. Im weiteren Verlauf wird sich jedoch zeigen, um welche Aspekte die bereits vorgestellten Bilder ergänzt werden bzw. um welche Nuancen diese variieren.

#### Ein Jugendlicher, der seine Probleme erkennt

Herr Moser erlebt Erik als einen Jugendlichen, der - zum Zeitpunkt der Interviews - ein gewisses Problembewusstsein erkennen lässt. Während Herr Krämer und Frau Lippert dies auf seinen problematischen Umgang mit Drogen beziehen, bleibt Herr Moser eher auf der allgemeinen Ebene. Er deutet Eriks Zeit in der Krisenintervention als eine erfolgreiche Zeit. „((atmet tief durch)) Ja es war erfolgl/ bähh erfolgreich im Sinne dass er ähm, dass er angefangen hat einzusehen, dass er ein Fass voller Ängste ist. [...] Also, dass er Therapie braucht, dass er Begleitung braucht, dass er äh (.) Strukturen braucht, Regeln braucht und dass er da/ und dass er das auch einhalten muss. Auch ist ihm klar geworden, dass er das nicht alleine schaffen kann, auch wenn er das will und als Ziel hat, er kann vorläufig bis er bis er ähh, sag ich mal, 18, 19 ist, ähh nicht alleine dieses schaffen. Also er muss begleitet werden, das ist auch eine/ eines der Gründe, warum wir den ja in der Nachbetreuung ins Angebot gemacht haben. Was die das Jugendamt eigentlich auch eingesehen hat und damit einverstanden war. Ähm

*trotz diese Begleitung, trotz diese diese Auflagen hab ich die Angst, dass Erik wahrscheinlich, wenn er nicht durchhält, wieder abgleitet. Weil ähm schon im letzten (...) ähm also ich hab ich hab zufälligerweise dann heute gehört, dass Erik zugegeben hat, dass er wieder fast jeden Tag kiffit.“ (FFM 195-197).*

In dieser Textpassage erfährt der Leser über das entwickelte Problembewusstsein hinaus den tiefer liegenden Grund für das Problem, nämlich die Angst und die damit verbundenen Unsicherheiten. Darüber hinaus deutet Herr Moser in dieser Textsstelle Aspekte an, die im weiteren Verlauf zu den bereits bekannten Bildern hinzugefügt werden. Im Speziellen geht es dabei um Transparenz und die sicheren Strukturen, die Erik sucht, um sein Leben erfolgreich gestalten zu können und um die Begleitung durch Erwachsene, die notfalls schützend eingreifen. Dann erfährt der Leser etwas über die Verwirklichungschancen von Erik, die Herr Moser skeptisch sieht. Erik muss „durchhalten“. Dieses Durchhalten lässt deuten, dass Erik sich selbst dazu bringt, seine Wünsche und Bedürfnisse umzusetzen, um so seine Ziele erreichen zu können, ohne dass die Erwachsenen ihn dazu motivieren. Inwieweit Herr Moser Vertrauen diesbezüglich in Eriks Fähigkeiten hat, lässt sich nur vermuten.

### **Ein besonderer Jugendlicher**

Wenn auch nur in einer kurzen Sequenz, so taucht doch auch in den Deutungen von Herrn Moser das Phänomen der Besonderheit auf. Erik wird als ein herausragender Jugendlicher, bzw. als einzigartiger Fall, beschrieben. *„Und das war dann der Grund warum er dann zum zweiten Mal hier aufgenommen ist. ((leise)) Was einzigartig ist, das hatten wir noch nicht.“ (FFM 59).* Auffallend ist, dass auch Frau Lippert dies ähnlich wertet. Beide Personen betrachten Erik als „Fall“, was sich über ihre fachlich - professionelle Rolle in diesem Zusammenhang erklären lässt. Vor dem Hintergrund der intensiven Beschäftigung mit dem vorhandenen empirischen Material erscheint die Vermutung zulässig, dass dieses Bild einen perspektivübergreifenden Einfluss auf Eriks Selbstdeutungen hat.

### **Ein Jugendlicher, der seinen eigenen Weg finden muss**

In einer zugewandten Art und Weise hat Herr Moser Eriks Suchbewegung begleitet - die Suchbewegung, um herauszufinden was er braucht, was ihm gut tut und wie er sein Leben gestalten will ist hier gemeint. In der Jugendhilfemaßnahme stellt die Balance von Begrenzung und Freiheit alle Beteiligten vor eine große Herausforderung. Darüber, wie Erik versucht hat dieses Gleichgewicht herzustellen, erzählt Herr Moser: *„Nein, weil er ja grade die Freiheit hat. Wenn er die Freiheit nicht hat, hat er immer am Rad gedreht: „Ich will raus und ihr könnt mich nicht halten!“ Und so weiter. Und wo es dann soweit war, dass er dann unbed/ ohne ohne Grenze raus durfte, hat er sie nicht eingefordert, weil: „Es ist da und dann brauch ich nicht.““ (FFM 160).*

Diese Textpassage lässt die Deutung zu, dass ihm das Hin-und-her-Gerissen-Sein von Erik durchaus bewusst war und er es als solche verstehen und dementsprechend handeln konnte. Ihm scheint wichtig, dass Erik auch zukünftig die Wahl haben muss,

sich entscheiden zu können. Diese Freiheit zur Wahl scheint für ein tieferes Verständnis für Eriks Lebensweg von Bedeutung zu sein. „Nee. (.) Weil ähmm wir haben natürlich für den Erik, zusammen mit Erik, äh haben wir nen bestimmten Weg ausge (.) schildert, ne, also ((pfeift)): „Das ist der Weg, Du musst zur Therapie, Du sollst zur Schule, das, das, da/.“ Also eigentlich Schritt für Schritt den ganzen Tagesablauf, Wochenablauf, Monatsablauf, bis n halbes Jahr, ist fest gelegt. Also da ist nirgendwo ist da eigentlich Raum für Erik um da mal Quatsch zu machen. Also für sich selber ne nne Zeit lang zu bekommen von: „So, jetzt geh ich mal zurück jetzt kann ich mal denken, was ich machen kann. Oder oder ob ich da überhaupt Lust zu habe.“ (FFM 77).

Es hat den Anschein, als müsse der Erzähler sich vergewissern, welchen Erfolg die getroffenen Vereinbarungen versprechen können. Dabei stellt sich heraus, dass eine tragfähige Struktur allein nicht ausreichend ist. Erik braucht Freiraum, um diese Rahmenbedingung auch kritisch betrachten, reflektieren und gegebenenfalls auch verändern zu können. Die beiden hier vorgestellten Textpassagen verdeutlichen Herr Mosers Deutungen: Erik ist ein Jugendlicher, der sich nicht nur an die Regeln halten, und den „geraden Weg wieder finden“ muss, sondern ein Jugendlicher, der seinen eigenen Weg finden muss.

### **Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)**

Die Entwicklungsdimension spielt auch in dem Interview mit dem Erzieher eine wesentliche Rolle. Wie die beiden anderen Erwachsenen, Herr Krämer und Frau Lippert, kann Herr Moser Bereiche benennen, in denen sich Erik weiterentwickelt hat. „Aber ja, ja er hat schon etwas also äh äh er hat schon was erreicht hier. Also ähm was wir hier erreicht haben ist, dass wir ganz klar für sich hat, dass er tatsächlich Angst hat. Und er hat auch tiefe Ängste, also sehr sehr äh eindringliche, tiefe Ängste Sachen nicht zu erreichen. Wir haben auch erreicht, dass er jetzt regelmäßig zum Therapie geht, zum Dr. [...] und da mit sich selber klar werden muss. Der Dr. [...] konfrontiert ihn ganz klar mit seinem eigenen „Ich“, also: „Wer bist Du eigentlich? Was bist Du eigentlich und was kannst Du überhaupt erreichen? Und was sind Deine Stärken? Du brauchst nicht nur Deine Ängste zu benennen, Deine Stärken sind eigentlich noch wichtiger, weil damit kannst Du Deine Ängste bewältigen.“ (FFM 85).

In Herr Mosers Deutung blockieren Eriks Ängste seine Verwirklichungschancen. Das fehlende Vertrauen in seine Stärken führt zu Situationen, in denen er sein Leben nicht nach seinen eigenen Vorstellungen gestalten kann. Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, dass Herr Moser (in der Zusammenarbeit mit dem gesamten Team der Krisenintervention) eine tragfähige Idee entwickeln konnte, um mit Eriks Ängsten umzugehen. Ob die Mitarbeiter einen Weg gefunden haben mit Eriks Ängsten umzugehen und ob umgekehrt auch Erik einen Zugang zu seinen Ängsten gefunden haben, bleibt offen. Herr Moser berichtet, dass er Erik Zeit gegeben habe, Vertrauen zu ihm aufzubauen, um dann darauf zu bestehen, dass er seine Emotionen und Probleme mit ihm bespräche. In der folgenden Textpassage beschreibt Herr Moser an einem Beispiel, wie herausfordernd die Zusammenarbeit mit Erik für alle Beteiligten war.

„Und da haben wir im Team sogar noch leichte Konflikte über gehabt, dass die äh Kolleginnen (.) mir das die Arbeit unmöglich machten, weil die immer wieder das was ich entschieden habe da unter: „Joa, komm mal her, komm mal, komm mal zu Mama und lass den Papa mal.“ Ne? Also auf diese Art und Weise. Und irgendwo haben wir immer wieder gesagt: „Nein, der Herr Moser bleibt dein FFM und die F/ weiblichen Kollegen, überhaupt eigentlich die anderen Kollegen, äh müssen abgegrenzt werden, Erik muss da abgegrenzt werden und der muss immer wieder in meine Richtung geschoben werden: „Wenn Du etwas zu klären hast: Herr Moser. Wenn Du etwas zu klären hast: Herr Moser. Tiefere Gespräche: Herr Moser. Ich bin für Dich da, aber nicht für das. Der Herr Moser.“ Also immer wieder abblocken, zurückschieben Richtung/ Und dann irgendwo im (.) Oktober hat es dann den Umbruch gegeben, dann sind wir mal raus gegangen oder ich weiß nicht mal wa/ was so genau der Trigger war, und dann sind wir mal wandern gegangen und dann auf einmal ging die Türe auf und hatte sich auch zugetraut mit mir in ein Gespräch zu gehen. Und dann dann ist es eigentlich peu á peu immer besser geworden. [...] Obwohl er natürlich immer wieder versucht hat: „Uuh der Herr Moser versteht mich nicht und helfen Sie mich.“ „Nein, der Herr Moser, da ((pfeift schwach)).“ [...] #Wenn Du# was zu besprechen hast oder wenn Du Probleme hast, auch mit dem Herrn Moser, da.““ (FFM 96-100).

Die Deutung des Erziehers sagt aus, dass Erik abgegrenzt und in die „richtige“ Richtung geschoben werden muss. Es scheint, als wüssten die Erwachsenen, welcher Weg für Erik der richtige sein kann.

Die defizit-orientierten Deutungsmuster von Herrn Moser orientieren sich an dem Aspekt der Angst und dessen (Aus-)Wirkungen. So ist das zentralste Bild in seiner Perspektive:

### **Ein Jugendlicher mit Ängsten**

Das bereits beschriebene Fremdbild aufgreifend erklärt Herr Moser: „Das ist das Zwiespaltige an Erik. Erik weiß genau wo er hin will äh und welchen Weg er dabei gehen muss, also er weiß, er muss Therapie machen, er war beim Drogenberatung, er weiß auch dass n geschlossener Rahmen und sehr viele Strukturen für ihn gut sind, er möchte gerne auch wieder zu Schule, er ist auch wieder eingestiegt in eine bestimmte Höhe der Schule also. Das sind schon best/ bestimmte Ziele, das hat er ganz klar vor Augen. Nur das Problem ist, dass er ähh Angst hat, all diese Ziele nicht zu erreichen. Und da kommen wir gerade an das große Problem vom Erik. Er äh er hat immer wieder den Angst etwas nicht zu k/ zu klären oder dass er´ s nicht schafft oder überhaupt, also der Junge ist ein großes Fass voller Angst. Ähm (...) einer Seite ist er dann so erwachsen und er weiß genau was gut für ihn ist und da will er auch dann mit machen und so weiter, aber sofort wenn es daraufhin geht, dann ((leises Pfeiffen)) pff + totaler Absturz und verweigerte sich dann hin zu gehen oder verweigerte die Termine einzuhalten oder weil er Angst hat: „Das klappt nicht, das geht nicht und das Ziel wird nicht erreicht.““ (FFM 63).

Erik ist für Herrn Moser ein Jugendlicher, der zwei Seiten hat. Dies deutet er über die Unsicherheiten, die Erik im Alltag erlebt. Der Zweifel an seinen Stärken und die Angst

davor, die vereinbarten Ziele nicht zu erreichen hat sich für Erik zu einem Teufelkreis entwickelt, aus dem er sich nur schwer heraus (ent)wickeln kann. So schildert Herr Moser unterschiedliche Situationen, die in der Gesamtschau darauf schließen lassen, dass die Arbeit mit Erik für Herrn Moser einer Berg- und Talfahrt gleichen müsste. *„[W]eil er ja so, ne, so so so klar und deutlich war: „Das sind meine Ziele, das will ich erreichen, und so fort und so weiter.“ Ja und der Absturz kam natürlich da in [...], wo der Erik dann total überfordert war mit Ziele, die er da nicht wahr machen konnte.““* (FFM 69).

Im weiteren Verlauf des Interviews formuliert Herr Moser weiter aus, wie ein solcher Absturz aussieht, wie Erik sich aus seiner Unsicherheit heraus verweigert und obwohl er kognitiv weiß, dass es falsch ist, sich trotzdem nicht anders verhalten kann (vgl. dazu FFM 70-73, FFM 75, FFM 79, FFM 81-83). An einem anderen Beispiel (der Schule) erläutert Herr Moser die Aufgabe, die Erwachsene bei diesen Verläufen erfüllen müssen. *„Dann kriegt er wieder Absturz, dann muss er sich wieder hoch äh reden, dann müssen wir ihm wieder helfen und überzeugen und motivieren und dann letztendlich geht es dann wieder fast an dem Ziel und dann ((bläst geräuschvoll Luft aus)) Schhht + dann geht´ s wieder runter. [...]"* (FFM 73).

Es hat den Anschein als müsse sich der Erzähler dieser Herausforderung vergewissern. Sichtbar wird in dieser Konstruktion, dass auch der Erzieher nicht nach den Gründen für die Unsicherheiten und Ängste fragt und keinen verstehenden Zugang dazu finden kann.

### **Ein Jugendlicher in der schwierigen Balance von Innen und Außen**

Herr Moser sieht in Eriks Unsicherheit den Grund für dessen zwiespältige Wirkung auf andere Menschen. Ähnlich wie es auch Herr Krämer beschrieben hat, nimmt Herr Moser Erik als Person sehr differenziert wahr. *„Oh, das ist genau das, was der Erik auch ((klopfen)) Ihnen gegenüber sehen lassen hat und eigentlich jeder? Was macht er eigentlich hier? Das ist n mehr oder weniger junger Erwachsener, der genau weiß, was er will. Äh, der ist pflegeleicht, der ist, der der ist sauber, der hat der hat keine Macken, wenn er etwas will ist er anständig, also was macht er hier? Also der könnte ein normaler Jugendlicher sein.“* (FFM 112).

Herr Moser greift in dieser Textpassage den Unterschied zwischen der Selbstpräsentation nach außen und der eigenen Wahrnehmung nach innen auf. Das äußere Bild ist das eines adretten jungen Mannes, der sich problemlos den gegebenen Anlässen entsprechend zu verhalten weiß. Es ist ein Jugendlicher, der sich dem ersten Anschein nach ganz normal verhält, was immer dieser Begriff auch in diesem Zusammenhang heißen mag. Diese scheinbare Normalität täuscht jedoch. Herr Moser versucht das Bild detaillierter darzustellen. *„Ähm er lässt also wie gesagt ganz am Anfang, er lässt sehen, dass er ne starke Persönlichkeit ist, aber wenn man etwas weiter bohrt, dann sieht man, dass es eigentlich nur eine Fassade ist mit dahinter n sehr starken starke Ängste und mitn Minderwertigkeitsgefühl, [...] dass es dass er Sachen nicht schaffen kann oder nicht schaffen wird oder er hat nicht das*

*Selbstvertrauen überhaupt etwas anzufangen, weil es kommen fremde Sachen auf ihn zu und damit kommt er nicht klar.“ (FFM 257-258).*

Mit dem Bild der Fassade versucht er seine Wahrnehmung dem Leser zugänglich zu machen. An anderer Stelle beschreibt er Erik mit dem Bild einer Tür. *„Also wie der dann die erste Woche da war, da war es alles Butterkeks und Ei und ganz geschmeidig und schön und hat sich auch richtig an mich angehängt und vieles geklä/ klären wollen, aber nur auf der offiziellen Ebene. Die tiefere Ebene hab ich nicht erreichen können, weil sofort wie ich dann: „Na wie fühlst Du Dich, und wie geht´s mit Dir und bist eigentlich und/“ Ja, buff Tür zu. (...) Und das hat ihm natürlich geschmerzt, weil der wollte schon aber er kann es nicht.“ (FFM 129). Erik lässt eine freundschaftlich - sachliche Ebene zu „[...], kumpelhaft, (.) der Herr Moser, der größte Freund des Jugendlichen. Aber wenn so sofort wenn der anfängt zu bohren und an die Themen kommt, „peng“ geht die Tür wieder zu.“ (FFM 141; vgl. dazu auch FFM 131).*

Für diese Textpassagen bieten sich verschiedene Erklärungsmuster an. Zum einen scheint aus der Perspektive des Erziehers Eriks Verbindung von Innen und Außen nicht reibungslos möglich zu sein. Zum anderen erfährt man hier von der herausfordernden Beziehungsgestaltung zwischen Herrn Moser und Erik. Herr Moser bescheinigt Erik wenig Vertrauen in seine eigene Kräfte und Fähigkeiten. An anderer Stelle erläutert der Erzieher, worin seiner Meinung nach Eriks Probleme bestehen und um welche Ängste es sich im speziellen handelt. *„[J]a ist schwierig den Erik zu umschreiben, weil so außen vor kam er mich wie ein normaler entwickelter, ne, junger Mann vor, der eigentlich wenig Probleme haben könnte. Aber wenn man dann etwas länger mit ihm umgeht und dann seine Problematik versteht, dann weiß man, dass er sehr viel, wie viele Ängste er hat um äh ja mit sich selber eigentlich mehr, also er kommt nicht klar mit mit mit äh Fremdbekanntschaften, äh Sachen so wie Sachen klären mit mit mit fremde Leute oder etwas was oder was was was neu ist, da hat er Probleme mit. Also eigentlich ist das total das Gegenteil von was er immer nach außen [...] bringt, Erik ist eigentlich ganz anders. [...] Statt ähh sehr viel Selbstkenntnisse, hat er überhaupt keine Selbstkenntnisse, ähm Stärke hat er gar keine, also es er kommt rüber wie n wie n starker Persönlichkeit, ist es aber gar nicht.“ (FFM 25-29; vgl. dazu auch FFM 257-258). In dieser schwierigen Balance der inneren Wahrnehmung und der äußeren Darstellung hat Erik *„[...] schon was erreicht hier. [...]“ (FFM 245).**

Herr Moser berichtet von Auseinandersetzungen zwischen Erik und ihm und benennt als Grund dafür seine Persönlichkeitsstruktur, *„[...] weil ich eine Persönlichkeit bin, der Erik sein möchte, aber nicht sein kann. [...] Der Erik konnte mit mir nicht sprechen, weil ich das bin, was sein Vater [...] nicht ist. Sein Vater ist in seinen Augen en Weichei und ich bin eigentlich das, die Verkörperlu/ Verkörperung davon das was er eigentlich in seinem Vater sehen möchte und was er eigentlich selber auch sein will. Und nicht ist. Und der kann ((pfeift und klatscht mehrfach in die Hände)), das hat immer geknallt.“ (FFM 86).*

Eriks innere Zerrissenheit hat sich in der Wahrnehmung des Erziehers im Mitarbeiterteam gespiegelt. Die Mitarbeiter haben diese Dynamik re-inszeniert. *„Er ist immer zum weiblichen Kollegen gegangen, hat da sehr viele Gespräche gehabt, hat da*

*sehr auch sehr tiefe Gespräche gehabt und hat versucht auf diese Art und Weise s/ mein Handeln [...] abzuschwächen oder sogar äh mich vom Fenster weg. Also im HPG wurde immer wieder [...] festgestellt, Erik will nicht, will nen anderen FFM, am liebsten die weiblichen Kollegen, weil er damit besser reden kann, weil die ihn besser verstehen und besser in die Tiefe gehen mit ihm und so weiter. Und mir gibt er dann die Chance nicht mit ihm in die Tiefe zu gehen, obwohl ich dem immer wieder die Hand gereicht habe. Aber das war das, ja das Defizit vom Erik, der hat immer dieses dieses Spiel gemacht, er hat versucht die Kollegen gegeneinander auszuspielen, Pap/ Papa und Mama. [...] Mama ist, ne, verständnisvoll und mh Mama sagt, das hat er hat er auch fast geschafft, was Papa sagt, das ist unwichtig, komm zu Mama und wir machen das auf unsere Art und Weise. Also das heißt, sprich, Eriks Art und Weise.“ (FFM 92-94).*

Auch hier beschäftigen sich die Erwachsenen in ihren Deutungen eher mit sich als mit Erik. Die Re-Inszenierung im Team wird als solches reflektiert. Die jedoch spannende Frage, wie Eriks innere Zerrissenheit verstanden und gedeutet werden kann, bleibt offensichtlich ungeachtet. In diesem Zusammenhang fällt weiter auf, dass der Erzieher Eriks biographischen Erfahrungen wenig Bedeutung für diese Zerrissenheit beimisst. Die unverstandene Trennung seiner Eltern findet keinen Bezug.

### **Ein Jugendlicher, den Erwachsene schützen müssen**

*Aufgrund von Eriks herausfordernden Verhaltensweisen sahen die Erwachsenen, auch Herr Moser, Erik auf dem Weg in eine kriminelle Karriere. Die vielen Straftaten führten für Erik zu der Entscheidung „[...] entweder geschlossene Unterbringung in ein Heim wo dann therapeutisch mit ihm gearbeitet wurde, und das war die Auflage vom Gericht oder er würde dann im Gefängnis landen, weil er ja so viele (.) Sachen geklaut, äh zerstört oder was auch immer [...]. Also er war schon aufm Weg n kleiner Krimineller zu werden. Hat ja auch auf der Schule hat er ja ähh Taschen ausgeraubt, hat Autos ausgeraubt, ähm war mit Drogen beschäftigt, äh schwänzte die Schule, äh war auffällig weil er fast nie zu Hause war, ähmmm hatte superteure Klamotten, Sachen und so weiter von geklautem Geld gekauft, also so mehr oder weniger war das sein Lebenswandel der letzten Jahre.“ (FFM 53).*

Vor diesem Hintergrund stellte sich in der Deutung von Herrn Moser dringender Handlungsbedarf ein. Dieses Erklärungsmuster zeigt nicht nur den vordergründig fachlichen Handlungsbedarf, der Selbst- und Fremdgefährdung entgegenzuwirken. Die Erwachsenen schützen Erik auch auf einer tiefer liegenden emotionalen Ebene. „Ähm das kommt natürlich wieder aus seine Ängsten hervor, weil es gibt hier natürlich einen gig/ ein gigantischen Maß an Schutz. Wir schützen den ja ffür seine Ängste, er braucht ja nicht, wir rennen ja für ihm und wir halten ihm fest wenn er mal Quatsch macht [...].“ (FFM 235).

Der Schutzaspekt erscheint in diesem Kontext ein sehr spannender Hinweis zu sein. Erwachsene treten an Eriks Stelle und „rennen für ihn“; sie halten ihn, wenn er droht, abzurutschen. Diese stellvertretende Verantwortungsübernahme kann jedoch nicht langfristiges Ziel der Jugendhilfe darstellen. „Ich kann ihm ja nicht bis er bis er 23 ist, oäh am Händchen halten, ne. Also das ist auch einer der Dinge die die wir ihm hier

*ständig vorhalten: „Freund, wir sind für Dich da, wir halten Dich, wir geben Dich Struktur, wir geben Dich Hilfe aber bitte bitte mach auch selber etwas. Wir können ja nicht hinter hinter Dir her rennen.“ (FFM 245).*

In dieser Textpassage stellt Herr Moser die Selbstaktivierung von Erik in den Vordergrund. Die Erwachsenen bieten zwar Schutz, Unterstützung, Begleitung und Hilfe, aber Erik muss selbst auch etwas für sich tun. Die Erwachsenen können nicht an seiner Stelle sein Leben gestalten. So die Deutung des Erziehers in der Krisenintervention. Diese Aussage hat offensichtlich mindestens zwei Seiten, nämlich erstens das Angebot der Hilfe und zweitens die Aufforderung, selbst aktiv zu werden.

### **Ein Jugendlicher, der Klarheit und Struktur sucht**

Markant an diesem Deutungsangebot ist nicht nur, dass auch Herr Krämer diese Perspektive beschreibt, sondern insbesondere die Tatsache, dass in Herrn Mosers Erklärung der Selbstbezug von Erik offen zur Sprache kommt. Gemeint ist, dass Herr Moser auf die Äußerungen von Erik selbst Bezug nimmt. Er zeigt dies an einer beispielhaften Situation. Gegen Ende der ersten Betreuungszeit in der Krisenintervention wird mit Erik erarbeitet, dass er in eine offene Gruppe desselben Trägers wechseln soll. „[...] Erik hat da vor sich selber erkannt: „Ich schaff das nicht, wenn ich hier bleibe äh wird’s mit mir nur schlimmer gehen. Ich brauche den festen Halt, ich blau/ brauch den geschlossenen Rahmen.“ [...]“ (FFM 57).

Daraufhin finden Gespräche mit den unterschiedlichsten Beteiligten statt, um Erik weiterhin Hilfe anbieten zu können. Sein Wunsch nach „festem Halt“ steht im Vordergrund. Auf die Frage hin, was für Erik das Hilfreiche in der Krisenintervention gewesen sei, gibt Herr Moser zu bedenken: „Na für Erik war es nicht die Jugendliche. Es waren teils die Mitarbeiter und es waren natürlich teils das Geschlossene. Erik hat damals, wie er das zweite Mal hier rein kam, hat er ganz klar gesagt: „Ich brauch die feste Struktur und das Geschlossene, dann hab ich n Halt.“ (FFM 233).

In der Sichtweise des Erziehers benötige Erik eine Unterstützung und Begleitung, die sich in Regeln und Strukturen ausdrücke und ihm so eine verbindliche Rahmung böte. Der Erfolg der Maßnahme stelle sich für Erik auf der Ebene der Struktur und des Erlebens des Gehaltenwerdens dar. Herr Moser zeigt sich skeptisch, was die Umsetzung dieser Erfahrung in den Alltag des Jugendlichen darstellt. Für die Zukunft meint er, „[...] dass Erik es noch sehr schwierig kriegt. [...] Also natürlich ist er hier gegangen mit sehr viele Hoffnungen und Ziele (.) aber ähm wenn das nicht ganz eng durch ihm eingehalten wird (.) und auch durch die Eltern, dann hab ich die Angst, dass Erik wieder abgleiten wird in sein altes Verhalten, nämlich abhängen mit Kumpels, äh kiffen und vielleicht auch da raus fließend dann wieder diesen Abgleiten in äh Sch/ Schule schwänzen, Schwänzen von der Therapie (.) eigentlich von seinem Leben eine, in seinen Augen eine Fete machen und der Rest ist na ja Nebensache.“ (FFM 179-181).



#### **6.1.3.4. Übergreifende Deutungsmuster der Erwachsenen**

Nachdem perspektivimmanent die Deutungskonstruktionen der drei Erwachsenen skizziert wurden, sollen im weiteren Verlauf der Fallanalyse diese Fremddeutungen miteinander verbunden werden. Vereinzelt Bilder, die nur einer einzelnen Person zuzuordnen sind, werden in dieser Synopse nicht mehr explizit beschrieben, da es sonst zu Doppelung kommt. Die folgende Übersicht präsentiert auf einen Blick die perspektivübergreifenden Bilder.

	<b>Vater (Herr Krämer)</b> „Wir haben versucht, alles Mögliche für Erik hinzubekommen“ (vgl. dazu V 95-96)	<b>Jugendamt (Frau Lippert)</b> „Ein großer Junge, der nach Hilfe schreit und eine heile Familie möchte“ (vgl. dazu JA 186-192)	<b>Erzieher (Herr Moser)</b> „Er ist ein großes Fass voller Ängste“ (FFM 63)
<b>ressourcen-orientierte Deutungsmuster</b>	Ein normaler Jugendlicher in einer normalen Familie	Ein normaler Jugendlicher in einer normalen Familie	
		Ein Jugendlicher, der familiär eingebunden ist	
	Ein Jugendlicher, der sein Drogenproblem erkennt	Ein Jugendlicher, der sein Drogenproblem nicht erkennt <b>(defizit!)</b>	Ein Jugendlicher, der seine Probleme erkennt
		Ein besonderer Jugendlicher	Ein besonderer Jugendlicher
	Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)	Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)	Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)
		Ein Jugendlicher, der seinen Weg gehen wird	Ein Jugendlicher, der seinen eigenen Weg finden muss
<b>defizit-orientierte Deutungsmuster</b>	Ein Jugendlicher, mit einer problematischen Vergangenheit		
	Ein Jugendlicher mit Ängsten	Ein Jugendlicher mit Ängsten	Ein Jugendlicher mit Ängsten
	Ein Jugendlicher, in der schwierigen Balance von Innen und Außen		Ein Jugendlicher, in der schwierigen Balance von Innen und Außen
		Ein Jugendlicher, den Erwachsene schützen müssen	Ein Jugendlicher, den Erwachsene schützen müssen
	Ein Jugendlicher, der Klarheit und Struktur sucht		Ein Jugendlicher, der Klarheit und Struktur sucht
	Ein Jugendlicher, der normal sein soll		

Abb. 10: Gesamtübersicht der Fremddeutungen

Die tabellarische Gegenüberstellung zeigt ein ausgeglichenes Verhältnis von ressourcen- und defizit-orientierten Deutungsmustern - sowohl perspektivimmanent als auch übergreifend. Man kann vermuten, dass den Erwachsenen der Blick auf Eriks unterschiedliche Deutungsebenen und Bilder weitestgehend möglich ist. Diese sind jedoch nicht einseitig aufzulösen. Trotz der Vielfalt der doch ähnelnden Bilder gibt es jedoch auch individuelle Deutungsmuster Einzelner, Ob dies als ein Indiz gewertet werden kann, dass die Erwachsenen sich untereinander über ihre Wahrnehmungen und Deutungen ausgetauscht haben, lässt sich aus dem empirischen Material heraus nicht gesichert feststellen. Ebenfalls kann keine empirisch gesicherte Aussage darüber getroffen werden, wer in seiner Deutung wem folgt. Welche Schlüsse können daraus gezogen werden? Welche Bedeutung lässt sich darüber für Eriks (Selbst)Bildungsprozess ableiten? Um diese Frage strukturiert beantworten zu können, braucht es mehr als ein perspektivimmanentes Fremddeutungskonzept. Zu diesem Zweck müssen, wie es im weiteren Interpretationsverlauf versucht wird, die Fremddeutungen aufeinander bezogen und im Kontext von Eriks subjektiven Deutungsangeboten betrachtet werden. Beginnend mit den perspektivübergreifenden Fremdbildern kann ein vertieftes Verständnis von Bedingungen, Verbindungen und Bezügen von Selbst- und Fremddeutungen hergestellt werden.

Insgesamt konnten drei Deutungsmuster, die sowohl der Vater, das Jugendamt und der Erzieher anbieten, herausgearbeitet werden. Es handelt sich um das konstruierte Bild von subjektiven Entwicklungspotentialen und Verwirklichungschancen (*Ein Jugendlicher, der sich entwickelt (hat)*), und ein eher defizit-orientierter Blick auf seine Ängste und Unsicherheiten. Schließlich bedient es sich eines Erklärungsmusters, welches Eriks problematischen Umgang mit Cannabis ins Zentrum der Betrachtung rückt.

### **Entwicklung als Prozess**

Gemeinsam ist allen drei Erwachsenenperspektiven, dass sie Entwicklungsprozesse beschreiben und nach deren Bedeutung fragen. Darüber hinaus sprechen alle drei von einem gemeinsamen Bezugspunkt, an der die für sie positive Entwicklung begonnen hat. Der Maßnahme Krisenintervention messen sie aus diesem Grund eine hohe Bedeutung bei. In ihren Deutungen stellt die Zeit, die Erik in der Krisenintervention untergebracht war, den entscheidenden Wendepunkt in seiner Entwicklung dar. Während Herr Krämer davon spricht, dass die Krisenintervention den Beginn von Eriks Entwicklung darstellt, beschreibt Frau Lippert diesen Zeitraum in Eriks Lebensgeschichte als einen markanten Punkt, an dem die Erwachsenen Verantwortung stellvertretend für Erik übernommen haben. Herr Moser ist erst in der Krisenintervention selbst mit Erik in Kontakt gekommen, so dass er aus seiner Perspektive weniger den Wendepunkt als solches benennt, sondern viel mehr auf die Zeit während der Unterbringung blickt. Auffallend in der Perspektive des Vaters sind die erstaunlichen Fortschritte, die er bei seinem Sohn bemerkt. Herr Moser wiederum beschreibt diese Zeit als eine Herausforderung, die das ganze Mitarbeiterteam erarbeiten musste. Alle drei Erwachsenen können die Fortschritte, die Erik gemacht

hat, benennen. Und so erstaunt es nicht, dass diese Erzählungen sich thematisch ähneln. Allen gemeinsam ist die Idee, dass Erik Regeln und Struktur und damit Halt und Orientierung erleben und lernen konnte. Herr Moser fasst dies mit dem Begriff „Erwachsen werden“ zusammen. Frau Lippert legt ihren Fokus auf die zwischenmenschlichen Beziehungen, die Prozesse in Gang gesetzt haben und Erik dazu befähigen, sich auf die Situation einzulassen und Vertrauen zu entwickeln. Bemerkenswert scheinen auch die zukünftigen Erwartungen der Erwachsenen. Perspektivübergreifend sehen sie Weiterentwicklungspotential. Herr Moser sieht Eriks weiteren Weg im Kontext mit seiner Selbständigkeit allerdings eher kritisch. Für ihn scheint klar zu sein, dass Erik auch zukünftig Unterstützung und Orientierung braucht, indem er von Erwachsenen immer wieder Grenzen gesetzt bekommt und in eine Richtung „geschoben“ werden muss; selbst wenn er jetzt gelernt hat, seine Schwächen zu erkennen und Ängste benennen kann, die ihn blockieren.

Allen gemeinsam ist darüber hinaus die Deutung des Entwicklungsprozesses als ein Prozess der Anpassung. Erfolgreiche Entwicklung beschreiben sie als gelungene Anpassungsleistung. Damit reduzieren sie in ihren Konstruktionen Eriks Bildungsprozess auf äußere Verhaltensregulierung.

### **Unsicherheit/Angst vs. Verwirklichungschancen**

Die Erwachsenen erkennen bei Erik Unsicherheiten im Hinblick auf seine Defizite. Sie erklären dies mit dem Begriff „Angst“. Herr Krämer greift in seiner Deutung auf Eriks schwierige Kindheitserfahrungen zurück. Ein ähnliches Erklärungsmuster bietet Frau Lippert an. Sie sieht Eriks Unsicherheiten in seinen schwierigen Verhaltensweisen begründet, die wiederum aus seinen biographischen Erfahrungen resultieren. Herr Moser erweitert dieses Bild um zwei Aspekte. Er versteht Eriks Unsicherheit als dessen grundsätzliche Zweifel an seinen eigenen Stärken. Zum anderen erlebt er Erik in dessen Unsicherheit, seine eigenen Ziele im Alltag nicht erreichen zu können. Einig scheinen sich die drei Erwachsenen darin zu sein, dass neue und unbekannte Situationen Erik Angst machen. Das fehlende Selbstwertgefühl und die nicht ausgebildete Fähigkeit, Probleme aktiv anzugehen und eine Lösung zu suchen, führen bei Erik immer wieder zu einem „Absturz“, wie Herr Moser bemerkt. Die Erwachsenen haben dann die Aufgabe, Erik zu motivieren und ihn aufzubauen. Resümierend ist hier zu sagen, dass die Erwachsenen sich in ihren Deutungen sehr ähneln, fast deckungsgleich zu sein scheinen. Sie beschäftigen sich in ihren Deutungen nicht nur mit Eriks Selbstwertgefühl, sondern auch mit den Verwirklichungschancen, die es Erik ermöglichen, sich selbst als wirksam und handlungsfähig zu erleben. Was sie hier ausklammern ist der verstehende Zugang zu seiner inneren Verfasstheit. In der Konstruktionsleistung stützen sie sich damit vermehrt auf die Anforderungen, die Erik im Alltag erfüllen muss, um seine problematischen Verhaltensweisen verändern zu können.

### **Drogen - Rebellion oder Flucht aus dem Alltag?**

Über diesen Bereich sprechen alle drei Erwachsenen (soweit der erste Befund der Auswertung). Allerdings unterscheiden sie sich dabei in den einzelnen Deutungsfolien. Während Herr Krämer und Herr Moser anmerken, dass Erik ein Problembewusstsein zu seinem Cannabiskonsum hat, vertritt Frau Lippert die Ansicht, dass Erik sein Drogenproblem nicht umfassend bewusst ist und die Tragweite kaum abzuschätzen weiß. Inwieweit der Vater Eriks eigene Entscheidungen bezüglich seines Drogenkonsums tatsächlich akzeptieren kann, bleibt offen. Auch wenn er an einer Stelle in dem Interview davon spricht, dass Erik seine eigenen Entscheidungen trifft und dafür auch die Konsequenzen tragen muss (vgl. dazu V 402-422), steht dies im Gegensatz zu seinem eigenen inneren Wunsch, dass er sich einen „normalen“ Sohn wünscht (vgl. dazu V 583-588). Während Frau Lippert und Herr Moser explizit auf die Drogenproblematik hinweisen, weitet Herr Moser seinen Blick aus und deutet Eriks Problembewusstsein allgemeiner. Aus seiner Perspektive heraus hat Herr Moser erkannt, dass Erik Begleitung, Struktur und Regeln braucht, um an seinen Ängsten arbeiten zu können. Für Herrn Krämer zeigt sich Eriks Problembewusstsein darin, dass er beispielsweise in einem Hilfeplangespräch davon berichtet hat, dass er süchtig ist und Hilfe sucht. Den Vater stimmt Eriks Einsicht positiv, wenngleich er auch skeptisch ist, wie tragfähig dieses Problembewusstsein und der Wunsch nach Hilfe ist. Diese Einschätzung teilen auch Herr Moser und Frau Lippert mit ihm. Die Fachkraft im Jugendamt äußert sich in dem Interview besorgt, über den Drogenkonsum. Erik jedoch zeigt sich ihr gegenüber bezüglich seines Drogenkonsums unbekümmert und stellt sich handlungsfähig dar. Der Erzieher meint hingegen, bei Erik wesentliche Lernerfolge beobachten zu können, teilt aber die Sorge der Mitarbeiterin im Jugendamt inwiefern, Erik genug Durchhaltevermögen für die Zukunft besitzt. Verbindende in den Fremddeutungen findet sich in der Sorge um Eriks Lebensgestaltung und seinen zukünftigen Chancen. Auffallend in dieser Auseinandersetzung ist die Gemeinsamkeit des Nicht-Erklärens des Cannabiskonsums. Die Erwachsenen beschäftigen sich intensiv mit der Frage, ob Erik seine Probleme erkennt. Sie interessieren sich allerdings weniger für die Gründe von Eriks Konsum und machen sich keine Gedanken dazu. In dem empirischen Material ist zu dieser Frage wenig zu finden. So mag auch die Überschrift dieser dritten Dimension (Drogen - Rebellion oder Flucht aus dem Alltag?) verwundern, wenn wenig davon zu lesen ist, dass die Erwachsenen Eriks Cannabiskonsum als Flucht aus dem Alltag begreifen, welches als gängiges Begründungsmuster allgemein bekannt ist. So kann hier nur die Frage aufgeworfen werden, welche Bedeutung es hat, wenn die Erwachsenen nicht nach Gründen fragen.

Aus der Perspektive des Vaters und der Mitarbeiterin im Jugendamt ergibt sich ein gemeinsames Deutungsmuster, welches den Blick auf die familiären Verhältnisse und Gegebenheiten lenkt, in denen Erik aufgewachsen ist.

### **Das Normalitätsprinzip**

Mit der Kenntnis der Befunde im Kontext von Eriks Selbstdeutungen erstaunt dieses übereinstimmende Erklärungsmuster des Vaters und der Mitarbeiterin im Jugendamt nicht, denn es beschreibt ein bereits bekanntes Bild. Im Mittelpunkt steht der Versuch, dem Leser zu vermitteln, dass Erik, bevor er auffällig wurde, in einer normalen Familie aufgewachsen ist. Die Deutungen der beiden Erwachsenen ähneln sich dabei. Herr Krämer schildert Eriks Kindheitserfahrungen äußerst positiv (siehe Kap. 6.1.3.1 in dieser Arbeit). Frau Lippert erwähnt neben der Familiensituation die charmante und gewinnende Persönlichkeit Eriks (siehe Kap. 6.1.3.2 in dieser Arbeit). Hervorzuheben ist in ihren Konstruktionen die Suche nach dem Ungewöhnlichen und der Auffälligkeit in dieser Normalität. Der Vater erklärt Eriks Kindheit als eine normale Kindheit ohne besondere Auffälligkeiten. Diese seien erst aufgetreten, als die Eltern sich scheiden lassen und für Erik diese Situation nicht erklärbar und nicht nachvollziehbar ist. Frau Lippert versucht in ihren Deutungen das Ungewöhnliche an diesem „normalen“ Jungen herauszuarbeiten. Damit versucht sie wohl unbewusst, den biographischen Bruch stellvertretend für Erik zu beschreiben. Deutlich wird hier insbesondere der Blickwinkel der beiden Erwachsenen auf die Familie als solche und die Zeit, bevor Eriks Auffälligkeiten gravierender wurden. Es stellt sich die Frage, warum sich Herr Moser in seinen Deutungen nicht auf die Familie und Eriks biographische Erfahrungen bezieht. Dies lässt sich über den speziellen Focus erklären, den der Erzieher hat. Sein zentrales Thema sind Eriks Ängste und Unsicherheiten.

Dies erläutert er in vielen Textsequenzen mit Hilfe von unterschiedlichen Beispielen. Er beschäftigt sich weniger mit der Zeit vor der Unterbringung in der Krisenintervention. In seinen Konstruktionen spielt die Zeit vor der Krisenintervention keine bedeutsame Rolle. Anders stellt sich das in den Deutungen von Herr Krämer und Frau Lippert dar. Sie beschreiben die Ursprungsfamilie als eine normale Familie. Inwieweit sie damit einer normativen Wertung unterliegen, kann nur vermutet werden.

Mit einem Blick auf das Detail lassen sich Unterschiedlichkeiten herausarbeiten. Während der Vater sich in dem Interview explizit mit sich selbst und seinen Verlusterfahrungen, seiner Wut und seiner fehlenden Handlungsfähigkeit beschäftigt, beschreibt die Mitarbeiterin im Jugendamt Situationen, in denen sie Vater und Mutter als gemeinsam handelnde Personen erlebt. Sie scheint eher damit beschäftigt zu sein, die Familie noch immer als Ganzes zu betrachten und blendet die Scheidung der Eltern fast aus. Auch hier nimmt der Erzieher eine besondere Stellung ein. Er betrachtet die Ursprungsfamilie nicht in dieser Art und Weise. Eriks Mutter taucht in seinen Deutungen fast nicht auf. Er blickt auf Erik und auf dessen Vater, wobei auch er in diesem Kontext eher mit seiner eigenen Rolle beschäftigt scheint. Herr Moser berichtet, dass er in der Krisenintervention für Erik die Funktion hatte, die sein Vater für ihn hätte übernehmen sollen. Eriks Persönlichkeitsstruktur führt, so sein konstruiertes Bild, im Alltag in der Krisenintervention immer wieder zu Problemen. Herr Moser deutet dies so, dass Erik gerne so sein wollte wie er; es aber wegen seiner Unsicherheiten nicht konnte. Dieses Erklärungsmuster leitet zu den beiden Fremddeutungen über, die der Vater und der Erzieher miteinander teilen. In der Gegenüberstellung der

Deutungsmuster des Vaters und des Erziehers fallen auf den ersten Blick zwei Bilder auf, die dem eher defizit-orientierten Blick zugeordnet werden können.

### **Zwischen (Selbst)Darstellung und (Selbst)Wahrnehmung**

In der Beobachtung der Deutungen von Herrn Krämer und Herr Moser kann erkannt werden, dass Eriks Verhalten und seine Emotionen selten konform zueinander stehen. Der Vater beschreibt dieses Phänomen als schauspielerische Leistung, während Herr Moser von einer Fassade spricht, die über das innere Gefühlsleben hinweg täuscht. Aus der Perspektive des Vaters zeigt sich, dass er eher über die äußere Wirkung und weniger über die innere Verfassung von Erik zu berichten weiß. Auch an diesem Punkt ähneln sich die Perspektiven der beiden Erwachsenen. So benennt der Erzieher zwar ganz klar, dass Erik diesbezüglich schon viel erreicht hat, jedoch im Grunde ein „zwispältiger“ Jugendlicher sei. Nach außen verhalte er sich wie ein normaler Jugendlicher, der weiß was er will und auf den ersten Blick „pflegeleicht“ sei. Durch seine Unsicherheiten, die sich zum Beispiel darin ausdrücken, dass es ihm äußerst schwer fällt, sich mit anderen Menschen auseinanderzusetzen und offen auf Fremde zuzugehen, erscheint die Diskrepanz zwischen seiner Selbstwahrnehmung und seiner Selbstdarstellung deutlich zu werden. Dieser Bruch, so erklärt Herr Moser im Interview, hat sich im Mitarbeiterteam re-inszeniert. Überraschenderweise erfährt der Leser wenig darüber, wie die MitarbeiterInnen damit umgegangen sind und welche Lösungswege mit Erik gemeinsam erarbeitet wurden. Die schwierige Balance zwischen Eriks innerer Wahrnehmung und seine nach außen gerichtete Darstellung beschäftigt alle Erwachsenen gleichermaßen, wobei Frau Lippert versucht, in ihren Erklärungen diese Balance zu der einen Seite hin aufzulösen. Sie nimmt seine Ängste und Unsicherheiten wahr, schenkt aber der kompetenten Außendarstellung mehr Aufmerksamkeit. Auffällig scheint auch hier, dass sich die Erwachsenen kaum auf die Suche machen, dieses Verhalten nachzuvollziehen oder detaillierter verstehen zu wollen. Sie stellen die Diskrepanz fest, versuchen jedoch nicht zu rekonstruieren, warum sich Erik so verhält wie er es tut. Warum er diese Bewältigungsstrategie für sich entwickelt hat, bleibt von den Erwachsenen unverstanden. So beschäftigen sie sich insbesondere damit, wie Erik sein Verhalten verändern kann. Sie sehen in ihren Konstruktionen die Scheidung als kritisches Lebensereignis und die daraus resultierenden Folgen könne sie nur oberflächlich deuten.

### **Innere Ordnung durch Äußere Ordnung?!**

In Ergänzung zu der zuvor vorgestellten Deutungsfolie, die auf die Differenz zwischen der eigenen Wahrnehmung und der Darstellung nach Außen abzielt, bieten Herr Krämer und Herr Moser mit einem zweiten Deutungsmuster eine Art Lösungsvorschlag an. Um diese Diskrepanz zwischen Wahrnehmung und Darstellung nach außen überwinden zu können, benötigt Erik Sicherheit und Halt. Diese, so sind sich beide Erwachsene offensichtlich einig, hat die Krisenintervention Erik bieten können. Eriks Vater betont den physischen Schutz, in Form von Begrenzung und Regeln, die Erik scheinbar spielend einhalten konnte. Der Erzieher legt seinen Fokus sowohl auf die

MitarbeiterInnen, die Erik Halt geben konnten als auch auf die geschlossene Struktur, die die nötige Verbindlichkeit sichern konnte. Soweit ergänzen sich die beiden Perspektiven. Der fundamentale Unterschied ergibt sich jedoch aus der Funktion, die die beiden Männer den Regeln als solche beimessen. Für Herrn Krämer erfüllen die Regeln die Aufgabe, dass Erik lernen kann, was von ihm erwartet wird. Sie dienen der Begrenzung, die Erik dadurch erfährt. Im Gegensatz dazu betont der Erzieher ausdrücklich, dass Erik in seinem Leben Verbindlichkeit lernen muss, die er durch klare Strukturen und eindeutige Regeln erleben kann. Diese wirken aber nicht per se, sondern bieten ihm eine Richtschnur, an der er sich orientieren und in dessen Rahmen er sich (weiter)entwickeln kann.

Diese unterschiedliche Funktionszuschreibung lässt die Frage aufkommen, wie sehr die Erwachsenen tatsächlich auf Eriks Kompetenzen vertrauen und was sie ihm diesbezüglich auch zutrauen. Abstrakter formuliert ließe sich an dieser Stelle auch diskutieren, welche Handlungsräume Erik zur Verfügung stehen bzw. stehen müssten, um sein Leben erfolgreich gestalten zu können. In die Zukunft blicken beide Erwachsenen eher skeptisch. In diesem Punkt verbinden sich ihre Deutungen wieder. Herr Krämer glaubt, dass Erik auch zukünftig einer vorgegebenen Struktur bedarf. Herr Moser erweitert diese Befürchtung um den Aspekt der Drogen. Er blickt gespannt auf Eriks Übersetzung des in der Krisenintervention Gelernten auf seinen Alltag. Die Überschrift verdeutlicht den grundsätzlichen Erwartungshorizont der beiden Erwachsenen. Durch eine äußere Ordnung, sprich Strukturen, klare Verbindlichkeiten und eindeutige Erwartungen, kann Erik zur Ruhe kommen und seine innere Ordnung finden. Hier ist der Zusammenhang zum oberen Deutungsangebot erkennbar, die von der Balance zwischen Innen und Außen ausgeht. Der Lösungsversuch des Vaters und des Erziehers nimmt dieses Bild auf. Durch einen gegebenen äußeren Rahmen, kann Erik in die Lage versetzt werden, eine innere Ordnung zu finden bzw. zu schaffen. Wie tragfähig dieses grundlegende Denkmuster ist und ob es Erik bei seiner Entwicklung unterstützt wird sich zeigen. Grundsätzlich ließe sich auch der andere Weg denken: Wenn Erik es schafft sein Inneres zu sortieren, würde sich die äußere Unordnung beruhigen. Wie also lässt sich erklären oder besser verstehen, warum die beiden Männer den ersten Weg favorisieren?

Es ließen sich einige Hypothesen oder Vermutungen entwickeln, die sich alle auf einer rein spekulativen Ebene abspielen würden und im Übrigen nicht weiterführend zu sein scheinen. Viel wichtiger erscheint es, den Blick darauf zu legen, wie anwendbar dieses grundlegende Muster an Eriks Selbstdeutungen und seine subjektiven Bewältigungsstrategien ist. Bevor der Blick auf die Anpassung von Selbst- und Fremddeutungen gelegt werden kann, sollen, letztendlich, die drei gemeinsamen Bilder skizziert werden, die die Perspektive des Erziehers mit der Mitarbeiterin im Jugendamt verbindet. Die Konstruktionsmuster betonen den ressourcen-orientierten Blick. Dabei handelt es sich zum ersten um das Bild des besonderen Jugendlichen. Das zweite Bild, aus einem eher defizit-orientierten Blickwinkel, betont den Eingriff der Erwachsenen, die Erik schützen müssen, da Erik seine Handlungsfähigkeit verloren hat. Das dritte Bild beschäftigt sich mit Eriks Zukunft und dem Wunsch der



Erwachsenen, dass er seinen Weg finden möge. Es ist nicht unbedingt erstaunlich, dass die Stellvertreter des Jugendhilfesystems, Frau Lippert und Herr Moser, in ihren gemeinsamen Deutungsmustern die Facetten des Falls beleuchten, die zum Feld der Jugendhilfe gehören.

### **Ein herausfordernder Jugendlicher benötigt individuelle Hilfen zur Erziehung**

Frau Lippert und auch Herr Moser werden in ihrer Rolle und Funktion im System der Jugendhilfe zu Fallbeteiligten. Aus ihrer Perspektive stellen Erik und seine Familie einen besonderen Fall dar. Frau Lippert erklärt, dass sie in ihrer 25jährigen Berufspraxis außer Erik keinen einzigen Jugendlichen geschlossen untergebracht hat. Eigentlich hätte Erik zu Jugendstrafe verurteilt werden sollen, aber er hatte, so Frau Lippert, das Glück, dass er sich für eine Unterbringung im Rahmen der Jugendhilfe entscheiden konnte. Hier stellt sich die Frage, ob Frau Lippert Eriks Hilfeverlauf als erfolgreich betrachtet, weil er Glück hatte? Das herausstellende Merkmal, das der Erzieher im Fall Erik anführt ist die Tatsache, dass er der einzige Jugendliche war, der in der Krisenintervention zweimal untergebracht wurde. Gemeinsam beschreiben die Mitarbeiterin im Jugendamt und der Erzieher, Erik als Jugendlichen der Erwachsene herausfordert. Mit über hundert Straftaten zählt er zu einer Gruppe von jungen Menschen, die durch ihr Verhalten und ihre externalisierende Wirkung die Jugendhilfe herausfordern und schnell ins Wanken geraten lassen kann, weil herkömmliche Regelangebote in diesen Fällen oft nicht greifen und keine passgenaue Hilfe darstellen. Eriks Verhalten veranlasste die Erwachsenen dazu, verantwortlich zu handeln und eine Hilfe zu initiieren, die Eriks Bedürfnissen entsprach. So lässt sich erklären, dass Erik der erste Jugendliche war, der von der Mitarbeiterin im Jugendamt in der Krisenintervention untergebracht wurde und der ein zweites Mal dort aufgenommen wurde. Und dennoch lässt sich damit nicht hinreichend klären, warum Herr Moser und Frau Lippert den Fall Erik als einen besonderen beschreiben. Vielleicht ist es aus der Perspektive von Frau Lippert die Art und Weise der Hilfe, also das Geschlossene, was für sie den Fall so besonders erscheinen lässt.

Sicherlich ist seine Lebens- und Hilfgeschichte eine besondere, nicht nur weil sie einen individuellen Bildungsprozess darstellt, sondern wegen der Geschwindigkeit mit der sich in seinem Leben Ereignisse und Erfahrungen aneinander reihen, auf die er kaum Einfluss nehmen kann.

### **Stellvertretend für den Jugendlichen Verantwortung wahrnehmen**

Das gemeinsame Handeln der Erwachsenen wird aus der Perspektive von Frau Lippert, notwendig, da Erik auf dem Weg in eine kriminelle Karriere ist. So schildert es der Erzieher aus der Einrichtung. Frau Lippert erklärt in diesem Zusammenhang die Sichtweise des Jugendamtes. Erik war nicht mehr in der Lage, selbständig Entscheidungen zu treffen. Zu Eriks Schutz wird er in der Krisenintervention untergebracht. Interessant erscheint in diesem Kontext, dass sowohl Frau Lippert als auch Herr Krämer explizit von Schutz sprechen. Frau Lippert beschreibt den Eingriff für Erik als Schutz und Konfrontation zugleich. Herr Moser zielt mit seinem

Schutzgedanken auf Eriks emotionale Ebene, nämlich den Schutz vor seinen Ängsten. Der Erzieher ist sich der kurzfristigen Intervention bewusst, wenn er hervorhebt, dass der Schutz kein langfristiges Ziel sein kann. Erik muss alleine einen Weg finden, denn die Erwachsenen können nicht statt seiner sein Leben gestalten. Diese Nuance ist bei Frau Lippert nicht zu finden. Sie beschäftigt sich weniger mit dem Blick in die Zukunft; sie blickt vielmehr in die Vergangenheit und betont ihr Verantwortungsbewusstsein Erik gegenüber. Hätte er nicht die Chance bekommen, in der Krisenintervention untergebracht zu werden, hätte sie nach anderen Alternativen für ihn gesucht. Als Begründung führt sie Eriks Alter an. Er sei noch viel zu jung gewesen, um inhaftiert zu werden. In ihren Deutungen schreiben sie der Verantwortungsübernahme eine große Wirkung zu. Es lässt sich fragen, in welchem Sinn sie wessen Verantwortung getragen haben. Sowohl Herr Moser, als auch Frau Lippert als Fallverantwortliche, kommt an der Stelle, an der in einem Hilfeprozess über eine geschlossene Unterbringung nachgedacht wird, große Verantwortung zu. Allerdings deutet Frau Lippert ihre Verantwortung darin, dass sie ein Hilfesetting konstruieren muss, welches Eriks Anforderungen und Bedürfnissen entspricht. In Eriks Selbstdeutung ist von dieser verantwortlichen Aufgabe nur auf Seiten der Legalbewährung etwas angekommen. Sein inneres Vakuum bleibt davon unberührt.

### **Hilfe zur Selbsthilfe**

Von der Idee geprägt, dass Erik seinen Weg gehen wird, kann das „Prinzip der Hoffnung“ als grundlegendes Motiv der beiden professionell Tätigen betrachtet werden. In Herr Mosers Deutungen zeigt sich, dass er auf Eriks Fähigkeiten und Fertigkeiten vertraut. Auch Frau Lippert glaubt an Eriks Kompetenzen. Im Gegensatz zu Herr Moser wünscht sie sich für Erik sehr konkrete Dinge wie einen Schulabschluss und eine Berufsausbildung. Sie blickt dementsprechend positiv in die Zukunft, da Erik ihrer Meinung nach intellektuell gut ausgestattet ist. Herr Moser führt in diese Diskussion einen interessanten Aspekt ein. Erik muss zukünftig die Wahl haben und sich entscheiden dürfen. Eine Richtschnur allein hilft ihm nicht. Er braucht den Freiraum, um seinen eigenen Weg zu finden. In diesem Kontext wird deutlich, wie die beiden Pädagogen ihren Auftrag verstehen und gestalten. Während sie den Schutz von Erik als kurzfristige Maßnahme in der Krisenintervention gewährleisten, nehmen sie ihre Verantwortung stellvertretend für den Jugendlichen wahr. Grundsätzlich sehen sie sich in der Verantwortung Erik in seiner Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen, damit er eine für ihn selbst tragfähige Idee entwickeln kann. In dem gemeinsamen Fremdbild von Herrn Moser und Frau Lippert existiert bei der grundsätzlichen Deckung eine Varianz, die sich in der Formulierung dieses Bildes manifestiert. Frau Lippert formuliert den Blick in Eriks Zukunft als positiv formulierte Feststellung (Ein Jugendlicher, der seinen Weg gehen wird), welches auch als Wunsch verstanden werden könnte, frei nach dem Motto: Es möge alles gut werden. Inwieweit dieser Wunsch zentraler Motor ist, kann hier nur als Frage und nicht als empirische Feststellung formuliert werden. Herr Moser legt in der Formulierung seiner Deutung (*Ein Jugendlicher, der seinen eigenen Weg finden muss*) einen anderen Schwerpunkt.

Er betont, wie bereits erwähnt, die Selbstaktivierungspotentiale, die es Erik ermöglichen soll, sein Leben selbständig gestalten zu können. Die Erwachsenen haben dabei die Aufgabe Erik Handlungsräume zur Verfügung zu stellen. Innerhalb dieser Räume erfährt er sowohl Begrenzung als auch Schutz. Sie können ihm Orientierung und einen Rahmen bieten. Allerdings braucht Erik dazu den inneren Antrieb, um seine Verwirklichungschancen nutzen zu können. Inwieweit diese Konstruktion an Eriks Selbstdeutungen anknüpfen kann, bleibt fraglich.

#### **6.1.4. Bedeutung der Konstruktionen der Erwachsenen für Eriks Selbstdeutungen**

Nachdem Eriks Selbstdeutungen und die Konstruktionen der Erwachsenen sowohl einzeln, als auch übergreifend dargestellt und analysiert wurden, sollen im Folgenden die Deutungsebenen in Verbindung gebracht werden. Um nach dem Einfluss der Fremddeutungen auf Eriks Bildungsprozess fragen zu können, muss in den Blick genommen werden, wie Erik selbst seine erfolgreiche Lebensgestaltung deutet. Was ist also darüber deutlich geworden, wie Erik dieses kritische Lebensereignis, die Scheidung der Eltern in seine Deutungen und Konstruktionen einbaut? Und wie integrieren die Erwachsenen dieses Ereignis in ihre Fremddeutungen?

Bereits an dieser Stelle soll der Hinweis gegeben werden, dass die Erwachsenen diese Integration nicht leisten. Mit Blick auf die Fremddeutungen konnte bereits gezeigt werden, dass die Erwachsenen eher mit sich selbst und ihrer Rolle und Funktion in diesem Fall beschäftigt scheinen. In ihren Konstruktionen wird mehr über sie selbst deutlich, als über einen verstehenden Zugang zu Eriks Lebensgeschichte. Die Art und Weise, wie sie sich in der Welt begreifen und welche Bedeutung sie dem beimessen zeigt, dass Eriks innere Verfassung aus dem Blick gerät. In ihren Deutungen spielt Eriks Verhalten und die erwartete Normalität eine übergeordnete Rolle. Das heißt dann, dass eine grundsätzliche Passungsfähigkeit vorliegt, auch wenn diese nur Eriks Darstellung nach außen betrifft.

##### **6.1.4.1. Wie beurteilt Erik seinen Erfolg?**

Eriks Selbstauskünfte können als subjektiv-reflexive Rekonstruktionsarbeit seinerseits gedeutet werden. Die narrativ-orientierten Interviews geben Aufschluss in seine individuelle Konstruktionsleistung, den Erlebnissen und Erfahrungen Sinn zu verleihen. In diesem Kontext kann über den zeitlichen Verlauf der Interviewreihe seine Lebensbewältigungskonstruktion prozesshaft skizziert werden. Der Begriff der Lebensbewältigung taucht hier auf. Er findet seine Begründung - erst einmal - in der Empirie. Die bereits beschriebenen Spannungsfelder lassen sich als Bewältigungskompetenzen und -strategien deuten. Im Rahmen dieser Arbeit soll der Fokus auf bestimmte Verarbeitungsprozesse der Lebensgestaltung gelegt werden - nämlich solche, die die Jugendlichen selbst als erfolgreich beschreiben. Dabei interessiert weniger, ob die anderen Beteiligten diesen Prozess ebenfalls als erfolgreich bewerten würden. Auswahlkriterium für die zu untersuchenden Fälle ist die individuelle Bewertung des jungen Menschen selbst. Zu der Frage, wie Erik nun seinen Erfolg beschreibt und worin sich seine erfolgreiche Lebensgestaltung manifestiert,

lassen sich direkte Bezüge zu dem vorhandenen empirischen Material herstellen. Wie in einer Art konzentriertem Fazit fasst Erik für sich in dem zweiten Abschlussinterview zusammen. *„Ein gutes Gefühl irgendwie. Man braucht halt keinen fragen, das ist auf jeden Fall beängstigend schon am Anfang, aber wenn man dann auf sich alleine gestellt ist, oder nachher wenn man sich dann daran gewöhnt hat, macht das wieder richtig Spaß, weil man selber entscheiden kann wann du raus gehst und so, dann weißt du eben was du erreicht hast hier.“* (A2 217).

In dieser Textpassage spricht Erik unterschiedliche Aspekte an, die eine erfolgreiche Lebensbewältigung ausmachen. Zu nennen ist direkt am Anfang dieser Sequenz sein Bezug zu seiner emotionalen Verfassung. Er beschreibt das gute Gefühl, selbst Entscheidungen treffen zu können. Interessant ist sein Hinweis darauf, dass er mit den eigenen Entscheidungen ein positives Gefühl verbindet. Spannend ist seine Äußerung deshalb, weil er in der Ambivalenz von Autonomie und Anpassung u. a. auf der Suche nach Orientierung und klaren Regeln ist. Obwohl er sich nicht sicher ist, in wie weit er sich autonomes Handeln zutraut, gewinnt er der eigenen Entscheidungsgewalt positives ab. Diese reflexive Vergewisserung seiner eigenen Kompetenzen, kann als ein empirischer Hinweis für Entwicklung verstanden werden. Erik zeigt, dass er durchaus in der Lage ist, eine erwachsene Position einzunehmen.

Darüber hinaus weist im Eingangszitat ein zweiter Anhaltspunkt auf Entwicklungstendenzen hin. Es *„macht ihm wieder richtig Spaß“* Entscheidungen zu treffen. Diese Äußerung lässt darauf schließen, dass er sich im zweiten Abschlussinterview in der Lage fühlt, sein Leben zu gestalten. Zu diesem Zeitpunkt ist er 16 Jahre alt. Er erläutert in dieser Textpassage, was genau Spaß macht, nämlich dass *„man keinen fragen braucht“*. Erik verdeutlicht damit, dass die Erwachsenen nicht mehr stellvertretend für ihn entscheiden, sondern ihn lediglich beraten und unterstützen. Diese Art der Hilfe scheint an Eriks biographischen Erfahrungen anschlussfähig zu sein (vgl. dazu Finkel 2004). Er fühlt sich erfolgreich, weil er sich Stück für Stück seine Handlungsfähigkeit erarbeitet hat. Die Rolle der Erwachsenen hat sich im Laufe dieses Entwicklungsprozesses von einer direktiven Gestaltungsfunktion hin zu einer im Hintergrund begleitenden Funktion verschoben. Und trotz erfolgreicher Lebensgestaltung bleibt sich Erik seiner Unsicherheit treu. *„Das ist schon beängstigend am Anfang“* erzählt er, *„wenn man auf sich alleine gestellt ist“*. Er ist sich seiner Kompetenzen vielleicht bewusst, weiß aber noch nicht, ob er gänzlich darauf vertrauen kann. Was ihm hilft ist die *„Gewöhnung“*. *„Dann weißt du eben was du erreicht hast“*. Erik beschreibt hier, dass er bereits etwas erreicht hat. Das erfüllt ihn mit Stolz. Dieses positive Gefühl lässt sich als ein Zeichen von Selbstwirksamkeit deuten. Das meint die Erfahrung, selbständig erfolgreich etwas gestalten und zu bewirken. Das Eingangszitat bietet das gesamte Spektrum seiner Antwort an auf die Frage, wie er seinen Erfolg beurteilt. Damit beschreibt er seine Entwicklung und den Prozess der *„Veränderung“*. Im Erstinterview sagt er von sich selbst, dass er sein Leben noch nicht *„im Griff hat“*. *„Da muss sich halt irgendwas in meinem Kopf ganz krass umdrehen“* (E1 402).

Er erzählt im weiteren Verlauf der Textpassage davon, dass er schlecht nein sagen kann. Im ersten Abschlussinterview bilanziert er diesbezüglich, dass sich etwas verändert hat, er aber nicht benennen kann, warum oder wie es dazu gekommen ist. Er verdeutlicht am Beispiel „Autodiebstahl“. *„[...] Ich hab, trau mich ja gar nicht mehr, vorher hab ich einfach so Autos aufgemacht, [...] Trau ich mich nicht mehr. [...] Ich kann so'n Auto nicht mehr anpacken, so. Weiß ich nicht, auch wenn das offen ist.“* (A1 147-155).

Was in dem Eingangszitat (vgl. dazu A2 217) fehlt, ist ein weiterer wichtiger Baustein, um Eriks Erfolg deuten zu können. In jedem Interview bezieht er sich nicht nur auf die Entwicklungsdimension, sondern auf den Aspekt des Lernens. Interessant erscheint hierbei insbesondere die Verbindung des Lernaspektes mit dem Ort der Krisenintervention. Für ihn besteht ein eindeutiger Bezug zwischen einer erfolgreichen Lebensgestaltung und der Krisenintervention als Lernort. Die Maßnahme hat ihm geholfen, keine weiteren Straftaten zu begehen. Die Unsicherheit taucht hier wieder auf, da er nicht abschätzen kann, ob nach der Maßnahme der Lerneffekt anhält. *„Ja, das weiß ich ja nicht. Also deshalb bin ich ja unsicher, deshalb will ich aber ja hier gar nicht weg. Weil ich da halt, da krieg ich nen Schlüssel, dann kann ich jeden Tag raus gehen, wann ich dann will.“* (A1 310).

An der Maßnahme Krisenintervention bewertet er weiterhin positiv, dass es dort Erwachsene gab, die sich intensiv um ihn gekümmert haben; die mit ihm gesprochen haben und ihn eng betreut haben (vgl. dazu A2 35-40). Dies lässt die Deutung zu, dass die Krisenintervention einer der wenigen Ort war, wo er eine stabile Bindung zu andere Menschen aufbauen konnte. Als Voraussetzung dafür sieht er aber den Umstand, dass er sich einlassen musste. (vgl. dazu A1 403-408). An anderer Stelle sagt er dazu, *„Ja beim ersten Mal, man muss schon wollen hier, das erste mal, da war das ein Muss, weil ich ja sonst in den Knast gegangen wäre und wenn man will dann geht das hier auch. [...] Und wenn man sich dann nicht darauf einlässt, dann muss man sich halt selber helfen und die sind halt nur da um einen zu begleiten. Am Anfang habe ich gedacht, ja die können mich jetzt umpolen und ich bin dann anders, aber man muss schon wollen.“* (A2 62).

Was meint Erik damit, wenn er sagt „wenn man will, dann geht das hier“? Die Textpassage lässt den Deutungsversuch zu, dass er den äußeren Anforderungen genügen möchte. Auf die Krisenintervention antwortet er mit der bewährten Strategie der Anpassung. Wer die Regeln befolgt, kommt gut durch. Daran lässt sich zeigen, dass er in der Krisenintervention seine Verhaltensstrategien nicht verändern, sondern nur verfeinern konnte. Und es zeigt auch, wie wenig die Maßnahme auf seine innere Verfassung abzielt und ihm dabei behilflich sein konnte, diese Leere zu fassen. Unverstandenes bleibt unverstanden, Vergangenes wird mit dem Blick auf die Zukunft in handlungsleitende Strukturen gefasst. An einer Stelle kann Erik jedoch etwas für sich mitnehmen. Er deutet den Erfolg der Maßnahme, dass sich der Kontakt zu seinem Vater nicht nur entspannt, sondern sogar intensiviert hat. Mit externer Hilfe konnten die Beiden einen Schritt aufeinander zugehen. Nicht ohne Stolz erzählt Erik, dass sie jetzt miteinander sprechen und auch wieder gemeinsam Zeit miteinander verbringen.

Was folgt daraus? Erik verleiht der Unterbringung in der Krisenintervention dahingehend Sinn, dass er dort erfahren konnte, was ihn in seiner Deutung für sein weiteres Leben gerüstet hat. Sein Rüstzeug sind die eindeutigen Regeln, die transparenten Anforderungen, die an ihn gestellt werden, die erlebte Verbindlichkeit, die Erfahrung mit seinem Verhalten Einfluss nehmen zu können, die Erwachsenen vor Ort, die ihn sowohl gehalten wie auch ausgehalten haben - und der strukturierte Rahmen, der ihm Sicherheit bot. Was er dort gelernt hat, so seine Wahrnehmung, war, sich einzulassen und mitzumachen. Das lässt sich sicherlich als Anpassungsleistung deuten. Interessant an dieser Stelle ist jedoch, dass er diese Annäherung an einen gewünschten Zustand nicht negativ bewertet, sondern bekommt dadurch Orientierung. Durch positive Rückmeldung (z. B. das Punktesystem in der Krisenintervention oder die Rückmeldungen der MitarbeiterInnen) erfährt er Zuspruch und lernt, seinen Fähigkeiten zu vertrauen. Seiner Angst, „Dinge nicht zu schaffen“, kann er positive Erfahrungen gegenüberstellen. Die positive Erfahrung, etwas erreicht zu haben führt dazu, dass er sich selbst wert schätzt. Sein Selbstwertgefühl wurde gestärkt und er konnte sich wirksam begreifen. Diese Erfahrung scheint mit Blick auf seine Selbstdeutungen für ihn sehr wertvoll gewesen zu sein. In seinen eigenen Konstruktionen konnte ein grundsätzliches Muster herausgearbeitet werden, nach dem Motto: Ich befinde mich „dazwischen“. Die Spannungsbögen, die er in seinen Deutungen aufgreift, verdeutlichen dies.

Er befindet sich zwischen Autonomie und Anpassung, fühlt sich von der Welt überwältigt und entwickelt doch Bewältigungsstrategie. In dem Wunsch normal zu sein, oszilliert er zwischen den beiden Polen nicht mehr Kind und noch nicht Erwachsen zu sein. Er will dazu gehören und fühlt sich doch in einer herausragenden Position. Sein individueller Erfolg liegt darin, dass er mit Hilfe von Erwachsenen seinen Weg durch diese Unwegsamkeiten finden konnte, indem er Handlungsstrategien entwickelt hat, die ihn nach außen scheinbar weniger auffällig werden lassen. In seiner Konstruktion von Wirklichkeit hat er nach außen Handlungsfähigkeit erlangt. Seine emotionale Verletzlichkeit konnte durch die Erfahrung, etwas selbst zu bewirken, ein Stück weit in den Hintergrund treten. Die Selbstwirksamkeit kann als zentrales Motiv gedeutet werden, worüber Erik seinen Erfolg konstruiert. Erik begreift sich selbst noch in Entwicklung stehend. Er deutet an, dass sein Weg noch nicht zu Ende ist.

Die Erfahrung, etwas leisten und „schaffen“ zu können, scheint in seinem Selbstkonstruktionen wichtiger, als Menschen, Orte, Maßnahmen und spezielle Handlungen. Selbstwirksamkeit erlebt er beispielsweise darüber, dass er sich das zweite Mal in der Krisenintervention selbst und aktiv untergebracht hat. Seine Fähigkeit und Möglichkeit zur Lebensgestaltung deutet er als Erfolg.

#### **6.1.4.2. Welchen Einfluss haben die Bilder der Erwachsenen auf Eriks Deutungskonstruktionen?**

Um den Einfluss der Fremddeutungen auf Eriks Selbstdeutungen beschreiben zu können braucht es in einem ersten Schritt eine Antwort auf die Frage, an welcher Stelle die Konstruktionen der Erwachsenen an Eriks Deutungen anschlussfähig sind. Um das Passungsverhältnis von Selbst- und Fremddeutungen im Detail beschreiben zu

können, wird für jedes der vier Spannungsfelder diese Passung herausgearbeitet. In der Ambivalenz von **Autonomie** und **Anpassung** stellt Erik heraus, dass er in der Lage ist, sich gegebenen Situationen anzupassen. Er nutzt dafür unter anderem das Wort „vorspielen“. Darüber hinaus konnte allerdings auch gezeigt werden, dass er die positiven Rückmeldungen, die er aufgrund der Anpassungsleistung erhält, in ein positives Selbstwertgefühl fassen kann. Drei Deutungsangebote der Erwachsenen finden hier ihre Passung:

- **Klarheit und Struktur** (Vater und Erzieher)  
Die beiden Erwachsenen beschreiben mit diesem Bild die Rahmenbedingungen, die es Erik ermöglichen sollen sein Leben erfolgreich zu gestalten. Über klare Anforderungen und Erwartungen kann Erik, so die Deutung der Erwachsenen, sein Verhalten steuern.
- **Drogenproblem** (alle Erwachsenen)  
Am Beispiel der Drogenproblematik greifen die Erwachsenen das Spannungsgefüge zwischen autonomen Entscheidungen und an Regeln und Normen orientiertem Verhalten auf. Dabei sind sich die Erwachsenen in ihrer Deutung nicht einig, inwieweit Erik seinen problematischen Umgang selbst steuern und verantworten kann. Sie fragen nicht nach den Gründen.
- **Balance von Innen und Außen** (Vater und Erzieher)  
Die beiden Erwachsenen deuten dieses Spannungsverhältnis fast identisch. Allerdings beschreiben Sie diese Ambivalenz auf einem anderen Deutungshintergrund, als Erik dies tut; sie scheinen eher an der Außendarstellung orientiert. In der Konstruktion von Eriks Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung entwickeln die Erwachsenen Bilder von Erik, die sich passgenau in seinen Erzählungen wieder finden lassen.

In einigen Variationen konstruiert Erik sein eigenes Bild in der Auseinandersetzung mit der ihn **überwältigenden Welt** und den subjektiven **Lebensbewältigungsstrategien**. Zwei Fremddeutungen der Erwachsenen scheinen hier passungsfähig:

- **Angst** (alle Erwachsenen)  
In den Deutungen der Erwachsenen beeinflussen Ängste große Teile von Eriks Lebensgeschichte, nämlich die, die von der Überwältigung der Welt erzählen und Erik handlungsunfähig machen.
- **Erwachsene schützen** (Jugendamt, Erzieher)  
Aufgrund der Überwältigungserfahrungen müssen Erwachsene stellvertretend für Erik Entscheidungen treffen und seinem Leben eine Richtung geben. So tun sie dies aus ihrer Perspektive, mit dem Blick, dass er lernen und erfahren kann, wie er sein Leben selbst gestaltet. Ihre Konstruktionen könnte man mit dem Motto *„Durch Überwältigung (z.B. Krisenintervention) Lebens-Bewältigung ermöglichen“* deuten

In der Spannung aus **Normalität** und **Besonderheit** deutet Erik seine Abgrenzungsversuch beispielsweise von anderen Jugendlichen. Gleichzeitig will er doch dazu gehören. Vor der Trennung der Eltern verlief sein Leben normal. Mit einem

Mal wurde seine Welt auf den Kopf gestellt. Für seine Zukunft wünscht er sich wieder ein normales Leben. Drei Fremddeutungen scheinen hieran anschlussfähig:

- **Ein besonderer Jugendlicher** (Jugendamt, Erzieher)  
Die beiden Erwachsenen betonen in ihren Deutungen die besondere Seite von Erik. Allerdings tun sie dies mit ihrem professionell-fachlichen Blick als Vertreter des Jugendhilfesystems, indem sie die Besonderheit auf den Fall an sich und weniger auf Erik als Person beziehen.
- **Wunsch nach Normalität** (Vater)  
Der Wunsch des Vaters verbindet sich mit dem von Erik, jedoch auf einer anderen Ebene. Der Vater wünscht sich einen normalen Jungen; der Sohn wünscht sich ein normales Leben (Schule, Beruf, kein Kiffen). Gemeinsam ist beiden, dass sie sich auf Eriks Darstellung nach Außen beziehen. Inwieweit Erik damit dem „inoffiziellen Auftrag“ des Vaters folgt, kann nur vermutet werden. Der Vater spricht viel über sich und seine Verfassung und seinem Wunsch nach Normalität. Was aber ist für Erik in diesem Zusammenhang normal? Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass sich der Vater wünscht, dass Erik nicht mehr auffällt.
- **Ein normaler Jugendlicher in einer normalen Familie** (Vater, Jugendamt)  
Die beiden Erwachsenen deuten das Familienleben vor der Scheidung als normal. Auch dieses Bild findet in Eriks Deutungen Anschluss, denn auch er bezieht sich auf dieses normale Familienleben. Er kann der Scheidung nur den Sinn zuschreiben, dass sie der Auslöser für seine Schwierigkeiten und Probleme ist. Über diese Zuschreibung erklärt sich, warum davor alles normal war.

Erik beschreibt in dem Spannungsbogen „**Kind sein - Erwachsen werden**“ sowohl kindliche Bedürfnisse, als auch reflexive Vergewisserungen, die als Indizien gewertet werden, dass er durchaus „erwachsene“ Positionen einnehmen kann. Wiederum drei Deutungen der Erwachsenen scheinen passungsfähig:

- **Ein Jugendlicher mit einer „schwierigen“ Vergangenheit** (Vater)  
Eriks Vater spricht in seinen Deutungen den kindlichen Teil an, der es Erik aufgrund seiner Erfahrungen in der Kindheit erschwert, erwachsen zu werden. Hier zeigen sich Parallelen zu Eriks Deutungen. Dies verwundert nicht weiter, da Vater und Sohn auf eine gemeinsame Vergangenheit zurück blicken.
- **Hilfe zur Selbsthilfe** (Erzieher, Jugendamt)  
Die beiden Erwachsenen beschreiben mit ihrem Bild die Unterstützung und Hilfe, die Erik braucht, um in seinem Entwicklungsprozess voran zu kommen. Sie begleiten ihn auf diesem Weg und bieten ihre Hilfe an. In dieser Form erlebt Erik die Jugendhilfe. Am Beispiel der Krisenintervention beschreibt er die Unterstützung („Man muss sich einlassen und wollen, sonst musst du dir alleine helfen. Die begleiten dich nur“) ambivalent. Einerseits benennt Erik den eigenen Antrieb, den es braucht. Andererseits lässt sich der Nachsatz „Die begleiten dich nur“ als eine Art Anklage deuten, die auszudrücken vermag, dass er die



Unterstützungsleistungen bei seinen wichtigen Lebensthemen nicht erfahren hat.

- **Entwicklung** (alle Erwachsenen)

Die Erwachsenen deuten Eriks Selbstdarstellung durchaus als Erfolg. Er hat bereits etwas erreicht. Ähnlich beschreibt sich auch Erik selbst. Deutlich wird das Passungsverhältnis.

Was folgt aus der Erkenntnis, dass fast alle Fremddeutungen ihr Gegenüber in Eriks Selbstdeutungen finden? Es lässt sich schlussfolgern, dass die Konstruktionen der Erwachsenen sich in Eriks Selbstbildern wieder finden. Das zentrale Muster in Eriks Selbstdeutungen scheint die Suchbewegung, wobei man hier durchaus kritisch fragen muss, ob ihm tatsächlich bewusst ist was er sucht. Vielleicht eignet sich der Begriff des „Hin-und-Her-Gerissen-Sein“ eher, um Eriks Bildungsprozess zu beschreiben. Betrachtet man die Spannungsfelder genauer, geht es für Erik immer darum, sich selber Klarheit zu verschaffen und Standpunkte zu finden. Da erstaunt es nicht, wenn er sich dabei an den Rückmeldungen und Bildern der Menschen orientiert, die in seinem Leben bedeutsame Bezugspersonen darstellen. Sie fühlen sich verantwortlich, wenn sie auch nicht immer verantwortlich für ihn gehandelt haben. Erstaunlich aber bleibt doch, dass über den zeitlichen Verlauf hinaus deutlich wird, dass die Fremddeutungen zu seinen eigenen Konstruktionen passen. Man muss sich fragen, warum Erik gegen diese Zuschreibungen nicht rebellierte, sondern eher diese Fremddeutungen in sein Selbstbild integriert. Gerade in der Zeit der Pubertät, wo der Einfluss der Erwachsenen schwindet und die Gleichaltrigen einen größeren Einfluss gewinnen, wird die Suche nach Orientierung und Abgrenzung von den Erwachsenen immer bedeutender. Die Antwort darauf scheint ebenfalls in dem empirischen Material zu finden zu sein. Mit Hilfe der Bilder der Erwachsenen kann Erik erkennen und lernen, was Andere von ihm erwarten. Da er in seiner Biographie einen Bruch erfahren hat, den er nicht alleine überwinden kann und ihm Erwachsene dabei bisweilen nicht zur Seite standen, ist er aus sich heraus kaum in der Lage, eigene Wünsche und Erwartungen zu formulieren und sich selbst wert zu schätzen. Die Erwachsenen haben erkannt, dass sein Selbstwertgefühl nicht ausreichend entwickelt ist. Sie haben auf der anderen Seite jedoch keine Idee dazu, worin dies begründet ist. Erik erarbeitet sich über die äußere Anpassung positive Rückmeldungen, die ihn stärken und mit Stolz erfüllen.

Für seinen weiteren Bildungsprozess stellt sich die Frage, ob die Auflösung der Spannung von Autonomie und Anpassung hin zu einer Seite förderlich ist. Grundsätzlich ist diese Frage nicht objektiv zu beantworten. Erik scheint den Erfahrungen und Erlebnissen (wie z. B. Scheidung, Drogen, Straftaten, Krisenintervention) Sinn zu verleihen, indem er sich an den Erwachsenen orientiert. Darüber erlebt er sich handlungsfähig und konstruiert sein Bild von sich. Die Deutungskonstruktionen von Erik verändern sich über den zeitlichen Verlauf hinweg kaum. Werden die Fremddeutung der Erwachsenen als Impuls und Anlass für Veränderung und Entwicklung betrachtet, zeigt sich, dass sie passungsfähig sind, aber

wenig Einfluss auf Eriks Selbstdeutungen haben. Der scheinbare Widerspruch löst sich auf, wenn der Aspekt der Balance von Innen und Außen wieder ins Feld geführt wird. So kann festgehalten werden, dass die Deutungen der Erwachsenen durchaus einen Einfluss auf Eriks Bildungsprozess und damit auch auf seine Selbstdeutungen nehmen. Allerdings sind die Erwachsenen ihm nicht hilfreich bei der Entschlüsselung seines Lebensthemas (Ich bin alleine auf dieser Welt/ Bin ich schuld an der Scheidung meiner Eltern. Wer bin ich eigentlich?). Erik erlebt die Erwachsenen nicht als Hilfe und Unterstützung bei der Bearbeitung dieser Fragen. Sein funktionales Mittel der Wahl ist der Cannabiskonsum; seine Bewältigungsstrategie ist das Betäuben. Seine vermutete Schuld oder nagende Zweifel, ob es an ihm lag, dass sich seine Eltern getrennt haben, tritt dann nicht an die Oberfläche. Die lähmenden Fragen, auf die er keine Antwort findet, bleiben vernebelt. Der Cannabiskonsum ermöglicht die von ihm geforderte Anpassungsleistung. Er hat die Anpassung als Lösungsstrategie gewählt und ist so vermeintlich in der Lage, die an ihn gestellten Anforderungen zu erfüllen. Tatsächlich scheinen diese Strategien nicht alltagstauglich zu sein, betrachtet man sich seine Lebens- und Hilfesgeschichte. Der Drogenkonsum zieht sich wie ein roter Faden durch seine Geschichte und wird nach außen auffällig, wenn ein Drogenscreening ansteht. Weil er gegen seine Bewährungsaufgaben verstoßen hat, muss er zwei Mal in den Jugendarrest. Auch wenn die Deutungen der Erwachsenen ihm diesbezüglich ein Problembewusstsein attestieren, fragen sie sich nicht nach dem Grund für seinen Konsum. Sie interessieren sich scheinbar nicht dafür, was hinter dem „Kiffen“ steht. Den Erwachsenen ist dieser Teil von Eriks Anstrengungen dem Leben gegenüber nicht zugänglich.

Eriks Idee von sich und den Themen, die ihn zu beschäftigen scheinen stellen keine speziellen oder außergewöhnlichen Spannungsfelder dar. Es handelt sich um Lebensthemen, mit denen sich jeder Mensch im Laufe seines Lebens auseinandersetzt. Unter diesem Gesichtspunkt ist es jedoch interessant, die Maßnahme Krisenintervention zu diskutieren, die in Eriks Leben eine „besondere“ Hilfe darstellt.

Damit wird der Blick detailliert auf die Frage gelegt, welchen Einfluss diese pädagogische Intervention auf Eriks subjektive Verarbeitungsprozesse hat und welchen Sinn er dieser Intervention zuschreibt. Eriks Lebens- und Hilfetabelle zeigt, dass das Helfersystem in einer Art und Weise reagiert hat, welche es zu erklären gilt.

Mit der Scheidung von Eriks Eltern ergibt sich der erste Kontakt des Jugendamtes zur Familie. Fast drei Jahre später gehen die ersten Anklageschriften beim Jugendamt ein. Ein halbes Jahr später wird Erik in einem Übergangwohnheim untergebracht, weil der Vater sich in einer Kur befindet und die Mutter wegen Überforderung das Jugendamt einschaltet. Diese Maßnahme scheitert bereits nach 14 Tagen. Daraufhin schlägt das Jugendamt eine stationäre Unterbringung für Erik vor. Die Eltern entscheiden sich dagegen. Kurze Zeit später wird Erik dann einer im Zuge der Strafverhandlungen von Seiten der Richterin vor die Wahl geschlossener Unterbringung im Rahmen der Jugendhilfe oder Jugendstrafe gestellt. Mit Blick auf die Ereignisse, die sich in Eriks

Leben eingestellt haben wird nicht deutlich, warum das Helfersystem so reagiert hat. Zu erklären wäre dies mit dem Begriff der Hilflosigkeit und erlebter Überforderung beim Fallverlauf. Die Geschwindigkeit, mit der Erik auffällig wird, ist beeindruckend. Die Anzahl der Straftaten vermitteln, unter welchem Druck alle Beteiligten standen. Für den Fallverlauf ist zu sagen, dass das Helfersystem mit der Krisenintervention auf seine eigene Hilflosigkeit und zu seiner eigenen Entlastung reagiert. Eriks krisenhafter Lebensverlauf scheint damit zwar in den Blick zu rücken, aber die pädagogische Intervention scheint eher die Krise seitens der Jugendhilfe zu bearbeiten. Beigetragen zu dieser Krise des Helfersystems haben die sporadischen Hilfen im Vorfeld, die eher den Eindruck erwecken, als hätten die Verantwortlichen fast planlos (re)agiert. Im Übergangwohnheim verweigert sich Erik und ist faktisch mehr Zeit draußen als dort drinnen. Die stationäre Unterbringung wird von den Eltern abgelehnt.

Das Besondere in diesem Fallverlauf liegt darin, dass ihm Vorfeld des massiven Eingriffs Krisenintervention die ganze Palette der Jugendhilfe nicht zum Zuge kam. Wenn man von „typischen“ Hilfeverläufen sprechen möchte wissen wir, dass einer solch massiv eingreifenden Intervention bereits eine ganze Reihe von Hilfen vorausging. Die fehlende Passungsfähigkeit von biographischen Erfahrungen und Jugendhilfeangeboten (vgl. dazu Finkel 2004), die diese Jugendlichen auf ihrem Weg erfahren haben, trifft auch auf Erik zu. Die Versuche der Jugendhilfe, ihm Begleitung und Unterstützung anzubieten schlagen fehl, auch wenn es sich insgesamt nur um zwei Angebote handelt. Mit der Richterin kommt eine Person auf das Parkett, welche qua ihrer Rolle und Funktion die Autorität ausstrahlt, die Erik erst einmal beeindruckt. Die Wahl, die er dann hat, ist begrenzt und wirkt erst einmal wie ein fauler Kompromiss, sich erziehen oder bestrafen zu lassen. Es erstaunt keinen, dass sich Erik für die Krisenintervention entscheidet. Mit der geschlossenen Unterbringung beruhigt sich der Fall genauso plötzlich, wie er sich vorher verschärfte. Der Staat muss zum Schutz von Erik und der Gesellschaft<sup>46</sup> in dessen Leben eingreifen. Dieser Eingriff scheint eine pragmatische und logische Folge zu sein. Erik hat nach der Scheidung seiner Eltern nicht erlebt, was es heißt, in Verbindung mit anderen Menschen zu leben, sowie Verlässlichkeit, Rückhalt und Nähe zu erfahren. Im Gegenteil: Er war zu viel zu anstrengend, zu auffällig, zu unbequem und vor allen Dingen allein. Die Mutter war damit beschäftigt, ihr „neues“ Leben zu organisieren und der Vater hatte die Scherben des alten Lebens zusammen zu kehren. Erik lebt seit dieser Zeit in unsicheren Bindungen. Die Erfahrung, Ursache von Wirkung (als Kern der Selbsterfahrung) (vgl. dazu Schleiffer 2001) zu sein, macht er nur noch, wenn er auffällig wird. Darüber lassen sich Eriks Straftaten verstehen. Die Geschwindigkeit und die Häufung scheint ein Indiz dafür zu sein, dass sich kein Erwachsener für ihn und seine Belange interessiert zeigt. Die Erziehungsinstanzen scheinen überfordert, so dass mit der Krisenintervention auch die Eltern entlastet scheinen. Der allseitige Wunsch nach Normalität und Normalisierung erlebt Erik in der Krisenintervention als Normierung, an diese er sich halten kann. Die pädagogische Intervention fordert seine Anpassung

---

<sup>46</sup> In der Diskussion um Indikatoren für eine geschlossene Unterbringung findet sich in der Regel der Hinweis auf Selbst- und Fremdgefährdung des Jugendlichen.

(diese Erwartung an ihn ist ihm nicht neu) und schafft ihm einen überschaubaren Rahmen, den er kontrollieren kann. Verbindliche Regeln und Strukturen entlasten Erik, weil sie erlebte Willkür verhindern. Indem er die Forderungen von Außen erfüllt, bekommt er positive Rückmeldung. Er kann sich wieder in einer positiven Art als Ursache von Wirkungen erkennen. Die Maßnahme bewirkt eine Entschleunigung seines Lebensverlaufs. Dieser kurzfristige Eingriff in seine Lebensgeschichte führt nicht zu der erhofften Internalisierung der Normalitätsanforderungen des Alltags. Die mangelnde Alltagsrelevanz, der besondere Ort und sein reduzierter Handlungsrahmen bieten keine wirkliche Lebensorientierung. Die Krisenintervention gaukelt einen konkreten Plan vor, den es im Alltag von Erik nicht gibt.

Damit erklärt sich, warum Erik in der ersten Unterbringung in der Krisenintervention fast unauffällig „durchkommt“. Schnell wird klar, dass der Junge einen anderen Rahmen braucht. Eriks Anpassungsleistung in der Krisenintervention scheint eine intellektuelle Leistung und gleichzeitig ein soziales Anpassungsmuster zu sein. Er kann auf eine bekannte Lebensbewältigungsstrategie zurückgreifen und den anderen etwas vorspielen. Ein Platz in einer offenen Gruppe wird gefunden. Dort merkt Erik, dass die engen Bindungen, die Verlässlichkeit, die uneingeschränkte Aufmerksamkeit, sein Ansehen in der Gruppe und die Grenzen ihm etwas bieten können. Seinen zweiten Versuch in der geschlossenen Gruppe begreift er möglicherweise als Chance, über das funktionale Verhalten hinaus Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen. Sein hohes Maß an Selbstreflexion und der beeindruckende Wille, etwas zu erreichen bringen ihn dazu, über die von außen geforderten Erwartungen ein nach innen gerichtetes positives Gefühl, als Person wertvoll zu sein zu entwickeln.

Es kann geschlussfolgert werden, die Erwachsenen Glück hatten, dass Erik diese Intervention so deuten konnte. Welche Anstrengungen in der Balancierung von inner Unverbundenheit und äußerer Angleichung er vollbracht hat, bleibt nur zu erahnen. Es hat an Erwachsenen gefehlt, die bereit waren, mit ihm zusammen diesen schwierigen Weg zu gehen und die sein Lebensthema verstanden und sich mit seinen inneren Nöten auseinandergesetzt hätten. Sie hatten Glück, dass Erik die Verantwortung dafür übernommen hat. Welche Spuren haben diese pädagogische Intervention in seiner Biographie hinterlassen? In Eriks Konstruktionen bleibt die Intervention verbunden mit der positiven Erfahrung, etwas erreicht zu haben. Den Erfolg dabei hat er sich selbst zuzuschreiben und ob es dafür den geschlossenen Rahmen bedurft hätte bleibt offen.

### **6.1.5. Schlussbemerkungen zum Fall**

Um noch einmal von einer abstrakteren Ebene auf die Befunde blicken zu können, erscheint es sinnvoll, anhand der drei zentralen Stichworte wesentliche Aspekte zu beleuchten:

#### **(1) Lebensbewältigung als Selbstbildungsprozesse**

Selbstbildungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie der individuellen Lebensgestaltung dienen. In dieser exemplarischen Fallrekonstruktion kann noch konkreter von Strategien der Lebens-Bewältigung gesprochen werden. Das kritische

Lebensereignis, in diesem Fall die Scheidung der Eltern, führte dazu, dass der Jugendliche bei seiner Suche nach Erklärung und Orientierung keine verlässlichen Erwachsenen an seiner Seite fand. Er entwickelt Strategien, um im Alltag handlungsfähig zu bleiben. In den Deutungen der Beteiligten spielen Normalitätsanforderungen aber auch Normierungswünsche eine übergeordnete Rolle. Hier konnte gezeigt werden, dass als normal gilt, was funktional ist. Eriks Ambivalenz von Innen und Außen kann aus seiner subjektiven Deutung heraus durchaus als normal betrachtet werden. Der äußeren Erwartung nach Anpassung nachzugehen macht in seinem Lebenskonzept durchaus Sinn. Darüber erhält er Anerkennung, auch wenn sein zentrales Lebensthema damit außen vor bleibt. Grundsätzlich lassen sich erfolgreiche Selbstbildungsprozesse nicht daran messen, ob es dem Jugendlichen gelungen ist, die ambivalenten Anforderungen und Wünsche hin zu seiner Seite aufzulösen. Am Beispiel des Verhältnisses von Autonomie und Anpassung konnte dies gezeigt werden. Es geht dabei nicht um die Auflösung hin zu einer Seite. Bildungsprozesse lassen sich nur über die Interaktion mit anderen herstellen. Erst in der Spannung aus Erwartungen und Ansprüchen der „Anderen“ und den eigenen inneren Wünschen, Bedürfnissen und Konflikten entwickeln sich tragfähige Selbstbilder. Schon Dilthey hat gezeigt, dass wir unsere Realität durch Widerstände in der Wirklichkeit konstruieren. Damit zeigt sich, dass Strategien der Lebensbewältigung immer auch Teile von Bildungsprozessen darstellen.

## **(2) Kritische Lebensereignisse**

In der exemplarischen Fallanalyse konnte gezeigt werden, welche Funktion Selbstdeutungsprozesse bei der Verarbeitung kritischer Lebensereignisse einnehmen. Erst wenn diesen Ereignissen Sinn verliehen werden kann, können sie als Teil des biographischen „So-Seins“ gesehen werden. Sie brauchen einen Platz in der Lebens-Geschichte und brauchen eine kommunikative Auseinandersetzung, zum Beispiel über Bilder.

In Eriks Fall zeigt sich, wie die Diskrepanz zwischen äußerer Normalität und innerem Vakuum ihn immer wieder aus der Bahn zu werfen droht. Die Bilder der Erwachsenen scheinen ihm nur wenig hilfreich. Daraus lässt sich nicht ableiten, dass Menschen ihre kritischen Lebensereignisse durcharbeiten müssen, um handlungsfähig bleiben zu können. Für Erik konnte jedoch analysiert werden, welche Anstrengungen nötig sind, um die Balance zu halten. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass kritische Lebensereignisse nicht zwangsläufig negativ von den Betroffenen bewertet werden. Das Erleben dieser Ereignisse hängt mindestens von der individuellen Situation, des Erfahrungshintergrundes der Person, des Zeitpunktes des Auftretens und etwaigen anderen Belastungen ab. Für die Bewältigungsversuche solch kritischer Ereignisse braucht es Ressourcen und Fähigkeiten, auf die der Betroffene zurückgreifen kann. Die Strategien zur Verarbeitung und Deutung solcher Erfahrungen sind individuell verankert. Das bedeutet nicht, dass kommende Ereignisse zwangsläufig nach demselben Muster verarbeitet werden. Ausgehend davon, dass kritische Lebensereignisse Betroffene vor neue Herausforderungen stellt, sollten sich

gerade Helfersysteme wie beispielsweise die Jugendhilfe, mit solchen Verarbeitungsprozessen beschäftigen. Gerade dann, wenn pädagogische Interventionen, wie die Krisenintervention, als Reaktion auf die Folgen dieser Lebensereignisse folgen. Bevor Akteure der Jugendhilfe ihr Interventionskonzept auf einen Fall ausrichten, braucht es ein fundiertes Verstehen der Umstände, Beweggründe und Motive der Jugendlichen und deren familiären Abhängigkeiten und Verbindungen. Im Rahmen des Hilfeprozess muss den Jugendlichen die Fremddeutungen oder die Bilder der Erwachsenen erklärt werden, damit sie im Dialog kommuniziert werden können.

### **(3) Einfluss pädagogischer Interventionen**

Pädagogische Interventionen wollen Einfluss auf die Verarbeitungs- und damit Bildungsprozesse junger Menschen nehmen. Würden sie das nicht wollen, wären sie sinnlos. Die Frage in diesem Kontext lautet also: Wie nehmen junge Menschen diese Interventionen wahr, wie verarbeiten sie diese und welche Bilder entwickeln sie auf dieser Grundlage von sich selbst? Um mehr über die Verarbeitungsmuster zu erfahren braucht es einen gemeinsamen Austausch mit dem Jugendlichen. Wenn dieser kommunikative Kreis geschlossen wird, kann der Pädagoge mehr darüber erfahren, ob seine Intervention erfolgreich war und welchen Einfluss er auf den Bildungsprozess genommen hat. Im Kontext der vorliegenden Fallrekonstruktion ist wenig darüber bekannt, wie und ob der gemeinsame Erfahrungsaustausch stattgefunden hat und welche Schlüsse sich daraus ziehen lassen. Mit dem Wissen darüber, dass Eriks inneres Lebensthema für die Erwachsenen unverstanden geblieben ist, lässt sich jedoch schlussfolgern, dass die Erwachsenen eher blind agiert haben und dabei Glück hatten. Nicht nur, weil Erik der Intervention einen Erfolg zugesprochen hat, sondern weil er sich über die Anforderungen von Außen positive Rückmeldung für seine „innere“ Wahrnehmung erarbeiten konnte. So kann ein Zusammenhang zwischen dem positiven Gefühl, wertvoll zu sein und der Möglichkeit zur Selbstwirksamkeit hergestellt werden. Die Erkenntnis wirkt so simpel, dass sie in Gefahr läuft nicht beachtet zu werden: Selbstwirksamkeit stellt sich nicht per se ein, sondern braucht eine innere und wertschätzende Haltung.

Wie schwierig und herausfordernd diese Voraussetzungen für junge Menschen sind, die diese Haltung sich mühsam erarbeiten und entwickeln müssen, kann nur erahnt werden. Besonders die Jugendlichen, die in familiären Situationen aufgewachsen sind, die im Allgemeinen nicht als entwicklungsfördernd beschrieben werden, haben von sich und der Welt ein Bild geschaffen, indem sie entweder um das (Über)Leben kämpfen müssen oder schon früh aufgegeben haben. Ihnen fällt es sichtlich schwer, sich selbst etwas Gutes abzugewinnen, auch wenn Pädagogen dies zu fordern und gar zu fördern versuchen.

Kinder und Jugendliche haben es schwer, ihren eigenen Platz im Leben und der Welt zu finden. Pädagogische Interventionen sollen ihnen dabei helfen und dabei erscheint es sinnvoll, wie im Fall von Erik, ihnen Räume zur Verfügung zu stellen, in denen sie ihre Verwirklichungschancen entwickeln und erweitern können.

Was lässt sich am Fall Erik an weiterführenden Ideen für den Einfluss pädagogischer Interventionen entwickeln? Im Rahmen von Bildungsprozessen geht es um die grundlegenden Fragen: Wer bin Ich? Wer kann und soll ich sein? und Wie ist es dazu gekommen, dass das Leben so verläuft wie es verläuft? In Eriks Fall konnte gezeigt werden, dass seine Suchbewegung diesbezüglich intensiver ausgeprägt zu sein scheint. Die Suche nach Orientierung und Grenzen ist über den Normierungscharakter hinaus, dem Wunsch nach Nähe und Verbindung verbunden. Offensichtlich hat Erik dies in der Krisenintervention gesucht. In seinen Selbstdeutungen spricht er davon, dass er sich dort umsorgt und beachtet gefühlt hat. Fraglich scheint jedoch, was daraus geworden ist. Wie tragfähig waren seine Erfahrungen in dieser kurzfristigen Intervention? Mit der Frage nach der Intensität und dem Transfer in den Alltag sehen sich pädagogische Interventionen immer konfrontiert. Hinzu kommt ein weiteres Problem, was Luhman und Schorr das *Technologiedefizit* (vgl. dazu Luhman; Schorr 1982) nennen. Die Adressaten als Ko-Produzenten im pädagogischen Prozess können sinnvolle Interventionen ad absurdum führen. Ein Weg aus diesem Dilemma scheint nur über den gemeinsamen kommunikativen Austausch zu führen, wenn Professionelle und Adressaten in einen gemeinsamen Austausch über ihre Bilder, Deutungen und Konstruktionen treten. Im Kontext von Beziehungsarbeit braucht es einen Verstehensprozess, dem die individuellen Muster und Lebensthemen der Betroffenen zugänglich sind.

## **6.2. Exemplarische Fallrekonstruktion 2: Julia**

### **6.2.1. Eine Annäherung an Julias Biographie - Rekonstruktion des Lebenslaufs und der Hilfesgeschichte**

Der Einstieg in diesen Fall wird über die Erkenntnisse aus Julias Biographie gewählt. Um den Lebens(ver)lauf mit seinen signifikanten Bezugspunkten darstellen zu können, soll er mit Hilfe einer tabellarischen Chronologie rekonstruiert werden. Mit diesem Instrument kann neben den lebensgeschichtlichen Verläufen auch die Hilfesgeschichte mitverfolgt werden, die wesentlich die Selbst- und Fremddeutungen beeinflussen. In einem ersten Schritt soll die chronologische Abfolge dazu dienen, einen Überblick über Stationen und Ereignisse in Julias Leben zu geben. Als Quellen dieser Zusammenfassung wurden neben den üblichen Dokumenten eines Hilfeprozesses (z. B. Berichte des fallführenden Mitarbeiters im zuständigen Jugendamt, Berichte aus der Krisenintervention) die dokumentierten Gespräche mit allen am Hilfeprozess Beteiligten, sowie die Interviewtranskripte als solche herangezogen. Da es sich um einen äußerst komplexen Fall handelt, wurde die Lebens- und Hilfetabelle mit wesentlichen Informationen um eine Spalte erweitert.

**Julias Lebens- und Hilfesgeschichte**

<b>Datum</b>	<b>Lebensgeschichte</b>	<b>Hilfesgeschichte</b>	<b>Ergänzungen</b>
07.12.1989	Julia wird geboren	Die Herkunftsfamilie ist dem zuständigen Jugendamt bekannt.	Julia hat einen älteren Bruder, der zum Zeitpunkt von Julias Geburt wohl bei den Großeltern väterlicherseits lebt.
1989-1994		Wechsel zwischen Herkunftsfamilie, Heim und Pflegefamilien	Einzelne Hilfen/ Zeitpunkte sind nicht genau rekonstruierbar
1991	Geburt der Schwester		
1992	Geburt der Schwester		
1994 <b>ca. 4 Jahre</b>		Adoption der Mädchen durch Eheleute Fischer	
2001 <b>ca. 12 Jahre</b>	3 mal von zu Hause weggelaufen	Aufnahme jeweils in einer Aufnahmegruppe	Idee der Adoptiv-Mutter: Julia soll in ein Internat
Juli 2001		Jugendamt bietet ambulante Hilfen an	Adoptiveltern lehnen diese Hilfe ab
ab Ende 2001 <b>12 Jahre</b>	Probleme mit der Adoptiv-Mutter; Stehlen im Freundeskreis, in der Familie und in Lebensmittelmärkten; Zerstören von Gegenständen im häuslichen Umfeld	Adoptiveltern wenden sich hilfesuchend an verschiedene Kinder- und Jugendpsychotherapeuten	
April oder Juni 2003 <b>13,4 Jahre</b>		Aufenthalt in der KJP für ca. 5 Wochen zur Diagnostik KJP empfiehlt ambulante Hilfe; Adoptiveltern lehnen ab	Diagnose der KJP: Auf den familiären Rahmen beschränkte Störung des Sozialverhaltens
8.07.2003-18.08.2003	Läuft mit Schwester von zu Hause weg	Aufenthalt in einer Notaufnahmegruppe	
September 2003-Sommer 2004	Schulwechsel von der Waldorfschule zur Regelschule verläuft zunächst unproblematisch	Aufnahme in einer AWG	Julia weigert sich in der ersten Zeit, ihre Adoptiv-Eltern zu sehen



Anfang 2004- Sommer 2004	Julia bestiehlt bei Heimkontakten Eltern und Geschwister; diverse kriminelle Delikte folgen (Einbrüche)		
Juni 2004 <b>14,6 Jahre</b>	Julia verschwindet für 1 Woche ins Ausland		
12.07.2004 <b>14,7 Jahre</b>	Julia geht nach Hause	Gerichtliche Anhörung. Julia soll ins Kinderheim	Sie erklärt, dass sie nach Hause möchte. Der Adoptiv-Vater stimmt zu und die Hilfe wird entgegen pädagogischer Bedenken beendet
Juli 2004	Julia zerstört mutwillig Gegenstände und hält sich nicht an Regeln		3 Wochen Ferienfreizeit und Familienfahrt mit Großmutter zu Hause
13.08.2004	Julia läuft von zu Hause weg		Sie hält sich vermutlich in der Obdachlosen-/ Junkieszene auf
18.08.2004		Adoptiv-Eltern beantragen erneut eine Heimunterbringung	
24.08.2004- 25.08.2004	Julia verschwindet wieder	Einweisung ins Krankenhaus; Entlassung eine Tag später	Julia wird in einem nicht ansprechbaren Zustand in einer Toilette in der Innenstadt von Passanten gefunden. Sie hat diverse Rauschmittel konsumiert
30.08.2004		Julia wird von der Polizei aufgegriffen → KJP → geschlossene Station	Die Adoptiv-Mutter hat die Polizei um Hilfe gebeten
15.10.2004		Aufnahme in die Krisenintervention	
Erstinterview mit Julia 16.11.2004			
Abschlussinterview mit Julia 23.06.2005			
Juli 2005 <b>15,7 Jahre</b>		Entlassung aus der Krisenintervention → AWG	
Sommer 2005	Julia bekommt das Zeugnis des Hauptschulabschlusses überreicht		

Interview mit Frau Ottmann (Jugendamt) 12.09.2005			
Interview mit Herrn Röhrig (Erzieher) 27.9.2005			
Interview mit Frau Fischer (Adoptiv-Mutter) 19.01.2006			
1. Folgeinterview mit Julia 17.07.2006			
September 2006	Julia lernt ihre leibliche Mutter kennen		Sie fährt einen Tag mit der GL zur leiblichen Mutter
Dezember 2006 <b>17 Jahre</b>	Julia verbringt die Tage nach Weihnachten bis Sylvester in ihrer Herkunftsfamilie		
Februar 2007		Julia wechselt in das Betreute Wohnen	Julia konsumiert dort wieder Drogen
Mai 2007		Wiederaufnahme in die AWG	
2. Folgeinterview mit Julia 09.07.2007			
26.07.2007- August 2007		KJP für ca. 3,5 Wochen, wegen Drogenkonsum → Therapie und Rauchen abgewöhnen → Auflage vom Jugendamt für HzE	Julia kommt nach der KJP in die AWG zurück. Dort wird mit ihr ein Vertrag gemacht (Schule, keine Drogen)
ab Sommer 2007	Schulbesuch		Es fällt ihr schwer, regelmäßig und pünktlich die Schule zu besuchen
Sommer/Herbst 2007		Ambulante Psychotherapie	
Oktober 2007	Erneuter Drogenkonsum	Gespräch zwischen GL und Julia	
05.10.2007	Julia verlässt abends die AWG und ist am WE „irgendwo“		Julia drückt die Anrufe der AWG auf ihrem Handy weg
08.10.2007 <b>17, 10 Jahre</b>	Julia ist bei ihren Adoptiv-Eltern		Anruf in der AWG, dass sie bei ihren Adoptiv-Eltern ist und nicht mehr zurückkommen will
15.10.2007	Julia bleibt bei den Adoptiv-Eltern	abschließendes HPG	
29.10.2007	Julia läuft von zu Hause weg		hält sich bei alten Freunden auf der Straße auf

Nicht datierbar		Klinikaufenthalt zur Entgiftung	Erster Aufenthalt von insgesamt 3, wobei sie immer in einer anderen Klinik untergebracht wird
September 2007-März 2008		Aufenthalt in Suchtklinik	Aufenthalt Nr. 2
08.05.2008	Julia zieht zu den leiblichen Eltern		
3. Folgeinterview mit Julia 23.06.2008			
September 2008	Julia verlässt ihre leiblichen Eltern auf eigenen Wunsch. Sie bricht den Kontakt ab	Sie weist sich selbst in eine Suchtklinik ein	Aufenthalt Nr. 3; nimmt Kontakt zu ihrer Adoptiv-Familie auf, die sie dort besuchen
Dezember 2008		Entweicht aus der Klinik	
Sylvester 2008/2009	Julia lebt bei ihren Freunden auf der Straße		
Ende Januar 2009	Julia wohnt in der Nähe der leiblichen Eltern		
August 2009	Entbindet einen gesunden Jungen	SPFH in der Familie	Lebt mit dem KV zusammen

Abb. 11: Julias Lebens- und Hilfetabelle

### **6.2.1.1. Bedeutsame Aspekte und kritische Lebensereignisse in Julias Biographie**

Julia wird im Dezember 1989 als zweites Kind in einer ostdeutschen Familie geboren, die dem Jugendamt zu diesem Zeitpunkt bereits bekannt ist. Sowohl der Vater, als auch die Mutter bewegen sich in der Drogenszene. Als Julia auf die Welt kommt, lebt ihr Bruder, dessen Alter unbekannt ist, bereits bei den Großeltern väterlicherseits. Weiteres ist über die Familie nicht bekannt. Im Jahr 1991 und ein Jahr darauf, im Jahr 1992, werden Julias Schwestern geboren. In den vier Jahren, von 1989 bis 1992, wechseln die drei Mädchen ihren Aufenthaltsort zwischen Herkunftsfamilie, Heim und Pflegefamilie. Bekannt scheint, dass die drei Mädchen jeweils zusammen untergebracht werden. Einzelne Hilfen und genaue Zeitfenster sind nicht zu rekonstruieren. Über Julias frühe Zeit im Heim und in der Pflegefamilie erzählt Julia wenig. Zum einen mag es daran liegen, dass sie sich faktisch nicht daran erinnern kann; schließlich handelt es sich hier um Ereignisse aus ihren ersten vier Lebensjahren. Zum anderen kann dies jedoch ein Hinweis darauf sein, dass sie über diese Zeit nicht sprechen möchte. Beides scheint denkbar. Diese frühen Erfahrungen von Heimat- und Bindungslosigkeit ziehen sich wie ein roter Faden durch ihre weitere Lebensgeschichte hindurch. Im Jahr 1994 werden die drei Mädchen von den Eheleuten Fischer adoptiert. Über die genauen Umstände ist auch hier nichts bekannt. Das für Julia heute zuständige Jugendamt findet in seinen Akten keine Informationen über diese Zeit der Adoption. In dem Interview mit der fallführenden Mitarbeiterin im Jugendamt deutet sich an, dass die Umstände der Adoption nebulös sind. Deutlich wird jedoch, dass das aktuell zuständige Jugendamt die Adoption kaum nachvollziehen kann. Frau Fischer berichtet in ihrem Interview davon, dass sie mit ihrem Mann auf Geschäftsreise in die neuen Bundesländer gefahren sei und sich dort nach Kindern „umgesehen“ habe. Auch Julia selbst erzählt nichts darüber. Bereits hier deutet sich an, dass die Adoption ein Thema darstellt, das von allen Beteiligten stillschweigen gewahrt wird und somit zu einem Tabuthema wird, obwohl alle Betroffenen in ihrer subjektiven Deutung sehr damit beschäftigt scheinen. Über diesen Sachverhalt lässt sich Julias innere Zerrissenheit verstehen, da mit ihr so eine Hypothese, über diese Umstände vermutlich nicht gesprochen wurde. Der Fachliteratur ist zu entnehmen, dass im Regelfall Kinder, die sehr früh adoptiert werden, ein ähnlich ausgeprägtes Bindungsverhalten ausbilden können wie Kinder, die bei ihren leiblichen Eltern aufwachsen. So stellt sich die Frage, warum das in Julias Fall nicht so war? Auch wenn die Suche nach einem Platz im Leben formal erst einmal zu Ende scheint, zeigt ein Blick in Julias Lebens- und Hilfetabelle, dass sie nicht zu finden scheint, was sie sucht. De facto findet sie offensichtlich auch in der Adoptiv-Familie keinen Platz. Es zeigt sich bald, dass die beiden jüngeren Schwestern von Julia sich gut in der Adoptivfamilie integrieren können, während Julia in ihren Selbstdeutungen zum Ausdruck bringt, dass sie sich hier deplaziert fühlt. Ihre Integrationsversuche haben als grundlegendes Motiv ihre Sorge um die beiden Schwestern. Dies bemerkt Frau Fischer bereits zu einem frühen Zeitpunkt. Sie kann Julias Sorge allerdings nur schwer akzeptieren. Die Adoption kann als Julias kritischstes Lebensereignis betrachtet werden, welches ihre

frühen Erfahrungen der Bindungslosigkeit verstärkt. Julias Lebens- und Hilfetabelle zeigt über die folgenden sieben Jahre wenig auf. Aus dem Interview mit der Adoptiv-Mutter ist zu erfahren, dass Julia im Laufe dieser Zeit in die Waldorfschule eingeschult wird. Wie harmonisch sich das Familienleben in dieser Zeit gestaltet, bleibt offen. Julias Zustand lässt erst einmal nicht auf ein harmonisches Familienleben schließen. Im Jahr 2001 beginnt Julias Verhalten nach außen hin sichtbar zu werden, da sie drei Mal von zu Hause wegläuft und dabei jedes Mal in einer Aufnahmegruppe untergebracht werden muss. Auch hier scheint über die genauen Umstände nichts bekannt. Das Jugendamt bietet der Adoptiv-Familie daraufhin eine ambulante Hilfe an, die die Adoptiv-Eltern aber ablehnen. Gegen Ende des Jahres 2001 verstärken sich Julias Auffälligkeiten. Sie stiehlt nun im Freundeskreis der Familie, zu Hause und in Lebensmittelmärkten und zerstört im häuslichen Umfeld Gegenstände. Ihr Verhalten lässt sich über die frühen Kindheitserfahrungen deuten. Ihr inneres Gefühl, nicht versorgt zu werden führt dazu, dass sie sich die Dinge besorgen muss, die sie zum Leben braucht. Die Zerstörung im heimischen Umfeld kann als Versuch gedeutet werden, ihre Beziehungen zu Erwachsenen zu testen. Wie verlässlich sind ihre Adoptiv-Eltern? Kann die neue Familie ein Ort sein, an dem sie (aus)gehalten wird? Die Adoptiv-Eltern scheinen mit dieser Anfrage überfordert und wenden sich hilfesuchend an verschiedene Kinder- und Jugendpsychotherapeuten. Offensichtlich gelingt es nicht, Julias auffälliges Verhalten zu entschlüsseln und den Adoptiv-Eltern einen verstehenden Zugang zu Julias innerer Landschaft zu vermitteln. Fünf Monate später wird Julia in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie zwecks diagnostischer Abklärung untergebracht. Nach fünfwöchigem Aufenthalt entlässt die Psychiatrie Julia mit der Diagnose: „auf den familiären Rahmen beschränkte Störung des Sozialverhaltens“. Sie empfiehlt den Adoptiv-Eltern, ambulante Hilfen in Anspruch zu nehmen, die Herr und Frau Fischer jedoch ablehnen. Julia kann sich nur schwer in den Alltag der Adoptiv-Familie integrieren und entweicht immer wieder; einmal nimmt sie ihre Schwester mit. Die beiden Mädchen werden aufgegriffen und in einer Notaufnahmegruppe untergebracht. In der Adoptiv-Familie dominieren weiterhin Probleme und Schwierigkeiten, so dass Julia für kurze Zeit in einer Außenwohngruppe stationär untergebracht wird. Ihre beiden Schwestern verbleiben in der Adoptiv-Familie. Auch während der Zeit der Fremdunterbringung beruhigt sich aus Sicht der Adoptiv-Eltern die Familiensituation nicht wesentlich. Bei Wochenendbesuchen besteht Julia ihre Adoptiv-Eltern. Weitere kriminelle Delikte, wie zum Beispiel Einbrüche außerhalb der Familie, folgen. So kann auch im weiteren Verlauf gezeigt werden, dass Julias Fremdplatzierungen nicht an ihrem inneren Lebensthema (Wo ist mein Platz in dieser Welt?) anschlussfähig scheinen. Die Helfer versuchen Julias externalisierende Verhaltensweisen zu korrigieren, ohne die Gründe oder die Funktion von Julias Verhalten verstehen zu können. Nachdem Julia eine Woche untergetaucht ist, kehrt sie in die Adoptiv-Familie zurück. In dieser Zeit kommt es zu einer Gerichtsverhandlung aufgrund diverser krimineller Delikte. Das Gericht fordert eine Unterbringung im Heim. Julia erklärt, dass sie in der Adoptiv-Familie bleiben möchte. Ihr Adoptiv-Vater stimmt dem zu und die Fremdunterbringung in der Außenwohngruppe wird entgegen

pädagogischer Bedenken beendet. Zwei Monate hält es die Adoptivfamilie mit Julia aus, dann stellen die Adoptiveltern einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung mit Heimunterbringung. Julia erlebt ein weiteres Mal, dass sie keinen Platz findet, an dem sie bleiben kann und ihr keine Chance zur Beheimatung geboten wird. Am 24. August 2004 entweicht sie erneut. Die Adoptiv-Mutter bittet die Polizei um Hilfe. Julia wird schließlich in einem nicht ansprechbaren Zustand in einer Innenstadt-Toilette von Passanten aufgefunden und in ein Krankenhaus gebracht. Sie hat diverse Rauschmittel konsumiert. Einen Tag später wird sie aus dem Krankenhaus entlassen und am 30. August 2004 in die geschlossene Station einer Kinder- und Jugendpsychiatrie eingewiesen. Julias fortwährender Wechsel von Aufenthaltsorten lässt sich zahlenmäßig schwer fassen. Die Zeitspannen scheinen immer kürzer zu werden. Am 15. Oktober 2004 wird sie aus der Psychiatrie entlassen und für acht Monate in der Krisenintervention untergebracht. Das ist die erste Phase seit langer Zeit, in der sie mehrere Monate am selben Ort bleibt. Nach der Entlassung aus der Krisenintervention wird Julia in einer Außenwohngruppe untergebracht. Nach fast zehn Jahren, in denen alle Fallbeteiligten dem Thema Adoption keinen Platz gegeben haben, rückt Julia das Thema in den Vordergrund, indem sie ihre leibliche Familie kontaktiert. Erst zu diesem Zeitpunkt tritt die Adoption als kritisches Lebensereignis, so weit in den Vordergrund, dass sich auch die Erwachsenen infolge deren damit beschäftigen müssen. Julia fand in ihren Lebenszusammenhängen keine Möglichkeit, die Adoption in ihre Biographie zu integrieren. Die Helfer haben es verpasst, ihr dabei behilflich zu sein. In der Außenwohngruppe findet das Thema einen Platz im Alltag. Die Gruppenleitung fährt schließlich mit Julia zusammen zu ihren leiblichen Eltern, um diese zu besuchen. Den Jahreswechsel verbringt Julia dann ebenfalls dort. Im Februar 2007 wechselt Julia von der Außenwohngruppe in das Betreute Wohnen. Bereits Wochen davor beschäftigt sie dieser Umzug sehr. Sie weiß nicht, so beschreibt sie es im Interview, ob sie in der Lage sei, alleine für sich zu sorgen. Ihr inneres Bedürfnis, umsorgt und versorgt zu werden, kann im Betreuten Wohnen nicht gestillt werden. So bittet Julia darum, in ihre alte Wohngruppe zurück wechseln zu können. Im Mai 2007 zieht sie zurück in die Außenwohngruppe. Im Juli desselben Jahres wird sie für dreieinhalb Wochen in eine Kinder- und Jugendpsychiatrie verlegt; sie soll eine Drogentherapie machen. Diese Indikation überrascht erst einmal, da sich in ihrer Lebens- und Hilfetabelle kein früherer Hinweis auf regelmäßigen Drogenkonsum findet. Nach dem Psychiatrieaufenthalt kommt Julia in die Außenwohngruppe zurück. Mit ihr wird ein Vertrag ausgehandelt, der vorsieht, dass sie zur Schule geht und keine Drogen konsumiert. Sie lässt sich darauf ein, denn dieser Vertrag ist Grundlage dafür, dass sie in der Gruppe wohnen bleiben kann. Allerdings fällt es ihr schwer, die Vertragsbedingungen zu erfüllen. Die Schule kann sie nicht regelmäßig besuchen und der Drogenkonsum bleibt weiterhin Bestandteil ihres Lebens. Auch eine ambulante Psychotherapie kann sie nur schwer stabilisieren. Die Gruppe sucht immer wieder das Gespräch mit ihr. Julias Reaktion darauf ist, ihre immer häufigere Flucht aus der Gruppe hin zu Freunden auf die Straße. Im Oktober 2007, zwei Monate vor ihrem 18. Geburtstag, erklärt Julia, dass sie nicht mehr in die Gruppe zurückkehren wird, sondern

wieder in ihrer Adoptivfamilie leben möchte. Ein abschließendes Hilfeplangespräch beendet die Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe. Doch auch in der Adoptivfamilie beruhigt sich Julias Lebenssituation nicht. Immer häufiger entweicht sie auf die Straße. Es folgen in nicht datierbarer Folge drei Klinikaufenthalte in unterschiedlichen Institutionen, um Julias Drogenkonsum zu bearbeiten. Am 08. Mai 2008 verlässt Julia die Adoptiv-Familie und zieht zu ihren leiblichen Eltern. Dort scheint sie zum ersten Mal für sich zur Ruhe zu kommen. Sie berichtet im Interview davon, endlich einen Platz gefunden zu haben, an dem es ihr gut gehe und sie Liebe und Geborgenheit spüren könne. Ihr großer Wunsch scheint in Erfüllung gegangen zu sein. Bereits vier Monate später verlässt Julia auf eigenen Wunsch ihre leiblichen Eltern wieder und weist sich selbst ein eine Suchtklinik ein. Im Rahmen des Klinikaufenthaltes bricht sie den Kontakt zu ihren leiblichen Eltern ab und nimmt wieder Kontakt zu ihrer Adoptiv-Familie auf. Nach einer Entweichung aus der Klinik lebt sie bei Freunden auf der Straße. Sie wird schwanger und entbindet im Sommer 2009 einen gesunden Jungen. Näheres ist aus dieser Zeit nicht bekannt. Ende Januar 2009 zieht Julia mit dem leiblichen Vater ihres Kindes in eine eigene Wohnung in der Nähe ihrer leiblichen Familie und wird dort von einer Sozialpädagogischen Familienhilfe betreut.

Die Komplexität, in der sich Julias Lebensgeschichte präsentiert, verleitet dazu, den Blick auf das Wesentliche zu verlieren. Nicht nur, weil viele Interventionen in Julias Leben eingegriffen haben, sondern auch, weil Julias inneres Lebensthema zu Verstrickungen und Übertragungen geführt hat. Um den Blick für das Wesentliche zu schärfen, scheint es an dieser Stelle erforderlich, noch einmal die drei zentralen Themen in Julias biographischem Bildungsprozess herauszuarbeiten. Zu nennen ist hier zunächst die übergreifende **Orientierungslosigkeit**. So scheint nicht nur Julia den Überblick verloren zu haben, sondern auch das Helfersystem mit seinen vielen Interventionen. In chronologischer Folge sind hier zu nennen: Heimunterbringung, Pflegefamilie, Adoption, Psychiatrie, Krisenintervention, ambulante Psychotherapie, Wohngruppe und Betreutes Wohnen. Alle diese Hilfen hatten das Ziel, Julia einen Platz zur Beheimatung anzubieten. Die logische Reaktion der Helfer scheint zu sein, Julias frühen biographischen Erfahrungen einen Gegenentwurf anzubieten. In diesem Kontext stellt sich die Frage, warum Julia diese Angebote nicht angenommen hat. Die Antwort darauf scheint simpel und schwer zugleich. Es scheint ihr inneres Dilemma, welches sie orientierungs- und rastlos macht. Darüber hinaus konnte kein Erwachsener mit ihr über ihre innere Zerrissenheit sprechen. Bei ihrer Suche nach einem Lebensort waren die Helfer nur in der Lage, ihr den einen oder anderen Platz anzubieten. Dabei waren die Erwachsenen sehr breit in ihrem Angebot; von ambulanten Angeboten, über familienähnliche Settings bis hin zu hoch exklusiven Orten wie der Krisenintervention. Aber Julias Frage schien mit dem reinen Vermittlungsangebot nicht beantwortet. Dazu kam, dass sie mit ihren Bildern immer dann abgewiesen wurde, sobald sie die Verlässlichkeit, aber auch die Grenzen der Angebote testete. Um die komplexen Fallverstrickungen sortieren zu können, kommt ein zweiter Aspekt in der Betrachtung hinzu. Das Thema **Bindung** scheint in Julias Biographie ganz wesentlich zu sein und im Zusammenhang mit zur Orientierungslosigkeit zu stehen. Bereits in frühen Jahren,

und somit fast von Geburt an, kann sie als hoch unsicher gebundenes Kind verstanden werden. Inwieweit sie das so genannte Urvertrauen ausbilden konnte, bleibt offen, wechselten von Anfang an die Bezugspersonen, falls sie faktisch überhaupt an Julias Seite waren. So hat sie immer wieder Trennungen und Abbrüche erlebt. Die Brucherfahrungen, so der paradoxe Schluss, waren das einzig stetige, auf was Julia vertrauen konnte. Mit der Adoption hätte die Chance bestanden, verlässliche Bezugspersonen in Julias Leben zu verankern, die ihr Kontakt und Bindung anbieten. Diese Verbindung schien von Beginn an ein heikler Versuch zu sein, trafen in der Adoptiv-Familie zwei Menschen aufeinander, die vermutlich Beide auf der Suche nach Verbindung und Zugehörigkeit waren. Und damit wird der dritte wesentliche Aspekt deutlich: die **Sorge** und das Versorgt werden. Sowohl Julia, als auch ihre Adoptiv-Mutter, scheinen mit dem Thema „Sorge“ sehr verbunden zu sein. Aus Julias Lebensgeschichte ist bekannt, dass sie über die Sorge für andere Menschen ihr inneres Vakuum, nämlich das Bedürfnis danach, selbst versorgt zu werden, zu füllen versucht. In solchen „besorgten“ Momenten erlebt sie sich handlungsfähig und selbstwirksam. Ähnliches kann bei der Adoptiv-Mutter vermutet werden. Die fast ominösen Umstände der Adoption und die Befunde der Interviewanalyse lassen darauf schließen, dass sie über die Sorge für die drei Mädchen ihre eigenen biographischen Motive und Muster zu bearbeiten versuchte. In dem Motiv der „Sorge“ ist zu verstehen, in welchem Konkurrenzverhältnis Frau Fischer und Julia zueinander standen. Julias innere Zerrissenheit zwischen Übermutterung und emotionaler Unterversorgung wurde durch die Suche nach einem Lebensort eher noch verschärft. Auch die folgenden Orte, welche die Jugendhilfe Julia zuwies, konnte sie nicht annehmen, da sie dort mit Anforderungen und Angeboten konfrontiert wurde, die sie nicht mit ihren biographischen Mustern zusammenbringen konnte.

### **6.2.2. Wer bin ich und wer will ich sein? - Julias Selbsteutungen**

Fünf Interviews, die mit Julia im Verlauf von insgesamt vier Jahren geführt wurden, bilden die empirische Grundlage dieses Kapitels. Im Kontext ihrer Selbsteutungen wird gezeigt, welche Lebensbewältigungsstrategien Julia in Bezug auf ihre kritischen Lebensereignissen entwickelt hat und welche Bedeutung sie pädagogischen Interventionen in ihrem Bildungsprozess zuschreibt. Dabei kann sowohl ein verstehender Zugang zu ihren subjektiven Beschreibungen in der Innen- und Außensicht ermöglicht, und auch die Verbindung zu erinnerten Zeitdimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) hergestellt werden. In der Analyse bzw. Rekonstruktion der biographischen Muster, die Julias Auseinandersetzung mit sich und der Welt kennzeichnen, lassen sich zwei Spannungsfelder herausarbeiten, innerhalb derer ihre Suchbewegungen und ihre lebensgeschichtlichen Bewältigungsmuster über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg verstanden werden können. Diese Spannungsfelder geben den strukturellen Rahmen dieses Kapitels vor.



### Erstes Spannungsfeld: Mein Platz - Kein Platz

Julias Suche nach einem Platz in der Welt spielt in allen fünf Interviews eine wesentliche Rolle. Sowohl in der Lebens- und Hilfetabelle, als auch in Kapitel 6.2.1.1, konnte ihre Suche nach einem Lebens-Ort als übergreifendes Thema in ihrer Biographie herausgearbeitet werden. Julia selbst deutet ihre Suche dahingehend, dass sie nicht weiß, was sie eigentlich will. Sie erklärt im Erstinterview, dass sie keinen Halt mehr gefunden habe. *„Ich hab einfach, ich wollt´ nicht mehr nach [...] ins Kinderheim, ich wollt nicht mehr nach [...] ins Kinderheim, dann wollt ich nicht mehr ins Mädchenheim, ich wollte einfach, ich weiß nicht. I: Weißt du denn was du willst? J: ((verneinend)) Em, em, ich möchte einfach eine normale Wohngruppe, ich möchte nicht hier so in so einer geschlossenen Gruppe sein. (10 Sek.)“* (EI 95-97). In ihrer Konstruktion zeigt sich, dass sie nicht benennen kann was sie sich wünscht, wohl aber, was sie sich nicht wünscht. In Julias Lebensgeschichte reihen sich die unterschiedlichsten pädagogischen Interventionen scheinbar unverbunden aneinander. Julia selbst deutet diese Orte als zeitlich begrenzte Aufenthaltsorte, die ihr von den Erwachsenen zugewiesen wurden. An keinem Ort findet sie Halt und Orientierung. Beschreibbar ist dies mit einem Bild der Verinselung. Die verschiedenen Hilfsmaßnahmen stellen dabei einzelne Inseln dar, die in einem Ozean unverbunden voneinander existieren. Interessant an dieser Stelle erscheint der Befund, dass Julia diese Inseln nicht als einen Ort deutet, an dem sie sich sicher und beheimatet fühlt. Im zweiten Folgeinterview berichtet sie von der Außenwohngruppe, in die sie aus dem Betreuten Wohnen zurückkehrt. In einer äußerst kurzen Textsequenz erklärt sie: *„Ich weiß nich, hier is das erste Mal wo ich sagen kann „Hier fühl ich mich zu Hause““* (2 FI 800). Sie deutet die Wohngruppe als Ort, an dem sie sich zu Hause fühlt. Mit fast 17 Jahren hat sie einen Platz gefunden, an dem sie sich sicher und aufgehoben fühlt. Mit Blick auf ihre biographischen Lebensereignisse akzentuiert dieser Satz ihre Sehnsucht und ihren Wunsch, irgendwo anzukommen und dies als ihr zu Hause zu bezeichnen. Schon sehr früh von den leiblichen Eltern getrennt und in einem Heim untergebracht, wird sie mit fast vier Jahren adoptiert und fühlt sich von Beginn an dort fehl am Platz, wogegen sich ihre beiden Schwestern in die Adoptiv-Familie integrieren können. Mit 16 Jahren lernt sie dann ihre leibliche Familie kennen. Ihre innere Gefühlswelt deutet sie als ein Leben „zwischen den Stühlen“. Diese Äußerung lässt den Wunsch nach einem Zuhause in einem besonderen Licht erscheinen. Der Wunsch nach einem normalen Familienleben deutet sich noch an anderer Stelle an: Julia beschreibt in dieser Textpassage den Tagesablauf in der Heimgruppe und stellt besonders die Betreuer heraus, mit denen man gut reden kann. Besonders gefällt ihr, dass regelmäßige Gruppenausflüge auf dem Programm stehen. Diese Art der Alltagsgestaltung deutet sie als das normale Familienleben. Sie schätzt die Möglichkeiten, nutzt diese für sich in der Gruppe und fasst abschließend zusammen: *„[...] is das hier perfekt in der Gruppe.“* (2 FI 828).

Das Spannungsfeld *Mein Platz - Kein Platz* kann als großes Thema in Julias Leben gedeutet werden. Die fünf folgenden Aspekte lassen sich unter diesem Motiv

subsumieren und stellen die zentrale Bedeutung in ihren Konstruktionsleistungen heraus.

### **Innere Zerrissenheit**

Julia wird im Rahmen des Erstinterviews aufgefordert, von ihren Erlebnissen und Erfahrungen in den unterschiedlichen Heimgruppen zu berichten. *„Ich weiß nicht, war einfach scheiße, ich kann nicht so lange irgendwo an einem Ort leben, ich muss immer da weg, ich will einfach immer nur da wo ich bin weg, (5 Sek.) I: Kannst du dir das erklären, warum du immer nur weg willst? J: ((verneinend)) Em, em, (6 Sek.)“* (EI 37-39). Sie führt diese Geschichte ein mit dem Hinweis, dass sie an keinem Ort lange bleiben kann und das als Misserfolg deutet. Sie kann sich selber nicht verstehen und berichtet von einem inneren Druck als Anlass wiederholt zu entweichen. Daran wird deutlich, dass sie bis dato keinen Ort gefunden hat, an dem sie sich wohl fühlt, an dem sie ankommen kann und dies als ihr Zuhause bezeichnet. Nicht zu wissen, wo sie hingehört, macht sie ruhe- und rastlos. Diese Erfahrungen trägt Julia in sich. Das erklärt sich u. a. durch die verworrenen Familiengeschichten und kritischen Lebensereignisse. Kurze Zeit nach ihrer Geburt wird sie von ihrer leiblichen Mutter in einem Heim, bzw. in einer Pflegefamilie, untergebracht. Mit fast vier Jahren wird sie dort mit ihren Geschwistern von einem Ehepaar adoptiert. 13 Jahre später als Julia 17 Jahren alt ist, lernt sie ihre leibliche Familie kennen und muss fortan praktisch zwischen den beiden Parteien Herkunfts- und Adoptivfamilien für sich selbst vermitteln und viele gegensätzliche Erfahrungen und Anforderungen kompensieren. Offensichtlich empfindet sie sich wie zwischen zwei Stühlen und erlebt sich handlungsunfähig. Jeder Schritt in die eine Richtung verletzt eventuell die andere Familie. Das ist wie ein Kampf, den sie in ihrer Deutung fast nur verlieren kann.

Aus der Forschung zu Scheidungskindern wissen wir, dass das Gefühl, hin und her gerissen zu sein und sich zwischen Mutter oder Vater entscheiden zu müssen, für die betroffenen Kinder und Jugendliche prägende biographische Erfahrungen darstellt. Auf Julias Lebensgeschichte übertragen kann gemutmaßt werden, dass ihre innere Zerrissenheit tiefe Furchen hinterlassen haben muss, da sie noch nie einen sicheren Platz in einer Familie erleben konnte. In ihren Selbstdeutungen zeigt sich, dass dem Kontakt zu ihrer leiblichen Familie eine besondere Bedeutung zukommt. Ihre Konstruktionsleistung besteht darin, dass sie die leibliche Familie in ihr Lebenskonzept integrieren muss. Sie versucht diese beiden Familiensysteme als Normalität zu deuten. Nachdem sie ihre leibliche Familie kennen gelernt hat, wirkt Julia in dem Interview begeistert, erleichtert und erfreut, dass sie die besondere Situation immer wieder verbalisiert und in den speziellen Kontext stellt. Das Besondere an ihrer komplexen Familiengeschichte ist, dass sie sich in zwei unterschiedlichen Familiensystemen bewegt. In diesem Kontext scheint Julia mit gegensätzlichen Milieus konfrontiert. Sie steht vor der Herausforderung, den Spagat zwischen ihrem gutbürgerlichen Milieu und den kulturellen Gepflogenheiten der Herkunftsfamilie gestalten zu müssen. Dieses fragile Gefüge balanciert sie nicht nur aus, sondern kompensiert dabei ebenfalls die gegenseitige Enttäuschung, den Argwohn und die Abgrenzungsmechanismen. Dies

scheint Julia in Kauf zu nehmen, um darüber einen Platz in dieser Welt finden zu können. Julia befindet sich in einer Spannungssituation. Einerseits freut sie sich über den Kontakt zu ihrer Herkunftsfamilie, andererseits muss sie die Herkunft, das Milieu und ihre eigene Enttäuschung darüber bagatellisieren. Julias innere Zerrissenheit lässt sich im gesamten Untersuchungszeitraum daran festmachen, dass sie in den jeweiligen Interviews, das jeweilige Familien- oder Helfersystem abwertet, in welchem sie sich aktuell nicht befindet (vgl. dazu z. B. 3. FI 105-109). In einer anderen Textpassage beschreibt sie, dass sie die Äußerungen ihrer Adoptiv-Mutter nicht nachvollziehen kann. *„Ja, ich ko/ kann mir so was nicht erklären, warum i/ ich meine, ich finde nicht, dass ich so schwierig bin oder (.) wie meine Adoptivmutter behauptet. [...]“* (3. FI 1091). Diese Textsequenz lässt sich als Versuch von Julia deuten, die Beweggründe und Motive ihrer Adoptiv-Mutter zu verstehen. Sie kann in ihrer eigenen Lebensgeschichte noch kein übergreifendes Muster erkennen und kann noch nicht nachvollziehen, was ihr geschehen ist. Neben dem begrenzten Zugang zu ihren subjektiven Vergangenheitskonstruktionen, lässt sich diese Textsequenz auch darüber deuten, dass Julia in diesem dritten Folgeinterview die Adoptiv-Mutter wie ein Feindbild beschreibt. So scheint nur begrenzt Raum für akzeptierende und verstehende Äußerungen ihrerseits zu sein. Julia muss sich in ihrer eigenen Deutung von ihrer Adoptiv-Mutter abgrenzen, um die Verstrickungen in den beiden Familiensystemen aushalten zu können. Auch diesem Dilemma scheint diese Textstelle geschuldet zu sein.

### **Der große Plan**

Im Verlauf der vier Untersuchungsjahre konnte herausgearbeitet werden, dass Julias Suche nach einem Platz in dieser Welt vor allen Dingen mit dem innigen Wunsch verbunden scheint, ihre leiblichen Eltern kennen zu lernen. Im Erstinterview konstruiert sie von ihrem Leben in der Adoptivfamilie das Bild, in dieser Familie falsch zu sein. Auch im Abschlussinterview zeigt sich, dass Julia ihre schwierige Integration in die Adoptivfamilie darüber deutet, dass sie dort keinen Platz finden kann. Implizit deutet sie die Suche nach ihrer Herkunftsfamilie bereits hier an. Im ersten Folgeinterview dann erklärt sie explizit in ihren Wünschen, dass sie *„[...] mit [ihren] richtigen Eltern, dass [sie] die kennen lerne/ I: Deine leiblichen Eltern? J: Ja, meine leiblichen Eltern.“* (1. FI 626-628). Ihre treibende Idee in den kommenden Jahren wird sein, mehr über ihre Vergangenheit zu erfahren. In ihren individuellen Deutungen wird ihre innere Idee offensichtlich zu einer treibenden Kraft, die sie in den Interviews in Geschichten fasst, die Eigenaktivität und Handlungsfähigkeit darstellen sollen. Im zweiten Folgeinterview stellt Julia ihre Ausdauer und den vehementen Wunsch dar, ihre leibliche Mutter kennen zu lernen und treffen zu wollen. Nachdem sie telefonisch mit ihrer leiblichen Mutter einen Kontakt herstellt, mobilisiert sie eine Erzieherin in der Wohngruppe dazu, mit ihr zu ihrer leiblichen Mutter zu fahren. *„Ja und dann sind wir sechs Stunden dahin gefahren, also sechs Stunden Auto gefahren (.) ja und dann kamen wir da an“* (2. FI 281). Mit dem Kontakt zu ihrer leiblichen Familie ist Julias bis dato größter Wunsch in Erfüllung gegangen. *„(.) Das is auch/ ich glaube das ist, das w/ das war mein größter*

*Wunsch seit ich (.) e/ elf oder zwölf bin. [...] [I]ch hab ja auch so/ ich hab mir halt früher meine Wünsche aufgeschrieben, da hab ich das Buch halt so noch immer oben, da steht, „Mein größter Wunsch ist, dass ich meine richtigen Eltern endlich kennenlernen““ (2. FI 431-433). In dieser Textpassage deutet Julia an, dass ihr Kindheitstraum in Erfüllung gegangen ist. Sie entwirft den Wunsch nach einem Happyend. Im weiteren Analyseprozess wird zu zeigen sein, was Julia dafür tut, dass dieses scheinbare „Märchen“ gut ausgeht. Gleichzeitig wird daran deutlich, wie viel Hoffnung sie in das gute Ende ihrer Geschichte legt. Im darauf folgend dritten Folgeinterview zeigt sich, dass sich Julias Pläne offensichtlich weiter entwickelt haben. Sie ist zu ihren leiblichen Eltern gezogen. Dieser besondere Umstand steht im Gegensatz zu ihrem Bemühen, die komplex gewordenen und verworrenen Familiengeschichten normal und unspektakulär erscheinen zu lassen. Die Normalitätsbemühungen zeigen sich u. a. in dem Wunsch, so schnell wie möglich den Namen der leiblichen Eltern anzunehmen und sich in der neuen Stadt offiziell anzumelden. „Ja, ich hab mir auch den Nachnamen. [...] Ja, ich nehm den Nachnamen wieder an. ((lächelnd)) Ich bin auch schon angemeldet, also ich wohn jetzt offiziell hier. +“ (3. FI 35-37). Diese Textpassage kann als Abgrenzungsversuch von den Adoptiv-Eltern gedeutet werden. Sie sorgt für sich, indem sie die Aspekte in ihrem Leben organisiert, was nach außen als ein Sortieren gedeutet werden kann. Sie wohnt zum Zeitpunkt des dritten Folgeinterviews bei ihren leiblichen Eltern in beengten Wohnverhältnissen und mit geringen finanziellen Mitteln. Sie berichtet davon, dass sie keine Ausbildung machen wolle, sondern einen Job suche, um die Familie finanziell zu unterstützen. Unter dem Thema „Sorge“ wird zu zeigen sein, wie Julias Sorge um andere Menschen gedeutet werden kann. An dieser Stelle fällt auf, dass sie ihre Zukunftschancen zu Gunsten der „neuen Familie“ aufgibt. Zum Zeitpunkt des dritten Folgeinterviews konstruiert sie für sich das Bild, dass sie es geschafft hat. „Hier ist wirklich, (.) viele wollen´s mir nicht glauben, aber hier ist wirklich alles perfekt, für mich, auch wenn ich so, ne, lebe, aber/ [...] ((leise)) Doch, alles gut. Ich hab keine Albträume mehr, ich mir/, ich hab eigentlich gar nichts mehr. Mir geht´s, ich bin nur am Strahlen, nur am Faxen machen.“ (3. FI 817-820). Sie bemerkt, dass andere Menschen nicht verstehen können, dass es ihr dort gut geht. Sie lebt bei ihren leiblichen Eltern in einem belasteten Wohngebiet. Als Grund für die Zufriedenheit nennt sie die abwesenden Albträume. Sie schreibt sich ein gutes Gefühl zu, denn sie sei die ganze Zeit nur am Strahlen. Vergleicht man dieses Interview mit den vorangegangenen vier Interviews, so kann man feststellen, dass dieses die positivste Grundhaltung ausstrahlt. Julia blickt mit Zuversicht in die Zukunft und präsentiert sich stabil und widerstandsfähig. Sie schließt diese Textpassage mit dem Hinweis, dass sie froh sei, dass sie sich so entwickelt habe und sich darüber freue, bei ihren leiblichen Eltern leben zu dürfen. Die positive Grundhaltung sich selbst und ihrem Leben gegenüber wird an vielen Stellen des dritten Folgeinterviews deutlich. Das zeigt auch die Erzählpassage, in der Julia um ihre persönliche Einschätzung bezüglich des Kontaktes zu ihrer leiblichen Familie und den damit einhergehenden Umzug gebeten wird. Sie präsentiert sich dort stark und durchsetzungsfähig. Dinge, von denen Julia überzeugt ist, kann sie planvoll in die Tat umsetzen. „Ich bin froh, dass*

*ich mich so gut, also ich find jetzt ich bin, dass ich mich gut gemacht hab und deswegen bin ich froh. (.) Und ich bin froh, dass ich hier [bei den leiblichen Eltern] bin. [...] ((kichert))“ (3. FI 1281-1283). Sie empfindet den Zeitpunkt der „Rückkehr“ zu den leiblichen Eltern und der Auszug von ihren Adoptiveltern als passend. Schließlich sei sie volljährig geworden und „[...] kann jetzt entscheiden, was [sie] will [...]“ (3. FI 273). Julia deutet ihren Zustand als rundum glücklich und zufrieden. In ihrer Wahrnehmung hat sie alles, was sie erreichen wollte erreicht und ist darüber hinaus bei ihren Adoptiveltern aus- und bei ihrer leiblichen Familie eingezogen. Das scheint ihre Antwort auf die Frage nach den aktuellen Wünschen zu erklären. Sie antwortet, nach kurzem Nachdenken, dass sie keine drei Wünsche habe, sondern dass sie alles habe was sie braucht. „[...] Ich wünsch mir eigentlich nur, dass das hier alles weiterhin so gut läuft. Mehr wünsche ich mir gar nicht. Ich hab schon, glaub ich, alles (.) Ich weiß gar nicht. Doch, mehr wünsche ich mir nicht. [...] Das ist mein großer Wunsch, dass hier alles gut läuft.“ (3. FI 1149-1151). Ihr großer Plan scheint in Erfüllung gegangen zu sein. In diesem Kontext lässt sich verstehen, dass sie für die Zukunft keine Wünsche zu haben scheint.*

### **Normalität**

Aus der Heimerziehungsforschung ist bekannt, dass gerade Kinder und Jugendliche mit belasteten Lebenserfahrungen der Wunsch nach einem normalen Leben antreibt. Besonders in beschädigten Lebensverläufen, also solche, die durch Brüche und Krisen gekennzeichnet sind, kann der Wunsch nach Normalität und der Versuch, diesem Leitbild zu entsprechen, als tief verankerter Wunsch nach Anerkennung, Orientierung und Wertschätzung gedeutet werden. In einer sehr kurzen Sequenz bringt Julia das Anliegen zum Ausdruck, dass sie gerne normal sein und leben möchte. Dass sie im Heim lebt, so ihre Deutung, erlebt sie als nicht normal und stellt fest: „[...] ich wünsche mir auch lieber zu hause zu leben, als hier.“ (EI 193). Interessant an dieser Stelle erscheint Julias Wortwahl. Sie spricht von einem zu Hause. Bekannt ist aus ihren Selbstdeutungen, dass sie auch die Adoptiv-Familie nicht als ihr zu Hause bezeichnet. Doch in dieser Textsequenz bezieht sie sich auf ihre Adoptiv-Familie. So scheint die Vermutung zulässig, dass die Unterbringung im Heim für Julia ein noch abstrakteres Lebenskonzept darstellt, als ihre Unterbringung in der Adoptiv-Familie. Julia wünscht sich ein höchst normales Leben. Was sie sich darunter vorstellt, kann sie äußerst präzise beschreiben. Wenn sie volljährig ist, möchte sie in dem Dorf wohnen bleiben, in welchem sie in der Wohngruppe wohnt. Dieses Dorf liegt so zentral, dass sie mit Bus und Bahn schnell in der angrenzenden Stadt ist. Sie mag die Beschaulichkeit des Dorfes (vgl. dazu 2. FI 1122-1141). Die beschriebene Idylle kann als Wunsch nach Hoffnung gedeutet werden. Die Sehnsucht nach Harmonie, Zufriedenheit und Ruhe deutet sich hier an. Diese normativen Normalitätsvorstellungen fallen auf, vor allen Dingen im Kontext mit ihrer Lebensgeschichte, ihren biographischen Erfahrungen und den Ereignissen, die sie belasten. Nicht nur für ihr zukünftiges Leben scheint der Begriff der Normalität weisend zu sein. Dass sie in ihren Selbstdeutungen ein Bild konstruiert, welches die Abweichung dieser vermeintlichen Normalität darstellt,

erstaunt kaum. „*Ich bin da total, (.) sozusagen aus der Spur geraten. [...]*“ (2. FI 730). Julia konstruiert nicht das Bild eines Spurwechsels, sondern dass etwas außer Kontrolle gerät, anfängt zu bröckeln und dann weg bricht. Damit beschreibt sie etwas Unplanbares und Ungestaltbares. Es fällt ihre Wortwahl auf. Sie beschreibt in ihrer Geschichten nicht, dass sie über die „Strenge geschlagen“ oder auf die „Pauke gehauen“ habe. Diese Vokabeln ließen darauf schließen, dass sie aktiv die Grenzen eines vermeintlich normalen Lebens verlassen hat. Sie beschreibt aber, dass sie aus der Spur geraten sei. Dies lässt die Deutung zu, dass sie eine Vorstellung von den „geraden Bahnen“ hat, in denen ihr Leben verlaufen sollte.

Das Kennenlernen ihrer leiblichen Familie versucht Julia als normales Lebensereignis zu deuten. So erzählt sie beispielsweise von der ersten Begegnung mit ihrer Cousine (vgl. dazu 2. FI 361-380). Die Art, wie Julia erzählt, lässt den Eindruck entstehen, dass sie die leibliche Familie als normalen Teil ihrer Geschichte begreifen möchte und versucht dies auch so zu präsentieren. Den ersten Kontakt zu ihrer Cousine schildert Julia völlig verständlich und fast nebenbei. Die Besonderheit dieser Situation, nach fast 14 Jahren Angehörige und Freunde der leiblichen Familie kennen zu lernen, klingt kaum an. Das Treffen mit ihrer Cousine beschreibt Julia wie den Besuch einer langjährigen Freundin, mit der sie sich regelmäßig trifft und Zeit verbringt. Dahinter lässt sich der Wunsch nach Verbundenheit und Zugehörigkeit deuten.

### **Sorge**

In Julias Selbstdeutungen spielt das Thema „Sorge“ eine wichtige Rolle. Ihr inneres Bedürfnis versorgt zu sein, bzw. versorgt zu werden, scheint nicht gestillt. Dies äußert sie jedoch nicht explizit. Erst die Interpretation ihrer subjektiven Konstruktionsleistungen konnte dies zeigen. Aus ihrer Lebensgeschichte heraus lässt sich verstehen, dass ihr inneres Bedürfnis nach Sicherheit, Zuwendung und Verbindung bereits sehr früh nicht befriedigt wurde. So kann die Sorge um andere Menschen als Julias Bewältigungsstrategie gedeutet werden, um mit diesem Defizit umzugehen. Die Sorge um sich selber fällt ihr allerdings äußerst schwer. Erst wenn der äußere Leidensdruck zu groß wird, scheint sie in der Lage, für ihre Belange zu sorgen. Im zweiten Folgeinterview berichtet sie von einem Praktikum, welches sie in einer Bäckerei absolviert habe. Zu dieser Zeit befindet sich Julia, in ihrer subjektiven Deutung, in einer labilen Konstitution, in der sie sich nach eigener Aussage täglich zum Praktikum gequält habe (vgl. dazu 2. FI 155-177). Man kann dies als disziplinierten Umgang mit ihrer beruflichen Zukunft deuten. Sie beschreibt das Praktikum als unangenehme Zeit und betont in dieser Sequenz ihr geleistetes Durchhaltevermögen. Im weiteren Verlauf der Textpassage wird das emotionale Desaster offensichtlich. Obwohl sie ein Gespräch mit dem Chef sucht und ihm darin erklärt, dass sie das Praktikum abbrechen will, wird deutlich, dass sie die Sorge für sich selbst nur begrenzt gestalten kann. Auf Nachfrage, ob sie nicht früher mit einer anderen Person darüber hätte reden können, erklärt sie, dass alle ihr geraten haben, sie solle auf jeden Fall dort weitermachen, da sie einen Ausbildungsplatz in Aussicht gehabt habe. In ihrer Deutung wollte sie dort keine Ausbildung machen. Erst als sie erkennt, dass sie dort

nicht bleiben kann, ist sie in der Lage mit ihrem Vorgesetzten zu sprechen und bricht das Praktikum ab. *„Ich schaff das nich“, weil dass hat an meinen Kräften gezerrt. Ich war wirklich fertig mit den Nerven.“* (2. FI 71). Welche Auswirkungen diese Erfahrung auf ihr Selbstbewusstsein hat, lässt sich aus dieser Textsequenz nicht rekonstruieren. Insgesamt kann Julia nur wenige Personen benennen, die sich, in ihrer Deutung, um sie sorgen.

Ihr Bedürfnis nach Anerkennung beschreibt sie im dritten Folgeinterview. Dort berichtet sie von einem Mann, der in der nahe gelegenen Diskothek arbeitet. *„Also Disco, da muss ich sowieso nichts für bezahlen. [...] ich hab einen, einen jungen Mann kennen gelernt, also 23, und der hat hier nen eigenen Laden, also ähm beziehungsweise der, ja nicht nen ei/ der ist irgendwie zweiter Chef oder so was und der hat halt gut Kohle, würd ich mal sagen, ne? [...] Und äh ((prustet kurz)) da krieg ich dann immer alles umsonst. Auch zu essen und so. Halt/ [...] in der Disco da krieg ich, da krieg/ ist halt der Eintritt und halt so wenn ich was zu trinken will, das bezahlt der alles, ne? [...] Una ähm so mit, ja der hat vorne äh den Laden, da kann ich dann halt umsonst essen und trinken und so. [...] So: „Willste was trinken?“ „Nee, ich will heut nix trinken.“ „Du musst jetzt aber was trinken!“ sagt er dann immer. Ich so: „Okay, gib mir mal ne Cola.“ [...] Und dann Zigaretten krieg ich, gestern hab ich ne ganze Packung von dem bekommen Also ((lachend)) da muss ich mir keine Gedanken machen. +“* (3. FI 853-865). In ihrer Deutung sorgt sich der Geschäftsführer der Diskothek sehr um sie. Er kümmert sich um ihr Wohlergehen und bietet ihr Essen, Trinken und Zigaretten an. Sie scheint es zu genießen, so um- und versorgt zu werden, dass sie sich scheinbar wenig Gedanken um die Motive des Mannes macht. Über die Sorge um andere Menschen, insbesondere um ihre beiden jüngeren Schwestern, erarbeitet sich Julia einen positiven Selbstwert. Die Schwestern haben einen großen Einfluss auf Julias Gefühlswelt.

Im Abschlussinterview erzählt sie von einem Brief, den eine Schwester ihr geschrieben hat. *„[...] Ich habe auch meiner Schwester versprochen, dass ich mein Leben weitermache. [...] meine Schwester die hat mir Briefe geschrieben, die wünscht dich so sehr, dass ich nicht mehr abhaue, die hat zu mir geschrieben „Bitte versprech mir, dass Du nicht mehr abhaust, und dass Du wieder in die Schule gehst.“ Und ich habe ihr das versprochen. [...] Das/ ich meine ich/ ich habe/ bin da traurig geworden, weil ich war ja abgehauen, und dann habe ich gedacht, „Scheiße, was habe ich jetzt gemacht? Warum habe ich das nur gemacht? Warum habe ich nicht an meine Eltern gedacht? Und nur an meine Freunde, oder beziehungsweise alten Kumpels.“ Und dann hatte ich ein richtig schlechtes Gewissen.“* (AI 185-191). In dieser Textpassage schildert Julia die Gründe für ihre Veränderung. Sie beschreibt die Sorge der jüngeren Schwester und den Brief, den diese an Julia geschrieben hat. In ihrer Selbstdeutung hat der Brief Schuldgefühle ausgelöst. Ihrer Schwester fühlt sich Julia sehr verbunden. Sie schildert die Zwickmühle, sich zwischen den „alten Kumpels“ und ihrer Familie falsch entschieden zu haben. Dies hat, in ihrer Deutung, zu ihrem schlechten Gewissen beigetragen. Die Sorge für Andere kann mit dem Bild der Mütterlichkeit oder Übermutterung (vgl. dazu z. B. 3. FI 384-393) gedeutet werden. Auch im Bezug zu

ihrer Schwester betont Julia, dass sie immer für sie da sein werde. „[...] Ich so „Ja, [...] du kannst doch immer anrufen, du hast meine Nummer, du weißt, wo du mich erreichen kannst.“ „Ja, ich möchte Dich doch dann auch in den Arm nehmen können“ und alles. [...] Ich so „Ja, [...] das geht halt nicht immer so, ich schaff das einfach nicht, wieder nach Hause zu kommen und so [...] Ja, du kannst mich jederzeit anrufen, mein Handy ist Tag und Nacht an/ an, und/ wie heißt es/ da kannst mich auch mitten in der Nacht wecken, mir erzählen von Gott und der Welt oder was Dir passiert ist und alles“ [...]“ (1 FI 668-670). Diese Textpassage lässt die Deutung zu, dass Julia im Bezug auf ihre Schwestern mehr die Mutterrolle, als die Rolle der Schwester einnimmt. Die Sorge um ihre Schwestern scheint für Julia darüber hinaus auch die Funktion zu haben, ihr eigenes Selbstbewusstsein zu stärken. Diese Parentifizierung zeigt Julia auch im Kontakt mit ihrer leiblichen Mutter.

Deutlich wird in diesem Kontext, dass sich Julia erst über die Sorge für Andere als wertschätzende Persönlichkeit erleben kann. Hier erklärt sich, warum sich Julia und die Adoptiv-Mutter bezüglich der Sorge in Konkurrenz zueinander erlebt haben. Julia weiß das Verhältnis zwischen der Adoptiv-Mutter und ihren Schwestern nicht einzuschätzen. „Ich weiß nicht, was so zu Hau/ zu Hause los ist, ich weiß es/ ich weiß nicht wie es meiner Schwester geht. Aber wenn ich zu Hause bin, dann ist immer so (.) halt, ich weiß nicht, ob das gespielt ist, nur so, als wären die immer so dicke und so, (..) und das Einzige was ich so manchmal sehe, ist so, wenn meine Mutter auf meine Schwester losgeht, dass die dann halt die Hände so schützend vors Gesicht nimmt. Und ich meine, ich mache mir schon Gedanken so, ob das alles so richtig ist.“ (1. FI 678). Diese Textpassage lässt sich als Julias Unsicherheit gegenüber ihrer Adoptiv-Mutter deuten. Ihre ausgeprägte Hilfsbereitschaft steht der unterentwickelten Seite gegenüber, Hilfe und Unterstützung annehmen zu können, bzw. auch tatsächlich versorgt zu werden. Über ihre Zeit im Betreuten Wohnen berichtet sie, dass sie in den ersten beiden Wochen gut zurecht gekommen sei, obwohl sie von Anfang an nicht sicher gewesen sei, ob diese Maßnahme für sie die richtige sei. Das Betreute Wohnen war „[...] Scheiße auf gut Deutsch gesagt. [...] Es war so, dass man da in ner dr/ also is ´ne Dreier-WG halt, ne, da mit drei Jugendlichen und dann muss man halt sozusagen alleine wohnen. [...] Also die Betreuer sind zwar da, aber die kümmern sich eigentlich nich um einen. [...]“ (2. FI 663-667). Mit dem Wissen um den weiteren Interviewverlauf kann vermutet werden, dass Julia in der Zeit im Betreuten Wohnen vor allen Dingen die Orientierung und den Schutz von Erwachsenen vermisst hat, um Handlungssicherheit herzustellen. Dies deutet wiederum auf ihr labiles Selbstbewusstsein hin. Julia benötigt in ihrer eigenen Deutung eine engere Begleitung und Betreuung durch Erwachsene. Für sie ist die logische Konsequenz dieser pädagogischen Intervention, dass sie dort scheitern musste. Auf der Suche nach Zugehörigkeit und Bindung steht Julia vor der Herausforderung, zwischen zwei Familiensystemen vermitteln zu müssen. Die vermisste Geborgenheit in ihrer Adoptivfamilie tritt an dieser Stelle besonders in den Vordergrund. „Mich, wie heißt es ähm, auch als Tochter ansehen sollen. Mal mehr Liebe sche/ also ich hab jetzt von den



*fast, also hat ich das Gefühl, keine Liebe rüber gebracht bekommen. [...] ich mein, jedes Kind braucht irgendwie sei/ Liebe oder sonst irgendwas, ne Familie halt einfach geben sollen, das hat die, nicht mich sozusagen immer abschieben. [...] Also hatt ich das Gefühl halt. (4) Ja! So was hätt ich (.) erwartet. (.) Oder mir gewünscht.“ (3 FI 1121-1125). Julia verbalisiert konkret, was sie in der Adoptiv-Familie vermisst hat. Sie findet es normal, dass Eltern mit ihren Kindern liebevoll umgehen und vermisst diese Erfahrung leidlich. Das Gefühl, abgeschoben zu werden und die fehlende emotionale Zuwendung deutet sie, indem sie dies als nicht erfüllte Erwartung und nicht erfüllte Wünsche verbalisiert.*

### Chancen

Die Frage, welchen Platz Julia in dieser Welt findet, hängt für sie untrennbar mit ihrer inneren Entschlossenheit zusammen. In ihren Selbstdeutungen und Konstruktionen zeigt sich, dass sie etwas vom Leben, etwas erreichen will und dass sie eine Chance haben möchte. Diese innere Einstellung, sich nicht „unterkriegen“ zu lassen, scheint ein protektiver Faktor in ihrem Bildungsprozess darzustellen. Sie kann deutlich benennen, dass sie sich über Chancen freut, die ihr zugestanden werden. „((leise)) *Ja. + Aber jetzt, ich find´s, ich find´s gut, dass ich noch mal die Chance habe/ [...] bekommen hab, hierhin zu kommen.“ (2. FI 774-776). Julia scheint es viel zu bedeuten, dass die BetreuerInnen aus der Wohngruppe ihr die Möglichkeit bieten, zurück zu kommen, nachdem sich Julia im Betreuten Wohnen nicht zu Recht findet. Es scheint für sie eine außerordentliche Situation zu sein, wenn sie in ihrem Leben eine Chance bekommt. Die Vermutung scheint zulässig, dass Julia eine Chance nicht erwartet. Den Wunsch, im Leben eine Chance zu haben, deutet Julia auch im Kontext der Frage, wie sie ihr Leben rückblickend bewertet, als ein wesentlicher Faktor. „Nää. *Ich will doch noch jung sein. [...] Noch einmal alles ändern. (...) Manchmal wünsche ich mir das, aber manchmal finde ich es okay so. [...] Ich würde auf jeden Fall keinen Scheiß ni/ nicht mehr klauen und also meinen Eltern Geld wegnehmen wollen oder so. Ich würde f/ ich würde mir wünschen, einen vernünftigen Schulabschluss zu haben, nicht nur einen Hauptschulabschluss, (...) dass ich die Waldorfschule zu Ende gemacht hätte und so. (...) Das hätte ich lieber, denke ich mal.“ (1. FI 569-573). Diese Textstelle lässt die Deutung zu, dass sich Julia über Chancen in ihrem Leben freut. Den Wunsch, noch einmal alles ändern zu können, bezieht Julia auf ein regelkonformes Leben ohne Diebstähle und mit einem vernünftigen Schulabschluss. Hier stellt sich die Frage, ob Julia in ihrem Leben etwas bereut bzw. ob sie für sich das Gefühl hat, etwas versäumt zu haben?**

Zusammenfassend lässt sich für dieses Spannungsfeld festhalten:

- Die Suche nach einem Platz scheint zentrales Thema in Julias Selbstdeutungen. Die Ambivalenz zwischen Julias bewegter Lebensgeschichte und ihren Konstruktionsversuchen, diese Erfahrungen zu ordnen und zu normalisieren, zeigt sich hier besonders. So konnte in diesem Spannungsfeld gezeigt werden, dass Julia in ihren Konstruktionsleistungen die kritischen Lebensereignisse aufnimmt, auch wenn sie die Adoption eher zu bagatellisieren

versucht. Die Adoption, gedeutet als eben dieses kritische Lebensereignis, muss im Kontext ihrer subjektiven Deutungen als Platzangebot der Erwachsenen verstanden werden. Ihrer Suche nach Beheimatung wurde demnach mit der Adoption als von Außen zugewiesener Lebensort beantwortet. Allerdings kann Julia dieses Angebot nur bedingt annehmen. Früh merkt sie, dass sie in der Adoptiv-Familie nicht willkommen zu sein scheint und entwickelt im Verlauf der Zeit ihre Idee von Beheimatung. Ihr Plan, die leiblichen Eltern kennen zu lernen, kann als Versuch gedeutet werden, ihren biographischen Erfahrungen Sinn zu verleihen.

- Die Interventionen der Erwachsenen deutet Julia als Erfahrungen, die sie integrieren muss und die ihr allerdings auf der Suche nach einem Platz in der Welt wenig hilfreich sind. In ihren Deutungen scheint ihre innere Zerrissenheit den Erwachsenen nicht zugänglich. So fügt sie sich eher in die Erfüllung der äußeren Erwartungen, ohne diese jedoch tatsächlich erfüllen zu können. Ihr grundlegendes Motiv, das Leben zu bewältigen und sich einen Platz zur Beheimatung zu suchen, scheint ihr innerer Antrieb zu sein.
- Im Verlauf des Untersuchungszeitraumes zeigt sich in Julias Selbstdeutungen im Bezug auf ihren Wunsch, ihre leibliche Familie kennen zu lernen, eine Veränderung. Im Erstinterview merkt sie bereits, dass sie sich in die Adoptiv-Familie nur schwer integrieren kann und deutet dies darüber, dass sie sich dort fehl am Platz fühlt. Im Verlauf der folgenden Interviews scheint sie in der Lage, dies expliziter zu verbalisieren. Der Gegensatz bietet das dritte Folgeinterview als letztes Interview in der Untersuchungsreihe. Hier scheint sie mit sich und ihrer Geschichte im Reinen, weil sie nach ihrer eigenen Deutung erreicht hat, was sie die Jahre über angetrieben hat. Ihre Idee, dass sie (nur) in der leiblichen Familie einen Platz finden kann, ist für sie zur Realität geworden. Sie hat ihr Ziel offensichtlich erreicht. Mit dem Wissen um ihren weiteren Lebensweg kann dieses Ereignis als Phase großer Zufriedenheit verstanden werden. Mit Blick auf ihre Lebens- und Hilfetabelle zeigt sich, dass ihre Selbstdeutungen im Kontext der Beheimatung nur temporär zufrieden stellend sind. Bereits einige Zeit später wird sie die leibliche Familie wieder verlassen.

### **Zweites Spannungsfeld: Ich beherrsche die Welt - Die Welt beherrscht mich**

In Julias Selbstdeutungen und den damit verbundenen Wirklichkeitskonstruktionen zeigt sich auch in diesem zweiten Spannungsfeld ihre Ambivalenz zwischen der inneren Selbstwahrnehmung und der nach außen gerichteten Selbstdarstellung. Julia präsentiert sich handlungsmächtig und durchsetzungsstark. Dies bedeutet für Julia eine Strategie, die sie entwickelt hat, um ihr (Über)Leben zu sichern. Das Gefühl der Überwältigung bezieht sie auf ihre nach innen gerichtete Selbstwahrnehmung. Hier scheint sie orientierungslos und kann sich selbst nur schwer als einen liebenswürdigen

Menschen betrachten. Sechs thematische Anknüpfungspunkte skizzieren dabei Julias Selbstdeutungen in der Spannung aus Überwältigung und Bewältigung.

### **Ohnmacht**

Situationen, denen Julia scheinbar ohnmächtig gegenüber steht, beziehen sich in ihren Deutungen vor allen Dingen auf ihre institutionelle Hilfgeschichte. Die Art und Weise, wie Julia in den Interviews erzählt und sich selbst präsentiert, lässt sich als geübte Erzählstrategie von Julia deuten. Auf die Frage, was in ihrem Leben geschehen ist und was ihr davon bedeutsam erscheint, beginnt Julia ihre Erzählung. *„Also ich bin, so viel ich weiß, direkt mit einem Jahr bin ich in das Heim gekommen und dann mit 3 Jahren adoptiert worden, dann bin ich von [...] nach [...] gekommen und dann hab ich bis zu meinem 12 Lebensjahr zu Hause gelebt und dann bin ich mit 12 Jahren das erste Mal von zu Hause abgehauen und dann in Heimen und Wohngruppe und wieder zu Hause abwechselnd gewesen bis meine Eltern dann irgendwann gesagt haben, ja ich soll in die Psychiatrie gehen. Dann war ich mit 13 Jahren das erste Mal in der Psychiatrie und dann ähm und dann weil sich dann immer noch nichts verbessert hat dann bin ich jetzt vor 4 Wochen noch mal in die Psychiatrie gekommen, ach vor 8 Wochen mein ich und war dann da lange genug und dann bin ich hier hin gekommen.“* (EI 11). Julia beschreibt in dieser Textpassage ihren Lebensweg entlang ihrer institutionellen Jugendhilfekarriere. Dies ist erst einmal nichts Ungewöhnliches. Aus der Jugendhilfeforschung ist bekannt, dass Jugendliche ihre institutionelle Geschichte präsentieren und rekonstruieren und dabei auf bekannte Kommunikationsstrategien zurückgreifen. Erklärt werden kann das über die vielfältigen Erfahrungen der jungen Menschen mit diesen Erzählsituationen. In vielen Situationen scheinen Erwachsene generell, und insbesondere Professionelle der Sozialen Arbeit nur an der institutionellen Geschichte interessiert. Zum anderen bilden diese Stationen aber auch Orientierungspunkte, wie sie in anderen Biographien auch zu finden sind: Geschichten von Rollen(zugehörigkeit), Status und schulischem bzw. beruflichem Lebenslauf. In diesem Zusammenhang interessiert aber vor allen Dingen die Art und Weise der Präsentation. Die scheinbar lose Aneinanderreihung nach dem Motto: „Und dann, und dann, und dann ...“ lässt bei Julias Erzählung die Deutung zu, dass ihr Leben ihr passiert ist - wie ein Kinofilm, der an einem vorbeizieht. Julia nimmt zwar an ihrem Leben teil, aber die Hauptrolle scheint aber nicht von ihr ausgestaltet werden zu können. Sie erlebt ihre Geschichte eher als Abfolge von äußeren Umständen, auf die sie reagiert, aber nicht aktiv handelnd eingreifen kann.

Zudem fühlt sie sich von Erwachsenen nicht akzeptiert und ernst genommen. Sie erzählt in dieser Textpassage, dass sie in die psychiatrische Klinik eingeliefert wurde. *„Ja ja, hab ich auch gemacht. Ich hab ähm, drei Wochen war ich da. Bin ich wieder gekommen, ich bin natürlich cleaner hingekommen, weil ich ja eigentlich gar nicht soviel genommen hab, [...] wie die da alle behauptet haben. Na ja, egal.“* (3. FI 52-54). Julias Deutung bezieht sich hier auf das Verhältnis zu den Erwachsenen. Sie versteht sich nicht gleich berechtigt. Die Erwachsenen haben ihr gegenüber die

Deutungsmacht. Am Beispiel der Drogen verdeutlicht sie dies. Sie hat nicht so viele Drogen konsumiert, wie die Anderen es dachten.

Ihre Strategie, mit dem Gefühl der Ohnmacht umzugehen, scheint der Rückzug. *„Nee ich, weiß ich nicht, ich keine Ahnung. (.) Ich wollte immer vor meinen Problemen wegrennen. (6 Sek.)“* (EI 31). Dieser vermeintliche Rückzug macht deutlich, dass sie gar nicht so genau weiß, was ihre Probleme sind (vgl. dazu EI 33). Neben der Darstellung nach außen (Ich laufe vor Problemen weg) scheint dies auch nach innen zu wirken. Sie kann den Grund für ihren Rückzug nicht deuten, merkt aber für sich, dass sie nur diese Strategie zur Verfügung hat.

### **Einsamkeit**

Julia sagt von sich selber, dass sie nicht viel Kontakt zu Gleichaltrigen habe. *„[...] das hat auch alles erst vor kurzem angefangen, dass ich mich mit Freundinnen treffe, (.) früher hab ich immer nur auf meinem Zimmer rumgesessen, [...] Nee, ich bin nicht gern so'n geselliger Typ, ich bin eher allein, lieber allein.“* (EI 203-207). In dieser Textpassage erklärt Julia, dass die Phase der Einsamkeit fast vorüber sei. Als Grund für ihre veränderte Sichtweise, bezüglich ihres Wunsches nach Kontakt und Geselligkeit, nennt Julia ihre Zeit auf der Straße. Dies erscheint nachvollziehbar, ist das Leben auf der Straße ein Vielfaches abhängiger von menschlichem Zusammenhalt ist. Ihre Deutung divergiert jedoch scheinbar mit Julias Gefühl, einsam zu sein, welches sich durch alle Interviews durchzuziehen scheint. Sie fühlt sich allein. In der Heimgruppe sitzt sie beispielsweise lieber allein in ihrem Zimmer, als sich am sozialen Leben zu beteiligen. Inwieweit sie dies gern macht, bleibt in der weiteren Interpretation als offene Frage stehen. Allerdings regen sich Zweifel an dieser selbst herbeigeführten Isolation. Ihre Äußerungen lassen sich eher als Antwort auf ihre Selbstzweifel und ihren fehlenden Selbstwert begreifen. Julia erzählt von ihren Freunden auf der Straße, die sie nicht wieder sehen möchte, weil sie, wie sie selbst sagt, keine richtigen Freunde waren. Es deutet sich an, dass Julia in diesem Zusammenhang Werte wie Zuverlässigkeit, Treue und Verlässlichkeit vermisst. Allerdings kann dies nicht belegt, sondern nur vermutet werden. Julias Einsamkeit kommt nicht nur in den fehlenden Freunden zum Ausdruck, sondern auch im Heimgruppenalltag. Sie zieht sich auch dort lieber zurück, bleibt allein und kann nur schwer an der Gemeinschaft teilhaben und mit anderen Jugendlichen in Kontakt treten. Ihre gefühlte Einsamkeit erklärt sich über die Suche nach einem Ort, an dem sie sich zu Hause fühlen kann. In ihrer Deutung ist sie allein auf ihrem Weg und es existieren wenig Weggefährten. Interessant erscheinen in diesem Kontext die Erwachsenen zu sein. In ihre Lebensgeschichte haben viele Erwachsene interveniert. Julia deutet diese Eingriffe nicht als Verbindung. Die Menschen, die sie umgeben, können ihr Gefühl der Einsamkeit nicht auflösen.

### **Unsicherheit**

Julias Gefühl, einsam zu sein, korrespondiert mit ihrer empfundenen Unsicherheit. Diese Unsicherheit bezieht sich nicht nur auf Situationen und Erlebnisse, sondern auch auf ihre Person. Sie fühlt sich ihrer selbst nicht sicher. *„Ja, am Anfang war jetzt/ wie*

*heißt das/ ich war ja (.) hmm gut ging es mir erst gut oder weiß ich nicht/ weiß ich/ kann ich nicht so sagen, wie es mir da ging. [...] aber da will ich jetzt nicht so darüber reden.“* (A1 37). Julia scheint nicht genau zu wissen, wie es ihr geht, bzw. sie scheint sich nicht mehr daran erinnern zu können. Diese Textsequenz lässt unterschiedliche Lesarten plausibel erscheinen. Zum einen lässt sich vermuten, dass Julias Strategie, mit belastenden Situationen umzugehen, darin besteht, Emotionen und Erinnerungen zu vergessen. Damit scheint sie keinen Zugriff mehr auf vergangene Ereignisse zu haben. Zum anderen könnte vermutet werden, dass sie der Frage der Interviewerin ausweichen möchte. So ließe sich der letzte Satz verstehen, wo sie deutlich äußert, dass sie darüber nicht sprechen möchte. Interessant erscheint an dieser Stelle, dass dies eine der wenigen Textsequenzen ist, in denen Julia sich weigert, weiter zu erzählen. Ihre Erzählungen zeichnen sich besonders darin aus, dass sie im Prinzip offen und bereitwillig aus ihrem Leben erzählt. Was hat dies zu bedeuten? In der vorliegenden Textsequenz zeigt sich, dass sich Julia in unsicheren Situationen schützt, indem sie, wenn möglich, ausweicht. In der Gesprächssituation beendet sie verbal die Kommunikation und in Konfliktsituationen entzieht sie sich und läuft weg. Julia kann konkrete Situationen benennen, vor denen sie sich fürchtet. „[...] dann hatte ich immer Angst vor der Schule ((lacht leise)) [...]“ (1. FI 128). Was sie in der Schule speziell verunsichert hat bleibt offen. Sie berichtet davon, dass die neue Schule für sie eine ungewohnte Situation war. Die Tage vor ihrem ersten Schulbesuch belasten Julia. Nach dem ersten Tag in der neuen Schule fühlt sie sich jedoch wohl und kann im Rückblick auf diese Situation nicht erklären, warum sie solche Ängste hatte. Eine ähnliche Geschichte erzählt Julia vom dem Wechsel aus der Wohngruppe in das Betreute Wohnen. Die dort tätigen PädagogInnen versuchen mit ihr zu besprechen, wie es für sie weiter gehen kann. Sie begrüßen das Betreute Wohnen, um Julia auf die Selbständigkeit vorzubereiten. Julia reagiert darauf mit Abwehr. „[...] Und wenn die davon reden, dann sage ich schon immer „Nein, ich ziehe hier nicht aus, ich bleib hier. Und ich möchte auch gar nicht jetzt scho/ jetzt noch gar nicht darüber reden, weil das ist ja noch ein bisschen Zeit.“ (1. FI 251). Julia reagiert in ihrer eigenen Wahrnehmung mit Ängsten, indem sie Vermeidungsverhalten zeigt. Offensichtlich macht sie die Vorstellung, alleine für sich sorgen zu müssen, unsicher. Dass sie nicht darüber sprechen will, zeigt, dass sie sich nicht damit auseinandersetzen kann. Julia traut sich augenscheinlich wenig zu. Ihre Unsicherheit bezieht sich nicht nur auf ihre eigene Person, sondern ebenfalls auf die Beziehungsqualität zu Erwachsenen. In einer Textpassage erzählt Julia von ihrer Unterbringung in der Wohngruppe. „[...] das ist so schon so, dass ich denke so, ja, da würde ich gerne mal anrufen, trau mich nur nicht so. [...] Ja, weil ich ja da raus gefl/ also sozusagen rausgeflogen bin. I: (7) Denkst Du, die wollen [...] nicht mit Dir sprechen? J: ((verschämt lächelnd)) Ich weiß es nit? + [...] Ich hab noch von einer Betreuerin n ähm Adresse, vielleicht sollt ich da mal n Brief schreiben. ((flüstert)) Ich weiß nicht. + I: (.) Würdste gerne? J: Jaa, ((leise)) klar, weil + Auf jeden Fall. Ich hab auch schon mal angefangen der n Brief zu schreiben, aber hab den nicht abgeschickt.“ (3. FI 551-559). Julia deutet ihre Bindungsunsicherheit damit, dass sie nicht weiß, ob die BetreuerInnen sie (noch) mögen und akzeptieren. Weil sie

die Gruppe verlassen musste, scheint sie sich zu schämen. Mit dem Wissen um ihre Lebensgeschichte kann diese Scham als tief sitzender Zweifel verstanden werden, sich der Zuneigung des Gegenübers nie sicher sein zu können. In diesem Kontext lässt sich auch ihre Weglauftendenz in schwierigen und problematischen Situationen verstehen. Die für sie unsicheren Situationen löst Julia darüber auf, dass sie sich „in Sicherheit“ bringt.

Während die drei oberen Aspekte (Ohnmacht, Einsamkeit und Unsicherheit) in diesem Spannungsfeld eher zu Julias Gefühl der Überwältigung zugehörig sind, beschreiben die folgenden drei Deutungsangebote (Anpassung, Entwicklung und Selbstwert/Selbstwirksamkeit) ihre Konstruktionen der Bewältigung.

### **Anpassung**

In Julias Selbstdeutung zeigt sich, dass sie sich durch Erwachsene fremdbestimmt fühlt. Dadurch erlebt sie sich nur eingeschränkt als handlungsfähig. Über die äußere Anpassung erfährt Julia jedoch Sicherheit und Orientierung. Am Beispiel ihres Drogenkonsums zeigt sich diese Verbindung. Julia berichtet, dass sie in einer Suchtklinik untergebracht wird, um ihr Drogenproblem zu bearbeiten. Sie beschreibt eindrücklich ihre Unsicherheit sich selbst gegenüber. Sie ist sich nicht sicher, ob sie das Ziel, die Drogenabstinenz erreichen kann. In ihrer Deutung sind nicht die Drogen das Problem. *„Also, Zigaretten sind, sagen wir mal wenn ich in Stresssituationen bin, das Einzige was ich halt mache. [...]“* (2. FI 111). Interessant wird die Textpassage durch die Betonung, die Julia in diesem Zusammenhang wählt. *„[...] Da wird mir das Rauchen entwöhnt.“* (2. FI 109). Julia scheint sich hier in eine passive Rolle gedrängt zu fühlen. Um für sich zu klären, ob sie eine Chance zum Erfolg hat, beschließt Julia für sich einen Testtag, um zu sehen, ob sie das Rauchverbot aushalten kann. *„(.) Ja und dann hab ich dann schon erst überlegt so, „Scheiße, schaff ich das überhaupt. Ich will das gar nich - aufhören zu rauchen.“ (.) Und ähm, (.) ich hab’s letztens hier mal einen Tag versucht ohne rauchen und ich bin total ausgerastet.“* (2. FI 113). Sie hat für sich entschieden, das Rauchen nicht aufzugeben und schließt mit den Worten: *“(.) ((leise)) Ja, ich muss das. +“* (2. FI 117). Aus Studien zur Zufriedenheit behinderter Menschen ist bekannt, dass das Rauchen in der Adoleszenz ein Zeichen der Autonomie für die jeweiligen Personen darstellt. Julia deutet diese Begrenzung ihrer Selbstbestimmung in diesem letzten Satz fast resigniert. Sie weist darauf hin, dass sie das Rauchen aufgeben muss, weil die Erwachsenen es so beschlossen haben.

Der Aufenthalt in der Suchtklinik stellt für Julia eine Zwickmühle dar. In ihren Selbstdeutungen zeigt sich, dass sie keine Antwort auf die Frage hat, warum sie dort untergebracht wird. Darüber hinaus ist sie sich nicht sicher, ob sie in der Klinik das Ziel, welches sie vermittelt bekommt, erreichen kann. Falls sie nicht durchhält, muss sie die Klinik verlassen und kann nicht in die Wohngruppe zurückkehren. In ihrer Deutung wird ihr das Jugendamt keine weitere Chance einräumen. Damit scheint sie in ihrer eigenen Hilfesgeschichte gefangen. Die Konsequenzen scheinen für sie so bedrohlich, dass sie keine andere Wahl hat, als sich darauf einzulassen, obwohl sie bereits schon vorher ahnt, dass sie das Problem nicht erfolgreich wird lösen können. Ihr Scheitern scheint,

so deutet Julia die Situation, vorprogrammiert. Und dennoch passt sie sich an. Diese Entscheidung lässt sich über ihre innere Zerrissenheit erklären. Sie ist auf der Suche nach einem Ort, an dem sie willkommen ist und sich sicher fühlen kann. In ihrer Deutung hat sie Erwachsene erlebt, die sie bei dieser Aufgabe nicht unterstützen, obwohl sie ihr Plätze zur Verfügung stellen.

Wie lässt sich erklären, warum Julia dennoch den Forderungen und Erwartungen der Erwachsenen folgt? Zum einen scheint sie über die äußere Anpassung die innere Hoffnung zu nähren, doch noch einen Platz für sich finden zu können. Zum anderen zeigt die Textpassage, dass sie faktisch keine andere Möglichkeit hat, als den Weg der Erwachsenen zu gehen. Inwieweit die Interventionen der Erwachsenen an Julias Selbstdeutungen anschlussfähig sind, muss in der weiteren Fallrekonstruktion bearbeitet werden. Die Frage nach der Anpassung macht auf eine Textstelle aufmerksam, die stellvertretend für Julias Strategie stehen kann, in welcher Form sie die Anpassungsforderungen der Erwachsenen verarbeitet. Die Erwachsenen erwarten von ihr, dass sie sich auf die Klinik einlässt und mitarbeitet. Für diesen Aufenthalt „[...] hab ich mir irgendwie Masken gekauft. [...] @(. )@ und irgendwelche Parfums und irgendwelche Schminke und so. Weil ich dann gedacht hab so, wenn ich dann in der Psychiatrie bin, dann kann ich ja wenigstens, dann mach ich halt was aus mir, dann schmink ich mich jeden Tag oder so.“ (2. FI 137-139). Diese Textpassage lässt unterschiedliche Lesarten zu. So könnte der Kauf der Kosmetika für Julia den Zweck erfüllen, die Eintönigkeit des Klinikalltags aufzuhellen. Weiterführend scheint dieser Deutungsversuch nicht zu sein. Es erstaunt ihre Wortwahl, „dann mach ich halt was aus mir“. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie den Aufenthalt in der Klinik als Ausgangspunkt zukünftiger Entwicklung sieht. Julia spricht davon, dass sie sich verändern möchte. Das bedeutet, dass sie im Moment nichts aus sich macht, bzw. machen kann. Ein rudimentär ausgeprägtes Selbstbewusstsein und die gegensätzliche Darstellung nach außen lassen vermuten, dass sie den Psychiatrieaufenthalt auch als eine Art Wandlungsprozess begreifen möchte. Dort will sie etwas aus sich machen. Masken und Parfüm haben im übertragenen Sinn einen Einfluss auf die Außenwirkung. Man riecht anders und das Gesicht sieht nach einer Maske frischer und gestraffter aus. Darüber hinaus sind dies typisch weibliche Accessoires. Aus der Psychologie ist bekannt, dass Masken und Parfüm dazu dienen können, sich zu verstellen oder hinter etwas zu verstecken. Das „wahre“ Gesicht bleibt so verborgen.

Dieses Phänomen kennen wir aus den Erzählungen von psychiatrie- und jugendhilfeerfahrenen Kindern und Jugendlichen, die sich den Helfern so präsentieren, wie diese es erwarten und wie die Konventionen dies verlangen. Auch Julia kennt diese Erfahrung und weiß sich, der Situation angemessen, zu verhalten. Bezogen auf das Thema Anpassung zeigt sich, dass Julia die Erwartungen kennt und diese erfüllen kann, auch wenn dies von ihr verlangt, dass sie ihre innere Verfassung nicht nach außen kehrt.

## Entwicklung

Julia erlebt sich in der Gestaltung ihres Lebens erfolgreich. Auf dem Weg dorthin hat die Krisenintervention ihr dabei geholfen, eine Alltagsstruktur zu entwickeln. Sie berichtet in diesem Zusammenhang davon, dass die Erwachsenen für sie den Schlussstrich gezogen haben. Julia kann den Grund für ihre Veränderung nicht benennen. Sie deutet ihren individuellen Entwicklungsprozess darüber, dass sie beispielsweise von den ErzieherInnen viel Lob und Anerkennung bekommen habe. *„In der Zeit, wo ich hier [in der Krisenintervention] war, habe ich mich sehr viel verändert, viel/ habe ich das Gefühl. So sagen auch die Erzieher. Ich meine, (.) ich habe mir Ziele vor/ v-v vor die Augen gesetzt und die möchte ich auch gerne so machen.“* (AI 181). Julia ist offensichtlich stolz auf ihren Erfolg. Umso überraschender fällt ihr reflektierter Umgang mit dem Abschied aus der Einrichtung auf. Von anderen Jugendlichen ist der unbedingte Wunsch bekannt, in der Einrichtung bleiben zu wollen, weil sie sich dort Erfolgserlebnisse erarbeiten. *„Ich habe gesagt „Ja, ich würde auch gerne im KRIZ bleiben, aber ich würde auch gerne weggehen.“* (AI 306). Julia kann dies jedoch differenzierter betrachten. Und sie kann differenziert benennen, in welchen Bereichen sie sich entwickelt hat. Die Rückmeldungen der Erwachsenen sind ihr dabei äußerst wichtig. *„Ja, doch, das ist schon wichtig, d/ weil ich so selbst weiß ich ja nicht, ob ich mich jetzt groß verändert habe, aber wenn man mir sagt „Ja, wie Du am Anfang arts“ hier wie heißt es/ bin ich immer direkt bei jeder Kleinigkeit ausgerastet, da konnte ich über gar nichts/ über gar keine Probleme reden. Und heute/ also sagen wir jetzt so die letzten Wochen, hab ich gelernt/ neun Monate habe ich gelernt, über Probleme zu reden, [...] Oder wenn ich mit/ Probleme mit anderen Jugendlichen habe, denen zu sagen „Ey, was ist mit Dir? Du hast/ Du hast mich sonst immer so behandelt und auf einmal behandelst Du mich so, was habe ich Dir getan?“. Ja, hab ich gelernt. [...] Ja, irgendwann hat das einfach/ habe ich/ weiß ich nicht, was sich da in meinem Kopf verändert hat, aber da habe ich dann gedacht „Nee, so geht das nicht weiter, ich kann nicht einfach weiter Scheiße bauen und bei jeder Kleinigkeit ausrasten, ich muss mich jetzt ändern.“ Und dann habe ich mich geändert. [...] Ja, das klingt einfach, war aber überhaupt nicht einfach, ich habe viel dafür gelitten, ich habe/ wirklich. Ich saß manchmal stundenlang auf meinem Zimmer und hab geheult, weil ich da gedacht habe „Scheiße, ich schaffe das nicht!“ Und dann, ja, sieht man ja jetzt, ich habe es geschafft. [...] Denke ich auf jeden Fall, dass ich es geschafft habe. [...]“* (AI 362-373). Julia deutet ihre Entwicklung darüber, dass sie heute über sich und ihre Erlebnisse sprechen kann. In der Vergangenheit, so erklärt sie, habe sie mit niemanden über ihre wirklichen Probleme sprechen können und wollen. Dies sei jetzt anders und das wertet sie als einen Aspekt, an dem sie ihre erfolgreiche Veränderung festmache. Ihr Ringen um Veränderung erklärt sie über ihren inneren Wunsch, etwas zu erreichen. *„[...] [I]ch hab mich einfach an sich, ich wird älter, so. [...] Das sag ich mir und ich will das auch alles auf die Reihe kriegen.“* (2. FI 1095-1097). Julia erklärt ihre Veränderung damit, dass sie älter geworden ist und dass sie nicht mehr so schnell die Kontrolle über sich verliere. Dazu kommt in ihrer Konstruktion, dass sie nicht mehr weg läuft und dass sie bewusst den Kontakt zu anderen Menschen sucht und mit ihnen spricht.



Diese Umstände haben offensichtlich Auswirkungen auf ihr Selbstbewusstsein. So scheint sie auf ihre Jugendzeit zu blicken und resümiert: *„was habe ich früher für Scheiße gebaut, jetzt bin ich ganz anders, jetzt mache ich so eine Scheiße nicht mehr, wa/ war eigentlich eine gute Zeit/ wie heißt es, war auch mal gut zu wissen, wie es ist, aber es ist nicht das Wahre für´s Leben.“* (1. FI 555). Neben der potentiellen Veränderung konstruiert Julia ihr Bild von sich in Abgrenzung zu Anderen. Sie erzählt fast belustigt, wie ihre alten Freunde *„[...] hängen geblieben sind und wie ich weitergekommen bin [...]“* (1. FI 533). Julia konstruiert ein Bild über ihre Entwicklung, indem sie die Metapher der Bewegung nutzt. Die Abgrenzung zu ihren alten Freunden scheint bedeutsam für Julia zu sein.

An anderer Stelle erzählt sie von einem Telefonat. *„Ja. Aber ich hab was/ was ich auch gut fand/ fand, oder was auch ein großer Schritt von mir war, fand ich, oder beziehungsweise auch ein paar Erzieher, ich hab [...] bei meinen alten Kumpels angerufen, habe gesagt, „Ey Leute, hört mal zu, ich gehe jetzt bald in eine offene Wohngruppe, ich komme nicht mehr nach [...] ähm ich wünsche euch alles Gutes, und ja, tschüs.“ [...] Ja, „Lasst mich in Ruhe.“ [...] Ich werde jetzt mein Leben weitermachen.“* (A1 342-348). Dieses (fast als Ritual wirkende) Telefonat scheint für sie ein großer Schritt zu sein, den auch die ErzieherInnen als solchen werten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Deutung sich hinter Julias letztem Satz verbirgt. Offensichtlich hat sie Ziele, die ihr weiteres Leben beeinflussen werden.

### **Selbstwert/ Selbstwirksamkeit**

Julia hat im Verlauf der Zeit Strategien entwickelt, um ihr Leben zu bewältigen. Eine dieser Strategien deutet auf die Ambivalenz von Außen und Innen hin. Sie präsentiert sich nach außen durchsetzungs- und willensstark. Nach Innen scheint ihr sicheres Auftreten nicht zu wirken. Sie deutet ihre innere Verfasstheit eher mit dem Blick auf ihre Defizite. Im Untersuchungsverlauf konnte jedoch eine Veränderung dieser Balance von Innen und Außen festgestellt werden. Die Balancierung dieser beiden Merkmale bleibt stabil, jedoch verändern sich Julias Deutungen bezogen auf ihre Selbstwahrnehmung. In den ersten Interviews zeigt sich deutlich, dass Julia bemüht scheint, ein positives Bild von sich zu konstruieren. Diese positiven Anteile beziehen sich jedoch jeweils nur auf die Art und Weise der Selbstpräsentation nach außen. So wirken diese Bilder auf den ersten Blick affektiert, also geziert und unnatürlich. In den Textpassagen versucht Julia ihre Handlungsfähigkeit zum Ausdruck zu bringen. So berichtet sie beispielsweise von einer konfrontierenden Situation in der Krisenintervention, in der sie einem Erzieher in die Hand biss. *„((schnell)) Und da hat der mir dem Daumen umgeknickt und der Arzt hat gesagt, ich soll auf meinen Daumen aufpassen weil sonst kann´s meinem ganzen Leben lang sein, dass ich den nicht mehr richtig bewegen kann und das der weh tut hat der den noch so lange umgeknickt, da habe ich den gebissen, damit der mich loslässt und da hat er mir eine geschwappt. + [...] Dann bin ich ausgerastet und hab´ ich mein Zimmer auseinander genommen.“* (E1 61-67). Julia konstruiert das Bild einer unabhängigen Jugendlichen, die sich wehren kann und sich nichts gefallen lässt. An anderer Stelle in dem Erstinterview verdeutlicht

sie dasselbe Prinzip an einem Beispiel. Sie erzählt die Geschichte ihrer ersten Flucht aus der Krisenintervention zusammen mit einem anderen Jugendlichen (vgl. dazu EI 295-332). Sie stellt ihre Aktivität in den Vordergrund und präsentiert sich dort als Strategin und als handelnder, aktiver Part des Ausbruchsduos, die am Ende den Leiter der geschlossenen Gruppe anruft, um sich wieder abholen zu lassen. Im Abschlussinterview sind ebenfalls Geschichten zu finden, in denen sich Julia stark und abgrenzungsfähig darstellt (vgl. dazu zum Beispiel AI 393-399). Ihre starke und vernünftige Haltung deutet sich ebenfalls im ersten Folgeinterview an. Julia erzählt davon, dass sie ihre alten Freunde auf der Straße besucht habe, die ihr Drogen angeboten haben. „[...] Die haben sich gewundert wie ich mich verändert hab. Ich hab auch keine Drogen genommen. [...] Nein, ich habe gesagt „Nein, ich möchte nicht.“ [...] die haben das respektiert, die fanden das sehr schön, dass man „Nein“ sagen kann. [...] Haben die vorher noch nie gesehen.“ (1. FI 525-533). In Julias Selbstdeutungen zeigt sich, dass sie in der Lage ist, sich von anderen Personen und Wünschen abzugrenzen (vgl. dazu auch 2. FI 681-689 und 3. FI 866-884). Ihre Aktivität und ihre Disziplin konstruiert Julia im dritten Folgeinterview. Hier erzählt sie von dem Verlust der Telefonnummer ihrer leiblichen Eltern. „Mmm und ähm ja dann hatte die meine Nummer natürlich nicht mehr und ich ihre Nummer nicht mehr. Und dann hab ich alles in die Wege gesetzt, ich hab mit meinen Cousinsin telefoniert, mit meinen Tanten, mit meinem Onkel. Und irgendwann ruf ich meinen Onkel natürlich an und wer geht dran? Meine Mutter. [...] Und ich nur: „Ja!“ ((glücklich)) Ahh, ich hab mich so gefreut! (...) + Dann wurd alles abgesprochen, dass ich hier hin ziehe und (.) jetzt bin ich hier.“ (3. FI 42-44). Sie stellt sich als den aktiven Part dar, während die Mutter nur zufällig ans Telefon geht, als Julia bei ihrem Onkel anruft. Darüber hinaus veranlasst Julia alles Notwendige, um so schnell wie möglich zu den leiblichen Eltern ziehen zu können. In dem Spannungsfeld von Über- und Bewältigung zeigen sich hier Gesichtspunkte, die den bewältigenden Teil skizzieren. Julia stellt sich handlungsfähig und selbstwirksam dar. Über dieser Außendarstellung versucht sie, sich als Ursache von Wirkung zu erfahren. Über die Wirkung nach außen entwickelt sie im Untersuchungszeitraum jedoch auch in der Wahrnehmung nach innen eine positiv besetzte Idee von Selbstwirksamkeit und Selbstwert. Julias Erzählungen deuten ihr Selbstbewusstsein und konstruieren ein gestärktes Gefühl von Selbstwirksamkeit. So berichtet sie beispielsweise von dem Vertrauen, dass die ErzieherInnen in der Heimgruppe in sie setzen. „Ja, ich krieg relativ, also ich, ich hab, ich hab hier sehr viel, viel Vertrauen. [...] Wie heißt das, wenn man Vertrauen bekommen? [...] Gewinnt, gewonnen genau. Und deswegen. [...] Voll cool. @(.)@ Also ich find das für mich [.] sehr positiv.“ (2. FI 1275-1281). Speziell geht es in der Geschichte um den Hausschlüssel, der ihr anvertraut wurde. Sie freut sich über diesen Vertrauensbeweis. Diese bejahende Würdigung ihrer Person deutet Julia als Wertschätzung, die andere ihr gegenüber erbringen. Sie scheint in der Lage, sich diese positiven Rückmeldungen zugestehen zu können und entwickelt daraus ein Gefühl dafür, dass sie etwas leisten kann und wertvoll ist. Aus diesen positiven Erfahrungen konstruiert sie die für sich gegensätzliche Erfahrung zu ihren Erlebnissen in der Kindheit. Dieselbe Funktion übernimmt offensichtlich ihre

Erzählung von der Verleihung des Abschlusszeugnisses. *„Ja [...] dann war ich 2 Tage vor meiner Abschlussfeier entlassen worden aus dem Krankenhaus [...] und Freitag bin ich/ hab ich dann noch/ war ich da in der Schule [...] und die haben mich alle angeguckt, weil ich dann/ ich bin dann auch noch so reingelaufen, ja. „Ja, wir haben gehört, Du wurdest operiert.“ Ich so „Jaja, klar.“ ((stolz)) Joah und dann mussten wir alle nach vorne, wurden einzeln aufge/ also wurden wir aufgerufen, und mussten dann nach vorne unser Zeugnis in die Hand bekommen. Ich habe voll ein Strahlen im Gesicht gehabt, ich war so happy. +“ (1. FI 76).*

Julia berichtet stolz von der Verleihungszeremonie. Alle AbsolventInnen gingen nach vorne, um ihr Zeugnis in Empfang zu nehmen. Dies scheint sie sehr beeindruckt zu haben. Vor allen Dingen die Tatsache, dass sie ebenfalls dazu gehören konnte. Die Gruppenzugehörigkeit und den nach Außen hin positiven Status, den sie mit dem Zeugnis verliehen bekommt, erfüllt sie mit Selbstbewusstsein. Sie gehört dazu und bekommt damit von ihrer Umgebung Anerkennung und positive Aufmerksamkeit. Auch in ihrem Praktikum in der Konditorei erhält sie positive Rückmeldungen und erarbeitet sich Erfolgserlebnisse. *„Ja. Torten haben wir gemacht, dann Mürbeteigböden, Florentinerteil/ Florentiner, Florentinerböden, alles ich/ halt was man so beim Konditor macht. [...] Ja, ich habe meinen/ zum Beispiel wo meine Schwester hatte Konfirmation, da habe ich der eine Torte gemacht, eine Himbeer-Sahne-Torte, ((freudig)) die sah sehr gut aus. + [...] Ganz alleine, ohne Hilfe vom Meister.“ (1. FI 46-53).* Julia deutet dieses Erlebnis als Bestätigung für ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im gesamten Untersuchungsverlauf fällt auf, dass diese positiv besetzten Geschichten (Schlüssel, Zeugnis, Torte) die einzigen sind, die Julia selbst einführt. Mit Begeisterung berichtet sie von diesen Erfahrungen. Mit Blick auf die weitere Fallrekonstruktion bleibt auch hier die Frage, wie anschlussfähig die Fremddeutungen der Erwachsenen an die Selbstdeutungen bezüglich dieser Erfolgsgeschichte sind.

Zusammenfassend lässt sich für dieses Spannungsfeld festhalten:

- Julias Selbstdeutungen beziehen sich sowohl auf Erfahrungen der Überwältigung, die ihren Aneignungsprozess von Welt mindestens erschweren, als auch auf Anteile, die ihre Lebenskompetenzen im Kontext von Bewältigung beschreiben. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass sie ein Bild von ihrer Lebens-Welt konstruiert, in der sie ihre Umwelt scheinbar ohne eigene Gestaltungsmöglichkeit erlebt. Julia eignet sich ihre Welt an, um darin ihre eigene Lebensgestalt zu finden. Bezogen auf die Begriffe Selbstdarstellung und -wahrnehmung, zeigt Julia dass sie nach außen den Anschein erweckt, als wäre sie in ihrer Welt handlungsmächtig. Der Blick auf die darunter liegende Ebene ihrer emotionalen Verfasstheit zeigt die Divergenz. Sie nimmt sie selbst kaum als wirksam wahr, auch wenn sie durch entwickelte Bewältigungsstrategien den Anschein erweckt, dass es so ist.
- Im Verlauf des Untersuchungszeitraums verschieben sich in Julias Selbstdeutungen die Positionierungen innerhalb des Spannungsfeldes. Während in den ersten Interviews Julia vor allen Dingen Bilder der

Überwältigung und Ohnmacht entwirft und wenig Selbstbewusstsein und eigene Wirkung spürt, verändert sich mit Blick auf die letzten beiden Interviews der Fokus. Hier treten die überwältigenden Erfahrungen von Welt in den Hintergrund. Julias Deutungen beziehen sich vermehrt auf ihre Ressourcen und ihre Handlungsfähigkeit, die sie sich durch ein positives Selbstbewusstsein erarbeiten kann. Julias Aneignung von Welt erfolgt durch die Bewältigung überwältigender Erfahrungen, um ihr eigenes Lebenskonzept zu finden, welches sich durch Anpassung, Entwicklung und Selbstwirksamkeit auszeichnet.

- Bereits in frühester Kindheit hat Julia erfahren, dass die Welt für sie unsicher ist und wenig Verlässlichkeit bietet. Die unterschiedlichen pädagogischen Interventionen scheinen in ihrer Selbstdeutung diese Erfahrung verstärkt zu haben. Sie hat gelernt, dass sie nur einem Menschen auf der Welt vertrauen kann, nämlich sich selbst. Die Momente, in denen sie ihre Welt als berechenbar und gestaltbar erlebt, führen in ihrer Konstruktion zu einer persönlichen Entwicklung und zu einem positiven Selbstwert. Ihr kritisches Lebensereignis, die Adoption, führt in der Folge dazu, dass der Unterschied zwischen der Darstellung nach außen und der Wahrnehmung nach innen für Julia dazu bringt, dass sie massive Anstrengungen unternimmt, um dieses Gefüge in der Balance zu halten

### 6.2.3. Die Konstruktionen der Erwachsenen

#### 6.2.3.1. Die Deutungen der Adoptiv-Mutter (Frau Fischer)

„[...] Julia, die hat [...] von so 'nem Schicksal her die wenigsten Chancen gehabt. [...]“  
(M 218)

Mit Blick auf die folgende tabellarische Übersicht, zeigen Frau Fischers Deutungen ein unausgeglichenes Verhältnis von ressourcen-orientierten und defizit-orientierten Bildern. Im Verlauf des Analyseprozess zeigte sich, dass die defizit-orientierten Konstruktionen um ein Vielfaches überwiegen.

Ressourcen-orientierte Bilder	Defizit-orientierte Bilder
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das gute Kind</li> <li>• Das Kind hatte es nicht leicht</li> <li>• Wünsche für die Zukunft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mutter-Kind-Beziehung</li> <li>• Es ist nicht unser Kind</li> <li>• Das kranke Kind</li> <li>• Das schwache Kind</li> <li>• Das asoziale Kind</li> <li>• Unerfüllte Wünsche</li> </ul>

Abb. 12: Übersicht der Deutungsmuster der Adoptiv-Mutter (Frau Fischer)

#### Das gute Kind

Was die Adoptiv-Mutter an Julia schätzt, ist ihr Einsatz für andere Menschen und ihre Hilfsbereitschaft. In ihrer Deutung beschreibt sie Julia als einen „[...] *solidarischen Typ*

[...]“ (M 365). Julia sei „[...] dann immer sehr sozial engagiert.“ (M 365), wenn sie anderen Menschen behilflich sein kann. Ihre Deutung bezieht sich konkret auf eine Situation, von der Frau Fischer schildert, wie ein Freund von Julia in deren Anwesenheit körperlich angegriffen wurde. Julia habe daraufhin den Freund versorgt und ihn in ein Krankenhaus gebracht. Das Motiv der Sorge ist bereits aus Julias Selbstdeutungen bekannt, wenn auch mit einem anderen Fokus. Der tiefer liegende Sinn und das Verstehen, das Julias Sorge um andere Menschen ihr eigenes Bedürfnis nach Sorge und Versorgung widerspiegelt, lassen sich aus den Konstruktionen von Frau Fischer nicht ableiten. Offensichtlich fällt es der Adoptiv-Mutter schwer, Ressourcen von Julia zu benennen. In dem gesamten Interviewverlauf lassen sich kaum Hinweise auf positive Zuschreibungen erkennen. So stellt sich die Frage, was das bedeutet. Vor dem Hintergrund der Analyse, ihrer Deutungen und Konstruktionen, erscheint die Vermutung zulässig, dass es Frau Fischer nicht möglich ist, andere positive Deutungen als die obige zu konstruieren, weil sie andere Anteile an Julias Persönlichkeit nicht wahrnehmen kann. Warum ist das so? In der Interviewanalyse kann herausgearbeitet werden, dass die Adoptiv-Mutter weniger mit Julias Befinden, sondern mehr mit sich und ihrem Leben beschäftigt ist. Es hat den Anschein, als müsse sie in ihren Deutungen herausstellen, dass sie als Person keine Schuld an Julias Entwicklung und den damit einhergehenden Auffälligkeiten trage. Zudem erweckt sie den Anschein, ihren eigenen biographischen Werdegang zu bedauern. Damit rückt Julia im Interview immer wieder aus dem Blick.

### **Das Kind hatte es nicht leicht**

In den Deutungen von Frau Fischer nimmt die Adoption eine zentrale Stelle ein. Das Erstaunliche dabei ist, dass sie die Adoption weniger als Julias kritisches Lebensereignis deutet, sondern insbesondere ihre Person und die damit verbundenen individuellen Hoffnungen und Wünsche reflektiert. Frau Fischer deutet die Adoption nicht explizit als Auslöser der schwierigen Mutter-Kind-Beziehung zu Julia. Und doch scheint dies den roten Faden in ihren Konstruktionen darzustellen. Interessant ist auch hier der Befund, dass Julia, aus dem Blickfeld ihrer Adoptiv-Mutter gerät, obwohl sie einen wichtigen Teil in dieser Beziehung ausmacht. Im Vordergrund stehen bei Frau Fischer ihre eigene Person, ihre Wünsche und versäumten Bedürfnisse, die erlebten Verletzungen und die immer wiederkehrende Frage, welche Bedeutung Julia in ihrem Leben hat. Eine Deutung für die schwierige Beziehungsgestaltung kann in der Konstruktion der Adoptiv-Mutter darüber entwickelt werden, dass sie intensiv mit der Frage der Schuld an diesen Schwierigkeiten beschäftigt scheint. Vor ihrer Adoption hat Julia in der Herkunftsfamilie bereits früh die Mutterrolle für die zwei jüngeren Schwestern übernommen. Wertschätzend entwickelt Frau Fischer von Julia das Bild eines überforderten jungen Mädchens, das sich als Mutter verantwortlich fühlt. Im Rückblick deutet sie Julias Verhalten ihr gegenüber dankbar. Julia sei ihnen dankbar, weil sie und ihr Mann sich um ihre beiden jüngeren Schwestern kümmern, als Julia die Familie verlässt. Frau Fischer erinnert sich, dass dieses Kümmern für Julia sehr wertvoll (vgl. dazu M 172-182) war. In der folgenden Textpassage wird spürbar, wie

unvorstellbar sich Julias Erfahrungen in frühester Kindheit für Frau Fischer darstellen. Sie projiziert die Entrüstung auf die Herkunftseltern, die Julia, obwohl sie nur ein Jahr älter als ihre beiden Schwestern ist, in dieser Situation überfordert haben. Für Frau Fischer scheinen diese Erfahrungen ganz wesentlich zu sein, um zu verstehen, warum Julia sich heute so verhält. „[...] *das ist bestimmt auch so´n so´n äh ganz wichtige Säule, wo man von ausgehen muss.*“ (M 172-182). Damit entlastet sie Julia und nimmt sie für ihren weiteren Lebensweg aus diesem Grund aus der Verantwortung. Frau Fischer ist der Ansicht, dass Julia mit solchen Kindheitserfahrungen kaum Chancen auf eine normale Entwicklung habe. Sie scheint erklären zu wollen, was die schwierige Beziehung zwischen ihr und Julia kennzeichnet bzw. begründet. Dies ist eine der wenigen Sequenzen im gesamten Interviewtext, der eine emotionale Färbung aufweist. In der Gesamtschau lässt Frau Fischer im Bezug auf Julia wenig positive Emotionalität zu. Diese positive Haltung Julia gegenüber lässt sich über den Wunsch der Adoptiv-Mutter verstehen, sie möge ein zufriedenes und gesellschaftlich akzeptiertes Leben führen. Julias schwerer Start ins Leben habe ihr diese Chance erschwert.

### **Wünsche für die Zukunft**

Auf die Frage, was sie sich für Julia zukünftig wünscht, antwortet Frau Fischer, dass Julia ihren Weg finden müsse. Dabei scheint ihr wichtig zu sein, dass dieser Weg der richtige für Julia sein soll. Hier wird bereits die Differenz zwischen Adoptiv-Mutter und Tochter deutlich. Mit Blick auf die weitere Interviewauswertung zeigt sich, dass Frau Fischer Julias Lebensgestaltung wenig Gutes abgewinnen kann. Dennoch fällt auf, dass sie an dieser Stelle nur das Beste für Julia wünscht und deutlich artikulieren kann, dass Julia dieser Aufgabe gewachsen scheint.

Der defizitorientierte Blick scheint, wie bereits erwähnt, sehr viel prägnanter heraus zu stechen.

### **Mutter-Kind-Beziehung**

Die Konstruktionen, die Frau Fischer anbietet, um die Beziehungsgestaltung zwischen Julia und ihr zu beschreiben, können auf vier Ebenen herausgearbeitet werden.

#### **(1) Frau Fischer hat keinen verstehenden Zugang zu Julia entwickeln können.**

In einigen Textpassagen konstruiert Frau Fischer ein Bild, welches beschreibt, dass Julias erlebte Diskrepanz zwischen ihrer Herkunftsfamilie und der Adoptivfamilie auch kulturelle und milieuspezifische Unterschiede mit sich bringt. Frau Fischer berichtet über ein Gespräch mit ihrer Adoptivtochter, in dem Julia ihr mitgeteilt hat, dass sie sich ein anderes Leben wünsche. Der Vater ihres damaligen Freundes sei LKW-Fahrer und sie wolle lieber mit solch einfachen Leuten zusammen sein. In Julias Selbstdeutungen finden sich viele Hinweise darauf, dass sie in ihrer Adoptivfamilie keinen Platz findet und sich nicht zugehörig fühlt. Frau Fischer fällt es offensichtlich schwer, dies nachzuvollziehen. Die Vorstellung, in einer Akademiker-Familie an einem falschen Ort aufgewachsen zu sein, scheint ihr nur schwer zugänglich. Hier deutet sich an, wie fremd ihr Julia eigentlich ist. Im Rückblick erinnert sich Frau Fischer an Julias Kindheit.

„Wir hatten wirklich ein schönes, friedliches Leben und ähm es ist aber so, was ich mir hinterher vorgeworfen hab, ich äh ich habe die Kinder wahrscheinlich auch zu viel getragen.“ (M 82-84). In dieser Textpassage vermittelt Frau Fischer ihren Wunsch nach einem glücklichen und zufriedenstellenden Familienleben. Sie und ihr Mann hätten den drei adoptierten Mädchen alles geboten, was sie in ihrer Herkunftsfamilie nie hätten erleben können. Darüber deutet Frau Fischer die Diskrepanz zwischen ihrer Familie und der leiblichen Familie von Julia und deren Geschwistern. Das auffällige Leben von Julia scheint für Frau Fischer nur schwer begreiflich. Sie berichtet von einer Situation, in der Julia von zu Hause weggelaufen sei und ihre Schwester mitgenommen habe. Die beiden Mädchen seien nachts über Friedhöfe gezogen, hätten dort übernachtet und seien irgendwann in ein Krankenhaus eingeliefert worden. Die Adoptiv-Eltern wurden informiert, um sie abzuholen. Fast entrüstet schildert Frau Fischer in dieser Textpassage, dass das Krankenhaus die Gepäckstücke von Julia hinterhergeschickt habe. „Da könnt man einen Roman schreiben.“ (M 343). Als Julia bei ihren Streifzügen in Stadtunterkünften unterkommt, hat eine Mitarbeiterin der Institution Frau Fischer Unterstützung angeboten. Darauf konnte sie sich nicht einlassen. In Frau Fischers Deutungen wird das Unverständnis darüber deutlich, wie Julia sich in einem solchen Milieu wohl fühlen kann. An anderer Stelle deutet Frau Fischer Julias Entwicklung „[...] wie von so ´m [...] Millionär zum Tellerwäscher [...] so ´n sozialer Abstieg.“ (M 351-353). In ihrer eigenen Sicht auf Julia kommt es ihr vor, als sei ihre Tochter abgestiegen. Den Lebensstandard, der Julia geboten wurde, hat sie nicht angenommen. Das scheint für Frau Fischer unbegreiflich. Darüber hinaus hält sie die Verhaltensweisen von Julia für nicht nachvollziehbar. „[...] [W]ie se wahrscheinlich ausgerastet wär und und hat ja auch Ärzte dazu gebracht, sie dann ans Bett fest zu [...] binden in der Psychiatrie, obwohl sie im Grunde genommen kein beklopptes Kind ist, hat sie sich so weit da rein gesteigert. Nur weil sie nicht rauchen durfte.“ (M 429). Damit wird in Frau Fischers Konstruktionen die grundsätzliche Fremdheit zwischen ihr und ihrer Adoptiv-Tochter deutlich.

**(2) Julia hat die Chance, die ihr in der Adoptivfamilie geboten wurde, nicht genutzt.**

Die Idee, Julia aus dem bedrohlichen Milieu zu retten, kann als zentrales Deutungsmotiv in dem Interview mit Frau Fischer herausgearbeitet werden. Sie scheint handlungsleitend in der Beziehungsgestaltung zu Julia zu sein. „So und dann hatten die ein herrliches Leben, so wie ich finde, hatten die ein traumhaftes Leben. (...) Ähm, die sind dann von uns, äh von mein Mann ist äh selbständiger Architekt und wir ham dann jeweils in äh in Einfamilienhäusern unsere Kinder hier im Umkreis auch mit den Leuten, die hier in der [...] Siedlung [...] wohnen, da sind die sag ich mal in den, in der oberen Gesellschaftsschicht dann groß geworden.“ (M 38). Frau Fischer deutet die Adoption als Julias Chance für ihr weiteres Leben. In weiteren Textpassagen verdichtet Frau Fischer ihre Deutungen zu ihrem Idealbild einer glücklichen Familie. „Da braucht ich nur hier ein bisschen durchs Gebirge fahren, also durch bäuerliche Wiesen und so. Und dann hab ich mit den Kindern auch noch schöne Sachen gemacht. Weil wir auch immer eine sehr (...) mit drei kleinen Kindern waren ne sehr mobile Familie. Wir sind

*mit denen in Museen gefahren und haben Ausstellungen besucht. Wir haben kindgerechte Sachen gemacht. Wenn auf so nem Bauernhof irgendwas, ne Ausstellung war und wo Kinder auch daran beteiligen konnten, da sind wir möglichst immer dahin gefahren, ne? [...] deshalb war das ja so sehr schön, weil das auch wirklich ne herrliche Zeit war, wo wir [...] hier Bekannten aus dem Kindergarten, mit Müttern was zusammen unternommen haben. Und mit'm Bollerwagen in Wald gefahren, ne? [...] Und das können Sie mir wirklich glauben, das war wirklich ne schöne Kindheit. Ich hätt die selber gern erlebt, ne? [...] Da war alles da, so mit Drachensteigen und so und überhaupt nicht die Kindern, die nur vorm Computer sitzen, wie das heute leider oft so ist [...] und ideenlos sind und wo sich selber nichts tut, ne?“ (M 110-120). In dieser Textpassage lässt sich neben der Deutung ihres Kindheitsideals vor allen Dingen auch ihr impliziter Wunsch des Nacherlebens herausarbeiten. Mit der Kenntnis des weiteren Interviewverlaufs erscheint diese Art der Erzählung als Frau Fischers Wunsch, durch und mit den drei kleinen Kindern ihre eigene Kindheit nach erleben zu können. Es fällt darüber hinaus auf, dass Julia als Person fast gänzlich aus dem Blick gerät. In den Schilderungen werden vielmehr die Träume der Adoptiv-Mutter deutlich. Julia wird damit fast als Objekt degradiert, über welches Frau Fischer unerfüllte Wünsche ausagiert.*

**(3) Julia ist für die Adoptiv-Mutter unberechenbar.**

Nicht nur Julia scheint die Beziehung zwischen Adoptiv-Mutter und Adoptiv-Tochter belastet und unbeständig zu deuten. So berichtet auch Frau Fischer, dass sie sehr erschrocken reagiert habe, als Julia „[...] dann direkt so in einem Satz sagt: *“Ja, dann hau ich eben ab!“*“ (M 468). Ohne diese Interviewsequenz überstrapazieren zu wollen, lassen sich Tendenzen erkennen, die in den Deutungen der Adoptiv-Mutter auf ein Machtspiel zwischen Julia und ihr hindeuten. In dieser Konkurrenzsituation scheint Julias Verhalten für Frau Fischer nicht mehr berechenbar und die Beziehung zwischen ihnen wird dadurch belastet.

**(4) Andere Menschen spielen in Julias Leben eine bedeutendere Rolle als ihre Adoptiv- Eltern.**

Frau Fischer deutet die Rolle, die sie selbst in Julias Leben einnimmt, als kaum bedeutsam. *„Na ja klar, die will hier zwar immer lieb sein, aber man merkt, sie hat nicht so das Gefühl zu uns. Was uns natürlich dann weh tut. Aber sie interessiert das nicht. Sie hat wahrscheinlich ihren Freund und ihre Gruppe und das ist ihr wichtiger.“* (M 148). Frau Fischer zeigt sich verletzt und gekränkt. Im weiteren Erzählfluss berichtet Frau Fischer, dass sie sich von Julia erpresst fühle, weil Julia immer ihren Kopf durchsetzen wolle (vgl. dazu M 431). Spannend an dieser Textpassage ist vor allen Dingen ihr Deutungsversuch, der im weiteren Auswertungsprozess eine zentrale Bedeutung erfahren wird: *„[...] das ist bestimmt auch Retardierung in die Kleinkindphase [...]“* (M 431). Frau Fischer konstruiert damit das Bild eines kranken Kindes. Überaus häufig gebraucht Frau Fischer diese Deutung. Über die Krankheit, bzw. die Behinderung, deutet die Adoptiv-Mutter die Beziehungs-, Familien- und Erziehungsschwierigkeiten. Diese Deutung hat offensichtlich für alle Beteiligte die Funktion, Entlastung herzustellen. Julia wird aus der Verantwortung für ihr eigenes



Handeln entoben und Frau Fischer und ihr Mann können die vielen Belastungen und schwierigen Erfahrungen, die Julia in die Adoptiv-Familie mitbringt, kaum auffangen. Damit weist Frau Fischer den Schwierigkeiten und Problemen einen Sinn zu.

### **Es ist nicht unser Kind**

Neben dem Deutungsmuster der Krankheit spielt der Aspekt der milieuspezifischen Fremdheit eine große Rolle. So wurde im Auswertungsprozess deutlich, dass für Julia nicht nur die Adoption selbst ein kritisches Lebensereignis darstellt. Sie muss darüber hinaus viele Anstrengungen unternehmen, um als Grenzgängerin beide Familiensysteme in Balance zu halten und die Übergänge für sich reversibel gestalten. Diese Deutung hat auch für die Adoptiveltern eine besondere Bedeutung.

#### **(1) Julia ist zwischen der Adoptiv-Familie und der leiblichen Familie hin- und hergerissen.**

In dieser Konstruktion zeigen sich erste Verbindungen zu Julias Selbstdeutungen. Frau Fischer erzählt Julia von ihren leiblichen Eltern. Dass sie „[...] *auch nicht großartige Ausbildungen geschafft haben und auch eben nich ihr Leben gemeistert haben, sagen wir ma so. [...] und da hat sie wohl auch irgendwie gedacht, wenn ich wieder in die Heimsituation zurück gehe, dann begegne ich wohl meinen Eltern.*“ (M 60). Über diese Deutung versucht Frau Fischer zu erklären, warum Julia aus der Adoptiv-Familie in die Heimerziehung zurück wollte. Deutlich stellt Frau Fischer die Diskrepanz zwischen der Akademikerfamilie und der bildungsfernen und jugendhilfee erfahrenen Herkunftsfamilie heraus.

#### **(2) Julia ist ein Kind aus “schwierigen“ Umständen. Damit möchte Frau Fischer nicht konfrontiert werden.**

„[...] *[I]ch hab das erst nich äh wahrgenommen, da hatte sie natürlich nicht so ihre öh ihr Umfeld. Es ist [...] wohl tatsächlich so, dass äh dass sie da nich hinein geboren worden ist, ne? [...] Also ich hab mich damals nicht so drum kümmern wollen, ((schluckt)) weil ich hab gedacht, wenn du da so viel weißt, dann machste dann am Ende nicht mehr. Ich weiß aber, dass beide Eltern auch aus ´m Heim kommen.*“ (M 56-58). Frau Fischer scheint es offensichtlich Überwindung gekostet zu haben, die Kinder aus diesen schwierigen Umständen zu adoptieren. Unklar bleibt, aus welchem Grund sie die drei Kinder adoptiert hat. Darüber ist nichts bekannt und es spricht auch Niemand darüber. Nicht einmal gedanklich kann Frau Fischer sich mit der Herkunft und den damaligen Lebensumständen auseinandersetzen. Welche Bedeutung diese Verweigerung im Beziehungsaufbau zwischen Julia und der Adoptiv-Mutter erhält, kann nur gemutmaßt werden. Im weiteren Erzählverlauf erläutert Frau Fischer die Abkehr der Mütter aus der Nachbarschaft von ihrer Familie und deutet dies über Julias Verhalten. „[...] *[H]am die sich leider ratz fatz alle von uns zurück gezogen.*“ (M 120). Das bedauert Frau Fischer sehr. Die Auseinandersetzung mit Julias Herkunftsmilieu bleibt für Frau Fischer ein schwieriges Thema. Wenige Zeilen später erklärt sie: *“Es ist schade, dass man nicht, ich ich wird wahrscheinlich doch noch mal den Mut finden und auch irgendwann so nüchtern sein, mir wirklich noch mal klar zu machen ähm aus was*

für *ner Herkunftsfamilie die kommen.*“ (M 126). Die Konfrontation mit diesen Lebenswelten kann Frau Fischer nur äußerst schwer aushalten.

**(3) Im Gegensatz zu ihren beiden Schwestern findet Julia in der Adoptiv-Familie keinen Platz.**

Frau Fischer deutet Julias Gefühl, sich in der Familie fremd zu fühlen damit, dass sie *„[...] keine Einheit geworden [...]“* (M 40) seien. Es erstaunt nicht, dass die beiden jüngeren Geschwisterkinder erst einmal nicht auffällig wurden. Aus der Familienforschung weiß man, dass der oder die Älteste oft eine Außenseiterrolle einnimmt (vgl. dazu Toman 2005). So lässt sich Julias nach außen hin auffällig gewordenes Verhalten erklären. Die beiden Schwestern, so die Deutung der Adoptiv-Mutter, haben sich gut in die neue Familie eingefunden.

**(4) Julia hat die Adoptiv-Familie verlassen, weil sie sich dort nicht angenommen gefühlt hat.**

Ähnlich wie Julia ihre Selbstdeutungen konstruiert, erklärt auch die Adoptiv-Mutter aus ihrer Sicht die Beweggründe, *„[...] [w]arum sie von zu Hause weg ist. Und ich denke auch, weil sie hier sich einfach ähm (.) unwohl fühlte in der Familiensituation.“* (M 50). Frau Fischer deutet Julias Ausbruch als Reaktion auf die fehlende Anerkennung und Annahme als Tochter. In den Konstruktionen zeigt sich, wie Frau Fischer die gemeinsamen Erfahrungen auf eine Seite hin reduziert. Einen eigenen Anteil daran spricht sie sich nicht zu.

**(5) Julia ist Gast in diesem Haus und gehört nicht richtig dazu.**

Frau Fischer berichtet in dem Interview von der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. Dort wurde früh erkannt, dass sich hinter der Fassade einer unbesorgten und ruhigen Jugendlichen ein sehr belasteter junger Mensch verbirgt, der eine äußerst beschädigte Biographie aufweist. In den Elterngesprächen wurde Frau Fischer geraten, die Probleme nicht direkt anzupacken, sondern auch einmal nachsichtig und zugewandt auf Julia zuzugehen. Erstaunlich in dieser Szene ist tatsächlich die Wortwahl von Frau Fischer. Sie berichtet von diesem Gespräch und schließt mit den Worten *„[...] und das das mach ich ja auch alles. Aber wenn Sie Ihnen dann irgendwann das Zimmer zumüllt und sie sie hat hier so´n Gästezimmer, in dem ich normaler Weise ein bisschen nähe, so ein Arbeitszimmer und Bügelzimmer, da hat sie aber ein schönes Bett stehen und das ist schon mit nem Spiegelschrank und dann müllt sie mir dieses schöne Zimmer zu und macht keinen Handschlag. Da sag ich, das kann es nicht sein!“* (M 635). Befremdlich wirken diese Aussagen, weil man im Allgemeinen kein Gästezimmer für ein Adoptivkind erwartet und es drängt sich deshalb die Frage auf, wie willkommen eigentlich Julia in der Adoptiv-Familie wirklich ist.

### Das kranke Kind

Die schwierige Beziehungsgestaltung zwischen Julia und Frau Fischer und der krisenhaft erlebten Adoption, in dessen Folge Julia keinen Platz in der Adoptiv-Familie findet, liefert die Adoptiv-Mutter ein drittes Deutungsangebot. Sie versteht Julias Verhalten als „krank“ und störend. In einigen Interviewpassagen deutet Frau Fischer

Julias Verhaltensweisen als Behinderung. Diesen Deutungsmustern gibt sie drei Ebenen:

**(1) Julia ist seelisch krank und hat von Geburt an keine Chance bekommen.**

An unterschiedlichen Stellen bietet Frau Fischer Deutungen an, die von einer „[...] übersteigerten Störung [...]“ (M 96, M 236) über eine gespaltene Persönlichkeit (vgl. dazu M 62) bis hin zu einer Art körperlichen (auf einem Auge erblindet (M 487-493) Behinderung (vgl. dazu M 84) reichen. Dazu führt sie aus, dass es immer klarer wird, „[...] dass sie also ne Angst hat ähm (.) sich da zu entscheiden und selber was in die Hand zu nehmen. Sie will am liebsten, ich denk das ist auch was geistiges, ich denk schon das ist auch ein Teil Behinderung. Seelische Behinderung auf jeden Fall.“ (M 66). Diese Deutung wirkt auf den ersten Blick sehr konfrontierend. Sich selbst zu erklären, warum die Erziehung der ältesten Adoptiv-Tochter so schwierig ist, bietet in ihrem eigenen Erleben auch die Chance in Distanz zu den Verhaltensauffälligkeiten von Julia zu gehen und mit Abstand nach den Gründen zu fragen. Die „Definition“ Krankheit, oder eben Behinderung, dient Beiden als Entlastung. Allerdings wirkt diese Deutung als Entlastungsmoment fragil. In der Idee der Krankheit schwingt zum zweiten die Suche nach der Ursache für diese Beeinträchtigung mit. Im Rückgriff auf das Bild des adoptierten Mädchens, das zwischen zwei Familiensystemen nach Balance sucht, kann man erkennen, dass Frau Fischer die Ursache für Julias Beeinträchtigung im System der Herkunftsfamilien sieht. In frühesten Kindheit sei soviel in die Brüche gegangen, dass ihre Rettungsidee nicht ausgereicht habe, um Nachreife zu ermöglichen. An wenigen Stellen erlaubt Frau Fischer der Interviewerin einen Einblick in ihre innere Gefühlswelt. „Sie macht uns hier alle fertig, dann erpresst se uns. Ist das keine Erpressung? Doch. Ich weiß, ich meine schon, das macht sie dann, um um wie ein kleines, das das ist bestimmt auch Retardierung in die Kleinkindphase, dass sie ihren Kopf durchsetzen will.“ (M 431).

**(2) Wir hätten Julia gerne „normal“ gehabt.**

In Abgrenzung zu der gedeuteten Beeinträchtigung hat Frau Fischer ihre eigene Vorstellung von Normalität. Von diesem Normalitätsbegriff aus deutet sie Julias Tätigkeiten und Eigenschaften als nicht ausreichend. Dazu zählt die Adoptiv-Mutter zum Beispiel alltägliche Verpflichtungen. „Sie kann nicht regelmäßig irgendetwas tun. Sie schafft es nicht, regelmäßig ne Pflanze zu gießen.“ (M 507).

Dieser Punkt zeigt, dass ihre Vorstellungen von einem normalen Familienleben einem gutbürgerlich tradierten Idealbild gleicht: Der Vater, der die Familie ernährt und wenig Zeit zu Hause verbringt; die Mutter, die den Haushalt und die Kindererziehung managt; ein eigenes Haus, engen Kontakt zur Nachbarschaft und dem Freundeskreis, mit dem die Mutter nachmittags mit und für die Kinder Ausflüge und Treffen organisiert und schließlich die drei Mädchen, die wohlbehütet mit möglichst viel Förderung aufwachsen. Passend dazu die schulische Förderung auf den Besuch des Gymnasium hin ausgerichtet, wie die anderen Kinder aus dem Freundeskreis auch; das spätere Studium bereits im Blick (vgl. dazu z. B. M 665). Dieses, fast schon überstrapazierte Bild, führt Frau Fischer in folgender Textpassage weiter aus: „Die ist immer auf der Walldorfschule gewesen, also Julia eigentlich am wenigsten. Meine, meine mittelste

Tochter am meisten. Aber ich sag nur außerschulische Leistungen, die wir ja auch, wo wir immer gesagt haben: „Das reicht uns, wenn du ähm die Schule abschließt, egal wie.“ Wir haben also nie gesagt: „Ähm du musst jetzt auf’s Gymnasium gehen oder das gehört sich hier so. Alle Kinder gehen auf’s Gymnasium.“ Trotzdem hat sie das natürlich gemerkt, weil eben hier alle Kinder auf’s Gymnasium gehen, ne?“ (M 54). Die von Frau Fischer erwartete Normalität dient gleichzeitig der Abgrenzung zu der Herkunftsfamilie der drei Mädchen. Hier deutet sich die Differenz der beiden Familiensysteme wieder an. Im weiteren Verlauf wird zu zeigen sein, welche Bedeutung die unterschiedlichen Vorstellungen von Normalität von Frau Fischer und Julia haben.

### **(3) Julia ist (im Vergleich zu ihren Schwestern) das schwarze Schaf.**

Die belastete Beziehung zu ihrer Adoptiv-Tochter lässt sich über die Konstruktionen der Adoptiv-Mutter deuten. Frau Fischer setzt bei Julia, anders als bei den Schwestern, andere Akzente. Bei auftretenden Schwierigkeiten grenzt sie Julia von ihren Schwestern ab. Den Integrationsprozess in die Adoptiv-Familie deutet Frau Fischer bei den zwei jüngeren Schwestern als gelungen. „[...] [M]eine Meinung ist, Julia ist jetzt eigentlich ausgebrochen, ganz davon abgesehen (.), dass sie vielleicht ähm sich hier nicht so angenommen fühlt, wie zum Glück ihre zwei Schwestern, ne?“ (M 40). Warum Frau Fischer an dieser Stelle von Glück spricht, lässt sich nur in einer hypothetischen Annäherung erschließen. Dem bisherigen Auswertungsprozess liegt als durchgängiges Muster die Resignation in der Auseinandersetzung mit dem Thema Adoption zugrunde. Die Anstrengungen von Frau Fischer, drei (!) Geschwisterkinder in ihre offensichtlich kinderlose Ehe aufzunehmen und ihnen damit ein scheinbar funktionierendes Familiensystem zu bieten, werden deutlich. In der Textpassage deutet sie diese Anstrengung. Darüber hinaus wird der missglückte Integrationsversuch offensichtlich. Trotz viel Engagement, Verpflichtung und Hoffnung auf ein „gutes Ende“ in Julias Lebensgeschichte, bleibt in der Retrospektive für Frau Fischer wenig Hoffnung und Zuversicht. Wenigstens bei zwei Kindern scheint ihr dies, in der eigenen Deutung, gelungen zu sein.

### **Das schwache Kind**

Der Umgang mit Julia stellt Frau Fischer täglich vor große Herausforderungen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Julia 15 Jahre alt. Sie ist mitten in der Pubertät und mit Abgrenzung zu Erwachsenen und der Frage beschäftigt, welchen Lebensentwurf sie für sich als geeignet erachtet. Zu diesem Zeitpunkt wäre es nicht verwunderlich, wenn Frau Fischer ihre Adoptiv-Tochter durch eben diese Brille betrachten würde. Umso erstaunlicher deuten die erarbeiteten Befunde auf eine Art Irritation hin. Das Bild, das Frau Fischer von Julia entwickelt, beschreibt eher die fehlende Rebellion im Jugendalter.

### **(1) Julia lässt sich von starken Persönlichkeiten zu sehr leiten und lebt fremdbestimmt.**

Julias Suche nach Orientierung und Zugehörigkeit wird von Frau Fischer nicht eindeutig positiv konnotiert. Gedeutet werden kann dies zum Teil durch ihr Gefühl, mit

anderen Helfern in Konkurrenz zu stehen. *„Warum sie von zu Hause weg ist. Und ich denke auch, weil sie sich einfach [...] unwohl fühlte in der Familiensituation. Sie fühlt sich viel besser in der Gruppensituation, wenn einer sagt, äh fegt mal hier die Treppe und dann sä/sieht sie, dass der andere das auch macht und dann fühlt sie sich sicher und dann tut se das. Und obwohl sie ja hier nie Hausarbeit gemacht hat, zum Beispiel, ne?“* (M 50). Julias Suche nach Orientierung und einem Platz in dieser Welt deutet Frau Fischer als Fremdbestimmung. Darüber hinaus zeigt sich die Adoptiv-Mutter enttäuscht und innerlich leer. *„Ich denke da wird sich nicht viel ändern [...] Und das tut mir dann eben leid, weil ähm (...) ja also ich weiß nicht, ob ich es mittlerweile hier zu Hause noch erfüllen kann, (.) Julia dann en ähm, die die die kommt aus diesem ähm (...) ja das äh äh ziehen jetzt andere Fäden an Julias Leben, ne? Die also, mh wie wird das kommen? Die werden sie ja mit achtzehn dann auch vor die Tür setzen, ne?“* (M 573-575). Frau Fischers Kritik am Jugendhilfesystem wird in ihrem letzten Satz deutlich. Der spürbare Verlust ihrer möglichen Einflussnahme auf das Leben ihrer Adoptiv-Tochter scheint Frau Fischer zu beschäftigen. So lässt sich ihre Resignation als Sorge um Julia deuten. Daran wird die Tragik der Situation deutlich. Frau Fischer zählt, in ihrer eigenen Deutung, nicht zu dem Kreis der Personen, die auf Julia Einfluss nehmen können. Damit scheint für sie ein Kreislauf in Gang gesetzt worden zu sein, der aus gegenseitigen Verletzungen und Konflikten besteht und die Beziehung zwischen ihr und Julia eher distanzierter werden lässt. Wie bereits an anderer Stelle angedeutet, gewährt Frau Fischer nur begrenzt, eher beiläufig und vor allen Dingen nur implizit, Einblick in ihre emotionale Verfasstheit. Vordergründig produziert sie das Bild einer standesgemäßen und handlungsfähigen Frau, die nach außen hin den Eindruck erweckt, als könne sie sich nur schwer in die biographischen Prozesse und Erfahrungen von Julia einfinden. Dahinter liegt offensichtlich ein Gefühl von Ohnmacht. Sie begreift sich handlungsunfähig in der Beziehung und im Kontakt mit ihrer Adoptiv-Tochter. Diesen emotional anstrengenden Zustand kann Frau Fischer nur begrenzt aushalten. Auf der Suche nach einer sinnstiftenden Erklärung für Julias Verhalten, greift Frau Fischer auf das Jugendamt zurück. Auf die Frage, ob Julia in der Wohngruppe bleiben möchte, antwortet Frau Fischer, dass Julia dieser Wunsch *„[...] einsuggestiert [...]“* (M 597) wird. Das Jugendamt signalisiert in ihrer Deutung *„[...] jedes Mal zu Julia: „Ich möchte, dass du hier bleibst!“ [...] Jaa, sie ist dann, sie sie sie sieht dann da den ähm den Ersatz für ihre Eltern. Da ist einer, der ist autoritär und der bestimmt das. Und da ist Julia für empfänglich.“* (M 597-599). Bezogen werden muss diese Fremddeutung auf die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt. Frau Fischer erlebt sich eher in Rivalität zur Jugendhilfe. Deutlich wird daran auch, dass Julia als Person und Bezugspunkt aus dem Blick gerät. Das Interview mit Frau Fischer, aber auch das mit Frau Ottmann kann unter dieser Perspektive gedeutet werden. Der Fokus liegt in beiden Interviews eher auf der Beziehungsgestaltung untereinander und weniger auf Julia als Person. Erstaunlich erscheint dieser Befund vor allem dann, wenn der Entstehungskontext der Erzählungen mit einbezogen wird. Sowohl die Adoptiv-Mutter, als auch die Fachkraft im Jugendamt, werden in erster Linie um ihre Einschätzungen und Erfahrungen im Bezug auf Julia befragt. Erwartet hätte man sicherlich auch den

Bezug zu den anderen beteiligten Personen im Fallverlauf. Dennoch fällt die Häufigkeit der gegenseitig zugeschriebenen Deutungen auf. Im weiteren Verlauf muss, vor allen Dingen in der Kontrastierung und Zusammenschau der Fremddeutungen, gezeigt werden, welche Deutungen diesem Aspekt zukommen.

**(2) Julia traut sich wenig zu und braucht Absicherung.**

Ergänzend zu dem Aspekt der Fremdbestimmung konstruiert Frau Fischer von ihrer Adoptiv-Tochter das Bild eines jungen Menschen, der wenig Selbstvertrauen besitzt und sich Handlungssicherheit wünscht. *„Julia, die fühlt sich sehr wohl, wenn sie versorgt wird. Die will nich alleine irgendwie en Schritt gehen, der m/ mit Verantwortung und Risiko zu tun hätte, eben wie das Leben so ist. [...] Also das ist ganz auffällig bei ihr. Auch jetzt merk ich das immer, ne? Sie sie will immer, dass ich ihr alle Entscheidungen abnehme und das sind tatsächlich auch jetzt grade, wo sie nicht mehr bei mir ist und ich das alles mehr so von Ferne, sehe, ne? [...] Wird das immer deutlicher, dass sie, dass sie also ne Angst hat ähm (.) sich da zu entscheiden und selber was in die Hand zu nehmen.“* (M 62-66). Erstaunlich an diesem Befund ist das scheinbar unverstandene Phänomen der Sorge. Rational und in ihren Beobachtungen scheint Frau Fischer dieser Aspekt zugänglich zu sein. Allerdings fragt sie nicht nach den Gründen für Julias Bedürfnis nach Sorge. Julia fühlt sich wohl, wenn sie versorgt würde. Welche Funktion dieser Wunsch hat und welches innere Bedürfnis Julia damit nach außen projiziert, scheint ihren Deutungen nicht zugänglich zu sein.

**Das asoziale Kind**

Den schwierigen Umgang mit Julia bezieht Frau Fischer nicht nur auf die eigenen Probleme im konkreten Kontakt zu ihr, sondern darüber hinaus auf andere Personen. Das Bild der Bindungslosigkeit, bzw. die fehlende Fähigkeit in einer Gemeinschaft zu leben, beschreibt Frau Fischer anhand von zwei unterschiedlichen Aspekten. Zum einen bemerkt sie Julias Bindungsunfähigkeit und deren Kompensation durch die frühe Übernahme der Mutterrolle für ihre beiden jüngeren Schwestern. Zum zweiten beschreibt sie Julia als unzuverlässig und undiszipliniert.

**(1) Julia kann schwer Bindungen aufbauen und kompensiert dass durch die Übernahme der Mutterrolle.**

*„Ja und die Julia, die hat aber da (.) von so´nem Schicksal her die wenigsten Chancen gehabt. Und ich denke, die hat auch das das hat sich auch darin gespiegelt obwohl die äh Chancen zur Freundschaft gehabt hat. Die hat keine richtigen Beziehungen zu Menschen aufbauen können. Ich denke wenn sie, wenn ich Ihnen das beantworte, dann nur in Bezug auf Julia, dass mir das schon aufgefallen ist, dass sie äh also bis heute da auf so´ner Schiene läuft, wo sie nich bei sich ist. [...] Und wie sie das durch die Anderen immer versucht zu kompensieren. (...) deshalb braucht die die anderen Kinder in der Gruppe auch so. Und wissen Se was die da in der Gruppe macht? (.) Raten Se mal! Die spielt da wieder die Mutter.“* (M 218-220).

Neben der beschriebenen Bindungslosigkeit entlastet Frau Fischer Julia, indem sie das erworbene Defizit über den Schicksalsschlag rekonstruiert. Als Deutung benutzt sie wiederum ein bekanntes Muster, nämlich das der sozialen Herkunft. In Julias früher

Lebensphase hatte Julia keine Chancen, zwischenmenschliche Beziehung kennen zu lernen. Dieser Mangel prägt, so die Deutung von Frau Fischer, Julias Kontaktmuster. Die fehlende Verbindung zu sich selbst kompensiere sie durch andere Menschen sowohl in den unterschiedlichen stationären Wohngruppen, als auch im Kontakt zu ihren eigenen Schwestern. Julia schlüpft in die Rolle der Mutter, um über die Versorgung anderer Personen ihren Selbstwert zu erhöhen.

**(2) Julia ist unzuverlässig und undiszipliniert.**

Frau Fischer bezieht sich auf eine bereits benannte Textpassage, um Julias Defizite zu deuten. „[...] [O]der sie schafft es nicht jeden jeden Tag die Pille zu nehmen. [...] Sie kann nicht regelmäßig irgendwas tun. Sie schafft es nicht regelmäßig ne Pflanze zu gießen.“ (M 507). In der Deutung der Adoptiv-Mutter behindern Unzuverlässigkeit und fehlende Disziplin Julia in ihrer Alltagsgestaltung. Regelmäßige Aufmerksamkeiten fallen ihr, so die Deutung von Frau Fischer, schwer. Selbst alltäglichen Verpflichtungen kann sie kaum nachkommen. Damit konstruiert Frau Fischer ein Bild, dass Julia nicht für sich selbst und/ oder für Andere sorgen kann.

**Unerfüllte Wünsche**

In diesem Zusammenhang greift Frau Fischer auf ihre eigenen Abgrenzungsbemühungen zwischen ihrer Familie und der Herkunftsfamilie von Julia zurück. An anderer Stelle wurde bereits ausgeführt, in welchem Spannungsverhältnis sich diese Fremddeutung bewegt. Im Rahmen der beiden Familiensysteme bedient Frau Fischer milieuspezifische Vorurteile. Neben diesen polarisierenden Familien-Welten entwickelt sie in ihrer Deutung das Paradebeispiel einer Musterfamilie der „[...] oberen Gesellschaftsschicht [...]“ (M 38). Dieses vordergründig „[...] traumhafte Leben [...]“ (M 38), das Julia hätte genießen können, steht im radikalen Kontrast zu der von Julia subjektiv empfundenen Trost- und Leblosgkeit im Inneren dieses Familiensystems: ein Vater, der mehr ab- als anwesend ist; eine Mutter, die trotz ehrlichem Engagement mittags buchstäblich allein am Kaffeetisch sitzt, weil sich ihr Nachbar- und Freundeskreis von ihnen distanziert hat und die hoffnungslos in die Zukunft blickt, weil ihre Rettungsidee (den drei Kindern aus der Unterschicht einen guten Start ins Leben zu ermöglichen) fehlgeschlagen ist; die aus einer nach außen hin harmonischen (kinderlosen?) aber nach innen hin leer scheinenden Partnerschaft besteht und mindestens einer Adoptivtochter, die in dieser Familie nie wirklich angekommen ist und eher mit emotionaler Abgrenzung beschäftigt zu sein scheint. Diese scheinbar heile Welt als Familie bleibt vor allen Dingen durch die Adoption der drei Mädchen stabil. Es lassen sich Vermutungen darüber anstellen, unter welchen Umständen und aus welchen Beweggründen Herr und Frau Fischer gleich drei Geschwisterkinder adoptiert haben. Darüber hinaus kann nur vermutet werden, wer die treibende Kraft zu dieser Adoption war. Hinweise aus dem empirischen Material lassen eher darauf schließen, dass es keine gemeinsame Wunschentscheidung war. Dies bleibt jedoch unklar. Diese drei Kinder werden jedoch nicht nur für die Aufrechterhaltung des Systems gebraucht. Die Inszenierung einer glücklichen Familie wirkt sowohl nach innen auf die innerpersonellen Vorgänge als auch in der

Außendarstellung. Es liegt die Vermutung nahe, dass Frau Fischer durch die Adoption der drei Schwestern ein Stück Kindheit nacherleben konnte. Die Art und Weise ihrer Deutungen in den jeweiligen Erzählungen deutet auf diese Funktion hin. Julia und ihre beiden Schwestern haben das geboten bekommen, was für Kinder der oberen Gesellschaftsschicht angemessen zu sein scheint. Die Fahrten ins Grüne; der Besuch von Ausstellungen und Museen; mit dem Bollerwagen in den Wald, *„Und das können Sie mir wirklich glauben, das war ne schöne ((Lacht)) Kindheit. Ich hätt die selber gern erlebt, ne?“* (M 116). Im Übrigen ist diese eine der wenigen Textpassagen, in denen Frau Fischer lacht und damit ein Stück Unbekümmertheit und Leichtigkeit spürbar wird.

### 6.2.3.2. Die Deutungen der Mitarbeiterin im Jugendamt (Frau Ottmann)

*„[...] Also dass die irgendwann mal Störungen bekommt [...] so als Adoptivkind [...], mit ner Adoptivmutter, mit der man nicht so die Beziehung hat, das das finde ich, ist nachvollziehbar.[...]“*  
(JA 100)

Die Erläuterungen und Sinnzuschreibungen der fallführenden Fachkraft im Jugendamt lassen auf den ersten Blick einen äußerst ausgewogenen Eindruck entstehen, was defizit-orientierte und ressourcen-orientierte Deutungen angehen. In einer ersten Systematik lassen sich die Konstruktionen, die Frau Ottmann von Julia entwirft, wie folgt skizzieren:

Ressourcen-orientierte Bilder	Defizit-orientierte Bilder
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das kompetente Kind</li> <li>• Eltern-Kind-Beziehung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Beziehung zu Julia</li> <li>• In der Adoptiv-Familie hätte es ein gutes Ende nehmen können</li> <li>• Das beeinträchtigte und unnahbare Kind</li> </ul>

Abb. 13: Übersicht der Deutungsmuster der zuständigen Fachkraft im Jugendamt (Frau Ottmann)

#### Das kompetente Kind

Auf die Frage der Interviewerin hin, welche Ressourcen sie bei Julia erkennt, berichtet Frau Ottmann davon, dass Julia eine *„[...] gute Erziehung genossen [...]“* (JA 96) habe. Im weiteren Verlauf dieser Textsequenz zeigt sich, dass Frau Ottmann Julias Kindheit darüber deutet, dass sie im Gegensatz zu anderen Kindern und Jugendlichen mit vergleichbaren biographischen Erfahrungen *„[...] einiges mitbekommen [hat], was sie in ihrer Herkunftsfamilie sicherlich nie ähm gesehen hätte und mitbekommen hatte.“* (JA 96). Sie zählt die für sie wesentlichen Vorzüge beispielhaft auf. *„[S]ie hat also viel so an Kultur auch mitbekommen, weil weil die dann auch in Museen gegangen sind oder in Paris gewesen und waren im Louvre, und so was alles.“* (JA 96). Im weiteren Verlauf deutet sie Julias soziale Kompetenzen. *„[U]nd auch so, sag ich mal, an an äh sozialen äh Kompetenzen so, ich denke, da hat sie einiges/, sie ist auf ne Waldorfschule gegangen, hat dann auch lange Flöte gespielt, wohl ziemlich gut sogar, also dann, nicht nur die normale Blockflöte, sondern die eine höhere, so ne C-Flöte oder so was, wohl auch ziemlich gut und lange und äh, war schon sach ich mal so ne*



*Tochter aus ner besseren Familie und hat da eben auch so die entsprechenden Sachen mitbekommen.*“ (JA 96).

Besonders wichtig scheint ihr dabei zu sein, dass Julia in ihrer Adoptiv-Familie neben einem „guten“ Elternhaus am kulturellen Leben teilhaben konnte. Der Besuch von Museen ist nur als ein Teilbereich zu deuten. Ungewöhnlich erscheint in Frau Ottmanns Deutung, dass sie das Spielen einer C-Flöte als Sozialkompetenz auffasst. Sie konstruiert in dieser Textpassage das Bild einer Tochter aus „besserem Hause“. Das impliziert nicht nur, dass Julia, in ihrer Deutung, auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgreifen kann, sondern dass ihr der soziale Aufstieg gelungen scheint. In der weiteren Analyse wird noch zu zeigen sein, inwiefern die Deutungsmuster von Frau Ottmann mit denen der Adoptiv-Mutter korrespondieren.

### **Eltern-Kind-Beziehung**

Frau Ottmann deutet die Güte, bzw. die Qualität, der Beziehung zwischen den Adoptiv-Eltern und Julia äußerst ambivalent. Einerseits konstruiert sie das Bild einer Jugendlichen, die nicht in Kontakt zu ihren Adoptiv-Eltern treten will. Andererseits entlastet sie Julia, indem sie die Beziehungsgestaltung zwischen ihr und den Adoptiv-Eltern als ein problematisches Verhältnis deutet, indem sie den Grund für Julias herausforderndes Verhalten auf der Ebene der Adoptiv-Eltern sieht. *„Weil ich schon denke, so in diesem Fall sind eigentlich die Eltern viel mehr das Problem.“* (JA 193). Sie deutet dies an dem Beispiel der fortlaufenden Hilfe, die das Jugendamt wünscht. *„Ja, wie gesagt, ich würde mir wünschen, dass sie da in dieser Gruppe weiter bleiben kann, dass die Eltern<sup>47</sup> das akzeptieren, dass der Vater nicht wieder anfängt, an ihr zu ziehen, und dass die Mutter dann, oder wenn das so sein sollte, die Mutter stark genug bleibt, dann wirklich zu sagen *“Ich will die nicht zu Hause haben, Punkt“*. So, ne, und die ihr nicht wieder die Maßnahme kaputt machen mit ihrem Verhalten und sie dann wieder äh bei Null anfangen muss.“* (JA 203). Diese Textpassage lässt sich über die schwierige Beziehung zwischen Frau Ottmann und den Adoptiv-Eltern deuten. Die Mitarbeiterin aus dem Jugendamt stellt die Adoptiv-Eltern in den Mittelpunkt ihrer Deutungen. Deutlich wird nicht nur an dieser Stelle im Interview, dass Frau Ottmann sich an ihrer eigenen (Arbeits-)Beziehung zu den Eltern abarbeitet. Damit gerät Julia aus dem Blick. An einigen Stellen wird dies deutlich. Die Fachkraft aus dem Jugendamt beschäftigt sich scheinbar mehr mit ihrer Beziehung zu den Eltern, als mit der Beziehung zu Julia. Herr und Frau Fischer beschreiben Frau Ottmann sehr differenziert in ihrem Kontakt zu Julia. Die Beziehungsgestaltung zu ihrem Adoptiv-Vater fällt Julia, nach Aussagen von Frau Ottmann leichter, als die zu ihrer Adoptiv-Mutter. An ihn scheint sich Julia zu binden. *„Aber sie hat ne ganz gute Beziehung zum Vater, ist auch*

<sup>47</sup> Interessant an dieser Stelle scheint, dass selbst Frau Ottmann Julias Adoptiv-Eltern als „Eltern“ bezeichnet. In Julias Selbstdeutungen ist dieses Phänomen bereits aufgetreten, das sie in der Wortwahl zwischen Mutter und Adoptiv-Mutter wechselt. Dies lässt sich über den Zeitverlauf erklären. In den ersten Interviews bezeichnet sie Frau Fischer als Mutter. Ab der Phase, in der sie ihre leiblichen Eltern kennen lernt, nennt sie Frau Fischer „Adoptiv-Mutter“ und ihre leibliche Mutter „Mutter“. Darüber hinaus fällt auf, dass sie auch ihre leibliche Mutter nicht mit einem Kosenamen nennt, wie es der Atmosphäre des 3. Folgeinterviews entsprechend würde.

*angeblich ein Papakind, und das merkte man auch so bei den Kontakten, dass sie ihrem Vater mehr zugetan war.“ (JA 100). Obwohl Frau Ottmann in ihrer Deutung die Adoption von Julia nicht explizit zum Thema macht, sondern darüber hinaus während des gesamten Interviews versucht, die scheinbare Normalität dieses einschneidenden Lebensereignisses für Julia in den Vordergrund zu stellen, lässt sich in ihren Konstruktionen und Deutungen herausarbeiten, welche zentrale Rolle die Adoption für den gesamten Fallverlauf spielt. Überraschenderweise kann Frau Ottmann zu dem Verlauf der Adoption und zu den frühen Lebensjahren und Kindheitserfahrungen von Julia wenig berichten. In dem Interview erinnert sie sich, dass über die Umstände damals wenig dokumentiert gewesen sei. Umso erstaunlicher scheinen ihre Deutungen von Julias sozialen Aufstieg in eine gutbürgerliche Familie. Im weiteren Verlauf wird noch darzustellen sein, inwiefern Frau Ottmann ebenfalls die Rettungsidee, die Frau Fischer mit der Adoption der drei Mädchen verbunden hat, in den Mittelpunkt rückt. Frau Ottmann deutet Julias Verhalten als ungewöhnlich, denn „[...] sie ist also dann wirklich auch in die unterste Schiene direkt eingestiegen [...]“ (JA 96). Wenige Textzeilen zuvor führt sie ihre Deutungen zu Julias befremdender Art ein. „Sie war schon sach ich mal so ne Tochter aus ner besseren Familie und hat da eben auch so die entsprechenden Sachen so mitbekommen, äh, hat aber gleichzeitig äh was was sie dann, dieses Rumtriebige, dieses Weglaufen, hat sich dann teilweise in ihrem Pennermilieu hier in [der Stadt] rumgetrieben, also was schon dann auch wieder ungewöhnlich ist, auch für die Mädchen, die wir sonst so hier haben, die die so weglaufen [...]“ (JA 96). Zu Julias ungewöhnlicher Art, bzw. ihrem ungewöhnlichen Verhalten, findet Frau Ottmann keinen Zugang. In ihren Konstruktionen erkennt man, dass sie nicht verstehen kann, warum sich Julia in ihr Milieu zurückzieht, obwohl sie in eine Familie adoptiert wird, die ihr vieles bieten kann. Allerdings scheint genau dieses Phänomen Frau Ottmann zu beschäftigen. „Also ich denk, das ist das äh, was äh, was mich die ganze Zeit an diesem Fall fasziniert hat, ich kann es mir eigentlich, oder ich konnte es mir bis zum Schluss nicht erklären.“ (JA 100). Was sie sich bis zum Schluss nicht erklären kann, beschreibt sie anschließend. „Also dass die äh, dass die Mutter die vielleicht nicht wirklich so geliebt hat, wie das hätte sein sollen, dass die nicht die Beziehung zu ihr hat aufbauen können, wie das hätte sein sollen, das glaub ich, das war so.“ (JA 100). Eine Lesart dieser Textpassage könnte sein, dass Frau Ottmann Julias schwierige Verhaltensweisen als Reaktion auf das Beziehungsangebot der Adoptiv-Mutter deutet. Julia konnte sich nicht an die „neue“ Familie binden. Welche emotionalen Anstrengungen Julia unternommen hat, um sich in eine Familie einzufügen die ihr dazu wenige Chancen lässt, bleibt der Mitarbeiterin im Jugendamt verborgen. Julias Suche nach einem Platz in dieser Welt scheint eine Konstruktion zu sein, die Frau Ottmann implizit zwar andeutet, aber für sie in der emotionalen Bedeutung allerdings außen vor bleibt.*

Die eher *defizitorientierten* Konstruktionen können, wie obere Abbildung zeigt, in drei unterschiedliche Deutungsmuster gegliedert werden. Ihnen gemeinsam ist die Identifizierung Frau Ottmanns mit dem Misserfolg von Julias Lebensgeschichte. Deutlich wird dies vor allen Dingen in dem fehlenden Zugang zu Julias bedeutenden

Lebensereignissen, wie beispielsweise dem ihrer Adoption. Darüber hinaus wirkt sie von dem Wunsch angetrieben, dass Julias Geschichte in dieser wohl situierten Adoptions-Familie endlich „gut“ werden möge.

Frau Ottmann spricht in einigen Textpassagen über **ihre eigene Beziehung zu Julia**. Diese scheint vor allen Dingen durch das Nicht-Verstehen geprägt zu sein. Speziell ist hier gemeint, dass es Frau Ottmann schwer fällt, die Verhaltensweisen von Julia über ihre Funktion zu entschlüsseln. Dabei scheint auch die soziale Herkunft von Julia, so könnte eine Hypothese sein, für ihre Konstruktionsmuster eine Rolle zu spielen. Sie deutet Julia als eine *„[...] Tochter aus ner besseren Familie [...]“* (JA 96), die *„[...] aber gleichzeitig äh was [...] Rumtriebiges, dieses Weglaufen [...]“* (JA 96) hat. Dabei spricht Frau Ottmann implizit Julias Herkunftsfamilie an. Mit der Kenntnis des weiteren Interviewverlaufs kann vermutet werden, dass sie Julias innere Zerrissenheit an diesen äußeren Merkmalen fest macht. Die Chancen, die Julia *„[...] vielleicht teilweise dann [...] wirklich auch nicht mehr genutzt hat.“* (JA 98), deutet sie als einen für sie nicht verständlichen Aspekt in Julias Lebensereignissen. Dahinter lässt sich die bereits angesprochene Deutung des Misserfolgs in Julias Lebensgeschichte vermuten.

### **In der Adoptiv-Familie hätte es ein „gutes Ende“ nehmen können**

Die Deutung der Mitarbeiterin im Jugendamt deckt sich thematisch mit einigen Bildern, die die Adoptiv-Mutter im Interview konstruiert. Was in den Deutungen von Frau Ottmann unter dem Aspekt der Eltern-Kind-Beziehung als Rettungsidee bereits thematisiert wurde, ist in der Interviewauswertung mehrperspektivisch zu analysieren. Sie scheint ähnlich wie die Adoptiv-Mutter mit dem Konstrukt der Rettung beschäftigt zu sein. Die Idee, Kindern und Jugendlichen aus belastenden, bzw. schwierigen Lebensverhältnissen an einem anderen Ort Hilfe und Unterstützung anzubieten, hat eine lange jugendfürsorgliche Tradition und ist als pädagogisches Interventionsmotiv genauso aktuell, wie historisch belegbar. Und so scheint auch Frau Ottmann diesem Antrieb gefolgt zu sein. In der Idee, Julia einen guten Start in ihr weiteres Leben bieten zu wollen, scheint sie enttäuscht von deren Umgang mit dieser Chance. Julia, die in ihrer Adoptiv-Familie keinen Platz gefunden hat, konnte diese Chance nicht als solche begreifen. In Frau Ottmanns Deutung ist *„[...] dann auch so dieser Abstieg so völlig in die, in die Abgründe und so in die unterste Schiene auch [...]. Und das ist so was, dass ich/ was mir immer noch rätselhaft ist.“* (JA 100). Diese Konstruktion zeigt eindrücklich, wo Grenzen in der pädagogischen Einflussnahme liegen und welche Auswirkungen das Nicht-Verstehen kritischer Lebensereignisse in biographischen Deutungsprozessen hat. Aus den Deutungsangeboten von Frau Ottmann lässt sich keine gesamtbiographische Kohärenz herausarbeiten. Das bedeutet, dass in ihren Konstruktionen kein roter Faden deutlich wird, der Julias Bildungsprozess in einem verstehenden Zugang beschreibt. In den in Deutungen der Jugendamtsmitarbeiterin tauchen Themen und Erklärungsmuster auf, die sich sowohl bei Julia, als bei Julias Adoptiv-Mutter finden lassen, nur wenn sie in der jeweiligen subjektiven Konstruktionsleistung unterschiedlich gefärbt. Frau Ottmann spricht die lebensgeschichtliche Normalität und, in Abgrenzung dazu, ihre Deutung für Julias

problematische Außenwirkung an. *„Also dass die irgendwann mal Störungen bekommt oder irgendwann mal äh Probleme bekommt so als Adoptivkind mit ner Vorgeschichte, mit ner Adoptivmutter, mit der man nicht so die Beziehung hat, das das finde ich, ist nachvollziehbar.“* (JA 100). Soweit signalisiert Frau Ottmann Verständnis für Julias Verhalten. Im weiteren Verlauf dieser Textpassage beschreibt sie ihre Irritation: *„Aber wie die das ausgelebt hat, dieses Weglaufen, dieses Rumstreunen, und das schon sehr früh, finde ich für ein Kind aus so ner behüteten Umgebung also eigentlich eher ungewöhnlich, also und für ein Mädchen, dass ein zwölfjähriges Mädchen dann plötzlich äh sich da so in [der Stadt] rumtreibt, das ist schon irgendwie, ja es ist nicht so normal.“* (JA 100). Die Deutungen von Frau Ottmann scheinen auf einer rein oberflächlich deskriptiven Ebene angesiedelt zu sein. Formal und fachlich sauber, scheint ihr rational und reflektiert zugänglich zu sein, mit welchen biographischen Belastungen Julia in ihrem Alltag umzugehen hat: Ein Adoptivkind, welches wenig über die Umstände seiner Adoption weiß und eine äußerst ambivalente Beziehung zu seinen Adoptiv-Eltern pflegt. Irritierend für Frau Ottmann scheint das Alter zu sein, indem die schwierigen Verhaltensweisen zum Tragen kommen und die Art und Weise, wie Julia die Suche nach ihrem Platz ausagiert. Das scheint, in der Deutung von Frau Ottmann, nicht normal. Vor allen Dingen nicht, weil Julia in ihrem Umfeld ein nach außen hin funktionierendes Familiensystem und eine wohlbehütete Umgebung vorfinden könnte. Hier zeigt sich, dass Frau Ottmann ihre Maßstäbe auf Julia zu übertragen scheint. Inwieweit ihr die Diskrepanz zwischen ihrem Bild der Adoptivmutter, die Julia *„[...] vielleicht nicht wirklich so geliebt hat [...]“* (JA 100) und ihrer Deutung, dass Julias *„[...] ein Kind aus so ner behüteten Umgebung [...] dann plötzlich äh sich da so in [der Stadt] rumtreibt [...]“* (JA 100) reflexiv zugänglich ist, bleibt offen. In ihren Konstruktionen zeigt sich, dass sie mehr auf der normativen Ebene mit Julias Misserfolg in der „heilen Welt“ verbunden scheint, als mit Julias kritischen Lebensereignissen und deren Verarbeitungs- und Deutungsprozessen, die dazu beitragen würden um Julias Handlungsmotive und biographischen Deutungsgrößen zu verstehen. Es kann vermutet werden, dass Frau Ottmann ihr eigenes Scheitern in diesem Hilfeprozess verarbeiten müsse.

### **Das beeinträchtigte und unnahbare Kind**

Ein ähnliches Deutungsangebot wie Frau Fischer entwickelt hier auch Frau Ottmann. Während Frau Fischer als Begründung für Julias Verhalten das Bild der Krankheit, bzw. Störung, einführt, spricht Frau Ottmann von Beeinträchtigung. Julia wird damit ihrem eigenen Lebenskontext entfremdet. Diese Deutung schließt auch einen fehlenden Zugang zu Julias Kompetenz zur Selbstreflexion mit ein. Auf die Frage der Interviewerin hin, was Frau Ottmann darüber weiß und welche Gründe und Motive Julia genannt hat, sich im *„[...] Pennermilieu [...]“* (JA 103) rum zu treiben, antwortet Frau Ottmann: *„[...] ich denke, da hat die auch keine Erklärung für.“* (JA 106). Die Mitarbeiterin im Jugendamt weist damit darauf hin, dass nicht nur die beteiligten Personen um Julia herum sie nicht verstehen. In ihrer Deutung zeigt sich, dass Julia sich selber nicht verstehen kann. Für Frau Ottmann war die Krisenintervention

„[...] schon vielleicht die letzte Möglichkeit noch mal [...] die Julia zu stabilisieren, eh die völlig untergeht [...]“ (JA 175). Sie deutet Julias innere Verfassung als labil und verletzlich. Als Erläuterung schiebt sie hinterher: *“Also zum einen weil äh Julia zu diesem Zeitpunkt tatsächlich äh nicht mehr wirklich greifbar war, sowohl pädagogisch als auch tatsächlich nicht, also sie war entweder weg, und wenn sie da, dann konnte man eigentlich auch kein vernünftiges Wort mit ihr wechseln, also es war dann, sie war auch dann zu keiner Zusammenarbeit mehr wirklich bereit, und so die Vorfälle waren dann einfach auch besorgniserregend, also sie ist dann ja auch noch in irgendwie so mit nem anderen Mädchen bei irgendwie bei Männern ins Auto gestiegen und irgendwie vergewaltigt worden und ja, hat bei den Pennern auf der Domplatte geschlafen und in ner Notunterkunft von für Männer. Also es war wirklich dann so, dass man auch dachte „also nee, jetzt äh, jetzt muss wirklich was passieren, eh ihr was passiert, was dann auch wieder nicht gut zu machen ist“. So dass ich auch so das Gefühl hatte, das kann man jetzt eigentlich nicht, ja, kann man eigentlich nicht mehr verantworten, die Entwicklung, die die nimmt. Und die Julia war aber auch nicht bereit, irgendwie freiwillig sich auf irgendwas einzulassen.“* (JA 183). Es hat den Anschein, als müsse sich die Erzählerin noch einmal Gewissheit darüber verschaffen, wie es zu dieser massiven Intervention gekommen ist. Die Erwachsenen haben, so die Deutung von Frau Ottmann, auf Julias nach außen gerichteten Verhaltensweisen reagiert, weil sie unter Druck geraten sind. Ihr Handeln scheint nicht eine Reaktion auf Julias inneren Druck zu sein. Frau Ottmann verweist an dieser Stelle implizit auf den Schutzaspekt und deutet darüber Julias Beeinträchtigung. Die Erwachsenen mussten an Julias Stelle verantwortlich handeln. Was Frau Ottmann allerdings kaum im Blick zu haben scheint, ist die Frage, was Julia konkret beeinträchtigt und worauf diese Beeinträchtigung zurückzuführen ist. Im Kontext von Julias Selbsteutungen scheinen die Erwachsenen nicht in Julias Sinn, Verantwortung übernommen zu haben, sondern aufgrund ihrer externalisierenden Auffälligkeiten. So bleibt die Frage am Schluss, um wessen Schutz es eigentlich geht. Frau Ottmanns Deutungen lassen darauf schließen, dass sie Julias Verhalten sehr differenziert beobachtet. Allerdings bezieht sie ihre Konstruktionen eher auf Julias äußeren Verhaltensweisen als auf ihre inneren Verarbeitungsmuster. Frau Ottmann beschreibt in dieser Textpassage Situationen in Julias Lebensalltag, in denen Julia nicht bereit ist, sich auf Hilfe einzulassen. Die Mitarbeiterin im Jugendamt deutet dies als fehlende Motivation und als unnahbares Verhalten, fragt aber nicht nach den Gründen dafür. In diesem Deutungskonstrukt zeigt sich, dass Frau Ottmann Julias kritisches Lebensereignis und die Folgen für ihren weiteren Weg in ihre Konstruktionen nicht aufnimmt.

### 6.2.3.3. Die Deutungen des Erziehers (Herr Röhrig)

*„[...] diese Fröhlichkeit die war [...] so ein Deckmantel äh den sie übergelegt hat [...] was zur Folge hatte, dass sie innerlich ziemlich [...] problembelastet war. [...]“*  
(FFM 17-19)

In den Deutungen des Erziehers werden sowohl ressourcen- als auch defizitorientierte Bilder deutlich, die auf den ersten Blick ein ausgewogenes Verhältnis vermuten lassen.

Ressourcen-orientierte Bilder	Defizit-orientierte Bilder
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das kompetente Kind</li> <li>• Das mitarbeitende Kind</li> <li>• Das adoptierte Kind</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das ambivalente Kind</li> <li>• Das schwierige Kind</li> <li>• Das Kind, das sich opfert</li> </ul>

Abb. 14: Übersicht der Deutungsmuster des Erziehers (Herr Röhrig)

#### Das kompetente Kind

Unter der Überschrift „kompetent“ subsumiert Herr Röhrig eine Vielzahl an Konstruktionen, die Julias Kompetenzen und Fertigkeiten aufzeigen. Auf die Frage der Interviewerin hin, welchen ersten Eindruck er von Julia gewonnen hat, antwortet er: *„Julia äh wie ich sie anfangs erlebt habe äh hat/ für mich hat sie einen/ einen sehr ruhigen, gelassenen Eindruck gemacht. Ähm ((räuspert sich)) + ja mit einem äh mit einem/ einer gewissen Fröhlichkeit kam sie hier rein äh aber das hat/ hat zunächst getäuscht.“* (FFM 15). Bemerkenswert ist an dieser Stelle ist die erste Beschreibung des Erziehers von Julia. Aus den Fallanalysen im Forschungsprojekt LAKRIZ ist bekannt, dass die Mehrheit der Fachkräfte in der Krisenintervention die Jugendlichen im Erstkontakt aufgebracht und externalisierend erleben. Herr Röhrig deutet Julia Verhalten als Täuschung. Schnell scheint es ihm zu gelingen, hinter diese Fassade zu blicken und einen Zugang zu Julias trauriger Grundstimmung und ihren Problemen zu finden. Im Vergleich zu anderen jungen Menschen wirkt Julia in der Eingangssituation in der Krisenintervention gefasst und reagiert nicht mit Rebellion. Herr Röhrig beschreibt sie in der folgenden Textpassage dezidierter. *„Ähm aber ansonsten ähm ja Julia ist ein/ ja ist eine geweckte/ aufgeweckte Jugendliche äh sie ist äh (.) ähm ja sie ist kreativ, ähm was (...) ja was so äh in/ in äh in ge/ gewissen Unternehmungen ist sie/ ist sie kreativ, wie beispielsweise mal beim Töpfern. Sie ist ähm auch in ihrer logischen Schlussfolgerung ist sie äh äh ist sie clever, clever, das heißt jetzt nicht, dass sie hinterlistig ist/ [...] ist schon ein schlaues, gewecktes Mädchen.“* (FFM 19-21). Die Schilderungen wirken positiv und wohlwollend, wenn sie auch auf den zweiten Blick schablonenhaft und professionell, fast plakativ gedeutet werden können. Herr Röhrig betont Julias Kreativität im Verlauf des Interviews an andere Stelle ein weiteres Mal. Neben dem Töpfern ist da *„...noch etwas Wichtiges, dass sie Musik macht, spielt Flöte, sehr musisch. [...] Also regelmäßig gespielt, man konnte merken, dass sie auch gespielt hat, um einen gewissen Frust abzubauen, und das war immer sehr/ war immer ganz gut zu beobachten. Dann ist sie auf ihr Zimmer, und dann hörte man nur noch Flöte und das fand ich gut, richtig gut. ((lacht)).“* (FFM 81-83). Erstaunlicherweise ist er

der Einzige, der das Flöte spielen als Frustrationsabbau deutet. Frau Ottmann greift das Motiv der Flöte auch auf. Allerdings eher, um die Förderungen, die ihr in der Adoptiv-Familie ermöglicht wurden, aufzuzählen. Die Flöte und das Musizieren als Mittel und Medium zu nutzen, um negativen Stress zu verarbeiten, scheint eine Kompetenz zu sein, die Herr Röhrig in seiner Konstruktion hervorhebt. Herr Röhrig betont die positive Wirkung der Flöte. Das macht deutlich, dass er diese Kompetenz an Julia wertschätzt. Herr Röhrig ist ebenfalls der Einzige, der im gesamten Interview Julia nicht mit „die“ anspricht. Sätze und Passagen, in denen er Julia beschreibt, weisen immer das Wort „sie“ auf, während Frau Fischer und Frau Ottmann des Öfteren in ein „die“ abgleiten. Ob dem allerdings eine tiefere Bedeutung beigemessen werden muss, bleibt spekulativ. Eventuell kann dies dem regionalen Sprachgebrauch geschuldet sein. Als weitere Ressource deutet er ihre Allgemeinbildung. Herr Röhrig führt dazu aus: *„Ja, Allgem/ also ähm (.) Allgemeinbildung für ihr Alter ist äh (.) ist (.) also nach meiner Meinung ist sie/ ist sie gut bestückt, ähm da kann sie/ kann sie darauf aufbauen, wenn sie das/ wenn das gefördert wird, dann ähm (.) also ja das wirkt dann schon positiv bei ihr.“* (FFM 255). Weiter gibt er zu bedenken: *„... (.) Ähm (...) ((räuspert sich))+ ja, wie eben erwähnt, habe ich gesagt, sie kann äh/ (.) sie kann äh (.) logisch schlussfolgern, dass sie auch vorausschaut, vorausschauen kann, das heißt nicht nur ähm von 3 auf 4 Uhr, sondern sie kann auch auf den nächsten Tag oder einer Woche „Was kann passieren, was kann geschehen, wenn ich jetzt/ wenn ich jetzt bestimmte Situationen habe“, ähm (9 Sek.) ach es gibt sicherlich noch einige Dinge, (8 Sek.) nur fällt mir jetzt nichts mehr ein.“* (FFM 255). In dieser Textpassage beschreibt Herr Röhrig Julias Reflexionskompetenzen. Auch hier scheint er Julia mit anderen Jugendlichen zu vergleichen. Er spricht dies jedoch nicht explizit an. Jedoch ist aus anderen Interviewanalysen bekannt, dass solche „Maßstäbe“ wie subjektives Stressverhalten und vorausschauendes, planerisches Denken Kriterien darstellen, die jungen Menschen beschreibbar machen und individuelle Deutungen erlauben.

Die Kompetenzen, die der Erzieher Julia zuschreibt, deutet er als Ressourcen für eine erfolgreiche Lebensgestaltung. *„[...] Ich denke nur, dass ich davon überzeugt bin, dass sie ihren Weg geht. [...] Den richtigen Weg.“* (FFM 463-465). Er traut Julia zu, dass sie für sich den richtigen Weg finden wird und genügend Kompetenzen besitzt, um sich zu Recht zu finden. Wie lassen sich die Deutungen des Erziehers fassen? Analysiert man die genannten Textpassagen über die Textstruktur und -formen, sowie über den sprachlichen Ausdruck und den Stil, so zeigt sich, dass Herr Röhrig im Vergleich zu der Adoptiv-Mutter und der Fachkraft vom Jugendamt scheinbar „mehr“ von Julia verstanden hat. Mit der Konstruktion der Täuschung deutet er an, dass Julias Darstellung nach außen und die subjektive Sicht auf ihr Inneres in einem ambivalenten Verhältnis zu stehen scheinen. Ob der Verstehenszugang des Erziehers aber qualitativ „besser“ ausgeprägt ist, als bei der Adoptiv-Mutter und der Fachkraft im Jugendamt, kann abschließend nur skeptisch angenommen werden. Insgesamt wirken die Deutungsmuster des Erziehers eher professionell-faktisch und weniger empathisch-fachlich. Darüber hinaus bleibt offen, wie sich die Beziehung und der Kontakt zwischen Herr Röhrig und Julia dargestellt hat, wirkt es doch in den Deutungen, so als wären

beide Personen austauschbar. An der Oberfläche deutet er fachlich korrekt Julias Ressourcen an. Insgesamt wirken seine Konstruktionen eher gläsern.

### **Das mitarbeitende Kind**

Auch hier werden die faktisch - distanziert wirkenden Konstruktionen des Erziehers deutlich. Auch wenn Herr Röhrig der Einzige der drei Erwachsenen ist, der bei Julia Kooperationsbereitschaft deutet, wirken seine Konstruktionen hölzern. Auf die Frage, ob Julia eine eher anstrengende Jugendliche gewesen sei, antwortet Herr Röhrig entschieden: „Mmh, nein. Äh also Julia war eigentlich eher eine angenehme Jugendliche, der man/ (.) mit der man arbeiten konnte.“ (FFM 68). Daran anschließend versucht Herr Röhrig der Interviewerin zu erklären, was Julia auszeichnet. „Angenehm ähm (...) angenehm, dass sie äh nach einer gewissen Art und Weise nach einer gewissen zeit, dass sie auch Dinge annimmt, dass man auch ähm ja, an sie rankam. An sie rankam, und äh mit ihr äh über verschiedene Dinge sprechen konnte. Also dass da wirklich ein Fortschritt zu sehen war. Dass ich nicht immer nur „anti“ also dass ich nicht nur als äh ja, „Ich/ ich bin der Betreuer, ich will dir was Böses“, so, und es ist ja auch so/ ist ein schlaues Mädchen. Ähm ((räuspert sich)) + und es war eigentlich (...) ganz gut.“ (FFM 72). In seiner Deutung bleibt rückblickend der Eindruck haften, dass Julia eine zugängliche Jugendliche war, mit der man gut zusammenarbeiten kann. Er beschreibt sie im Kontakt zu ihm aufgeschlossen, so dass sich zwischen ihnen offensichtlich ein gewisses Maß an Vertrauen entwickeln konnte. Als besonders wertschätzend empfindet er die Tatsache, dass sich bei Julia Entwicklungsfortschritte eingestellt haben, die man im Kontakt mit ihr wahrnehmen konnte.

### **Das adoptierte Kind**

Die Adoption ist auch für Herrn Röhrig das zentrale Konstruktionsmotiv um Julias Entwicklung zu beschreiben und dem problembehafteten Teil ihrer Persönlichkeit und ihren Verhaltensweisen einen Sinn zu verleihen. Er führt die Adoption als Begründung an, die die Probleme in der Eltern-Kind-Beziehung deutlich werden lassen. „[...] Dann was noch/ was noch äh (?) (eins) wichtig ist, ist auch äh die ja, Zusammenarbeit von ihr mit den Eltern, also ich denke mal, das war Hauptthema bei ihr, weil sie da ziemlich viele Probleme hat, ähm Julia war ja äh/ ist ja/ ist ja ein Adoptivkind, sind ja 3 Geschwistern, vor 10 Jahren oder 11 Jahren ist sie ja adoptiert worden, (.) ähm und äh ja da gab es auch schon einige Probleme. Und da hat sie auch einige Probleme gehabt.“ (FFM 35). Herr Röhrig deutet die Beziehungsgestaltung zwischen Julia und ihren Adoptiv-Eltern als herausragendes Problem. In seinen Konstruktionen nimmt die Adoption als Julias kritisches Lebensereignis eine zentrale Funktion ein. Indirekt entlastet er Julia damit, da jetzt ihre Adoptiv-Eltern vermehrt in den Fokus rücken. Er deutet Julias schwieriges Verhalten und ihre herausfordernden Lebensbewältigungsstrategien als den Versuch, die Adoption als kritisches Lebensereignis zu verarbeiten. Julia bekommt in seinen Deutungen damit die



Opferrolle zugesprochen. Als Symptomträgerin<sup>48</sup> stützt sie so das Familiensystem. In dieser Konstruktionsleistung hofft er zu erfahren, was hinter dem problematischen Verhalten von Julia steckt. *„Ging letztendlich um die Mutter-Kind-Beziehung auch. Da hat die Frau [...], unsere Therapeutin, sich damit beschäftigt, wir waren auch mit/ im Austausch miteinander, ((räuspert sich)) ähm da gab es schon Situationen ähm (.) wo wir dachten, jetzt müssen wir nicht bei Julia anpacken, sondern müssen wir die Mutter anpacken.“* (FFM 163). In dieser Textpassage tritt die reflexive Kompetenz der professionellen Helfer in den Vordergrund, die Herr Röhrig an anderer Stelle bekräftigt: *„Ähm (.) jaja, also bezüglich der Elternarbeit, äh also bezüglich der/ der Situation mit den Eltern, kam/ kam das ja noch hinzu/ kam das ja noch hinzu, dass/ äh äh dass da auch ein Knackpunkt war, ne, (.) dass da etwas/ dass da etwas äh passieren musste.“* (FFM 273). In der Arbeit mit den Eltern wird deutlich, dass auf dieser Ebene Schwierigkeiten und Konflikte entgegengewirkt werden mussten. An Julias Seite mussten, in der Deutung des Erziehers, die Fachkräfte der Jugendhilfe an vielen „Fronten kämpfen“. Neben Julias Motivation, sich auf den Hilfeprozess einzulassen, mussten die Eltern „mit ins Boot“ geholt werden. Dies schien nicht immer möglich gewesen zu sein. Bezieht man das Interview mit der Fachkraft im Jugendamt in diesen Kontext mit ein, fallen die Textpassagen auf, in denen Frau Ottmann die Kooperationsbereitschaft der Adoptiv-Mutter vermisst und die Gegenwirkung der Eltern beschreibt. Ein ähnliches Bild konstruiert auch Herr Röhrig von den beiden Elternteilen. In der Beschreibung der Adoptiv-Mutter fällt ihm auf: *„Also es fällt mir schwer/ es fällt mir schwer, also ich bin da ein wenig/ stehe da zwischen zwei/ (.) bin da gespaltenen Meinung. Zum einen sehe ich, äh dass die Frau Fischer ja, ein bisschen (...) ein bisschen dagegen arbeitet, das Gefühl vermittelt äh „Ich möchte Julia nicht mehr“, aber auf der anderen Seite sehe ich auch eine kleine Mühe, die ne/ die sie sich gibt.“* (FFM 289). Das ambivalente Verhalten der Adoptiv-Mutter deutet offenbar nicht nur Julia als solches. Auf Nachfrage der Interviewerin hin, wie er den Adoptiv-Vater erlebt, gibt er offen zu: *„Das ist immer schwer einzuschätzen. Also der Vater, der hält sich da irgendwie ganz raus, (.) so habe ich immer den Eindruck gehabt, also der ist fast zu keinem HPG erschienen oder ähm was Besuchskontakte angeht äh na ja, hat er sich auch immer schwer getan, weil er immer sehr viel arbeiten musste, äh selbstän/ er war selbständig, oder ist selbständig, (.) er leitet mit seinem Bruder eine Firma, (.) ja, und da gab es dann auch/ teilweise gab es auch Beschwerden von Julia, dass er nie Zeit habe, ähm aber er war immer so, ja, außerhalb des Kreises. [...] Er war immer so nach meinem/ nach meinem Empfinden war er immer außerhalb des Kreises. [...] vielleicht nach seiner Vorstellung: „Ich schaue mir das von äh von außen/ von außerhalb mal an, macht ihr mal, wenn es wirklich brenzlich wird, dann komme ich vielleicht.“* (FFM 291-295). Herr Röhrig weist in seinen Deutungen Herrn Fischer den Platz des Außenstehenden innerhalb des Familienkreises zu. Und das geschieht sowohl durch seine körperliche Abwesenheit, da er beruflich sehr eingespannt ist, als auch auf der

<sup>48</sup> Aus der Systemtheorie weiß man, dass es einen Symptomträger gibt, bzw. geben muss, der die Funktion des Systems erhält bzw. wieder herstellt. Dabei muss analytisch dieser Symptomträger als Systemstütze verstanden werden und nicht als zu behandelnder Klient (vgl. dazu z. B. Friedrichs 2008).

emotionalen Ebene. Daran lassen sich zwei Dinge herausarbeiten. Zum einen deutet Herr Röhrig damit die schwierige Eltern-Kind-Beziehung und die Belastungen an, denen Julia, aber auch ihre Adoptiv-Eltern ausgesetzt sind. Zum zweiten beschreibt Herr Röhrig aber auch die Schwierigkeiten und Herausforderungen, die in der Arbeit mit den Eltern auftreten: Eine ambivalente Mutter und ein Vater, der selten anwesend ist und sich darüber hinaus sehr zurückhält und zurückzieht. Hier deutet er auch Schwierigkeiten und Störungen der Arbeitsbeziehung zwischen den Adoptiveltern und ihm an.

Die eher **defizitorientierten Deutungen** zeigt Herr Röhrig in drei Bildern: *Das ambivalente Kind; Das schwierige Kind; Das Kind, das sich opfert.*

### **Das ambivalente Kind**

Herr Röhrig beschreibt Julia als einen ambivalenten Menschen, der auf den zweiten Blick anders wirkt, als es dem ersten Anschein nach vermutet werden könnte. Dieser reflexive Verstehenszugang findet sich in folgender Textpassage wieder. *„Ja [...] hat zunächst getäuscht/ [...] ähm äh ja bis der Eindruck entstand, diese Fröhlichkeit die war eigentlich nur ähm ja über/ war so ein Deckmantel äh den sie übergelegt hat [...] ja was zur Folge hatte, dass sie innerlich ziemlich ähm ja ziemlich problembelastet war.“* (FFM 15-19). Herrn Röhrig scheint ein Blick hinter Julias Fassade zu gelingen. Offensichtlich hat er einen Zugang zu ihrer gefühlten Traurigkeit entwickeln können. In seiner kognitiven Wahrnehmung ihrer Belastungen erlebt er sie bedrückt und handlungsunfähig. Zwar wirken seine Deutungen in dem gesamten empirischen Material sehr schablonenhaft und flach, was bedeutet, dass er kognitiv erfasst, aber nicht intuitiv-professionell versteht. Dennoch scheint Herr Röhrig einer der ersten pädagogischen Fachkräfte zu sein, die Julias Verhalten in seiner defizitären Funktion wahrnehmen und in diesem Kontext nach ihren Motiven und Intentionen fragt. Seine Deutung des „Deckmantels“ findet sich an anderer Stelle wieder. Herr Röhrig erzählt von Julias Zeit in der Krisenintervention. Sie hat, seiner Deutung nach, Menschen gegeneinander ausgespielt. *„Ähm (.) nur sie hat auch viel/ so im Laufe der Zeit hat sie viel äh mit den Mitarbeitern gespielt/ [...] Ja, dass sie/ (.) ja sobald sie in die Gruppe kam/ sie konnte ähm eine gewissen Gruppenzusammenarbeit konnte sie/ konnte sie leisten innerhalb der Gruppe, aber das konnte auch/ das ähm schnell das Gegenteil erzeugen, dass sie gegen die Gruppen arbeitet.“* (FFM 21-23). Interessant erscheint der Befund, dass Herr Röhrig diese Ambivalenz wahrnimmt, aber nicht nach den Gründen dafür fragt.

### **Das schwierige Kind**

Neben der Deutung, ob Julia für oder gegen etwas arbeitet, versucht Herr Röhrig an der oben genannten Textpassage eine Eigenschaft von Julia zu beschreiben, die den Umgang mit ihr nicht einfach erscheinen lässt. Mit Blick von Außen wird deutlich, dass Julia Menschen gegeneinander ausspielen kann, um ihre eigenen Interessen zu verfolgen. Herr Röhrig beschreibt an einer anderen Stelle im Interview Julia als überaus durchsetzungsfähig. *„Ähm besonders wenn weibliche äh ähm Jugendliche*

kamen, da wurde es schnell zum Konkurrenzkampf, und da hat/ da war sie schon mit einer der Drahtzieher dann, dass sie/ dass sie äh da auch schön äh intrigiert hat.“ (FFM 25). Er deutet diese Situation als Julias Projektionsfläche, um über andere Personen Aufmerksamkeit zu erlangen. Auch im Bezug zu männlichen Jugendlichen fiel Julia Herrn Röhrig auf: „[...] Ja, ich denke mal dass sie so allgemein gehalten/ allgemein äh die allgemeine Gruppensituation, wenn jetzt so besonders bei den weiblichen, ah/ wenn es um Jungens geht, da besonders ähm wenn sie auf einmal nicht mehr interessant genug äh war, für die Jungens, äh und auf einmal andere Mädchen dann interessanter waren, ähm da wurde sie schon nachdenklich und dann hat sie schon da welche ähm/ ja, Handlungen getätigt, das ist irgendwie äh/ [...] Äh/ (.) ja, in dem Alter ist man schnell zickig/ [...] schlecht gelaunt und äh man nimmt halt andere Gründe dafür, weiß ich, man äh/ sie hat/ sie hat äh hat teilweise Dinge verweigert, war dann schlecht drauf, äh hat trotzig reagiert bei den Mitarbeitern, äh (.) hat dann versucht, ja äh die/ die anderen Mädchen irgendwie aufzustacheln, indem sie sich andere Mädchen gesucht hat, äh das war schon zu erkennen. [...] das macht so äh/ so dass äh die Jungens dann wieder das Interesse für sie äh für/ für die anderen Mädchen verlieren, sodass sie wieder im Mittelpunkt steht.“ (FFM 27-33). Auch hier stellt Herr Röhrig sie kompetent im Umgang bei der Suche nach Aufmerksamkeit dar. Diese schwierigen Verhaltensweisen können auch aus einem anderen Blickwinkel heraus durchaus als handlungsfähige Strategien verstanden werden, die Julia erfolgreich einsetzen kann und damit zeigt, dass sie in gewisser Hinsicht für sich sorgen kann. Im Gruppenalltag bleibt dieses Verhalten allerdings „schwierig“. Und auch hier fällt zum wiederholten Mal auf, dass der Erzieher in der Lage scheint, sehr differenzierte Beobachtungen auszudeuten. Allerdings scheint er sich weniger für Julias Gründe und Motive zu interessieren. Die herausfordernden Verhaltensweisen setzt er in seiner Deutung nicht mit der Adoption und deren Folgen für Julia in Verbindung.

### **Das Kind, das sich opfert**

„Ansonsten w-was/ in der Vergangenheit kam es schon mal vor, dass sie äh (.) sehr schnell durch/ durch Weinen äh durch Weinen äh und/ und äh Rückzug aus der Gruppe ähm ((räuspert sich)) + ja, dass sie versucht hat, sich in die Opferrolle reinzusetzen, und dass alle dann äh ja, Mitleid haben. [...] J. also das hat sie auch gerne gemacht, sich in die Opferrolle gesetzt, um äh um Aufmerksamkeit zu holen, ähm (...) ja, aber das ist/ das ist, äh mit der Zeit hat das nachgelassen.“ (FFM 53-57). Den Mangel an Aufmerksamkeit hat Julia, in den Deutungen des Erziehers, dadurch kompensiert, dass sie sich in die Opferrolle gedrängt hat. Herr Röhrig bedauert dieses Verhalten. Er konnte im Verlauf ihrer Zeit in der Krisenintervention allerdings auch erkennen, dass dies Verhalten mit der Zeit weniger wurde. Daraus folgert er, dass Julia einen anderen Weg finden konnte, um auf sich aufmerksam zu machen. Mit dem Bild des „Opfers“ deutet sich an, dass Julia sich in unliebsame Situationen begibt, um sich darüber Selbsterfahrung zu verschaffen.

#### **6.2.3.4. Übergreifende Deutungsmuster der Erwachsenen**

Nachdem perspektivimmanent die Deutungskonstruktionen der drei Erwachsenen skizziert wurden, sollen im weiteren Verlauf der Fallanalyse diese Fremddeutungen miteinander verknüpft werden. Vereinzelte Bilder, die nur einer einzelnen Person zugeordnet werden können, werden in dieser Zusammenschau nicht mehr explizit beschrieben, da es sonst zu einer Dopplung kommen würde. Die folgende Übersicht zeigt die Konstruktionen der Erwachsenen in der jeweiligen Verbindung untereinander.

	<b>Adoptiv-Mutter (Frau Fischer)</b> „[...] Julia, die hat [...] von so 'nem Schicksal her die wenigsten Chancen gehabt. [...]“ (M 218)	<b>Jugendamt (Frau Ottmann)</b> „[...] Also dass die irgendwann mal Störungen bekommt [...] so als Adoptivkind [...], mit ner Adoptivmutter, mit der man nicht so die Beziehung hat, das das finde ich, ist nachvollziehbar.[...]“ (JA 100)	<b>Erzieher (Herr Röhrig)</b> „[...] diese Fröhlichkeit die war [...] so ein Deckmantel äh den sie übergelegt hat [...] was zur Folge hatte, dass sie innerlich ziemlich [...] problembelastet war. [...]“ (FFM 17-19)
<b>ressourcen-orientierte Deutungsmuster</b>	Das gute Kind	Das kompetente Kind	Das kompetente Kind
	Das Kind hatte es nicht leicht	Eltern-Kind-Beziehung	Das adoptierte Kind
	Wünsche für die Zukunft		
			Das mitarbeitende Kind
<b>defizit-orientierte Deutungsmuster</b>	Mutter-Kind-Beziehung	In dieser Familie hätte es ein gutes Ende nehmen können	
	Es ist nicht unser Kind	eigene Beziehung zu Julia	
	Das kranke Kind	Das beeinträchtigte und unnahbare Kind	Das schwierige Kind
	Das schwache Kind		Das Kind, das sich opfert
	Das asoziale Kind		
	Unerfüllte Wünsche		
			Das ambivalente Kind

Abb. 15: Gesamtübersicht der Fremddeutungen

Knapp die Hälfte der konstruierten Bilder der Erwachsenen finden ihre Anknüpfungspunkte untereinander. Das Verhältnis von ressourcen- und defizit-orientierten Bildern ist augenscheinlich fast ausgeglichen, wobei der Blick auf Julias Defizite etwas überwiegt. In den Einzeldarstellungen der Deutungen der Erwachsenen zeigt sich diese Verschiebung hin zu den Defiziten ebenfalls auf der qualitativen Ebene. So scheinen die Erwachsenen einiges über Julias Probleme und Schwierigkeiten in Form von Bildern ausdrücken zu können. Ihre gelingenden Versuche von Bewältigung und Lebensgestaltung scheinen den Erwachsenen offensichtlich verborgen, bzw. nur schwer zugänglich, zu sein. In den Verbindungen untereinander fällt auf, dass die Deutungen der Mitarbeiterin im Jugendamt und die des Erziehers aus der Krisenintervention keine gemeinsamen Konstruktionen anbieten. So lassen sich für die Auswertungsebene Familiensystem - Helfersystem keine übergreifenden Befunde herausarbeiten. Insgesamt fällt auf, dass die Deutungen der Erwachsenen nur wenige Differenzen erkennen lassen. Welche Bedeutung dies für Julias Prozess der Selbstfindung hat, wird im weiteren Verlauf dieser Fallrekonstruktion bearbeitet.

Insgesamt konnten drei Deutungsmuster, die sowohl die Adoptiv-Mutter, als auch die Mitarbeiterin im Jugendamt und der Erzieher anbieten, herausgearbeitet werden. Zum einen handelt es sich dabei um das konstruierte Bild des guten und kompetenten Kindes. Zum zweiten um den gemeinsamen Blick auf die Adoption als kritisches Lebensereignis in Julias Biographie und zum dritten um eine eher defizit-orientierte Deutungsfolie, die den Blick auf Julias schwierige Verhaltensweisen legen und diese als Folge von Krankheit und Beeinträchtigung begründen.

### **Die Suche nach Kompetenzen**

Allen drei Erwachsenen gemeinsam ist die Suche nach Julias Kompetenzen und Ressourcen. Während die Adoptiv-Mutter bemüht scheint, ein wohlwollendes Bild von Julia zu zeichnen, gelingt dies Frau Ottmann und Herrn Röhrig rascher. Frau Fischer betont besonders die Solidarität und die Hilfsbereitschaft, die Julia auszeichnen. Insgesamt scheint sie jedoch hauptsächlich mit ihren Selbstdeutungen beschäftigt zu sein, womit Julia aus dem Blick gerät. Frau Ottmann und Herr Röhrig heben Julias Voraussetzungen hervor, indem sie auf die Aspekte Intelligenz, Kreativität und das gute Elternhaus verweisen. Übergreifend zeigt sich hier, dass die Erwachsenen vermehrt auf Julias Probleme und Schwierigkeiten blicken und in ihren Deutungen protektive Faktoren außer Acht lassen. Im Analyseprozess fiel auf, dass zu diesem Deutungsmuster wenig Material zusammengetragen werden konnte. Die Erwachsenen erzählten in ihren Interviews kaum Erfolgsgeschichten von Julia. Dieses Phänomen könnte als Spiegel von Julias innerer Leere gesehen werden. So ließe sich erklären, warum sich die Erwachsenen in ihren Erklärungen eher auf die äußeren Verhaltensweisen von Julia beziehen. Welcher Zusammenhang lässt sich diesbezüglich zu Julias Selbstdeutungen herstellen? Der verhaftete Blick in Probleme und Schwierigkeiten kann an Julias Aussagen anknüpfen. Während die Erwachsenen Julias nach außen gerichtete Verhaltensweisen als störend und schwierig deuten,

beschreibt Julia ihre innere Verfasstheit wenig positiv. Ohnmacht der Welt gegenüber und das Gefühl der Einsamkeit prägen ihre inneren Bilder. Im Gegensatz zu den Fremddeutungen der Erwachsenen scheint Julia jedoch in der Lage, ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen und zu deuten.

### **Die Adoption und ihre Folgen**

Die genauen Umstände der Adoption bleiben nach allen Interviews mit den unterschiedlichen Beteiligten in diesem Fall und trotz weiteren Recherchen unklar. Dieser Befund hat für das Verstehen der Fallgeschichte wesentliche Bedeutung. Neben der zeitlichen Einordnung sind auch Motive und Entscheidungsprozesse sowie reflexive Erinnerungsschleifen der einzelnen Personen, diffus. In der näheren Betrachtung erstaunt gerade diese Tatsache besonders. Die Fachliteratur weist auf Adoptionsprozesse als einschneidende Erlebnisse im Leben aller Beteiligten hin. Was bedeutet es also, wenn ein solch wichtiges Ereignis in den Erinnerungsaufschichtungen (vgl. dazu Schütze 1984) der Beteiligten nicht rekonstruierbar erscheint? Vielleicht ist dies der Hinweis darauf, dass die Adoption von den Beteiligten bewusst nicht als treibendes Motiv wahrgenommen wurde. Dennoch ist sie in allen Deutungen implizit als zentrales Motiv zu finden, welches interessanterweise von allen Beteiligten zu bagatellisieren versucht. Ein übergreifender Befund der Fremddeutungen ist darüber hinaus, dass Julia in diesem Kontext aus dem Blick gerät. Die Adoptiv-Mutter deutet die Adoption vor allen Dingen in ihren Auswirkungen für sich selbst als Person. Herr Röhrig und Frau Ottmann nennen Frau Fischer und beschreiben an ihr die belastete Arbeits-Beziehung zu den Adoptiv-Eltern. Deutlich wird hier insbesondere, dass die Mitarbeiterin im Jugendamt, sowie der Erzieher, das Problem nicht bei Julia begründet sehen, sondern die Eltern und besonders die Adoptiv-Mutter, in der Verantwortung sehen. Sie deuten Julias Verhalten als Reaktion auf die belastete Beziehung zwischen Julia und den Adoptiv-Eltern und sehen in der Adoption den Grund für diese schwierige Beziehung zueinander. Die Adoptiv-Mutter deutet die Adoption als Hilfe für Julia und ihre Schwestern, um den schwierigen Start ins Leben besser meistern zu können. Julias biographische Erfahrungen deutet sie vor allen Dingen als Überforderungserlebnisse, „da sie sehr früh für ihre Schwestern die Mutterrolle übernommen habe“. Aus diesen Erfahrungen heraus sieht sie für Julias weitere Entwicklung kaum Chancen. Die Fremddeutungen erscheinen passungsfähig zu Julias Selbstdeutungen. Vor allen Dingen die Erkenntnis, dass alle Beteiligten, die Erwachsenen wie auch Julia selbst, die Adoption als normales Lebensereignis deuten. So ist Julias Suche nach einem Platz in dieser Welt in der Deutung der Erwachsenen mit der Adoption scheinbar beendet. Sie beschäftigen sich ab diesem Zeitpunkt damit, wie Julia sich in die Adoptiv-Familie einfinden kann und stellen fest, dass Julia diese Erwartung nicht erfüllt. Sie beschäftigen sich auch damit, dass die schwierige Beziehung zwischen der Adoptiv-Mutter und Julia nicht zu einer Integration führt. Die Erwachsenen beschäftigen sich allerdings nicht mit den Gründen dafür oder den Folgen und Konsequenzen. So bewerten sie die Adoption und ihre

Folgen eher an der äußeren Oberfläche und gewinnen keinen verstehenden Zugang zu Julias inneren Bildern.

### **Gründe und Motive für „schwieriges“ Verhalten**

Alle drei Erwachsenen entwickeln in ihren Vorstellungen Erklärungen für Julias Verhaltensweisen. Den Motiven gemeinsam ist der Versuch, Julias Verhalten über Krankheit und Beeinträchtigung zu deuten. Motive also, die alle Beteiligten entlasten. Diese negativen Zuschreibungen implizieren sowohl das Fehlen einer Chance zur positiven Weiter-Entwicklung, als auch den Versuch einer rationalen Erklärung für das Scheitern des Familienangebotes in Form einer Adoption. Mit dem Bild der Krankheit ist die Vorstellung des Heilens, oder, technischer ausgedrückt, des Reparierens, verwoben. Julias „falsches“ Verhalten soll in „richtiges“ transformiert werden. Julias „schwieriges“ Verhalten wird so per se als individuelles Defizit gedeutet. Das Julias Verhalten es den Erwachsenen schwer macht, mit ihr in Kontakt zu kommen und eine Bindung zu ihr aufzubauen, wird in deren Deutungen nicht berücksichtigt. Die eigenen Anteile an Julias Schwierigkeiten scheinen den Erwachsenen nicht zugänglich. Frau Fischer sieht Julias Verhalten in ihren frühkindlichen Erfahrungen begründet, infolgedessen sie keine Chance hat, sich normal zu entwickeln. Frau Fischers Vorstellungen von Normalität (vgl. dazu Kap. 6.2.3.1) entsprechen dabei nicht denen ihrer Adoptiv-Tochter, die sich ebenfalls wünscht, normal zu leben. Die Mitarbeiterin im Jugendamt und der Erzieher bemerken Julias Verhalten, welches sie als „schwierig“ deuten, beschäftigen sich aber kaum mit den dahinter liegenden Phänomenen. Eher oberflächlich deuten sie Julias Verhalten entweder als Reaktion auf ihre Labilität und Verletzlichkeit oder als Suche nach Anerkennung. So erklärt Frau Ottmann, dass die Erwachsenen Julia schützen müssen. Wovor genau sie geschützt werden muss, bleibt jedoch unklar. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Erwachsenen als Grund für Julias herausfordernde Verhaltensweisen nicht die Adoption anführen. Dies scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass in ihren Fremddeutungen die Adoption keinen außergewöhnlichen Platz zugewiesen bekommt. Im Kontext von Julias Selbstdeutungen zeigt sich nur eine begrenzte Anschlussfähigkeit der Konstruktionen der Erwachsenen. Passungsfähig scheinen sie dort zu sein, wo es um Julias äußere Anpassungsleistung geht. Im Gegensatz dazu finden die Erwachsenen keinen Zugang zu Julias Lebensthema, nämlich der Suche nach einem Platz in dieser Welt. Julias „schwieriges“ Verhalten kann im Rahmen ihrer Selbstdeutungen als Suchbewegung und Belastungstest verstanden werden. Die Erwachsenen beantworten in ihren Deutungen Julias Anfrage nur bezogen auf die äußeren Anforderungen und wünschen Anpassung an gesellschaftliche Normen und Konventionen.

In den Konstruktionen der Adoptiv-Mutter und der Mitarbeiterin im Jugendamt ergeben sich zwei gemeinsame Deutungsmuster. Zum einen geht es dabei um die Rettungsidee als Motiv der Adoption. Zum anderen beschäftigen sie sich mit Julias Scheitern in der Adoptiv-Familie.



### **Die Adoption als Rettungsidee**

Beide Frauen deuten die Adoption als notwendige Intervention, um Julia eine Chance zur weiteren Lebensgestaltung zu bieten. Dabei konstruieren sie die Idee der Rettung der Kinder aus dem belasteten Milieu der Herkunftseltern. Sowohl Frau Fischer als auch Frau Ottmann kommen zu dem Schluss, dass Julia die Chance, die ihr mit der Adoption angeboten wurde, nicht genutzt hat. Das Unverständnis darüber prägen ihre Bilder diesbezüglich. Die Fachkraft im Jugendamt deutet aus ihrer professionellen Perspektive heraus die Hoffnung, Julia mit der Adoption ein „funktionierendes“ Familiensystem anzubieten, indem sie nachreifen und lernen kann. In dieser Familie hätte Julias Geschichte ein gutes Ende nehmen können; so ihre Deutung. Dass Julia dieses Angebot nicht angenommen hat, scheint beide Frauen zu beschäftigen. Dies deuten sie als Scheitern und sozialen Abstieg. So wirken sowohl die Adoptiv-Mutter als auch die Mitarbeiterin im Jugendamt mehr mit Julias Misserfolgsgeschichte verbunden und weniger mit Julias subjektiven Verarbeitungsprozessen im Kontext ihrer (kritischen) Lebensereignisse. Gemeinsam ist den beiden Erwachsenen der fehlende verstehende Zugang zu Julias biographischen Verarbeitungsmustern und ihrem eigentlichen Lebensthema, für sich keinen Platz in dieser Welt finden zu können. Die Bedeutung von Julias Erfahrungen, immer wieder von Erwachsenen zugewiesene Plätze zu erhalten und die fehlende Entwicklung eines heimischen Gefühls, scheinen ihnen verborgen. Die Art und Weise, wie Julia um einen Platz in ihrer Welt kämpft, deutet Frau Ottmann als nicht normal. Frau Fischer erlebt die Beziehung zu ihrer Adoptiv-Tochter belastet und unbeständig. Sie erlebt sich in Konkurrenz zu Julia bei der Frage, wer für die beiden jüngeren Schwestern sorgt. Infolgedessen, so erlebt sich Frau Fischer, wendet sich Julia von der Familie ab. Sie bedauert es, keine bedeutende Rolle in Julias Leben zu spielen. Diese Belastung resultiert aus der verworrenen Lebensgeschichte. Frau Fischer bemerkt die Diskrepanz zwischen der Herkunftsfamilie und ihrer Familie. Welche Bedeutung diese Erfahrung für Julia hat, scheint ihr nicht zugänglich. Der Wunsch, den drei Kindern eine gute Familie zu bieten, scheint sie anzutreiben. Die Konfrontation mit dem Milieu der Herkunftseltern erschreckt sie. In diesem Kontext erklärt sich, warum die beiden Frauen die Adoption nicht als kritisches Lebensereignis betrachten, sondern als den Versuch, Julias Orientierungslosigkeit und ihre Suche nach einer Heimat durch die Adoption zu beenden.

### **Das Scheitern in der Adoptiv-Familie**

Das Motiv der beiden Frauen, Julia in der Adoptiv-Familie zu beheimaten, scheiterte aus den oben genannten Gründen. Frau Fischer betont in diesem Kontext vor allen Dingen die milieuspezifische Fremdheit und die schwierigen Umstände, in die Julia hineingeboren wurde. Julias inneres Gefühl, zwischen den beiden Familiensystemen hin und her gerissen zu sein, kann Frau Fischer rational benennen. Julias emotionale Verfasstheit, so zeigen ihre Deutungen, bleibt jedoch außen vor. Die beiden Erwachsenen haben in ihren Konstruktionen gemeinsam, dass sie die soziale Herkunft und die Beschäftigung mit dem Herkunftselternsystem ablehnen. Frau Fischer merkt an, dass sie froh sei, dass wenigstens zwei der drei Kinder in ihre Familie finden

konnten. Aufgrund dessen, so schlussfolgert sie, verlässt Julia die Familie. Frau Ottmann beschreibt diese Entwicklung mit Julias ambivalenten Wesen. Einerseits sei sie eine Tochter aus gutem Hause, die andererseits gleichzeitig etwas „Rumtriebigen“ habe. Die Deutungen der beiden Frauen unterscheiden sich hier in einem Aspekt. Während Frau Fischer Julias Scheitern in der Adoptiv-Familie in Julias Herkunft begründet sieht, die Julia sozusagen keine Chance auf ein konventionelles Leben eröffnen, deutet Frau Ottmann Julias Scheitern als Folge ihres Verhaltens. Aufgrund des Scheiterns verlässt Julia die Adoptiv-Familie. Frau Fischer betrachtet sie fortan als Gast in ihrem Haus. An dieser Stelle rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie willkommen Julia in der Adoptiv-Familie ist. Mit Julias Scheitern wird die Rettungsidee der beiden Frauen ad absurdum geführt. So scheint es in der Konstruktion der Erwachsenen nötig, die Verantwortung für den misslungenen Versuch auf Julia zu übertragen, um ihrem Hilfemotiv weiterhin Nachdruck verleihen zu können.

In den Fremddeutungen der Adoptiv-Mutter und des Erziehers lässt sich nur eine gemeinsame Konstruktion herausarbeiten. Dabei handelt es sich um das Bild von Julias Suche nach Orientierung und Aufmerksamkeit.

### **Die Suche nach Orientierung und Aufmerksamkeit**

In diesem Kontext bezieht sich Frau Fischers Deutung auf Julias Schwächen und Schwierigkeiten, während Herr Röhrig ein Bild von ihr konstruiert, welches Julias Opferbereitschaft in den Fokus rückt. Beiden Deutungen gemeinsam ist Julias Suche nach Orientierung und Zugehörigkeit. Frau Fischer merkt kritisch an, dass Julia, ihrer Meinung nach, zu fremdbestimmt lebt und sich von starken Persönlichkeiten leiten lässt. Damit kehrt sie ihr Gefühl heraus, in Konkurrenz zu anderen Helfern zu stehen. Sie reiht sich damit, auch in ihrer Deutung, in die Reihe der Helfer ein, die Julia professionell unterstützen. Gleichzeitig bedauert sie, keinen Einfluss mehr auf Julia ausüben zu können. Julias Suche nach Orientierung deutet auch Herr Röhrig als Handlungsmotiv. In seiner Wahrnehmung begibt sich Julia in unmögliche Situationen, um sich darüber Selbsterfahrung zu verschaffen. Julias Suche wird von beiden Erwachsenen negativ konnotiert. Sie scheinen kaum in der Lage, das Bedürfnis nach Anerkennung und Orientierung über seine Bedeutung zu entschlüsseln. Sie belassen es eher bei dieser Feststellung. Erstaunlich erscheint in diesem Zusammenhang, dass sie Julias Bedürfnis nach Sorge und Aufmerksamkeit nicht im Kontext ihrer biographischen Erfahrungen deuten. Diese defizitäre Sichtweise zeigt, wie scheinbar zusammenhangslos Julia als Person betrachtet wird. Julias innere Verfasstheit, die nach außen gerichteten Verhaltensweisen, ihre Wünsche, Bedürfnisse und Sorgen, aber auch Kompetenzen, Erwartungen und Erfahrungen scheinen situationsabhängig isoliert voneinander betrachtet zu werden. Der rote Faden in Julias Geschichte scheint den beiden Erwachsenen kaum auffindbar zu sein.

### 6.2.4. Bedeutung der Konstruktionen der Erwachsenen für Julias Selbstdeutungen

Aus Julias Erzählungen und Erinnerungen heraus lassen sich die unterschiedlichen Rollen, die Julia den Erwachsenen zuspricht, skizzieren. Es handelt sich hier vor allen Dingen um die Bilder, die Julia den jeweiligen Personen zuschreibt. Dabei kann gezeigt werden, dass diese Bilder vier Ebenen ansprechen: (1) Erwachsene im Allgemeinen; (2) ihre Adoptiv-Familie (speziell ihre Adoptiv-Mutter); (3) das Jugendamt und (4) die ErzieherInnen. Bei der Darstellung der Personengruppen, die Julia in ihren Interviews thematisiert, fällt auf, dass ihre leibliche Familie außen vor bleibt. Es kann somit nicht herausgearbeitet werden, welche Bilder Julia davon entwickelt, wie ihre leibliche Familie sie sieht.

#### (1) Was denkt Julia, welche Bilder konstruieren die Erwachsenen von ihr?

Im zweiten Folgeinterview spricht Julia über ihre schulische Laufbahn. Sie hat die Hauptschule erfolgreich abgeschlossen und denkt darüber nach, ob sie wohl den Realschulabschluss schaffen könnte. In diesem Zusammenhang erklärt sie „(.) *Man hat ja früher gesagt, ich hab ja einen IQ um das Gymnasium zu schaffen.*“ (2.FI 1023). Damit bescheinigt sie sich, durch die Brille der Erwachsenen, die scheinbar nötige Intelligenz, um schulischen Anforderungen gerecht werden zu können. Neben der kognitiven Kompetenz empfindet Julia die Bewertung ihres äußeren Erscheinungsbildes durch die Erwachsenen überaus positiv: „*Was hat sich noch geändert? [...] ich sag mir nich immer, „Ich bin hässlich, ich bin hässlich“, ich bin, alle sagen, ich bin ein hübsches Mädchen [...]*“ (2.FI 1195-1199). Hinzu kommt die bescheinigte (geistige) Reife: „*@(.)@ Na, das is, (.) das is wohl war. Ich/ das sagen mir viele, dass ich so für mein Alter sehr reif bin.*“ (2. FI 1223). Daraus lässt sich schließen, dass sich Julia den Anforderungen der Erwachsenen durchaus bewusst ist. Darüber hinaus deutet sie implizit an, dass es die Umstände sind, die ihr eine erfolgreiche Lebensgestaltung erschweren.

#### (2) Was denkt Julia, wie die Adoptiv-Familie sie sieht?

Julias Suche nach Zugehörigkeit und die damit verbundene Orientierung an Vorbildern zeigt sich auch in ihrem eigenen Fremdbild aus der Perspektive ihrer Adoptivfamilie. Eine grundlegende Annahme dieser Arbeit ist, dass Selbstkonstruktionen junger Menschen Veränderungen und damit Entwicklungsprozessen unterworfen sein können (vgl. dazu Schaub/ Zenke 2007). Erstaunlich scheint in diesem Kontext der Befund, dass Julias eigenes Fremdbild, bezogen auf die Adoptiv-Familie, über die vier Untersuchungsjahre hinaus stabil zu bleiben scheint. Darüber hinaus fällt auf, dass sie über die Zeit, in der sie im Haushalt der Adoptiv-Eltern gelebt hat, Erlebnisse, Erfahrungen und Bewertungen äußert, die sich fast ausschließlich auf die Adoptiv-Mutter beziehen. Herr Fischer scheint aus dem Blick geraten zu sein. So erzählt Julia Episoden aus der Adoptiv-Familie mit dem Fokus auf Frau Fischer „(...) *Ich meine, meine Mutter wollt mich ja früher auch nie alleine zu Hause lassen, weil die ja immer Angst hatte, ich würd der irgendwas klauen. I: Mmh. J: Obwohl, so schlimm war ich bei*

der gar nich.“ (1. FI 1283-1285). Versucht man das Bild, dass sie darüber konstruiert, wie sie denkt, dass ihre Adoptiv-Familie sie sieht, auf einen Punkt zu reduzieren, wäre hier das Schlagwort offensichtlich „Ein schwieriges Kind“. „Ja. ((*Stimmen im Hintergrund*)) ((4)) *Ja, ich ko/ kann mir so was nicht erklären, warum i/ ich meine, ich find nicht, dass ich so schwierig bin oder (.) wie meine Adoptivmutter behauptet. [...]*“ (3. FI 1091). Die Schwierigkeiten scheinen das verbindende Element zwischen den einzelnen Beteiligten in diesem Fall zu sein. Hinzu kommen in Julias Deutungen ebenfalls ihre fehlende Belastbarkeit „((*leise*)) *Die wollt mir das eigentlich gar nicht sagen, [eig. Anm.: die Anschrift der leiblichen Eltern] [...] weil die dann dachten, ich würde dann wieder durchknallen und irgendwie [...] abhauen + und so. [...]*“ (2. FI 417) und die Unglaubwürdigkeit, was ihren Drogenkonsum (vgl. dazu 3. FI 111-115) betrifft. Zusammenfassend lassen sich die Bilder, die Julia aus der Perspektive der Adoptiv-Eltern konstruiert, mit einem defizitären Blick beschreiben. Interessant ist an dieser Stelle der Unterschied, den Julia in ihren Deutungen bezüglich den verschiedenen Erwachsenengruppen vornimmt. Von Erwachsenen im Allgemeinen fühlt sie sich wohlwollend und überaus positiv gesehen. In den Konstruktionen bezogen auf ihre Adoptiv-Eltern lassen sich in ihren Konstruktionen nur negative Zuschreibungen herausarbeiten.

### **(3) Was denkt Julia, wie das Jugendamt sie sieht?**

„So. Wenn jetzt (.) und die/ mein Jugendamt hätt mir am I/ mein Jugendamt hat mich halt ganz falsch eingeschätzt, das dachte wirklich jetzt, ich wär total drogenabhängig und alles und hat sich dann aber gewundert, dass ich s/ wie heißt es, ich hab mich halt richtig chic gemacht und alles und kam dann auch geschminkt und so [...]" (2. FI 589). In dieser Textpassage deutet Julia ihre Fähigkeit an, das eigene Fremdbild reflektiert einzusetzen, um ihr Ziel zu erreichen. In ihren Augen verfügt die zuständige Mitarbeiterin im Jugendamt über das Bild, dass „[...] die dachten halt ich wär total (.) wie soll man das sagen, total dreckig und halt n/ ich wär gar nich ansprechbar.“ (2. FI 593). Im Verlauf des persönlichen Kontaktes bemerkt Julia eine Veränderung der Sichtweise der Mitarbeiterin im Jugendamt. „Dann auf jeden Fall, (.) ja, ich weiß nich was meine Mutter der erzählt hatte oder so, in der halben Stunde und dann hab ich jetzt den (.) ach nee, warte mal, ich war woanders stehen geblieben. [...] Die wollten mir eigentlich die Jugendhilfe sperren und so [...] und dann hat die [eig. Anm.: die Mitarbeiterin im Jugendamt] aber gesehen, dass man woh! mit mir reden kann und dass ich doch nicht so bin, wie ich/ wie sie halt gedacht hatte (.) und deswegen war s/ hat sie mir dann eher zugesprochen, dass ich hier in der Gruppe bleiben kann als dass meiner Mutter zugesprochen, dass ich hier aus der Gruppe rausgehe [...] #und dann hat meine Mutter halt# so ´n Hals hinterher gehabt.“ (2. FI 613-617). Die Unterstützung durch Frau Ottmann hatte Julia offensichtlich nicht erwartet und sie erschien erfreut darüber. In Bezug zu ihrem eigenen Fremdbild lässt sich zeigen, dass Julia auch aus der Perspektive des Jugendamtes eher davon ausgeht, als eine schwierige und nicht vertrauenswürdige Person gesehen zu werden. Jedoch hat sie erlebt, dass sich das Bild über sie verändern kann.

#### **(4) Was denkt Julia, welche Bilder die ErzieherInnen konstruieren?**

In den Interviews, die mit Julia geführt wurden, spricht sie nicht nur über die ErzieherInnen aus der Krisenintervention, sondern von mehreren ErzieherInnen aus unterschiedlichen Einrichtungen, die in ihrer Deutung einen positiven Einfluss auf sie und ihr Leben genommen haben. Erstaunlich dabei scheint, dass sie sich insbesondere an die Krisenintervention und die Wohngruppe, in die sie nach der Unterbringung in der Krisenintervention verlegt wird, als Betreuungseinrichtungen erinnert und denen sie Erfolg bestätigt. Für dieses Phänomen erscheinen mehrere Lesarten plausibel. Zum einen könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass sie dort Erfahrungen sammeln und sich Fertigkeiten und Fähigkeiten erarbeiten konnte, die sie für ihre weitere Lebensgestaltung als bedeutsam erlebt hat. Zum anderen ließe sich dieses Phänomen auch über die Erinnerungsdimensionen erklären. Die Erhebungszeitpunkte scheinen mit den Erinnerungsphasen zu korrespondieren. So spricht sie insbesondere von den ErzieherInnen in der Einrichtung, in der sie zu dem jeweiligen Zeitpunkt interviewt wird. In Julias Selbstdeutungen zeigt sich, dass sie ihrer Lebensgeschichte ab dem Zeitpunkt eine positive Veränderung zuschreibt, an dem sie die ErzieherInnen bestärken: *„In der Zeit wo ich hier [eig. Anm.: in der Krisenintervention] war, habe ich mich sehr viel verändert, vie/ habe ich das Gefühl. So sagen auch die Erzieher. Ich meine, (.) ich habe mir Ziele vor/ v-v vor die Augen gesetzt und die möchte ich auch gerne so machen.“* (AI 181). Julia verbalisiert darüber hinaus die positive Einstellung der ErzieherInnen ihr gegenüber. Sie telefoniert in unregelmäßigen Abständen mit einer Mitarbeiterin (vgl. dazu 3. FI 573-579, 3. FI 645-652) und berichtet in diesem Zusammenhang davon, dass sich die Erzieherin gefreut habe, dass es ihr gut gehe und sie sich für sie freue. In ihrer Deutung betrachten die ErzieherInnen sie sehr wohlwollend und können durchaus Kompetenzen bei ihr entdecken. Diese Orientierung und Stütze scheint Julia besonders wichtig zu sein.

In der Zusammenschau lässt sich feststellen, dass sich Julias eigenes Fremdbild eher aus positiven und unterstützenden, sprich wertschätzenden Bildern zusammensetzt. Den eigenen Fremdbildern der Erwachsenen im Allgemeinen, des Jugendamtes und der ErzieherInnen stehen allerdings die defizitären Deutungen ihrer Adoptiv-Eltern, respektive ihrer Adoptiv-Mutter, gegenüber. Dies scheint kein erstaunlicher Befund, scheinen die Fremddeutungen und Julias eigene Fremddeutungen passungsfähig zu sein. Dies lässt sich in der Ambivalenz von kompetenten und dysfunktionalen, bzw. defizitären, Anteilen ihrer Lebensbewältigungsstrategien verstehen.

##### **6.2.4.1. Wie beurteilt Julia ihren Erfolg?**

Julias Selbstdeutungen können als der Versuch verstanden werden, ihren eigenen Bildungsprozess zu rekonstruieren. In diesem Kontext können über den zeitlichen Verlauf der Interviewreihe ihre Lebensbewältigungsstrategien prozesshaft skizziert werden. Zu der Frage, wie Julia ihren „Erfolg“ beschreibt und worin sich ihre erfolgreiche Lebensgestaltung manifestiert, lassen sich direkte Bezüge zu dem empirischen Material herstellen. In ihren biographischen Erinnerungen gibt Julia einen Einblick in ihre subjektiven Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse. Ihre

Selbstdeutungen beziehen sich auf zwei Spannungsfelder, die einerseits die Auseinandersetzung mit der Frage, wo sie einen Platz in ihrer Welt finden kann zum Thema haben und andererseits die Ambivalenz von Überwältigung und Bewältigung von Welt, thematisieren. Neben den Selbstdeutungen, die in der Differenz aus Selbstwahrnehmung und -darstellung ihre Gestalt entfalten, können in den narrativ-orientierten Interviews so genannte biographische Leitideen herausgearbeitet werden, die Julias erfolgreiche Lebensgestaltung rekonstruieren. Diese beziehen sich nicht explizit auf Julias Sicht über sich selbst, sondern eröffnen vielmehr einen differenzierteren Zugang zu ihren inneren Handlungsmotiven. In diesem Kontext erscheinen mindestens zwei Erklärungsmuster von Bedeutung:

1. Ihr subjektives Leitmotiv und
2. ihr individueller Entwicklungsprozess.

### **Subjektives Leitmotiv**

Wie bereits an anderer Stelle beschrieben, stellt die **Adoption** als kritisches Lebensereignis das zentrale Motiv in diesem Fall dar. Dieses Thema wird von allen Beteiligten in unterschiedlicher Färbung rezipiert. Die fast nebulösen Umstände und Motive von Julias Adoption lenken den Blick in einem ersten Schritt weg von der Jugendlichen hin zu Erklärungen, Befürchtungen und Intentionen der Erwachsenen. So erstaunen auf den ersten Blick die Deutungen und Konstruktionen der Erwachsenen im Kontext der Forschungsfrage. Die Fallbeteiligten (sowohl die Erwachsenen wie auch Julia) versuchen, Julias Entwicklung einen subjektiven Sinn zu verleihen und sind damit erst einmal mit sich selbst und ihrer Sinnzuschreibung beschäftigt. Diese Deutung erklärt sich aus den undurchsichtigen und scheinbar losen Zusammenhangsvermutungen der Einzelnen. Frau Fischer erzählt wenig über die Umstände und Motive der Adoption. Frau Ottmann deutet zwar ihre Bedenken an, kann aber keine näheren Erklärungen anbieten. Auch Herr Röhrig gibt sich mit der Adoption als Fakt zufrieden und deutet damit Julias Entwicklung fast schon entschuldigend. Julia selbst spricht erst näher über die Adoption, nachdem sie den ersten Kontakt zu ihren leiblichen Eltern hergestellt hat. Ihre Konstruktionen zu den Umständen, die zu der Adoption geführt haben, sind bekannterweise einseitig entschuldigend. Über die Adoption erklärt sich jedoch Julias Leitmotiv. Vor allen Dingen im dritten Folgeinterview spricht Julia explizit an, was in den ersten vier Interviews nur implizit deutlich wird, nämlich der langjährige und tief sitzende Wunsch, ihre leiblichen Eltern kennen zu lernen. Im Erstinterview deutet sich bereits an, dass sie in ihrer Adoptiv-Familie keinen Platz findet. In den weiteren Interviews deuten sich diese Hinweise auch, jedoch eher randständig, an. Erst im letzten, dem dritten Folgeinterview, als sie bereits bei den leiblichen Eltern wohnt, erzählt Julia von ihren Emotionen, Befürchtungen und Bedürfnissen. Dieses Leitmotiv kann beispielsweise in einer Textpassage des dritten Folgeinterview veranschaulicht werden. Julia erzählt von dem Übergang aus der Wohngruppe, in der sie nach der Krisenintervention untergebracht wurde, zu ihren leiblichen Eltern. „J: (...) *Meinste, dann wärste jetzt noch da?* J: (...) *Nee, Näh! Nee! I: @(.)@ das klingt aber entscheiden. J: (...) *Nee, dann wär**

*ich jetzt nicht mehr da, da bin ich jetzt schon ausgezogen. @(. )@ I: Auch hier her? J: Ja. I: Mmh. Also egal, Du wärst immer hier her gekommen? J: Ja. Auch wenn hätte ich jetzt bei meinen Adoptiveltern weitergelebt, ich wär trotzdem hier her gekommen.“ (3.FI 589-596). Diese Interviewsequenz lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass Julia ihren großen Plan, ihre leiblichen Eltern kennen zu lernen, in die Tat umgesetzt hat. Dieser innere Wunsch kann als ihre subjektive Leitidee verstanden werden. Das Bedürfnis zu erfahren, wo sie herkommt und wer ihre Herkunftsfamilie ist, hat sie über die Jahre am Leben gehalten und stellte Ziel und Antrieb gleichermaßen dar. Quer zu allen Erhebungszeitpunkten zeigt sich, dass Julias Wunsch nach Verbindung und Vergangenheitsbewältigung ihr Handlungsfähigkeit ermöglicht hat.*

### **Individuelle Entwicklungsprozesse**

Interessant an Julias Selbstdeutungen scheinen die Themenbereiche, die sie in den Interviews einführt, ohne dass sie explizit danach gefragt wird. *„I: Mhh, was hast du denn früher so gemacht, mit deinen Freunden? J: Gar nichts, (.) das hat auch alles erst vor kurzem angefangen, dass ich mich mit Freundinnen treffe, (.) früher hab ich immer nur auf meinem Zimmer rumgesessen. I: Du hast früher immer nur alleine auf deinem Zimmer rumgesessen? J: Mhh I: keine Lust, was mit anderen Leuten zu machen? J: Nee, ich bin nicht gern so ´n geselliger Typ, ich bin eher allein, lieber allein.“ (EI 202-207). Diese Textpassage lässt mehrere Deutungen zu. Es lässt sich hier zeigen, dass im Erleben der Jugendlichen eine Veränderung stattgefunden hat. Darüber hinaus scheint es einen Auslöser dafür zu geben, den Julia aber nicht näher beschreibt. Der Aspekt der Geselligkeit scheint in Julias Deutung eine Art Indikator ihres Entwicklungsprozesses darzustellen. Im letzten (dem dritten Folge-) Interview konstruiert sie in der Retrospektive ihre veränderten Verhaltensweisen. Im Kontext ihres Leitmotivs erstaunt es nicht, dass erst im letzten Interview diese Aspekte zur Sprache kommen.*

Ein weiteres Thema lässt sich interviewübergreifend herausarbeiten. In dem empirischen Material lassen sich so genannte *Veränderungsprozesse* beschreiben. Auch diese Veränderungen können im Kontext der Adoption gedeutet werden. Mit Blick auf den Untersuchungszeitraum zeigt sich, dass Julia in ihrer eigenen Deutung, ihr Ziel erreicht hat. Sie scheint angekommen. Davon ausgehend beschreibt Julia ihre Lebensgestaltung als erfolgreich. Vor allen Dingen empfindet sie sich erfolgreich unter dem Fokus der Veränderung. In der Gesamtbetrachtung wird dieses Deutungsmuster sichtbar.

Im Rahmen von sechs Gesichtspunkten deutet Julia ihren Entwicklungsprozess:

- Verbalisierung persönlicher Emotionen
- Verwirklichung eines grundlegenden Wunsches/ Ziels
- Das 18. Lebensjahr
- „Es hat Klick gemacht“
- Begrenzung erleben
- Von der Selbstdarstellung zur Selbstvergewisserung

Das empirische Material bietet hier nicht nur die Chance, die Entwicklung in der Retrospektive zu einem Zeitpunkt zu beschreiben. Mit Hilfe der jährlich stattgefundenen Interviews gelingt es im zeitlichen Verlauf, Julias Entwicklungs- bzw. Bildungsprozess begleitend zu analysieren. Die fünf Erhebungszeiträume geben die Möglichkeit, Julias Deutungen und Konstruktionen mehrfach in den Blick zu nehmen. In einer Langzeitperspektive lässt sich ihre Entwicklung dokumentieren. Dabei interessieren ihre Bilder und Konstruktionen, die sich im Verlauf verändern, wie auch solche, die stabil bleiben.

### **Verbalisierung persönlicher Emotionen**

Julia fasst ihre Erkenntnisse über ihre Emotionen am Ende des dritten Folgeinterviews zusammen: *„Ich bin froh, dass ich mich so gut, also ich find jetzt ich bin, dass ich mich gut gemacht hab und deswegen bin ich froh. (.) Und ich bin froh, dass ich hier [eig. Anm.: bei ihren leiblichen Eltern] bin.“* (3.FI 1281). In diesem dritten Folgeinterview fallen Textpassagen ins Auge, in denen es Julia gelingt, ihre Emotionen explizit anzusprechen. In diesem Kontext lassen sich Veränderungen nachzeichnen, die von einer stellvertretenden Deutung von Seiten des Forschers hin zu einer Versprachlichung ihrerseits reichen. In den ersten Interviews scheint Julia nicht in der Lage oder nicht bereit zu sein, über die emotionalen Anteile ihrer Lebensgeschichte zu sprechen. Aber in diesem dritten Folgeinterview fällt ihre Fähigkeit und/ oder Bereitschaft verstärkt auf. Bei der Art und Weise, wie Julia erzählt, fällt der vermeintliche „Pädagogenslang“ auf.

Die Fähigkeit, biographische Erfahrungen in Sprache zu transformieren, stellt ein wesentliches Merkmal menschlicher Entwicklung dar. Besonders junge Menschen mit so genannten „Jugendhilfekarrieren“ (vgl. dazu Blandow 1997) entwickeln für ihre biographischen Jugendhilfeeferfahrungen einen pädagogischen Wortschatz. Dieses Fachvokabular entspricht oft nicht ihrem altersgemäßen Sprachgebrauch. Dieses Phänomen macht deutlich, dass pädagogische Prozesse von Seiten der Fachkräfte vorwiegend über die Sprache mit dem Angebot der reflexiven Auseinandersetzung mit Erfahrungen, Wünschen und Befürchtungen bei jungen Menschen angestoßen werden. In diesem Kontext erstaunt Julias Wortwahl wenig.

### **Verwirklichung eines grundlegenden Wunsches/ Ziels**

Das dritte Folgeinterview kann im Vergleich zu den anderen Interviews als eine Art Zwischenfazit ihrer bisherigen Lebensgeschichte gedeutet werden. Zum Zeitpunkt dieses Interviews hat Julia eine für sie wichtige Etappe in ihrem Leben erreicht und freut sich sichtlich über ihren persönlichen Erfolg. So deutet sie ihre aktuelle Situation, nachdem sie von der Interviewerin gefragt wird, ob sie wegen der Diagnose „Posttraumatischen Belastungsstörungen“ eine Therapie beginnen wird: *„Brauch ich hier nicht. Hier geht’s mir super. [...] Aber falls es mir mal w/ irgendwann wieder schlechter gehen sollte, dann werd ich vielleicht noch mal drüber nachdenken. @(.)@ [...] Hier ist wirklich, (.) viele wollen’s mir nicht glauben, aber hier ist wirklich alles perfekt, für mich, auch wenn ich so, ne, lebe, aber/ [...] ((leise)) Doch, alles gut. Ich hab*



*keine Alpträume mehr, ich mir/, ich hab eigentlich gar nichts mehr. Mir geht's , ich bin nur am Strahlen, nur am Faxen machen. [...] (7) Nee, ist eigentlich alles gut. (4) Ich machen jeden Tag was, doch einmal war so'n Tag, da haben wir, da hatten wir, das war Ende des Monats so, und dann geht's halt mit dem, ist das ja mit dem Hartz IV so, dass das ja dann langsam zu Ende geht, ne? Und dann hatten wir wirklich gar nix mehr zu Essen da“ (3. FI 813-821). Es erweckt den Anschein, als fühle Julia sich wohl. In ihrer eigenen Wahrnehmung ist sie am Ziel ihrer Reise angelangt. Für sie läuft alles perfekt. Die Betonung dieses Wortes fällt nicht nur auf, weil sie eine positive Situation beschreibt, sondern darüber hinaus konstruiert sie damit ihr größtmöglichstes Glück. Julia beschreibt im zweiten Folgeinterview dieses „größte Glück“. Dort berichtet sie von einem Tagebuch, in das sie ab ihrem 12. Lebensjahr immer wieder geschrieben habe, dass es ihr größter Wunsch sei, ihre leiblichen Eltern kennen zu lernen (vgl. dazu 2. FI 431-437) Das Zusammenleben mit ihren leiblichen Eltern und (Halb-)Geschwistern scheint ein lang ersehnter Traum gewesen zu sein, der in ihrer Deutung jetzt endlich in Erfüllung gegangen ist. Ihr geht es so gut, dass sie fröhlich und zufrieden ist und selbst nachts keine Alpträume mehr hat. Erwartet hätte man in dieser Erzählung nicht, dass Julia das (fast schon) plakative Bild einer glücklichen Familie ein Stück weit relativiert. Indem sie von dem Geldmangel und den knappen Lebensmitteln erzählt, wird deutlich, dass sie bei aller Freude und Euphorie auch die Probleme und Schwierigkeiten wahrnimmt. Hier erstaunt ihre umfassende Erzählung, da Julias Deutungen und Konstruktionen bis dato zwischen ihrer Adoptiv- und leiblicher Familie eher polarisierend erscheinen. Erwartet hätte man dementsprechend viel mehr ein durchweg positiv geprägtes Bild von den leiblichen Eltern.*

### **Das 18. Lebensjahr**

Julia deutet ihre individuellen Entwicklungsschritte als logische Konsequenz ihres biologischen Alters. *„I: Mmh. (5) und ähm du wolltest aber nicht in [...] bleiben [...] J: Nee, das nicht, aber es war mir zu, ich hatte gar keine Freizeit gehabt, wirklich nicht, und [...] ich weiß nicht, ich will einfach, ich w/ ich wollt ja eigentlich schon letztes Jahr [eig. Anm.: mit 17 ½ Jahren] hier [eig. Anm.: zu den leiblichen Eltern] hinziehen [...] sozusagen. Also nicht letztes Jahr, vorletztes Jahr. (...) Auf jeden Fall irgendwann wollte ich ja mal hier hin ziehen, so. Und jetzt ist der, fand ich, ist der Zeitpunkt gekommen. Ich bin 18, [...] ((auflachend)) ich kann jetzt entscheiden was ich will, + [...].“ (3.FI 266-275). Im Kontext der Langzeituntersuchung LAKRIZ ist dieses Erklärungsmuster ein bekanntes. Mit der Volljährigkeit trägt sie, in ihrer Deutung, die volle Verantwortung für ihr Handeln, und kann jetzt auch entscheiden, was sie möchte.*

### **„Es hat Klick gemacht“**

Julia hat an sich Veränderungen bemerkt und scheint in der Lage, dies reflektiert deuten zu können. Schwer fällt ihr allerdings zu erläutern, welche Ursachen den Veränderungen vorausgingen. Zum einen scheint sie es schwer in Worte fassen zu können und zum anderen ist es schwierig, weil sich menschliche Entwicklung nicht in monokausalen Ursache-Wirkungszusammenhängen begreifen lässt. Julia löst dieses

Problem auf eine sehr pragmatische Art und Weise. „I: Du hast grade n bisschen so geguckt als als wolltest Du selber nicht wahr haben, was Du gemacht hast, äh als Du 13, 14 warst. Einbrüche/ J: ((beschämt)) Oh nee. Will ich auch nicht. + [...] ((verneinend lachend)) Mh mh. Nä. Wenn ich jetzt noch vorstellen, wenn ich mir jetzt noch vorstell, ich soll irgendwo einbrechen: Nä, nää! Das geht/ Könnt ich nicht. Da wär ich jetzt viel zu schissig für. + [...] I: was is´n passiert, dass dass du jetzt Schiss hast und dass Du früher J: #Ich weiß es nicht.# [...] das hat irgendwann einfach „Klick“ in meinem Kopf gemacht, sozusagen. (5) Ich weiß es gar nicht. (.) Vielleicht KRIZ, vielleicht liegt´s ja am KRIZ ((kichert)). Ich bin heut n bisschen durchgeknallt, tschuldigung.“ (3. FI 626-635). Sie beschreibt eine Veränderung in ihrer Denk- und Betrachtungsweise, kann allerdings keinen Grund und/ oder Auslöser beschreiben.

### **Begrenzung erleben**

Julia begreift ihre persönlichen Veränderungen als eine von Außen gelenkte Umorientierung. Gegen Ende des dritten Folgeinterviews resümiert sie: „(.) Ich glaub damals wär, ich hätt das sonst anders nicht gepackt. Ich hätt das wirklich anders nicht gepackt, wenn ich nicht irgendwie mal so´n Schlusstrich gezogen bekommen hätte.“ (3. FI 1091). Einerseits fällt hier das Wort „Schlusstrich“ auf, welcher ein Ende markiert. Andererseits fällt ihre Formulierung als solche auf. Im Regelfall zieht eine Person den Schlusstrich selbsttätig. Julia allerdings bekommt den Schlusstrich gezogen. Und sie bewertet dies durchaus als ein positives Erlebnis. „Da hätt ich´s nicht gepackt, dann hätt ich, wär ich weiter, ich glaub, wenn wenn die mich einfach nur aus der, ich war ja davor in der Klinik, [...] zweieinhalb Monate oder so, und hätten die mich da wieder entlassen, ich hätte genau so angefangen wie vorher, ich wär abgehauen, ich hätte auf der Straße gelebt, ich hätt (.) weiter, denk ich mal, Einbrüche gemacht, also ich hätt´s auf jeden Fall nicht gepackt. [...] Also in dem Sinn hat das KRIZ mir schon wirklich geholfen. (4) Weil ich halt da wieder so ne Stra/ Tagesstruktur rein bekommen hab und alles.“ (3. FI 1093-1097). Auf die Frage, wer ihr geholfen habe, antwortet Julia: „Ja ich denk, weiß nicht, wer das, den gezogen hat. Ich denk, das Gericht, oder?“ (3. FI 1099). In dieser Textsequenz wird deutlich, dass Julia den Einfluss der Erwachsenen durchaus positiv erleben und bewerten kann. Im Gesamtkontext aller Interviews muss diese positive Konnotation jedoch relativiert werden, da diese Textstelle die einzige ist, in der sie einen positiven Bezug zu den Deutungen der Erwachsenen konstruiert. Und dennoch erscheint diese Textstelle eine bedeutende zu sein, denn hier beschreibt Julia die Intervention der Erwachsenen (hier im speziellen des Gerichtes) als wertvoll und hilfreich. Sie erfährt Begrenzung in einer richtungweisenden Art, die sie für sich selbst als Unterstützung und Hilfe erlebt.

### **Von der Selbstdarstellung zur Selbstvergewisserung**

Um die Frage zu beantworten, wie Julia ihren Erfolg der persönlichen Lebensgestaltung beschreibt, muss auf die bereits skizzierte Diskrepanz in ihren Selbstaussagen hingewiesen werden. Ihre nach außen gerichtete Selbstdarstellung und die nach innen gerichtete Selbstwahrnehmung stehen in den

ersten Interviews im Kontrast zueinander. Bereits an anderer Stelle wurde dezidiert darauf hingewiesen. Stellvertretend für Julia können diese Veränderungen als Entwicklungsschritte gedeutet werden. Und eben diese Entwicklung kann ebenfalls in der Art und Weise der Erzählung nachgezeichnet werden. Die Hinweise hierfür lassen sich weniger aus den erzählten Inhalten rekonstruieren, als viel mehr über die Interview**form** erschließen. In Bezug auf Kohli lässt sich diese Bedeutungszuweisung von biographischen Interviews zum Zweck der *Selbstvergewisserung* (vgl. dazu Kohli 1980) verstehen. Im Verlauf der Interviews lässt sich zeigen, wie Julia sich selbst in den ersten beiden Interviews sich selbst als äußerst handlungsfähig darstellt, aber nach innen ohnmächtig scheint. In den letzten Interviews kann sie von dieser starken Außendarstellung abweichen und erlebt sich selbst wertvoll und wirksam. Zeigen lässt sich das unter anderem daran, dass Julia vor allen Dingen im 3. Folgeinterview aktiv um Rückmeldung von Seiten der Interviewerin bittet. *„Denk ich mal, keine Ahnung. Ich glaub nicht, dass ich mich, hab ich mich eigentlich viel verändert?“* (3. FI 1015). Im weiteren Verlauf befragt sie darüber hinaus die Interviewerin diesbezüglich, ob sie sich äußerlich und im Verhalten verändert habe (vgl. dazu 3. FI 1031-1047).

Die vorliegenden Befunde belegen in ihrer Differenz, die von Julia erinnerten Entwicklungsbereiche bzw. -potentiale. Schließlich bleibt noch zu klären, welchen Einfluss die pädagogischen Interventionen auf ihren Entwicklungsprozess genommen haben. Hier lassen sich vor allen Dingen zwei Aspekte herausarbeiten, die Julia explizit benennt: Die **Krisenintervention** und die dort tätigen **Fachkräfte**. Wenn Julia von der Krisenintervention erzählt wird nicht immer deutlich, ob sie über den geschlossenen Ort, über eine Zeitspanne ihres Lebens oder über das Erziehungsprogramm dort spricht. Ihre Deutung bleibt diesbezüglich jedoch konstant. *„((leise)) Das [eig. Anm. KRIZ] hat mir geholfen. +“* (2. FI 874). Dort hat sie gelernt *„[...] über Probleme zu reden und nich davor abzuhaue[n] [...]“* (2. FI 881). Diese oder ähnliche Konstruktionen finden sich in den ersten vier biographisch-orientierten Interviews. Umso mehr erstaunt im dritten Folgeinterview, dass Julia, auf die Krisenintervention angesprochen, äußert: *„I: An was erinnerste Dich denn? J: Ja auf jeden Fall nicht an gute Sachen.“* (3. FI 472-473). Ihr erster Gedanke dort scheint zu sein und dass *„da [...] so viel Scheiße passiert [ist [...]]“* (3. FI 485). *„Aber es hat mir trotzdem geholfen. Ich hab’s ja durchgezogen neun Monate, nee, acht Monate.“* (3. FI 491). Hier betont Julia, dass sie es geschafft habe, dort zu leben, ohne wegzulaufen zu müssen. Sie scheint ihren eigenen Erfolg an der Fähigkeit zu messen, sich selbst wirksam erleben zu können. Der Stolz, durchgehalten zu haben, findet sich auch in anderen Interviewsequenzen wieder. Inwieweit Julia die Krisenintervention als letzte Chance sieht, einen erfolversprechenden Weg zu wählen, kann abschließend nicht geklärt werden. Zwar spricht sie im letzten Interview davon, dass es für sie Hoffnung bedeutet hat. Im Kontext aller Interviews erscheint diese Textstelle jedoch eher dem Phänomen geschuldet zu sein, dass Julia der Interviewerin die Chance auf eine „gute Geschichte“ (vgl. dazu Aпитzsch 2003) nicht verbauen möchte. Es bleibt auf einer spekulativen Ebene, hier den Erfolg der Krisenintervention behaupten zu wollen, auch wenn Julia für sich schlussfolgert: *„[...] dann wär ich hier, dann wär ich, glaub ich, total noch, dann*

wär ich im, ich meine, KRIZ war ja sozusagen die letzte Chance, also Hoffnung für mich, von von, weiß ich nicht, welcher Seite her aus. Wobei ich hab ja, ich war ja dann das, ich hab ja Einbrüche gemacht und so, ne? ((lacht beschämt)) + Ja, auf jeden Fall ähm, nee ich glaub, dann wär ich jetzt nicht hier. [...] Ich glaub, dann hätte ich auch nicht meine Eltern kennen gelernt, oder sonst irgendwas.“ (3. FI 620-622). Als einziger Erfolgsfaktor kann diese pädagogische Intervention sicher nicht gelten. Dies wäre eine zu einfache Lösung für solch komplexe Lebensgeschichten. Wenn solche pädagogischen Konzepte auch nicht als die Lösung erscheinen, kann dennoch festgestellt werden, dass es eine Facette darstellt, die Julia auf ihrem bisherigen Lebensweg als Unterstützung und Begleitung erlebt hat. Was hat sie genau als unterstützend erlebt? Die klaren Anforderungen und die eindeutigen Erwartungen, die an sie gestellt wurden, konnte sie erfüllen. So zeigt sich auch hier, dass die erwünschte Anpassungsleistung den äußeren Rahmen bedingt. An Julias inneres Lebensthema sind die Fachkräfte nicht herangekommen. Ihre Suche nach einem Stück Heimat und einem Ort, an dem sie sich sicher und geborgen fühlen kann, konnte dort nicht bearbeitet werden. So lässt sich auch hier schlussfolgern, dass sich Julia trotz den pädagogischen Interventionen und den Deutungen der Erwachsenen eine erfolgreiche Lebensgestaltung erarbeiten konnte. Darüber hinaus kann auch gezeigt werden, dass Julia nicht naiv und unreflektiert mit ihren Erinnerungen umgeht. Zwar bewertet sie die Krisenintervention als eine erfolgreiche Jugendhilfestation in ihrem bisherigen Leben, aber sie integriert sie allerdings auch mit ihren negativen Auswirkungen in ihre Biographie. Auf die Frage der Interviewerin, ob sie ihrer leiblichen Mutter erzählt habe, dass sie in der Krisenintervention untergebracht war, antwortet Julia: „Ja klar, ich hab der alles erzählt, ((zustimmend)) mmh. + I: (.) Mh was hast Du ihr denn davon erzählt? J: Nicht viel, nur dass ich da war. ((kichert)) (.) ((amüsiert)) Dass ich mal in einem geschlossenen Heim war, mehr hab ich nicht gesagt. + (.) Wie peinlich! I: Ist das peinlich? J: Ja. (.) Ich find schon. I: Echt? ((raschelnd)) Hm. Wär's besser nicht passiert? J: (.) Doch! Das würd ich gar nicht sagen, dass das besser nicht passiert ist, aber ich red halt nicht gerne da drüber. (...) Das ist meine Erfahrung, die ich gemacht hab und die muss ich ja nicht mit jedem teilen, eigentlich, oder?“ (3. FI 1076-1083). An die pädagogischen Fachkräfte erinnert sich Julia und bewertet deren Handeln durchaus als gelungen und hilfreich. Spannend ist hier der Befund, dass sie sich in den Interviews nicht ausschließlich auf die ErzieherInnen aus der Krisenintervention bezieht, sondern sie schöpft viel mehr aus ihren reichhaltigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Professionellen in abwechselnden Einrichtungen. Die Ergebnisse lassen damit nicht darauf schließen, ob die ErzieherInnen in der Krisenintervention besonders und speziell mit ihr gearbeitet haben, sondern es zeigt sich viel mehr, dass Julia in der Retrospektive generell eher die Begleitung und Unterstützung der professionell tätigen Fachkräfte positiv deutet. Das was sie in Jugendhilfeeinrichtungen als Begleitung erlebt hat, beinhaltet die alltägliche Sorge: „Ja. Ich war oft mit der [eig. Anm.: Erzieherin] einkaufen. Wenn ich Taschengeld bekam ((lachend)) waren wir immer Schmuck einkaufen oder so. + [...] Ja. Und wenn ich Bekleidungsgeld bekommen habe, An/ Anziehsachen kaufen und Eis essen und weiß ich nicht was wir

*gemacht haben.“ (AI 376-380) Daneben gab es gemeinsame Gespräche: „Ja, die hat viel mit mir geredet. [...] Die war auch die Einzige, die gemerkt hat, ähm dass es mir richtig scheiße ging. [...] Dass ich wirklich mit den Nerven am Ende war, aber dann habe ich mit der geredet und geredet, und dann war es hinterher besser.“ (AI 384-388). Dazu gehört auch, dass Julia erlebt hat, wie sich die ErzieherInnen um sie gesorgt haben und ihr diese Emotionen zur Verfügung gestellt haben: „[...] &Ja, die waren erst mal froh, dass ich wieder da bin. Die haben/ die haben sich Sorgen gemacht, die haben geweint und alles. Weil ich ja, ich/ die hatten ((klatscht in die Hände, reibt sich die Hände)) ja nicht gedacht, dass ich noch mal abhaue [...] die haben sich so gefreut, und ich habe auch erst mal keine großen Strafen bekommen, weil erst mal waren/ „Die Julia ist wieder da, ihr geht´s gut.“ (AI 171).*

#### **6.2.4.2. Welchen Einfluss haben die Bilder der Erwachsenen auf Julias Deutungskonstruktionen?**

Um den Einfluss der Fremddeutungen auf Julias Selbstdeutungen zu beschreiben, muss das Passungsverhältnis der Fremd- und Selbstdeutungen geprüft werden. Dazu wird im Folgenden für jedes der beiden Spannungsfelder in Julias Selbstdeutungen die Anschlussfähigkeit der Fremddeutungen herausgearbeitet.

In dem Spannungsfeld **Mein Platz - Kein Platz** konstruiert Julia, fünf Aspekte, ihre Lebensgeschichte als Suche nach einem Platz in ihrer Welt zu beschreiben. Dabei thematisiert sie ihre **innere Zerrissenheit**, die sich in Rastlosigkeit und Unruhe äußert. Julia kann nicht lange an einem Ort bleiben und scheint von dem Bedürfnis getrieben, einen Ort zu finden, an dem sie sich zu Hause fühlen kann. Sie folgt dabei ihrem inneren Leitmotiv, dem **großen Plan**, der darin besteht, ihre leiblichen Eltern kennen zu lernen. Früh merkt sie, dass sie in der Adoptiv-Familie nicht willkommen scheint. Im Laufe der nächsten Jahre verlässt sie die Adoptiv-Familie, lebt in unterschiedlichen Maßnahmen, die ihr die Jugendhilfe anbietet und zieht schließlich zu ihren leiblichen Eltern. Ihre Suche nach einem Platz, an dem sie sich sicher und geborgen fühlt, ist von dem Wunsch nach größtmöglicher **Normalität** geprägt. Sie konstruiert in diesem Kontext ein überaus konventionelles Lebenskonzept. Selbst den Umstand, dass sie ihre Herkunftsfamilie kennenlernt, versucht sie als normales Ereignis zu deuten. Ein großes Thema in diesem Spannungsfeld scheint die **Sorge** zu sein. Dabei ist die Sorge auf zwei Ebenen angesiedelt. Die Sorge um andere Personen und die Sorge um sich selbst. Ihr unbefriedigtes Bedürfnis, versorgt und umsorgt zu werden, äußert sich in ihrer Sorge um andere Personen. So hat sie beispielsweise sehr früh die Mutterrolle für ihre beiden jüngeren Schwestern übernommen. Bei ihrer Suche nach Zugehörigkeit und Verbindung scheint sie von einer inneren Entschlossenheit getrieben. Sie möchte in dieser Welt eine **Chance** geboten bekommen. Dieser innere Antrieb scheint eine bedeutende Ressource für die Gestaltung ihres Lebens zu sein. Trotz vieler Abbrüche, Misserfolge und widriger Umstände gibt Julia nicht auf.

An dieses Spannungsfeld scheinen fünf Fremddeutungen der Erwachsenen anschlussfähig zu sein:

- **Die Adoption als Rettungsidee** (Adoptiv-Mutter, Jugendamt)  
Julias Suche nach einem Platz in der Welt knüpft augenscheinlich an die Adoption als Rettung aus dem belastenden Milieu an. Damit weisen die Erwachsenen Julia einen Platz zu, an dem sie sich beheimaten kann. Julias gedeutete Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten in den beiden Familiensystemen bemerken die Erwachsenen. Sie fragen jedoch nicht nach der Bedeutung und den Auswirkungen. Die Idee der Rettung als solche nimmt Julia auf, jedoch rebelliert sie dagegen. In ihrer Deutung ist sie in der Adoptiv-Familie fehl am Platz. Ihre „Ausflüge“ zu ihren Freunden auf die Straße können darüber hinaus als Milieufucht gedeutet werden.
- **Die Adoption und ihre Folgen** (alle Erwachsenen)  
Implizit beschäftigen sich alle Fallbeteiligten intensiv mit dem Ereignis der Adoption. Die daraus resultierenden Folgen bemerken die Erwachsenen, scheinen sich jedoch kaum für die dahinter liegenden Motive zu interessieren. So bemerken sie Julias innere Zerrissenheit, verpassen es allerdings, ihr ihre Deutungen und Bilder dazu zur Verfügung zu stellen.
- **Das Scheitern in der Adoptiv-Familie** (Adoptiv-Mutter, Jugendamt)  
Das Scheitern in der Adoptiv-Familie bewerten die Erwachsenen offensichtlich als Julias individuelles Versagen. Sie hat sich, im Gegensatz zu ihren Schwestern, nicht in die Adoptiv-Familie integrieren können. Diese Fremddeutung scheint passungsfähig zu Julias großem Plan. Jedoch scheint diese Passung kein absichtsvoller respektive intendierter Vorgang zu sein. Es entsteht vielmehr der Eindruck, als würden die Erwachsenen Julias Rückzug aus der Adoptiv-Familie einen Sinn zuschreiben, damit ihre eigene Handlungsintention unberührt bleibt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Prozess des Scheiterns nicht als ein durchgängiges Motiv in Julias Biographie gedeutet werden kann? Mit Blick auf ihre Lebens- und Hilfetabelle zeigt sich eine Vielzahl an Abbrüchen und Neuanfängen. So liegt die Vermutung nahe, dass das Scheitern in der Adoptiv-Familie unter diesen speziellen Umständen in Julias Deutungskonzept eine weitere Station in ihrer Lebensgeschichte darstellt, welche insgesamt als eine Lebensgeschichte voller Misserfolge gedeutet werden kann. Erst als Julia ihre leibliche Familie kennen lernt, scheint in ihren Selbstdeutungen die erfolgreiche Lebensgestaltung in den Vordergrund zu treten.
- **Gründe und Motive für „schwieriges“ Verhalten** (alle Erwachsenen)  
In den Deutungen der Erwachsenen liegen die Gründe für Julias herausfordernde Verhaltensweisen darin begründet, dass sie krank und

beeinträchtigt ist. Mit dieser Konstruktion versuchen die Erwachsenen, keinem der Fallbeteiligten die Verantwortung für Julias Misserfolge zuzuschreiben. Allen gemeinsam ist, dass sie Julias Verhalten als nicht normal deuten. Der Aspekt der Normalität findet seinen Anschluss an Julias Selbstdeutungen. Ihr Wunsch nach Normalität zeigt sich in ihren Deutungen der Familienkonstellationen und ihren zukünftigen Vorstellungen darüber, wie sie leben möchte. Es findet sich jedoch in den individuellen Deutungen von Normalität keine Deckungsgleichheit. So entwickelt Frau Fischer eine andere Auffassung von Normalität, als Julias dies tut.

- **Das asoziale Kind** (Adoptiv-Mutter)

Die Adoptiv-Mutter konstruiert von Julia das Bild einer Jugendlichen, die aufgrund ihrer frühkindlichen Erfahrungen nicht in der Lage scheint, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und Bindungen aufzubauen. Aus diesem Mangel heraus hat Julia, in der Deutung der Adoptiv-Mutter, bereits sehr früh die Mutterrolle übernommen. Diese Deutung scheint, in Grundzügen, an Julias Selbstdeutungen anschlussfähig zu sein. Julia konstruiert ihr Bild von sich ebenfalls über den Aspekt der Sorge. Was Julia als Bewältigungsstrategie nutzt, um ihre eigene Bedürftigkeit nicht spüren zu müssen, deutet Frau Fischer allerdings als verpasste Chance in frühesten Kindheit.

In einigen Variationen konstruiert Julia ihr eigenes Bild in der Auseinandersetzung mit der **Welt**, die sie **überwältigt** und von ihren subjektiven **Lebensbewältigungsstrategien**. Insgesamt beschreibt sie über sechs Aspekte dieses ambivalente Verhältnis. Das Gefühl der **Ohnmacht**, der **Einsamkeit** und der **Unsicherheit** beschreiben dabei den Pol der Überwältigung. Interessant an dieser Stelle erscheint der Befund, dass die Deutungen der Erwachsenen, an diesen Pol nicht anschlussfähig scheinen. Die Fähigkeit, sich **anzupassen** hat es Julia in ihrer Deutung ermöglicht, an der Welt teilzuhaben und sich im Laufe ihrer **Entwicklung** handlungsfähig zu erleben. Julia kann wenig darüber berichten, wodurch genau Veränderungen möglich wurden. Sie kann jedoch sehr genau beschreiben, was ihre Entwicklung bewirkt hat. In ihrer Konstruktion zeigt sich, dass Julia das Gefühl entwickelt hat, ihr Leben eigenständig gestalten zu können, indem sie sich einen positiven Selbstwert erarbeiten konnte. Für sie scheint die Erfahrung bedeutsam, sich selbst als Ursache von Wirkung begreifen zu können.

Vier Fremddeutungen der Erwachsenen scheinen hier passungsfähig:

- **Das ambivalente Kind** (Erzieher)

Die Spannung aus Überwältigung und Bewältigung nimmt der Erzieher in seiner Konstruktion des ambivalenten Kindes mit auf. So erlebte er Julia in der ersten Zeit in der Krisenintervention als ein fröhliches und aufgewecktes Kind. Nach kurzer Zeit gelingt es ihm, unter den Deckmantel, wie er die Ambivalenz begrifflich fasst, zu blicken und erkennt die Belastungen und

Beeinträchtigungen von Julia. Damit scheint hier eine Deckungsgleichheit aufzutreten, die in der Spannung von Julias Darstellung nach außen und der Wahrnehmung nach innen eine Diskrepanz aufweist.

- **Suche nach Orientierung und Aufmerksamkeit** (Adoptiv-Mutter, Erzieher)  
Frau Fischer und Herr Röhrig deuten Julias Suche nach Orientierung und Aufmerksamkeit ablehnend. Sie lebe fremdbestimmt und bringe sich vermehrt in die Opferrolle, um darüber Aufmerksamkeit zu erlangen. Thematisch scheint hier eine Passungsfähigkeit zu Julias Deutung der Anpassung vorzuliegen. Julia erlebt sich von den Erwachsenen fremdbestimmt. Sie sieht für sich die Chance, über die äußere Anpassung, Strategien zu entwickeln, die ihr eine selbständige Lebensführung ermöglichen. Erstaunlich ist hier, dass sowohl Julia, als auch die Erwachsenen die Fremdbestimmung negativ konnotieren. Julia erlebt sich den Erwachsenen gegenüber chancenlos. So bleibt ihr nur die Möglichkeit der Anpassung in der Hoffnung, darüber Eigenständigkeit herzustellen. Die Erwachsenen deuten Julias Suche nach eindeutigen Erwartungen als schwierig, weil sie dadurch keine selbständige Lebensführung entwickeln könne. Hier zeigen sich die Auswirkungen des fehlenden Austauschs untereinander. Julia versucht, die an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen, zu erfüllen. Die Erwachsenen deuten diese Anpassungsleistung als „schwierige“ Handlungsstrategie.
- **Das mitarbeitende Kind** (Erzieher)  
Wenn auch reduziert auf den äußeren Rahmen, konstruiert der Erzieher ein Bild von Julia, welches ihre Kompetenzen und Ressourcen in den Vordergrund rückt. So beschreibt er sie als eine Jugendliche, die in der Krisenintervention gut mitgearbeitet habe, die Gespräche und Angebote angenommen habe und darüber hinaus ein schlaues Mädchen sei. Er resümiert am Ende, dass Julia sich entwickelt habe und Fortschritte bemerkbar gewesen seien. Diese Deutung passt zu Julias eigener Wahrnehmung. Sie selbst erkennt offensichtlich ihre Entwicklungsfortschritte.
- **Die Suche nach Kompetenzen** (alle Erwachsenen)  
Auffällig in den Deutungen der Erwachsenen ist die Suche nach Julias Fähigkeiten und Fertigkeiten. Nachdem sie dazu aufgefordert werden, gelingt es allen drei Erwachsenen, einige Ressourcen von Julia zu benennen. Thematisch passt diese Konstruktion zu Julias Deutung ihrer Selbstwirksamkeit. Im Laufe ihrer Lebensgeschichte hat sie Strategien entwickelt, die ihre Handlungsfähigkeit nach außen repräsentieren. Durch Erfolgserlebnisse hat sie für sich einen positiven Selbstwert entwickeln können. Obwohl die beiden Deutungsebenen thematisch zueinander zu passen scheinen, unterscheiden sie sich doch in ihrer Aussagekraft. Während die Fremddeutungen der Erwachsenen eher an der Oberfläche Julias Ressourcen



und positiven Merkmale deuten, entwickelt Julia in ihrer eigenen Wahrnehmung ein gesättigtes Bild ihrer eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten.

Was folgt aus der Erkenntnis, dass fast alle Fremddeutungen ihr Gegenüber in Julias Selbstdeutungen finden? Das zentrale Muster in Julias Selbstdeutungen scheint ihre Ambivalenz zwischen Erfolgs- und Misserfolgsgeschichten zu sein. Der Erfolg stützt sich vermehrt auf die Strategien und Muster, die Fähigkeiten und Fertigkeiten nach außen hin darstellen. Julia präsentiert sich nach außen hin stark und durchsetzungsfähig. Ihre Misserfolgsgeschichten beziehen sich auf ihre inneren Bilder, die eher von Ohnmacht, Einsamkeit, Bedürftigkeit und Überwältigung gekennzeichnet sind. Ihre Suche nach einem Platz in der Welt, an dem sie das Gefühl der Heimat entwickeln kann, stellt darüber hinaus eine weitere Ambivalenz dar. Im Großen und Ganzen scheinen die Fremddeutungen diese Ambivalenzen nicht aufzunehmen. Eine Ausnahme bildet hier ein Deutungsangebot des Erziehers, der Julia als ein ambivalentes Kind beschreibt.

So bleibt festzuhalten, dass die Fremddeutungen der Erwachsenen einen Einfluss auf Julias Selbstentwurf haben, jedoch schnell an ihre Grenzen geraten. Die Fremddeutungen docken jeweils an Julias Deutungen der äußeren Darstellungsebenen an und erlauben keine Verbindung zu ihrer inneren Verfasstheit. So lässt sich schlussfolgern, dass Julia sich entwickelt hat und ihre Lebensgestaltung trotz der Deutungen als erfolgreich beschreibt, der Erwachsenen. Insgesamt fällt auf, dass die Fremddeutungen eher negative Zuschreibungen sind, die den Blick auf das lenken, was es Julia schwer macht und wo sich Defizite abzeichnen oder wo sie in Konflikte gerät. Gegen die Konstruktionen der Erwachsenen scheint sich Julia zur Wehr zu setzen. In der Analyse ist nicht gesichert möglich zu sagen, wie und ob die Erwachsenen ihre Bilder und Deutungen ihr zur Verfügung gestellt haben. Es lässt sich auch nicht herausarbeiten, was die Erwachsenen über Julias Selbstdeutungen wissen. Im Blick auf ihre Lebens- und Hilfesgeschichte lässt sich jedoch vermuten, dass der Austausch über die subjektiven Konstruktionen und Deutungen wenn überhaupt, dann eher sporadisch gewesen sei muss. Die Deutungen der Erwachsenen lassen sich über Julias Verhalten, ihre Auffälligkeiten und Schwierigkeiten rekonstruieren. Daraus lässt sich ebenfalls schließen, dass sie an Julias innere Bilder nicht anschließen können.

Es gibt zwei mögliche Lesarten dafür. Zum einen existieren wenige positive Selbstdeutungen, so dass sich die Frage stellt, an was die Erwachsenen Anschluss finden sollen. Zum anderen scheinen die Erwachsenen mehr mit Julias Anpassung und dem regelkonformen Verhalten beschäftigt. Darüber hinaus konnte in der Analyse herausgearbeitet werden, dass Julia als Person an wesentlichen Stellen aus dem Blick gerät. In den Interviews mit den Erwachsenen sind die Gesprächssequenzen, die von Julia handeln, nicht reflexiver Art, sondern lediglich rein deskriptiv. Zur Folge hatte dies, dass Julia nur noch sich selbst Glauben schenken konnte. Ihre Zweifel darüber, ob die Erwachsenen mit deren Deutungen nicht doch Recht haben, scheint sie intensiv zu beschäftigen. Die Frage, welchen Einfluss die Bilder der Erwachsenen auf Julias Deutungskonstruktionen haben, kann nur im Zusammenhang mit Julias kritischem

Lebensereignis bearbeitet werden. Die Fremddeutungen der Erwachsenen greifen das kritische Lebensereignis implizit auf, jedoch versuchen sie vordergründig die Normalität herauszustellen. Die Adoption ist nicht nur der rote Faden in Julias Biographie, sondern kann darüber hinaus als ein besonderes Lebensereignis verstanden werden. Bereits sehr früh hat Julia erlebt, unter schwierigen Umständen ihr Über-Leben zu sichern. Ohne die Bindung zu festen Bezugspersonen und der fehlenden Verlässlichkeit pendelt sie bereits in ihren ersten vier Lebensjahren zwischen der Herkunftsfamilie, einer Pflegefamilie, einem Heim und der Adoptiv-Familie hin und her. Mit der Adoption wird versucht, ihren wechselnden Aufenthaltsorten und der Suche nach Zugehörigkeit, eine gegensätzliche Erfahrung zu ermöglichen. Ihr wird das Modell einer Familie angeboten, um sich gesund weiterentwickeln zu können und die schädigenden Erfahrungen zu verarbeiten.

Das Familienmodell, welches sie bei den Eheleuten Fischer kennenlernt, zeichnet sich durch ein äußerst konventionelles Bild von Familie aus. Mit dem Wissen um ihre Herkunft und den Lebenswelten, die sie bis dato kennengelernt hat, muss dieser Familienentwurf ihr erst einmal befremdlich vorgekommen sein. Das Tragische an dieser Situation scheint zum einen die gute Absicht der Helfer, und dazu zählt in diesem Kontext auch die Adoptiv-Familie, zu sein. Zum anderen ist es die Vermutung, dass Julia in dieser Familie nicht willkommen war. Ihre beiden Schwestern finden mit der Zeit in die Familie hinein. Julia bleibt außen vor und wird in den Deutungen der Adoptiv-Mutter damit zum „schwarzen Schaf“ der Familie. Den anderen beteiligten Erwachsenen scheint dies nicht vordergründig bewusst zu sein. Sie haben Julias grundlegendes Handlungsmuster nicht verstanden. In ihren Deutungen wird darüber hinaus deutlich, dass sie sich mehr an der eigenen Beziehungsgestaltung zu der Adoptiv-Mutter abarbeiten, die für sie schließlich einen Teil von Julias Problem darstellt. Damit gerät Julia selber wiederholt aus dem Blick.

In jeder weiteren Station der Jugendhilfe, die Julia versucht, einen Platz anzubieten, wiederholt sich für sie die Erfahrung, keinen Platz finden zu können und dem Leben gegenüber fast ohnmächtig ausgeliefert zu sein. Sie reagiert auf die Anforderungen der Erwachsenen und wird innerlich in ihrem großen Plan gestärkt, sich selber helfen zu müssen, indem sie zu ihrer leiblichen Familie (zurück) findet. Julia erlebt sich handlungsfähig durch ihre positive Darstellung nach außen. Die Erwachsenen deuten dies als Fassade. So scheinen sie jedoch bestenfalls erkannt zu haben, dass dieser Deckmantel existiert. Was sich jedoch dahinter verbirgt und was das für Julia bedeutet, scheint ihnen weniger zugänglich. Julias Erleben der Unverbundenheit und des Hin-und-Her-Gerissen-Seins zwischen der Adoptiv-Familie und ihrer leiblichen Familie führt nicht dazu, dass die Erwachsenen ihr dabei behilflich sind, ihre gegensätzlichen Erfahrungen miteinander in Verbindung zu bringen, um so ihr eigentliches Lebensthema zu entschlüsseln.

Die pädagogischen Interventionen, die in Julias Leben eingegriffen haben, können so schlussfolgernd als Katalysator verstanden werden, die die dramatische Zuspitzung in ihrem Lebenslauf erklärt. Mit fast 22 Interventionen in 19 Jahren kann nicht davon

ausgegangen werden, dass sich Julias Lebenssituation durch den Eingriff der Erwachsenen entscheidend beruhigt hat. Darüber hinaus spricht viel dafür, dass Julias Suche nach einem Lebensort noch nicht erfolgreich abgeschlossen scheint. So kann auch hier im Fazit festgehalten werden, dass das Jugendhilfesystem viel dafür getan hat, dass aus einer Jugendlichen in schwierigen Umständen, ein schwieriger Fall geworden ist, der alle Beteiligten vor große Herausforderungen stellt, weil scheinbar „nichts mehr geht“. Liegt hier ein fast typischer Fallverlauf vor, der mit einer geschlossenen Unterbringung einen seiner Höhepunkte erreicht hat, stellt sich die Frage, welchen Einfluss insbesondere die Krisenintervention auf Julias Bildungsprozess hat. Es wurde bereits detaillierter dargestellt, dass Julia der Maßnahme einen Erfolg beimisst. Hat sie mit dieser Intervention erlebt, dass Erwachsene verantwortlich handeln und ihr, wie sie es deutet, einen Schlusstrich ziehen. Darüber hinaus war die Krisenintervention ihr dabei behilflich, eine angemessene Tagesstruktur zu erarbeiten. Auch hier wird deutlich, dass die Erfolge sich auf ihre Verhaltensweisen beziehen und weniger ihre innere Verfasstheit thematisieren. Ihren Erfolg macht Julia an ihren eigenen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit fest. Damit sieht sie sich selbst dafür verantwortlich. Die Deutungen der Erwachsenen scheinen ihr eher als negativen Abgleich zur Verfügung zu stehen. So bleibt am Ende die Frage offen, wie sie ihre subjektiv erfolgreiche Lebensgestaltung konstruiert. Mit Blick auf ihre Lebensgeschichte, und im Speziellen auf die Lebens- und Hilfetabelle, zeigt sich, dass auch nach der Krisenintervention die Dynamik in diesem Fallverlauf zwar „entschleunigt“, jedoch nicht gestoppt werden konnte. Auch nach der Krisenintervention wandelt Julia zwischen den Welten: zwischen Adoptiv-Familie und leiblichen Eltern, zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie, zwischen ihrer kompetenten Außendarstellung und der inneren Leere und zwischen der Hoffnung, das alles gut werden möge und der Unsicherheit, dieses Ziel zu erreichen. Ihr inneres Leitmotiv kann in diesem Zusammenhang als übergreifender Antrieb verstanden werden, der dafür sorgt, dass Julia nicht aufgibt. Ihren Erfolg deutet sie auch nicht über scheinbar erfolgreiche pädagogische Interventionen, sondern über ihre individuelle Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Einflussnahme. Das Gefühl, etwas zu schaffen und Einfluss auf den Lauf der Welt nehmen zu können, scheint ihr Halt zu geben. So hat auch in diesem Fall die Jugendhilfe das Glück gehabt, dass Julia mit einem inneren Willen zur Entfaltung eine Idee zur zukünftigen Lebensgestaltung entwickelt hat. So hat die Krisenintervention eine Spur in ihrer Biographie hinterlassen. Wie tragfähig diese bedeutsamen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im Rahmen der Intervention sind, kann nur gemutmaßt werden.

### **6.2.5. Schlussbemerkungen zum Fall**

Um noch einmal von einer abstrakteren Ebene auf die Befunde blicken zu können, erscheint es sinnvoll, anhand der drei zentralen Stichworte, wesentliche Aspekte zu beleuchten.

#### **(1) Lebensbewältigung als Selbstbildungsprozess**

Lebensbewältigungsstrategien sind als Teilbereiche von Bildungsprozessen zu verstehen. Die Strategien, die Julia im Laufe ihres Lebens entwickelt hat, um ihr Überleben zu sichern, zeichnen sich vor allen Dingen durch eine ambivalente Struktur aus, dessen Balance Julia regelmäßig vor Herausforderungen stellt. Nach Außen präsentiert sie sich handlungssicher und durchsetzungsfähig, ihr inneres Bild ist von Überwältigung und Unsicherheit geprägt. Sie passt sich an, wenn sie keine andere Wahl hat und scheint auf der Suche nach einem Ort, an dem sie leben kann. Mit der Adoption steigert sich ihre Suchbewegung. In der Adoptiv-Familie wird ihr Familienleben präsentiert; die Möglichkeit, sich hier zu integrieren, bleibt ihr jedoch versagt. Die Erwachsenen bemerken, dass sich Julia nicht auf die neue Familie einlässt, können die genauen Umstände jedoch nicht herausfinden. Für Julias Bildungsprozess bedeutet es, dass sie die Erfahrung, außen vor zu sein, in ihr Bild von sich integrieren muss. Alle Beteiligten erwarten von Julia, dass sie sich normal verhalten soll. Auch in ihren Selbstdeutungen ist der Wunsch nach einem normalen Leben zu finden. Die Vorstellungen davon, was als normal gilt, differieren jedoch von der Vorstellung der Erwachsenen. So scheint aber dennoch der Befund bedeutsam, dass im Rahmen von Bildungsprozessen die Frage nach Normalität bearbeitet wird. Als normal gilt das, was funktional scheint. Was geschieht also, wenn Normalitätserwartungen dysfunktional werden, weil sie in einem anderen Kontext keinen Erfolg versprechen? Welche Auswirkungen solche dysfunktionale Normalitätsvorstellungen auf Bewältigungsstrategien haben, kann in dieser Fallrekonstruktion gezeigt werden. Was lässt sich also aus dem Fall „Julia“ an Erkenntnissen für die Entfaltung von Selbstbildungsprozessen ableiten? Bildungsprozesse müssen Ambivalenzen ertragen und austarieren können, anstatt sie zu einer Seite hin auflösen zu wollen. Julia befindet sich in einen ambivalenten Zustand, den sie gestalten muss. Bedeutsam erscheint hier insbesondere, dass Selbstbildungsprozesse nicht nur dann als erfolgreich gelten, wenn im Austausch mit Anderen versucht wird, die Ambivalenz wegzudeuten, sondern wenn es den Jugendlichen, auch mit Hilfe von Erwachsenen gelingt, diese Ambivalenzen, trotz existierender Differenzen einen Platz in ihren Bildungsprozessen einzuräumen.

#### **(2) Kritische Lebensereignisse**

In subjektiven Bildungsprozessen nehmen die Selbstdeutungen der Jugendlichen die Funktion ein, kritische Lebensereignisse zu verarbeiten. In dem vorliegenden Fall kann die Adoption als kritisches Lebensereignis gedeutet werden. Im biographischen Verarbeitungsprozess muss der Adoption ein Sinn verliehen werden, um dieses

Ereignis in die Lebensgeschichte integrieren zu können. Julia deutet die Adoption als eine Station ihres Lebens auf dem fremdbestimmten Weg zu ihren leiblichen Eltern. So erhält die Adoption als Erfahrung einen Platz in Julias Biographie. Interessant erscheint hier insbesondere in Julias Deutungen der kleine und eher am Rande stehende Platz, den sie dem Ereignis Adoption vordergründig einräumt. In den Auswirkungen und Folgen überspannt die Adoption tatsächlich ihr gesamtes Lebenskonzept. Warum ist das so? Vielleicht muss Julia dieses Ereignis in ihren Konstruktionen an den Rand drängen, weil es als unverstandener Teil ihrer Geschichte für sie belastend erscheint. Kein Erwachsener hat sich in diesem Kontext an ihre Seite gestellt, jedenfalls lassen ihre Konstruktionen dies vermuten, um mit ihr gemeinsam diese Erfahrungen und Erlebnisse zu bearbeiten. Damit stellt die Adoption für ihren Bildungsprozess ein kaum erklärbares Ereignis dar. Julias Anstrengungen, ihr Äußeres und ihr Inneres in Balance zu halten, gelingen ihr nicht durchgehend. Sie erlebt immer wieder Phasen der Überwältigung, in denen sie keine Handlungssicherheit erfährt. Ihre Lebensgeschichte gleicht einer Berg- und Talfahrt. Nach Phasen der Bewältigung und einem gelingenden Alltag erlebt Julia den Absturz, der sich in ihren Deutungen aus Ohnmachtserfahrungen und dem Gefühl der Einsamkeit zusammensetzt. An anderer Stelle wurde bereits das Bild der Verinselung für Julias Lebensgeschichte eingeführt. Im Rückgriff darauf lässt sich ihre Deutung der Unverbundenheit zeigen. Die einzelnen Plätze, die ihr das Helfersystem, bzw. allgemeiner gesagt, die Erwachsenen zugewiesen haben, symbolisieren dabei die einzelnen Inseln. Julia ist kurzfristig in der Lage, sich den Gegebenheiten und Anforderungen an dem jeweiligen Ort anzupassen. Ein Gefühl der Beheimatung stellt sich jedoch nicht ein, so dass sie die Insel wieder verlässt und die nächste ansteuert, die in Sicht ist. Die Adoptiv-Familie stellt ebenfalls eine dieser Inseln dar. In der Gesamtbetrachtung scheinen die einzelnen Inseln unverbunden miteinander. Die Helfer haben versucht, Julia auf eine Insel zu bringen und sie dort zu halten. Julia selbst verlässt diese Angebote jedoch immer wieder, da sie ihren inneren Plan, die Herkunftsfamilie kennen zu lernen, dort nicht realisieren kann. Ziel kann in Julias Fall also nicht sein, alle Inseln zu einer großen zusammenzuführen, sondern es braucht vielmehr ein „Boot“ für Julia, damit sie unbeschadet „reisen“ kann. Die unterschiedlichen Lebenswelten stellen Julias Wirklichkeit dar und können nicht vordergründig angeglichen werden. Die Jugendhilfe hat lange Jahre versucht, an den Inseln festzuhalten und neue zu schaffen, wenn deutlich wurde, dass Julia es dort nicht aushält. Julia muss unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, um sich in ihren unterschiedlichen Lebenswelten zu Recht zu finden. Sie benötigt ein sicheres Boot, nämlich die Fähigkeit, auch in schwierigen Situationen den Überblick zu behalten, Seekarten, damit sie die unterschiedlichen Inseln wieder findet und einen inneren Kompass, damit sie ihren Weg nicht aus dem Blick verliert.

### **(3) Einfluss pädagogischer Interventionen**

Wenn pädagogische Interventionen Spuren in den Lebensgeschichten junger Menschen hinterlassen wollen, müssen Pädagogen etwas davon verstehen, wie die

Jugendlichen die Einwirkungen deuten und verarbeiten, sprich in ihren Bildungsprozess integrieren. Dafür müssen sie etwas darüber wissen, wie die Jugendlichen sich selbst verstehen, um die Interventionen darauf abstimmen zu können. In dem vorliegenden Fall ist nicht bekannt, ob die Erwachsenen etwas darüber wissen, wie Julia die Interventionen deutet. Auch speziell über die Krisenintervention ist nichts bekannt. Aufgrund der wenig passungsfähigen Fremddeutungen kann jedoch vermutet werden, dass die Erwachsenen nicht viel davon verstanden haben, welche Deutungen Julia von sich selbst entwickelt. Sie können lediglich aus ihren Handlungen und ihrem Verhalten eigene Deutungen entwickeln. Julia selbst spricht der Krisenintervention eine positive Wirkung zu und sie beschreibt sich in ihrer Lebensgestaltung als erfolgreich. Die Befunde der Fallrekonstruktion zeigen, dass Julia ihre erfolgreiche Lebensgestaltung nicht als Folge pädagogischer Interventionen begreift. Ihren Erfolg knüpft sie an das Gefühl, etwas erreicht zu haben. Sie deutet dies jedoch unabhängig von konkreten pädagogischen Angeboten. So hat sie beispielsweise auf eigenen Antrieb ihre leibliche Familie kennen gelernt. Das ist ein Wunsch, der sie bereits früh in ihrem Leben antreibt. Darüber hinaus hat sie es geschafft, zu ihren leiblichen Eltern zu ziehen. Neben einem erfolgreichen Praktikum kann sie einen Hauptschulabschluss vorweisen. Diese Erfolge bewirken in ihrer Wahrnehmung ein positives Selbstwertgefühl. Sie kann sich Selbstbewusstsein erarbeiten. Die pädagogischen Interventionen wirken in ihrer Deutung einer erfolgreichen Lebensgestaltung eher als schmückendes Beiwerk und etwas, was es zu erledigen gilt. In Julias Selbstdeutung hätte eine pädagogische Intervention Aussicht auf Erfolg gehabt, wenn sie ihr bei der inneren Suche nach einem Lebens-Ort behilflich gewesen wäre. Dies geschah jedoch nicht auf die Art und Weise, wie es die Jugendhilfe tatsächlich versucht hat, indem sie ein Angebot nach dem anderen realisiert, scheinbar ohne sich für Julias inneren Motive und ihr Lebensthema zu interessieren. Julias grundsätzliche Frage neben dem wer sie ist und wer sie sein kann, ist vor allem: „Wo kann ich sein?“.

## 7. Wissenschaftliche Einordnung

Um die empirischen Befunde in den wissenschaftlichen Diskurs einordnen zu können, braucht es theoretische Konzepte und Modellvorstellungen. Aus dem Material konnten Suchstrategien und Deutungsangebote herausgearbeitet werden. Im Folgenden gilt es die Theorien in Bezug zu den Suchstrategien und Deutungsangeboten zu setzen und dann auf dieser Grundlage nach deren Bedeutung zu fragen. Dafür scheinen zwei Konzepte geeignet. Es ist zum Einen das Konzept der Lebensbewältigung, welches Bewältigungsstrategien junger Menschen als ihren individuellen Aneignungsprozess von Selbst und Welt versteht. Zum Anderen ist es das Konzept der kritischen Lebensereignisse. Im Jahr 2008 hat Große das in der psychologischen Disziplin entwickelte Konzept für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs fruchtbar gemacht. Damit lassen sich die für den Betroffenen subjektiv bedeutsamen Erfahrungen (auch) als Bildungsanlässe verstehen.

### 7.1. Theoretische Deutungskonzepte

#### 7.1.1. Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch

Böhnisch knüpft mit seinem sozialpädagogischen Bewältigungskonzept an die Grundannahmen des aus der Stressforschung bekannten Coping-Konzepts<sup>49</sup> als das Streben nach sozialer Handlungsfähigkeit an (vgl. dazu Böhnisch 2001). In diesem „[...] Mehrebenen-Modell können unterschiedliche theoretische Konzepte (Theorien, das Selbst, Anomietheorie, Alltagsparadigma, Konzepte zu Milieu und sozialer Unterstützung, sozialisationstheoretische Integritätskonzepte etc.) interdisziplinär aufeinander bezogen und miteinander verschränkt werden [...]“ (Böhnisch 2001, 1120). Im Kontext dieser Arbeit erscheint es sinnvoll, das Konzept der Lebensbewältigung als theoretische Deutungsfolie heranzuziehen, um die empirischen Befunde aus den Fallrekonstruktionen fachlich zu reflektieren. Auf diesem Hintergrund lassen sich die Strategien, die die Jugendlichen im Laufe ihres Lebens entwickelt haben, erfassen und einordnen. Ebenfalls die ambivalente Spannung zwischen Sozialintegration und dem Streben nach Individualität lässt sich damit verstehen. Böhnisch hat bereits 1997 sein Konzept der biographischen Lebensbewältigung auf unterschiedliche Lebensalter bezogen (vgl. dazu Böhnisch 1997). Insbesondere interessieren im Kontext dieser Arbeit die Strategien der Lebensbewältigung junger Menschen. Aus diesem Grund wird im Folgenden explizit auf die Jugendphase eingegangen, um anschließend das Konzept in Grundzügen zu skizzieren.

---

<sup>49</sup> Stressbewältigung wird von Lazarus, als Prozess der Person-Umwelt-Auseinandersetzung dargestellt, deren Handlungen und innerpsychische Vorgänge mit der Absicht verlaufen, stressrelevante Probleme zu minimieren oder zu bewältigen (vgl. dazu Lazarus 1993).

### Lebensphase Jugend

„Jugend“ ist eine eigene Lebensphase<sup>50</sup>. Dieser kurze, knappe Satz kann als These verstanden werden und will aussagen, dass der Begriff „Jugend“ gegenwärtig noch immer als eigenständige Entwicklungsphase mit entsprechenden zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben gesehen wird. In dieser Zeit stehen junge Menschen vor der Herausforderung unterschiedliche Aufgaben (die Pubertät, das Ende der (Regel)Schulzeit, der Beginn von Studium oder Berufsausbildung, die Abgrenzung von den Eltern, die Identitätsfindung, etc.) zu bewältigen. Es liegen eine Fülle an Forschungsarbeiten und Studien zu der Situation der Jugend vor<sup>51</sup> (vgl. dazu z.B. Jugend 2002, Zinnecker et al. 2002). Zu nennen ist hier insbesondere die 14. Shell-Studie (Jugend 2002). Die Wissenschaftler untersuchten dabei die Altersgruppe der 12 - 25 jährigen. Die Studien gehen von einem Wandel der Jugendphase aus, wie sie bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit beschrieben wurde, die als Durchgangsstadium mit notwendiger Reifungsphase hin zu einer eigenständigen Lebensform ins Erwachsenenalter verstanden wird.

Der Begriff der Jugend wird nicht nur in der sozialpädagogischen Disziplin als eine besondere Lebensspanne betrachtet. Erikson nannte diese Phase ein *psychosoziales Moratorium* (Erikson 1956, 137), die Schröder später als *Bildungsmoratorium* (Schröder 2004, 36) bezeichnete. Gemeint ist der Aufschub von psychosozialer, bildungspolitischer und kulturell geprägter Normenvermittlung, das Innehalten und Reflektieren über den eigenen Lebensentwurf, aber auch das Nachdenken über gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Gegebenheiten. Allgemein kann gesagt werden, dass aktuell die Jugendphase nicht nur zeitlich ausgedehnt, sondern auch von dem Zustand der Unbefangenheit und Sorglosigkeit getrennt scheint (Schröder 2004). Griese; Mansel sprechen von einem pädagogischen Schonraum (Moratorium), der weitestgehend befreit ist von gesellschaftlicher Verantwortung und ökonomischen Zwang (2003, 20ff). Die Vorbereitung auf das Erwachsenenalter und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben stehen hier im Vordergrund. Der Begriff der *Entstrukturierung der Lebensphase* (Olk 1985, 290) verweist auf sehr persönliche Individualisierungsprozesse des Einzelnen, wie aber auch gleichzeitig auf Pluralisierungsphänomene der Gesellschaft, die wiederum durch unterschiedliche Differenzierungsprozesse bestimmt sind. Die Rolle, die der Jugendliche durch diese gesellschaftlichen Umbruchssituationen einnimmt, kann daher nur aus der Verallgemeinerung, wie Jugendliche zu sein haben, herausgenommen werden. Der professionelle Blick muss Kausalzuschreibungen von „den Jugendlichen“ und „der Gesellschaft“ verlassen.

Dieser „moderne“ Blick scheint erforderlich, da Jugend nicht mehr wie vor der Bildungsexpansion der 1960er Jahre des vorigen Jahrhunderts beschrieben werden kann (Zinnecker 2003, 52ff). Ab dem damaligen Zeitpunkt entwickelte sich Jugend als

<sup>50</sup> Einen guten Überblick zur Betrachtungsweise des Konzeptes „Jugend“ gibt zum Beispiel Schröder (2004, 26 ff).

<sup>51</sup> Einen guten Überblick zur Entwicklung und aktuellen Fragen der Jugendforschung gibt die Julius-Maximilians-Universität, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung. Im Internet zu finden unter [www.jugendforschung.de](http://www.jugendforschung.de).



Folge veränderter elterlicher Erziehungsstile und aufgrund der Freisetzung von vorgegebenem traditionellem Rollenverhalten zu einer zunehmenden kulturellen Autonomie der Jugendlichen bis hin zu einer jugendspezifischen Konsum- und Unterhaltungsindustrie. Wie sieht in diesem Kontext die Rolle des Jugendlichen aus? Wie Jugendliche zu sein haben, erfahren sie über die unterschiedlichsten sozialen und gesellschaftlichen Instanzen, wie z. B. die Herkunftsfamilie, die Peers, die Schule, die Freizeitindustrie und nicht zuletzt auch die Medien. Alle haben den Anspruch, Aussagen darüber zu treffen, wie Jugend sein soll. Die eigene Rolle zu finden bedeutet für die Jugendlichen neben den gesellschaftlich vermittelten Werten und Normen ebenfalls, neue und eigene Wege zu suchen. Damit versteht sich der Jugendliche als Konstrukteur seiner eigenen Individualität, der gleichzeitig an die an ihn gestellten Anforderungen und Erwartungen anknüpft. Das plurale Gesellschaftssystem erwartet von dem Jugendlichen, sich zu definieren, um in der Welt der Erwachsenen zurechtzukommen. Die Welt der Erwachsenen ist eine Gesellschaft, die zwar noch Konzepte über die Rolle von Jugendlichen hat, aber in dieser pluralen Welt kann nicht mehr Allgemeingültiges formuliert werden. Junge Menschen suchen entwicklungsgemäß in dieser Ablösephase jugendzentrierte und cliquenbezogene Gruppen, die so genannten Peers, und Einrichtungen auf, aber sie behalten sich eine bemerkenswerte Nähe zu Eltern und Familie vor. Ferchoff führt dazu aus, dass die Gleichaltrigengruppen sich nicht per se gegen Eltern richten, sondern erst dann, wenn es zu einer Entzweiung zwischen Eltern und Jugendlichen gekommen ist (1993, 126).

### **Jugendliche in der Spannung von Autonomie und Anpassung**

Das Vermögen der Jugendlichen, mit sich und ihrer Rolle zurechtzukommen, hängt davon ab, wie sie sich in der Gesellschaft zurechtfinden können, so Emile Durkheims Grundthese (vgl. dazu Böhnisch im Rückgriff auf Durkheim 1997, 54ff). Dies ist wiederum davon abhängig, wie ausbalanciert die gesellschaftlichen und beispielsweise familiären Sozialstrukturen sind. Obwohl Jugendliche in ihrer Entwicklungsphase auf der Suche nach eigener Identität und einem Platz in ihrer Welt sind, suchen sie ebenfalls Verlässlichkeiten und Normalitäten, wie Schefold (vgl. dazu z. B. Böhnisch 1997) skizziert. Jugendliche suchen nach individueller Identität. Diese ist abhängig von sozialen Interaktionen mit anderen Menschen, bzw. der erlebten und erfahrenen Umwelt. Jedes Individuum definiert sich in der Spannung zu seiner sozialen Umgebung als einmalig und unverwechselbar (vgl. dazu z.B. Erikson 1974). Mead fasst den Begriff der Identität noch enger, in dem er die Auffassung vertritt, dass sich Geist (Mind) und Identität (Self) erst aus gesellschaftlichen Interaktionssituationen heraus über die Sprache entwickeln (vgl. Mead 1995, 177).

Erikson konzipiert die Entwicklung von Identität als ein kontinuierliches Stufenmodell, an dessen Ende das Subjekt einen „stabilen Kern“ ausgebildet hat, mit dem ein problemloses Zusammenspiel von inneren Vorstellungen und äußeren Anforderungen möglich ist (vgl. dazu Erikson 1974; Keupp et al 2002, 29).

Keupp beschreibt im Gegensatz dazu die Identität als *subjektiven Konstruktionsprozess*, innerhalb dessen die Jugendlichen eine „[...] Passung von

*innerer und äußerer Welt suchen[...]* (Keupp et al. 2002, 7). Dementsprechend erleben sich Subjekte *„[...] als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, ohne dass ihnen fertige Drehbücher geliefert würden.“* (ebd. 53). Diese Aussage impliziert, dass unterschiedliche Erfahrungen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht und individuell verknüpft werden müssen. In diese Diskussion führt Gruen den Begriff der *personalen Autonomie* ein (vgl. dazu Gruen 2002, 17-18). Er beschreibt die emotionale Befindlichkeit als Handelnder, jedoch in Übereinstimmung mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen, aber auch den emotionalen Zugang zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen.

In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, nach der Rolle der Sozialisation zu fragen. Wenn Hurrelmann konstatiert, dass *„Sozialisation [...] [eine] Persönlichkeitsentwicklung im sozialen und kulturellen Kontext [darstellt, als] eine Form der stets spannungsreichen Konstruktion der Biografie und der Behauptung der Identität in der Umwelt, im teilweisen Widerspruch zur ärgerlichen Tatsache der Gesellschaft.“* (Hurrelmann 2002, 14), kann festgestellt werden, dass Sozialisation als ein Prozess begriffen werden kann, der ein Leben lang fort dauert und der sich mit der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung als Subjektwerdung befasst. Heutige sozialisationstheoretische Forschung betont die aktive Rolle des Subjekts im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung und zeigt, dass das Subjekt immer in einem Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung steht.

Die soziologisch aufgeschlossene Psychoanalyse gibt Auskunft darüber, dass *„[...] die Grundthematik menschlichen Bewältigungshandelns in der früher erfahrenen Konstellation von Bindung und Ablösung enthalten ist.“* (Böhnisch 1997, 45). Bindung wird als Neigung des Kindes verstanden, enge und intensive Gefühle aus getragenen Beziehungen, zu anderen zu entwickeln. Die von Bowlby (vgl. dazu Bowlby 2008, 16 - 30) theoretisch begründete Bindungstheorie, nimmt an, dass die Entwicklung des Menschen an die Entwicklung einer sicheren Bindung im Kleinkindalter und dessen primären Bezugspersonen gekoppelt ist. Diese Bindung ist die Voraussetzung für die Tragfähigkeit von stabilen und sozialen Beziehungen im Erwachsenenalter.

Festzuhalten gilt:

- Für die Lebensphase Jugend ist die Entwicklung einer tragfähigen Vorstellung von der eigenen Person charakteristisch.
- Um die Jugendphase zu skizzieren, braucht es die Paradigmen der Sozialisation, der Individualisierung und der Nähe und Distanz - Bindung.

### **Lebensbewältigung als Entwicklungsaufgabe**

In der heutigen Zeit haben sich Erwartungen stark individualisiert. Sie hängen von Suchbewegungen des Menschen ab, die sich immer weniger an Lebensentwürfen und Lebensplänen orientieren, da selbst Institutionen dafür kaum noch einen sicheren Rahmen geben können. Wird die soziale Integrität des Jugendlichen erschwert und scheint der junge Mensch erst einmal Lebensschwierigkeiten und kritische Lebensereignisse zu erfahren, braucht es Handlungsfähigkeit, die der Jugendliche im Sinne von Bewältigungsstrategien versucht, wiederherzustellen. Lebensbewältigung

meint die Verfügbarkeit von psychischen und sozialen Kompetenzen zur Bewältigung von schwierigen Lebensereignissen.

Die systemische Betrachtung von Beck (1986, 206) sieht die Lebensbewältigung als einen Prozess, der historisch begründet ist. Es ist die „[...] *Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialnormen und -bedingungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge [...]*“ (Beck 1986, 206), der „[...] *Verlust traditioneller Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und [lebens]leitende Normen [...]*“ (ebd. 206), als auch „[...] *die Suche nach einer neuen Art der sozialen Einbindung.*“ (ebd. 206). Biografische Lebensbewältigung meint in diesem Kontext das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit. Lebensbewältigung benennt neben der individuellen Handlungsfähigkeit ebenfalls die Sozialintegration, wenn auch die Bewältigungsfrage für den Jugendlichen im Vordergrund steht. Die Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit bedeutet nicht zwangsläufig die unbedingte Orientierung an Normen. Lenz, Schefold und Schröer weisen im Rückgriff auf Böhnisch darauf hin, dass zunehmend eine *gespaltene Normalität* die Lebensbedingungen der Menschen charakterisiert (2004, 9). Für sie ist Lebensbewältigung nicht mehr nur Krisenmanagement, sondern eine permanente Anforderung und Zumutung an den Menschen. Eine besondere Betonung erhält der Begriff der Lebensbewältigung für die Entwicklungsphase Jugend. Jugendliche begreifen die Welt unter zu Hilfenahme von erlerntem und erfahrener Lebens-Wissen. Problembewältigung wird zur Lebensbewältigung und erfordert individuelle Kompetenzen, um ein Gefühl von Selbstwirksamkeit<sup>52</sup> herstellen zu können. Bewältigungsmuster sind nach Böhnisch Produkte von Lernprozessen, die den Jugendlichen den Umgang mit der für sie bedrohlichen und einschränkenden Situation ermöglichen (vgl. Böhnisch 1990, 57-71). Jugendliche setzen die Bewältigungsmuster ein, die sie in der Vergangenheit verinnerlicht. Mindestens hier sollte die Frage gestellt werden, ob vermeintlich missliches Bewältigungsverhalten nicht auch eine aktuelle positive Bedeutung haben kann (vgl. Böhnisch 1992, 19). Das Konzept der Lebensbewältigung greift in diesem Kontext strukturelle Risiken und Problembelastungen junger Menschen auf. Hier wird der Blick auf abweichendes Verhalten gelegt, das als Bewältigungsmodus interpretiert werden kann. Abweichendes Verhalten beschreibt die Widersetzung zu Normverhalten, wie es von der Erwachsenengesellschaft vorgegeben wird. Jugendliche, die sich in einer persönlichen Konfliktsituation befinden, können zu Handlungen greifen, die riskant mindestens aber risikoreich sind. Das Spektrum des Risikoverhaltens reicht von gesundheitlichen und delinquenten bis hin zu finanziellen Bereichen (vgl. dazu Raithel 2004). Was aber bedeutet Risikoverhalten aus der Sicht von Jugendlichen? Raithel stellt dazu fest: „*Jugendliche nutzen und bewerten Risikopraktiken gegenwarts- und funktionsorientiert. Für viele Jugendliche zählt nur das „Hier und Jetzt“ und es wird ausschließlich der vordergründige Nutzen des*

<sup>52</sup> Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde von Bandura eingeführt und „[...] *ist die Überzeugung, in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen zu können. Damit ist keine allgemeine Selbsteinschätzung angesprochen, sondern bloss die subjektive Einschätzung bereichsspezifischer Handlungskompetenz*“ (Hauser 2002, 405).

*Verhaltens gesehen, ohne dabei die negativen Folgen in den Blick zu rücken, weil unmittelbare Beeinträchtigungen für sie noch nicht zu spüren sind.“* (Raithel 2004, 39).

### **Vier Grunddimensionen von Lebensbewältigung**

Böhnisch entwickelte für das Konzept der Lebensbewältigung vier psychosozial strukturierte Grundsegmente, die von Menschen zur Bewältigung lebensbiografischer Krise bearbeitet werden (vgl. Böhnisch 1997, 37 ff.):

1. Die Erfahrung von *Selbstwertverlust* und die Suche nach Wiedergewinnung des Selbstwerts. Dieser Zusammenhang berührt die personalen Tiefenbereiche der Befindlichkeit und der Betroffenheit genauso, wie die sozialen Bezüge der Anerkennung durch andere. Im Kontext dieses Bezugspunktes können sozialpädagogische Analysen daran Anschluss nehmen.
2. Die Erfahrung der *sozialen Orientierungslosigkeit* und die entsprechende Suche nach unbedingter Orientierung bzw. der Verfall in Rückzug und Apathie. Mit dem Konzept der Anomie<sup>53</sup> von Durkheim kann die Verknüpfung individueller mit gesellschaftlicher Lebensführung und Orientierungssuche verstanden werden.
3. Die Erfahrung des *fehlenden sozialen Rückzugs* angesichts einer individuell nicht mehr gestaltbaren biografischen Risikosituation und die entsprechende Suche nach Halt und Unterstützung. Böhnisch greift als theoretische Fundierung auf das Milieukonzept<sup>54</sup> zurück um damit die Erfahrung des fehlenden sozialen Rückzugs zu erschließen.
4. Der Wunsch nach *Normalisierung* beschreibt die individuelle Suche nach Alternativen, die belastenden Erfahrungen der Handlungsunfähigkeit und Desintegration zu bearbeiten. Das Ziel ist hierbei, eine Balance von Handlungsfähigkeit und Integration zu erreichen.

Die vier skizzierten Grundannahmen sind in dieser Reinform im Alltag nicht voneinander zu trennen. Böhnisch weist darauf hin, dass dies zum Zweck der theoretischen Auseinandersetzung jedoch nötig sei, um „[...] in unterschiedlichen Lebensschwierigkeiten [...] die einzelnen Dimensionen in einem unterschiedlichen Verhältnis zueinander [...] [sehen und] unterschiedliche Betonungen und Verstärkungen erfahren“ (Böhnisch 1997, 37) zu können. Die Dimensionen stehen gleichfalls für ein sozialpädagogisches Arbeitsprinzip. Besondere Aufmerksamkeit muss in diesem Kontext dem *Wahrnehmen und Verstehen* (ebd. 37) als professionelle Kompetenz geschenkt werden, um individuelle Deutungen, Strategien und Muster der Bewältigung erkennen und begreifen zu können. Die Bedeutung der subjektiven Relevanz der Lebensbewältigung gilt es professionell in den Blick zu nehmen und in Handlungsvollzüge zu transferieren.

---

<sup>53</sup> Das Konzept der Anomie geht davon aus, dass die Fähigkeit „mit sich selbst auszukommen“ von dem Zurechtfinden in gesellschaftlichen Strukturen abhängt (vgl. dazu Böhnisch im Rückgriff auf Durkheim 1997, 54 ff.).

<sup>54</sup> Das Milieukonzept betont die „[...] typische, von anderen Sozialbezügen abgrenzbare Struktur und [die] besondere Qualität sozialen Zusammenlebens.“ (Böhnisch 1997, 51).

### 7.1.2. Kritische Lebensereignisse im Bildungsprozess

Den Verarbeitungsstrategien von Lebens- und Lernerfahrungen (vgl. dazu Marotzki 1999) werden im Rahmen von Bildungsprozessen besondere Aufmerksamkeit zugesprochen. In diesem Kontext scheinen kritische Lebensereignisse und deren Einfluss auf die Lebensgestaltung und das biographische Lernen eine wesentliche Funktion zu haben. Das Konzept der „kritischen Lebensereignisse“ hat in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs jedoch kaum Eingang gefunden. *„Insbesondere zur subjektiven Bedeutung eines kritischen Lebensereignisses im lebensgeschichtlichen Verlauf, dessen Erfahrungsverarbeitungs- und Lernprozessen [...] liegen bisher weder in der Erziehungswissenschaft noch in der Psychologie umfassende Untersuchungen vor.“* (Große 2008, 18). Filipp hat dazu 1981 mit ihrer Veröffentlichung „Kritische Lebensereignisse“ einen grundlegenden Beitrag geleistet, das Konzept der kritischen Lebensereignisse in den wissenschaftlichen Diskurs zu bringen. Wenige Studien existieren im Bereich der psychologischen Forschung<sup>55</sup>. Dort findet sich die Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen, vor allem mit Blick auf negative Ereignisse, wie Krankheit oder Tod. In pädagogischen Kontexten werden insbesondere frühe Bildungsübergänge (Familie - Schule) als kritische Lebensereignisse näher beleuchtet (vgl. dazu Große 2008, 18).

Im Rahmen dieser Arbeit interessieren besonders die theoretischen Einflüsse, die dem Konzept der kritischen Lebensereignisse den Weg in den erziehungswissenschaftlichen Wissensbestand geebnet haben. Zu nennen ist hier einerseits Lambers, der 1996 kritische Lebensereignisse junger Menschen in der Heimerziehung untersucht hat. Darüber hinaus hat Große im Jahr 2008 biographische Verläufe im Kontext von kritischen Lebensereignissen analysiert und damit das Konzept in den bildungswissenschaftlichen Diskurs implementiert.

#### Kritische Lebensereignisse und deren Merkmalsausprägungen

Große erfasst kritische Lebensereignisse als *„[...] spezifische biographische Erfahrung [...]“* (Große 2008, 16). Im Vordergrund stehen dabei die Ereignisse als solche, egal, ob diese als positiv oder negativ zu beurteilen sind. Ausschlaggebend für die Bewertung eines Lebensereignisses als ein kritisches Lebensereignis, ist die individuelle Betrachtungsweise des Betroffenen und die damit einhergehende Beurteilung, inwiefern er dieses Ereignis als bedeutsam interpretiert. Es handelt sich daraus resultierend um *„[...] einschneidende Veränderungen im Leben eines Menschen, durch die sich antizipierte oder sogar einschlagende Lebenswege verändern können bzw. müssen.“* (Große 2008, 16).

<sup>55</sup> Große bietet einen umfassenden Überblick über psychologische Forschungsarbeiten, die sich mit kritischen Lebensereignissen beschäftigen.

Werden Erfahrungen oder gar kritische Erfahrungen von einem Menschen als ein kritisches Lebensereignis interpretiert, scheinen seine herkömmlichen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen nicht mehr tragfähig. Kritische Lebensereignisse lassen sich auf drei Ebenen betrachten, als

1. Erfahrungen, die interaktiv mit gestaltet und erlebt werden,
2. Erfahrung, durch die neue Handlungsweisen entwickelt werden und damit als *biographisches Wissen* (vgl. dazu ebd.) zur Verfügung stehen und als
3. Erfahrungen, die in sich zirkulär lernend sind, d. h. es ist ein Prozess, der als Lern- oder Entwicklungsaufgabe verstanden wird und durch pädagogische Begleitung beeinflusst werden kann. Große versteht die pädagogische Begleitung jedoch nicht als Erziehung, sondern als ein kritisches Lebensereignis, welches durch ein weiteres kritisches Lebensereignis zu einem Bildungsanlass werden kann (ebd. 17).

Wirkungen kritischer Lebensereignisse werden auf der emotionalen Ebene zur Wiederherstellung der emotionalen Balance (ebd. 18) und der Handlungsebene verarbeitet. Was genau unter einem kritischen Lebensereignis verstanden werden kann, bleibt auch bei Große unscharf und eher auf einer allgemeinen Ebene. So können in einer ersten Annäherung drei Kennzeichen herausgearbeitet werden, die versuchen, ein lebensgeschichtliches Ereignis zu beschreiben. Kritische Lebensereignisse beeinflussen (1) das emotionale Gleichgewicht der betroffenen Person, (2) weisen auf Veränderungspotentiale hin und (3) können durch die Erfahrungsverarbeitung einen individuellen Bildungsanlass darstellen (vgl. ebd. 22). Kritische Lebensereignisse als „[...] Anstoß von Lern- und Bildungsprozessen [...]“ (ebd. 22) zu sehen bedeutet, offen zu sein für verschiedenste lebensgeschichtliche Ereignisse, die als „kritisch“ bezeichnet werden können. Andererseits wird mit dem Konzept ein Containerbegriff erzeugt, der es schwierig macht, den Unterschied zwischen einem „kritisch“ zu beurteilenden Ereignis und einer Erfahrung, die zu einer Lebensänderung geführt hat, klar zu trennen.

Filipp (1990, 13 ff.) arbeitet sechs Eigenschaften heraus, die eine Erfahrung als kritisches Lebensereignis bestimmen. (1) *Antezedenzmerkmale* beschreiben die vorausgehende Lebensgeschichte und den Umgang der Person mit vergangenen Konfrontationen und Krisen. (2) *Personenmerkmale* dokumentieren die „[...] biophysische[...] und psychische[...] Ausstattung der Person zu den gegebenen Zeitpunkten, die potentiell von Bedeutung für die [...] Auseinandersetzung mit der Bewältigung von Lebensereignissen sind [...]“ (ebd. 13). (3) *Kontextmerkmale* skizzieren konkurrente Situationen der (sozialen) Umwelt, die mittel- oder unmittelbar den Lebenskontext konstituieren. (4) *Ereignismerkmale* beschreiben die „[...] konkretisierende und beobachtbare Zäsur in der Person-Umwelt-Beziehung“ (ebd. 13). Diese Merkmale sind jedoch prozesshaft und aktiv gestaltet zu sehen und nicht auf einen krisenhaften oder kausal interpretierbaren Moment reduzierbar. (5) *Prozessmerkmale* zeigen die subjektiven Formen der Auseinandersetzung und die Bewältigung des Ereignisses. (6) *Konsequenzmerkmale* skizzieren die Änderungen des Verhaltens, aber auch der Lebensumstände, durch Bewältigung und

Auseinandersetzung mit einem Ereignis. Lambers bezieht hier das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura mit ein, da er nicht von einem *passiv ausgelieferten Individuum* ausgeht (Lambers 1996, 59).

Große entwickelt auf dieser Grundlage weitere Merkmale, da die psychologisch-orientierte Aufstellung von Filipp, die auch Lambers übernimmt, im erziehungswissenschaftlichen Kontext nur bedingt passungsfähig scheint (2008, 24 ff.). Sie beschreibt die Merkmale im Einzelnen:

- Die individuelle Zuschreibung subjektiver Bedeutung, die Große mit der **sozialen Relevanz** (ebd. 23) verknüpft.
- Die „**Normalität**“ **des Lebensalters** beim Eintritt des Ereignisses.  
Hier unterscheiden Filipp und Ferring (vgl. 2002, 201 in: Große 2008, 23f) die normativen, wie z.B. Schule (die laut gesamtgesellschaftlicher Statistik zu erwarten sind) von den nicht-normativen Lebensereignissen, wie z.B. Tod, Scheidung usw. (die geprägt sind durch sozial nicht vorgegebene Situationen).
- Der **Zeitpunkt des Ereigniseintritts**.  
Zu den Bestimmungsmerkmalen eines kritischen Lebensereignisses gehört auch der Zeitpunkt selbst. Ist das Ereignis eher punktuell eingetreten oder überdauert es längere Zeiträume? Hier entscheiden sowohl biologische als auch soziale Mechanismen die subjektive Bewertung des Ereignisses in einen passenden oder unpassenden Zeitpunkt (vgl. auch Filipp; Ferring 2002, 206; Montada et al. 1992 in: Große 2008, 25).
- Die **zeitliche Komponente**.  
Es kann sich um ein plötzlich eintretendes Ereignis oder um ein bereits über einen längeren Zeitraum andauerndes Lebensereignis handeln.
- Das **Ausmaß der Lebensveränderung**.  
Gemeint ist das gestörte Passungsverhältnis zwischen Person und Umwelt.
- Der **Wirkungsgrad**.  
Der Einfluss auf die Lebensumstände des Einzelnen und seine Auswirkungen auf bestimmte Lebensbereiche.
- Die **emotionale Reaktion**.
- Der **Einfluss- und Kontrollverlust**.  
Lebensereignisse werden umso kritischer eingeschätzt, je mehr ihre Konsequenzen den Verlust von Einfluss und Kontrolle bedeuten.
- Die **subjektive Bedeutung**.  
Das kritische Lebensereignis ist in erster Linie durch die individuelle Bedeutung für den Einzelnen als ein solches zu betrachten. Zwischen verschiedenen Einzelpersonen kann es zu ganz unterschiedlichen Zuschreibungen kommen, was die Bewertung eines Lebensereignisses als ein kritisches betrifft.

Aus der oben beschriebenen Merkmalsliste lassen sich zwei wesentliche Folgerungen ableiten:

(1) Für Forschungszusammenhänge, die sich mit kritischen Lebensereignissen beschäftigen, scheint es nötig, die Bewertungen und Deutungen der Betroffenen in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen. So lassen sich subjektive

Bedeutungszusammenhänge erschließen, die Erfahrungen als kritische Lebensereignisse rekonstruieren. Wenig hilfreich erscheint es in diesem Kontext, die Auswahl von „Außen“ vorzunehmen. Die Charakterisierung lebensgeschichtlicher Ereignissen können, in diesem Forschungszusammenhang, nur von Seiten der Jugendlichen vorgenommen werden. Die Deutungen und Konstruktionen der Erwachsenen scheinen in diesem Kontext nicht weiterführend. Beispielsweise wurde die geschlossene Unterbringung von allen beteiligten Erwachsenen als besondere Erfahrung im Leben der Jugendlichen bewertet. Die Fallrekonstruktionen haben im Gegensatz dazu gezeigt, dass die Jugendlichen selber der Krisenintervention zwar einen Stellenwert einräumen, aber sie nicht als kritisches Lebensereignis deuten. Darüber hinaus lassen sich biographische Erfahrungen aber kaum ohne den lebensgeschichtlichen und sozialen Kontext analysieren. Das kritische Ereignis als solches kann auf der Folie der Lebenszusammenhänge und unter Hinzuziehung des biographischen Wissens verstanden und gedeutet werden.

(2) Große fasst zusammen, dass Merkmalsbeschreibungen letztendlich „[...] *keine Aussage darüber zu [lassen], in welchem Ausmaß ein kritisches Lebensereignis den biographischen Verlauf beeinflussen kann.*“ (Große 2008, 27). Kritische Lebensereignisse nehmen Einfluss auf die lebensgeschichtliche Entwicklung. Wie diese Erfahrungen jedoch verarbeitet werden und welche Auswirkung sie auf die Lebensgeschichte haben, kann über die Merkmalsbestimmung nicht erfahren werden. So scheint es nötig, die subjektiven Bedeutungszusammenhänge, die Lebensereignisse betreffend gesondert in den Blick zu nehmen. In Forschungsdesigns gilt es, diesen Zweischritt im Blick zu behalten. Zuerst braucht man eine Analysestrategie, die die individuellen Deutungs- und Konstruktionszusammenhänge rekonstruiert, um Lebensereignisse als kritische Lebensereignisse zu identifizieren. In einem darauf folgenden Schritt werden diese Erfahrungen auf deren Bedeutung für den biographischen Verlauf hin untersucht und die individuellen Verarbeitungsprozesse analysiert. Darüber hinaus gilt es, den Blick offen zu halten für unterschiedliche Strategien der Verarbeitung. So weist Große darauf hin, dass nicht von einheitlichen Verarbeitungsprozessen ausgegangen werden kann (vgl. ebd. 28).

### **Kritische Lebensereignisse als Bildungsanlass**

Bildung ermöglicht es dem Menschen, sich von der Welt abzugrenzen, sie zu reflektieren und sich für oder gegen sie zu entscheiden. Diese Subjektwerdung durch Bildung verweist auf einen Ort, „[...] *an dem Lernprozesse, verstanden als Prozesse der Aneignung von materieller, sozialer und intrasubjektiver Welt, durch Auseinandersetzung und Reflexion des Subjekts zu einer Positionierung des Subjekts zu der Welt transformiert werden. Dabei wird individuell ausgehandelt, welche Bedeutung die soziale und intrasubjektive Welt für das Subjekt hat und wie es sich - als Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse - ihnen gegenüber verhält.*“ (Große 2008, 54). Große hat in Anlehnung an Bock Momente im Bildungsprozess skizziert, in denen sich „die Perspektive erweitert“ und es zu einer (Neu)Ordnung bisheriger Ordnungsschemata kommt (vgl. dazu Große 2008, 55). Die (1) *alltägliche*



*Lebensführung* wird bei (2) *Eintritt eines kritischen Lebensereignisses* infrage gestellt. Es kommt zu einer (3) *Erschütterung bisheriger Ordnungsschemata*. In diesem Spannungsfeld aus Krise und Emergenz entstehen (4) *modifizierte Sinnzusammenhänge*. Diese prototypische Vorstellung eines Bildungsverlaufs zeigt, welchen Einfluss kritische Lebensereignisse auf biographische Werdungsprozesse nehmen können.

Da kritische Lebensereignisse sich nicht autark generieren, sondern im Zusammenspiel von subjektiven, institutionellen und gesellschaftlichen Prozessebenen (ebd. 63) zum Tragen kommen, müssen diese in den Interpretationsprozess mit einfließen. Ferner sollte eine offene Perspektive in der Beurteilung genutzt werden, um die theoretische Ebene durch Betrachtung gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse als Einflussfaktoren auf individuellen Lebensläufen zu erweitern.

Betroffene kritischer Lebensereignisse stehen mehrfach unter Druck: Auf der einen Seite muss das Ereignis verarbeitet werden, auf der anderen Seite sind sie zuweilen dem Druck der ambivalenten gesamtgesellschaftlichen Anforderungen ausgesetzt. Denkbar ist auch, dass diese Herausforderungen, auf der Ebene subjektiver Bedeutungszuschreibung, zu kritischen Lebensereignissen werden können (Große 2008, 63). Die Abstimmung individueller Bedürfnisse und gesamtgesellschaftlicher Anforderungen ist zunehmend eine Aufgabe, die dem Menschen selbst als eigenverantwortliche Lebensbewältigung zukommt. Hier gilt es, im Rahmen von Reflexion, Abstimmungs-, Abwägungs-, wie auch Integrationsprozessen, die individuellen Selbst- und Weltkonstruktionen passungsfähig zu gestalten. *„Dieser Vermittlungsprozess gestaltet sich nicht immer konflikt- und widerspruchsfrei, da Subjekt- und Strukturperspektive nicht unmittelbar in einem Passungsverhältnis zueinander stehen müssen.“* (ebd. 80f).

Aufgrund stets aufeinander folgenden Erfahrungen durch laufende gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse und der damit einhergehenden Individualisierung, kennzeichnen Erfahrungsverarbeitungen moderne Lebensläufe. Die Art und Weise des einzelnen Verarbeitungsprozesses hängt von den Vorerfahrungen und der aktuellen Lebenssituation des oder der Betroffenen ab. Daraus resultiert nach Marotzki, dass Wirklichkeit erst durch diesen Prozess konstituiert wird und damit nicht als „interpretierbare Masse“ zur Verfügung steht (vgl. Marotzki 1999).

Durch erzählte Lebensgeschichten können die Jugendlichen ihre bisherigen Lebensläufe im Rahmen einer vorgegebenen Struktur reflektieren und die für sie jeweils bedeutsamen und verändernden Momente beschreiben. Hierbei können tief greifende Veränderungen der Sicht auf Welt und den damit einhergehenden Werten in Bezug auf sich selbst und in Bezug auf Handlungskontexte erhoben werden (vgl. Große 2008, 83). Ausgehend davon, dass diese Sinnkonstruktionen von Selbst und Welt sich dynamischen in sich verändernden Kontexten stattfinden, sind die Jugendlichen selbst aktiv an diesen Konstruktionen beteiligt, müssen vorhandene Muster überprüfen und möglicherweise verändern. Diese Transformation geschieht unter Einbezug von schon vorhandenem Wissen und Erfahrungen, die wiederum, nach

Abwägung passungsfähiger Konstrukte in Veränderungen einfließen. Es ergibt sich daraus ein reziprokes Verhältnis von Welt und Selbst. Das reaktive Verändern des Denkens und Handelns, auf eine für subjektiv als kritisches Ereignis bewertete Erfahrung, sorgt so für Kontinuität und bietet damit in verschiedenen Handlungskontexten Sicherheit. Diese Transformationsleistung kann als Bildungsprozess verstanden werden, der eine aktive Nutzung voraussetzt. So zählen viele Erlebnisse im Leben eines Menschen als erinnerenswert, doch nur ausgewählte Ereignisse führen tatsächlich zu einer tief greifenden Überprüfung und Transformation der bisherigen Welt- und Wertordnung im Sinne einer *biographischen Ressource* (ebd. 87). Dies hängt von der subjektiven Bewertung erlebter Ereignisse ab, die sich letztendlich als *biographische Wendepunkte* (Große im Rückgriff auf Rosenthal 2008, 85) beschreiben lassen. Sie unterscheiden bedeutsame von unbedeutenden Ereignissen im lebensgeschichtlichen Verlauf. Hiermit wird deutlich, dass bedeutsame Ereignisse unterschiedliche Veränderungsprozesse in unterschiedlichen Lebensläufen zur Folge haben können. Dieselben Ereignisse können unterschiedlich bewertet, kategorisiert und damit individuell als bedeutsam oder unbedeutend eingestuft werden. Das hängt von unterschiedlichen Ressourcen und Vorerfahrungen der jeweiligen Person ab.

### **Jugendhilfe als kritisches Lebensereignis**

Lambers hat in seiner Studie Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht untersucht. Sein theoretischer Bezugsrahmen stellt Bronfenbrenners Sozialisationstheorie<sup>56</sup> dar, die er um die Theorie der „kritischen Lebensereignisse“ nach Filipp erweitert hat.

Öffentliche Erziehung versucht, gesellschaftlich restrukturierend zu wirken (Lambers im Rückgriff auf Peukert 1996, 35), wenn die Sozialisation und die Entwicklung des Kindes gefährdet scheinen. Lambers hält dazu fest: *„Der Impetus von Milieutrennung als „Zuwendung zu den Erziehbaren und Ausgrenzung der Unerziehbaren“ (Peukert) ist gesellschaftlich noch funktional und schlägt in der Kinder- und Jugendhilfepraxis und damit in die Lebensentwürfe von Kindern und Jugendlichen in Heimerziehung, durch.“* (Lambers 1996, 35).

Lambers geht davon aus, dass das System Heim, inklusive weiterer Systeme (wie beispielsweise Herkunftsfamilie und Jugendamt), von den Systembeteiligten aufgrund unterschiedlicher Interpretationssysteme unterschiedlich wahrgenommen und analysiert wird. Diese unterschiedlichen Deutungen wirken auf den Jugendlichen ein und es gilt nun wiederum, sie aufzuspüren. Subjekte müssen ihr Handeln organisieren, um die zunehmende Unübersichtlichkeit des Umfeldes zu bewältigen, die durch eine zunehmende Komplexität bedingt ist. Lambers betrachtet den Begriff der Lebensbewältigung *„[...] im Spannungsfeld von Sozialisation und Integration.“* (ebd. 49). Er greift hier auf das Konzept der Lebensbewältigung von Böhnisch zurück und konstituiert, dass Bewältigungsprobleme im Kindes- und Jugendalter sich immer im

---

<sup>56</sup> Bronfenbrenners Sozialisationstheorie geht u. a. davon aus, dass Person und Umwelt ein aufeinander bezogenes, abhängiges und damit aktives System darstellt (vgl. dazu Lambers 1996).

Dilemma von Anpassung und Individualismus befinden. Die zunehmende Entstrukturierung der Gesellschaft eröffnet verschiedene Lebensoptionen für Heranwachsende. Damit fällt der Jugendhilfe zunehmend die Aufgabe der Balancierung zu, in dem sie die Möglichkeit bietet, zwischen Entstrukturierung und Lebenswelt zu vermitteln (vgl. Lambers 1996, 49). Institutionen können dies durch institutionsimmanente Regeln und der damit verbundenen Stabilität erreichen. Durch eine steigende Anzahl positiv besetzter Momente des Erfolges, der Bindung und der Beziehung zu ErzieherInnen, kann die Selbstdeutung der Jugendlichen wieder in eine funktionale Balance zwischen Welt und Person gebracht werden (vgl. Lambers 1996, 39). Der intrinsische innere und äußere Druck der Selbstbilderhaltung und -förderung wird der Institution übergeben, die ihre Leitbilder, Regeln, Grenzen und Räume zur Verfügung stellt und damit die Möglichkeit der Übernahme dieser Leitbilder anbietet. Der Jugendliche selbst kann infolgedessen die angebotenen Muster übernehmen. Das Dilemma von dem jugendlichen Wunsch nach Einzigartigkeit fordert, nach Lambers, Dissonanzen im Rahmen des Anpassungsleitmotivs der Heimerziehung.

Wird ein Jugendlicher fremd untergebracht erzeugt dies meist Unfreiwilligkeit im Jugendlichen selbst. Es hinterlässt das Gefühl der Ablehnung, egal ob der Jugendliche in die Maßnahme eingewilligt hat oder nicht. Diese narzisstische Kränkung und das Trennungserleben hinterlassen Spuren in der Entwicklung des Betroffenen. Erlebt der Jugendliche die Fremdunterbringung als kritisches Lebensereignis, als individuelle bedeutsame Erfahrung, die seine Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen wesentlich beeinflussen, müssen die oben genannte Aspekte wie die gefühlte Ablehnung und die Trennung in den Rekonstruktionsversuchen mitbedacht werden. Durch den Heimaufenthalt und der damit verbundenen Quasi-Familie, wird das Ursprungsmilieu verlassen und das fördert wiederum das Trennungserleben. Durch vorangegangene Jugendhilfeinterventionen kann dies schon mehrfach erlebt worden sein (vgl. Lambers 1996, 44). In den Ausführungen von Lambers wird deutlich, dass eine Unterbringung im Heim als der Versuch verstanden werden kann, im Leben des Jugendlichen und der Familie ein kritisches Lebensereignis auszulösen. *„Die Lebenslage von Familien wird durch die Heimunterbringung bewußt verändert. Der krisenhafte Prozeß im Familiensystem wird durch ein weiteres, das System radikal veränderndes Ereignis, zu lösen versucht. Es wird eine Trennung herbeigeführt, die wiederum als Krise wahrnehmbar ist und bewältigt werden muß.“* (Lambers 1996, 48).

Wichtig bleibt in Bezug auf die Frage der pädagogischen Intervention die Interpretation der individuellen Lebenslagen der Jugendlichen (vgl. ebd. 50). Heimunterbringung birgt für den Jugendlichen die Herausforderung der Aufgabe von bisherigen Anpassungsmustern, da sie in der neuen, von ihm willentlich oder nicht willentlich eingegangenen, Lebenswelt keine funktionale Bedeutung mehr haben. Dies stellt den Heranwachsenden unter den erneuten Druck der Sozialanpassung und der Neuorientierung, um die bisherigen erprobten und für funktional empfundenen Verhaltensmuster zu reflektieren und ggf. zu restrukturieren. Der Lebensumstand wird erst einmal als Krise wahrgenommen und kann damit einem Deprivationserlebnis

entsprechen. Bedingt durch den einhergehenden „inneren“ Stress kann damit von einem kritischen Lebensereignis gesprochen werden (ebd. 51).

Nach Filipp zeichnet sich ein kritisches Lebensereignis vor allem dadurch aus, dass die Funktionalität zwischen Verhalten und Umwelt, also dem Person-Umwelt System nicht mehr passungsfähig ist und als Krise erlebt wird (vgl. dazu Filipp 1990). Der Ursprung dieser Un-Balance kann sowohl intrapersonal, als auch in der ihn umgebenden Umwelt gesucht und gefunden werden. Das Herausnehmen des Jugendlichen führt auch in der Familie selbst zu mangelnden Krisenbewältigungsmustern. So genannte kritische Lebensereignisse stellen besonderes Höhepunkte im Leben eines Menschen dar, sind jedoch nicht zwingend als negativ zu bewerten, sondern vor allem als bedeutsam. Die Begrifflichkeit soll keine Bewertung darstellen, sondern die Anpassungsleistung in den Mittelpunkt stellen. Der Bedeutungsgehalt dieser Erfahrung ist nur durch die Reflexion des Betroffenen nachzuvollziehen (Lambert im Rückgriff auf Filipp 1996, 52).

## 8. Einordnung der Forschungsergebnisse im Kontext der theoretischen Deutungskonzepte

### 8.1. Selbstdeutungen - Lebensmuster und deren individuellen Verarbeitungsprozesse

In den Fallrekonstruktionen konnte herausgearbeitet werden, dass eine erfolgreiche Lebensgestaltung und die Bewältigung biographischer Erfahrungen maßgeblich durch das subjektive Gefühl der eigenen Wirksamkeit beeinflusst werden. Der eigene Selbstwert bedingt die Fähigkeit zur Handlungssicherheit. Die jungen Menschen müssen ihr Handeln organisieren. Gerade Heranwachsende, die in ihren Lebensgeschichten Erfahrungen von Verlust, Bedürftigkeit und Orientierungslosigkeit verarbeiten (müssen), leben in zunehmender Unübersichtlichkeit. Institutionen können durch institutionsimmanente Regeln und Stabilität versuchen, Orientierung zu bieten. Durch eine steigende Anzahl positiv besetzter erfolgreicher Momente, einer positiven Bindung, und einer Beziehung zu den Erziehern kann die Selbstdeutung, wie Lambers sie beschreibt, wieder in eine funktionale Balance zwischen Welt und Person gebracht werden (vgl. Lambers 1996, 39).

In diesem Zusammenhang erscheint ein Blick auf die Lebensgeschichten der Jugendlichen bedeutsam. In ihren Leben sind Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Selbstwert kaum zu finden. Die Jugendlichen berichten eher von überwältigenden, konfrontierenden und willkürlichen Erfahrungen. Sie bringen erfolgreiche Lebensgestaltung nicht mit den Interventionen der Helfer in Verbindung. Den Erfolg schreiben sie ihren eigenen Handlungen zu. Damit erscheint der in der sozialpädagogischen Diskussion altbekannte Grundsatz von der *Hilfe zur Selbsthilfe* in ein anderes Licht gesetzt. Demnach hat der Pädagoge das Ziel, sich langfristig überflüssig zu machen. Interventionen und Unterstützungsleistungen sollen so initiiert werden, dass die Betroffenen sich in die Lage versetzen können, ihr Leben selbständig zu gestalten.

Dafür stehen unterschiedliche sozialpädagogische Haltungen, wie beispielsweise das Empowerment - Konzept<sup>57</sup> zur Verfügung. Auf dieser Folie ließen sich Julias und Eriks Fähigkeiten zur Lebensgestaltung als Erfolg deuten. Sie haben Strategien entwickelt, um ihr Leben zu bewältigen und in diesem Zusammenhang Bilder von sich entworfen,

---

<sup>57</sup> Empowerment ist ein Handlungskonzept Sozialer Arbeit, welches in Amerika entwickelt und seit den 1990er Jahren in Deutschland angewendet wird. Der Empowermentgedanke speist sich nach Stark (1996, 120 ff) aus unterschiedlichen Wurzeln, der Debatte um Kommunitarismus, d.h. der Stärkung gemeinschaftlicher Potentiale, der Erfahrungen der Selbsthilfebewegung und der Frauen- und Friedensbewegung. Empowerment meint den Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen. Empowerment bezieht sich auf den Prozess, in dem die Kooperation von gleichen oder ähnlichen Problemen betroffener Personen durch ihre Zusammenarbeit zu synergetischen Effekten führt. Aus der Sicht professioneller und institutioneller Hilfen bedeutet die Empowerment - Perspektive die aktive Förderung solcher solidarischen Formen der Selbstorganisation (Keupp 1996, 164 ff). Empowerment versteht sich ausdrücklich nicht als Methode, sondern repräsentiert eine Haltung, die den Focus auf die Förderung von Potentialen der Selbstorganisation und des gemeinschaftlichen Handelns legt.

die als Grundlage ihrer Lebensmuster verstanden werden können. Beide sprechen sich den Erfolg selbst zu. Sie haben ihr Leben selbst wieder „auf den rechten Weg gebracht“ und dazu Lösungswege erarbeitet. Die Nutzung ihrer eigenen Kräfte und ihrer Fähigkeiten zur Selbstorganisation können als erfolgreiche Strategie gedeutet werden. Soweit kann von Ermächtigung und Kompetenzentwicklung gesprochen werden. Tragisch scheint in diesem Zusammenhang das Fehlen der Helfer an den entscheidenden Stellen. Resümierend kann festgehalten werden, dass der subjektiv gedeutete Erfolg nicht auf die absichtsreichen Interventionen der Professionellen zurückgeführt werden kann. In diesen Fällen müsste es folgerichtig also *Selbsthilfe trotz Hilfe* heißen.

Es konnte in den beiden exemplarischen Fallrekonstruktionen gezeigt werden, dass die Jugendlichen mit der Aufgabe der Sozialintegration sehr individuell umgehen. Aktuelle gesellschaftliche Strukturen sind durch plurale, wie auch entgrenzte Lebenswelten charakterisiert. Jedoch existieren auch heutzutage noch normativ geprägte Vorstellungen davon, wie Jugendliche zu sein haben. Diese Vorstellungen stellen wiederum an die Heranwachsenden die Herausforderungen, ihre individuelle Rolle jedoch innerhalb der bekannten Normen zu suchen und ihren Platz zu finden und zu entwickeln. Wie die Fallrekonstruktionen gezeigt haben, scheinen Erik und Julia an dieser Herausforderung, sich adäquat in gesellschaftliche Verhältnisse einzupassen, zu scheitern. Sie bewältigen ihr Leben mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln. Das hat wiederum zur Folge, dass ihr auffälliges Verhalten an gesellschaftlich akzeptierte Grenzen stößt und Normierungsinstanzen in Aktion treten. So scheint die Bedeutung individueller Verarbeitungsprozesse für die Frage nach gesellschaftlicher Integration in den Vordergrund zu rücken.

Neben der Anpassung an gesellschaftliche Normen und Werte beschreiben Selbstbildungsprozesse ebenfalls die Entwicklung von Individualität. Erikson nennt dies den *stabilen Kern* der Persönlichkeit. Keupp dagegen bezweifelt, dass diese Vorstellung in aktuellen Identitätskonzeptionen Sinn macht. Er geht davon aus, dass Jugendliche eine „[...] *Passung von innerer und äußerer Welt suchen*“ (Keupp 2002, 53).

Bezogen auf die beiden Fallrekonstruktionen kann gezeigt werden, wie die Balance von Außen und Innen die subjektiven Deutungs- und Konstruktionsmuster bedingen. Eriks Suche nach Orientierungen und klaren Anforderungen sind genau wie bei Julia die Suche nach einem Lebens-Ort, Merkmale dieser Verarbeitungsprozesse. An dieser Stelle sei die Frage erlaubt, ob die Suche nach dem stabilen Kern eine adäquate theoretische Reflektionsfolie für subjektive Entwicklungs- und Bildungsprozesse darstellen kann.

Für die Jugendphase hat Schefold gezeigt, dass das Risikoverhalten eine spezifische Bedeutung für individuelle Entwicklungsprozesse einnimmt (vgl. dazu Schefold 2004). Darüber lässt sich auch Eriks und Julias Verhalten deuten. Um Entwicklung fördern zu können braucht es Risiko und die Chance zu riskanten Versuchen, sich selbst ausprobieren zu können. Diese Versuche sind immer und notwendigerweise riskant, da ein erfolgreicher Ausgang nicht sicher feststeht. Die Fremddeutungen der

Erwachsenen zeigen deutlich, dass sie diese riskanten Verhaltensweisen nur schwer akzeptieren können. In den Deutungen der Erwachsenen spielen Normalitätsanforderungen, wie auch Normierungswünsche, eine übergeordnete Rolle. Es kann gezeigt werden, dass als normal gilt, was funktional ist. Eriks ambivalentes Verhältnis von innerer Wahrnehmung und äußerer Anpassungsleistung kann aus seiner subjektiven Deutung heraus als „normal“ betrachtet werden. Der äußeren Erwartung nach Anpassung nachzugehen macht in seinem Lebenskonzept durchaus Sinn. Darüber erhält er Anerkennung, auch wenn sein zentrales Lebensthema damit außen vor bleibt.

## **8.2. Verarbeitung kritischer Lebensereignisse als sinnstiftendes Handlungsmotiv**

Kritische Lebensereignisse können als „[...] *spezifische biographische Erfahrung* [...]“ (Große 2008, 16) verstanden werden. Dabei ist zweitrangig, ob diese Erfahrungen negativ oder positiv zu beurteilen sind. Im Vordergrund steht vielmehr die individuelle Deutung und Bewertung des Betroffenen. Wird die Erfahrung als lebensverändernd wahrgenommen, kann von einem kritischen Lebensereignis gesprochen werden.

Für die Verarbeitung kritischer Lebensereignisse hat u. a. die Bindungstheorie von Bowlby (2008) eine Bedeutung. Bowlby geht davon aus, dass die menschliche Entwicklung an die Entwicklung einer sicheren Bindung im Kleinkindalter geknüpft ist. Sicher gebundene Kinder und Jugendliche verfügen demnach über ausreichende Kompetenzen, ihre Entwicklungskrisen adäquat bearbeiten zu können. Folgt man den Ausführungen Bowlbys, so zeigt sich in Julias Fall, dass ihre frühen Erfahrungen von Unverlässlichkeit und Unsicherheit u.a. dazu geführt haben, dass sie Strategien zum Über-Leben entwickeln hat, die ihre Suche nach Bindung und Zugehörigkeit unterstreichen.

Es handelt sich bei kritischen Lebensereignissen um „[...] *einschneidende Veränderungen im Leben eines Menschen, durch die sich antizipierte oder sogar einschlagende Lebenswege verändern können, bzw. müssen.*“ (Große 2008, 16). In den Fallrekonstruktionen wird beschrieben, wie beide Jugendliche solche Erfahrungen in ihre lebensgeschichtlichen Deutungsmuster zu integrieren versuchen. Die Adoption (Julia) und die Scheidung der Eltern (Erik) stellen solche Ereignisse dar. Mit dem Konzept der Lebensbewältigung lässt sich verdeutlichen, dass kritische Lebensereignis als Anstoß für Bewältigungsstrategien betrachtet werden können. Die Adoption, und auch die Trennung der Eltern hatten einen wesentlichen Einfluss auf die Lebenskonzepte der beiden Jugendlichen.

Die von Große (2008) entwickelten Merkmalsbeschreibungen „kritischer Lebensereignisse“ scheinen hier zutreffend. Besonders bedeutsam erscheinen die soziale Relevanz der Ereignisse, das Ausmaß der dadurch eintretenden Lebensveränderungen, der Wirkungsgrad, die emotionale Reaktion der Jugendlichen und der dadurch erlebte Kontrollverlust. Im Rahmen von Bildungsprozessen gilt es, diese Erfahrungen zu verarbeiten und ihnen einen Sinn zuzuschreiben, damit sie als Teil der eigenen Lebensgeschichte verstanden werden können. Kritische

Lebensereignisse als „[...] Anstoß von Lern- und Bildungsprozessen [...]“ (Große 2008, 22) zu interpretieren heißt, offen zu sein, um unterschiedliche Ereignisse als „kritisch“ deuten zu können.

Wegen des Einflusses pädagogischer Interventionen auf Selbstbildungsprozesse sollten Professionelle kritische Lebensereignisse erkennen und deuten können, um ihre Interventionsstrategien daran anschlussfähig zu gestalten.

Wo können die Jugendlichen einen Platz finden, an dem sie ihre biographischen Erfahrungen aufarbeiten können? Davon ausgehend, dass (kritische) Lebensereignisse verarbeitet werden, um als sinnstiftendes Handlungsmotiv in die Biographie integriert zu werden, stellt sich die Frage, ob die Jugendhilfe solche Orte der Reflexion und der Selbstvergewisserung im pädagogischen Alltag schaffen kann? Daraus lässt sich nicht ableiten, dass Menschen ihre kritischen Lebensereignisse durcharbeiten müssen, um handlungsfähig bleiben zu können. Für Erik konnte jedoch gezeigt werden, welche Anstrengungen nötig sind, damit er die Balance halten kann. Für die Bewältigungsversuche solch kritischer Ereignisse brauchen die Jugendlichen Ressourcen und Fähigkeiten, auf die sie zurückgreifen können. Die Strategien zur Verarbeitung und Deutung solcher Erfahrungen sind individuell verankert. Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass auch kommende Ereignisse nach demselben Muster verarbeitet werden.

In der Arbeit kann gezeigt werden, dass sich aus den kritischen Lebensereignissen für die jungen Menschen Lebensthemen entwickelt haben. Julia erlebt seit frühester Kindheit unbeständige Bezugspersonen und unsichere Lebenswelten. Ihre Suche nach einem Platz in der Welt wird mit der Adoption nicht wie von den Erwachsenen absichtvoll arrangiert, eingestellt. Julia erfährt stattdessen, dass sie nicht willkommen ist. Ohne ihren weiteren Lebensverlauf wiederholen zu wollen, muss davon ausgegangen werden, dass Julias Suche nach Heimat weiter andauert. Ihr innerer Antrieb im Leben etwas zu erreichen, sichert ihr das Über-Leben. Auch Eriks kritisches Lebensereignis, die Scheidung seiner Eltern, bleibt unverstanden. Damit entwickelt sich für seinen weiteren Entwicklungsprozess sein Lebensthema, oder besser seine durchgängige Frage: Wie kann ich sein, damit ihr mich gut findet? Für die Jugendhilfe wäre es erforderlich, über das kritische Lebensthema hinaus, zu verstehen, welche Folgen sich aus diesen (kritischen) Erfahrungen für die Heranwachsenden ergeben.

### **8.3. Fremddeutungen der Erwachsenen**

In den Fremddeutungen der Erwachsenen ist zu erkennen, dass ihnen die Selbstdeutungen der Jugendlichen kaum bewusst sind. Es gilt zu bedenken, dass in einem Hilfeverlauf natürlich mehr Fremddeutungen auf die Jugendlichen einwirken, als die Konstruktionen der Eltern, des Jugendamtes und der ErzieherInnen aus der Krisenintervention. Zu nennen sind hier mindestens noch die Schule, die Peers, Verwandte sowie andere Professionelle, mit denen die Jugendlichen im Laufe ihres Lebens in Kontakt getreten sind. Umso ernüchternder erscheint der Befund, dass pädagogische Fachkräfte in Ämtern und Einrichtungen sich offensichtlich nur wenig für



die Verarbeitungsprozesse von Selbst- und Fremddeutungen interessieren. Sie (die Professionellen) stehen vor der Herausforderung, gerade in schwierigen Hilfeverläufen tragfähige Lösungen finden zu müssen, die den Erfolg scheinbar garantieren. Ihr Interesse gilt vor allem dem störenden und schwierigen Verhalten, das behandelt und „abgestellt“ werden soll. Nach wie vor bestimmt dabei die Suche nach den Defiziten den diagnostischen Blick der Jugendhilfe. In den schwierigen Fällen wird die Diagnose durch psychiatrische Einschätzungen, Urteile und Behandlungsvorschläge unterstützt oder auch gänzlich ersetzt. Die Fachkräfte der Jugendhilfe sind dagegen viel mit ihren Idealen und Ärgernissen beschäftigt, mit ihren Erwartungen an eine „gute Mutter“ beispielsweise oder mit den Wünschen für eine „glückliche Kindheit“, aber vor allem mit den unzureichend erlebten Realitäten ihrer Organisationen und Arbeitsfelder. Angesichts der oben skizzierten Realität dieser Kinder und Familien können solche Sichtweise auch als Versuch verstanden werden, wenigstens in der Idealvorstellung am Recht jedes Kindes auf Unversehrtheit und gesundes Wachstum festzuhalten.

Bemerkenswert erscheint darüber hinaus der Befund, dass die Fremddeutungen der relevanten, am Fall beteiligten Erwachsenen, nur begrenzt anschlussfähig sind. Im Kontext der Selbstdeutungen der Jugendlichen zeigt sich in den beiden Fallrekonstruktionen die größtmögliche Varianz. Während bei Erik die Deutungen der Erwachsenen passungsfähig scheinen - er lässt dies zu und integriert die Bilder der Erwachsenen in seinen Bildungsprozess scheint sich Julia gegen die Deutungen der Erwachsenen zu wehren. Sie reagiert auf die Deutungsangebote eher mit Abgrenzung, um ihr inneres Lebensthema zu schützen. Auch untereinander entwickeln die Erwachsenen nur an wenigen Stellen gemeinsame Deutungs- und Konstruktionsmuster. Damit ergibt sich eine breite Palette an Bildern. Vordergründig scheint diese Varianz weiterführend, da so verschiedene Facetten der Jugendlichen beleuchtet werden könnten. Im weiteren Blick fällt jedoch auf, dass die Deutungen der Erwachsenen eher defizit-orientiert sind. Es kann gezeigt werden, dass die Heranwachsenden in diesem Kontext an den Negativzuschreibungen wachsen müssen, um sich selbst wertzuschätzen und ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln. Interessant erscheint hier der Befund, dass die Vertreter der Jugendhilfe (ErzieherInnen und MitarbeiterInnen im Jugendamt) in beiden Fällen die Eltern als Problem beschreiben. Sie arbeiten sich an der schwierigen Beziehungsgestaltung zu ihnen ab, was dazu führt, dass der Jugendliche fast gänzlich aus dem Blick gerät. In den beiden Fallverläufen gehen die Professionellen unterschiedlich mit dieser Problematik um. Erik erhält nach der Unterbringung in der Krisenintervention eine Nachbetreuung, damit er die Erfahrungen und Lernprozesse in den Alltag übertragen kann. Die Pädagogin arbeitet dabei sowohl mit ihm, als auch mit seinem Vater. In Julias Hilfeverlauf wird im Gegensatz dazu die problematische Beziehungsstruktur zu den Adoptiv-Eltern bemerkt. Diese Erfahrung hat jedoch im weiteren Hilfeverlauf scheinbar keine Konsequenz. Diese Erkenntnis deutet auf das mögliche Konkurrenzverhältnis zwischen Familien- und Helfersystem hin. So muss davon ausgegangen werden, dass die beiden Systeme in ihren Deutungskonstruktionen diese Gegensätzlichkeit aufnehmen und sich das im weiteren Fallverlauf weiter verschärfen

kann. Auch die HelferInnen können untereinander im Konflikt stehen. Gerade bei Jugendlichen mit so genannten Hilfekarrieren zeigt sich in ihren lebens- und hilfegeschichtlichen Verläufen mangelnde Kooperation der verschiedenen Hilfen darin, dass jede Einrichtung „von vorne anfängt“. Angefangen bei Diagnosen und Anamnesen bis hin zu der Frage, wer den Fall „richtig“ deutet fehlt es an Absprachen. Für die Jugendlichen bedeutet das, sich immer wieder auf die Hilfeversprechen der Professionellen einzulassen und das Risiko einzugehen, erneut enttäuscht zu werden (vgl. dazu Blandow 1997).

#### **8.4. Bedeutung pädagogischer Interventionen als Einflussfaktor auf Lebensbewältigungsstrategien**

Die Fallrekonstruktionen zeigen, dass die pädagogischen Interventionen keine Reaktionen auf die kritischen Lebensereignisse der jungen Menschen sind, sondern nur auf deren Folgen, nämlich ihr „schwieriges“ Verhalten. Damit steht nicht der/die Jugendliche und sein Bildungsprozess im Mittelpunkt, sondern sein störendes Verhalten (vgl. dazu z.B. Niemeyer 1998). Lambers verweist in diesem Kontext auf Peukert, der feststellt, dass die Jugendfürsorge<sup>58</sup> versucht, auf das *„[...] gesellschaftlich auffällige Verhalten [...]“* mithilfe eines *„[...] korrigierenden Umgangs mit Minderjährigen, deren normale Sozialisation gestört scheint, gesellschaftlich restrukturierend [...]“* (Lambers im Rückgriff auf Peukert 1996, 33-34) zu wirken. Die Krisenintervention versucht, ein normierendes Moment in das Leben der Jugendlichen einzuführen.

So kann mit dem Konzept der Lebensbewältigung gezeigt werden, wie Jugendliche die Spannung zwischen Autonomie und Anpassung im Rahmen ihrer Bildungsprozesse ausgestalten. Das ambivalente Verhältnis von Sozialintegration und individuellem Lebenskonzept kann damit sowohl empirisch als auch theoretisch gefasst werden. Böhnisch legt seinem Konzept der Lebensbewältigung vier Erfahrungsdimensionen zugrunde: der Selbstwertverlust die soziale Orientierungslosigkeit, der fehlende soziale Rückzug und die Suche nach Normalisierung (vgl. dazu Böhnisch 1997, 37 ff). Diese vier Grunddimensionen scheinen mit den empirischen Befunden der Fallrekonstruktionen passungsfähig. (1) Der Selbstwertverlust und die Suche nach dessen Wiedergewinnung zeigt sich beispielsweise in Eriks erfolgreicher Anpassungsleistung so wie in Julias Plan, die leiblichen Eltern kennen zu lernen. (2) Die soziale Orientierungslosigkeit äußert sich bei Erik darin, dass er die Krisenintervention als Ort anerkennt, der ihm diese Orientierung bietet und eindeutige und verbindliche Erwartungen an ihn richtet. Julias Orientierungslosigkeit zeigt sich in ihrer Strategie des Entweichens und der Suche nach einem Platz in ihrer Welt. (3) Die Erfahrungen des sozialen Rückzugs führen bei Julia schließlich zu ihrer oppositionellen Haltung („Ich schaffe das auch alleine!“). Erik wiederum findet Verbindung und Zugehörigkeit in seinem Freundeskreis, mit denen er kriminell auffällig wird. (4) Die

---

<sup>58</sup> Peukert spricht von zwar von der sogenannten „Jugendfürsorge“, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass das Muster auch auf die heutige Jugendhilfe zutrifft.

Suche nach Normalisierung<sup>59</sup> (vgl. dazu z. B. Schefold 2004, 186) ist schließlich ein empirischer Befund, der einen großen Raum in beiden Fallrekonstruktionen einnimmt. Die Art und Weise, wie die Erwachsenen auf die Entwicklungsprozesse der Jugendlichen reagieren, zeigt, dass sie dabei ihren Fokus auf die Integration in gesellschaftliche Kontexte legen und mehr mit dem Motiv der Normierung verbunden sind. Ausgehend davon, dass kritische Lebensereignisse die Jugendlichen vor neue Herausforderungen stellen, scheint es notwendig, dass sich Helfersysteme mit individuellen Verarbeitungs- und Konstruktionsprozessen beschäftigen. Das ist gerade dann wichtig wenn pädagogische Interventionen wie die Krisenintervention, als Reaktion auf die Folgen dieser Lebensereignisse folgen. Bevor die Akteure der Jugendhilfe ihr Interventionskonzept für einen Fall entwickeln, benötigen sie ein fundiertes Verstehen der Umstände, Beweggründe und Motive dieser Jugendlichen und deren familiären Abhängigkeiten und Verbindungen.

Was also lernen Jugendliche in der Heimerziehung? Gelernt haben die Jugendlichen auch „vorher“. Sie haben sich auf ihre eigene Art und Weise angeeignet, was sie zum Über-Leben benötigten und daraus Bewältigungsstrategien entwickelt. Dass dies nicht immer mit den Erwartungen und Zielen der Erwachsenen konform gegangen ist, liegt auf der Hand. Die Frage ist jedoch, wie die Erwachsenen diese Strategien und Muster deuten. Böhnisch weist in seinem Konzept der Lebensbewältigung darauf hin, dass auch missliches Bewältigungsverhalten eine aktuelle positive Bedeutung haben kann (vgl. dazu Böhnisch 1992, 19). In den Fallrekonstruktionen kann gezeigt werden, dass den am Fall beteiligten Erwachsenen diese Deutung, d. h. der Blick auf die positiven Anteile und die Ressourcen, kaum gelungen ist. Dabei geht es nicht darum, schwierige Verhaltensweisen umzudeuten, sondern den Blick darauf zu lenken, wie dieses Verhalten erklärt werden kann und über welche biographischen Erfahrungen dieses Verhalten sich deutet. Die Erwachsenen sind eher mit dem normwidrigen Verhalten der Jugendlichen beschäftigt.

Auch wenn es nicht zentrales Thema dieser Arbeit ist, kann durch die Fallrekonstruktionen gezeigt werden, was Jugendliche in der geschlossenen Unterbringung lernen. Daran ist die Frage gekoppelt, welchen Einfluss diese pädagogische Intervention auf die Selbstbildungsprozesse der Jugendlichen nimmt. Was Jugendliche in der Krisenintervention erleben und erfahren, lässt sich im Kontext der Fallrekonstruktionen bearbeiten. Spannend ist, ob die jungen Menschen Anpassung oder internalisierende Auseinandersetzung<sup>60</sup> lernen. Im Rückgriff auf die emotionalen und polarisierenden Diskussionen um die geschlossene Unterbringung wird an dieser Stelle die Position gestärkt, dass die Jugendlichen lediglich lernen, sich anzupassen. In den geschlossenen Gruppen der Jugendhilfe existieren meist transparente Regeln und verbindliche Anforderungen. Das Ziel ist für die Jugendlichen erreicht, wenn sie die Anforderungen, die im so genannten Stufenplan festgehalten sind, erfüllen. Was bedeutet das jedoch für die individuellen

---

<sup>59</sup> Schefold hat in seinem Beitrag auf Basis einiger Studien theseartig zusammengefasst, was „normale“ Lebensumstände „schwieriger“ Jugendliche bedeuten würden.

<sup>60</sup> Auseinandersetzung soll in diesem Kontext verstanden werden als Auseinandersetzung mit sich und der Welt verstanden werden.

Auseinandersetzungprozesse der Heranwachsenden mit sich selbst und der Welt? Die Krisenintervention stellt eine Maßnahme dar, die eher kurzfristig angelegt ist. In einem Zeitkorridor von ca. sechs bis zwölf Monaten sollen sich die Jugendlichen das aneignen können, was sie benötigen, um sich in ihrer Lebens-Welt zu Recht zu finden und um ihr Leben möglichst selbständig zu gestalten. Was sie dort lernen, kann kaum über die Anpassungsleistung hinausgehen. Frühzeitig sollten sich die einzelnen Fallbeteiligten über ihre Erwartungen austauschen, damit eine solche Maßnahme nicht an den überhöhten Anforderungen scheitern muss. Im Fall Erik kann die entwickelte Anpassungsleistung durchaus als sein Bildungsprozess beschrieben und positiv konnotiert werden. Über die Anpassung erarbeitete er sich positive Rückmeldungen und Anerkennung. Damit wiederum konnte er sich wirksam erleben. Im Rahmen von „schwierigen“ Hilfeverläufen kann davon ausgegangen werden, dass die Anpassungsfähigkeit der Jugendlichen bereits durchaus ein Erfolg sein kann. In diesem Kontext lässt sich fragen, wie in einem geschlossenen Setting individuelle Selbstvergewisserung und Aneignung von Welt gestaltet werden kann und wie die Professionellen mehr über die subjektiven Verarbeitungsprozesse erfahren können? Es bleibt fraglich, wie und ob die Erfahrungen der jungen Menschen in ihrem Alltag übertragbar sind. Diese Frage stellt sich nicht nur bei der geschlossenen Unterbringung, sondern generell für Aufenthalte in pädagogischen Einrichtungen, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Jugendlichen die Erfahrungen, die sie in den bereitgestellten Erfahrungsräumen machen, von ihnen nachhaltig und wirkungsmächtig interpretiert werden. Ausgehend von der Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch, stellt sich die nächste Frage, ob pädagogische Orte nicht generell durch das Kriterium der Exklusivität ausgezeichnet sind? Es zeichnen sich in den meisten Fällen die Räume durch eine gewisse Selektion aus, in denen professionell Tätige meist verbindliche Arrangements bereitstellen? Nach Wolf scheinen in der Jugendhilfe zwei theoretische Vorstellungen von Heimerziehung zu existieren. Die erste theoretische Vorstellung geht davon aus, dass stationäre Erziehungshilfen eine Art pädagogisches Krankenhaus darstellen (Wolf 2003). *„Danach sollen Kinder, die sich in ihrem Verhalten von „normalen Kindern“ erheblich unterscheiden, in einer spezialisierten Einrichtung durch spezifische Behandlungsmethoden in Richtung auf das „Normalverhalten“ verändert werden.“* (ebd. 28). Die zweite theoretische Vorstellung geht von der Lebensweltorientierung aus. *„Hier ist das Heim als „lohnender Lebensort“ (Hervorhebung im Original) für eine kurze Zeit oder als Ort des Aufwachsens bis zum Übergang in das Leben als Erwachsener konzipiert.“* (ebd. 29). Historisch gesehen, können die beiden Theorien von der Normalisierung der Person bis hin zur Normalisierung der Lebensumstände verstanden werden. Beiden Vorstellungen liegt die Annahme zugrunde, dass die Kinder und Jugendlichen vom „rechten Pfad“ abgekommen, oder wie Julia es beschreibt, „aus der Spur“ geraten sind. Sollte es hier nicht darum gehen, sich den Heranwachsenden in den Weg zu stellen, ihnen Alternativen zu eröffnen, auch in einer normierenden und begrenzenden Funktion, aber vor allen Dingen in der motivierenden Intension ihnen fremde Welten zu eröffnen? Wie sollte pädagogische Beeinflussung gestaltet werden,

damit junge Menschen sich erfolgreich aneignen können, was sie für ihr Leben brauchen? Dazu müssen PädagogInnen verstehen, mit welchen Deutungen, Konstruktionen und Strategien junge Menschen sich bisher die Welt angeeignet haben. Sie benötigen eine tragfähige Vorstellung davon, was Jugendliche wissen und verstehen müssen, um in ihrer Lebenswelt erfolgreich handeln zu können. Sie müssen für die Jugendlichen erkennbare Unterstützung bereithalten und anbieten, die an die Lebenswelten der Jugendlichen anschlussfähig ist.

Wenn nach der Bedeutung pädagogischer Interventionen als Einflussfaktor auf Lebensbewältigungsstrategien gefragt wird, scheint es unabdingbar, sich damit zu beschäftigen, wie die jungen Menschen ihren biographischen Werdungsprozess deuten und welche Bedeutung sie den erlebten pädagogischen Interventionen zusprechen. In den Fallrekonstruktionen zeigt sich, dass die Jugendlichen die erzieherischen Einflussmaßnahmen eher wie lebensgeschichtliche Episoden deuten, die unverbunden nebeneinander zu stehen scheinen. Anhand der Erzählformen und der erinnerten Erfahrungen lässt sich rekonstruieren, dass es ihnen schwer fällt, eine kohärente Geschichte von sich zu entwerfen. Scheinbar punktuell greifen sie auf Erfahrungen mit dem System der Jugendhilfe zurück. Das kann als Unverbundenheit der eigenen Geschichte gegenüber gedeutet werden. Auch den Fachkräften der Jugendhilfe scheint es schwer zu fallen, den roten Faden in den Lebensgeschichten der jungen Menschen zu finden und zu halten. Ihre Konstruktionen sind in dem jeweiligen pädagogischen Setting eher davon geprägt, mit viel Engagement und Einsatz, die Jugendlichen zu begleiten. Nach Beendigung der jeweiligen Hilfe wird der Fall abgegeben und andere Professionelle übernehmen die Zuständigkeit dafür. Damit reiht sich in lang laufenden Hilfeprozessen häufig Maßnahme an Maßnahme, ohne einen übergreifenden oder übergeordneten Blick auf den Fall und die individuellen Deutungen und Bewältigungsstrategien. Es soll hier kein Urteil darüber gefällt werden, ob speziell die Krisenintervention als „gute“ oder „schlechte“ Maßnahme erinnert wird. Dieses Ziel verfolgt die Arbeit nicht. Der „Erfolg“ einer Maßnahme spielt dahingehend eine Rolle, als dass die Jugendlichen selbst der Maßnahme Erfolg zusprechen. Das lässt sich über die individuell erfahrenen Erfolgserlebnisse deuten, die wesentliche Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ermöglicht haben. So ist es beispielsweise in Eriks Fall geglückt, an die Krisenintervention anzuknüpfen, indem von der Einrichtung aus eine Nachbetreuung für ihn und seinen Vater installiert werden konnte. Hier liegt der Schluss nahe, dass die geschlossene Unterbringung keine Episode in seinem Leben darstellt.

Die Krisenintervention kann unter der pädagogischen Perspektive als erfolgreiche Intervention betrachtet werden, wenn deutlich wird, dass die Professionellen einen ernsthaften Versuch gestaltet haben, sich dem Jugendlichen in den Weg zu stellen. „In den Weg stellen“ meint hier nicht das Einschließen und die Verhinderung von Entweichungen. Vielmehr ist damit das Interesse an den Lebensthemen der Jugendlichen gemeint und die Anschlussfähigkeit an die Selbstdeutungen der jungen Menschen. Die lebensgeschichtlichen Erzählungen der jungen Menschen zeigen, dass sie in der Vergangenheit nicht oft erleben konnten, dass sich Erwachsene ihnen (in

einem positiven Sinne) in den Weg stellen. Allerdings ist die Krisenintervention durch den Auftrag des „Wegsperrens“ den sie vermeintlich ebenfalls hat, belastet. Mit einem pädagogischen Blick auf die Krisenintervention ist der ernsthafte Versuch bereits ein Zeichen für gute Arbeit, was jedoch wohlbedacht werden muss. Dass gesellschaftlichen Ansprüchen damit Genüge getan ist, wenn „schwierige“ (gewalttätige) Kinder vor der Gesellschaft und die Gesellschaft wiederum vor ihnen geschützt werden, lässt sich an aktuellen Diskussionen in Funk und Fernsehen verfolgen. Damit bekommt die Krisenintervention einen faden Beigeschmack, der nicht ohne Wirkung ist. Diese Zuschreibung hat wiederum Einfluss auf die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen, da sich an der Stelle sehr zentral die Frage herauskristallisiert: Inwieweit können Bewältigungsstrategien in solch einem geschlossenen Rahmen verändert, weiterentwickelt oder auch neu gelernt werden?

### **8.5. Zur Interventionslogik der Helfer**

Anhand der Fallrekonstruktionen ist zu erkennen, dass die Jugendlichen und ihre biographischen Muster an wesentlichen Stellen aus dem Blick geraten sind, wie in dieser Arbeit bereits mehrfach erwähnt wurde. Beispielsweise bearbeiten die Fachkräfte die schwierige Beziehung zu den Eltern oder verhandeln Fragen der Zuständigkeit und der einrichtungsbezogenen und organisatorischen Strukturen anhand der Fallverläufe. Das Helfersystem beschäftigt sich mehr mit sich selbst, als mit den Fallverläufen. Es sei die Frage erlaubt, ob mit einer pädagogischen Intervention, wie der Krisenintervention, die Helfer ihre eigenen Krisen und nicht die Krisen und die kritischen Lebensereignisse der Jugendlichen bearbeiten. Die Untersuchungen von Schrapper, die er bereits Mitte der 1980er Jahre durchführte, stellen fest, dass Jugendhilfemaßnahmen fast willkürlich und bedingt durch strukturelle, finanzielle und personelle Ressourcen, ausgewählt werden (vgl. dazu Schrapper-Thiesmeier 1986). *„Heimunterbringungen sind demnach Entscheidungsprozesse, die je nach Zusammenkunft der organisatorisch materiellen Bedingungen, sowie der hierauf aufbauenden subjektiv-fachlichen Argumentation unterschiedlich ausfallen. Ihre Indikatoren unterliegen gesamtgesellschaftlich betrachtet einer gewissen Willkür.“* (Lambers 1996, 36). Lambers stellt mit den Untersuchungen von Jungblut zu Sprachakten im Laufe eines Hilfeprozesses fest, dass die Gespräche an sich von justiziellen und bürokratischen Vorentscheidungen geprägt sind und nicht am Einzelfall angepasst sind (Lambers 1996, 37). Ebenso begreift Thiersch Amtshandeln als eine latente Ambivalenz zwischen pädagogischem und administrativem Handeln (Thiersch 1977).

Bleiben allerdings die Probleme und Entwicklungen von Kindern und deren Familien unverstanden, verschärfen sie sich durch die Interventionen der Jugendhilfe (vgl. dazu Ader 2006; Schrapper; Henkel; Schnapka 2002), so die Erfahrung aus den Fallrekonstruktionen. Zu dieser Verschärfung der Lebenssituationen und den Konflikten von jungen Menschen trägt vor allem eine Eigenart der Jugendhilfe bei, die ansonsten so hoch geschätzt wird: ihre Vielgestaltigkeit und Pluralität. Es gibt öffentliche und freie

Träger, unterschiedlichste Einrichtungen und Dienste mit spezifischen Konzepten, Arbeitsweisen, Organisationsstrukturen und trägerspezifische Eigenarten. Auch Behörden und weitere Einrichtungen sind nicht nur komplex, sie sind auch in sich widersprüchlich und bieten in der Arbeit mit schwierigen Jugendlichen viel Projektionsfläche für Konflikte, Spaltungen und Streit. Vor allem, wenn es schwierig wird, sind diese vielgestaltigen Organisationen und ihre MitarbeiterInnen vor allem mit sich selbst und ihren Problemen der Zuständigkeit und Überlastung, der Abgrenzung und Selbstbehauptung beschäftigt. Dies hat nicht selten zur Folge, dass das System Jugendhilfe gerade dann an den eigenen Schwierigkeiten kollabiert, wenn es von Kindern in massiven Schwierigkeiten besonders gebraucht würde. (Schrapper; Henkel; Schnapka 2002).

Die Interaktionskonzepte der jeweiligen Eltern gilt es von den MitarbeiterInnen Jugendhilfe zu verstehen, um ihr Interventionskonzept dauerhaft damit abstimmen zu können. Das Helfersystem muss die Bilder der Eltern dechiffrieren können und es braucht eine tragfähige Idee davon, an welchen Stellen die Eltern wie und warum in das Leben ihrer Kinder intervenieren, bzw. eingegriffen haben. Nur wenn die Helfer diese Bilder und Deutungen kennen, können sie daraufhin ihre Maßnahmen darauf abstimmen. Dann besteht Grund zur Annahme, dass die Hilfen wirksam sein können. Ansonsten werden die PädagogInnen in Konkurrenz zu den Eltern treten und die Jugendlichen werden im schlimmsten Fall, in der Ambivalenz zwischen Eltern und Helfersystem, den familiären Bund aufrechterhalten. So hat die Langzeituntersuchung LAKRIZ bestätigt, dass die bestimmende Größe in der Lebens- und Hilfgeschichte der jungen Menschen die Herkunftsfamilie war, ist und vermutlich in Zukunft auch bleiben wird. Mit dem Bild eines Rucksacks, den die Jugendlichen auf ihrem Lebens-Weg tragen, kann dieser Befund verdeutlicht werden. Jahrelang, so die Logik der Jugendhilfe, haben die Verantwortlichen versucht, die Jugendlichen von der Familie zu emanzipieren und Distanz zwischen sie und die Familie zu bringen. Mit dem Zeitpunkt, an dem Jugendhilfe endet, kehren die jungen Menschen in ihrer Herkunftsfamilie zurück. Um noch einmal das Bild zu bemühen: Den Rucksack der Jugendlichen kann die Jugendhilfe nicht abnehmen, sondern bestenfalls neu packen. Selbst hoch belastende Erfahrungen im Kontext der Herkunftsfamilie nehmen die jungen Menschen in Kauf. So stellt das Herkunftselternsystem einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Jugendlichen dar. Die jungen Menschen nehmen viele Anstrengungen in Kauf, diese Allianz aufrecht zu erhalten. Mit Blick auf ihre individuellen Bildungsprozesse bedeutet dies, dass das familiäre System einen wesentlichen Aspekt darstellt, den die Jugendlichen in ihren Selbstdeutungen und biographischen Werdegänge integrieren müssen.

### 8.6. Zum reziproken Verhältnis von Selbst- und Fremddeutungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen

In den Fallrekonstruktionen können wesentliche empirische Bezugspunkte zwischen Selbst- und Fremddeutungen herausgearbeitet werden. Folgende Graphik veranschaulicht in drei Varianten (A, B, C) die analytischen Bezugsebenen.

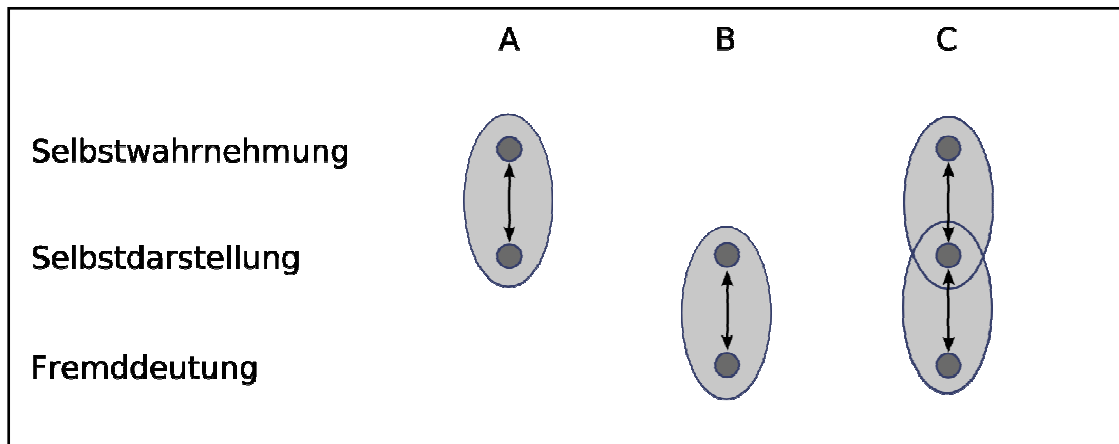


Abb. 16: Schematische Darstellung empirischer Bezugspunkte der Selbst- und Fremddeutungen

In Beispiel A zeigt sich, aus welchen Komponenten die Jugendlichen ihre Selbstdeutungen konstruieren. Die *Selbstwahrnehmung* meint hier die innere Verfasstheit der jungen Menschen, ihre Wünsche und Bedürfnisse, Ängste, Unsicherheiten, aber auch ihre Hoffnungen und Erwartungen an sich selbst. Mit der *Selbstdarstellung* soll die Präsentation nach Außen und ihre gewünschte Wirkung anderen Personen gegenüber beschrieben werden. In den Fallrekonstruktionen kann anschaulich nachvollzogen werden, wie different subjektive Wahrnehmungen und Darstellungen sind. Die Diskrepanz lässt sich über die grundlegenden Lebensthemen der jungen Menschen erschließen. Ein kaum ausgeprägtes Selbstwertgefühl und ein fast labil wirkendes Selbstbewusstsein charakterisieren die inneren Bilder der beiden untersuchten Jugendlichen. Im Gegensatz dazu demonstrieren beide Heranwachsenden nach Außen ihre Handlungsfähigkeit und ihr Durchsetzungsvermögen. Welche Bedeutung dieser scheinbaren Unvereinbarkeit von Selbstwahrnehmung und -darstellung zukommt, hat sich in den Fallrekonstruktionen dargestellt (vgl. dazu Kapitel 6 in dieser Arbeit).

Beispiel B präsentiert den empirischen Befund der fehlenden Passungsfähigkeit bezüglich der inneren Wahrnehmung der Jugendlichen, zwischen den Fremddeutungen und den Selbstdeutungen. Ebenfalls kann gezeigt werden, dass die Bilder der Erwachsenen zum größten Teil an den Deutungen anknüpfen, die sich auf die Selbstdarstellungskonstruktionen beziehen. Hier fehlt offensichtlich der wesentliche Teil der jugendlichen Selbstkonstruktionen, die den relevanten Erwachsenen kaum zugänglich scheinen.

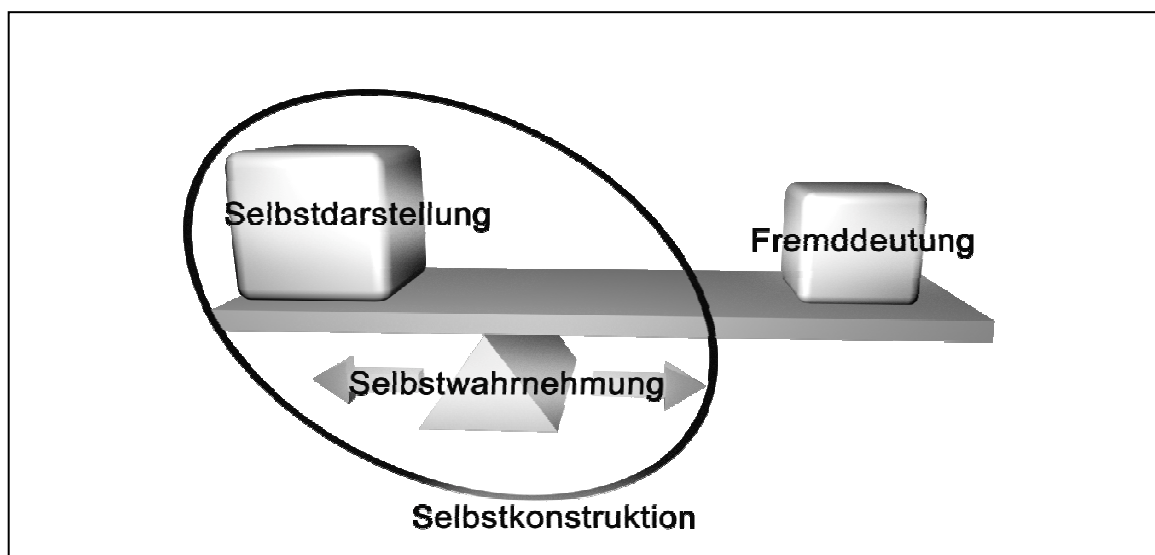
Im letzten Beispiel C schließlich zeigt sich das analytisch gefasste Ideal bezüglich des Verhältnisses von Selbst- und Fremddeutungen. Ein Ideal stellt es aus dem Grund dar, weil in der praktischen pädagogischen Arbeit nicht davon ausgegangen werden muss, dass dieser Zustand dauerhaft geleistet werden kann. Diese Forschungsarbeit kann



veranschaulichen, wie das ideale Verhältnis zwischen Selbstkonstruktionen der jungen Menschen und den Bildern der Erwachsenen aussehen kann. Die Schnittmenge zeigt den gemeinsamen Austausch über die jeweiligen Deutungen und Konstruktionen. Damit wird der Jugendliche in die Lage versetzt, die Fremddeutungen und die Außenwirkungen zu reflektieren. Den Erwachsenen scheint es so möglich, mehr über die inneren Mechanismen der individuellen Verarbeitungsprozesse zu erfahren. Aus den drei Dimensionen von Selbstwahrnehmung, Selbstdarstellung und Fremddeutung entwickelt der Jugendliche im besten Falle sein Selbstbild. Ergänzungsbedürftig scheint diese theoretische Vorstellung um die Perspektive des eigenen Fremdbildes. In der zweiten Fallrekonstruktion zeigt sich, welche Konstruktionen Julia entwirft und wie die Erwachsenen sie wahrnehmen. Hier ist der Begriff des eigenen Fremdbildes gemeint.

Die Jugendlichen gehen in ihrem individuellen Verarbeitungsprozess von Selbst- und Fremddeutungen mit den Bildern der Erwachsenen sehr unterschiedlich um. Erik nutzt beispielsweise die Fremddeutungen, um die geforderte Anpassung zu gewährleisten. Die Erfahrungen dienen ihm zur Selbstaufwertung. Er macht nachhaltige Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, was sich wiederum auf sein Selbstbewusstsein und seinen Selbstwert auswirkt. Im Gegensatz dazu scheint Julia die Fremddeutungen der Erwachsenen zu boykottieren, da diese für sie nicht an ihr inneres Lebensthema anschlussfähig scheinen. Sie nimmt den Boykott als Selbstschutz, um ihr Thema erhalten zu können.

Um die Wechselwirkungen von Selbst- und Fremddeutungen in Balance halten zu können, setzt es für die Jugendlichen einen aktiven Verarbeitungsprozess voraus. Die folgende Graphik versucht das Bild der Balance einzufangen.



**Abb. 17: Selbstbildungsprozesse als aktiver Akt der Balance**

Das Bild der Wippe oder Waage zeigt den Balanceakt der Jugendlichen im Kontext ihrer Bildungsprozesse. Um die Balance von Selbst- und Fremdkonstruktionen halten zu können, sind aktive Verarbeitungsprozesse nötig. Die Graphik zeigt, dass die

Konstruktionen, die der Selbstdarstellung der Jugendlichen dienen und die Fremddeutungen der Erwachsenen, auf das Brett der Wippe einwirken. Die Selbstwahrnehmung befindet sich unterhalb dieser Ebene. Die Selbstwahrnehmung muss entsprechend der Last, die sich auf dem Brett befindet zu der einen oder anderen Seite ausweichen, damit die Gesamtkonstruktion nicht aus der Balance gerät. Dieses verdeutlicht die innere Misere der jungen Menschen. Die einzige Stellschraube, die ein Ausbalancieren möglich machen könnte, ist die innere Wahrnehmung. Die Graphik verdeutlicht die Passungsfähigkeit zwischen den Fremddeutungen und den Selbstdarstellungskonstruktionen der jungen Menschen. Nur hier existiert eine Verbindung zu den jugendlichen Selbstkonstruktionen. Die darunter liegende Selbstwahrnehmung bleibt davon scheinbar unberührt.

Die Fremddeutungen der Erwachsenen stellen Konstruktionsmuster und gleichzeitig Reflexionsangebote für die Jugendlichen dar. Die Verarbeitungsprozesse der Jugendlichen bezüglich der Reflexionsangebote sind individuell verschieden. Damit dienen sie ebenfalls der Erhaltung des Gleichgewichtes auf der Wippe oder Waage.

Selbstbildungsprozesse lassen sich nicht daran messen, ob es dem Jugendlichen gelungen ist, die ambivalenten Anforderungen und Wünsche zu einer Seite hin aufzulösen. Das Verhältnis von Autonomie und Anpassung zeigt dies. Es geht dabei nicht um die Auflösung zu einer Seite. Bildungsprozesse lassen sich nur über die Interaktion mit anderen herstellen. Erst in der Spannung zwischen den Erwartungen und Ansprüchen der Anderen und den eigenen inneren Wünschen, Bedürfnissen und Konflikten entwickeln sich tragfähige Selbstbilder. Schon Dilthey hat gezeigt, dass wir unsere Realität durch Widerstände in der Wirklichkeit konstruieren. Damit zeigt sich, dass Strategien der Lebensbewältigung immer auch Teile von Bildungsprozessen darstellen.

## 9. Fazit und Ausblick

### 9.1. Konsequenzen für die Praxis der Sozialen Arbeit

Ziel dieser Forschungsarbeit ist das nachzeichnen von Selbstbildungsprozessen junger Menschen in der Jugendhilfe. Anhand von ausgewählten Fallrekonstruktionen kann gezeigt werden, welchen Einfluss das reziproke Verhältnis von Selbst- und Fremddeutungen auf die subjektiven Bildungsprozesse der Jugendlichen nimmt. Die Balance zwischen Innen (Selbstwahrnehmung) und Außen (Selbstdarstellung); zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Sozialintegration stellt hierbei die zentrale Herausforderung für die Heranwachsenden dar. Als zentrale Perspektive ist allerdings die Perspektive der betroffenen Jugendlichen zu sehen. Besonderes Interesse besteht an den Selbstbildungsprozessen der Jugendlichen, die a) in ihrem Lebensverlauf bereits mehrere Hilfen in Anspruch genommen haben und b) deren Interventionsgipfel die geschlossene Unterbringung im Rahmen der Krisenintervention war. Ihre individuellen Bildungsprozesse sollen in diesem Kontext betrachtet werden. Wie junge Menschen pädagogische Interventionen in ihre Biographie integrieren, hat bereits Normann (2003) in ihrer Studie herausgearbeitet. Sie konstatiert, dass fast alle der befragten Jugendlichen ihren Heimaufenthalt als sinnvolle Phase in ihrem Biographieverlauf deuten. Sie machen dort nachträglich Erfahrungen von Stabilisierung des Selbstwertgefühls und von Stärkung des Selbstvertrauens als Voraussetzung für das Erlernen von Selbständigkeit (vgl. dazu Normann 2003, 151). Die empirischen Befunde decken sich mit den Erfahrungen von Julia und Erik. In beiden Fällen erfahren wir, dass erzieherische Hilfen dann wirken, wenn Raum für diese Erfahrungen gegeben wird. Es erscheint wohl zweitrangig, welche Hilfen tatsächlich in Anspruch genommen wurden. Neben dem Gefühl von Selbstwirksamkeit ist wesentlich, dass die jungen Menschen die Erfahrung machen können, dass sie (aus-)gehalten werden und ihre Bedürftigkeit erkannt wird, selbst wenn sie immer wieder mit ihrem Verhalten alle Beteiligten an die Grenzen bringen. Zu der Frage, wie Bildungs- und Erziehungsprozesse gestaltet werden müssen, damit junge Menschen lernen können, was sie zum Leben benötigen, wurden in den letzten Jahren verschiedene Untersuchungen vorgelegt. Finkel (2004) und Rätz-Heinisch (2005) beziehen dazu in ihren Beiträgen eine klare Haltung. Die Hilfen müssen an die biographischen Muster der jungen Menschen anschlussfähig sein. *„Es ist entscheidend, die biographische Handlungsstruktur der Jugendlichen [dabei] nicht zu zerstören. So trivial dies klingen mag, geschieht dies doch recht schnell durch wohl gemeinte Hilfemaßnahmen.“* (Rätz-Heinisch 2005, 310). Dieses Votum verdeutlicht, dass pädagogische Interventionen an biographische Sinnstrukturen anknüpfen müssen, diese aber nicht aufheben oder entwerten dürfen. Die Frage der Entwicklungsfähigkeit jugendlicher Selbstreflexivität muss grundsätzlich angenommen werden, ohne die Hoffnung auf völlige Wandlung. Jugendhilfe kann biographische Handlungsstrukturen bei jungen Menschen nicht neu erzeugen (vgl. Rätz-Heinisch 2005). Das macht deutlich, dass der Mensch sich nicht von Grund auf ändert bzw. ändern kann und auch Jugendhilfe dies nicht erwarten darf. Pädagogische Einflussnahme muss darauf hoffen, dass die Jugendlichen an die Bilder der Professionellen anknüpfen und sich mit Hilfe dieses Angebotes weiterentwickeln

können. *„Entscheidend in diesem Prozess ist jedoch, sie „alleine machen zu lassen“ und sie dabei „nicht alleine zu lassen.“* (Rätz-Heinisch 2005, 316). Rätz-Heinisch zeigt, dass ein solcher Satz eine gewisse Leichtigkeit erwarten lässt. Die Forderung der Wissenschaftlerin gilt es ernst zu nehmen, was dann wiederum auch Konsequenzen für die Praxis der sozialpädagogischen Fachkräfte hat. Damit junge Menschen in die Lage versetzt werden sich die Welt anzueignen, brauchen sie Handlungsräume, in denen sie dies selbständig lernen können. Wesentlich dabei scheint der zweite Teil der Botschaft *„Sie nicht allein zu lassen“* zu sein. Junge Menschen brauchen auch erwachsene Personen, die sie bei ihren Aneignungs- und Bildungsprozessen nicht alleine lassen und ihnen zur Seite stehen.

Die empirischen Befunde der Fallrekonstruktionen zeigen darüber hinaus, dass das Vertrauen der Jugendlichen in die Fachkräfte nicht das Problem zu sein scheint, sondern dass es eher an den Wahrnehmungs-, Verstehens- und Deutungsprozessen der Erwachsenen mangelt, die immer wieder vor der Herausforderung stehen, den „roten Faden“ der lebensgeschichtlichen Verarbeitungsprozesse in der Biographie der Heranwachsenden zu suchen und zu halten. Die Strategien und Muster, die Jugendliche im Laufe ihres Lebens entwickelt haben, um ihr Leben zu bewältigen, gilt es zu verstehen und sich den Wirklichkeitskonstruktionen der Heranwachsenden anzunähern. Gerade bei langfristigen Betreuungsarrangements in der Jugendhilfe scheint dies von Bedeutung. Die Selbstäußerungen der Jugendlichen dienen dabei den Professionellen als „Material“ zur Selbstvergewisserung. Auch Normann weist darauf hin, dass es weiterhin der Qualifizierung der Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen der Fachkräfte zur Entschlüsselung subjektiver Verarbeitungsprozesse junger Menschen bedarf (vgl. dazu Normann 2003, 160).

Schulze hat die Frage danach gestellt, welche Konsequenzen lebensgeschichtliche Lernerfahrungen für pädagogisches Denken und Handeln haben (vgl. dazu Schulze 1993). Lebensgeschichtliche Lernerfahrungen erweitern nicht nur die Handlungsalternativen der Biographieträger, sondern in einem erheblichen Maße auch die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Menschen lernen verstehen, was sie kennen und eignen sich darüber ein Bild an. Was der eigenen Erfahrungswelt nicht zugänglich ist, kann nicht verstanden werden. Allerdings sind die individuellen Vorstellungen und Bilder begrenzt. In der Jugendhilfe gilt es, sich immer wieder auf „fremde“ Lebenszusammenhänge und unbekannte biographische Erfahrungen und Sinnzuschreibungen einzulassen. Das bedeutet, das Repertoire an neuen Bildern und Erfahrungen ständig zu erweitern. Über lebensgeschichtliche Lernerfahrungen anderer Menschen lassen sich Horizonte eröffnen, die für den pädagogischen Prozess wertvoll sein können.

Davon ausgehend, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse an den Lebenswelten und Lebenswirklichkeiten von jungen Menschen anknüpfen, ist für die Jugendhilfe zu fragen, welche Handlungsräume sie den Heranwachsenden zur Verfügung stellen muss. Pädagogische Orte sollten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie an den

jeweiligen Lebenswelten und Wirklichkeitskonstruktionen, und damit an den biographischen Bildungsprozessen der Jugendlichen anknüpfen. Es braucht einen Raum für Aneignung und Auseinandersetzung. Innerhalb pädagogischer Interaktionen sind die Fachkräfte der Jugendhilfe gefordert, den jungen Menschen ihre Bilder zur Verfügung stellen und in einem wechselseitigen Austausch über diese Bilder zu treten. Damit eröffnet sich für die Jugendlichen die Chance, mehr darüber zu erfahren, wie die für sie relevanten Erwachsene sie sehen und es besteht Hoffnung, dass sie ihre subjektiven Deutungen und Konstruktionen erweitern können. Die exemplarischen Fallrekonstruktionen zeigen, dass Selbstbildungsprozesse Formen der aktiven Aushandlung und Auseinandersetzung sind. Wenn es darum geht auf den Lebensverlauf der Jugendlichen nachhaltig Einfluss zu nehmen, brauchen PädagogInnen eine tragfähige Idee davon, was den jungen Menschen im Inneren antreibt, um deren Bewältigungsstrategien verstehen und deuten zu können. Dies stellt ohne Zweifel eine große Herausforderung dar. Können Heranwachsende oft nicht einfach danach gefragt werden, da sie ihr Verhalten und die Teile ihrer Biographie selbst nicht immer verstehen. Jugendliche handeln so, wie sie es in der Vergangenheit gelernt haben und bleiben damit bei ihren Handlungsmustern, weil sie keine besseren Alternativen kennen. Hier sind die professionell Tätigen gefragt, Lernprozesse anzuregen und damit Entwicklung zu ermöglichen.

## **9.2. Konsequenzen für (sozialpädagogische) Forschung**

Das Feld der empirischen Beschäftigung mit Selbstbildungsprozessen junger Menschen ist von hoher Komplexität gekennzeichnet. Dies gilt es in ein Forschungsdesign zu führen, welches einerseits in der Lage ist, komplexe Konstruktions- und Deutungsprozesse zu analysieren und andererseits die nötige Reduktion zulässt, um erkenntnisgeleitete Befunde erarbeiten zu können. Die Herausforderung der sozialpädagogischen Forschung ist es, aufgrund dieser komplexen Erkenntniszusammenhänge ein abgestimmtes Methodendesign zu entwickeln. Es geht hierbei um methodische Verfahren, die einen verstehenden Zugang zu Deutungs- und Konstruktionsprozessen eröffnen.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden vier unterschiedlichen wissenschaftliche Perspektiven auf einen Fall hin bezogen. Die biographisch-orientierten Interviews mit den Jugendlichen wurden auf ihre Selbstdeutungskonstruktionen hin ausgewertet; die Interviews mit den relevanten Erwachsenen dienten der Auseinandersetzung mit den Fremddeutungen und damit den Bildern, die sie von dem Jugendlichen entworfen haben. In einem weiteren Schritt wurden die einzelnen Perspektiven von einander in Bezug gesetzt (vgl. dazu ausführlich Kapitel 5 in dieser Arbeit). Nur in der Verknüpfung von Perspektiven und Sinnzuschreibungen war es möglich, den Selbstbildungsprozess des jeweiligen Jugendlichen empirisch herauszuarbeiten. Die Grenzen liegen dabei sicherlich in den Fähigkeiten und der Sensibilität des Forschers, der, bei gleichzeitig notwendiger Begrenztheit, offen für die verschiedenen Deutungskonstruktionen sein muss. Der empirische Gewinn dieser Methodenkomplexität liegt jedoch in der

Möglichkeit, erkenntnisleitende Verstehensprozesse in Gang zu setzen und Sinnmuster aus unterschiedlichen Perspektiven heraus, im jeweiligen Kontext zu analysieren.

Ader weist darauf hin, dass Forschungsvorhaben selten „[...] den Prozesscharakter des sozialpädagogischen Geschehens, die Interaktionen zwischen den AkteurInnen und die dabei wirkenden (Eigen-)Dynamiken und Systemrationalitäten in den Blick nehmen.“ (Ader 2006, 249). Damit skizziert sie die forschungspraktische Grundlage dieser Arbeit. Im Rückgriff auf das bereits dargestellte Alleinstellungsmerkmal - der Längsschnitt - der hier vorliegenden Arbeit deutet sich für zukünftige Forschungszusammenhänge an, dass der prozessuale und dynamische Aspekt stärker in den Fokus rücken soll. Lebensgeschichtliche Sinnzusammenhänge und Bildungsprozesse können nicht in ihre einzelnen Facetten zerlegt und getrennt voneinander analysiert werden. Es braucht dazu Kontextwissen (biographisches Wissen, Verarbeitungsprozesse gesellschaftlicher Anforderungen, Fremddeutungen, etc.), ohne welches ein Rekonstruktionsversuch unverbunden bliebe. Werden Prozesse untersucht, braucht es entsprechende methodisch gesicherte prozessorientierte Verfahren. Bezogen auf die Forschungsstrategie dieser Arbeit kann, besonders an Julias Lebensgeschichte, gezeigt werden, wie prägende und grundständige Muster der Lebensgestaltung vom Forscher erst in der Retrospektive und über einen längeren Verlauf prozessbegleitend und differenzierter verstanden werden können. Erst durch mehrere Erhebungszeitpunkte können Konstruktionsprozesse bezogen auf die zeitlichen Dimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft), analysiert und gedeutet werden. Es kann damit gezeigt werden, dass stellvertretende Deutungen nicht willkürlich in Lebensgeschichten „hineinpicken“, sondern den Entwicklungsprozess in den Blick nehmen. Es ist vielmehr gelungen, stabile Deutungsmuster zu identifizieren, die in ihrer Ausprägung Varianzen aufzeigen und unterschiedlich prägnant auftreten, aber immer erkennbar und plausibel erscheinen.

Im Laufe der Auseinandersetzung mit Bildungs- und individuellen Verarbeitungs- und Konstruktionsprozessen zeigt sich, mit Blick auf die bestehende Forschungsdichte, im Bereich der Jugendhilfeforschung der Bedarf an prozessorientierten Forschungszugängen, die möglichst in einer Langzeitperspektive ausgerichtet sind. Offensichtlich existieren keine Forschungsarbeiten, die sich in dem gerade skizzierten Kontext mit Selbstbildungsprozessen im Bereich der Jugendhilfe auseinandersetzen. So kann auf drei Ebenen der Forschungsbedarf skizziert werden:

- Forschungsarbeiten zu der Frage, wie anschlussfähig die Deutungen der Erwachsenen an die Selbstdeutungen der Jugendlichen sind. Empirische Erkenntnisse über Verarbeitungsprozesse junger Menschen scheinen dringend erforderlich, um die Fragen der Anschlussfähigkeit pädagogischer Interventionen bearbeiten zu können.
- Längsschnittstudien zu Selbstbildungsprozessen, um theoretische Vorstellungen erarbeiten zu können, wie junge Menschen sich Selbst und die Welt aneignen.

- Forschungsstudien zu der Frage, welche (kritischen) Ereignisse im Leben von jungen Menschen Bildungsanlässe darstellen und wie sie diese Erfahrungen verarbeiten und in ihren biographischen Gesamtkontext integrieren.

### 9.3. Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie ist die Frage nach subjektiven Bildungs- und Verarbeitungsprozessen junger Menschen in der Jugendhilfe und den Einfluss der Fremddeutungen relevanter Erwachsener darauf. Es werden Lebensgeschichten und die biographischen Strategien der Lebensbewältigung der Heranwachsenden untersucht. Im Kontext der subjektiven Deutungs- und Konstruktionsleistungen kann so gezeigt werden, dass die Erfahrungsverarbeitungen über viele Jahre andauern und dem Versuch unterworfen scheinen, die inneren und äußeren Eindrücke, Erwartungen und Bedürfnisse in Balance zu halten. Dieser aktive Prozess der Jugendlichen kann als Selbstbildungsprozess begriffen werden. Die Heranwachsenden stehen vor der Herausforderung dieses ambivalente und durchaus fragile Gefüge stabil zu halten, ohne Gefahr zu laufen die zwiespältige Aufgabe zu der einen oder anderen Seite hin aufzulösen. Sie erleben sich dabei durchaus in der Lage als handlungsfähige und aktive Akteure ihre Lebenswelt(en) zu gestalten.

Über die differenzierte Analyse der Verbindung zwischen individuell entworfenen Selbstkonstruktionen und den Fremddeutungen der Erwachsenen wird deutlich, dass sich Selbstbildungsprozesse junger Menschen nicht nur auf subjektive Merkmale reduzieren lassen, sondern im Kontext von äußeren Einflüssen und Erwartungen zu verstehen und zu rekonstruieren sind. So kann in den exemplarischen Fallrekonstruktionen gezeigt werden, dass sich Selbstbildungsprozesse nicht nur aufgrund von pädagogischen Interventionen ausgestalten, sondern auch *trotz* dieser. Das hat für die pädagogische Arbeit wesentliche Bedeutung. Fachkräfte der Jugendhilfe müssen nachvollziehen, verstehen und wahrnehmen können, in welchen individuellen Gegebenheiten und Lebenswelten sich Jugendliche bewegen und wie sich ihre Lebensgeschichten in diesem Kontext vollziehen. Dabei gilt es, ein besonderes Augenmerk auf die grundlegenden Lebensthemen der Jugendlichen zu richten, die allzu oft scheinbar verschüttet sind. Zu prägnant stehen die schwierigen Verhaltensweisen der Jugendlichen im Vordergrund und der Wunsch nach Normalisierung und Normierung verstellt den Blick nicht nur auf Ressourcen und Kompetenzen, sondern ebenfalls auf die grundsätzlichen Strategien und Muster, die sich jungen Menschen im Laufe ihres Lebens angeeignet haben.

Fachkräfte, aber vor allen Dingen die Jugendlichen selbst müssen sich und ihre Geschichte verstehen, um den komplexen Anforderungen gewachsen zu sein. Aufgabe der Jugendhilfe wäre es hier, in diesen Prozessen der Selbstvergewisserung den Heranwachsenden Geleitschutz anzubieten. Dafür braucht es neben einer tragfähigen Idee auch das gegenseitige Vertrauen in die Kompetenzen des Gegenübers. Für diese Interaktionsmuster müssen die Fremddeutungen der Erwachsenen an die Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen der Jugendlichen anschlussfähig sein. Die Erwachsenen

sollen sich eingeladen fühlen, ihre Bilder, Ideen und Deutungen den Heranwachsenden zur Verfügung zu stellen und mit ihnen in einen Austausch zu treten. Erst mit der Passungsfähigkeit bzw. in der reflexiven Auseinandersetzung von Selbst- und Fremddeutungen besteht Grund zur Annahme, dass entwickelte Hilfenkonzepte tragfähig sein können und einen ernsthaften Versuch darstellen, die (Selbst-)Bildungsbemühungen der Jugendlichen beeinflussen und befördern zu können; denn Wirkungen erzielen Erwachsenen und sie hinterlassen Spuren in den Lebensgeschichten der jungen Menschen.



## Literatur

- Ader, Sabine; Schrapper, Christian (1998): Entwicklungen in der Heimerziehung - Möglichkeiten und Chancen neuer Präventionskonzepte. Expertise zum Siebten Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalens. Münster
- Ader, Sabine; Schrapper, Christian (2002): Wie aus Kindern in Schwierigkeiten "schwierige Fälle" werden. Erfahrungen und Befunde aus einem neuen Forschungsprojekt zu einem alten Thema. In: Forum Erziehungshilfen, Münster: Votum; 8 ; Nr. 1; S. 27-34
- Ader, Sabine (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa
- AFET - Der 11. Kinder- und Jugendbericht (2002): Gesellschaft im Umbruch - Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Apitzsch, Ursula (2003): Biographieforschung. In: Orth, Barbara; Schwierting, Thomas; Weiß, Johannes (Hrsg.): Soziologische Forschung. Stand und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich; S. 95-110
- Baas, Gudrun (1986): Auswirkungen von Langzeitunterbringung im Erziehungsheim: Untersuchungen zu Selbstbild und Lebensbewältigung ehemaliger Heimkinder. Frankfurt am Main
- Baacke, Dieter (1993): Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim; München: Juventa; S. 41-86
- Bange, Dirk (2003): Wende in der Hamburger Jugendhilfepolitik. Geschlossene Unterbringung wird wieder eingeführt. In: Evangelische Jugendhilfe 3/ 2003; S. 144-149
- Baric, Leo; Conrad, Günther (2000): Gesundheitsförderung in Settings. Konzept, Methodik und Rechenschaftspflichtigkeit zur praktischen Anwendung des Setting-Ansatzes der Gesundheitsförderung. Hamburg
- Bauer, Axel (2001): Neue Gesichtspunkte zum Thema Freiheitsentzug und geschlossene Unterbringung in der Jugendhilfe. In: Evangelische Jugendhilfe, Hannover: Evangelischer Erziehungsverband e.V. - EREV -; 78; Nr. 2; S. 80-90
- Bauer, Hans Peter (1999): Erziehung unter Zwang. Eine Zumutung für die Jugendhilfe? Das Konzept der teilgeschlossenen Unterbringung im Jugendheim Schönbühl. In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 2; Nr. 2; S. 24-25

- Baving, Lioba; Schmidt, Martin (2003): Geschlossene Unterbringung - Unter welchen Bedingungen und wo? Qualitätsstandards kinder- und jugendpsychiatrischer Gutachten. In: Remschmidt, Helmut; Schmidt, Martin (2006) (Hrsg.): Störungen des Sozialverhaltens. Manuelle psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Heidelberg: Springer
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Benner, Dietrich (1996): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München, Weinheim; 3. Auflage; S. 187-207
- Birtsch, Vera (2001): Geschlossene oder offene Heimerziehung - 20 Jahre Diskussion. In: Forum Erziehungshilfen, Münster: Votum; 7 ; Nr. 4; S. 209-214
- Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa
- Blandow, Jürgen (1997): Erziehungshilfekarrieren. Stricke und Fallen der postmodernen Jugendhilfe. In: Jahrbuch der Sozialen Arbeit. Münster: Votum
- Bundesministerium für Frauen, Senioren und Jugend (1998) (Hrsg.): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen - JULE. Stuttgart, Berlin, Köln
- Bock, Teresa (1995): Empowerment als methodischer Ansatz in der Sozialen Arbeit. In: Jugendwohl, 76. Jhg.; S. 543-550
- Böhm, Andreas (2000): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch; S. 475-485
- Böhnisch, Lothar; Münchmeier, Richard (1990): Pädagogik des Jugendraums, Weinheim; München: Juventa
- Böhnisch, Lothar (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. München; Weinheim: Juventa. 3. Auflage
- Böhnisch, Lothar (1994): Gespaltene Normalität. Weinheim; München: Juventa
- Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim; München: Juventa

- Böhnisch, Lothar (1998): Sozialpädagogische Sozialforschung - Grundzüge einer sozialpädagogischen Jugendkunde. In: Rauschenbach, Thomas; Thole, Werner (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung - Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim und München: Juventa; S. 97-112
- Böhnisch, Lothar (2001): Lebensbewältigung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (2001) (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied; Kriftel: Luchterhand; S. 1119-1121
- Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich; 3. überarbeitete und erweiterte Auflage
- Bowlby, John (Übersetzung: Axel Hillig und Helene Hanf) (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München: Ernst Reinhardt; S. 16-30
- Bude, Heinz (2003): Fallrekonstruktionen. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich; S. 60-61
- Bürger, Ulrich (1990): Heimerziehung und soziale Teilnahmechancen. Eine empirische Untersuchung zum Erfolg öffentlicher Erziehung. Pfaffenweiler: Centaurus
- Colla, Herbert E. (1973): Der Fall Frank. Exemplarische Analyse der Praxis öffentlicher Erziehung. Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Neuwied; Berlin: Luchterhand
- Corbin, Juliet (Übersetzung: Nohl, Arnd-Michael) Grounded Theory (2003): In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich; S. 70-75
- Deutsches Jugendinstitut (1981): Dokumentation zur geschlossenen Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Heimen der Öffentlichen Erziehung, von Kersten, Joachim; Rathgeber, Richard; Sprau-Kuhlen, Vera; von Wolffersdorff-Ehlert, Christian; München: DJI-Verlag
- Diekmann, Andreas (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- Dürr, Otto (1970): Autorität-Vorbild-Strafe, Hindernisse neuzeitlichen Erziehens? Stuttgart/Würzburg: Calwer
- Edholm-Wenz, Susann (2004): Wege ins Heim. Ausländische Jugendliche in der Heimerziehung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

- Erikson, Erik H. (1956): Das Problem der Ich-Identität. In: Erikson, Erik H. (Hrsg.): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt; S. 123-212
- Erikson, Erik H. (1974): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett. 2. Auflage
- Fegert, Jörg M. (1998): Alle Wahljahre wieder... Die (aufgezwungene) Debatte um die geschlossene Unterbringung in der Jugendhilfe. In: Jugendhilfe; 36; Nr. 4; S. 208-216
- Fegert, Jörg M.; Späth, Karl; Salgo, Ludwig (Hrsg.) (2001): Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Münster: Votum
- Ferchhoff, Wilfried (1993): Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile. Opladen: Leske + Budrich
- Ferchhoff, Wilfried; Neubauer, Georg (1993): Jugend und Postmoderne. Analysen und Reflexionen über die Suche nach neuen Lebensorientierungen. Weinheim; München: Juventa
- Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1990): Kritische Lebensereignisse. München: Psychologie Verlags Union; 2. erweiterte Auflage
- Finkel, Margarete (2004): Selbständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen. Weinheim; München: Juventa
- Flick, Uwe (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch; 5. Auflage
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- Friedrichs, Werner (2008): Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze. Bielefeld: transcript
- Furck, Carl-Ludwig; Geißler Georg; Klafki, Wolfgang; Siegel Elisabeth (Hrsg.) (1967): Zwang - Autorität - Freiheit. Texte zum Autoritätsproblem. Kleine pädagogische Texte. Band 41, Weinheim: Beltz
- Gabriel, Thomas (2001): Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland. Weinheim; München: Juventa

- Gabriel, Thomas (2003): Was leistet Heimerziehung? Eine Bilanz deutschsprachiger Forschung. In: Gabriel, Thomas/ Winkler, Michael (Hrsg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München; Basel: Ernst Reinhard Verlag; S. 167-195
- Gabriel, Thomas; Keller, S; Studer, T. (2007): Wirkungen erzieherischer Hilfen. - Metaanalyse ausgewählter Studien. ISA-Schriftenreihe zur Wirkungsorientierten Jugendhilfe Band 3, Münster: ISA Eigenverlag
- Gairing, Fritz (1999): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Zur Rekonstruktion eines Forschungs- und Beratungsansatzes und seiner metadidaktischen Relevanz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag; 2. durchgesehene Auflage
- Gehres, Walter (1997): Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen: Leske + Budrich
- Geißler, Erich E.(1965): Autorität und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Geißler, Erich E. (1970): Autorität und Freiheit Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS
- Glinka, Hans-Jürgen (1997): Die Forschungs- und Innovationswerkstatt - Ein konzeptioneller Rahmen für Lehr- und Lernorte zur Förderung professioneller sozialpädagogischer Handlungsorientierung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main. Heft 4/1997; S. 311-347
- Graßoff, Gunter (2008): Theoretische Überlegungen zu einem empirischen Programm sozialpädagogischer Adressatenforschung. In: Neue Praxis; 4/2008; S. 399-408
- Griese, Birgit; Griesehop, Hedwig Rosa (2007): Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Griese, Hartmut M.; Mansel, Jürgen (2003): Jugendtheoretische Diskurse In: Mansel, Jürgen; Griese, Hartmut M.; Scherr, Albert (Hrsg.) Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektive. Weinheim; München: Juventa; S. 11-30
- Große, Stefanie (2008): Lebensbrüche als Chance? Lern- und Bildungsprozesse im Umgang mit kritischen Lebensereignissen - eine biographieanalytische Studie. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann

- Gruen, Arno (2002): Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (2001): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2. völlig überarbeitete Auflage; S. 1136-1148
- Hanses, Andreas (2003): Angewandte Biographieforschung in der Sozialen Arbeit. Erörterungen zu „Abkürzungsverfahren“ biographischer Analysen in praxisorientierter Forschung. In: Otto, Hans-Uwe; Oelerich, Gertrud; Micheel, Heinz-Günter (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. München; Unterschleißheim: Luchterhand; S. 259-277
- Hauser, Jan (2002): Vom Sinn des Leidens: Die Bedeutung systemtheoretischer, existenzphilosophischer und religiös-spiritueller Anschauungsweisen für die therapeutische Praxis. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Henningsen, Jürgen (1981): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen: NDS
- Hebborn-Brass, Ursula (1991): Verhaltensgestörte Kinder im Heim. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zu Indikation und Erfolg. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Hildenbrand, Bruno (2000): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag; S. 32-42
- Hirschauer, Stefan (2003): Konstruktivismus. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich; S. 102-104
- Hofgesang, Birgit (2006): Stimm(los)igkeit und Sinn(los)igkeit von Lebenserzählungen. Erfahrungen und Ergebnisse aus biographisch orientierten Interviews mit „jungen Menschen in extremen individuellen und sozialen Problemlagen“. In: Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa; S. 73-89
- Hoops, Sabrina; Permien, Hanna (2005): Kinder und Jugendliche und Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe: wie viele, woher, wohin, warum und wie? Erste Ergebnisse eines DJI-Forschungsprojekts. In: ZJJ 1/2005; S. 41-49

- Hoops, Sabrina; Permien, Hanna (2006): „Mildere Maßnahmen sind nicht möglich!“ Freiheitsentziehende Maßnahmen nach §1631b BGB in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. München: DJI
- Hubert, Harry (2002): Geschlossene Unterbringung als pädagogisches Konzept? Alter Wein in neuen Schläuchen. In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 40; Nr. 5; S. 228-237
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz. 8. vollständig überarbeitete Ausgabe
- Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (2002): Hamburg auf dem Weg zurück zur alten Zwangsfürsorge. Stellungnahme der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen zur geplanten Einrichtung von 90 geschlossenen Heimplätzen in Hamburg. In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 54; Nr. 10; S. 428-430
- Jakob, Gisela (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa; S.445-458
- Jakob, Gisela; von Wensierski, Hans-Jürgen (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Fallverstehen und sozialpädagogisches Handeln - eine Einführung. In: Jakob, Gisela; von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim; München: Juventa; S. 7-22
- Deutsche Jugend Shell AG (Hrsg.) (2002): 14. Shell Jugendstudie, Frankfurt am Main: Fischer
- Keupp, Heiner (1996): Empowerment. In: Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim; Basel: Juventa; S. 164-166
- Keupp, Heiner (2001): Identität. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2. völlig überarbeitete Auflage; S. 804-810
- Keupp, Heiner (2002): Identitätskonstruktionen - Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Keupp, Heiner (2002): SCHALL - Schule als Lebensraum und Lernort. München. 2002

- Köckeritz, Christine (2004): Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe. Eine Einführung in Entwicklungsprozesse, Risikofaktoren und Umsetzung in Praxisfeldern. Weinheim; München: Juventa
- Kohli, Martin (1980): Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematization. In: Matthes, Joachim: Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. deutschen Soziologentages zu Bremen 1980. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag; S. 502-520
- Kraimer, Klaus (Hrsg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage; S. 13-32
- Lambers, Helmut (1995): Bestandsaufnahme zur Heimerziehungsforschung. Herausgegeben von AFET. Wissenschaftliche Informationsschriften der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe e.V. - Bundesvereinigung - (Hrsg.), Heft 13, Hannover: AFET Eigenverlag
- Lambers, Helmut (1996): Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht. Münster: Votum
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. Psychologie Verlags Union; Weinheim: Beltz; 3. korrigierte Auflage
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 4. vollständig überarbeitete Auflage
- Lenz, Karl; Schefold, Werner; Schröder, Wolfgang (2004): Entgrenzte Lebensbewältigung. Sozialpädagogik vor neuen Herausforderungen. In: Lenz, Karl; Schefold, Werner; Schröder, Wolfgang (2004) (Hrsg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa; S. 9-18
- Lerche, Wolfgang (2000): Geschlossene Unterbringung: Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Hilfen zur Erziehung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Frankfurt am Main; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 31; Nr. 2; S. 135-154



- Lüders, Christian (2003): Gütekriterien. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich; S. 80-82
- Luhman, Niklas; Schorr, Karl E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und Pädagogik. In: Luhman, Niklas; Schorr, Karl E (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp; S. 11-40
- Maelicke, Bernd (1999): Kleine Monster? Geschlossene Unterbringung ist kein Mittel der Erziehung. In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 2; Nr. 2; S. 22-23
- Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und allgemeine Bildungsforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Marotzki, Winfried (2003): Biographieforschung. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich; S. 22-24
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und allgemeine Bildungsforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage; S. 59-70
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage; S. 111-135
- Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung - Eine Einführung. Stuttgart: Klinkhardt
- Mead, Herbert G.; Morris, Charles W. (Hrsg.) (1995): Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 10. Auflage.
- Meng, Heinrich (1945): Zwang und Freiheit in der Erziehung. Bern: Huber
- Menk, Sandra (2004): Wie wirkt geschlossene Unterbringung? Eine Langzeitstudie zur Evaluation eines sozialpädagogischen Kriseninterventionszentrums (LAKRIZ). In: Schrappner (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven. Weinheim; München: Juventa; S. 132-140
- Menk, Sandra; Schneider, Vanessa (2006): „Warum bin ich eigentlich hier?“ - Bewältigungsstrategien junger Menschen in geschlossener Unterbringung. Eine

- Langzeitstudie zur Evaluation eines sozialpädagogischen Kriseninterventionszentrums. In: Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa; S. 143-158
- Merkens, Hans (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktionen. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag; S. 286-299
- Mertens, Wolfgang (2000): Einführung in die psychoanalytische Therapie. Band 3. Stuttgart: Kohlhammer
- Meuser, Michael (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich; S. 140-142
- Mollenhauer, Klaus; Uhlendorff, Uwe (Hrsg.) (1995): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim; München: Juventa; 2. Auflage
- Muck, Mario; Tescher, Hans-Georg (Hrsg.) (2001): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen; unveränderte Neuauflage der Erstausgabe 1993
- Neumann, Günter (2003): Zwang in der Erziehung: legitimes Mittel oder schwarze Pädagogik? Systematische Überlegungen zur Bedeutung von Disziplin und Zwang in der Erziehung. In: Evangelische Jugendhilfe Nr. 3; S. 150-157
- Niemeyer, Christian (1998): Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriesgeschichte einer Wissenschaft. Weinheim; München: Juventa
- Normann, Edina (2003): Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen. Heimkinder erinnern sich. Weinheim; Basel, Berlin: Beltz; Votum
- Oevermann, Ulrich (1999): Ein aktuelles Konzept. In: Kron, Friedrich W. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München; Basel: E. Reinhardt
- Olk, Thomas (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung - Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19. Beiheft; S. 290-301
- Ortmann, Hedwig (2001): Selbstbildung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2. völlig überarbeitete Auflage; S. 1548-1556

- Pankofer, Sabine (1997): Freiheit hinter Mauern. Mädchen in geschlossenen Heimen. Weinheim: Juventa
- Pankofer, Sabine (1998): Wundermittel geschlossene Unterbringung? Empirische Ergebnisse einer katamnesticen Untersuchung von Mädchen in geschlossenen Heimen. In: DVJJ-Journal; 9; Nr. 2; S. 125-129
- Pankofer, Sabine (2000): Geschlossene Unterbringung am Beispiel des Mädchenheimes Gauting und seiner intensivtherapeutischen (geschlossenen) Gruppen. In: Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte. Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention; S. 174-194
- Pongratz, Lieselotte; Hübner, Hans-Odo (1959): Lebensbewährung nach öffentlicher Erziehung. Neuwied: Luchterhand
- Rätz-Heinisch, Regina (2005): Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“! Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen. Würzburg: Ergon
- Raithel, Jürgen (2004): Jugendliches Risikoverhalten: Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Rauschenbach, Thomas; Ortmann, Friedrich; Karsten, Maria-Eleonora (Hrsg.) (2000): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim; München: Juventa Verlag; 2. Auflage
- Reim, Thomas; Riemann, Gerhard (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik und der Supervision. In: Jakob, Giesela; von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim; München: Juventa Verlag; S. 223-238
- Riemann, Gerhard (2003): Forschungswerkstatt. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich; S. 168-69
- Romanski-Sudhoff, Martina; Romanski, Heribert (1984): Alltagswissen von Heimjugendlichen. Grundlagen für eine alltagsorientierte Nachbetreuung. Frankfurt am Main
- Rosenthal, Gabriele; Fischer-Rosenthal, Wolfram (2000): Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.):

Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch; 456-468

Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim; München: Juventa

Rosenthal, Gabriele (2005): Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In: Völter, Bettina; Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 46-64

Rüth, Ulrich; Pankofer, Sabine; Freisleder, Franz Joseph (Hrsg.) (2006): Geschlossene Unterbringung im Spannungsfeld von Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe. München; Wien; New York: Zuckschwerdt Verlag

Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2007): Wörterbuch der Pädagogik. München: dtv. Völlig überarbeitete Neuauflage

Schefold, Werner (2004): Erziehungshilfen im gesellschaftlichen Kontext. Zur Entgrenzung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Lenz, Karl; Schefold, Werner; Schröder, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa; S. 159-237

Schefold, Werner (2006): Erfahrungen aus biographieanalytischer Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa; S. 215-234

Scherr, Albert (2004): Subjektbildung. In: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften; S. 85-98

Schleiffer, Roland (2001): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. Münster: Votum

Schmidt, Christiane (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; Weinheim; München: Juventa Verlag; S. 544-567

Schmidt, Christiane (2000): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch; 447-456

- Schneider, Vanessa (2006): Erfahrungen und Bewertungen freiheitsentziehender Maßnahmen aus Sicht junger Menschen. In: EREV (Hrsg.): Evaluation freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe. EREV-Schriftenreihe 4/2006; S.31-44
- Schrappner-Thiesmeier, Christian H. (1986): Das Bedingungsgefüge der kommunalen Jugendhilfe: Eine empirische Untersuchung der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Jugendamtes. Münster: LIT-Verlag
- Schrappner, Christian; Henkel, Joachim; Schnapka Markus (2002): Was tun mit schwierigen Kindern? Weinheim: Beltz
- Schrappner, Christian (2004): Pädagogik im Zwangskontext oder was ist Erziehung? Zehn Thesen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. Reihe: Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe 42: Freiheitsentziehende Maßnahmen als Voraussetzung für pädagogische Einflussnahme - Indikatoren, Settings, Verfahren. Dokumentation des Workshops des Vereins für Kommunalwissenschaften e.V. in Kooperation mit der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) am 3. und 4. April 2003 in Berlin. Berlin; 2004; S. 20-32
- Schröer, Wolfgang (2004): Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, Karl; Schefold, Werner; Schröer, Wolfgang (2004) (Hrsg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa; S. 19-74
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin; Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel; S. 78-117
- Schütze, Fritz (2000): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas; Ortmann, Friedrich; Karsten, Maria-Eleonora (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim; München: Juventa; 2. Auflage; S. 191-221
- Schulze, Theodor (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim; München: Juventa; S. 13-40
- Schulze, Theodor (1993): Unterschied zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Schulze, Theodor; Baacke, Dieter (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim; München: Juventa; S. 174-228

- Schwabe, Mathias (2001): Was tun mit den Schwierigsten? Brauchen wir neue, besondere pädagogische Konzepte für so genannte maßnahme-resistente Kinder und Jugendliche? In: Evangelische Jugendhilfe, EREV; 78; Nr. 1; S. 3-22
- Schwabe, Mathias (2008): Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken. München: Ernst Reinhardt
- Späth, Karl (2000): Neue Gesichtspunkte zum Thema Freiheitsentzug und Geschlossene Unterbringung. Bericht über den Dritten Deutschen Kinderrechte-Tag der National Coalition zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention vom 08.-10.10.2000 in Berlin unter der Themenstellung "Rechte von Kindern und Jugendlichen bei Freiheitsentzug". In: AFET Mitglieder-Rundbrief, Hannover: Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe e.V. -AFET- ; Nr. 4; S. 33-38
- Späth, Karl (2001): Gegen den Trend. Ausbau und Differenzierung und Spezialisierung stationärer Erziehungshilfen. Ein Portrait des Jugendhilfebereichs Herzogsägmühle. In: Evangelische Jugendhilfe, EREV; 78; Nr. 5; S. 258-262
- Späth, Karl (2003): Freiheitsentzug als Voraussetzung für Erziehung!? Die pädagogisch-therapeutischen Intensivgruppen der sozialpädagogischen Einrichtung für Mädchen und junge Frauen „Niefernburg“. In: Evangelische Jugendhilfe 3/2003; S. 131-137
- Späth, Karl (2004): Verfahrensrechte Minderjähriger im Unterbringungsverfahren. In: Fegert, Jörg M.; Schraper, Christian (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfe - Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim; München; S. 111-117
- Stark, Wolfgang (1996): Empowerment: Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch; S. 319-331
- Stickelmann, Bernd (2000): Wie die Wirklichkeit sozialpädagogisch wird. Über sozialpädagogisches Forschen als Erzeugen von Wirklichkeit. In: Rauschenbach, Thomas; Ortmann, Friedrich; Karsten, Maria-Eleonora (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit; Weinheim und München: Juventa Verlag; 2. Auflage; S. 175-190
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Forschung. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union

- Strübing, Jörg (2003): Theoretisches Sampling. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich; S. 154-156
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag
- Struck, Norbert (2002): Die geschlossene Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe ist nach wie vor keine Lösung! In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, Hamburg: Verband Kinder- und Jugendarbeit Hamburg e.V.; 18; Nr. 1+2; S. 8-11
- Sünker, Heinz (2001): Bildung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied; Kriftel: Luchterhand; 2. völlig überarbeitete Auflage; S.162-168
- Thiersch, Hans (1977): Kritik und Handeln: Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Neuwied; Darmstadt: Luchterhand
- Thiersch, Hans (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim; München: Juventa
- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelungene Kooperation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften; S. 25-38
- Toman, Walter (2005): Familienkonstellationen - Ihr Einfluss auf den Menschen. München: Beck. 8. unveränderte Auflage von 1965; S. 211-219
- Treptow, Rainer (2006): Betroffene verstehen. Fallbeschreibung zwischen Selbst- und Fremddeutung. In: Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa; S. 175-183
- Trescher, Hans-Georg (2001): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario; Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag; S. 167-201
- Universität Koblenz; AFET (Hrsg.) (2008): Fürsorgeerziehung der 1950er und 1960er Jahre. Stand und Perspektiven der (fach-) historischen und politischen Bearbeitung. Dokumentation des ExpertInnengesprächs in Kooperation zwischen AFET und Universität Koblenz Landau vom 05.03.2008

- Vetter, Christiane (2003): Der kleine Gauner. Pädagogischer Lebensweltbezug und psychoanalytisch fundiertes Verstehen eines dissozialen Jungen. Weinheim; München: Juventa
- von Wensierski, Hans-Jürgen (1997): Verstehende Sozialpädagogik. Zur Geschichte und Entwicklung qualitativer Forschung im Kontext der Sozialen Arbeit. In: Jakob, Giesela; von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim; München: Juventa; S. 77-124
- von Wolffersdorff, Christian; Sprau-Kuhlen, Vera (1996): Geschlossenen Unterbringung in Heimen. Kapitulation der Jugendhilfe? München: DJI Eigenverlag
- von Wolffersdorff, Christian (2001): Konzepte offener und geschlossener Heimerziehung im Wandel der Zeiten. In: Birtsch, Vera et al. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster: Votum; S. 149-174
- von Wolffersdorff, Christian (2002): Jugendkriminalität und Gewalt im Brennpunkt pädagogischer Diskussion. In: AFET Mitglieder-Rundbrief, Hannover: Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe e.V. Eigenverlag; Nr. 3; S. 20-37
- Wallerstein, Judith; Lewis, Julia M.; Blakeslee, Sandra (Hrsg.) (2002): Scheidungsfolgen - Die Kinder tragen die Last. Eine Langzeitstudie über 25 Jahre. Münster: Votum
- Wieland, Norbert (1991): Ein Zuhause - kein Zuhause: Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Wiesner, Reinhard (2002): Freiheitsentziehung in pädagogischer Verantwortung? Zur Diskussion der geschlossenen Unterbringung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe. In: EREV (Hrsg.): Wenn Pädagogik an Grenzen stößt. Freiheitsbeschränkende Maßnahmen in der Jugendhilfe und die Rechte von Kindern und Jugendlichen. EREV-Schriftenreihe. Hannover
- Winkler, Michael (1999): „Ortshandeln“ - die Pädagogik der Heimerziehung In: Colla, Herbert; Gabriel, Thomas; Millham, Spencer (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel: Luchterhand; S. 307-323
- Winkler, Michael (2001): Bildung und Erziehung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2. völlig überarbeitete Auflage; S. 169-182
- Winkler, Michael (2003): Geschlossene Unterbringung. Gedankliche Experimente zur Annäherung an Bestimmtheit im Ungewissen. In: Helsper, Werner et al. (Hrsg.):



Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück; S. 227-250

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt; New York: Campus Verlag

Wolf, Klaus (2003): Und sie verändert sich immer noch: Entwicklungsprozesse in der Heimerziehung. In: Struck, Norbert; Galuske, Michael; Thole, Werner (Hrsg.): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. Opladen: Leske + Budrich; S. 19-36

Wolf, Klaus (2007): Metaanalyse von Fallstudien hinsichtlich von „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht, ISA-Schriftenreihe zur Wirkungsorientierten Jugendhilfe Band 4, Münster

Zinnecker Jürgen; Behnken, Imbke; Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2002): Null Zoff - voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich

Zinnecker, Jürgen (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: Reinders, Heinz, Wild, Elke (Hrsg.), Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske + Budrich; S. 37-64

## **Internetquellen**

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

([http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/PRM-23546-11-Kinder-und-](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/PRM-23546-11-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf)

[Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/PRM-23546-11-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf) [14.10.2009])

Hanses, Andreas (2001): Soziale Arbeit Dienstleistung oder Fallbezug? Annäherungen an eine längst überfällige Diskussion. Vortrag im Rahmen der „Theorie AG“ Soziale Arbeit, 30.11/1.12.2001 in Bielefeld, Haus Neuland. ([www.ibl.uni-bremen.de/publik/vortraege/200203hanses.pdf](http://www.ibl.uni-bremen.de/publik/vortraege/200203hanses.pdf) [29.05.2009])

Institut für Kinder- und Jugendhilfe (1999): Projekt-Design EVAS (Evaluation erzieherischer Hilfen). Mainz; ([www.ikj-mainz.de](http://www.ikj-mainz.de) [12.10.2009])

Kriseninterventionsteam (2003): Bericht über die Untersuchung schwerwiegender Fälle von Intensivtätern im Kinderbereich. Hannover. ([http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2683516\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2683516_L20.pdf) [17.10.2009])

Lazarus, Richard L. (1993): Coping Theorie and Research: Past, Present, and Future. Psychosomatic Medicine; S. 234-247  
(<http://www.psychosomaticmedicine.org/cgi/content/citation/55/3/234> [26.10.2009])

Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg,  
[www.jugendforschung.de](http://www.jugendforschung.de) [26.10.2009]

Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse.  
([www.agoh.de/cms/de/downloads/uebersicht.html?func=fileinfo&id=39](http://www.agoh.de/cms/de/downloads/uebersicht.html?func=fileinfo&id=39)  
[18.10.2009])

Paetzold, Ulrich (2000): Gutachten zur geschlossenen Unterbringung "schwierigster" Kinder und Jugendlicher aus dem Land Brandenburg. Fallanalysen aus den Jahren 1997-1999.  
([http://www.lja.brandenburg.de/sixcms/media.php/2411/geschlossene\\_unterbringung.pdf](http://www.lja.brandenburg.de/sixcms/media.php/2411/geschlossene_unterbringung.pdf) [17.10.2009])

Stadler, Bernhard (2005): Therapie unter geschlossenen Bedingungen - ein Widerspruch? Eine Forschungsstudie einer Intensivtherapeutischen individuell-geschlossenen Heimunterbringung dissozialer Mädchen am Beispiel des Mädchenheims Gauting. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. eingereicht am 21. Juni 2004 im Fachbereich Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. ([http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=97527693x&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=97527693x.pdf](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=97527693x&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=97527693x.pdf) [17.10.2009])

Stoppel, Martin (2005): Mindeststandards für freiheitsbeschränkende und -entziehende Konzepte - „Rheinisches Modell“ - Landesjugendamt Rheinland  
(<http://www.bagljae.de/Aktuell/Positionspapier%205%20Auflage.pdf> [26.10.2009])

## **Anhang**

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb.-Nr.</b>	<b>Abb.-Bezeichnung</b>	<b>Kapitel</b>
1	Versprachlichte Erinnerungsdimensionen der jungen Menschen im Verlauf	5.2
2	Versprachlichte Erinnerungsdimensionen relevanter Erwachsener	5.2
3	Zusammensetzung des Untersuchungssamplings	5.3.1
4	Übersicht über das empirische Fallmaterial	5.3.1
5	Auswertungsstrategien im Überblick	5.4
6	Eriks Lebens- und Hilfestabelle	6.1.1
7	Übersicht der Deutungsmuster des Vaters (Herr Krämer)	6.1.3.1
8	Übersicht der Deutungsmuster der zuständigen Fachkraft im Jugendamt (Frau Lippert)	6.1.3.2
9	Übersicht der Deutungsmuster des Erziehers (Herr Moser)	6.1.3.3
10	Gesamtübersicht der Fremddeutungen	6.1.3.4
11	Julias Lebens- und Hilfestabelle	6.2.1
12	Übersicht der Deutungsmuster der Mutter (Frau Fischer)	6.2.3.1
13	Übersicht der Deutungsmuster der zuständigen Fachkraft im Jugendamt (Frau Ottmann)	6.2.3.2
14	Übersicht der Deutungsmuster des Erziehers (Herr Röhrig)	6.2.3.3
15	Gesamtübersicht der Fremddeutung	6.2.3.4
16	Schematische Darstellung empirischer Bezugspunkte der Selbst- und Fremddeutungen	8.6
17	Selbstbildungsprozesse als aktiver Akt der Balance	8.6

## Abkürzungsverzeichnis

1.FI	1. Folgeinterview
2.FI	2. Folgeinterview
3.FI	3. Folgeinterview
AFET	Bundesverband für Erziehungshilfe e.V.
AI	Abschlussinterview
AI1	Abschlussinterview 1
AI2	Abschlussinterview 2
AWG	Außenwohngruppe
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BAGLJÄ	Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EI	Erstinterview
EREV	Evangelische Erziehungsverband e.V.
FFM	Interview mit dem Erzieher in der Krisenintervention
GL	Gruppenleitung
GU	Geschlossene Unterbringung
HPG	Hilfeplangespräch
HZE	Hilfen zur Erziehung
IGfH	Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen
IKJ	Institut für Kinder- und Jugendhilfe
JA	Interview mit der Fachkraft im Jugendamt
KIT	Kriseninterventionsteam
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KJP	Kinder- und Jugendpsychiatrie
KRIZ	Krisenintervention
KV	Kindsvater
LAKRIZ	Langzeituntersuchung der Krisenintervention
M	Interview mit der Mutter (Frau Fischer)
SPFH	Sozialpädagogische Familienhilfe
THC	Cannabis
V	Interview mit dem Vater (Herr Krämer)
WE	Wochenende