

Hartmut Marsch

Das Prinzip Verantwortung

als Handlungsorientierung
im Feld öffentlicher Erziehung

kassel
university



press

Hartmut Marsch

Das Prinzip
Verantwortung

als Handlungsorientierung
im Feld öffentlicher Erziehung

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Olaf Axel Burow
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Wolfram Fischer

Tag der mündlichen Prüfung

21. Januar 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2014
ISBN 978-3-86219-496-4 (print)
ISBN 978-3-86219-497-1 (e-book)
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-34976>

© 2014, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de/

Umschlaggestaltung: Hans Frydrichowski
Umschlagfoto: Hella Dorando-Marsch
Druck und Verarbeitung: Print Management Logistisc Solutions, Kassel
Printed in Germany

Danksagung

Im Zusammenhang mit dem Entstehen dieser Dissertation möchte ich an erster Stelle den jungen Menschen danken, die ich auf dem Weg in ihre Selbständigkeit begleiten durfte, insbesondere denen, deren Biographie Eingang in den praktischen Teil dieser Arbeit fand. Danken möchte ich den Kolleginnen und Kollegen, die über viele Jahre immer wieder zur Konfrontation um die beste Entscheidung bereit waren und damit den Stil unserer Zusammenarbeit geprägt haben. Den Kollegen aus den Nachbareinrichtungen, mit denen wir uns regelmäßig zum Gedankenaustausch über Inhalte unserer Arbeit trafen, möchte ich für vielfältige Anregungen danken und dafür, dass ich den Mitschnitt einer unserer Gesprächsrunden für diese Arbeit verwenden durfte.

Mein besonderer Dank richtet sich an meinen Freund und Doktorvater Prof. Dr. Olaf-Axel Burow. Ohne seine Anregung und Aufmunterung hätte ich die Reflexion meiner beruflichen Praxis nicht als Dissertation ausgearbeitet. Prof. Dr. Wolfram Fischer möchte ich ganz herzlich für die Einladung zur Teilnahme an seinen Doktorandenkolloquien danken. Den Gedankenaustausch in dieser Runde habe ich als Unterstützung von unschätzbarem Wert empfunden.

In meinem alltäglichen privaten Umfeld möchte ich die intensiven, anregenden Gespräche mit Günter Lemcke, Georg Gerchen und meiner Schwägerin Arzu Tokar dankend erwähnen.

Ganz besonderer Dank gebührt meiner Frau Hella. Sie hat, obwohl oder gerade weil sie immer in einem ganz anderen beruflichen Feld tätig war, einen großen Anteil an der Reflexion unserer pädagogischen Arbeit. Von vielen alltäglichen Problemen war sie direkt betroffen, da sie mit mir zusammen im Kinderhaus lebte. Während meiner Arbeit an der Dissertation brachte sie mir immer großes Verständnis entgegen.

Abschließend möchte ich unserer Freundin Meinhild Scholze danken, die sich spontan bereitfand, die gesamte Arbeit hinsichtlich orthographischer und grammatikalischer Unstimmigkeiten gegenzulesen und mir darüber hinaus viele wertvolle Hinweise gab, wenn meine Formulierungen drohten, mehr Verwirrung als Klarheit zu schaffen.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Inhaltsverzeichnis	4
Verzeichnis der Abbildungen	8
Vorwort	9
Einleitung	10
1 Eltern-Kind-Beziehung und Geschichte pädagogischer Theorie.....	18
1.1 Vorbemerkung über das Verhältnis der Pädagogik zu ihrer eigenen Geschichte	19
1.2.1 Antike	21
1.2.2 Renaissance	24
1.2.3 Barock.....	26
1.2.4 Aufklärung.....	28
1.2.5 Romantik und Restauration.....	35
1.2.6 Epoche des Totalitarismus, der "Erziehungsdiktaturen" und Großtheorien.....	52
1.2.7 Das (west)deutsche Wirtschaftswunder	66
1.2.8 Aufstand im Schlaraffenland.....	70
1.2.9 Relativierung der Blöcke.....	80
1.3 Zusammenfassung.	89
2 Verantwortung als ethisches Prinzip	95
2.1 Dimensionen der Verantwortung.....	96
2.1.1 Zeitbezug	98
2.1.2 Autorisierung moralischer Kriterien	101
2.1.3 Beziehung Subjekt – Objekt, Fortfall der Reziprozität in der Zukunftsethik.....	102
2.1.4 Verantwortung und Autonomie.....	104
2.1.5 Verantwortung und Risiko	106
2.1.6 Die Vorstellungskraft begrenzt Handlungsmöglichkeiten.....	107
2.2 Zusammenfassung	108
3 Alltagssprachlicher Umgang mit "Verantwortung"	111
3.1 Ergebnisse der Fragebogenaktion.....	114
3.2 Sammlung der im Brainstorming geäußerten Assoziationen	116

Aussagen auf der Umweltebene	119
Aussagen auf der Verhaltensebene	121
Aussagen auf der Ebene der Fähigkeiten	123
Aussagen auf der Werteebene	124
Aussagen auf der Ebene der Identität:	132
3.3 Gegenüberstellung alltagssprachlicher Aspekte und ethischer Prinzipien	134
3.3.1 Verantwortung und Macht	134
3.3.2 Verantwortung und Pflicht	136
3.3.3 Verantwortung und Risiko	138
3.3.4 Verantwortung und Vertrauen.....	139
3.3.5 Verantwortung und Respekt.....	141
3.4 Zusammenfassung	144
4 Fallbeispiele aus der Praxis stationärer Jugendhilfe	146
4.1 Aggression als Ablenkungsstrategie – Patricia F. "Ich kann verletzen."	148
4.1.1 Reflexion des Fallverlaufs – Patricia F.	163
Vorgeschichte	163
Rolle der Beteiligten	166
Wendepunkte	177
Lebenseinstellung	179
4.1.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung	181
Vorgeschichte und Rolle der Beteiligten	181
Wendepunkte und Lebenseinstellung	185
4.2 Depressives Muster, gelähmte Eigeninitiative – Ralf T. "Ich bin Opfer"	192
4.2.1 Reflexion des Fallverlaufs – Ralf T.	199
Vorgeschichte	199
Rolle der Beteiligten	200
Wendepunkte	205
Lebenseinstellungen.....	206

4.2.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung	206
4.3 Überanpassung – Kerstin E. "Ich bin deiner Meinung"	209
4.3.1 Reflexion des Fallverlaufs – Kerstin E.	215
Vorgeschichte	215
Rolle der Beteiligten	217
Wendepunkte	223
Lebenseinstellungen.....	224
4.3.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung	224
4.4 Identifikation mit einem konkreten Störungsbild – David E.	227
4.4.1 Reflexion des Fallverlaufs – David E.	238
Vorgeschichte	238
Rolle der Beteiligten	238
Wendepunkte	242
Lebenseinstellungen.....	243
4.4.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung	244
4.5 Flucht in die Krankheit – Mira T. und Nico U.	247
4.5.1 Reflexion der Fälle Mira T. und Nico U.	261
Vorgeschichte	263
Die Rolle der Beteiligten	264
Wendepunkte	266
Lebenseinstellungen.....	268
4.5.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung	270
4.6 Die Suche nach dem Risiko – Simon N.	277
4.6.1 Reflexion des Fallverlaufs – Simon N.	283
Vorgeschichte	283
Rolle der Beteiligten	284
Wendepunkte	286
Lebenseinstellungen.....	286

4.6.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung	288
5 Schlussfolgerungen	291
Anhang	296
4.1 Aggression als Ablenkungsstrategie – Patricia F.	296
4.2 Depressives Muster, gelähmte Eigeninitiative – Ralf T.	300
4.3 Überanpassung – Kerstin E.	302
4.5 Flucht in die Krankheit – Mira T. und Nico U.	304
4.6 Die Suche nach dem Risiko – Simon N.	306
Literaturverzeichnis	308

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1 Hauptlinien der Reformpädagogik.....	47
Abbildung 2 Elemente der "1968er" Protestkultur	74
Abbildung 3 Fragebogen - Verteilung der Verantwortung	113
Abbildung 4 Verteilung der Verantwortung für die Einrichtung.....	114
Abbildung 5 Übersicht - Verteilung der Fallverantwortung.....	115
Abbildung 6 Skizze der im Brainstorming geäußerten Aspekte.....	116
Abbildung 7 Modell der "(neuro)logischen Ebenen" nach R. Dilts	118
Abbildung 8 Kategorien der Erwartung an Heranwachsende.....	131
Abbildung 9 grundsätzliche Aspekte des Fallverlaufs.....	163
Abbildung 10 Gegenüberstellung der Wirkungsfaktoren	262

Vorwort

Bei der Zeitungslektüre begegnet mir das Wort "Verantwortung" fast täglich. In der Regel wird es in Zusammenhang damit genannt, dass irgendetwas schiefgelaufen ist.

Im Politikteil finden sich Sätze wie: Die Opposition fordert von der Regierung die Übernahme der Verantwortung für diesen oder jenen Missstand. Der Minister übernimmt die volle Verantwortung und tritt zurück. Im Sportteil wird über die Verantwortung des Trainers diskutiert, sobald der Fußballverein zum wiederholten Male verloren hat. Aus den Krisenregionen dieser Welt wird berichtet, dass bei einem militärischen Routineeinsatz bedauerlicherweise mehrere Zivilisten ums Leben kamen. Im Nachsatz heißt es: Die Verantwortung für das Vorgehen lag bei der Einsatzleitung. Meldungen aus dem Bereich der Justiz beschäftigen sich vielfach mit der Frage, ob ein Täter in der Lage ist, die Verantwortung für seine Tat zu übernehmen oder ob er als unzurechnungsfähig eingeschätzt wird.

Bei dem Thema Erziehung und Jugendhilfe scheint das Wort Verantwortung besonders häufig benutzt zu werden. Während die Meldungen über Missstände in diesem Bereich vergleichsweise wenig Raum einnehmen, wird in der Regel umfangreich darüber gestritten, wie sich die beteiligten Personen, Institutionen und Behörden gegenseitig die Verantwortung zuschieben. Solche Berichterstattung zeigt Wirkung unabhängig davon, ob der konkrete Missstand zeitnah abgestellt werden kann. Die Beteiligten versuchen, sich für zukünftige Situationen abzusichern, um nicht erneut zur Verantwortung gezogen zu werden. Diese Beobachtung legt die Vermutung nahe, dass im Feld professioneller Erziehung nur deshalb so viel von Verantwortung gesprochen wird, weil niemand die Konsequenzen tragen will, die sich aus der Verantwortungsübernahme ergeben.

Besteht auf diesem Hintergrund überhaupt eine realistische Chance, dass Verantwortung als ethisches Prinzip einen konstruktiven Beitrag zur Handlungsorientierung im Feld öffentlicher Erziehung leisten kann?

Ich denke ja, allerdings nur unter bestimmten Bedingungen.

Das Prinzip Verantwortung als Handlungsorientierung im Feld öffentlicher Erziehung - kritische Reflexion einer erlebten Berufspraxis -

Einleitung

"Mit jedem Kinde, das geboren wird, fängt die Menschheit im Angesicht der Sterblichkeit neu an, und insofern ist hier auch Verantwortung für den Fortbestand der Menschheit im Spiel." (Hans JONAS 1979, Das Prinzip Verantwortung, S. 241)

Wer gibt mir das Recht in die Entwicklung eines anderen Menschen einzugreifen? Diese Frage begleitet mich, seit ich mich entschloss, einen pädagogischen Beruf zu ergreifen. Diese Frage ist im konkreten Fall juristisch relativ leicht zu beantworten, doch besitzt sie auch eine moralische Dimension, sowohl auf der Ebene der direkten Begegnung zweier Menschen als auch auf der Ebene der Gesetzgebung. Bezogen auf diese moralische Dimension lösen zwei sich grundsätzlich widersprechende Beobachtungen Irritationen aus.

- (1) Öffentliche Erziehung basiert in all ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen auf einem hohen moralischen Anspruch.
- (2) Entscheidungsfindung erfolgt in diesem Feld jedoch fast ausschließlich aufgrund strategischer, juristischer, wirtschaftlicher und politischer Erwägungen.

Wenn die im Bereich öffentlicher Erziehung Tätigen beteuern, nur das Beste zu wollen, im Entscheidungsprozess jedoch weitestgehend darauf verzichten, moralische Kategorien zu begründen oder vorherrschende Moralvorstellungen zu hinterfragen, leidet die Glaubwürdigkeit einer ganzen Berufsgruppe. Es entsteht der Eindruck, als handelten die meisten Akteure im Praxisfeld in dem Bewusstsein, ihre persönlichen Wertvorstellungen entsprächen allgemeingültigen ethischen Grundsätzen, die als gegeben hinzunehmen sind. Eine kontinuierliche, intensive Auseinandersetzung über die ethische Orientierung professioneller Erziehung wäre insofern äußerst wünschenswert.

Inwieweit der Diskurs um *Verantwortung als ethisches Prinzip für die Zukunft*¹ einen konstruktiven Beitrag zur berufsethischen Positionierung im Feld öffentlicher Erziehung leisten kann, ist zentraler Inhalt der vorliegenden Dissertation. Diese Arbeit ist für mich gleichzeitig kritische Reflexion meiner dreißigjährigen Berufserfahrung in der Heimerziehung.

¹ JONAS, 1979

Aus diesem Grund möchte ich einige kurze Informationen zu meiner Person und zu meinem Arbeitsfeld voranstellen.

Meine Ausbildung wie auch die meiner späteren Kollegen und Kolleginnen² fand statt, als sich im Zuge der Studentenbewegung der späten 1960er Jahre die Debatte um den repressiven Charakter des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) zuspitzte. Nach Abschluss meines Studiums 1977 begann ich meine praktische Erziehungstätigkeit in einem privaten Kinderheim³. Bereits nach wenigen Monaten kam ich zu der Überzeugung, dass die Vorstellungen von freiheitlicher Erziehung, wie wir sie im Studium entwickelt hatten, in diesem Rahmen nicht umzusetzen waren. Als nach einem Streit mit der Heimleitung um die Autonomie in den Gruppen drei Viertel der Belegschaft gekündigt wurden, gründete ich zusammen mit zwei weiteren Kollegen das Kinderhaus, eine Kleinsteinrichtung mit acht Plätzen.

Wir hofften, unserer Idealvorstellung von selbstbestimmter Erziehung auf diesem Weg näher zu kommen. Die Idee eines basisdemokratischen Prinzips, Verantwortung mit allen Kollegen für alle Bereiche gemeinsam tragen zu wollen, war ohne Frage leichter umzusetzen, wenn die Einrichtung selbst klein und überschaubar blieb.

Zum Zeitpunkt der Gründung befanden wir⁴ uns alle in einer finanziellen ähnlich schwachen Position. Unser wesentliches "Betriebskapital" sahen wir in unserer Kreativität, dem Willen, unsere pädagogischen Vorstellungen konsequent umzusetzen und der Bereitschaft, umfassend Verantwortung zu übernehmen. Wir waren der Überzeugung, dass wir wirtschaftlich kaum etwas verlieren, pädagogisch aber alles gewinnen konnten.

Welche komplizierte Wechselwirkung - unabhängig von der Größe einer Einrichtung - zwischen pädagogischer und wirtschaftlicher Verantwortung besteht, entging zunächst unserer Aufmerksamkeit, bedingt durch die Besonderheit der Gründungssituation. Doch drängte sich dieser Zusammenhang schon bald in unser Bewusstsein. In den internen Diskussionen um den Fortbestand der Einrichtung war die Abhängigkeit von der Kostenübernahme durch die Jugendämter nicht zu ignorieren.

² Ich möchte um Verständnis dafür bitten, dass ich im weiteren Verlauf der Arbeit weitgehend darauf verzichte, die weibliche und die männliche Form der Substantive nebeneinanderzustellen. Wenn ich lediglich die männliche Form benutze, tue ich das alleine zugunsten der besseren Lesbarkeit.

³ Ca. 60 Kinder in sechs Gruppen, davon vier Gruppen in einem Haus und zwei in relativ selbstständigen Außenwohngruppen.

⁴ "Wir" steht für die Gründer der Einrichtung, die 1978 gleichzeitig die einzigen Mitarbeiter waren. Die Einrichtung wurde damals von den Beteiligten als hierarchiefreier Raum verstanden.

Bis das vehement kritisierte JWG tatsächlich außer Kraft gesetzt und die gesetzliche Grundlage für Jugendhilfe in Deutschland durch das KJHG⁵ grundsätzlich neu gefasst wurde, sollten nach der Gründung des Kinderhauses noch zwölf Jahre vergehen.

Unter der Überschrift *Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe* heißt es im § 1 des Sozialgesetzbuchs (SGB) VIII, das 1990 vom Deutschen Bundestag verabschiedet wurde: *(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.*⁶ Damit war aus unserer Sicht gesetzlich festgeschrieben, was wir seit unseren Studientagen als zentrales Erziehungsziel betrachteten, nämlich Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit.

Durch das KJHG sollte der Kontroll- und Eingriffscharakter des JWG überwunden und das SGB VIII als Leistungsgesetz eingeführt werden.⁷ In der Praxis war jedoch zu beobachten, dass die alte Auffassung von Jugendhilfe noch lange über die gesetzliche Neuregelung hinaus in den Köpfen vieler in diesem Bereich Tätigen wirkte. Uns selbst sahen wir durch den Geist des alten Gesetzes nicht beeinflusst. Weil umfassende Übernahme von Verantwortung im Mittelpunkt unseres alltagspraktischen Konzepts stand, waren wir davon überzeugt, dem Geist des neuen Gesetzes vorangeeilt zu sein. Bei dieser Einschätzung übersahen wir allerdings, dass wir das Kinderhaus zwölf Jahre unter den Konditionen des JWG erfolgreich als Jugendhilfeeinrichtung betrieben hatten. Diese Praxiserfahrung hatte nämlich dafür gesorgt, dass sich der mit dem Wort Verantwortung verbundene Inhalt auf subtile Weise veränderte.

Unsere ursprüngliche Vorstellung von Verantwortung war verknüpft mit Begriffen wie Autonomie, Emanzipation, Aufklärung, Eigenverantwortlichkeit als konstitutiver Bestandteil autonomer Persönlichkeit. Über diese Inhalte wurde jedoch im Alltag kaum gesprochen. Von unserer Seite wurde diese Verknüpfung als selbstverständlich vorausgesetzt und für die Kollegen im Jugendamt, die ein Kind bei uns unterbringen wollten, war lediglich von Interesse, dass wir versprochen, umfassend Verantwortung für dieses Kind zu übernehmen.

In der Regel wurden vom Jugendamt Kinder und Jugendliche in unserer Einrichtung untergebracht, deren Eltern nach Einschätzung des Jugendamtes versagt hatten, ihre elterliche Verantwortung in

⁵ Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts

⁶ Juristischer Informationsdienst dejure.org

⁷ vgl. GÜNDER, S. 38ff

ausreichendem Umfang zu übernehmen.⁸ D. h. ausschlaggebend für die Belegung des Kinderhauses waren nicht die Inhalte, die wir mit Verantwortung verbanden, sondern das, was die Mitarbeiter des Jugendamtes unter Verantwortung verstanden. Im Einzelfall mochte sich das mit unserer Vorstellung decken. Grundsätzlich war jedoch davon auszugehen, dass das Jugendamt unter den Bedingungen des JWG tendenziell als "Familienkontrollbehörde" fungierte und Verantwortung deshalb aus dieser Perspektive eher in Sinnverwandtschaft zu Begriffen wie Kontrolle, Bevormundung und Reglementierung stand. Insofern kann nicht ausgeschlossen werden, dass unsere Vereinbarungen mit den Jugendämtern zumindest indirekt behördliche Reglementierung von Klienten und deren Familien unterstützt hatten.⁹ Aus heutiger Sicht frage ich mich deshalb, inwieweit Bevormundung durch Jugendhilfe, die wir theoretisch immer weit von uns gewiesen hatten, dennoch durch die unreflektierte Benutzung des Begriffs Verantwortung in unsere Praxis eingeflossen ist.

Nachdem Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit vom Gesetzgeber als zentrales Erziehungsziel formuliert worden war, schien der Verdacht, dass über den Begriff Verantwortung repressive Inhalte transportiert werden könnten, obsolet. Dennoch mehrten sich intuitive Zweifel:

- Könnte es sein, dass die Vielschichtigkeit des Wortes Verantwortung Anlass für eine Vielzahl von Missverständnissen im Feld der Erziehung ist?
- Dient möglicherweise der unreflektierte Gebrauch des Wortes Verantwortung dazu Probleme zu verschleiern, oder ist dieser Gebrauch selbst die Ursache der Probleme?
- Hat die Verantwortungsübernahme durch den Erzieher möglicherweise die Entwicklung der Eigenverantwortlichkeit des Heranwachsenden behindert?

Eingebunden in die alltägliche Erziehungsarbeit gelang es mir nicht, diese Zweifel befriedigend aufzulösen. Als sich diese Zweifel verdichteten, wurden sie zur Motivation, mich intensiv mit dem Thema Verantwortung auseinanderzusetzen.

Im Jahre 1979 veröffentlichte der Philosoph Hans Jonas sein Hauptwerk *Das Prinzip Verantwortung* und gab damit dem philosophischen Diskurs zum Thema Verantwortung, der ab den 1980er Jahren sehr lebhaft geführt wurde, einen bedeutenden Impuls. Mit dem *Entwurf einer Ethik für die*

⁸ Formal handelte es sich um keine Zwangsmaßnahme, weil die Eltern bei allen Unterbringungen in unserer Einrichtung ein entsprechendes Antragsformular unterschrieben hatten.

⁹ Beispielsweise waren in jener Zeit Vereinbarungen über mehrmonatige Kontaktsperren zwischen Eltern und Kindern durchaus üblich.

Zukunft stellt Jonas die Frage: Wie können Entscheidungen, die in die Zukunft wirken, getroffen und moralisch vertreten werden, obwohl die gegenwärtige Generation kein gesichertes Wissen über die Zukunft haben kann? Diese Frage ähnelt der Frage des professionell Erziehenden nach einer verbindlichen Handlungsorientierung. Aus diesem Grund habe ich den Diskurs zum *Prinzip Verantwortung* als Referenzfläche für die kritische Reflexion meiner praktischen Erfahrungen gewählt.

Das Arbeitsfeld, in dem ich über 30 Jahre meine praktischen Erfahrungen gesammelt habe, ist die Heimerziehung, die eindeutig als Teilbereich der öffentlichen Erziehung zu verstehen ist. In Abs. 2 des § 1 SGB VIII wird die Abgrenzung öffentlicher von privater Erziehung indirekt angesprochen. Dort heißt es: *Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.*¹⁰ Die Nennung der staatlichen Wächterfunktion über die private Erziehung gibt einen Hinweis auf eine Dynamik, deren Problematik im Kontext der Heimerziehung besonders deutlich wird.

Allgemein (vor der Unterscheidung in öffentlich oder privat) wird Erziehung als unverzichtbarer Teil menschlichen Lebens verstanden, als selbstverständlicher, sich ständig wiederholender Vorgang, der die aktive Einflussnahme der vorangehenden Generation auf die nachfolgende zum Inhalt hat. Damit ist weder eine Aussage über die individuelle Ausrichtung einer Einflussnahme noch über ihren Wert gemacht.

Sobald jedoch von öffentlicher Erziehung gesprochen wird, geht es um ergänzende, ersetzende oder korrigierende Eingriffe in die Entwicklung eines Heranwachsenden, die von staatlichen oder staatlich kontrollierten Institutionen veranlasst und durchgeführt werden. Wenn öffentliche Erziehung handelnd in Erscheinung tritt, ist dem grundsätzlich eine Bewertung individueller Erziehungsbemühungen vorangegangen und über den Bedarf und Art und Weise des Eingreifens entschieden worden. Der entsprechende Wertmaßstab wird von den kontrollierenden staatlichen Institutionen vorgegeben. D. h., öffentliche Erziehung fungiert unter diesem Aspekt als Instrument zur Durchsetzung der im Staat vorherrschenden Wertvorstellungen und Interessen im Rahmen vorhandener Mittel. Sie beinhaltet damit immer auch den Aspekt der staatlichen Bevormundung.

Kaum jemand wird bezweifeln, dass ein großer Unterschied zwischen öffentlicher Erziehung in einem demokratisch verfassten Staat oder in einer Diktatur besteht. Trotzdem kann daraus nicht der Schluss gezogen werden,

¹⁰ Juristischer Informationsdienst dejure.org

dass der demokratische Anspruch eines Staates demokratische Erziehung garantiert. Viele Institutionen der öffentlichen Erziehung sind bis heute weitgehend hierarchisch organisiert. Solche Struktur steht tendenziell im Widerspruch zu zentralen Bestandteilen demokratischer Prinzipien wie Transparenz, Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen und einer dynamischen Weiterentwicklung der Gesellschaft.

Betrachten wir öffentliche Erziehung als gesellschaftliches Subsystem, so werden in einem sich als Demokratie verstehenden Staat zwei gegenläufigen Erwartungen an dieses Subsystem gerichtet. Einerseits soll es demokratischen Prinzipien folgend dem Einzelnen mit seinem Recht auf Individualität und Selbstbestimmung sowie seiner Beteiligung an der dynamischen Weiterentwicklung der Gesellschaft dienen. Andererseits soll es die Aufrechterhaltung der bestehenden Verhältnisse und der öffentlichen Ordnung gewährleisten.

Diese Ambivalenz fordert von jedem im Feld öffentlicher Erziehung Tätigen, in jedem konkreten Einzelfall sich eindeutig zu entscheiden und sein Handeln mit den anderen im Feld Tätigen abzustimmen. Aus dieser Situation erwächst meines Erachtens der Wunsch nach berufsethischer Positionierung. Dabei geht es um die Suche nach einer verbindlichen Handlungsgrundlage mit unserem direkten Gegenüber, in unserem beruflichen Umfeld, in unserem Gemeinwesen.

Die wesentliche Voraussetzung, um Verbindlichkeit herzustellen, ist der kommunikative Prozess. Das lässt sich leicht nachvollziehen, wenn wir zunächst alleine die Beziehung zu unserem direkten Gegenüber betrachten. Auf dieser Ebene ist ebenfalls deutlich zu erkennen, dass die Aushandlung verbindlicher Handlungsorientierung immer eine zeitliche und räumliche Definition beinhaltet. Wenn der Kreis der Beteiligten größer wird, scheint sich nichts Grundsätzliches am Prinzip der Aushandlung zu ändern, außer dass der kommunikative Aufwand exponentiell mit der Anzahl der Beteiligten steigt. Diese Überlegungen sprechen dafür, die Suche nach Handlungsorientierung im Feld öffentlicher Erziehung eindeutig als sozialwissenschaftliches Thema zu betrachten.

Berücksichtigen wir jedoch, dass Wertvorstellungen nicht erst im Aushandlungsprozess entstehen, sondern in der Regel als vorgefasste Meinung der Beteiligten in diesen Prozess eingebracht werden, muss die Eindeutigkeit der Vorgehensweise infrage gestellt werden. Sollte es nämlich zutreffen, dass die individuellen Weltbilder oftmals durch Fragmente längst überholte Theorieansätze beeinflusst sind, geht es auch darum, die Wirkung dieser Versatzstücke der Ideengeschichte nachzuvollziehen. In diesem Fall gewinnt eine geisteswissenschaftliche

Perspektive an Bedeutung. Beim Aufbau dieser Arbeit habe ich versucht, der Bedeutung beider Perspektiven Rechnung zu tragen.

Aufgeteilt habe ich die Arbeit in vier Kapitel. Das erste Kapitel ist angelegt als Gang durch die Geschichte, als subjektive Skizze meiner persönlichen Wahrnehmung pädagogischer Theorieansätze in ihrem historischen Kontext. Bezogen auf den Gesamtzusammenhang erfüllt dieses Kapitel drei Funktionen:

1. Die historische Dimension der Suche nach verbindlicher Handlungsorientierung im Feld öffentlicher Erziehung wird verdeutlicht.
2. Die praktischen Erfahrungen, von denen ich im vierten Kapitel berichte, werden in einen größeren gesellschaftlichen und historischen Bezugsrahmen eingeordnet.
3. Die in der öffentlichen Diskussion um vermeintlichen Werteverfall als Argument benutzten Versatzstücke pädagogischer Theorie hoffe ich zu entmystifizieren, indem ich sie zurück in ihren historischen Zusammenhang stelle.

Im zweiten Kapitel stelle ich den Diskurs zum *Prinzip Verantwortung* vor. Dabei richtet sich mein Hauptinteresse auf die unterschiedlichen Dimensionen der Verantwortung. Die Auseinandersetzung mit den Dimensionen der Verantwortung schafft eine Grundlage für einen vorsichtigeren und präziseren Umgang mit dem Wort Verantwortung auf unterschiedlichsten Ebenen.

Im dritten Kapitel geht es zunächst darum, die Vieldeutigkeit in der Alltagssprache öffentlicher Erziehung im Umgang mit dem Verantwortungsbegriff herauszuarbeiten. Auf Grundlage einer Sitzung, an der acht Fachkollegen beteiligt waren, wird exemplarisch dargestellt, wie unterschiedlichste Bedeutungszusammenhänge von Verantwortung im Feld professioneller Erziehung erzeugt werden können. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird die Auswertung der Gesprächsrunde verschiedenen Dimensionen der Verantwortung gegenübergestellt mit dem Ziel, Aspekte herauszuarbeiten, die für den Umgang mit dem Wort Verantwortung im Feld öffentlicher Erziehung von besonderer Bedeutung sind.

Im vierten Kapitel werden sieben verschiedene Fallbeispiele vorgestellt. Kriterium für deren Auswahl waren unterschiedliche Strategien der Vermeidung, bzw. Verweigerung von Verantwortungsübernahme, wie sie vom pädagogischen Team des Kinderhauses wahrgenommen wurden. Die Darstellung der einzelnen Fälle erfolgt auf Grundlage von Aktennotizen, Auszügen aus dem pädagogischen Tagebuch und Protokollen von Teamsitzungen sowie persönlichen Erinnerungen an Alltagssituationen. An

jede Falldarstellung schließen eine zusammenfassende Reflexion bezogen auf die Konzepte der Intervention und die Kritik dieser Reflexion auf Grundlage der in Kapitel zwei und drei herausgearbeiteten Aspekte an. Die erste Reflexion habe ich vor und die Kritik dieser Reflexion nach der intensiven Beschäftigung mit dem Prinzip Verantwortung geschrieben. Diese zeitliche Reihenfolge erwähne ich, weil ich nicht damit gerechnet hatte, dass sich meine Perspektiv durch die Auseinandersetzung mit den Dimensionen der Verantwortung so stark verändert hätte.

1 Eltern-Kind-Beziehung und Geschichte pädagogischer Theorie

Als Eltern-Kind-Beziehung ist in diesem Zusammenhang nicht alleine die direkte Abstammung (im biologischen Sinne) sondern das Verhältnis zwischen Eltern- und Kindergeneration gemeint und somit die Beziehung zwischen Lehrer - Schüler, Meister - Lehrling wie auch Erzieher - Zögling mit eingeschlossen. Diese Beziehungen allgemein als pädagogische zu betrachten, erweckt den Anschein, als bestünde Klarheit über die Existenz von etwas spezifisch "Pädagogischem". Diese vermeintliche Klarheit erweist sich jedoch im Verlauf der folgenden Betrachtung als Illusion. Die Vorstellung von Pädagogik hat sich im Laufe der Geschichte gewandelt, wie auch die Eltern-Kind-Beziehung. Es kann aber nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, dass die Eltern-Kind-Beziehung einer Theorie der Erziehung folgt oder umgekehrt pädagogische Theorie der jeweiligen Beziehung zwischen den Generationen. Die wechselseitige Beeinflussung ist nur einer von mehreren Faktoren, die auf die jeweilige Ausrichtung der beiden Bereiche wirken. Daraus folgt: Wenn wir die Wirkung pädagogischer Theorie auf das alltägliche Zusammenleben der Generationen erkennen wollen, dürfen wir nicht vorab unterstellen, dass jeder Eltern-Kind-Beziehung ein wie auch immer gearteter pädagogischer Anspruch zugrunde liegt. Wir sollten versuchen, möglichst viele Aspekte zu beleuchten, die die Beziehung zwischen Menschen und Gruppen beschreiben, wie Fürsorge, Vertrauen, Abhängigkeit, Nähe und Distanz, Über- bzw. Unterordnung etc.

Zur Geschichte der Pädagogik existieren diverse Kompendien, die chronologisch geordnet die Position einzelner Erzieherpersönlichkeiten bzw. Erziehungstheoretiker zusammenfassen und die gegenseitige Beeinflussung der vertretenen Theorien zum zentralen Bestandteil ihres Inhalts machen. Von diesen unterscheidet sich der folgende historische Abschnitt dadurch, dass sich der Fokus nicht in erster Linie auf einzelne herausragende Persönlichkeiten und die umfassende Darstellung ihrer jeweiligen Beiträge zur Ideengeschichte richtet. Vielmehr soll danach gefragt werden, welche Fragmente pädagogischer und gesellschaftstheoretischer Konzepte in Abhängigkeit vom historischen Standort im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses standen, um daraus Rückschlüsse ziehen zu können, wie bestimmte Zeitströmungen auf die Eltern-Kind-Beziehung gewirkt haben.

Wenn im Folgenden trotzdem von einzelnen "Klassikern der Pädagogik" die Rede sein wird, geht es um exemplarisch hervorgehobene Einzelaspekte. Es besteht weder Anspruch auf vollständige Darstellung des

jeweiligen Ansatzes noch auf angemessene Würdigung herausragender Leistungen.

1.1 Vorbemerkung über das Verhältnis der Pädagogik zu ihrer eigenen Geschichte

In allen Wissenschaften kann beobachtet werden, dass die Geschichte des jeweiligen Wissenschaftsbereichs einen wesentlichen Teil der Wissenschaft selbst besetzt und dass die Gültigkeit von Erkenntnissen, bzw. was als gültig anerkannt wird, eng mit dem historischen Kontext verknüpft ist. Dabei gehen Natur- und Geisteswissenschaften sehr verschieden mit ihrer Geschichte um. Diese Unterschiede können grundsätzlich als bekannt vorausgesetzt werden. Weil es mir jedoch ein Anliegen ist, auf eine besondere Kompliziertheit im Verhältnis der Erziehungswissenschaften zu ihrer Geschichte hinzuweisen, möchte ich dennoch einige wesentliche Aspekte kurz skizzieren.

Geschichtsschreibung der Naturwissenschaften stellt sich in bestechender Unkompliziertheit dar. Sie beschränkt sich im Wesentlichen auf die Chronologie des Erkenntnisstandes, der Methoden und entsprechender Rahmenbedingungen unter denen die jeweiligen Erkenntnisse gewonnen wurden. Ihre Erkenntnisse erheben Anspruch auf historisch-universelle Gültigkeit, bis sie aufgrund einer neueren Erkenntnis als überholt, d. h. als historisch-universell ungültig betrachtet werden müssen.

Ganz anders sieht es im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich aus. Erkenntnisse in diesen Bereichen stehen immer in Bezug zu den historischen, politischen und gesellschaftlichen Umständen, unter denen sie gewonnen werden; ohne diese zu berücksichtigen, kann kein ernst zu nehmender Geltungsbereich definiert werden. Eine spätere Aufarbeitung dieser Erkenntnisse wird grundsätzlich immer auch durch ihren eigenen historischen Bezugsrahmen beeinflusst. Damit öffnen sich dem Forscher zwei alternative Perspektiven, eine historische und eine aktualistische. Nun gehört zur Geschichtsschreibung im geisteswissenschaftlichen Bereich, dass zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen wird, was selbst Darstellung der Erkenntnis einer früheren Epoche ist. Auf diese Weise entsteht eine Verschachtelung der politischen, historischen, gesellschaftlichen Bezugsrahmen, wie ein Spiegel im Spiegel. Der Geltungsbereich einzelner Aussagen schwimmt damit zunehmend.

Diese Beobachtung gilt für die Pädagogik wie für alle Geisteswissenschaften. Gehen wir allerdings davon aus, dass in der erzieherischen Praxis zumindest ein großer Teil ¹¹ aller Entscheidungen als

¹¹ Dieser Anteil ist quantitativ wohl kaum zu bestimmen. Ich kann lediglich darauf verweisen, dass mir weder wissenschaftliche Untersuchungen noch Aussagen von Praktikern bekannt sind,

*Bauchentscheidung*¹² getroffen werden, ist damit zu rechnen, dass Fragmente alter Erziehungstheorien von ihrem historischen Bezugsrahmen separiert in die Praxis einfließen. Erziehungswissenschaft wird deshalb nicht nur mit der eigenen Geschichte, die sie historisch oder aktualistisch interpretiert, konfrontiert. Sie muss sich darüber hinaus mit der pragmatischen Verkürzung erziehungstheoretischer Aussagen befassen, die als vermeintlich zeitlose Fragmente eine Illusion von Allgemeingültigkeit erzeugen. Solche theoretischen Versatzstücke werden in den seltensten Fällen ausdrücklich formuliert, vielmehr wirken sie im individuellen und kollektiven Unbewussten. So können sich ursprünglich wissenschaftlich formulierte Gedanken zu gefährlichen Vorurteilen verwandeln, die die Anpassung der Erziehung an aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse behindern.

Ein wesentliches Anliegen ist beim folgenden kurzen Gang durch die Geschichte der Pädagogik, die jeweiligen pädagogischen Vorstellungen in ihrem historischen und gesellschaftlichen Bedingungsrahmen zu verstehen. Diese historische Perspektive schließt unbedingt ein, den geschichtlichen Bezug vermeintlich zeitloser Ideen wieder aufzusuchen. Eine historische Betrachtung darf jedoch lediglich dazu dienen, theoretische Ansätze nachzuvollziehen. Eine Bewertung der Relevanz kann erst aus einer aktualistischen Perspektive vorgenommen werden, indem die jeweiligen Ideen auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation bezogen und die Unterschiede der historischen und der aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen berücksichtigt sind.

die eine erhebliche Bedeutung intuitiver Entscheidungen im erzieherischen Alltag grundsätzlich infrage stellen.

¹² Gerd Gigerenzer beschreibt die Grundlage der *Bauchentscheidung* als unbewussten Vergleich wahrgenommener Umweltstrukturen mit Situationen in der Vergangenheit, in denen Faustregeln bzw. *Heuristiken* erfolgreich waren. Diese *Bauchgefühle* haben einen umso größeren Einfluss auf die Entscheidungsfindung, je schneller die Entscheidung getroffen werden muss. (vgl. GIGERENZER 2008, S. 49-60). So ließe sich erklären, dass sich Fragmente unterschiedlicher pädagogischer Theorien, weil sie in verschiedenen Einzelsituationen als schlüssig erlebt werden, zu Bausteinen einer "Erzieher-Heuristik" entwickeln. Das hieße allerdings auch, dass sich diese Fragmente zunehmend der bewussten Kritik entziehen.

1.2.1 Antike

Zwar hat sich Pädagogik in den europäischen Hochschulen erst relativ spät, im 18. Jahrhundert, als eigenständiger wissenschaftlicher Fachbereich etabliert.¹³ Die Differenzierung in allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik ist noch weit jüngeren Datums. Trotzdem kann kaum bestritten werden, dass Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin bereits in der Antike einen hohen Stellenwert besaß. Platons schriftlicher Nachlass ist beredtes Beispiel hierfür.¹⁴ Bildung und Erziehung nimmt zentrale Bedeutung in seinem Gesamtwerk ein.

Paideia¹⁵ stand im antiken Griechenland sowohl für die intellektuelle und ethische Erziehung und Bildung als Vorgang und auch für die Bildung als Besitz und Ergebnis des Erziehungsprozesses.¹⁶ In Platons Entwurf für einen "gerechten Staat" kommt dem Bildungsprozess darüber hinaus eine zentrale Auslesefunktion zu.¹⁷ Der Zugang zu den Ständen sollte nicht länger ererbt noch vom Besitz abhängig sein, sondern durch Auslese im Bildungsprozess zugewiesen werden. Diese Zweckorientierung stellt einen Schwerpunkt der platonischen Auffassung von Erziehung dar.¹⁸ Auf einen weiteren Schwerpunkt weist die Feststellung hin, dass *der Mensch erst durch die Erziehung in die Lage versetzt wird, seine angeborenen Anlagen zu nutzen, und die Seele nur durch die richtige Paideia ihre Bestform erreicht*.¹⁹ Mit der Entscheidung über richtig oder falsch wird der Erziehung zentrale Funktion zur Gestaltung einer bestimmten Gesellschaftsordnung zugeschrieben.

Die erfahrenen Männer formen die nachfolgende Generation - womit allerdings fast ausnahmslos die männliche Jugend gemeint ist - damit diese zu gegebener Zeit in der Lage sein soll, den Staat optimal zu führen und zu

¹³ 1779 wurde Ernst Christian Trapp (1745-1818) auf den ersten Lehrstuhl für Pädagogik in Deutschland an die Universität Halle berufen.

¹⁴ Von keinem anderen Denker vor Platon (428 - 347 v. Chr.) blieb ein schriftlicher Nachlass von vergleichbarem Umfang erhalten. Der größte Teil der ihm zugerechneten Schriften gilt als authentisch belegt. Darüber hinaus wurden ihm Schriften zugerechnet, deren Authentizität heute angezweifelt wird. (vgl. Karl Vretska, Einleitung zur Übersetzung PLATON: Politeia, Stuttgart 2000).

¹⁵ griechisch παιδεία paideia, Erziehung, Bildung

¹⁶ vgl. CHRISTES, J. 1997, S. 663

¹⁷ vgl. PLATON: Politeia 458b-461e

¹⁸ Die Wertigkeit des Staates bzw. der Form, in der Gesellschaft sich organisiert, wird von Platon höher angesetzt als die des einzelnen Menschen. Der Mensch gewinnt seinen Wert erst aus seiner Zweckhaftigkeit im Staat.

¹⁹ vgl. SEITSCHEK, H. 2007, S. 62

verwalten.²⁰ Oder wie es Werner Jaeger Anfang des 20. Jahrhunderts ausdrückt: "*Alle diese Erkenntnisse als gestaltende Kräfte in den Dienst der Erziehung zu stellen und wirkliche Menschen zu formen, wie der Töpfer den Ton und der Bildhauer den Stein zur Gestalt modelt, das ist ein kühner Schöpfergedanke, ...*"²¹ Deutlicher kann die Subjekt-Objektbeziehung zwischen Lehrer und Schüler kaum ausgedrückt werden.

Eine enge Verknüpfung von Staat und Erziehung zieht sich durch Platons gesamtes Denken. In "seinem Staat" sollte die Aufsicht über die Erziehung ausschließlich staatlichen Behörden obliegen. Der Bildungsgang sollte sich stufenweise entwickeln von einem *gymnastisch-musischen Unterricht* über einen allgemeinbildenden Unterricht in den *mathematischen Disziplinen* bis zur *höchsten Stufe der Dialektik*.²² Der Schritt zu dieser letzten Stufe ist gleichzeitig Übergang zum Metaphysischen, indem *die unsterbliche Seele*²³ zum eigentlichen Ziele der Paideia erklärt wird. Das Sein hinter den Dingen - als Inbegriff seiner Eigenschaft - wird als höchster Wert angesehen, weil Platon nur *die Idee des Schönen unbeeinträchtigt durch unschöne Anteile* sieht.²⁴ Eine Rückkopplung an die realen Machtverhältnisse findet sich in der Forderung an die Herrschenden nach Liebe zur Weisheit. *Nur der Höchstgebildete soll Herrschaft ausüben. Wer Herrschaft ausübt, sollte sich um höchste Bildung bemühen.*²⁵ Diese Kopplung von Bildung und Macht begründet ein Pathos, das der Bildung und dem Wissen der Herrschenden grundsätzlich Vorrang einräumt. Dabei wird vorausgesetzt, dass der Idealismus, auf den sich die Träger der Macht beziehen, Allgemeingültigkeit besitzt. Doch schon zu Platons Zeiten hätte davon ausgegangen werden müssen, dass die „Idee des Schönen“ aus Herrenperspektive gewiss etwas anderes bedeutete als aus Sklavenperspektive.

Der historisch soziale Bezugsrahmen, innerhalb dessen Platons Gedanken zur Erziehung entstanden, war eine regional (auf die Polis, den Stadtstaat) begrenzte Gesellschaft, üblicherweise als Drei-Stände-Gesellschaft²⁶ bezeichnet. Sklaven, die einen beträchtlichen Anteil der Bevölkerung

²⁰ Konsequenterweiterung folgt daraus, dass "richtige" Erziehung nur der Gegenwart und der Vergangenheit verpflichtet ist, weil die Maßstäbe für die Auslese ausschließlich von der Elterngeneration bestimmt werden. Grundsätzliche gesellschaftliche Veränderungen müssen auf dieser Grundlage als Folge "falscher" Erziehung verstanden werden.

²¹ JAEGER, W. 1989 S. 12

²² vgl. PLATON, Politeia 376e-380e und 533c-d

²³ Alleine sie ist in der Lage - in ihrer Vervollkommnung - das Sein hinter den Dingen zu erkennen. (vgl. Platon, Politeia 510c-511a)

²⁴ vgl. PLATON, Symposion 210a-212a

²⁵ vgl. PLATON, Politeia 473c-d

²⁶ Bauern und Handwerk (unterer Stand), Wächter (mittlerer Stand) und Regenten (Führerschicht)

stellten, und deren Arbeitskraft für den Wohlstand der Gesellschaft von Wichtigkeit war, gehörten keinem Stand an, sie wurden in diesem Sinne als Teil der Gesellschaft ignoriert.

Platon - selbst als Privilegierter geboren - konzentrierte sich bei seinen Gedanken zur Erziehung darauf, wie die Elite dieser Gesellschaft noch besser entwickelt, die Ressourcen der Gesellschaft optimal genutzt und Verschwendung vermieden werden könnte.²⁷ Seine Gedanken zur radikalen Auslese sind aus heutiger Sicht kaum als mitmenschlich zu betrachten. Wenn Platon als antiker Humanist bezeichnet wird, hat das den Grund, dass seine Überlegungen vom Menschen, bzw. der Natur des Menschen ausgehen.²⁸ Mitmenschlichkeit darf als zwingender Kernbestandteil weder dem antiken Humanismus noch späteren Rezeptionen unterstellt werden.

Die häufige Bezugnahme auf Platon erklärt sich grundsätzlich aus der Tradition der westlichen Geisteswissenschaft. Mögen die Verzahnungen der Gedankengänge noch so kompliziert sein, ist die Systematik, die Platon eine derart zentrale Bedeutung zugewiesen hat, relativ leicht nachvollziehbar. Platon kann als erster "Universalgelehrter" im europäischen Einflussbereich genannt werden, dessen schriftlicher Nachlass solchen Umfang und Themenvielfalt umfasst. Zu unterschiedlichsten Themen sind seine Positionen die ersten, die schriftlich erhaltenen sind. Somit verwundert es nicht, dass sich jeder, der sich nach ihm mit entsprechenden Themen befasste, auf ihn bezog. Diese immer wiederkehrende Erwähnung seines Namens machte Platon zu einem argumentativen Schwergewicht.²⁹

Insofern überrascht es wenig, dass sich Versatzstücke platonischer Ideen in unzähligen späteren Theorienentwürfen wiederfinden. Dieser Umstand wirft allerdings ein großes Problem auf. Sobald diese Versatzstücke aus dem historischen, gesellschaftlichen Kontext herausgelöst sind, wird die Erwähnung Platons zum rhetorischen Scheinargument.

²⁷ Behinderte und aus unerwünschten Verbindungen hervorgehende Neugeborene sollen wie in Sparta nicht aufgezogen, sondern „verborgen“, d. h. ausgesetzt werden. (Platon, Politeia 458b–461e)

²⁸ Der Perspektivenwechsel der Sophisten (im 4. Jahrhundert v. Chr.) vom Religiösen zum menschlich Kulturellen, der sich im berühmt gewordenen Satz des Protagoras "der Mensch ist das Maß aller Dinge" widerspiegelt, wird als Wiege des Humanismus betrachtet. Auch wenn Platon diesen Satz in das Axiom "das Maß aller Dinge ist Gott" umwandelt, gehen seine Überlegungen dennoch immer vom Menschen aus. (vgl. JAEGER, W. 1989, S. 381 f)

²⁹ Diese Beobachtung veranlasste Alfred North Whitehead zu der Aussage, die zum geflügelten Wort wurde: *Die sicherste allgemeine Charakterisierung der philosophischen Tradition Europas lautet, dass sie aus einer Reihe von Fußnoten zu Platon besteht.*

1.2.2 Renaissance

Bildung und Erziehung als strukturiert geplanter Prozess waren in Europa bis ins späte Mittelalter fast ausschließlich der Aristokratie und Kirche vorbehalten. Dass es innerhalb dieser herrschenden Schicht Rangeleien um Bildungsinhalte gab, steht außer Frage, schließlich bedeutete unter anderem der Zugang zum geschriebenen Wort Definitionsmacht. Von den Inhalten dieser Auseinandersetzung war allerdings die Masse der Bevölkerung ausgeschlossen, sie hatte lediglich die Konsequenzen zu tragen und musste das vom schriftkundigen Geistlichen verkündete Wort als Wahrheit und Gesetz hinnehmen.

Im 15. Jahrhundert geriet dieser Status quo auf dem Hintergrund umfassender gesellschaftlicher Veränderung ins Wanken.³⁰ Die Produktivität war gestiegen und damit der Bedarf an Bildung und Wissen, der Buchdruck wurde erfunden, Ende des 15. Jahrhunderts entdeckten europäische Seefahrer neue Seewege und die Wissenschaft begann sich allmählich, aus dem kirchlichen Weltbild zu lösen. Der Boden für die Epoche der Renaissance war vorbereitet.

Als einer der ersten Vertreter des Renaissancehumanismus trat Erasmus von Rotterdam (1466-1536) für eigenständiges Denken und Befreiung von religiösen Dogmen,³¹ für Freiheit und Individualität und für ein Vertrauensverhältnis als Grundlage der Erziehung ein.

Es muss allerdings einschränkend und mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass weder Erasmus noch andere Renaissancehumanisten ihre liberal anmutende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen versucht hätten, als Volksbildungsideal umzusetzen. Mit Nachdruck setzten sie sich vom ungebildeten Volk ab. ... *obwohl sie zwar abstrakt die ganze Menschheit lieben, hüten sie sich sehr, mit dem vulgus profanum sich gemein zu machen. Blickt man näher zu, so ist bei ihnen statt des alten Adelshochmuts nur ein neuer gesetzt, jener dann durch drei Jahrhunderte weiterwirkende akademische Dünkel, der einzig dem Lateinmenschen, dem Universitätsgebildeten, den Anspruch zuerkennt, über Recht und Unrecht, über sittlich und unsittlich zu entscheiden.*³²

³⁰ Als einer der gravierendsten vorbereitenden Faktoren der gesellschaftlichen Veränderungen ist die Pest zu nennen, der zwischen 1347 und 1353 ca. ein Drittel der damaligen Bevölkerung Europas zum Opfer fiel. Als er die Bevölkerungszahl ca. 100 Jahre später eine Größenordnung wie vor der Katastrophe erreichte, hatte sich die Struktur der Städte verändert.

³¹ Erasmus greift die Engstirnigkeit der Scholastik an und reklamiert für sich das Privileg des Freigeistes (vgl. ZWEIF, S.1981, S. 31)

³² a.a.O., S. 96

Erasmus der hellsichtige, intellektuelle Kritiker der katholischen Kirche war ohne Frage Wegbereiter der Reformation, trotzdem geriet er letztlich in unüberwindbare Gegnerschaft zu Martin Luther (1483-1546).

Stefan Zweig arbeitet in seiner Erasmus-Biografie "Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam" die konträren Charaktereigenschaften der beiden Männer deutlich heraus. Auch die über die persönliche Feindschaft hinausreichenden Gründe, warum humanistische Prinzipien Menschenwürde, Toleranz, Gewaltfreiheit und Gewissensfreiheit im weiteren Verlauf der Reformation kaum Gehör fanden, werden in seiner Darstellung aufgegriffen.

Die Ferne der Humanisten zum gemeinen Volk, die sich bereits in der Bevorzugung der lateinischen Sprache ausdrückte, gab nachvollziehbaren Grund dafür, dass jeglicher Versuch scheitern musste, den die Reformation begleitenden Fanatismus zu dämpfen. Der volksnahe Pragmatismus Martin Luthers, der nicht davor zurückschreckte sich Fanatismus als Machtfaktor zunutze zu machen, setzte sich in solch krieglerisch aufgeheizter Zeit zwangsläufig durch.³³

Eine wesentliche Auswirkung dieser Konstellation auf Bildung und Erziehung des 16. Jahrhunderts zeigte sich in den reformierten Fürstentümern mit dem, auf Luthers Initiative zurückgehenden, Ausbau des Elementarschulwesens. Hauptziele des schulischen Unterrichts war die Erziehung zum Christenmenschen. Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, wurden vermittelt, als Voraussetzung für die Teilnahme an gemeindlichem Leben. Weder Gedankenfreiheit noch andere humanistische Ideale waren auf dieser Ebene Thema.

Da die Aufgabe, Jugend zur Übernahme gesellschaftlicher Führungsaufgaben zu befähigen, vor der Reformation weitestgehend von den Klöstern wahrgenommen worden war, musste in den protestantischen Teilen Deutschlands dieser Bildungsbereich neu organisiert werden. So entstand ein Netz von Gymnasien. Im Zusammenhang mit dieser Neuordnung ist Philipp Melanchthon (1497-1560) als wichtiger Mitstreiter Luthers zu nennen, der den Ideen des Erasmus weitaus näher stand als Luther.³⁴ Die Entwicklung des humanistischen Gymnasiums als Schule der Führungsschicht, die im Wesentlichen die Grundlage des sekundären

³³ vgl. a.a.O., S. 97

³⁴ Insbesondere in der Frage nach der Freiheit oder Unfreiheit des menschlichen Willens - dem zentralen theologischen Dissens zwischen Erasmus und Luther - teilte Melanchthon eher die optimistischen Position des Erasmus als Luthers strenger Prädestinationslehre. (vgl. a.a.O., S. 154). Trotzdem gelang es ihm, Luther vom Wert humanistischer Studien zu überzeugen. (vgl. STUMPF, S. 20)

Bildungswesens in Deutschland bis ins 19. Jahrhundert darstellte,³⁵ bestärkte die Distanzierung der Bildungsbürger vom gemeinen Volk.

Der kritische, freigeistige Impetus des Humanismus blieb bestenfalls der Bildungsaristokratie vorbehalten. Und selbst an den Universitäten wurde durch die Orientierung auf die von Erasmus vehement kritisierte Scholastik der Freigeist reglementiert.³⁶

Unter dem Aspekt unserer Suche nach Ansätzen pädagogischer Theoriebildung, die auf wechselseitige Achtung zwischen Schüler und Lehrer bzw. Kind und Erwachsenen und Entwicklung von Autonomie und Verantwortlichkeit des jungen Menschen gerichtet sind, zeigte die Epoche der Renaissance wenig nachhaltige Wirkung. Zwar hat sich Erasmus von Rotterdam sein ganzes Leben für geistige Unabhängigkeit (des humanistisch gebildeten) Menschen eingesetzt, im Bildungswesen blieb jedoch vom Humanismus lediglich die altsprachliche Orientierung (Griechisch / Latein) die „Denkmalspflege“ antiker Autoritäten und das scholastische Prinzip des Aristoteles übrig.

1.2.3 Barock

Als sich nach Ende des Dreißigjährigen Krieges die weltlichen Machtverhältnisse konsolidierten, entstanden auf kultureller Ebene zwei gegenläufige Strömungen. In den Zentren nationalstaatlicher Machtkonzentration waren Wissenschaft und Kunst als Mittel der Repräsentation absoluter Macht äußerst gefragt. Die Perspektive der Herrschenden richtete sich in Bezug auf Bildung schwerpunktmäßig auf den Aspekt des rationalen Wissens, was sich indirekt auch auf die Kunst auswirkte.³⁷

Zur gleichen Zeit entstand in den protestantischen Regionen Europas mit dem Pietismus eine Gegenbewegung, deren Hauptimpulse sich allerdings widersprüchlich darstellten.

- So wurde durch eine Überbetonung der naturwissenschaftlichen Sichtweise der Verlust jeglicher Frömmigkeit befürchtet. Gleichzeitig wurde durch die pietistische Bewegung ein wesentlicher Beitrag zur

³⁵ Seit dem 16. Jahrhundert ist Deutschland konfessionell gesplittet. Darauf basierend entwickelte sich regional eine konfessionell geprägte Pädagogik. Das "humanistische Gymnasium" gewährleistete letztlich konfessionsübergreifend die Kontinuität der Antike-Rezeption seit dem 16. Jahrhundert unabhängig davon, ob es geprägt wurde durch Melanchthon oder durch den Jesuitenorden. (vgl. STUMPF 2007, S. 21)

³⁶ Melanchthon reformiert die Universität Wittenberg, indem er die philosophische Ausbildung akzentuiert und in der Theologie die scholastische Exegese der Heiligen Schrift einführt. (vgl. KUROPKA 2002, S. 11-12)

³⁷ Die Kunst der Fuge weist daraufhin, wie mathematisches Denken in die Musik einfließt. Die Stadt Mannheim, aufgeteilt in Quadrate, ist augenfälliges Beispiel im Bereich der Architektur.

Verbreitung elementarer Bildung bis in die ärmsten Schichten der Bevölkerung geleistet.

- Der Prunk und die maßlose Verschwendung in den Zentren der absolutistischen Machtdemonstration wurden kritisch gesehen. Trotzdem wurde weitgehend daran festgehalten, dass es gottgewollt sei, dass jeder Mensch sich an dem für ihn vorgesehenen Platz einzufügen habe. Schmucklosigkeit und Frömmigkeit ließen sich so im Wesentlichen als Ideal nur für einfache Menschen durchsetzen.
- Die Initiative zur Verbreitung elementarer Bildung mit dem vorrangigen Ziel, allen Gläubigen das selbstständige Lesen der Bibel zu ermöglichen, begünstigte grundsätzlich selbstständiges Denken und beinhaltete den Aspekt der Emanzipation von autoritätsgebundenen Mustern. Durch Überbetonung der Frömmigkeit drohte aber auch ein neuer Dogmatismus. Indem Altruismus als Ausdruck höchster Gottgefälligkeit beschworen wurde, bot sich der Pietismus geradezu als neue Untertanenideologie an.

Als bedeutender Vertreter pietistischer Erziehung ist August Hermann Francke zu nennen, dem bahnbrechende Veränderungen im Erziehungswesen gelangen.³⁸ Gleichzeitig vertrat er allerdings den schmuck- und genussfeindlichen Aspekt des Pietismus, indem er keinerlei Verständnis für kindliches Spiel zeigte. Im Mittelpunkt pietistischer Erziehungsauffassung steht die Vorstellung, dass sich Menschen, wenn sie ausreichend gebildet sind, selbstständig mit der Bibel befassen und sich daraufhin aus freiem Willen entscheiden, gottgefällig zu handeln. Bis zum Erreichen dieses Zustands glaubte man auf einen gewissen Zwang nicht verzichten zu können, um Ablenkung und Zerstreuung zu verhindern. Dieser wurde damit gerechtfertigt, dass die ohnehin knappen Mittel für Ausbildung nicht verschwendet werden sollten. Diese ökonomistische Sichtweise stärkte die Tendenz kindliches Spiel zu unterdrücken, was letztlich dazu führen musste, dass die Erwachsenen die Subjektivität des Kindes ignorierten.

Grundsätzlich wurde davon ausgegangen, dass Gottgefälligkeit in Frömmigkeit und Altruismus ihren Ausdruck findet und eine auf dieser Grundlage basierende Erziehung die gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisiert.

³⁸ Mit der Francke'schen Stiftung gelang August Hermann Francke (1663-1727) die Gründung einer Schule, in der auch vom Schulgeld befreite Waisenkinder (ca. 10 % der Gesamtschülerzahl) unterrichtet wurden. Unterstützung erhielt die Stiftung vom preußischen Königshaus, das unter anderem Steuerbefreiung gewährte. In seiner Stiftung verband er Schule, Erziehungsanstalt und wirtschaftliches Unternehmen. (vgl. STUMPF 2007, S. 31) die Stiftung existiert bis heute als Bildungseinrichtung. Zwischen 1946 und 1991 hatte sie ihre Selbstständigkeit verloren. (Zur aktuellen Entwicklung siehe: <http://www.francke-halle.de>)

Die extremen sozialen Spannungen und die inneren Widersprüche im Pietismus sorgten dafür, dass eher das Gegenteil eintrat. Kritischer Geist und Widerstand wurden nicht zuletzt durch den Zwang innerhalb der Erziehung wachgerufen. Es scheint kein Zufall zu sein, dass Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Friedrich Engels und viele andere kritische Geister aus pietistischen Elternhäusern stammten. Zu erwähnen wäre in diesem Zusammenhang auch Friedrich II von Preußen, der in dem ansonsten bürgerlichen Umfeld des Pietismus eine Sonderrolle einnimmt.³⁹

1.2.4 Aufklärung

Im 18. Jahrhundert strebte Europa auf große Veränderungen zu. Während noch unter dem Einfluss absoluter Monarchen barocke Lustschlösser gebaut und Gärten angelegt wurden, bereiteten bereits Gedanken der Aufklärung die bürgerliche Revolution vor.

Als Inbegriff der Aufklärung wird gemeinhin der 1784 von Immanuel Kant veröffentlichte *"Wahlspruch der Aufklärung"* verstanden: *"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!"*⁴⁰

Davon ausgehend, dass der zentrale Inhalt der Aufklärung darin besteht, alle Menschen zu ermutigen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, fällt es schwer, Aufklärung als Epoche zu verstehen, denn Epochen beginnen und enden, bzw. werden abgelöst. Wie soll man sich vorstellen, dass die Aufforderung an das selbstständige Denken einmal enden sollte? Und selbst der Anfang dieser Epoche ist schwer einzugrenzen, hat es doch schon immer Menschen gegeben, die zu selbstständigem Gebrauch des Verstandes aufgerufen haben. Als Epoche ist Aufklärung erst in Gegenbewegung zur systematischen Verhinderung des selbstständigen

³⁹ In dem historischen Roman "Der König" beschreibt Eberhard Cyran aus der Perspektive Friedrichs des Großen (1712-1786), wie dieser unter der pietistischen Erziehung seines überaus strengen Vaters dem "Soldatenkönig" Friedrich Wilhelm I (1688-1740) leidet und wie sich der "aufgeklärte" Sohn gegenüber der religiösen Überzeugung des Vaters positioniert. Bemerkenswerterweise übernimmt der atheistische Sohn den zentralen Aspekt des pietistischen Menschenbildes, nämlich die Überzeugung, dass Dienen der Zweck des Menschen sei. (vgl. CYRAN, 1986)

⁴⁰ KANT 1784 Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? S. 481

Denkens zu verstehen.⁴¹ Trotz massiver Gewaltanwendung kirchlicher und weltlicher Macht nahmen seit dem 16. Jahrhundert Säkularisierungstendenzen der europäischen Wissenschaft und Politik zu. Als durch die Revolution in Frankreich die Bevormundung durch die Kirche gebrochen wurde, entstand für kurze Zeit der Eindruck, als hätte die Aufklärung ihr Ziel erreicht. Dies stellte sich jedoch als Irrtum heraus, denn schon bald entwickelten sich neue Gegenbewegungen.

Die europäische Wissenschaft war im 17. und 18. Jahrhundert noch wenig spezialisiert. Die meisten Wissenschaftler fühlten sich als Universalisten. Sie beschäftigten sich mit Physik, Astronomie, Medizin oder Architektur und äußerten sich trotz oder gerade wegen kirchlicher Unterdrückungsversuche zu philosophischen, politischen und theologischen Fragen. Staats- und Rechtstheoretiker und Ökonomen fühlten sich berufen, zur Erziehung Stellung zu nehmen.

In den 1692 veröffentlichten "Gedanken über Erziehung" legt der englische Philosoph und Vertragstheoretiker John Locke (1632-1704) seine Vorstellungen zur Erziehung dar. Einschränkend muss dabei festgestellt werden, dass sich diese Vorstellungen allein auf die wohlhabende, bürgerliche männliche Jugend beziehen. Seine Prioritäten setzt Locke ähnlich wie Platon vor 2000 Jahren. An erster Stelle stehen auch für ihn Tugend und Willensbildung, Ansammlung von Wissen ist dem unterzuordnen. Auch Locke schreibt der Erziehung fast uneingeschränkten Einfluss auf die nachfolgende Generation zu. *Ich darf wohl sagen, dass von zehn Menschen, denen wir begegnen, neun das, was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnützlich, durch ihre Erziehung sind.*⁴² (was die verbleibenden 10 % beeinflusst, wird nicht ausgeführt).

Die Art und Weise, wie Locke detaillierte Handlungsanweisungen gibt, spricht für eine technisch mechanistische Erziehungsvorstellung.⁴³ Bemerkenswert ist allerdings, dass er von verschiedenen Phasen im Verhältnis von Eltern zum Kind spricht. *Furcht und Ehrfurcht sollten dir die erste Gewalt über ihre Gemüter geben, Liebe und Freundschaft in reiferen Jahren sie dir erhalten; denn die Zeit muss kommen, da sie der Rute und der Zucht entwachsen sein werden; ... jeder Mensch muss früher oder später sich selbst und seiner eigenen Führung überlassen werden;*

⁴¹ Wie das Licht nur wahrgenommen wird, wenn es auf reflektierende Flächen fällt, erreicht Aufklärung sichtbare Wirkung nur dort, wo sie auf Widerstand trifft. (vgl. SLOTERDIJK, S. 161)

⁴² LOCKE 1970, S. 7

⁴³ vgl. a.a.O., S. 8-42

*und wer ein guter, rechtschaffener und tüchtiger Mensch ist, muss es von innen heraus geworden sein.*⁴⁴

Der Umstand, dass er die Vernunftbegabung des Kindes und die damit verbundene Möglichkeit zur freien Willensentscheidung hervorhebt, wirkt auf dem Hintergrund seiner mechanistischen Erziehungsvorstellung fast wie ein Kontrapunkt.⁴⁵

70 Jahre später (1762) veröffentlicht Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) seinen fiktiven Erziehungsroman "Emil", in dem er Erziehung als durchgängigen Prozess (vom Geboren werden bis zum Erwachsen sein) in vier zu unterscheidenden Phasen beschreibt.

*Wir werden schwach geboren und brauchen die Stärke. Wir haben nichts und brauchen Hilfe; wir wissen nichts und brauchen Vernunft. Was uns bei der Geburt fehlt und was wir als Erwachsene brauchen, das gibt uns die Erziehung.*⁴⁶

Ähnlich wie Locke richtet Rousseau sein primäres Augenmerk auf die Erziehung im aufstrebenden Bürgertum. Mit seiner Vorstellung, dass relevante Erziehung lediglich den männlichen Teil der Jugend betrifft, unterscheidet er sich nicht von seinen Vorgängern.

Neu sind seine Ideen vom Eigenwert der Kindheit, der Notwendigkeit der altersgemäßen Erziehung und die Einsicht in die Bedeutung des Erfahrungslernens. Bereits im Vorwort weist Rousseau darauf hin, wie wichtig es ist, die Kindheit zu studieren, dass es zu bedenken gilt, was Kinder aufnehmen können, und dass sich der Erziehungsprozess nicht ausschließlich daran orientieren darf, was Erwachsene meinen wissen zu müssen.⁴⁷

Er sieht die Kindheit nicht nur als Durchgangsstadium zum Erwachsensein. *Man muss den Erwachsenen als Erwachsenen und das Kind als Kind betrachten.*⁴⁸ Erziehung ist in Rousseaus Sinn nicht mit Belehrung gleichzusetzen. Da er dem Erfahrungslernen einen außerordentlichen Stellenwert einräumt, kommt folgerichtig der Strukturierung der Erfahrungsmöglichkeiten eine enorme erzieherische Bedeutung zu. Dem seit über 2000 Jahren aufrechterhaltenden Bild des Erziehers als Töpfer, der den Lehmklumpen in seinen Händen formt, wird eine Alternative gegenübergestellt.

⁴⁴ a.a.O., S. 44 (Hervorhebung durch den Verfasser)

⁴⁵ vgl. a.a.O., S.51

⁴⁶ ROUSSEAU 1973, S.10

⁴⁷ vgl. a.a.O., S.5

⁴⁸ a.a.O., S.56

Die Natur, die Menschen und die Dinge sind, wie Rousseau behauptet, die drei Lehrer des Kindes. Die Natur steht für Rousseau im Widerspruch zur Gesellschaft. Er beschreibt sie als fiktiven Urzustand, bevor die Zivilisation diesen verdorben hat. Das neugeborene Kind ist diesem Zustand noch nahe, weil es von der Verfälschung durch die Zivilisation nichts wissen kann. Zu anderen Menschen steht das Kind in einem bedingten Abhängigkeitsverhältnis. Diese Abhängigkeit darf nicht zum Schaden des Kindes benutzt werden.⁴⁹ Die Dinge stehen für die realen Lebensverhältnisse, die den Rahmen der Erziehung bilden.

Mit Blick auf altersgemäße Erziehung nimmt Rousseau eine Einteilung in vier Phasen vor.

- Die Kindheit (*Alter der Natur*, Geburt bis zum dritten Lebensjahr) ist das Alter, in dem das Kind auf den besonderen Schutz und die Fürsorge des Erwachsenen angewiesen ist.
- Das Knabenalter (*Alter der Stärke*, bis zum zwölften Lebensjahr) ist der körperlichen Ertüchtigung, der Geschicklichkeit und Schärfung der Wahrnehmung vorbehalten. Es wird größter Wert auf eigene Erfahrungen und das daraus resultierende Verständnis der Welt gelegt.
- Die Vorpubertät (*das friedliche Verstandesalter*, zwölf bis fünfzehn) "*es handelt sich nicht darum, ihm die Wissenschaften beizubringen, sondern daran, dass es Gefallen an ihnen finde, ...*"⁵⁰ "*wozu nützt das? Das ist von nun an das geheiligte Wort, dass zwischen ihm und mir über alles Tun in unserem Leben entscheidet.*"⁵¹
- Die Pubertät, auch Jünglingsalter – adolescence – genannt (*Alter der Einsicht*, bis zum zwanzigsten Lebensjahr). "*In diesem Zeitraum, in dem gewöhnlich die Erziehung abgeschlossen wird, beginnt unsere erst richtig.*" Als Kind kannte Emil nur die Beziehungen zu den Dingen. Mit dem Erwachen der Leidenschaft ist es an der Zeit, die Beziehungen zu den Menschen kennenzulernen.⁵²

Da sich seine Abhandlung durchgängig mit der Beziehung zwischen zwei Personen, dem Erzieher (als Ich Erzähler) und Emil, dem einzigen Zögling, befasst, demonstriert Rousseau seine Auffassung von Erziehung als Subjekt - Subjektbeziehung, die das eigentlich revolutionäre seines Ansatzes ausmacht. Die Form seiner Abhandlung steht jedoch in grundsätzlichem Widerspruch zur inhaltlichen Aussage.

Der Erziehungsroman "Emil" erweckt den Eindruck, als würde einer beobachteten erzieherischen Praxis eine ebenso beobachtbare Alternative gegenübergestellt, jedoch ist die Beziehung zwischen Rousseau und seinem Zögling eine rein fiktive.⁵³ Die „natürliche Umgebung“, in der Emil aufwächst, ist eine konstruierte. Dies Paradoxon wird von Rousseau

⁴⁹ vgl. a.a.O., S.62

⁵⁰ a.a.O., S.164

⁵¹ a.a.O., S. 173

⁵² vgl. a.a.O., S.221

⁵³ Nicht nur Emil ist weitestgehend von den Einflüssen der Gesellschaft ferngehalten, auch sein Erzieher hat augenscheinlich über 20 Jahre keine persönlichen Interessen und Beziehungen außer der zu seinem Zögling.

schlicht ignoriert, was seine Schlussfolgerungen in ein fragwürdiges Licht rückt.

Dennoch steht außer Frage, dass Rousseau nicht nur nachfolgende Generationen von Pädagogen stark beeinflusst, sondern auch Erziehung in den Mittelpunkt des politischen Interesses (Jugend als Pfand der Zukunft) gerückt hat. Viele seiner grundlegenden Gedanken finden sich in aktuellen Theorien zur Erziehung wieder.⁵⁴

Die Textstelle, in der Rousseau den Anspruch an den Verstand des heranreifenden Emil formuliert, - *"Da er also gezwungen ist, selbst zu lernen, gebraucht er seinen eigenen Verstand und nicht den anderer. Denn wenn man nichts von der fremden Meinung hält, darf man auch nichts auf die Autorität geben."*⁵⁵ - könnte durchaus auch als Aufforderung an den Leser verstanden werden, seine eigenen Schlussfolgerungen aus einer anregenden Utopie zu ziehen.

In diesem Sinne wurde nicht immer mit Rousseaus geistigem Erbe umgegangen. So wurde die Person Rousseau mit Bezug auf seine Biografie⁵⁶ in den Mittelpunkt der Kritik gerückt. Diese sicherlich nicht unberechtigte Kritik wurde allerdings oft ins Feld geführt, um inhaltliche Positionen zu widerlegen, was eine unlautere Form der Auseinandersetzung ist. Zehn Jahre nach der oben erwähnten Erklärung Kants wurde in Paris die Guillotine zum Symbol der Revolution. Die Ideen der Aufklärung und der bürgerlichen Freiheit, für die die Revolution angetreten war, begannen in einem Klima der Angst zu ersticken. Im Jahr 1794, dem Höhepunkt der Schreckensherrschaft, veranlasste Robespierre den jakobinischen Wohlfahrtsausschuss, Rousseaus sterbliche Überreste⁵⁷ feierlich in das Pariser Pantheon überführen zu lassen. Diese Geste ist anschauliches Beispiel dafür, in welcher subtilen Weise die Umsetzung emanzipatorischer Gedanken unterlaufen und hier durch einen Reliquienkult ersetzt wurde.⁵⁸

⁵⁴ Die inzwischen weit ausgebauten Theorie der Entwicklungsphasen, die Bedeutung des Erfahrungslernens in der Lerntheorie oder Gedanken über den Zusammenhang von Selbstliebe und Identitätswicklung können hier als Beispiel angeführt werden.

⁵⁵ a.a.O., S. 208

⁵⁶ Der Umstand, dass er seine eigenen Kinder nicht selbst aufzog, sondern alle fünf im Findelhaus abgab, mag ihn tatsächlich als praktischen Pädagogen disqualifizierten.

⁵⁷ Rousseau war bereits 1778 verstorben.

⁵⁸ Der Verlauf der Französischen Revolution demonstriert mit erbarmungsloser Härte den gravierenden Unterschied zwischen der Formulierung von Idealen und ihrer Umsetzung. Nachdem der Sturm auf die Bastille 1789 der Durchsetzung revolutionärer Forderungen einen unmissverständlichen Auftakt setzte, zog die royalistische Reaktion ihre Kräfte zusammen, um mit massiver Gewalt gegen die Revolution vorzugehen. Je härter sich nach der Ausrufung der Republik im September 1792 die Auseinandersetzung mit den Gegnern der Revolution zuspitzte, umso mehr wuchs die Gefahr, dass die Ideale aus den eigenen Reihen verraten wurden. Mit dem Argument, dass die Niederlage nur zu vermeiden sei, wenn man gegenüber

Rousseaus theoretische Gedanken zur Erziehung, wie auch seine Überlegungen zum Staatsrecht, waren Beiträge zur geistigen Wegbereitung der Revolution. Diese wurde zwar von sämtlichen royalistischen Kräften in Europa gefürchtet und bekämpft, trotzdem darf nicht übersehen werden, dass die Situation im zentralistischen Frankreich eine besondere war. Nicht alle Monarchien in Europa zeigten sich gleich ignorant gegenüber aufklärerischen Ideen, wie im Frankreich Ludwigs XVI.

Deutschland, das erst ab 1871 als Nationalstaat zu existieren begann, war noch aufgeteilt in ca. 300 Kleinstaaten von unterschiedlicher Größe. Diese Aufteilung bot Nischen, in denen sich ab Mitte des 18. Jahrhunderts an unterschiedlichen Orten philanthropische Zirkel gründeten, in denen aufklärerische Ideen diskutiert und pädagogische Konzepte entwickelt wurden. Gedankenaustausch fand zwischen den verschiedenen Zirkeln und darüber hinaus in ganz Europa mit zeitkritischen Geistern statt. Mit besonderem Interesse wurde die Entwicklung in Frankreich beobachtet. Somit überrascht es nicht, dass die pädagogischen Konzepte der Philanthropen deutliche Parallelen zu Rousseaus Erziehungsvorstellung aufwiesen.⁵⁹

Das im Fürstentum Anhalt-Dessau 1774 von Johann Bernhard Basedow (1724 - 1790) gegründete Dessauer Philanthropin fand als Musterschule über den deutschen Sprachraum hinaus großes Interesse. Dort wurde erstmalig versucht, eine kosmopolitische, der Aufklärung verpflichtete überkonfessionelle und tolerante Erziehung und Bildung in der Praxis zu realisieren.⁶⁰ Die Modellschule bestand 20 Jahre. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts wurde auch an anderen Standorten versucht, vergleichbare Inhalte in privaten und auch in öffentlichen Schulen umzusetzen. Dass bei der Umsetzung der pädagogischen Konzepte in die Praxis weitaus mehr Probleme und Widerstände auftreten würden als in Rousseaus Erziehungsroman, war voraussehbar. Trotzdem stießen die philanthropischen Vorstellungen im gebildeten Bürgertum und zum Teil auch im Adel auf wohlwollendes Interesse. Anfang des 19. Jahrhunderts gerieten jedoch die Konzepte der "Menschenfreunde" in die Defensive und wurden schließlich fast vollständig verdrängt. Diese Entwicklung wurde aus drei verschiedenen Richtungen vorangetrieben: von der Kirche, vom

dem Gegner keinerlei Schwächen zeigte, wurde der eigene Anspruch an Vernunft, Freiheit und Rechtsgleichheit zurückgestellt.

⁵⁹ Hanno Schmitt verweist darauf, dass beispielsweise Basedow seine wegweisenden pädagogischen Programme bereits mehr als zehn Jahre vor Rousseaus *Emil* veröffentlichte. Dieser Umstand belegt, dass der Diskurs um *menschenfreundliche* Erziehung in der Mitte des 18. Jahrhunderts auf breiter Ebene geführt wurde. (vgl. SCHMITT 2003, S. 126)

⁶⁰ vgl. a.a.O., S. 127

aufgeklärten Absolutismus und von der allgemeinen Stimmung im Bürgertum.

Die Beteiligten agierten sehr unterschiedlich. Die Kirche setzte alles daran, ihren Einfluss auf die Schulaufsicht zu behalten bzw. zurückzugewinnen. Dabei schreckte man auch nicht davor zurück, Philanthropen in inquisitorischer Manier zu verunglimpfen.⁶¹

Wie vom aufgeklärten Absolutismus versucht wurde, Erfolg versprechende Konzepte zu vereinnahmen, lässt sich am Beispiel Preußens verdeutlichen. Preußen, das sich erst im 18. Jahrhundert unter den europäischen Vormächten etablierte, verstand sich als aufgeklärte Monarchie. Friedrich II (1712 - 1786) stand u. a. in engem geistigen Austausch mit Voltaire. Sein Vater Friedrich Wilhelm I (1688 - 1740) hatte bereits unter dem Einfluss des Pietismus massive Einsparungen im Bereich höfischer Repräsentation vorgenommen und seine Prioritäten auf militärische Überlegenheit und wirtschaftliche Stärke gelegt. Der Drill des stehenden Heeres, straffe Organisation des Beamtenapparats, Förderung der praktischen⁶² Wissenschaften und der Ausbau elementarer Bildung bis in ärmste Schichten⁶³, waren zentrale Mittel um diese Ziele zu erreichen. Die preußische Monarchie reagierte nicht nur auf den gesellschaftlichen Wandel im 18. Jahrhundert, sondern war bewusst, aktiv daran beteiligt. Zweifel am Anspruch auf absolute Machtausübung ließ sie dennoch nie aufkommen.⁶⁴

Im preußischen Einflussbereich folgte die Pädagogik weitgehend dem Gedanken der "patriarchalischen Aufklärung".⁶⁵ Während Rousseau Erziehung auf gleicher Ebene mit der Politik - sozusagen als ihre utopische Seite - sah, entwickelt sich Pädagogik hier zur Funktion der Politik. Der zentrale Aspekt des aufklärerischen Erziehungsverständnisses, nämlich die Beziehung zwischen zwei in ihrem Denken freien, handelnden Subjekten, tritt in den Hintergrund zugunsten didaktischer Überlegungen.

Der Philanthropismus wurde aus der Bildungs- und Erziehungsdiskussion Anfang des 19. Jahrhunderts durch einen radikalen Umschwung der

⁶¹ Beispielsweise denunzierte der Hamburger Hauptpastor Johann Melchior Götze Basedows Schriften als "Missgeburten der Hölle" (vgl. a.a.O., S. 125).

⁶² Geisteswissenschaften, abgesehen von der Theologie, wurden im Zuge der Sparmaßnahmen erheblich eingeschränkt, ähnlich wie Kunst und Kultur.

⁶³ Seit 1717 besteht allgemeine Schulpflicht in Preußen. Die Unterstützung der Francke'schen Stiftung wurde bereits unter 1.2.3 erwähnt.

⁶⁴ Sloterdijk spricht in diesem Zusammenhang von *patriarchalischer Aufklärung* und *aufgeklärtem Despotismus* (vgl. SLOTERDIJK 1983, S. 165)

⁶⁵ Das bedeutete breiten Zugang zu positivem Wissen, Gehorsam gegenüber der Obrigkeit und eine möglichst straffe Organisation des Schulwesens, um die Einhaltung obrigkeitsstaatlicher Prinzipien kontrollieren zu können.

Stimmung im Bürgertum verdrängt. Zentraler Auslöser für diesen allgemeinen Meinungsumschwung war die Entwicklung in Frankreich. Sehr prononciert wird dieser Perspektivenwechsel - bezogen auf die jakobinische Schreckensherrschaft - von Peter Sloterdijk beschrieben. *Mit entsetzter Genugtuung sahen die Konservativen die Französische Revolution in Terror und Krieg entarten. Nichts hat seither das konservative Menschenbild so kräftig genährt. ... Die christliche Erbsündenlehre verbündet sich hier mit dem konservativ pessimistischen Naturverständnis.*⁶⁶

Den Philanthropen, die ähnlich wie Rousseau von einem uneingeschränkt freundlichen Bild der Natur ausgingen, wurde mit dem Perspektivenwechsel zum pessimistischen Blick auf die Natur die Argumentationsgrundlage entzogen. Unter dem Eindruck der finsternen Seite menschlicher Natur wurden Diffamierungen aufklärerischer Pädagogen als weltfremde, arbeitsscheue Spinner mehrheitsfähig.⁶⁷ Auch prominente Vertreter des Neuhumanismus fielen durch entsprechende Verunglimpfungen auf.⁶⁸

1.2.5 Romantik und Restauration

Die folgenschwere Entartung der Französischen Revolution zur Schreckensherrschaft hatte im fortschrittlichen Bürgertum die Hoffnung auf eine gesellschaftliche Veränderung zu mehr Mitmenschlichkeit tief enttäuscht und den Rückzug in die Innerlichkeit eingeleitet. In diesem Klima drohten Prinzipien reiner Vernunft in einer Tendenz zum Mystizismus unterzugehen. Konzentrierte sich vorher das Interesse gebildeter Menschen auf die aktuellen Ereignisse in Europa und Übersee, wurde jetzt der Blick wieder zunehmend rückgewendet auf das römische Imperium und das antike Griechenland.⁶⁹ Kulturen, die man nur aus alten Schriften kennen konnte, erweckten durch die große zeitliche Distanz den Eindruck, frei vom Makel der alltäglichen Unzulänglichkeiten zu sein. Diesem Zeitgeist entsprach die neuhumanistische Erziehungsvorstellung, die im deutschen Sprachraum bis ins 20. Jahrhundert weitgehend die Lehrpläne für die sekundäre Schulbildung bestimmte.

Als 1794 in Paris die Schreckensherrschaft der Jakobiner zusammenbrach, waren es die seit dem Ersten Koalitionskrieg gegen Österreich und Preußen

⁶⁶ a.a.O., S. 121 (Hervorhebung durch den Verfasser)

⁶⁷ vgl. SCHMITT 2003, S. 138

⁶⁸ Beispielsweise Friedrich Immanuel Niethammer oder Ernst August Evers (vgl. a.a.O., S. 139)

⁶⁹ Diese kulturhistorisch als Klassik bezeichnete Epoche beinhaltet bereits wichtige Elemente der Romantik. Die Beschäftigung mit antiken Mythen bereitet mit "pseudovernünftiger" Methode den fließenden Übergang zu nationalromantischem Pathos vor.

erstarkten Revolutionstruppen, die verhinderten, dass die royalistische Reaktion in dieser Situation die Macht an sich reißen konnte. Doch dafür zu sorgen, dass aufklärerische Ideen wieder mehrheitsfähig werden, war das Militär ungeeignet, auch wenn anfänglich der Erfolg der französischen Feldzüge dadurch begünstigt wurde, dass in den eroberten Gebieten Teile der Bevölkerung den Sieg der Revolutionstruppen quasi als Befreiung empfanden.

Innerhalb der französischen Armee dienten revolutionäre Parolen zur Motivationssteigerung der Soldaten. Der Aufstieg Napoleon Bonapartes beruhte wesentlich auf seinem erfolgreichen Umgang mit dieser allgemeinen Stimmung. Als Napoleon sich 1799 zum ersten Konsul wählen ließ, wurde die Instrumentalisierung der Revolution deutlich erkennbar. Die emanzipatorischen Ideen der Aufklärung waren benutzt worden, um neue Alleinherrschaft zu installieren. Sollten an dieser Deutung noch Zweifel bestanden haben, wurden diese spätestens durch Napoleons Selbstkrönung zum Kaiser 1804 beseitigt.

Der Umstand, dass Napoleon den Einfluss seiner Macht in den folgenden 10 Jahren auf fast ganz Europa ausdehnte, hatte enorme Auswirkungen auf alle Lebensbereiche des Kontinents. Zwar konnten sich die Ideale der Revolution nicht durchsetzen, wohl aber die im Zuge der Revolution entwickelten bürokratischen Verwaltungsstrukturen. Es überrascht nicht, dass dies in ganz Europa als Bevormundung empfunden wurde und die Forderung nach Selbstbestimmung in patriotische Bewegungen erstarken ließ. Dachten fortschrittliche Intellektuelle im 18. Jahrhundert noch meist kosmopolitisch, wurde diese Weltanschauung Anfang des 19. Jahrhunderts zunehmend durch nationale und nationalistische Tendenzen verdrängt.

Auf dem Hintergrund dieser historischen Konstellation wird nachvollziehbar, dass die Absicht einzelner neuhumanistischer Erziehungstheoretiker und die Wirkung der von ihnen angestoßenen Bildungsreform deutlich auseinanderklafften. Als zentrale Wegbereiter des Neuhumanismus sind Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) und Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834) zu nennen.

Humboldt wirkte federführend an der preußischen Bildungsreform von 1809 mit. Er trat für eine Reformierung des gesamten Bildungssystems ein, mit dem Ziel, alle Bildungsbereiche unter staatliche Aufsicht zu stellen; trotzdem sollte Erziehung nicht als Funktion des Staates verstanden werden. Seine Ideen, die "Wirksamkeit" des Staates auf seine Schutzfunktion zu begrenzen, den Menschen nicht durch den Staat formen zu lassen, sondern den Staat am Menschen zu orientieren,⁷⁰ wurden von

⁷⁰ vgl. BENNER 2003, S. 146-149

monarchisch-konservativen Kräften scharf angegriffen. Trotzdem stärkte gerade diese Öffnung zum liberalen Bürgertum den Patriotismus und Widerstand gegen die napoleonische Besatzung.

Schleiermacher teilte viele Positionen Humboldts zur Bildungsreform, insbesondere zur zeitlichen Reihenfolge, in der Allgemeinbildung vor fachlicher Spezialisierung erfolgen sollte. Allgemeinbildung soll nach Schleiermachers Auffassung Heranwachsenden ausschließlich *zum Erwerb der Mündigkeit* dienen. Er betont dabei ausdrücklich die Vorläufigkeit des Bildungsprozesses. Weil Erziehung eine *ungewisse Zukunft* berücksichtigen muss, kann die erziehende Generation nie sicher sein, die Prioritäten für die Lehr- und Lernprozesse in der optimalen Weise für die nachfolgende Generation zu setzen.⁷¹ Schleiermacher vertrat Erziehung als anthropologische Grundtatsache, dem Zögling als einem bildungs- und entwicklungsfähigen Subjekt verpflichtet.

Humboldts und Schleiermachers pädagogische Theorieansätze gerieten bald in Vergessenheit,⁷² bzw. wurden möglicherweise nie angemessen beachtet. Die mit dem Namen Humboldt verknüpfte Bildungsreform schuf jedoch Fakten, deren Wirkung sich deutlich anders entwickelte, als die theoretischen Überlegungen hätten erwarten lassen.

Für das humanistische Gymnasium wurde die altsprachliche Orientierung als zentraler Lehrinhalt festgeschrieben, was auf die Epoche bezogen keine Überraschung oder große Neuerung darstellte. Der Besuch der Universität oder gar eine wissenschaftliche Karriere war in dieser Zeit ohne gründliche Kenntnisse in Griechisch und Latein unvorstellbar. Auch Voltaire, Locke, Rousseau und andere geistige Wegbereiter der Revolution hatten sich auf klassische Texte in der Originalsprache bezogen.

Trotzdem bedeutete die Hervorhebung des humanistischen Gymnasiums als allgemeine Voraussetzung für Leitungspositionen und Zugang zu wissenschaftlicher Ausbildung einen wesentlichen Impuls für das intellektuelle Selbstverständnis der folgenden Generationen. Deutlich erkennbar wird die Bedeutung dieses Impulses in der Abgrenzung zu den Modellschulen der Philanthropen, auch wenn es im Detail schwerfällt, die verschiedenen Motive für eine Beschäftigung mit altsprachlichen Quellen zu unterscheiden. Rückblickend kann festgestellt werden, welche bedeutende Funktion die altsprachliche Orientierung erfüllte, egal ob beabsichtigt oder nicht. Weder Schleiermachers Appell an das Selbst- und Mitdenken des Schülers, noch sein Verweis auf die nicht abgeschlossene Verständigung über die "Idee des Guten", und dass deshalb der

⁷¹ vgl. a.a.O., S. 151-154

⁷² vgl. a.a.O., S. 155

nachfolgenden Generation keine vermeintlich fertige Ethik aufgezwungen werden dürfe,⁷³ konnte daran etwas ändern. Über die Auswahl der klassischen Texte, die zum Standard der gymnasialen Schulbildung gehörten, wurden in subtiler Weise Werte transportiert. Zentrale Inhalte dieser Texte waren, militärische Sachverhalte und ein sich daraus ableitendes Heldenethos. So hatte das humanistische Gymnasium wesentlichen Anteil daran, kritische Impulse bürgerlicher Jugend in ein heroisches, pseudopolitisches Pathos umzuleiten. Wer direkt nach dem Besuch des Gymnasiums eine Offiziersausbildung absolvierte, hatte die besten Chancen, eine gesellschaftlich einflussreiche Position zu erlangen. Die Konzentration auf militärische Leitbilder vereinte im 19. Jahrhundert aristokratische und bürgerliche Identität in dem Begriff der Ehre.⁷⁴ Der höchste Rang allgemeiner Moral wurde durch militärische Tugenden besetzt.

Die Orientierung am Militärischen bedeutete gleichzeitig eine Aufwertung aller männlichen Eigenschaften und Unterordnung der Frau, außerdem eine Aufwertung von Gehorsam, Ordnung und Disziplin, zulasten von Kritikbereitschaft und Autonomie. Diese Einstellung wirkte allgemein auf das Verhältnis zwischen Männern und Frauen, zwischen Erwachsenen und Kindern und somit auf die elementare Erziehung.

Die Planung der Elementarschule in den Gebieten, die ab 1871 das Deutsche Reich bildeten, wurde wesentlich durch Johann Friedrich Herbart (1776-1841) beeinflusst.⁷⁵ Sein Konzept der Formalstufen lieferte bis ins 20. Jahrhundert die schematische Grundlage für die methodische Lehrerbildung. Herbarts erfolgreiche Wirkung auf Öffentlichkeit und Schulpolitik liegt vermutlich darin begründet, dass sein Ansatz meist auf *Didaktisierung* verkürzt rezipiert wurde.⁷⁶ Für eine entsprechende Auslegung zeichnen vor allem seinen Schüler Karl Volkmar Stoy, Tuiskon Ziller und Wilhelm Rein verantwortlich. Diese Ausrichtung der Lehrerbildung auf die Formalisierung des Lernprozesses stellte im Grunde die Weichen für die Trennung der Schulpädagogik von der allgemeinen Pädagogik.⁷⁷ Eine Verkürzung der Schulpädagogik auf die Untersuchung und Entwicklung von Techniken zur Anpassung der nachfolgenden

⁷³ vgl. a.a.O., S. 151-153

⁷⁴ vgl. SLOTERDIJK 1983, S. 135-137

⁷⁵ Herbart war von 1809 - 1833 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Königsberg, danach bis zu seinem Tod an der Universität Göttingen. In seiner Königsberger Zeit wirkte er maßgeblich an der Reform des preußischen Schulwesens mit. (vgl. Internationale Herbart – Gesellschaft)

⁷⁶ vgl. BÖHM, 2004 S. 84

⁷⁷ (vgl. PRANGE, S. 177f)

Generation erscheint zwar im Sinne der Staatsraison wünschenswert, jedoch nicht, wenn das Ziel, wie Schleiermacher formuliert, *Mündigkeit* heißen soll.

Ob die mit dem Namen Herbart verbundene Entwicklung des Elementarschulwesens in Deutschland tatsächlich seiner Intention entsprach, darüber will ich mir kein abschließendes Urteil anmaßen. Sein Verhalten im hannoverschen Verfassungskonflikt spricht allerdings dafür, dass Herbart Staatsraison höher bewertete als bürgerliche Freiheit und Selbstbestimmung.⁷⁸ Insofern scheinen Intention und Wirkung zumindest in dieser Hinsicht nicht allzu weit voneinander entfernt. Das öffentliche Schulwesen, das sich im 19. Jahrhundert wesentlich auf Herbart bezog, orientierte sich an obrigkeitsstaatlichen Prinzipien und vermied es, Aufklärung im kantischen Sinne zu befördern.

An den vorzugsweise von jungen Männern des wohlhabenden Bürgertums und der Aristokratie besuchten Universitäten artikuliert sich Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen ungeachtet der Tatsache, dass es sich bei diesem Teil der Jugend um eine privilegierte Minderheit handelte. Protest formierte sich zunächst mit undeutlicher Zielrichtung auf Grundlage jugendlicher Ungeduld und dem Wunsch, der Bevormundung durch die ältere Generation etwas entgegenzusetzen. Als sich 1815 in Jena die "Urburschenschaft" gründete, wurde eine nationale Idee als neuer Impuls erkennbar.⁷⁹ Auch vorher hatte es schon verschiedene studentische Verbindungen gegeben, die meist als Landsmannschaften aufgetreten und von der Obrigkeit wegen ihres provokanten Verhaltens schlecht gelitten waren. Die Neugründung, hinter der die Vision eines starken geeinten Reiches als Zusammenschluss aller deutschen Kleinstaaten stand, fand spontan breiten Zulauf in Jena wie auch in vielen anderen Universitäten. Das erste gemeinsame öffentliche Auftreten der neuen Burschenschaften auf der Wartburg 1817 machte deutlich, dass es in der Studentenschaft neben der gemeinsamen Idee die deutsche Einheit auf universitärer Ebene vorwegzunehmen, sehr unterschiedliche Strömungen existierten. So wurde das Wartburg Fest später als wirre Mischung aus antikonservativem Protest, Germanenkult, Frankophobie und Judenhass beschrieben.⁸⁰ Es kann davon ausgegangen werden, dass die Mischung irrationaler Impulse in diversen Bereichen der nationalen, liberalen

⁷⁸ Als Dekan der Philosophischen Fakultät hatte er sich 1837 von den sieben Göttinger Professoren distanziert, die sich öffentlich für die freiheitliche Landesverfassung einsetzten und wegen ihres Einsatzes zum Teil des Landes verwiesen wurden.

⁷⁹ Der Zeitpunkt war kein Zufall. 1815 war das Jahr des Wiener Kongresses, der die Aufteilung Europas nach Napoleons endgültiger Niederlage regelte.

⁸⁰ vgl. WEHLER 1987, S. 335f

Opposition anzutreffen war. Viele Bürgerliche sahen ihren Aufstieg an ein nationales Pathos gekoppelt.⁸¹

Obwohl die Vision vom Großdeutschen Reich in eine Zeit zu passen schien, in der die europäischen Großmächte darum stritten, den Rest der Welt untereinander aufzuteilen, wurden von monarchistischer Seite in der Studentenbewegung vor allem das Unruhepotenzial und republikanische Tendenzen wahrgenommen. Mit den Karlsbader Beschlüssen 1819 wurde deshalb eine Grundlage geschaffen, die Studentenbewegung in die Illegalität zu verbannen, die Presse zu zensieren und liberal und national gesinnte Professoren zu entlassen.

Gleichzeitig verschlechterte sich im Zuge der frühindustriellen Entwicklung die allgemeine soziale Lage breiter Teile der Bevölkerung dramatisch. "Gesellschaftliche Ruhe" konnte vielfach nur durch drastische Polizeimaßnahmen aufrechterhalten werden.⁸² Auf diesem Hintergrund bestand in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts für pädagogische Ideen, die der nachfolgende Generation auch nur im Ansatz ein Recht auf Selbstbestimmung einräumten, wenig Chance auf offizielle Anerkennung und Umsetzung. Wer nicht zum wohlhabenden Teil der Bevölkerung gehörte, konnte froh sein, wenn er wenigstens in der Volksschule⁸³ lesen und schreiben lernte.

Nachdem die Märzrevolution 1848 niedergeschlagen war, formierten sich in Deutschland, wie auch in anderen Teilen Europas, die reaktionären Kräfte neu. Gleichzeitig gewann die Arbeiterbewegung, wie auch die Frauenbewegung, zunehmend an Bedeutung neben der bürgerlichen, national und liberal orientierten Opposition. Infolge der sich verändernden Produktionsbedingungen war seit Anfang des 19. Jahrhunderts der Anteil der als Arbeiter in Manufakturen und ersten Industriebetrieben abhängig Beschäftigten an der Gesamtbevölkerung ständig gestiegen. Im Zuge dessen entstanden erste Organisationsformen der Arbeiterbewegung.⁸⁴ Auch die Frauenbewegung, die im 18. Jahrhundert noch vereinzelt in bürgerlichen Kreisen für Gleichberechtigung der Geschlechter eingetreten

⁸¹ Die Zeit des Vormärz war auch die Zeit des Biedermeier. In den wohlhabenden bürgerlichen Familien wurde ein repräsentativer, patriarchalisch geordneter Haushalt geführt, innerhalb dessen es wenig Raum für Kritik gab.

⁸² Als Beispiel sei hier die Niederschlagung des Schlesischen Weberaufstands von 1844 erwähnt. Die weitere Zuspitzung der sozialen Lage führte 1848 europaweit zu Aufständen. In Deutschland gingen diese Ereignisse als Märzrevolution in die Geschichte ein.

⁸³ In der Volksschule bzw. Elementarschule sollten allgemeine Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt werden. Aufsicht und Organisation waren in den deutschen Ländern unterschiedlich geregelt.

⁸⁴ Dieser Organisation erfolgte zunächst in Arbeitervereinen und ab 1848 in ersten Gewerkschaften

war, erhielt in diesem Zusammenhang größere Breitenwirkung und entdeckte neue Schwerpunkte für ihr Engagement. Diese gesellschaftliche Dynamik war wichtiger Impulsgeber für neue pädagogische Ansätze.

Friedrich Fröbel (1782 - 1852) traf mit seiner Idee des Kindergartens die aktuelle Bedürfnislage im Umfeld der beginnenden Industrialisierung. Sein Name wurde im Zusammenhang mit der Einrichtung von Kindergärten weltweit bekannt. Je nach Perspektive wurde in Fröbels Ideen ein anderer Hauptaspekt wahrgenommen:

Der rasant ansteigende Arbeitskräftebedarf in Folge der beginnenden Industrialisierung wollte zu möglichst niedrigem Preis befriedigt werden. So fanden sich unter dem Aspekt der Nützlichkeit wichtige Argumente für den Kindergarten. Im Gegensatz zur Volksschule stand der Kindergarten nicht in Konkurrenz zur Kinderarbeit. Elementare Bildung konnte somit - zumindest tendenziell - in eine frühere Lebensphase vorgezogen werden, in der Kinder aufgrund ihrer körperlichen Konstitution noch nicht effektiv im Produktionsprozess mitarbeiten konnten. Außerdem bot der Kindergarten die Möglichkeit, Kinder, die noch nicht in den Arbeitsprozess einzugliedern waren, gemeinsam betreuen zu lassen. Damit ergab sich die Möglichkeit, durch Betreuung der Kinder gebundene Arbeitskraft freizusetzen.

Unter dem Aspekt der Mitmenschlichkeit ging der Kindergarten auf die Situation der Kinder ein, die aufgrund ökonomischer Zwänge von ihrer Familie vernachlässigt wurden. Unter dieser karitativen Perspektive war Kindergarten als Möglichkeit zur Abmilderung sozialer Härten zu verstehen. Gleichzeitig half die Idee des Kindergartens, die sozialen Missstände mehr in das öffentliche Bewusstsein zu rücken. Wer die Lösung eines Problems als Aufgabe öffentlicher Wohlfahrt diskutiert, sorgt letztlich immer auch dafür, dass das Problem selbst zunehmend in den öffentlichen Fokus gerückt wird.

Die unterschiedlichen Beurteilungen, die daraus folgten, sprachen trotzdem - auch für sich alleine genommen - für die Einrichtung von Kindergärten.

Da öffentliche Wohlfahrt in der Regel Kosten verursacht und die Diskussion sozialer Missstände oft in Protest und Unruhe mündet, rief die Kindergartenidee den Widerstand staatlicher Machtorgane auf den Plan. 1851 wurden in Preußen Fröbels Kindergärten verboten.

Es liegt nahe, die Konzentration auf frühkindliche Entwicklung und Förderung im vorschulischen Bereich mit Fröbels individueller Biografie zu erklären.⁸⁵ Der Entwurf des Berufs der "Kindergärtnerin" als

⁸⁵ vgl. FREILAND, S. 182

professioneller Variante der "Mutter" scheint im direkten Zusammenhang mit dem frühen Verlust (im ersten Lebensjahr) seiner Mutter zu stehen. Seine Begegnung mit Pestalozzi⁸⁶, als er 1808 - 1810 in Yverdon arbeitete, hat sein zentrales Interesse auf die Elementarbildung gerichtet. Konsequenterweise hat er sich dann besonders mit der Phase vor dem Schulalter befasst. Seine grundsätzliche Vorstellung von kindgemäßer Erziehung basierte auf der "Selbsttätigkeit" des Heranwachsenden.

Im Zuge der revolutionären Ereignisse 1848 wurde versucht, durch eine Resolution an das Frankfurter Parlament den Kindergarten als erste Stufe des deutschen Bildungswesens durchzusetzen. Als die Revolution scheiterte, bekam Fröbel die Reaktion in vollem Umfang zu spüren. Von dieser Enttäuschung erholte er sich nicht mehr und starb im Jahre 1852. Trotzdem ließ sich die Kindergartenidee mittelfristig nicht aufhalten.

Die "Kindergärtnerin" war als typischer Frauenberuf für die Frauenbewegung des späten 19. Jahrhunderts ein wichtiges Thema. Helene Lange (1848-1930) wurde in Deutschland als eine der ersten Frauen zu Kenntnis genommen, die zu Fragen der Erziehung öffentlich Stellung bezog. Ihre Gedanken zur Mädchen- und Frauenbildung bildeten einen eigenständigen Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Sie trat ihr Leben lang dafür ein, dass *Bildung als Weg zum planvollen Aufbau einer besseren Welt*, nicht länger den Männern vorbehalten bleiben sollte.⁸⁷ Bereits als junge Frau kämpfte sie um eine qualifizierte Ausbildung. Die Hürden, die sie auf ihrem Weg zum Lehrerinnenexamen 1872 zu überwinden hatte, traten zwar als individuelle Widerstände in Erscheinung, waren trotzdem Ausdruck des herrschenden Vorurteils, das Frauen die Begabung zur Vernunft absprach.

Eingebunden in die nach 1860 wieder erstarkende Frauenbewegung begann Helene Lange, ihre Vorstellung von gleichberechtigtem Bildungszugang einzufordern. In dem 1872 von Henriette Schrader-Breymann gegründeten "Pestalozzi-Fröbel-Haus" fand sie ein Modellprojekt vor, das sich als Gegenmodell zur männlich patriarchalischen Schule auf frauenspezifische Inhalte konzentrierte.⁸⁸ Diese thematische Ausrichtung folgte den veränderten sozialen Bedingungen. Den hier zu erwerbenden

⁸⁶ Auf Pestalozzi (1746 - 1827) und seine "Methode" wird in unzähligen pädagogischen Veröffentlichungen Bezug genommen. Der Schwerpunkt, der ihm zugeschrieben wird, ist fast so vielfältig, wie die Anzahl der Autoren. An dieser Stelle sei deshalb auf Fritz Osterwalders Habilitationsschrift: "Pestalozzi - ein pädagogischer Kult" verwiesen.

⁸⁷ vgl. JACOBI 2003, S. 199

⁸⁸ Hier wurden Kindergärtnerinnen ausgebildet, Kinder- und Säuglingspflege gelehrt, Koch- und Hauswirtschaftskurse angeboten. Später entstanden in diesem Umfeld ... Lehrerinnenausbildung für diese Fächer wie auch die Ausbildungsgänge für die soziale Arbeit, die sich als neues Berufsfeld für Frauen etablierte. (a.a.O., S. 200)

Qualifikationen stand ein hoher Bedarf gegenüber, trotzdem wurde diese Ausbildung nicht als gleichwertig mit der üblichen (männlichen) höheren Schulbildung anerkannt. Helene Lange vertrat das Ziel, Frauen den Zugang zur Hochschule zu öffnen über die Anerkennung einer höheren Mädchenspezifischen Schulbildung. Für dieses Ziel stritt sie auf unterschiedlichsten Ebenen. So entwickelte sie selbst schulpraktische Modelle, vertrat diese publizistisch in einer selbst gegründeten Fachzeitschrift und mischte sich aktiv für die Durchsetzung ihrer Vorstellungen in berufspolitischen und bildungspolitischen Gremien ein. Bis 1896 sollte es dauern, bis die ersten Absolventinnen der von Lange maßgeblich mit entwickelten Gymnasialkursen das Abitur an einem öffentlichen Gymnasium ablegen konnten. Letztlich ging es ihr aber um mehr, um die gesetzliche Verankerung einer Mädchenbildung, die gleichberechtigten Zugang zum akademischen Studium ermöglicht. Nicht zuletzt deshalb ließ sich Lange in der Weimarer Republik auf Einfluss versprechende bildungspolitische Positionen wählen.

Beginnend kurz vor der Reichsgründung bis in die Weimarer Republik erstreckte sich Langes berufliche und politische Wirkungszeit. Der Anfang dieses halben Jahrhunderts stand im Zeichen der "Deutschen Einigungskriege"⁸⁹ und das Ende im Zeichen des Ersten Weltkriegs. Patriotismus, Krieg und militärische Tugenden bestimmten seit Beginn des öffentlichen Schulwesens in Deutschland weitestgehend das Leitbild der (Jungen-)Schule. Die Mädchenschule, mit inhaltlichem Schwerpunkt auf sorgender Mütterlichkeit und sozialer Einfühlbarkeit, wie Lange sie zunächst als Gegenmodell vertrat, wirkte als Kontrapunkt in der schulpolitischen Auseinandersetzung. Die romantisierende Auslegung der Unterrichtsinhalte ermöglichte jedoch, das Konzept der höheren Mädchenbildung in das patriarchalische Familienbild der Kaiserzeit zu integrieren. Hauswirtschaft, Mütterlichkeit und soziale Kompetenz bestimmte die Rolle der Frau, als Unterstützerinnen für den Mann, der über Krieg oder Frieden entschied. Angesichts dieser ideologischen Vereinnahmung veränderte Lange ab den 1890er Jahren ihre Position. Die in der Gesellschaft bestehende Polarisierung der Geschlechter durch das Konzept geschlechtsspezifischer Schulformen zu verfestigen, lag ihr fern. Vielmehr ging es ihr darum, Frauen in allen bislang männlich geprägten gesellschaftlichen Bereichen zu beteiligen, also auch an der Unterrichtung der männlichen Jugend, um so all diese Bereiche um eine konkrete soziale Dimension zu erweitern. Mit dieser Ausdifferenzierung ihrer Position näherte sie sich zunehmend der Reformpädagogik des späten 19.

⁸⁹ 1864 zwischen Dänemark und Deutschen Bund, 1866 zwischen Preußen und Österreich, 1870 - 71 Deutsch-Französischer Krieg

Jahrhunderts, deren Kritik am mechanischen Lernen in der wilhelminischen Paukschule sie teilte. Sie forderte eine individualisierte an den Bedürfnissen der Schülerinnen orientierte Pädagogik. Sie hielt Lehrerinnen für diese Aufgabe grundsätzlich besser geeignet und kritisierte, dass der "männlichen" Pädagogik Einfühlungsvermögen fehle.⁹⁰

Ende des 19. Jahrhunderts wurde in Europa zunehmend Notiz von der Entwicklung in den USA genommen, wo bessere Chancen für Schulexperimente und alternative Entwürfe gemeinsamen Lebens und Arbeitens vermutet wurden.⁹¹ Auch schien sich dort die Ausdifferenzierungen professioneller sozialer Arbeit schneller zu entwickeln als auf dem europäischen Kontinent. In diesem Zusammenhang sind Jane Addams (1860 - 1935) und John Dewey (1859 - 1952) zu nennen.

1889 gründete Jane Addams eine Frauenwohngemeinschaft im "Hull House"⁹², das sich schon bald zum Zentrum großstädtischer Sozialarbeit in Chicago entwickelte. Addams selbst lehnte den Begriff Sozialarbeit zur Beschreibung ihrer Tätigkeit ab. Diese Ablehnung hatte im Wesentlichen die Funktion der Abgrenzung gegenüber einer traditionellen Vorstellung von dieser Arbeit als Organisation und Verteilung von Almosen. Letztlich prägte sie einen modernen Begriff von Sozialarbeit als Hilfe zur Selbsthilfe. Diese Idee entsprang nicht einer abstrakten Theorie sondern aus dem konkreten Zusammenleben im Stadtteil.

Chicago war zu dieser Zeit zweitgrößte Stadt in den USA. Hier hatten sich viele Menschen eingefunden, deren einzige Hoffnung im Aufbruch in die "Neue Welt" bestand, nachdem die Märzrevolution niedergeschlagen war und fortschrittliche Kräfte unter massiver Verfolgung zu leiden hatten. In den USA angekommen, mussten sie feststellen, dass sich alleine durch die Auswanderung die Lebensbedingungen nicht grundsätzlich verbesserten. Die Arbeitsbedingungen standen hier fast mehr noch als in der "Alten Welt" unter dem Eindruck der beginnenden industriellen Revolution. Der massenhafte Zuzug aus unterschiedlichen Herkunftsländern brachte enorme Probleme der Wohnsituation, der gesundheitlichen Versorgung und der Unterrichtung der Kinder mit sich. Auch kam es zu Rivalitäten zwischen verschiedenen Volksgruppen. Die Entwicklung dieses neuen Zusammenlebens in der Großstadt wissenschaftlich zu untersuchen, war ein

⁹⁰ vgl. a.a.O., S. 206 f

⁹¹ Die von Robert Owen in Indiana gegründete Kommune "New Harmony" und die Kommune in Queenwood waren Beispiele für diese Entwicklung. (vgl. UHLIG 2003, S. 160-168)

⁹² Im Zuge einer Europareise ließ sich Addams durch das ersten Settlement Londoner Akademiker in einem großstädtischen Elendsvierteln (Toynbee Hall) inspirieren. Sie setzte ihr ererbtes Vermögen, zum Ankauf einer Immobilie in einem Chicagoer Armenviertel ein. Dieses Haus bot ausreichend Raum für Gemeinwesenarbeit nach dem Londoner Vorbild. (vgl. MÜLLER 2003, S. 216)

zentrales Anliegen des Instituts für Anthropologie und Soziologie der neu gegründeten Universität von Chicago.

John Dewey war dort von 1894 - 1904 Professor für Philosophie, Psychologie und Pädagogik und Leiter der Universitätsversuchsschule. Er prägte die "soziologische Chicagoer Schule". Fritz Bohnsack sieht Deweys besonderes Demokratieverständnis im Zentrum seines theoretischen Ansatzes als auch seines politischen Engagements. *Demokratie ist keine Alternative zu anderen Prinzipien des Zusammenlebens. Sie ist die Idee des Zusammenlebens selbst.*⁹³ Diesem Grundsatz folgend sind es nicht die eingespielten Verfahrensweisen, die Demokratie ausmachen, sondern die grundsätzliche immerwährende Notwendigkeit und auch Möglichkeit die Grundlagen des Zusammenlebens erneut auszuhandeln.⁹⁴ Die Basis des Wirklichkeitszugangs ist für Dewey die situative Unmittelbarkeit des gegenwärtigen Erlebens, was seiner philosophischen Ausrichtung die Etikettierung "Pragmatismus" eingebracht.

Menschliche Entwicklung beschreibt Dewey mit dem Konzept des "*experience*". Ausgangspunkt der Entwicklung ist die Krise bzw. die Problemstellung, die sich im Lebensalltag situativ ergibt. Damit wird das Individuum bzw. die Gruppe gezwungen zu handeln. Nach der Lösung des Problems ist die Situation nie die gleiche wie vor der Krise. Das Handeln hat die Umwelt verändert und das Erleben der Wechselwirkung das Subjekt bzw. die Gruppe. Die Vernunft schließlich ermöglicht es die unterschiedlichen Zustände miteinander zu vergleichen und somit die Erfahrung für weitere Problemlösungen zu nutzen. Die Kumulation dieser Erfahrung bedeutet Fortschritt.⁹⁵

Auf Grundlage des allgemeinen Prinzips des *experience* kritisiert Dewey das Lehr- und Lernkonzept der traditionellen Schule. Wenn strukturiertes Wissen, löffelweise ausgehändigt, Problemlösungen nicht von den Schülern entwickelt, sondern von Lehrern und Schulbuch *gebrauchsfertig* geliefert werden, hat dies eine *appetitlose Zwangsfütterung* zur Folge.⁹⁶ Schule, die alle Probleme durch Erwachsene lösen lässt, kann Schüler nicht zum Denken erziehen. Wenn das Interesse der Schüler nicht geweckt wird, kommt die traditionelle Schule nicht umhin, Disziplin von außen aufzuerlegen. Das Konzept der Versuchsschule war getragen von der Überzeugung, dass Denken aus der Not der Begegnung mit Schwierigkeiten resultiert, weshalb es nicht zum Nachteil, sondern nur zum Nutzen sein kann, wenn bei der Realisierung von Lernprozessen,

⁹³ DEWEY: Later Works, Band 2, S. 328, zitiert nach Bohnsack 2003, S. 46f

⁹⁴ vgl. a. a. O.

⁹⁵ vgl. a.a.O., S. 45-47

⁹⁶ vgl. a.a.O., S. 52

Schwierigkeiten entstehen. Weil ein ursächlicher Zusammenhang gesehen wurde, zwischen der Ausrichtung der Lernprozesse an eigenen Zielen und dem Willen zur Überwindung von Schwierigkeiten, wurde die aktive Beteiligung der Schüler bei der Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte Grundvoraussetzung. Um dies realisieren zu können, wurde versucht, das Lernumfeld möglichst anregend an der Lebenswelt der Schüler zu orientieren. Das bedeutete, es mussten Möglichkeiten für handwerkliche Betätigung und die Beschäftigung mit sozialen Inhalten geschaffen werden.⁹⁷

In seinem Spätwerk räumt Dewey ein, dass es unrealistisch sei, die Schule für eine "Haupt-Einflussgröße" zur Einstellungs- und Verhaltensänderung auf dem Weg zu einer neuen Sozialordnung zu halten. Den Hauptgrund dafür sieht er darin, dass das System Schule, trotz aller Bemühungen zur Annäherung an reale Lebenswelten, immer "bereinigte Umwelt" bleibt.⁹⁸ Trotz dieser Einschränkung, oder gerade aufgrund dieser konsequent kritischen Haltung, wurden Deweys Vorstellungen von Pädagogik in der deutschen Reformschulbewegung und erneut in der Bildungs- und Erziehungsdiskussion der 1970er Jahre aufgegriffen. Sein soziales und politisches Engagement, das ihn an vielen Punkten mit Jane Addams verband, brachte mehr noch als seine theoretischen Ausführungen eine pädagogische Grundhaltung zum Ausdruck. Diese von Respekt getragene Haltung stellte das Kind, den Jugendlichen wie auch den erwachsenen Klienten als handelndes Subjekt in den Mittelpunkt. Diese Einstellung war auch für Addams konstitutiver Bestandteil ihrer Vorstellung von Sozialarbeit.⁹⁹

Das zentrale Stichwort zur Bildungs- und Erziehungsdiskussion an der Schwelle zum 20. Jahrhundert heißt auch in Europa Reformpädagogik. Diese Überschrift wird von den meisten Autoren als Sammelbegriff für praktische Bildungs- und Erziehungskonzepte benutzt, die als konstruktive Kritik der Schulentwicklung im 19. Jahrhundert entstanden. Gemeinsam ist diesen Ansätzen der Gegenstand ihrer Kritik, nämlich das staatlich unterhaltene Bildungssystem, das erst Ende des 19. Jahrhunderts in Europa weitgehend flächendeckend als solches existierte.¹⁰⁰ Oelkers beschreibt

⁹⁷ vgl. a.a.O., S. 51f

⁹⁸ Bohnsack verweist in diesem Zusammenhang auf die Rekonstruktion der Arbeitswelt in Deweys Versuchsschule, die nicht umhin kommt, ökonomische Interessen, Macht und Herrschaft auszuklammern. (vgl. a.a.O., S. 50)

⁹⁹ Im "Hull House" trafen Immigranten mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund zusammen. Eine auf Anpassung drängende Belehrung hätte die Gefahr des Loyalitätsbruchs zwischen Kindern und Eltern deutlich vergrößert. Diese Realität hatte Addams täglich vor Augen. (vgl. STUMPF 2007, S. 115)

¹⁰⁰ Aus der überwiegend konfessionell organisierten Elementarbildung des 18. Jahrhunderts entwickelte sich im 19. Jahrhundert die staatliche Volksschule, die zum Rückgrat des

Kulturkritik als zentralen Ausgangspunkt für neue Erziehungskonzepte. Diese "*Kulturkritik*" äußert Zweifel daran, dass auf dem kulturellen Entwicklungsstand der Gesellschaft die drastischen technischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen geistig verarbeitet werden können. Je nach Perspektive auf diese Problemlagen gestaltet sich die inhaltliche Ausrichtung der Alternativentwürfe äußerst vielfältig.

Die Entwicklung im 19. Jahrhundert von der lückenhaften Elementarbildung unter kirchlicher Kontrolle hin zu der staatlich kontrollierten säkularen Volksschule wird grundsätzlich von den meisten im pädagogischen Feld Tätigen als Fortschritt begrüßt. Gleichwohl geht diese Entwicklung vielen Pädagogen nicht weit genug. Die Lösung von der Kirche wird zwar als Erfolg der Aufklärung wahrgenommen doch wird auch gesehen, dass Schule von der Obrigkeit abhängig bleibt. Gleichzeitig werden Befürchtungen geäußert, dass durch die einseitige Vernunftorientierung der Schule das Gefühlsleben und die Spiritualität der nachfolgenden Generation nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Die verschiedenen Impulse, die von einzelnen Reformpädagogen in unterschiedlichster Intensität aufgenommen wurden, habe ich in der Abbildung 1 als Skizze zusammengefasst.

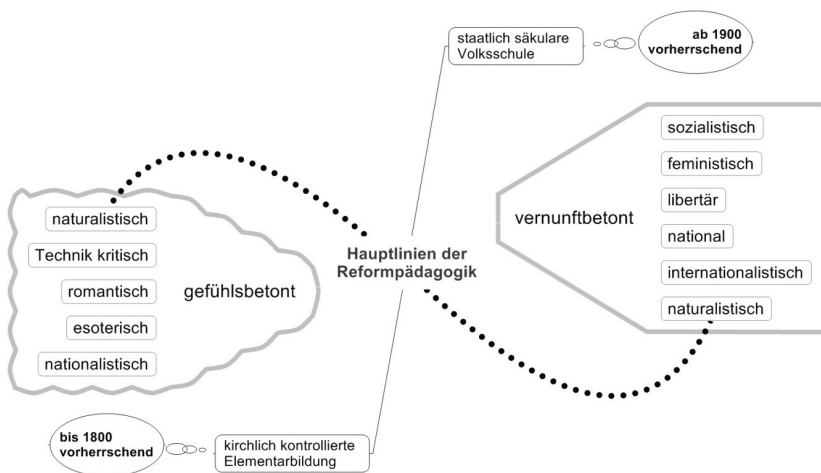


Abbildung 1 Hauptlinien der Reformpädagogik

Schulsystems wurde. Vergleichbare Entwicklungen gab es in Europa überall dort, wo starke Nationalstaaten entstanden, die Interesse an säkularer Allgemeinbildung entwickelten. (OELKERS 2003, S. 7f)

Naturalismus taucht in dieser Skizze nicht zufällig an zwei Positionen auf, dienen doch in der Natur wahrgenommene Regelmäßigkeiten einer vernunftgeleiteten Wissenschaft und technischer Nutzung. Andererseits wurden und werden aus der Natur immer wieder Analogien abgeleitet, die rational nicht überprüfbar eher dazu geeignet sind, Mystifizierungen von Machtverhältnissen vorzunehmen.

Während die bereits oben erwähnten Pioniere der modernen Sozialarbeit Jane Addams und John Dewey aufgrund ihrer intensiven Teilhabe am entsprechenden internationalen Diskurs eindeutig der Reformpädagogik zugerechnet werden, fällt die Zuordnung von Rudolf Steiner (1861 - 1925) erheblich schwerer. Rückblickend kann festgestellt werden, dass abgesehen von Maria Montessori kein europäischer Reformpädagoge vergleichbar nachhaltigen Erfolg hatte. Die Waldorfschule ist heute eine der am weitesten verbreiteten Alternativschulen in Deutschland. Auch international kann auf eine beachtliche Anzahl der Waldorfschulen verwiesen werden.¹⁰¹ Die Schwierigkeiten, Steiners Position zuzuordnen, erklären sich vor allem aus der Fülle des Materials, das zu einem großen Teil aus Mitschriften seiner Vorträge besteht, wobei nur ein geringer Teil dieser ca. 6000 Mitschriften von ihm selbst durchgesehen und autorisiert sind. Widersprüche innerhalb des Materials ergeben sich auch aus dem Umstand, dass sich Steiners zentrales Anliegen in verschiedenen Lebensphasen auf unterschiedliche Themenschwerpunkte konzentrierte.¹⁰² So trat er noch bis 1900 für die Säkularisierung der Bildungsinhalte ein. Mit Annäherung an die "Theosophische Gesellschaft" (TG) vertrat er zunehmend eine naturalistisch kosmisch-spiritualistische Weltanschauung. Von 1902-1912 war er Sekretär der deutschen Sektion dieser esoterischen Vereinigung. Als es zu unüberbrückbaren Differenzen zur TG kam, gründete er 1912 die "Anthroposophische Gesellschaft", in welche die meisten der ca. 2500 deutschen Mitglieder der TG überwechselten. Die theoretische Grundlage der Anthroposophie wurde wesentlich von Steiner bestimmt. Er entwickelte Teilkonzepte zu Bereichen wie Kunst, Erkenntnistheorie, Architektur, Medizin, Landwirtschaft, Religion und Erziehung, die er im Zuge seiner Vortragstätigkeit bis ins Detail ausgeformt vorstellte. Auch wenn Steiner diese Bereiche grundsätzlich nur als Teile einer geschlossenen Weltanschauung dachte, was selbstverständlich auch für seine pädagogischen Vorstellungen galt, darf

¹⁰¹ Die ersten 8 Waldorfschulen wurden von der nationalsozialistischen Diktatur geschlossen und erst nach dem Krieg wieder neu aufgebaut. (vgl. Ullrich, S. 70). Derzeit existieren weltweit 1001 Waldorfschulen, davon 689 in Europa. Die meisten von ihnen befinden sich in Deutschland (225) (laut Weltliste der Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen / Bund der Freien Waldorfschulen Stand: März 2011)

¹⁰² vgl. ULLRICH 2003, S. 66

der Zulauf zur Waldorfschule nicht alleine mit der anthroposophischen Weltansicht erklärt werden.

Eine koedukative Einheitsschule ohne Leistungsauslese mit einem stabilen Klassenverband über zwölf Jahre, die Unterricht ganzheitlich, projektorientiert organisiert und viel Raum für musische Erziehung bereitstellt, kann für Eltern eine attraktive Alternative darstellen. Das gilt besonders, wenn sie die Regelschule als Paukschule und als Instrument der Disziplinierung und Auslese kritisieren. Die 1919 von Steiner verfassten menschenkundlichen didaktisch-methodischen Grundlagen gelten auch heute noch für die Waldorfschule als verbindlich, woraus folgt, dass von einer hochgradig ideellen Determination und Ritualisierung des Schulalltags auszugehen ist.¹⁰³

Die Betonung der Individualität legt zwar nahe, dass das Kind als handelndes Subjekt wahrgenommen wird, gleichzeitig wird die Handlungsfreiheit als vorherbestimmt eingeschränkt. Die Grundlage hierfür bildet die vereinfachende "Psychologie der Temperamentstypen" in Verbindung mit der Vorstellung von "Inkarnation". Der Umstand, dass Steiner sich zur Rechtfertigung der Anthroposophie und ihrer okkulten Hintergründe eines Offenbarungsmythos¹⁰⁴ bedient, lässt seine Überzeugung konträr zur Aufklärung erscheinen.

Auch die Zuordnung Maria Montessoris (1870-1952) zur Reformpädagogik fällt nicht ganz leicht. Ihr Herangehen an pädagogische Fragestellungen ist eher ein naturwissenschaftliches. Zunächst ausgebildet als Medizinerin ohne pädagogische Vorkenntnisse stellt sie Analogien zu ihrem biologischen, anatomisch-physiologisch-pathologischen Wissen her und leitet soziale und psychische Hygiene aus medizinischer Hygiene ab. Bei ihrer Forschung ist sie ständig auf der Suche nach technisch anwendbarem Verfügungswissen.¹⁰⁵

Ihr wissenschaftliches Interesse konzentrierte sich zunehmend auf sozial benachteiligte und geistig behinderte Frauen und Kinder. Sie entwickelte Materialien und Konzepte, um der Individualität des Kindes entgegenzukommen. Ihr allgemein verbreiteter Ruf als geniale Praktikerin ist insofern irreführend, als sich ihre Praxis auf empirische Forschung unter laborähnlichen Bedingungen beschränkt.¹⁰⁶ Trotzdem verdient ihre

¹⁰³ vgl. a.a.O., S. 68f

¹⁰⁴ Steiner behauptete, die (immaterielle) „Akasha-Chronik“, sei seiner „geistigen“ Wahrnehmung zugänglich. (vgl. BADEWIEN 2006, S. 3ff)

¹⁰⁵ vgl. BÖHM, 2003, S. 79f

¹⁰⁶ vgl. a.a.O., S. 75

experimentelle Ermittlung äußerer Reize für den sich aufbauenden und organisierenden kindlichen Geist breite Anerkennung.¹⁰⁷

Auch wenn Kritiker wie Helene Leenders die Montessori-Pädagogik als inhaltsleere Methodenlehre beschreiben, die für jede Ideologie dienstbar gemacht werden kann, oder Dewey und Kilpatrick den starren Formalismus des didaktischen Materials hervorheben,¹⁰⁸ kann nicht ignoriert werden, dass heute Montessorischule als (nicht geschützter) "Markenname" für weltweit ca. 8.000 Schulen benutzt wird. Deutsche Montessorischulen vertreten den Anspruch, die in den Rahmenlehrplänen für öffentliche Schulen vereinbarten Inhalte ohne Abstriche zu vermitteln.¹⁰⁹ Sie grenzen sich gegenüber der Regelschule ab durch die Art der Vermittlung. In diesem Zusammenhang kommt den "Sinnesmaterialien", die von Maria Montessori als "geistige Nahrungsmittel" bezeichnet wurden, eine besondere Bedeutung zu. Diese Materialien, die vor allem von ihrem Sohn als "Montessori Materialien" vermarktet wurden, haben zu einer gemeinsamen Identifizierung der Montessori Schulen beigetragen. Als zentraler Unterschied zur Regelschule wird vom "Montessori Dachverband Deutschland e. V." die Ganzheitlichkeit des Ansatzes, die Lernfreude und Lernbegierde im Mittelpunkt des Lernprozesses und die individuell ausgerichtete, selbstständige und selbstbestimmte Einzel- und Gruppenarbeit hervorgehoben. Aus Perspektive der Schulbetreiber wird als Kernstück des montessorischen Menschenbildes der Satz - "*Hilf mir, es selbst zu tun*" – gesehen, was als Aufforderung eines handelnden Subjekts verstanden werden kann. Die Widersprüchlichkeit zwischen Montessoris positivistischem Wissenschaftsverständnis und der esoterischen Weltsicht der Theosophischen Gesellschaft, der sie 1899 beitrug,¹¹⁰ tritt unter diesem Aspekt in den Hintergrund.

Wenn heute von Reformpädagogik in Deutschland gesprochen wird, werden meist an erster Stelle die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Europa neu gegründeten Privatschulen "*écoles nouvelles*", die im deutschen Sprachraum als "Landerziehungsheime" bekannt wurden, erwähnt.¹¹¹ Gemeinsam war diesen Internaten, dass sie im ländlichen Bereich angesiedelt waren und auf die Unzufriedenheit mit den bestehenden Schulen reagierten. Die meisten dieser Schulen verstanden sich zumindest inoffiziell als Elitéeinrichtungen. In diesem Zusammenhang

¹⁰⁷ vgl. a.a.O., S. 82

¹⁰⁸ vgl. a.a.O., S. 84

¹⁰⁹ Laut Montessori-Dachverband Deutschland e. V. gibt es in Deutschland ca. 400 Montessori Schulen davon 60 % in freier 40 % in öffentlicher Trägerschaft. An den staatlichen Schulen gibt es teilweise nur Montessorizweige.

¹¹⁰ vgl. BÖHM 2003, S., 81

¹¹¹ vgl. OELKERS 2003, S. 13

darf nicht übersehen werden, dass sich diese Schulen weitgehend über Schulgeld finanzierten. Eltern, die dieses Schulgeld aufbringen konnten, verstanden sich zumeist selbst als Teil der gesellschaftlichen Elite. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung durch die verschiedenen Schulgründer weicht zum Teil extrem voneinander ab. (Siehe Abbildung1, Hauptlinien der Reformpädagogik).

"Landerziehungsheim" diesen Begriff hat Hermann Lietz (1868 - 1919) als deutsche Bezeichnung für die in Europa zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstehenden "neuen (Internats)Schulen" eingeführt. Lietz, der ab 1898 selbst vier Internate gründete, wird deshalb als zentrale Person in der neuen Bewegung der "Bildungsunternehmer" gesehen. Welchen Einfluss dieser Umstand auf die pädagogisch und politische Prägung der Bewegung hatte, kann hier nicht im Detail verfolgt werden. Fakt scheint jedoch zu sein, dass die Mehrheit der Gründer von Landerziehungsheimen, ähnlich wie Lietz, eher im konservativ, deutsch-nationalen Umfeld angesiedelt war.¹¹²

Linksliberal geprägte Schulen stellten eine Ausnahme dar, wie die "Freie Schulgemeinde Wickersdorf" und die 1910 von Paul Geheeb (1870-1961) und Edith Geheeb (1885-1982) gegründete Odenwaldschule. Diese war die erste koedukative Internatsschule in Deutschland. Paul Geheeb sah die eigentliche Aufgabe des Erziehers darin, Lebensräume zu schaffen und zu erhalten, in denen die Heranwachsenden sich frei bewegen und entfalten können.¹¹³ Herzstück des Internats war die "Schulgemeinde" (Versammlung aller Schüler und Lehrer) als zentrales Entscheidungsorgan.¹¹⁴ Die fundamentale demokratische Struktur wurde als Vorwegnahme einer demokratischen Gesellschaft verstanden. Aus dieser Absicht kann allerdings nicht geschlossen werden, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft - bezogen auf ihre soziale Herkunft - der durchschnittlichen Verteilung der Bevölkerung entsprochen hätte. Die Mehrzahl der Schüler stammte auch in diesem Internat aus "gutbürgerlichem Elternhaus", aus Familien, die sich einer Elite zugehörig fühlten.

Die soziale Auslese in den Landerziehungsheimen ergab sich allein schon aus der Notwendigkeit, dass ein nicht unerhebliches Schulgeld aufgebracht werden musste. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die

¹¹² vgl. a. a. O., wie auch NÄF 2003, S. 91

¹¹³ Während des Dritten Reiches wurde die Odenwaldschule von zwei Mitarbeitern in eigener Regie weitergeführt, als das Ehepaar Geheeb 1934 mit einigen Schülern in die Schweiz emigriert war. Dort gründeten sie in *bewusstem Gegensatz zur Tendenz der Zeit die Ecole d'Humanité*, in der sie Kinder aus der ganzen Welt aufnahmen. (vgl. a.a.O., S. 90)

¹¹⁴ vgl. a.a.O., S. 93

idealistische Ausrichtung dieser Schulen weit von der Lebenswelt der Arbeiterkinder entfernt war.

Ein wichtiger Impuls für die Landerziehungsheime ging von der "Jugendbewegung" aus (sprich "Wandervogel", "Pfadfinder" und ab 1919 "Bündische Jugend"). Das "Jugendalter" wurde im Zuge dieser Entwicklung erstmalig als eigenständige Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein thematisiert. Die Idee der Selbsterziehung in der Gemeinschaft von Gleichaltrigen kann als Reaktion auf den Zwang zur Unterordnung in der wilhelminischen Paukschule und den patriarchalischen Elternhäusern verstanden werden. Der Aspekt des Widerstands und der Fortschrittlichkeit muss allerdings relativiert werden. Die romantisierende Verherrlichung des Führerprinzips, die verklärte Anlehnung an eine mittelalterliche Ritterkultur stellte militärische Tugenden in den Mittelpunkt und stärkte damit das patriarchalische Prinzip, dem man zunächst entkommen wollte.¹¹⁵ Es liegt nahe, dass dieser Zirkelschluss in großbürgerlichen Kreisen wohlwollend zur Kenntnis genommen wurde. Mit dem Bekenntnis zum einfachen Leben - in der von der Zivilisation unberührten Natur - leistete die Jugendbewegung einen Beitrag zur Kulturkritik, jedoch nicht zur Kritik der Machtverhältnisse. Als bedeutungsvoll ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass die Jugendlichen im "Wandervogel" und bei den "Pfadfindern" größtenteils aus bürgerlichen Familien stammten. Die Kinder aus Arbeiterfamilien hatten schlichtweg keine Zeit um Wanderungen und Reisen zu unternehmen, weil sie direkt nach dem Besuch der Volksschule im Alter von 14 Jahren in das Arbeitsleben eingegliedert wurden. Jugendliche in weiterführenden Schulen hatten in dieser Hinsicht grundsätzlich andere Möglichkeiten.

1.2.6 Epoche des Totalitarismus, der "Erziehungsdiktaturen" und Großtheorien

Die Wahl der Zwischenüberschriften im historischen Teil dieser Arbeit folgt keiner strengen Systematik, sondern ist eher assoziativ zu verstehen. Da es im Laufe der Geschichte immer wieder zur Überlagerung ähnlicher und gegensätzlicher Strömungen kommt, sehe ich Epochen in diesem Sinne nie eindeutig gegeneinander abzugrenzen. Je weiter wir in der Geschichte voranschreiten und uns der Gegenwart nähern, umso vielfältiger und direkter sind die Verknüpfungen, die zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemen nachvollzogen werden können und umso stärker fühle ich mich persönlich betroffen.

¹¹⁵ In dem Buch "Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik" arbeitet Heinrich Kupffer unter Bezugnahme auf Texte von H. Dähnhardt, E. Weniger und E. Spranger diesen Aspekt der deutschen Jugendbewegung deutlich heraus. (KUPFFER 1984, S. 30ff)

Die dominanten Strömungen des Zeitgeistes, deren Einfluss sich seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert auf alle gesellschaftlichen Bereiche ausbreitete, war geprägt von Großtheorien. Die Konkurrenz dieser geschlossenen Gedankengebäude mündete ab Anfang des 20. Jahrhunderts in eine weltweite Blockbildung. Trotz oder gerade wegen ihres extrem unterschiedlichen theoretischen Niveaus konkurrierten Marxismus und Faschismus um den Zulauf der Massen und der daraus resultierenden politischen und militärischen Macht. Zur gleichen Zeit entwickelte sich die Individualpsychologie zu einem bedeutenden Wissenschaftsbereich oder besser gesagt zu zwei miteinander unvereinbar scheinenden Disziplinen: Psychoanalyse und Behaviorismus. Während die Psychoanalyse versuchte, sich mit interpretierenden Verfahren dem Unbewussten anzunähern, verstand sich die Verhaltensforschung als Naturwissenschaft. Eine mögliche Relevanz individualpsychologischer Theorie auf Fragen politischer Macht wurde zunächst von beiden Großtheorien ignoriert. Trotzdem tauchten sukzessive Fragmente sowohl psychoanalytischen wie auch verhaltenstherapeutischen Denkens im alltäglichen Sprachgebrauch auf. Die um die Weltmacht streitenden Blöcke versuchten später zunehmend, psychologische Ideen für ihre Zwecke zu instrumentalisieren.

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln dargestellt, lösten sich ab Mitte des 18. Jahrhunderts die Bildungssysteme zunehmend aus der Bevormundung durch die Kirche. Diese Entwicklung allein als Erfolg aufklärerischer Erziehungstheorie zu interpretieren, wäre naiv, denn mit dem Rückgang des kirchlichen Einflusses nahm die Kontrolle des Staates über Bildungseinrichtungen im gleichen Maße zu. Aufgeklärte Despoten erkannten, dass sie sich dem Fortschritt der Wissenschaft nicht entziehen konnten. Deshalb entwickelte sich die Kontrolle über das Bildungs- und Erziehungswesen zunehmend zu einer zentralen Frage des Machterhalts. Allerdings konnte vonseiten staatlicher Organe keine Ermutigung zum selbstständigen Denken erwartet werden. Viel zu groß war die Furcht, dass autonome Benutzung des Verstandes die öffentliche Ordnung gefährdet. Trotzdem muss zur Kenntnis genommen werden, dass kirchliche Dogmen infolge dieser Entwicklung grundsätzlich infrage gestellt wurden und nicht länger uneingeschränkt als Mittel zum Machterhalt benutzt werden konnten.

Diese Entwicklung hatte zur Folge, dass die Suche nach einer aufgeklärten Ethik im Bereich der Erziehungstheorie für leidenschaftliche Diskussionen sorgte, während sich die Veränderung in der pädagogischen Praxis weitgehend auf eine unspektakuläre Verschiebung der Prioritäten beschränkte. Die Forderung nach Gehorsam gegenüber Gott und der Kirche wurde abgelöst durch Gehorsam gegenüber dem Staat, wobei besonders für

arme Menschen die Gottgefälligkeit weiterhin in Zusammenhang mit der Pflichterfüllung gegenüber der Obrigkeit in Verbindung gebracht wurde. Für den Wertekanon des aufstrebenden Bürgertums gewannen die Begriffe Ehre und Erfolg zunehmend an Bedeutung.

Als sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die soziale Lage weiter zuspitzte, erstarkte weltweit die Organisierung der Arbeiterbewegung. Im Zuge dessen entstanden zunehmend politische, ökonomische und pädagogische Theorien mit dem Anspruch, die Perspektive des Proletariats einzunehmen.¹¹⁶ Neben den u. a. von Addams und Dewey formulierten pädagogischen Anspruch, das Gerechtigkeitspotenzial einer Gesellschaft kritisch zu hinterfragen und seine Anhebung als Handlungsmaxime zu betrachten, tritt die Parteilichkeit für die Arbeiterklasse als "quasi moralische Kategorie". Angesichts der elenden sozialen Lage großer Teile des industriellen Proletariats scheinen diese beiden Forderungen fast deckungsgleich zu sein. Sie entwickeln jedoch, wie der weitere Verlauf der Geschichte zeigt, ihre eigene Dynamik.¹¹⁷

Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts war das öffentliche Interesse an pädagogischen Themen in Deutschland größer als je zuvor, das drückte sich sowohl in der Anzahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen aus, als auch durch die vielen Versuche "reformierte" Erziehung in die Praxis umzusetzen. Landerziehungsheime als pädagogischer Neuaufbruch im bürgerlichen Umfeld wurden bereits ausführlich erwähnt. Es darf nicht übersehen werden, dass parallel Konzepte und Projekte entwickelt wurden, um Arbeiterjugendlichen den Zugang zu mehr Bildung zu erleichtern. Jürgen Oelkers verweist in diesem Zusammenhang auf Fritz Gansberg und Heinrich Scharrelmann, die sich dafür eingesetzt hatten, das kreative Element verstärkt in den Unterricht mit Großstadtkindern einzubeziehen.¹¹⁸ Vielversprechende Ansätze für mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen wurden durch die historischen Großereignisse überrollt und zum Teil erst wieder in den 1970er Jahren erneut thematisiert. Als 1914 der Erste Weltkrieg begann, zogen viele junge Männer begeistert in den Krieg, als handelte es sich um eine besonders spannende "erlebnispädagogische"

¹¹⁶ Die Schriften von Karl Marx (1818 -1883) und Friedrich Engels (1820 - 1895), das "Kommunistische Manifest" (1847 verfasst) und das „Kapital“ (dessen erster Band 1867 veröffentlicht wurde) schufen die theoretische Grundlage für eine neue Weltansicht. Geschichte als Geschichte von Klassenkämpfen zu verstehen, wird Basis des Marxismus, der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Großtheorie entwickelt.

¹¹⁷ Sobald inhaltliche Argumente mit Parteilichkeit verschwimmen, ist der offene Diskurs um soziale Gerechtigkeit gefährdet. Wenn nur noch "richtig" sein kann, was von der "richtigen Partei" vertreten wird, kommt das Gespräch zum Erliegen. Sloterdijk nennt diese wirkungsstarke Selbstverhinderung der Aufklärung *Parteienbruch*. (vgl. SLOTERDIJK 1983, S. 174f)

¹¹⁸ Vgl. OELKERS 2003, S.14

Wandererfahrt. In den vier Jahren 1914-18 wurden fast die kompletten Jahrgänge 1878-1898 unter Waffen gestellt. Jeder Siebte von ihnen fiel.¹¹⁹ Eine große Zahl derer, die das Glück hatten vier Jahre später lebendig zurückzukehren, waren schwer traumatisiert.

Gegen Ende des Krieges war die allgemeine politische Situation in den meisten europäischen Ländern äußerst labil. In Russland wurde der Zar Anfang 1917 gezwungen abzutreten. Der Kampf um die Vormacht zwischen bürgerlichen Kräften und sozialistischer/kommunistischer Bewegung, innerhalb derer unterschiedliche Strömungen um die Führung rangen, überlagerte sich mit dem Kriegsgeschehen. Als im Oktober 1917 die Übergangsregierung durch die Bolschewiki¹²⁰ mit Waffengewalt abgesetzt und die Machtübernahme der Sowjets ausgerufen wurde, schloss sich ein vierjähriger Bürgerkrieg in Russland an, der weitere 8 Mio. Menschenleben kostete. Diese historische Situation muss berücksichtigt werden, will man den pädagogischen Ansatz Anton Semjonowitsch Makarenkos (1888-1939) interpretieren.

Als der Bürgerkrieg 1920 zu Ende ging, bekam Makarenko den Auftrag, die Leitung einer Strafkolonie für jugendliche Rechtsverletzer in der Ukraine zu übernehmen. Vom Aufbau dieser Kolonie¹²¹ und den schier unüberwindlichen Schwierigkeiten dabei, handelt sein 1935 veröffentlichtes *pädagogisches Poem (Weg ins Leben)*, dessen Erfolg seinen Ruf als wichtigsten Pädagogen der Sowjetunion begründete. Der wohl am häufigsten zitierte Abschnitt aus dem ersten Teil des Poems umreißt Makarenkos Verständnis von Erziehung und sein Verhältnis zur Wissenschaft. *"Mich empörte es, wie schlecht die Technik der Erziehung ausgebildet war. Und mich empörte meine technische Ohnmacht. Mit Widerwillen und Erbitterung dachte ich an die pädagogische Wissenschaft. Wieviel Jahrtausende besteht sie schon! Welche Namen, welch glänzende Gedanken! Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski! Wieviel Bücher, wieviel Papier, wieviel Ruhm! Und dabei völlige Leere. Nichts! Nicht einmal mit einem Rowdy kann man fertig werden, keine Methode, kein Werkzeug, keine Logik – einfach nichts. Man kommt sich vor wie ein Scharlatan."*¹²²

¹¹⁹ Im Deutschen Reich leisteten im Verlauf des Ersten Weltkriegs ca. 13,25 Mio. Männer Militärdienst, von denen 2 Mio. fielen (Quelle: Heeres-Sanitätsinspektion (Hrsg.), Sanitätsbericht über das deutsche Heer im Weltkriege 1914/1918). Bezogen auf einen Bevölkerungsstand von 64,6 Mio. im Jahr 1910 (Quelle: statistisches Jahrbuch 2007) bedeutet das, dass ein Fünftel der Gesamtbevölkerung aktiv am Krieg teilnahm. Berücksichtigt man die demografische Verteilung um 1900 (Quelle: Diercke Weltatlas 2008) entspricht das in etwa den kompletten Jahrgängen der 18- bis 38-jährigen Männer.

¹²⁰ die von Lenin angeführte Fraktion in der sozialistisch/kommunistischen Bewegung, die erklärtermaßen für die bewaffnete Revolution und die Diktatur des Proletariats eintrat.

¹²¹ Diese Kolonie wurde später nach dem russischen Schriftsteller Maxim Gorki benannt.

¹²² MAKARENKO 1976, Bd. 1, S. 119

Auf dem Hintergrund des Massenelends in der jungen Sowjetunion direkt nach Welt- und Bürgerkrieg¹²³ kann das Entsetzen über die eigene Hilflosigkeit durchaus nachvollzogen werden. Enttäuschung von pädagogischer Wissenschaft jedoch setzt eine bestimmte Erwartung an diese voraus. Nur wer den Anspruch an pädagogische Theorie stellt, dass sie Anwendungstechnik bereitstellt, kann in dieser Weise enttäuscht werden. Dieser Anspruch deutet letztlich auf eine Vorstellung von Erziehung, die darin besteht, Methoden anzuwenden, um Menschen entsprechend der eigenen Wertvorstellung zu formen.

Dieser mechanistische Ansatz, der den Zögling letztlich immer zum Objekt macht, steht im Widerspruch zu langen Passagen des pädagogischen Poems. Im Mittelpunkt der Erzählung über den Aufbau der "Gorki Kolonie" stehen die oftmals verzweifelte Auseinandersetzungen um die Bewältigung von Alltagsproblemen unter extremsten Bedingungen. Diese Auseinandersetzungen finden statt zwischen Menschen, zwischen handelnden Subjekten. Der wesentliche Unterschied zwischen Erzieher und Zöglingen ergibt sich durch die Vision der Verbesserung der Lebensverhältnisse, zu der zunächst nur der Erzieher Zugang zu haben scheint. Die gemeinsame Überwindung vieler, zunächst für unlösbar gehaltenen, Schwierigkeiten, lässt die Überzeugung des aufeinander Angewiesenseins wachsen und die Zöglinge schrittweise die Vision übernehmen.

So wie diese Entwicklung von Makarenko beschrieben wird, müsste daraus geschlossen werden, dass es eben nicht pädagogische Technik und Methode ist, die zu einer konstruktiven Wende im Leben der Zöglinge führt, sondern der gemeinsame Überlebenskampf, in dessen Verlauf auch Schwächen der Erzieher offenkundig werden durften. Der Verzicht auf Unfehlbarkeit scheint ein Schlüssel zu sein, um gegenseitiges Vertrauen zu ermöglichen.¹²⁴ Sobald Makarenko jedoch vom erzählenden in den erklärenden Modus wechselt, fällt eine Tendenz auf, die in den später verfassten theoretischen Schriften noch deutlicher wird. Es entsteht der Eindruck, als sollten auf möglichst kurzem Weg von den pädagogischen Erfahrungen im Zusammenhang mit der *Gorki Kolonie* gebrauchsfertige Methoden abgeleitet werden, um sie dem *Sowjeterzieher* zur *Schaffung des neuen Menschen* an die Hand zu geben.

¹²³ Nach amtlichen Schätzungen gab es 1922 in der Sowjetunion 7-9 Mio. obdachlose, verlassene und verwahrloste Kinder und Jugendliche. (vgl. KEMNITZ, S. 156)

¹²⁴ "Und da geschah es: Ich glitt auf dem hohen pädagogischen Seil aus und stürzte. ..." (MAKARENKO Bd. 1, S. 30ff) Diese Szene, in der Makarenko beschreibt, wie er sich dazu hinreißen ließ, körperliche Gewalt gegen einen Zögling anzuwenden, kann in dieser Hinsicht als Schlüsselszene verstanden werden. Sie wurde oft zitiert und unterschiedlich interpretiert.

Nun darf auf keinen Fall übersehen werden, dass Makarenkos gesamte Schriften 1935-1938 erstveröffentlicht wurden zu einer Zeit, als der Stalinismus unter dem Motto "die Partei hat immer recht" die Sowjetunion beherrschte.¹²⁵ Es muss davon ausgegangen werden, dass massiver politischer Druck dazu beigetragen hat, pädagogische Überlegung durch ideologischen Dogmatismus zu überlagern. Diese unterschiedlichen Stränge können nur schwer entflochten werden. Konzentriert man sich auf die erzählte pädagogische Erfahrung, bietet das *Pädagogische Poem* interessante Aspekte zu den Themen Kollektiverziehung, Selbstverwaltung, Prinzip der parallelen pädagogischen Einwirkung, System der Perspektiven wie auch Disziplin und Kommandeurspädagogik.¹²⁶ In Bezug auf alle späteren Rezeptionen Makarenkos muss auf jeden Fall berücksichtigt werden, in welcher extremen Situation er seine pädagogischen Überlegungen abfasste.

Über die Beurteilung der politischen Verhältnisse in Deutschland zwischen 1918 und 1920 gehen die Meinungen der Historiker national wie auch international weit auseinander. Weitergehende Übereinstimmung besteht meines Erachtens jedoch bezüglich folgender Darstellung, die ich sinngemäß dem Projekt LeMO¹²⁷ entnommen habe: Spätestens im Oktober 1918 war der Krieg für Deutschland faktisch verloren. Nach vier verlustreichen Jahren war die Kriegsbegeisterung bei Soldaten und Zivilbevölkerung gebrochen. Die meisten Soldaten hatten nur noch den Wunsch möglichst schnell nach Hause zu kommen. Als in dieser Situation von der Obersten Heeresleitung der Befehl an die Marine ausging, zu einer letzten vollkommen aussichtslosen Seeschlacht auszulaufen, kam es zum Matrosenaufstand, der den letzten Anstoß für eine allgemeine revolutionäre Situation im gesamten Deutschen Reich gab. Als der Erste Weltkrieg endete, galten für fast alle Deutschen zwei Gemeinsamkeiten. Sie empfanden im Rückblick den Krieg als Katastrophe unvorstellbaren Ausmaßes und sie hatten bis zu diesem Zeitpunkt fast ausschließlich in Schule und Elternhaus eine Erziehung erfahren, die Gehorsam, Disziplin und Ordnung als höchste Tugend vertrat. Die Wahrscheinlichkeit eines ursächlichen Zusammenhangs dieser Orientierung mit der Katastrophe wurde mehrheitlich ignoriert.

Diejenigen, die in der letzten Phase des Krieges die Kraft zum Ungehorsam aufbrachten, waren in der Minderheit, ihre Entscheidung eine Verzweiflungstat, weil der Wahnsinn des Befehls, der von ihnen den

¹²⁵ 1936-1938 fanden die "Moskauer Prozesse" statt.

¹²⁶ vgl. KEMNITZ 2003, S. 158

¹²⁷ LeMO (Lebendiges virtuelles Museum Online) ist ein Gemeinschaftsprojekt des Deutschen Historischen Museums (DHM) in Berlin und dem Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (HdG).

ehrenden Selbstmord verlangte, offensichtlich war. Obwohl diese Ereignisse innerhalb kürzester Zeit in Verbindung mit Streiks und Aufruhr¹²⁸ im ganzen Reichsgebiet erheblichen politischen Druck aufbauten, wurde der Übergang von der Monarchie zur Republik mehrheitlich als ein den Siegermächten geschuldetes Austauschen der Köpfe und nicht als Sieg demokratischer Prinzipien erlebt. Trauriger Beleg dafür war, dass Friedrich Ebert (ab dem 9. November sozialdemokratischer Reichspräsident der Übergangsregierung) in Koalition mit den Deutschnationalen "Eliten" auf die "ungehorsamen" Matrosen, Arbeiter und Soldaten schießen ließ. Diese Ereignisse vertieften den Graben, der sich seit dem Dissens über die Zustimmung zu den Kriegskrediten durch die Arbeiterbewegung zog. Der Spaltung der Arbeiterbewegung folgte die Tendenz, Sachargumente der Frage der Parteizugehörigkeit unterzuordnen, was der schwachen Hoffnung auf einen demokratischen Neubeginn die letzte Kraft nahm.

"Der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" war vorläufig gründlich verfehlt. Daran änderte auch nichts, dass am 19. Januar 1919 die Wahlen zur verfassungsgebenden Nationalversammlung stattfanden, bei der erstmalig auch Frauen zur Stimmabgabe berechtigt waren. Unter Berücksichtigung der weiteren Entwicklung liegt es nahe, die hohe Wahlbeteiligung von 83 % weniger als Ausdruck demokratischen Bewusstseins als vielmehr der Pflichterfüllung geschuldet zu interpretieren. Die Wahlen zur verfassungsgebenden Versammlung markierten den Beginn der Weimarer Republik. Der jungen parlamentarischen Demokratie stellten sich zwei zentrale Aufgaben:

- Die Folgen des Krieges innen- wie außenpolitisch zu verarbeiten und
- demokratisches Bewusstsein in der Bevölkerung zu verankern.

¹²⁸ Darüber, wie die Ereignisse zu beurteilen sind, die als Novemberrevolution in die deutsche Geschichte eingingen, gehen die Meinungen bis heute weit auseinander. Besonders über die Kräfteverhältnisse in der spontanen Massenbewegung, aus der sich kurzfristig an verschiedenen Orten "Arbeiter- und Soldatenräte" bildeten. Kommentatoren aus dem rechten Lager bemühten sich aus eigenem Interesse die bolschewistischen Einflüsse auf die Bewegung größer zu reden, als sie waren, um mit der Angst vor dem Gespenst des Kommunismus eigene Ziele durchzusetzen. Aber auch die spätere offizielle DDR-Geschichtsschreibung neigte zur Übertreibung (allerdings aus anderen Motiven). Letztlich sind diese Spekulationen jedoch für unsere Fragestellung zweitrangig, weil die gewaltsame Niederschlagung der Bewegung neue Fakten geschaffen hat.

Diese unterschiedlichen Positionen zu diskutieren, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Doch ohne auf weitere Details einzugehen, können wir als Tatsache betrachten, dass die Führung der MSPD der spontanen Massenbewegung der ersten Revolutionswoche (ob nun zu Recht oder zu Unrecht) misstraute. Um Ruhe und Ordnung aufrechtzuerhalten, vertraute sie lieber auf die Loyalität der alten Eliten. Dieses Vertrauen erwies sich im weiteren Verlauf der Geschichte als in keiner Weise gerechtfertigt, folgenschwerer Fehler.

Für beide Aufgaben war der Handlungsspielraum denkbar gering. Den Umgang mit den Kriegsfolgen haben die Siegermächte vorgegeben, weshalb die neue Regierung lediglich Überbringer der Konsequenzen sein konnte. Dem entschlossenen Ausbau demokratischer Umgangsweisen standen die Mehrheitsverhältnisse entgegen. Dass die Sozialdemokraten als stärkste Fraktion im Parlament "Umerziehung"¹²⁹ als Voraussetzung für Demokratie thematisierten, änderte nichts daran, dass zunächst im Volk wie auch im Parlament mehrheitlich autoritär gedacht wurde. Wie das Verhalten in der Novemberrevolution zeigte, war obrigkeitsstaatliches Denken auch in der Sozialdemokratie tief verwurzelt.

Nachdem der Weltkrieg unzählige Brüche individueller Biografien hinterlassen hatte¹³⁰, wäre zu erwarten gewesen, dass der Diskurs über Erziehung und das Wechselverhältnis zwischen Erziehung und Politik hätte vollkommen neu aufgenommen werden müssen. Ein gesamtgesellschaftlich offener Diskurs wurde jedoch durch zunehmend dogmatische Abgrenzung der politischen Lager verhindert.

Innerhalb der politischen Parteien wurden durchaus Auseinandersetzungen über Inhalt und Form von Bildung und Erziehung geführt. Meist wurde jedoch dabei versucht, Erziehung im Sinne der jeweiligen Parteiinteressen zu instrumentalisieren. Die Absicht, durch Erziehung Machtpotenziale zu schaffen, wurde im späteren Motto der Nationalsozialisten - *Wer die Jugend hat, hat die Zukunft* - unverhohlen zum Ausdruck gebracht.

Obwohl es unmöglich schien, das zivile Leben dort fortzusetzen, wo es mit Beginn des Krieges abgerissen war, ist davon auszugehen, dass im Alltag die Erlebnisse des Krieges weitgehend verdrängt wurden. In der Schule¹³¹ und in den meisten Familien wurde weiterhin selbstverständlich größter Wert gelegt auf Ordnung, Disziplin und Gehorsam. Die professionelle Erziehung und Erziehungswissenschaft der 1920er Jahre waren in besonderer Weise mit der Jugendbewegung verbunden. Um diese Verknüpfung nachzuvollziehen, scheint es hilfreich, den Blick zunächst auf den Entwicklungsstand der Jugendbewegung zu richten. Die Jugendbewegten der ersten Generation, die den Anfangsimpuls der

¹²⁹ Die Formulierung "Umerziehung zu demokratischem Denken" deutet auf ein problematisches Verständnis von Erziehung und Demokratie, besonders in Kontrast zu Deweys Sicht. *"Demokratie ist keine Alternative zu anderen Prinzipien des Zusammenlebens. Sie ist die Idee des Zusammenlebens selbst."* (BOHNSACK 2003, S. 46f).

¹³⁰ Ende des Krieges sollten 11 Mio. deutsche Männer die Waffen niederlegen. 11 Mio. Männer, die sich wieder in der Zivilgesellschaft zurechtfinden sollten. So gut wie alle Väter der Kinder, die zwischen 1910 und 1933 die Schule besuchten, hatten aktiv am Ersten Weltkrieg teilgenommen.

¹³¹ Landschulheime, die innerhalb ihrer Struktur demokratische Ansätze verfolgten, blieben einer Minderheit vorbehalten.

Bewegung aktiv miterlebt hatten, waren inzwischen erwachsene, durch ihre Kriegserlebnisse geprägte Männer. Anfang des Jahrhunderts hatten sie als Jugendliche der Erwachsenenwelt ihre "verkommene Kultur" und ihr "politisches Intrigenspiel" vorgeworfen und einen vermeintlich unpolitischen eigenen Lebensentwurf auf Naturverbundenheit und dem Ideal einer überparteilichen Volksgemeinschaft¹³² gegründet. Mit dem Eintritt der ersten Generation in die Erwachsenenwelt verlor das konstitutive Prinzip der Selbsterziehung innerhalb der Jugendbewegung seine Eindeutigkeit. Viele der ehemaligen Führer des *Wandervogels* fühlten sich weiterhin der Bewegung verbunden und behielten, auch nachdem sich große Teile der Jugendbewegung in der *Bündischen Jugend* zusammenschlossen, wichtigen Einfluss auf die Bewegung. Dieser Umstand hatte zwei wesentliche Konsequenzen: die ursprüngliche Idee - Jugend erzieht Jugend - wurde aufgeweicht, das in Widerspruch zum demokratischen Anspruch der Weimarer Republik stehende Führerprinzip wurde durch einen zusätzlichen Aspekt erweitert. Viele ehemalige Führer drängten in die professionelle Pädagogik, in die Lehrer-, Erzieher- und Fürsorgeausbildung und den Fachbereich Pädagogik an der Universität. 1928 schrieb Erich Weniger (1894 - 1961), dass der Erzieher aus dem Geiste der Jugendbewegung als *Typus* formbildend auch auf die Menschen wirkt, die nicht selber durch die Jugendbewegung gegangen sind. E. Weniger schien sein eigenes Erleben auszudrücken, als er erläuterte, dass aus dem *Selbsterziehungswillen* der Wunsch erwachsen sei, der nachwachsenden Jugend, die nicht von sich aus den Weg zur *Selbsterziehung* fand, zu helfen. Aus dieser Überlegung zog er den Schluss, dass Aufgabe der Jugendbewegung *Jugendführung durch ihre älteste Generation* sei.¹³³

Weniger gehörte zum inneren Zirkel des akademischen Freundeskreises um Herman Nohl (1879-1960). Nohl vertrat neben Eduard Spranger (1882 - 1963), Theodor Litt (1880 - 1962), Wilhelm Flitner (1889 - 1990) und anderen Professoren *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (GP) als den an deutschen Universitäten seiner Zeit vorherrschenden erziehungswissenschaftlichen Ansatz. Nohl war allerdings der Einzige, der durch den kontinuierlichen intensiven Austausch mit seinen ehemaligen Schülern so etwas wie eine eigene Schule bildete.

Im Zuge der seit den 1980er Jahren geführten kontroversen Diskussion um das Verhältnis der GP und ihren Vertretern zum Nationalsozialismus haben

¹³² Dieses Motiv wurde in der als "Balkonrede" bekannt gewordenen Ansprache Kaiser Wilhelms II. anlässlich der Kriegserklärung an Russland aufgenommen: "*Ich kenne keine Parteien mehr, ich kenne nur noch Deutsche.*"

¹³³ vgl. WENIGER 1963, S. 554f

sich Johanna-Luise Brockmann und Wolfgang Klafki intensiv mit Herman Nohl und seiner "Göttinger Schule" befasst. Ihre 2002 veröffentlichte Untersuchung stützt sich vor allem auf Korrespondenz innerhalb des Freundeskreises aus den Jahren 1932 - 37 und auf Nohls unveröffentlichtes Manuskript der Vorlesung "Die Grundlagen der nationalen Erziehung" im Wintersemester 1933/34.¹³⁴

Ich erwähne diese Untersuchung, weil sie uns erst nach dem Zweiten Weltkrieg Geborenen, in eindrucksvoller Weise, veranschaulicht, wie Gleichschaltung in den Universitäten funktionierte und faschistische Ideologie in den Wohnstuben des Bildungsbürgertums zunehmend Raum einnahm. Zwei Hauptaspekte sollen hierbei unterschieden werden: Zum einen kann die Untersuchung und Interpretation der Zeitdokumente als exemplarisch für die alltäglichen Sorgen, Nöte und Zwänge der im Wissenschaftsbetrieb tätigen Menschen gelesen werden.¹³⁵ Zum anderen werden die Bemühungen um Vereinbarkeit der GP mit der Idee des Nationalsozialismus dargestellt. Es ist erschreckend, wie Herman Nohl in seiner Vorlesung vom Wintersemester 1933/34 geradezu krankhaft euphemistisch versucht, das Eigentliche des Nationalsozialismus herauszuarbeiten, als könne das Schönreden des totalitären Staates Gültigkeit und Einfluss der GP retten.¹³⁶ Neben eklatanten logischen Brüchen fallen bei der Beschäftigung mit der Vorlesung Aussagen auf, die sich auf Gemeinsamkeiten des Menschenbildes der GP und des Nationalsozialismus beziehen. Wohlgemerkt handelt es sich hier um von Nohl selbst behauptete Gemeinsamkeiten, mit denen er sich und seine Schule in die Nähe der Nationalsozialisten rückt. Gleichzeitig werden vonseiten des NS Staates Nohl und die Pädagogen seines Umfelds als politisch unzuverlässig eingeschätzt. Um die Wirkung und Weiterentwicklung der GP nach 1945 nachvollziehen zu können, halte ich es für hilfreich, dieses widersprüchlich wirkende Verhältnis von Nähe und Distanz genauer zu betrachten.

¹³⁴ Die von Klafki und Brockmann untersuchte Korrespondenz erweckt den Eindruck, "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" sei von der "Göttinger Schule" als spezifischer Begriff zur Beschreibung der Nohlschen Auffassung von Pädagogik vereinnahmt worden. Dabei soll nicht übersehen werden, dass Nohls Auslegung eine Verengung des von Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) entwickelten Ansatzes darstellt.

¹³⁵ Das im April 1933 erlassene Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums war eine zentrale Ursache, die im Kreis der wissenschaftlich ausgebildeten Menschen stark verunsichernd wirkte, weil viele ihre berufliche Perspektive ausschließlich in staatlicher Anstellung sahen. Dieser historisch durchaus bedeutsame Aspekt soll hier nicht weiter vertieft werden. Um nachzuvollziehen, wie Menschen sich aus Angst um den Broterwerb zunächst zu partiellen Zugeständnissen bereit zeigten und sich unter anhaltendem Druck von der NS Ideologie gänzlich vereinnahmen ließen, sei auf die genannte Untersuchung verwiesen.

¹³⁶ vgl. KLAFKI 2002, S. 190ff

"Relative Autonomie der Erziehung" als Konsequenz des hermeneutischen Ansatzes ist, wie die nationalsozialistischen Machthaber zutreffend feststellten, mit einem totalitären Staatswesen nicht vereinbar. Deshalb musste für den NS Staat grundsätzlich verdächtig erscheinen, wer sich auf eine solche Theorie bezog, was trotzdem nicht ausschloss, dass führende Vertreter der GP auch bereits vor 1933 einzelnen nationalsozialistischen Positionen nahe standen. Betrachten wir die Biografien der oben erwähnten Pädagogen fallen drei gewichtige Parallelen auf, die für die Entwicklung gewisser Positionen von nicht zu unterschätzender Bedeutung sein dürften. (1.) Sie entstammten dem deutschen Bildungsbürgertum. (2.) Sie waren am Aufbruch der Jugendbewegung beteiligt. (3.) Der Erste Weltkrieg war für sie eine einschneidende gemeinsame Lebenserfahrung.

Der Umgang mit Begriffen wie *Nation*, *Elite* und *Führerprinzip* scheint in direktem Zusammenhang zu den biografischen Gemeinsamkeiten zu stehen.

War *Nation* bis 1848 noch eng verbunden mit der Idee der Republik und der Forderung nach Demokratie, so setzte die Reaktion nach der Niederschlagung der Märzrevolution alles daran, den Begriff Nation zu vereinnahmen. Mit der Errichtung des Deutschen Kaiserreichs 1871 wurde Nation mit diesem Obrigkeitsstaat gleichgesetzt. Anfang des 20. Jahrhunderts griff die Jugendbewegung Nation als vermeintlich unpolitischen Begriff auf, um unter dieser Formel die deutsche Jugend zusammenzuschließen, jenseits vom Parteienstreit der Erwachsenen. Der Streit zwischen unterschiedlichen politischen Parteien und gesellschaftlichen Interessengruppen wurde vor allem im Bürgertum als zentraler Bestandteil einer Kulturkrise erlebt. Nation als verbindendes Element über Parteien- und Klassenunterschiede hinweg kam schließlich eine Schlüsselfunktion zu, als Deutschland in den Ersten Weltkrieg zog. Spätestens mit Kriegsausbruch hätte die ideologische Wirkung der Annahme, Nation sei ein politisch neutraler Begriff, nicht mehr übersehen werden dürfen. Trotzdem hielten selbst nach dem Krieg sowohl die *Bündische Jugend* als auch die Vertreter der GP an der unpolitischen Auslegung von Nation fest, was eine folgeschwere Übereinstimmung mit der NS Ideologie bedeutete.

Der Begriff *Elite* hat sowohl im Sprachgebrauch der Jugendbewegung, als auch in der NS Terminologie eine wichtige Bedeutung. Für beide Seiten folgte aus dem Elitgedanken, dass Menschen nach besser oder schlechter zu unterscheiden, Auslese notwendig und der Elite größere Machtbefugnisse zuzugestehen waren. Uneinigkeit bestand allerdings darüber, wer der Elite zuzurechnen war. An dieser Stelle baute sich zwangsläufig Konkurrenz um die Definition von Elite auf. 1933 wurde im

Zuge der Machtergreifung diese Konkurrenz eindeutig zugunsten der Hitlerjugend entschieden und anschaulich unter Beweis gestellt, dass die Definitionshoheit über Elitekriterien immer eine Frage der Macht ist.

Mitglieder der *Bündischen Jugend* hatten sich bis dahin selbst in doppelter Hinsicht als Elite erlebt. Sie waren erfolgreich, indem sie erstmalig durch Selbstorganisation ein Eigenrecht der Jugend einforderten. Als Jugend des Bildungsbürgertums genossen sie außerdem traditionsbedingt Privilegien. Die in der Hitlerjugend weitverbreitete Tendenz zum Antiintellektualismus und das durch Privilegien der Bildungsbürger geschürte Misstrauen hatte konsequenterweise die Herabstufung akademischer Bildung als Elitekriterium zur Folge. Parteizugehörigkeit und Rasse wurden nach der Machtergreifung zum wichtigsten Kriterium. Diese Verschiebung der Prioritäten wurde von vielen Vertretern der GP unterschätzt, vielleicht auch bewusst ignoriert. Im Bewusstsein selbst einer Elite anzugehören, wurde versäumt, einen grundsätzlichen Zusammenhang von Elitedenken und Rechtfertigung willkürlicher Machtausübung nachzuvollziehen.

Das **Führerprinzip** als zentrales Strukturmerkmal der Jugendbewegung war lebenspraktischer Ausdruck der Verknüpfung von Elite und Macht. Bedeutende, der Jugendbewegung verbundene Pädagogen bemühten sich, dieses Prinzip zu rechtfertigen. Kurt Hahn¹³⁷ vertritt die Position der *Bündischen Jugend* wie folgt: *"Der Bund beruht auf Auslese. ... Wer dem Bunde angehört, geht eine dauernde Treueverpflichtung ein. Nicht einem Programm gilt die Treue, sondern der Fahne. Sie verkörpert die Substanz des Bundes selbst, nicht irgendein Ideal. Die Angehörigen des Bundes sind nicht gleichberechtigt, wie die der Parteien. ... Das Prinzip des Bundes ist Autorität, nicht Majorität. Verantwortung ist Sache des Führers, und Willensentscheidung geht nicht aus der Abstimmung, sondern aus der Beratung durch seinen Entschluss hervor. Der Bund ist politisches Soldatentum."*¹³⁸ Führerprinzip bedeutet, dass Entscheidungen der Gemeinschaft von demjenigen getroffen werden, der höchste Autorität besitzt. Autorität wird als eine dem Individuum anhaftende, Eigenschaft verstanden. Diese Eigenschaft versucht Eduard Spranger, wissenschaftlich zu definieren. Abhängigkeitsverhältnisse als *Urtatsachen* des Lebens voraussetzend nannte er unter der Überschrift "Die idealen Grundtypen der Individualität" vier Alternativen, zur Begründung der Überlegenheit des *Machtmenschen*: (1.) *Intelligenz und tatsächliche Kenntnisse*, (2.) *ökonomische und technische Mittel*, (3.) *innerer Reichtum und*

¹³⁷ Kurt Hahn (1886 - 1974) gilt als einer der Pioniere der Erlebnispädagogik. Er war 1920 Mitbegründer des Internats Schloss Salem.

¹³⁸ Kurt Hahn: *Erziehung zur Verantwortung*/Stuttgart o. J., S.11 (zitiert nach KUPFFER, 1984, S. 32)

*Geschlossenheit der Person und (4.) religiöse Kraft und Wertgewissheit, die von den anderen als Gotterfülltsein empfunden wird.*¹³⁹

Die exemplarisch wiedergegebenen Formulierungen lassen auf deutliche Distanz der *Bündischen Jugend* und vieler Vertreter der GP zur Demokratie schließen. Darüber hinaus verweisen sie auf einen zentralen Bruch der GP mit ihrem eigenen Anspruch. Das Prinzip der Geschichtlichkeit aller menschlichen Belange wird bereits mit der Darstellung von Nation als *überpolitischem* Ideal verletzt. Der gleiche Tatbestand wird erfüllt, indem Spranger Abhängigkeitsverhältnisse als *Urtatsachen* voraussetzt und den Typus des *Machtmenschen* als Strukturmerkmal menschlicher Beziehung einführt. Die beiden ersten Aspekte seiner Begründung für Überlegenheit erscheinen zunächst noch rational überprüfbar, während er sich mit den beiden letzten in den Bereich des Metaphysischen begibt. Alle vier Aspekte sowohl einzeln als auch gemeinsam in beliebiger Kombination als Begründung angeboten, können kaum als wissenschaftliche Definition, sondern eher als Glaubensbekenntnis an das Recht des Stärkeren verstanden werden. Mit dem Auftrag an die Jugendbewegung "Jugendführung durch ihre älteste Generation" zu leisten, versuchte Weniger seine eigenen Erfahrungen und die seiner Zeitgenossen von ihrem historischen Zusammenhang zu trennen und als zeitlosen anthropologischen Grundsatz zu vertreten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die GP in der Weimarer Republik, zwar nicht zielgerichtet, sondern eher durch Passivität als einer der Wegbereiter des NS Staates wirkte. Führende Vertreter der GP versäumten, obrigkeitsstaatliches Denken als dominanten Zeitgeist kritisch zu hinterfragen. Den Umstand ignorierend, dass ihre eigene Wertorientierung geschichtlich - d. h. wesentlich durch das Aufwachsen im autoritären Kaiserreich - geprägt war, hatten sie der NS Ideologie kaum etwas entgegenzusetzen. Als sie ab 1933 begannen, um ihren Einfluss im Wissenschaftsbetrieb zu fürchten, betonten sie die Nähe zur Autorität und zum Nationalismus. Die Gefahr des totalitären Staates wurde offenbar geringer eingeschätzt als die Sorge um die eigene Existenz. Im Zeitraum 1937-1945 hatte die Gleichschaltung im Dritten Reich einen Grad erreicht, der die Bedeutung der GP marginal erscheinen ließ, trotz der Bemühungen um Anpassung oder auch gerade durch den Konturverlust verursacht. Erziehung war ohne Einschränkung Sache des totalitären Staates geworden. Die verschleierte Familienideologie mit Mutterkreuz und Pathos von der gesunden deutschen Familie konnte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Jugend durch eine umfassende öffentliche Erziehung zum Nutzen des NS Staates herangebildet werden sollte.

¹³⁹ vgl. SPRANGER 1925, S. 212

Nach Kriegsende und Zusammenbruch des NS Staates wurden u. a. die Bereiche Verwaltung, Justiz, Wissenschaft und Bildung unter Kontrolle der Siegermächte neu organisiert. Die meisten Menschen, die über entsprechende Qualifikation verfügten, um in Deutschland Positionen des öffentlichen und kulturellen Lebens zu besetzen, hatten sich vorher im NS System gleichschalten lassen. Auf diesem Hintergrund wurden in dem von den Siegermächten besetzten Nachkriegsdeutschland die sogenannten Entnazifizierungsverfahren eingeleitet.

Entnazifizierung klingt, als handelte es sich um eine medizinische Behandlung, die den vom aggressiven *NS-Erreger* befallenen Menschen von der Seuche befreien sollte.¹⁴⁰ Tatsächlich handelte es sich um ein bürokratisches Verfahren, das sowohl im Ansatz als auch in der Durchführung gravierende Schwächen aufwies. Dennoch zeigte es Wirkung, allerdings nur wenig der vermeintlich beabsichtigten, sondern vor allem gravierendere Nebenwirkungen. Zunächst ging es darum, zwischen Hauptschuldigen (Kriegsverbrechern), Mitläufern und Entlasteten zu unterscheiden, die Hauptschuldigen zu verurteilen und schließlich den Mitläufern Umerziehung aufzuerlegen. Zentrale Schwierigkeiten bei der Durchführung lagen darin begründet, dass sich die vier alliierten Siegermächte auf kein gemeinsames Vorgehen geeinigt hatten. Als ab 1948 der Kalte Krieg mit dem Ostblock besonders für die Amerikaner, aber auch für die beiden anderen westlichen Alliierten in den Fokus rückte, entstand eine völlig neue Dynamik, die in den drei westlichen Sektoren auf Beschleunigung der Verfahren zulasten der Gründlichkeit drängen ließ. Es steht außer Frage, dass eine unbekannte Zahl aktiv an massiven Menschenrechtsverletzungen Beteiligter der Verfolgung entging und das Ausmaß des erst durch Mitläufertum ermöglichten Unrechts im Dunkeln blieb.

Diese Mängel bei der Durchführung machen auch heute noch betroffen. Wenn wir allerdings nach der Wirkung auf Pädagogik und Eltern-Kind-Beziehung im Nachkriegsdeutschland fragen, erscheint bereits der Ansatz der Entnazifizierung äußerst fragwürdig. Was für ein Menschenbild stand hinter der Vorstellung von Umerziehung? Konnte ein bürokratisches Verfahren Untertanen in Demokraten verwandeln?

Konfrontiert mit den Folgen des Krieges und dem Ausmaß des Grauens, das während des Dritten Reiches von Deutschen begangen wurde,¹⁴¹

¹⁴⁰ Dieses Bild lag u. a. nahe in Anlehnung an das Penicillin, das während des Zweiten Weltkriegs als erstes hochwirksames Antibiotikum entwickelt wurde.

¹⁴¹ Der Zweite Weltkrieg hatte nach Schätzungen 50-70 Mio. Menschenleben gefordert. Davon starben alleine in den fabrikmäßig eingerichteten Vernichtungslagern weit über 3 Mio. Menschen.

flüchtete ein großer Teil der Bevölkerung in die Vorstellung, bei der Machtergreifung habe es sich um einen dramatischen Unfall der Geschichte gehandelt. Dass die NS Herrschaft Konsequenz einer historischen Entwicklung war, begleitet von einer breiten antidemokratischen, deutsch-nationalen Strömung seit 1918, wurde nur zu gerne verdrängt. Anstelle dessen wurde die Vorstellung gepflegt, eine kleine, kriminelle, psychopathische Minderheit hätte das deutsche Volk überrumpelt und mit Gewalt und raffinierter Ideologie zu Mitläufern und Mittätern ihrer Verbrechen gemacht. Eine solche unhistorische Sichtweise wurde durch das Verhalten der Siegermächte indirekt begünstigt.

Von den alliierten Kontrollbehörden wurden schon sehr bald Deutsche, die als entlastet galten zur Mithilfe bei den Entnazifizierungsverfahren hinzugezogen, so auch Herman Nohl, der bereits 1945 als Dekan seines Fachbereichs an die Universität Göttingen zurückkehrte. Innerhalb der folgenden drei Jahre nahmen weitere Professoren auf den Lehrstühlen Platz, die sich selbst zu den alten Eliten zählten und während der NS Herrschaft - um Anpassung bemüht - der Gleichschaltung von Wissenschaft und Lehre Vorschub geleistet hatten. Nachdem sie die Entnazifizierung über sich hatten ergehen lassen, galten sie als entlastet. So zum Beispiel Eduard Spranger in Tübingen, Erich Weniger in Göttingen und auch Fritz Lenz, der bis 1945 als führender Rassenhygieniker galt.¹⁴²

1.2.7 Das (west)deutsche Wirtschaftswunder

Auch nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges bedeutete die Wiederherstellung des zivilen Alltags eine enorme Kraftanstrengung. Dennoch unterschied sich die Situation von der nach dem Ersten Weltkrieg u. a. in drei wesentlichen Aspekten. (1.) Deutschland wurde in vier Besatzungszonen aufgeteilt, wobei die vier Besatzungsmächte unterschiedliche eigene Interessen vertraten. (2.) Die drei westlichen Besatzungsmächte schlossen sich zunehmend in wesentlichen Punkten gegen die sowjetische Besatzungsmacht zusammen, was letztlich die Spaltung Deutschlands zur Folge haben sollte. (3.) Da die Zerstörungen im zivilen Bereich bedeutend größer als nach dem Ersten Weltkrieg waren, hatte das zur Folge, dass die Wiederherstellung von Wohnraum einen regelrechten Bauboom auslöste.

Als im Juni 1948 in den drei Westzonen die Währungsreform durchgeführt wurde, signalisierte dies den Start eines enormen Wirtschaftswachstums.

¹⁴² Fritz Lenz (1887 - 1976) findet hier lediglich Erwähnung, weil seine Wiederberufung drastisches Beispiel war für die zweifelhafte Praxis der Entnazifizierung an den deutschen Hochschulen, an der in diesem Fall auch Herman Nohl beteiligt war.

Auch wenn dieses immer wieder als Wunder bezeichnet wurde, gab es sehr reale Gründe für diese Entwicklung. Mit Ende des Zweiten Weltkrieges begann der Kalte Krieg zwischen den Blöcken. In diesem Zusammenhang drängten besonders die USA darauf, einen Schlusstrich unter die Abrechnung mit dem Dritten Reich zu ziehen und in den drei Westzonen einen neuen deutschen Staat entstehen zu lassen, in dem sich die Wirtschaft erfolgreich als "Bollwerk gegen den Kommunismus" entwickeln sollte. Auch in der amerikanischen Innenpolitik spielte die Kommunistenangst inzwischen eine zentrale Rolle und führte dort zu drastischen Einschränkungen der Bürgerrechte.¹⁴³

Als am 23. Mai 1949 das Grundgesetz als vorläufige¹⁴⁴ Verfassung der Bundesrepublik Deutschland verkündet wurde, waren die Nürnberger Prozesse und die Nachfolgeprozesse abgeschlossen.¹⁴⁵ Den meisten Menschen, die das Ende des Krieges als Erwachsene miterlebt hatten, kam die Tendenz der Amerikaner, in Deutschland ein neues Kapitel aufzuschlagen, sehr entgegen. So wurde es sehr schnell leise um die Frage nach individueller Schuld oder Mitschuld an den Verbrechen des NS Staates. Wiederaufbau und Wirtschaftswachstum verdrängten so gut wie alle anderen Themen aus der öffentlichen Wahrnehmung. Auf diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass auch an den Universitäten die alten Eliten wieder einzogen und sich das gesamte Bildungs- und Erziehungssystem der frühen Bundesrepublik an den Vorkriegsidealen orientierte.

Nun darf nicht übersehen werden, dass gleich nach Ende des Krieges eine große Anzahl heimatloser und elternloser Kinder zu versorgen war. Heime, die diese Aufgabe erfüllen konnten, waren kaum vorhanden und wenn, wurden sie in der Regel von Menschen ohne Ausbildung (z. B. von ehemaligen Soldaten) geführt. Das hatte zur Folge, dass versucht wurde, Gruppen von oftmals mehr als 30 Kindern in kasernenähnlichen Anstalten mit Strenge und Disziplin zu leiten, basierend auf Ordnung und

¹⁴³ 1947 begann die McCarthy-Ära.

¹⁴⁴ Weil damals noch von einer baldigen Wiedervereinigung mit der sowjetischen besetzten Zone ausgegangen wurde, bekam das Grundgesetz vorläufigen Status.

¹⁴⁵ Hatten noch die Nürnberger Prozesse gegen die Hauptkriegsverbrecher 1946 vor dem Internationalen Militärtribunal stattgefunden, so wurden die Nachfolgeprozesse u. a. gegen 41 Vertreter der Großindustrie 1947 bis Juni 1948 vor einem Amerikanischen Militärgericht geführt (Flick Prozess 6 Angeklagte, IG Farbenprozess 23 Angeklagte, Krupp Prozess zwölf Angeklagte). Diese Verfahren, bei denen es auch um die Misshandlungen an mindestens 40.000 Zwangsarbeitern (in vielen Fällen mit Todesfolge) und die Bereitstellung von Zyklon B für die Gaskammern ging, endeten mit 30 Verurteilungen zu Haftstrafen von 2-12 Jahren und 11 Freisprüchen. Keiner der Verurteilten verbüßte mehr als zwei Jahre Haft, da alle bis 1951 amnestiert wurden. Kurz darauf übernahmen die meisten von ihnen wieder wichtige Posten in der deutschen Wirtschaft.

Unterordnung.¹⁴⁶ Neben dieser Notversorgung von Waisenkindern ging es für die wieder zunehmend funktionsfähige kommunale Verwaltung auch um Disziplinierung auffälliger Jugendlicher. Wenn sich im Jugendamt die Überzeugung durchsetzte, dass das Verhalten eines Jugendlichen die öffentliche Ordnung störte und keine andere Möglichkeit gesehen wurde, dieses Verhalten zu unterbinden, wurde in der Regel die Unterbringung in eine Fürsorgeeinrichtung eingeleitet. Hierbei handelte es sich zumeist um geschlossene Heime, die eine Vorstufe des Jugendstrafvollzugs darstellten.¹⁴⁷ Auch wenn es nicht immer zur Einweisung kam, wurde Androhung von Fürsorgeerziehung als beliebtes Druckmittel zur Anpassung benutzt.¹⁴⁸ Der Eingriffscharakter des JWG äußerte sich in dem hohen Anteil der Kontrollaufgaben des Jugendamtes unter besonderer Berücksichtigung von Randgruppen.

Im Fokus der öffentlichen Wahrnehmung waren Randgruppen in den frühen 1950er Jahren quasi nicht existent. Das zentrale Interesse war auf Wiederaufbau und Geldverdienen gerichtet. Die Auswirkungen dieser Fixierung auf das Verhältnis zwischen den Generationen konnte erst im Rückblick wahrgenommen werden, weil es vorher praktisch keinen Raum für solche Überlegungen gab. Nachdem die größte Not, die für viele Menschen Hunger bedeutete, mit amerikanischer Unterstützung überwunden war, gab es schon bald weit mehr Arbeitsangebote als Arbeitskräfte. Trotz des allgemein niedrigen Lohnniveaus gelang es vielen Familien, innerhalb kurzer Zeit den individuellen Lebensstandard deutlich zu steigern.¹⁴⁹ Vier Konsequenzen, die sich aus dieser Dynamik ergaben, möchte ich besonders hervorheben.

(1.) Die durchschnittliche Arbeitszeit war durch regelmäßige Überstunden erheblich verlängert. Das kam vielen Menschen auch deshalb entgegen, weil es ihnen half, Gedanken an die Vergangenheit zu verdrängen, egal ob diese durch Schuld, Scham oder Traumatisierung belastet waren.

(2.) Eltern verbrachten nur wenig gemeinsame Zeit mit ihren Kindern, so kann es schon aus zeitlichen Gründen kaum zu Gesprächen über die jüngste Vergangenheit.

¹⁴⁶ vgl. GÜNDER 2007, S. 21f

¹⁴⁷ Siegfried Lenz stellt im Roman "Die Deutschstunde" (1968) den Geist einer "Besserungsanstalt" im Nachkriegsdeutschland anschaulich in Bezug zur Pflichterfüllung im Dritten Reich.

¹⁴⁸ Ein entsprechendes Image des Jugendamtes belastet in manchen Fällen bis heute die Kommunikation zwischen Sozialarbeitern und Klienten.

¹⁴⁹ Das Relative Wirtschaftswachstum betrug in der Bundesrepublik laut Statistischem Bundesamt in den 1950er Jahren durchschnittlich 8,3 % pro Jahr. 1955 erreichte es den Spitzenwert von 12,1 %.

(3.) Der schnell sichtbare wirtschaftliche Erfolg hob die Bedeutung materieller Werte besonders hervor. Die Sinnfrage stellte sich so nicht. Sie schien bereits im täglichen Tun vorab handfest beantwortet.

(4.) Heranwachsende, die vielfach auf sich alleine gestellt waren, entwickelten sehr früh einen hohen Grad an Selbstständigkeit.

Der Umstand, dass nur wenig Zeit für gemeinsame familiäre Aktivitäten blieb, wurde im Allgemeinen weder von Erwachsenen noch von der nachwachsenden Generation als Problem wahrgenommen, schien doch die aktuelle Form des Zusammenlebens recht gut zu funktionieren. Für Zweifel an der Richtigkeit dieser Einschätzung stand den Eltern ein beliebter Satz zur Beruhigung und Rechtfertigung bereit. "Unsere Kinder sollen es einmal besser haben". Um dafür die Grundlage zu schaffen, mussten schließlich auch die Kinder bereit sein, auf einiges zu verzichten. In diesem Bemühen um Beruhigung spiegelt sich die, erst in der Retrospektive deutlich erkennbare, Sprachlosigkeit zwischen den Generationen. Was sollten Kinder, ohne eine Vorstellung von der Jugend ihre Eltern mit diesem fiktiven Vergleich anfangen? Bestenfalls konnten sie dieser Aussage auf Grundlage ihrer aktuellen Erfahrung, als gute Wünsche für eine materiell gesicherte Zukunft verstehen. Die meisten Heranwachsenden leben ihren Alltag neben den Erwachsenen. Dennoch übernahmen sie zunächst die Fixierung auf materielle Werte. Die Werbung für Statussymbole aus Amerika (Coca-Cola, Bluejeans, Rock 'n' Roll) unterstützte zunächst diese Tendenz. Eine neue Jugendkultur, die sich hier zu entwickeln begann, war etwas völlig anderes als die Jugendbewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts. Sie richtete sich nicht gegen den Lebensstil der Erwachsenen, sondern bildete von den Erwachsenen zunächst unbemerkt ihren eigenen Stil. Der Eindruck einer ruhigen, unproblematischen Beziehung zwischen den Generationen in den frühen 1950er Jahren war letztlich durch Reduktion von Beziehung hervorgerufen, Eltern und Kinder hatten relativ wenig miteinander zu tun.

Es lag nahe, dass im Klima vermeintlich heiler Welt nur wenig Interesse an pädagogischer Innovation bestand. So waren pädagogische Institutionen wieder so aufgebaut worden, wie man sie aus der Vergangenheit kannte. Das dreigliedrige Schulsystem verbunden mit einer frühen Selektion im Alter von 10-12 Jahren war nicht infrage gestellt worden. Direkt nach dem Krieg war übergangsweise eine Kurzausbildung für Volksschullehrer eingerichtet worden, um damit den Mangel an Lehrkräften abzumildern. Trotzdem lagen die Schülerzahlen noch lange bei weiter über 30 Schülern pro Klasse. Für die Sozialpädagogik blieb zentrale Grundlage das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1924, das 1961 zum Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) novelliert wurde.

Ende der 1950er Jahre zerbrach die Illusion von der Harmonie zwischen den Generationen. Obwohl noch kein Ende des wirtschaftlichen Aufschwungs in Sicht war, schien das unauffällige Nebeneinander von Eltern und Kindern nicht mehr so reibungslos zu funktionieren. Was war geschehen? In der Elterngeneration fühlten sich auf einmal viele durch das Verhalten der Jungen gestört. Zunehmend mehr Jugendliche fielen auf, weil sie laut waren, wenn sie sich mit anderen Jugendlichen trafen. Sie kleideten sich anders und orientierten sich dabei an der Mode der amerikanischen Besatzer. Die Musik, die sie hörten, kam vorzugsweise aus Amerika und England. Sie klang für die meisten Älteren fremd und wurde von ihnen gerne als "Negermusik" abgetan. In dieser Abwertung schwang latenter Rassismus mit, der seit der eigenen Jugend verinnerlicht war. Ein gewisser Neid auf die Unbekümmertheit dieser Jugend, die sich an befremdenden Leitbildern zu orientieren schien, begründete den Vorwurf der Undankbarkeit gegenüber der nachwachsenden Generation. Aus deren Perspektive konnte jedoch diese Enttäuschung nicht nachvollzogen werden. Unter den Heranwachsenden wurde in dieser Zeit der Ausspruch "Trau keinem über 30" zum geflügelten Wort, das zunächst ein allgemeines Misstrauen zwischen den Generationen ausdrückte. Der bedeutungsschwere Hintergrund wurde erst im Zuge der weiteren Entwicklung deutlich. Wer Ende der 1950er Jahren älter als 30 war, hatte das Ende des Dritten Reichs als Erwachsener erlebt. Von dieser Elterngeneration wurde weitgehend über das eigene Erleben des Nationalsozialismus geschwiegen. Sobald die nachwachsende Generation begann, Fragen nach der Mitverantwortung ihrer Eltern zu stellen und nur unzureichende Antworten bekam, musste das Misstrauen zwangsläufig wachsen.

1.2.8 Aufstand im Schlaraffenland

Mit dem gleichlautenden Buchtitel hat Matthias Horx eine provokative Metapher gewählt, um die Entwicklung in der Bundesrepublik ab den späten 1960er Jahren zu beschreiben. Die Bundesrepublik war gewiss nie ein Schlaraffenland im Sinne des Märchens, in dem alle nur vorstellbaren Genüsse ohne Anstrengung zu erreichen waren. Dennoch erscheint es nachvollziehbar, dass von einem großen Teil der Generation, die den Hunger und die Entbehrung der Kriegs- und Nachkriegszeit erlebt hatte, diese Zeit, trotz extremer Arbeitsbelastung, als solches empfunden wurde. Kritik an gesellschaftlicher Entwicklung, die sich u.a. auf den ungebrochenen Einfluss alter Nazis in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung und Rechtsprechung bezog, wurde auf diesem Hintergrund gerne überhört. Mit Unterstützung einflussreicher Medien wurde versucht, die nachfolgende Generation pauschal als undankbar zu diskreditieren und

damit die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Kritik zu unterdrücken. Diese Versuche trugen jedoch eher dazu bei, dass der Ton der Kritik lauter und schärfer wurde. Während Jugendkultur Ende der 1950er Jahre allein durch ihre Fremdheit die ältere Generation provozierte, ohne eine konkrete politische Absicht zu verfolgen, so begann sich in den 1960er Jahren eine politisch zielgerichtete Konfrontation zwischen den Generationen anzubahnen.¹⁵⁰

Jugendkultur in der Bundesrepublik suchte auf dem Hintergrund tendenzieller Tabuisierung der jungen deutschen Geschichte Vorbilder und Orientierungspunkte im Ausland, zunächst besonders in Amerika. Als die USA 1965 offiziell in den Vietnamkrieg eintraten und sich in Amerika Protest der Jugend gegen diesen Krieg zu entwickeln begann, wurde dies vor allem von der studentischen Jugend in Deutschland mit großer Anteilnahme beobachtet. Die Illusion von der moralischen Integrität Amerikas wurde infrage gestellt, der Horizont öffnete sich und die Welt wurde zunehmend in ihrer totalen Verflechtung wahrgenommen. Ab dieser Zeit wurde die Provokation durch fremd klingende Musik und schrille Mode mit einem politischen Anspruch in Verbindung gebracht. In dem Bewusstsein, viel zu lange im Klischee des Kalten Krieges erzogen zu sein,¹⁵¹ erwachte eine grundsätzliche Bereitschaft zur Kritik. An den Hochschulen gewannen in dieser Zeit zunehmend jüngere Professoren Einfluss. Viele der älteren, die vor und während der NS Herrschaft wissenschaftlich aktiv gewesen waren, wurden altersbedingt emeritiert. Trotzdem vollzog sich für viele Studenten dieser Wandel zu langsam.

Zunächst war es die tiefe Betroffenheit über das Unrecht in vielen Teilen der Welt, die Empörung auslöste. Als man jedoch erlebte, dass im eigenen Land versucht wurde, die moralische Entrüstung zu unterdrücken, schuf das eine neue Perspektive auf die Machtverhältnisse in der Bundesrepublik und das Verhältnis zwischen den Generationen. Nachdem am 2. Juni 1967 im Zuge einer Demonstration gegen den Schah-Besuch in Berlin der Student Benno Ohnesorg von einem Polizisten erschossen wurde,

¹⁵⁰ Nach Gründung der Bundeswehr 1955 entstand bereits im Zuge der Auseinandersetzung um Atombewaffnung eine erste größere Protestbewegung in der Bundesrepublik. Am 17. April 1958 fand die erste Großdemonstrationen der Nachkriegszeit mit über 120.000 Teilnehmern gegen die Stationierung strategischer Atomwaffen auf deutschem Boden statt und Ostern 1960 ein Sternmarsch zum Truppenübungsplatz Bergen-Hohne. Damit reiht sich die pazifistische Protestbewegung in die internationale Ostermarschbewegung ein.

¹⁵¹ Das Klischee des Kalten Krieges fand in Deutschland besondere Ausprägung durch den täglich präsenten Vergleich der beiden deutschen Staaten. Das westliche System funktionierte, das im Osten funktionierte nicht, war die Quintessenz des oberflächlichen Vergleichs. Dabei wurde lange Zeit außer Acht gelassen, dass im sowjetisch besetzten Teil Deutschlands viele Industrieanlagen abgebaut und in die Sowjetunion abtransportiert wurden, während die USA im Rahmen des Marshallplans großzügige wirtschaftliche Hilfe für Westeuropa bereitstellte.

überschlugen sich die Ereignisse. Kritik und Misstrauen gegenüber denen, die in der Bundesrepublik Macht und Einfluss besaßen, breitete sich aus, als wäre ein Damm gebrochen. Die außerparlamentarische Opposition, deren Widerstand sich vor allem in zivilem Ungehorsam äußerte, erhielt großen Zulauf. Die bundesrepublikanische Exekutive geriet unter Verdacht, die im Grundgesetz verbrieften Grundrechte wieder abschaffen zu wollen.¹⁵²

Die jahrelange Sprachlosigkeit zwischen der Kriegs- und der Nachkriegsgeneration schlug vielfach in offene Feindseligkeit um. Das einmal erwachte Misstrauen rückte das Bildungs- und Erziehungssystem der Nachkriegszeit in den Fokus. Es drängte sich der Verdacht auf, dass die eigentliche Intention der selbst erfahrenen Erziehung nicht in der Ausbildung eines neuen demokratischen Bewusstseins, sondern in der Anpassung an die bestehenden Machtverhältnisse bestand. Sollte diese Vermutung auch nur bedingt zutreffen, schien es dringend notwendig, diese Tendenz in Bezug auf die Erziehung der eigenen Kinder radikal zu verändern. Schulen, wie auch andere Institutionen mit pädagogischem Anspruch wurden äußerst kritisch betrachtet. Die Protestbewegung fand schon bald deutliche Resonanz bei älteren Schülern und brachte eine Dynamik in Gang, die wichtige Impulse für die Erziehungswissenschaften setzen sollte.

Bis Anfang der 1960er Jahre galt die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* fast konkurrenzlos als zentrale Grundlage der Erziehungswissenschaften an deutschen Hochschulen. Vertreter dieses Ansatzes, wie H. Nohl, E. Spranger, T. Litt, W. Flitner, E. Weniger und viele andere, hatten die NS Herrschaft überlebt¹⁵³ und die Entnazifizierung überstanden. Als "Professoren der ersten Stunde" prägten sie die pädagogischen Fakultäten an den deutschen Hochschulen. Jüngere Professoren, die sich ab den 1970er Jahren als Mitbegründer kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft verstanden, hatten ihre Wurzeln in der GP. Wolfgang Klafki (geb. 1927), Klaus Mollenhauer (1928-1998) und Herwig Blankertz (1927 - 1983) hatten gemeinsam in Göttingen studiert und bei Erich Weniger promoviert. Es kann davon ausgegangen werden, dass vor

¹⁵² Nachdem die Wiederbewaffnung der Bundesrepublik bereits 1955 mit der Gründung der Bundeswehr erfolgt war, erregte die beabsichtigte Änderung des Grundgesetzes durch Einfügen einer Notstandsverfassung breiten öffentlichen Widerstand. Die Notstandsgesetze wurden trotzdem im Mai 1968 durch die Große Koalition beschlossen.

¹⁵³ Wie Vertreter der GP versucht hatten sich mit den NS Staat zu arrangieren wurde am Beispiel Herman Nohls und seines Schülerkreises im Abschnitt 2.2.07 erörtert. Konsequenz kritische Pädagogen waren entweder außer Landes gegangen oder von den Nationalsozialisten umgebracht worden.

allem Loyalität gegenüber ihren Vorgängern der Grund für die sehr behutsame Kritik an Grundlagen der GP war, obwohl ihnen schon recht früh klar geworden sein muss, dass die allzu enge Auslegung *relativer Autonomie der Pädagogik* in eine Sackgasse mündete. Im Zuge der Protestbewegung wurden die leise Kritik an der GP als zu zögerlich empfunden. Viele Studenten begannen sich mit pädagogischen Ansätzen zu befassen, die seit Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden, aber mit der "Machtergreifung" in Deutschland in Vergessenheit geraten waren.

Autoren wie Siegfried Bernfeld (1892- 1953), der in seiner 1925 veröffentlichten Polemik "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" die Überhöhung vermeintlich überragender Erzieherpersönlichkeiten kritisierte und den Fokus auf die gesellschaftliche Funktion von Pädagogik lenkte, weckte jetzt deutlich mehr Interesse als in den 1920er Jahren. Auch Alexander Sutherland Neill (1883 - 1973), der Gründer der internationalen Schule "Summerhill",¹⁵⁴ hatte bereits bis 1926 acht pädagogische Bücher veröffentlicht, fand jedoch erst nach 1968 große Beachtung in Deutschland. Die unter dem Titel "Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung" veröffentlichte Übersetzung einer Zusammenfassung mehrerer seiner früheren Werke wurde zum Bestseller. Als Ironie der Geschichte ist anzumerken, dass der Begriff "antiautoritär" auf Veranlassung des Verlages in den Titel eingefügt wurde, während Neill selbst diesen Begriff zur Beschreibung seines pädagogischen Ansatzes grundsätzlich ablehnte. "Antiautoritär" schien das zentrale Schlüsselwort der 1968er zu sein. Der antiautoritäre Impuls war die Klammer, die dafür sorgte, dass Entwicklungen, die sich auf unterschiedlichsten Ebenen in kaum vorstellbarem Tempo vollzogen, als Bewegung wahrgenommen werden konnten. Die Elemente der sich entwickelnden Protestkultur habe ich versucht in einer Skizze (Abbildung 2) zusammenzufassen.

¹⁵⁴ Bevor Neill 1923 die Summerhillschule im südwestenglischen Leiston gründete, hatte er 1921 in Deutschland in der internationalen Schule Dresden-Hellerau versucht, seine pädagogischen Vorstellungen vom freiwilligen, selbstbestimmten Lernen umzusetzen.

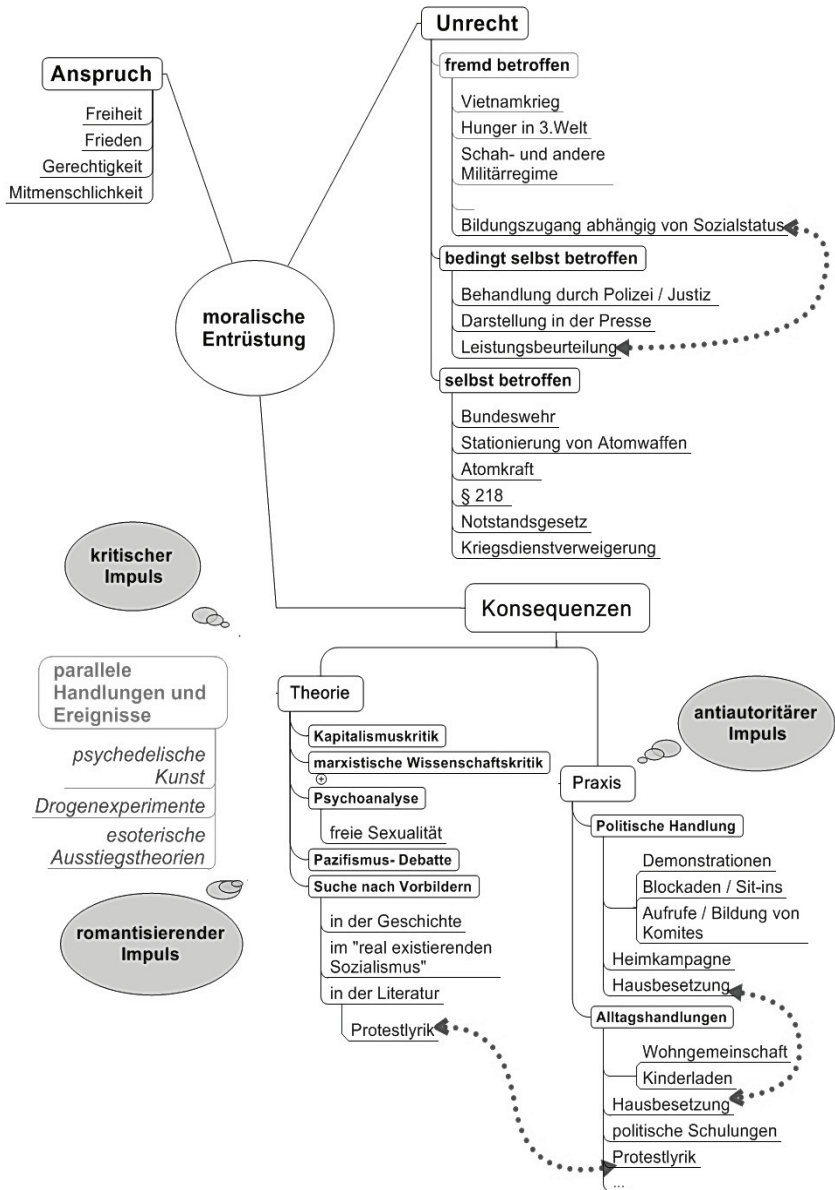


Abbildung 2 Elemente der "1968er" Protestkultur

Zunächst fällt auf: Ausgangspunkt bzw. Auslöser der Entwicklung schien die Wahrnehmung des Unrechts zu sein, das Menschen in relativer Distanz zum eigenen Lebensumfeld betraf, was einen Bezug zu pietistisch altruistischer Tradition nahe legt. Dem widerspricht nicht, dass man sich im zweiten Schritt auch selbst betroffen fühlte, durch restriktive Reaktionen auf den eigenen Protest, wobei Anklang an eine gewisse Märtyrerhaltung kaum zu überhören war. Erst im dritten Schritt wurden Themen angeschnitten, die eigene Interessen direkt betrafen. Als allgemeiner Maßstab zur Beurteilung der diversen Einzelaspekte diente die grundsätzliche Forderung nach Freiheit, Gerechtigkeit, Mitmenschlichkeit.¹⁵⁵

Moralische Entrüstung führte zu Konsequenzen auf unterschiedlichen Ebenen. Grundsätzlich können zwei miteinander verzahnte Linien der Konsequenzen verfolgt werden, eine praktische und eine theoretische, die jedoch Brüche in der wechselseitigen Beziehung aufwiesen. In zeitlicher Reihenfolge sind an erster Stelle praktische Aktion des spontanen Protests zu nennen wie Demonstrationen, Blockaden und Sit-ins. Aufrufe und Bildung von Komitees waren ebenfalls eher spontane Formen praktischen Handelns, obschon hier ein Bezug zu politischer Theoriebildung bestand. Beispiele für mittel- bis langfristig angelegte Aktionen waren Hausbesetzungen und die "Heimkampagne" (das Anprangern unhaltbarer Zustände in Fürsorgeheimen und Unterstützung für Jugendliche, die aus diesen Einrichtungen entwichen). Die neue Kultur politischen Handelns wirkte auch verändernd auf das Alltagsleben der Heranwachsenden und der jungen Erwachsenen. Wohngemeinschaften und Kinderläden waren Ausdruck dieser Veränderung. Wohngemeinschaften entstanden in großer Vielfalt. Die Ansprüche an das gemeinsame Wohnen waren äußerst unterschiedlich. Manch einem reichte es, seine individuellen Kosten für Miete und Lebensunterhalt durch gemeinsames Wirtschaften zu senken. Andere sahen im gemeinsamen Wohnen die Keimzelle alternativer Lebensform und einige entwickelten daraus einen Hang zum Dogmatismus. In jedem Fall bot das gemeinsame Wohnen vielfältige Möglichkeiten für soziales Lernen. Kinderläden, die zuerst im Einzugsbereich der Hochschulen gegründet wurden, folgten zunächst einer alltagspraktischen Überlegung. Weil Kindergartenplätze grundsätzlich knapp waren, mussten sich Studenten mit Kindern, die ihr Studium fortsetzen wollten, etwas einfallen lassen. So bot es sich an, Kinderbetreuung gemeinschaftlich selbst zu organisieren. Wer bereits Erfahrungen mit dem Leben in

¹⁵⁵ Diese drei Grundprinzipien, die seit der Französischen Revolution als Basis der allgemeinen Menschenrechte gelten, waren auch in die Formulierung des Grundgesetzes eingeflossen. Die Vorbereitung der Notstandsgesetze gab allerdings Anlass zu der Sorge, dass über diesen Weg die Grundrechte untergraben werden sollten.

Wohngemeinschaften sammeln konnte, hatte eine gewisse Vorstellung, welche Vorteile solidarische Alltagsbewältigung bot, ahnte aber auch, welcher Aufwand nötig sein würde, um sich auf eine gemeinsame Linie bei der Erziehung der Kinder zu einigen. Die vielfältigen Aspekte unterschiedlicher Kinderladenprojekte sollen hier nicht im Einzelnen erörtert werden. Zusammenfassend sei hier lediglich Folgendes erwähnt: (1.) Die meisten Kinderladeneltern betonten, einen hohen moralischen Anspruch zu vertreten.

(2.) Die Vorstellungen, wie ein allgemeiner Anspruch konkret umzusetzen war, lagen oftmals weit auseinander.

(3.) Der größte gemeinsame Nenner für alle Beteiligten bestand im antiautoritären Impuls. Autoritäre Strukturen waren als generelle Ursache für vielfältiges Unrecht identifiziert. Mit diesen traditionellen Strukturen sollte deshalb gebrochen werden.

(4.) Welche gewaltige Reaktion ein Bruch von Traditionen auslösen konnte sowohl innerhalb der Gruppe als auch im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, war den wenigsten Beteiligten am Anfang eines Projekts bewusst.¹⁵⁶

Parallel zu den vielschichtigen Veränderungen des praktischen, alltäglichen Lebens wuchs das Interesse, die Bedingungen dieses Lebens theoretisch zu durchdringen. Grundsätzliches Misstrauen gegenüber herkömmlichen Bildungsinstitutionen unterstützte die Tendenz zur Bildung zunächst unabhängiger Schulungszirkel, in denen Grundlagen zur Kritik der vorherrschenden Lehrinhalte erarbeitet wurden. Weit verbreitet waren Schulungen zum historischen und dialektischen Materialismus. Auf großes Interesse stieß auch die Verbindung von sozialistischer Theorie und Psychoanalyse, wie sie u. a. von Wilhelm Reich vertreten wurde. Viele der in den Zirkeln gewonnenen Erkenntnisse wurden mit großem Enthusiasmus in die offiziellen Seminare an den Hochschulen getragen und belebten dort die Diskussionen. Zwar wurden im Zuge dessen auch manches Seminar und manche Vorlesung gesprengt. Die inhaltliche Auseinandersetzung brach dennoch nicht ab. Manche fundamentale Kritik konnte zunächst nur plakativ zu Gehör gebracht werden, indem der Universitätsbetrieb durch ausufernde Diskussionen und spektakuläre Aktionen massiv gestört wurde. Viele dieser Themen wurden erst zu einem deutlich späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen und differenziert erörtert.

¹⁵⁶ Eine Darstellung der vielschichtigen Problematik und der Einigungsprozesse innerhalb eines Kinderladenprojekts findet sich in dem 1972 von Horst Eberhard Richter herausgegebenen Buch "Die Gruppe". Dieser psychoanalytische *Werkstattbericht*, wie Richter dieses Buch verstanden wissen möchte, gibt als Zeitdokument exemplarische Einblicke in die Denkweise und die Lösungsstrategien einer Generation.

Indem viele Schulungszirkel zu politischen Organisationen mit parteiähnlichen Strukturen mutierten oder sich solchen anschlossen, verloren sie schon bald ihre Unabhängigkeit. Diese Entwicklung ging einher mit einer Über- bzw. Fehleinschätzung des antiautoritären Impulses. Mochten die Angriffe gegen einzelne Autoritäten durchaus notwendig und legitim sein, den Schluss daraus zu ziehen, dass der Angreifer deshalb automatisch frei von autoritären Strukturen im eigenen Denken sei, war ein grober Irrtum, der Auswirkung auf die Orientierung politischer Organisationen hatte. Die enorme Verbreitung pauschalisierenden Freund-Feind-Denkens in den eigenen Reihen wurde vielfach übersehen. Das bezog sich besonders auch auf die Suche nach Vorbildern in Geschichte, Literatur und "real existierendem Sozialismus". Die Tendenz zur Idealisierung dieser Vorbilder und die Romantisierung¹⁵⁷ der Teilhabe am gemeinsamen "Kampf" entwickelte eine Eigendynamik und zeigte Wirkung auf unterschiedlichen Ebenen, von denen ich drei hervorheben möchte. (1.) Diskussionen innerhalb einer Gruppierung bekamen zunehmend die Funktion der Selbstbestätigung. (2.) Die Offenheit der Auseinandersetzung mit anderen wurde eingeschränkt, weil die Verteidigung der idealisierten Vorbilder wichtiger wurde als lösungsorientierte Diskussion von Sachfragen. (3.) Viele Gruppierungen mutierten zu quasi geschlossenen Systemen und verloren damit schon bald ihre politische Bedeutung.¹⁵⁸

Die Mehrheit derer, die sich dieser Protestgeneration zugehörig fühlten, waren jedoch nicht Mitglied irgendeiner Organisation und fühlte sich keiner Gruppierung verpflichtet, auch wenn mit der ein oder anderen sympathisiert wurde. Auf Demonstrationen traf sich eine pragmatisch orientierte Mehrheit mit der organisierten Minderheit, wenn es um konkrete Themen wie beispielsweise Atomkraft, Hochschulrahmengesetz oder § 218 ging. Großdemonstrationen und Sternmärsche fanden öffentliche Beachtung und vermittelten der außerparlamentarischen Opposition Selbstbewusstsein. Dieses wurde zunächst kaum durch das Anwachsen einer zunehmenden gewaltbereiten "autonomen Szene" geschwächt, obwohl Auseinandersetzungen um die Gewaltfrage einen erheblichen Teil der Energie absorbierte. Die Frage, ob man sich in jedem Fall von Chaoten distanzieren musste oder ob Sachbeschädigungen im Zuge von Protestaktionen billigend in Kauf genommen werden konnten, war nicht

¹⁵⁷ vgl. SAFRANSKI 2007, S. 377-392

¹⁵⁸ Mitte der 1970er Jahren waren an deutschen Universitäten marxistisch-leninistische und maoistische Gruppierungen stark vertreten und stellten an einigen Hochschulen den Asta, doch davon, eine Volksbewegung zu sein, waren sie weit entfernt. Auch ging deren Einfluss an den Unis bald wieder zurück, was wohl unter anderem wesentlich daran lag, dass sie ihre meiste Energie mit gegenseitiger Abgrenzung verbrauchten.

immer ganz einfach zu beantworten. Wenn die Staatsgewalt zynisch Machtüberlegenheit demonstrierte, ergriff gelegentlich selbst die sanftesten Menschen blinde Wut, und eine gewisse Sympathie für die zur Randalen bereiten, war nicht abzustreiten.

Das Auftreten der RAF veränderte den gesellschaftlichen Diskurs radikal und ließ das Vertrauen auf den antiautoritären Impuls paradox erscheinen. Die "Rote Armee Fraktion", eine militante, zahlenmäßig kleine, straff organisierte Gruppe, agierte im Untergrund.¹⁵⁹ Ihre Mitglieder verstanden sich als Teil der fortschrittlichen Bewegung und mit zunehmender Radikalisierung als deren Elite. Die Gründung einer autoritären Untergrundorganisation kam der Bankrotterklärung antiautoritärer Überzeugung gleich. Im weiteren Verlauf ließen die Aktionen der RAF deutlich werden, dass im Zweifelsfall keine Rücksicht auf Menschenleben genommen würde.¹⁶⁰ Diese Entwicklung sprach autoritäre, militaristische Denkmuster an, die offensichtlich nicht nur in konservativen Kreisen tief verwurzelt waren. Mit der oft zitierten Parole, "macht kaputt, was euch kaputt macht,"¹⁶¹ wurde vordergründig ein aggressives Lebensgefühl und indirekt Sympathie für militante Aktionen ausgedrückt. Dass diese Haltung auch einen resignativen Aspekt beinhaltete, kam erst im "Deutschen Herbst" 1977 deutlich zum Tragen.

Die Morde der RAF hinterließen, unabhängig davon, ob sie als kaltblütig akribisch geplante Hinrichtung oder als Verzweiflungstat interpretiert wurden, das Gefühl, als sei durch sie die moralische Integrität der Protestbewegung beschädigt, was den seit 1968 in die Defensive gedrängten alten Eliten Raum gab, sich mit dem Ruf nach Ruhe, Ordnung und Disziplin zurückzumelden. Von konservativer Seite wurde argumentiert, die Protestbewegung habe durch ihre antiautoritäre Haltung eine Situation verursacht, in der lediglich Einschränkungen der Persönlichkeitsrechte den Fortbestand der demokratischen Grundordnung sicherstellen können. Diese Argumentation ließ gänzlich unberücksichtigt, dass die Eskalation der Gewalt erst erfolgte, nachdem die RAF sich eine militante, autoritäre Struktur gab. Die so entstandene Situation konnte

¹⁵⁹ Die Anzahl der Mitglieder des sogenannten harten Kerns aller drei Generationen der RAF betrug zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren zwischen 60 und 80 Personen. Quelle: Der Spiegel, Heft 38, 2006 (18. September 2006): „Das letzte Kapitel“

¹⁶⁰ Ob möglicherweise V-Leute als Agent provocateur vom Verfassungsschutz eingesetzt zur Radikalisierung beigetragen haben, sind Spekulation, die bis heute nicht abschließend aufgeklärt werden konnten (vgl. Stefan Aust: *Der Baader Meinhof Komplex*, Hoffmann und Campe / Hamburg 1985). In unserem Zusammenhang sind sie von keinem weiteren Interesse. Selbst eine rückwirkende Klärung dieser Umstände hätte keinen Einfluss auf die Wirkung des "Deutschen Herbstes" bezüglich des Diskurses zur Erziehung in den 1970er Jahren.

¹⁶¹ Liedtext der Band "Ton Steine Scherben", der 1971 auf deren Debütalbum "Warum geht es mir so dreckig" veröffentlicht wurde.

kaum treffender, als mit den Worten der relativ jungen "double bind theory" als Schizophrenie fördernd beschrieben werden.¹⁶²

Eine entsprechende "Verrücktheit" war in diversen alltäglichen Auseinandersetzungen, in denen es um pädagogische Fragestellungen ging, zu spüren. In Schulkonferenzen, auf Elternabenden und in diversen Zeitungsartikeln, die sich als Elternratgeber verstanden, wurde antiautoritäre Erziehung als Ursache für den allgemeinen Verfall der Werte gescholten.

Vielen Pädagogen, die sich für demokratische Erziehung einsetzten, war längst klar, dass der häufig strapazierte Begriff „antiautoritär“ keine vorteilhafte Bezeichnung für die angestrebte Erziehungshaltung darstellte. Sie konnten nachvollziehen, warum beispielsweise Neill diesen Begriff nie für seine Vorstellung von Erziehung benutzte. Trotzdem war es kein Zufall, dass demokratische Erziehungsansätze in Deutschland mit dem Etikett "antiautoritär" versehen wurden.¹⁶³ (1.) "Antiautoritäre Erziehung" stand für die deutliche Unterscheidung zwischen Werten und Normen. Das Bekenntnis zu demokratischen Grundwerten war die Basis des Denkens und Handelns. Normen sollten nie mehr unreflektiert übernommen, sondern bezogen auf diese Werte und die aktuelle historische Situation kritisch überprüft werden. (2.) Die Negativformulierung suggerierte ein Feindbild. Erfolg von Erziehung wurde verbunden mit Kampf gegen (ungerechtfertigte) Autorität. Solch Freund-Feind-Denken entsprach gängigen, traditionell überlieferten Mustern, was eine schnelle Verbreitung des "antiautoritären" Ansatzes begünstigte. Starke Schwarz-weiß-Kontraste sind publizistisch wirksamer als vielschichtige Erklärungen. (3.) Die größte Schwäche der Negativformulierung bestand im unbegrenzten Spielraum für Spekulationen. In der zur Pauschalisierung neigenden öffentlichen Auseinandersetzung konnte der "antiautoritären Erziehung" jeglicher Ansatz zugerechnet werden, der sich in irgendeiner Weise gegen Autorität aussprach. Bestes Beispiel dafür ist die dümmliche Gleichsetzung von "antiautoritär" und "laissez-faire" die große demagogische Wirkung zeigte.

Während auf der Alltagsebene vielfach mit wechselseitigen Schuldzuweisungen auf die als Krise der Erziehung empfundene Situation reagiert wurde, begann sich in der Erziehungswissenschaft die Überzeugung durchzusetzen, dass eine lineare Weiterentwicklung

¹⁶² Der Begriff "double bind" wurde Ende der 1950 er Jahre von Gregory Bateson (1904-1980) in die Schizophrenieforschung eingeführt.

¹⁶³ Als das Buch über Summerhill "A Radical Approach to Child Rearing" 1965 erstmalig in deutscher Ausgabe unter dem Titel "Erziehung in Summerhill, das revolutionäre Beispiel einer freien Schule" erschien, verkaufte es sich schlecht. Erst als der Rowohlt-Verlag das gleiche Buch unter dem Titel "Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung" herausbrachte, wurde es zum Kassenschlager.

bisheriger Denkansätze nicht ausreichen würde, um die oben erwähnten Paradoxien aufzulösen. Zunehmende Öffnung zu angrenzenden Disziplinen begleitete einen Paradigmenwechsel. Kommunikationsforschung, Systemtheorie und Feldtheorie, die sich selbst erst relativ neu entwickelten, erlangten besonderen Einfluss auf die Erziehungswissenschaft. Die neuen Denkansätze lösten die zentrale Fokussierung auf den *pädagogischen Bezug* weitgehend auf und führten zu einer *thematischen Erweiterung des Erziehungsbegriffs*.¹⁶⁴ Was bezogen auf Theoriebildung durchaus konsequent erschien, führte auf Ebene praktischer, professioneller Erziehung - sprich Schule, Kindergarten, Jugendarbeit, Heimerziehung und Jugendstrafvollzug - zu erheblichen Irritationen.

1.2.9 Relativierung der Blöcke

Ende der 1980er Jahre wurde Europa von Ereignissen überrascht, die sich bis dahin kaum jemand in noch so kühnen Träumen vorstellen konnte. Weder diejenigen, die unablässig die Wiedervereinigung als oberstes Ziel deutscher Politik proklamierten, noch die Menschen, die in der DDR für Menschenrechte und mehr Demokratie eintraten, trauten ihrer Wahrnehmung, als sich die Grenze zwischen beiden deutschen Staaten öffnete, ohne dass ein einziger Schuss gefallen war. Als der Ostblock sich insgesamt aufzulösen begann, ging der Kalte Krieg seinem Ende entgegen. Diese Entwicklung wurde von vielen Menschen begrüßt, gleichzeitig wurde sie als Orientierungsverlust erlebt, da die übersichtliche Zweiteilung der Welt plötzlich entfiel.

Das Ausmaß der Überraschung lässt sich kaum erklären. Offensichtlich widersprachen dieser Ereignisse traditionellen Denkmustern. Was da geschah konnten weder monokausale Erklärungsmuster erfassen noch gehorchte es der immer noch von vielen Menschen als gültig angenommenen Regel des Nullsummenspiels, dass der eine nur so viel gewinnen kann, wie ein anderer verliert. Die in den Wissenschaften bereits seit langem existierenden Ansätze, die solch simple Erklärungsmuster weit hinter sich ließen, waren bis dahin nicht besonders populär. Die politischen Ereignisse schienen einen Anlass zu bieten, dies zu ändern. Vier eng miteinander verflochtene Stränge eines neuen wissenschaftlichen Paradigmas, das eine deutliche Erweiterung der Perspektive auch für die Pädagogik verspricht, seien hier stichwortartig erwähnt.

- (1.) Digitalisierung
- (2.) Systemisches Denken
- (3.) Kommunikationstheorie
- (4.) Ressourcenorientierung

¹⁶⁴vgl. Mollenhauer 1997

(1.) Digitalisierung steht für die rasante Entwicklung elektronischer Datenverarbeitung, die es ermöglichte mit Datenmengen in einem vorher nie gekannten Umfang umzugehen. Diese Entwicklung revolutionierte nicht nur Messverfahren, sondern gab den Anstoß für neue zum Teil hoch spezialisierte Disziplinen wie Hirnforschung, Genforschung und Kybernetik.

Die von Norbert Wiener (1894-1964) begründete neue Disziplin Kybernetik nahm einen schnellen Aufschwung, weil es zunehmend gelang, immer komplexere Systeme - zunächst im technischen Bereich - durch Steuer- und Regeltechnik zu kontrollieren. Kybernetik wirkte weit über technische Anwendungsbereiche hinaus.

(2.) Systemtheorie als Gesellschaftstheorie, der auf Niklas Luhmann (1927-1998) zurückgehende Ansatz, bezieht sich auf Erkenntnisse der Kybernetik. Das Bild eines sich selbst steuernden technischen Produktionsablaufs, der von außen betrachtet und bewertet werden kann, lässt Luhmann allerdings hinter sich. Er geht davon aus, Gesellschaft sei ein umfassendes System, das sich mittels Kommunikation selbst reproduziert und niemals von außen betrachtet werden kann, weil alles, was kommuniziert, Teil dieses Systems ist.¹⁶⁵

Die "Chaostheorie" entsteht quasi als Selbstkritik systemischer Forschung. Sie erlangte Popularität, nachdem Edward Norton Lorenz (1917-2008) im Zuge meteorologischer Untersuchungen aufgefallen war, dass in komplexen Systemen äußerst geringe Veränderungen einer einzigen Teilkomponente gravierende Veränderung des Gesamtsystems zur Folge haben können. Dieses, als "Schmetterlingseffekt" ¹⁶⁶ bekannt gewordene Phänomen stellte die Vorhersagbarkeit komplexer Verläufe grundsätzlich infrage.

(3.) Im Sinne der Systemtheorie bedingen Kommunikation und Gesellschaft sich gegenseitig. Der symbolische Interaktionismus - von Herbert Blumer (1900-1987) als umfassende Theorie in "*Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (1969)" ausgearbeitet - stellte die traditionelle Vorstellung, menschliches Handeln sei durch Normen, Werte und Sanktionen geformt, auf den Kopf. Indem Normen und Werte als Produkt eines kommunikativen Prozesses verstanden werden, verlieren sie ihren Absolutheitsanspruch.

¹⁶⁵ Der Schlüsselbegriff dieses Ansatzes lautet "Autopoiesis", womit die Selbsterschaffung und Selbstreproduktion von Systemen beschrieben wird. (vgl. LUHMANN 1987)

¹⁶⁶ Die Frage, ob es voraussagbar sein kann, dass der Flügelschlag eines Schmetterlings in Brasilien einen Tornado in Texas auslöst, wird gerne als Bild benutzt, um die große Empfindlichkeit komplexer, nicht linearer, dynamischer Systeme und die praktische Unmöglichkeit sicherer Prognosen zu demonstrieren.

Konstruktivisten wie Paul Watzlawick (1921-2007) untersuchten Kommunikation auf verschiedenen Meta-Ebenen und stellten dabei fest, dass die Struktur von Kommunikation weitaus größeren Einfluss auf ihr Ergebnis hat als die Intentionen der Beteiligten. Diese Erkenntnisse hatten zentrale Bedeutung für systemisch orientierte Psychotherapie und auch für die Lösung von Alltagsproblemen. Unter dem Eindruck der Systemtheorie und der Kommunikationsforschung verliert die Abgrenzung zwischen Tiefenpsychologie und Behaviorismus an Schärfe. Verschiedene Schulen spalten sich von der Psychoanalyse ab, wie die Gestalttherapie (Fritz Perls 1893-1970, Laura Perls 1905-1990, Paul Goodman 1911-1972), Feldtheorie (Kurt Lewin 1890-1947), Themen zentrierte Interaktion (Ruth Cohn 1912-2010), klientenzentrierte Gesprächstherapie (Carl Rogers 1902-1987), Transaktionsanalyse (Eric Berne 1910-1970).

Kommunikationsforschung bezieht sich auch auf die Entwicklung und Wirkung der extrem expandierenden Massenmedien. Die quantitative Überflutung mit Informationen unterschiedlichster Qualität und deren Vermarktung als austauschbare Unterhaltung rückt in den Mittelpunkt medienwissenschaftlicher Kritik.¹⁶⁷

(4.) *Empowerment* drückt das Bemühen aus, den Fokus in allen Bereichen der sozialen Arbeit auf die im Feld vorhandenen nutzbaren Stärken zu richten und sich von der Fixierung auf auszugleichende Defizite zu lösen. In der *Resilienzforschung* geht es darum, Faktoren herauszuarbeiten, die eine positive Entwicklung trotz widrigster Umstände ermöglicht haben. Unter der Überschrift *Salutogenese* wird versucht, Gesundheit nicht länger durch die Abwesenheit von Krankheit zu definieren.

Diese Aufzählung, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, gibt einen deutlichen Hinweis auf Umfang und Art der Veränderung wissenschaftlichen Denkens. Darüber hinaus halte ich es für enorm wichtig zu berücksichtigen, dass es nicht ausreicht, die Veränderung in den einzelnen Fachbereichen isoliert zu betrachten. Wesentlicher Teil der Veränderung ist gerade die Aufhebung der scharfen Grenzen zwischen den unterschiedlichen Disziplinen. Die Aufweichung der politischen Blöcke hin zu einer zunehmend globalen politischen Weltsicht und der Abbau trennender Abgrenzung zwischen wissenschaftlichen Disziplinen, bei gleichzeitiger Hochspezialisierung in Teilbereichen, scheinen sich als parallele Tendenzen gegenseitig zu beeinflussen.¹⁶⁸

¹⁶⁷ vgl. POSTMAN 1988: "Wir amüsieren uns zu Tode"

¹⁶⁸ Der konkrete Umfang einer möglichen Wechselwirkung ist nur schwer zu ermitteln, und soll nicht Gegenstand dieser Arbeit sein.

Wie ich in meiner beruflichen Praxis beobachten konnte, zeigen die Widerstände gegen den Transfer dieser neuen Denkansätze oftmals große Wirkung und sind dabei nur schwer zu erkennen. Anhand eines typischen Gesprächsverlauf will ich exemplarisch beschreiben, wie leicht es passiert, dass systemische Denkansätze in der Praxis diskreditiert werden.

Ein Jugendlicher, der in einer Jugendhilfeeinrichtung betreut wird [wir nennen ihn (J), wie Johann], fällt in der Schule als besonders störend auf. Der Lehrer sucht deshalb das Gespräch mit den Kollegen in der Einrichtung. In der Regel wird von der stillschweigenden Übereinkunft ausgegangen, dass über ein Problem gesprochen wird, dessen Ursache in der Person des störenden Jugendlichen zu suchen ist. Vonseiten des Lehrers wird Hilfsbereitschaft betont und gleichzeitig Hilflosigkeit signalisiert. Meist fällt dann der Satz: "Dafür bin ich nicht ausgebildet." Dieser Satz weist darauf hin, dass die Situation als aussichtslos eingeschätzt wird. Die Feststellung, "dafür" nicht entsprechend ausgebildet zu sein, setzt eine diffuse Vorstellung voraus, wie das Problem eigentlich zu lösen wäre. Die störende Person (J.) müsste nämlich - durch eine wie auch immer geartete Methode - dahingehend beeinflusst werden, die Störung zu unterlassen. Solche Vorstellung entspringt dem traditionellen Muster, wonach jede Wirkung auf eine Ursache zurückzuführen sein muss und im Umkehrschluss erwartet wird, dass die Wirkung ausbleibt, sobald die Ursache beseitigt ist. In diese stagnierende Gesprächssituation wird nun eine Überlegung aus systemischer Perspektive eingebracht. Beispielsweise wird auf diverse Instanzen, die Einfluss auf die bisherige Sozialisation des Jugendlichen hatten, hingewiesen. Als Reaktion auf diesen Einwand sind unterschiedliche Konsequenzen vorstellbar.

(A) Die am Gespräch Beteiligten überlegen, wer bzw. was bisher Einfluss auf die Entwicklung des Jugendlichen hatte. D. h. Gründe dafür zu sammeln, warum (J.) so wurde "wie er ist", was den Nebeneffekt hätte, dass damit gleichzeitig Gründe gesammelt würden, die gegen die Möglichkeit einer Veränderung sprechen.

(B) Lehrer und Erzieher suchen nach Möglichkeiten, indirekt Einfluss auf den Jugendlichen zu gewinnen, indem sie versuchen, Einfluss auf andere Erziehungsinstanzen zu nehmen. Diese Vorgehensweise kann leicht als Sisyphusaufgabe erlebt werden, weil sie bedeutet, in ein vielschichtiges, zum Teil widerständiges soziales Netz einzugreifen. Da solche Initiative außerhalb der Kernaufgaben von Schule liegt, wird sie meist als rein theoretische Möglichkeit abgehandelt.

(C) Der Lehrer/die Lehrerinnen gewinnen den Eindruck, dass ihr eigener Anteil an der Sozialisation des Jugendlichen vergleichsweise gering ist,

was der Tendenz zur Resignation Vorschub leistet, und den Wunsch nahelegt, sich von (J.) trennen zu wollen.

Alle drei Varianten lassen den Eindruck entstehen, dass der Einwand aus systemischer Perspektive die Tendenz zur Resignation unterstützt. Dieser Eindruck beruht jedoch auf einer Täuschung, weil bei allen drei Varianten unberücksichtigt bleibt, dass die Einengung der Handlungsmöglichkeiten vorab durch die Annahme erfolgte, die Ursache des Problems sei ausschließlich in der Person (J.) zu suchen. Damit wird systemisches Denken als Methode zur Reflexion eines Teilaspekts verkürzt.

Systemisch vorzugehen bedeutet jedoch mehr, als ein vermeintlich systemisches Werkzeug zu benutzen, es geht um nichts Geringeres als darum, Gesellschaft als ein umfassendes System zu verstehen, innerhalb dessen alle Teilsysteme nur in einer definierten Beziehung zueinander existieren.¹⁶⁹

Bezogen auf unser Beispiel hieße das: In dem Teilsystem TS/1 [(J.), seine Biografie und das persönliche Umfeld] wird nach der Lösung für ein Problem gesucht, das in einem anderen Teilsystem TS/2 [(J.), Störung, Lehrer, und Mitschüler] auftritt. Wird in diesem Zusammenhang bewusst auf die Analyse von TS/2 verzichtet, bleibt die Absichtserklärung, "das Problem" lösen zu wollen, eine rhetorische Phrase.

Solange stillschweigend davon ausgegangen wird, dass im Interesse schulischer Funktionalität Störungen mit geringstmöglichem Aufwand zu unterbinden sind, dienen Argumente, die sich einer systemischen Sprechweise bedienen, bestenfalls als schmückendes Beiwerk. Es wird versucht den Eindruck zu vermitteln, man sei auf der Höhe der Zeit, obwohl die tatsächliche Wirkung dieser Vorgehensweise in die entgegengesetzte Richtung weist. Wenn, wie in unserem Beispiel, systemisches Denken auf den Aspekt eines Werkzeugs reduziert wird, hat das den Effekt, seine Nutzlosigkeit in der Sackgasse der Resignation nachzuweisen. So wird schließlich dem Ruf nach Rückbesinnung auf „alte Werte“¹⁷⁰ auf subtile Weise Vorschub geleistet.

Der Widerstand der pädagogischen Praxis gegen die Übernahme des in der Wissenschaft großenteils vollzogenen Paradigmenwechsels wirkt grundsätzlich stabilisierend auf die aktuellen Machtverhältnisse, obgleich er entgegengesetzten Wurzeln entspringt. Zum einen ist sein Ursprung in

¹⁶⁹ vgl. LUHMANN, 1987

¹⁷⁰ Der Ausdruck "alte Werte" wird bevorzugt als Allegorie für Ruhe, Ordnung, Disziplin benutzt, was mit der ideologisierten Gleichsetzung der Begriffe Wert und Norm einhergeht. Auf eine präzise Abgrenzung dieser beiden Begriffe wird in den beiden folgenden Kapiteln vertiefend einzugehen sein.

einem allgemeinen hierarchieskeptischen Impuls zu vermuten.¹⁷¹ Zum anderen entspricht die Vorstellung, Störungen können grundsätzlich unterbunden werden, wenn man nur die richtige Methode anwendet, für die Verinnerlichung hierarchischen Denkens. Die Überzeugung, für den Umgang mit Störungssituationen nicht entsprechend ausgebildet zu sein, wird aus verschiedenen Quellen gespeist, von denen ich zwei besonders hervorheben möchte.

(1.) Mit der erwähnten Aufspaltung der Psychologie in diverse Schulen ging eine Ausweitung des Therapiemarktes einher. Die Therapieangebote basieren zum Teil auf akademischer, psychologischer Ausbildung. Andere Angebote entwickelten sich, indem Teilnehmer von Selbsterfahrungsgruppen aus den eigenen Erfahrungen neue Konzepte ableiten. Einige körperorientierte Therapien entwickelten sich aus besonderen Erfahrungen im Zusammenhang mit sportlichen Aktivitäten im weitesten Sinne. Analoge Entwicklungen waren im Kontakt mit bildender Kunst bzw. Musik zu beobachten. Darüber hinaus entstand eine Vielzahl an Angeboten mit esoterischen Wurzeln. Ungeachtet der Prüfung auf Wirksamkeit erweckt alleine die unüberschaubare Vielfalt der Angebote den Eindruck, als gäbe es für jedes Problem eine eigene Therapie. Wenn ein Problem unlösbar scheint, liegt der Schluss nahe, man habe versäumt, die "richtige Therapie" zu erlernen.

(2.) Die *thematische Erweiterung des Erziehungsbegriffs* führt zu einem folgenschweren Missverständnis, weil sie vielfach rein quantitativ interpretiert wird. Wenn als einzig wesentlicher Aspekt neuen pädagogischen Denkens die wachsende Zahl der zu berücksichtigenden Erziehungsinstitutionen wahrgenommen wird, liegt es nahe, "modernen Theoretikern" zu unterstellen, ihre Vorstellungen würden letztlich jegliche Bemühung um den Nachwuchs beliebig erscheinen lassen.¹⁷² Die Verkürzungen der Argumentation in der Kommunikation zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis ist kein neues Phänomen. Es darf nicht übersehen werden, wie Erziehungsthemen in der Regel von der Tagespresse und anderen Boulevardmedien mit einer Tendenz zur Pauschalisierung aufgegriffen werden.¹⁷³ Da diese Medien als wichtigste alltägliche Informationsquelle gelten, muss davon ausgegangen werden, dass in der erzieherischen Praxis tätige Menschen sich häufig auch über neue theoretischen Entwicklungen auf diesem Weg (fehl)informieren.

¹⁷¹ unter dem Motto: "Was die am grünen Tisch beschließen, sollen wir ausbaden".

¹⁷² vgl. MOLLENHAUER, 1997: Was ist Erziehung - und wann kommt sie an ihr Ende?

¹⁷³ Monokausale Erklärungsmuster und deutliche Feindbilder zeigten von jeher größere publizistische Wirkung als differenzierte Abhandlungen. Aus diesem Grund ist besonders in Bezug auf systemische Ansätze, die keine simplen Klischees bedienen, mit verkürzten und somit verfälschenden Darstellungen zu rechnen.

Als das Jugendwohlfahrtsgesetz JWG 1990 durch das Kinder und Jugendhilferecht KJHG abgelöst wurde, war dieser umfassenden Neuregelung der Jugendhilfe ein breiter Diskurs vorangegangen. Eine zentrale Schwierigkeit bestand darin, dass um die Ausformulierung des neuen Gesetzes zwischen Juristen und Erziehungswissenschaftlern gerungen wurde, deren Sprachcode professionsbedingt grundverschieden ist. Die Einigung darauf, das neue Gesetz als Leistungsgesetz zu formulieren und sich vom Kontroll- und Eingriffsgedanken in der Jugendhilfe zu lösen, kann als Durchsetzung des neuen pädagogischen Paradigmas verstanden werden. Doch auch hier zeigte sich schon bald, dass sich neue Denkansätze in der Theorie erheblich schneller durchsetzen als in der Praxis. Mit der Formulierung des Gesetzes auf Bundesebene waren lediglich allgemeine Grundsätze festgelegt, die relativ weiten Interpretationsspielraum offen ließen. Mit den, in den Bundesländern separat erarbeiteten, Ausführungsbestimmungen gewann das Gesetz an Kontur, trotzdem war es noch weit von einer flächendeckenden Umsetzung in die Praxis entfernt. Obwohl der Impuls zur Veränderung unübersehbar war, waren die Widerstände vielfältig.

Viele Sozialarbeiter bzw. Fürsorger hatten im Laufe ihrer Berufserfahrung eigene konkrete, Vorstellung entwickelt, woran Gefährdung des Kindeswohls zu erkennen sei, einzuleitende Maßnahmen erschienen selbstverständlich.¹⁷⁴ Fürsorgeerziehung (FE) wirkte als Drohszenario. "Wenn du die Regeln missachtest, Auflagen nicht erfüllst, wirst du früher oder später in der FE landen", stand als Drohung gegenüber Kindern und Jugendlichen im Raum. Eltern fühlten sich unter Druck gesetzt, die vom Jugendamt vorgeschlagene Freiwillige Erziehungshilfe (FEH) mitzutragen, weil andernfalls mit der Anordnung von FE zu rechnen war. Mit dem Inkrafttreten des KJHG entfiel die rechtliche Grundlage für dieses Szenario. Unabhängig davon, wie einzelne Sozialarbeiter mit dieser Möglichkeit, Entwicklungen zu beeinflussen, umgingen oder welche Motive hinter der Ausübung von Druck gestanden haben mögen, die gesetzliche Neuregelung hatte das ehemals eindeutige Machtgefälle von Jugendamtsmitarbeiter zu Klient infrage gestellt. Trotzdem wirkte das oben beschriebene Szenario nach, da es das in der Öffentlichkeit gängige Bild des Jugendamts geprägt hatte. Naheliegenderweise wurde eine Behörde, die Werturteile über richtige oder falsche, gute oder schlechte Erziehung sprach und durchsetzte, von potenziellen Klienten gefürchtet. Diese Furcht, die eigentlich ihre Begründung verloren hatte, wurde vielfach von

¹⁷⁴ Die Palette der Maßnahmen waren bis Ende der 1960er Jahre sehr übersichtlich. Der größte Anteil der Angebote befand sich in öffentlicher Trägerschaft oder wurde von den großen Kirchen bereitgestellt. Erst seit den 1970er Jahren entstanden zunehmend kleinere, individuell ausgerichtete private Einrichtungen (vgl. GRÜNDER 2007, S.22f)

Sozialarbeitern weiterhin instrumentalisiert, um in vermeintlich guter Absicht durchzusetzen, was nach ihrer Auffassung das beste Hilfsangebot für ein Kind sein sollte. Damit wurde letztlich der Grundgedanke, das KJHG als Leistungsgesetz zu verstehen, gründlich unterlaufen.

Jugendhilfe auf die neue gesetzliche Grundlage des KJHG zu stellen, bedeutete für die sozialpädagogischen Fachkräfte im Jugendamt nicht nur einen tendenziellen Machtverlust, sondern forderte eine grundsätzliche Neuorientierung ihres beruflichen Selbstverständnisses, auch weil sich die unterschiedlichen Anteile ihrer Aufgabenbereiche verschoben. Der Verwaltungsanteil schien erheblich zuzunehmen. Der Eindruck, dass dies zulasten des pädagogischen Anteils geschah, kann allerdings nur entstehen, wenn jedes Eingreifen in konkrete Felder der Erziehung als pädagogisches Handeln interpretiert wird.

Während der Geltungsdauer des JWG vollzog sich das Eingreifen zumeist, indem pädagogische Situationen inhaltlich bewertet und gegebenenfalls korrigierende Maßnahmen eingeleitet wurden. Als Maßstab der Bewertung dienten primär Aspekte öffentlicher Ordnung, die durch die Interpretation des jeweiligen Sozialarbeiters eine individuelle Ausprägung bekamen. Wenn sich ein Sozialarbeiter dazu entschied, eine Maßnahme einzuleiten, geschah das in der Regel in der Überzeugung, eine aktuelle Verletzung der Normen zu unterbinden und damit die weitere Entwicklung eines Kindes in bestmöglicher Weise zu beeinflussen. Dieses Handeln als grundsätzlich pädagogisches zu verstehen, spiegelt eine äußerst rigide Vorstellung von Erziehung wider, daran ändert auch die Unterstellung der "guten Absicht" nichts. Letztlich ging es darum, Wertvorstellungen des Sozialarbeiters durchzusetzen und an Normen anzupassen, deren kritische Überprüfung in diesem Prozess nicht vorgesehen war.

Die Zunahme der Verwaltungsaufgaben im Zuge der gesetzlichen Neuregelung durch das KJHG lässt sich exemplarisch anhand drei paralleler Entwicklungsstränge belegen.

(1.) Während die Zahl, der zur Auswahl stehenden "korrigierenden Maßnahmen" im Geltungsbereich des JWG relativ begrenzt war, entstanden im Zusammenhang mit dem KJHG eine große Vielfalt differenzierter Hilfsangebote. Die Sorge der Kommunen wuchs, dass die neuen Angebote zusätzliche Ansprüche wecken würden und damit eine Kostenexplosion zur Folge hätte. (2.) Mit der Formulierung des KJHG als Leistungsgesetz wurde den potenziellen Klienten ein einklagbarer Rechtsanspruch zugestanden, den es im Einzelfall zu prüfen galt. Zu prüfen war ebenfalls das Leistungsangebot der freien Träger, inwieweit diese dem Katalog der einklagbaren Ansprüche entsprachen. (3.) Solange die Mehrzahl der Maßnahmen in staatlicher Trägerschaft durchgeführt wurden,

hatte die Entscheidung für eine Maßnahme relativ geringe Kostenrelevanz. Beispielsweise war die Höhe der Kosten, mit denen eine Kommune durch den Betrieb eines kommunalen Kinderheims belastet wurde, annähernd gleich, egal wie viele der Heimplätze belegt waren. Sobald jedoch die Mehrzahl der Maßnahmen in freier oder privater Trägerschaft durchgeführt wurde, bedeutete die Entscheidung für eine Maßnahme gleichzeitig eine Entscheidung über die finanzielle Belastung der Kommune.

Die Frage der Finanzierbarkeit trat so zunehmend in den Fokus der Sozialarbeiter im Jugendamt, während vor der gesetzlichen Neuregelung der Jugendhilfe die Entscheidung für eine Jugendhilfemaßnahme vorrangig eine normative war. Nach der Neuregelung ging es bei der Entscheidung für eine Jugendhilfemaßnahme darum, den Anspruch auf Erziehung (zur eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit) einzulösen und dabei die Kosten im Auge zu behalten. Das bedeutete letztlich, das KJHG veränderte den substanziellen Kern der Entscheidungen im Jugendamt. Diese orientierten sich nicht länger primär an der Notwendigkeit (wie sie aus der Sicht des Sozialarbeiters bestand), sondern daran, mit welchem Nachdruck Ansprüche geltend gemacht wurden und an der durch den Haushalt begrenzten Machbarkeit.¹⁷⁵

Mit anderen Worten, der Sozialarbeiter im Jugendamt sitzt als Verwalter der Ansprüche seiner Klienten und gleichzeitig Haushälter der zu Verfügung stehenden öffentlichen Mittel wieder zwischen zwei Stühlen. Hier kommt erschwerend zum Tragen, dass Verwaltung und Erziehung als gesellschaftliche Teilsysteme unterschiedliche Sprachcodes benutzen. Als sich Anfang der 1990er Jahre Begriffe wie Produktmanagement, Leistungsvereinbarung, Zertifizierung, neue Steuerungsmodelle in den alltäglichen Sprachgebrauch im Jugendamt mischten, war das Indiz für zunehmende Bedeutung betriebswirtschaftlicher Terminologie. Verfechter dieser Entwicklung hofften durch Normierung und Standardisierung pädagogischer Entscheidungsverläufe eine Versachlichung zu erreichen und damit das Dilemma des Sozialarbeiters zu entschärfen. Dabei wurde jedoch übersehen, dass der Sozialpädagoge im Jugendamt seine Position zwischen zwei grundverschiedenen Subsystemen wechselt. Als Sachbearbeiter bewegt er sich grundsätzlich im System der Verwaltung, bei der Verhandlung und Entscheidung über Hilfemaßnahmen wechselt er in das System der Erziehung. Der Sprachcode, der im Feld der Verwaltung möglicherweise zur Versachlichung beiträgt, beeinflusst im Feld der Erziehung die grundsätzliche Haltung im Umgang mit Menschen. Wenn

¹⁷⁵ Über die Zuteilung von Mitteln wird entscheidender Einfluss auf die inhaltliche Ausrichtung pädagogisch Arbeit genommen. Wirtschaftlichkeit wird zum "quasiethischen" Wert mit höchster Priorität.

Versachlichung darauf hinausläuft, Menschen als Sachen zu behandeln, bedeutet das einen massiven Angriff auf die Autonomie dieser Menschen.

Das Recht auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit drohte somit als pädagogischer Grundsatz ausgehöhlt zu werden. Indem die Kosten- Nutzen- Debatten zunehmend Raum einnahmen entstand ein Bruch im pädagogischen Diskurs. Die Auseinandersetzung um demokratische Erziehung wurde überlagert durch eine betriebswirtschaftlich orientierte Verwaltungsreform.

1.3 Zusammenfassung.

Zum Abschluss dieses Schnelldurchgangs durch knapp 2,5 Jahrtausende hebe ich fünf Aspekte hervor, die mir für die aktuelle Erziehungsdiskussion von Bedeutung zu sein scheinen.

(1.) Erziehung und Politik sind untrennbar miteinander verwoben. Diese Verwobenheit findet Ausdruck sowohl in der Tendenz der Politik, Erziehung zu instrumentalisieren, um Machtverhältnisse zu stabilisieren, als auch in der Tendenz der Erziehung, Politik zu beeinflussen, um ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Diese wechselseitige Beeinflussung lässt es unsinnig erscheinen, Politik und Erziehung unabhängig voneinander betrachten zu wollen. Um die Struktur der wechselseitigen Beeinflussung transparent zu machen, ist es jedoch hilfreich, sie als zwei grundsätzlich verschiedene gesellschaftliche Subsysteme wahrzunehmen.

In diesem Sinne ist das zentrale Thema der Politik die Verteilung gesellschaftlicher Macht, während die Kernaufgabe des Subsystems Erziehung in der Begleitung der Übergänge von gesellschaftlicher Vergangenheit in gesellschaftliche Zukunft zu suchen ist. In ihrem Handeln nehmen beide Bezug auf ethische Grundsätze, die als ein drittes Subsystem zu betrachten sind, das sich je nach Perspektive, ob aus Sicht der Politik oder aus Sicht der Erziehung, unterschiedlich darstellt.

Die Dynamik dieser drei Subsysteme lässt sich bereits anhand Platons Vorstellung von Erziehung exemplarisch beschreiben, die untrennbar mit der Idee des Guten und der auf diesem Ideal aufbauenden Konstruktion des Staates verbunden ist.

Die Abhängigkeit der Menschen von der Willkür der Götter war das Rechtfertigungsmuster aktueller Machtverhältnisse, das Platon vorfand. Diese Vorstellung wirkte als Beschränkung der Handlungsmöglichkeiten insbesondere bei der Übernahme gesellschaftlich relevanter Positionen durch die nachwachsende Generation. Indem Platon die Entwicklung des menschlichen Geistes in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellte, begann sich diese Erstarrung aufzulösen. So kann sein Ansatz im ersten Schritt als ein pädagogisch aufklärerischer betrachtet werden.

Im zweiten Schritt wird diese Wirkung jedoch wieder weitgehend aufgehoben. Sobald Platon die Perspektive wechselt und von der Vision eines idealen Staates ausgehend die Ausbildung menschlichen Geistes beschreibt, konstruiert er neue Rechtfertigungsmuster für neue Machtverhältnisse. Zwar bezieht sich die Definition des Wertesystems nicht länger auf die Götter, sondern auf den menschlichen Geist. Wenn jedoch nur wenige höchst gebildete *Philosophenkönige* Zugang zur *Idee des Guten* haben, bleibt diese Erkenntnis für die Mehrheit der weniger gebildeten Menschen eine nicht nachprüfbare Behauptung. Die *Idee des Guten* entwickelt sich zum neuen Herrschaft rechtfertigenden Mythos.

Im weiteren Verlauf der Geschichte können vergleichbare Vorgänge immer wieder beobachtet werden. Es entsteht der Eindruck, als würde der Perspektivenwechsel zwischen Erziehung und Politik wie in einer Pendelbewegung synchron mit den gesellschaftlichen Zuständen hin und her schwingen.

Je stärker das Machtgefälle in einer Gesellschaft, umso mehr sind die Inhaber der Macht bemüht, diese asymmetrische Struktur zu erhalten. Das hat zur Folge, dass die Rechtfertigungsmuster zunehmend in den Bereich der Metaphysik verschoben und damit der Kritik entzogen werden, bis sie schließlich in mystischem Dogmatismus erstarren.

Wer diese Machtverhältnisse verändern will, muss den herrschenden Mythos infrage stellen. Gerät dieser ins Wanken, verliert die Struktur der Machtverhältnisse ihre Stabilität. Wenn es den alten Vormächten nicht gelingt, sich dieser veränderten Situation anzupassen, wird sich die Verteilung der gesellschaftlichen Macht neu strukturieren. Sobald jedoch neue, eventuell veränderte Machtverhältnisse Anspruch auf Endgültigkeit anmelden, entwickeln diese neue Rechtfertigungsstrukturen, die ebenfalls Tendenzen zur Intransparenz und zum Dogmatismus aufweisen. D. h. der aufklärerische Aspekt der Erziehung erreicht seine größte gesellschaftliche Wirkung in Phasen des Umbruchs. Sobald sich die Machtverhältnisse stabilisieren, nimmt die Tendenz der Politik, Erziehung zu instrumentalisieren, wieder zu.

(2.) Der Eindruck, pädagogische Theorie erreiche eher die gegenteilige als die beabsichtigte Wirkung, wird gepflegt, um emanzipatorische Ansätze zu diskreditieren. Diesem Eindruck liegt jedoch in der Regel eine grobe Täuschung zugrunde. Auf pädagogische Ansätze, die den Mythos herrschender Moral infrage stellen, folgt unausweichlich eine Reaktion der Politik. Sehen die aktuell Herrschenden die bestehenden Machtverhältnisse bedroht, fällt die Reaktion entsprechend harsch aus, d. h., sie wird physisch spürbar und deshalb meist deutlicher wahrgenommen als die Theorie selbst.

Allein dieser Umstand fördert wirkungsvoll eine latente Theoriefeindlichkeit vieler Praktiker. Weiterhin wird diese dadurch verstärkt, dass Theoretiker im öffentlichen Bewusstsein oftmals auf einen einzigen Aspekt reduziert werden. Solange Diskussionen um Erziehung eindimensional geführt werden, zeigt diese Vorgehensweise enorme Wirkung. Eines der abstrusesten Beispiele hierzu lieferte die öffentliche Diskussion um Alexander S. Neill. Neill wurde in unzähligen als vermeintliche Eltern-Ratgeber verfassten Aufsätzen auf den Begriff "antiautoritäre Erziehung" reduziert. Kurioserweise lehnte er selbst diese Etikettierung seines Ansatzes grundsätzlich ab. Trotzdem wurde er mit Kritik, die an diesem Begriff festhielt, überschüttet.

(3.) Erziehung, die Selbstlosigkeit zum ethischen Prinzip erhebt, erzeugt Doppelmoral. Besonders deutlich zeigt sich dieser Zusammenhang am Beispiel der vom Pietismus geprägten Erziehung. Der Pietismus entstand als moralische Erneuerungsbewegung, weil die Entrüstung über das höfische Leben im Absolutismus als primärer kritischer Impuls wirkte. Indem er das Verhalten der Herrschenden als Missachtung ethischer Grundsätze missbilligte, unterschied er sich nicht grundsätzlich von anderen Reformbewegungen. Das Besondere war jedoch, dass dieser kritische Impuls, der die Machtverhältnisse hätte infrage stellen können, sofort durch das Prinzip der Selbstlosigkeit gebrochen wurde. Dieses Prinzip besagt, dass der Gottgefällige bemüht ist, alle an ihn gestellten Ansprüche zu erfüllen, aber selbst keine Ansprüche an die Gesellschaft stellt. Sein moralisches Urteil ist aufgespalten. Das Handeln der Herrschenden wird von ihm missbilligt, trotzdem akzeptiert er die Machtstrukturen als gottgegeben. Sein eigenes Selbst hält er für zu unwichtig, als dass es Einfluss auf die gesellschaftliche Realität hätte. Diese vermeintliche Bescheidenheit ist gleichzeitig Ausdruck anmaßender Selbstgerechtigkeit. Der Gottgefällige schwingt sich auf zur moralischen Instanz gegenüber Gleichgestellten und gegenüber den eigenen Kindern.

Die Behauptung, selbst unbedeutend zu sein, beinhaltet auch den Aspekt der Verweigerung von Verantwortungsübernahme für die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse, obgleich der Anspruch an eigenes Handeln extrem hoch zu sein scheint. Dieser Anspruch misst sich jedoch nicht an gesellschaftlicher Relevanz, sondern an metaphysischen Kriterien, die vom Menschen nicht überprüft werden können. Somit fällt es leicht zu unterstellen, dass die Unterordnung unter die gegenwärtigen Machtverhältnisse und entsprechende Leidensfähigkeit gottgefällig sei. Auf dieser Grundlage schuf der Pietismus eine wirkungsstarke neue Ideologie zum Erhalt der Herrschaftsstrukturen. Selbstlosigkeit als Kernbestandteil

dieser Ideologie bot darüber hinaus die Möglichkeit, die Bezugnahme auf den Willen Gottes gegen andere Ideale austauschen.

Beredtes Beispiel hierfür ist der Aufstieg Preußens. Für die Militärdiktatur des Soldatenkönigs diente der Pietismus als erfolgreicher ideologischer Überbau. Auch Friedrich der Große, der sich selbst als Atheist sah, verstand sehr wohl pietistisches Denken für seine Interessen zu nutzen. Sein Bekenntnis, erster Diener des Staates zu sein, knüpfte an das Prinzip der Selbstlosigkeit an und brachte die Überzeugung zum Ausdruck, dass Pflichterfüllung höher als freie individuelle Entscheidung zu bewerten sei. Seit dieser Zeit wirkte das Dogma der Pflichterfüllung in Deutschland, egal ob mit oder ohne kirchliche Unterstützung, als mächtige staatstragende Ideologie.

Die vermeintliche Selbstlosigkeit des Despoten, eine Konstruktion, die für die Erziehung in Deutschland bis ins 20. Jahrhundert außerordentliche Bedeutung hatte, folgte einem denkbar einfachen Muster. Der Mächtige behauptet, einer Idee zu dienen und fordert seine Untergebenen auf, ihm gleich zu tun. Die eigentliche Täuschung dieser Konstruktion besteht in der Illusion, das Ideal sei ein gemeinsames. Das Ideal dem die Herrschenden zu dienen vorgehenden, begünstigt in der Regel die Interessen der Mächtigen. Gleichzeitig wird durch das Bild vom gemeinsamen Dienen suggeriert, Hierarchie sei kein Thema, obwohl sie in Wirklichkeit als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Die Doppelbödigkeit der viel zitierten Aussage, in der sich der aufgeklärte Despot als ersten Diener des Staates bezeichnet, war mehr als durchsichtig. Die Behauptung lediglich zu dienen und gleichzeitig erster Diener zu sein, dem alle anderen zu gehorchen haben, stellt eine doppelte Botschaft dar, wie sie in der Schizophrenieforschung als wichtige Ursache einer ungesunden Entwicklung beschrieben wird.

(4.) Pädagogische Theorien bezogen sich über mehr als 2000 Jahre fast ausschließlich auf die Erziehung von Männern. Erstmals im 19. Jahrhundert tritt eine Frauenbewegung in Erscheinung, die eigene Akzente für die Mädchenerziehung setzt. In diesem Zusammenhang werden zwei zentrale Argumentationslinien erkennbar. Die eine konzentrierte sich auf gleichen Zugang zu traditioneller Bildung und Ausbildung und zu Führungspositionen. Die zweite Argumentationslinie kritisiert die Inhalte von Bildung, Ausbildung und Führungsstrukturen als einseitig auf männliche (militärische) Denkmuster zugeschnitten und fordert eine andere inhaltliche Ausrichtung der Bildung. Vonseiten männlich dominierter Politik wurde immer wieder versucht, diese beiden Argumentationslinien gegeneinander auszuspielen.

(5.) Die dramatische Beschleunigung der Globalisierung scheint das Denken im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auf nahezu allen gesellschaftlichen Ebenen radikal verändert zu haben. Indem Grenzen des Denkens aufgehoben werden, verändert sich auch die Vorstellung von den zu bewältigenden gesellschaftlichen Problemen. Die Komplexität vieler Probleme wird erstmalig in einem ganz anderen Ausmaß wahrgenommen. Diese Entwicklung zieht widersprüchliche Reaktionen nach sich. Während die Öffnung der Grenzen einerseits als große Befreiung wahrgenommen wird, fühlen sich andererseits viele Menschen durch diese Komplexität überfordert und beklagen den allgemeinen Werteverlust. Die Notwendigkeit, nach verbindlichen Handlungsorientierungen zu suchen, steht meines Erachtens in einer zunehmend als kompliziert wahrgenommenen Welt außer Frage. Wenn jedoch von Werteverlust die Rede ist, werden mit den verlorenen Werten vielfach in Deutschland auch heute noch Ruhe, Ordnung und Disziplin assoziiert, Tugenden, die die Basis des preußischen Untertanengeistes bildeten. Eine rückwärtsgewandte Orientierung an diesen Werten geht ähnlich wie der weltweit erstarkende religiöse Fundamentalismus davon aus, dass gesellschaftliche Entwicklung einen anzustrebenden Endpunkt erreichen kann. Dieser Vorstellung von einem endgültigen statischen Gleichgewicht widersprechen jedoch alle aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse.

Bezogen auf das Feld der öffentlichen Erziehung kann festgehalten werden, dass die mit dem KJHG umfassend überarbeitete gesetzliche Grundlage der Jugendhilfe eine Abkehr von obrigkeitstaatlichem Denken verspricht. Der Mythos der bedingungslosen Pflichterfüllung, der seit Jahrhunderten das Feld der Erziehung dominierte, war ins Wanken geraten und seit den späten 1960er Jahren nicht mehr aufrechtzuerhalten gewesen. Mit der Formulierung des SGB VIII als Leistungsgesetz wird Individualität aufgewertet und das *Recht auf Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit* als grundsätzliche Handlungsorientierung in den Mittelpunkt gestellt. Parallel findet seit Ende der 1960er Jahren in der Praxis der öffentlichen Erziehung zweifelsohne in vielen Bereichen eine deutliche Demokratisierung statt. Der theoretische Anspruch, die Autonomie der Heranwachsenden konsequent zu fördern, stößt dennoch häufig auf massiven Widerstand, der einer Fixierung auf die oben genannten alten Werte entspringt. Doch sind es nicht ausschließlich rückschrittliche Denkmuster, die eine demokratische Entwicklung der Jugendhilfe gefährden. Seit den 1980er Jahren kann beobachtet werden, dass zunehmend Begrifflichkeiten aus dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung in den alltäglichen Sprachgebrauch der Jugendhilfe einfließen. Diese Tendenz lässt befürchten, dass wirtschaftliche Effizienz als "quasiethisches" Prinzip den pädagogischen Anspruch der Jugendhilfe untergräbt.

Ich bin davon überzeugt, dass ich als professioneller Pädagoge im Feld öffentlicher Erziehung nur offensiv handeln kann, wenn ich eine klare Position zu ethischen Fragen einnehme. Doch obwohl das *Recht auf Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit* vom Gesetzgeber als zentraler pädagogischer Anspruch formuliert wurde, ist meines Erachtens der philosophische Diskurs zum Prinzip Verantwortung bisher in der Praxis öffentlicher Erziehung zu wenig beachtet worden.

2 Verantwortung als ethisches Prinzip

Im Jahr 1979 also 11 Jahre vor der Verabschiedung des KJHG, hat der Philosoph Hans Jonas mit der Veröffentlichung seines Hauptwerks "Das Prinzip Verantwortung" dem philosophischen Diskurs um den Begriff Verantwortung einen weltweit viel beachteten Impuls gegeben. Der Untertitel "Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation" umreißt Jonas' zentrales Anliegen, das ihn bis zu seinem Lebensende 1993 begleitete. Er suchte nach einer ontologischen Antwort auf die Bedrohung der Menschheit durch den technologischen Fortschritt ¹⁷⁶ (die Atombombe und x-faches Overkill, Genmanipulation, Zerstörung der Umwelt, um nur einige Facetten zu nennen).

Parallel zu Jonas' Prinzip der Verantwortung wurde von Vertretern der kritischen Theorie Verantwortung abgeleitet aus einer diskursethischen Konzeption. Diese beiden Ansätze einer Verantwortungsethik unterscheiden sich vor allem in ihrer Begründung als allgemeingültige Moral. Während Jonas die Pflicht zur Verantwortung aus der Notwendigkeit der Sorge für den Nachwuchs als Voraussetzung für den Erhalt der Gattung Mensch ableitet und damit ein ungleiches nicht reziprokes Verhältnis beschreibt, ist für Jürgen Habermas Ausgangspunkt der Verantwortungsethik ein dialogisches Prinzip, das alle Teilnehmer des idealen Diskurses aufgrund immer gültiger Diskursregeln als grundsätzlich gleich voraussetzt. ¹⁷⁷ Ich beziehe mich im Folgenden auf die Diskussion zu Jonas' Ansatz.

Der Diskurs um den Begriff Verantwortung fand nicht losgelöst alleine unter Philosophen statt. Mit dem Erwachsenwerden der ersten Nachkriegsgeneration in der Bundesrepublik Deutschland stellten die nach dem Krieg geborenen ihren Eltern zunehmend die Frage nach ihrer Mitverantwortung für die Verbrechen des Dritten Reichs. Diese Kritik an der Elterngeneration mündete Ende der 1960er Jahre in eine breite gesellschaftliche Bewegung. ¹⁷⁸

Die vielschichtigen Argumentationen um unzureichende Aufarbeitung der NS Herrschaft, um Notstandsgesetze, zivilen Ungehorsam, außerparlamentarische Opposition, Anti-Atomkraftbewegung, politische Radikalisierung an den Hochschulen, Heimkampagne und

¹⁷⁶ *Die vorausgedachte Gefahr selber! ... Dies nenne ich die "Heuristik der Furcht": Erst die vorausgesehene Verzerrung des Menschen verhilft uns zu dem davor zu bewahrenden Begriff des Menschen. Wir wissen erst, was auf dem Spiele steht, wenn wir wissen, dass es auf dem Spiele steht.*

(JONAS, 1979 S. 7 f)

¹⁷⁷ vgl. HABERMAS 1981: Theorie des kommunikativen Handelns

¹⁷⁸ vgl. SCHILDT 2005: Rebellion und Reform. Die Bundesrepublik der Sechzigerjahre

Friedensbewegung hatten eines gemeinsam, sie bezogen sich auf Verantwortung, allerdings auf eine den jeweiligen Akteuren eigene Vorstellung von diesem Begriff.

Unter diesen Voraussetzungen überrascht es nicht, dass die Formulierung "eigenverantwortliche Persönlichkeit" im KJHG an exponierter Stelle Eingang in die Beschreibung des allgemeinen Auftrags an Jugendhilfe fand. Da grundsätzlich davon ausgegangen werden muss, dass der Diskurs unter Philosophen und einer breiten Öffentlichkeit allgemein zur Kenntnis genommen wurde, stellt sich allerdings die Frage, welche inhaltlichen Vorstellungen unausgesprochen blieben, als die Autoren des KJHG sich bei der Beschreibung der Handlungsmaxime für Erziehung unkommentiert auf den Begriff Verantwortung stützten.

2.1 Dimensionen der Verantwortung

*Der Begriff "Verantwortung" wird keineswegs immer in klarer und einheitlicher Weise verwandt. Das gilt nicht nur für seinen umgangssprachlichen Gebrauch, sondern ebenso für gesellschaftswissenschaftliche, psychologische und moralphilosophische Fachdiskurse. Auch existiert bislang kein allgemein anerkanntes systematisches Konzept, in das die verschiedenen Verantwortungsbegriffe eingeordnet werden könnten.*¹⁷⁹ Mit diesen Worten betont Micha H. Werner die notwendige Differenzierung des Begriffs Verantwortung. Zunächst unterscheidet Werner, Bezug nehmend auf M. J. Zimmermann¹⁸⁰ zwischen "kausaler" und "personaler", sowie, Bezug nehmend auf H. Lenk,¹⁸¹ zwischen "normativer" und "empirischer" Verantwortung.

Werner will "kausale" Verantwortung aus etymologischen Gründen eher als "Quasi-Verantwortung" sehen und führt als Beispiel an, dass der Satz: "Ein Kurzschluss war für das Feuer verantwortlich" lediglich aussagt, dass das Feuer durch den Kurzschluss verursacht wurde, der Kurzschluss sich selbst aber nicht verantworten kann. Ein Elektriker, der für die Verhinderung des Kurzschlusses "verantwortlich" gewesen wäre, könnte zur Verantwortung gezogen werden. Das müsste dann als "personale Verantwortung" bezeichnet werden.

Während die Zuschreibung kausaler Verantwortung - ihrem Anspruch nach! - eine rein empirische Feststellung über einen Sachverhalt in der objektiven Welt darstellt, kann die Zurechnung personaler Verantwortung

¹⁷⁹ WERNER 1994, S. 303f

¹⁸⁰ ZIMMERMANN 1992, S. 1089ff

¹⁸¹ LENK 1993, S. 222ff

(nach H. Lenk und M. Maring) sowohl eine empirische, als auch eine normative Bedeutung haben.¹⁸²

Die empirisch-personale Verantwortung als zweistellige Relation - eine Person x verursacht das Ereignis y- lässt die Vorstellbarkeit impliziter, normativer Annahmen unberücksichtigt und wird deshalb nicht im Zentrum des normativ-ethischen Diskurses gesehen. Für den Stellenwert, den der Verantwortungsbegriff sich dort erobert hat, ist ja gerade seine Verknüpfung mit normativen Standards maßgeblich.

Die normativ-personale Verantwortung muss, wie Werner Bezug nehmend auf Walther Zimmerli¹⁸³ feststellt, verstanden werden als eine *mindestens dreistellige Relation: Jemand (Verantwortungssubjekt) ist für etwas [...] (Verantwortungsbereich) einer anderen Person oder Instanz gegenüber verantwortlich*. Andere Autoren sehen Verantwortung als eine mindestens vierstellige bzw. fünfstellige Relation. *Wie dem auch sei, unbedingt fundamental für die normativ-personale Verantwortung scheint das Hinzutreten einer Verantwortungsinstanz zu sein.*¹⁸⁴

Günter Ropohl konstruiert Verantwortung gar als sechsstellige Relation. Ropohl geht über die drei klassischen Relationen hinaus, um die vielfältigen real vorfindbaren normativ-personalen Verantwortungstypen zu analysieren. Außer nach, WER (Verantwortungssubjekt), WAS (Verantwortungsbereich), WOVOR (Verantwortungsinstanz) zu verantworten hat, fragt Ropohl nach dem WOFÜR (Art der Folgen), dem WESWEGEN (welcherart normative Standards liegen zugrunde?), nach dem WANN und nach dem WIE der Verantwortung. Er lässt offen, ob noch weitere Kriterien berücksichtigt werden sollten. In Bezug auf die Zahl unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten, die zu jeder Einzelfrage bestehen, will er sich ebenfalls nicht festlegen; nur zu Illustrationszwecken hat er in seinem Schaubild jeweils drei verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgezeichnet.

¹⁸² WERNER 1994, S. 304

¹⁸³ ZIMMERLI 1987, S. 92ff

¹⁸⁴ WERNER 1994, S. 305

(A) WER	Individuum	Korporation	Gesellschaft
Verantwortet			
(B) WAS	Handlung	Produkt	Unterlassung
(C) WOFÜR	Folgen voraussehbar	Folgen unvoraussehbar	Fern- und Spätfolgen
(D) WESWEGEN	moralische Regeln	gesellschaftliche Werte	Staatliche Gesetze
(E) WOVOR	Gewissen	Urteil anderer	Gericht
(F) WANN	vorher prospektiv	momentan	Nachher retrospektiv
(G) WIE	aktiv	virtuell	passiv

Abbildung 3 Günter Ropohls morphologische Matrix der Verantwortungstypen¹⁸⁵

2.1.1 Zeitbezug

Werner sieht den Zeitbezug als die Dimension der Verantwortung, auf die das größte Augenmerk zu richten ist. *Denn derart verbreitete und folgenreiche Missverständnisse wie in Bezug auf das "WANN", gibt es wohl an keiner anderen Stelle der Diskussion um Verantwortung. Insbesondere wird die Unterscheidung zwischen prospektiver (zukunftsbezogener) und retrospektiver (vergangenheitsbezogener) Verantwortung immer wieder nebulös oder schlicht falsch definiert.*¹⁸⁶ Zur Verdeutlichung verweist er auf M. Zimmermann (1992): *Retrospektive Verantwortung sei beispielsweise in der Aussage gemeint: "Der Bademeister ist verantwortlich für den Tod des Schwimmers"; prospektive Verantwortung dagegen in dem Satz: "Der Bademeister ist verantwortlich für das Leben des Schwimmers."*¹⁸⁷

Retrospektive Verantwortung lässt sich relativ präzise zuordnen, weil sie auf ein Tun oder Unterlassen, oder dessen Folgen, also ein konkretes Ereignis in der Vergangenheit, bezogen werden kann, für das sich ein Handlungssubjekt gegenüber einer Instanz zu rechtfertigen hat. Dazu schreibt Jonas unter der Überschrift "Verantwortung als kausale Zurechnung begangener Taten" ... *Dies hat zunächst rechtliche und nicht eigentlich sittliche Bedeutung. Der angerichtete Schaden muss gutgemacht werden, auch wenn die Ursache keine Übeltat war, auch wenn die Folge weder vorausgesehen noch beabsichtigt war.*¹⁸⁸ Diese retrospektive Sicht auf Verantwortung kann nicht, auch nicht in ihrer Vorwegnahme, als

¹⁸⁵ vgl. ROPOHL 1994, S. 109-120

¹⁸⁶ WERNER 1994, S. 306

¹⁸⁷ vgl. ZIMMERMANN 1992, S. 1089

¹⁸⁸ JONAS 1979, S. 172

*Tatmotiv dienen. Schließlich hat man umso weniger zu verantworten, je weniger man tut, und bei Abwesenheit positiver Pflicht kann Tatvermeidung zum Rat der Klugheit werden. Kurz, "Verantwortung", so verstanden setzt nicht selbst Zwecke, sondern ist die ganz formale Auflage auf alles kausale Handeln unter Menschen, dass dafür Rechenschaft verlangt werden kann. Sie ist damit die Vorbedingung der Moral, aber noch nicht selber Moral.*¹⁸⁹

Im Gegensatz zur retrospektiven Verantwortung bewegen wir uns mit den erwartbaren Handlungsfolgen eher im Bereich der Spekulation. Durch welche Entscheidungen bestimmte Entwicklungen begünstigt wurden, ist rückblickend relativ leicht zu beurteilen. Prospektiv kann relativ sicher nur eine direkte Verknüpfung vorausgesagt werden.

Wenn ich jemanden ins Wasser stoße und die Person fängt an zu schwimmen, kann mein Handeln rückblickend als letzter Anstoß, sie zum Schwimmen zu bewegen, eingeschätzt werden. Nach vorne blickend kann ich jedoch nicht sicher sein, ob der Anstoß möglicherweise das Ertrinken der Person zur Folge hat. Ich kann aber relativ sicher sein, dass die Person nie schwimmen lernt, wenn ich sie immer vom Wasser fernhalte.

Bei allem Bemühen genaue Prognosen zu erstellen, ist nicht abzusehen, ob es jemals möglich sein wird, eindeutige kausale Zusammenhänge über mehrere Schritte vorauszusagen.¹⁹⁰

Prospektive Verantwortung, *Verantwortung für Zu-Tuendes* ist für Jonas der Teil der Verantwortung, der im eigentlichen Sinne normative Relevanz hat. So schreibt er: – *Verantwortung für Zu-Tuendes: die Pflicht der Macht – das "wofür" liegt außer mir, aber im Wirkungsbereich meiner Macht, auf sie angewiesen oder von ihr bedroht. Ihr setzt es entgegen sein Recht auf Dasein aus dem, was es ist oder sein kann, und nimmt durch den sittlichen Willen die Macht in ihre Pflicht. Die Sache wird meine, weil die Macht meine ist und einen ursächlichen Bezug zu eben dieser Sache hat. Das Abhängige in seinem Eigenrecht wird zum Gebietenden, das Mächtige in seiner Ursächlichkeit zum Verpflichteten. Für das so ihr anvertraute wird*

¹⁸⁹ a.a.O. S. 174

¹⁹⁰ Gerd Gigerenzer verweist als Beispiel für die Begrenztheit der "intelligenten Prognose" auf die Frage, ob ein Schachcomputer die optimale Zugfolge für 20 Züge vorausberechnen kann. Deep Blue, der IBM-Schachcomputer ist in der Lage 200 Millionen mögliche Züge pro Sekunde zu prüfen. Trotz dieser atemberaubenden Geschwindigkeit würde er rund 55 Billionen Jahre brauchen, um 20 Züge vorauszudenken und den besten auszuwählen. (vgl. GIGERENZER (2008), S. 100). Die absolute Absurdität dieses Beispiels verdeutlicht, dass jede Entscheidung mit dem Risiko behaftet ist, mittelfristig das Gegenteil des ursprünglich Beabsichtigten zu erreichen.

die Macht objektiv verantwortlich und durch die Parteinahme des Verantwortungsgefühls affektiv engagiert.¹⁹¹

Dieser Ansatz gewinnt an Anschaulichkeit, betrachtet man ihn in Zusammenhang mit dem VII. Kapitel - *Das Kind Urgegenstand der Verantwortung* - dort heißt es unter der Überschrift "Das Elementare 'Soll' im 'Ist' des Neugeborenen" ... *Kehren wir noch einmal zum zeitlosen Urbild aller Verantwortung zurück, der elterlichen für das Kind. Urbild ist sie in genetischer und typologischer Hinsicht, aber auch gewissermaßen in "erkenntnistheoretischer", nämlich wegen ihrer unmittelbaren Evidenz.*¹⁹²

Der Aspekt des Zukünftigen hat für Jonas höchste Priorität. Er begründet mit der Abhängigkeit des Zukünftigen vom Gegenwärtigen Verantwortung als Verpflichtung, die Möglichkeiten des Zukünftigen zu wahren (*im Recht auf Dasein aus dem, was es ist oder sein kann*). Das Zukünftige wird nicht aus einer Perspektive der vergehenden Zeit betrachtet und bleibt somit abstrakt quasi zeitlos.

Werner konstatiert, dass Jonas offenbar den Aspekt der normativ-personalen retrospektiven Verantwortung bei der Definition der *Verantwortung für Zu-Tuendes* ignoriert und damit zu folgenschwerem Missverstehen einlädt. *Die allgemeine Verwirrung in Bezug auf diese Tatsache kann notabene durchaus ideologisch missbraucht werden. Ein Beispiel hierfür ist das bekannte Phänomen, das man die Rhetorik der Verantwortung nennen könnte: Personen in politischen oder wirtschaftlichen Machtpositionen kündigen an, für dies oder jenes (prospektiv) 'die volle Verantwortung' übernehmen zu wollen, ohne doch damit zugleich irgendwelche Rechenschaftspflichten (und eventuell angemessene Sanktionsdrohungen) auf sich zu nehmen, die sie nicht ohnehin schon (etwa aufgrund gesetzlicher Normierung oder institutioneller Konventionen) zu tragen haben - woraus erhellt: Prospektive ohne retrospektive Verantwortung bleibt leer.*¹⁹³

Die Bemerkung, dass Verantwortung, als kausale Zurechnung begangener Taten, die Vorbedingung der Moral, aber noch nicht selber Moral sei, legt die Vermutung nahe, dass Jonas diesen Aspekt von Verantwortung überall und zu jeder Zeit für selbstverständlich hält.

¹⁹¹ JONAS 1979, S. 175

¹⁹² a.a.O. S. 234

¹⁹³ WERNER 1994, S. 308 / vgl. ANNERL 1986, S. 272ff

2.1.2 Autorisierung moralischer Kriterien

*„Verantwortung besteht also mit oder ohne Gott, und natürlich erst recht ohne einen irdischen Gerichtshof. Dennoch ist sie, außer für etwas, die Verantwortung vor etwas - einer verpflichtenden Instanz, der Rechenschaft zu geben ist. Diese verpflichtende Instanz, so sagt man wohl, wenn man an keine göttliche mehr glaubt, ist das Gewissen. Aber damit verschiebt man nur die Frage auf die Nächste, woher denn das Gewissen seine Kriterien hat, durch welche Quelle seine Entscheide autorisiert sind. Vor wem oder was sind sie dann in unserem Gewissen verantwortlich? Erkunden wir, ob sich vielleicht nicht aus eben dem "Wofür" der Verantwortung auch ihr "Wovor" ableiten lässt. ... Damit ist gesagt, dass vom Sein der Dinge selbst - nicht erst vom Willen eines persönlichen Schöpfergottes ihretwegen - ein Gebot ergehen und mich meinen kann.“*¹⁹⁴

Mit diesem Vorschlag verengt Jonas den Begriff Verantwortung auf eine zweistellige Relation: "die Macht" (Handlungssubjekt) und "das Abhängige" (Verantwortungsbereich und gleichzeitig Verantwortungsinstanz) mit dem Ziel, die moralische Begründung aus der Abhängigkeit vom Religiösen zu befreien. Dem „Sein“ wird ein Wert an sich zugesprochen, es bedarf nicht länger einer (göttlichen) Instanz, die mich diesem Wert gegenüber verpflichtet. Zu dieser, auf der Werthaltigkeit des "Seins an sich" basierenden Argumentation räumt Jonas einschränkend ein, dass sie keine Letztbegründung liefert, weil axiomatische Voraussetzungen (dass es überhaupt "Werte an sich" gibt, die im Sein verankert sind - dass Letzteres also objektiv Werthaltiges ist) nicht bewiesen werden können.

Obwohl die Frage der Letztbegründung einen großen Anteil der Kritik am "Prinzip Verantwortung" ausmacht, soll hier nicht weiter darauf eingegangen werden, zumal Jonas selbst einräumt, eine Letztbegründung nicht liefern zu können.¹⁹⁵

¹⁹⁴ JONAS 1992, S. 131f

¹⁹⁵ *Doch letztlich kann mein Argument nicht mehr tun, als vernünftig eine Option begründen, die es mit ihrer inneren Überzeugungskraft dem Nachdenklichen zur Wahl stellt. Besseres habe ich leider nicht zu bieten. Vielleicht wird eine zukünftige Metaphysik es können.* (JONAS 1992, S. 140)

2.1.3 Beziehung Subjekt – Objekt, Fortfall der Reziprozität in der Zukunftsethik

Wenn Jonas vom Kind als "*Urgegenstand der Verantwortung*" spricht, ist hier das Kind grundsätzlich nicht als Person, sondern als Metapher für die sich in der Menschheitsgeschichte ständig wiederholende Situation des Neu-Geboren-Werdens zu verstehen. Trotz der Konkretheit, mit der Jonas die *archetypische Evidenz des Säuglings für das Wesen der Verantwortung* beschwört¹⁹⁶, darf das metaphorische nicht mit dem konkreten Kind verwechselt werden, denn das metaphorische ist auf die Grundsätzlichkeit seines Wesens begrenzt. An ihm kann deshalb keine Veränderung beobachtet werden. Das konkrete Kind in seiner Vielschichtigkeit verändert sich jedoch sehr wohl.

Den Erwachsenen als handelndes Subjekt sieht Jonas (a) durch das metaphorische Kind in die Verantwortung genommen und (b) durch das konkrete in die Verantwortung gerufen. Diese Unterscheidung mag vielleicht auf den ersten Blick spitzfindig wirken, doch hat sie weitreichende Konsequenzen. Das Kind wird (a) unter dem Aspekt der Verwundbarkeit des Lebendigen als Objekt betrachtet und (b) die Person, die aus welchen Gründen auch immer in den Machtbereich des Erwachsenen tritt, als Subjekt wahrgenommen. Dieses Subjekt ist allerdings in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt, weil die allgemeine Struktur der konkreten Situation ein Machtgefälle konstituiert. Die dem Kind zugestandene Aktivität kann diese Grundsätzlichkeit nicht außer Kraft setzen. D. h., das Kind wird zum Subjekt (eines Anrufs) und bleibt dennoch Objekt (des Handelns).¹⁹⁷ Diese widersprüchliche Beschreibung des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kind ist untrennbar mit dem *Fortfall der Reziprozität* verbunden, die Jonas als Kernstück der *Zukunftsethik* betrachtet.

Die Begründung, warum eine auf die Zukunft gerichtete Ethik nicht auf Gegenseitigkeit der gegenwärtigen und der zukünftigen Gesellschaft bauen

¹⁹⁶ ... vom eben skizzierten Hintergrund vagarer Verantwortung hebt sich die jederzeit akute, eindeutige und wahllose, die das Neugeborene für sich reklamiert in ihrer ganzen Unvergleichlichkeit ab.

(JONAS 1979 S. 240)

¹⁹⁷ Konkret aber wird der Anspruch eines werthaltigen Seins gerade an mich als praktisches Subjekt, wenn (a) dies Sein ein verwundbares ist, wie es das Lebendige in seiner wesenhaften Hinfälligkeit immer ist; und (b) als solches in meinen Tatbereich fällt, meiner Macht ausgesetzt ist - sei es durch Zufall oder, umso verbindlicher, durch meine eigene Wahl. Dann geschieht es, dass der allgemeine Ruf alles vergänglich-werthafter Seins ganz aktuell mich meint und zum Gebot für mich wird.

... Also nicht nur passiv, als wechselndes Objekt meines Handelns, auch aktiv, als permanentes Subjekt eines Anrufs, der mich in seine Pflicht nimmt, ist es das Sein, womit Verantwortung es jeweils und immer zu tun hat. (JONAS 1992, S.132)

kann, scheint mir kaum widerlegbar. Wir Menschen sind bis heute ausschließlich in der Lage den Verlauf von Zeit in einer Richtung zu erleben. D. h., in der gegenwärtigen Gesellschaft getroffene Entscheidungen haben konstituierenden Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten einer zukünftigen Gesellschaft. Eine zukünftige Gesellschaft kann jedoch in keinsten Weise durch ihr Handeln den Entscheidungsrahmen einer aus ihrer Perspektive vergangenen Gesellschaft beeinflussen. Aus diesem Missverhältnis der Handlungsspielräume leitet Jonas die Verpflichtung der gegenwärtigen Gesellschaft ab, bei jeder Entscheidung die mögliche Auswirkung auf den Handlungsspielraum der zukünftigen Gesellschaft zu bedenken.¹⁹⁸

Als weiteren Beleg für *den Fortfall der Reziprozität* führt Jonas an, dass aus der Perspektive des gegenwärtigen Augenblicks das Handlungssubjekt die Freiheit hat, sich durch die Tat für die Verantwortung zu entscheiden, während das Objekt der Verantwortung abhängig ist und dies für die unmittelbare Zukunft bleibt. Verantwortungsübernahme drückt somit ein Machtgefälle aus, dem gegenseitige Ausgeglichenheit fehlt. D. h., wer die Verantwortung trägt, ist grundsätzlich der Mächtigere. Der Umkehrschluss ist jedoch nicht zulässig. Der Mächtigere übernimmt nicht selbstverständlich die Verantwortung. Er kann sich genauso gegen die Übernahme entscheiden, denn das Prinzip Verantwortung setzt Freiwilligkeit voraus.

Betrachten wir die Interaktion von professionell Erziehenden und Heranwachsenden, liegt es zunächst nahe, von der Voraussetzung auszugehen, dass sich in diesem Prozess Erzieherinnen und Erzieher als Handlungssubjekte verstehen. Ihre Entscheidung für die Profession sehe ich als Entscheidung für die Übernahme der Verantwortung.¹⁹⁹ Um in dem von Jonas beschriebenen Bild zu bleiben, wären die Heranwachsenden als Objekte der Verantwortung zu betrachten. Sobald wir jedoch versuchen diese Rollenverteilung dauerhaft festzuschreiben entsteht ein gravierendes Problem.

Erziehung kann meines Erachtens nur als Prozess verstanden werden. Egal wie lang oder kurz wir das zu betrachtende Intervall wählen, beansprucht

¹⁹⁸ *Aber gerade mit dem noch-nicht-Seienden hat es die gesuchte Ethik zu tun, und ihr Prinzip der Verantwortung muss unabhängig sein, wie von aller Idee eines Rechts, so auch von der einer Reziprozität - sodass in ihrem Rahmen die scherzhaft für sie erfundene Frage 'was hat die Zukunft viel für mich getan? Respektiert sie denn meine Rechte?' schlechterdings nicht gefragt werden kann.* (JONAS 1979, S. 84)

¹⁹⁹ Ob diese Annahme zutrifft, wäre im Einzelfall zu überprüfen, worauf ich jedoch an dieser Stelle verzichte. Ich vermute, dass es eher die Ausnahme als die Regel sein wird, dass sich jemand für die Profession und gegen die Verantwortungsübernahme entscheidet.

Interaktion immer einen gewissen Zeitraum, und Zeiträume bieten grundsätzlich die Chance der Entwicklung. Wählen wir einen Zeitraum von mehreren Jahren, ist es unschwer nachzuvollziehen, dass sich alle Beteiligten in diesem Zeitraum in vielfacher Hinsicht verändern, und dass diese Veränderungen zumindest in einem gewissen Umfang auf gegenseitige Beeinflussung zurückzuführen sind. Teilen wir diesen Zeitraum in mehrere Sequenzen auf, können wir rückblickend mehrfach den Übergang von einer relativen Vergangenheit in eine relative Zukunft analysieren.

Aus dieser Perspektive stellt sich der Verzicht auf Reziprozität als äußerst problematisch dar. War doch die Tendenz der Politik, pädagogische Praxis instrumentalisieren zu wollen, um bestehende Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten, eine der wichtigsten Beobachtungen bei unserem Gang durch die Geschichte. Erziehung, die einer solchen Vorgabe folgt, ist darauf ausgerichtet, die nachfolgende Generation zur Aufrechterhaltung der gegenwärtigen Verhältnisse zu verpflichten. Das würde konsequenterweise die Bestrebung nach sich ziehen, die Positionen Subjekt des Handelns und abhängiges Objekt auf ewig festschreiben zu wollen. Eine solche Denkweise ignoriert jedoch die eigene Vergänglichkeit und befördert die Illusion, die Zeit könne angehalten werden.

Aufgrund der Aussichtslosigkeit eines solchen Vorhabens darf das, von Jonas als Urbild nicht reziproker Verantwortung erwähnte, Neugeborene lediglich als Beschreibung eines Augenblicks verstanden werden.²⁰⁰

2.1.4 Verantwortung und Autonomie

*Das Sein von dem oder jenem ist es, wofür die einzelne Tat eine Verantwortung eingeht; das Sein des Ganzen in seiner Integrität ist die Instanz, wovor sie diese Verantwortung trägt. Die Tat selbst aber setzt Freiheit voraus. Zwischen diesen zwei ontologischen Polen also, der menschlichen Freiheit und der Werthaltigkeit des Seins, steht die Verantwortung als die ethische Vermittlung. Sie ist komplementär zur einen und zu anderen und die gemeinsame Funktion beider.*²⁰¹

Die komplementäre Gegenüberstellung von Freiheit und Wert des Seins ist in der Geschichte der Philosophie nicht neu. Indem Jonas der Verantwortung die Rolle des ethischen Vermittlers zwischen diesen Polen zuschreibt, hebt er die Fähigkeit zur Verantwortung aus allen, dem

²⁰⁰ Nun gibt es schon in der herkömmlichen Moral einen (selbst den Beschauer tief bewegenden) Fall elementarer nicht reziproker Verantwortung und Pflicht, die spontan anerkannt und praktiziert wird: die gegen die Kinder, die man gezeugt hat, und die ohne die Fortsetzung der Zeugung in Vor- und Fürsorge zugrunde gehen müssten. (a.a.O. S. 85)

²⁰¹ JONAS 1992, S.132 f

Menschen potenziell zu Verfügung stehenden Fähigkeiten heraus. Mit der Feststellung, *der Mensch ist das einzige uns bekannte Wesen, dass Verantwortung haben kann*²⁰² geht er noch einen Schritt weiter und erklärte es zum unterscheidenden und entscheidenden Wesensmerkmal des Menschen. Dies "Können" stellt für Jonas eine qualitative Steigerung der Werthaltigkeit des Seins überhaupt dar. Damit wird die Verantwortungsfähigkeit zum Gegenstand ihrer selbst. *Also verpflichtet Verantwortungsfähigkeit an sich ihre jeweiligen Träger, das Dasein künftiger Träger zu ermöglichen.* (a. a. O.)

Indem die Verantwortungsfähigkeit zum besonderen, zu erhaltenden Wert erklärt wird, schränkt sie die Freiheit der Tat ein, sobald sich der Träger der Verantwortungsfähigkeit durch die Werthaltigkeit seiner Fähigkeit affizieren lässt. Aus der Verpflichtung zum Erhalt der Verantwortungsfähigkeit ergibt sich die Notwendigkeit dafür Sorge zu tragen, dass in der nachfolgenden Generation Menschen in der Lage sind, Verantwortung zu tragen. An dieser Stelle entsteht ein gewisser Bruch der bisher geführten Argumentation. Das Kind, als Metapher für die nachfolgende Generation, stand für das abhängige *Objekt der Verantwortung*, und soll doch ab einem noch nicht definierten Zeitpunkt verantwortliches *Handlungssubjekt* sein. Die Frage, wie unter diesen Bedingungen der erste Teil der oben genannten Voraussetzungen (Freiheit der Entscheidung) für die Realisierung von Verantwortung erfüllt werden kann, bleibt an dieser Stelle offen.

Weitergereicht an die Pädagogik stellt diese Frage die zentrale Herausforderungen an diesen gesellschaftlichen Bereich dar. Der Übergang vom Neugeborenen zum Erwachsenen, vom Objekt der Fürsorge zum Handlungssubjekt vollzieht sich in jedem konkreten Einzelfall mit unterschiedlichem Tempo in einem Zeitraum, der in beliebig viele Sequenzen unterteilt werden kann. In jedem einzelnen Fall und jeder Sequenz ist das Machtgefälle zwischen den konkreten Personen ein anderes. Soll das Kind irgendwann zum Erwachsenen werden, der Verantwortung für die nächste nachwachsende Generation übernimmt, muss irgendwann das Machtgefälle innerhalb der pädagogischen Beziehung aufgehoben werden. D. h., dass die Aufhebung der Reziprozität in der konkreten Beziehung zurückgenommen werden muss. Mit anderen Worten: Verantwortung kann in der konkreten pädagogischen Beziehung nur realisiert werden, wenn Kommunikation auf gleicher Augenhöhe angestrebt wird.

²⁰² a.a.O. S. 137

2.1.5 Verantwortung und Risiko

Verantwortungsethik wurde als Begriff nicht erst durch Hans Jonas in die philosophische Debatte eingeführt. So beschrieb Max Weber 1919 in seinem Vortrag "Politik als Beruf" Verantwortungsethik in Abgrenzung zur Gesinnungsethik. *In der Gesinnungsethik wird der Verantwortungsbereich enger gefasst, nämlich auf die Innerlichkeit der handelnden Personen beschränkt. Der Gesinnungsethiker übernimmt Verantwortung nur dafür, dass die Flamme der reinen Gesinnung [...] nicht erlischt - die Verantwortung für die Folgen fehlt.* Danach kann Verantwortungsethik verstanden werden als Ethik, die moralische Normen, beziehungsweise Handlungsmaximen unter Berücksichtigung der erwartbaren Handlungsfolgen zu bestimmen sucht.²⁰³

Da die tatsächlichen Folgen einer Tat, die mit den erwartbaren nicht zwingend übereinstimmen müssen, erst in der Zukunft zum Tragen kommen, ist Verantwortung für Zu-Tuendes mit einem nicht immer kalkulierbaren Risiko verbunden. Oder wie Jonas das ausdrückt: *Wir wissen erst, was auf dem Spiele steht, wenn wir wissen, dass es auf dem Spiele steht.*²⁰⁴

Selbst wenn wir eine gegenwärtige, in die Zukunft wirkende Tat aus einer antizipierten zukünftigen Perspektive (normativ-personal retrospektiv) betrachten, können wir bestenfalls daraus eine verbindliche Verpflichtung ableiten, wer (möglicherweise wie) mit einer entsprechenden Folgehandlung auf Konsequenzen der primären Handlung reagieren soll. Um das Versprechen der Verantwortungsübernahme nicht zur leeren Phrase werden zu lassen, ist eine solche verbindliche Vereinbarung Minimalvoraussetzung. Wer jedoch tatsächlich das Risiko trägt, also gegebenenfalls unter den Folgen einer (Fehl-) Entscheidung zu leiden hat, ist nicht immer voraussehbar.

Im Hinblick auf das apokalyptische Potenzial technischer Möglichkeiten stellte Jonas fest: *Dieses Novum überholt den stillschweigenden Standpunkt aller früheren Ethik, bei der Unmöglichkeit aller langfristigen Vorausberechnung das jeweils nächste allein zu bedenken und die fernere Zukunft für sich sorgen zu lassen.* Unter dem Aspekt "der Wette im Handeln" stellt er die Frage, ob ich die Interessen Anderer in meiner Wette einsetzen darf. *"..., da bei der unlöslichen Verflechtung menschlicher Angelegenheiten wie aller Dinge sich gar nicht vermeiden lässt, dass mein Handeln das Schicksal Anderer in Mitleidenschaft zieht und so das aufs-Spiel-Setzen des meinigen immer auch ein aufs-Spiel-Setzen von etwas ist,*

²⁰³ vgl. WEBER 1988, S. 505ff

²⁰⁴ JONAS 1979, S. 9

*das anderen gehört und worüber ich eigentlich kein Recht habe. Dies Element der Schuld muss in allem Handeln (wovon quietistisches Unterlassen auch nur eine Art wäre) übernommen werden; ... Wie viel von solcher Gewissenlosigkeit das höhere ethische Gewissen zulassen kann, wie weit wir in der bewussten Verletzung oder auch nur Gefährdung (als "Spieleinsatz") fremder Interessen in unseren Projekten gehen dürfen, das auszumachen ist jeweils eine Aufgabe für die Kasuistik der Verantwortung und kann im Allgemeinen nicht schon von der Prinzipienlehre festgelegt werden. Prinzipiell ist nur Mutwille und Leichtfertigkeit zu verwerfen.*²⁰⁵

Die individuelle Risikoabwägung bleibt uns somit durch kein übergeordnetes Prinzip erspart. Das Risiko nicht zu verleugnen, sondern es in all unserem Handeln ernsthaft abzuwägen, ist der Appell, der vom *Prinzip Verantwortung* ausgeht.

2.1.6 Die Vorstellungskraft begrenzt Handlungsmöglichkeiten.

Kasuistische Überlegungen zur individuellen Risikoabwägung führen auf ein prinzipielles Problem zurück, das im *Prinzip Verantwortung* so nicht thematisiert wird.

Das handelnde Subjekt ist mit einer nicht wirklich vorhersagbaren Vielzahl zukünftiger Entwicklungsmöglichkeiten konfrontiert. In dem Moment, in dem es als konkrete Personen eine bewusste Entscheidung treffen muss, ist das Handlungssubjekt jedoch auf die Alternativen begrenzt, von denen es sich ein Bild machen kann. Seine subjektive Vorstellungskraft und nicht die objektive Realität, die einmal sein wird oder sein könnte, setzt die Grenzen im Moment der Entscheidung.

Zu einem späteren Zeitpunkt ergibt der Blick auf die Dinge ein völlig anderes Bild. Wenn in diesem Sinne die Zukunft zur Vergangenheit geworden ist, kann die Spekulation gegen Gewissheit eingetauscht werden, weil die Handlungsfolgen empirisch erfahrbar werden. Bewegen sich diese Handlungsfolgen außerhalb des Erwarteten, zwingen sie das Handlungssubjekt geradezu, seine Vorstellungskraft zu erweitern.

Abgesehen von diesem Impuls kann davon ausgegangen werden, dass sich der Bereich dessen, was für das Handlungssubjekt erwartbar ist, auch durch Erfahrungen verändert.

Die retrospektive Beurteilung der eigenen Entscheidung wird deshalb in der Regel nie mit der (im Moment der Entscheidung) prospektiven deckungsgleich sein. Deshalb muss die zu erwartende Differenz zwischen

²⁰⁵ vgl. JONAS 1979, S.76 f

diesen beiden Beurteilungen als prinzipielle Schwierigkeit bei der Übernahme prospektiven Verantwortung verstanden werden.

D. h., ein ehrliches Versprechen der Verantwortungsübernahme für die Folgen der eigenen Tat (Entscheidung) muss schon zum Zeitpunkt der Tat die prinzipiell zu erwartende Veränderung der eigenen Sichtweise einbeziehen. Das Handlungssubjekt muss sich mit der Verantwortungsübernahme verbindlich verpflichten, für sein Tun Rechenschaft abzulegen und treu der ursprünglich intendierten Absicht auf die Handlungsfolgen zu reagieren.

2.2 Zusammenfassung

Als Jonas 1979 "Das Prinzip Verantwortung" als ergänzende Zukunftsethik formulierte, bezog er sich auf ein Bedrohungsszenario, das er durch exponentielles Wachsen der den Menschen zu Verfügung stehenden Produktivkräfte ausgelöst sah.²⁰⁶ Der Diskurs um dieses ethische Prinzip hat bis heute nichts an Aktualität eingebüßt, das Wachstum der Produktivkräfte hat sich in keinster Weise verlangsamt. Im Zuge dieses Diskurses, der in den 1980er Jahren besonders lebhaft geführt wurde, sind unterschiedliche Dimensionen der Verantwortung detailliert beleuchtet worden. Um den Begriff Verantwortung zu präzisieren, wird gefragt: Wer verantwortet was /wofür / weswegen / wovor / wann/ wie?

Die Frage nach dem Wovor wird in der Regel als Suche nach der Autorisierung moralischer Kriterien verstanden. Diese Suche führte in der Geschichte fast ausschließlich über eine metaphysische Letztbegründung, um in einem religiösen oder quasi religiösen Bekenntnis zu münden. Diese Bezugnahme auf Gott oder ein anderes höheres Wesen versucht Jonas zu vermeiden, indem er Verantwortungsinstanz und Gegenstand der Verantwortung zusammenführt (Allheit des Verantwortungsgegenstands). Er leitet Verantwortung als Verpflichtung zur Fürsorge aus der Verletzlichkeit alles Lebendigen ab. Verpflichtung will er in diesem Zusammenhang lediglich als permanente Aufforderung und nicht als zwingendes Gesetz verstanden wissen, da für ihn die Übernahme von Verantwortung grundsätzlich die Freiheit der Entscheidung voraussetzt.

²⁰⁶ Der Auffassung Francis Bacons' Ende des 16. Jahrhunderts, dass Ziel der Wissenschaft die Naturbeherrschung im Interesse des Fortschritts sei, wurde seit Ende des 16. Jahrhunderts über 300 Jahre kaum widersprochen. Erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der bis dahin ungebrochene Fortschrittsglaube ernsthaft infrage gestellt. Jonas sieht dies Ideal gar zur Unheilsdrohung werden.

Die Katastrophengefahr des Baconischen Ideals der Herrschaft über die Natur durch die wissenschaftliche Technik liegt also in der Größe seines Erfolgs. Dieser ist in der Hauptsache zweifacher Art, ökonomisch und biologisch: Ihr notwendig zur Krise führendes Verhältnis untereinander liegt heute offen zutage. (JONAS 1979, S. 251)

Verantwortung greift deshalb erst als ethisches Prinzip, nachdem eine Entscheidung für die Übernahme der Verantwortung getroffen ist. Diese Entscheidung zieht unbedingte Konsequenzen nach sich und schränkt die Freiheit aller weiteren Entscheidungen ein. Die Entscheidung für den Erzieherberuf kann in diesem Sinne als grundsätzliche Übernahme von Verantwortung und Entscheidung für die daraus folgenden Konsequenzen verstanden werden.

Drei weitere Aspekte des Zeitbezuges treten in den Vordergrund, wenn Verantwortung als ethisches Prinzip im Feld der Erziehung, insbesondere der öffentlichen Erziehung, betrachtet wird.

(1.) Den *Fortfall der Reziprozität* beschreibt Jonas als wesentliche Grundlage seines Entwurfs einer Ethik für die Zukunft. Dabei geht es darum, die Verpflichtung des Mächtigeren zur Fürsorge gegenüber dem Abhängigen aus dem Fortfall der Reziprozität abzuleiten. Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Neugeborenem dient als Beispiel für die Evidenz dieses Zusammenhangs. Parallel wird auf die Unmöglichkeit hingewiesen, den Machtvorsprung des Frühergeborenen gegenüber seinen Nachkommen umzukehren. Solange Verantwortung alleine unter dem Aspekt der aktuellen Gegenwart betrachtet wird, kann diese Argumentation kaum widerlegt werden. Die Entwicklung des Menschen vom Säugling zum Erwachsenen erstreckt sich allerdings über einen erheblichen Zeitraum. Unter diesem Aspekt darf die Prozesshaftigkeit dieser Entwicklung nicht übersehen werden. Der Versuch, den Erzieher auf die Rolle des handelnden Subjekts und den Zögling auf die des abhängigen Objekts, festschreiben zu wollen, würde sowohl die permanente gesellschaftliche Weiterentwicklung als auch die Endlichkeit individuellen menschlichen Lebens ignorieren. Die Weitergabe von Verantwortung kann jedoch nur realisiert werden, wenn das Machtgefälle innerhalb der pädagogischen Beziehung abgebaut wird. D. h., der Fortfall der Reziprozität darf ausschließlich für den aktuellen Moment der Verantwortungsübernahme gelten. Diese Einschränkung ist eine zwingend notwendige, was besonders deutlich wird, wenn Verantwortung als ethisches Prinzip auf die Handlungsorientierung professioneller Erziehung bezogen wird.

(2.) Die zentrale gesellschaftliche Funktion von Erziehung kann als Versuch beschrieben werden, die nachfolgende Generation auf ihre Rolle in der zukünftigen Gesellschaft vorzubereiten. Erziehung agiert quasi als Vermittler an der Schnittstelle zwischen Vergangenheit und Zukunft. Der Erzieher /die Erzieherin hat in der Vergangenheit mit seinem Handeln und Unterlassen Einfluss genommen, er /sie handelt in der Gegenwart und wird auch versuchen, auf die Zukunft Einfluss zu nehmen. Im Hinblick auf die

Vergangenheit und die Gegenwart lässt sich der Anteil seines /ihres Einflusses weitgehend rekonstruieren, während es auf die Zukunft bezogen immer in Gestalt und Wirkung unvorhersehbare Einflüsse geben wird. Deshalb muss im Einzelfall genauestens überprüft werden, wofür der Erzieher / die Erzieherin Verantwortung übernehmen konnte.

(3.) Pädagogische Entscheidungen beziehen sich in der Regel auf Zukünftiges, deshalb ist Erziehung ohne Bereitschaft zum Risiko nicht möglich. Im Moment der Entscheidung kann eine Risikoabwägung lediglich zwischen den uns vorstellbaren Handlungsalternativen getroffen werden. Es kann nie ausgeschlossen werden, dass wir zu einem späteren Zeitpunkt andere Handlungsalternativen entdecken, die unsere Entscheidung als Fehlentscheidung erscheinen lassen.

3 Alltagssprachlicher Umgang mit "Verantwortung"

Verantwortung ist ein im allgemeinen Sprachgebrauch geläufiger viel benutzter Begriff. Gibt man beispielsweise "Verantwortung" als Suchbegriff im Internet ein, finden sich ca. 43,1 Mio. Eintragungen.²⁰⁷ Es sieht allerdings so aus, als sei dieser Begriff mit unterschiedlichsten Vorstellungen verbunden. Bezogen auf den moralphilosophischen Fachdiskurs wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Begriff Verantwortung nicht immer in klarer und einheitlicher Weise verwendet wird, was eine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher Dimensionen der Verantwortung unverzichtbar macht. Die Vermutung liegt nahe, dass die Ungenauigkeit im alltäglichen Sprachgebrauch noch erheblich größer ist.

Um mich der Vielschichtigkeit des alltäglichen Sprachgebrauchs insbesondere im Umfeld öffentlicher Erziehung anzunähern, habe ich Kollegen aus diesem Arbeitsbereich zu einem Brainstorming eingeladen. Obwohl die ursprüngliche Motivation, mich mit dem Prinzip Verantwortung und seinem Bezug zur öffentlichen Erziehung zu beschäftigen, durch den Verdacht ausgelöst wurde, dass der undifferenzierte Umgang mit dem Begriff Verantwortung die Tendenz zur Doppelmoral in der öffentlichen Erziehung vorantreibe, habe ich mich mit dieser Vermutung zunächst absichtlich zurückgehalten. Die Hoffnung, dass alleine die Frage nach der Verteilung der Verantwortung im eigenen Arbeitsfeld eine rege Diskussion zum Alltagssprachlichen und fachlichen Umgang mit dem Begriff Verantwortung anstoße, wurde nicht enttäuscht. Die Teilnehmer des Brainstormings waren acht Kollegen aus sechs verschiedenen Nachbareinrichtungen. Mit Kollegen aus diesen benachbarten Einrichtungen trafen wir uns seit 2003 regelmäßig zu einer monatlichen Gesprächsrunde.²⁰⁸ Da die Mitglieder dieses Gesprächskreises starkes Interesse an der vorliegenden Arbeit bekundeten, bot es sich an, einen dieser gemeinsamen Termine zu nutzen, um möglichst viele Aspekte zusammenzutragen, unter denen der Begriff Verantwortung im Feld öffentlicher Erziehung Anwendung findet.

Zwei Wochen vor der entsprechenden Gesprächsrunde verschickte ich Fragebögen (siehe **Abbildung 3**) und bat die Kollegen, ihre Einschätzung

²⁰⁷ die Anzahl der Eintragungen unter folgenden Suchbegriffen zum Vergleich: Gerechtigkeit 10,3 Mio., Vertrauen 73,6 Mio. (Stand September 2012)

²⁰⁸ aus dieser Gesprächsrunde entwickelte sich eine Partnergemeinschaft als Zusammenschluss von sechs Einrichtungen im Umkreis von circa 25 km (unabhängige Träger privater Kleinseinrichtungen mit einer Gesamtkapazität von 47 Plätzen). Hauptinteresse dieses Zusammenschlusses war der gegenseitige Austausch, der Wunsch besondere Kompetenzen gegenseitig nutzbar zu machen und damit unsere pädagogische Arbeit weiterzuentwickeln.

über die aktuelle und die gewünschte Verteilung der Verantwortung in ihrer Einrichtung grafisch darzustellen. Außerdem bat ich sie, in sechs weiteren Diagrammen eine Einschätzung zur Verteilung der Fallverantwortung in Abhängigkeit vom zeitlichen Verlauf zum Ausdruck zu bringen. Einige der Kollegen hatten keine Zeit gefunden, den Fragebogen vorher auszufüllen und holten dies am Anfang der Sitzung nach.²⁰⁹ Dieser Umstand erwies sich sehr bald als äußerst vorteilhaft, da durch das Bemühen um das "richtige" Ausfüllen, eine äußerst lebhaft Diskussion über unterschiedlichste Aspekte von Verantwortung angestoßen wurde. Bereits vor Beginn des Gesprächs war mit Einverständnis der Teilnehmer ein Aufzeichnungsgerät eingeschaltet worden, um die komplette Sitzung mitzuschneiden.

Die Form des Tortendiagramms hatte ich in der Absicht gewählt, einen möglichst großen Gestaltungsspielraum bei der Beantwortung offen zu lassen. Rückblickend scheint es mir trotzdem wichtig, die Vorgaben zu erwähnen, die möglicherweise den Verlauf des Gesprächs beeinflusst haben.

Der Kreis, der in beliebige Segmente aufgeteilt werden kann, impliziert die Vorstellung, dass die Verantwortung für eine Jugendhilfeeinrichtung eine Gesamtheit darstellt, die in irgendeiner Weise aufteilbar zu sein scheint. Die Assoziation "Gesamtverantwortung" ist damit bereits in greifbare Nähe gerückt. Außerdem könnte die abgeschlossene Form des Kreises dazu verleiten, die Einrichtung als tendenziell abgeschlossenes System zu betrachten.

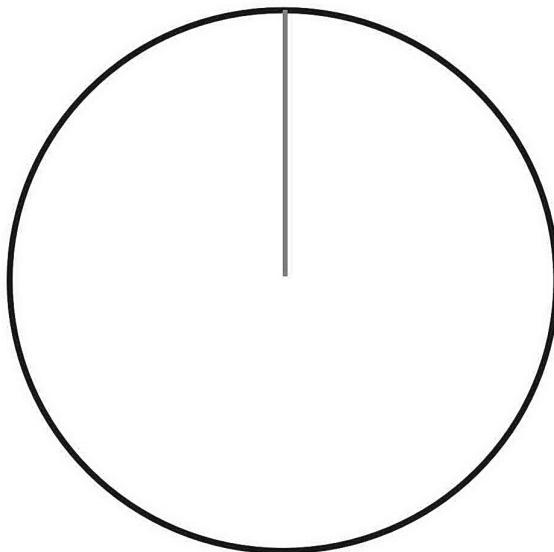
Die auf den beiden ersten Fragebögen zur Auswahl vorgeschlagenen Personen bzw. Gruppen unter denen die Verantwortung aufgeteilt werden könnte, legen eine hierarchische Strukturierung der Einrichtung nahe. Die Gegenüberstellung der aktuellen Verteilung und der Wunschverteilung impliziert, dass es eine dauerhaft festgelegte Aufteilung geben könnte.

Die zweite Gruppe der Fragebögen, die sich mit der Fallverantwortung beschäftigen und sich auf deren Aufteilung zu unterschiedlichen Zeitpunkten beziehen, bringen den Aspekt einer Dynamik im Verlauf des Hilfeprozesses in die Überlegung ein. Der Fokus auf die Einrichtung als geschlossenes System wird in diesem Zusammenhang aufgehoben.

²⁰⁹ Mit einer entsprechenden Verzögerung war zu rechnen gewesen. Schon oftmals war in der "Partnergemeinschaft" die Schwierigkeit aufgetreten, dass die Tagesordnung hinter nicht planbaren Anforderungen der Praxis zurückstehen musste. Auch wenn dieser Umstand Rückschlüsse auf die Prioritätensetzung der anwesenden Praktiker nahelegt, soll diese Überlegung hier nicht vertieft werden.

Die „Torte“ als Symbol für das Ganze soll in entsprechende Stücke aufgeteilt werden.

**Subjektive Einschätzung über die aktuelle Verteilung
von Verantwortung für die eigene Einrichtung:**



L Leitung

T Team

G Gruppe der Kinder und Jugendlichen

E Einzelpersonen (Verantwortung für besondere Teilbereiche)

NN

(andere, die bei der Auswahl nicht aufgeführt sind.)

Abbildung 3 Fragebogen - Verteilung der Verantwortung

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird deutlich, dass darauf verzichtet werden kann, auf die Möglichkeit der Beeinflussung durch die Gestaltung der Fragebögen vertiefend einzugehen.

Auch wenn die Hauptfunktion der Fragebögen darin bestand, Assoziationen zum Begriff Verantwortung anzuregen, stelle ich die entsprechenden Ergebnisse im Kapitel 3.1 zusammen. Eine Zusammenfassung des Brainstormings erfolgt im Kapitel 3.2.

3.1 Ergebnisse der Fragebogenaktion

Um die Antworten miteinander vergleichen zu können, habe ich die bildlich dargestellten Antworten in Prozentwerte umgerechnet. Dass die Auswertung dieser Grafiken im statistischen Sinne wenig aussagekräftig ist, ist bei der geringen Stichprobe nicht anders zu erwarten. Die extrem voneinander abweichenden Einschätzungen in nahezu allen Bereichen deuten allerdings darauf hin, dass der Begriff Verantwortung der individuellen Interpretationen einen breiten Spielraum überlässt.

Verteilung der Verantwortung für die Einrichtung

<i>Einrichtung</i>		A	B	C	D	E	F		Durchschnitt
aktuell	Leitung	50%	50%	5%	57%	32%	50%		41%
	Team	25%	37%	70%	20%	44%	25%		37%
	Gruppe	17%	13%	25%	14%	24%	20%		19%
	Einzelpersonen	8%			9%		5%		4%
Wunsch- verteilung	Leitung	25%	34%		34%	33%	33%		27%
	Team	25%	33%	67%	33%	34%	33%		38%
	Gruppe	25%	33%	33%	33%	33%	17%		29%
	Einzelpersonen	25%					17%		7%

Abbildung 4 Verteilung der Verantwortung für die Einrichtung
(Übersicht der Zahlenwerte, errechnet aus den grafischen Darstellungen)

Die einzige deutliche Gemeinsamkeit, die ich erkennen konnte, bestand im Wunsch, den Anteil der Leitung an der Verantwortung für die Einrichtung zu reduzieren. Eine naheliegende Erklärung für dieses Phänomen liefert der Umstand, dass alle Befragten Leiter ihrer Einrichtung sind, bzw. in Leitungsfunktion arbeiten. Diesen Gedanken zu vertiefen, wäre sicher an dieser Stelle übereilt.

Verteilung der Fallverantwortung

Einrichtung		A	B	C	D	E	F		Durchschnitt
bei Aufnahme	Kind	11%	30%	15%	19%	9%	17%		17%
	Eltern	22%	10%	11%	13%		17%		12%
	Jugendamt	33%	35%	39%	10%	51%	33%		34%
	Einrichtung	34%	25%	35%	58%	40%	33%		38%
	Bezugserzieher			35%	43%	35%			
	Gruppe				15%	5%			
nach 1. Hilfeplan	Kind	25%	17%	17%	22%	25%	13%		20%
	Eltern	25%	12%	15%	7%		12%		12%
	Jugendamt	25%	30%	34%	3%	13%	25%		22%
	Einrichtung	25%	41%	34%	68%	62%	50%		47%
	Bezugserzieher		32%	34%	54%	50%			
	Gruppe		9%		14%	12%			
bei Abschluss der Maßnahme	Kind	25%	24%	40%	7%	44%	25%		28%
	Eltern	25%	9%	14%	50%		9%		18%
	Jugendamt	25%	41%	24%	25%	13%	16%		24%
	Einrichtung	25%	26%	22%	18%	43%	50%		31%
	Bezugserzieher				9%				
	Gruppe				9%				
Wunschverteilung bei Aufnahme	Kind	13%	25%	25%	25%	25%	25%		23%
	Eltern	13%	25%	25%	25%		25%		19%
	Jugendamt	25%	25%	25%	25%	33%	25%		26%
	Einrichtung	50%	25%	25%	25%	42%	25%		32%
	Bezugserzieher		15%	25%		25%			
	Gruppe		10%			17%			
Wunschverteilung nach 1. Hilfeplan	Kind	13%	15%	25%	25%	34%	25%		23%
	Eltern	12%	10%	15%	25%		25%		15%
	Jugendamt	25%	33%	25%	12%	33%	25%		26%
	Einrichtung	50%	42%	35%	38%	33%	25%		37%
	Bezugserzieher		25%	35%					
	Gruppe		17%						
Wunschverteilung bei Abschluss der Maßnahme	Kind	13%	25%	32%	34%	65%	50%		37%
	Eltern	12%	25%	18%	30%		50%		23%
	Jugendamt	25%	25%	25%		25%			17%
	Einrichtung	50%	25%	25%	36%	10%			24%
	Bezugserzieher			25%					
	Gruppe								

Abbildung 5 Übersicht - Verteilung der Fallverantwortung

(Übersicht der Zahlenwerte, errechnet aus den grafischen Darstellungen)

Die geringe Übereinstimmung der Wunschverteilung bei Beendigung der Maßnahme hat mich beim Vergleich der Fragebogen zur Fallverantwortung besonders überrascht. Eigentlich wäre zu erwarten gewesen, dass die Summe der Anteile von Kindern und Eltern zum Abschluss einer

erfolgreichen Maßnahme gegen 100 % gehen würde. Das wäre zumindest die logische Konsequenz, wenn SGB VIII § 1 Recht auf Erziehung ...²¹⁰ als Aufforderung verstanden würde, die "eigenverantwortliche Persönlichkeit" als zentrales Erziehungsziel zu formulieren.

3.2 Sammlung der im Brainstorming geäußerten Assoziationen

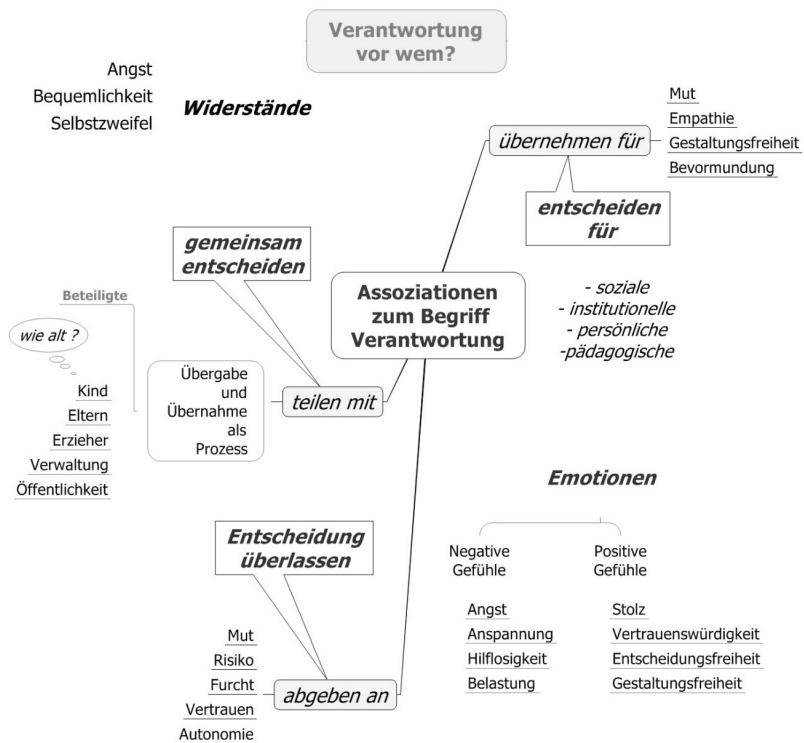


Abbildung 6 Skizze der im Brainstorming geäußerten Aspekte

²¹⁰ Sozialgesetzbuch (SGB) Aches Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe Stand: 08. 09. 2005

Der Mitschnitt der Gesprächsrunde vom 12. Mai 2010 hat eine Länge von 2 h 2 min. Der Gesprächsverlauf kann über den gesamten Zeitraum als äußerst lebhaft und konzentriert beschrieben werden. Die Vielzahl der Aspekte, die in freier Assoziation, mit unterschiedlicher Intensität und Häufigkeit angesprochen wurden, machte es notwendig, eine Sortierung vorzunehmen, bevor diese umgangssprachlichen Äußerungen in Beziehung zu den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Dimensionen der Verantwortung gesetzt werden konnten.

Als Ordnungskriterien habe ich mich für das von Robert Dilts entwickelte Modell der "(neuro) logischen Ebenen" entschieden,²¹¹ das mir sehr geeignet scheint, um menschliches Denken und menschliche Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen der Abstraktion abzubilden.

Dieses Modell setzt zunächst voraus, dass menschliches Handeln auf unterschiedlichen Ebenen der Abstraktion reflektiert werden kann. Ferner wird davon ausgegangen, dass diese Ebenen in Bezug zueinander stehen.

Die unterste Ebene "Umgebung/Umwelt/Kontext" repräsentiert in diesem Modell die Oberfläche der Wahrnehmung, die optischen akustischen und haptischen Reize, die unabhängig von reflektierter Strukturierung auf den Menschen wirken. Die nächste Ebene "Verhalten" fokussiert auf die Umweltreize, die als Teil einer Verflechtung verschiedener Wahrnehmungen interpretiert werden und setzt somit ein Mindestmaß der Reflexion voraus. [Das Pferd erschrickt und flieht. Mir ist kalt, ich ziehe mich wärmer an. ...] Auf der Ebene der "Fähigkeiten" wird berücksichtigt, dass nicht jedem jede Handlung in gleicher Weise möglich ist. Dieser Unterschied kann verschiedene Gründe haben. Er kann durch zufälliges oder gezieltes Üben verändert werden. [Der Dorfjunge, der seinen Schulweg von 20 km täglich zu Fuß geht, ist mit großer Wahrscheinlichkeit ein besserer Läufer als viele andere. Der Baumeister, der einen Turm bauen will, muss vorher Wissen über die zu verwendenden Materialien erwerben. ...] Auf der Ebene "Glauben/Werte" geht es darum, dass die zur Weltanschauung geronnene eigene Lebenserfahrung in die Wahrnehmung mit einfließt. Auf dieser Ebene wird nach Motivation und Begründung für ein bestimmtes Handeln gesucht. Auf der Ebene der "Identität" geht es schließlich um Zugehörigkeit oder Ablehnung. Die individuelle Weltanschauung wird in einen Bezug zum sozialen Umfeld gesetzt, um auf diesem Weg eine Aufwertung der eigenen Position zu erreichen.

Obwohl die Ebenen in der bildlichen Darstellung als Pyramide übereinander geschichtet werden, soll diese Anordnung nicht streng hierarchisch verstanden werden. Vielmehr geht es darum, ein zweidimensionales Bild als Hilfskonstruktion zu benutzen, um die Dynamik wechselseitiger Beeinflussung der verschiedenen Ebenen in der alltäglichen Kommunikation herauszuarbeiten. Diese Vereinfachung wird angeregt, weil davon ausgegangen wird, dass Menschen, wenn sie miteinander kommunizieren, häufig und oft unbemerkt die Ebene wechseln.

²¹¹ vgl. Dilts, Robert: *Changing Belief Systems with NLP*, 1990

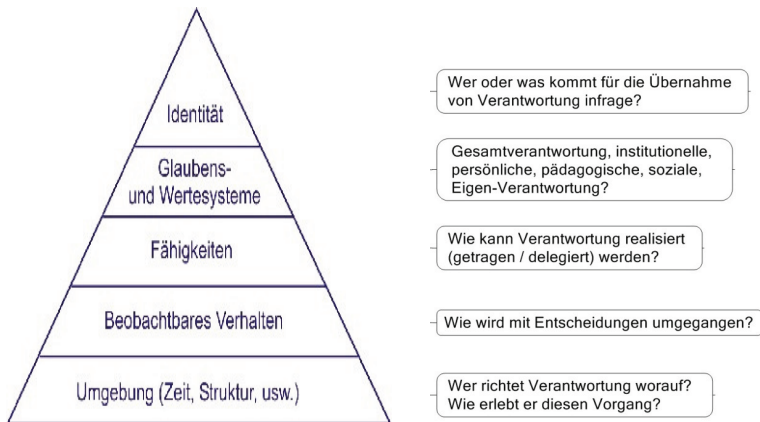


Abbildung 7 Modell der "(neuro)logischen Ebenen" nach R. Dilts
bezogen auf den Umgang mit dem Begriff Verantwortung

Grundsätzlich habe ich versucht, jeden einzelnen Satz einer dieser Ebenen zuzuordnen. Wenn sich Aussagen in ähnlicher Form mehrfach wiederholten, habe ich nur jeweils einen repräsentativen Satz zitiert. Es kam auch vor, dass einzelne Sätze nicht eindeutig einer Ebene zuzuordnen waren. In diesen Fällen habe ich sie auf allen infrage kommenden Ebenen erwähnt. Im Anschluss an die Auflistung auf der jeweiligen Ebene habe ich die Aussagen unter besonderer Berücksichtigung des von mir in der Gesprächsrunde wahrgenommenen Konsens bzw. Dissens kommentiert.

Aussagen auf der Umweltebene

- u1 Man fühlt sich besser, wenn die Gesamtverantwortung aufgeteilt werden kann.
- u2 Ich fühle mich jedoch oft alleine gelassen.
- u3 Wenn man während des Verlaufs einer Maßnahme einen großen Teil der Verantwortung trägt, ist man auch beim Abschluss nicht frei von der Verantwortung.
- u4 Es sieht so aus, als gäbe es unterschiedliche Formen der Verantwortung.
- u5 Meinen Einfluss auf die Entscheidung über das Ende einer Maßnahme kann gering sein, dennoch fühle ich mich "moralisch verantwortlich".
- u6 Theoretisch trägt das Landesjugendamt die Gesamtverantwortung.
- u7 Augenscheinlich interessieren sich viele Eltern von Hauptschülern der 7. und 8. Klasse wenig für die Schulleistungen ihrer Kinder. Im gleichen Zuge werden Wünsche nach Handy, Gameboy usw. im Überfluss bedient.
- u8 Verantwortung wird abgeschoben an Computer und Fernseher.
- u9 Es gibt Eltern, die ihre Kinder vernachlässigen und solche, die ihre Kinder überbehüten. Wer von beiden übernimmt mehr Verantwortung für seine Kinder?
- u10 Überbehütung verhindert in der Tendenz, dass Kinder Eigenverantwortung übernehmen.
- u11 Auch professionelle Pädagogen sind versucht überzubehüten. Wenn ein Kind im Rahmen der öffentlichen Erziehung in einen Unfall verwickelt wird oder aus anderem Grund zu Schaden kommt, wird die jeweilige Einrichtung zur Rechenschaft gezogen. Dabei werden grundsätzlich andere Maßstäbe angelegt, als wenn ein Kind im Elternhaus lebt.

Die Aussagen (u1-u3) sind Ausdruck dessen, dass der Begriff Verantwortung in der Gesprächsrunde spontan mit der Assoziation "ich habe eine Last zu tragen" verbunden wird. (u4) beschreibt, die wahrgenommene Unschärfe des Begriffs. Die mehrfach in der Runde bestätigte Einschätzung (u5) weist auf die Existenz eines ethischen Anspruchs hin. Der Begriff Gesamtverantwortung wird eingeführt (u6), was bei der Frage nach der Verteilung der (gesamten) Verantwortung nahe liegt. Die Feststellung, theoretisch trägt das Landesjugendamt die Gesamtverantwortung, weist darauf hin, dass der Begriff Gesamtverantwortung in diesem Zusammenhang als Konstrukt wahrgenommen und seine Wirksamkeit angezweifelt wird. Aus den Kommentaren zu diesem Satz kann geschlossen werden, dass Gesamtverantwortung bezogen auf Kleinsteinrichtungen als komplexer Aufgabenbereich verstanden wird, der an den Träger beziehungsweise

Leiter zum Teil widersprüchliche Anforderungen stellt. Der Einrichtungsleiter hat nicht nur die Interessen jedes einzelnen Kindes zu berücksichtigen, er muss die Belastungsfähigkeit jedes Mitarbeiters und die wirtschaftliche Stabilität der Einrichtung im Auge behalten. Wenn Nachbarn der Einrichtung oder andere interessierte Menschen sich in den Alltag einmischen,²¹² ist er gefordert auszugleichen. Insofern ist der Wunsch, Verantwortung abgeben zu wollen absolut nachvollziehbar. Ob Gesamtverantwortung in diesem Sinne teilbar und ob sie mehr, als ein abstraktes Konstrukt ist, muss zunächst offen bleiben. Einige Aussagen zur Gesamtverantwortung werden erneut auf der Werteebene aufgegriffen.

Die Unterschiedlichkeit, wie Verantwortung wahrgenommen wird, zeigt sich nicht nur in der Gegenüberstellung von persönlicher und Gesamtverantwortung. Solange das Gewicht der übernommenen Verantwortung mit einem entsprechenden Einfluss auf Entscheidungen in einem angemessenen Verhältnis zu stehen scheint (u5), wird diese Verantwortung gerne getragen. Sobald jedoch die Möglichkeit, Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen, abnimmt und möglicherweise Entscheidungen gefällt werden, die den eigenen Idealvorstellungen unvereinbar entgegenstehen, kann Verantwortung zur unerträglichen Last werden.

Aussagen zu Eltern, die aus der Verantwortung fliehen (u7–u9), weisen darauf hin, dass der Begriff Verantwortung als Synonym für andere Begriffe benutzt wird. Es stellt sich die Frage, ob das intensive Kümmern um Kinder gleichgesetzt werden kann mit Verantwortungsübernahme und ob Eltern, die sich augenscheinlich wenig kümmern, als verantwortungslos verurteilt werden dürfen. Auf der Werteebene sollte danach gefragt werden, ob der Begriff Verantwortung durch die Gleichsetzung mit Pflichterfüllung möglicherweise eine gravierende inhaltliche Verschiebung erfährt.

Wenn wir von Überbehüten sprechen (u10–u11) und dabei an zu viel Verantwortungsübernahme denken, wird Verantwortungsübernahme zum Synonym für Entscheidung abnehmen, Risiken ausschließen, Bevormundung. Der Aspekt Risiken vermeiden hat im Zusammenhang mit öffentlicher Erziehung einen besonders hohen Stellenwert. Auf der Werteebene wird die Frage zu behandeln sein, ob sich in dieser Auslegung von Verantwortungsübernahme möglicherweise ein zentrales Paradoxon des Erzieherberufs verbirgt.

²¹² Von der Einmischung in die Erziehung durch Fremde scheinen Einrichtungen erheblich mehr als Familien betroffen zu sein. Die Formulierung "öffentliche Erziehung" lässt den Eindruck naheliegender erscheinen, dass es sich im Gegensatz zur "privaten Erziehung" um eine Angelegenheit handelt, an der sich jeder beteiligen kann.

Aussagen auf der Verhaltensebene

- v1 *Ich kann Verantwortung für eine gewisse Zeit und einen bestimmten Bereich abgeben.*
- v2 *Ich kann im Rahmen meiner Möglichkeiten für eine Entscheidung kämpfen, die ich für richtig halte. Wenn ich eine Entscheidung nicht mittragen kann, muss ich die Verantwortung ablehnen.*
- v3 *Wenn eine Entscheidung dennoch anders getroffen wird, müsste ich mich von meiner Verantwortung lösen. Dies gelingt jedoch nicht immer und ich fühle mich dann schlecht.*
- v4 *Das Gewicht der Leitungsverantwortung muss nach Innen- und Außenwirkung unterschieden werden. Nach außen hat die Leitung die Gesamtverantwortung zu tragen. Wenn die Verantwortung nach innen (innerhalb der Einrichtung) nicht verteilt würde, wäre keine Teamarbeit möglich.*
- v5 *In der Institution (Jugendamt) kann sich der Einzelne leicht vor der Verantwortungsübernahme verstecken.*

In der Gesprächsrunde schien Konsens darüber zu bestehen, dass die Haupttätigkeit von Erziehern und Erzieherinnen im Treffen von Entscheidungen besteht. Offen blieb allerdings, ob Entscheidungen mit den Klienten, für sie oder über sie getroffen werden.

Die Feststellung, dass Verantwortung für eine gewisse Zeit und einen bestimmten Bereich abgegeben werden kann (v1), impliziert, dass Verantwortung zunächst von einem Einzelnen oder einer Gruppe für alle Entscheidungen im Handlungsfeld übernommen wird. Im Hinblick auf die fehlende Differenzierung, worauf sich Entscheidungen beziehen, die in meiner und der Vorstellung der Kollegen einen großen Teil erzieherischen Verhaltens ausmachen, ist zu vermuten, dass spontan für und über Klienten entschieden wird. Dieses Verhalten wird als Übernahme der Verantwortung für den Klienten wahrgenommen. Dass es sich hierbei gleichzeitig um einen Eingriff in die Autonomie des Klienten handelt, wird dabei meist übersehen. Damit will ich nicht abstreiten, dass es viele Situationen gibt, in denen für und möglicher Weise auch über Klienten entschieden werden muss, weil sie zu diesem Zeitpunkt nicht in der Lage sind, für ihr eigenes Wohlergehen zu sorgen. Solange in dieser Situation das Notwendige getan wird, scheint es zunächst unerheblich für das Verhalten des Erziehers/der Erzieherin ob er/sie den Aspekt der Bevormundung wahrnimmt. Trotzdem ist diese Überlegung auf der Verhaltensebene von Bedeutung. Wenn nämlich die Abgabe von Verantwortung unter dem Aspekt der Erlangung bzw. Wiedererlangung von Autonomie thematisiert wird, geht es nicht um das Angebot abstrakter Übungsfelder, um Verantwortungsfähigkeit zu trainieren, sondern konkret um Beteiligung an Entscheidungsprozessen.

Grenzen der Verantwortung sind ein wichtiges Thema in der Gesprächsrunde (v2-v3). Wenn Entscheidungen auf der Grundlage des eigenen Fallverständnisses nicht mit getragen werden können und gleichzeitig wegen der grundsätzlich übernommenen Verantwortung für eine Person, der Ausstieg aus dem Fall unmöglich scheint, entsteht ein innerer, nur schwer aushaltbarer Konflikt. In solchen Situationen ist eine deutliche Zurückweisung der Verantwortung für die Einzelentscheidung die einzige Möglichkeit, um allgemeine Handlungsfähigkeit zu behalten. In solchen Situationen fehlt ohne fremde Hilfe oftmals die Kraft, sich schonungslos Klarheit zu verschaffen.

Die Kollegen, die alle in Leitungsfunktion tätig sind, sehen die Notwendigkeit, die Verantwortung der Leitung unter zwei grundsätzlich verschiedenen Aspekten zu betrachten (v4). Nach außen muss der Leiter die volle Verantwortung tragen für alles, was innerhalb der Einrichtung und durch die Einrichtung geschieht. Dies ist nur im Vertrauen darauf möglich, dass alle Kollegen für ihren jeweiligen Bereich zuverlässig die Verantwortung übernehmen. Im Innenverhältnis wird eine zwingend notwendige Verteilung von Verantwortung gesehen. Wie diese für alle Beteiligten zufrieden stellend organisiert werden kann, ist eine Frage, die auf der Werteebene nochmals aufgegriffen werden muss. Bereits auf der Verhaltensebene wird jedoch deutlich, dass Transparenz ein wichtiger erster Schritt ist, um diesem Ziel näher zu kommen.

Vielfältige Erfahrungen mit Behörden, insbesondere mit unterschiedlichen Jugendämtern, lassen bei den Kollegen Zweifel aufkommen, ob in solch großen Institutionen Transparenz und Vertrauen in ausreichendem Maße realisiert werden können (v5). Verantwortungsübernahme diffundiert, wenn sich der Einzelne in der Institution verstecken kann. Bürokratische Ablaufnormen werden dann als Ersatz für die im Detail nicht mehr erkennbare persönliche Verantwortungsübernahme angeboten. Welche Auswirkungen eine solche Entwicklung auf die Handlungsorientierung im Feld der öffentlichen Erziehung haben könnte, wird in der abschließenden Gegenüberstellung des alltagssprachlichen Gebrauchs und des ethischen Prinzips deutlich.

Aussagen auf der Ebene der Fähigkeiten

- f1 Erwachsene (insbesondere professionell erziehende) müssen lernen, Verantwortung abzugeben!*
- f2 Vertrauen in das Team macht die Abgabe von Verantwortung möglich.*
- f3 Kinder müssen lernen, Verantwortung annehmen zu können.*
- f4 Empathie ist Voraussetzung, um Verantwortung übernehmen zu können.*

Mehrere Kollegen bringen im Verlauf des Gesprächs zum Ausdruck, dass sie bei sich selbst erhebliche Schwierigkeiten wahrnehmen, wenn es darum geht, Verantwortung abzugeben (*f1*).

Die Frage, wie Verantwortung delegiert werden kann, steht lange im Mittelpunkt des Gesprächs. Die zwingende Notwendigkeit, Verantwortung weitergeben zu müssen, wird dabei in keinster Weise in Zweifel gezogen, möglicherweise weil sie evident erscheint. Menschen, die gewohnt sind, Verantwortung alleine zu tragen, müssen lernen, diese mit anderen zu teilen, schon alleine deshalb, weil die Übernahme von gesellschaftlichen Positionen immer eine endliche ist. Als wichtigste Voraussetzung dafür, dass solche Lernprozesse Aussicht auf Erfolg haben, wird die Entwicklung von Vertrauen gesehen (*f2*). Insbesondere wird Vertrauen in das Team, mit dem man zusammenarbeitet und zu den Kindern, für deren Entwicklung Verantwortung übernommen wird, genannt.

Dass Kinder darin unterstützt werden müssen, die Annahme von Verantwortlichkeit zu erlernen (*f3*), wird von niemand in der Runde infrage gestellt. Wie diese Unterstützung aussehen könnte, wird nicht explizit thematisiert. Ich möchte jedoch daran erinnern, dass die Überlegung zu den Aussagen auf der Verhaltensebene in der Konsequenz mündete, dass die Entwicklung von Verantwortlichkeit wesentlich beeinflusst wird durch die Beteiligung an Entscheidungsprozessen. Außerdem sei erwähnt, dass in der Gesprächsrunde absoluter Konsens darüber bestand, dass Kinder nur dann die Bereitschaft entwickeln, Verantwortung zu übernehmen, wenn sie sich des ihnen entgegengebrachten Vertrauens sicher sein können. Hier besteht eine Analogie zu den erwähnten Bedingungen, die Erwachsenen das Teilen von Verantwortung erleichtern.

Der Einwurf, dass Empathie Voraussetzung ist, um Verantwortung übernehmen zu können (*f4*), findet die Unterstützung aller Gesprächsteilnehmer. Empathie zu entwickeln für den Menschen, die Sache oder den Vorgang, auf den sich Verantwortung bezieht, wird als unverzichtbar gesehen, weil ein Verzicht auf persönliche Beziehung zum Gegenstand der Verantwortung den emotionalen Aspekt vom Begriff Verantwortung abspalten würde.

Aussagen auf der Werteebene

- w1 Verantwortung bezieht sich immer auf zwei Seiten, eine gebende und eine nehmende.
- w2 Gesamtverantwortung kann nicht geteilt werden.
- w3 Als Leitung stehst du immer mit allem in der Verantwortung.
- w4 Die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen nimmt in nahezu allen Bereichen ab.
- w5 Verantwortung beinhaltet einen kognitiven und einen emotionalen Aspekt.
- w6 Wo bleibt meine Verantwortung, wenn pädagogische Fragen auf der Grundlage außerpädagogischer Gründe entschieden werden?
- w7 Wir erwarten von unseren Kindern die Übernahme von Verantwortung. Warum erfüllen sie diese Erwartung in einigen Bereichen und in anderen nicht?
- w8 Verantwortung wird von manchen Eltern an andere Verantwortungsträger abgeschoben.
- w9 Andere Eltern versuchen totale Kontrolle auszuüben und halten das für besonders gründliche Übernahme ihrer Verantwortung.

(w1) Wer Verantwortung für einen Menschen übernimmt, geht eine Beziehung ein. Er verspricht nach bestem Wissen und Gewissen für das Wohl des anderen zu sorgen und erklärt sich bereit, umfassende „Antwort“ auf alle vorstellbaren Zweifel an seinen Entscheidungen zu geben. Das Erkennen von Fehlentscheidungen und entsprechende Korrektur wird nur durch gegenseitigen Austausch möglich. Eine solche Vorstellung von Verantwortungsübernahme, die grundsätzlich den Aspekt des Teilens beinhaltet, ist in der Gesprächsrunde zunächst die naheliegendste.

Sobald jedoch die Vorsilbe "Gesamt" vor das Wort Verantwortung gestellt wird (w2-w3), weichen die unterschiedlichen Vorstellungen weit voneinander ab und die eigentliche Komplexität des Begriffs Verantwortung lässt sich erahnen. "Gesamtverantwortung" scheint etwas Größeres zu sein, das sich auf mehrere Verantwortungsgegenstände bezieht. Doch was ist die Gesamtheit dieser Gegenstände? Wird "Gesamtverantwortung" auf ein gesellschaftliches Subsystem bezogen, ist zu berücksichtigen, dass innerhalb eines Systems konkurrierende Interessen wirken. Institutionen der öffentlichen Erziehung können als ein solches Subsystem betrachtet werden. Aus dieser Perspektive ist es augenfällig, dass die Interessen des Klienten nur einen Teil des Ganzen ausmachen und die Möglichkeit besteht, dass sich die gleichzeitige Durchsetzung der Klienteninteressen und anderer Interessen innerhalb des Systems gegenseitig ausschließen. Diese Überlegung unterstreicht, dass die Übernahme der "Gesamtverantwortung" nicht automatisch als Übernahme

der persönlichen Verantwortung für die Klienten einer Institution interpretiert werden darf, was m. E. in der Praxis oft übersehen wird.

Was positiv mit "Gesamtverantwortung" gemeint sein kann, bleibt zunächst relativ unklar. Die Verallgemeinerung lässt die Konturen verschwimmen. Auch die Ersatzformulierung "Verantwortung für das Ganze" besitzt letztlich kaum mehr Aussagekraft. Der Inhalt dessen, was mit "dem Ganzen" gemeint sein soll, hängt von der individuellen Vorstellungskraft des Sprechers ab. Es drängt sich der Verdacht auf, dass "Gesamtverantwortung" vor allem als rhetorische Floskel benutzt wird, die im Wesentlichen die Funktion hat, Machtpositionen zu beschreiben bzw. zu rechtfertigen. Die logische Folgerung, dass derjenige, der eine Entscheidung trifft, diese zu verantworten hat, wird auf den Kopf gestellt, indem aus der Behauptung, die Gesamtverantwortung zu tragen, der Anspruch abgeleitet wird, alles im Zweifelsfall alleine entscheiden zu dürfen.²¹³ Der Satz, *als Leitung stehst du immer mit allem in der Verantwortung (w3)*, kann als Beispiel für diese Verwirrung verstanden werden. Im Gespräch fiel dieser Satz, als es um die Schwierigkeit bei der Verteilung der "Gesamtverantwortung" ging. In diesem Zusammenhang war seine Funktion als Beleg dafür zu verstehen, dass der Status quo unveränderbar sei. Vorstellbar wäre, dass er als Einleitung für eine Entschädigungsforderung mit Hinblick auf extreme Belastung formuliert wurde. Das würde zwar unterstreichen, dass die Situation als negativ empfunden, jedoch eine Verminderung der Belastung nicht angestrebt wird. Ein tatsächlicher Abbau der Belastung und Öffnung von Gestaltungsspielräumen könnte erst angestrebt werden, sobald die verschiedenen Bereiche der Verantwortung, mit denen die Leitung einer Einrichtung konfrontiert ist, differenziert betrachtet werden.

Um die Vielschichtigkeit dieser Spielräume schrittweise zu erkunden, will ich vorläufig nach persönlicher und "institutioneller"²¹⁴ Verantwortung unterscheiden. Persönliche Verantwortung setzt den direkten Kontakt voraus. Sie bezieht sich vor allem auf Mitarbeiter, Klienten und auf deren Familien. Der Bereich, den ich als institutionelle Verantwortung bezeichnen möchte, wird in der Regel stellvertretend übernommen. Dabei geht es im Wesentlichen um die Außenwirkung und das erfolgreiche Fortbestehen der Institution. Dass diese unterschiedlichen Bereiche der Verantwortung von einer Person zur gleichen Zeit und im gleichen Umfang

²¹³ vgl. ANNERL 1986, S. 272ff

²¹⁴ Der Begriff "institutionelle" Verantwortung soll hier nur unter Vorbehalt Anwendung finden. Ich benutze ihn als Hilfskonstruktion, um den Teil der Verantwortung zu benennen, der stellvertretend von realen für juristische Personen übernommen wird. In diesem Zusammenhang darf die Gefahr nicht übersehen werden, dass vermeintliche Verantwortungsübernahme für eine Institution, wie die deutsche Geschichte belegt, sich oftmals als blinder Gehorsam herausstellt.

wahrgenommen werden können, scheint nahezu unmöglich. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass jede in einer Institution tätige Person eine Entscheidung über seine persönlichen Prioritäten trifft. Diese Entscheidungen sind allerdings nicht in jedem Fall direkt erkennbar. Aus Perspektive der Leitung erscheint es zunächst naheliegend, dass institutioneller Verantwortung erste Priorität eingeräumt wird. Die privilegierte Position - meist ist die Leitungsposition mit größerer Machtbefugnis und vergleichsweise höherer Vergütung ausgestattet - ist untrennbar mit der Existenz der Institution verknüpft. Ohne Institution entfällt die Leitungsfunktion. Wenn Probleme von wirtschaftlicher oder juristischer Relevanz auftreten, wird in der Regel die Leitung als erstes zur Rechenschaft gezogen, was als hoher Preis für die Privilegien empfunden wird. Diese Bedingungen begünstigen die Vorstellung von institutioneller Verantwortung als vermeintlich unteilbarer "Gesamtverantwortung".

Die Entwicklung einer solchen Vorstellung wird somit nachvollziehbar, trotzdem wirkt sie meines Erachtens grundsätzlich negativ auf die Leistungsfähigkeit einer Institution. Die abnehmende Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen (*w4*), die in der Gesprächsrunde von allen Teilnehmern als dramatisch eingeschätzt wurde, halte ich für eine wesentliche Folge dieser Vorstellung. Wenn sich Personen in Leitungsfunktion die letzte Entscheidung auf allen Ebenen einer Einrichtung vorbehalten, kann davon ausgegangen werden, dass sich alle anderen Mitarbeiter tendenziell bevormundet fühlen und infolge dessen ihre Bereitschaft zur Übernahme persönlicher Verantwortung sinkt. Das betrifft nicht alleine Institutionen mit pädagogischer Zielsetzung.

Wenn Personen in Leitungspositionen, der naheliegenden Vorstellung zum trotz, der persönlichen Verantwortung für Mitarbeiter und Klienten eindeutig höchste Priorität einräumen, heißt das im Zweifelsfall auch, auf Privilegien zu verzichten. Falls man zur Überzeugung kommen sollte, dass die Struktur einer Einrichtung zum Nachteil der Mitarbeiter oder Klienten wirkt, wäre es nur folgerichtig, sein Handeln gegenläufig zu den innerhalb der Institution erwarteten Verhaltensmaßregeln auszurichten. Der daraus entstehende Konflikt kann die Struktur der Einrichtung konstruktiv verändern oder im Extremfall zu ihrer Auflösung führen. Vorstellbar wäre, dass der Bereitschaft zu so weitreichenden Konsequenzen selbstloser Heldenmut unterstellt würde. Doch kommt Selbstlosigkeit nicht als einzige Motivation für eine geradlinige Haltung infrage, die Bereitschaft ausdrückt, persönliche Privilegien aufs Spiel zu setzen. *Verantwortung beinhaltet einen kognitiven und einen emotionalen Aspekt (w5)*. Diese Feststellung war in der Gesprächsrunde unumstritten und kann u.a. dahin

gehend interpretiert werden, dass nicht alleine die mit der Leitungsfunktion verbundenen aufrechenbaren materiellen Vorteile für das individuelle Wohlbefinden von Bedeutung sind. Möglicherweise hat emotionale Stabilität, die auf praktischem Handeln im Einklang mit Klienten und Mitarbeitern basiert, größere Bedeutung. Gegenseitige Wertschätzung in der alltäglichen Kommunikation darf unter dem Aspekt der Lebensqualität nicht übersehen werden.

In der Runde ist ein entsprechend optimistischer Entwurf nur auf der Grundlage von Vertrauen vorstellbar. Doch Vertrauen ist, wie bereits erwähnt, nicht einklagbar. Die starke Tendenz zur Verrechtlichung öffentlichen Lebens, lässt deshalb erwarten, dass öffentliches Leben zunehmend durch Misstrauen geprägt wird. Ausdruck dieser Entwicklung ist ein ständig wachsender Umfang der Dokumentation alltäglichen Geschehens, der in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen zu beobachten ist. Es entsteht der Eindruck, als würde Angst vor juristischer Angreifbarkeit den Schwerpunkt zulasten inhaltlicher Arbeit und zum Nutzen formaler Aspekte verschieben. Sollte die Annahme zutreffen, dass die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen generell abnimmt, wäre Übernahme von persönlicher Verantwortung als Handlung gegen den allgemeinen Trend zu betrachten. Auch die Zielsetzung, Kinder auf dem Weg zum selbstverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen Erwachsenen zu begleiten, stünde diesem Trend entgegen.

Die Frage nach dem Verbleib der eigenen Verantwortung, wenn außerpädagogische Argumente (Kostengründe, Profilierungswünsche Einzelner, Abhängigkeiten von Personen oder Institutionen und eine allgemeine Angst vor Veränderung) pädagogische Fragen entscheiden (*w6*), zielt im Kern auf die Verteilung der Macht im Entscheidungsprozess. Dabei geht es nicht nur darum festzustellen, dass sich pädagogische Argumente oftmals nicht durchsetzen, obwohl es um Entscheidungen in Erziehungsfragen geht. Die Frage nach dem Verbleib der Verantwortung weist darauf hin, dass Unklarheit besteht, ob die einmal eingegangene pädagogische Verantwortung dazu verpflichtet, Beschlüsse, die der eigenen Überzeugung zuwiderlaufen dennoch mitzutragen. Unter diesem Aspekt wäre Verantwortung als rhetorische Fessel zu betrachten, die zu einem Handeln zwingt, das sich gegen das ursprünglich Verantwortete richtet. Diese Konstruktion kann als klassische Double-bind-Situation verstanden werden. Wer persönliche Verantwortung für ein oder mehrere Kinder übernommen hat, gerät durch eine Entscheidung, die der eigenen pädagogischen Überzeugung widerspricht, unvermeidlich in einen nur bedingt lösbaren, persönlichen Konflikt. Die Erfahrung, im Entscheidungsprozess unterlegenen zu sein, entbindet grundsätzlich nicht

von der einmal übernommenen Verantwortung. D. h., die Erzieherin/der Erzieher ist mit zwei alternativen Erwartungen konfrontiert, von denen nur eine bedient werden kann. Die Tragweite dieses Konflikts hat im konkreten Einzelfall äußerst unterschiedlichen Umfang. So mag es in vielen Fällen möglich sein, die eigene Schwäche und Grenzen der Einflussmöglichkeiten mit Klienten nachvollziehbar zu kommunizieren und gemeinsam unter veränderten Bedingungen neue konstruktive Handlungsstrategien zu entwickeln. Situationen, in denen existenzielle Konsequenzen sowohl für Klienten als auch für pädagogische Mitarbeiter auf dem Spiel stehen, sind ebenfalls nicht auszuschließen. Deutlich wird bei dieser Überlegung, dass die persönliche Verantwortungsübernahme immer auch eine politische Dimension enthält. Durchsetzung von Überzeugungen ist schließlich immer eine Frage der Macht.

Dass Kinder in einigen Bereichen Verantwortung übernehmen und in anderen nicht ^(w7), wird von den Kollegen häufig als irritierend wahrgenommen. Im Verlauf der Gesprächsrunde blieb die Frage nach Ursachen für diese Irritation offen. In diesem Zusammenhang angedeutete Beispiele weisen darauf hin, dass umgangssprachlich nicht deutlich zwischen Pflicht und Verantwortung unterschieden wird,²¹⁵ obwohl meines Erachtens im Bereich der Erziehung dieser Unterschied besonders deutlich zu betonen wäre. Auf Grundlage meiner Erfahrung behaupte ich, dass die Kommunikation, die an eine Nichterfüllung einer pädagogischen Forderung anschließt, eine grundsätzlich andere ist, wenn sie von Erzieherseite als Pflicht oder als erwartete Verantwortungsübernahme verstanden wird. Zur Erläuterung stelle ich zwei Kategorien der Erwartungen die von Seiten der Erwachsenen an Heranwachsende gestellt werden können gegenüber (siehe Abbildung 8, Seite 130 f).

Im Alltag pädagogischer Einrichtungen scheinen Erwartungen sowohl der ersten als auch der zweiten Kategorie wichtige Impulse zu setzen. Die Bereiche, deren Entwicklung sie beeinflussen, unterscheiden sich jedoch grundsätzlich. Erwartungen der Pflichterfüllung haben ihre Funktion bezüglich der Rahmenbedingungen einer pädagogischen Einrichtung. Sie ergeben sich aus der Vorstellung, wie Abläufe in einer Institution optimal zu organisieren sind. Daraus folgt, dass diese Erwartungen immer auf ihre Durchsetzung zielen. Es geht darum, den Klienten an die Struktur der Einrichtung anzupassen. Mit dem *Recht auf Erziehung* hat dies nur bedingt zu tun. Erst Erwartungen, die sich auf Übernahme von Verantwortung beziehen, wirken pädagogisch im Sinne einer unterstützenden Begleitung

²¹⁵ beispielsweise wurde u. a. erwähnt, dass die Verantwortungsübernahme für das eigene Zimmer, die Erledigung der Hausaufgaben, für Pünktlichkeit und die Erledigung der Gemeinschaftsaufgaben, wie Tischdecken und Abwaschen erwartet würde.

der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.²¹⁶ Wenn von Freiwilligkeit als unverzichtbarer Bedingung für die Übernahme von Verantwortung ausgegangen wird, folgt daraus, dass Erwartungen dieser Kategorie nicht durchgesetzt, sondern lediglich in gleichberechtigtem Austausch mit den Klienten abgeglichen werden können.

Die beiden letzten Aussagen auf der Wertebene (*w8-w9*) beziehen sich auf beobachtetes Elternverhalten. In ihrer Formulierung schwingt eine deutliche Wertung mit. Wenn gesagt wird, dass Verantwortung von manchen Eltern an andere Verantwortungsträger abgeschoben wird (*w8*), können aus diesem Satz drei versteckte Vorurteile gelesen werden. (1.) Wenn von "abschieben" die Rede ist, geht der Sprecher in der Regel davon aus, dass etwas Unangenehmes vermieden werden soll. (2.) Er unterstellt, dass der Abschiebende versucht, sich auf eine nicht zu billigende Weise von dieser Last zu entledigen. (3.) Abschieben auf andere Verantwortungsträger suggeriert Beliebigkeit, als könnte Verantwortung wie ein Gegenstand weitergereicht werden.

Wenn Eltern totale Kontrolle über ihre Kinder für besonders gründliche Übernahme ihrer Verantwortung halten (*w9*), entspringt diese Vorstellung der Illusion, sämtliche Risiken könnten von ihren Kindern ferngehalten werden. Eine solche Haltung vermittelt den Eindruck, Risiken würden ausschließlich eine Bedrohung darstellen. Der Aspekt der Chance im Risiko, neue Wege und Ziele zu entdecken, wird damit unterdrückt. Auf dem Weg eines Heranwachsenden in eine selbstverantwortliche, gemeinschaftsfähige Zukunft stellt diese Haltung möglicherweise ein größeres Hindernis dar, als eine tendenzielle Vernachlässigung.

²¹⁶ vgl. SGB VIII Abs. 1

Bei Nichterfüllung unserer Erwartung an einen Jugendlichen suchen wir in der Regel nach Ursachen, die uns wahrscheinlich erscheinen. Indem wir auf die vermuteten Ursachen reagieren, versuchen wir, die Erfüllung unserer Erwartung letztlich doch noch zu erreichen.

(1.) Handelt es sich bei unserer Erwartung um die Erfüllung einer Pflicht,

sehen wir als nahe liegende Ursachen:	Als Reaktion darauf wären vorstellbar.
Die Anforderung wird nicht wahrgenommen.	Die Aufforderung wird wiederholt und deutlicher formuliert.
Kompetenzen, um die Anforderung zu erfüllen, sind noch nicht ausreichend ausgebildet.	Notwendige Kompetenzen werden eingeübt.
Die Anforderung wird wahrgenommen, der Sinn jedoch nicht erkannt.	Die Absicht, die hinter der Aufforderung steht, wird erläutert.
Der Sinn der Anforderung wird zwar erkannt, Bequemlichkeit oder der Vorrang anderer Interessen sorgen dafür, dass sie ignoriert wird.	Die Nichterfüllung der Pflicht wird mit Sanktionen belegt, bzw. Sanktionen werden verschärft um die <u>Einlösung der Pflicht zu erzwingen</u> .
Gleichgültigkeit gegenüber dem Sinn verbindet sich mit der Hoffnung, dass die Nichterfüllung der als unangenehm empfundenen Anforderung unbemerkt bleibt.	<u>Kontrollen werden demonstrativ verschärft.</u>
Mit der Nichterfüllung soll eine persönliche Abneigung gegenüber der Person ausgedrückt werden, die mit der Anforderung verbunden wird.	Das pädagogische Team <u>demonstriert Geschlossenheit</u> . (Damit kann allerdings auch der Generalisierung persönlicher Abneigung Vorschub geleistet werden.)
Verweigerung der Anforderung erfolgt nur vorläufig, um Zuwendung in Form von Überredungsversuchen zu erreichen.	Es wird versucht, Zuwendung von der Verweigerung zu trennen. Die Allgemeingültigkeit formaler Sanktionen wird betont.

Den wesentlichen Unterschied zwischen den verschiedenen pädagogischen Erwartungen sehe ich darin, dass der Fokus unter der Kategorie (1.) auf störungsfreies Funktionieren der Institution und normierte Abläufe gerichtet ist. Erfüllen einzelne Jugendliche die an sie gerichteten Anforderungen nicht, werden sie tendenziell als Gegner der Institution betrachtet. Die Überlegungen konzentrieren sich darauf, wie der jeweiligen Forderung Nachdruck verliehen, wie Druck auf den Jugendlichen

(2.) Handelt es sich bei unserer Erwartung, um die Übernahme von Verantwortung:

Die Anforderung wird nicht wahrgenommen.	Die gleichen Reaktionen wie unter (1.) wären unter diesen beiden Aspekten vorstellbar. Als Ursache für Nichterfüllung von Erwartungen kommen diese Umstände infrage, unabhängig davon, worauf sich die Erwartung bezieht.
Kompetenzen, um die Anforderung zu erfüllen, sind noch nicht ausreichend ausgebildet.	
Der persönliche Bezug zum Inhalt der Erwartung fehlt. (<i>Was geht das mich an?</i>)	Wir versuchen diese Einstellung durch <u>Überzeugung</u> zu verändern. Das setzt jedoch voraus, die Vorstellung des Heranwachsenden <u>zu respektieren</u> , um mit ihm in Dialog zu treten.
Der Jugendliche traut sich selber nicht zu, für den entsprechenden Bereich eintreten zu können. (<i>Ich glaube nicht dass ich das schaffe, deshalb versuche ich es auch gar nicht.</i>)	Auf Grundlage von <u>Empathie</u> für den Heranwachsende und seine Ängste, kann er an Situation herangeführt werden, in denen er <u>Selbstwirksamkeit</u> erlebt.
Dem Jugendlichen fehlt Selbstvertrauen. Er fühlt sich durch die Anforderung nicht angesprochen. (<i>Ich kann doch nicht gemeint sein.</i>)	Wenn Jugendlichen immer wieder <u>Vertrauen entgegengebracht</u> wird, auch auf das <u>Risiko</u> hin, dass dieses gelegentlich enttäuscht wird, kann ihr Selbstvertrauen wachsen.
Der Jugendliche nimmt sich nicht als autonome Persönlichkeit wahr. D. h., er kann nicht erkennen, dass er eine Wahl hat sich für oder gegen die Übernahme der Verantwortung zu entscheiden und reagiert deshalb mit Gleichgültigkeit.	Wenn sich die Hilfe bei Entscheidungen darauf beschränkt, <u>gemeinsam</u> mit den Jugendlichen über vorstellbare Konsequenzen zu sprechen, begünstigt das die Entwicklung seiner Selbstständigkeit. Als autonome Persönlichkeit wird er sich erst verstehen können, wenn ihm <u>echte Entscheidungsmöglichkeiten</u> zugestanden werden.

ausgeübt werden kann. Unter der Kategorie (2.) ist der Fokus vor allem auf die Einsicht und Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen gerichtet. Wenn Erwartungen nicht erfüllt werden, konzentrieren sich die Überlegungen darauf, welchen Beitrag die Beteiligten zur Entwicklung der Vernunft und der Autonomie des Einzelnen leisten können. Partnerschaftliche Kommunikation kann als Voraussetzung betrachtet werden.

Abbildung 8 Kategorien der Erwartung an Heranwachsende

Aussagen auf der Ebene der Identität:

- i1 *Es hängt an den Menschen, ob eine Institution, wie beispielsweise das Landesjugendamt, Verantwortung übernehmen kann.*
- i2 *Wir haben es zu unserem Beruf gemacht, zu fragen, warum ist der Mensch so.*
- i3 *Du bist wichtig!*
- i4 *Was wir unter Verantwortung verstehen, muss definiert werden.*

Die Tendenz von Institutionen mit zunehmender Größe und Unübersichtlichkeit, persönliche Verantwortung diffundieren zu lassen, wurde bereits auf der Verhaltensebene angesprochen. Auf der Werteebene wurde darauf eingegangen, wie "institutionelle Verantwortung" stellvertretend übernommen wird. Die Formulierung, *es hängt an den Menschen, ob eine Institution, wie beispielsweise das Landesjugendamt, Verantwortung übernehmen kann (i1)*, weist darauf hin, dass Verantwortung und Institution auch auf der Ebene der Identifikation zu hinterfragen ist. Aus der allgemeinen Zustimmung zu diesem Satz lese ich, dass die Kollegen der Vorstellung widersprechen, Behörden könnten als Institution Verantwortung tragen. Dieser Widerspruch richtet sich gegen ein in der Öffentlichkeit wahrgenommenes Bild von Behörden, das als Behinderung der eigenen Arbeit empfunden wird. Solange vom Landesjugendamt die Übernahme der pädagogischen Gesamtverantwortung erwartet wird, weil diese Behörde die Aufsicht über alle Jugendhilfeeinrichtungen im Lande zur Aufgabe hat, wird pädagogische Verantwortung als inhaltlich leere Worthülse benutzt. Diese dient lediglich dazu, die formale Struktur d. h. die hierarchische Über- und Unterordnung zu beschreiben. Erst wenn Menschen sich mit der Institution und ihren Aufgaben identifizieren, wird ein Austausch über Inhalte möglich. Trotzdem hat die Struktur einer Institution wichtigen Einfluss auf die Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für die jeweiligen Aufgabenbereiche. Transparenz und ein klares Leitbild können die Identifikation mit der Institution begünstigen. Hilfreich wäre es, würde bei der Erörterung dieser Problematik sehr deutlich zwischen Zuständigkeit und Verantwortlichkeit unterschieden.

Im Zusammenhang mit der Beobachtung, dass Menschen sich durch ihr eigenes Handeln oft selbst Schaden zufügen, fiel der Satz: *Wir haben es zu unserem Beruf gemacht, zu fragen, warum ist der Mensch so. (i2)* Dieses Statement kann in sehr unterschiedliche Richtungen interpretiert werden.

Geht es darum eine Erklärung zu finden, warum wir einen Menschen in einer bestimmten Weise wahrnehmen oder eher darum, sein Verhalten

nachzuvollziehen? Stören wir uns an dem "So-Sein" oder nehmen wir wahr, dass es als Handicap im Umgang mit anderen Menschen wirkt? Wollen wir dieses Verhalten verändern oder beschränken wir uns darauf, Handlungsalternativen vorzuschlagen?

Übereinstimmend wurde in der Gesprächsrunde die intensive Auseinandersetzung mit der Person des Klienten als notwendige Voraussetzung für jegliche pädagogische Intervention eingeschätzt. Auch wenn die Fragen, warum bist du so, warum meinst du, nicht anders handeln zu können, unser Interesse an der anderen Person ausdrücken, darf es meines Erachtens nicht in erster Linie darum gehen, dass wir besonders „kluge“ Erklärungen für den eingegengten Handlungsspielraum des Klienten finden. Ziel der Auseinandersetzung sollte vielmehr sein, dass der Klient Ansätze entwickeln kann, um seinen Handlungsspielraum zu erweitern. D. h. der kommunikative Prozess mit dem Klienten steht im Vordergrund, ob unsere Fragen abschließend beantwortet werden, ist zweitrangig. Ich halte eine vermeintlich abschließende Antwort auf die Frage "warum?" für ausgesprochen gefährlich, weil zu befürchten ist, dass dadurch die Tendenz, den gegenwärtigen Status festzuschreiben, verstärkt wird. (Warum sollte jemand noch länger nach Handlungsalternativen suchen, wenn er doch zu wissen glaubt, warum er nicht anders handeln kann?)

Der Satz, *Du bist wichtig (i3)*, fasst die Beiträge zusammen, in denen die Bedeutung des gegenseitigen Respekts hervorgehoben wurde. In der Gesprächsrunde besteht Übereinstimmung in der Einschätzung, dass sowohl für den Klienten als auch für den professionellen Pädagogen die gegenseitige Wertschätzung ein zentraler Baustein für die Begründung der eigenen Identität ist. Diese Überzeugung ließe sich auch mit folgenden Worten ausdrücken: Nur wer sich selbst als wichtig anerkannt fühlt, wird die Tragweite seines eigenen Handelns erkennen und dementsprechend Verantwortung übernehmen können.

Im Verlaufe des Gesprächs ist unter den Kollegen die Überzeugung gewachsen, dass eine Abgrenzung von Alltagssprachlicher Ungenauigkeit unumgänglich ist, wenn der Begriff Verantwortung im Zusammenhang mit berufsethischen Handlungsorientierungen im Feld professioneller Erziehung Anwendung finden soll. Für diese Einschätzung spricht der Hinweis am Ende der Gesprächsrunde auf die Notwendigkeit einer Definition von Verantwortung *(i4)*. Diesem Hinweis folgend werde ich im folgenden Kapitel nochmals vertiefend auf die in der Gesprächsrunde gesammelten Aspekte eingehen.

3.3 Gegenüberstellung alltagssprachlicher Aspekte und ethischer Prinzipien

Das Gespräch mit den Kollegen bestätigte die Vermutung, dass Verantwortung im Feld öffentlicher Erziehung vielfach als widersprüchlich wahrgenommen wird. Den Diskurs zum Prinzip Verantwortung möchte ich den Assoziationen der Kollegen unter folgenden fünf Aspekten gegenüberstellen.

1. Verantwortung und Macht
2. Verantwortung und Pflicht
3. Verantwortung und Risiko
4. Verantwortung und Vertrauen
5. Verantwortung und Respekt

3.3.1 Verantwortung und Macht

Das Verhältnis von Verantwortung und Macht wurde in der Gesprächsrunde sehr widersprüchlich wahrgenommen. So wurde "Gesamtverantwortung" mehrfach als unteilbar bezeichnet, was als Verweigerung der Abgabe von Entscheidungsbefugnissen interpretiert werden kann. Gleichwohl wurde die "unteilbare Leitungsverantwortung" tendenziell als Albtraum empfunden. Bereits beim Ausfüllen der Fragebögen wurde der Wunsch, diese "Last" zu reduzieren, deutlich. Außerdem wurden Situationen erwähnt, in denen sich einzelne Kollegen aufgrund einmal übernommener Verantwortung gezwungen sahen, Entscheidungen in Widerspruch zur eigenen Überzeugung mitzutragen und sich damit einer mächtigeren Position zu fügen. Verantwortung wurde sowohl als Ausdruck von Macht als auch als Verpflichtung zur Unterordnung verstanden.

Diese im alltäglichen Sprachgebrauch wenig beachtete Widersprüchlichkeit sollte ausgeräumt sein, bevor der Begriff Verantwortung in der fachlichen Auseinandersetzung um öffentliche Erziehung Anwendung findet. Jonas äußert sich zum Verhältnis von Verantwortung und Macht sehr deutlich: *Wie wir immer wiederholen, ist Verantwortung ein Korrelat der Macht.*²¹⁷ *Verantwortung für Zu-Tuendes* beschreibt er als *die Pflicht der Macht*. Das bedeutet, er erwartet von demjenigen, der in der Lage ist, Verantwortung zu tragen und die Macht dazu hat, dass er sich für die Übernahme der Verantwortung entscheidet.²¹⁸ Die Freiwilligkeit dieser Entscheidung ist,

²¹⁷ JONAS 1979, S. 230

²¹⁸ vgl. a.a.O. S. 174 f

wie Jonas betont, eine grundsätzliche Voraussetzung.²¹⁹ Von dieser Überlegung ausgehend können drei Konsequenzen gezogen werden. (1.) Niemand kann zur Übernahme prospektiver Verantwortung gezwungen werden. So können wir von Heranwachsenden erwarten, wenn wir sie dafür in der Lage halten, dass sie Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Mit dieser Erwartung können und müssen wir sie konfrontieren. Wir dürfen jedoch keinen Zwang in diesem Zusammenhang ausüben. D. h., wir dürfen sie niemals dafür bestrafen, weil sie unserer Erwartung nicht erfüllen. (2.) Die Abgabe von Verantwortung setzt den Verzicht auf exklusive Machtbefugnis voraus. Der Wunsch nach der Abgabe von Verantwortung bleibt eine leere Phrase, solange demjenigen, der Verantwortung abnehmen soll, keine Beteiligung an den entsprechenden Entscheidungen zugestanden wird. (3.) Wem die Möglichkeit entzogen wird, Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen, darf für diese Entscheidungen nicht zur Verantwortung gezogen werden. Trotzdem gibt es Situationen, in denen sich jemand gezwungen fühlt, Entscheidungen entgegen der eigenen Überzeugung mitzutragen, weil ihn die einmal für den Klienten übernommene Verantwortung zu binden scheint. Als Ursache solcher Irritation sind Unklarheiten bezüglich der Verantwortungsinstanz zu vermuten, vor der die Verantwortung für den Klienten übernommen wurde. Folgen wir den Überlegungen zum Prinzip Verantwortung, wäre diese *in der Integrität des Seins* [des Klienten], wie Jonas formuliert, zu suchen. Wird jedoch Verantwortungsübernahme als Zwang zur unbedingten Loyalität gegenüber einer eingeleiteten Maßnahme verstanden, entsteht der Eindruck, die institutionellen Rahmenbedingungen würden als Verantwortungsinstanz interpretiert.

Im Folgenden werde ich versuchen nachzuweisen, dass Verantwortung und Macht in einem anderen Verhältnis zueinander stehen, je nachdem, ob die Adjektive "persönlich, pädagogisch" oder "institutionell" dem Wort Verantwortung zugeordnet werden. Bisher wurde lediglich festgestellt, dass "institutionelle Verantwortung" stellvertretend übernommen wird. Ihr Verantwortungsbereich (das Wofür) ist nur undeutlich definiert und die Verantwortungsinstanz (das Wovor) wurde bisher nicht thematisiert. Als möglicher Verantwortungsbereich wurden der Erhalt und die Struktur der Institution, Zielsetzung und Außenwirkung genannt. Als Jonas vorschlug das Wovor der Verantwortung aus dem Wofür abzuleiten hatte er ein *verwundbares Sein* vor Augen,²²⁰ das der Macht ausgeliefert ist. Der Sinn

²¹⁹ *Das Sein von dem oder jenem ist es, wofür die einzelne Tat eine Verantwortung eingeht; das Sein des Ganzen in seiner Integrität ist die Instanz, wovor sie diese Verantwortung trägt. Die Tat selbst aber setzt Freiheit voraus.* (JONAS 1992, S. 132)

²²⁰ ..., wie es das Lebendige in seiner wesenhaften Hinfälligkeit immer ist. (JONAS 1992, S. 132)

des ethischen Prinzips erschließt sich somit als Anspruch an die Macht, das *Recht auf Dasein* des verletzbaren Lebens (*was es ist oder sein kann*) zu respektieren und zu schützen.²²¹ Bezogen auf persönliche, pädagogische Verantwortung steht diese Argumentationskette in Einklang mit der Vorstellung von Verantwortung als ethischem Prinzip. Versuchen wir jedoch in Analogie zu dieser Überlegung, die Verantwortungsinstanz bezogen auf institutionelle Verantwortung zu ermitteln, suchen wir diese Übereinstimmung vergeblich. Das Wovor aus dem Wofür institutioneller Verantwortung abzuleiten, hieße, die Institution selbst zur Verantwortungsinstanz zu erklären. Eine solche Vorgehensweise entspräche der Rechtfertigung totalitärer Systeme, was mit der Vorstellung, die Jonas als *Ethik für die Zukunft* entwickelte, unvereinbar wäre. Verantwortung bekommt in diesem Zusammenhang die Funktion, Macht zu rechtfertigen und zu stabilisieren, anstatt sie in die Pflicht zu nehmen.²²² Verantwortung für eine Institution kann deshalb nur im Sinne des von Jonas formulierten ethischen Prinzips verstanden werden, wenn die entsprechende Institution glaubhaft darauf verpflichtet werden kann, das Recht verletzbaren Lebens zu respektieren und zu schützen.

Dem Umstand, dass sich der zentrale Verantwortungsbereich von Personen in Leitungsfunktion in der Regel auf Erhalt, Struktur, Zielsetzung und Außenwirkung der Institution bezieht, folgt eine Konsequenz, die meines Erachtens im Alltag zu wenig Beachtung findet. Die Distanz der Leitung zu den einzelnen Klienten ist tendenziell größer, als die der anderen Kollegen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass sich in den meisten Institutionen Macht und Einfluss umgekehrt proportional zur Nähe zu den Klienten verhalten. Diese Tendenz wird umso deutlicher, je größer Institutionen werden.

3.3.2 Verantwortung und Pflicht

Pflicht und Verantwortung werden im alltäglichen Sprachgebrauch oftmals synonym verwendet. Wenn jedoch im pädagogischen Zusammenhang "Pflicht" gemeint ist und "Verantwortung" gesagt wird, zeigt dieser absichtliche oder unabsichtliche Euphemismus ideologische Wirkung. Er folgt der Tendenz, Gehorsam und Unterordnung zur Tugend zu erheben, doch nützt eine solche Tugend allein dem Mächtigen und lädt ihn zur

²²¹ vgl. JONAS 1979, S. 175

²²² Diese Überlegung scheint auf den ersten Blick eine rein theoretische zu sein. Doch blickt man in die Geschichte der Pädagogik, finden sich dort unzählige Beispiele, in denen pädagogische Verantwortung als Verantwortung für Ruhe und Ordnung in der (totalen) Institution umgedeutet wurde. (vgl. Kapitel 1 Eltern-Kind-Beziehung und Geschichte der Pädagogik).

Willkür seiner Machtausübung ein. Der Zynismus dieser Rhetorik wird eindrucksvoll in Siggi Jepsens Aufsatz zum Thema "Freuden der Pflicht" dargestellt.²²³

Der wichtigste Unterschied zwischen Pflicht und Verantwortung scheint mir darin zu bestehen,²²⁴ dass Pflicht entsteht, weil eine Autorität sie eingefordert. Ihre Erfüllung hängt wesentlich von der Macht der Autorität und dem Nachdruck ab, den sie der Forderung verleiht. Zwang und Gewaltandrohung sind als Mittel der Durchsetzung nicht ausgeschlossen. Verantwortung hingegen beginnt erst zu existieren, wenn sie angenommen wird. Sie setzt *Freiheit der Tat voraus* und ist mit der Tat ursächlich verbunden.²²⁵

In diesem Zusammenhang wirkt es zunächst verwirrend, wenn Jonas von der *Verantwortung für Zu- Tuendes als Pflicht der Macht* spricht. Nachvollziehbar wird diese Aussage, wenn wir *Verantwortung für Zu- Tuendes* bzw. den *sittlichen Willen*, wie Jonas an dieser Stelle formuliert, als Autorität verstehen. Wenn diese "Autorität" *die Macht* erfolgreich *in die Pflicht nimmt*, sieht Jonas folgende Konsequenz. *Das Abhängige in seinem Eigenrecht wird zum Gebietenden, das Mächtige in seiner Ursächlichkeit zum Verpflichteten. Für das so ihr Anvertraute wird die Macht objektiv verantwortlich und durch die Parteinahme des Verantwortungsgefühls affektiv engagiert: in dem Gefühl findet das Verbindliche seine Verbindung zum subjektiven Willen.*²²⁶ Wenn das *Prinzip Verantwortung* als Autorität gegenüber der Macht auftritt, verfügt es über keine Mittel des Zwangs. Dennoch bietet es als ethisches Prinzip Orientierung für jede einzelne Tat und Unterlassung. Insofern können wir von verantwortlichem und von unverantwortlichem Handeln sprechen. Wir können uns entscheiden verantwortlich handeln zu wollen und wir können unverantwortlichem Handeln entgegentreten, doch können wir niemanden zwingen, verantwortlich zu handeln. Das bedeutet jedoch nicht, dass wir Verantwortungslosigkeit hinnehmen müssen, ohne darauf zu reagieren. Vielmehr müssen wir, wenn wir uns entschieden haben, verantwortlich handeln zu wollen, alles daran setzen, dem verantwortungslos Handelnden die Macht zu entziehen.

²²³ Siegfried LENZ: die Deutschstunde

²²⁴ unter der Voraussetzung, dass Verantwortung als ethisches Prinzip verstanden werden soll.

²²⁵ vgl. JONAS 1992, S. 132 f

²²⁶ JONAS 1979, S. 175

3.3.3 Verantwortung und Risiko

Da sich *Verantwortung für Zu- Tuendes* auf Zukünftiges bezieht, beinhaltet es immer den Aspekt des Risikos. Jonas stellt unter der Überschrift *das Element der Wette im Handeln* die Frage: *Darf ich die Interessen Anderer in meiner Wette einsetzen?* Eine eindeutige Antwort auf diese Frage hält er für unmöglich, *da bei der unlöslichen Verflechtung menschlicher Angelegenheiten ... es sich gar nicht vermeiden lässt, dass mein Handeln das Schicksal anderer in Mitleidenschaft zieht. ... Dies Element der Schuld muss in allem Handeln (wovon quietistisches Unterlassen nur eine Art wäre) übernommen werden.* Mit anderen Worten, um handeln zu können, sind wir oftmals zur Risikoabwägung gezwungen. Auf welches Risiko wir uns im Einzelfall einlassen dürfen, kann, wie Jonas betont, durch die *Prinzipienlehre* nicht beantwortet werden. *Prinzipiell sind nur Mutwille und Leichtfertigkeit zu verwerfen.*²²⁷ Diese Argumentation lässt die, in der Gesprächsrunde mehrfach thematisierte Vorstellung, Verantwortung für die nachfolgende Generation könne darin bestehen, Kinder von jeglichem Risiko fernzuhalten, als Illusion erscheinen. Wenn Ziel der Erziehung sein soll, dass Heranwachsende die Fähigkeit erlangen, eigenverantwortlich handeln zu können, ist es zwingend notwendig, dass sie mit Risiken umzugehen lernen. Deshalb widerspricht Handeln, das bewusst darauf abzielt, Kinder von den Risiken ihrer natürlichen Umwelt fernzuhalten, verantwortlicher Erziehung, denn es verhindert, dass Kinder angemessenen Umgang mit diesen Risiken erlernen können. Dieser Gesichtspunkt wurde in der Gesprächsrunde zunächst übersehen, als es um Eltern ging, denen vorgeworfen wurde, dass sie Verantwortung an Computer und Fernseher abschieben. Wenn Kinder täglich über viele Stunden alleine vor dem Bildschirm sitzen, scheint die Frage nach der Verantwortlichkeit der Eltern zwar berechtigt, jedoch in diesem Zusammenhang von Abschieben der Verantwortung zu sprechen, setzt meines Erachtens falsche Akzente. Die Formulierung "abschieben" impliziert, dass eine Aufgabe zunächst übernommen, dann jedoch aus Gründen der Bequemlichkeit weitergegeben wurde. Damit wird indirekt unterstellt, die durch Fernsehen und Computer erzeugte Wirkung hätte etwas mit Verantwortung zu tun. Dies möchte ich mit Nachdruck anzweifeln, auch wenn kaum zu widerlegen ist, dass ein Kind, solange es vor dem Bildschirm sitzt, weder vom Auto überfahren werden, noch vom Baum fallen kann oder einen Ladendiebstahl begeht. Wer alleine das Fernhalten einer solchen aktuellen Gefahr für Verantwortungsübernahme hält, übersieht, dass Kinder deren Erfahrungshorizont vorwiegend virtuell

²²⁷ vgl. JONAS 1979, S. 76 ff

geprägt ist, reale Gefahren kaum noch einschätzen können.²²⁸ Selbst wenn Heranwachsende aufgrund der Ablenkung einzelnen Gefahren entgehen, hat die Strategie der Vermeidung durch Ablenkung langfristig die Zunahme der Gefährdung zur Folge. Wenn Kinder den größten Teil ihrer Freizeit vor dem Bildschirm verbringen, ist das nicht die einzige Form dieser Strategie. Es handelt sich hierbei lediglich um die Form, die am ehesten als tendenzielle Vernachlässigung auffällt. Wenn Kinder von einer "Freizeitaktivität" zur nächsten gefahren werden, aus Sorge der Eltern, dass ihre Kinder andernfalls aufgrund von Langeweile auf "dumme Ideen" kommen, kann als verwandte Strategie betrachtet werden und beinhaltet ebenso den Aspekt der Verantwortungslosigkeit. Diese Form der Risikovermeidung erweckt zunächst den Eindruck, dass Eltern sehr um ihre Kinder bemüht sind. Sie werden sich selbst nur schwer vorstellen können, dass sie die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder in Gefahrensituationen zu Schaden kommen, durch ihr Verhalten erhöhen. Gemeinsam ist allen Strategien der Risikovermeidung durch Ablenkung, dass die Möglichkeit und Bedeutung des kommunikativen Prozesses, der Auseinandersetzung mit den Heranwachsenden, unterschätzt wird. Was fehlt ist "Verantwortung" im ursprünglichen Wortsinn, das ausführliche Gespräch von Angesicht zu Angesicht.

3.3.4 Verantwortung und Vertrauen

Vertrauen wurde in der Gesprächsrunde mehrfach als wichtige Bedingung sowohl für Übernahme als auch für Abgabe von Verantwortung genannt. Die zentrale Bedeutung von Vertrauen erschließt sich, bezogen auf das Prinzip Verantwortung, u. a. aus der Feststellung, dass niemand im Sinne dieses ethischen Prinzips zur Übernahme prospektiver Verantwortung gezwungen werden kann. Wenn trotzdem Verbindlichkeit sozialer Bezüge erreicht werden soll, bleibt nur Vertrauen als Ausdruck subjektiver Erwartung, dass einmal übernommene Verantwortung so lange getragen wird, bis sie sich erübrigt oder einvernehmlich übergeben wird. Eine solche Erwartung beinhaltet immer das Risiko, enttäuscht zu werden. Das ethische Prinzip kann weder Schutz vor dieser Enttäuschung bieten noch hält es Sanktionen bereit, um die Verletzung des Prinzips zu ahnden. Es bezieht sich weder auf ein unumstößliches Gesetz noch auf eine höhere Macht, die mit einem "jüngsten Gericht" droht, sondern appelliert an die Vernunft desjenigen, der mit diesem Prinzip und den Konsequenzen seines Handelns konfrontiert ist. Jonas schreibt hierzu: *Doch letztlich kann mein Argument nicht mehr tun als vernünftig eine Option begründen, die es mit ihrer inneren Überzeugungskraft dem nachdenklichen zur Wahl stellt. Besseres*

²²⁸ vgl. Christian PFEIFFER 2003: Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz?

*habe ich leider nicht zu bieten.*²²⁹ Mit anderen Worten, das Prinzip Verantwortung ist verletzlich, weil das Vertrauen in seine *innere Überzeugungskraft* nicht einklagbar ist. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass es als individuelle Handlungsorientierung ungeeignet ist.

Da es uns darum geht, das Prinzip Verantwortung auf das Feld der öffentlichen Erziehung zu beziehen, reicht die Eignung als individuelle Handlungsorientierung nicht aus. Wir müssen fragen, inwieweit dieser Entwurf einer *Ethik für die Zukunft* als ordnendes Prinzip bezogen auf soziale Systeme wirken kann. Gehen wir zunächst vom Idealfall aus, dass in einem System Vertrauen in die innere Überzeugungskraft des Prinzips Verantwortung vorherrscht. In diesem Fall könnten sich die meisten Individuen auf Verantwortlichkeit gegenseitigen Handelns innerhalb des Systems verlassen. Als gesellschaftliche Realität nehme ich jedoch in verschiedenen Subsystemen große Unterschiede bezüglich dieses Vertrauens wahr. Diese scheinen einer eigenen Dynamik zu gehorchen. Sollte es gelingen Einfluss auf diese Dynamik zu gewinnen, wäre es vorstellbar, die Wirksamkeit des Prinzips Verantwortung zu unterstützen. Das setzt jedoch voraus, dass die Dynamik wahrgenommen und ein Ansatz gefunden wird, sie zu erklären.

Drei augenfällige Aspekte, die Einfluss auf diese Dynamik zu haben scheinen, wurden in anderem Zusammenhang bereits mehrfach angesprochen.

(1.) Die Größe eines Systems scheint erheblichen Einfluss auf die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens zu haben, weil die Bereitschaft zum Vertrauen gegenüber den Menschen, die einem bekannt sind, größer ist als gegenüber Fremden. Als evident kann ebenfalls angenommen werden, dass mit zunehmender Anzahl der Personen, die Intensität des Bekanntheitsgrades abnimmt. Christoph Keese nimmt eine Staffelung dieses Bekanntheitsgrades in Abhängigkeit von der Personenzahl vor. Er spricht von der *Emotionszone* bei einer Gruppe von weniger als 12 Menschen, von der *Kommunikationszone* bis zu 150 Menschen und der *Ausblendungszone* über 150 Menschen.²³⁰

(2.) Das Machtgefälle innerhalb eines Systems scheint ein weiterer wichtiger Faktor zu sein, der die Entwicklung von gegenseitigem Vertrauen beeinflusst. Diese Problematik wurde bereits im Hinblick auf die Beteiligung an Entscheidungsprozessen angesprochen. Dass der Ausschluss von Entscheidungsprozessen gegenseitiges Misstrauen verstärkt, halte ich für unbestreitbar.

²²⁹ JONAS 1992, S. 140

²³⁰ vgl. KEESE 2007, S. 60 f

(3.) Vertrauen und Misstrauen scheinen gelegentlich eine Eigendynamik zu entwickeln, die allgemeine Tendenzen verstärken können. Wie sich eine solche Dynamik entwickelt, kann meines Erachtens nicht grundsätzlich, sondern nur im Einzelfall untersucht werden, weil in diesen Prozess zu viele individuelle Faktoren einfließen.

3.3.5 Verantwortung und Respekt

Zum Abschluss der Gesprächsrunde wurde Wertschätzung als wichtiger Aspekt von Verantwortung erwähnt, ohne dass vertiefend darauf eingegangen wurde. Ich greife diesen Gedanken nochmals auf, ziehe es allerdings vor, in diesem Zusammenhang von Respekt zu sprechen. Unter Respekt möchte ich eine auf Gegenseitigkeit ausgerichtete Haltung der Achtung, Achtsamkeit, Rücksichtnahme und Wertschätzung verstanden wissen.

Im vorangegangenen Abschnitt wurde angenommen, dass Vertrauen die einzige, wenn auch verletzte, Grundlage der Verbindlichkeit einer Orientierung am Prinzip Verantwortung dargestellt. Respekt sehe ich als Vorbedingung, damit eine solche Orientierung überhaupt entstehen kann. Respekt kann ich jemandem entgegenbringen, ohne ihn zu kennen, ohne ihm zu vertrauen. Umgekehrt kann ich aber niemanden vertrauen, ohne ihn zu respektieren. Vertrauen kann sich nur entwickeln auf Grundlage von Freiwilligkeit, während Respekt eingefordert werden kann. Inwieweit Zwang in diesem Zusammenhang ethisch vertretbar ist, halte ich für eine sehr wichtige Frage, die jedoch zunächst zurückgestellt werden soll. Unabhängig vom Aspekt des Zwangs, der nicht automatisch mit jeder Forderung nach Respekt verbunden sein muss, halte ich zwei grundsätzliche Überlegungen in diesem Zusammenhang für wichtig. (1.) Die Forderung nach Respekt setzt, wenn sie mit dem Prinzip Verantwortung vereinbar sein soll, Gegenseitigkeit voraus. Wenn jemand von einer anderen Person, für die er selbst nichts als Missachtung übrig hat, Respekt fordert, ist ein solches Verhalten aus der Perspektive des Prinzips Verantwortung ethisch nicht vertretbar.²³¹ Missachtung stellt an sich schon einen Angriff auf die Integrität einer Person dar. (2.) Respekt auf allen Ebenen einer Institution einzufordern, könnte ein erster wichtiger Schritt sein, um die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung innerhalb dieser Institution zu stärken. In der Gesprächsrunde wurde mehrfach eine allgemeine Tendenz der abnehmenden Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme beklagt. In diesem Zusammenhang wurde

²³¹ Die Verpflichtung zum Respekt gegenüber allem Sein lässt sich ableiten aus der Formulierung: *Das Sein des Ganzen in seiner Integrität ist die Instanz, wovor sie [die einzelne Tat] diese Verantwortung trägt.* (JONAS 1992, S. 132)

darauf hingewiesen, dass eine Institution, je größer sie wird, umso mehr in der Gefahr steht, die Orientierung am Wohle des Klienten zu verlieren und ihre Existenz zum Selbstzweck werden zu lassen. Dass der respektvolle Umgang aller Mitarbeiter untereinander und die Wertschätzung ihrer Verantwortungsübernahme den Mitarbeitern erleichtert, sich mit der Institution zu identifizieren, halte ich für evident. Für ebenso selbsterklärend halte ich die Folgerung, dass es Mitarbeitern, die sich mit einer Institution identifizieren, leichter fällt, Verantwortung für die Aufgaben und Ziele dieser Institution zu übernehmen. Wenn sich auf Grundlage der Überzeugung, dass gegenseitiger Respekt dem Vorteil aller dient, gegenseitige Achtung, Rücksichtnahme und Wertschätzung in einem gesellschaftlichen Subsystem als allgemeiner Stil des Umgangs durchsetzt, wäre davon auszugehen, dass in diesem Bereich die Tendenz abnehmender Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme gestoppt, bzw. umgekehrt würde.

Nun sind uns jedoch sowohl aus der Geschichte als auch aus eigener Erfahrung Umstände bekannt, die dieser Überzeugung zu widersprechen scheinen. Situationen, in denen Menschen versuchen, ihren eigenen Vorteil mit Gewalt durchzusetzen und dabei Rücksicht auf ihre Mitmenschen bzw. auf einen Teil ihrer Mitmenschen vermissen lassen. Diese Menschen sind leider²³² nicht immer erfolglos. Ich möchte sie nach drei verschiedenen Typen unterscheiden.

(1.) Der Eroberer eignet sich im Namen seines Volkes, seine Partei, seiner Familie gewaltsam fremdes Territorium und fremde Wirtschaftsgüter an. Wenn diese Eroberungen mit Kriegshandlungen verbunden sind, findet die Respektlosigkeit des Eroberers in der Regel Ausdruck durch den Verlust der Achtung vor dem Leben und der Unversehrtheit des Gegners. Wenn der Eroberer erfolgreich ist, erfährt er Anerkennung und Achtung seiner Anhänger, wohingegen die Opfer seiner Gewalt tendenziell missachtet werden. Militärischer Erfolg scheint zu belegen, dass eine gewisse Respektlosigkeit (gegenüber dem Feind) notwendig sei, um gewinnen zu können. Da militärisches Denken über lange Zeiträume öffentliche Erziehung beeinflusste bzw. militärische Ausbildung Schwerpunkt öffentlicher Erziehung war,²³³ hat sich im Feld öffentlicher Erziehung neben der auf Gegenseitigkeit basierenden Vorstellung von Respekt eine dem Freund-Feind-Denken untergeordnete Vorstellung etabliert. Anders ausgedrückt, die Unterteilung der Menschheit nach Freund und Feind untergräbt die Argumentation, respektvoller Umgang sei grundsätzlich anstrengenswert, weil gegenseitiger Respekt dem Wohle aller dient.

²³² aus Perspektive des diskutierten ethischen Entwurfs

²³³ vgl. Kapitel 1 Eltern-Kind-Beziehung und Geschichte der Pädagogik

(2.) Wer sich in Friedenszeiten mit Gewalt Vorteile verschafft, wird in der Regel als kriminell bezeichnet. Solange ihm jedoch keine Überschreitung der Gesetze nachgewiesen werden kann, wird möglicherweise auch ihm aufgrund seines Erfolgs gesellschaftliche Anerkennung zuteil. In einer zur Nachahmung verleitenden Wirkung solcher Beispiele sehe ich einen gewissen Einfluss auf das Feld öffentlicher Erziehung, der allerdings von der allgemeinen Bedeutung wirtschaftlichen Erfolgs in einer Gesellschaft abhängt. Je höher wirtschaftlicher Erfolg in einer Gesellschaft bewertet wird, für umso größer halte ich die Gefahr, dass die Respektlosigkeit, die den Erfolg erst möglich machte, bagatellisiert wird.

(3.) Bei diesem Typ handelt es sich um den tendenziell Erfolglosen, der in seinem bisherigen Leben vor allem Missachtung und Rücksichtslosigkeit erlebt hat. Er zeigt gegenüber nichts und niemandem Respekt, weil er mit diesem Begriff keinen Inhalt verbinden kann. Während die beiden ersten Typen eher indirekt Wirkung auf das Feld öffentlicher Erziehung zeigen, nimmt die Auseinandersetzung mit dem dritten Typ großen Raum im Alltag öffentliche Erziehung ein. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie der Forderung nach Respekt, unter Berücksichtigung des Prinzips Verantwortung, Nachdruck verliehen werden kann, sehr konkret.

Wenn wir die Handlungsalternativen desjenigen, der sich durch Respektlosigkeit verletzt sieht, erkunden wollen, sollten wir zunächst nach seiner allgemeinen Position im gemeinsamen Sozialsystem fragen, weil diese entscheidenden Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten zu haben scheint. Solange ich die Macht bzw. Freiheit habe, den Kontakt mit der Person, die mir mit Missachtung begegnet, zu vermeiden, liegt diese Handlungsalternative am nächsten. Wobei zu berücksichtigen ist, dass die Verweigerung des Kontakts unter bestimmten Umständen als Zwang ausgelegt werden kann.

Wenn ich jedoch weder die Macht noch die Freiheit habe, den Kontakt zu dieser Person abzulehnen, ist es vorstellbar, dass ich mich durch ihre Respektlosigkeit in eine Notwehrsituation gedrängt fühle. In dieser könnte ich mich genötigt sehen, drastische Maßnahmen zu ergreifen, um meine Selbstachtung zu verteidigen. Wenn wir berücksichtigen, dass die Verantwortung für die Integrität des Seins, die Integrität der eigenen Selbstachtung einschließt, ließe sich argumentieren, dass die Verteidigung der Selbstachtung nicht nur als vereinbar mit dem ethischen Prinzip sondern als Forderung dieses Prinzips zu verstehen ist, zumindest solange durch mein Handeln die Integrität des anderen nicht beschädigt wird. Sobald es jedoch notwendig erscheint, die zu schützenden Güter

gegeneinander abzuwägen, halte ich es für aussichtslos auf der Ebene des Prinzips eine Lösung finden zu wollen.²³⁴

3.4 Zusammenfassung

Wollen wir uns am Prinzip Verantwortung orientieren, wie es Jonas als Entwurf einer Ethik für die Zukunft formuliert hat, sind folgende Klarstellungen vorzunehmen:

Verantwortung ist Korrelat der Macht. Verantwortung für *Zu-Tuendes* setzt die Macht, Einfluss auf den Gegenstand der Verantwortung nehmen zu können voraus. Wenn jemand diese Macht hat, kann von ihm die Übernahme der Verantwortung erwartet, aber nicht erzwungen werden. Aus der Übernahme der Verantwortung ist grundsätzlich kein Machtanspruch über den Gegenstand der Verantwortung abzuleiten. Die Ansprüche, alleine Machtbefugnis über den Bereich der Verantwortung zu behalten und gleichzeitig Verantwortung auf jemand anderen übertragen zu wollen, sind unvereinbar.

Pflicht und Verantwortung dürfen im pädagogischen Zusammenhang grundsätzlich nicht synonym verwendet werden. Pflicht setzt Autorität voraus, während Verantwortung von demjenigen abhängt, der bereit ist, sie zu übernehmen. Verantwortung kann niemals im Widerspruch zur eigenen Überzeugung übernommen werden, während Pflicht oftmals nur erfüllt wird, um dem von der Autorität erzeugten Druck nachzugeben. Wenn von Verantwortung gesprochen wird, durch die die Macht in die Pflicht genommen wird, ist damit Verantwortung als ethisches Prinzip gemeint, das für den, der es anerkennt, als Autorität wirkt. Niemand kann zur Anerkennung des Prinzips Verantwortung gezwungen werden. Doch muss, wer die Anerkennung verweigert, als verantwortungslos bezeichnet werden. Aus der Anerkennung des Prinzips Verantwortung ergibt sich die Verpflichtung, sich dafür einzusetzen, dem verantwortungslos Handelnden die Macht zu entziehen.

Prospektive Verantwortung enthält immer den Aspekt des Risikos, deshalb darf, wenn die Fähigkeit eigenverantwortlich handeln zu können Ziel der Erziehung sein soll, der Umgang mit Risiken in keinem Fall aus dem Alltag der Erziehung ausgeklammert werden. Kinder von den Risiken ihrer natürlichen Umwelt fernzuhalten, bedeutet die Auseinandersetzung mit dem Risiko aufzuschieben, bis der erzieherische Einfluss nicht mehr ausreicht. Das hat zur Folge, dass die Gefährdung mit großer

²³⁴ Die Abwägung der zu schützenden Güter wird im Praxisteil dieser Arbeit als eine der zentralen Fragen wieder aufgegriffen werden. In diesem Zusammenhang wird sich anhand einzelner Fallbeispiele zeigen lassen, dass diese Problematik nur kasuistisch zu bearbeiten ist.

Wahrscheinlichkeit zu einem späteren Zeitpunkt einen größeren Umfang einnimmt.

Vertrauen stellt die einzige wenn auch verletzliche Grundlage dar, um dem Prinzip Verantwortung Verbindlichkeit zu verleihen. Wenn es innerhalb eines sozialen Subsystems gelingt, gegenseitiges Vertrauen zu stärken, wird damit in diesem System die Verbindlichkeit von Verantwortung als ethischem Prinzip erhöht. Vertrauen ist allerdings nicht einklagbar und die Bereitschaft, Vertrauen zu fassen, hängt wesentlich ab von der Bekanntheit dessen, dem vertraut werden soll. Je größer ein soziales System ist, umso schwerer wird es, in diesem ein allgemeines Klima gegenseitigen Vertrauens herzustellen.

Respekt können wir Menschen entgegenbringen, ohne ihnen zu vertrauen. Wir können jedoch niemandem vertrauen, den wir nicht respektieren. Insofern ist Respekt im Sinne gegenseitiger Achtung, Achtsamkeit und Rücksichtnahme Vorbedingung, damit sich Vertrauen entwickeln und das Prinzip Verantwortung mehr als nur ein theoretisches Gedankengebäude sein kann. Gelänge es, Respekt in einem gesellschaftlichen Subsystem als allgemeinen Stil des Umgangs durchzusetzen, wäre zu erwarten, dass die Wahrscheinlichkeit gegenseitigen Vertrauens und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung in diesem System zunimmt. Um diese Annahme zu überprüfen, müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf einen Fragenkomplex richten, der weniger auf der Ebene des Prinzips als vielmehr auf der Ebene der Kasuistik zu behandeln ist.

- Mit welcher Entscheidung, die wir für ein uns anvertrautes Kind treffen, behindern wir die Entwicklung seiner Autonomie und überschreiten damit unsere Machtbefugnis?
- In welchen Zusammenhängen erwarten wir Verantwortungsübernahme und meinen eigentlich Pflichterfüllung?
- Wo sind die Grenzen unserer persönlichen Risikobereitschaft?
- Wie können wir in der konkreten Situation gegenseitiges Vertrauen stärken?
- Wieweit und mit welchen Mitteln dürfen wir Respekt einfordern?

Diese Fragen werden im folgenden Praxisteil anhand konkreter Fallverläufe bearbeitet. Die Reflexion der Fallverläufe und die Kritik dieser Reflexion machen deutlich, dass die in den ersten drei Kapiteln herausgearbeitete Präzisierung des Verantwortungsbegriffs einen konstruktiven Beitrag zur Handlungsorientierung in Einrichtungen der Jugendhilfe leisten kann.

4 Fallbeispiele aus der Praxis stationärer Jugendhilfe

Bei allen im Folgenden dargestellten Fallverläufen handelte sich um Ausschnitte aus Biografien, die ich während meiner Berufstätigkeit als Heimleiter für mindestens ein Jahr, in einigen Fällen auch wesentlich länger begleiten durfte. Die Jugendlichen, von denen hier die Rede ist, sind inzwischen alle volljährig. Sie wissen, dass ich im Rahmen dieser Dissertation über ihre persönliche Geschichte schreibe und sind damit einverstanden. Trotzdem habe ich die Namen aller Protagonisten und deren Familien geändert.

Die Auswahl der Fälle erfolgte beziehungsweise auf diverse Teamgespräche, in denen Verantwortung ein ständig aktuelles Thema war. Im Dialog mit den Kollegen hatte ich den Eindruck gewonnen, dass in der Praxis der Heimerziehung grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass Kinder und Jugendliche in öffentlicher Erziehung zunächst als Opfer versäumter Verantwortungsübernahme auf familiärer Ebene betrachtet werden. Ungefragt in die Welt geboren sind Kinder auf die Verantwortungsübernahme der Erwachsenen angewiesen. In der Regel wird erwartet, dass die Eltern, die das Kind gemeinsam gezeugt haben, an erster Stelle diese Aufgabe übernehmen.²³⁵ Öffentliche Ersatzerziehung wird erst erwogen, wenn Kinder oder Jugendliche auffälliges Verhalten zeigen und dieses als Symptom einer Mangelsituation im Rahmen familiärer Erziehung interpretiert wird.²³⁶ Stationäre Jugendhilfe als öffentliche Ersatzerziehung hat damit zwei wesentliche Aspekte zu berücksichtigen: (1.) geht es um stellvertretende Übernahme der Verantwortung durch professionelle Erzieher/Erzieherinnen und (2.) die Fähigkeit und Bereitschaft der Heranwachsenden zu entwickeln, Verantwortung für sich selbst und das eigene Handeln zu übernehmen.²³⁷ Bezogen auf den zweiten Aspekt verdichtete sich in den Teamgesprächen und Diskussionen der Hilfepläne die Vermutung, die meisten Kinder und Jugendlichen würden individuelle Strategien entwickeln, um sich der Übernahme dieser Verantwortung zu entziehen. Besonders deutlich schienen diese Strategien in den Vordergrund zu treten, sobald der Termin der Entlassung aus der Jugendhilfe näher rückte. Diese Beobachtung nahm ich zum Anlass, nach wiederkehrenden "Grundmustern der Verweigerung" zu suchen. Das im Team unter diesem Aspekt als problematisch interpretierte Verhalten habe ich nach gemeinsamen Merkmalen sortiert

²³⁵ vgl. SGB VIII § 1 (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

²³⁶ vgl. SGB VIII § 8a Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

²³⁷ vgl. SGB VIII § 1 (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

und so unterschiedliche Formen der vermuteten Strategie zusammengefasst. Für jeden Typ wählte ich einen Repräsentanten aus, dessen Entwicklungsgeschichte mir besonders geeignet schien, bestimmte Grundmuster exemplarisch herauszuarbeiten.

Die Darstellung jedes einzelnen Falls erfolgt in drei Schritten. Zunächst fasse ich zusammen, wie sich mir der Verlauf der jeweiligen Jugendhilfemaßnahme nach Abschluss der Maßnahme darstellte. Diese Zusammenfassung basiert auf Jugendamtsakten, Entwicklungsberichten, Protokollen von Teamsitzungen, Tagebucheinträgen und persönlichen Erinnerungen.

In der anschließenden Reflexion versuche ich herauszuarbeiten, welche Faktoren für die Ausbildung bestimmter Verhaltensweisen besondere Wirkung zeigten. Da sich diese Reflexion auf den gesamten Fallverlauf bezieht, treten grundsätzliche Strukturen deutlicher in den Vordergrund. Vermeintlich strategische Verweigerung von Verantwortungsübernahme wird vielfach als konsequente Fortführung einstmals notwendiger Überlebensstrategie erkennbar.

Durch die Kritik dieser Reflexion auf Grundlage der im theoretischen Teil erarbeiteten Präzisierung des Begriffs Verantwortung wird letztlich deutlich, dass Verantwortung als ethisches Prinzip einen wertvollen Beitrag zur Klarheit der Interpretation konkreter pädagogischer Situationen leistet.²³⁸

²³⁸ Die Zusammenfassung des Fallverlaufs und die erste Reflexion habe ich niedergeschrieben, bevor ich mich mit den im ersten Kapitel dargestellten theoretischen Überlegungen und dem Diskurs zum Prinzip Verantwortung intensiv befasst habe. Aus diesem Grund folgen die Auswahl der Fälle und auch die erste Reflexion einer Sichtweise, die wesentlich durch meine persönliche praktische Erfahrung und den fachlichen Austausch im pädagogischen Team geprägt ist. Dieser nicht geplante Umstand eröffnet die Möglichkeit, die umgangssprachliche Ungenauigkeit des Begriffs Verantwortung der Präzisierung im philosophischen Diskurs nochmals gegenüberzustellen anhand konkreter pädagogischer Entscheidungen.

4.1 Aggression als Ablenkungsstrategie – Patricia F. "Ich kann verletzen."

„Weil ich nicht selbst für Ordnung in meinem Leben sorgen kann, müssen das andere für mich tun. Versucht jemand diese Aufgaben zu übernehmen, will ich nicht tun, was dieser mir vorschreibt. Ich werde mich deshalb so lange streiten, bis das eigentliche Ziel in Vergessenheit gerät. – Ich spüre mich nicht durch das, was ich leiste, sondern darüber, dass ich mich streite. Ich kann verletzen“ (Auszüge aus dem Diensttagebuch zur Selbsteinschätzung von Patricia F.)

Im Juni 2001 nahmen wir die zu diesem Zeitpunkt 13-jährige Patricia auf. Beim Aufnahmegespräch ließ sie keine Gelegenheit aus, sich negativ darzustellen. Sie schien sich regelrecht darin zu sonnen, insbesondere gegenüber dem Kollegen aus dem Jugendamt, der seit Kurzem die Zuständigkeit für sie übernommen hatte, das Bild einer gemeinen, bösen und für ihr Alter viel zu erwachsenen Patricia auszumalen.

Als sie nach dieser Vorstellungsrunde die Gelegenheit hatte, alleine mit der Kollegin Regina zu sprechen, fragte sie: „Ihr werdet mich wohl nicht nehmen, nach allem, was ich erzählt habe?“ An diese Frage erinnert sie sich auch Jahre später noch und daran, dass sie sich in diesem Moment als ein kleines Mädchen fühlte, das nicht weiß, wo es hingehört. Genau diesen Eindruck hat sie in jenem Moment sehr authentisch vermittelt, was für unsere Entscheidung, sie aufzunehmen, einen wesentlichen Ausschlag gab.

Die Vorinformationen, die wir vonseiten des Jugendamtes bekommen hatten, besagten: Patricia wurde 1988 geboren. Ihre Mutter hielt sich zu dieser Zeit seit über einem Jahr in den USA auf. Noch bevor Patricia ein Jahr alt war, kehrte die Mutter mit ihr nach Deutschland zurück. Patricias Vater galt als nicht bekannt. Es steht zwar der Name eines Amerikaners in einigen Unterlagen, die Anerkennung der Vaterschaft liegt jedoch nicht vor.²³⁹

Als Patricia 4 Jahre alt war, wurde sie durch das Jugendamt in einer Pflegefamilie in NRW untergebracht. Dort wuchs sie auf, bis sie 12 wurde. Kontakt zu ihrer Mutter fand in dieser Zeit extrem selten statt (1 Besuch, 3-4 Briefe in 8 Jahren).

Die Konflikte in der Pflegefamilie waren über einen langen Zeitraum eskaliert, bevor die Pflegeeltern das Jugendamt um externe Unterstützung ersuchten. Patricia wurde daraufhin zur Beobachtung in eine "Clearingstelle" gebracht. Dort konnte sie nicht, wie zunächst vereinbart,

²³⁹ Um die Übersicht zu erleichtern, befindet sich im Anhang S. 296 eine Familienkarte und eine Zeitleiste.

für 3 Monate bleiben, weil sie sich den Regeln des Hauses absolut widersetze. Sie wurde daraufhin vorübergehend in einer Kindernotaufnahme in Bonn untergebracht. Auch dort stellte die fehlende Akzeptanz der Regeln ein großes Problem dar.

Inzwischen war Patricias Mutter, die jahrelang als obdachlos galt, mit festem Wohnsitz in Kiel gemeldet. Es entstand die Idee, für Patricia dort einen Heimplatz in der näheren Umgebung zu suchen, um ihr die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme zu ihrer Mutter zu erleichtern. So kam es zur Vorstellung in unserem Haus.

Bis zu den Sommerferien dauerte es nur noch wenige Wochen, so konnten wir uns vorstellen, die nächsten zwei Monate vorrangig dafür zu nutzen, dem spärlichen „Puzzle“ ein paar mehr Steine hinzuzufügen und nach einem konkreten Ansatz zu suchen.

Die gemeinsame Ferienfahrt bot eine gute Möglichkeit, mehr über Patricia zu erfahren. Auf dieser Urlaubsreise hatte ich notiert:

Fünf Kinder 22 Stunden in einem Auto ist wie ein kleiner Mikrokosmos.

Von den fünf Kindern ist Patricia zwar nicht die Älteste aber mit Abstand die Schnellste in der Reaktion auf Veränderung jeglicher Art. Von den anderen Kindern werden ihre Wünsche fast ausschließlich ohne Widerspruch akzeptiert. Sie befindet sich eindeutig in der "Alpha-Position"...

Bei den Streitigkeiten fällt sehr unangenehm auf, dass sie sich ein Opfer sucht und die Energien der anderen auf dieses Opfer bündelt. Sie verfügt in diesem Zusammenhang über Techniken den Streit anzuheizen, ohne selbst besonders aggressiv zu werden. Ich habe sie mehrfach und mit Nachdruck wegen dieses Verhaltens kritisiert. Dies führte zeitweise zum Verlust des Rapport mit ihr.

Kommunikationsstörungen wurden nicht nur durch Kritik ausgelöst, sie traten in dieser Zeit immer dann auf, wenn Patricia den Eindruck bekam, dass ihr jemand zu nahe kam. Nähe bedeutete für sie, dass jemand sich für ihre Probleme, ihre Stärken und ihre Motivation interessierte. Fragen zu diesem Bereich schienen sie zu verunsichern. Die einzige vermeintliche Sicherheit, die Patricia besaß, bestand in der Überzeugung sich im Streit durchsetzen und andere Menschen verletzen zu können.

Die Voraussetzungen für eine konstruktive Arbeit mit Patricia schienen denkbar schlecht. Wie sollte es gelingen, mit Patricia in echten Kontakt zu treten, sie dabei zu unterstützen, bei sich selbst zu bleiben? Es würde in jedem Fall viel Zeit brauchen. Gleichzeitig gab es den unverzichtbaren

Anspruch im Hinblick auf die anderen Kinder im Haus, dass die allgemeinen Rahmenbedingungen aufrechterhalten bleiben.

Als vorläufige Arbeitsgrundlage schlossen wir gleich nach den Ferien einen Vertrag mit folgendem Schwerpunkt:

Grundlage für die Aufnahme von Patricia im Kinderhaus ist, dass sie ihrem Alter entsprechend von den Erwachsenen gefordert und gefördert werden soll und sie sich darum bemüht, sich ihrem Alter entsprechend zu verhalten.

Es wird an Patricia, wie an alle Kinder im Kinderhaus, der Anspruch gestellt, sich für das Wohlfühlen in der Gruppe anzustrengen.

In der gemeinsamen Vorbereitung des Vertrages wurde deutlich, dass Patricia den Sinn dieser Präambel sehr wohl verstanden hatte. Was altersentsprechend heißt, führte sie selbst aus. Sie bekundete den Willen, sich an die Abmachungen zu halten.

Was durch diesen Vertrag nicht erfasst werden konnte, war die Frage nach ihren Problemen, wie wir diese mit ihr thematisieren können und ihr subtiler Einfluss auf die Gruppe. Es gab also noch genug Konfliktstoff.

Die erste von uns begleitete Kontaktaufnahme mit Patricias Mutter entwickelte sich zum Desaster. Patricia hatte ein Bild von ihrer Mutter als attraktiver junger Frau im Kopf, das alten Fotos entstammte. Nun begegnete sie einer vom exzessiven Alkoholkonsum gezeichneten Frau, die jahrelang im Obdachlosenmilieu gelebt hatte und, zu ihrem besonderen Erschrecken, durch den Verlust sämtlicher Frontzähne entstellt war. Für diese Frau hatte sie nur Verachtung übrig und so besann sie sich auf ihre Fähigkeit, verletzen zu können und kostete ihren Erfolg aus. Die Hoffnung, mit dem Kontakt zur leiblichen Mutter vielleicht mittelfristig eine Stabilisierung zu erreichen, schien gründlich zerstört.

Im November 2001 zogen wir erste Bilanz: *Nach vier Monaten Beobachtung im Zusammenleben mit Patricia nehmen wir folgende Ausgangsproblematik wahr: Patricia scheint emotional extrem verarmt, bzw. nicht ihrem Alter entsprechend entwickelt. Sie ist in ihren Stimmungen schwankend. Sie hat bis heute keine tragfähigen Beziehungen aufbauen können. Die Beziehungsabbrüche, die hinter ihr liegen, konnten noch nicht aufgearbeitet werden. Sie ist bisher noch nicht bereit gewesen, darüber zu reflektieren. Es ist aber offensichtlich, dass diese Situation eine schwere Last für sie darstellt.*

Ihre Fixierung auf vermeintliche Machtverhältnisse ist weit überdurchschnittlich. Sie scheint Abhängigkeit mit Beziehung

gleichzusetzen. Sie investiert viel Energie, andere Kinder in Abhängigkeit zu bringen ...

Es ist davon auszugehen, dass sie sich unendlich tief verletzt fühlt. Sie fühlt sich von Mutter, Vater, Oma, Onkel, Pflegefamilie verlassen.

Ihr gegenwärtiges Verhalten und das, was sie selbst als ihre „Schandaten“ des letzten Jahres beschrieben hat, verstehen wir als Reaktionen auf diese Verletzungen. Dennoch kann und darf nicht übersehen werden, dass sie eine schwere Belastung der Gruppe darstellt. Das drückt sich aus in schwerer verbaler und auch körperlicher Aggression gegenüber anderen Kindern, einen vulgären sexualisierten Sprachstil und verbale Angriffe auf Erwachsene ...Es sieht so aus, als wollte sie nicht hier sein und würde deshalb versuchen, einen Rausschmiss zu provozieren.

Für uns ist es nicht einfach, auf dieses Verhalten angemessen zu reagieren. An erster Stelle ist immer wieder Kreativität gefragt. Wir müssen möglichst Reaktionen zeigen, die nicht ihrem Muster entsprechen.

Bei Angriffen auf andere Kinder und auf den friedlichen Umgang im Haus ist das besonders schwierig, denn wir müssen verhindern, dass andere Kinder Schaden nehmen und den Hausfrieden schützen. In diesem Zusammenhang wird es teilweise zwingend notwendig, auch körperlich dazwischen zu gehen, um sie in ihre Grenzen zu weisen, damit die andern Menschen im Haus auch zu ihrem Recht kommen. (Auszüge aus Patricias erstem Entwicklungsbericht [EB])

Das, was wir bisher unter Gruppenpädagogik verstanden, stieß hier an seine Grenzen. Drei Fragen, deren jeweilige Antworten nur schwer miteinander in Einklang zu bringen sind, mussten wir uns immer wieder stellen:

- **Was braucht Patricia?**
- **Was braucht die Gruppe?**
- **Was brauchen wir?**

Die Antworten hatten wir damals dahin gehend zusammengefasst:

Patricia braucht Menschen die ihr konsequent zur Seite stehen und die Konflikte mit ihr aushalten, behutsame Unterstützung bei der Verarbeitung ihre Verletzungen und der Reigen der Beziehungsabbrüche und Weiterreichung muss beendet werden.

Die Gruppe braucht Schutz, Sicherheit und gemeinsames Handeln als Ziel.

Für uns ist es kurzfristig von höchster Wichtigkeit Rückendeckung für unsere Interventionen zu haben. Insbesondere für Situationen, in denen es

notwendig wird, körperlich einzuschreiten, brauchen wir die Sicherheit, dass keine Missdeutungen erfolgen, wenn wir Patricia festhalten, bis sich die Situation entspannt hat.

Darüber hinaus ist eine wesentlich engere Zusammenarbeit mit dem Jugendamt erforderlich als sonst üblich ... (EB)

Nachdem wir diese Bilanz mit dem Jugendamt besprochen hatten, wurde die Arbeit mit Patricia auf ein halbes Jahr 5-10/02 als Intensivmaßnahme anerkannt und damit ein erhöhter Personaleinsatz ermöglicht. Den Verlauf dieser Maßnahme beschreibe ich aus meiner persönlichen Erinnerung, wobei ich mich wesentlich auf Protokolle unserer Dienstbesprechungen stütze.

Unsere Idee von einer "gruppenpädagogischen Einzelmaßnahme" basierte auf einer paradoxen Strategie. Patricia verstand sich definitiv nicht als Teil der Gruppe. Das Thema Gruppe hatte für Patricia nur Bedeutung, wenn sich andere Kinder ihr unterordneten. Dann sah sie dies für die Dauer der Unterordnung als ihre Gruppe an.

Um Patricias Sonderrolle transparent zu machen und langfristig aufzulösen, haben wir unser „Bezugserzieher – System“ in besonderer Weise ausdifferenziert. Patricias Bezugserzieherin wurde von anderen Aufgaben freigestellt, um Patricia in besonderer Weise als Anwältin ihrer Interessen zur Seite zu stehen. Gleichzeitig trat ich in meiner Funktion als Heimleiter Patricia gegenüber demonstrativ als Anwältin der Gruppeninteressen auf. Sechs Monate lang fanden in dieser Aufstellung Gruppengespräche in einer Häufigkeit statt, die weit über der vorher und später üblichen Frequenz lag. Diesen Auseinandersetzungen haben wir später die Überschrift "Extraprogramm zum Erlernen von Streitkultur" gegeben.

Patricias Sonderrolle aufzulösen, ist uns mit diesem Ansatz nicht gelungen. Die Transparenz der unterschiedlichen Interessen konnte aber auf jeden Fall verbessert werden und ich möchte behaupten, dass Verantwortungsübernahme für alle Beteiligten insbesondere für Patricia in besonderer Weise erlebbar wurde.

Patricias wohlvertraute Provokationsmuster liefen häufiger ins Leere, gleichzeitig konnte sie erfahren, dass ihre Bedürfnisse trotzdem ernst genommen wurden und ein Erwachsener (ihre Bezugserzieherin/Anwältin) für sie verantwortlich eintrat. Unsere parallelen Anstrengungen, mehr Informationen über Patricias familiäre Vorgeschichte zu sammeln, hat mit Sicherheit auch einen bleibenden Eindruck bei ihr hinterlassen. Der Wunsch, mehr über ihren Vater zu wissen, steht immer wieder in Patricias zentralem Interesse und wühlt sie bis heute noch auf.

Als Folge unserer Strategie mussten wir feststellen, dass bei Patricia zwei widerstrebende Stimmungen in den Vordergrund traten. Da war einerseits das angenehme Gefühl, dass sich jemand ihrer Bedürfnisse annimmt und andererseits die Angst, dass ihr die Fähigkeit, verletzen zu können, sukzessive geraubt wird.

Wir hatten nicht vorausgesehen, dass unsere Intervention diese Ambivalenz erheblich verstärken würde. Unser Fokus lag auf dem tiefen Misstrauen, das Patricia gegenüber allen Erwachsenen und auch zu sich selbst aufgebaut hatte. Unser Bemühen dieses aufzulösen, hatte jedoch den Nebeneffekt, sie noch weiter von der Gruppe zu entfernen. Wir gewannen zunehmend den Eindruck, dass Patricia durch Gruppenpädagogik bis auf weiteres nicht erreichbar war. Ende Mai 2003 ging sie für knapp sechs Wochen auf Trebe. Unsere Vermisstenmeldung bei der Polizei zeigte keinerlei Erfolg. Erst als sie bei der Familie eines anderen Kindes aus dem Kinderhaus auftauchte, konnten wir wieder Kontakt zu ihr aufnehmen. Als sie daraufhin zurückkehrte, war uns bewusst, dass wir nach einem neuen Ansatz suchen mussten. Doch welche Alternativen waren vorstellbar?

- Patricia war unseres Erachtens weder kurz- noch mittelfristig in die Gruppe zu integrieren.
- Ihre Problematik stand für uns offensichtlich in engem Zusammenhang mit den häufigen Abbrüchen und "Weiterreichungen".
- Wir hatten Patricia gegenüber immer wieder betont, sie könne uns vertrauen, wir würden sie nicht abschieben, auch wenn ihr Verhalten zeitweise nur schwer auszuhalten war.
- Die Gruppe der übrigen Kinder wurde durch Patricias Verhalten stark belastet.
- Wir hatten gleichzeitig für das Wohlergehen der Gruppe wie auch für Patricia die Verantwortung übernommen.

Damit saßen wir in einer klassischen Beziehungsfalle. Es sah so aus, als würden wir, egal wie wir uns entschieden, einen Teil der übernommenen Verantwortung verletzen. Um uns aus dieser Zwangslage zu befreien, suchten wir nach einem Weg, den Rahmen, der unsere Handlungsmöglichkeiten zu begrenzen schien, zu erweitern.

Dabei ging es darum, unbedingt zu vermeiden, dass für Patricia der Eindruck entstand, erneut abgeschoben zu werden und trotzdem das tägliche Zusammenleben mit der Gruppe zu unterbrechen. Da auch Patricia klar war, dass sich grundsätzlich etwas ändern musste, gingen wir mit ihr in der Auseinandersetzung um die Ausgestaltung eines neuen Settings, das auf ihre Schwierigkeiten besser eingehen kann.

Als wir unsere "Außenstelle" in Estland²⁴⁰ als Möglichkeit ins Gespräch brachten, betonten wir, dass wir die Verantwortung für die Überprüfung, Weiterentwicklung und Vertretung dieses Konzepts gegenüber Dritten auf keinen Fall aus der Hand geben würden. Damit wollten wir Patricia und auch uns selbst davon überzeugen, dass wir nicht vorhatten, sie abzuschieben. Die Realisierung dieser Idee hing allerdings davon ab, ob sie und auch das Jugendamt diesem Konzept zustimmen würden.

Die Vorstellung, für eine gewisse Zeit ins Ausland zu gehen fand Patricia durchaus reizvoll. Die größte Hürde, diese Maßnahme umzusetzen, bestand darin, die Kollegen im Jugendamt von unserer Idee zu überzeugen. Das Misstrauen gegenüber pädagogischen Maßnahmen im Ausland war groß und wir mussten mit einer relativ langen Vorlaufzeit für die konkrete Umsetzung rechnen. Patricia noch vor den Sommerferien nach Estland reisen zu lassen, erschien unrealistisch. Deshalb suchten wir nach einer Überbrückungsmaßnahme. Es hätte wahrscheinlich für alle Beteiligten in die Katastrophe geführt, wenn wir darauf bestanden hätten, dass Patricia an der geplanten Gruppenfahrt hätte teilnehmen müssen.

Eine Diplompädagogin aus unserem erweiterten Freundeskreis, die auf einem abgelegenen Hof in der Elbmarsch lebt und deren Mann zu dieser Zeit wegen eines Forschungsprojekts für mehrere Monate abwesend war, erklärte sich bereit, Patricia über die Sommerferien aufzunehmen. Diese Aktion versprach Entspannung für alle Beteiligten und lief zunächst sehr gut an, endete aber leider im Chaos. Der Verlauf dieser Übergangsmaßnahme schien ein Muster zu bestätigen, dass wir bereits mehrfach beobachtet und in der Auswertung der Sommerferien wie folgt zusammengefasst hatten:

... Patricia kam in den vergangenen zwei Jahren immer wieder auf ihr vertrautes Muster zurück, um sich Forderungen und Konsequenzen ihres Handelns zu entziehen. Sie hielt überall Ausschau nach Lobbyisten. Fand diese auch teilweise bei Müttern einiger Schulkolleginnen und einiger Dorfkinder, begünstigt durch den Zuzug neuer Familien im Dorf. Als sie den Wechsel der Zuständigkeit im Jugendamt ... mitbekam, fühlte sie sich stark genug um eine erneute Kraftprobe zu wagen.

Die Rekonstruktion der Ereignisse ergab, dass der Verlauf der einzelbetreuten Ferienmaßnahme vom 30.06. – 03.08.2003 genau diesem Muster gehorchte. Als wir Patricia zu Frau C. brachten, verhielt sie sich dort freundlich und unauffällig. Das lief, solange Frau C. ihre einzige

²⁴⁰ Der Aufbau und das grundsätzliche Konzept dieser pädagogische Einzelmaßnahme wird im Kapitel 4.4 im Zusammenhang mit der Falldarstellung David E. beschrieben.

Bezugsperson war, vier Wochen gut. Auseinandersetzungen konnten in angemessener Form geklärt werden.

Zwei Tage, bevor es zur Eskalation kam, hatten zwei Ereignisse stattgefunden, die vermutlich Einfluss auf die Eskalation hatten. Zum einen hatte ich mit ihr telefoniert, um zu klären, wann sie abgeholt werden sollte. Zum anderen hatte eine Nachbarin B. (15 km von Frau C. entfernt) angeboten, dass Patricia sie besuchen könne. Das eine bedeutete, dass Patricia auf sich zukommen sah, sich einer gemeinsamen Auswertung der Zeit in der Elbmarsch zu stellen. Das zweite bot die Möglichkeit der Auswertung auszuweichen.

Das Ergebnis war: Sie provozierte eine gewaltsame Auseinandersetzung. Weil die Situation als hoch dramatisch empfunden wurde, erschien die Möglichkeit, auf Abstand zu gehen als entlastend. So blieb Patricia erst einmal zwei Nächte bei Frau B. Obgleich wir den Eindruck hatten, dass Frau B. sehr differenziert mit der Situation umging, ließ sie sich letztlich dennoch instrumentalisieren. Damit war Patricias erprobtes Muster ein weiteres Mal "erfolgreich", wodurch wir folgende Überlegung bestätigt sehen:

Um Patricia langfristig zu erreichen, muss die Möglichkeit des Ausweichens verhindert werden. Unsere Erfahrung hat uns gezeigt, dass der Versuch, jeden neuen „Ersatzbetreuer“ durch Überzeugungsarbeit zu neutralisieren an der Masse der immer wieder neu auftauchenden Lobbyisten scheitert. Deshalb sehen wir die einzige Chance in der Veränderung des Settings. Das Ausweichen kann u. E. nur effektiv durch strukturelle Bedingungen, wie die Sprachbarriere in einem Auslandsprojekt, unterbunden werden.

... es kann nicht erwartet werden und schon gar nicht in einem offiziellen Hilfeplan Gespräch, wo ganz besondere Dynamik und die Angst vor Gesichtsverlust eine Rolle spielen, dass sie sich begeistert für "unser" Angebot Estland ausspricht.

Dennoch ist das Setting was sie dort erwartet, wie für sie maßgeschneidert.

- Die Sprachbarriere verhindert auf eine ganz natürliche Weise, dass sie sich sofort in ihre gewohnten Ablenkungen verlieren kann.*
- Die äußeren Rahmenbedingungen (Sprache, Infrastruktur) ordnen den Alltag und machen das Aufstellen von Verbotsschildern weitestgehend überflüssig.*
- Die Stigmatisierung als Heimkind entfällt. Sie bekommt den Status der deutschen Praktikantin.*

- *Das Wohnen in der „Gästewohnung“ bietet viel Freiraum, die Möglichkeit eigenverantwortlich zu wirtschaften und wenig Konfliktpotenzial verglichen mit der Situation in einer Wohngruppe.*
- *Die Wohnung des Erzieherehepaars ist nah genug, um jederzeit Hilfe zu bekommen und weit genug entfernt, um sich nicht unter totaler Kontrolle zu fühlen. Darüber, wie viel Nähe sie zulassen/in Anspruch nehmen will, kann Patricia täglich selbst entscheiden.*
- *Sie bekommt die Möglichkeit, Lernen aus einem vollkommen veränderten Blickwinkel zu erfahren.*
- *Das weitere Umfeld (Sillamäe ist eine Stadt mit einem großen Kulturangebot) bietet eine Vielzahl an sportlichen oder musischen Beteiligungsmöglichkeiten, die in Form von Einzelunterricht begleitet werden können.*
- *Durch den engen Kontakt zwischen Sillamäe und uns können die Erfahrungen der letzten zwei Jahre in besonderer Weise genutzt werden und die Ansätze von Beziehung weiterentwickelt werden.*

(Aus einem Schreiben an das Jugendamt vom August 2003)

Ende August 2003 bekamen wir grünes Licht, für eine vorläufig dreimonatige Auszeit. Später gelang es uns, den Aufenthalt in Estland als Intensivmaßnahme für ein ganzes Jahr anerkennen zu lassen.

In den ersten Wochen des Aufenthalts in Sillamäe haben sich alle Beteiligten, Patricia, Familie Janssen (die pädagogische Bereuung vor Ort), Kinderhaus und Jugendamt auf eine gemeinsame Zielrichtung verständigt.

Ausgangspunkt war die Feststellung, dass eine Rückkehr ins Kinderhaus oder die Fortsetzung einer gruppenpädagogischen Maßnahme in einer vergleichbaren Einrichtung nicht infrage kommt. Aufgrund von Patricias ausgeprägtem Autonomiestreben soll eine andere Form der Jugendhilfe (betreutes Einzelwohnen) vorbereitet werden. Der Aufenthalt in Estland soll dazu dienen, einen solchen Schritt vorzubereiten und dafür notwendige Einsichten und Fähigkeiten zu entwickeln.

Weiter wurde vereinbart, dass von der Familie Janssen ein monatlicher Bericht verfasst wird, in dem Patricias Fortschritte und Defizite auf dem Weg in die Selbstständigkeit dokumentiert werden. An diesem Bericht kann Patricia mitwirken bei der Diskussion der Beurteilung oder durch Anfügen abweichender Selbsteinschätzung. Dieser Bericht enthält relevante Bereiche, die für ein selbstständiges Leben von Bedeutung sind:

- ✓ Soziale Kompetenz – Fähigkeit, soziale Kontakte aufzubauen und zu pflegen.
- ✓ Alltagskompetenz – Fähigkeit, den eigenen Alltag sinnvoll zu strukturieren.
- ✓ Kritikfähigkeit – Fähigkeit, eigene Person und Situation einzuschätzen.
- ✓ Leistung – Fähigkeit, gesetzte Ziele zu erreichen.
- ✓ Wirtschaftliche Kompetenz – Fähigkeit, Ausgaben und Einnahmen sinnvoll zu planen und zu dokumentieren und Entscheidungen zu vertreten.

Patricia zog in die Gästewohnung, wo sie sich grundsätzlich selbst versorgen konnte. Sie hatte gleichzeitig die Möglichkeit, bei Bedarf die Wohnung der Familie Janssen aufzusuchen. Die ersten Wochen in Estland verliefen erwartungsgemäß ruhig und entspannt. Nach einem Monat, als die vereinbarte schriftliche Beurteilung anstand, kam es zu einem ersten massiven Konflikt, infolgedessen Patricia eine Woche lang versuchte, Herrn und Frau Janssen durch Nichtbeachtung und maßlose Beschimpfung im Wechsel zu "bestrafen". Doch strafte sie sich vor allem selbst, denn die Isolation, in die sich durch ihr Verhalten brachte, nahm sie als großes Unwohlsein wahr. Außerdem musste sie feststellen, dass sie sich der vereinbarten schriftlichen Beurteilung nicht entziehen konnte. Nach einer Woche entspannte sich die Situation vorläufig, um nach weiteren vier Wochen erneut zu eskalieren.

Selbst gewählte Isolation bekam für Patricia in Estland existenzielle Bedeutung. Während sie sich früher durch Abbruch von Beziehung Konfliktsituation entziehen und mit beliebigen Kontakten ablenken konnte, blieb ihr hier nur die Wahl, alleine zu sein. In diesem überschaubaren Rahmen konnten ihre alten Muster nicht mehr funktionieren. Die Heftigkeit der Krise, die hierdurch ausgelöst wurde, bereitete allen Beteiligten größte Sorge.

Zunächst versuchte Patricia Erhard und Marina Janssen gegeneinander auszuspielen. Bei den Telefonaten, die sie alle 2-3 Tage mit mir führte, versuchte sie mich auf ihre Seite zu ziehen, indem sie das Verhalten von Familie Janssen in den finstersten Farben darstellte. Als sie merkte, dass ich die Einseitigkeit ihres Blicks nicht teilte, begann sie mich auf das Übelste zu beschimpfen. Als ich ihr daraufhin bis auf Weiteres das Telefonieren untersagte, blieb ihr nur noch die Möglichkeit, mit mir per E-Mail zu kommunizieren. Über einen Zeitraum von circa zwei Wochen bekam ich in immer kürzeren Abständen E-Mails, die zunehmend konfuser wurden.

Familie Janssen und ich waren in dieser Zeit im ständigen Austausch miteinander und die Kollegen vom Jugendamt waren eng mit einbezogen.

Auch habe ich einen Kinder- und Jugendpsychiater gebeten, sich die E-Mails von Patricia anzusehen. Uns waren ernste Zweifel gekommen, ob wir diese Situation weiter verantworten konnten. Im Vertrauen auf Patricias Lebenswillen und Lebenslust und auf Marinas (Frau Janssen) Empathie und Fähigkeit immer wieder in Kontakt zu treten, entschlossen wir uns nicht abzubrechen. Kurz vor Weihnachten erreichte die Eskalation ihren Höhepunkt. In der Wohnung der Familie Janssen ließ Patricia ihrer Aggressionen freien Lauf, indem sie das Nächste was sie greifen konnte (den Laptop vom Schreibtisch), in Richtung Erhard schleuderte. Bei dieser Aktion wurde Erhard Janssen leicht an der Stirn verletzt. Gleichzeitig war mit diesem Ausbruch ein Schlusspunkt der Eskalation erreicht.

Patricia zeigte sich betroffen. Als Marina auf sie zuing, um Hilfe beim Ordnen ihres Chaos anzubieten - dem gefühlsmäßigen als auch dem materiellen - war sie erstmals in der Lage, ein solches Angebot anzunehmen. Rückblickend sagte sie später sinngemäß, dass dies ein Moment war, in dem sie sich um ihrer selbst willen angenommen fühlte. Wo es nicht darum ging, zu gewinnen oder zu verlieren und auch nicht darum, offiziell angeordnete, bezahlte Hilfe zu bekommen.

In den folgenden sieben Monaten kämpfte Patricia regelmäßig mit ihrem Chaos und Auseinandersetzungen blieben an der Tagesordnung, allerdings ging es nicht mehr primär darum zu verletzen. Das Programm der Fernschule in Angriff zu nehmen, gelang nur bedingt. Ihren Widerstand gegen regelmäßige Beschäftigung mit dem Schulmaterial zu überwinden, kostete sie immer wieder große Kraftanstrengung. Gleichzeitig investierte Patricia viel Energie in Grundsatzfragen zu ihrer Person, ihrer Geschichte und ihrer Familie. Mit Marina führte sie stundenlange Gespräche über den Sinn des Lebens.

Bis sieben Wochen vor ihrer geplanten Rückkehr nach Deutschland betonte Patricia immer wieder, wie wichtig ihr die Rückkehr nach Deutschland sei, weil dann das richtige Leben beginne. Als der Termin immer näher rückte, änderte sie ihre Haltung grundsätzlich. Patricia bat mich darum, mich beim Jugendamt für eine nochmalige Verlängerung der Maßnahme einzusetzen. Ihr war bewusst geworden, welche Geborgenheit sie in dieser Zeit erlebt hatte und bekam Angst, diese wieder zu verlieren.

Tagelang habe rang ich darum, eine eindeutige Haltung zu dieser Bitte zu finden. Ich führte mehrere Gespräche mit der Familie Janssen und dem Kollegen im Jugendamt, um herauszubekommen, was wohl für Patricia das Beste sei.

- In Estland konnte sie emotional nachreifen. Sie konnte erleben und auch zulassen, dass andere Menschen für sie Verantwortung übernahmen und dies sogar genießen.
- Sie hat auch verstanden, dass Fortschritte ihrer Selbstständigkeit nur zu erreichen sind, wenn sie selbst dafür Verantwortung übernimmt.
- Würde eine Verlängerung ihre Fähigkeiten, für sich selbst zu sorgen, verbessern?
- Hätte sie in dem reizreduzierten Umfeld eine größere Chance, den Kampf mit ihrer eigenen Bequemlichkeit zu gewinnen?
- Würde möglicherweise nach einer Verlängerung Patricias Entwicklung stagnieren? Welches Risiko könnte dadurch entstehen?

Nach der Abwägung des zu erhoffenden Erfolgs gegen das zu befürchtende Risiko waren sich bis auf Patricia alle Beteiligten einig, eine zweite Verlängerung würde es nicht geben. Der Termin für die Rückkehr entsprach einer Abmachung an der Patricia beteiligt war. Der Abschied würde Patricia schwer fallen, würde ihr aber die Chance auf eine nachhaltige neue Erfahrung bieten. Der Abschied wäre kein Abbruch, wie Patricia es oft erlebt hatte, sondern eine folgerichtige Weiterentwicklung. Eine nochmalige Verlängerung der Maßnahme hätte eben diese Chance gefährdet.

So kehrte Patricia kurz vor ihrem 16. Geburtstag nach Deutschland zurück. Sie zog im Rahmen des "betreuten Wohnens" in eine kleine Wohnung in Kiel. Bereits nach kurzer Zeit überwarf sie sich mit der für sie neuen Betreuerin. Als Rechtfertigung für das Scheitern bot sich eine Erklärung an, die auch bei späteren Misserfolgen wieder aufgegriffen wurde:

Patricia hatte den Wunsch geäußert, noch länger in Estland bleiben zu wollen, weil sie sich noch nicht reif für den nächsten Schritt fühlte. Aus diesem Grund sah sie die Verantwortung für zukünftige Misserfolge bei denen, die ihr diesen Wunsch zurückwiesen. Parallel konzentrierte Patricia ihre Aufmerksamkeit vorrangig auf Probleme anderer Menschen. So ergab es sich, dass sie Zeugin einer schweren Misshandlung wurde. Nachdem sie bei der Polizei gegen den im Milieu bekannten Täter ausgesagt hatte, musste sie in ihrem Wohnumfeld um ihre eigene Sicherheit fürchten. Auf diesem Hintergrund wurde ihr vom Jugendamt der Wunsch erfüllt, als Untermieterin zu Frau S. in die Nachbarschaft des Kinderhauses zu ziehen. Freundschaftlicher Kontakt zu Frau S. und deren Sohn hatte bereits vor und während ihres Aufenthalts in Estland bestanden. Patricia hatte selbst vorgeschlagen, diesen Umzug mit einem weiteren Anlauf zum Erreichen des Hauptschulabschlusses zu koppeln. In einem gemeinsamen Gespräch zur Hilfeplanung wurde festgelegt, dass die Rolle von Frau S. sich eher an einem Pflegeverhältnis als an der Untervermietung orientieren sollte. Seit

Patricias Rückkehr hatte das Jugendamt mich als "Mentor" (Ansprechpartner, Ratgeber und Schlichter) für Patricia eingesetzt. Diese Position sollte ich mit Patricias Einverständnis weiter ausfüllen. In dieser Funktion führte ich diverse Gespräche. Nach der ersten Euphorie kam bald Patricias altes Muster wieder zum Tragen. Sobald Frau S. damit begann, Patricia an ihre Pflichten in Schule und Haushalt zu erinnern, sorgte Patricia durch geschickte Provokation dafür, dass schnell ein handfester Streit entstand. Einige Male gelang es mir, in diesem Zusammenhang zu vermitteln. Trotzdem wurde nach circa zwei Monaten das "Experiment Hauptschulabschluss" vonseiten der Schule abgebrochen und Patricia hatte sich mit Frau S. so zerstritten, dass der Auszug aus ihrer Wohnung notwendig wurde.

In unseren Gesprächen zeigte Patricia Ansätze von Selbstkritik, was durch meine besondere Rolle begünstigt wurde. Seit Langem war ich schon nicht mehr derjenige, der Forderung stellte und Grenzen zog. Deshalb war Patricia zeitweise bereit, aus meiner (neutralen) Perspektive sowohl sich, als auch ihren jeweiligen Kontrahenten zu betrachten. Als hilfreich erwies sich, sie immer wieder nach ihrer Befindlichkeit zu fragen, welche Gefühle durch ihre Aktionen und die Reaktion ihres Gegenübers ausgelöst wurden. Mit dieser Form der Selbstbeobachtung hatte Patricia bereits in Estland gute Erfahrungen gemacht.

Nach dem Auszug bei Frau S. zog Patricia in eine Wohngemeinschaft (kein sozialpädagogisches Projekt, sondern eine Zweckgemeinschaft von zwei Auszubildenden) in die 5 km entfernte Stadt. Da alle Veränderungen der Lebensumstände mit dem Jugendamt abzustimmen waren, hatte vor diesem Umzug ein Hilfeplangespräch stattgefunden. In diesem äußerte Patricia sehr nachdrücklich den Wunsch, von einer Person ihrer Wahl (Frau M., der Haushälterin im Kinderhaus) in einem gewissen Rahmen weiter betreut zu werden. Frau M. war grundsätzlich bereit, diese Aufgabe zu übernehmen. Für den Fall, dass Patricia wieder in ihr altes Muster fallen würde, erstellten wir gemeinsam einen Vertrag über die Betreuung. (Siehe Anhang S.298)

Nach sieben Wochen trat der Fall ein, dass der Betreuungsvertrag aufgelöst werden musste. Patricia war es wieder gelungen, Streit über Nebensächlichkeiten zu provozieren, der es Frau M. unmöglich machte, die Betreuung fortzuführen. Die Hilfeleistung vonseiten des Jugendamtes wurde daraufhin eingestellt. Patricia erhielt von diesem Zeitpunkt an nur noch Unterstützung durch die Agentur für Arbeit. Sie begann ein Langzeitpraktikum in einem Café, was anfänglich eine positive Auswirkung auf die Bewältigung ihres Alltags hatte. Circa vier Wochen

später meldete sich Patricia telefonisch bei mir. Ich fand es sehr beeindruckend, wie klar Patricia ihre Problematik benennen konnte:

"... Ich will nicht das tun, was andere von mir verlangen. Ich bin aber auch zu schwach, meine Vorsätze durchzuhalten. Ich brauche jemanden, der mich zwingt, das zu tun, was für das Erreichen meiner Ziele wichtig ist. Dann streite ich mich mit demjenigen, weil ich keine Lust habe. Ich schaffe es fast immer, einen Streit loszutreten ... Es stimmt, dass mir das Ziel in dem Moment nicht mehr so wichtig ist."

Das Wissen um die eigenen Schwächen ist eine Sache, sie zu überwinden, bedeutet eine große Kraftanstrengung. Betreuung, in welcher Form auch immer, würde Patricia die Anstrengung niemals abnehmen können. Diese Einsicht begann, bei Patricia zu reifen. Allmählich wurde klar, dass keine weitere Jugendhilfemaßnahme mehr für sie eingerichtet würde.

In dem knappen Jahr bis zur Erreichung der Volljährigkeit unternahm Patricia mehrere Anläufe, ihre Zukunft in die eigenen Hände zu nehmen und musste dabei einige Rückschläge einstecken. Anfang des Jahres 2006 zog sie vorübergehend zu einer Freundin, die sie über das Internet kennengelernt hatte, nach Süddeutschland. Als sie dort nicht länger bleiben konnte, fand sie kurzfristig Unterkunft bei ihrer Oma. Die Wohnung der Oma musste sie aber auch bald wieder verlassen aufgrund von Streitigkeiten innerhalb der Familie. Als sie mit ihrer Reisetasche auf der Straße saß, rief sie mich an, um zu fragen, wo sie übernachten und wie sie es anstellen könnte, nach Kiel zurückzukommen. Um erst einmal kurz zur Ruhe zu kommen, empfahl ich ihr, die Bahnhofsmmission aufzusuchen. Da das Kieler Jugendamt immer noch als Ansprechpartner für sie zuständig war, gab ich ihr die Telefonnummer ihrer fallzuständigen Jugendamtsmitarbeiterin. Auf diesem Wege bekam sie eine Fahrkarte nach Kiel und eine kurzfristige Notunterkunft dort. Wenig später nahm sie einen Job in einem Callcenter an und zog bei einer Kollegin mit ein.

Ein halbes Jahr nach ihrem 18. Geburtstag bot sich ihr die Möglichkeit, einen besser bezahlten Job in Düsseldorf anzunehmen. Dort musste sie über das Telefon Aktien anbieten und verkaufen, was ihr so gut gelang, dass sie in den folgenden zwei Jahren damit relativ bequem ihren Lebensunterhalt bestreiten konnte.

Im April 2008 kam Patricia zu Besuch nach Kiel, weil sie die Information erhalten hatte, dass ihre Mutter wieder auf der Straße lebte und sich ihr Gesundheitszustand extrem verschlechtert habe. Bei dieser Gelegenheit traf ich Patricia in Kiel und führte ein langes Gespräch mit ihr. Grundtenor ihrer Erzählungen war, dass sie inzwischen die volle Verantwortung für sich übernehmen wolle. Obwohl nicht mit allen Umständen ihres Lebens

wirklich zufrieden, versuchte sie nicht einmal im Ansatz, nach einem Schuldigen für die widrigen Umstände zu suchen. In den dreieinhalb Jahren, seit sie aus Estland zurückgekehrt war, musste sie viele Rückschläge einstecken, für die sie rückblickend selbst die Verantwortung übernahm.

Weiter erzählte sie, sie sei mir damals sehr böse gewesen, weil ich ihren Wunsch nach einer weiteren Verlängerung ihres Estlandaufenthalts nicht entschlossen genug vertreten hatte. Inzwischen sei ihr allerdings klar geworden, dass es für sie unbedingt notwendig war, auf dem Weg in die Selbstständigkeit, viele Fehler zu machen. Fehler erkennen und neue Wege einschlagen hat viel Kraft gekostet. Dabei hat ihr die Erinnerung an die gute Zeit mit Marina, zu der sie bis heute den Kontakt hält, immer wieder sehr geholfen. Rückblickend sieht sie auch die Zeit im Kinderhaus in einem wesentlich positiveren Licht.

4.1.1 Reflexion des Fallverlaufs – Patricia F.

Bei der Reflexion aller Falldarstellung geht es mir darum, die Faktoren in den Vordergrund zu stellen, von denen ich glaube, dass sie die Fähigkeit und die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen wesentlich beeinflussen haben. Die Vielzahl dieser Faktoren fasse ich unter vier Aspekten zusammen.



Abbildung 9 grundsätzliche Aspekte des Fallverlaufs

Vorgeschichte

Das Konto der belastenden Faktoren sah, selbst wenn einzelne Details möglicherweise übersehen wurden, sehr beeindruckend aus.

- Frühkindliche Erfahrung der Obdachlosigkeit (im Alter von 3 Jahren)
- traumatische Erfahrung (in Frankreich Trennung von der Mutter)
- kaum Kontakt mit Gleichaltrigen bis zum Alter von 5 Jahren
- endgültige Trennung von der Mutter (Vermittlung in Pflegefamilie mit 5 Jahren)
- psychische Erkrankung der Mutter (bereits kurz nach Patricias Geburt vermutet)
- überdurchschnittliche Verlustangst und Eifersucht (in der Pflegefamilie)
- Unklarheit darüber, wer ihr Vater ist. (Mutter macht lediglich Andeutungen, die Familie behandelt das Thema als Geheimnis.)
- Beziehungsabbruch beim Verlassen der Pflegefamilie (die Bitte der Pflegeeltern um Unterstützung löst stationäre Unterbringung in Clearingstelle aus.)
- Misstrauen als Grundhaltung
- Verwicklung in gemeinschaftliche Misshandlung in der Jugendschutzstelle
- Selbstdefinition durch Negativkompetenz (Vorstellung im Kinderhaus)
- Überlebensstrategie "verletzen können"
- Diagnose "nicht gruppenkompatibel" (nach einem Jahr Kinderhaus)
- Kontakt mit Drogenmilieu (als sie mit 15 für sechs Wochen auf Trebe ist)
- Schulabbruch ohne Abschluss

Für den Fortgang der Entwicklung betrachte ich jedoch nicht die Länge einer solchen Liste, sondern den Umgang mit ihr als entscheidend. Grundsätzlich sehe ich drei Arten des Umgangs mit einer Sammlung von Risikofaktoren, die die Entwicklung tendenziell negativ beeinflussen können.

- A Die Liste dient als Grundlage einer Negativprognose, deren Erfüllung erwartet wird. (self-fulfilling prophecy)
- B Sie wird benutzt, um Fehlverhalten zu rechtfertigen /Verantwortung abzuschieben.
- C Werden Risikofaktoren zum Geheimnis erklärt, wird damit die Angst vor der Entdeckung als zusätzlicher Risikofaktor hinzugefügt.

In Patricias Fall möchte ich rückblickend den Umgang mit den Risikofaktoren folgendermaßen bewerten: Seit wir mit dem Fall befasst waren, spielte (A) eine untergeordnete Rolle. Obwohl die Vielzahl der Risikofaktoren denjenigen, die als professionelle Pädagogen mit Patricia zu tun hatten, weitgehend bekannt war, wurde in diesem Rahmen, anders als in ihrer Familie,²⁴¹ keine Negativprognose gestellt. Warum außerhalb ihrer Familie die Erstellung von Prognosen praktisch kein Thema war, ist nur schwer zu erklären. Im Kinderhausteam bestand unabhängig von Patricia immer Einigkeit darüber, dass eine Negativprognose lediglich eine statistische Größe darstellt und sich nicht zwingend erfüllen muss. Konfrontiert mit einer Negativprognose haben wir viel Zeit unserer Supervisionssitzungen darauf verwendet, uns in einem bewussten Prozess von der Fokussierung auf solche Prognose zu lösen. Ich vermute allerdings, dass mehr noch als diese rationale Klarstellung, Patricias Charme und Lebenslust dazu beigetragen haben, dass ihr kaum jemand eine negative Zukunftsprognose stellen mochte. Durch ihren offensiven Umgang mit ihren Schattenseiten gelang es ihr, viele Menschen im ersten Kontakt für sich einzunehmen. Wenn sich jemand später von ihr enttäuscht fühlte, wendete er sich tendenziell von ihr ab. Selbst wenn zu diesem Zeitpunkt möglicherweise negative Prognosen gestellt wurden, kamen diese dann nicht mehr zum Tragen.²⁴²

Die Form (B) wurde relativ häufig zum Problem. So begegnete Patricia immer wieder Menschen, die der Meinung waren (weil sie zumindest von einem Teil der Risikofaktoren wussten), bei einem dermaßen schweren Schicksal dürfte man nicht so hohe Erwartungen an ihre Zuverlässigkeit stellen. Diese Meinung wurde solange vertreten, bis sich diese Menschen

²⁴¹ Dazu mehr unter dem Absatz "Rolle der Beteiligten".

²⁴² Auf das Thema "Umgang mit Beziehung" soll unter dem Absatz Wendepunkte genauer eingegangen werden.

durch Patricias Verhalten persönlich verletzt fühlten. Dann schlug die Meinung oftmals in das Gegenteil um und Patricia wurde für ihr Fehlverhalten mit besonderer Härte verurteilt. Diese unglückliche Kettenreaktion war besonders häufig in der Schule zu beobachten.

In der Nachbarschaft entstand auf ähnlicher Grundlage ein Phänomen, das ich als Werbung von "Lobbyisten" bezeichnen möchte. Für Patricia zunächst Fremde wurden mit von ihr ausgewählten Teilaspekten der Risikofaktoren konfrontiert, was Mitleid und Parteinahme für Patricia auslöste. So kam es dazu, dass sich immer wieder neue "Ersatzerzieher" in unsere Auseinandersetzung mit Patricia einmischten und Patricia als selbst Handelnde in den Hintergrund trat. Die vielfältige Inszenierung von Nebenschauplätzen ließ für Patricia den Eindruck entstehen, keinerlei Verantwortung für ihr eigenes Wohlergehen zu tragen. Die Sichtweise der Lobbyisten übernehmend konstruierte Patricia eine argumentative Endlosschleife. Sie forderte, dass Betreuer sie dazu zwingen sollten, ihre Trägheit zu überwinden, weil ihr bisher niemand beigebracht hat, selbstständig für sich zu sorgen. Den vermeintlichen Zwang nahm sie dann zum Anlass, sich mit dem jeweiligen Betreuer zu streiten. Die Überwindung ihrer Trägheit blieb dabei auf der Strecke.

Als mit Patricias Erreichen der Volljährigkeit die Zuständigkeit des Jugendamtes für sie endete, verabschiedete sich Patricia davon, ihr Fehlverhalten durch rückgewandte Schuldzuweisung rechtfertigen zu wollen. Dieser Umstand lässt vermuten, dass die Jugendhilfemaßnahme dazu beigetragen hat, der Übernahme der Selbstverantwortung auszuweichen.²⁴³

Die Form (C) "Risikofaktoren zum Geheimnis erklären" wird von Patricias Familie im Prinzip bis heute praktiziert. Einige Familienmitglieder versuchen noch heute, jeglichen Kontakt zu Patricia zu vermeiden. Ihre Großmutter ist die einzige, die immer bereit war, mit ihr in Kontakt zu bleiben, womit sie sich zeitweise heftiger Kritik anderer Familienmitglieder aussetzte. Der Umgang mit den Geheimnissen der Vergangenheit nahm deshalb eine wichtige Rolle in unserer Arbeit mit Patricia ein.²⁴⁴ Ihr gegenüber versuchten wir immer wieder deutlich zu machen, dass unser Interesse nicht der Rechtfertigung ihres Verhaltens gilt, sondern dem Verstehen. Es stand außer Frage, dass Patricias persönliche Art und Weise der Wahrnehmung durch besondere Erlebnisse geprägt war. Eine

²⁴³ Eine Erklärung für diesen Zusammenhang soll unter dem Absatz "Rolle der Beteiligten" gesucht werden.

²⁴⁴ Dazu mehr unter dem Absatz "Rolle der Beteiligten".

Annäherung an diese Wahrnehmung schien nur möglich, wenn wir versuchten, die Vorgeschichte aus ihrer Perspektive nachzuvollziehen.

Rolle der Beteiligten

Familie

Familie hat auf Patricias Entwicklung in erster Linie durch Abwesenheit und Ablehnung Einfluss genommen. Verantwortungsübernahme hat unseres Erachtens vonseiten der Familie praktisch nicht stattgefunden.

Die Vaterschaft ist nie eindeutig festgestellt worden, außer geheimnisvollen Andeutungen der Mutter gibt es keine Anhaltspunkte. Die Frage und Suche nach dem Vater hat für Patricia einen immens hohen Stellenwert. Mit ihrer Mutter hat Patricia bis zu ihrem dritten Lebensjahr zusammengelebt. Über diese Zeit gibt es nur wenig Informationen. Es ist nicht auszuschließen, dass Patricia in dieser Zeit traumatisierende Erfahrungen gemacht hat. Belegt ist, dass die Mutter Patricia und sich selbst in eine Situation gebracht hat, in der ihr die Verantwortung für Patricia entzogen wurde. Eine psychische Erkrankung war der Mutter bereits zu diesem Zeitpunkt von einem Teil der Familie unterstellt worden, eine offizielle Diagnose gab es aber nie. Trotzdem wurde die Verantwortung für Patricia an das Jugendamt übertragen und Patricia in eine Pflegestelle vermittelt. Die Mutter entfernte sich zur gleichen Zeit aus dem Umfeld der übrigen Familie. Sie wurde vom Rest der Familie als unzuverlässig, undankbar, egoistisch verurteilt. Gleichzeitig wurde die Befürchtung geäußert, dass Patricia sich zu einem ähnlich schlechten Menschen entwickeln würde.

Pflegefamilie

Als Patricia in der Pflegefamilie aufgenommen wurde, wusste sie nicht, wer ihr Vater ist, ihre Mutter hatte sie aus den Augen verloren. An den Wochenenden wurde sie gelegentlich von den Großeltern besucht. Diese Besuche wurden von den Pflegeeltern als sehr steif beschrieben, als wenn es vor allem darum ginge, an Patricia ähnliche negative Wesenszüge wie bei der Mutter festzustellen.

Den Pflegeeltern kam die Rolle der zentralen Bezugspersonen zu. Darüber hinaus waren sie auch die Projektionsfläche für alle Enttäuschungen und Unzufriedenheit aus den ersten Lebensjahren. Im Gespräch mit der Pflegemutter erfuhr ich, dass sie wenig Informationen über die familiäre Vorgeschichte hatten und aufgrund großer Verunsicherung sich nicht trauten, tiefer in die familiäre Beziehung einzudringen. In den sieben Jahren, die Patricia in dieser Familie lebte, kam es zweimal zur Kontaktaufnahme mit der Mutter, die vonseiten der Pflegeeltern stark angstbesetzt war. Die Pflegeeltern versuchten, soweit es ging, der Auseinandersetzung mit und um Patricias Herkunftsfamilie auszuweichen.

Dass sie Patricia bei der Einschulung unter ihrem Familiennamen und nicht dem der Mutter anmeldeten, kann als Indiz dafür angesehen werden, dass sie sich wünschten, Berührungspunkte mit der Herkunftsfamilie so weit wie möglich zu vermeiden.

Patricias Beziehung zu den Pflegeeltern schien zweigeteilt. Die Pflegeeltern waren wichtige Bezugspersonen. Die Angst, sie als solche zu verlieren, schien lange Zeit ihr ständiger Begleiter zu sein. Über ihr Verhältnis zu den Pflegegeschwistern wurde berichtet, dass es stark von Eifersucht geprägt gewesen war. Trotz der Verlustängste ließ sie keine Möglichkeit aus, ihre Pflegeeltern zu provozieren und damit deren Verlässlichkeit auf die Probe zu stellen. Von diesen nicht enden wollenden Provokation füllten sich die Pflegeeltern zunehmend zermürbt. Als sie das Jugendamt (möglicherweise viel zu spät) um Hilfe ersuchten, fehlte ihnen die Kraft, sich gegen die Beendigung des Pflegeverhältnisses durchzusetzen.

Über sieben Jahre hatte Patricia Angst gehabt, die Beziehung würde zerbrechen oder wäre möglicherweise nie echt gewesen. Ihr wurde zunehmend bewusst, dass sie durch eine Behörde in diese Familie vermittelt worden war. Patricia zog aus dem Abbruch des Pflegeverhältnisses zwei gravierende Konsequenzen: Ihr Misstrauen gegenüber öffentlichen Institutionen und Behörden entwickelte sich zu einer beständigen Grundhaltung und ihre Pflegefamilie wurde mit tiefem Hass belegt. Die Pflegeeltern wurden Sinnbild für alles Negative in Patricias bisherigem Leben. Während ihres ersten Jahres im Kinderhaus erfuhren wir von Patricia, abgesehen von abfälligen Bemerkungen, nichts über die Zeit in der Pflegefamilie.

Kinderhausteam

Ich habe mich selbst immer als Teil des Teams verstanden. Wenn ich nach der Rolle des Teams frage, fließt hier eine Vielzahl subjektiver Aspekte ein. Diese subjektiven Wahrnehmungen wurden in diversen Supervisionssitzungen reflektiert und können im Rückblick als wesentlicher Schlüssel zum Verständnis der verschiedenen Wirkungsfaktoren beitragen.

Zum Zeitpunkt der Aufnahme im Kinderhaus konnten wir drei bestimmende Grundhaltungen bei Patricia wahrnehmen:

1. Patricia war beherrscht von einem grundsätzlichen Misstrauen gegenüber Erwachsenen, insbesondere gegenüber Vertretern von Behörden.

2. Das fast genussvolle Hervorheben ihrer Negativeigenschaften ließ eine tiefe Verunsicherung und die Sehnsucht nach Angenommensein durchblicken.
3. Ihr Selbstbehauptungswille, der sich aus der Fähigkeit, verletzen zu können, nährte, war ebenfalls nicht zu übersehen.

Allen Teammitgliedern war klar, dass es viel Geduld brauchen würde, um Patricias Misstrauen zu überwinden. Es war zu erwarten, dass sie unser Vertrauen in unterschiedlichster Weise testen würde. Dennoch entschieden wir uns nach einer zweiwöchigen Probezeit, Patricia im Kinderhaus aufzunehmen.

Im Team bestand seit Langem grundsätzliche Einigkeit darüber, dass die Aufnahme im Kinderhaus ein Versprechen bedeutet, die Verantwortung für die Entwicklung des jeweiligen Kindes zu übernehmen, so lange bis es alleine oder mit Unterstützung konkret zu benennender Erwachsenen in der Lage sein würde, diese Verantwortung selbst zu tragen.

In diesem Fall ist im Team sehr ausführlich diskutiert worden, ob und wie ein solches Versprechen in Bezug auf Patricia eingelöst werden könnte. Dass uns dieser Fall an die Grenze unsere Möglichkeiten bringen würde, konnten wir zu diesem Zeitpunkt nicht absehen. Letztlich basierte unsere Entscheidung, wie in den meisten Fällen, vor allem auf einem Gefühl der Sympathie.

Vom Team wurde das Versprechen der vollen Verantwortungsübernahme im Bewusstsein gegeben, damit einen bedingungslosen Vertrauensvorschusses anzubieten. Damit verbunden war die Hoffnung, dass dieser in Zukunft als Gegengewicht wirken möge, um die bisher erlebten Enttäuschungen und das Misstrauen auszugleichen. Für Patricia war dies Versprechen aber maximal als zerbrechliches Gefäß zu erkennen, das erst noch gefüllt werden musste, um als Gegengewicht dienen zu können.

Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven ergab sich ein Spannungsfeld, das in vielen Supervisionssitzungen bearbeitet wurde. Durch die Reflexion unserer eigenen Gefühle wurde deutlich, dass der Vertrauensvorschuss genau genommen nicht wirklich bedingungslos verschenkt wurde. Unsere Vorstellung, eine Vorleistung erbracht zu haben, war sehr wohl mit einer Erwartung verbunden, die uns anfällig für Enttäuschung machte. Diese Klarheit war zwar hilfreich, doch wurde schon bald deutlich, dass es nicht ausreichte, sich gegen Enttäuschung resistent zu machen. Es lag nahe, dass Patricia eine Nichtreaktion auf ihre Provokation als menschliche Kälte, Ignoranz und Desinteresse wahrnehmen würde.

Besondere Brisanz bekam diese Überlegung durch die Feststellung, dass Patricias bisherige Entwicklung offensichtlich sehr inhomogen verlaufen war. Bezüglich ihrer Wortgewandtheit und ihres strategischen Geschicks wirkte sie fast erwachsen, wohingegen sie emotional als kleines Mädchen im Alter von maximal fünf Jahren wahrzunehmen war. Aus diesem Gegensatz folgte die Notwendigkeit, Patricia auf sehr unterschiedlichen Ebenen zu begegnen.

- Zeitweise sprachen wir mit Patricia, wie mit einer Erwachsenen.
- Dann sahen wir uns plötzlich einem kleinen Kind gegenüber.
- Der altersentsprechende Umgang stellte eher die Ausnahme dar.

Auch wenn wir bemüht waren, diese Ebenen möglichst genau zu sortieren, gelang das nicht immer. Zunächst war es Patricia, die bestimmte, auf welcher Ebene wir uns gerade befanden. Der Wechsel der Ebene schien uns ein Teil ihrer Strategie zu sein, sich der Verantwortung zu entziehen. Auf diesen Zeitpunkt bezogen wäre es eher angebracht, von den an sie gestellten Forderungen und weniger von Verantwortung zu sprechen. Die Grenze zwischen unserem und ihrem Verantwortungsbereich war genauso verschwommen, wie ihr Wechsel der Ebenen sprunghaft. Wenn wir das Heft des Handelns in der Hand behalten wollten, mussten wir Einfluss auf den Wechsel der Ebenen gewinnen. Es war voraussehbar, dass Patricia sich dadurch zumindest in Teilbereichen ungerecht behandelt fühlen würde. Wir waren davon überzeugt, dass wir keine andere Wahl hatten. Unser Versprechen, die Verantwortung für Patricias Entwicklung zu übernehmen verlangte von uns, eine Ausgangssituation zu schaffen, die eine ernsthafte Auseinandersetzung um die für Patricia bedeutungsvollen Themen ermöglicht.

Der erste Meilenstein auf diesem Weg bestand in der Klärung des gegenseitigen Respekts. Patricia hatte schon sehr früh bewiesen, dass sie sehr wohl in der Lage war, ihre Interessen mit vernünftigen, teilweise sehr erwachsenen Argumenten zu vertreten. In Situationen, in denen sie sich ihren Pflichten beziehungsweise unseren Forderungen entziehen wollte, sprang sie plötzlich auf die Kommunikationsebene eines Kleinkindes. Sie tanzte dann durch und um das Haus und beschimpfte uns in unflätigster Art und Weise. In diesem Tun ließ sie sich durch nichts stoppen und war keinem vernünftigen Argument zugänglich.

Uns fiel es nicht leicht, ihr auf dieser Ebene eine angemessene Reaktion entgegenzusetzen. Sie war schließlich kein dreijähriges Kind mehr, obwohl ihr Verhalten das hätte glauben machen können. Sie schrie förmlich nach Grenzsetzung. Deshalb rangen wir uns schließlich dazu durch, eine Zwangsmaßnahme gegen sie durchzusetzen. Wir hielten sie im Haus fest

und gaben ihr unmissverständlich zu verstehen, dass wir diese Einschränkung ihrer Freiheit erst aufheben, wenn sie Bereitschaft signalisiert, uns mit Respekt zu begegnen. Ihre erste Reaktion der vermehrten Wut dauerte mehr als fünf Stunden. Nach der Zeit des wütenden Tobens, die mir fast endlos erschien, lenkte Patricia erschöpft ein. Sie versprach, den Menschen im Kinderhaus in Zukunft respektvoll begegnen zu wollen. In einem kurze Zeit später stattfindenden Einzelgespräch gewann ich den Eindruck, Patricia habe nachvollzogen, dass Respekt nur auf der Grundlage von Gegenseitigkeit existieren kann. Ein extremes Abgleiten in unflätige Beschimpfung fand seitdem nicht mehr statt.

Als wichtiges Werkzeug, um die Kommunikationsebenen deutlich zu unterscheiden, erwies sich die besondere Rollenaufteilung im Team. Die Kollegin Regina B. war entsprechend dieser Vereinbarung in erster Linie Ohr für die persönlichen Bedürfnisse und Anwalt gegenüber den anderen Kindern und Erwachsenen. In diesem Verhältnis war eine emotional geprägte Kommunikationsebene gewünscht und angebracht. Wenn überhaupt, gelang es hier am ehesten, eine altersentsprechende Ebene zu finden.

Meine Rolle als Anwalt der anderen Kinder und Erwachsenen stellte die Gegenposition dar. Grenzsetzungen, wie oben beschrieben, drückte ich vorwiegend in knappen Worten aus, um Patricia damit auf der kindlich emotionalen Ebene zu konfrontieren. Als weiteren Teil meiner Rolle übernahm ich, in Einzelgesprächen mit Patricia die Alltagsereignisse auf einer Metaebene zu reflektieren, dabei war Patricias Stolz auf ihre Fähigkeit, sich erwachsen ausdrücken zu können, deutlich spürbar. Rückblickend sehe ich einen Zusammenhang zwischen diesem Stolz und der Entwicklung ihre Fähigkeit zur Selbstkritik.

Ein wichtiges Thema dieser Einzelgespräche waren Patricias Gefühle. So wie meine Rolle ansonsten definiert war, war es nicht selbstverständlich, dass Patricias Emotionen Thema unser Einzelgespräche werden konnten. Der Schlüssel, der den Zugang zu diesem Thema öffnete, war die Beschäftigung mit Patricias Familie. Weil wir hofften, uns besser in Patricia hineinversetzen zu können, hatten wir uns darum bemüht, unsere sehr lückenhaften Informationen über ihre Vorgeschichte aufzufüllen.

Parallel mit der Stabilisierung der Beziehung zu den Erwachsenen im Kinderhaus schien Patricias Angst vor der Nähe zu wachsen. Extremreaktionen, die anders nur schwer zu erklären waren, häuften sich. In der Auseinandersetzung mit den anderen Kindern wirkte sich ihr Stolz auf ihre verbalen Fähigkeiten ausgesprochen negativ aus. Das Spiel um Macht hatte eine neue Qualität bekommen.

Es ist schwer zu sagen, aber letztlich unerheblich, ob Patricia oder wir uns selbst in diese ausweglos scheinende Situation gebracht haben. Jedenfalls wurde ihr klar, dass wir nicht nur ihr sondern auch den anderen Kindern das Versprechen der grundsätzlichen Verantwortungsübernahme gegeben hatten. Wenn es ihr also gelang, durch ihr Verhalten die Situation der anderen Kinder nachhaltig zu belasten, würde sie uns zwingen, das eine oder das andere Versprechen zu verletzen. Wir nahmen an, dass sich diese Möglichkeit für sie als verlockende Machtposition darstellte. Verbunden mit einer gewissen Eifersucht gegenüber den anderen Kindern und der Tatsache, dass sie sich nie wirklich als Teil der Gruppe fühlte, erschien ihr destruktives Verhalten nachvollziehbar. Verglichen mit dem Triumph, uns Vertrauensbruch nachweisen zu können, musste das Risiko, etwas verlieren zu können, gering erscheinen. Trotzdem war neben dieser Tendenz zur Destruktion immer auch ihre Sehnsucht nach Angenommensein präsent.

Nach zwei Jahren intensiver Arbeit mit Patricia kamen wir zu der Überzeugung, dass es uns im Rahmen unseres gruppenpädagogischen Ansatzes nicht gelingen würde, diese beiden extremen Impulse in Einklang zu bringen. Gleichzeitig erschien es uns sehr wichtig, Patricia eine weitere Erfahrung des Abgeschoben-Werdens zu ersparen.

Nach einem Vorlauf von ca. einem halben Jahr gelang es, das unter diesen Prämissen entwickelte Konzept für eine Einzelmaßnahme in Zusammenarbeit mit zwei Kollegen in Estland, der Familie Janssen, umzusetzen. Damit veränderten sich unsere Rollen grundlegend. Wir lebten nicht länger den Alltag zusammen und waren trotzdem durch den engen Kontakt mit der Familie Janssen präsent. Wir hielten es für äußerst wichtig, Patricia gegenüber zu vertreten, dass die Verantwortung für die Maßnahme in Estland wesentlich vom Team des Kinderhauses mitgetragen wird.

Während Patricias Zeit in Estland fungierte ich als Kontaktperson in Deutschland. Bei Konflikten mit der Familie Janssen stand ich Patricia als Berater und Vermittler zur Verfügung. Im Rahmen der Anschlussmaßnahmen übernahm ich eine ähnliche Rolle.

Kollegen in Estland

Erhard Janssen, ein Diplompädagoge, mit dem ich gemeinsam studiert und vor der Gründung des Kinderhauses meine ersten Erfahrungen in der Heimerziehung gesammelt habe und seine Frau Marina leben im Norden Estlands in der Stadt Sillamäe kurz vor der russischen Grenze. Marina Janssen ist Deutschlehrerin und spricht Estnisch und Russisch als Muttersprache.

Zu dem Zeitpunkt, als Patricia sich in Sillamäe aufhielt, waren die pädagogischen Möglichkeiten dort durch mehrere Besonderheiten gekennzeichnet.

- Weil sich immer nur ein Jugendlicher aus Deutschland in der Maßnahme befand, konnte keine Konkurrenz zu anderen Kindern aufkommen.
- Die Sprachbarriere sorgte dafür, dass die Welt für den Jugendlichen zunächst klein und überschaubar blieb. Mit sozialen Kontakten konnte nicht beliebig umgegangen werden, denn die Zahl der sozialen Kontaktmöglichkeiten war begrenzt.
- Da der Jugendliche in einer eigenen Wohnung lebte, konnte er die Intensität des Kontakts zu den betreuenden Erwachsenen selbst bestimmen. Der aktive Prozess des Auslotens von Nähe und Distanz schärft die bewusste Selbstwahrnehmung.
- Schließlich war das allgemeine Konsumangebot und die Bedeutung, die dem Konsum beigemessen wurde, ungleich geringer als in der Bundesrepublik. Damit entfiel ein Großteil der aus Deutschland gewohnten alltäglichen Ablenkungen. Dieser Umstand vermittelte den Eindruck, dass wesentlich mehr Zeit für zwischenmenschlichen Austausch zu Verfügung stand.

Patricia zeigte in den vorbereitenden Einzelgesprächen großes Interesse an diesem Angebot. Was sie sich nicht vorstellen konnte, bevor sie es in Estland erlebt hat, war die Unausweichlichkeit, in der sie dort mit ihren eigenen Stärken und Schwächen konfrontiert wurde. Die Rahmenbedingungen waren so angelegt, dass Patricias gewohnte Ausweichmechanismen nicht mehr funktionieren konnten. Als ihr dies bewusst wurde, löste das eine tiefe Krise aus.

Ohne tiefes Vertrauen in die menschlichen Kompetenzen von Marina und Erhard J. hätten wir niemals eine solche voraussehbare Zuspitzung der psychischen Belastung mitverantworten können. Ich war davon überzeugt, dass Marina J. über eine absolute überdurchschnittliche Fähigkeit zur Empathie verfügt, dass sie anderen Menschen mit höchster Wertschätzung begegnet, immer wieder bereit ist, Fehler zu verzeihen und einen neuen Anfang zu wagen. Auch hatte ich mit erleben dürfen, wie konsequent sie sich der Missachtung anderer Menschen entgegengestellt. Ich konnte darauf vertrauen, dass Erhard J. dafür Sorge tragen würde, dass jede Entscheidung kritisch reflektiert und kein Risiko leichtfertig eingegangen wurde. Ich hatte nicht den geringsten Zweifel, dass beide, wenn es notwendig würde, bereit waren, erhebliche persönliche Belastungen auf sich zu nehmen.

Nachdem Patricia sich drei Monate in Estland aufgehalten hatte, wurde die Belastungsfähigkeit aller Beteiligten auf eine harte Probe gestellt. Patricia wurde bewusst, dass ihre gewohnten Ausweichmechanismen nicht mehr funktionierten. Daraufhin begann sie zunehmend, sich zu isolieren und jeglichen Rhythmus ihres Tagesablaufs zu verlieren. Unsere Sorge, dass Patricia infolge dieser Entwicklung Schaden nehmen könnte, nahm täglich zu. In dieser Phase telefonierte ich täglich zum Teil mehrfach mit der Familie Janssen. Zwar stand für uns immer außer Frage, dass Entwicklung ohne Bereitschaft zum Risiko nicht möglich ist, trotzdem begannen wir zu erwägen, ob wir die Maßnahme abbrechen sollten. Um das Ausmaß des Risikos abschätzen zu können, suchten wir mehrfach externen Rat. Das alles änderte nichts daran, dass die Familie Janssen die Verantwortung für Patricia als schwere Last empfinden musste.

Patricias aggressiver Ausbruch, bei dem Erhard J. eine leichte Verletzung erlitt und das Laptop zu Bruch ging, stellte in diesem Zusammenhang fast eine Erlösung dar. Bei der Abwägung des Risikos hatten wir immer wieder gehofft, Patricias aggressiver Lebenswille würde sich durchsetzen und einen Weg aus der Isolation öffnen. Schon wenige Tage nach diesem Vorfall bestätigte sich diese Einschätzung. Nachdem der erste Schock überwunden war, (Patricia selbst war wohl am meisten durch ihr Handeln erschreckt) wurde eine ungeheure Energie für einen Neuanfang frei. Patricia fiel zum ersten Mal auf, wie verzichtbar die meisten Äußerlichkeiten sind. In langen Gesprächen mit Marina kam ihr Null-Summen-Spiel geprägtes Weltbild ins Wanken. Sie entdeckte in sich Mitgefühl als Stärke. Die Tendenz, andere Menschen verletzen zu wollen, geriet in den Hintergrund. Als Patricias Zeit in Estland zu Ende ging, hatte sie große Angst, diese Veränderung würde sie leichter angreifbar machen. Ihr Versuch, die Rückkehr nach Deutschland im letzten Moment noch hinauszuschieben, war insofern gut nachvollziehbar.

Obgleich abzusehen war, dass Patricia, wenn sie nach Deutschland zurückkehrt, zunächst in viele ihrer alten Muster zurückfallen würde, waren wir uns einig darüber, dass sie Handlungsalternativen nicht nur kennengelernt, sondern erlebt hatte. Besonders die intensive Begegnung mit Marina ist ihr als positive Erinnerung für die Zukunft erhalten geblieben. Auf dieser Grundlage würde sie sich irgendwann für ihren eigenen Weg entscheiden können.

Jugendamt und einzelne JA Mitarbeiter

Patricia wurde zum Zeitpunkt ihrer Rückkehr nach Deutschland 16 Jahre alt. Das Jugendamt blieb deshalb weiterhin für sie zuständig und eine weitere Jugendhilfemaßnahme sollte anschließen.

Soweit Patricia sich zurückerinnern konnte, war das Jugendamt immer wieder als Bestimmer in ihr Leben getreten. Sie fühlte sich verwaltet und hegte ein grundsätzliches Misstrauen gegen alle Mitarbeiter dieser Behörde. Diese subjektive Wahrnehmung wirkte sich als ablehnendes Vorurteil auf die bevorstehende Maßnahme aus.

Für die Kollegen im Jugendamt ergab sich daraus eine, im direkten Kontakt mit Patricia, kaum auflösbare Schwierigkeit. Im Rückblick muss unbedingt erwähnt werden, dass einzelne Jugendamtsmitarbeiter sich in hohem Maße verantwortlich für Patricias Wohl eingesetzt haben, auch wenn Patricia das zu dem jeweiligen Zeitpunkt nicht so sehen konnte. Dieser Einsatz bedeutete persönliches Engagement und beschränkte sich nicht auf reine Pflichterfüllung.

Der Kollege, der Patricia in unser Haus gebracht hatte, sorgte für große Klarheit, indem er Patricia unmissverständlich mitteilte, dass es kein anderes Angebot vonseiten des Jugendamtes geben werde, sollte sich das Kinderhaus für ihre Aufnahme entscheiden. Dem Vertrauen dieses Kollegen in unsere Arbeit haben wir es zu danken, dass Patricias Versuch vom Wesentlichen abzulenken, durch Beschwerden über Nebensächlichkeiten, schon im Ansatz scheiterte.

Ebenfalls von diesem und zwei weiteren Kollegen im Kieler Jugendamt wurden wir unterstützt, als es darum ging, ein halbes Jahr Intensivmaßnahme zu planen und anerkennen zu lassen. Dieses Konzept beinhaltete auch die Option in Krisensituationen Patricias Freiheit kurzfristig einzuschränken. Die Kollegen im Jugendamt wussten genau so gut wie wir, dass eine solche Maßnahme juristisch anfechtbar war.²⁴⁵ Die Bereitschaft der Kollegen, dieses Risiko mitzutragen, drückte unsere gemeinsame persönliche Überzeugung aus und wäre nicht ohne grundsätzliches Vertrauen vorstellbar gewesen.

Diesen Aspekt betone ich deshalb, weil ich in den vielen Jahren der Zusammenarbeit mit Jugendämtern erleben musste, dass die Bereitschaft, für seine persönliche Überzeugung Risiken einzugehen, keine Selbstverständlichkeit darstellt.

Als wir im Jugendamt das Konzept für die einzelpädagogische Maßnahme in Estland vorlegten, war die Reaktion sehr unterschiedlich. Die Kollegen, die bereits seit Längerem mit Patricia zu tun hatten, waren grundsätzlich bereit, unserer Argumentation zu folgen. Der stärkste Widerstand kam von

²⁴⁵ Bei der Option, die Freiheit der Jugendlichen kurzfristig einschränken zu können, ging es nicht um Bestrafung und schon gar nicht um eine freiheitsbeschränkende Maßnahme im Sinne Geschlossener Unterbringung, sondern lediglich darum, die Eskalation aggressiven Verhaltens schnell und effektiv zu unterbrechen.

Menschen, die gar nicht erst bereit waren, sich mit unserer Argumentation auseinander zusetzen. Sie bezogen sich auf ein allgemeineres politisches Statement, das lautete: "Wir lösen unsere eigenen Probleme im eigenen Land!" Ohne den persönlichen Einsatz und Unterstützung einzelner Kollegen aus dem Jugendamt, insbesondere von Patricias Amtsvormund, wäre die Umsetzung dieses Planes nicht möglich geworden.

Als nach ihrer Rückkehr aus Estland eine Anschlussmaßnahme gesucht wurde und mehrere Versuche nicht den erhofften Erfolg zeigten, erwiesen sich die für Patricia zuständige Kollegin und ihre Vorgesetzten als ausgesprochen flexibel und offen für kreative Lösungen.

Lobbyisten

Den Begriff Lobbyist haben wir erstmalig in Zusammenhang mit Patricias Fall in den Sprachgebrauch unseres Teams aufgenommen. Ich muss einräumen, dass dieser Begriff für uns zunächst äußerst negativ belegt war. Die Lobbyisten waren diejenigen die sich ohne Hintergrundwissen einmischten und damit unsere professionelle Pädagogik störten. Dieses Phänomen trat bezogen auf Patricias Fall so massiv auf, dass wir einen Namen für diese Personengruppe suchten. In Analogie zu denjenigen, die in der Politik versuchen, ohne Mandat Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen, nannten wir sie Lobbyisten. Erst später fiel uns eine weitere Analogie auf, dass nämlich das Image des Lobbyisten davon abhängt, wessen Interessen er vertritt und von wem er beurteilt wird.

Vor Patricias Aufenthalt in Estland stand der Aspekt der Störung durch diese Personen im Mittelpunkt unserer Wahrnehmung. War es schon schwierig genug, gleichzeitig Patricias Interessen und die der anderen Kinder zu berücksichtigen, erschien es schier unerträglich, wenn Außenstehende nach kurzem Kennenlernen von Patricia parteilich in das Geschehen eingegriffen. Nicht selten wurden wir so mit Vorurteilen bezüglich Heimerziehung konfrontiert. Da Patricia die Fähigkeit besaß, immer wieder neue Unterstützer für sich zu gewinnen und diese genauso schnell wieder fallen ließ, stellten Lobbyisten auch eine Verführung zu oberflächlichen Kontakten dar.

In Estland sorgte zunächst die Sprachbarriere dafür, dass ein vergleichbares Problem gar nicht erst auftrat. Außerdem schien aufgrund des Umstands, dass Patricia in Estland selbst bestimmen konnte, wie viel Kontakt sie zu ihren Ansprechpartnern hatte, das Ausweichen auf andere Personen nicht mehr diese Bedeutung zu haben. Wir gewannen zunehmend den Eindruck, dass Patricia besonders in Situationen der Verunsicherung nach einem Gegenpol zu ihrer Abhängigkeit von institutionalisierter Pädagogik suchte.

Diese Überlegungen ließen die Rolle der Lobbyisten in einem anderen Licht erscheinen.

Die Sicherheit, mit der Patricia in kürzester Zeit erkannte, wer für sie als Unterstützer infrage kam und die Fähigkeit, diese Menschen für sich einzunehmen, waren Ressourcen, die wir möglicherweise nicht ausreichend wahrgenommen hatten. Die Menschen, die von Patricia aktiviert wurden, wollten grundsätzlich etwas Positives für sie bewegen. Da sie oftmals von falschen Voraussetzungen ausgingen, war die Konsequenz ihres Eingreifens meist eine andere als die beabsichtigte. Trotzdem unterstützten diese Aktionen, unabhängig vom Ergebnis, Patricias Selbstwertgefühl. Außerdem mag für Patricia manche Auseinandersetzung zwischen uns und einzelnen Lobbyisten als Lehrstück gewirkt haben. Sie brauchte sich in solchen Situationen durch unsere Kritik nicht angegriffen fühlen und konnte sich in die Rolle des Zuschauers zurückziehen.

Als Patricia wieder nach Deutschland zurück kam, schien ihr Verhältnis zu den Menschen, die wir als Lobbyisten bezeichnet hatten, ein etwas anderes zu sein. Möglicherweise war es aber auch vor allem unsere Perspektive, die sich verändert hatte. Als das "betreute Einzelwohnen" scheiterte, war es eine der "Lobbyistinnen", die wesentlich zu einer Lösung dieser schwierigen Situation beitrug. Im Grunde hätten wir das Scheitern des Betreuten Wohnens voraussehen können, da es sich bei dieser Maßnahme um ein Jugendhilfeangebot mit hohem Institutionalisierungsgrad handelte. Diesem Aspekt von Jugendhilfe gegenüber war Patricia schon immer äußerst misstrauisch gewesen. Insofern lag es nahe, dass sie in dieser Situation der Verunsicherung versuchen würde, Kontakt zu Menschen wiederherzustellen, die bereit waren bedingungslos Partei für sie zu ergreifen.

Weil Frau S. bereit war, Patricia aufzunehmen wurde es möglich, gemeinsam mit dem Jugendamt eine Betreuungsform zu organisieren, die einen extrem niedrigen Institutionalisierungsgrad aufwies. Förderung und Forderung traten bei dieser Maßnahme gegenüber dem Aspekt der Selbsterfahrung in den Hintergrund. Dass Patricia sich weiterhin in einer Jugendhilfemaßnahme befand, war letztlich nur daran zu erkennen, dass sie regelmäßig mindestens zweimal pro Woche im Gespräch mit mir ihren Alltag reflektierte.

Als die Schwierigkeiten zwischen ihr und Frau S. bereits nach kurzer Zeit eskalierten, wurde Patricia zunehmend deutlich, dass ihr eigentliches Problem nicht in der Form institutionalisierter Hilfe zu suchen war, sondern in der Versuchung immer wieder dem gleichen Muster zu folgen. Diese Erkenntnisse gewann zunehmend Gewicht, nachdem wenig später ähnliche Schwierigkeiten auftraten, als sie von Frau M. in eigener Wohnung

Unterstützung erhielt. In unseren Gesprächen beschrieb Patricia dieses Muster sinngemäß: "Ich habe einen hohen Anspruch an mich, den ich nicht alleine erfüllen kann. Bietet mir jemand Unterstützung an, wehre ich mich gegen diese Hilfe. Im Streit vergesse ich mein ursprüngliches Ziel und gebe dem anderen die Schuld dafür." Wie wir kritisch einräumen müssen, verdankt Patricia die Klarheit dieser Erkenntnis wesentlich den Menschen, die zunächst aus unserer Perspektive jegliche konstruktive pädagogische Intervention zu stören schien und deshalb von uns abwertend Lobbyisten genannt wurden.

Wendepunkte

Rückblickend auf 30 Jahre konkrete Praxis der Heimerziehung erinnere ich, dass Kontinuität der Betreuung in unserem Team immer höchste Priorität hatte und als Konsequenz der übernommenen Verantwortung betrachtet wurde. Gleichzeitig erinnere ich keinen einzigen Fallverlauf, der als durchgehend kontinuierliche Entwicklung zu beschreiben wäre. Wie wir immer wieder beobachten konnten, baute sich in der Kontinuität des Alltags mittelfristig Spannung auf, die sich in einem Entwicklungssprung des Heranwachsenden auf eine neue Ebene löste. War dieser Sprung einmal vollzogen, konnte er nicht mehr rückgängig gemacht werden und der Alltag war dementsprechend anzupassen. Meist wurden diese Sprünge durch nicht alltägliche Ereignisse ausgelöst, denen zunächst nur wenig oder keine Beachtung geschenkt wurde, weil den Beteiligten in der Regel erst im Nachhinein auffiel, dass ein solcher Wendepunkt durchlaufen war. Über diese allgemeine Erklärung, wie Heranwachsende einen höheren Grad der Selbstständigkeit erreichen können, bestand im Team allgemeiner Konsens. Gleichzeitig gingen wir davon aus, dass Entwicklungssprünge auch in entgegengesetzter Richtung möglich sind. D. h., dass außergewöhnliche Ereignisse, die tendenziell traumatisierend wirken, die Handlungsmöglichkeiten Heranwachsender nachhaltig blockieren können.

Bezüglich Patricias Entwicklung sollen hier elf Ereignisse erwähnt werden, die wir als entscheidende Wendepunkte in die eine oder andere Richtung interpretiert haben. Die ersten drei Ereignisse fanden statt bevor Patricia im Kinderhaus aufgenommen wurde und sind uns erst im Zuge unserer Recherchen in ihrer Familie bekannt geworden.

- (1) Als Patricia im Alter von drei Jahren mit ihrer Mutter in Frankreich unterwegs war und beide dort mittellos aufgegriffen wurden, fand eine erste radikale Trennung von der Mutter statt.
- (2) Die zweite Trennung von der Mutter, die sich später als endgültig erwies, fand statt, als Patricia in die Pflegefamilie vermittelt wurde.

Hier lernte sie Menschen kennen, die mit ihrem Alltag grundsätzlich anders umgingen, als sie das bisher kannte.

- (3) Das Ende des Pflegeverhältnisses wurde von den Beteiligten weitgehend als Trauma erlebt. Für Patricia hatte es aber auch noch eine andere Auswirkung. Sie entdeckte, welchen Einfluss sie selber auf den Verlauf ihrer Geschichte hat. Sie wurde sich ihrer Stärke bewusst, auch wenn sie zunächst einmal nur die destruktive Seite wahrnahm.
- (4) Dass wir Patricia im Kinderhaus aufnahmen, obwohl sie ihre Destruktivität in schrillsten Farben beschrieben hatte, stürzte sie mit großer Wahrscheinlichkeit in tiefen Zweifel. Glaubten wir tatsächlich, dass sie darauf verzichten würde, uns in ähnlicher Weise verletzen zu wollen, wie es ihr bei ihren Pflegeeltern gelungen war, oder wurde sie von uns einfach nur nicht ernst genommen? Inzwischen bin ich davon überzeugt, dass diese Unsicherheit ein wesentlicher Grund war, warum sie sich lange Zeit nicht wirklich auf das Leben in unserem Haus einlassen konnte.
- (5) Patricias Begegnung mit ihrer Mutter im Kinderhaus hat die Endgültigkeit der Trennung von ihr deutlich gemacht und die Fragen nach ihrer Herkunft in den Vordergrund geholt.
- (6) Die massive Auseinandersetzung mit Patricia, in deren Verlauf wir Zwang ausübten, um Respekt von ihr einzufordern, hat die Beziehung zwischen ihr und uns nachhaltig verändert. Obwohl sie in diesem Machtkampf unterlegen war, glauben wir, dass sie sich durch unser Verhalten erstmalig eindeutig ernst genommen fühlte.
- (7) Patricias handgreiflicher Ausbruch in Estland stellte einen Schlusspunkt ihrer Selbstisolation dar und öffnete ihren Blick für die konstruktive Seite ihrer Stärke. So paradox es klingen mag, war dieser Angriff ein Bekenntnis zum Leben in Solidarität mit anderen Menschen.
- (8) Die Rückkehr nach Deutschland bedeutete zunächst den Verlust der in Estland erlebten Geborgenheit. Im Gegensatz zu früheren Erfahrungen war dies jedoch kein Abschied im Zorn. Patricia wurde von allen Beteiligten signalisiert: Es ist Zeit mehr Selbstständigkeit zu wagen.
- (9) Als das Jugendamt auf Patricias Vorstellung von betreutem Wohnen unter weitgehendem Verzicht auf Professionalitätsanspruch einging, wurde damit für sie erkennbar, dass es den Kollegen im Jugendamt wirklich um sie ging, und dass ihr selbst zunehmend Einfluss auf die weitere Entwicklung zugestanden wurde.
- (10) Das Scheitern dieser Betreuungsentwürfe regte Patricia an, ihre eigenen Verhaltensmuster deutlich kritischer zu reflektieren. Da sie selbst erheblichen Einfluss auf die Konstruktion dieser Konzepte hatte,

konnte Fremdbestimmung nicht länger als Vorwand für das Nichtfunktionieren dienen.

- (11) Das Ende der Jugendhilfemaßnahme signalisierte Patricia, dass sie die volle Verantwortung für sich selbst übernehmen musste. Rat und Unterstützung von unserer Seite bekamen damit einen ganz anderen Grad von Freiwilligkeit und konnten deshalb wesentlich leichter angenommen werden.

Lebenseinstellung

Die Überzeugung, dass die Einstellung zum Leben veränderbar ist, betrachte ich als eine zentrale Grundlage pädagogischer Arbeit, seit ich mich diesem Berufsfeld zugewandt habe. Vielen Menschen scheint es jedoch schwer zu fallen, sobald sie eine Haltung zu ihrem Leben und ihrer Geschichte entwickelt oder übernommen haben, die Existenz einer grundsätzlich anderen Sicht auf die Dinge auch nur in Erwägung zu ziehen. Ich halte es deshalb für eine der vornehmsten Aufgaben der Pädagogin/des Pädagogen Menschen darin zu unterstützen, die Perspektive auf ihr Leben zu erweitern.

Im Zuge meiner praktischen Erfahrung im Feld der Heimerziehung ist mir immer wieder aufgefallen, dass eine weit verbreitete Schwierigkeit zu bestehen scheint, deutlich zwischen biografischen Fakten und der Einstellung zu diesen Fakten zu unterscheiden. Dieser Umstand hat meines Erachtens zwei sehr unterschiedlich wirkende Probleme zur Folge.

(A) Zum einen kann beobachtet werden, dass Menschen mit enormem Energieaufwand versuchen, die Erfüllung eines unerfüllbaren Wunsches zu erzwingen, nämlich den Wunsch, eine andere Vergangenheit gehabt zu haben.

(B) Zum anderen sehe ich Menschen in ihren aktuellen Handlungsmöglichkeiten blockiert, weil sie die Einstellung zu ihrer eigenen Geschichte mit unveränderbaren biografischen Fakten verwechseln.

In Patricias Fall kam tendenziell der zweite Aspekt zum Tragen. Als wir Patricia kennenlernten, schien ihr Handeln nahezu ausschließlich von der Vorstellung geleitet zu sein: "Ich kann nur gewinnen, wenn jemand anderes verliert." - und in der Umkehrung: "Ich verliere, wenn jemand anderes gewinnt." Ihre größte Fähigkeit sah sie darin, verletzen zu können. Um ihrer selbst willen angenommen zu werden, hielt sie für eine Illusion, die andere Menschen ihr allein aus strategischen Gründen vortäuschen. Diese Einstellung zum Leben erschien trotz ihres jungen Alters geradezu dogmatisch erstarrt.

Um in dieses festgefügte Lebenskonzept einzubrechen, bedurfte es unseres Erachtens drastischer Maßnahmen. Diese Einschätzung sahen wir bestätigt, als wir mit einer Zwangsmaßnahme an unsere Grenze des Vertretbaren gingen, um von ihr Respekt einzufordern. In dieser Situation, in der sie sich zunächst als Verlierer sah, schien sie sich jedoch erstmalig von uns ernst genommen zu fühlen. Ihre Perspektive schien sich durch den Aspekt, dass Respekt grundsätzlich eine Frage von Gegenseitigkeit ist, erweitert worden zu sein. "Ich kann nur erwarten, ernst genommen, geachtet zu werden, wenn ich selbst bereit bin, mein Gegenüber zu achten." Diese Einsicht bedeutete jedoch keineswegs, dass damit eine Lebenseinstellung, die sich im Wesentlichen auf Gewinnen und Verlieren bezog, grundsätzlich revidiert worden wäre. Was jedoch erreicht wurde, war eine neue Ebene der Kommunikation.

Als Patricia sich in Estland zunehmend in Selbstisolation begab, entstand eine hochdramatische Situation, die deutlich weiter an die Grenze dessen ging, was wir glaubten, verantworten zu können. Die Lösung dieser unerträglichen Spannung durch Patricias aggressiven Ausbruch erweiterte ihre Perspektive um einen bedeutsamen Aspekt. Im Verlauf dieses Konflikts schien sie nicht nur zu verstehen, sondern auch zu fühlen, dass das Erleben von Sozialität wichtiger sein kann, als zu gewinnen oder zu verlieren. Darüber hinaus ermöglichte ihr besonders die Begegnung mit Marina eine grundlegende neue Erfahrung. Ihr gegenüber konnte Patricia erstmalig Schwächen eingestehen, ohne Angst zu haben, dass dieses Bekenntnis möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt strategisch gegen sie verwendet würde.

Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland äußerte Patricia uns gegenüber den Vorwurf, wir hätten insbesondere durch die Erfahrungen, die sie in Estland gemacht habe, ihr Lebenskonzept nachhaltig verändert. Sie habe ihre Fähigkeit, verletzen zu können zumindest zum Teil verloren und wisse nicht mehr, wie sie sich im Alltag in Deutschland behaupten solle. Dieser Vorwurf machte uns zunächst sehr betroffen, beschrieb sie doch damit weitgehend das, was wir erreichen wollten, wobei wir davon ausgingen, dass sie sich letztlich selbst entscheiden konnte, wie sie sich verhalten wollte. Wir hatten immer in dem Glauben gehandelt, wir würden sie lediglich darin unterstützen, ihren Entscheidungsspielraum zu erweitern.

Als Patricia schließlich volljährig wurde und damit die Zuständigkeit des Jugendamtes für sie endete, überraschte sie uns mit der kompletten Übernahme der Verantwortung für ihr eigenes Leben. Wann immer ich seitdem mit ihr über ihre aktuelle Lebenssituation sprach, betonte sie ihre eigenen Anteile an den Schwierigkeiten, die sie zu bewältigen hatte.

4.1.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung

Die erste Reflexion endet mit der Einschätzung, Patricia habe mit dem Erreichen der Volljährigkeit die komplette Verantwortung für ihr Leben übernommen. Diese Schlussfolgerung basiert auf der Beobachtung, dass sie aufhörte, die Schuld für ihr Missgeschick auf andere abzuwälzen. Undeutlich blieben bei dieser Einschätzung der Gegenstand und die Instanz, vor der sie unseres Erachtens die Verantwortung übernahm. Würden wir Jonas Argumentation folgend die Verletzlichkeit ihres Lebens als Gegenstand und Instanz der Verantwortung betrachten, wäre eine so weitreichende Einschätzung nur plausibel, wenn wir deutliche Indizien dafür anführen könnten, dass es ihr in dieser Situation gut ginge. Da die Serie der Missgeschicke jedoch eher das Gegenteil zu belegen schien, wären zumindest die Konsequenzen, die Patricia aus diesen Missgeschicken zog, zu thematisieren, um von kompletter Verantwortungsübernahme - im Sinne des diskutierten ethischen Prinzips - sprechen zu können.

Bereits die fragmentarische Gegenüberstellung dieser Schlussbetrachtung mit dem Prinzip Verantwortung macht deutlich, dass die Reflexion auf Grundlage eines unpräzisen Begriffs von Verantwortung Fehleinschätzungen nahelegt. Der Umstand, dass uns die Einschätzung in diesem Fall besonders schmeichelt, könnte darauf hinweisen, dass bei der spontanen Reflexion des Falls eine Dynamik beteiligt ist, die eine Tendenz offengebliebene Fragen zu vernachlässigen unterstützt. Der Wunsch, die eigene Arbeit am Ende erfolgreich bewerten zu wollen, scheint diese Dynamik anzutreiben.

Im Folgenden werde ich deshalb die erste Reflexion des Fallverlaufs schrittweise daraufhin überprüfen, inwieweit einzelne Interpretationsschritte möglicherweise zu kurz gegriffen haben, weil Maßstab unserer Beurteilung ein nach Bedarf auslegbarer Alltagssprachlicher Begriff von Verantwortung war.

Vorgeschichte und Rolle der Beteiligten

Die Anhäufung belastender Faktoren wurde bei der ersten Reflexion lediglich unter einem stark eingeschränkten Aspekt als bedeutsam berücksichtigt. Damit soll die Bedeutung dessen, wie Beteiligte mit der Auflistung der Risikofaktoren umgehen, nicht infrage gestellt werden. Die drei angeführten Variationen des Umgangs scheinen zutreffend Möglichkeiten zu beschreiben, die einen denkbar negativen Einfluss auf die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit haben können. Was jedoch nicht berücksichtigt wurde, ist die Substanz der Risikofaktoren. Mit Hinblick auf

die Verletzlichkeit von Patricias zukünftigem Leben dürfte das Gewicht der Risikofaktoren eine durchaus wichtige Bedeutung haben. Insofern wäre die Substanz der Risikofaktoren zu berücksichtigen, um Gegenstand und Instanz angestrebter Eigenverantwortung zu konkretisieren. Auch wenn uns über viele Ereignisse keine detaillierten Informationen vorliegen, müssen wir jeden Hinweis auf Erlebnisse berücksichtigen, die eine Traumatisierung zur Folge gehabt haben könnten.

Betrachten wir den Zeitraum von Patricias erstem bis zu ihrem fünften Lebensjahr, so wissen wir aus den Akten, dass Patricia und ihre Mutter eine stark aufeinander bezogene, fast symbiotische Gemeinschaft bildeten. Die Art und Weise, wie diese Gemeinschaft von der Mutter gelebt wurde, stieß teilweise auf harsche Kritik ihrer Umgebung. Das Überlebenskonzept der Mutter und die darin enthaltene Fürsorge für Patricia erwiesen sich als äußerst fragil. Als Patricia erstmalig im Alter von drei Jahren gewaltsam von ihrer Mutter getrennt wurde, muss sie diese existenzielle Unsicherheit als Bedrohung wahrgenommen haben. Ihre Geborgenheit in elterlicher Verantwortung war spätestens zu diesem Zeitpunkt zerbrochen. Auch wenn uns wenig detaillierte Fakten über diesen Zeitraum vorliegen, können wir davon ausgehen, dass Patricia, als sie zwei Jahre später in einer Pflegefamilie untergebracht wurde, diesen Schritt als Bekräftigung dessen erleben musste, dass ihre Mutter in ihrem Umfeld als unfähig und verantwortungslos eingeschätzt wurde. D. h., eine inhaltliche Verbindung von Verantwortungsübernahme und elterlicher Fürsorge konnte von Patricia auf diesem Hintergrund nicht hergestellt werden. Wir müssen deshalb davon ausgehen, dass die fünfjährige Patricia emotional nichts damit verbinden konnte, was Verantwortungsübernahme für sie hätte bedeuten können. Was sie jedoch kannte, war die Erfahrung, wie es sich anfühlt, verlassen und hilflos zu sein. Die Angst vor der Wiederholung dieser Erfahrung wird mit großer Wahrscheinlichkeit Patricias soziale Erfahrungen wesentlich beeinflusst haben, auch wenn diese Angst für Außenstehende möglicherweise nur schwer erkennbar war. Grundsätzlich kann weiterhin davon ausgegangen werden, dass die Pflegeeltern sich bemüht haben, Mitgefühl für Patricias Situation aufzubringen. Sie waren bereit, umfassend Verantwortung für Patricia zu übernehmen, für ihre Gegenwart und ihre nächste Zukunft. Die Vergangenheit musste jedoch in der Wahrnehmung der Pflegeeltern als Phase der erlebten Verantwortungslosigkeit im Raum stehen bleiben, mit der sie eigentlich nichts zu tun hatten. Trotzdem hatten Patricias Erlebnisse in dieser Phase erhebliche Auswirkung darauf, wie das aktuelle Bemühen der Pflegeeltern, Verantwortung für sie zu übernehmen, von Patricia interpretiert wurde. Es ist anzunehmen, dass die Pflegeeltern diesen Zusammenhang nicht bemerkt haben, was spätere Recherchen bestätigen. Aus diesem Grund war kaum

zu vermeiden, dass sich mittelfristig ein System des gegenseitigen Missverstehens aufbaute.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Patricias Perspektive wesentlich davon geprägt war, dass sie sich nach bedingungsloser elterlicher Verantwortungsübernahme, nach totaler Geborgenheit sehnte. Diese Vorstellung war mit großer Wahrscheinlichkeit assoziiert mit dem Zustand, bevor sie gewaltsam von ihrer Mutter getrennt wurde. In dieser frühkindlichen Fiktion existieren nur zwei relevante Personen: Sie selbst und ihre Mutter. Die Vorstellung der Pflegeeltern von der Verantwortungsübernahme für Patricia dürfte sich verglichen mit Patricias Perspektive in einem komplett anderen sozialen Kontext dargestellt haben. Da ging es um ein fünfjähriges Mädchen, das schon bald eingeschult werden sollte, das zunächst in die eigene Familie mit zwei weiteren Kindern und in die Nachbarschaft zu integrieren war. Wären die Pflegeeltern zu diesem Zeitpunkt gefragt worden, vor wem sie die Verantwortung für Patricia übernehmen, wären diverse Antworten vorstellbar gewesen.

Zunächst war das Jugendamt zu berücksichtigen, von dem sie die Übernahme der Verantwortung für die Erziehung von Patricia als Auftrag übernommen hatten. In der Familie war damit zu rechnen, dass die eigenen Kinder die Aufnahme von Patricia als Konkurrenz empfinden würden. Patricias Restfamilie, d. h. im Wesentlichen die Großeltern, die in ca. sechswöchigem Abstand zu Besuch kamen, schienen ganz bestimmte Fortschritte in Patricias Verhalten zu erwarten. Die Nachbarschaft schien zu erwarten, dass sie Störungen des gewohnten Alltags durch unangepasstes Verhalten des Pflegekindes unterbinden würden.

Dass diese unterschiedlichen Erwartungen nicht alle gleichzeitig erfüllt werden konnten, war absehbar. Aus diesem Grund mussten sich die Pflegeeltern gedrängt fühlen, nach Gründen zu suchen, um sich gegenüber all diesen Instanzen zu rechtfertigen. Damit wird deutlich, dass die Übernahme der Verantwortung für Patricia wenig mit ihrer Sehnsucht zu tun hatte, sondern sich immer mehr zur Verantwortung für Patricias Integration in die neue Umwelt wandelte. Zu dieser Auffassung von Verantwortungsübernahme stand Patricias emotionaler Hunger, der sich weiterhin an der symbiotischen Mutter-Tochter- Beziehung orientierte, in direkter Konkurrenz. Diese wurde zusätzlich durch den Umstand verschärft, dass Patricias Mutter als Instanz, vor der die Verantwortung für Patricia möglicherweise hätte übernommen werden können, niemals thematisiert wurde. Sie schied als Verantwortungsinstanz nicht nur aus, weil ihr öffentlich Verantwortungslosigkeit bescheinigt wurde, sondern ihr Kontakt mit Patricia wurde in der Pflegefamilie als Bedrohung des sozialen

Friedens wahrgenommen. Der Konflikt, der über acht Jahre bis hin zur totalen Unversöhnlichkeit eskalierte, schien einem Muster zu folgen, das seinen Ursprung in eben dieser Konkurrenz hatte. Patricia wünschte sich exklusive, konkurrenzlose Zuwendung. Wenn ihr jemand Zuwendung entgegenbrachte, schien sie diese wie unter Zwang auf die Probe stellen zu müssen. Sobald sie Anzeichen dafür ausmachen konnte, dass jemand vergleichbare oder gar mehr Zuwendung erhielt, fiel das Ergebnis der Prüfung negativ aus. Das Bemühen der anderen Seite wurde im Zuge dieser Prüfung umgedeutet als Versuch, ihr eine neue Enttäuschung zuzufügen. Mit zunehmender Wiederholung solcher Ereignisse entwickelte bzw. verfeinerte sie Strategien, dieses Verhalten zu bestrafen. Da die Pflegeeltern ihren Anspruch offensichtlich darauf zu konzentrieren schienen, sie an das Leben in ihrem sozialen Umfeld anzupassen, war das der Punkt, an dem sie die größtmögliche Verletzung mit geringstem Aufwand erreichen konnte. Alleine, indem sie sich unangepasst zeigte, schien es möglich, ihre Pflegeeltern bloßzustellen. Mit zunehmender Eskalation wuchs die Verunsicherung der Pflegeeltern und gleichzeitig verfeinerte sich Patricias Strategie. Ein bedeutsamer Nebeneffekt dieses Musters war, dass sich Patricias Selbstbild bezüglich ihrer sozialen Integrationsfähigkeit sukzessive verschlechterte, da sie ständig versuchte, das Versagen der Pflegeeltern durch ihr unangepasstes Sozialverhalten unter Beweis zu stellen.

Als die Pflegeeltern schließlich das Jugendamt um Unterstützung baten, weil ihnen bewusst wurde, dass sie ohne fremde Hilfe dem eingespielten Kommunikationsmuster nicht entkommen konnten, stand Patricias unangepasstes Sozialverhalten im Vordergrund der Wahrnehmung. Bezogen auf dieses Symptom hatte über die Jahre eine Annäherung der ansonsten sehr verschiedenen Perspektiven stattgefunden. Die Pflegeeltern nahmen Patricias unangepasstes Sozialverhalten als zutiefst verletzende Eigenschaft ihrer Pflegetochter wahr, während Patricia einen gewissen Stolz entwickelte, diese Verletzungen zielgerichtet einsetzen zu können. Insofern konnte es kaum überraschen, dass die Empfehlung einer dauerhaften Trennung von Patricia und ihrer Pflegefamilie, das Ergebnis eines durch das Jugendamt veranlassten Klärungsversuchs war.

Mit der vom Jugendamt initiierten stationären Maßnahme in einer Clearingstelle sollte theoretisch das Ziel verfolgt werden, die Hilfe für Patricia zu optimieren. Da jedoch zunächst das Symptom sozialer Fehlanpassung im Vordergrund stand, lag es nahe, dass sich das Muster des Missverständnisses wiederholte. Sollte in diesem Zusammenhang von Verantwortungsübernahme für Patricias Zukunft die Rede gewesen sein, konnte das von der dreizehnjährigen Patricia nur als Anpassungsdruck an

bestehende soziale Bedingungen verstanden werden. Sich diesem Druck gezielt zu widersetzen, war für sie damit verbunden, sich eine Machtposition zu verschaffen. Auf diese Möglichkeit freiwillig zu verzichten, war in dieser Situation kein Grund zu erkennen. Auf diesem Hintergrund erschien es konsequent, dass sie in der Clearingstelle durch aggressives Verhalten provozierte und dass wenig später im Aufnahmegespräch in unserem Haus diese Provokationen die zentrale Rolle in ihrer Selbstdarstellung einnahmen.

Im Zuge dieser Neuorientierung wurde erstmalig im Jugendamt der Gedanke aufgegriffen, dass ein Zusammenhang zwischen Patricias problematischem Verhalten und ihrem ungeklärten Verhältnis zu ihrer Mutter bestehen könnte. Konkrete Vorstellungen, wie durch Kontaktaufnahme mit der Mutter ein positiver Impuls hätte gesetzt werden können, wurden allerdings nicht angesprochen. Zunächst einmal sollte lediglich durch die räumliche Nähe Kontaktaufnahme ermöglicht werden. Als wir uns entschlossen, Patricia aufzunehmen, trafen wir diese Entscheidung auf Grundlage eines Bildes von Patricias Fall, das sich aus wenigen lückenhaften Informationen und diversen Spekulationen zusammensetzte. Auch für uns stand zunächst Patricias unangepasstes Sozialverhalten als Problem im Vordergrund. Zwar vermuteten wir bereits nach der ersten Kontaktaufnahme die Ursache für ihr problematisches Verhalten in ihrer ungestillten Sehnsucht nach Geborgenheit. Die Dynamik, die das System des Missverstehens in der Pflegefamilie angetrieben hatte, erschloss sich uns jedoch zu diesem Zeitpunkt nicht einmal im Ansatz. Indem wir dem Jugendamt gegenüber unsere Bereitschaft bekundeten, die Verantwortung für Patricias weitere Entwicklung zu übernehmen, waren wir in Patricias Augen Teil eines ihr vertrauten Musters. Es ist anzunehmen, dass sie uns im Wesentlichen als Agenten eines Systems wahrnahm, das sie zur Anpassung zwingen wollte, und uns deshalb mit großem Misstrauen begegnete.

Wendepunkte und Lebenseinstellung

Patricias Kontakt mit ihrer Umwelt war, wie ich das heute einschätze, spätestens seit ihrem fünften Lebensjahr von einem Muster geprägt, das die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens systematisch behinderte. Wesentlicher Bestandteil dieses Musters waren die vermeintlichen Prüfungen der Vertrauenswürdigkeit ihres Gegenübers. Sobald ihr jemand positive Zuwendung entgegenbrachte, meinte sie diese durch aggressive Provokation auf die Probe stellen zu müssen. Wenn auf die erste Provokation keine erkennbare Reaktion erfolgte, schien das ihren Zweifel an der Echtheit der Zuwendung zu verstärken, was sie in der Regel dazu veranlasste, die Provokation zu steigern. Mit diesem Muster wurden wir

zunehmend konfrontiert, als Patricia nach ca. drei Monaten begann, sich in unserem Haus einzuleben. In diesem Zusammenhang stellte sich eine Frage praktisch und konkret, die bereits im Kapitel 3.3.5 Verantwortung und Respekt theoretisch angesprochen wurde.

Inwieweit ist Zwang ethisch vertretbar, wenn es darum geht, Respekt einzufordern?

Als Patricia die Provokation uns gegenüber soweit steigerte, dass sie uns ausschließlich mit beleidigenden Kraftausdrücken belegte und jegliche Kommunikation, wie sie in unserem Haus ansonsten für normal gehalten wurde, verweigerte, sahen wir uns gefordert zu handeln. Als wir zunächst versucht hatten, ihre Beleidigungen zu ignorieren, schien sie das als Aufforderung zu verstehen, sich in ihrem Verhalten zu steigern. Sprachen wir sie darauf an, dass sie die Beleidigungen unterlassen möge, reagierte sie in gleicher Weise. Als uns eine weitere Eskalation unvermeidbar schien, entschlossen wir uns, Zwang auszuüben, um Respekt von ihr einzufordern.

Ich packte sie am Arm, schob sie ins Badezimmer, schloss von außen zu und sagte ihr, dass ich sie erst wieder herauslassen werde, wenn sie mir verspreche, ihre Beleidigungen einzustellen. Als sie, wie kaum anders zu erwarten war, mit einem Schwall von Kraftausdrücken antwortete, kündigte ich ihr an, dass ich dies Angebot im Abstand von 30 Minuten wiederholen würde. Daraufhin entfernte ich mich so weit von der Tür, dass sie den Eindruck gewinnen musste, mich mit ihren Beschimpfungen nicht weiter zu erreichen. Bei den nächsten vier Nachfragen erntete ich jedes Mal neue Beschimpfungen. Als ich zum fünften Mal zu ihr kam, schwieg sie demonstrativ. Beim nächsten Mal erklärte sie sich schließlich bereit, auf weitere Beleidigungen zu verzichten und sich zukünftig um einen angemessenen Umgangston zu bemühen, sowohl gegenüber den Erwachsenen als auch gegenüber den anderen Kindern. Weil ich Patricia In dieser Situation, die sie wahrscheinlich als schwere Niederlage empfand, nicht alleine lassen wollte, habe ich mich zusammen mit ihr ca. 15 km vom Kinderhaus entfernt von einem Kollegen absetzen lassen, um von dort gemeinsam zurückzulaufen. Die erste Stunde dieser Wanderung nutzten wir beide, um unseren Gedanken nachzuhängen. Ich hatte den Eindruck, dass Patricias Wut auf mich, für die sie gute Gründe hatte, in diesem gemeinsamen Schweigen langsam verrauchte. Auf dem Rest des Weges unterhielten wir uns über verschiedene Themen, die uns beiden wichtig erschienen, womit unterstrichen wurde, dass Patricias Vorsatz, in angemessener Form mit uns sprechen zu wollen, durchaus ernst gemeint war.

Diesen Vorfall erwähne ich hier aus zwei Gründen in dieser Ausführlichkeit. Zum einen stellte diese Auseinandersetzung zweifelsohne

einen wichtigen Wendepunkt in der Kommunikation mit Patricia dar. Zum anderen handelte es sich bei unserem Vorgehen um eine Grenzüberschreitung, die juristisch nicht einwandfrei abgesichert war und außerdem unseren Anspruch an freiheitliche Erziehung infrage zu stellen schien. Rückblickend möchte ich allerdings behaupten, dass uns die Übernahme der Verantwortung für Patricia (im Sinne des ethischen Prinzips) kaum eine andere Wahl gelassen hätte. Wir waren in dieser Situation zu der eindeutigen Überzeugung gekommen, dass Patricia in einem zirkulären Handlungsmuster fest hing, aus dem sie sich ohne fremde Hilfe nicht befreien konnte. Unsere sachliche Aufforderung, Beleidigungen zu unterlassen, schien sie nicht zu erreichen. Möglicherweise interpretierte sie unsere Äußerungen als Variante des Versuchs, verletzendes Verhalten zu ignorieren, was sie als Beleg dafür sammelte, dass sie uns unwichtig sei. Nur wenn es ihr gelang, uns zu verletzen, schien sie sich von uns als Person wahrgenommen zu fühlen.

Indem wir die Grenze unseres alltäglichen Handlungsrahmens überschritten, überraschten wir Patricia. Unsere heftige Reaktion vermittelte ihr ein kaum misszuverstehendes Signal, dass ihre Absicht zu verletzen, uns erreicht haben musste. Gleichzeitig dürfte ihr aufgrund ihrer umfangreichen Erfahrung mit Institutionen der Jugendhilfe deutlich geworden sein, dass wir uns mit unserer Redaktion angreifbar machten. Ich bin davon überzeugt, dass sie unsere Reaktion nicht als Bestrafung, sondern als Machtkampf mit ungleichen Mitteln wahrnahm. Sie hatte mit ihrer Provokation erreicht, dass wir bereit waren, uns angreifbar zu machen. Insofern lag ihr ein gewichtiger Beweis vor, dass sie uns nicht gleichgültig war. Der konkrete Konflikt reduzierte sich damit auf die Frage, wer länger durchhalten könne. Als sie schließlich nachgab, war das für sie nicht nur eine Niederlage, sondern auch ein Triumph. Sie hatte uns gezwungen, unseren Anspruch an freiheitliche Erziehung, so wie er sich für sie bis dahin als formales Regelwerk dargestellt haben dürfte, zu verletzen, was indirekt eine immense Aufwertung ihrer Person bedeutete.

Die durch diesen Einschnitt deutlich veränderte Kommunikation ermöglichte erstmalig, inhaltlich mit Patricia über Fragen der Lebenseinstellung zu sprechen. Das ändert jedoch nichts daran, dass sie die anderen Kinder und Jugendlichen tendenziell als Konkurrenz wahrnahm und sie ihre Fähigkeit, verletzen zu können, weiterhin einsetzte, um sich in eine exklusive Position zu bringen. Ihre Vorstellung von dem, was menschliches Zusammenleben ausmacht, schien wesentlich von der Auffassung geprägt zu sein, dass sie nur die Wahl habe, zu gewinnen oder zu verlieren und dass sie nur gewinnen könne, wenn jemand anders verlor. Diese Vorstellung war mit unserem gruppenpädagogischen Ansatz

unvereinbar. Die Hoffnung, dass sich ihre Vorstellung vom Leben als Null-Summen-Spiel allmählich auflösen würde, war unrealistisch, solange für sie ein Anlass zur Hoffnung bestand, unsere Verantwortung für sie gegen die Verantwortung für die anderen Kinder und Jugendlichen ausspielen zu können. Indem sie Situationen provozierte, die uns dazu zwangen, die Interessen der anderen zu vertreten, konnte sie erneut Argumente für ihr altes Muster des Misstrauens sammeln. Diese Beobachtung brachte uns dazu, das Setting der Betreuung grundsätzlich zu überdenken und gemeinsam mit ihr die pädagogische Einzelmaßnahme in Estland vorzubereiten. Im Rahmen dieser Maßnahme stießen wir ein weiteres Mal an die Grenze des Verantwortbaren. Als Patricia sich zunehmend in Selbstisolation begab, galt es zwei Risiken gegeneinander abzuwägen. So war einerseits damit zu rechnen, dass ihr Verhalten möglicherweise in Selbstverletzung oder gar Suizid münden könne. Andererseits war absehbar, würde Patricias zwanghafte Vorstellung, um jeden Preis gewinnen zu müssen, nicht unterbrochen, bestände kaum eine Chance, dass sie sich jemals konsequent für ihr eigenes Wohlergehen einsetzen würde. Als Patricias aggressiver Ausbruch den Konflikt aufzulösen begann und sie mit Betroffenheit das Ausmaß ihrer Aggressivität wahrnahm, leitete das eine deutliche Veränderung ihrer Lebenseinstellung ein. Offensichtlich schien eine existenziell bedrohliche Zuspitzung des Konflikts unausweichlich gewesen zu sein, um den entsprechenden Impuls zu geben. *Wir wissen erst, was auf dem Spiel steht, wenn es auf dem Spiel steht*, hatte Jonas sehr allgemein und dennoch treffend formuliert. Auf die konkrete Situation bezogen ziehe ich daraus den Schluss, dass es uns angesichts der einmal übernommenen Verantwortung für Patricias Zukunft unmöglich war, das Ausmaß des Risikos zu verringern oder uns einer Entscheidung zu entziehen. Glücklicherweise wurde die Risikosituation überwunden, ohne dass jemand dabei ernsthaft zu Schaden kam.

Der Gewinn, den Patricia aus dieser Erfahrung zog, äußerte sich in einer deutlichen Erweiterung ihres Handlungsspielraums, weil ihre Fixierung darauf, unbedingt jemand anderem eine Niederlage zufügen zu müssen, um sich selber gut fühlen zu können, nachhaltig überwunden wurde. So gelang es ihr erstmalig in der Beziehung zu Marina, vorbehaltlos Zuwendung anzunehmen.

Der nächste gravierende Einschnitt in Patricias Lebensweg war das Ende ihres Aufenthalts in Estland. Die Festlegung des Termins für die Rückkehr nach Deutschland war Bestandteil der Bedingungen, unter denen die Maßnahme in Absprache mit Patricia, dem Jugendamt, der Familie Janssen und uns zustande gekommen war. Als Patricia drei Wochen vor diesem Termin den Wunsch nach Verlängerung des Aufenthalts in Estland äußerte,

stieß uns diese Entwicklung in den schwer zu lösenden Konflikt, ob wir diesen Wunsch unterstützen oder auf der ursprünglichen Absprache beharren sollten. Verschiedene Argumente sprachen für das Beharren auf der ursprünglichen Abmachung. (1.) Wenn Patricia zum vereinbarten Zeitpunkt die Familie Janssen verließ, wäre das erstmalig ein Abschied, der nicht aufgrund eines unauflösbaren Konflikts zustande kam, der keinen Abbruch der Beziehung bedeutete und eine positive Erinnerung hinterlassen würde. (2.) Gegenüber dem Jugendamt, das sich mit der Genehmigung der Maßnahme ausgesprochen schwergetan hatte, konnte die Einhaltung des Termins als Teilerfolg der Maßnahme vertreten werden. (3.) Patricia sollte lernen, sich an Abmachungen zu halten, zumal sie schon in zwei Monaten 16 Jahre alt wurde. Für die Unterstützung von Patricias Wunsch sprach lediglich, dass sie sich noch nicht in der Lage fühlte, den nächsten Schritt in die Selbstständigkeit zu gehen. Aus heutiger Sicht bedaure ich sehr, dass wir diesem Argument seinerzeit kein ausreichendes Gewicht beigemessen haben. Konsequenterweise am Prinzip Verantwortung orientiert hätte Patricias fragile Zukunft als Gegenstand und Instanz unserer Verantwortung gefordert, ihre Verunsicherung sehr ernst zu nehmen. Wir hatten miterlebt, welche existenziell bedrohliche Krise notwendig war, damit Patricia zwanghafte Muster, die ihren Handlungsspielraum massiv eingeschränkt hatten, überwinden konnte und sich ihre Lebenseinstellung damit grundlegend veränderte. Insofern hätten wir, nachdem Patricia erstmalig ihre Unsicherheit und ihre Ängste offen ansprach, für mehr Geduld eintreten sollen. Ob die weitere Entwicklung eine grundsätzlich andere Richtung genommen hätte, wenn wir uns in dieser Situation anders entschieden hätten, lässt sich nicht beantworten. Unabhängig davon sollten wir jedoch versuchen zu verstehen, wie diese Entscheidung zustande gekommen war und welche Bedeutung sie hatte.

Obwohl uns eigentlich bewusst sein musste, dass Patricia noch nicht ausreichend stabilisiert war, um erfolgreich die nächsten Schritte der Verselbstständigung zu gehen, unternahmen wir keinen Versuch, ihrem Wunsch entsprechend eine Verlängerung der Maßnahme zu erreichen. Wir gaben uns damit zufrieden, dass Patricia, wenn sie zum ursprünglich vereinbarten Termin zurückkehren würde, eine positive Erinnerung an ihre Zeit in Estland sicher war, die ihr als Anker für ihre weitere Entwicklung dienen konnte. Warum rückten wir ausgerechnet in diesem Moment den Sicherheitsaspekt in den Vordergrund? Warum beteiligten wir uns an der Planung einer Anschlussmaßnahme, obwohl uns, wie ich bereits in der ersten Auswertung eingeräumt habe, schon damals klar gewesen sein musste, dass diese von vornherein zum Scheitern verurteilt war? Es schien, als hätten wir plötzlich Angst vor unserem eigenen Mut bekommen. Indem wir uns darum sorgten, möglicherweise einen Teilerfolg zu gefährden,

wurde eine vermeintlich klare Vorstellung von Erfolg impliziert. Diese bezog sich im Wesentlichen darauf, dass die mit dem Jugendamt abgesprochenen Rahmenbedingungen eingehalten werden konnten, während Patricias Angst vor dem nächsten Schritt keine ausreichende Berücksichtigung bei der weiteren Planung fand. Der Umstand, dass Erwartungen erfüllt werden und sich die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt deshalb positiv gestaltet, ist sicherlich begrüßenswert. Auch scheint mir nachvollziehbar, dass niemand leichtfertig Teilerfolge gefährden möchte. Trotzdem muss rückblickend kritisiert werden, dass die unreflektierte Vorstellung von Erfolg zur Irritation bezüglich des zentralen Gegenstands unserer Verantwortung führte.

Seit der Auseinandersetzung mit Jonas Entwurf einer Ethik für die Zukunft sehe ich den Kern einer Orientierung pädagogischer Verantwortung an diesem ethischen Prinzip darin, dass die verletzliche Zukunft des/der Heranwachsenden sowohl als zentraler Gegenstand als auch als Instanz pädagogischer Verantwortung zu betrachten ist. Diese Orientierung an Zukünftigem beinhaltet zwangsläufig einen spekulativen Aspekt. Aus diesem Grund ist es von größter Wichtigkeit, unsere Vorstellung von der gegenwärtigen Befindlichkeit des/der Heranwachsenden in der Kommunikation mit ihm/ihr zu korrigieren. Dabei darf nie vergessen werden, dass das Ziel unserer Begleitung Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit heißt. In diesem Bewusstsein ist seiner/ihrer Beteiligung zunehmend Gewicht einzuräumen.

Dieses Prinzip wurde in der beschriebenen Episode gröblich verletzt, indem eine Anschlussmaßnahme vereinbart wurde, deren Scheitern absehbar war. Auf diesem Hintergrund könnte die Einschätzung, dass bei den weiteren Anschlussmaßnahmen Förderung und Forderung gegenüber dem Aspekt der Selbsterfahrung in den Hintergrund traten, als Zynismus missverstanden werden. Ich möchte jedoch behaupten, dass alle Beteiligten, nachdem sie das Scheitern der zunächst geplanten Anschlussmaßnahme akzeptieren mussten, große Flexibilität bewiesen und bei der weiteren Planung versuchten, auf Patricias Wünsche und Befürchtungen einzugehen. Obwohl Patricia die allgemeinen Lebensumstände in Deutschland grundsätzlich vertraut waren, war unvermeidbar, dass ihr nach ihrer Rückkehr eine enorme Anpassungsleistung abverlangt wurde. Ihre durch die Erfahrung in Estland veränderte Lebenseinstellung musste in diesem ganz anderen Lebensumfeld auf eine harte Probe gestellt werden. Während sich ihre tägliche Kommunikation in Estland im Wesentlichen auf zwei Personen konzentrierte, waren plötzlich wieder viele konkurrierende Beziehungen präsent. Dieser Anpassungsprozess, der von partiellen Rückfällen in alte

Muster begleitet war, beanspruchte ihre volle Aufmerksamkeit und ließ ihr nur äußerst wenig Raum, um sich konstruktiv mit schulischer oder beruflicher Qualifikation zu beschäftigen. Die Frage, ob dieser Prozess schneller und weniger problematisch verlaufen wäre, wenn es gelungen wäre, ihr mehr Zeit mit der Rückkehr zu lassen, kann nicht beantwortet werden. Was in jedem Fall kritisch angemerkt werden muss, ist, dass eine entsprechende Chance versäumt wurde.

4.2 Depressives Muster, gelähmte Eigeninitiative – Ralf T. "Ich bin Opfer"

Der Bericht über Ralf T. erscheint verglichen mit dem vorangegangenen Fall äußerst unspektakulär. In Patricias Fall waren wir mehrfach an die Grenze unserer Belastungsfähigkeit gestoßen und mussten einräumen, dass Patricia den Rahmen unseres gruppenpädagogischen Ansatzes sprengte, während im Fall Ralf T. die Wellen nicht einmal ansatzweise so hoch schlugen. Trotzdem verbinde ich in der Erinnerung mit Ralfs Geschichte ein weitaus stärkeres Gefühl der Hilflosigkeit.

"Persönliche Anforderungen können von mir nicht erfüllt werden. Dies darf mir nicht übel genommen werden, weil ich immer Pech habe. Wahrscheinlich fällt es sowieso niemandem auf, ich werde ja meistens übersehen."

Diese Sätze wurden so nie wörtlich von Ralf ausgesprochen. Zwischen den Zeilen stand ihr Inhalt jedoch permanent im Raum. Ralf T. wurde im Mai 2003 im Kinderhaus aufgenommen. (Familienkarte und Zeitleiste siehe Anhang S.300)

Zum Zeitpunkt der Aufnahme war Ralf 15 Jahre alt. Er besuchte die siebte Klasse der Hauptschule, während sich sein zwei Jahre jüngerer Bruder Simon bereits in der achten Klasse der Realschule befand. (Beide Schulen befanden sich im gleichen Gebäude des Schulzentrums). Ralfs Situation in der Schule war absolut desolat. Am regulären Unterricht nahm er kaum noch teil. Die meiste Zeit hielt er sich in der "pädagogischen Insel"²⁴⁶ auf. Seine Lehrer wie auch der Schulleiter beschrieben ihn als unwilligen Schüler, der alle Anforderungen verweigerte und auf Ansprache in diesem Zusammenhang unangemessen, teilweise in übergriffiger Wortwahl reagierte.

Die Mutter berichtete, dass sie diesem Verhalten von Ralf nichts entgegensetzen könne. Er nehme sie nicht im Geringsten ernst, egal was sie sage. Frau T. lebte seit der Trennung von ihrem Mann (1996) mit den beiden Jungs im gemeinsamen Haushalt. Sie verglich Ralf auffallend häufig mit seinem Bruder, wobei er entsprechend schlecht abschnitt.

Eine weitere wichtige Information, die wir vor Ralfs Aufnahme bekamen, bezog sich auf Ereignisse, die circa ein Jahr zurücklagen. Ralf fühlte sich damals von Mitschülern massiv gemobbt und war deshalb in die Parallelklasse gewechselt. Es war aktenkundig, dass massive Übergriffe

²⁴⁶ Die pädagogische Insel war konzeptionell als Unterstützungsmaßnahmen gedacht, um Schüler aufzufangen, die dem aktuellen Unterricht nicht folgen konnten. Faktisch hatte sie jedoch gleichzeitig eine Disziplinierungsfunktion, was ihren theoretischen Ansatz infrage stellte.

stattgefunden hatten. Anlässlich dieser Situation wurde Ralf einem Kinder- und Jugendpsychiater vorgestellt. Die Termine dort waren aber schon bald wieder eingestellt worden. Ralf hatte sich in diesen Sitzungen, wenn überhaupt, nur sehr widerwillig geäußert.

Der Kinderpsychiater hatte damals eine langfristige heilpädagogische Unterstützung für Ralf empfohlen. Im Aufnahmegespräch im Kinderhaus war Ralf sehr zurückhaltend. Er wisse, dass er sehr langsam sei, war die wesentliche Botschaft, die er uns in diesem Gespräch mitteilte. Die unterschiedlichen Ideen der übrigen Gesprächsteilnehmer schienen ihn eher zu verwirren. Er verhielt sich so, als wäre er nur bedingt vom Ergebnis des Gesprächs betroffen.

Für uns war nicht zu erkennen, was Ralf sich wünschte, ob er überhaupt Wünsche hatte. Klar schien lediglich, dass die vollkommen verfahrenene, von Vorwürfen beherrschte Situation in der Schule und im Haushalt der Mutter für ihn unerträglich war und sie deshalb dringend unterbrochen werden musste.

Mit der Aufnahme im Kinderhaus und der dadurch veränderten Wohnsituation ergaben sich spontan einschneidende Veränderungen bezüglich der aufgezählten Probleme. Die Entscheidung für die Aufnahme von Ralf erfolgte nach einer Probezeit von zehn Tagen. Nach wenigen Tagen schien sich bei ihm der Wunsch durchzusetzen, im Kinderhaus leben zu wollen. Er wirkte deutlich erleichtert, als wir ihm mitteilten, dass wir uns für seine Aufnahme entschieden hatten.

Im Kinderhaus zeigte sich Ralf ausgesprochen gutwillig und bemüht. Wir achteten sehr darauf, ihm Zeit bei der Erfüllung aller Anforderung zu lassen. Mit der Schule vereinbarten wir vorläufig eine Beurlaubung bis zu den Sommerferien und suchten für ihn eine Praktikumsstelle. Der Elektrobetrieb, der ihn für die nächsten 8 Wochen als Praktikant beschäftigte, erwies sich als Glückstreffer, nicht weil der Elektrikerberuf für Ralf die Zukunftsperspektive gewesen wäre, sondern weil die Arbeitsgruppe, mit der er unterwegs war, sehr geduldig mit ihm umging und seiner Anstrengung bei den Hilfstätigkeiten Anerkennung zollte.

Nach Abwägung unterschiedlicher Möglichkeiten zur weiteren Beschulung entschieden wir uns gemeinsam mit der Mutter und dem Kollegen vom Jugendamt dafür, Ralf nach den Sommerferien in die 9. Klasse der Förderschule zu schicken. Ralfs Beteiligung an der Entscheidung beschränkte sich darauf, dass er diese zu Kenntnissen nahm. Dass er irgendetwas tun müsste, hatte er nie in Zweifel gezogen.

Im Kinderhaus schien Ralf sich schon bald relativ wohl zu fühlen. Allerdings ließ er sich leicht durch andere Jugendliche und Kinder

provozieren. Er verstieg sich dann schnell in diffuse Beschimpfungen. Als Provokation konnte schon ausreichen, dass ihn jemand anschaute und er das Gefühl bekam, der andere machte sich über ihn lustig. Solche Situationen liefen immer wieder nach dem gleichen Muster ab und liefen darauf hinaus, dass sich der Andere bzw. die Anderen zum Schluss tatsächlich über ihn lustig machten. Auf diese Weise brachte er sich sehr oft in eine Opferrolle. Nach ca. einem Jahr Aufenthalt im Kinderhaus hatte er sich so weit in die Gruppe integriert, dass er sich gelegentlich traute, offensiv für seine Interessen einzutreten, wie im Entwicklungsbericht vom Juli 2004 dokumentiert war. *...In diesem Zusammenhang ist ein Zwischenfall besonders zu erwähnen. Als ein anderer Jugendlicher(16), der sich bis dahin für wesentlich stärker hielt, nicht zu bremsen war, ihn provozierte und ihm regelrecht eine körperliche Auseinandersetzung aufdrängte. In dieser Situation hat sich Ralf zum ersten Mal nicht in die Opferrolle drängen lassen. Er hat sich gewehrt und so lange gegengehalten, bis der andere begriffen hat, dass Ralf ihm nicht unterlegen ist. Diese Situation hat Ralfs Selbstbewusstsein gestärkt, ohne dass seine Aggressivität damit gesteigert wurde, eher im Gegenteil.*

In der Regel war schwer zu erkennen, wenn Ralf mit etwas unzufrieden war. Ein Indiz dafür war, wenn Gegenstände, die ihm gehörten, plötzlich kaputt gingen. Es kann nicht mit Bestimmtheit gesagt werden, ob solche Zwischenfälle später häufiger auftraten oder lediglich unsere Wahrnehmung in dieser Richtung zunehmend geschärft wurde. Jedenfalls stellten wir fest, dass Ralf, wenn er schlecht gelaunt war, Dinge zerstörte, von denen wir annahmen, dass sie einen besonderen Wert für ihn darstellten. Bevorzugt traf das teure elektronische Geräte, die er von seinem Vater geschenkt bekommen hatte. Auch mussten wir später selbstverletzendes Verhalten, in Form von Ritzen, feststellen. Dieses Verhalten fiel, wenn überhaupt, erst verzögert auf, weil es meist mit leisem Rückzug aus der Gemeinschaft verbunden war.

Das letzte Schuljahr in der Förderschule konnte Ralf grundsätzlich erfolgreich abschließen, obwohl zwei Monate vor Schuljahrsende ein Problem in Zusammenhang mit der Berufsberatung aufgetreten war, was in seiner Tragweite erst später erkannt wurde.

Trotz seines guten Abschlusszeugnisses hatten wir große Zweifel, ob es sinnvoll sei, die Schulzeit um ein weiteres Jahr AVJ (Arbeitsvorbereitendes Jahr an der Berufsschule) zu verlängern. Es gab durchaus Anlass zu der Befürchtung, dass er der veränderten Situation an der Berufsschule nicht würde standhalten können. Wir mussten immer wieder beobachten, dass Ralfs Handlungsmöglichkeiten, sobald er sich beurteilt fühlte oder unter Zeitdruck geriet, auf ein Minimum zusammenschrumpfte und seine

Wortwahl leicht übergriffig und beleidigend wurde. Da Ralf den Besuch des AVJ als seinen persönlichen Wunsch vertrat, unterstützt wird letztlich diesen Schritt.

Mit dem Wechsel zur Berufsschule sah sich Ralf einer Leistungsanforderung ausgesetzt, die ihn in den ersten Monaten regelrecht in Panik versetzte. In dem Bemühen, seine Hausaufgaben vollständig zu erledigen, bekam er große Probleme mit seiner Zeiteinteilung. Oft saß er noch bis 22 Uhr über seinen Heften und brachte nur wenig zuwege. Von seinen Lehrern hatte er den Eindruck, dass sie ihn von der Schule weisen wollten, was mit unseren Informationen aus der Schule in keinsten Weise übereinstimmte. Bis kurz vor Weihnachten vertrat er noch die Einschätzung, dass er keine Chance hätte, den Hauptschulabschluss zu erreichen. Durch das Zwischenzeugnis vom Januar 2005 wurde seiner Sorge eindeutig widersprochen. Im Juni 2005 schloss Ralf das AVJ mit einem guten Zeugnis (gleichwertig mit dem Hauptschulabschluss) ab.

Im zweiten Schulhalbjahr musste Ralf ein Betriebspraktikum ableisten. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass der Übergang ins Berufsleben noch eine erhebliche Hürde für ihn darstellte. Das Betriebspraktikum wollte Ralf gerne in seinem Wunschberuf Bäcker durchführen. Als er mit dem Praktikum begann, kam es in der Bäckerei durch einen unglücklichen Zufall zu einem personellen Engpass. Das hatte zur Folge, dass Ralf sich in diesem Betrieb sofort einem erheblichen Zeitdruck ausgesetzt fühlte. Wie aufgrund bisheriger Beobachtungen zu erwarten war, verengte sich Ralfs Handlungsspielraum sofort und ihm unterliefen zunehmend Fehler. Nach wenigen Tagen sah er keinen anderen Ausweg, als das Praktikum mut- und perspektivlos abzubrechen. Um größeren Schaden für seinen Schulabschluss abzuwenden, sorgten wir dafür, dass Ralf sein Praktikum in einer anderen Bäckerei zu Ende bringen konnte. In diesem Betrieb kam es zu einer Situation, die wir als symptomatisch für Ralfs Problematik betrachteten. Ralf hatte die Aufgabe, die Brötchen rechtzeitig aus dem Ofen zu nehmen, was ihm jedoch in dieser Situation nicht gelang. Der Chef und sein Sohn hatten sich nämlich zur gleichen Zeit lautstark in der Backstube gestritten, worauf hin Ralf, wie der Bäckermeister später erzählte, wie zur Salzsäule erstarrt war. Dieser Streit, der ihn eigentlich in keiner Weise betraf, ließ Ralf offensichtlich so unter Spannung geraten, dass er vollständig handlungsunfähig wurde. Weil der Bäckermeister trotz des entstandenen Schadens bereit war, Verständnis für Ralfs Versagen zu zeigen, hätten wir es sehr begrüßt, wenn Ralf in diesem Betrieb eine Ausbildung hätte beginnen können. Das war jedoch leider so ohne Weiteres nicht möglich. Die Personalplanung der Bäckerei war dahin gehend ausgerichtet, dass im bevorstehenden Ausbildungsjahr kein

Ausbildungsplatz eingerichtet werden sollte (ein Auszubildender im 2. Lehrjahr lernte bereits im Betrieb). Die Bäckerei wäre grundsätzlich bereit gewesen, für Ralf einen zusätzlichen Ausbildungsplatz einzurichten, wenn das Arbeitsamt zugesagt hätte, die zusätzlichen Personalkosten zu übernehmen. Die daraufhin an die Agentur für Arbeit gerichtete Anfrage nach einer Finanzierung des Ausbildungsplatzes als Betriebliche Einzelmaßnahme wurde nur sehr schleppend bearbeitet.

Um die Zeit aktiv bis zu einer Entscheidung der Agentur für Arbeit zu überbrücken, vereinbarten wir mit dem Jugendamt, dass Ralf sich im Rahmen verschiedener Praktika einen Einblick in andere Arbeitsbereiche verschaffen sollte. Das erste Praktikum in einem Malerbetrieb brach Ralf nach zwei Wochen ab, weil er sich ausgenutzt fühlte. Das nächste Praktikum beim Naturschutzbund brach er bereits nach vier Tagen ab, weil er mit dem rauen Umgangston dort überhaupt nicht zurechtkam. Als dann nach sechs Wochen der Ablehnungsbescheid von der Agentur für Arbeit kam, versuchten wir in Kooperation mit dem Jugendamt ein Langzeitpraktikum in der Bäckerei zu organisieren. Dabei wurde die Perspektive verfolgt, dass Ralf dort im darauf folgenden Jahr eine reguläre Ausbildung beginnen sollte. Dieses Vorhaben ließ sich aufgrund von Ralfs Passivität und Mutlosigkeit, die inzwischen wieder erheblich zugenommen hatte, nicht umsetzen.

Bevor ich über die weiteren Bemühungen um Ralfs Integration in das Berufsleben berichte, will ich darauf eingehen, wie sich die Beziehung zu seiner Familie seit der Aufnahme im Kinderhaus veränderte.

Frau Taubert, Ralfs Mutter besuchte ihn regelmäßig im Kinderhaus mindestens einmal pro Woche. Jedes zweite Wochenende verbrachte Ralf bei seiner Mutter und seinem Bruder. In der Regel beklagte sich Frau T. bei ihren nächsten Besuchen im Kinderhaus darüber, wie wenig sich Ralf um das kümmerte, was sie von ihm verlangte oder zu verbieten versuchte. Nachdem sich dieses Ritual Woche für Woche wiederholte, legten wir Frau T. nahe, die Wochenendbesuche zu verkürzen oder ganz auszusetzen, wenn sie weiterhin den Eindruck hätte, dass Ralf sich nicht darum bemühte, sie ernst zu nehmen. Sobald wir sie jedoch aufforderten, konkret zu reagieren, nahm sie ihre Beschwerde über Ralf weitestgehend zurück und somit blieb zunächst alles beim Alten.

Ende 2004 entstand zusätzlicher Handlungsbedarf, als wir feststellen mussten, dass Ralf die Besuche bei seiner Mutter zunehmend dazu nutzte, sich dort abends abzumelden und erst spät nachts stark alkoholisiert zurückzukommen. Von Frau T. konnte kaum noch erwartet werden, dass sie versuchen würde, ihren Söhnen Grenzen zu setzen. In dieser Zeit traten ihre persönlichen Probleme zunehmend in den Vordergrund. Als sie in eine

tiefe Lethargie fiel, wurde deutlich, dass auch Ralfs Bruder Simon Unterstützung brauchte.

Die zunächst durch starke Konkurrenz geprägte Beziehung zwischen Ralf und Simon hatte sich schon bald nach Ralfs Auszug aus dem Haushalt der Mutter entspannt. Simon kam oft zu Besuch und verbrachte einen Großteil seiner Freizeit zusammen mit seinem Bruder, gelegentlich auch mit anderen Kindern aus dem Haus. Anfang 2005 hätte er sich auf seine Mittlere-Reife-Prüfung vorbereiten sollen. Dass ihm dies nicht gelang, sah er in der belasteten häuslichen Situation begründet. So verfestigte sich bei ihm der Wunsch, ebenfalls ins Kinderhaus ziehen zu wollen. Im Hinblick auf die ursprünglich starke Konkurrenz zwischen den Brüdern führten wir mit ihnen mehrere Gespräche gemeinsam und auch einzeln. Als wir dabei beobachten konnten, dass Ralf sich wohl zum ersten Mal in seinem Leben als "großer Bruder" fühlte und Simon ihn in dieser Rolle zu akzeptieren schien, vereinbarten wir zunächst eine Nachmittagsbetreuung. Simon kam direkt nach der Schule zum Mittagessen ins Kinderhaus und gingen nach der Erledigung der Hausaufgaben und einiger zusätzlicher Übungen zurück in den Haushalt der Mutter. Nach drei Monaten war abzusehen, dass diese Unterstützung nicht ausreichen würde, zumal die Situation im Haushalt der Mutter weiter eskalierte. Deshalb nahmen wir Simon im Mai 2005 voll stationär auf. Das häufige Aufeinandertreffen der beiden Brüder schien sich für beide positiv auszuwirken.

Von seinem Vater bekam Ralf regelmäßig, alle zwei Wochen Besuch. Das heißt, meist wurde er von seinem Vater abgeholt, um gemeinsam ins Kino zu gehen, Billard zu spielen oder andere Freizeitaktivitäten zu unternehmen. Herr T. vermied so weit wie möglich den Kontakt mit dem Kinderhaus. Oft rief er Ralf auf dem Handy an, damit er schon an die Straße kommen sollte, und setzte ihn bei der Rückkehr wieder vor dem Haus ab. Nur durch offensives Zugehen von unserer Seite gelang es, Herrn T. bedingt in die Überlegungen zu Ralfs Entwicklung einzubeziehen.

Beide Brüder bekamen relativ häufig teure Geschenke von ihrem Vater. Einen besonderen Stellenwert nahmen die neuesten Handymodelle ein, was in direktem Zusammenhang mit der Arbeit von Herrn T. in einem Mobilfunkladen stand. Über den Umgang mit den Handys kam es häufig zum Streit zwischen Ralf und seinem Vater. Je länger wir mit der Familie T. zu tun hatten, um so deutlich konnten wir wahrnehmen, dass Ralf eine engere Bindung an den Vater und Simon eine engere Bindung an die Mutter empfand. Über die innere Dynamik der Familie T. konnten wir ansonsten nur spekulieren. Vater und Mutter bekamen wir nie gemeinsam an einen Tisch.

Nachdem im Herbst 2005 verschiedene Praktika scheiterten, war Ralf bis zum Ende des Jahres ohne Beschäftigung. In dieser Zeit steigerte sich seine Antriebsarmut, soweit das überhaupt noch möglich war, ins Unerträgliche. An den Wochenenden kam es mehrfach zu Alkoholexzessen. Ralf entwickelte in diesem Zusammenhang ein schlechtes Gewissen uns gegenüber, was seine Passivität und seinen Rückzug noch zusätzlich verstärkte. Wenn er in dieser Phase aufgefordert wurde, Arbeiten zu übernehmen, für die er vorher nicht das geringste Interesse gezeigt hatte, übernahm er diese überraschenderweise mit zunehmender Bereitwilligkeit. Wichtigste Bedingung war, dass diese Arbeiten klar umrissen und in einem überschaubaren Zeitraum zu erledigen waren.

Diesem Anforderungsprofil entsprach eine relativ junge Beschäftigungsinitiative (BI) für Behinderte und Langzeitarbeitslose in unserer Nachbarschaft, die sich seit Anfang 2004 auf der Basis einer hier angesiedelten Behinderteneinrichtung im Aufbau befand. Der Tätigkeitsbereich dieser BI bezog sich auf Hilfe im Garten, Abwicklung von Umzügen und allgemeine Hausmeistertätigkeiten. Als Ralf im Dezember ein zweiwöchiges Praktikum dort aufnahm, stellte sich schnell heraus, dass dies eine ideale Möglichkeit wäre, ihn mit der nötigen Behutsamkeit in das Berufsleben zu integrieren.

Ein zweiter Versuch, eine Eingliederungsmaßnahme mit der Unterstützung der Agentur für Arbeit für Ralf einzurichten, war nach langen zähen Verhandlungen erfolgreich. Gemeinsam mit den Kollegen der BI wurde ein Dreistufenplan für Ralf entwickelt.

Im Februar 2006 konnte Ralf, der seit Dezember volljährig geworden war, die Eingliederungsmaßnahme beginnen. Im März zog er in eine kleine Wohnung um, wo er weiterhin ambulant betreut wurde. Diese Betreuung ging nach einer kurzen Phase der Überschneidung auf die Kollegen der BI über. In Konfliktsituationen standen wir weiterhin für Ralf und auch für die Kollegen der BI zu Verfügung. Im Zuge dessen erfuhren wir, dass Ralf sich nach circa einem halben Jahr in einer Opferrolle in Bezug auf einen Arbeitskollegen wiederfand und dass es wiederholt zu alkoholbedingten Abstürzen kam.

Bevor die Eingliederungsmaßnahme in der dritten Stufe erfolgreich abgeschlossen werden konnte, wurde sie vonseiten der Agentur für Arbeit im Mai 2007 aus vermeintlichen Kostengründen beendet. Ralf zog daraufhin in die Nähe seines Vaters. Dort arbeitete er seit August 2007 in einer Werkstatt für Behinderte.²⁴⁷

²⁴⁷ Eine Maßnahme, deren laufende Kosten höher sind, als die der BI, ohne Perspektive der Eingliederung.

4.2.1 Reflexion des Fallverlaufs – Ralf T.

Die Reflexion aller weiteren Fälle folgt der gleichen Struktur wie die Reflexion des ersten Falls. Es geht also immer wieder darum, nach Aspekten zu suchen, die uns für die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit von Bedeutung schienen. Dabei wurde die Vorgeschichte, die Rolle der Beteiligten, die Wendepunkte der Biografie und deren Auswirkungen auf die Lebenseinstellung des Protagonisten hinterfragt.

Vorgeschichte

Wesentliche Informationen zu seiner Kindheit und Familiengeschichte erschlossen sich uns nur bruchstückweise im Laufe der Arbeit mit Ralf und seiner Familie und fügten sich erst im Rückblick als gesamtes Bild zusammen. Faktoren, die eine depressive Grundhaltung begünstigen, sind in vielfältiger Weise zu finden.

- Ralfs Mutter leidet seit vielen Jahren unter Depressionen. Sie sieht als wesentliche Ursache für diese Depressionen eigene Missbrauchserfahrungen, die sie nicht präzise orten kann. Diese Erfahrungen sind Teil des allgemeinen Familienwissens und gleichzeitig weitgehend verdrängt.
- Die Trennung der Eltern wurde von beiden Söhnen, wie übereinstimmend berichtet wird, als Schicksalsschlag und persönliches Pech wahrgenommen.
- Die Mutter hat mit ihrer passiven, leidenden Haltung Vorbildfunktion, obwohl Ralf gleichzeitig mehr mit seinem Vater verbunden zu sein schien.
- Ralfs Erlebnisse in der Schule waren von Anfang an durch Misserfolg geprägt. Nachdem er als tendenziell lernbehindert eingestuft wurde, bekam er zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung. Es ist gut vorstellbar, dass dieser Umstand, auf dem Hintergrund seiner familiären Erfahrungen, das Muster bestätigte: "Ich muss schwach und hilflos erscheinen, um Zuwendung zu erhalten. "
- Nachdem Mitschülern Ralf im Alter von 15 Jahren massiv gemobbt hatten, was er mit großer Wahrscheinlichkeit als traumatisierende Erfahrung erlebt hatte, wurde er in die Parallelklasse versetzt. Diese Maßnahme scheinen zwei Konsequenzen nach sich gezogen zu haben. (1.) Ralfs Opferrolle wurde öffentlich bestätigt. (2.) Für Ralf bestätigte sich das Muster, dass Veränderungen in seinem Leben durch passives Erleiden eingeleitet werden.

Rolle der Beteiligten

Familie

In der Geschichte der Familie T. spielten depressive Muster und Opferstrukturen eine wichtige Rolle. Herr und Frau T. haben unabhängig voneinander bestätigt, dass ihre Trennung die Konsequenz aus einem sich kontinuierlich steigenden Streit war, der immer nach dem gleichen Muster ablief: Seine latente Aggressivität machte ihr Angst. Sie begab sich daraufhin in die ihr vertraute Opferrolle in der Erwartung ihm damit ein schlechtes Gewissen zu machen. Ihre Leidenshaltung steigerte jedoch seine Aggressivität und verstärkte ihre Angst, woraufhin sich ihre Opferrolle verfestigte. So wurde die Grundlage für eine gemeinsame Sorge für die Kinder systematisch untergraben.

Nach der Trennung versuchten beide Elternteile, den gegenseitigen Kontakt so weit wie möglich zu vermeiden. Mit der Trennung wurde vereinbart, dass die Jungen weiterhin bei der Mutter leben sollten. Ab diesem Zeitpunkt hatten sie nur noch den in der Besuchsregelung vereinbarten Kontakt zum Vater. Dieser zweiwöchige Kontakt gestaltete sich aus unserer Sicht weitgehend oberflächlich. Der Vater beschränkte sich darauf, wahrscheinlich um Auseinandersetzungen mit der Mutter zu vermeiden, beliebige Freizeitunternehmungen mit seinen Söhnen zu unternehmen. Die Mutter beobachtete alles, was mit dem Vater zu tun hatte, sehr kritisch. Wenn ihr etwas nicht gefiel, ließ sie in beiläufigen Bemerkungen durchblicken, dass sie mit dem Verhalten des Vaters nicht einverstanden war. Sie vermied es jedoch grundsätzlich, ihre Kritik dem Vater gegenüber zu äußern, um der Auseinandersetzung mit ihm aus dem Weg zu gehen. D. h. für die beiden Söhne, war nicht zu erkennen, dass auch nur einer der beiden Elternteile aktiv für sie die Verantwortung übernommen hätte.

Kinderhausteam und Jugendamt

Als das Mobbing in der Schule eskalierte, kam es zu Ralfs erstem Kontakt mit dem Jugendamt. Dieses, wie auch alle weiteren Treffen mit dem Jugendamt, dem Kinder- und Jugendpsychiater und später mit dem Team des Kinderhauses, wurde von der Mutter begleitet. Zunächst schienen alle Helfer es für naheliegend zu halten, dass Frau T. sich um Ralfs Belange kümmerte, schließlich lebten Ralf und Simon im Haushalt der Mutter. Diese Ausgangssituation hatte allerdings auch zur Folge, dass der professionelle Blick auf Ralfs Problematik zunächst der Perspektive der Mutter folgte. Im Mittelpunkt der ersten Gespräche stand die vermutete Traumatisierung durch die aktuellen Ereignisse. Ein Zusammenhang zwischen erlebter Opferrolle und den in letzter Zeit beobachteten Verhaltensauffälligkeiten schien naheliegend. Ohne Kenntnisse über die

Vorgeschichte zu haben, konzentrierten sich die Bemühungen aller beteiligten Helfer darauf, zunächst eine allgemeine Entspannung in Ralfs Alltag zu erreichen. Durch die Aufnahme im Kinderhaus wurden die täglichen Auseinandersetzungen mit der Mutter vermieden. Die Beurlaubung in der Schule hatte zur Folge, dass die dort angehäuften Probleme ihre Bedrohlichkeit verloren. Ralfs offensichtliche Entspannung nach diesen Veränderungen schienen unseren Ansatz zu bestätigen, sorgte allerdings auch dafür, dass wir erst später anfangen, uns intensiv mit der familiären Gesamtsituation zu befassen.

Herr T. kam regelmäßig alle zwei Wochen, um Ralf abzuholen und für ein paar Stunden etwas mit ihm zusammen zu unternehmen. Dies entsprach einer seit Langem bestehenden Besuchsregelung und bot uns keinen Anlass zur Kritik. Im Sinne einer allgemeinen Entspannung erschien uns dieses Verhalten eher hilfreich.

Als wir feststellen mussten, dass Ralf regelmäßig in unterschiedlichsten Zusammenhängen innerhalb kürzester Zeit die Rolle des Opfers einnahm, stellte sich uns die Frage nach seinem Eigenanteil, der möglicherweise die permanente Wiederholung solcher Situation begünstigte. Wir wollten verstehen, welchen subjektiven Vorteil Ralf aus seiner Opferrolle ziehen konnte. Nachdem wir nochmals Revue passieren ließen, wie es zu Ralfs Aufnahme im Kinderhaus kam, drängte sich uns der Verdacht auf, dass wir möglicherweise im Begriff waren, Ralfs Problematik zu verfestigen, anstatt zu einer Lösung beizutragen.

Ralf war sowohl in der Schule als auch im Haushalt der Mutter durch passive Verweigerung aufgefallen. Unseres Erachtens drückte er durch dieses Verhalten aus, dass er sich extrem unwohl fühlte. Trotzdem geschah lange Zeit nichts, um diese Situation zu ändern. Erst als er öffentlich als Opfer massiver Übergriffe seiner Mitschüler gebrandmarkt war, wurden Maßnahmen zur Entspannung der Situation eingeleitet, in deren Zusammenhang er selbst passiv blieb. Dieses Muster schien sich auf diverse andere Situation übertragen zu lassen.

Sobald Ralf seine soziale Situation als belastend empfand, sah er sich als Opfer der Situation und zog sich in passive Verweigerung zurück. Er schien darauf zu warten, dass sein Opferdasein bemerkt und er aus dieser Lage befreit wurde. Sich aktiv für eigene Interessen einzusetzen, schien ihm vollkommen fremd zu sein. Nachdem wir uns zunehmend mit der Geschichte der Familie T. vertraut gemacht hatten, fiel uns auf, dass Ralf dieses Opfermuster seit Langem von seiner Mutter gekannt haben musste. Auch seine Mutter hatte sich regelmäßig in der Rolle des Opfers wiedergefunden. Der Verlauf der Trennung zwischen Herrn und Frau T. könnte Ralf veranlasst haben, das Opfermuster als erfolgreiche Strategie

wahrzunehmen. Zumindest war anzunehmen, dass sich für ihn der Ausgang des Scheidungsverfahrens so darstellte, als wären der Mutter als passivem Opfer des Beziehungsstreits die beiden Kinder zugesprochen und der aktive, aggressive Vater auf Abstand geschickt worden.

Als die Jugendhilfemaßnahme in unserem Haus endete, kamen wir im Team übereinstimmend zu der Einschätzung, dass es nicht gelungen war, Ralf zu motivieren, Abstand von seinem passiven, tendenziell depressiven Handlungsmuster zu nehmen. Als wesentlichen Grund für das Ausbleiben einer erfolgreichen Veränderung sahen wir, dass unser Verhalten als Ergänzung dieses Muster verstanden werden konnte. Immer, wenn Ralf in Schwierigkeiten kam, wenn er missverstanden wurde, wenn er abzustürzen drohte oder wenn er anfang, sich selbst zu verletzen, griffen wir aktiv ein, während er passiv blieb. Wir hatten zwar immer wieder versucht, wenn Ralf in besonders entspannten Phasen Ansätze von Initiative entwickelte, Erfolgserlebnisse in den Mittelpunkt des Alltags zu rücken, doch reichten diese nicht aus, um als Gegengewicht das "ererbte" Muster abzulösen. Die Übernahme der Verantwortung für Ralf erlebten wir oftmals als ausweglose Falle. Denn obwohl wir seine Passivität als eines seiner zentralen Probleme sahen, ersparten wir ihm trotzdem durch unser Eingreifen in Gefährdungssituationen, selbst aktiv zu werden. In Zusammenhang mit Ralfs problematischem Umgang mit Alkohol wurde meines Erachtens besonders deutlich, wie unsere Aktivität zur Aufrechterhaltung des passiven Musters vereinnahmt, bzw. umgedeutet wurde.

Ralfs erste Abstürze erfolgten, als er sich außerhalb des durch uns kontrollierten Bereichs fühlte, weil er sich am Wochenende bei seiner Mutter aufhielt. Aus diesem Umstand schlossen wir, dass sich Ralf sehr wohl unserer Haltung zu seinem Umgang mit Alkohol bewusst war und sich so unserem Eingreifen entzog. In unserem Einflussbereich vermied er grundsätzlich, Alkohol zu sich zu nehmen. Dieser Verzicht fand unseres Erachtens lediglich statt, weil er der Auseinandersetzung mit uns aus dem Wege gehen wollte. Wenn er sich außerhalb unseres Einflussbereichs wähnte, kam es immer wieder vor, dass er Alkohol bis zum totalen Kontrollverlust zu sich nahm. In Gesprächen zu diesem Thema räumte er ein, dass es ihm beim Alkohol trinken um den Effekt des Betäubens ging. Es stellte sich weiter heraus, dass er, wenn er trank, meist eine Phase hoher Aggressionsbereitschaft durchlief. Er schien der Meinung zu sein, für seine Aggressionsausbrüche nicht verantwortlich zu sein, wenn er unter Alkoholeinfluss die Kontrolle über sein Handeln verlor. Ralfs Verhalten nach seinem Auszug ließ uns zu dem Schluss kommen, dass wir im besten Falle einen mäßigenden Einfluss auf seinen Alkoholkonsum hatten. Seine

hohe Gefährdung blieb bestehen, weil es nicht gelungen war, seine grundsätzliche Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für sich und sein Handeln zu wecken.

Schule

Rückblickend müssen wir davon auszugehen, dass bereits mit Eintritt in die Schule Ralfs Verhalten dort durch seine passive Haltung wesentlich beeinflusst wurde. Möglicherweise war Ralf anfangs nur geringfügig langsamer als seine Mitschüler. Es scheint leicht nachvollziehbar, dass sich die Langsamkeit in der Wechselwirkung mit seiner Passivität zum Problem steigerte. In der Langzeitklasse der Förderschule konnte dieses Problem, wie aus seinen damaligen Zeugnissen hervorzugehen schien, durch die erhöhte Betreuungsdichte weitgehend kompensiert werden. Wir nahmen an, dass es nicht sofort nach dem Wechsel zur Hauptschule zur Zuspitzung der Problematik kam, weil Ralf zunächst noch sonderpädagogische Förderung erhielt. Erst nachdem diese Förderung eingestellt wurde, wurde die Eskalation der Situation aktenkundig. Die Recherchen, die wir kurz nach Ralfs Aufnahme im Kinderhaus anstellten, bestätigten, dass er mit dem Schulwechsel zunehmend den Anschluss an den Leistungsstand der Mitschüler verlor. Dass die Zusatzförderung ohne weitere Überprüfung trotzdem eingestellt wurde, wurde später als unglücklicher Irrtum der Verwaltung bedauert. Ralfs Schulerfahrung wurde zunehmend von Misserfolg gezeichnet. Die große Schule, die große Klasse, die vielen Lehrer und in die nicht nachvollziehbare Entscheidung waren für Ralf zu unübersichtlich und unpersönlich. Niemand nahm ihn, wie er es gewohnt war, an die Hand. Aktiv für eine Veränderung seiner Situation einzutreten, lag außerhalb seiner Möglichkeiten. Auf diesem Hintergrund erschien es uns nachvollziehbar, dass seine unglückliche Situation zwangsläufig weiter eskalieren musste und er erst als Opfer seiner Mitschüler Aufmerksamkeit erlangte.

Der Besuch der Abschlussklasse in der Förderschule vermittelte ihm eine Vielzahl dringend benötigter Erfolgserlebnisse. Während dieser Zeit stellten seine Lehrer die Prognose, dass er im Rahmen des AVJ den Hauptschulabschluss erreichen könnte. Diese Einschätzung sprach zunächst einmal dafür, dass sich die Erfolgserlebnisse positiv auf seine Selbstsicherheit auswirkten. In gewissem Umfang kann ich diese Beobachtung bestätigen, nur würde ich einem andern Faktor eine höhere Bedeutung beimessen. Durch die Rückkehr in den vertrauten überschaubaren Rahmen der Förderschule wurde seine große Verunsicherung aufgehoben. Für Ralf war erkennbar, dass die Lehrer hier im Zweifelsfall seine fehlende Aktivität ausgleichen würden.

Im ersten Halbjahr an der Berufsschule zeigte sich sehr deutlich, wie abhängig Ralf vom äußeren Rahmen war. Seine Selbstzweifel brachten ihn in dieser Zeit auf einen emotionalen Tiefpunkt. Es ist allein seiner Klassenlehrerin zu danken, dass diese große Verunsicherung aufgefangen werden konnte. Sie ging sehr einfühlsam auf seine emotionale Lage ein und erkannte dabei, dass seine Leistungsfähigkeit erheblich gesteigert werden konnte, wenn man ihm mit ausreichender Geduld begegnete.

Berufsberatung

Der Einfluss der Berufsberatung auf die allgemeine Entwicklung war in Ralfs Fall aufgrund eines unglücklichen Zufalls erheblich größer als bei vielen anderen Jugendlichen. Ralfs erster Kontakt mit der Agentur für Arbeit war ein Beratungsgespräch in der Schule, das standardmäßig für alle Schüler in der Abgangsklasse stattfand. An diesem Gespräch nahm außer dem Berufsberater und Ralf auch sein Klassenlehrer teil. Wie dieser später berichtete, hatte der Berufsberater nachgefragt, wie es zu den verschiedenen Schulwechseln gekommen war. Als in diesem Zusammenhang erwähnt wurde, dass Ralf durch Mitschüler gemobbt wurde, fragte der Berufsberater insistierend nach, was da im Einzelnen vorgefallen sei. Als Ralf sich nicht bereit zeigte, sich zu diesen Fragen zu äußern, kam das Gespräch zum Stocken und wurde ohne Ergebnis beendet. Von diesem Zeitpunkt an verband Ralf mit der Agentur für Arbeit Misstrauen und Zeitdruck. Später kam noch Prüfungsstress hinzu. Von dieser Haltung ließ Ralf sich durch nichts wieder abbringen. Als er zwei Monate später zu einem Eignungstest im Arbeitsamt eingeladen wurde, fielen seine Testergebnisse extrem schlecht aus. Unseres Erachtens waren diese schlechten Ergebnisse auf seine Vorbehalte und damit verbundene Blockaden zurückzuführen. Auch als dieser Test ein halbes Jahr später wiederholt wurde, konnte Ähnliches beobachtet werden. Es lag nahe, den Fokus auf die Ungeschicklichkeit des Berufsberaters zu richten und darin die Ursache für die ungünstig verlaufene weitere Entwicklung zu suchen. Eine solche Sichtweise scheint mir jedoch zu kurz zu greifen. Das Verhalten des Berufsberaters stellte meines Erachtens einen Wirkungsfaktor dar, der nur im Zusammenspiel mit zwei weiteren Faktoren diese große Bedeutung erlangen konnte: (1.) Ralfs Hang, sich in die Opferrolle zu begeben, (2.) die formalen Strukturen der Agentur für Arbeit.

In der Gesprächssituation, die Ralf unangenehm war, bot es sich geradezu an, sich als Opfer des unsensiblen Gegenübers zu fühlen. Der ansonsten oft mit dem Opfermuster verbundene Vorteil blieb in diesem Fall aus. Hilfe von außen (möglicherweise vonseiten des Lehrers) konnte sich nicht durchsetzen. Als Ergebnis seiner passiven Reaktion blieb lediglich die Verstärkung seiner negativen Assoziationen in Bezug auf alles, was mit

dem Arbeitsamt zu tun hat. Die standardisierten Testverfahren der Agentur für Arbeit berücksichtigen weder bei Durchführung noch bei Auswertung der Tests subjektives Stressempfinden. Weil zu erwarten war, dass Ralf, der in der Testsituation vollständig auf sich alleine gestellt war, innerhalb kürzester Zeit in totale Passivität und Resignation verfallen würde, mussten diese Tests extrem negativ ausfallen.

Die Beschäftigungsinitiative

Die Einrichtung einer Eingliederungsmaßnahme im Rahmen der BI öffnete für Ralf eine neue Chance, ein positiveres Verhältnis zu seiner eigenen Leistung zu entwickeln. Erfolgserlebnisse in seinem Arbeitsalltag halfen ihm, ein bescheidenes Selbstbewusstsein aufzubauen. Die Organisation der BI war so persönlich und überschaubar, dass er sich kaum verunsichern ließ, selbst in Situationen, die ihm deutlich als Test seiner Leistungsfähigkeit angekündigt waren. Wir bedauern sehr, dass diese Maßnahme vonseiten des Arbeitsamtes eingestellt wurde, bevor die dritte Phase abgeschlossen werden konnte.

Wendepunkte

Von Wendepunkten im Sinne einer radikalen Kurskorrektur der grundsätzlichen Lebenseinstellung kann ich in Ralfs Fall nicht berichten. Es hat aber sehr wohl einschneidende Ereignisse gegeben, die eine grundsätzliche Veränderung der allgemeinen Lebenssituation nach sich zogen.

Die Beurlaubung von der Schule hat eine allgemeine Verkrampfung gelöst und die Serie von Misserfolgen gestoppt. Sie hat die gründliche Überprüfung alternativer Beschulungsmöglichkeiten eröffnet.

Mit der Aufnahme im Kinderhaus konnte der tägliche Streit mit seiner Mutter unterbrochen werden. Das Zusammenleben mit den anderen Kindern und Jugendlichen im Haus bot Ralf neue Erfahrungen und, wie erst später erkennbar, wurde eine Phase der emotionalen Stabilisierung eingeleitet.

Mit dem Wechsel zur Berufsschule begann eine Phase, in der er sich von Selbstzweifel geplagt um Durchhalten und das Erbringen von Leistung mühte. Erst nach einem halben Jahr bekam er mit dem Zwischenzeugnis eine Bestätigung, damit auf einem guten Weg zu sein.

Als Ralf nach seinem Schulabschluss ein halbes Jahr lang keine Zusage über eine langfristige Beschäftigung bekam, waren seine Selbstzweifel wieder ins Unermessliche gewachsen.

Mit der Aufnahme in die Eingliederungsmaßnahme der BI wurde ein neuer Anfang gesetzt. Erfolgserlebnisse in diesem Zusammenhang ermöglichten ihm, wieder etwas Selbstvertrauen aufzubauen.

Lebenseinstellungen

Als wir Ralf kennenlernten, nahmen wir bei ihm eine grundsätzlich passive Haltung zu seinem Leben wahr. Aus allem, was er tat oder sagte, war seine Überzeugung zu erkennen, dass die Anderen bestimmen, was passiert. "Ich zeige mich hilflos, dann werden die anderen aktiv." Später erfuhren wir, dass diese Einstellung in seiner Familie eine lange Tradition hatte und auch seine Mutter sich als Opfer der aktiven Anderen sah.

Je länger wir Ralf begleiteten, umso mehr verfestigte sich unsere Überzeugung, dass er in einem Muster gefangen war, das die unangenehme Eigenschaft hatte, sich selbst zu verstärken. Wir hätten uns sehr gewünscht, ihm die Erfahrung und Einsicht nahe zu bringen, dass es möglich ist, durch aktives Handeln sein Wohlbefinden zu steigern. Leider ist dies nur in einigen wenigen Situationen gelungen.

Als zusätzliche Gefahr und Verstärkung seiner depressiven Tendenz ist sein problematischer Umgang mit Alkohol hinzugekommen. Die betäubende Wirkung von Alkohol bestätigte und verstärkte seine passive Weltsicht.

4.2.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung

In der Einleitung zur Darstellung des Falls Ralf T. hatte ich angemerkt, dass ich mit der Erinnerung an den Verlauf dieses Falls ein starkes Gefühl der Hilflosigkeit verbinde. Nachdem ich im Zuge der Reflexion des Fallverlaufs die konzeptionellen Gedanken im Team Revue passieren ließ, kam ich zu der Einschätzung, dass dieses Gefühl von allen an diesem Fall Beteiligten geteilt wurde. In allen Überlegungen schien ein immer wieder beobachtetes Muster einzufließen, dass je nach Zusammenhang als "depressiver Zirkel", "Opfermuster" oder "sich selbst verstärkende, passive Handlungsorientierung" bezeichnet wurde. Die Beobachtung, dass Ralfs grundsätzlich passive Haltung alle anderen Menschen in seinem Umfeld provozierte, aktiv zu werden, beinhaltete zwei sehr unterschiedliche Aspekte. Einige fühlten sich aufgefordert, ihren Frust an Ralf auszulassen und ihn damit zum Opfer zu machen. Andere fühlten sich aufgefordert, ihm zu helfen, entwickelten dabei allerdings gleichzeitig die Angst, durch die eigene Aktivität seine Passivität zu verstärken. Dieser innere Widerspruch ist meines Erachtens der wesentliche Auslöser dafür, dass sich bei den

meisten Helfern ein Gefühl der Hilflosigkeit einschlich. Als würde dieses Muster einen Sog ausüben, der sofort jeden, der mit Ralf in Kontakt kam, in dieses Muster mit einbezog, fühlten sich viele Helfer, als würden sie von Ralfs Handlungsunfähigkeit angesteckt.

Eine klare Orientierung am Prinzip Verantwortung hätte, wie ich es heute einschätze, dieser Angst ihre herausragende Bedeutung nehmen können. Wo Verunsicherung hätte vermieden werden können, will ich exemplarisch unter drei Einzelaspekten erläutern.

- (1) Die Entscheidung für Ralfs Aufnahme erfolgte, wie die Entscheidung in allen anderen Fällen, auf der Grundlage bruchstückhafter Informationen. Wir mussten deshalb damit rechnen, dass die tatsächliche Person, die wir aufnahmen und das Bild, das wir uns von ihr machten, erheblich voneinander abweichenden konnten. Obwohl uns das vielleicht nicht ständig bewusst war, bezog sich unsere Entscheidung auf das Bild, betraf jedoch die Person. Diese Unterscheidung hebe ich deshalb hervor, weil damit deutlich wird, dass wir die Verantwortung für eine Person übernahmen, die untrennbar mit ihrer Biografie verbunden war, deren Biografie wir jedoch kaum kannten. Alle Prägungen, die bisher stattgefunden hatten, also auch die über Jahre verfestigte Orientierung an einem depressiven Muster, waren von uns zunächst als gegeben, quasi als Teil seiner Person zu akzeptieren und nicht von uns zu verantworten.²⁴⁸
- (2) Als sich unsere Überzeugung zunehmend verdichtete, dass Ralfs Orientierung an diesem depressiven Muster eine erhebliche Beeinträchtigung seiner Entwicklungsmöglichkeiten darstellte, fehlte die Klarheit, wie mit dieser Erkenntnis umzugehen sei. Erste Priorität wäre grundsätzlich unterstützenden Maßnahmen einzuräumen gewesen, die Ralfs Wohlbefinden und seine Autonomie in den Mittelpunkt gestellt hätten. Gleichzeitig wäre seine problematische Handlungsorientierung als zusätzliches persönliches Zukunftsrisiko zu berücksichtigen gewesen. Stattdessen stand oftmals die Sorge im Mittelpunkt, möglichst alles zu vermeiden, was als Bestätigung Ralfs passiver Handlungsorientierung hätte interpretiert werden können. Sobald wir unser Handeln davon abhängig machten, wie es möglicherweise in der Logik eines depressiven Musters interpretiert werden konnte, schränkten wir unsere Handlungsfähigkeit ein. Insofern überrascht es nicht, dass der Eindruck entstehen konnte, Ralfs Passivität sei ansteckend.

²⁴⁸ vgl. Kapitel 2.1.1 Zeitbezug

- (3) Betrachten wir die verschiedenen Phasen, die Ralf während der beschriebenen Jugendhilfemaßnahme durchlief, kann unschwer nachvollzogen werden, dass ausschließlich in Phasen der Entspannung die Chance bestand, dass er seine Passivität wenigstens im Ansatz überwinden konnte. Diese Beobachtungen scheinen zu belegen, dass es immer wieder sinnvoll war, zu intervenieren, wenn es ihm schlecht ging oder er gefährdet war abzustürzen. War Ralf vor der Intervention angespannt passiv oder tendenziell selbst verletzend, war er nach der Intervention im ungünstigsten Falle entspannt passiv. Bezogen auf sein Wohlbefinden bedeutet dies aber in jedem Fall eine positive Veränderung, auch wenn wir uns wünschen, dass eine Intervention entspannte Aktivität und Übernahme von Eigenverantwortlichkeit zur Folge hätte.

Im Ralf Fall konnten wir uns diesem Ziel nur wenig annähern. Als die Jugendhilfe-maßnahme für Ralf endete, war Passivität weiterhin die Haupttendenz, die wir in seinem Verhalten erkennen konnten. Erschwerend kamen Komplikationen durch seinen problematischen Umgang mit Alkohol hinzu. Diese Bilanz ist wenig befriedigend für alle, die in diesem Fall versucht haben, ihr Bestes zu geben. Auch aus heutiger Sicht teile ich die Einschätzung der Beteiligten, dass die Chance, im Rahmen dieser Jugendhilfemaßnahme mehr zu erreichen, äußerst gering war und dass ein ungeduldigeres Vorgehen in jedem Falle Ralfs Entwicklung zusätzlich negativ beeinflusst hätte. Ich kann mir jedoch vorstellen, dass eine klarere Orientierung am Prinzip Verantwortung, die Angst der Beteiligten hätte verringern können, in die Dynamik des depressiven Musters einbezogen zu werden. Damit wären möglicherweise Kapazitäten freigesetzt und zusätzliche Handlungsspielräume geschaffen worden.

4.3 Überanpassung – Kerstin E. "Ich bin deiner Meinung"

"Indem ich den Standpunkt meines Gegenübers teile, vermeide ich die Konfrontation. Wenn das Gegenüber wechselt, wechsle auch ich meinen Standpunkt. Kommt es zu Auseinandersetzungen, weil Vertreter unterschiedlicher Standpunkte aufeinandertreffen, bleibe ich auf Abstand."

Die grundsätzliche Zustimmung zur Position des Gegenübers um jeden Preis stellte sich uns als andere passive Variante dar, sich der Übernahme von Selbstverantwortung zu entziehen. Diese Form, die Übernahme eines eigenen Standpunkts zu vermeiden, scheint äußerst unspektakulär zu funktionieren. Ich nehme an, dass sie gerade deshalb sehr oft Anwendung findet. In Kerstins Fall zeigte sich dieses Verhalten meines Erachtens in extremer Form, weshalb ich diesen Fall ausgewählt habe.

Im August 1988 nahmen wir die zehnjährige Kerstin E. im Kinderhaus auf. (Familienkarte und Zeitleiste siehe: Anhang S.302) Kerstin hatte seit acht Jahren in einer Pflegefamilie gelebt. An ihre leiblichen Eltern konnte sie sich nicht mehr erinnern. Der einzige Anknüpfungspunkt zu ihrer Herkunftsfamilie war der Großvater, der kurz vor ihrer Aufnahme im Kinderhaus verstorben war. Der Kontakt zu ihm war allerdings auch nicht besonders eng gewesen. Aufgrund des Krankenversicherungsnachweises war bekannt, dass ihr Vater in Süddeutschland lebte. Über den Aufenthaltsort der Mutter gab es keine Angaben, erst vier Jahre später stellte sich heraus, dass sie im gleichen Ort wie die Pflegefamilie lebte. Ein Grund oder Auslöser, warum Kerstin die Pflegefamilie verlassen musste, war uns nicht erkennbar. Die Pflegemutter hatte erklärt, dass sie sich außerstande sah, diese Aufgabe weiter zu erfüllen. Ausgehend von dem selbst gesetzten Anspruch, unseren Blick vor allem nach vorn richten zu wollen, haben wir es damals versäumt, Kerstins Vorgeschichte genauer zu recherchieren. Das zarte Mädchen Kerstin wirkte etwas distanzlos, ansonsten nahmen wir keine Auffälligkeiten wahr.

Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen bestand zum Zeitpunkt der Aufnahme aus fünf Jungen (17, 16,12, 12,11) und 2 Mädchen (15,17). Dazu kamen die beiden Töchter (4 und 6 Jahre) meiner Kollegin, die im Nebengebäude des Kinderhauses wohnten und mein Sohn (4). In die Gruppe schien Kerstin sich relativ schnell zu integrieren. Den engsten Kontakt hatte sie zu den beiden Töchtern meiner Kollegin. Alle anderen Kinder waren älter als sie. Da Kerstin jünger wirkte, als sie tatsächlich war, hatte sie mit den anderen relativ wenig zu tun. Die Position der Jüngsten behielt sie für mehrere Jahre. Im Herbst 90, als wir vorübergehend drei Geschwisterkinder im Kinderhaus aufnahmen, trat zum ersten Mal die Situation ein, dass Kerstin sich als die "Große" um kleinere Kinder im Haus sorgen konnte. Dies war eine Rolle, die sie sehr gerne einnahm.

Im Februar 91 starb unsere Kollegin Christiane. Dieser Tod paralyisierte alle Kinder und Erwachsenen im Kinderhaus. Christiane war Kerstins Bezugserzieherin, weshalb Kerstin in besonderer Weise von diesem traurigen Ereignis betroffen war. Es war unübersehbar ein weiterer endgültiger Abschied von einem Menschen, der einen Abschnitt ihres Lebens begleitet hatte.

Als Kerstin 16 wurde, fand im Kinderhaus ein Generationswechsel statt. In relativ kurzem Abstand waren vier neue Kinder, zuletzt ein vier Jahre jüngeres Mädchen eingezogen.

Von Anfang an, seit Kerstin bei uns lebte, verbrachte sie den größten Teil ihrer Freizeit im Pferdestall beziehungsweise auf der Koppel unseres Nachbarn. Das große Interesse an Tieren und Pferden im Besonderen blieb Kerstin bis heute erhalten. Der Reitsport gewann für sie erst mit zunehmendem Alter an Bedeutung. Zunächst stand für sie vorrangig das Zusammensein mit den Tieren im Mittelpunkt.

Kerstin war, bevor sie zu uns kam, als Einzelgängerin beschrieben worden. Aus der Schule wurden uns ähnliche Beobachtungen bestätigt. Für uns stellte es sich über lange Zeit so dar, dass Kerstin einen Ausgleich für den wenigen Kontakt mit anderen Kindern im Zusammensein mit den Tieren fand.

Die Frage, warum sich Kerstin lieber in der Gesellschaft von Tieren als in der von anderen Menschen aufhielt, hielten wir damals für nicht so bedeutsam, zumindest versuchten wir nicht, ihr auf den Grund zu gehen. Wichtig war uns zunächst, dass Kerstin sich wohlfühlte und sich entspannen konnte. Erst wesentlich später wurde uns bewusst, wie angestrengt Kerstin im Umgang mit anderen Menschen war. Sie sah sich offenbar permanent Erwartungen beziehungsweise Forderungen ausgesetzt, die sie glaubte, niemals erfüllen zu können, während Tiere nichts von ihr forderten. Sobald sie ihnen Futter gab oder sie streichelte, wurde ihr direkt Zufriedenheit wiedergespiegelt. Insofern war ihr Rückzug zu den Tieren absolut nachvollziehbar. Eine glückliche Brücke zu anderen Menschen ergab sich durch den Reitsport. Im Reitstall, bei Turnieren und der Vorbereitung von Turnieren hatte Kerstin intensiven Kontakt zu anderen Kindern und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang intensivierte sich auch Kerstins Beziehung zu meiner Frau, die mit einem eigenen Pferd an verschiedenen Vielseitigkeitsturnieren teilnahm.

Wir nahmen an, dass sportliche Erfolge fraglos Kerstins Selbstwert zuträglich wären, zumal es ihr parallel dazu gelang, in der Schule Leistungen zu erbringen, auf die sie durchaus hätte stolz sein können. Trotzdem schien ihr Selbstbewusstsein nicht in dem Maße zu wachsen, wie

wir es erwartet hätten. Vielmehr meinten wir beobachten zu können, dass ihre Schwierigkeiten im Kontakt mit anderen Menschen zunahmen. Zunächst nahmen wir lediglich eine allgemeine subtile Spannung wahr. Die sich häufenden Konflikte in Kerstins Umfeld schienen auf den ersten Blick nichts mit ihr zu tun zu haben. Offener Streit entbrannte grundsätzlich ohne ihre Beteiligung. Im Zuge der Klärung dieser Streitigkeiten stellte sich jedoch oftmals heraus, dass sich beide Seiten auf Kerstin bezogen. Beide Seiten behaupteten, Kerstin habe bestätigt, dass die jeweils andere Seite im Unrecht sei. So gewannen wir den Eindruck, dass Kerstin im Vorfeld des offenen Streits auf beiden Seiten der Bildung von Vorurteilen Vorschub leistete. Im Protokoll einer Fallbesprechung vom Februar 1996 wurde diese Problematik folgendermaßen zusammengefasst.

Be fand sich Kerstin im Einzelgespräch, übernahm sie automatisch die Position ihres Gesprächspartners. Mit schlafwandlerischer Sicherheit nahm sie Ansätze von Kritik oder Unzufriedenheit gegenüber anderen Personen oder Gruppen wahr, auch wenn diese nicht explizit ausgesprochen wurden. In ihren Beiträgen übernahmen sie die Kritik und ergänzte sie durch Beispiele, die nicht ausschließlich der tatsächlichen Beobachtung, sondern oftmals ihrer Fantasie entsprangen. Unterhielt sie sich dann mit dem Vertreter der entsprechenden Gegenposition, lief dort das gleiche Muster ab.

Zur Verdeutlichung möchte ich folgendes Beispiel anfügen. Die Ausgewogenheit unseres Speiseplans war immer wieder ein wichtiges Thema im Kinderhaus. Gegenüber den Kollegen, die sich grundsätzlich eine fettreduzierte Ernährung wünschten, äußerte Kerstin häufiger Unzufriedenheit über zu fettes Essen. Wenn sie dann mit der Köchin zusammensaß, berichtete sie ihr, dass von den Kollegen über das zu fette Essen genörgelt wurde. Als Folge dieses Verhaltens waren mit zeitlichem Abstand zwei verschiedene Auswirkungen zu beobachten.

- (1.) Die gegenseitigen Vorbehalte der beteiligten Personen wurden verstärkt, wobei das Gespräch mit Kerstin nicht als Teil der Auseinandersetzung wahrgenommen wurde. Das bot Kerstin den vermeintlichen Vorteil, dass weder sie selbst noch ihr Verhalten oder ihre Meinung zum Thema des Gesprächs wurden.
- (2.) Sobald die Beteiligten Kerstins Anteil bemerkten, wurde ihr von beiden Seiten der Konfliktparteien eine intrigante Absicht unterstellt. Zu diesem Zeitpunkt hatte sie keine Möglichkeit mehr, ihr Verhalten zu korrigieren.

Dass diese Erkenntnis bei ihr Panik auslösen musste, schien nachvollziehbar. In solchen Situationen fühlten wir uns oftmals in einem Zwiespalt, sie einerseits in ihrer Panik beruhigen und trösten zu wollen und

andererseits waren wir verärgert über die intrigante Wirkung ihres Verhaltens. Auch wenn wir ihr grundsätzlich keine böse Absicht unterstellen wollten, konnten wir die Fakten nicht ignorieren. Ihr Verhalten schien ein Netz von Intrigen zu erzeugen. Nachdem wir begannen, in Kerstins Verhalten ein sich ständig wiederholendes Muster zu erkennen, entstand für uns erhöhter Handlungsbedarf. Als größte Schwierigkeit sahen wir dabei, dass die Wirkung von Kerstins Verhalten meist erst mit erheblicher Verzögerung erkannt wurde. Erschwerend kam hinzu, sobald sie zu ahnen begann, dass die Widersprüchlichkeit ihres Verhaltens bald auffallen würde, entwickelte sie die Tendenz, sich von der Realität zu entfernen. Sie verfiel in ihrem eigenen Netz widersprüchlicher Fantasien, was ihr den Vorwurf einbrachte, sie würde Lügengeschichten erzählen.

Im pädagogischen Team setzte sich zunehmend die Überzeugung durch, dass Auslöser des sich in Variationen wiederholenden Musters Kerstins kaum vorhandenes Selbstwertgefühl war. Diese Sichtweise schien sehr plausibel und lieferte eine Erklärung, warum dieses Muster eine solche Eigendynamik besaß, sich immer wieder selbst neu zu erschaffen. Sobald die intrigante Wirkung ihres Verhaltens entlarvt oder sie überführt wurde, deutlich von der Wahrheit abgewichen zu sein, musste Kerstin dies als Zerstörung ihrer zarten Ansätze von Selbstwertgefühl empfunden haben. In solchen Situationen wurde sie regelrecht von Weinkrämpfen erschüttert und es dauerte oftmals sehr lange, bis sie sich wieder beruhigen ließ. Es lag nahe, dass sie nach solchen Erlebnissen verstärkt bemüht war, Wohlwollen zu erwirken. Die Meinung ihres Gegenübers errahend bestätigte sie diese, bevor der andere dazu kam, sich zu äußern. Lange Zeit sah es so aus, als gäbe es aus diesem Teufelskreis kein Entkommen.

Kerstins schulische Karriere verlief trotz dieser Problematik ohne gravierende Brüche. Sie schloss ihren Besuch der Gesamtschule mit einem guten Hauptschulabschluss ab und erreichte im Alter von 17,5 Jahren über das Berufsgrundbildungsjahr den Realschulabschluss. Im Anschluss daran begann sie eine Ausbildung zur milchwirtschaftlichen Laborantin. Auch diese Ausbildung schloss sie erfolgreich ab.

Einen Monat, nachdem sie die Realschule beendet hatte, traf sie zum ersten Mal mit ihrer Mutter zusammen. Da Kerstin sehr früh von ihrer Mutter getrennt worden war, fehlte ihr jede Erinnerung. Die erste Begegnung fand, von uns begleitet, im Kinderhaus statt. Mutter und Tochter fühlten sich sehr verunsichert und wussten kaum, worüber sie miteinander sprechen sollten. Nach dieser Begegnung war das Interesse an weiteren Kontakten von beiden Seiten relativ gering. Trotzdem besuchte Kerstin gelegentlich ihre Mutter und berichtete danach jedes Mal wieder, dass es wenig Veränderung

in Bezug auf gemeinsame Interessen gäbe. In diesem Zusammenhang fiel sehr deutlich auf, wie wichtig es Kerstin zu diesem Zeitpunkt noch war, ihr Zuhause im Kinderhaus zu behalten. Dies so aufrechtzuerhalten, war nicht ganz einfach, weil das Jugendamt als Kostenträger darauf drängte, die Jugendhilfemaßnahme abzuschließen.

Ein halbes Jahr nach ihrem 18. Geburtstag zog Kerstin gemeinsam mit zwei weiteren jungen Frauen in eine Wohngemeinschaft, die von uns als Verselbständigungsmaßnahme in einem Nebengebäude des Kinderhauses eingerichtet wurde. Zu diesem Zeitpunkt hatte sie gerade ihr zweites Ausbildungsjahr begonnen.

Ein Jahr später mit Beginn des dritten Ausbildungsjahres zog sie in eine kleine Wohnung, von der aus sie ihre Arbeitsstelle mit dem Fahrrad in 20 Minuten erreichen konnte. Auch hier wurde sie noch ein halbes Jahr ambulant von uns weiter betreut.²⁴⁹ Kerstin war zwanzig, als die Zuständigkeit des Jugendamtes für sie endete. Damit hatte sie 18 Jahre öffentliche Erziehung in unterschiedlichen Formen (Säuglingsheim, Pflegefamilie, Kleinstheim, betreute Wohngemeinschaft und ambulante Betreuung) "genossen". Als die offizielle Betreuung endete, hielten wir den Kontakt zu ihr trotzdem weiter aufrecht.

Kurz nach Abschluss ihrer Ausbildung im Alter von 21 Jahren bekam sie überraschend ein Kind. Das Wort Überraschung war in diesem Fall sehr treffend, weil vor den ersten Wehen keinerlei Anzeichen einer Schwangerschaft bemerkt worden waren, weder von ihr selbst noch von ihrem Umfeld. Selbst Ihrem Hausarzt war nichts aufgefallen, was zur Folge hatte, dass die einsetzenden Wehen zunächst als Magenkrämpfe interpretiert wurden. Die Geburt auf dem Weg zum Krankenhaus verlief aus gynäkologischer Sicht unkompliziert.

Für Kerstin hatten sich mit der Geburt ihres Sohnes Leon E. die gesamten Lebensumstände von einem auf den anderen Tag radikal verändert. Vorher war sie nur bedingt in der Lage gewesen, ihren Haushalt für sich alleine zu führen. Nun war sie plötzlich Mutter und sollte sich zusätzlich um diesen kleinen Menschen kümmern, ohne sich je Gedanken darüber gemacht zu haben, wie sie so etwas organisieren könnte. Vom Vater des Sohnes konnte sie im Alltag keine Unterstützung erwarten, da sie zum Zeitpunkt der Geburt schon seit über einem halben Jahr in keinen Kontakt mehr zu ihm stand. Außerdem zweifelte er zunächst daran, tatsächlich der Vater zu sein.²⁵⁰

²⁴⁹ Ich spreche hier von offizieller Betreuung im Auftrage des Jugendamtes, weil damit eine besondere Beziehung (Betreuer/Klient) vorgegeben ist.

²⁵⁰ Nach einem vom Jugendamt veranlassten Vaterschaftstest blieb ihm keine Wahl, als die Vaterschaft anzuerkennen.

Das Naheliegende in dieser Situation war, erst einmal die Menschen, die sich in den letzten Jahren um Kerstin gekümmert hatten, einzubeziehen. Ich war zu diesem Zeitpunkt mit allen Kinderhauskindern auf Ferienfahrt und meine Mitarbeiter hatten Urlaub. Deshalb erfuhr meine Frau, die alleine zuhause geblieben war, als Erste von der neuen Situation. Sie nahm daraufhin, da die hoffnungslose Überforderung unschwer zu erkennen war, Kerstin und ihren Sohn zunächst als Gäste in unserem Haus auf.

Es war abzusehen, dass Kerstin erhebliche Zeit brauchen würde, um sich an die veränderte Situation zu gewöhnen, bzw. erst einmal zu verstehen, was da geschehen war. Aus diesem Grund bereiteten wir zusammen mit dem Jugendamt eine Übergangsmaßnahme vor. Im Kinderhaus wurde kurzfristig ein zusätzlicher Platz als "Mutter-Kind-Einrichtung" geschaffen. Hauptziel dieser Maßnahme war, Zeit zu gewinnen, um ein tragfähiges Konzept für die Versorgung des Neugeborenen und die Begleitung der jungen Mutter zu entwickeln.

Nach einem halben Jahr, in dem unterschiedlichste Lösungsansätze²⁵¹ diskutiert worden waren, kristallisierte sich heraus, dass Kerstin auf jeden Fall ihren Sohn bei sich behalten und dass sie im näheren Umfeld bleiben wollte. Daraufhin wurde ihr Aufenthalt im Kinderhaus noch einmal um ein halbes Jahr verlängert. Anschließend zog sie mit ihrem Sohn in eine kleine Wohnung in die Kreisstadt circa vier Kilometer vom Kinderhaus entfernt. Dort wurden die beiden auch weiterhin von uns ambulant betreut.

Die Betreuung wurde zunächst reduziert und dann eingestellt, nachdem Kerstin mit einem neuen Partner Bernd W. zusammengezogen war, der sich darum bemühte, einen Teil der Verantwortung für Kerstins Sohn zu übernehmen. Zwei Jahre später brachte sie ein weiteres Kind, Kevin, als Sohn von Bernd W. zur Welt. Die Beziehung zu Bernd zerbrach wenig später und Kevin wurde von Bernds Eltern adoptiert. Diese Entwicklung stürzte Kerstin in eine tiefe Krise. Zum ersten Mal in ihrem Leben setzte sie sich in dieser Situation selbst aktiv dafür ein, professionelle Unterstützung zu bekommen. Es entstand der Eindruck, als sei ihr erster Sohn inzwischen der stabilste Faktor in ihrem Leben. Für ihn hatte sie sich entschieden, die Verantwortung zu übernehmen. Im Zuge dessen schien ihr zunehmend klar zu werden, dass sie diese nur tragen konnte, wenn sie auch für sich selbst Verantwortung übernahm. Ihr war bewusst, dass ihr Selbstwertgefühl seit ihrer Kindheit stark beschädigt war. Das Muster, durch das sie sich immer wieder in Situationen brachte, in denen ihr Selbstbewusstsein zusätzlich geschädigt wurde, war ihr ebenfalls vertraut. In der Hoffnung, zukünftig an

²⁵¹ Wir hatten unter anderem mit Kerstin darüber gesprochen, ob sie möglicherweise ihren Sohn zur Adoption freigeben wollte, oder was sie von einer Tagespflege halten würde. Auch hatte sie sich zwei größere Mutter-Kind-Heime angesehen, die beide mehr als 30 km entfernt waren.

dieser Problematik etwas ändern zu können, begab sie sich in psychotherapeutische Behandlung. Seit dieser Zeit erhält sie Unterstützung unterschiedlicher Intensität (je nach Bedarf) durch einen ambulanten psychiatrischen Dienst. Ihr Sohn Leon besucht, seit er zur Schule geht, eine ambulante Tagesgruppe. Gestützt durch diese begleitenden Maßnahmen, scheint es Kerstin relativ gut zu gelingen, ihren Anteil der Verantwortung für ihren Sohn zu tragen. Wenn gelegentlich Schwierigkeiten auftreten, die Kerstin glaubt, nicht alleine lösen zu können, sieht es so aus, als würde sie diese nicht mehr grundsätzlich verdrängen. Inzwischen konnte mehrfach beobachtet werden, dass sie sich in solchen Fällen aktiv um Hilfe bemüht hat. Gelegentlich rief sie mich an, um zu fragen, ob ich ihr einen Rat geben kann oder jemand kenne, der sie unterstützen könnte.

4.3.1 Reflexion des Fallverlaufs – Kerstin E.

Vorgeschichte

Rückblickend bedaure ich, dass wir versäumt hatten, direkt nach Kerstins Aufnahme Recherchen zur Geschichte ihrer frühen Kindheit anzustellen, weil unsere Informationen zu ihren ersten zehn Lebensjahren deshalb äußerst bruchstückhaft blieben. Um eine Erklärung für die Entstehung ihres Verhaltensmusters zu finden, waren wir darauf angewiesen, aus der Kombination der wenigen Informationen ein Bild zu konstruieren. Damit beinhaltete dieses Bild zwangsläufig einen gewissen spekulativen Teil. Die Wahrscheinlichkeit, dass unsere Konstruktion zutrifft, konnten wir letztlich nur an ihrer Nachvollziehbarkeit messen.

Belegt war aus entsprechenden Unterlagen, dass Kerstin bereits in ihren ersten zwei Lebensjahren mehrere Beziehungsabbrüche erlebt hatte. Im Alter von 10 Monaten wurde sie bereits für zwei Monate in einem Säuglingsheim untergebracht. Ein halbes Jahr später lebte sie für vier Monate bei ihrem Großvater. Kaum zweijährig kam sie in die Kinderklinik²⁵² und anschließend nochmals in ein Säuglingsheim bis sie im Alter von zweieinhalb Jahren in die Pflegefamilie kam. Die Frage, inwieweit sie die Zeit bis zur Trennung von der Mutter als Geborgenheit empfinden konnte, muss offenbleiben.

Darüber, wie Kerstin die sieben Jahre in der Pflegefamilie erlebt hat, kann ebenfalls keine verlässliche Aussage gemacht werden. Kerstin sprach von sich aus so gut wie nie über diese Zeit und auch unsere Versuche, das Gespräch auf dieses Thema zu lenken, scheiterten immer wieder. Als wir

²⁵² Der Grund für diesen Klinikaufenthalt ist uns nicht bekannt.

sie noch einmal wesentlich später (im Alter von ca. 17 Jahren) fragten, wie sich der Alltag in der Pflegefamilie abgespielt habe, sagte sie, dass sie sich nicht mehr erinnern könne.

Ich denke, dass es keiner großen Fantasie bedarf, um sich vorzustellen, dass das kleine Mädchen, das bereits mehrere Beziehungsabbrüche erlebt hatte, ihr Handeln darauf konzentrierte, Menschen, die sich ihr zuwendeten, festhalten zu wollen. Durch die Zustimmung zur Meinung des Gegenübers dürfte für sie kurzfristig ein Gefühl des Angenommenseins entstanden sein. Das änderte sich jedoch, sobald ihr jemand anders gegenüberstand, der möglicherweise eine gegensätzliche Meinung vertrat. Dann wurde es für sie notwendig, die vorangegangene Situation vollständig zu verdrängen, um dieser Meinung in gleicher Weise zustimmen zu können und damit erneut ein kurzfristiges Gefühl der Gemeinsamkeit herzustellen. In der Pflegefamilie lebte Kerstin mit den Pflegeeltern und deren Tochter zusammen. Es ist anzunehmen, dass sie wechselnd mit jeder dieser drei Personen solche Situationen erlebte. Weiterhin ist davon auszugehen, dass es in der Pflegefamilie, wie in allen uns bekannten Gruppen, die ihren Alltag miteinander teilen, gelegentlich zu Spannungen und kontroversen Auseinandersetzungen kam. Kerstin wird mit großer Wahrscheinlichkeit versucht haben, sich von diesen Auseinandersetzungen fernzuhalten, weil ihr zentrales Bedürfnis war, jedem Einzelnen zuzustimmen. Wenn die Beteiligten vorher mit Kerstin über ihre jeweiligen gegensätzlichen Positionen gesprochen haben, konnte angenommen werden, dass sie zwischen die Fronten geriet, weil sie vermeintlich beide Positionen teilte. Es liegt nahe, dass sobald den Beteiligten dieser Sachverhalt auffiel, sich beide Seiten von Kerstin abwandten und ihr vorwarfen, die Schuld an diesem Konflikt zu tragen. Kerstin, die sich wünschte, von jedem Einzelnen angenommen und geliebt zu werden, muss sich in solchen Situationen absolut verlassen gefühlt haben.

Dieses, auf der Grundlage spärlicher Informationen konstruierte Bild, liefert Erklärungsansätze für unterschiedliche Phänomene, die uns im Alltag mit Kerstin auffielen.

- (1.) Warum es ihr im direkten Kontakt praktisch nie gelang, sich von ihrem Gegenüber abzugrenzen, wird nachvollziehbar auf dem Hintergrund ihrer Angst, die momentane Zuwendung zu verlieren, einer Angst, die wahrscheinlich ihren Ursprung in den sehr früh erlebten Beziehungsabbrüchen hatte.
- (2.) Diese Angst dürfte ebenfalls erklären, warum sie ihr Handeln fast ausschließlich an momentanen Stimmungen orientierte und deshalb die kleinkindhafte Fokussierung auf den flüchtigen Moment lange nicht überwinden konnte.

- (3.) Kerstins enorme Verdrängungsleistungen können nur nachvollzogen werden, wenn man jahrelanges Training voraussetzt. Wir müssen davon ausgehen, dass sie sich permanent gezwungen sah, sobald sie mit jemandem sprach, der die entgegengesetzte Position wie ihr letzter Gesprächspartner vertrat, alle Argumente auszublenden, denen sie noch kurz zuvor beige pflichtet hatte.
- (4.) Dieses Verdrängungstraining dürfte auch erklären, warum sie sich heute nur noch sehr wenig an die Zeit vor ihrer Aufnahme im Kinderhaus erinnern kann.
- (5.) In der Pflegefamilie waren es lediglich drei Personen, auf die Kerstin meinte sich nacheinander einstellen zu müssen, während die Personenzahl danach deutlich zunahm. Zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme im Kinderhaus traf Kerstin im Laufe des Tages mit so vielen unterschiedlichen Menschen zusammen, dass der häufige Wechsel der Positionen Stress ausgelöst haben dürfte. Unter diesem Aspekt wird nachvollziehbar, dass sie den Umgang mit Menschen grundsätzlich als Anstrengung empfand und es vorzog, sich mit Tieren zu beschäftigen.

Rolle der Beteiligten

Pflegefamilie

Kerstin war zweieinhalb Jahre, als sie in der Pflegefamilie aufgenommen wurde und knapp zehn Jahre alt, als sie die Pflegefamilie verließ. Diese sieben Jahre stellen einen Lebensabschnitt dar, in dem sie wesentliche Grundfähigkeiten und Grundfertigkeiten erlernte. Angefangen beim differenzierten Sprachgebrauch bis zum Besuch der Grundschule war ihre kognitive Entwicklung anscheinend unauffällig verlaufen. Nicht so ihre emotionale Entwicklung. Offensichtlich war es in diesem Zeitraum nicht gelungen, Grundlagen für ihr Selbstwertgefühl zu entwickeln. Falls es kleine Ansätze für die Entwicklung eines Selbstwertgefühls gab, sind diese spätestens durch den abrupten Abbruch des Pflegeverhältnisses zerstört worden. Die Pflegemutter hatte seinerzeit gegenüber dem Jugendamt erklärt, dass Kerstin die Pflegefamilie verlassen müsse, weil ihre Familie diese Belastung nicht länger aushalten könne. Nach diesem Abschied fand kein Kontakt mehr statt.

Kinderhausteam

Alleine im Hinblick auf Kerstins langen Aufenthalt im Kinderhaus dürften wir eine zentrale Rolle für ihre Entwicklung gespielt haben. Und auch für uns nahm Kerstin aufgrund ihres langen Aufenthalts eine besondere Rolle ein. Weder vorher noch nachher haben wir ein Kind über einen so langen Zeitraum begleitet.

Die Umstände ihrer Aufnahme waren insofern bemerkenswert, als kein direkter Kontakt zwischen den Pflegeeltern und uns stattfand. Durch das Jugendamt war uns mitgeteilt worden, dass dieser Kontakt vonseiten der Pflegefamilie unerwünscht war. Wir hatten daraufhin angenommen, dass wir zur Beruhigung der Situation beitragen könnten, wenn wir diese Haltung zunächst respektierten. Wie sich dann zeigte, kam auch später kein Kontakt zustande. Für Kerstin war die Pflegefamilie mit ihrem Auszug dort in unerreichbare Ferne gerückt und das Kinderhaus war ihr neues einziges Zuhause. Dass Kerstin sich bereits nach sehr kurzer Eingewöhnungszeit im Kinderhaus zuhause zu fühlen schien, hielten wir für eine günstige Voraussetzung, um mit ihr zusammen den Blick nach vorne zu richten. Als Zukunftsperspektive kam im Grunde nur infrage, dass Kerstin bis zur Entlassung in die Selbstständigkeit in unserem Hause bliebe.

Schon bald mussten wir erkennen, dass Kerstins Fall sich in mancher Beziehung grundsätzlich von allen anderen unterschied. Alle anderen Kinder hatten Kontakt zu ihrer Herkunftsfamilie, auch wenn die Intensität variierte. Kerstin hatte keinerlei familiärer Anbindung. Während die anderen gelegentlich am Wochenende oder an Feiertagen ihre Verwandten besuchten, blieb Kerstin immer im Kinderhaus. Ich erinnere mich, dass wir anfänglich glaubten, dass dieser Umstand unsere Arbeit erleichtern könnte. Die Kontakte zu den Eltern lösten oftmals Konflikte und Krisen aus, die aufwendig bearbeitet werden mussten und teilweise große Unruhe in die ganze Gruppe brachten. Heute bin ich jedoch davon überzeugt, dass diese Auseinandersetzungen Geschenke waren, die den Kindern die Chance gaben, sich selbst zu reflektieren und ein Stück mehr von sich selbst und der eigenen Biografie zu begreifen.

In Kerstins Fall war das anders. Wir waren die Einzigen, mit denen grundlegende Auseinandersetzungen hätten stattfinden können. Wir und auch Kerstin wussten, dass ihre Eltern irgendwo existierten, sie waren aber nicht greifbar. Die Pflegeeltern, bei denen sie sieben Jahre gelebt hatte, waren plötzlich aus ihrer Welt verschwunden, hatten Kerstin aus ihrer Welt verstoßen. Die Auseinandersetzung mit uns fand jedoch oft deshalb nicht statt, weil Kerstin sich ihrerseits entzog, indem sie uns, oft vorausseilend, in allem was wir vertraten, zustimmte.

Wir gewannen zunehmend die Überzeugung, dass jeglicher Ansatz von Selbstbewusstsein durch die frühen Beziehungsabbrüche verschüttet wenn nicht total zerstört war. Wir ahnten mehr, als dass wir es wussten, dass uns die Aufgabe gestellt war, einen Ersatz für die emotionale Entwicklung der ersten Lebensjahre zu finden.

Irgendwann fiel uns auf, dass es Spannungen und Widersprüche im Team gab, die auf schwer zu erklärende Weise mit Kerstin verknüpft zu sein

schienen. Ihre Überanpassung schien sich als Katalysator bei der Entwicklung von Konflikten auszuwirken. Obwohl niemand Kerstin unterstellte, sie wolle absichtlich Zwietracht säen, stand doch der Vorwurf intriganten Verhaltens im Raum.²⁵³ Es brauchte einige Zeit und mehrere Supervisionssitzungen, um zu entdecken, dass wir es hier mit der zentralen Problematik zu tun hatten, die Kerstins Leben seit jeher begleitet haben dürfte. Nachdem uns diese Tragweite bewusst geworden war, schien sich damit eine Chance zu öffnen, konstruktiv an dieser Problematik zu arbeiten.

Wir hofften, dass sich eine Chance bieten würde, Vertrauen in die positive Kraft konstruktiven Streitens aufzubauen, wenn es gelänge, Widersprüche und emotionale Betroffenheit in offener Auseinandersetzung zu klären und Kerstin in diese Klärung mit einzubeziehen. Um ein Gegengewicht zu Kerstins Verlustängsten herzustellen, die immer wieder auflebten, sobald sie sich im Widerspruch zu anderen Menschen fühlte, bedurfte es gewiss einer großen Anzahl solcher positiver Erlebnisse. Leider haben wir die Gelegenheit zur offenen, konstruktiven Auseinandersetzung oft zu spät erkannt. In zu vielen Situationen stellten wir zunächst die Kritik an Kerstins Verhalten und nicht die unterschiedliche emotionale Betroffenheit in den Vordergrund. In solchen Situationen nützte es nichts, wenn wir nachträglich beteuerten, dass sich unsere Kritik auf ihr Verhalten bezog und die Wertschätzung für ihre Person davon in keinsten Weise betroffen sei. Oftmals erlebten wir Kerstin aufgrund unserer Kritik am Boden zerstört, insbesondere wenn ihre Erklärungsversuche als Fantasie- oder Lügengeschichten aufgedeckt wurden.

Lügengeschichten schienen unauflösbare Widersprüche zu erzeugen. Im Laufe der Zeit wurden wir uns zunehmend bewusst, dass diese Geschichten als direkte Konsequenz ihres beschädigten Selbstwertgefühls zu verstehen waren. Das bedeutete, sobald eine dieser Geschichten als unhaltbar entlarvt wurde, erhöhte das den Druck, weitere Geschichten zu erfinden, weil sie die Aufdeckung ihrer Geschichte als Bloßstellung empfand. Lügengeschichten kommentarlos hinzunehmen, schien uns kein gangbarer Weg, um diesem Teufelskreis zu entkommen, weil davon auszugehen war, dass wir damit das Verschwimmen der Grenze zwischen Fantasie und Realität bestärkt hätten.

²⁵³ Erst rückblickend fiel mir auf, dass Kerstins Verhalten zwei wesentliche Aspekte fehlten, um im eigentlichen Sinne als intrigant bezeichnet zu werden. (1.) Eigennutz im Sinne eines langfristigen Vorteils konnte nicht ausgemacht werden. Der einzige Nutzen, den ihr die Überanpassung einbringen konnte, war ein kurz andauerndes Gefühl der Gemeinsamkeit mit ihrem Gegenüber. (2.) Außerdem fehlte eindeutig das strategische Element in ihrem Handeln.

Uns blieb nur der Weg, immer wieder die offene Auseinandersetzung zu suchen. Im Zuge dieser kam es vor allem darauf an, emotionale Betroffenheit zu zeigen, auch wenn es sich gelegentlich um negative Emotionen handeln konnte, die sich möglicherweise über längere Zeit aufgestaut hatten. Wichtig war, Kerstin nach der Auseinandersetzung deutlich positive Emotion entgegenzubringen, um langfristig der Kritik den Schrecken zu nehmen. Die Hoffnung, auf diesem Wege langfristig emotionale Stabilisierung zu erreichen, setzte vor allen Dingen Geduld voraus. Zeitweise kam es uns so vor, als versuchten wir Kerstin dabei zu unterstützen, eine Entwicklung nachzuholen, die eigentlich in eine viel frühere Lebensphase gehört hätte. Aufgrund dieser Einschätzung hielten wir es für unumgänglich, dass wir uns auf eine sehr langfristige und kontinuierliche Betreuung einzustellen hatten.

Als Kerstins Volljährigkeit näher rückte, mussten wir feststellen, dass diese Einschätzung zwar bei den meisten Kollegen im Jugendamt auf Verständnis stieß. Trotzdem wurde aufgrund des Kostendrucks auf eine möglichst schnelle Beendigung der Maßnahme gedrängt. Unseren vehementen Einsatz für die Verlängerung der Jugendhelfemaßnahme dürfte Kerstin über die sachliche Notwendigkeit hinaus als Ausdruck emotionaler Nähe empfunden haben.

Nachbarschaft und Reitstall

Die Möglichkeit, sich jederzeit mit großer Unbefangenheit im Pferdestall unseres Nachbarn aufhalten zu können, war für Kerstin und damit auch für uns ein ausgesprochener Glücksfall. Selbst in einem so kleinen Dorf wie dem unseren ist es keine Selbstverständlichkeit, einen so großzügigen "pferdeverrückten" Nachbarn zu haben. Die Nähe zu den Tieren bot Kerstin einen emotionalen Ausgleich, den wir ihr innerhalb unseres Hauses nicht hätten bieten können. Für unseren Nachbarn war es vollkommen in Ordnung, wenn sie nur da war. Wenn sie im Stall Arbeiten übernommen hatte, bekam sie Lob und Anerkennung. Sie brauchte nie das Gefühl zu haben, dass eine diesbezügliche Forderung an sie gestellt würde. Dass sich unser Nachbar später auf ihre Hilfe zu verlassen begann, machte sie stolz. Niemals sah sie sich von seiner Seite einem Leistungsdruck ausgesetzt.

Durch unseren Nachbarn bekam Kerstin auch ihren ersten Kontakt zum Turniersport. Da für ihn die gemeinsamen Turnierbesuche am Wochenende viel mehr gesellschaftliches Ereignis als Leistungsbeweis seiner Pferde waren, bekam sie so einen sehr unverkrampften Zugang zur Reiterei. Hätte Kerstin durch den entspannten Umgang mit den Tieren nicht ganz allmählich Sicherheit gewonnen, wären Reiterunterricht und sportliche Erfolge nicht denkbar gewesen. Zu meiner Frau, die ebenfalls seit Langem im Reitsport aktiv war, entwickelte Kerstin erst wesentlich später eine

engere Beziehung auf Grundlage des gemeinsamen Interesses. Uns schien deutlich erkennbar, dass für Kerstin nicht der Sport, sondern der entspannte Umgang mit den Tieren im Vordergrund stand, weil ihr dieser einen emotionalen Ausgleich für ihr beschädigtes Selbstwertgefühl bot.

Einen wesentlichen Aspekt für das Gelingen der Entspannung sehe ich heute in der geringen Kontrolle, die unser Nachbar in seinem Stall ausübte. Kerstin brauchte nicht das Gefühl zu haben, sich anstrengen zu müssen, um jemandem zu gefallen.

Schule

In der Schule wurde Kerstin anfangs extrem und später immer noch tendenziell als Einzelgängerin gesehen. Ich denke, dass sich die Umschulung auf die Gesamtschule positiv auswirkte, weil in dieser sehr jungen Schule die Entwicklung der sozialen Kompetenzen besonders im Fokus stand. Das Problem der Überanpassung ist mit großer Wahrscheinlichkeit auch im Zusammenhang mit der Schule aufgetreten, jedoch nicht in dem Maße aufgefallen, wie im Umfeld des Kinderhauses. Dieser Umstand erscheint mir plausibel, weil das Beziehungsgeflecht in der Schule erheblich größer und das Wechseln von unterschiedlichen Positionen deutlich schwerer zu verfolgen war.

Im Leistungsbereich hatte Kerstin keine nennenswerten Schwierigkeiten, den Anforderungen der Schule zu genügen. Sie hätte oftmals stolz auf ihre Leistung sein können. Das war sie jedoch, wenn überhaupt, nur sehr selten. Der Grund dafür war sicherlich nicht in einem belasteten Verhältnis zur Schule zu suchen, sondern in ihrem gering ausgeprägten Selbstbewusstsein.

Arbeitskollegen

Mit Beginn ihrer Ausbildung veränderte sich Kerstins soziales Umfeld. Der Betrieb, in dem sie ihre Ausbildung begann, war relativ klein. Aus diesem Grund gestalteten sich soziale Beziehungen enger und überschaubarer, als das in der Schule der Fall gewesen war. Wenn sie sich aufgrund ihrer Überanpassung in Widersprüche verwickelte, fielen diese deutlich schneller auf. Da ihre Kollegen Kerstin grundsätzlich mochten und im Betrieb ihre große Einsatzbereitschaft geschätzt war, wurde über diese Widersprüche oft hinweggesehen. Ihr selber schienen allerdings diese Ungereimtheiten präsent zu sein. Sie wirkte oft verzagt und schien sich nicht zu trauen, engere Freundschaftsbeziehungen zu einzelnen Kollegen einzugehen. Der erfolgreiche Abschluss ihrer Ausbildung wurde durch ein im Allgemeinen entspanntes Betriebsklima unterstützt.

Bekanntenkreis

Während ihrer Ausbildung fing Kerstin an, abends und an den Wochenenden auszugehen. Verglichen mit anderen Jugendlichen, geschah das relativ spät. Die Menschen, mit denen sie sich in diesem Zusammenhang traf, hatte sie direkt oder indirekt über ihre Arbeit kennengelernt. Außerdem gab es einige bekannte aus dem Reitstall, mit denen sie relativ häufig zusammen war.

Unser Eindruck war, dass Kerstin in keinem Fall in ihrem Bekanntenkreis dominiert, viel mehr wirkte sie auch in diesem Zusammenhang relativ verzagt. In dieser Zeit gab es Anlass zur Sorge, dass sie versuchen könnte, ihre Unsicherheit mit Alkohol zu betäuben und auf diesem Weg in Abhängigkeit zu geraten. Rückblickend können wir feststellen, dass die befürchtete Entwicklung langfristig nicht eingetreten ist. Ich habe den Eindruck gewonnen, dass Kerstins Bekanntenkreis in dieser Hinsicht stabilisierenden Einfluss hatte.

Kerstins Sohn Leon

Als Kerstin im Sommer 2000 ihren Sohn zur Welt brachte, hatte sie seit einem halben Jahr ihre Ausbildung abgeschlossen, war 21 Jahre alt und aus unserer offiziellen Betreuung herausgewachsen. Sie fühlte sich noch viel zu jung, um Mutter zu sein. Sie hatte bis zum letzten Tag die körperlichen Begleiterscheinungen einer Schwangerschaft ignoriert bzw. verdrängt und war deshalb von der Geburt genauso überrascht wie ihr gesamtes soziales Umfeld. Mit dem Sohn war plötzlich ein Mensch in ihr Leben getreten, der mit ihr verwandt war und auf dessen Nähe sie selbst zum ersten Mal direkten Einfluss hatte. Als wir Kerstin zusammen mit ihrem Sohn wieder in unserem Haus aufnahmen, sprachen wir immer wieder mit ihr über alle Optionen, die sie in dieser Situation hatte, auch über die Freigabe zur Adoption und die Möglichkeit einer Vollzeit oder Teilzeitpflege. Schon bald wurde deutlich, dass der Vergleich mit ihrer eigenen Kindheit eine wesentliche Rolle bei der Entscheidungsfindung spielte. Sie wollte diesem Kind, wenn es irgend möglich wäre, vergleichbare Erfahrungen ersparen. Möglicherweise entwickelte sie eine diffuse Ahnung sie könne, in der Beziehung zu ihrem Sohn ihre eigenen versäumten Entwicklungsschritte nachholen. Die Entscheidung, für ihr Kind selber sorgen zu wollen, verfestigt sich zunehmend. Obwohl sie immer noch größte Schwierigkeiten hatte, die Verantwortung für sich selbst zu tragen, nahm sie sich vor, Verantwortung für ihren Sohn zu übernehmen. Langfristig konnte sie sich allerdings der Einsicht nicht entziehen, dass sie die Verantwortung für ihren Sohn nur tragen konnte, wenn sie auch für sich selbst die Verantwortung übernahm. Das hilflose Kind brachte sie dazu, selbst um Hilfe zu bitten, wenn sie alleine nicht weiter wusste. Ein solches

Eingeständnis eigener Hilflosigkeit hatte sie vorher, solange wir sie kannten, nie über die Lippen gebracht.

Wendepunkte

Der gravierendste Wendepunkt in Kerstins bisherigem Leben, möchte ich behaupten, war die soeben beschriebene Geburt ihres Sohnes. Kein Ereignis, von dem wir Kenntnis haben, hat eine solche nachhaltige Veränderung ihres Lebens bewirkt.

Das Verlassen der Pflegefamilie hatte mit großer Wahrscheinlichkeit ebenfalls eine prägende Wirkung. Über die Art der Veränderung können wir jedoch lediglich Vermutungen anstellen, da wir Kerstin vorher weder kannten noch ausreichende Informationen über die Vorgeschichte in Erfahrung gebracht hatten.

Im Sommer 1989, zehn Monate nach ihrer Aufnahme im Kinderhaus, musste Kerstin aufgrund von Knieproblemen für knapp sechs Wochen stationär behandelt werden. Obwohl sich das entsprechende Krankenhaus nur wenige Minuten entfernt von der Wohnung ihrer Pflegefamilie befand, bekam sie in dieser Zeit kein einziges Mal Besuch von ihren Pflegeeltern. Zunächst sah es so aus, als würde Kerstin diesem Umstand keine große Bedeutung beimessen. In der Folgezeit gewannen wir jedoch zunehmend den Eindruck, als habe sie nach dieser Erfahrung mit den Pflegeeltern abgeschlossen.

Dass Kerstin sich deutlich mit dem Kinderhaus identifizierte, konnten wir nach zwei Jahren zum ersten Mal sehr deutlich beobachten. Als wir im Rahmen einer Notaufnahme drei Geschwisterkinder aufnahmen, gefiel sich Kerstin in der Rolle der Gastgeberin und kümmerte sich gerne um die jüngeren Kinder. Sie stellte ihnen das Kinderhaus als ihr Zuhause vor.

Der Tod der Kollegin Christiane im Februar 1991 hatte alle Kinder und Erwachsenen tief erschüttert. Wir nahmen an, dass Kerstin aufgrund ihrer vielen Verlusterfahrungen besonders unter diesem weiteren, endgültigen Verlust litt. Sie ließ sich jedoch kaum anmerken, was Christianes Tod für sie bedeutete. Selbst von der Situation schwer betroffen, gelang es uns damals nicht, Kerstin in ihrer Trauer zu erreichen und auch später fanden wir keinen Zugang, mit ihr diesen Beziehungsverlust zu thematisieren. Wir vermuten, dass ihre frühen Erlebnisse von Verlust Sie dazu bewegt haben, sich selbst in dieser Situation vor emotionalen Regungen abzuschirmen.

Kerstin hatte fast fünf Jahre lang die Rolle des kleinen Mädchens im Kinderhaus inne. Erst als 1994 ein vier Jahre jüngeres Mädchen aufgenommen wurde, veränderte sich ihre Rolle in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen deutlich.

Ende des gleichen Jahres verließ die Kollegin Tina zusammen mit ihrer Familie das Kinderhaus. Es muss davon ausgegangen werden, dass Kerstin diese Veränderung als weiteres Ereignis in der langen Reihe ihrer Verlusterfahrungen erlebt hat, zumal diese Trennung von Spannungen innerhalb des Teams begleitet war.

Lebenseinstellungen

Die allgemeine Lebenseinstellung, mit der Kerstin in das Kinderhaus kam, lässt sich dahin gehend zusammenfassen: "Ich habe keinen Einfluss auf das, was mit mir und in meiner Umgebung passiert. Bestimmt wird von den anderen. Veränderung macht mir Angst. Um Veränderung zu verhindern, muss ich mich anpassen. Anpassung heißt Zustimmung, Kritik vermeiden."

In Zusammenhang mit der Überlegung, welche Ereignisse als mögliche Wendepunkte in Kerstins Leben betrachtet werden können, fiel mir erstmalig auf, dass Kerstin grundsätzlich den Eindruck vermittelte, von den Ereignissen, die wir für gravierend hielten, nur wenig beeindruckt zu sein. Rückblickend vermute ich, dass sie erhebliche Energie darauf verwendete, sich keine Reaktion auf besondere Ereignisse anmerken zu lassen. Der Umstand, dass es ihr gelang, ihre Schwangerschaft bis zur Geburt ihres Sohnes zu ignorieren, scheint diese Vermutung zu bestätigen. Ich nehme deshalb an, dass die defensive Haltung gegenüber jeglicher Veränderung, zumindest bis zu diesem Zeitpunkt, ihr Handeln als zentrale Lebenseinstellung bestimmte und sie in Gefahr brachte, den Kontakt zur Realität zu verlieren.

Mit der Entscheidung, die Verantwortung für Leon übernehmen zu wollen, hat Kerstin meines Erachtens erstmalig ihre defensive Perspektive durch eine konstruktive Sichtweise im Hinblick auf das Phänomen der Veränderung ersetzt.

4.3.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung

Sowohl in der Falldarstellung als auch in der ersten Reflexion nehmen die Spekulationen zu Kerstins Aufenthalt in der Pflegefamilie und kritische Überlegungen zu unserem Umgang mit der Pflegefamilie relativ großen Raum ein. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass große Unsicherheit bestanden hat, wie angemessen mit Kerstins Vorgeschichte umzugehen war. Aus heutiger Sicht bin ich davon überzeugt, dass uns eine deutliche Definition unserer Verantwortung für Kerstin, insbesondere im Hinblick auf den zeitlichen Bezug, diese Verunsicherung hätte ersparen können.

Mit Kerstins Aufnahme im Kinderhaus übernahmen wir Verantwortung für ihre zukünftige Entwicklung. Damit lag das, was vorher geschehen war, eindeutig nicht in unserem Verantwortungsbereich. Trotzdem wäre es unsere Aufgabe gewesen, alle Quellen auszuschöpfen, um Risiken für Kerstins zukünftige Entwicklung einschätzen zu können. Wenn wir davon ausgehen, dass Verantwortung für die Zukunft eines Menschen bedeutet, sich um seine Verletzlichkeit zu sorgen, kommt der Absehbarkeit von Risiken eine zentrale Bedeutung zu. Dieser Einsicht folgend hätte für uns die Verpflichtung bestanden, uns mit den Pflegeeltern über ihre (retrospektive) Verantwortung für das Scheitern des Pflegeverhältnisses auseinanderzusetzen.

Unsere Zurückhaltung zum Zeitpunkt der Aufnahme erscheint mir insofern auch heute noch nachvollziehbar, als wir damals hoffen konnten, dass sich möglicherweise nach dem Abklingen des aktuellen Konflikts ein entspannter Kontakt zwischen Kerstin und ihren Pflegeeltern entwickeln könnte. Als Kerstin jedoch zehn Monate später, in Zusammenhang mit ihrem Krankenhausaufenthalt, die Hoffnung aufgab, dass es noch einmal zum entspannten Kontakt kommen könnte, war weitere Zurückhaltung von unserer Seite aus heutiger Sicht absolut unangemessen. Ich erinnere mich, dass wir damals befürchteten, dass eine Auseinandersetzung mit den Pflegeeltern einen wesentlichen Teil unserer Energie binden würde, die wir Kerstin lieber direkt widmen wollten. Außerdem scheuten wir uns davor, uns gegenüber den Pflegeeltern als Richter aufzuspielen. Trotzdem hätte es gewichtige Gründe gegeben, diese Auseinandersetzung zu führen.

- (1.) Die Pflegeeltern hatten im Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme Verantwortung für eine bedeutsame Entwicklungsphase ab Kerstins drittem Lebensjahr übernommen. Indem sie die Verantwortung nach sieben Jahren abgaben, weil sie die Maßnahme als gescheitert sahen, wurde die retrospektive Verantwortung für diesen Zeitraum nicht aufgehoben. Damit waren sie für die Ursachen des Scheiterns zur Rechenschaft zu ziehen.
- (2.) Die einzige Erklärung, die für den Abbruch des Pflegeverhältnisses im Raum stand, bezog sich auf die Aussage der Pflegemutter, dass sie die Belastung nicht länger tragen könne. Diese Feststellung beinhaltete einen indirekten Schuldvorwurf gegen Kerstin, der für ihre Zukunft eine enorme Belastung darstellte.
- (3.) Indem wir versäumten, die Auseinandersetzung zu führen, zeigten wir ein Verhalten, das Kerstins Umgang mit Konfliktsituationen ähnelte. Es ist zu befürchten, dass wir damit das Muster, das wir später als äußerst problematisch erkannten, bestärkt haben.

Das Ringen um Klarheit war in der Regel für Kerstin mit Schmerz verbunden. Deshalb fühlten wir uns oft verunsichert und waren versucht, ihr diesen Schmerz zu ersparen, indem wir uns mit unserer Kritik zurückhielten. Im Grunde wussten wir, dass wir mit dem Vermeiden des aktuellen Schmerzes Kerstins Risiken für ihre zukünftige Entwicklung vergrößerten. Diese Verunsicherung wäre vermeidbar gewesen, wenn wir uns den präzisen zeitlichen Bezug unserer Verantwortung klargemacht hätten.

Eine entsprechende Korrektur fand statt, als wir Kerstin nach der Geburt ihres Sohnes nochmals aufnahmen und sich unsere Verantwortung nicht länger alleine auf sie bezog, sondern ebenfalls auf ihren Sohn. Mit der Verantwortungsübernahme für Leon wurde der Blick auf das Zukünftige fokussiert. Egal ob schmerzhaft oder nicht wurde von allen Beteiligten darum gestritten, wie die Fürsorge für Leon optimal zu leisten war. Ich nehme an, dass der Umstand, dass es Leon gut ging, wenn es ihr gut ging und umgekehrt, für Kerstin erstmalig emotional erfahrbar machte, dass Auseinandersetzungen auch einen positiven Aspekt beinhalten können.

4.4 Identifikation mit einem konkreten Störungsbild – David E.

Es gab Situationen, in denen der Eindruck entstand, ein konkretes Störungsbild diene als Vorwand, um keine Verantwortung zu übernehmen.

"Eigentlich will ich doch gut sein. Wie das dann doch immer wieder passiert, dass ich mich ganz anders verhalte, kann ich selbst nicht verstehen."

David E. war 14 Jahre alt, als wir ihn im Herbst 97 im Kinderhaus aufnahmen. Obwohl es lange Zeit so aussah, als würden unsere Bemühungen ins Leere laufen, zeichnete sich im dritten Jahr der Maßnahme eine konstruktive Entwicklung ab.

Die Rollenverteilung in Davids Familie war sehr traditionell geprägt. Davids Mutter war Hausfrau und trat nach außen kaum in Erscheinung. Auf alles, was mit Veränderung zu tun haben konnte, reagierte sie zurückhaltend bis ängstlich.

Davids Vater war früher zur See gefangen und arbeitete seit der Geburt von Davids großer Schwester (zwei Jahre älter als David) beim städtischen Bauhof. Bei Gesprächen mit den Eltern führte in der ersten Zeit vorwiegend er das Wort. Je besser wir die Familie E. kennenlernten, umso deutlicher wurde, wie eng die emotionale Bindung sowohl vom Vater als auch von der Mutter zum Sorgenkind David war. Davids Verhalten war das zentrale Familienthema. Die beiden Schwestern (die kleine Schwester zwei Jahre jünger als David) wurden durch die Auseinandersetzung um sein Verhalten immer wieder in den Hintergrund gedrängt. Die Eltern waren sich sehr uneins darüber, welche Konsequenzen sie aus Davids Verhalten ziehen sollten.

David war bereits viele Male im Umfeld seines Elternhauses durch Eigentumsdelikte aufgefallen. Die Familie E. fühlte sich dadurch in Misskredit gebracht und hatte den Wunsch etwas zu verändern, um den sozialen Druck durch die Nachbarschaft zu vermindern. Die Eltern stellten ultimative Forderungen an David und drohten mit Beziehungsabbruch. Da David offenbar die Ambivalenz in der Haltung seiner Eltern wahrnahm, führten die Drohungen der Eltern eher zur Eskalation seines Verhaltens. Von dieser aussichtslosen Situation überfordert, rangen sich die Eltern durch, Hilfe von außen zu suchen. In Erwartung einer schnellen Lösung verständigten sich die Eltern mit dem Jugendamt auf eine stationäre jugendpsychiatrische Untersuchung.

Der zweimonatige Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie führte zu einer kurzfristigen Entspannung in der Familie. Durch Davids Abwesenheit hatte sich das Verhältnis zu den Nachbarn beruhigt. Darüber hinaus hatte eigentlich keine weitere Veränderung stattgefunden. Kaum

war David wieder zurück, kam es erneut zu Eigentumsdelikten im Umfeld und die Anspannung in der Familie wuchs wieder an. Dank der psychiatrischen Untersuchung gab es jetzt eine Erklärung für Davids Verhalten. Wie uns der zuständige Kollege beim Jugendamt damals berichtete, war den Eltern in der Kinder- und Jugendpsychiatrie erklärt worden, dass es sich bei Davids Verhalten um eine Störung des Verhaltens handle, ausgelöst durch ein starkes Minderwertigkeitsgefühl. Die kriminellen Handlungen stellten praktisch ein Muster des Ausweichens, beziehungsweise Ersatzverhalten dar, weil David davon überzeugt war, anderweitig keine Aufmerksamkeit und Anerkennung zu bekommen.

Für Davids Eltern ergab sich daraus folgendes Bild: David hat eine Störung, so etwas wie "Kleptomanie", deshalb müsse man ständig damit rechnen, dass Geld und Wertsachen in der Umgebung und auch im Haushalt der Familie plötzlich verschwinden. Weil mit einer Verbesserung der Situation in absehbarer Zeit nicht zu rechnen sei, müsse sich die Familie darauf einstellen, dass Misstrauen ständiger Begleiter bleibt. So haben sich die Eltern schweren Herzens für eine mittel-bis langfristige Heimunterbringung von David entschieden. Es fiel der gesamten Familie ausgesprochen schwer sich von David zu trennen. Sie konnten es andererseits auch nicht länger ertragen, dass das Bild ihrer Familie durch seine kriminellen Aktivitäten täglich aufs Neue belastet wurde.

Als David im Kinderhaus aufgenommen wurde, brachte er das stark verfestigte Selbstbild des "Kriminellen" mit. Unser Versuch, dieses Image aktiv zu ignorieren und David durch einen Vertrauensvorschuss einen Neustart zu ermöglichen, scheiterte. Schon wenige Wochen nach Davids Einzug wurde bei einem Nachbarn, mit dessen Sohn er gern und häufig spielte, der Keller aufgebrochen. Es dauerte nicht lange, David zu überführen. Auch gelang es, die Angelegenheit mit dem Nachbarn zu bereinigen, indem David alles, was er gestohlen hatte, zurückbrachte und eine Wiedergutmachung für den Geschädigten leistete. Unsere Unterstützung bei der Abwicklung der Wiedergutmachung nahm er gerne an. Der Vertrauensvorschuss war jedoch mit dieser Aktion verloren.

Dieser Vorfall blieb nicht der einzige seiner Art. Aufklärung und Wiedergutmachung erforderten akribischen Einsatz von unserer Seite. Von seinen Eltern wurden diese Vorfälle zunächst als Bestätigung ihres Bildes aufgenommen. Später wurde es auch möglich, mit den Eltern über die systematische Aufarbeitung einzelner Vorfälle zu sprechen und dabei die Bedeutung von Davids Verantwortung für sein Verhalten herauszuarbeiten.

Die emotionale Bindung zwischen David und seinen Eltern riss nie ab. So war auch von vornherein klar, dass regelmäßig Besuche stattfanden, sowohl durch die Eltern im Kinderhaus als auch durch David im Haushalt

der Eltern. Als David nach einem halben Jahr in den Ferien für zehn Tage zu seiner Familie fuhr, kam es dort zu einem gravierenden Zwischenfall,²⁵⁴ der die Eltern in ihrer Enttäuschung und ihrem Misstrauen bestätigte. Auch wir bekamen zunehmend den Eindruck, auf der Stelle zu treten.

Bei Davids Vorstellung im Kinderhaus war erwähnt worden, dass man sich auch von unserem Einsatz eine Konsolidierung der Schulsituation erhoffte. In den Vorbereitungsgesprächen wurde dieses Thema jedoch weitestgehend durch die Verhaltensproblematik und das gestörte Vertrauen zwischen Eltern und Sohn überdeckt.

Im Alltag mit David wurde zunehmend deutlich, dass im Zusammenhang mit Schule ein Problem bestand, das weit über Lernschwäche oder Lernbehinderung hinausging. David reagierte auf alles, was mit Schule und Lernen zu tun hatte, fast phobisch. Während man mit ihm über praktische Dinge des Alltags recht gut sprechen konnte, erstarrte sein Gesichtsausdruck, sobald es in irgendeiner Weise um Schule ging und von ihm war keine vernünftige Antwort mehr zu erwarten. David schien dann total blockiert.

Um diese Blockade zu überwinden, unternahmen wir unzählige, teilweise hilflose Versuche. Zunächst versuchten wir, durch gezielte Fragen seine Aufgaben zu strukturieren. Dann versuchten wir, seine Aufgaben vorab in Teilziele zu zerlegen. Grundsätzlich mussten wir fast täglich in der Schule nachfragen, was David zu tun hatte, weil er uns in dieser Hinsicht so gut wie nie die Wahrheit sagte. Manchmal saßen wir stundenlang neben ihm und warteten ab, bis er seine Aufgaben unabhängig von der Richtigkeit zumindest vom Umfang erledigte. Oder wir versuchten ihn zur Erledigung seiner Aufgaben zu zwingen, indem wir ihn nicht aus seinem Zimmer ließen, bevor er fertig war. In einer solchen Situation brach einmal alle Wut aus ihm heraus und er trat ein großes Loch in seine Zimmertür.

Diese Aktion hatte Folgen auf unterschiedlichen Ebenen. Wir, das pädagogische Team, begriffen, dass es vollkommen unsinnig war, David zu irgendetwas zwingen zu wollen, was auch nur im entferntesten mit Schule zu tun hatte. Zwar gelang es uns nicht, den ursächlichen Zusammenhang im Detail aufzuklären, trotzdem denke ich, dass es richtig war, davon auszugehen, dass David in der Schule traumatisierende Erfahrungen gemacht haben muss, die durch Zwang verstärkt wurden.

David wurde durch unsere Reaktion auf seinen Wutausbruch offensichtlich erreicht. Ohne viel über sein Verhalten zu lamentieren, hängten wir seine beschädigte Tür aus und stellten sie in die Werkstatt. Dort blieb sie für eine Woche stehen. Da Davids Zimmer am zentralen Flur des Hauses lag, war

²⁵⁴ David beging gemeinsam mit seiner alten Clique einen schweren Diebstahl.

seine Rückzugsmöglichkeit durch die fehlende Tür deutlich eingeschränkt. Als er nach circa einer Woche die Möglichkeit bekam, die Tür zu reparieren und wieder einzuhängen, hatte das weder für ihn noch für uns etwas mit Bestrafung zu tun. Er nahm lediglich eine Korrektur seines Verhaltens vor, mit dem er sich selbst Schaden zugefügt hatte. Durch diese Aktion hat er möglicherweise zum ersten Mal begriffen, dass wir fest entschlossen waren, ihn grundsätzlich ernst zu nehmen.

Parallel entdeckten wir noch einen anderen Zugang, über den David erreicht werden konnte. Ohne ihn dazu aufzufordern, vielleicht auch gerade weil er nicht aufgefordert wurde, kam er immer häufiger in unseren Übungsraum. Besonderes Interesse zeigte er am Schlagzeug, was dort stand. Nachdem er einige Wochen lang immer wieder darum gebeten hatte, dort spielen zu dürfen, wagten wir es, ihm vorsichtig Unterricht auf diesem Instrument anzubieten. Wir mussten dabei befürchten, dass sein Widerstand gegen alles, was mit Lernen zu tun hat, den Spaß hätte vertreiben können. Glücklicherweise war dies nicht der Fall. Zu seinem Schlagzeuglehrer entwickelte er schon bald eine gute Beziehung. Der Schlagzeugunterricht war Davids erstes positives Lernerlebnis.

Die Schule blieb trotzdem weiterhin ein rotes Tuch für ihn. Es war abzusehen, dass, wenn im Sommer 99 Davids Schulbesuchszeit endete, er ohne Abschluss die Schule verlassen würde. Damit waren seine weiteren Perspektiven extrem eingeschränkt. Eine schulisch orientierte Anschlussmaßnahme wie beispielsweise das AVJ schied von vornherein aus, da es keinerlei Anzeichen gab, dass sich Davids Blockaden gegenüber schulischem Lernen abgebaut hätten. Selbst das Jugendaufbauwerk mit einem Schultag in der Woche schied aus.

Wir spielten daraufhin gemeinsam durch, wie es aussehen könnte, wenn David als Helfer in einem kleinen Privatbetrieb, beispielsweise einer Tankstelle anfangen würde. Dort würde er, wenn vielleicht auch nur ausnahmsweise, an der Kasse sitzen müssen. Da er immer noch das Selbstbild hatte, ein notorischer Dieb zu sein, der nicht wirklich in der Lage ist, sein Handeln zu steuern, fiel die gemeinsame Prognose entsprechend negativ aus.

Solche Gespräche wurden ab Herbst 98 mit David sowohl ohne als auch zusammen mit seinen Eltern geführt. Dabei wurde allen Beteiligten mehr als deutlich, dass es um ein ernstes Problem ging, dem nicht ausgewichen werden konnte.

Durch einen glücklichen Zufall hatte ich im Sommer 98 wieder Kontakt zu einem alten Kollegen bekommen, der zusammen mit seiner estnischen Frau Marina seit 97 im Norden Estlands kurz vor der russischen Grenze lebte. Er

hatte von den ökologischen Projekten berichtet, in die er und seine Frau dort involviert waren. Er hatte auch erwähnt, dass es vorstellbar wäre, Jugendliche aus Deutschland in diese Arbeit einzubeziehen. Ein großer Reiz ginge von diesen Projekten aus, weil es in Estland im Vergleich zu Deutschland noch so unendlich viel aufzubauen gab.

Weil bis zum Jahresende 98 keiner der an Davids Fall Beteiligten, weder David selbst noch seine Eltern, Jugendamt oder wir, einen konkreten Plan hatten, schrieb ich meinem Kollegen Erhard und fragte ihn, ob er sich vorstellen könne, gemeinsam mit uns ein individuelles Projekt für David zu entwickeln. Erhard und seine Frau Marina signalisierten grundsätzliche Bereitschaft und legten großen Wert darauf, David von Anfang an in die Planung mit einzubeziehen.

Mit diesen ersten, noch wenig konkreten Ideen gingen wir in das Gespräch mit David und seinen Eltern. David nahm den Vorschlag interessiert auf. Wie zu erwarten war, reagierte seine Mutter sehr zurückhaltend. Sie äußerte vor allem Befürchtungen, warum diese Ideen nicht klappen könnten. Sie räumte aber ein, dass sie sich nicht quer stellen wollte, wenn sich alle Beteiligten dafür aussprechen würden. Davids Vater war sofort von der Vorstellung angetan, dass sein Sohn ins Ausland reisen könnte. In seinen Gedanken spiegelte sich seine eigene Reiselust, die er seit seinem Abschied von der Seefahrt nicht mehr ausleben konnte.

Als wir eine erste Voranfrage beim Jugendamt starteten, stießen wir allerdings auf wenig Begeisterung. Die fallzuständige Kollegin konnte nachvollziehen, dass für diesen speziellen Fall eine besondere Maßnahme entwickelt werden sollte. Sie hatte jedoch große Bedenken, ob aufgrund des allgemeinen Klimas in Bezug auf Auslandsmaßnahmen die Zustimmung der Amtsleitung erreicht werden könnte. Uns war bewusst, dass unsere Planung noch nicht konkret genug war, um mit der Amtsleitung in Verhandlung zu treten. So nutzten wir zunächst einmal die Osterferien 99 für eine gemeinsame Bildungsreise nach Estland.

Bei der Vorbereitung zu dieser Reise mussten wir feststellen, dass nicht nur die Kinder, sondern auch wir Erwachsenen wenig konkrete Vorstellung vom Baltikum hatten, da dieser Bereich Europas überhaupt erst nach der Wende in unser Blickfeld gerückt war. Als wir eine Woche vor Ostern mit drei Erwachsenen und fünf Kindern/Jugendlichen aufbrachen, war das eine besondere "Expedition", die nur wenig mit unseren sonstigen Urlaubsreisen gemein hatte. Die Anreise führte uns von Kiel mit dem Schiff nach Göteborg, mit dem Auto durch Schweden, mit der Fähre nach Tallinn und von dort wieder mit dem Auto sechs Stunden nach Sillamäe. Als wir in Deutschland aufbrachen, begann hier gerade der Frühling, in Estland war jedoch noch Winter mit Nachttemperaturen von -10°. Es waren aber nicht

die klimatischen Verhältnisse, die unsere Jugendlichen in erster Linie beeindruckten. Die Lebensumstände, wie sich die Jugendlichen in Estland kleideten, das stark reduzierte Konsumangebot, der Zustand der meisten Straßen und vieler Häuser, insbesondere der Jugendherberge, in der wir untergebracht waren, fiel ihnen weit mehr auf. Einige unserer Jugendlichen fingen sofort an sich überheblich über die Einheimischen zu äußern, als wäre der hohe Lebensstandard in Deutschland ihr persönlicher Verdienst. David verhielt sich im Kontrast dazu deutlich zurückhaltender. Er nahm alles mit großem Interesse wahr und vermied es, im Gegensatz zu den anderen, durch seine Kleidung aufzufallen.

Marina gab unserer gesamten Gruppe eine kurze Einführung über die Situation der Stadt, in der wir zu Gast waren. Sie wies in diesem Zusammenhang deutlich darauf hin, dass überhebliche Äußerungen, auch wenn sie im Wortlaut nicht verstanden würden, eine Beleidigung für die Menschen hier darstellten. Diese Klarstellung ließ unsere Jugendlichen deutlich ruhiger werden und es wurde so möglich, zusammen mit der ganzen Gruppe die Stadt und die Umgebung kennenzulernen. Eine der beeindruckendsten Erfahrungen war das Einkaufen von Lebensmitteln. In Sillamäe gab es 1999 noch keinen Supermarkt. Geschäfte waren von außen kaum zu erkennen und innen sah es aus, wie in einer Wohnung, in die ein paar Regale mit dem jeweiligen Angebot gestellt waren. Da keiner von uns russisch sprach²⁵⁵ musste versucht werden, dem Verkäufer mit Händen und Füßen klarzumachen, was man brauchte. In Bezug auf Davids Vorgeschichte stellte diese Einkaufssituation einen wichtigen Aspekt für die Planung dar. Wie er selbst sofort bemerkte, war es hier für ihn praktisch unmöglich, etwas zu stehlen. Diese Überlegung bezog sich nicht nur auf den technischen, sondern auch auf einen moralischen Aspekt. Die Menschen hier besaßen sehr wenig Geld. Wenn er, wie wir später verabredeten, hier eine Praktikumsvergütung in der Größenordnung einer deutschen Ausbildungsvergütung bekommen sollte, wäre er vergleichsweise ein reicher Mann.

Nachdem wir uns eine Woche in Sillamäe und Umgebung umgesehen hatten, konkretisierte sich unsere Planung. Es stellte sich heraus, dass die Arbeitsmöglichkeiten im Rahmen der erwähnten ökologischen Projekte zeitlich eng begrenzt waren und auf dieser Grundlage keine kontinuierliche Beschäftigung gewährleistet werden konnte. Deshalb sahen wir uns nach andere Möglichkeiten um. Der Bruder von Marina Janssen, Micha arbeitete seit 18 Jahren als Autoelektriker in Tallinn und plante seinen Umzug nach Sillamäe. Er hatte hier bereits mit einer Speditionsfirma vereinbart, ab Juni

²⁵⁵ Sillamäe war zur Zeit der Sowjetunion fast ausschließlich von Russen bewohnt und hat heute noch einen russischen Bevölkerungsanteil von über 80 %.

1999 die Wartung der Fahrzeuge in der firmeneigenen Werkstatt zu übernehmen. Diese Speditionsfirma erklärte sich grundsätzlich bereit, David als Michas Helfer beziehungsweise Praktikant im Betrieb mitlaufen zu lassen. Gleichzeitig bot Micha an, sich eine Wohnung im gleichen Wohnblock, in dem Familie Janssen wohnte, mit David zu teilen. Er hatte besonderes Interesse an diesem Vorhaben, weil er sich erhoffte, im Zuge des Projekts seine geringen deutschen Sprachkenntnisse verbessern zu können.

Bevor wir unsere Rückreise nach Deutschland antraten, verabredeten wir zusammen mit David, der Familie Janssen und Micha Eckpunkte, um dies dem Jugendamt als Vorschlag anzubieten.

- *Die Dauer der Maßnahme wird auf ein Jahr veranschlagt.*
- *Die Familie Janssen, die durch ihre journalistische Arbeit und die Planung und Vorbereitung verschiedener Projekte sehr gute Kontakte zu den verschiedensten Institutionen und Personen in der Stadt hat, könnte für David wichtige Verbindungen herstellen.*
- *Der Diplompädagoge Erhard Janssen und seine Frau Marina wären für David die Vertrauenspersonen und gleichzeitig das Verbindungsglied zum Kinderhaus.*
- *In der direkten Nachbarschaft der Familie Janssen könnte eine Vierzimmerwohnung angemietet werden, in die David zusammen mit Micha einziehen könnte. Micha würde somit David weitgehend durch den Alltag begleiten.*
- *David würde mit Micha im "Tandem" arbeiten. Dieses Praktikum wäre ein zentraler Bestandteil der Maßnahme.*
- *Für beide, David und Micha besteht die Möglichkeit, von Marina in der Sprache des anderen unterrichtet zu werden. Marina spricht als Dolmetscherin und Sprachlehrerin sowohl russisch als auch Deutsch und selbstverständlich fließend estnisch.*
- *In seiner Freizeit könnte David weiterhin seinem Hauptinteresse, der Musik nachgehen. Es besteht die Möglichkeit, dass er in der Musikschule in Sillamäe auch künftig Schlagzeugunterricht bekommen kann. Ein Übungsraum kann auch organisiert werden.*²⁵⁶

²⁵⁶ Auszug aus der Gesprächsvorlage für Davids Jugendamt

Als Zusatz vereinbarten wir später, dass wir für David ein gebrauchtes Schlagzeug kaufen und er dieses mit nach Estland nimmt. Wir boten ihm an, dieses Schlagzeug als sein Eigentum zu erwerben, falls er sich durch gute Arbeit die in Aussicht gestellte Erfolgsprämie verdienen würde.

In diesem Gespräch hatten wir auch angedacht, welche Aspekte in einen Praktikumsvertrag mit aufgenommen werden sollten.

- *Das Praktikum findet in der Lkw-Werkstatt einer Speditionsfirma unter Anleitung von Herrn Michael Kutajew statt.*
- *David hat grundsätzlich die Anweisungen von Herrn Kutajew zu befolgen.*
- *Die Arbeitszeit beträgt bis Februar 2000 30 Std. pro Woche, ab März wird sich die Arbeitszeit auf 35 Std. erhöhen.*
- *Die Praktikumsvergütung beträgt monatlich 1200 EEK umgerechnet 150 DM. Bei erfolgreichem Verlauf des Praktikums wird zum Ende eine Prämie von 150 DM pro Monat zusätzlich gezahlt.*
- *Sollte der Praktikant seine Pflichten wissentlich verletzen (häufige Unpünktlichkeit, Unzuverlässigkeit im Umgang mit Material und Werkzeug), kann ein Teil seiner Vergütung einbehalten werden.*
- *Dem Praktikanten werden 26 Arbeitstage Urlaub gewährt.*²⁵⁷

Auf Grundlage dieser Gedankensammlung sollte nach unserer Rückkehr in Abstimmung mit dem Jugendamt ein konkretes Konzept für diese pädagogische Einzelmaßnahme erstellt werden. Bevor es jedoch dazu kommen konnte, brauchten wir eine grundsätzliche Zustimmung von der Jugendamtsleitung. Diese ließ jedoch noch lange auf sich warten.

Einen Tag, bevor ich zur lange erwarteten Verhandlung ins Jugendamt fuhr, verschwand im Kinderhausbüro ein Geldbetrag von ca. 40 DM. Es dauerte nicht lange, bis David überführt wurde, das Geld genommen zu haben. Seit unserer gemeinsamen Estlandreise hatte sich David nichts mehr zuschulden kommen lassen, was darauf deutete, dass er in diesem Projekt eine echte Perspektive für sich sah. Warum er ausgerechnet an diesem Tag rückfällig wurde, konnte er nicht erklären. Er beteuerte, dass er doch eigentlich gut sein wolle und überhaupt nicht verstehen könne, was ihn dazu getrieben hatte, so etwas zu tun.

Ich kann mich noch sehr gut erinnern, dass ich mir in meiner gesamten beruflichen Laufbahn nur äußerst selten so vollkommen sicher darüber war, dass diese Beteuerung tiefster ehrlicher Überzeugung entsprach. Dieses Erlebnis bestärkte mich darin alles in meinen Möglichkeiten stehende zu tun, um das geplante Projekt durchzusetzen.

Die Verhandlung mit der Amtsleitung verlief durchaus konstruktiv, auf eine Entscheidung mussten wir dennoch lange warten. Als Beginn der Maßnahme hatten wir den 1. August 1999 ins Auge gefasst. Dieser Termin

²⁵⁷ Auszug aus dem Vertragsentwurf

rückte immer näher. Andere Planungsoptionen, wie die Organisation unterschiedlicher Ferienmaßnahmen und die Notwendigkeit, eine Schiffsüberfahrt rechtzeitig zu buchen, brachte uns zunehmend unter Druck. 10 Tage vor dem Abreisetermin (die Überfahrt hatten wir vorsorglich auf unserer Risiko gebucht) bekamen wir endlich die Zusage.

Der Aufbruch war, wie nicht anders zu erwarten, begleitet von Aufregung und Spannung. Davids Eltern verabschiedeten ihn mit den besten Wünschen. Seine Mutter brachte dabei noch einmal ihre Sorge und Befürchtungen zum Ausdruck. Auf dem Weg nach Sillamäe begleitete ich David, der den Eindruck vermittelte, sich vor allem auf den neuen Lebensabschnitt zu freuen.

Bereits nach wenigen Wochen schienen sich Davids Erwartungen zu erfüllen. Das Leben in Sillamäe bedeutete für ihn einen kompletten Rollenwechsel. Das Thema Leistungsverweigerung und Versagen spielte nicht mehr die geringste Rolle. Er war der Praktikant aus Deutschland, dessen Kompetenz für die deutsche Sprache Anerkennung fand, der in seiner Freizeit durch sein Schlagzeugspiel positiv ausfiel. Diese positive Entwicklung hielt über die gesamte Dauer der Maßnahme an, was sich im Bericht für das Arbeitsamt und im Abschlussbericht für das Jugendamt widerspiegelte.

- *David hat sich in den Betrieb schnell eingelebt und hat sich dort als zuvorkommender und hilfsbereiter Praktikant eingeführt.*
- *Er ist fleißig, ausdauernd und bei der Arbeit ausgesprochen ordentlich. Er ist dabei jedoch darauf angewiesen, dass ihm klare und für ihn nachvollziehbare Aufgaben gestellt werden.*
- *Seine Schwäche besteht darin, Handlungspläne in der Theorie vorwegzunehmen. Dieses wirkt sich auch darin aus, dass er längere Erklärungen nicht aufnehmen kann. Wenn allerdings für ihn die Aufgabe klar ist, ist er ein guter Handwerker, der recht gut mit Werkzeug umzugehen versteht und auch bei der Arbeit mitdenkt.*
- *In dem Betrieb ist David dem Autoelektriker zugeordnet. Aus den oben beschriebenen Fähigkeiten und Schwächen wird deutlich, dass diese Beschäftigung (Autoelektrik) keine optimale berufliche Perspektive für ihn bietet, weil dieser Bereich sehr viel Theorie und Abstraktionsvermögen fordert. David entfaltet seine Stärken dort, wo er unmittelbar mit "anfassbaren" Werkstoffen zu tun hat. Dann entwickelt er Kreativität und Geschmack (er ist auch ein recht guter Zeichner).*
- *Verhaltensschwierigkeiten, die seine Schullaufbahn beeinträchtigt hatten, sind weder im Praktikum noch im Gesamtzusammenhang des Auslandsaufenthaltes aufgetreten. Im Gegenteil ist es ihm gelungen, bei*

*allen Beteiligten, mit denen er hier zu tun hat, Anerkennung zu gewinnen und sich allseits beliebt zu machen.*²⁵⁸

- *David wurde uns beschrieben als ein Junge mit stark aggressivem und destruktivem Potenzial und mit Neigung zu kriminellm Handeln.*
- *Von all diesem hat er während seines Aufenthaltes hier nichts gezeigt. Mittlerweile fällt es mir sogar schwer, mir diesen David aus früheren Zeiten vorzustellen. Als einziges wirkliches Defizit des Jungen würde ich seine Entwicklungsverzögerung nennen. Das heißt, er ist in seiner Entwicklung ein bis zwei Jahre hinter seinem tatsächlichen Alter zurückgeblieben. ...*
- *Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich der Aufenthalt in Sillamäe für David sehr positiv ausgewirkt hat. Er hat viele der ihm in diesem Rahmen angebotenen Chancen für sich nutzen können. Auf diesem Hintergrund steht zu erwarten, dass er die nächsten Schritte ins Berufsleben und in die Erwachsenenwelt gehen kann.*
- *Wichtig wird es dabei sein, dass seine Eltern diese Entwicklung zu mehr Selbstständigkeit erkennen und unterstützen.*²⁵⁹

Im Oktober 1999 fuhren Davids Eltern nach Estland, um David zu besuchen. Zu dieser Reise hatten wir sie sehr ermuntert und darin unterstützt, Hürden zu überwinden, die ihnen diese Reise unmöglich zu machen schienen. Zunächst ging es uns darum, der starken emotionalen Bindung zwischen David und seinen Eltern Rechnung zu tragen. Im Verlauf des Besuchs wurde deutlich, wie wichtig es für Davids Eltern war, die großen Veränderungen mit eigenen Augen wahrzunehmen. Mit diesem Erlebnis wurde die Grundlage dafür gelegt, dass die Eltern nach Davids Rückkehr die Entwicklung zu mehr Selbstständigkeit akzeptieren konnten.

Nach seinem Estland-Aufenthalt gelang es David offensichtlich, die Veränderung seiner Haltung zum Lernen zu generalisieren. Nach seiner Rückkehr begann er eine zweijährige Werker - Ausbildung und schloss diese erfolgreich ab. Im Anschluss daran arbeitete er als Gartenhelfer, bis er sich 2003 für vier Jahre bei der Bundeswehr verpflichtete.

Der Unterschied der pädagogischen Rahmenbedingungen in Sillamäe im Vergleich zu allem, was David vorher je erlebt hat, war gravierend. Um dies zu veranschaulichen, beschreibe ich abschließend zwei kurzen Episoden.

²⁵⁸ Aus dem Zwischenbericht zur Vorlage beim Arbeitsamt vom 6. Dezember 1999 (Erhard Janssen -Diplompädagoge)

²⁵⁹ Aus dem Abschlussbericht für das Jugendamt vom 1. Juni 2000 (Erhard Janssen - Diplompädagoge)

Auch wenn wir gehofft hatten, dass David durch die sprachliche Isolation Motivation zum Erlernen der russischen Sprache entwickeln würde, waren wir doch überrascht, wie schnell er bereit war, von Marina zu lernen. Es gab aber auch Tage, wie Marina berichtete, an denen David sehr lustlos ans Lernen ging. An diesen Tagen verbot Marina ihm rigoros, sich weiter mit dem Lernstoff zu beschäftigen. Diese paradoxe Intervention zeigte große Wirkung.

Als Abschluss der Maßnahme bekam David Ende Juli 2000 die Möglichkeit zur Teilnahme an einer zweiwöchigen Expedition einer russischen Umweltorganisation. Dabei handelte es sich um eine Tour mit Ruderbooten von Petersburg bis an die finnische Grenze. Bevor David nach Petersburg aufbrach, wurde in Sillamäe ein Abschiedsfest für ihn veranstaltet. Zu der Feier war ich zusammen mit meiner Frau angereist. In der Wohnung der Familie Janssen waren circa 20 Gäste versammelt. In alter russischer Tradition wurde das gemeinsame Essen immer wieder durch kurze Redebeiträge unterbrochen. Dabei wurde ich zutiefst überrascht, als David, der sich früher immer entzog, wenn er persönlich Stellung nehmen sollte, aufstand und eine zusammenhängende Dankesrede an seine Gastgeber richtete. Danach nahm er die Gitarre zur Hand (Micha hatte ihm die Grundkenntnisse auf diesem Instrument beigebracht) und trug ein Lied vor, dass er selbst für Erhard und Marina geschrieben hatte.

4.4.1 Reflexion des Fallverlaufs – David E.

Vorgeschichte

Die Frage, welche Ereignisse Davids phobische Haltung zum Lernen geprägt haben könnten, ließ uns über lange Zeit nicht los. Sie befriedigend zu beantworten, ist uns bis heute nicht gelungen. Da David jedoch im Verlauf seines Estlandaufenthalts sein Verhältnis zum Lernen nachhaltig veränderte und damit seine Blockade überwunden schien, hat diese Frage inzwischen an Bedeutung verloren.

Das Wohnumfeld, in dem David aufgewachsen ist, kann als Risikofaktor bewertet werden. Es handelte sich dabei um eine Siedlung, in der viele sozial benachteiligte Menschen in großen Wohnblocks lebten. Im Alltag der Kinder spielten hier jugendliche Straßengangs eine nicht unerhebliche Rolle. David musste sich als körperlich Kleiner sehr anstrengen, um sich behaupten zu können. So entwickelte er schon sehr früh Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die eindeutig als kriminell bezeichnet werden konnten.

Viele der anderen Eltern in der Wohnsiedlung hatten im Grunde ähnliche Probleme mit ihren Kindern. Wenn jedoch ein Kind in der Nachbarschaft bei Straftaten erwischt wurde, zeigten sie gerne mit dem Finger auf dessen Eltern. Damit schienen es ihnen zu gelingen, für den Moment die eigenen Probleme in den Hintergrund zu drängen. Diese Doppelmoral war in der Wohnsiedlung weit verbreitet und zeigte entsprechende Wirkung. In Davids Familie entwickelte sich auf diesem Hintergrund ein Muster, das sich ständig selbst zu verstärken schien. Sobald David bei einer kriminellen Tat erwischt wurde, nahm der soziale Druck für die Eltern zu. Sie fühlten sich unter dem Erwartungsdruck, ihren Sohn bestrafen zu müssen. Weil sie sich keine härtere Bestrafung vorstellen konnten, als ihm ultimativ mit Beziehungsabbruch zu drohen, wurde diese Drohung sehr häufig ausgesprochen. Aufgrund ihrer starken emotionalen Bindung zu ihrem Sohn war es ihnen jedoch unmöglich, diese Drohung umzusetzen. Das hatte zur Folge, dass die Ambivalenz in der Beziehung zwischen Eltern und Sohn zunahm und Davids Aktivitäten innerhalb der Straßengang damit forciert wurden.

Rolle der Beteiligten

Familie

Grundsätzlich kann rückblickend festgestellt werden, dass zwischen David und seinen Eltern immer eine enge emotionale Bindung bestand. Dennoch konnte die Familie die oben beschriebene Dynamik aus eigener Kraft nicht stoppen. Die Ambivalenz in der Beziehung zu ihrem Sohn wurde von den Eltern als permanenter Leidensdruck wahrgenommen. Sie fühlten sich

zerrissen zwischen ihrer starken Zuneigung zu ihm und dem sozialen Druck, der durch sein Handeln ausgelöst wurde. Von einer Untersuchung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie erhofften sie sich Entlastung von diesem Leidensdruck. Weil die Untersuchung mit einem stationären Klinikaufenthalt verbunden war, wurde bereits die Diagnostik im Umfeld der Familie als Entlastung wahrgenommen. Solange David sich in der Klinik aufhielt, entfiel die Konfrontation mit der Nachbarschaft. Als David wieder nach Hause kam, waren die Erwartungen entsprechend groß. Doch als konkretes Ergebnis seines Klinikaufenthalts brachte er lediglich eine Beschreibung seiner Störung mit nach Hause. Seine Verhaltensmuster waren unverändert geblieben, sie konnten jetzt allerdings einem Störungsbild zugeordnet werden. Weil diese Definition einem Krankheitsbild ähnelte, konnte für die Eltern die Erwartung entstehen, sie würden zukünftig nicht mehr für das Handeln ihres Sohnes zur Verantwortung gezogen. Sie hofften, die Nachbarn würden jetzt einsehen, dass ihr Sohn sich so verhalten musste, weil er unter einer Störung litt. Auch David selbst schien diese Sichtweise zu gefallen. Er zog daraus die Konsequenz, dass er damit von jeglicher Verantwortung für sein Handeln entbunden sei. Doch bald schon erwies sich die Hoffnung der Eltern als Illusion. Der Umstand, dass David die diagnostizierte Störung als Generalentschuldigung für sein Verhalten missverstand, hat mit großer Wahrscheinlichkeit zur Zuspitzung der Situation beigetragen. Die Haltung der Eltern zu ihrem Sohn war in dieser Phase von zunehmender Ambivalenz gekennzeichnet. Diese Zerrissenheit der Gefühle konnte nur durch die räumliche Trennung überwunden werden. Erst als David nach Estland ging, war der Abstand groß genug, um die grundsätzliche emotionale Nähe wieder eindeutig in den Vordergrund zu rücken. Diese Eindeutigkeit der Gefühle hat meines Erachtens wesentlich zum Erfolg der Maßnahme beigetragen.

Team

Bereits im Aufnahmegespräch mit David und seinen Eltern war aufgefallen, dass die Familie störendes Verhalten als Verhaltensstörung betrachtete, auf die sie keinen Einfluss zu haben meinte. Trotzdem unterschätzen wir die enorme Wirkung, die von der Übernahme dieser Störung als Selbstbild ausging. Wir hätten sonst erahnen können, dass sich unser voreilig verschenkter Vertrauensvorschuss schon bald wirkungslos verbrauchen würde.

Nach der ersten großen Enttäuschung hatten wir lange Zeit das Gefühl auf der Stelle zu treten. Im Laufe der Zeit wurde uns jedoch klar, dass wir jede einzelne Grenzüberschreitung akribisch und oft langwierig analysieren mussten. In jedem Einzelfall musste gemeinsam mit David herausgearbeitet

werden, worin sein Anteil am Verlauf der Situation bestand. Dem entsprechend musste sein Anteil an der Bereinigung des Schadens als Wiedergutmachung festgelegt werden. Davids Fall vermittelte uns die Einsicht, dass weder Strafe noch blinder Vertrauensvorschuss eine sinnvolle Intervention darstellt, solange der Betroffene an einer Generalentschuldigung, wie oben beschrieben, festhält.

Unser anfänglicher Umgang mit Davids Schulproblematik war, wie ich rückblickend einräumen muss, wenig hilfreich. Wir hatten Forderungen an ihn gestellt, die er unmöglich erfüllen konnte. Diese Fehleinschätzung wurde uns erst bewusst, nachdem wir versucht hatten, ihn massiv unter Druck zu setzen und er auf unsere Machtdemonstration spontan mit destruktiver Wut reagiert hatte (zertretene Tür). Diese Auseinandersetzung, in deren Verlauf von beiden Seiten grobe Fehler gemacht wurden, wirkte sich letztlich trotzdem positiv auf unsere Beziehung aus. Paradoxerweise bewiesen wir ihm durch unser Verhalten, das wir später als überzogen und ungerecht beurteilten, unsere Glaubwürdigkeit.

Erklären kann ich mir diese Entwicklung nur damit, dass David während und nach dieser Auseinandersetzung vor allem auf unsere Emotionen reagierte. Er hat offensichtlich wahrgenommen, dass wir uns vehement für etwas einsetzten, was ihn betraf und uns an unsere Grenze brachte. Dabei schien es relativ egal zu sein, dass er inhaltlich nicht mit uns übereinstimmte. Er schien zu spüren, dass er uns so wichtig war, dass wir Dinge taten, die wir später offen bereuten.

Im letzten halben Jahr im Kinderhaus, als wir gemeinsam nach Perspektiven im Anschluss an die Schule suchten und die Maßnahme in Estland vorbereiteten, gelang es, mit David eine Gesprächsebene der Ernsthaftigkeit zu erreichen. Auch wenn seine Beiträge noch sehr sparsam waren, wurde doch deutlich, dass er zunehmend bereit war, gemeinsam mit uns nach realistischen Perspektiven zu suchen. Während seines Aufenthalts in Estland blieb ein enger direkter Kontakt zum Kinderhaus erhalten. Unseren Einsatz für die Durchsetzung dieses Projekts hat David meines Erachtens immer auch als Wertschätzung seiner Person wahrgenommen.

Jugendamt

In den knapp vier Jahren, in denen David und seine Familie mit dem Jugendamt in Kontakt standen, nahm dieses sehr unterschiedliche Rollen ein. Beim ersten Kontakt nahm David das Jugendamt im Wesentlichen als eine Behörde zur Reglementierung wahr. Er war durch sein Verhalten aufgefallen und seine Eltern suchten Unterstützung beim Jugendamt, damit Maßnahmen eingeleitet wurden, die ihn in Zukunft von diesem Tun abbringen sollten. Es war ebenfalls das Jugendamt, das David von seinen

Eltern getrennt und ihn im Kinderhaus untergebracht hatte. Die Eltern hätten es wahrscheinlich ohne fremde Hilfe nie geschafft, sich von ihm zu trennen, trotz ihrer wiederholten Drohungen mit Beziehungsabbruch.

In der Vorbereitungsphase für die Estland-Maßnahme kam der größte Widerstand vonseiten des Jugendamts, den zu überwinden viel Kraft kostete. Dieser Widerstand beschleunigte aber auch die Solidarisierung von Eltern, Kinderhaus, David und der Familie Janssen. Die Notwendigkeit, die Amtsleitung zu überzeugen, schärfte das Profil der Maßnahme.

Den Eltern war von vornherein bewusst, was David letztlich auch klar wurde, dass das Jugendamt Kostenträger der verschiedenen Maßnahmen war. Ohne die Kostenübernahme wäre weder die Unterbringung im Kinderhaus noch das Projekt in Sillamäe möglich gewesen. Der finanziellen Unterstützung des Elternbesuchs im Oktober 99 in Sillamäe kam eine besondere Bedeutung zu. Eine solche Unterstützung der Eltern konnte in keinsten Weise als Regelmaßnahme bezeichnet werden und doch war sie ungemein wichtig, um die Beziehung zwischen David und seinen Eltern nachhaltig auf einen neue Grundlage zu stellen. Der Umstand, dass vom fallzuständigen Sachbearbeiter Davids Jugendamtsakte noch vor dem Erreichen des 18. Lebensjahres geschlossen werden konnte, drückte in besonderer Weise die Anerkennung der positiven Entwicklung aus und bestärkte Davids Selbstwertgefühl.

Familie Janssen

Zu einem Zeitpunkt, als alle Wege in eine selbstständige Zukunft aussichtslos verbaut schienen, öffnete sich für David durch den Kontakt mit der Familie Janssen eine neue Perspektive. Das hatte zunächst viel mit der emotionalen Beziehung zu den Menschen Erhard und Marina zu tun. Besonders Marinas Empathie sprach Davids sensible moralische Seite an. Ihr gelang es hervorragend, ihn zur Reflexion und zum Sprechen über seine Wünsche, Ziele und sein Handeln zu motivieren. Die Personen Erhard und Marina können nicht getrennt von den besonderen Lebensumständen in Sillamäe betrachtet werden. Sobald David nach Sillamäe kam, tauchte er in eine Welt ein, die verglichen mit dem reizüberfluteten Leben in Deutschland, extrem ruhig und überschaubar war. Was sofort auffiel, war das stark eingeschränkte Konsumangebot und die besonderen Verkaufswege in dieser Stadt. Verführung oder Verlockung zum Stehlen gab es hier praktisch nicht. Die fremde Sprache erschwerte vordergründig den Kontakt zu anderen Menschen, sie hatte aber auch eine beruhigende Funktion, weil der Kreis der Menschen, mit denen David sprechen konnte/musste, stark eingegrenzt war. Eine Konzentration auf den Austausch mit der Familie Janssen ergab sich somit als Selbstverständlichkeit. Außerdem stellte die fremde Sprache einen starken

Anreiz zum Lernen dar. Die Verständigung mit vielen Menschen hier konnte nur möglich werden, wenn David sich darum bemühte, Russisch zu lernen. Diese starke Motivation schuf die Grundlage, um paradox auf Lernunlust und Übellauligkeit reagieren zu können. Indem Marina in solchen Situationen ein Lernverbot verhängte, gelang es ihr Davids allgemeine Lernblockade aufzulösen.

In Estland entfielen sämtliche Faktoren, die David im Selbstbild des Verlierers und Versagers festgehalten hatten. Hier konnte er ein freundlicher, offener, vorwärts strebender Junge sein (der Praktikant aus Deutschland, der Spezialist für deutsche Sprache, der Schlagzeugspieler). Erhard und Marina trafen insofern auf einen vollkommen anderen David, als den, der seinen Eltern in Deutschland so viel Sorgen gemacht hatte.

Wendepunkte

Wir wissen nicht, wie es dazu kam, dass David eine allgemeine Blockade gegenüber der Schule entwickelte. Auch sind uns die konkreten Auslöser für sein kriminelles Verhalten nicht bekannt, weshalb wir lediglich Vermutungen in Bezug auf allgemeine Bedingungen anstellen können. Zwar hatte Davids Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie stattgefunden bevor wir David kennenlernten, doch aus den Gesprächen mit ihm und seiner Familie konnten wir den Schluss ziehen, dass es sich dabei um einen bedeutsamen Einschnitt in seinem Leben handelte. Die dort gestellte Diagnose manifestierte für David und seine Eltern ein Störungsbild, das in seiner Funktion als Generalentschuldigung sein Verhaltensmuster zusätzlich verstärkte.²⁶⁰

Die Aufnahme im Kinderhaus stellte eine weitere, bedeutende Veränderung dar. Als erste wesentliche Auswirkung dieser Veränderung sahen wir, dass die verwirrende Ambivalenz in der Beziehung zwischen Eltern und Sohn durch die räumliche Trennung für alle Beteiligten zunehmend transparenter wurde.

Eine neue Qualität schien erreicht, als David nach vehementen Auseinandersetzungen begann, Vertrauen zu uns zu fassen. Um diesen Moment zeitlich einzugrenzen, würde ich auf den Vorfall im Zusammenhang mit der eingetretenen Tür verweisen wollen. Auf Grundlage dieser Veränderung wurde es möglich, unaufgeregt über die Realisierbarkeit von Perspektiven zu sprechen und so Anlauf für den nächsten großen Sprung zu nehmen.

²⁶⁰ Mir liegt es fern, die Fachlichkeit der Diagnose anzuzweifeln, zumal mir das Ergebnis im Detail nie vorgelegen hat. Mir geht es an dieser Stelle ausschließlich darum, die subjektive Wirkung der Diagnose auf David zu beschreiben.

Diesen sehe ich in unserer ersten Reise nach Estland in den Osterferien, als wir gemeinsam innerhalb weniger Tage ein konkretes Konzept als Ausweg aus der Perspektivlosigkeit entwickelten.

"Eigentlich will ich doch gut sein!" Dies Bekenntnis zur guten Absicht markiert für mich den wirklichen Wendepunkt in Davids Entwicklung. Waren doch damit schon viele Gespräche, die er später vor allem mit Marina über moralische Fragen führte, vorweggenommen. David verstand und akzeptierte in diesem Moment, dass die Beziehung zu anderen Menschen und sein persönliches Handeln unauflösbar miteinander verbunden waren und niemand anders als er selbst für dieses Handeln verantwortlich war. Er war entschlossen, die Kontrolle über sein Verhalten in die eigenen Hände zu nehmen, auch wenn das anstrengend werden sollte.

Lebenseinstellungen

Als David zu uns kam, vertrat er die Ansicht, dass Stehlen nicht gut sei, und dass seine Eltern ihn zu uns geschickt hätten, damit wir ihm das Stehlen abgewöhnen sollten. Nachdem er überführt wurde, wieder gestohlen zu haben, bedauerte er sein Tun. Er behauptete aber auch, dass er nichts dafür könne. Ein für ihn unerklärbarer Zwang hätte ihn dazu veranlasst.

In dieser fatalistischen Haltung schien sich das gesplante Wertesystem seiner Eltern widerzuspiegeln. Davids Eltern verurteilten zwar deutlich die Verletzung fremden Eigentums, wichtiger schien ihnen jedoch der Wunsch, im Wohnumfeld nicht aufzufallen. Ein entsprechender Eindruck dürfte jedenfalls für David entstanden sein.

Es kann davon ausgegangen werden, dass von den Eltern über längere Zeit nicht bemerkt wurde, dass David ihre Wertvorstellungen nicht teilte. Als sie schließlich Kenntnis über Davids Diebstähle erlangten, wurden diese Vorkommnisse gleichzeitig in der Nachbarschaft bekannt. Die Eltern sahen sich somit nicht nur mit Davids Straftaten konfrontiert, sondern auch mit der Reaktion der Nachbarn. Im ersten Impuls reagierten sie mehr auf die vermeintliche Erwartungshaltung der Nachbarn. Anstatt sich mit David über Schadensausgleich und Wiedergutmachung auseinanderzusetzen, drohten sie mit Beziehungsabbruch.

Unter wachsendem Rechtfertigungsdruck nahmen die Eltern gerne die Idee auf, Davids Verhalten einem Störungsbild zuzuordnen. Dieser Erklärungsansatz schien sie von der Verantwortung für das Verhalten ihres Sohnes freizusprechen. Auch David selbst fühlte sich durch die Vorstellung, einem krankhaften Zwang zu gehorchen, für sein Handeln entschuldigt.

Als er bemerkte, dass aktive Teilnahme am sozialen Leben erst möglich wird, wenn es gelingt, das eigene Handeln willentlich zu beeinflussen, wurde ihm der große Nachteil seines Fatalismus bewusst, in dem er sich lange Zeit bequem eingerichtet hatte.

Als wir gemeinsam nach Perspektiven suchend nach Sillamäe reisten, entdeckte David, dass Lebensfreude, positive soziale Kontakte und Selbstbestimmung eng miteinander verbunden sind. Für ihn schien daraus praktisch, fern von jeder intellektuellen Überhöhung zu folgen, dass Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln Voraussetzung für Lebensfreude ist. Spätere Diskussionen zu moralischen Fragen bestätigten diese Einsicht.

4.4.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung

David's Fall wurde von meinen KollegInnen und von mir als eines der deutlichsten Beispiele für eine Erfolgsgeschichte aus dem Kinderhaus betrachtet. Diese positive Einschätzung teile ich auch heute noch. Trotzdem halte ich es für wichtig, die in der ersten Reflexion des Falls vorgenommenen Interpretationen in einigen Aspekten zu ergänzen bzw. zu korrigieren.

Als David kurz nach seiner Aufnahme im Kinderhaus seinen ersten Diebstahl in unserer Nachbarschaft begangen hatte, glaubten wir, dass er unseren "Vertrauensvorschuss" aufgrund dieser Tat verspielt hatte. Heute denke ich, dass die Entwicklung grundsätzlich anders verlaufen wäre, wenn diese Einschätzung zugetroffen hätte. David hat, davon bin ich inzwischen überzeugt, immer gespürt, dass wir uns wünschten, ihm vertrauen zu können. Spätestens mit seinem verzweiferten Bekenntnis, doch "gut" sein zu wollen, hat er zum Ausdruck gebracht, wie viel ihm unser Vertrauen auf emotionaler Ebene bedeutete. Insofern denke ich, die Formulierung "Vertrauensvorschuss" sollte in diesem Zusammenhang nicht verwendet werden. Wir haben von Anfang an versucht, David zu verstehen zu geben, dass wir ihm vertrauen wollen. Diesen Wunsch gaben wir auch nach vielen Enttäuschungen nicht auf, andernfalls hätten wir ihm eine wesentliche Grundlage entzogen, die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung zu erlernen.²⁶¹

Die Auseinandersetzung um David's Schulproblematik, die darin gipfelte, dass David seine Zimmertür eintrat, fand im Zuge der Reflexion über die Wendepunkte viel Beachtung. Die eingetretene Tür wurde quasi als Symbol für einen wichtigen Wendepunkt betrachtet. Ich halte es jedoch für

²⁶¹ vgl. Kapitel 3.3.4 Verantwortung und Vertrauen

wichtig zu betonen, dass Davids Wutausbruch im Zusammenhang stand mit dramatischen Fehleinschätzungen, die uns bezüglich seiner Schulproblematik unterlaufen waren. Nachdem wir David gegenüber unsere Fehler eingeräumt und unser Bedauern ausgedrückt hatten und er bemerkt hatte, dass er sich mit der zerstörten Tür vor allem selbst geschadet hatte, konnten wir ohne gegenseitigen Groll gemeinsam die Tür reparieren. Insofern wäre vielleicht die reparierte Tür das geeignetere Symbol gewesen und gleichzeitig Metapher dafür, dass Übernahme von (retrospektiver) Verantwortung bedeutet, zu den eigenen Fehlern zu stehen und sich für die Bereinigung ihrer Folgen einzusetzen.

Besonders hervorheben möchte ich auch, dass der Erfolg²⁶² in Davids Fall nicht auf eine Maßnahme zurückgeführt werden kann, die bereits vorher als abrufbares Konzept existiert hätte. Überschriften wie beispielsweise "pädagogische Auslandsmaßnahme" oder "arbeitspädagogische Einzelmaßnahme" könnten zu der Fehleinschätzung verleiten, wir hätten es hier mit einem sozialpädagogischen Angebot zu tun, dass als Lösung auf andere besonders schwierige Fälle übertragbar ist. Das Einzige, was ich für übertragbar halte, ist das "Prinzip der Beteiligung". Als es darum ging, einen Weg zu finden, David nach Ablauf seiner Schulbesuchszeit in das Berufsleben zu integrieren, war er von den ersten Vorüberlegungen bis zur Auswertung der Maßnahme in jeden einzelnen Schritt einbezogen und an allen Entscheidungen beteiligt. Damit entstand eine absolut individuelle pädagogische Maßnahme, in deren Rahmen optimal auf Davids Probleme und auf seine Stärken eingegangen werden konnte, wobei die Gestaltung dieses Rahmens der wichtigste Bestandteil der Maßnahme selbst war. In dieser Hinsicht sehe ich eine enge Parallele zu dem Gedanken, den Irvin Yalom bezogen auf die Psychotherapie seit Jahren vertritt, dass für jeden Patienten eine eigene Therapie erfunden werden sollte. Auch in diesen Zusammenhängen geht es vor allem darum, die Eigenverantwortlichkeit zu stärken.²⁶³

Im Zuge der Falldarstellung wurde lediglich am Rande erwähnt, dass das finanzielle Risiko in der Vorbereitungsphase ausschließlich bei uns lag. Dieser Aspekt darf jedoch nicht übersehen werden, wenn man im Hinblick auf den erfolgreichen Verlauf in Davids Fall zur kreativen Gestaltung von Maßnahmen aufruft. Ohne eine gewisse Bereitschaft zum Risiko wäre weder Davids Maßnahme in dieser Konsequenz zustande gekommen, noch

²⁶² Erfolg bezieht sich auf die Entwicklung der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem, gemeinschaftsfähigen Handeln.

²⁶³ Beteiligung an Entscheidungen ist, wie ich im Theorieteil dieser Arbeit dargelegt habe, eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür, dass Menschen die Fähigkeit und die Bereitschaft entwickeln können, Verantwortung zu übernehmen. (vgl. Kapitel 3.3.1 Verantwortung und Macht)

ist damit zu rechnen, dass in anderen Fällen die individuelle Gestaltung einer Maßnahme gelingt.

In Davids Fall gab es einen Moment, der uns emotional tief berührt hat (seine Beteuerung gut sein zu wollen). Dieser emotionale Impuls hat, so wie ich es erlebt habe, unsere Bereitschaft zum Risiko deutlich gestärkt. Spätestens ab diesem Moment waren wir fest entschlossen, alles in unseren Möglichkeiten stehende zu tun, die gemeinsame Planung in die Tat umzusetzen. Ich vermute, dass diese emotionale Verknüpfung von David sehr deutlich wahrgenommen wurde und dass sie wesentlich zum Erfolg der Maßnahme beigetragen hat.

4.5 Flucht in die Krankheit – Mira T. und Nico U.

Wer krank ist, verdient Mitleid.²⁶⁴ Für den, der krank ist, gelten nicht die Maßstäbe der Gesunden. Forderungen und Erwartungen werden niedriger und es entsteht der Eindruck, als sei der Kranke von jeglicher Verantwortung entbunden, beziehungsweise die Verantwortung sei abgetreten an Ärzte und Pflegepersonal. Diese vermeintlich entlastende Funktion des Mitleids kann sich allerdings auch gegen den Betroffenen wenden, indem er sich in einem Zustand der Unmündigkeit festgehalten findet. Dieser Zustand kann individuell als erhebliche zusätzliche Last wahrgenommen werden.²⁶⁵ Tragisch ist, dass eben diese Empfindung oft einer Verschlimmerung der Krankheitssymptome Vorschub leistet.

Im Folgenden geht es um zwei Jugendliche, für die die Flucht in die Krankheit eine zentrale Rolle spielte. Trotz dieser Gemeinsamkeit unterschieden sich die Verläufe der jeweiligen Entwicklung grundlegend. Berichten möchte ich von Mira T. geboren im April 1988, die von uns 2004 nach einem stationären Klinikaufenthalt (Kinder-und Jugendpsychiatrie) aufgenommen wurde und von Nico U., der im Alter von 12 Jahren 2003 zu uns kam. In Miras Fall ging es um unterschiedliche Symptome, die eine psychische Erkrankung vermuten ließen. In Nicos Fall schien Bronchialasthma Ausdruck für eine krankhafte Abhängigkeit zwischen Mutter und Sohn zu sein. Gleichzeitig schien diese Erkrankung die Funktion zu haben, Nico davor zu bewahren, für unangemessenes Sozialverhalten konsequent zur Rechenschaft gezogen zu werden.

Nicos Mutter hatte das Jugendamt um Unterstützung gebeten, weil sie sich seit geraumer Zeit außerstande sah, mäßigenden Einfluss auf Nicos aggressives Verhalten zu nehmen. Sie berichtete, dass schon die Kindergärtnerin sich damals häufiger über Nicos rücksichtsloses Verhalten beklagt hätte. In der Schule war die Anwendung körperlicher Gewalt der Grund, warum die Lehrer sie mehrfach zum Gespräch einbestellten. Die Probleme nahmen dadurch nicht ab. Vielmehr war es so, dass in letzter Zeit auch Nicos kleine Schwester unter seiner Aggression zu leiden hatte und die Mutter keine Möglichkeit fand, das zu verhindern.

²⁶⁴ Diesen Umgang mit Krankheit habe ich in meinem Umfeld bisher als weit verbreitet wahrgenommen. Im Zuge zunehmenden Drucks auf dem Arbeitsmarkt kann aber auch eine gegenläufige Tendenz beobachtet werden, wenn sich beispielsweise Menschen aus Angst vor Verlust des Arbeitsplatzes nicht mehr trauen, eine Krankmeldung abzugeben.

²⁶⁵ Christine Angot beschreibt in ihrem Roman "Inzest" sehr eindringlich, wie aus Sicht des Opfers die Reaktion der Umwelt auf Menschen, die schweres Leid erfahren haben, als Ausgrenzung erlebt wird. Sie behauptet, dass *die Leute keine Menschen mögen, die gelitten haben*.

Trotz all dieser negativen Erfahrungen und der Einsicht, dass eine grundlegende Veränderung nötig war, fiel es der Mutter extrem schwer, auf den Vorschlag einer stationären Jugendhilfemaßnahme einzugehen. Im Vorfeld war versucht worden, durch ein regelmäßiges Beratungsangebot und ambulante Familienunterstützung eine Veränderung zu erreichen. In diesem Zusammenhang war der Kollegin im Jugendamt aufgefallen, dass Nicos Mutter ein Alkoholproblem zu haben schien, dass vermutlich die Ursache dafür war, dass die Kontinuität aller bisherigen Maßnahmen unterlaufen wurde. Es war zu befürchten, dass dieses Problem auch die weitere Hilfeplanung beeinträchtigen würde.

Im März 2003 erklärte sich Frau Uhland zu einem unverbindlichen Besuch in unserem Haus bereit, um zunächst einmal eine konkrete Vorstellung davon zu bekommen, was mit stationärer Jugendhilfe gemeint sein könnte. Bei diesem Besuch wurde sie von Nico und der Kollegin aus dem Jugendamt begleitet.²⁶⁶

Bei dieser ersten Besichtigung war schnell zu erkennen, dass Nico positiv beeindruckt war, sowohl von unserem Haus mit den vielen Nebenräumen, wie Werkstatt, Sport- und Musikraum als auch von der dörflichen Umgebung. Auch waren ihm die anderen Kinder spontan sympathisch. Seiner Mutter wurde deutlich, dass unsere Einrichtung Nicos Interessen entgegenkam und dass davon auszugehen war, dass er sich bei uns wohlfühlen könnte. Alle Beteiligten spürten, in welchem großen Zwiespalt sich Frau U. in diesem Moment fühlte. Sie selbst hatte viele vernünftige Argumente gesammelt, warum sich in Nicos Leben dringend etwas ändern musste. Als jedoch die Möglichkeit zur Veränderung konkrete Form annahm, schien das bei ihr Panik auszulösen. Das Gefühl, als Mutter vollkommen versagt zu haben, schien plötzlich für sie akut zu werden. Gleichzeitig war nicht zu übersehen, wie sehr sie an ihrem Sohn hing und dass auch von Nicos Seite eine starke emotionale Abhängigkeit zu seiner Mutter bestand. Trotzdem wäre er spontan bereit gewesen, sofort im Kinderhaus zu bleiben. Obwohl zu befürchten war, dass Frau U., wenn sie wieder zuhause war, versuchen würde, Nico von seiner Entscheidung abzubringen, blieben wir bei unserer üblichen Vorgehensweise, allen Beteiligten eine angemessene Bedenkzeit einzuräumen. Dass sowohl die Kollegin aus dem Jugendamt als auch wir der Versuchung widerstanden, den Entscheidungsprozess abzukürzen, wirkte sich äußerst positiv aus. Im weiteren Verlauf der Arbeit mit Nico bestätigte sich unsere Vermutung, dass unsere zentrale Aufgabe in diesem Fall die Entflechtung der

²⁶⁶ Nicht nur bei diesem ersten Besuch, sondern im Verlauf der gesamten Maßnahme stand Nicos Mutter tendenziell mehr als ihr Sohn im Fokus aller Veränderungsbemühungen, obwohl es grundsätzlich um eine Jugendhilfemaßnahme für den zwölfjährigen N. ging.

gegenseitigen emotionalen Abhängigkeiten zwischen Mutter und Sohn werden sollte.

Nach einer Bedenkzeit von vier Tagen meldete sich Nico wie verabredet und teilte uns mit, dass er in den nächsten Tagen im Kinderhaus einziehen wolle. Als seine Mutter ihn zwei Tage später zusammen mit ihrem Lebensgefährten und Nicos Schwester zu uns brachte, war ihr die Erschöpfung anzusehen, die der innere Kampf der letzten Tage hervorgerufen hatte. Der Abschied war tränenreich. Bevor Frau U. nach Hause fuhr, versäumte sie nicht, uns Nicos Medikamente zu überreichen. Sie betonte, dass es sehr wichtig sei, dass Nico seine Asthmamedikamente regelmäßig einnimmt. Besonders in Stresssituationen wie am Wochenende, als die Entscheidung anstand, ob er für längere Zeit den mütterlichen Haushalt verlassen sollte, hätte er unter großer Atemnot gelitten.²⁶⁷ Um eine gewisse Beruhigung zu erreichen, hatten wir vereinbart, dass in den nächsten drei Wochen zunächst nur telefonischer Kontakt stattfinden sollte und wir uns vorbehielten auch diesen notfalls zu dosierten.

Nico lebte sich relativ schnell in unserem Haus ein. Seine Schulsituation entspannte sich. In der Schule für Erziehungshilfe wurde er in einer kleinen Klasse zusammen mit elf Mitschülern meist von zwei Lehrkräften parallel unterrichtet. In diesem überschaubaren Rahmen konnte schnell und direkt auf seine Verhaltensproblematik reagiert werden, die grundsätzlich nicht mehr in dem Maße wie in seiner alten Schule zum Tragen kam. Ein wesentlicher Grund dafür war, dass gezielt auf seinen individuellen Leistungsstand eingegangen werden konnte. Es zeigte sich sehr bald, dass Nico gut zu motivieren war, seine Leistungen zu verbessern.

Wie zu erwarten war, entwickelte Nicos Mutter erheblich mehr Ungeduld als Nico selbst in Bezug auf das Ende der Jugendhilfemaßnahme. Je mehr Fortschritte Nico machte, umso akribischer suchte sie zunächst nach Fehlern, die uns ihrer Meinung nach unterliefen. Als besonders schwierig entwickelte sich ihre Beziehung zu Nicos Bezugserzieherin. Im Einzelgespräch bestätigte mir Frau U., dass sie so etwas wie Eifersucht empfand gegenüber der Frau, die sich um Nicos tägliche Belange kümmerte.²⁶⁸ Weil diese Empfindungen die Kommunikation stark

²⁶⁷ Zwar konnten wir ebenfalls die Tendenz zur Atemnot feststellen, jedoch nicht in dem von der Mutter beschriebenen Ausmaß.

²⁶⁸ Die Angst der Mütter vor den vermeintlich "besseren Müttern" in den Einrichtungen ist, wie von den meisten Kollegen bestätigt, ein Problem, durch das die Elternarbeit in vielen Fällen behindert wird. Seit der Gründung des Kinderhauses hatten wir immer wieder versucht deutlich zu machen, dass wir uns nicht als Ersatzfamilie oder gar bessere Familie verstehen. Unser Anspruch, Interessenvertreter der Kinder und Vermittler zur eigenen Familie zu sein, wurde auch in diesem Falle wahrgenommen und als vernünftig akzeptiert. Trotzdem ließ sich nicht vermeiden, dass Schuldgefühle projiziert wurden. Dass Mütter Erzieherinnen gegenüber ihren männlichen Kollegen als Projektionsfläche bevorzugt, wurde ebenfalls von den Kollegen aus Nachbäreinrichtungen bestätigt.

behinderten, trennten wir in diesem Fall die regelmäßigen Elterngespräche von den Aufgaben der Bezugserzieherin ab und verabredeten, dass ich die regelmäßigen Gespräche mit Frau U. führte.

Die ersten dieser Gespräche, die einmal im Monat stattfanden, nutzte ich, um gemeinsam mit Nicos Mutter ein Genogramm (Familienkarte siehe Anhang S. 305) ihrer Familie zu erstellen, was sich als sehr hilfreicher Einstieg erwies. Die Ausarbeitung des Genogramms erstreckte sich über drei Sitzungen, in deren Verlauf ein zentrales Problem in den Vordergrund trat. Frau U. war wiederholt in unterschiedlichen Beziehungen Opfer männlicher Gewalt geworden. Insbesondere die Beziehung zu Nicos Vater war von Gewaltexzessen begleitet. Nico war mehrfach Zeuge diese Exzesse geworden.

Die grafische Darstellung der Beziehungen ermöglichte, dass Nicos Mutter ihre Opferrolle distanziert betrachten und einen selbstkritischen Standpunkt einnehmen konnte. Ihr fiel in diesem Zusammenhang auf, dass ihre Ohnmacht gegenüber Nicos Aggressivität etwas Ähnliches war, wie ihre Empfindungen, als sie sich durch die Gewalttätigkeit ihres Exmannes bedroht fühlte. Im Verlauf dieser ersten Sitzungen entwickelte sich eine Gesprächsgrundlage, die sich zunehmend von der Frage nach der Schuld für die Fehlentwicklung entfernte und sich Veränderungsmöglichkeiten zuwandte. Diese Grundlage war von unschätzbarem Wert für die weitere Zusammenarbeit. Die meisten Elterngespräche fanden in der Wohnung von Frau U. statt, weil sie sich in ihrer gewohnten Umgebung sicherer fühlte und sich deshalb besser auf das Gespräch konzentrieren konnte.

Seit Nicos Einzug im Kinderhaus standen zwei Kritikpunkte im Zentrum der mütterlichen Aufmerksamkeit. Dabei ging es (1.) um Nicos Essverhalten und (2.) um seine Asthmaerkrankung.

(1.) Als wir Nico im Kinderhaus aufnahmen, war er leicht übergewichtig. Nach einem halben Jahr hatte sich an diesem Umstand noch nichts geändert. Nico konnte in kürzester Zeit große Mengen in sich hineinstopfen und wusste hinterher oft nicht, was er gerade gegessen hatte. Zwar hielten auch wir dieses Essverhalten für problematisch, doch waren wir davon überzeugt, dass eine solche Haltung zum Essen nur mit viel Geduld und Gelassenheit verändert werden konnte und nicht durch Reglementierung. Dass Übergewicht durch eine entspannte Esssituation, Freude am Essen und ausreichend Bewegung nachhaltig abgebaut werden kann, war nicht nur gegenüber Nicos Mutter schwer zu vermitteln. Die langfristige Beobachtung bestätigte jedoch in diesem Fall sehr deutlich die Wirksamkeit dieses Ansatzes.

(2.) Zur Frage des Asthmas erwartete Nicos Mutter von unserer Seite ebenfalls erheblich mehr Aktion. Sie glaubte, dass wir viel zu wenig auf die regelmäßige Einnahme seiner Medikamente achteten. Auch in diesem Zusammenhang waren wir davon überzeugt, dass Gelassenheit im Umgang mit der Krankheit eher dazu führen konnte, die Symptome zu verringern. Für das Thema Asthma nutzte ich im August 2003 eine komplette Sitzung mit Nicos Mutter. Hier ein Auszug aus dem Gedächtnisprotokoll, das ich direkt nach der Sitzung anfertigte:

Zentrales Thema des heutigen Termins war Nicos Asthmaerkrankung.

Zum Thema Asthma unterschieden wir grundsätzlich zwei Fragestellungen: die Frage nach der richtigen Medikation und die Frage nach dem Umgang mit der Krankheit.

Wir waren uns einig, dass die Frage der Medikation nicht zwischen Mutter und Kinderhaus, sondern in erster Linie mit dem behandelnden Arzt zu klären sei.

Im Gegensatz dazu ist die Frage nach dem Umgang mit der Krankheit ein wichtiges Thema, das der Abstimmung zwischen uns bedarf. In weiteren Verlauf des Gesprächs konzentrierten wir uns auf folgende Fragen in diesem Zusammenhang.

- *Welche Funktion könnte das Asthma in der Familienbeziehung Uhlund haben?*
- *Wie reagiert Frau U. auf die Vermutung, dass Nico vom Asthma befallen ist?*
- *Wie reagiert Nico, wenn Frau U. sich nach seinem Gesundheitszustand erkundigt?*

Frau U. beschrieb ihre Haltung zur Erkrankung ihres Sohnes folgendermaßen: Wenn Nico krank ist, möchte sie ihn besonders bemuttern und knuddeln. Bemuttern heißt für sie auch, ihm die richtigen Medikamente zu verabreichen. Im Gespräch wurde deutlich, dass es sich hierbei um eine besondere Form der Einflussnahme handelt.

Da wir mitbekommen hatten, dass Frau U. regelmäßig bei jedem Telefonat Nico nach seinem Asthma fragte, bat ich sie zu beschreiben, welche Empfindungen sie bei diesen Gesprächen wahrnahm. Dieser Bitte kam sie mit großer Offenheit nach.

Auch wenn sie sich nicht wünsche, dass Nico krank sei, so sehne sie sich doch danach, ihn bemuttern zu können. Dass Nico möglicherweise dieses Signal empfängt und ihr einen Gefallen tun will, indem er anfängt, schwer zu atmen, kann sie nachvollziehen. Die Veränderung von Nicos Atmung im Verlauf des Telefongesprächs hatten wir mehrfach beobachten können.

Frau U. bezeichnet sich in diesem Zusammenhang als unzulässig egoistisch. Ihr wurde klar, dass unbedingt eine Veränderung ihres Verhaltens nötig wäre, wenn eine Verschlimmerung der Erkrankung vermieden werden sollte. ...

Schon bald nach diesem Gespräch trat das Asthmathema in den Hintergrund. Im Zusammenhang mit den Telefonaten zwischen Nico und seiner Mutter war ein weiteres Muster aufgefallen, das einen ähnlichen Hintergrund zu haben schien. In Nicos Erzählungen über die jeweils zurückliegende Woche wurden negative Ereignisse, wie beispielsweise Rückfälle in sein altes Verhalten, deutlich überbetont, was ein verzerrtes Bild der tatsächlichen Entwicklung abgab. Über den Hintergrund dieses Phänomens stellten wir unterschiedliche Spekulationen an. Möglicherweise versuchte Nico, sein negatives Selbstbild damit zu bestätigen. Naheliegender erschien uns jedoch die Parallele zu der Situation, als sein Atem beim Telefonieren anfang, schwer zu werden. Die Überbetonung der Negativereignisse konnte dazu dienen, die Zweifel seiner Mutter an der Richtigkeit ihrer Entscheidung zu zerstreuen. Solange Nico negatives Verhalten zeigte, schien es ihr offenbar richtig zu sein, dass er im Kinderhaus und nicht bei ihr lebte. Nachdem ich diese Überlegung mit Nicos Mutter angesprochen und ihr geraten hatte, bei den Telefonaten immer wieder nach positiven Aspekten zu fragen und möglichst wenig auf die negativen Darstellungen einzugehen, gelang es ihr, Nico zunehmend entspannter wahrzunehmen. Uns erschien es offensichtlich, dass dieser Umstand seine allgemeine Entwicklung positiv beeinflusste. Dieser Perspektivenwechsel wirkte sich auch besonders positiv auf die Situation im Haushalt der Mutter aus, wenn Nico dort zu Besuch war.

Nachdem einige Besuche in der Familie recht harmonisch verlaufen waren, entstand für Frau U. der Eindruck, Nico könne schon bald in den elterlichen Haushalt zurückkehren und ihre Ungeduld nahm wieder erheblich zu. In diesem Zusammenhang erwies sich als Handicap, dass es uns nicht gelungen war, die ursprünglich angestrebte Besuchsregelung durchzusetzen, wonach sich Nicos Besuch bei seiner Mutter mit ihrem Besuch im Kinderhaus abwechseln sollte.²⁶⁹

Aus der Entfernung nahm sie eine grundsätzlich positive Entwicklung wahr, übersah jedoch die massiven Stützungsmaßnahmen und die verschobenen Maßstäbe bei der Beurteilung der Erfolge. Besonders deutlich wurde dies am Beispiel der schulischen Erfolge, die wirklich beachtlich, aber nicht ohne Weiteres auf eine Lernsituation in der Regelschule zu übertragen waren. Wenn von großen Erfolgen beim Abbau

²⁶⁹ Zugunsten einer verbesserten Gesprächsgrundlage waren wir auf Frau U.'s Ängste beim Verlassen ihrer gewohnten Umgebung eingegangen.

des aggressiven Verhaltens gesprochen wurde, musste berücksichtigt werden, dass sich dieser Erfolg auf eine Ausgangslage bezog, in der Nico beim kleinsten Anlass handgreiflich wurde. Der überschaubare Rahmen in der Schule für Erziehungshilfe und der enge Austausch mit dem Kinderhaus ermöglichten es, Ansätze von Übergriffigkeit auf den verbalen Bereich zu beschränken. Aus Einzelgesprächen mit Nico ging eindeutig hervor, dass er seine Entwicklung als grundsätzlich positiv und seine noch vorhandenen Schwierigkeiten realistisch einschätzte. Er spürte, dass ihm die angebotenen Hilfen gut taten und die verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen für ihn wichtig waren.

Durch die wachsende Ungeduld seiner Mutter fühlte er sich gedrängt, bald nach Hause kommen zu sollen. So wurde die seit über einem Jahr kontinuierlich wachsende Entspannung deutlich gestört. Es fiel auf, dass Nico plötzlich begann, sein Zimmer wöchentlich umzustellen. Wir sahen dies als Symbol dafür, dass er nach seinem Platz suchte. Er fühlte sich regelrecht zerrissen und äußerte das im Gespräch mit uns. Seiner Mutter gegenüber konnte er sich nicht so deutlich ausdrücken. Um zur Ruhe zu kommen, hätte er ein deutliches Signal von seiner Mutter gebraucht, dass sie seine Entwicklung gutheißt und bereit ist, ihm so viel Zeit zu lassen, wie er braucht, um seine Schwierigkeiten nachhaltig zu überwinden. Obwohl wir und auch die Kollegin im Jugendamt versuchten, Frau U. von der Notwendigkeit dieser Geduld zu überzeugen, gelang es ihr nicht noch länger ihre eigenen Interessen und Wünsche zurückzustellen. Es war abzusehen, dass Nico unter diesen Voraussetzungen in einen wachsenden Loyalitätskonflikt zwischen seiner Mutter und uns geraten würde. Aus diesem Grund wurden wir uns einig, die Maßnahme im Februar 2005 zu beenden. Mit Nicos Wechsel auf die Regelschule traten Rückschritte erfreulicherweise nicht in dem von uns befürchteten Maß ein.



Die sechzehnjährige Mira T. nahmen wir im April 2004 auf. Zwei Jahre später, Anfang 2006, kurz bevor Mira die Volljährigkeit erreichte, wurde die Maßnahme in unserem Haus abgebrochen und ein Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie veranlasst. Weitere Klinikaufenthalte in der Erwachsenenpsychiatrie folgten. Seit Ende 2008 lebt Mira in einer betreuten Wohnform für junge Erwachsene mit psychischer Beeinträchtigung.

Der erste Kontakt mit Mira fand im März 2004 in der Kinder- und Jugendpsychiatrie statt. Gemeinsam mit dem fallzuständigen Kollegen aus dem Jugendamt und Miras Vater nahm ich dort an der Abschlussbesprechung teil.

Mira war vier Monate vorher aufgrund einer akuten Selbstmorddrohung stationär in der Klinik aufgenommen worden.²⁷⁰ Sowohl Mira als auch ihre Familie wünschten sich zu diesem Zeitpunkt, dass Mira bis auf Weiteres nicht in den gemeinsamen Haushalt zurückkehrte. Aus diesem Grund wurde nach einer Lösung unter Beteiligung des Kinderhauses gesucht. Nachdem uns Mira für einen Tag besucht hatte, konnten wir uns im Team vorstellen, eine gemeinsame Perspektive zu entwickeln, obwohl der Kontakt mit den anderen Kindern im Haus mit Distanz und Skepsis belegt war.

Uns war bewusst, dass Mira sich nicht so schnell auf ein gemeinsames Leben in der Gruppe einlassen würde. Es war abzusehen, dass wir auf einem schmalen Grat wandern würden, wenn wir Mira zunächst deutlich mehr individuelle Rückzugsmöglichkeit einräumten, als je für andere Kinder bestanden hatte. Dennoch entschieden wir uns dafür, weil wir darin die einzige Chance sahen, einen Zugang zu Mira zu bekommen. Aus Miras Sicht sprach zunächst nur ein einziges Argument für unser Haus, zumindest äußerte sie sich gegenüber allen Beteiligten dahin gehend: Es war ihr so möglich, auf dem Gymnasium zu bleiben, das sie vor ihrem Klinikaufenthalt besucht hatte.

Im Mittelpunkt des Abschlussgesprächs stand vonseiten der Psychiatrie nicht der Einweisungsanlass, sondern eine diagnostizierte soziale Anpassungsstörung in engem Zusammenhang mit der angespannten Familiensituation. Es wurde davon ausgegangen, dass es sich um keine Störung von Krankheitswert handelte und eine pädagogische Intervention die angemessene Maßnahme wäre, um die vermuteten Defizite auszugleichen.

Da wir weder Defizite noch Ressourcen von Mira und ihrer Familie kannten, war unser vorrangigstes Anliegen, die Familienstruktur und Miras Wünsche und Ängste kennenzulernen. Dieses Ziel hofften wir, über eine vorsichtige Annäherung erreichen zu können. So ließen wir sie in unseren sogenannten Verselbständigungsbereich²⁷¹ einziehen.

Schon nach wenigen Tagen mussten wir feststellen, dass der regelmäßige Schulbesuch Mira äußerst schwer fiel, obwohl sie immer wieder beschwor,

²⁷⁰ Die genauen Umstände des vermeintlichen Selbstmordversuchs waren nicht abschließend geklärt worden. Mira war damals auf einer Brücke aufgegriffen worden, nachdem sie angekündigt hatte, sich von dort auf die Bahngleise stürzen zu wollen. Ein Jahr später fuhr ich zusammen mit Mira zu der besagten Brücke, um mir vor Ort erzählen zu lassen, was dort vorgefallen war. In diesem Zusammenhang erzählte sie mir, dass sie damals keinerlei Anstalten unternommen hatte, um tatsächlich zu springen.

²⁷¹ Üblicherweise zogen bisher Jugendliche erst in diesen Bereich, wenn wir im täglichen Zusammenleben feststellten, dass sie reif für diesen Schritt in die Selbstständigkeit waren.

Schulerfolg hätte für sie absolut höchste Priorität. Sowohl unsere als auch die Appelle der Lehrer, mit Gelassenheit die Lücken zu schließen, die durch den Klinikaufenthalt entstanden waren, blieben ungehört. Mira gelang es in den ersten Wochen nicht, einen gesunden Tagesrhythmus für sich zu finden.

Insofern überrascht es nicht, dass schon bald wieder Symptome auftraten, wie vor ihrem Klinikaufenthalt: Suiziddrohung, Selbstverletzung (Schnippeln). In unregelmäßigen Abständen berichtet Mira über somatische Erscheinungen wie Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Schwindelanfälle, Sehstörungen. Im Mai 04 sprach sie davon, Stimmen zu hören, die von ihr verlangen, sich umzubringen. Es lag nahe, dass Mira davon ausging, wieder in die Klinik eingewiesen zu werden. Suiziddrohung hatte schon einmal eine psychische Erkrankung vermuten lassen, obwohl sie damals keine Stimmen zu hören glaubte.

Mit unserer vorläufigen Hypothese zu dieser Entwicklung versuchten wir so vorsichtig wie nur irgend möglich umzugehen, da wir zu kurze Zeit mit dem Fall befasst waren, um uns eine fundierte Meinung bilden zu können. Als offensichtlich erschien uns, dass Mira Ansprüche an sich stellte, deren Erfüllung zu diesem Zeitpunkt unmöglich war. Die Annahme von Hilfe lehnte sie in diesem Zusammenhang kategorisch ab. Diese Überforderung ließ in ihr den Wunsch wachsen, wieder in die Klinik zurückzukehren, denn den Aufenthalt dort hatte sie als Entspannung erlebt. Diesen Wunsch konnte sie nicht direkt aussprechen, weil das mit ihrem Selbstbild nicht vereinbar war. Mira versuchte soweit wir das bis dahin beobachten konnten, ihren Selbstwert an ihrer überragenden intellektuellen Leistungsfähigkeit festzumachen.²⁷² Wie damit umzugehen sei, dass sie behauptete, Stimmen zu hören, war eine schwierige Frage. Die Vermutung lag nahe, dass es sich bei der Einführung dieses zusätzlichen Symptoms um einen besonderen Schachzug handelte, war doch niemand in der Lage, diese subjektive Wahrnehmung zu überprüfen. Wir konnten andererseits auch nicht sicher sein, dass es sich vielleicht doch um Symptome einer psychotischen Erkrankung handeln könnte. Für die erste Variante sprach, dass sich Mira, wie wir beiläufig zur Kenntnis nahmen, im Internet auf Seiten bewegte, die sich mit psychischen Erkrankungen beschäftigten. Es war vorstellbar, dass sie dort auf den Zusammenhang von Symptomen und Krankheitsbildern stieß und diese für sich übernahm.

²⁷² Als Mira mit 12 Jahren erstmalig in eine Therapie geschickt wurde, wurde die Frage gestellt, ob sie möglicherweise als hochbegabt einzustufen war. Eine Testung im Hinblick auf dieses Phänomen hat nie stattgefunden, trotzdem ging sie selbst seitdem davon aus, dass sie hochbegabt und deshalb nicht mit den Maßstäben von Durchschnittsmenschen zu messen sei.

Um eine einigermaßen²⁷³ klare Position zu den Symptomen zu finden, baten wir die Kollegen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie um Unterstützung. Mira konnte aufgrund eines zu befürchtenden Realitätsverlustes als Notfall dort aufgenommen werden. Die äußeren Umstände, sprich die Belegsituation in der Klinik, begünstigten eine zügige Klärung. Die Aufnahme erfolgte nicht auf der Station, die sie bereits kannte. Für Mira entstand so der Eindruck, dass die neuen Symptome der Grund dafür waren, dass sie nicht wieder auf die gleiche Station kam, die sie in positiver Erinnerung hatte. Nach sieben Tagen Aufenthalt schwiegen die Stimmen endgültig, ohne dass ein Anlass für diese Veränderung hätte wahrgenommen werden können. Die Frage, ob es sich beim Hören der Stimmen um eine psychotische Störung handeln könnte, wurde mit einem klaren Nein beantwortet. Die Diagnose lautete verkürzt: „Anpassungsstörung und Stressreaktion mit hysterischen Anteilen“. Daraus folgte, dass es weiterhin sinnvoll sei, nach pädagogischen Zugängen zu suchen, um Stress abzubauen.

Nach dieser zweiwöchigen Krisenintervention setzten wir unsere Arbeit mit Mira unter drei Hauptgesichtspunkten fort.

1. Entlastung durch alltagsstrukturierende Maßnahmen.
2. Erkundung der Familienstruktur aus Perspektive der verschiedenen Familienmitglieder.
3. Gedanken- und Rechtfertigungsgebäude nachvollziehen, um möglicherweise deren innere Logik zu erkennen.

Mit ihrer Rückkehr ins Kinderhaus forderten wir sie dazu auf, sich an der Aufstellung eines Tages- und Wochenplans zu beteiligen. Wir ließen keinen Zweifel daran, dass wir bereit waren, eine Menge Energie in die Kontrolle dieser Pläne zu investieren. Mira protestierte gegen diese Form der Bevormundung. Die Auseinandersetzung um den Sinn dieser Maßnahme erforderte einen erheblichen Zeitaufwand. Letztlich verständigten wir uns darauf, dass wir diese Kontrolle nur so lange ausüben wollten, bis sich der regelmäßige Besuch der Schule einspielte und zu erkennen sei, dass sie regelmäßig ausreichend Schlaf bekäme.²⁷⁴ Trotz dieser Anlaufschwierigkeiten trat vorläufig eine relative Beruhigung ein.

Nach circa einem halben Jahr erschloss sich uns ein vorläufiges Bild der gesamten Familie. Das System der Familie war gekennzeichnet durch

²⁷³ Ein gewisser Restzweifel wird sich meines Erachtens in einer solchen Situation nie ausräumen lassen.

²⁷⁴ Ein schlichter Übergang von Fremdkontrolle zur Selbstkontrolle ließ sich in diesem Falle nicht einfach vollziehen. Mira bestand immer wieder auf eine intellektuell abgehobene Diskussion über den Sinn eines Zeitrhythmus an sich.

Kommunikationsschwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen bis hin zu totalen Kommunikationsbrüchen. (Familienkarte Anhang S. 304)

- Laut Miras Beschreibung bestand zwischen der Vaterfamilie und der Mutterfamilie so gut wie kein Kontakt.
- Seit es im Sommer 2003 zwischen Vater und Mutter zur Trennung kam, war die Kommunikation zwischen beiden Elternteilen extrem schwierig geworden.
- Das Verhältnis zwischen Vater D.T. und seiner Adoptivschwester U.T. schien durch gegenseitige Ablehnung gekennzeichnet.
- Die leiblichen Eltern von D.T. als auch von U.T. waren nicht bekannt, bzw. fand nie Kontakt zu ihnen statt.
- Vor der Ehe mit D.T. war Miras Mutter zweimal verheiratet. Über diese beiden ehemaligen Ehemänner wurde, soweit Mira sich erinnerte, nie gesprochen.
- Miras Mutter, Frau C.T. beschrieb das Verhältnis zwischen Miras Vater und seinen Adoptiveltern als belastet. Sie meinte, dass Herr T. schon immer um die Anerkennung seines Vaters gekämpft habe. Diese Auseinandersetzung soll wesentlich um intellektuelle Überlegenheit geführt worden sein. (Dies schien sich im Verhältnis zwischen Mira und ihrem Vater zu wiederholen)
- Über alle Familienmitglieder wird von unterschiedlicher Seite berichtet, sie haben sich alle zu verschiedenen Zeiten über mehrere Monate extrem unwohl in der Familie gefühlt. Miras Vater habe 1998 die Familie vorübergehend verlassen, Miras Bruder habe in dieser Zeit unter extremer Spinnenphobie gelitten.
- Miras Mutter, Frau C.T. solle seit ca. 2000 ein Alkoholproblem haben und war 2003 aus dem gemeinsamen Haushalt ausgezogen.

Das Thema Ausgrenzung war für Mira und ihre Familie ein zentrales. Mira erinnerte, dass sie in ihrer Familie schon als Zehnjährige als nicht ganz normal angesehen wurde. Dahin gehend interpretierte sie jedenfalls den Umstand, dass sie mit 12 Jahren zum ersten Mal zur Therapie geschickt wurde. Zu dieser Zeit wurde auch zum ersten Mal die Vermutung geäußert, dass sie hochbegabt sei und ihre sozialen Schwierigkeiten in einer intellektuellen Unterforderung ihre Ursache hätten. Obwohl Mira nie auf Hochbegabung getestet worden war, wurde diese Vermutung beharrlich gepflegt.

Aus Miras sämtlichen Äußerungen uns gegenüber sprach, dass sie sich nie geliebt fühlte. Die Bewunderung ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit sah sie als Ersatz für die vermisste Liebe. Sie schien diese unterschiedlichen Phänomene regelrecht gegeneinander aufzurechnen. Als die Familie 2003 endgültig auseinanderbrach und gleichzeitig Miras

schulische Karriere Risse bekam, konnte die Bilanz dieser Aufrechnung nur negativ ausfallen.

Dass Mira in dieser Situation die Flucht in die Krankheit suchte, schien uns nachvollziehbar. Unklar war uns jedoch, wie diese Flucht aufgehalten beziehungsweise umgekehrt werden konnte. Suizidgedanken wurden von Mira täglich geäußert, sowohl im Kinderhaus und der Schule als auch gegenüber Personen, die wir bis dahin nicht kannten, die dann besorgt Kontakt mit uns aufnahmen. Augenscheinlich dienten die Äußerungen über Suizidgedanken als Provokation, als Kontaktaufnahme und als Möglichkeit, Menschen im Kontakt zu binden.

Weiter fiel uns auf, dass Mira nicht kontrollierbare somatische Belastungen als Rechtfertigung für ihren Todeswunsch anführte. Wir schlossen daraus, dass die Suizidgedanken von Mira so negativ bewertet werden, dass sie nicht die volle Verantwortung dafür übernehmen mochte, sich möglicherweise bei solchen Gedanken schuldig fühlte. Das Auftreten der Stimmen deutet in die gleiche Richtung. Diese Stimmen nahmen ihr alle Verantwortung ab. Wenn Sie uns von den Stimmen berichtete, hörte sich das an, als spreche sie über eine Krankheit, die leider sehr schwer nachzuweisen sei. Niemand konnte ihre Existenz bestreiten oder bestätigen, weil die Stimmen nur Mira zugänglich waren.

Die Krankheitssymptome im weitesten Sinne wirkten für Mira im Außenverhältnis als Entlastung und Schutzschild. Diese Wirkung konnte als Motivation verstanden werden, verstärkt im Alltag darauf zurückzugreifen. Gleichzeitig konnten wir beobachten, dass sich ihr subjektiv erlebter Leidensdruck mit der Erwähnung jedes weiteren Symptoms erhöhte, was theoretisch der oben genannten Motivation hätte entgegenwirken müssen. Wir gewannen zunehmend den Eindruck, dass sich das Auftreten der Symptome jeder strategischen Planung entzog. Das Muster, das wir zunächst vorrangig als Ausweichen vor der Verantwortungsübernahme deuteten, schien sich ständig selbst zu verstärken und gegen direkte Kritik immun zu sein. Dieses Muster schien auf der Haltung gegründet: Die Krankheit ist meine - ich identifiziere mich über die Krankheit. Je mehr wir uns diesem Gedankenkonstrukt annäherte, mussten wir akzeptieren, dass es sich um ein geschlossenes System handelte, dass keine Einmischung von außen zuließ.

Der einzige Ansatz, der uns nach dieser Einsicht noch übrig schien, bestand darin, gemeinsam mit Mira nach kurzfristigen Möglichkeiten zu suchen, ihr Wohlbefinden zu verbessern beziehungsweise den aktuellen Leidensdruck zu mindern. Es bestand die Hoffnung, dass sie mittelfristig aus unserem Interesse an ihrem Wohlbefinden schließen könnte, dass wir zumindest eine gewisse Sympathie für sie hegen, sie vielleicht sogar gerne mochten.

Konkret sah diese Strategie der winzigen Schritte folgendermaßen aus: Wenn wir Mira begegneten, warteten wir einen Moment ab, in dem sie nicht gerade Leid und Misserfolg in den Mittelpunkt zu stellen versuchte und fragten sie, was im Moment oder für diesen Tag angenehm für sie sei. Wünschte sie sich beispielsweise etwas Bestimmtes zu essen oder eine besondere Unternehmung, suchten wir gemeinsam nach einem Weg, diesen Wunsch umzusetzen. Falls abzusehen war, dass sie aus ihrer Leidenshaltung nicht herauskam, überlegten wir, wie sie zumindest den Leidensdruck vermindern konnte. Jeden Abend fassten wir den Tag gemeinsam zusammen und richteten dabei ihren Blick auf die Frage, ob es irgendetwas Positives gegeben hatte. Diese Vorgehensweise schien über einen längeren Zeitraum (circa ein Jahr) eine gewisse Entspannung zu unterstützen. Das oben beschriebene Muster existierte parallel weiter, schien aber nicht mehr allgegenwärtig jegliche Kommunikation zu bestimmen. Gleichzeitig schlich sich ein neues Problem ein. Mitte 2005 ergänzten wir unser Team durch den neuen Kollegen Heiko.²⁷⁵ Der neue Kollege übernahm die wöchentliche Reflexion mit Mira und die gemeinsame Planung für die jeweils bevorstehende Woche. Schon nach kurzer Zeit war er "Miras Psychologe", im Sinne persönlichen Besitzes. Jeder Schritt zur Abgrenzung wurde von Miras Seite prompt mit Rückfällen in die bekannte Symptomatik quittiert. Die Situation lief endgültig aus dem Ruder, als Mira Weihnachten 2005 Gewaltfantasien gegen die Familie "ihres" Psychologen insbesondere gegen seinen zweijährigen Sohn entwickelte. Im Team waren wir uns darüber einig, dass Heiko ab sofort unter dieser Bedrohung nicht weiter mit Mira arbeiten konnte.

Die bis dahin relativ entspannte Entwicklung hatte schlagartig ein Ende. Das Thema Suizid war wieder hochgradige aktuell. Parallel wurden die bereits bekannten Themen ergänzt durch Miras Stellungnahme zu ihrer Geschlechtsidentität. Sie äußerte die Überzeugung, als Mann im Frauenkörper geboren zu sein und bestand darauf, in Zukunft als Mann angesprochen zu werden. Seit wir im Team beschlossen hatten, dass der Kollege Heiko nicht weiter mit Mira arbeiten sollte, führte ich selbst die weiteren Gespräche mit ihr. Zeitweise war es möglich, mit ihr über die aktuelle Situation zu sprechen. Dann musste das Gespräch mehrfach unterbrochen werden, weil es zu gewalttätigen Ausbrüchen kam, in deren Verlauf sie Gegenstände und Lebensmittel durch die Küche warf. Je mehr wir innerhalb des Kinderhauses auf dieses Verhalten mit Grenzsetzungen reagierten, umso stärker verlagerte sich der Konflikt nach außen.

²⁷⁵ Heiko Rebling begann seine Arbeit im Kinderhaus als Psychologe im Gruppendienst. 2008 übernahm er meine Nachfolge als Leiter und Träger der Einrichtung.

Aufgrund der sich rasend entwickelnden Eskalation mussten wir zunehmend befürchten, dass Mira oder andere Menschen zu Schaden kämen. Wir hatten weniger die Sorge, dass Mira ihre Suiziddrohungen in die Tat umsetzt, sondern befürchteten, dass sie durch ihr unkontrolliertes Agieren einen Unfall verursachen könnte. Diese Sorge teilten sowohl ihr Vater als auch ihre Lehrer. So kam es, dass sie zur Gefahrenabwehr über einen richterlichen Beschluss in die Kinder- und Jugendpsychiatrie eingewiesen wurde. Dort wurde ihr nach circa sechs Wochen eine "bipolare Störung" attestiert und eine Behandlung mit medikamentöser Unterstützung eingeleitet.

In dieser Zeit besuchte ich sie mehrmals in der Klinik. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, mit ihr in Kontakt zu treten, war es dann doch möglich, über die Ereignisse der letzten Wochen zu sprechen. Auf eine gemeinsame Sicht der Dinge konnten wir uns nicht einigen. Mira behauptete, dass für sie das Thema ihrer Geschlechtsidentität noch immer die höchste Priorität habe und erwartete, als Mann angesprochen zu werden, falls man einen ernsthaften Austausch mit ihr wünschte. Obgleich ich diese Vorbedingung nicht erfüllte, kam dennoch ein Gespräch mit gegenseitigem Zuhören zustande.

Nachdem sich die akute Dramatik der Ereignisse gelichtet hatte, hielten wir im Team eine Rückschau. Erst in diesem Zusammenhang wurde uns deutlich, dass der Konflikt um die Gewaltfantasien lediglich einer von vielen Auslösern war. Parallel hatten mehrere Ereignisse stattgefunden, die nicht ohne Spuren an Mira vorbeigehen konnten.

So hatte die neue Partnerin ihres Vaters gerade ein Kind bekommen. Weihnachten (das Fest der Familie) waren nicht im Sinne von Mira verlaufen. In der Schule legte man ihr nahe, ein Jahr zu wiederholen. Außerdem stand ihr 18. Geburtstag und damit die Volljährigkeit direkt bevor. Nicht zuletzt wirkte sich der Mangel an Schlaf verschärfend auf ihre Reaktionen aus.

Nach dem Klinikaufenthalt kehrte Mira nicht in das Kinderhaus zurück. Durch die Androhung, ihre Gewaltfantasien ausleben zu wollen, war ein Bruch in der Beziehung zu ihr entstanden, der sich als große Belastung für unsere weitere Arbeit mit ihr ausgewirkt hätte. Trotzdem war das ausschlaggebende Argument gegen ihre Rückkehr ein anderes. Vonseiten der Kinder- und Jugendpsychiatrie war vorgesehen, dass die medikamentöse Behandlung nach der Entlassung weitergeführt werden sollte. Dies hätte eine genaue und regelmäßige Dosierung vorausgesetzt.²⁷⁶

²⁷⁶ Zu dem verordneten Medikament gab es die Information, dass sowohl eine Unter- als auch eine Überdosierung mit großer Wahrscheinlichkeit extreme Symptome auslösen würde. Diese

Die Verantwortung für die regelmäßige Medikamenteneinnahme an Mira zu übertragen, war gleichbedeutend damit, mittelfristig eine Fehldosierung in Kauf zu nehmen. Alternativ dazu hätte theoretisch die Möglichkeit bestanden, dass wir die Verantwortung für die korrekte Medikamenteneinnahme übernommen hätten. Dies hätte eine sehr enge Kontrolle und einen massiven Eingriff in Miras Selbstständigkeit bedeutet und wäre deshalb nicht mit dem Alltag im Kinderhaus vereinbar gewesen, zumal Mira inzwischen die Volljährigkeit erreicht hatte.

Eine Betreuungseinrichtung für psychisch erkrankte junge Erwachsene, die eine kontrollierte Weiterführung der medikamentösen Behandlung gewährleisten sollte, wurde von Mira kategorisch abgelehnt und schied damit als mittelfristige Perspektive ebenfalls aus. Eine Verlängerung des Klinikaufenthaltes war aus Kostengründen nicht möglich. So saß Mira zwischen allen Stühlen der öffentlichen Angebote und war von Obdachlosigkeit bedroht. In dieser Situation waren zunächst ihr Vater und später ihrer Mutter die einzigen Anlaufpunkte.

In der Wohnung, die ihr Vater für sie anmietete, blieb sie circa drei Monate. Danach zog sie in die Nachbarschaft ihrer Mutter. In dieser Zeit fand praktisch kein Schulbesuch statt. Von der Polizei wurde sie mehrmals im Zusammenhang mit Drogenkonsum und Fehldosierung ihrer Medikamente orientierungslos aufgegriffen. So kam es zur wiederholten Einweisung, jetzt allerdings in die Erwachsenenpsychiatrie.

Nach einer ähnlichen Situation im Mai 2008 schrieb sie mir, dass in ihr der Gedanke gereift sei, nicht wirklich krank zu sein, sondern die Krankheit zu inszenieren, als Ersatz für ihre Identitätsfindung.

4.5.1 Reflexion der Fälle Mira T. und Nico U.

Der Verlauf der beiden Fälle hätte kaum unterschiedlicher sein können. Die einzige Gemeinsamkeit bestand darin, dass sich der Fokus der Beteiligten auf Krankheit als Ursache für die Verhinderung von Verantwortungsübernahme zu richten schien. Um unsere Sichtweise auf diese beiden Fälle zu verdeutlichen, habe ich in einer Grafik zusammengefasst, was uns als Informationen zur jeweiligen Biografie zugänglich war, bzw. was wir als unterschiedliche Wirkungsfaktoren wahrgenommen haben.

Befürchtung bestätigte sich wenig später, als Mira kurzfristig in eine vom Vater angemietete Wohnung zog und dort ihre Medikamente selbstständige einnehmen sollte.

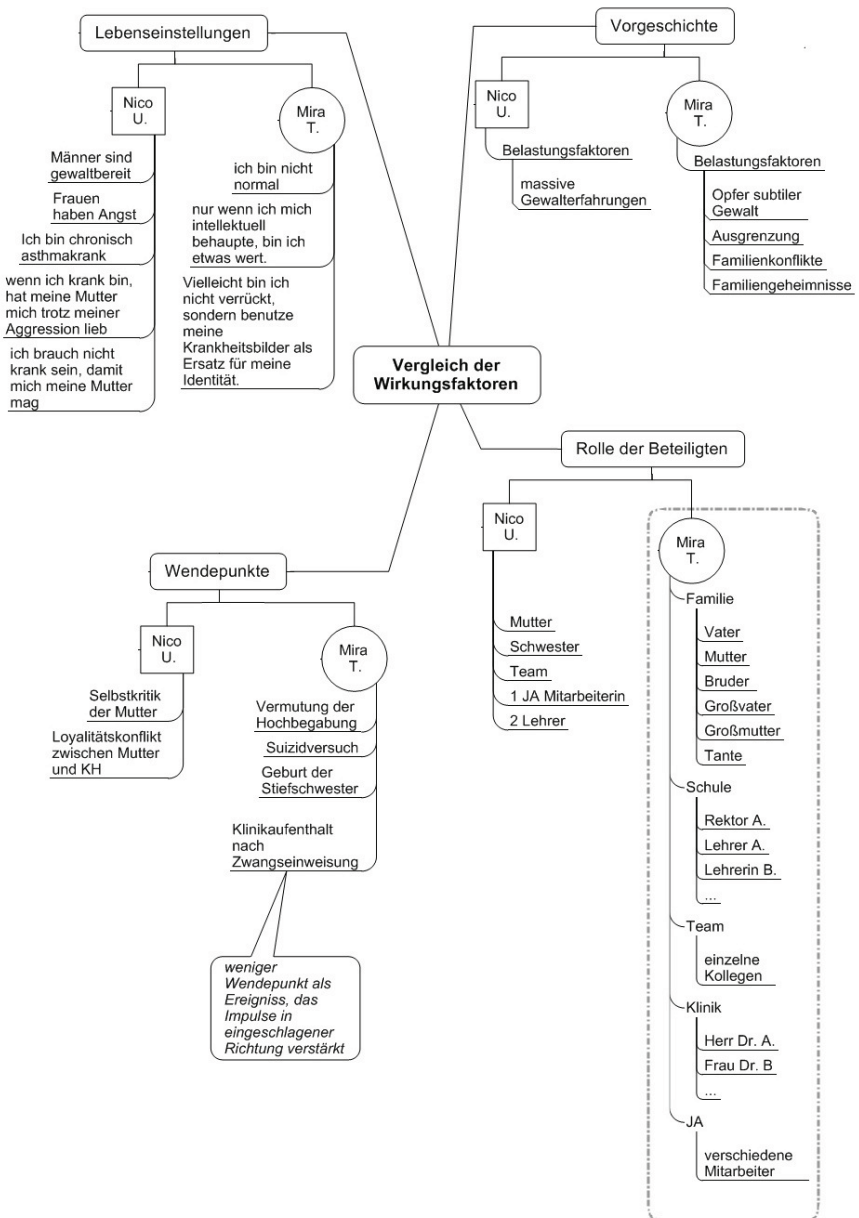


Abbildung 10 Gegenüberstellung der Wirkungs-faktoren

Vorgeschichte

Als wichtigsten Belastungsfaktor sahen wir in Miras Fall die Ausgrenzungstendenzen in ihrer Familie. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich bei Mira schon sehr früh Verunsicherung und Misstrauen aufbauten, irgendwann auch von Ausgrenzung betroffen zu sein. Als sie mit 12 Jahren in die Therapie geschickt wurde, kam dieses Misstrauen deutlich zum Tragen. Mit der Übernahme eines Krankheitsbildes hat sie sich in die Opferrolle gefügt.

In Nicos Fall wurde sehr schnell deutlich, dass Gewalterfahrung den wahrscheinlich wichtigsten Belastungsfaktor darstellte. Diese Feststellung kann dahin gehend präzisiert werden, dass es sich im Wesentlichen um ein wiederkehrendes Muster der Gewalterfahrung handelte, nämlich um männliche Gewalt, die sich gegen seine Mutter richtete. Die Opferrolle schien den wesentlichen Teil des Selbstbildes seiner Mutter auszufüllen.

In beiden Fällen hatte der zentrale Belastungsfaktor mit Gewalt zu tun. In Miras Familie wurde vor allem durch Ausgrenzung subtile Gewalt ausgeübt. Die Rollenverteilung schien undeutlich. Das dürfte zur Folge gehabt haben, dass sich jeder zu jeder Zeit bedroht fühlte und zum Opfer der Ausgrenzung werden konnte. Während in Nicos Familie massive körperliche Gewalt vonseiten des Vaters ausging. Es lag nahe, dass Nico diese Gewalttätigkeit als typisch männliche Eigenschaft interpretierte und deshalb Tendenzen entwickelte, selbst Täter zu werden. Vor einer solchen Entwicklung hatte seine Mutter, die bereits in früheren Beziehungen Opfer männlicher Gewalt geworden war, offenbar große Angst. Insofern erschien ihr Wunsch, Nico möge möglichst lange klein und abhängig von ihr bleiben, durchaus nachvollziehbar. In diesem Zusammenhang kam der Sorge um Nicos chronische Asthmaerkrankung eine besondere Bedeutung zu. Frau U. schien sich weitaus mehr mit dieser Erkrankung zu befassen als ihr Sohn. Trotzdem litt Nico tatsächlich unter Symptomen des Bronchialasthmas. Wie wir beobachten konnten, traten diese Symptome vor allem während und nach Telefongesprächen mit seiner Mutter auf. Dieser Umstand ließ uns vermuten, dass Nico unbewusst auf dieses Krankheitsbild einging, um sich seiner Mutter emotional nahe zu fühlen.

Die Struktur der Familienkonflikte in Nicos Fall stellte sich relativ überschaubar dar. Frau U. litt, soweit sie sich zurückerinnern konnte, an fehlender Anerkennung durch ihre Eltern. Mit jedem Scheitern einer Beziehung fühlte sie sich von ihren Eltern noch zusätzlich abgewertet. Als wir die Familie Uhland kennenlernten, hatte sie seit einem Jahr den Kontakt zu ihren Eltern abgebrochen. Zu Nicos Vater gab es seit der Scheidung 1996 keinen Kontakt mehr. Uns gegenüber war Frau U. bereit, offen über alle ihre verwandtschaftlichen Beziehungen zu sprechen und

ließ es auch zu, ihre vermeintlich unveränderbaren Einstellungen zu hinterfragen.

In Miras Fall war es deutlich schwieriger, Konflikte nachzuvollziehen, die in der Familie zum Teil schon seit Jahren schwelten. Von außen relativ leicht zu erkennen war die Trennungslinie zwischen der Vater- und der Mutterfamilie. An dieser Stelle fand praktisch kein Kontakt statt. Je mehr Einblick wir in die Familie bekamen, umso mehr Konkurrenzkämpfe wurden für uns sichtbar. Miras Vater kämpfte augenscheinlich seit vielen Jahren mit seinen Adoptiveltern um die intellektuelle Überlegenheit. Die Beziehung zu seiner Schwester war ebenfalls belastet, ohne dass wir Auslöser für diese Spannung zuordnen konnten. Miras Mutter und Vater trennten sich, nachdem sie jegliches Vertrauen zueinander verloren hatten. Außerdem gab es in der Familie eine Vielzahl von Personen, die eigentlich zur Geschichte von Vater oder Mutter gehörten, über die aber niemals gesprochen wurde.

Dass jemand aus einem so unübersichtlichen System heraus Tendenzen entwickelt, seine Identität außerhalb dieses Systems zu suchen, lag meines Erachtens nahe. Als Mira im Alter von 12 Jahren zur Psychotherapie angemeldet wurde, interpretierte sie das, wie wir vermuteten, als Indiz dafür, unter einer komplizierten Erkrankung zu leiden. Aufgrund ihrer lebhaften Fantasie dürfte sie sich ein detailliertes Bild von dieser Erkrankung gemacht haben. Dieses erste Krankheitsbild hat ihr möglicherweise schon damals als Ersatzidentität außerhalb des Familiensystems gedient. Wie sie später beiläufig erwähnte, fühlte sie sich ab diesem Moment als Außenseiter in ihrer eigenen Familie. Gleichzeitig dürfte die Sehnsucht nach Zugehörigkeit und Anerkennung weiter bestanden haben. Zwischen den Polen Rückzug und Zugehörigkeit schien sich eine äußerst problematische Spannung aufzubauen, da Rückzug immer mit Krankheit und Exzentriz verbunden wurde.

Die Rolle der Beteiligten

Auf den ersten Blick fällt auf, dass sich die beiden Fälle bereits durch die extrem verschiedene Anzahl der Beteiligten unterscheiden.

Während seines Aufenthalts im Kinderhaus fanden in Nicos Fall die Hauptinteraktionen zwischen Mutter und Sohn, dem Kinderhausteam, seinen beiden Lehrern und einer Jugendamtsmitarbeiterin statt. Diese Interaktion war für die Beteiligten weitgehend transparent. Im Gegensatz dazu war in Miras Fall eine Zuordnung der wichtigen Interaktionen kaum möglich. Mira bezog ständig neue Personen und Schauplätze in das

Geschehen mit ein.²⁷⁷ Die einzige Person, mit der durchgängig eine Auseinandersetzung mit dem Team und mit Mira stattfand, war ihr Vater. Zu ihrer Mutter verweigerte Mira zeitweise den Kontakt. Über mehrere Monate war Frau T. weder für uns noch für Mira erreichbar.

Mira und ihr Vater standen vordergründig in Konkurrenz um intellektuelle Überlegenheit. Dieser Wettstreit, der zumeist mit bitterem Zynismus ausgetragen wurde, konnte von niemand gewonnen werden. Mira als Kind in einem wirtschaftlichen und juristischen Abhängigkeitsverhältnis zu ihrem Vater schien in dieser Auseinandersetzung immer wieder ihre Drohung mit Suizid und die Erfindung besonders skurriler Krankheitsbilder als letzte Trümpfe auszuspielen. Miras Außenseiterrolle war für ihren Vater Symptom einer Fehlentwicklung. Er versuchte sie davon zu überzeugen, dass sie sich damit auf einem falschen Weg befand. Unter dem Aspekt, dass die Außenseiterrolle mit großer Wahrscheinlichkeit eine Reaktion auf das Auseinanderdriften der Familie war, hatte ihr Vater kaum eine Chance zu überzeugen. Schließlich war er Teil des belastenden Familiensystems. Seine Argumentation dürfte auf diesem Hintergrund eher zu einer Verhärtung der Fronten beigetragen haben.

Alle weiteren Personen, ob Bruder, Großvater, Großmutter, Tante, Rektor Klassenlehrer ehemaliger Klassenlehrer, Fachlehrerin, Buchhändler, Therapeut A., Therapeut B. oder verschiedene Jugendamtsmitarbeiter schienen vor allem eine Stellvertreterrolle zu spielen. Da Mira erkannte, dass das Gefühl von Zugehörigkeit und Geborgenheit in der Familie zunehmend unerreichbar wurde, richteten sich ihre Hoffnungen auf andere zum Teil fremde Menschen.

Obwohl viele dieser Menschen Mira gerne mochten und auf sie eingehen wollten, fühlten sie sich schon bald durch Miras Erwartungen überfordert. Das hatte zur Folge, dass Mira eine Vielzahl von weiteren Enttäuschungen sammelte.

Angst vor Ausgrenzung war nach allem, was wir über ihre Familie in Erfahrung brachten, Miras beherrschende soziale Erfahrung. Es ist anzunehmen, dass es ihr aus diesem Grund nicht gelang, das Ausbalancieren von Nähe und Distanz zu erlernen. So passierte es zwangsläufig, dass Mira versuchte, Menschen, die ihr Sympathie entgegenbrachten, total zu vereinnahmen.²⁷⁸ Gleichzeitig sorgte ihre Angst

²⁷⁷ Die Frage ihre Geschlechtsidentität eröffnete zum Ende ihrer Kinderhauszeit einen weiteren Schauplatz, der mit einer Vielzahl zusätzlicher Kontaktpersonen verbunden war. Auf diesen Schauplatz wurde von unserer Seite nicht eingegangen.

²⁷⁸ Solange ein Kleinkind seine Mutter in dieser Weise beansprucht, würde das kaum befremden. Wenn jedoch ein 16 jähriges Mädchen solche Ansprüche beispielsweise an ihre Lehrerin stellt, muss davon ausgegangen werden, dass erhebliche Widerstände wachgerufen werden.

vor Ausgrenzung dafür, dass sie ihre Wünsche nicht direkt aussprach, sondern diese über komplizierte und anstrengende Umwege versuchte, zum Ausdruck zu bringen. Dieses Verhalten schien sich in vielfacher Wiederholung verfestigt zu haben. Im Kinderhaus kam es allerdings zunächst nicht in vollem Umfang zum Tragen. Dafür gab es aus meiner Sicht zwei wesentliche Gründe. (1.) Das gemeinschaftliche Leben unter einem Dach setzte von vornherein mehr Nähe voraus, als Mira gewohnt war. (2.) Die Frage nach Nähe und Distanz war ab dem ersten Gespräch mit ihr ein zentrales Thema, das fast täglich erneut aufgegriffen wurde. In Bezug auf den Kollegen Heiko investierte sie in der Hoffnung, ihn trotzdem vereinnahmen zu können, enorme Energie. Nachdem alle ihr bislang bekannten Strategien gescheitert waren, weil Heiko sich deutlich als professioneller Unterstützer und kritischer Fragensteller abgrenzte, versuchte sie einen neuen Weg. Indem sie Gewaltfantasien äußerte, deren Opfer der zweijährige Sohn des Kollegen werden sollte, fühlten wir uns durch sie in eine klassische Beziehungsfalle gedrängt. Wie auch immer wir auf ihre Gewaltandrohung reagiert hätten, mussten wir aus ihrer Sicht in jedem Falle einen unserer Ansprüche verletzen. (A) Unter der Voraussetzung, dass wir ihre Drohung ernst nehmen, hätten wir Mira umgehend aus dem Haus weisen müssen. Damit hätten wir unseren Anspruch, ihr helfen zu wollen, aufgeben müssen und gleichzeitig ihr Außenseiter-Dasein bestätigt. (B) Hätten wir ihre Drohung ignoriert, hätte das für sie bedeutet, nicht ernst genommen zu werden. Gleichzeitig wäre daraus zu schließen gewesen, dass wir ihr Verhalten ihrer Krankheit zuschrieben.

Uns in die Enge getrieben zu haben, empfand Mira augenscheinlich als Triumph. Dieser Triumph war allerdings nur ein schaler Ersatz für das, was sie eigentlich erreichen wollte. Es ist wohl davon auszugehen, dass dieses Verhalten einem Muster entsprach, das Mira sehr vertraut war. Der Versuch, emotionale Nähe zu erzwingen, scheiterte, dafür gelang es ihr, ihr Gegenüber in Gewissensnot zu bringen. Letztlich entschieden wir uns, Mira mit ihren Gewaltfantasien ernst zu nehmen, was mittelfristig zur Beendigung der Maßnahme in unserem Haus führte.

Wendepunkte

Die entscheidende Wende in Nicos Entwicklung wurde unseres Erachtens eingeleitet, als seine Mutter die Zweideutigkeit ihres Umgangs mit der Asthmaerkrankung ihres Sohnes erkannte. (A) Grundsätzlich hatte sie den Wunsch, dass es Nico gut ging, dass er gesund war. (B) Gleichzeitig sehnte sie sich nach Situationen, in denen sie ihn umsorgen konnte, in denen er wieder ihr Kleiner war. Als wir darüber sprachen, dass ihre Telefonate mit Nico Atemnot zu provozieren schienen, bestätigte sie unsere Vermutung,

dass sie bei diesen Gesprächen immer wieder nach der regelmäßigen Einnahme seiner Medikamente gefragt hatte. In diesem Moment schien ihr bewusst zu werden, dass sich ihre Wünsche widersprachen, dass sie aus purem Eigennutz heimlich hoffte, den kleinen, kranken Nico versorgen zu können. Diese Einsicht erschreckte sie zutiefst, insbesondere weil im Raum stand, dass Nico möglicherweise Symptome zeigte und unter diesen litt, nur um seine Verbundenheit zu ihr auszudrücken. Nachdem seine Mutter aufhörte, sich ständig nach seinem Asthma zu erkundigen, wurde es Nico möglich, von seiner Disposition zu Atembeschwerden Abstand zu nehmen. Die Vorstellung, dass er nicht länger krank sein brauchte, damit ihn seine Mutter lieb hatte, war für Nico offensichtlich befreiend. Diese Veränderung wirkte sich positiv auf alle Ebenen seines Alltags aus.

Nicos Mutter zeigte sich hoch erfreut und stolz aufgrund dieser Entwicklung. Allerdings begann sie auch ungeduldig darauf zu drängen, dass Nico möglichst schnell wieder in ihren Haushalt zurückkehren sollte, obwohl er sich mit diesem Schritt noch überfordert fühlte. Dies Gefühl der Überforderung hatte viel mit unserer Einschätzung und der Einschätzung seiner Lehrer zu tun. Wir waren übereinstimmend der Meinung, dass Nico noch nicht reif für die Rückkehr in den Haushalt der Mutter und in die Regelschule war. Da Nico sowohl seiner Mutter als auch uns vertraute, brachte ihnen diese Situation in einen schwierigen Loyalitätskonflikt. Wir vermuteten, dass dieser Umstand der wesentliche Auslöser für die Rückfälle in sein altes Verhalten war.

Nachdem wir eingesehen hatten, dass es aussichtslos war, Frau U. von ihrer Position abbringen zu wollen, stellten wir unsere Vorbehalte zurück. Wir konnten nur darauf hoffen, dass Mutter und Sohn die Möglichkeiten zur positiven Veränderung, die sie in den letzten zwei Jahren für sich entdeckt hatten, nutzen würden. Die Entlassung aus dem Loyalitätskonflikt setzte Energie frei und unterstützte eine weitere positive Entwicklung.

In Miras Fall fiel es schwer, Wendepunkte im eigentlichen Sinne auszumachen. Einschneidende Ereignisse können zwar genannt werden, doch hatten diese unseres Erachtens keine Kursänderung zur Folge, vielmehr schienen sie lediglich Miras Entwicklung in gleicher Richtung zu beschleunigen und ihre Problematik zu verschärfen. So dürfte die nie ernsthaft überprüfte Vermutung der Hochbegabung, als sie das erste Mal geäußert wurde, Miras Isolation in ihrem sozialen Umfeld einen deutlichen Schub gegeben haben. Ähnliche Wirkung hatte mit großer Wahrscheinlichkeit ihre erste Einweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie, als sie davon gesprochen hatte, sich umbringen zu wollen und abends auf einer Eisenbahnbrücke aufgegriffen worden war.

Ob Mira den Auszug aus dem elterlichen Haushalt und den Einzug in das Kinderhaus als gravierenden Einschnitt wahrnahm, blieb uns unklar. Das Zusammenleben mit Jugendlichen, die einen deutlich niedrigeren Bildungsstand als sie hatten und trotzdem besser mit ihrem Leben zurecht zu kommen schienen, war offensichtlich eine absolut neue Erfahrung für sie. Konkrete Auswirkungen dieser Erfahrung konnten nicht benannt werden, doch gewannen wir den Eindruck, dass eine allgemeine Entspannung eintrat. Das von Mira immer wieder aufgegriffene Thema Suizid trat zunehmend in den Hintergrund. Diese Phase der Entspannung endete, als die neue Partnerin ihres Vaters ein Mädchen zur Welt brachte, das Mira als Konkurrenz und Bedrohung der Beziehung zu ihrem Vater wahrzunehmen schien. Wir beobachteten, dass Mira wieder häufiger von Suizid sprach, und dass ihr exzentrisches Verhalten deutlich zunahm.

Als Wendepunkt im eigentlichen Sinne könnte meines Erachtens am ehesten die Eskalation ihres Verhaltens betrachtet werden, die letztlich zur Zwangseinweisung in die Psychiatrie führte, nach der sie nicht wieder ins Kinderhaus zurückkehrte. Nach diesen Ereignissen, die in vielfacher Weise anders verlaufen waren, als sie erwartet hatte, ließ sie erstmalig die Überlegung zu, dass ihre Krankheitsbilder möglicherweise von ihr selbst inszeniert wurden, um sich mit irgendetwas identifizieren zu können. Wir vermuteten, dass unsere Haltung, sie für ihre Gewaltandrohungen verantwortlich zu betrachten, egal ob sie krank oder gesund war, zu diese Veränderung beigetragen haben könnte. Ob es Mira gelingen würde, die Fixierung auf ihre Krankheitsbilder nachhaltig zu überwinden, musste bei Beendigung der Jugendhilfemaßnahme offen bleiben.

Lebenseinstellungen

Als Nico in unser Haus kam, brachte er, außer der Vorstellung chronisch an Asthma erkrankt zu sein, zwei Überzeugungen mit, die in seinem sozialen Umfeld viele Probleme auslösten: "Männer müssen gewaltbereit sein," und "Frauen haben Angst". Dass diese Haltung nicht akzeptiert wurde, konnten wir ihm im Alltag in enger Zusammenarbeit mit seiner Lehrerin und seinem Lehrer deutlich machen. Wir beobachteten, dass Nico sein Verhalten dementsprechend veränderte, behielten aber den Eindruck, dass diese Verhaltensänderung lediglich Reaktion auf unseren deutlichen Widerstand war.

Die Einsicht, "Ich brauche nicht krank zu sein, damit meine Mutter mich mag" und der damit verbundene Prozess, in dessen Verlauf seine Mutter Selbstkritik äußerte und Haltungen korrigierte, öffnete auch für Nico Möglichkeiten, festgefahrene Ansichten abzulegen.

Als wir Mira kennenlernten, war sie davon überzeugt, nicht normal zu sein. Wie wir im Verlauf der Arbeit mit ihr feststellten, hatte sich diese Überzeugung spätestens seit ihrem 12. Lebensjahr zunehmend verfestigt. Es sah so aus als gäbe es nichts, das sie bewegen könnte, von diesem Glaubenssatz abzurücken. Dafür schien es einen durchaus nachvollziehbaren Grund zu geben. Mit der Aussage "Ich bin nicht normal" errichtete sie einen vermeintlichen Schutzwall gegen die Angst, zum Opfer der allgemeinen Ausgrenzungstendenz in ihrer Familie zu werden. Sie schien anzunehmen, dass sie, indem sie sich selbst ausgrenzte, den anderen zuvor kam.

Da im allgemeinen Sprachgebrauch Nichtnormalsein meist eine Abwertung impliziert, begann Mira sich instinktiv gegen solche Abwertung zu wappnen, indem sie versuchte, ihre spezielle Abweichung von der Normalität zu präzisieren. Die Vermutung der Hochbegabung kam ihr dabei sehr entgegen. Überdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit ist Abweichung von der Normalität, die positive Anerkennung erwarten lässt. Mira verknüpfte ihr Selbstwertgefühl mit der Anerkennung für ihre intellektuelle Leistung. Diese Verknüpfung bekam zunehmend Ausschließlichkeitscharakter. Nur wenn sie sich intellektuell behaupten konnte, glaubte sie etwas wert zu sein. Als logische Konsequenz folgte daraus, dass sie in jeder Diskussion unter dem Zwang stand, ihre Position durchsetzen zu müssen, unabhängig vom inhaltlichen Stellenwert einer Meinungsverschiedenheit. Mit jeder Niederlage²⁷⁹ wuchs dieser Zwang und es wurde ihr zunehmend unmöglich, Fehler einzugestehen.

Miras Status als Hochbegabte war in keiner Weise gesichert, eigentlich handelt es sich nur um eine vage Vermutung. Es machte Mira große Angst, möglicherweise durch einen Test ihrer Hochbegabung unter Beweis stellen zu müssen. So setzte sie alles daran, sich der Testung zu entziehen. Gleichzeitig versuchte sie ihre Position außerhalb der Normalität zu festigen, indem sie diese Position mit wechselnden Krankheits-, beziehungsweise Störungsbildern konkretisierte. Ihre gesamte Entwicklung hatte mit der Fixierung auf psychische Erkrankung eine Eigendynamik gewonnen, weshalb eine Umkehr kaum noch möglich schien.

Im Frühjahr 2008 schrieb mir Mira: ... *Ich denke schon länger, dass ich eigentlich nicht krank bin, sondern ständig irgendwelche Krankheitsbilder inszeniere, ich wusste nur bisher ehrlich gesagt nicht, warum ich das tue. Dass ich, wie du schreibst, versuche, Krankheitsbilder als Ersatz für meine Identitätsfindung zu benutzen, könnte sein. Vielleicht inszeniere ich sie*

²⁷⁹ Unter diesem Aspekt bekamen die spitzfindigen Auseinandersetzungen mit ihrem Vater eine herausragende Bedeutung.

auch, um Verantwortung abzuschieben. Und vielleicht, um Aufmerksamkeit zu bekommen ...

Sie schrieb auch, dass es ein schmerzhafter Weg war, um zu dieser Einsicht zu kommen. Es ist davon auszugehen, dass ihr der weitere Selbstfindungsprozess noch gewaltige Kraftanstrengungen abfordern wird. Soweit wir Miras Entwicklung begleiten und beobachten konnten, verlief diese Entwicklung kontinuierlich in Richtung zunehmender sozialer Isolation. Um aus dieser Sackgasse zu entkommen, konnte unseres Erachtens nur sie selbst den Entschluss zur Umkehr fassen. Zwar wurde ihr immer wieder Hilfe bei der Umkehr angeboten, den Entschluss, sich auf diese Hilfe einzulassen, konnte ihr jedoch niemand abnehmen. Solange sie davon überzeugt war, dass ihr Verhalten von einem bestimmten Krankheitsbild diktiert wurde, musste sie sich zwangsläufig außerstande fühlen, einen eigenen Entschluss zu fassen. Insofern geben ihre Zweifel Anlass zur Hoffnung, dass ihre eingespielten Muster, die ihre soziale Isolation ständig vorantrieben, in Zukunft nicht mehr so reibungslos funktionieren werden.

4.5.2 Kritik der Reflexion bezugnehmend auf das Prinzip Verantwortung

Warum konnte im einen Fall nach knapp zwei Jahren das Symptom überwunden werden, während im anderen bis heute nicht klar ist, ob die Kraft dazu jemals reichen wird? Wenn wir bei der Gegenüberstellung der zentralen Wirkungsfaktoren genauer auf die jeweiligen Dimensionen der Verantwortung eingehen, werden Ansätze erkennbar, um diese Frage zu beantworten. Unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen Rollen der Beteiligten fiel sofort auf, dass die Familienstruktur in Nicos Fall relativ schnell für alle Beteiligten transparent wurde. Elterliche Verantwortung wurde nur noch von Nicos Mutter übernommen, nachdem sein Vater jeglichen Kontakt abgebrochen hatte. Als Nicos Mutter sich außerstande fühlte, diese Verantwortung für Nico auszufüllen, wandte sie sich an das Jugendamt. Dieser Schritt fiel ihr offensichtlich sehr schwer. Zwei miteinander im Widerspruch stehende Bilder hinderten sie daran, eine eindeutige Position gegenüber ihrem Sohn einzunehmen. (A) Wenn Nico im Kindergarten oder später in der Schule durch aggressives Verhalten auffiel, sah sie ihn als Repräsentanten männlicher Gewalt, für den sie eigentlich keine Verantwortung übernehmen konnte. Da sie sich selbst oft als Opfer männlicher Gewalt erlebt hatte, nahm sie Nico in dieser Situation als den Mächtigeren wahr und sich selbst tendenziell als die von ihm Abhängige. (B) Wenn Nico jedoch Symptome der Asthmaerkrankung zeigte, wirkte er klein und schwach. In dieser Situation schien die Machtverteilung im Verhältnis zwischen Mutter und Sohn ins Gegenteil

vertauscht. Frau U. fühlte sich dann in vollem Umfang für ihren Sohn verantwortlich. Der Umstand, dass er noch kurz zuvor aggressiven Mustern gefolgt war, die ihr Angst gemacht hatten, war dann vergessen. Durch das Schwanken zwischen diesen beiden Positionen wurden äußerst problematische Verknüpfungen erzeugt.

- (1.) Mutter und Sohn hielten Nicos Krankheitssymptome für eine zwingende Voraussetzung, um emotionale Nähe erleben zu können.
- (2.) Mit der Vorstellung vom "gesunden Nico" verband Frau U. ihre Angst vor männlicher Gewalt.
- (3.) Der "kranke Nico" fühlte sich durch die Nähe zu seiner Mutter von jeglicher Verantwortung für sein Sozialverhalten entbunden.

Für die vergleichende Analyse ist festzuhalten, dass die chronische Erkrankung in Nicos Fall ein Thema war, das vor allem seine Mutter beschäftigte. Dabei ging es primär nicht darum, die Krankheit zu überwinden, sondern über die Beschäftigung mit der Krankheit emotionale Nähe herzustellen. Nico übernahm das Bild, das sich seine Mutter von seiner Krankheit machte, weil auch er emotionale Nähe zu ihr suchte. Trotzdem litt Nico unter den Symptomen seiner Erkrankung und seine Mutter unter der Angst vor männlicher Gewalt. Damit hatten beide zwar unterschiedliche und dennoch gewichtige Gründe, sich eine Veränderung der gemeinsamen Lebenssituation zu wünschen. Allerdings hatten weder Mutter noch Sohn konkrete Vorstellungen davon, wie eine solche Veränderung aussehen sollte. Die räumliche Trennung durch die Unterbringung im Kinderhaus bot für beide erstmalig die Möglichkeit, unabhängig von eingespielten Gewohnheiten über neue Formen und Inhalte ihres Umgangs miteinander nachzudenken.

Nico war durch den Umstand gefordert, dass er seinen Platz in der neuen Umgebung finden musste und sich für sein Sozialverhalten selbst zu rechtfertigen hatte. Die zunehmende Selbstkontrolle seines Handelns schien ein neues Selbstbewusstsein zu wecken, mit dem er sich augenscheinlich wohlfühlte.

Seiner Mutter wurde im Zuge der Beschäftigung mit der Familiengeschichte bewusst, dass sie ihr Handeln vor allem durch ihre Angst vor männlicher Gewalt leiten ließ. Ihren Wunsch, Nico möge schwach und abhängig von ihr bleiben, erkannte sie als direkte Folge dieser Angst. Als sie schließlich den Zusammenhang wahrnahm, dass Nico solange er schwach und abhängig von ihr blieb, keine Verantwortung für sein Handeln übernehmen würde, war sie hoch motiviert, ihre Kommunikation mit Nico zu ändern. Sobald sie bei Telefonaten mit ihrem Sohn begann, sich auf seine positiven Erlebnisse zu konzentrieren und das Krankheitsthema weitgehend auszublenden, wirkte das als starker Impuls,

der die Beziehung zwischen Mutter und Sohn grundsätzlich zu verändern begann.

In Miras Fall war die Familienstruktur ungleich komplexer, wenngleich die Beziehungen untereinander wahrscheinlich weitaus weniger intensiv waren. Das ganze Familiensystem drohte ständig auseinander zu driften. Jeder Einzelne schien sich von Ausgrenzung bedroht zu sehen. Das latente Misstrauen in der Familie dürfte zur Folge gehabt haben, dass elterliche Verantwortung weder gemeinsam, noch klar aufgeteilt wahrgenommen wurde. Im Kontakt mit der Familie T. gewannen wir zunehmend den Eindruck, dass jeder Einzelne darauf wartete, einem anderen einen Fehler nachzuweisen. Das bezog sich nicht nur auf Miras Eltern, sondern auf alle Familienmitglieder. Es lag nahe, dass die Bedeutung elterlicher Verantwortung in diesem Klima weitaus stärker unter dem Aspekt der Rechtfertigung als unter dem Aspekt der Sorge und Fürsorge betrachtet wurde.

In der Familie T. schien kein Interesse zu bestehen, sich auf ein für alle Beteiligte transparentes Bild der Familie zu verständigen. Anscheinend hatte sich jeder Einzelne mit seiner individuellen Sicht der Dinge relativ bequem eingerichtet. Sich selbst für psychisch krank zu halten, ist sicherlich eine radikale Perspektive, doch schien sich dieses Selbstbild für Mira als Lösung für ihren Umgang mit dem auseinanderdriftenden Familiensystem anzubieten. Zumindest wirkte die Übernahme dieses Selbstbilds in dreifacher Hinsicht funktional.

- (1.) Mira brauchte nicht länger zu befürchten, durch andere Familienmitglieder ausgegrenzt zu werden, da sie sich durch ihre selbst definierte Besonderheit außerhalb des Familiensystems positionierte.
- (2.) Die "Exotik" ihrer bevorzugten Krankheitsbilder in Kombination mit zu befürchtender Selbstgefährdung garantierte ihr vielfältige Beachtung, die sie als Ersatz für das Gefühl allgemeinen Angenommenseins zu suchen schien.
- (3.) Gleichzeitig brauchte niemand der anderen zu befürchten, für Miras Probleme zur Rechenschaft gezogen zu werden, solange Krankheit als individuelles Schicksal interpretiert wurde.

Nachdem sich Mira beziehungsweise auf ihre individuelle Besonderheit tendenziell außerhalb der Familie positioniert hatte, schienen ihre Eltern die elterliche Verantwortung auf die Sorge für eine möglichst optimale Behandlung der Krankheit zu reduzieren. Obwohl keine eindeutige Diagnose einer Erkrankung vorlag, entstand der Eindruck, dass es unmöglich wäre, die Krankheit zu überwinden. Dafür, dass mit zunehmendem Beharrungsvermögen an den Bild einer chronischen

Erkrankung festgehalten wurde, können mindestens drei Gründe angeführt werden:

- (1.) Ohne ihre Krankheit hätte Mira sich erneut durch die Ausgrenzungstendenzen in der Familie bedroht fühlen müssen, weil dann ihre selbst gewählte Vorwegnahme der Ausgrenzung entfallen wäre.
- (2.) Die Suche nach Behandlungsmöglichkeiten hatte, je länger sie dauerte, zur Folge, dass mit der Vermutung einer psychischen Erkrankung zunehmend so umgegangen wurde, als handelte es sich um eine unverrückbare Tatsache.
- (3.) Die Beteiligten hatten äußerst unterschiedliche Vorstellungen über die "richtige" Behandlung. So blieb es nicht aus, dass therapeutische Ansätze aufgegriffen und kurzfristig wieder verworfen wurden. Da in der Regel vor der Behandlung versucht wurde, eine Diagnose zu erstellen und der Abbruch oftmals bereits in dieser Phase erfolgte, sammelte Mira im Laufe der Zeit diverse unvollständige Diagnosen, die für zusätzliche Verwirrung sorgten.

Miras Aufnahme im Kinderhaus erfolgte, nachdem im Zuge ihres ersten längeren stationären Aufenthalts in der Kinder- und Jugendpsychiatrie die Diagnose "soziale Anpassungsstörung" gestellt und eine Unterbringung in einer pädagogischen Einrichtung empfohlen worden war. Diese Diagnose stand in radikalem Widerspruch zu der von Mira und ihrer Familie bevorzugten Sichtweise. "Soziale Anpassungsstörung" konnte genau genommen weder als chronische Erkrankung noch als individuell bedingte Störung verstanden werden. Außerdem deutete die Empfehlung unmissverständlich darauf hin, dass im Zuge der Diagnose ein ursächlicher Zusammenhang zwischen der sozialen Anpassungsstörung und Miras Familiensystem vermutet, und deshalb der Wechsel in ein anderes soziales Umfeld nahe gelegt wurde.

Als wir Mira aufnahmen, war uns nicht bewusst, dass weder Mira noch ihre Familie bereit waren, dieser Diagnose zu folgen. Miras Einzug in unser Haus hielten wir zunächst für den Ausdruck eines gemeinsamen Veränderungswunsches. Bald mussten wir jedoch erkennen, dass diese äußerliche Veränderung darüber hinweg täuschte, dass die seit Langem angelegte problematische Struktur der Familie T. eher verstärkt als verändert wurde. Das Auseinanderbrechen der Kernfamilie vollzog sich weiter. Miras Isolation in ihrer Familie nahm zu. Außerdem war Mira auch in unserem Haus tendenziell Außenseiterin. Im Grunde war damit unser Auftrag infrage gestellt. Trotzdem haben wir versucht - in Ermangelung klarer Definition - für das einzutreten, was wir für Miras Interesse hielten. Ich denke heute, dass es sehr hilfreich für uns gewesen wäre, in dieser

Situation die unterschiedliche Verteilung der Verantwortung unter besonderer Berücksichtigung des Verantwortungsgegenstands und der zeitlichen Dimension zu betrachten.

Nachdem Miras Eltern seit mehreren Jahren ihre elterliche Verantwortung als prospektive Verantwortung für Miras Krankheit wahrgenommen hatten, waren sie an einen Punkt gekommen, an dem sie diese Verantwortung zu einem wesentlichen Teil an "Spezialisten" abgeben wollten. Prospektive Verantwortung für Miras Gesundheit war für sie kein Thema mehr, seit sie von der Vorstellung einer chronischen Erkrankung ausgingen. Was ebenfalls ausgeblendet wurde, war die retrospektive Verantwortung für Miras Erkrankung bzw. Störung (wer oder was Ursache/Auslöser gewesen sein konnte).

Die Spezialisten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie übernahmen die Aufgabe zu untersuchen, um was für eine Störung bzw. Erkrankung es sich handelte und wodurch sie möglicherweise verursacht oder ausgelöst wurde. Als sie zum Ergebnis kamen, es handele sich um eine sozial bedingte Störung, hätte die retrospektive Verantwortung der Familie nicht länger ausgeblendet bleiben dürfen. Da die Störung als überwindbar eingeschätzt wurde, war die Übernahme prospektiver Verantwortung für Miras Gesundheit ein wichtiges Thema, auch wenn das bisher anders gesehen wurde. Am Ende des Diagnoseprozesses standen somit zwei Fragen im Raum: Wer übernimmt die retrospektive Verantwortung für Miras Krankheit? Wer übernimmt die prospektive Verantwortung für ihre Gesundheit?

Indem wir die Aufgabe übernahmen, Mira bei der Überwindung der sozialen Anpassungsstörung zu unterstützen und zu begleiten, übernahmen wir prospektive Verantwortung für Miras Gesundheit. Uns war jedoch nicht bewusst, wie wichtig es gewesen wäre, diese Verantwortung von anderen Verantwortungsbereichen abzugrenzen. Verantwortliches Handeln für Miras zukünftige Gesundheit durfte nicht verwechselt werden mit Handeln, das sich an Miras aktuellem Interesse orientierte. Es war zu berücksichtigen, dass Miras aktuelle Interessenlage von der sozialen Anpassungsstörung beeinträchtigt war.²⁸⁰ Die Verantwortung für Vergangenes fiel eindeutig nicht in unseren Verantwortungsbereich, dennoch durften wir nicht übersehen, dass soziale Anpassung bisher vor allem in der Familie stattgefunden hatte. Aus der von uns übernommenen

²⁸⁰ Prospektive Verantwortung für Miras Gesundheit setzte das Bild einer eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen Mira als Zielperspektive voraus, deren Interessenlage eine andere sein wird als ihre gegenwärtige. Insofern war es oftmals notwendig, Miras Wünsche zurückzuweisen, wenn wir zu der Überzeugung kamen, dass sie darauf abzielten, ihr Selbstisolation zu verstärken.

Aufgabe, Mira bei der Überwindung der Anpassungsstörung zu unterstützen, erwuchs für uns die Pflicht, die Familie an ihre retrospektive Verantwortung für die Entwicklung der Störung zu erinnern.

Die Übernahme dieser Verantwortung durch die Familie hätte zunächst die Korrektur einiger Grundsatzposition bedeutet, insbesondere der Auffassung, dass Mira angeblich unter einer chronischen, individuell bedingten Krankheit bzw. Störung litt. Außerdem hätten sich alle Beteiligten bemühen müssen, die Entwicklung der Anpassungsstörung transparent zu machen. Beides kam insgesamt nur in sehr eingeschränkten Umfang zustande. Mira selbst zeigte starke Tendenzen, an den alten Vorstellungen festzuhalten. Im weiteren Verlauf kam es mehrfach zu Situationen, in denen wir uns durch sie in die Verantwortung für etwas gedrängt sahen, das wir nicht verantworten konnten. Dabei ging es darum, dass sie Suizidgedanken andeutete und uns damit veranlasste, initiativ zu werden, um zu verhindern, dass sie sich selbst Schaden zufügt. Die Übernahme der Verantwortung für Miras Gesundheit schien uns dazu zu verpflichten. Damit gerieten wir jedoch in einen gravierenden Zwiespalt. Gingen wir auf ihre Andeutungen ein, bestätigten wir ihr altes Krankheitsbild und trugen dazu bei, die Überwindung ihrer Störung zu verhindern. Gingen wir nicht auf ihre Andeutungen ein, riskierten wir, dass sie sich selbst verletzen oder gar umbringen würde. Dieser Zwiespalt war nur aufzulösen, wenn wir die Grenze unserer Verantwortung definierten. Dazu mussten wir zunächst die Begrenztheit unserer Möglichkeiten, Miras Gesundung zu unterstützen, erkennen.

- Wir konnten versuchen, in unserem gemeinsamen Alltag immer wieder Phasen der Entspannung zu schaffen.
- Wir konnten uns darum bemühen, ihren Fokus auf emotional positiv besetzte Momente und konstruktive Entwicklungen zu richten.
- Auch war es uns bedingt möglich, im Kontakt mit den anderen Familienmitgliedern dafür zu werben, den Zusammenhang von Miras Problemen und der Dynamik der Familienstruktur wahrzunehmen.
- Sobald Mira jedoch in der eindeutigen Absicht handelte, sich selbst verletzen zu wollen, konnten wir nicht grundsätzlich verhindern, dass sie möglicherweise zu Schaden kam.
- Auch war es uns nicht möglich, eindeutig zu erkennen, ob Ankündigungen, sich selbst verletzen zu wollen, ernst gemeint waren, oder ob sie damit lediglich Aufmerksamkeit erreichen wollte.

Wir hatten mehrfach unserer Intuition folgend das Risiko tatsächlicher Selbstverletzung relativ gering eingeschätzt. Dementsprechend hatten wir gehandelt, als würde dieses Risiko nicht existieren. Tatsächlich war es

jedoch unabhängig von seiner Größe immer präsent. Theoretisch hätten wir, wenn es tatsächlich zu einer Verletzung gekommen wäre, zur retrospektiven Verantwortung gezogen werden können. Unabhängig davon mussten wir gegenüber Mira die prospektive Verantwortung für dieses Risiko zurückweisen. Wenn es zu einer Verletzung gekommen wäre, hätte dies Miras ausdrücklicher Willenserklärung entsprochen. Nachdem Mira nicht bereit war, von ihrer Position abzurücken und deutlich zum Ausdruck brachte, die angebliche soziale Anpassungsstörung nicht überwinden zu wollen, blieb uns einzig die Möglichkeit, gegenüber allen Beteiligten zu erklären, dass wir auf dieser Grundlage die prospektive Verantwortung für Miras Integrität nicht länger übernehmen können.

Rückblickend denke ich, dass wir Mira mit diesem Schritt zumindest signalisieren konnten, dass es uns ein wichtiges Anliegen war, sie als Person ernst zu nehmen. Darüber hinaus dürften wir ihr die Einsicht näher gebracht haben, dass niemand sie gegen ihren Willen von ihrer wie auch immer gearteten Störung befreien kann.

4.6 Die Suche nach dem Risiko – Simon N.

Abschließend berichte ich von einem Fall, der in deutlichem Kontrast zu dem bisher Dargestellten steht. Simon zeigte keine Tendenz die Übernahme von Verantwortung zu vermeiden. Trotzdem fühlten sich die Erzielenden in seinem Fall in besonderer Weise gefordert, über die Problematik der Verantwortungsübernahme nachzudenken, weil Simon den Eindruck vermittelte, vom Risiko grundsätzlich angezogen zu werden.

(Familienkarte und Zeitleiste Anhang S.306)

Simon war eines der ersten Kinder im Kinderhaus. Im Juni 1979 nahmen wir den knapp zwölfjährigen Jungen als drittes Kind in unserem, sich im Aufbau befindenden Kleinstheim auf. Simon blieb bis zum erfolgreichen Abschluss seiner ersten Berufsausbildung 1987 in unserem Haus. Heute ist Simon 45 Jahre alt, hat zwei Kinder (16 und 12) und arbeitet als Ingenieur bei einem Energieversorger.

Simon kam aus Berlin, wo er in einer gutbürgerlichen Wohngegend in Zehlendorf im Haushalt seines Vaters zusammen mit seinem vier Jahre älteren Stiefbruder und seiner Stiefmutter lebte. Ein Jahr, bevor er zu uns kam, war Simon schon einmal für vier Monate in einem Zehlendorfer Kinderheim untergebracht. Simons Eltern hatten beim Jugendamt um Hilfe ersucht. Als Hauptgrund, warum sie sich eine Fremdunterbringung (möglichst außerhalb von Berlin) wünschten, nannten sie die enormen Schwierigkeiten, die zwischen Simon und seiner Stiefmutter bestanden.

Sie beschrieben, dass Simon auf alle Vorgaben, die seine Stiefmutter machte, passiv mit unbewegter Miene reagierte, von sich aus keine Fragen stellte und keine Initiative zeigte. Wenn sie ihm etwas zu essen gab, aß er auf, egal ob es viel oder wenig war. Wenn sie ihm nichts gab, verlangte er auch nach nichts. Die Stiefmutter behauptete, dass er selbst die Toilette nur auf Aufforderung aufsuchte. Er soll heimlich Dinge im Haushalt zerstört haben, um damit seine Stiefmutter zu ärgern. Obwohl er als Stubenhocker ohne Freunde außerhalb des Hauses beschrieben wurde, beklagten sie, dass er mehrfach aus dem Fenster seines Zimmers im ersten Stock gesprungen sei, sich vom Haus entfernt habe und erst Stunden später zurückgekehrt sei. Zuletzt sei er nach der Schule sogar über zwei Tage nicht nach Hause gekommen. Simons Stiefmutter fühlte sich durch sein Verhalten persönlich angegriffen und sah sich außerstande, weiterhin mit ihm umzugehen. Sein Vater, der die Situation etwas distanzierter betrachtete, sah trotzdem keine Möglichkeit, in dieser hochbelasteten Situation zu vermitteln.

Nachdem im Jugendamt die Entscheidung für eine Fremdunterbringung gefallen war, um einer weiteren möglicherweise gefährlichen Eskalation vorzubeugen, brachten die Eltern Simon in unser Haus. Sobald die Eltern

wieder abgefahren waren, begann sich Simon zu entspannen. Das Verhalten, das er bereits in den ersten Wochen im Kinderhaus zeigte, wich extrem von der Beschreibung durch seine Stiefmutter ab. Er schien regelrecht in Aktivität aufzublühen. Der Stubenhocker war jeden Tag beim Fußballspielen auf dem Dorfplatz zu finden oder stromerte zusammen mit den anderen Dorfkindern durch die Feldmark, wo sie Höhlen oder Baumhäuser bauten. Beim Klettern war ihm kein Baum zu hoch. Bis zu den ersten gemeinsamen Sommerferien dauerte es nur noch wenige Wochen. In dieser Zeit nahmen wir noch zwei weitere, ältere Kinder auf. Als die Gruppe so ergänzt wurde, fiel deutlich auf, dass Simon schon nach drei Wochen zu den alten Kinderhäuslern gehörte. In den Sommerferien unternahmen wir unsere erste gemeinsame Ferienreise mit Fahrrad und Zelt über die dänischen Inseln. Simon war mit Abstand der kleinste und jüngste in der Gruppe, trotzdem war er der letzte, der jemals über die Anstrengung dieser Tour geklagt hätte. Er war immer einer der ersten, der unsere Tagesetappe erreichte. Gegen Ende dieser Tour schlugen wir für drei Tage unsere Zelte am Rande eines kleinen Musikfestivals auf der Insel Mön auf. Die besondere Atmosphäre auf diesem Festival zwischen Friedensbewegung, Hippie-Nostalgie und Vollwertkost befremdete und beeindruckte alle unsere Kinder. Außerordentliche Beachtung fand der Jongleur und Feuerschlucker, der die Überleitungen zwischen den musikalischen Darbietungen gestaltete. Jahre später erzählte mir Simon, dass er sich in einer Nacht heimlich aus der Flasche, die am Zelt des Feuerschluckers stand, etwas von der Flüssigkeit abgezapft hatte, um die Feuerschluckerei selbst auszuprobieren. Bei diesem Experiment ist nichts Schlimmes passiert. Lediglich den unangenehmen Geschmack im Mund konnte Simon, wie er erzählte, lange nicht los werden. Es war bezeichnend für seine erste Zeit im Kinderhaus, dass Simon gefährliche Dinge lieber heimlich unternahm, als darüber zu sprechen. Darüber, wie seine Eltern auf Gefährdungssituation reagiert hatten und wie er sich dabei fühlte, sprachen wir erst wesentlich später.

Als die Schule nach diesen Sommerferien wieder begann, besuchte Simon die siebte Klasse der Realschule. Der Statusvorteil, einziger Realschüler im Kinderhaus zu sein, war ihm durchaus wichtig, sein Engagement für die Schule hielt sich dennoch sehr in Grenzen. Wie seine Lehrer berichteten, war er in der Schule oft abgelenkt. Zuhause fiel es ihm schwer, sich auf die Hausaufgaben zu konzentrieren. Vieles blieb dabei unerledigt. Nach diesem Schuljahr musste er die 7. Klasse wiederholen. Im Laufe dieses Jahres wurde zunehmend deutlich, dass seine Eltern ihn massiv zum Arbeiten für die Schule gezwungen hatten. Ähnliches zu tun waren wir nicht bereit, zumal uns vor Augen stand, in welche ausweglose Situation sich die Eltern manövriert hatten.

Wir hatten Simon inzwischen als grundsätzlich interessierten Jungen kennengelernt, der durchaus zu großer Anstrengung motiviert werden konnte. Wir hofften darauf, dass auch seine schulische Situation mittelfristig über den Weg der Motivation zu verbessern wäre. In Zusammenhang mit Aktionen, bei denen wir gemeinsam etwas bauten oder konstruierten, ließ er sich leicht begeistern. Ich erinnere mich gerne daran, wie wir zusammen überlegten, dass es doch eine tolle Idee wäre, unser Kanu mit einer Besegelung auszustatten, zumal wir vorhatten, die nächsten Sommerferien an der jugoslawischen Mittelmeerküste zu verbringen. Wir begaben uns zunächst an den Zeichentisch und dann in die Werkstatt und fertigten zwei Ausleger an, weil unser Kanu als Segelboot zu schmal war und ohne Kiel und Schwert keine Seitenstabilität bieten würde. Als es dann auf Urlaubstour ging, hatten wir einiges zusätzliches Gepäck mitzunehmen, denn die Testfahrten sollten erst in Jugoslawien stattfinden. Bei schwachem Wind konnten wir feststellen, dass unsere Konstruktion grundsätzlich funktionierte, für eine Regattateilnahme jedoch in keinem Falle tauglich war. Als der Wind auffrischte und zum Sturm wurde, ging der größte Teil unserer Konstruktion am Ufer liegend zu Bruch. Dies hat uns trotzdem nicht den Spaß an der Aktion verdorben. Im Verlauf dieses Projekts konnten wir beobachten, dass Simon keine Anstrengung zu groß war, solange er ein Ziel vor Augen hatte.

Der Transfer dieser Erkenntnis auf schulische Aktivitäten war nur bedingt möglich. Zusätzliche äußere Anreize waren zur Schadensbegrenzung hilfreich. Als sehr wirkungsvoll erwies sich eine Abmachung, wonach er selbst das Geld bekommen sollte, das theoretisch für Nachhilfestunden hätte ausgegeben werden können. Bedingung war, dass er den Nachweis erbrachte, sich entsprechende Zeit selbstständig mit dem entsprechenden Stoff beschäftigt zu haben.

Der wirkliche Durchbruch zum erfolgreichen Lernen gelang erst in Simons letztem Jahr an der Realschule, als in einer Arbeitsgemeinschaft Theaterspiel angeboten wurde. Mit der Vorbereitung einer Veranstaltung im Rahmen der Landes-Jugend-Theaterwoche, verbrachten die Schüler einen großen Teil ihrer Freizeit. Aus dieser erfolgreichen Zusammenarbeit entwickelte sich eine effektive gemeinsame Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen.

Ein Jahr zuvor war Simons Versetzung in die 10. Klasse noch gefährdet gewesen. In diesem Zusammenhang hatten ihm seine Eltern versprochen, ihm als Belohnung ein Leichtkraftrad zu kaufen, wenn er in die zehnte Klasse versetzt werden sollte. Später, als bereits absehbar war, dass er dies Ziel erreichen würde, verlangten die Eltern zusätzlich einen Notendurchschnitt, den Simon in der Kürze der Zeit verfehlen musste.

Durch dieses Taktieren fühlte sich Simon schwer enttäuscht. Diese fragwürdige Intervention seiner Eltern war die einzige inhaltliche Einmischung in Simons Erziehung, seit er im Kinderhaus lebte. Kontakt zwischen Eltern und Sohn fand grundsätzlich sehr selten statt. In den ersten vier Jahren hatten Simons Eltern ihn insgesamt fünf Mal besucht. Er selbst war nicht einmal in Berlin gewesen.

Einen Monat nach der Versetzung in die Abschlussklasse bekam Simon an seinem 16. Geburtstag den Führerschein für das Leichtkraftrad ausgehändigt. Da seine Eltern das Versprechen zurückgenommen hatten, ihm im Falle der Versetzung in die Abschlussklasse ein entsprechendes Fahrzeug zu schenken, setzte er alles daran, genug Geld zusammenzubekommen, um sich selbst ein Motorrad zu kaufen. Er hatte bei Umbauarbeiten am Haus geholfen²⁸¹ und sich damit Geld verdient. Das Geld für die nicht notwendig gewordenen Nachhilfestunden hatte er ebenfalls zum größten Teil gespart. Nachdem es ihm schließlich gelungen war, sein Mofa zu verkaufen, das er sich ein Jahr zuvor aus Alteilen zusammengebaut hatte, fehlte ihm nur noch ein kleiner Betrag. Diese Differenz haben wir ihm geschenkt. So wurde er im September 1983 stolzer Besitzer eines Kleinkraftrads.

Diversen beiläufigen Bemerkungen entnahmen wir, dass Simon einen großen Wunsch hegte. Er wollte seinen Eltern gerne zeigen, dass er seine Ziele auch ohne ihre Hilfe erreichen konnte, und spielte mit dem Gedanken, sie in den Herbstferien mit seinem Besuch zu überraschen. 1983, sechs Jahre vor dem Mauerfall, bedeutete das auf dem Leichtkraftrad mehr als sechs Stunden Fahrt durch die DDR. Da auch sein Freund Torben, der ebenfalls aus Berlin stammte, den Wunsch hatte, in den Herbstferien mit dem Motorrad zu seinen Eltern zu fahren, begannen wir einen gemeinsamen Plan zu schmieden. Torben hatte bereits mit seinen Eltern über diese Idee gesprochen. So konnten wir sie fragen, ob Simon möglicherweise auch bei ihnen übernachten könnte, wenn die beiden Jungen die Reise gemeinsam durchführen würden. Torbens Eltern gaben gern ihr Einverständnis, weil sie ein besseres Gefühl dabei hatten, wenn Torben nicht alleine reisen würde. Nachdem die Rahmenbedingungen soweit abgesichert waren, schrieben wir einen Brief an Simons Eltern und an das Jugendamt. An Simons Eltern schrieben wir, wie die Durchführung der Reise geplant war und dass Simon auch für den Fall, dass sie nicht zuhause sein sollten, versorgt war. Um Simon die Überraschung nicht zu verderben, schickten wir den Brief so spät ab, dass er erst in Berlin ankommen konnte, nachdem Simon dort vor Ort war. Die Kollegen im Jugendamt bereiteten wir darauf vor, dass Simons Eltern sie

²⁸¹ Auf dieses gemeinsame Arbeiten werde ich noch gesondert eingehen.

möglicherweise aufsuchen würden, um sich zu beschweren. Diese Situation trat allerdings nicht ein. Trotzdem war es Simon nicht möglich, seinen Triumph in vollem Umfang auszukosten. Seine Eltern reagierten relativ verhalten. Sie gaben nicht zu erkennen, dass Simons Besuch sie überrascht hatte. Ich denke, sie nahmen es uns sehr übel, dass wir sie nicht rechtzeitig vorbereitet hatten. Jahre später (an Simons 40. Geburtstag) räumte Simons Vater mir gegenüber ein, dass er damals das zähe Durchhaltevermögen seines Sohnes bewundert hatte.

War schon diese Motorradtour nach Berlin mit einigen Risiken verbunden, so waren es erst recht die oben erwähnten Arbeiten, bei denen mich Simon tatkräftig unterstützte. Um Dachflächenfenster einzubauen, mussten wir uns in nicht unerheblicher Höhe auf dem Dach bewegen und teilweise mit schweren Maschinen hantieren. Ich war mir sicher, dass ich mich auf Simons Umsicht, seine Trittsicherheit und vorsichtigen Umgang mit den Maschinen verlassen konnte. Trotzdem hatte ich in dieser Zeit mehrfach Albträume. Mir war klar, hätte ich die zuständigen Behörden vorab darüber informieren wollen, was wir auf dem Dach vorhatten, wäre ich auf Unverständnis gestoßen. Auch wenn in unserer landwirtschaftlich geprägten Umgebung vergleichbare Zusammenarbeit von Vätern und Söhnen als selbstverständlich galt, hätte mir niemand offizielle Rückendeckung geben dürfen. Trotzdem bin ich auch heute noch davon überzeugt, dass es richtig und wichtig war, dieses persönliche Risiko einzugehen. Simons Entwicklung war damals in Zusammenhang mit seiner schulischen Situation durch Versagensängste und Selbstzweifel bedroht. Ich war mir sicher, dass ein handfester Beweis meines Vertrauens kurzfristig zur Überwindung einer Krise und langfristig zur Stabilisierung seines Selbstvertrauens beitragen konnte. Da ich großes Vertrauen in Simons Vorsicht, Umsicht und praktisches Geschick hatte, wäre es nicht fair gewesen, ihm diesen Beweis vorzuenthalten. In der Folgezeit begann sich Simons schulische Situation tatsächlich zu stabilisieren. Im letzten Schuljahr gab es keine Zweifel mehr daran, dass er die Realschule erfolgreich beenden würde.

Im August 1984 begann Simon eine Ausbildung zum Maschinenschlosser. Vom ersten Tag der Ausbildung an zeigte er großes Interesse und vollen Einsatz. Das hatte zur Folge, dass er seine Ausbildung ein halbes Jahr früher als zunächst vereinbart mit sehr gutem Erfolg abschließen konnte. Neben der fachlichen Ausbildung engagierte sich Simon in seinem Ausbildungsbetrieb in der gewerkschaftlichen Jugendvertretung.

Aufgrund dieses hohen Maßes an Selbstständigkeit und seiner Bereitschaft öffentlich Verantwortung zu übernehmen, lag es nahe, dass die Jugendhilfemaßnahme für Simon schon bald ausgelaufen würde. Trotzdem

gelang es seinem Wunsch entsprechend, die Maßnahme über das Erreichen seiner Volljährigkeit hinaus bis zum Abschluss der Ausbildung zu verlängern.²⁸² Die Kollegen im Jugendamt waren offensichtlich bereit zu berücksichtigen, dass Simons enorme Leistungsfähigkeit, die er seit Beginn seiner Berufsausbildung bewies, durch den emotionalen Rückhalt im Kinderhaus wesentlich unterstützt wurde. Schließlich durfte nicht vergessen werden, dass seine Beziehung zu seinen Eltern auch zu diesem Zeitpunkt noch extrem unterkühlt war, auch wenn sich allmählich eine vorsichtige Annäherung zwischen ihm und seinem Vater abzeichnete.

Als Simon eine engere Freundschaft zu einem Mädchen entwickelte, wurden wir durch die Eltern des Mädchens auf einen Aspekt gestoßen, der aufgrund der erfolgreichen Entwicklung leicht übersehen werden konnte. Die Eltern seiner Freundin, die sich auf dem Weg zum Abitur befand, hatten extreme Vorbehalte gegenüber dem Jungen, der einen handwerklichen Beruf erlernte und im Heim lebte. Aus dem Vorurteil gegenüber Heimkindern resultierte extremes Misstrauen, das an Simons Selbstwertgefühl rüttelte. Trotzdem hielt die Beziehung mehrere Jahre.

Einen Monat vor seinem 20. Geburtstag schloss Simon im Sommer 1987 seine Ausbildung ab. Mit dem Ende der Ausbildung lief auch die Jugendhilfemaßnahme aus. Im Anschluss an die Ausbildung zum Maschinenschlosser hatte Simon vor, die Fachhochschulreife zu erwerben, um anschließend Maschinenbau zu studieren. Da er in diesem Jahr keinen Schulplatz in der Nähe bekam, zog er im Herbst 87 zu seinem Stiefbruder nach Berlin, wo er in der Abendschule einen zweijährigen Lehrgang zur Erreichung der Fachhochschulreife begann. Als sich nach einem Jahr die Möglichkeit bot, an unserer Kreisberufsschule in Vollzeitunterricht in einem Jahr die Fachhochschulreife zu erreichen, wechselte er die Schule und zog in eine kleine Wohnung in direkte Nachbarschaft zum Kinderhaus. Ein Jahr später nahm er sein Studium in Kiel auf und zog dorthin um. Der Kontakt zum Kinderhaus blieb dennoch weiterhin sehr eng. Wenn wir handwerkliche Hilfe brauchten oder Vertretung, weil ein Kollege plötzlich erkrankte, war Simon immer sofort zur Stelle.

Vier Jahre später, zum Abschluss seines Studiums plante Simon eine Saharadurchquerung auf dem Motorrad. Für die Durchreisegenehmigung forderten einige afrikanische Staaten eine Bürgschaft in einer Höhe, die Simons eigene Mittel überstieg. In diesem Zusammenhang nahm er Kontakt mit seinem Vater auf. Obwohl Simon es nicht wirklich zu hoffen

²⁸² Im Zeichen verknappter öffentlicher Haushalte wäre eine solche Entscheidung heute kaum noch vorstellbar. Dennoch ist es wichtig festzuhalten: Nicht nur Simon hat Nutzen aus dieser Entscheidung gezogen, sondern auch die anderen Kinder im Kinderhaus haben von seinem positiven Vorbild profitiert.

wagte, ließ sein Vater ihm den entsprechenden Betrag. Ich erwähne dies, weil es sich hier nicht um einen beliebigen Kredit handelte, sondern um Teilhabe am Risiko dieser Tour.²⁸³ Von dieser Tour kehrte Simon am 24. Dezember 1993 zurück und besuchte uns unter dem Weihnachtsbaum mit vollem Gepäck und Sahara Sand in allen Taschen, bevor er am nächsten Tag zu seiner eigenen Wohnung fuhr.

4.6.1 Reflexion des Fallverlaufs – Simon N.

Vorgeschichte

Simons Mutter verließ den gemeinsamen Haushalt, als Simon noch keine zwei Jahre alt war. Noch im gleichen Jahr wurde die Ehe der Eltern geschieden. Schon bald nach der Trennung zogen Simon und sein Vater mit Simons späterer Stiefmutter und seinem Stiefbruder zusammen. Ab dieser Zeit wurde Simon hauptsächlich von seiner Stiefmutter versorgt. Erste Belastungen entstanden in dieser Beziehung schon sehr früh. Das Verhältnis zwischen den Stiefbrüdern war von Anfang an durch Konkurrenz gekennzeichnet. Simons Stiefmutter versuchte, Unsicherheiten im Umgang mit Simon durch Überversorgung und Überbehütung auszugleichen. Wenn er sich widerspenstig zeigte, bewertete sie dieses Verhalten als von seiner Mutter ererbt. Dieser Interpretation wurde von keinem anderen Familienmitglied widersprochen. So konnte aus dieser Beurteilung ein bedeutsamer Belastungsfaktor erwachsen. Ich halte es für sehr gut nachvollziehbar, dass Simon, der außer einem diffusen Gefühl von Enttäuschung kaum eine andere Erinnerung an seine Mutter hatte, Wut ansammelte, wenn er ausgerechnet in Situationen, in denen er unzufrieden war, mit seiner Mutter verglichen wurde.

Ein weiterer Belastungsfaktor konnte sich entwickeln, weil Simon merkte, dass das Phänomen der Überbehütung mit Unsicherheiten seiner Stiefmutter zusammenhing. Indem er Interesse an vermeintlich riskanten Handlungen zeigte, bot sich ihm eine subtile Möglichkeit, seine Stiefmutter zu provozieren. Wenn die Stiefmutter daraufhin versuchte, ihm Anweisungen zu geben, brauchte er nur noch mit stoischem Gleichmut zu reagieren, dann konnte sie nicht mehr wissen, woran sie war und ihre Verunsicherung verstärkte sich deutlich. Damit wurde die Möglichkeit zur konstruktiven Kommunikation zwischen beiden zunehmend zerstört. Simons Vater, der nur abends und am Wochenende zuhause war, stand zwischen diesen beiden Fronten und war außerstande zu vermitteln. Es kann davon ausgegangen werden, dass sein Vater grundsätzlich den Reiz

²⁸³ Da es keine gravierenden Probleme gab, brauchte die Bürgschaft nicht eingelöst werden.

manch riskanter Aktion nachvollziehen konnte, in der angespannten Situation jedoch nicht bereit war, darauf einzugehen.

Rolle der Beteiligten

Eltern

In Simons Leben war sein Vater immer eine zentrale Person, auch wenn ein anderer Eindruck aufgrund des über lange Zeit stark reduzierten Kontakts entstehen konnte. Ich nehme an, dass Simon sich ein Bild von seinem Vater machte, an dem er sich zu orientieren versuchte. Dieses Bild dürfte sich im Wesentlichen aus drei Komponenten zusammengesetzt haben. (1.) Da gab es den zupackenden, kompetenten Mann, als den er ihn erleben und mit dem er sich ohne Weiteres identifizieren konnte. (2.) Dann gab es den bemitleidenswerten Vater, der von einer Frau, Simons Mutter, im Stich gelassen worden waren, dieser Teil war ihm durch die Gespräche in der Familie vertraut. (3.) Zuletzt erlebte er seinen Vater im Zusammenhang mit, beziehungsweise in Abhängigkeit von seiner Stiefmutter. Das war der Vater, von dem er sich enttäuscht fühlte, den er als ungerecht empfand.

Die beiden Frauenrollen in der Familie waren ausgesprochen negativ besetzt. Seine Mutter kannte er praktisch nur aus den Erzählungen als die Unzuverlässige, die ihre Familie im Stich ließ. Seine Stiefmutter war diejenige, von der er sich ganz besonders eingeengt fühlte, die seinen Vater manipulierte, die den Mann, mit dem er sich identifizierte, quasi verschwinden ließ.

Stiefbruder

Sein Stiefbruder Günther wurde als seine permanente Konkurrenz von der Stiefmutter mit in die Familie gebracht. Simon hatte das Gefühl, dass Günther ihm gegenüber immer bevorzugt wurde. Später, als Simon schon nicht mehr im gemeinsamen Haushalt lebte und sein Stiefbruder sich abzulösen begann, gab es Phasen, in denen sich die Stiefbrüder gegen ihre Eltern solidarisierten.

Team (in der Gründungsphase)

Als Simon ins Kinderhaus kam, befanden wir uns noch in der Gründungs- bzw. Aufbauphase. Das begünstigte die Chance, schnell ein Teil der Gemeinschaft zu werden. Im Kinderhaus lebten und arbeiteten mehrere Erwachsene, die sich um die unterschiedlichsten Dinge kümmerten, wie Umbau des Hauses, Essen kochen, Einkauf, Verhandlungen mit Ämtern, Banken und Schulen und teilweise selbst im Haus Unterricht erteilten. Als Simon dazu kam, lebten erst zwei weitere Jugendliche im Haus. Die Begriffe pädagogisches Team und Gruppe der Jugendlichen gewannen erst später inhaltliche Bedeutung. Noch stand die Hausgemeinschaft im

Vordergrund, die das Ziel hatte, ein besonderes Kinderheim aufzubauen. Es konnte der Eindruck entstehen, dass Erziehung eigentlich (wichtigste) Nebensache war. Die Erwachsenen, die später das pädagogische Team bildeten, dürfte Simon in der Anfangsphase kaum als "richtige Erziehungspersonen" wahrgenommen haben, da von ihnen keine Verbote auszugehen schienen. Seine wichtigste Erfahrung in den ersten Monaten im Kinderhaus war, dass er Dinge und sich selbst ausprobieren konnte, wie es ihm in Berlin niemals erlaubt gewesen war. In diesem Zusammenhang erwies sich Simons Gefahreneinschätzung als ausgesprochen realistisch, weshalb wir zunehmend auf einen angemessenen Umgang mit Risiken vertrauen konnten.

Als das Haus allmählich voll belegt wurde, behielt Simon seinen Status als Gründungsmitglied. Er trug die Idee, dass Selbstverwirklichung eines der wichtigsten Ziele im Kinderhaus sei, in die sich entwickelnde Gruppe der Kinder und Jugendlichen. Ich kann mich nicht erinnern, ob er jemals dieses Wort gebrauchte, ich weiß aber, dass der Inhalt große Bedeutung für ihn hatte.

Jugendamt

Das Jugendamt trat in Simons Fall ausgesprochen selten in Erscheinung. Simons direkter Kontakt mit der Behörde beschränkte sich auf ein oder zwei Gespräche, als es um seine stationäre Aufnahme in der Jugendhilfe ging. Im weiteren Verlauf reichte ein Entwicklungsbericht pro Jahr aus, in dem Simons Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt stand, um vertrauensvolle Unterstützung von den Kollegen im Berliner Jugendamt zu erhalten. Immerhin wurde die Jugendhilfemaßnahme für Simon über acht Jahre von der Stadt Berlin als Kostenträger finanziert.

Eine stationäre Jugendhilfemaßnahme über acht Jahren wäre heute genauso unwahrscheinlich, wie die vollkommen entspannte Reaktion darauf, dass zwei 16-jährige alleine mit dem Motorrad nach Berlin fahren durften.

Schule

Simons Deutschlehrer, der Leiter des Theaterprojekts hatte im Rückblick betrachtet einen bedeutenden Einfluss auf Simons Entwicklung. Deutsch als Schulfach war für Simon bis zur neunten Klasse relativ uninteressant, seine Leistungen in diesem Bereich dem entsprechend relativ schwach. Das Theaterprojekt löste bei ihm spontane Begeisterung aus, obwohl ein erheblicher Arbeitsaufwand damit verbunden war. Im Zusammenhang mit diesem Theaterprojekt wurden Vorstellungen, die Simon bis dahin für unveränderbar hielt, unter drei wesentlichen Aspekten infrage gestellt. (1.) Sprache, die bisher als Schulfach keinen praktischen Bezug zu haben schien, wurde in ihrer kommunikativen Bedeutung erfahrbar, erlebbar. (2.)

Da das Theaterspiel nur durch das Zusammenwirken aller Beteiligten Erfolg haben konnte, öffnete sich ein neuer Zugang zur Gruppenarbeit. (3.) Ob es Zufall war, dass Simon in diesem Theaterstück eine Frauenrolle spielte, wissen wir nicht. Wir konnten allerdings feststellen, dass diese Erfahrung Simon anregte, sein bis dahin sehr rigides Frauen- und Männerbild zu überprüfen.

Aus der Sicht seines Lehrers waren dies positive Nebeneffekte. Sein Hauptinteresse war, gutes Jugendtheater auf die Bühne zu bringen, dafür setzte er sich mit allen Kräften ein. Ich nehme an, dass es vor allem diese Haltung war, die Simon begeisterte und auch viele nachfolgende Schülerjahrgänge.

Wendepunkte

Simons Umzug von Berlin in unser Dorf stellte eine radikale Veränderung seiner Lebensumwelt dar und veränderte seine täglichen Gewohnheiten innerhalb kürzester Zeit, was deutlich an seiner Wandlung vom "Stubenhocker" zum "Naturburschen" nachzuvollziehen war.

Simons Lust an riskanten Aktionen und seine Suche nach Grenzerfahrungen war in Berlin unterdrückt und dadurch zusätzlich angeheizt worden. Da er sich dazu gezwungen fühlte, diese Lust ausschließlich in Heimlichkeit auszuleben, bestand die große Gefahr, dass seine Aktionen eine antisoziale Tendenz bekämen und Gefahr liefen, seiner eigenen Kontrolle zu entgleiten.²⁸⁴ Als Simon merkte, dass wir bereit waren, bei vielen Risiken mitzugehen, konnte er beginnen, auf Heimlichkeiten zu verzichten. Unser Vertrauen darauf, dass er mit Maschinen und gefährlichen Situationen angemessen umgeht, ließ ihn deutlich kontrollierte und unkontrollierte Risiken unterscheiden. Das erwähnte Theaterprojekt stellte einen sehr deutlichen Wendepunkt dar, indem es Selbstreflexion auf unterschiedlichsten Ebenen auslöste.

Ein weiterer Wendepunkt nach der Kinderhauszeit sollte nicht unerwähnt bleiben. Als Simon die Bürgerschaft für seine Afrikatour brauchte und diese von seinem Vater bekam, entstand eine neue Möglichkeit des Austausches zwischen Vater und Sohn.

Lebenseinstellungen

Die Frage nach Schuld hatte in Simons Familie eine bedeutsame Tradition. Zwei Jahre nach Simons Geburt wurde die Ehe seiner Eltern in erster Instanz geschieden. Dabei wurde beiden Ehepartnern zu gleichen Teilen die Schuld zugesprochen. Auf Antrag des Vaters ging das Verfahren in die

²⁸⁴ Vergleiche Bericht der Stiefmutter über heimliche Zerstörung.

zweite Instanz. Mit der Feststellung der Alleinschuld der Mutter wurde dieses Verfahren drei Jahre später abgeschlossen. In seinen ersten Lebensjahren hatte Simon im Rahmen der im ersten Scheidungsurteil vereinbarten Besuchsregelung noch Kontakt zu seiner Mutter. Im Zuge dessen kam es jedoch immer wieder zu Streitigkeiten, die einige Male gerichtlich geschlichtet werden mussten.

Wenn Simon später problematisches Verhalten zeigte, wurde seiner Mutter auch dafür die Schuld zugeschrieben, obwohl Simon keinen Kontakt mehr zu ihr hatte. Diese Tendenz rückte auch für Simon die Frage nach der Schuld in den Mittelpunkt seiner Wahrnehmung. Als Simon vonseiten der Stiefmutter Ähnlichkeit mit seiner Mutter unterstellt wurde, stärkte das in keiner Weise die Solidarität zu seiner Mutter, sondern verhärtete seine Ablehnung ihr gegenüber. Der Umstand, dass die Mutter die Familie verlassen hatte, wurde von Simon als die Wurzel allen Übels empfunden. Wäre dies nicht geschehen, hätte ihm das den Ärger mit der Stiefmutter erspart.

Diese neue Frau seines Vaters trug nach Simons Auffassung einen großen Teil der Schuld daran, dass er seinem Vater nicht so nahe sein konnte, wie er sich das eigentlich wünschte. Diesen latenten Schuldvorwurf nahm die Stiefmutter als persönlichen Angriff wahr. Auf diesem Hintergrund erscheint es nachvollziehbar, dass die Stiefmutter alles daran setzte, auf keinen Fall den zusätzlichen Vorwurf auf sich zu ziehen, sie würde sich möglicherweise nicht ausreichend um Simons Sicherheit kümmern. Sie versuchte deshalb, alle Gefahren von Simon fernzuhalten. Ausschlaggebend war, was sie für gefährlich hielt, beziehungsweise was nach ihrer Einschätzung von anderen als Verletzung ihrer Aufsichtspflicht hätte gesehen werden können. Was die Stiefmutter als Fürsorge demonstrierte, empfand Simon als Einengung. Er konnte sich zunehmend weniger vorstellen, dass sich diese Frau für seine Bedürfnisse interessierte. Es entstand ein subtiler Wettkampf, wer dem anderen mehr Schuld unterstellen konnte. Besonders tragisch daran war, dass Simon begann, sein eigenes Wohlergehen gering zu achten, sobald er die Chance sah, durch sein Handeln, den Schuldvorwurf gegenüber seiner Stiefmutter zu erhärten. Die räumliche Trennung von der Familie bot Simon eine Möglichkeit, sich aus dieser Verstrickung zu befreien. Insofern denke ich, dass Simons Lebenseinstellung sich bereits in den ersten Wochen im Kinderhaus grundlegend veränderte, als Simon begann, sein eigenes Wohlergehen wieder deutlich in seine Wahrnehmung einzubeziehen. In Situationen, in denen Simons Bedürfnis nach Gefahr als Teil seines Wohlergehens respektiert wurde, konnten wir beobachten, dass er sich vorausschauend darauf konzentrierte, Verletzungen zu vermeiden.

Unter diesen Voraussetzungen war die Lust an Grenzerfahrungen kein Problem, sondern Teil der Persönlichkeitsentwicklung.²⁸⁵ Im Zuge dieser Entwicklung veränderte sich Simons Haltung zum Thema Schuld. Wie er selber erleben konnte, war es nicht immer leicht, in kritischen Situationen die richtige Entscheidung zu treffen. Im Falle einer Fehlentscheidung half es relativ wenig, die Schuldfrage zu klären. Vielmehr kam es darauf an, Konsequenzen zu ziehen, um negative Folgen zu reduzieren.

Trotz alledem blieb Schuld als Hauptaspekt in der Beziehung zu seiner Mutter und zu seiner Stiefmutter lange unverändert bestehen. Eng mit diesen Beziehungen verbunden war sein allgemeines Frauenbild tendenziell abwertend oder zumindest distanziert. Das erwähnte Theaterprojekt leitete eine einschneidende Veränderung dieses Bildes ein. Der Umstand, dass Simon dort eine Frauenrolle zu spielen hatte, dürfte von ihm als Grenzerfahrung erlebt worden sein, die durch die enge Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen im Projekt und in der Prüfungsvorbereitung ergänzt wurde.

4.6.2 Kritik der Reflexion beziehnend auf das Prinzip Verantwortung

Erst durch die Reflexion der ausgewählten Fallverläufe unter besonderer Berücksichtigung des Prinzips Verantwortung wurde mir in vollem Umfang bewusst, wie nachhaltig die Erfahrungen im Zusammenhang mit Simons Fall die grundsätzliche pädagogische Haltung im Kinderhaus beeinflusst haben. Dieser Einfluss hat ohne Frage auch damit zu tun, dass Simon eines der ersten Kinder war, die wir auf ihrem Weg in die Eigenverantwortlichkeit begleiten durften und auch mit der überdurchschnittlich langen Zeit, die Simon im Kinderhaus lebte. Den primären Grund für die Nachhaltigkeit dieser Erfahrungen sehe ich jedoch in einem inhaltlichen Aspekt. Indem Simon das Risiko suchte, waren die Erwachsenen, die sich für ihn verantwortlich fühlten, immer wieder gefordert, in der konkreten Situation zu entscheiden, wie sie mit dem jeweiligen Risiko umgehen wollten. Damit war die Frage nach dem Zusammenhang von pädagogischer Verantwortung und der Bereitschaft zum Risiko sehr konkret und offensiv gestellt.²⁸⁶

Simons Stiefmutter hatte versucht, durch Verbot und Kontrolle alle Gefährdungen von Simon fernzuhalten, um so ihrer elterlichen

²⁸⁵ Die Begleitung dieses Prozesses stellt für den professionellen Erzieher immer eine Gratwanderung dar, auf der er leicht dem Vorwurf der Kindeswohlgefährdung ausgesetzt werden kann. Situationen in denen etwas passiert, was der eigenen Einschätzung zuwiderläuft, lassen sich nicht ausschließen.

²⁸⁶ vgl. die Kapitel 2.1.5 und 3.3.3 Verantwortung und Risiko

Verantwortung gerecht zu werden. Dabei hatte sie allerdings nicht berücksichtigt, dass sie im besten Falle die Risiken durch Verbot und Kontrolle verhindern konnte, die sie selbst als solche erkannt hatte. Da Simon sehr kreativ war und sein Wunsch, Abenteuer bestehen zu wollen, durch jedes weitere Verbot angestachelt wurde, hatte das für seine Stiefmutter zur Folge, dass sie sich gezwungen sah, die Kontrolle und die Verbote ständig zu erweitern. Ab einem gewissen Punkt mussten die Eltern schließlich erkennen, dass diese Eskalation durch ein *Mehr des Gleichen* nicht zum Stillstand zu bringen war.²⁸⁷ Als sich Simons Eltern an das Jugendamt wandten, war bereits eine zusätzliche Gefährdung entstanden, die allein der Eskalation geschuldet war. Simons Stiefmutter hatte alle Verbote ausgesprochen und Kontrollen eingerichtet, in der Absicht damit Simons Unversehrtheit und Wohlergehen zu schützen. Diese durchaus gute Absicht dürfte im Zuge der Eskalation von Simon zunehmend dahingehend interpretiert worden sein, dass sein Wohlergehen und seine Unversehrtheit nicht mehr primär sein eigenes Interesse war, sondern das seiner Stiefmutter. Deshalb konnte er annehmen, sie besonders zu treffen, wenn er seine Unversehrtheit aufs Spiel setzte.

Für uns als Außenstehende erschien dieser Zusammenhang offensichtlich. Wir hatten keinen Zweifel, dass der wirksamste Schutz vor Verletzung darin bestand, Simons Selbstachtung zu unterstützen. Aus diesem Grund hielten wir es für unverzichtbar, seine große Abenteuerlust zu respektieren. Wir verzichteten deshalb darauf, Simon durch Verbote von gefährlichem Handeln abzuhalten, woraufhin Simons eigene Vorsicht und Vernunft wieder in den Vordergrund treten konnten.

Dass unser Verzicht auf Verbote Simons allgemeines Verletzungsrisiko grundsätzlich reduzierte, folgte einer zwingenden Logik. Trotzdem nahm mit unserer Entscheidung das Risiko deutlich zu, dass unsere Verantwortungsübernahme für Simons Sicherheit infrage gestellt wurde. Uns war bewusst, dass wir in vollem Umfang für die nicht erteilten Verbote zur Rechenschaft gezogen worden wären, wenn Simon entgegen der von uns angenommenen Wahrscheinlichkeit bei einer augenscheinlich riskanten Aktion zu Schaden gekommen wäre. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass es bei der Beurteilung öffentlicher Erziehung nicht ausschließlich um Situationen geht, in denen jemand tatsächlich zu Schaden kommt, sondern auch um die Überprüfung allgemeiner Sicherheitsvorkehrungen. In diesem Zusammenhang können Verbote zur Sicherheit der Institution dienen. Wer - möglichst schriftlich - nachweisen kann, dass er eine gefährliche Handlung verboten hat, muss in der Regel nicht fürchten, für die Folgen des Handelns zur Rechenschaft gezogen zu werden.

²⁸⁷ vgl. Paul Watzlawick: vom Schlechten des Guten

Wie Simons Fall zeigt, kann diese allgemeine Sicherheitslogik in einem verhängnisvollen Widerspruch zu einem sinnvollen Umgang mit konkreten Gefahren stehen. Um einer oberflächlichen Beurteilung zu entgehen, die einen unauflösbaren Widerspruch hätte provozieren können, vermieden wir es so weit wie möglich, offiziell über gefährliche Situation zu sprechen, in denen wir nur auf Simons Vorsicht und Geschick vertrauten konnten. Schließlich konnten wir von niemandem erwarten, der fern von den Lebensumständen im Kinderhaus Simon maximal zweimal gesehen hatte, dass er unser Vertrauen teilte.

Dieser Einsicht folgte eine Konsequenz, die wir intuitiv auf unsere gesamte Arbeit übertrugen. Obwohl wir unsere Aufgabe grundsätzlich als professionelle öffentliche Erziehung verstanden, waren wir dennoch immer bemüht, die Privatheit des Zusammenlebens mit den Heranwachsenden zu schützen.

Dieser scheinbare Widerspruch löst sich auf, wenn wir uns unmissverständlich dafür entscheiden, die Verantwortung für das Wohl der Heranwachsenden vor dem Wohl und der Verletzlichkeit ihrer Zukunft als primärer Verantwortungsinstanz zu übernehmen.

5 Schlussfolgerungen

Als die Jugendhilfe in Deutschland 1990 auf eine umfassende neue gesetzliche Grundlage gestellt und diese mit der Formulierung "*Recht auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit*" eingeleitet wurde, stellte das eine radikale Veränderung der Vorstellung von öffentlicher Erziehung dar. Die große Bedeutung dieses neuen Anspruchs habe ich im historischen Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt.

Wieweit dieser theoretische Anspruch bisher in der Praxis professioneller Erziehung eingelöst wird, ist damit jedoch noch nicht beantwortet. Im Zentrum meiner weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema stand deshalb die Frage: Welche Wirkung kann Verantwortung als ethisches Prinzip auf die Handlungsorientierung im Feld öffentlicher Erziehung haben?

Der Diskurs um das von Jonas 1979 veröffentlichte *Prinzip Verantwortung* lieferte hierzu wichtige Anhaltspunkte. Unter dem Aspekt der unterschiedlichen Dimensionen der Verantwortung, war es möglich, Kriterien herauszuarbeiten, die für den Umgang mit Verantwortung im pädagogischen Zusammenhang von zentraler Bedeutung sind. Die wichtigsten fasse ich hier nochmals zusammen:

- (1.) Der zeitliche Bezug, für wen/was und vor welcher Instanz Verantwortung übernommen wird, muss eindeutig definiert sein.
- (2.) Die Übernahme der Verantwortung für einen Menschen impliziert immer auch ein Machtgefälle. Der Mächtigere entscheidet sich, Verantwortung für den Abhängigen zu übernehmen. Abgeben kann er Verantwortung nur, wenn er auch Macht abgibt; übernehmen kann sie nur, wer sich aus der Abhängigkeit löst.
- (3.) Die Verantwortung für Vergangenes beinhaltet keine Entscheidungsfreiheit, da sie sich auf die Folgen des eigenen Handelns bezieht und somit die Entscheidung bereits durch die Tat vollzogen ist.
- (4.) Verantwortung für Zukünftiges setzt Freiwilligkeit der Tat voraus. Sie beinhaltet immer den Aspekt des Risikos. Entscheidungsfindung ist deshalb auf Abwägung von Wahrscheinlichkeiten angewiesen. Somit wird Vertrauen zur Grundvoraussetzung für die Übernahme prospektiver Verantwortung.

Um einen Eindruck davon zu bekommen, wieweit diese Kriterien im Feld öffentlicher Erziehung präsent sind, war die Gesprächsrunde mit den Kollegen aus den Nachbareinrichtungen sehr aufschlussreich. Das engagierte Gespräch ließ darauf schließen, dass Verantwortung in dieser Runde als wichtiges Thema im eigenen beruflichen Umfeld eingeschätzt

wird. Auch wurde der Wunsch deutlich, eine eindeutige ethische Position einnehmen zu wollen. Trotzdem bestätigte der widersprüchliche Gebrauch des Wortes Verantwortung die Vermutung, dass der philosophische Fachdiskurs bis heute nur geringe Wirkung auf die pädagogische Praxis gezeigt hat.

Diese Annahme fand ich ebenfalls bestätigt, als ich mich nach der intensiven Beschäftigung mit dem Prinzip Verantwortung und dem entsprechenden Diskurs nochmals den Falldarstellungen zuwandte. Die mit dem Begriff Verantwortung verbundene Vorstellung war in diesen Darstellungen eindeutig durch meine berufliche Praxis geprägt. Auch bei der ersten Reflexion der Fälle hatte ich entsprechende Bilder von Verantwortung vor Augen. Diese standen nicht in jeder Hinsicht mit den im theoretischen Teil herausgearbeiteten Kriterien in Einklang. Der Umstand, dass ich die Falldarstellungen geschrieben habe, bevor ich mich mit dem theoretischen Teil beschäftigt habe, eröffnete mir die Möglichkeit, in der Kritik der ersten Reflexion exemplarisch herauszuarbeiten, wie konstruktiv die aus dem Prinzip Verantwortung abgeleiteten Kriterien in der Praxis öffentlicher Erziehung genutzt werden können. Durch diese Kritik bin ich zu Erkenntnissen gelangt, die mir bis dahin nicht zugänglich waren.

In Patricias Fall fielen mir durch die Konzentration auf den zeitlichen Bezug und auf die Verantwortungsinstanz drei wesentliche Aspekte mit weitreichender Konsequenz auf:

- (1.) Selbstverantwortung beinhaltet neben der retrospektiven Verantwortung für das eigene Handeln auch prospektive Verantwortung für das eigene Wohlergehen. Der Verzicht auf das Abschieben der Schuld für das eigene Missgeschick darf deshalb nicht als komplette Übernahme der Selbstverantwortung missverstanden werden.
- (2.) Für das neugeborene Kind garantiert elterliche Verantwortung Geborgenheit und das Gefühl von Angenommensein. Die Instanz, vor der diese prospektive Verantwortung übernommen wird, ist die Verletzlichkeit des Kindes. Es muss davon ausgegangen werden, dass aufgrund biografischer Brüche für Patricia das Erleben dieser Geborgenheit massiv gestört wurde und sie deshalb keine positive Vorstellung von prospektiver Verantwortung entwickeln konnte.
- (3.) Als die Pflegeeltern die Verantwortung für Patricia übernahmen, war unklar, vor welcher Instanz sie dies taten. Im Vordergrund standen Jugendamt, Nachbarschaft und Großeltern. Deshalb ist anzunehmen, dass Patricia auch in diesem Zusammenhang Verantwortung ausschließlich als Rechtfertigung für Vergangenes wahrnahm.

Diese drei Aspekte widersprechen der Annahme, dass Patricias Aggressivität Ausdruck einer Strategie zur Verweigerung von Verantwortungsübernahme war. Vielmehr kann vermutet werden, dass ihr wesentliche Dimensionen der Verantwortung lange verschlossen blieben.

Die differenzierte Betrachtung unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen Dimension half mir in Ralfs Fall, erstmals eine Idee zu entwickeln, wie der allgemeinen Hilflosigkeit, die depressive Muster bei uns auslösten, offensiv begegnet werden konnte.

In Kerstins Fall entstand durch präzise Unterscheidung zwischen retrospektiver und prospektiver Verantwortung eine neue Sicht auf unsere Position zu ihren Pflegeeltern. Spätestens nachdem absehbar war, dass keinerlei Annäherung zwischen Kerstin und ihren Pflegeeltern mehr stattfinden würde, wäre es sehr wichtig gewesen, die retrospektive Verantwortung der Pflegeeltern für das Scheitern des Pflegeverhältnisses einzufordern. Da eine entsprechende Auseinandersetzung nie stattfand, musste für Kerstin der Eindruck entstanden sein, sie trage die alleinige Schuld für dieses Scheitern.

Bezogen auf Davids Fall sind besonders zwei Aspekte hervorzuheben.

- (1.) Die Vorstellung, David hätte bereits in den ersten Wochen seinen Vertrauensvorschuss verspielt, passt nicht zu der Einsicht, dass Selbstvertrauen eine wesentliche Voraussetzung ist, um Verantwortung übernehmen zu können.²⁸⁸ Der Fallverlauf kann als Beleg dafür verstanden werden, dass Vertrauen weder einklagbar noch aufrechenbar ist.
- (2.) Beteiligung wurde als Prinzip bei der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung sehr ernst genommen. Die Auswirkung dieses Prinzips auf Davids Selbstbewusstsein war offensichtlich. Somit ist Davids Fall auch ein gutes Beispiel dafür, dass Verantwortung erst dann übernommen werden kann, wenn die Möglichkeit besteht, Einfluss auf den Verantwortungsbereich zu nehmen.²⁸⁹

Um Nicos Fall zu verstehen, war es äußerst hilfreich, den Aspekt von Verantwortung und Macht genauer zu betrachten. Unter diesem Aspekt wurde deutlich, dass Nicos Krankheitsbild primär dazu diente, die Abhängigkeit von seiner Mutter aufrechtzuerhalten. Erst nachdem seine Mutter bereit war, sich von dieser Machtposition zu lösen, konnte Nico anfangen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, wodurch letztlich das Krankheitsbild überflüssig wurde.

²⁸⁸ vgl. Kapitel 3.3.4 Verantwortung und Vertrauen

²⁸⁹ vgl. Kapitel 3.3.1 Verantwortung und Macht und 3.3.4 Verantwortung und Vertrauen

In Miras Fall war die Funktion des Krankheitsbildes eine ganz andere. Mira hatte die Hoffnung, sich durch das Krankheitsbild aus der Abhängigkeit von ihrem Familiensystem lösen zu können. Was Mira als Abhängigkeit wahrnahm, wird nachvollziehbar, wenn man die unterschiedlichen Verantwortungsbereiche im Familiensystem unter dem Aspekt des zeitlichen Bezugs betrachtet. Wenn in der Familie über Verantwortung gesprochen wurde, schien es ausschließlich um retrospektive Verantwortung zu gehen, was zur Folge hatte, dass sich alle Familienmitglieder einem latenten Schuldvorwurf ausgesetzt sahen. Eine chronische Erkrankung war die vermeintlich ideale Lösung, diesem Sog zu entkommen. Der chronisch Kranke schien immun gegen Schuldvorwürfe zu sein. Es war ein Ausstieg aus dem Familiensystem, der ermöglichte, Teil des Systems zu bleiben. Dieser Ausstieg schien sowohl Mira als auch ihr Familiensystem zu entlasten. Das dürfte der Grund dafür sein, dass bisher jeder Versuch, die Erkrankung als überwindbar zu verstehen, von beiden Seiten vehement abgewehrt wurde.

Auch in Simons Fall ist im Zuge der Kritik eine wichtige Beobachtung zu erwähnen. Simon hatte ich ursprünglich als Kontrast zu allen anderen Fällen ausgewählt, weil ich in seinem Fall keine Anzeichen von Verweigerung der Verantwortungsübernahme wahrgenommen hatte. Dieser Kontrast verblasste jedoch, nachdem mir klar wurde, dass es auch in den anderen Fällen nicht um Verweigerung der Verantwortungsübernahme ging, sondern um Probleme, die die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme beeinträchtigt hatten. In Simons Biografie waren durchaus ähnliche Probleme aufgetreten. Lediglich sein Umgang mit diesen konnte vielleicht als ungewöhnlich angesehen werden. Glücklicherweise hatten wir damals intuitiv erkannt, dass die eigentliche Gefährdung für Simon darin bestand, dass er sein eigenes Wohlergehen und seine Unversehrtheit nicht länger als seine eigene Verantwortung, sondern als die Verantwortung seiner Stiefmutter ansah und die Suche nach dem Risiko nicht mehr primär Simons Abenteuerlust folgte, sondern Mittel zur Provokation seiner Stiefmutter wurde.

Bezogen auf alle im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Fälle stelle ich auf Grundlage der abschließend geführten Kritik fest, dass die Annahme, es handle sich bei dem Verhalten der Heranwachsenden um Strategien zur Vermeidung von Verantwortungsübernahme, zu verwerfen ist. Strategisches Verhalten würde in diesem Zusammenhang voraussetzen, dass die Heranwachsenden eine deutliche Vorstellung von Verantwortungsübernahme haben, und dass sie sich aktiv und gezielt gegen diese wenden, was auf keinen der dargestellten Fälle zutrifft.

Unabhängig von den konkreten Beispielen hat die Auseinandersetzung mit den Dimensionen der Verantwortung deutlich werden lassen, dass die Unterstellung einer Strategie der Verweigerung der Verantwortungsübernahme eine grundsätzlich problematische Situation entstehen lässt. Eine solche Unterstellung ist oftmals zunächst nur Ausdruck der Enttäuschung über den gefährdeten Erfolg einer Jugendhilfemaßnahme. Sobald jedoch aus dieser Unterstellung ein Feindbild erwächst, entsteht eine Dynamik, die kaum noch zu stoppen ist. Wenn Eltern oder Erzieher erst einmal zu der Überzeugung gekommen sind, einen Jugendlichen besiegen und zur Übernahme von Verantwortung zwingen zu müssen, wird die Lage ausweglos, weil Verantwortungsübernahme Freiwilligkeit voraussetzt und Verantwortung nur abgegeben werden kann, wenn auf Macht verzichtet wird.²⁹⁰ Der Versuch in diesem Zusammenhang Zwang auszuüben, ist grundsätzlich zum Scheitern verurteilt und führt in der Regel zu einer massiven Störung der Kommunikation. Es entsteht eine im wörtlichen Sinne verantwortungslose Situation, in der nur noch auf die Beendigung der Maßnahme gewartet werden kann.

Um sich möglichst nicht selbst in eine vergleichbare, ausweglose Situation zu bringen, halte ich es für äußerst hilfreich sich immer wieder an folgende Erkenntnisse zu erinnern:

- (1.) Vertrauen ist unverzichtbare Grundlage für Verantwortungsübernahme.
- (2.) Risiken und Grenzerfahrungen sind als legitime Bedürfnisse zu respektieren.
- (3.) Ein positives Verhältnis zur eigenen Unversehrtheit und Selbstvertrauen sind Grundlage für verantwortungsvollen Umgang mit Gefahren.
- (4.) Prospektive Verantwortung bedeutet Abwägung unterschiedlicher Risiken.

²⁹⁰ vgl. Kapitel 3.3.1 Verantwortung und Macht

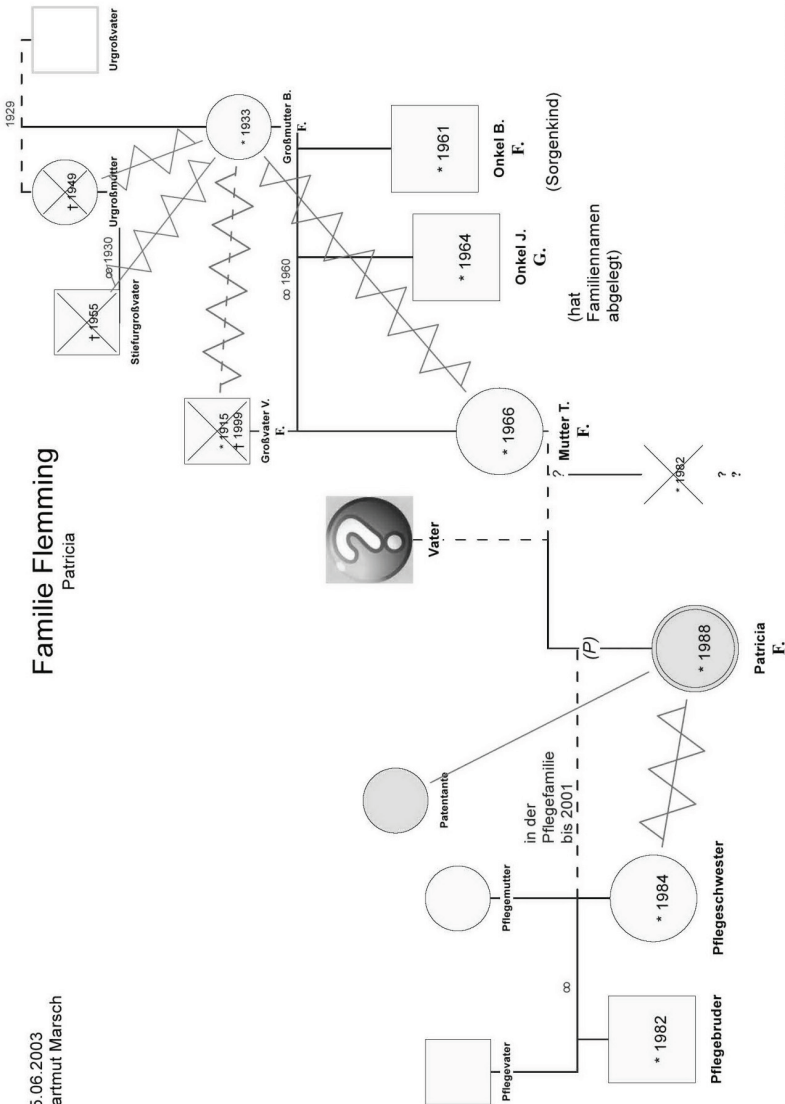
Anhang

zu den Kapiteln

4.1 Aggression als Ablenkungsstrategie – Patricia F.

05.06.2003
Hartmut Marsch

Familie Flemming Patricia



Chronologie bedeutsamer Faktoren / Ereignisse

Patricia F.

geboren 09/1988

Jahr	Alter	wichtige Ereignisse (personenbezogen)	(im Umfeld)
1982			Mutter (16 Jahre alt) lässt in Holland abtreiben
1986			Mutter reist in die USA
1987			
1988		9/88 geboren in den USA	
1989	1	8/89 Rückkehr nach Deutschland	
1990	2		
1991	3	reist mit Mutter mehrere Monate durch Frankreich, wird dort mittellos aufgegriffen, Notaufnahme in einem französischen Kinderheim Großvater holte Mutter und Tochter zurück nach Deutschland.	
1992	4		Mutter obdachlos
1993	5	2/93 Vermittlung in eine Pflegefamilie	
1994	6		
1995	7	Einschulung Grundschule	Der Großvater stirbt
1996	8		
1997	9		
1998	10		
1999	11	Realschule	Mutter in Kiel in einer Schlichtwohnung gemeldet
2000	12	Eskalation der Konflikte in der Pflegefamilie	
2001	13	5/01 Clearingstelle 6/01 Jugendschutzstelle 7/01 Aufnahme im Kinderhaus, Teilnahme an Ferienfahrt 11/01 Kontaktaufnahme mit der Mutter (endet vorläufig im Desaster)	
2002	14	2/02 Wechsel zur Hauptschule, 5-10/02 Vereinbarung über Intensivmaßnahme im KH	
2003	15	5-6/03 auf Trebe (Drogengefährdung?) 7/03 Einzelbetreuung in den Sommerferien endet dramatisch 9/03 Intensivmaßnahme in Estland	
2004	16	8/04 Ende der Intensivmaßnahme 10/04 /betreutes Einzelwohnen in Kiel 11/04 P. sagt vor Gericht aus und fühlt sich deshalb bedroht	P. wird Zeugin einer gewalttätigen Auseinandersetzung im Milieu.
2005	17	2/05 „Untermieter-Pflegeverhältnis“ im Haushalt von Frau S. (Nachbarschaft KH.) Wiederaufnahme Schulbesuch HS 9. Klasse 4/05 Schulabbruch ohne Abschluss, Konflikte im Haushalt S. 7/05 Besucherstatus bei Haushälterin des KH Suche eigener Wohnung (Basis ALG II) 8/05 Umzug nach Segeberg, individueller Betreuungsvertrag" Job in Pizzeria Langzeitpraktikum in einem Café 12/05 Abbruch aller Verbindlichkeiten, Umzug zu einer Freundin nach Lingen	
2006	18	4/06 übergangsweise Aufenthalt bei Großmutter 6/06 zurück nach Kiel 7/06 Wohngemeinschaft mit Freundin K.	
2007	19	2/07 Umzug nach Düsseldorf, regelmäßige Arbeit im Büro eines Aktienhändlers	
2008	20	4/08 Besuch der Mutter Versuch der Gesprächsaufnahme scheitert	Mutter obdachlos, krank nur noch geringe Lebenserwartung
2009	21		

Vertrag über die Begleitung der Alltagspflichten und Geldeinteilung.

1 Beteiligte Personen

1.1 Vertragsparteien:

Unterstützung Ersuchende:

Frau **Patricia F.**

Unterstützung Leistende:

Frau **M.**

1.2 Zeugen der Vereinbarung:

Fallzuständige JA Kiel / Herr Hartmut Marsch Kinderhaus

2 Ziel und Zweck

Die Unterstützung erfolgt auf ausdrücklichen Wunsch von **Patricia**

Zentraler Inhalt ist die Bewältigung der Alltagspflichten.

Mittelfristiges Ziel ist die Übernahme der Alltagspflichten in Selbstverantwortung durch **Patricia**.

2.1 Kurzfristig geht es auch um Schadensbegrenzung.

Durch regelmäßige Mietzahlung soll Obdachlosigkeit verhindert werden.

Durch Einteilung des Geldes soll Versorgung mit Lebensnotwendigem (Lebensmittel, Hygieneartikel, Kleidung) sichergestellt werden.

Gefährdungen, die erkannt werden, sollen benannt werden.

3 Häufigkeit und Umfang

Zwei Treffen pro Woche mit fest vereinbarten Terminen.

An einem Termin gemeinsamer Einkauf. / Am anderen Kontrolle der Ordnung.

Der gesamte Zeitaufwand soll grundsätzlich 3 Stunden nicht überschreiten. Bis zur Klärung der mit dem Umzug verbundenen Rahmenbedingungen muss im ersten Monat ein Mehraufwand berücksichtigt werden.

4 Inhaltliche Ausgestaltung

4.1 Einteilung des Wirtschaftsgeldes

Einteilung A: Das monatlich zu Verfügung stehende Geld (Arbeitslosengeld II abzüglich der Miete) soll in wöchentliche Portionen aufteilt werden.

Einteilung B: Die Aufteilung dieses Betrags nach inhaltlichen Gesichtspunkten, wie Lebensmittel – Klamotten – Kosmetik – Schulmaterial – Taschengeld, wird von **Patricia** selbst vorgenommen und mit Wiebke regelmäßig besprochen.

4.2 Ordnung

Schmutzige Wäsche darf nicht länger als eine Woche liegen bleiben.

Wenn zum wöchentlich festgesetzten Termin das Zimmer nicht in Ordnung sein sollte, kann Unterstützung im vereinbarten Zeitrahmen gewährt werden. Dass heißt andere Unterstützung z. B. beim Einkaufen muss dann entfallen.

4.3 Begleitung bei Behördenkontakten

grundsätzliche Abklärung und Sicherung der finanziellen Bedingungen soll immer in Begleitung stattfinden. Herstellung finanzieller Rahmenbedingungen steht in im Besonderen im ersten Monat an (siehe Absatz 3).

Begleitung darüber hinaus ist auf P.'s Wunsch im Einzelfall nach Absprache möglich.

4.4 Grenzen der Einflussnahme:

Keine Kontrolle über den abgesprochenen Rahmen hinaus.

Ausgezeiten und Freunde sind nicht Thema der Betreuung.

5 Rahmenbedingungen

5.1 Maßnahmeträger

Herr Hartmut Marsch sorgt für die technische Abwicklung. Die Leistungen von Frau M. werden über das Kinderhaus (als Anstellungsträger) in Rechnung gestellt.

Im Falle von Unstimmigkeiten zwischen den Vertragsparteien, wird Herr Marsch zur Vermittlung hinzugezogen.

5.2 Kostenträger

Das JA Kiel erklärt sich bereit, P.'s Unterstützung durch Frau M. zu finanzieren.

6 Gegenseitige Verpflichtungen

Die Unterzeichnenden verpflichten sich zur gegenseitigen Offenheit.

Gleichzeitig verpflichten sie sich zur Verschwiegenheit über alle aus dem Betreuungsverhältniss erwachsenen Kenntnissen gegenüber Dritten, ausgenommen Kosten- und Maßnahmeträger, soweit diese betroffen sind.

7 Kündigung

Die Vereinbarung kann, bzw. muss unter folgenden Umständen gekündigt werden:

Gründe: Sieht einer der Vertragspartner das Vertrauensverhältnis massiv beschädigt. Grund dafür können bewusst zurückgehaltene Informationen oder wiederholt gebrochene Absprachen sein. In diesen Fällen ist die Schlichtung durch den Maßnahmeträger einzuleiten.

Sollte P. mit der Form oder dem Inhalt der Betreuung unzufrieden sein, muss sie dies unverzüglich dem Maßnahmeträger mitteilen. Dieser wird dann, falls sich die Mängel durch eine gemeinsame Aussprache nicht abstellen lassen, für die Einberufung einer Konferenz aller Beteiligten sorgen.

Fristen: Im Fall von Unstimmigkeiten sollten die Beteiligten ihre Positionen gemeinsam, spätestens nach 3 Tagen überprüfen. Danach stehen bei Bedarf 4 weitere Tage zur Schlichtung zur Verfügung.

Kann durch die Hinzuziehung von Herrn Marsch keine Einigung erzielt werden, wird die Fallzuständige im JA Kiel informiert, um gegebenenfalls in gemeinsamer Konferenz die Maßnahme zu beenden.

den 5. September 2005

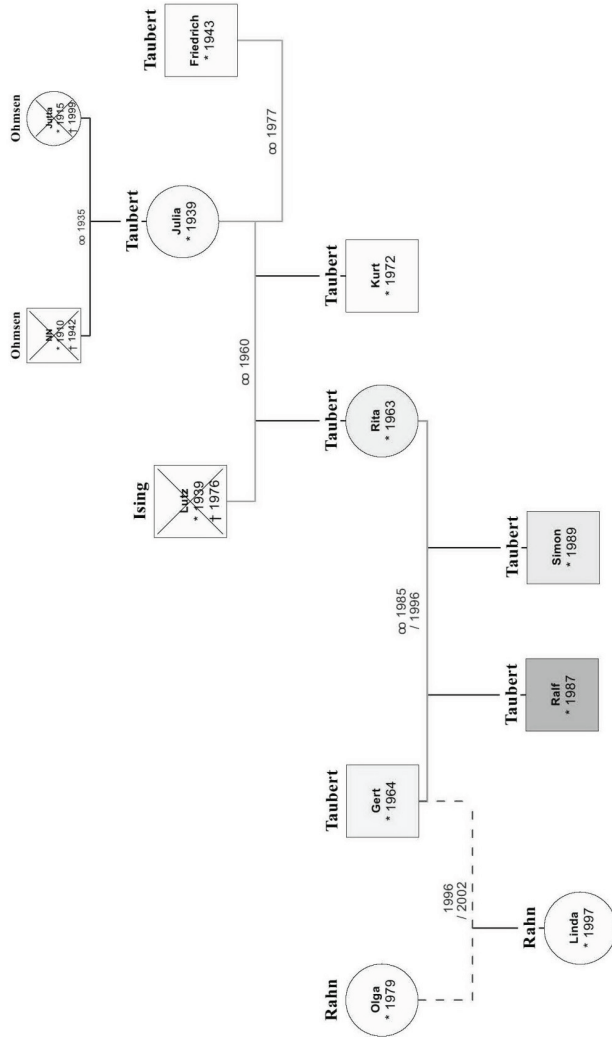
Patrizia F.

Frau M.

4.2 Depressives Muster, gelähmte Eigeninitiative – Ralf T.

20.05.2003
Hartmut Marsch

Familie Taubert Ralf



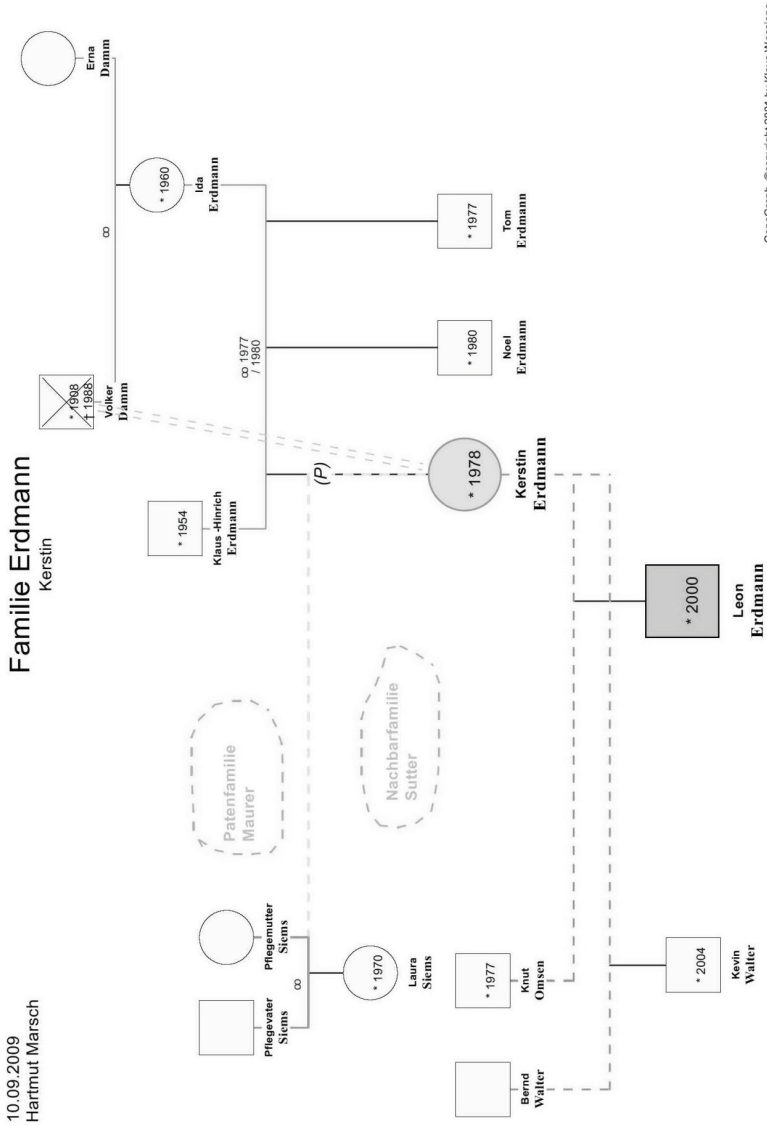
Chronologie bedeutsamer Faktoren / Ereignisse

Ralf T.
geboren

12/1987

Jahr	Alter	wichtige Ereignisse (personenbezogen)	(im Umfeld)
1985			
1986			
1987			
1988	1		
1989	2		Bruder (Simon) wird geboren
1990	3		
1991	4		
1992	5		
1993	6		
1994	7	Einschulung Grundschule	
1995	8		
1996	9	Wechsel zur Förderschule	Scheidung der Eltern
1997	10		
1998	11		
1999	12		
2000	13	Wechsel nach 6. Kl. Förder- 5.Kl. Hauptschule mit Förderbegleitung	
2001	14	9/2001 sonderpädagogische Förderung wird eingestellt,	
2002	15	7/2002 R. wird von Mitschülern gemobbt. Wechsel in Parallelklasse 10/2002 Vorstellung beim Jugendpsychiater	
2003	16	7.Kl. Hauptschule bis Sommerferien beurlaubt (Betriebspraktikum) 5/2003 Aufnahme im KH 8/2003 Wiederaufnahme Förderschule Kl.9	Simon (14) in der 8. Kl. Realschule
2004	17	4/2004 1.Eignungstest beim Arbeitsamt 8/2004 AVJ Berufsschule	Ende 2004 fällt Mutter in schwere Lethargie
2005	18	4/2005 2. Eignungstest beim Arbeitsamt 6/2005 Hauptschulabschluß Praktikum beim Maler nach 2 Wochen, beim Naturschutzring nach 4 Tagen abgebrochen 9/2005 Ablehnung „betriebliche Einzelmaßnahme“ durch AA /Langzeitpraktikum (Bäcker) kommt nicht zustande keine Beschäftigung bis Jahresende	Ab 2/2005 Simon täglich nach der Schule bis Abend im KH 5/2005 stationäre Aufnahme
2006	19	2/2006 Eingliederungsmaßnahme angelehnt an eine Einrichtung für Menschen mit Behinderung in der Nachbarschaft 3/2006 Wohnung dort (ambulant betreut)	
2007	20	Ende der ambulanten Betreuung	
2008	21		
2009			

4.3 Überanpassung – Kerstin E.



GenoGraph, ©copyright 2001 by Klaus Wesselspe

Chronologie bedeutsamer Faktoren / Ereignisse

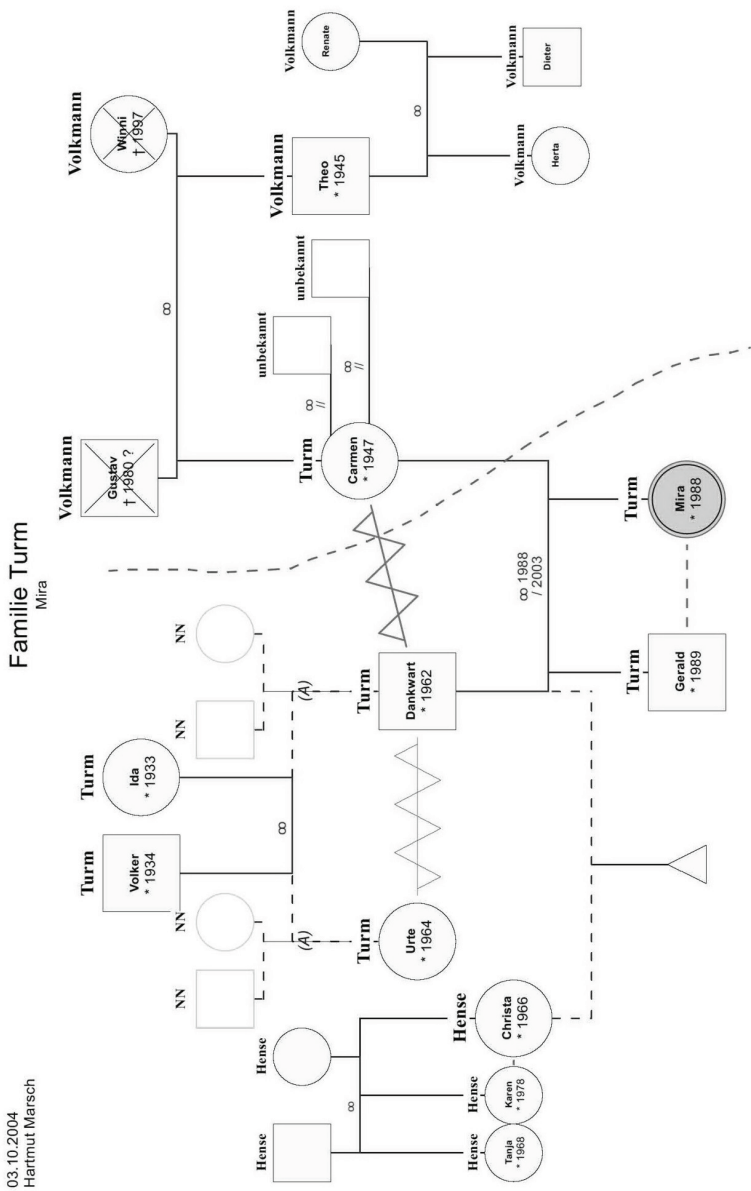
Kerstin E.

geboren

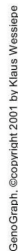
12/1978

Jahr	Alter	wichtige Ereignisse (personenbezogen)	(im Umfeld)
1978			
1979	1	10-12/79 Säuglingsheim 7-11/80 beim Großvater	
1980	2	11/80 Kinderklinik 2-5/81 Mütter- und Säuglingsheim	
1981	3	5/81 Pflegefamilie	
1982	4		
1983	5		
1984	6		
1985	7		
1986	8		
1987	9		
1988	10	8/88 Aufnahme im Kinderhaus 6-7/89 Krankenhaus Kniebehandlung	Kein Besuch von Pflegeeltern
1989	11	8/89 Gesamtschule	10-12/90 Notaufnahme 3 kleinere Kinder
1990	12		2/91 Christiane gestorben
1991	13		
1992	14		
1993	15	1/94 Gruppenreise 6/94 Hauptschulabschluss Gesamtschule	7/94 Aufnahme eines 4 Jahre jüngeren Mädchens
1994	16	8/94 BGJ Kreisberufsschule	1/95 Kollegen Tina und Ralf ziehen aus
1995	17	6/96 Realschulabschluss 7/96 Mutter kennengelernt 9/96	
1996	18	Ausbildungsbeginn 8/97 Verselbstständigungsmaßnahme WG im	
1997	19	Nebengebäude des KH	
1998	20		
1999	21	Ausbildungsabschluss 8/00 Geburt Leon E.	
2000	22	im KH (Mutter-Kind-Maßnahme)	
2001	23		
2002	24	Betreutes Wohnen bis 03/03	neuer Partner Bernd W.
2003	25		
2004	26	9/04 Geburt Kevin W.	Trennung von Bernd W. / Kevin W. wird von Bernds Eltern adoptiert

4.5 Flucht in die Krankheit – Mira T. und Nico U.



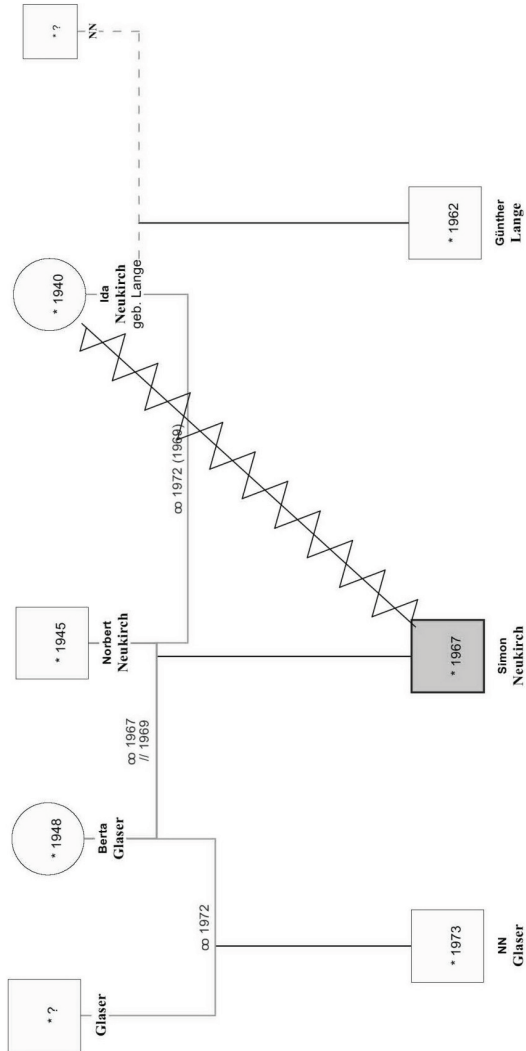
Familie Uhland
Nico



4.6 Die Suche nach dem Risiko – Simon N.

13.01.2010
Hartmut Marsch

Familie Neukirch Simon



Chronologie bedeutsamer Faktoren / Ereignisse

Simon N.

geboren

08/1967

Jahr	Alter	wichtige Ereignisse (personenbezogen)	(im Umfeld)
1967		geboren	
1968	1		
1969	2		von Mutter verlassen
1970	3		Vater neue Partnerin
1971	4		
1972	5		Vater heiratet neue Partnerin
1973	6	9/73 Einschulung	
1974	7		
1975	8		
1976	9		
1977	10		
1978	11	Versetzung KL 6	
1979	12	6/79 Aufnahme Kinderhaus / Sommerferien Radtour	
1980	13	Wiederholung Klasse 7	
1981	14		
1982	15		
1983	16	mit Motorrad nach Gießen / 10/83 nach Berlin	
1984	17	Theatergruppe Schulabschluss Ausbildungsbeginn	
1985	18	Antrag auf Weiterbetreuung /Autoführerschein/ Urlaub mit Freundin	
1986	19		
1987	20	6/87 Ausbildungsabschluss 1/2Jahr vorzeitig /Auszug	
1988	21	Berlin	
1989	22	Segeberg Fachhochschulreife	
1990	23	Studium	
1991	24		
1992	25		
1993	26	Wüstentour mit Motorrad	
1994	27		
1995	28		
1996	29		
1997	30		
1998	31		
1999	32		
2000	33		
2001	34		
2002	35		
2003	36		
2004	37		
2005	38		
2006	39		
2007	40		
2008	41		
2009	42		

Literaturverzeichnis

- Angot, C. (2001). *Inzest*. Köln: Tropen Verlag .
- Annerl, F. (1986). Die zunehmend verantwortungslose Rede von der Verantwortung. In W. Leinefellner, & F. M. Wuketits (Hrsg.), *Die Aufgaben der Philosophie in der Gegenwart, Akten des zehnten Internationalen Wittgenstein-Symposiums, Kirchberg am Wechsel (Österreich) Schriftenreihe der Wittgenstein-Gesellschaft Bd. XII, 1*. Wien: Hölder.
- Apel, K.-O. (1990). *Diskurs und Verantwortung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Badewien, J. (2006). *Faszination Akasha-Chronik Vortragsmanuskript. Tagung: Anthroposophie – kritische Reflexionen*. Abgerufen am 21. 07 2011 von Humboldt-Universität zu Berlin: <http://www2.hu-berlin.de/gkgeschlecht/downloads/veranstaltung/2006/Badewien%20Vortrag%20HU%20210706.pdf>
- Benner, D. (2003). Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd. 1*. München: C.H.Bec.
- Berne, E. (1967). *Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen*. (W. Wagnmuth, Übers.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bernfeld, S. (2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* 8. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp / Ersterscheinung: Internationaler Psychoanalytischer Verlag / Leipzig - Wien - Zürich 1925.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* . Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Böhm, W. (2003). Maria Montessori. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.2*. München: C.H.Beck.
- Böhm, W. (2004). *Geschichte der Pädagogik*. München: C. H. Beck.
- Bohnsack, F. (2003). John Dewey. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.2*, . München: C.H.Beck.
- Burow, O.-A. (1981). *Lernziel: Menschlichkeit*. München: Kösel.
- Burow, O.-A. (2011). *Positive Pädagogik*. Weinheim / Basel : Beltz.
- Christes, J. (1997). Bildung. In *Der Neue Pauly, Bd. 2*. Ark - Ci.

- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cyran, E. (1986). *Der König*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Deutsches Historisches Museum; Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *LeMO (Lebendiges virtuelles Museum Online)*. Abgerufen am 15. 10 2012 von <http://www.dhm.de/lemo/html/weimar/index.html>
- Diercke Weltatlas. (2008). Braunschweig: Westermann.
- Dilts, R. (1990). *Changing Belief Systems with NLP*. Capitola, CA: Meta Publications.
- Engelbert, A. (2006). Was erwarten wir von Eltern? *Forum Erziehungshilfen, Heft 1* (12. Jg.), S. 4.
- Gigerenzer, G. (2008). *Bauchentscheidungen 4. Auflage*. München: Goldmann.
- Goblirsch, M. (2010). *Biographien verhaltensschwieriger Jugendlicher und ihrer Mütter*. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldbeck, L., Ziegenhain, U., & Fegert, J. M. (2007). Zusammenwirken der Fachkräfte zum Wohle des gefährdeten Kindes - (wie) kann das gelingen? *Forum Erziehungshilfen, Heft 3* (13. Jahrgang).
- Günder, R. (2007). *Praxis und Methoden der Heimerziehung 3. Auflage*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Habermas, J. (1982). *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heeres-Sanitätsinspektion. (1934). *Sanitätsbericht über das deutsche Heer im Weltkrieg 1914/1918* (Bd. III). Berlin.
- Heiland, H. (2003). Friedrich Fröbel. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.1*. München: C.H.Beck.
- Henes, H., & Trede, W. (. (2004). *Dokumentation pädagogischer Arbeit*. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.
- Holtz, K. L. (2008). *Einführung in die systemische Pädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Internationale Herbart – Gesellschaft. (2013). <http://www.herbart-gesellschaft.de/herbart.html>. Abgerufen am 26. 05 2013 von Biografie Herbarts.

- Jacobi, J. (2003). Helene Lange. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.1*. München: C.H.Beck.
- Jaeger, W. (1989). *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen 2. ungekürzter photomechanischer Nachdruck in einem Band*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag.
- Jonas, H. (1992). *Philosophische Untersuchungen und metaphysische Vermutungen*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag.
- Juristischer Informationsdienst. (2013). *dejure.org*. Abgerufen am 22. 05 2013 von http://dejure.org/gesetze/SGB_VIII/1.html
- Juul, J. (2010). *Pubertät - Wenn Erziehen nicht mehr geht*. München: Kösel.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift* 4, S. 481-494.
- Keese, C. (2007). *Verantwortung jetzt*. München: Goldmann.
- Kemnitz, H. (2003). Anton Makarenko. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.2*. München: C.H.Beck .
- Kessler, E. (2004). *Von der Kunst liebevoll zu erziehen*. Kiel: Selbstverlag.
- Kindler, H. (2007). Zur Zukunft des Kinderschutzes. *Forum Erziehungshilfen, Heft 3* (13. Jahrgang), S. 145.
- Kindt, W. (1963). *Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung*. (W. Kindt, Hrsg.) Düsseldorf-Köln: Eugen Diederichsen.
- Klafki, W., & Brockmann, J.-L. (2002). *Geistswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus, Herman Nohl und seine "Göttinger Schule" 1932-1937*. Weinheim und Basel : Belz.
- Kupffer, H. (1980). *Erziehung Angriff auf die Freiheit*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kupffer, H. (1984). *Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kupffer, H. (1994). *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung 5. Auflage*. (Kupffer, & Martin, Hrsg.) Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Kuropka, N. (2002). *Philipp Melanchton: Wissenschaft und Gesellschaft. Ein Gelehrter im Dienst der Kirche*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Lenk, H. (1993). Verantwortung - Normatives Interpretationskonstrukt und empirische Beschreibung. In L. Eckensberge, & U. Gähde, *Ethische Norm und empirische Hypothese*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenz, S. (2006). *Deutschstunde*. München: dtv.
- Lewin, K. (1969). *Grundzüge der topologischen Psychologie*. (R. Falk, & F. Winnefeld, Übers.) Bern Stuttgart Wien: Hans Huber.
- Locke, J. (1970). *Gedanken über Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme*, Suhrkamp. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Makarenko, A. S. (1976). *A. S. Makarenko Werke Bd. 1 - Bd. 7*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Meysen, T. (2007). Herrschaft des Volkes über den Kinderschutz - ein Risiko. *Forum Erziehungshilfen, Heft 3* (13. Jahrgang), S. 140.
- Miethe, I., Fischer, W., Giebler, C., Goblirsch, M., & Rieman, G. (Hrsg.). (2007). *Rekonstruktion und Intervention*. Opladen: Barbara Budrich.
- Mollenhauer, K. (1997). Was ist Erziehung - und wann kommt sie an ihr Ende? *Loccumer Pelikan, religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde*, S. 155-160.
- Müller, C. W. (2003). Jane Addams. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.1*. München: C.H.Beck.
- Näf, M. (2003). Paul Geheeb. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. München: C. H. Beck.
- Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neill, A. S. (1973). *Neill, Neill, Birnenstiel!* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oelkers, J. (2003). Krise der Moderne und Reformer der Erziehung. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.2*. München: C.H.Beck .
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult*. Weinheim und Basel : Beltz.
- Perls, F. S. (1978). *Das Ich, der Hunger und die Aggression: Die Anfänge der Gestalttherapie*. (G. Theusner-Stampa, Übers.) Stuttgart: Klett-Cotta.

- Peters, F. (2008). "Es gab schon mal bessere Zeiten ..." Unsystematische Einblicke in das schwieriger werdende Verhältnis zwischen ASD und freien Trägern. *Forum Erziehungshilfen, Heft 3* (14. Jg.), S. 145.
- Pfeiffer, C. (2003). *Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz?* (K. F. e.V., Hrsg.) Abgerufen am 20. 02 2012 von <http://kfn.de/versions/kfn/assets/medienverwahrlosung.pdf>
- Platon. (1979). *Das Gastmahl (Symposion)*. (K. Hildebrandt, Hrsg., & K. Hildebrandt, Übers.) Stuttgart: Reclam.
- Platon. (2000). *Der Staat (Politeia)*. (K. Vretska, Hrsg., & K. Vretska, Übers.) Stuttgart: Reclam.
- Postman, N. (1988). *Wir amüsieren uns zu Tode*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Postman, N. (1995). *Keine Götter mehr*. Berlin: dtv.
- Prange, K. (2003). Johann Friedrich Herbart. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.1*. München: C.H.Beck.
- Rhode-O'Neil, A., & Stuntebeck, W. (2008). Elternarbeit im Sozialraum. *Forum Erziehungshilfen, Heft 1* (14. Jg.).
- Richter, H. E. (1972). *Die Gruppe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rochow, F. E. (1776). *Der Kinderfreund*. Brandenburg und Leibzig.
- Rogers, C. R. (1972). *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Ropohl, G. (1994). Das Risiko im Prinzip Verantwortung. *Ethik und Sozialwissenschaften, 5*.
- Rousseau, J.-J. (1993). *Emil oder Über die Erziehung*. (L. Schmidts, Übers.) Paderborn: UTB.
- Safranski, R. (2007). *Romantik-Eine deutsche Affäre*. München: Carl Hanser Verlag.
- Salomon, E. v. (1951). *Der Fragebogen*. Hamburg: Rowohlt.
- Schildt, A. (2005). *Rebellion und Reform. Die Bundesrepublik der Sechzigerjahre*. Bonn: bpb-Reihe: Zeitbilder.
- Schmitt, H. (2003). Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.1*. München: C.H.Beck.
- Schwalbe, M. (1996). *Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe*. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.
- Seitschek, H. O. (2007). Bildung/Erziehung (paideia). In C. Schäfer, *Platon-Lexikon*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Sloterdijk, P. (1983). *Kritik der zynischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Speck, O. (2008). *Hirnforschung und Erziehung*. München: Reinhardt.
- Spranger, E. (1925). *Lebensformen, Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, 5. Auflage. Halle (Saale): Niemeyer.
- Statistisches Bundesamt. (2007). *Statistisches Jahrbuch 2007 für die Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen am 4. 11 2012 von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/Jahrbuch2007.pdf?__blob=publicationFile
- Stumpf, H. (2007). *Die bedeutendsten Pädagogen*. Wiesbaden: Marix Verlag GmbH.
- Uhlig, C. (2003). Robert Owen. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.1*. München: C.H.Beck .
- Ullrich, H. (2003). Rudolf Steiner. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik Bd.2*. München: C.H.Beck.
- Voß, R. (2009). *Herz-Schlag*. München: Kösel.
- Watzlawick, P. (1991). *Vom Schlechten des Guten*. München: Piper.
- Weber, M. (1988). Politik als Beruf. In J. Winckelmann (Hrsg.), *Max Weber, Gesammelte politische Schriften 5.Auflage*. Tübingen: UTB.
- Weber, M. (1993). *Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus*. Bodenheim: Atheneum-Hain-Hanstein.
- Wehler, H.-U. (1987). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen "Deutschen Doppelrevolution"*. München: C.H. Beck.
- Weniger, E. (1963). Die Jugendbewegung und ihre kulturellen Auswirkungen. In W. Kindt (Hrsg.), *Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung*. Düsseldorf: E. Diederichs.
- Werner, M. H. (1994). *Dimensionen der Verantwortung Ethik für die Zukunft im Diskurs mit Hans Jonas*. (D. Böhler, Hrsg.) München: Beck.
- Whitehead, A. N. (2001). *Prozeß und Realität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wolff, R. (2007). Demokratische Kinderschutzarbeit - zwischen Risiko und Gefahr. *Forum Erziehungshilfen, Heft 3* (13. Jg), S. 132.
- Wolffendorff, C. v. (2008). Vom Lob der Disziplin zur Verachtung für "Kuschelpädagogen". *Forum Erziehungshilfen, Heft 3* (14. Jg.), S. 131.

- Yalom, I. D. (2000). *Die Reise mit Paula*. München: Goldmann.
- Yalom, I. D. (2002). *Der Panama-Hut*. München: Goldmann.
- Zimmerli, W. C. (1987). Wandelt sich die Verantwortung mit dem technischen Wandel? In H. Lenk, & G. Ropohl, *Technik und Ethik*. Stuttgart: Reclam .
- Zimmermann, M. J. (1992). Responsibility. In L. C. Becker, & C. B. Becker, *Encyclopedia of Ethics (vol. II)*. New York/London.
- Zweig, S. (1981). *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* (21. Ausg.). Frankfurt a. M.: Fischer.

Woran orientieren Erzieherinnen und Erzieher ihr Handeln?

Das vorliegende Buch beleuchtet diese wichtige Frage auf der Basis der dreißigjährigen praktischen Erfahrung des Autors Hartmut Marsch. Beginnend mit einem Überblick über die Geschichte der Pädagogik rekonstruiert der Autor Theorieansätze und historische Ereignisse, die ihn in besonderem Maße geprägt haben. Dabei beschreibt er die antiautoritären Impulse der 1970er Jahre als Auslöser für die Konzentration seiner Erziehergeneration auf Fragen der Verantwortung. Der philosophische Diskurs zum 1978 veröffentlichten „Prinzip Verantwortung“ weist nach der Analyse des Autors auf ein gravierendes Problem hin: Der Begriff Verantwortung bleibt trotz häufiger Nutzung im pädagogischen Sprachgebrauch unscharf!

Die Unschärfe und der widersprüchliche Gebrauch des Begriffs Verantwortung im Feld der Erziehung wird im Praxisteil detailliert belegt. Dazu nutzt Marsch sowohl die Auswertung einer Gruppendiskussion unter Fachkollegen als auch die Schilderung von sieben Fallverläufen aus seiner pädagogischen Praxis. Mit der Reflexion der Fallverläufe und der abschließenden Kritik dieser Reflexion gelingt es dem Autor zwei grundsätzlich verschiedene Sichtweisen auf den konkreten Fall gegenüberzustellen. Der Unterschied der Perspektiven wird dadurch erzeugt, dass Verantwortung zunächst alltagssprachlich und im Zuge der Kritik philosophisch reflektiert interpretiert wird.

Dieser ungewöhnliche Perspektivenwechsel öffnet einen überraschend neuen Blick auf die Probleme der Heranwachsenden, auf die Ursachen der Probleme und den pädagogischen Umgang mit den jungen Menschen.

Zum Autor: Hartmut Marsch, Jahrgang 1952, studierte von 1972-1977 Pädagogik in Kiel und leitete von 1978-2008 eine Jugendhilfeeinrichtung in Schleswig-Holstein. 2014 promovierte er an der Universität Kassel.



9 783862 194964 >